

12549

**УНИВЕРЗИТЕТ "СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ" - СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА**

Докторска дисертација

**ТЕОРЕТСКИТЕ ПРОБЛЕМИ ВО КОНЦЕПИРАЊЕТО НА
СОВРЕМЕНОТО ИНТЕЛЕКТУАЛНО ВОСПИТАНИЕ**

12549
11.02 2

КАНДИДАТ

**м-р РОЗАЛИНА ПОПОВА
КОСКАРОВА**

МЕНТОР

проф. д-р МАРИЈА КОСТОВА

Скопје, 2001 г.

СОДРЖИНА

ВОВЕДНО РАЗГЛЕДУВАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ

1.	ИСТОРИСКО - ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ -----	1
1.1	Развој на идејата за интелектуално воспитание во античкиот период ...	2
1.2	Развој на идејата за интелектуално воспитание во епохата на хуманизам и ренесанса -----	6
1.3	Развој на идејата за интелектуално воспитание во рамките на почетоците на модерната граѓанска педагогија во 17-от век -----	10
1.4	Развој на идејата за интелектуално воспитание во рамките на педагошката мисла во 18-от и 19-от век -----	15
1.5	Развој на идејата за интелектуално воспитание и педагошките движења(правци) од крајот на 19-от и почетокот на 20-от век -----	26
1.6	Развој на идејата за интелектуално воспитание и алтернативните училишта во II половина на 20-от век -----	33
2.	ОСНОВНИ ПРЕТПОСТАВКИ ВО КОНЦЕПИРАЊЕТО НА ТЕОРИЈАТА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ -----	44
2.1.	Трудот и образованието -----	45
2.2.	Интеграција меѓу интелектуалниот и физичкиот труд -----	53
2.3.	Односот меѓу општото и стручното образование -----	58
2.4.	Психолошко-педагошки претпоставки -----	65
3.	ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА ОСНОВНИОТ ПОИМ -----	80
4.	ДИЛЕМИ ВО ТЕОРИЈАТА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ -----	91
5.	ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА ЗАДАЧИТЕ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ -----	104
6.	ПРИНЦИПИ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ -----	117
6.1.	Принцип на научна заснованост -----	118
6.2.	Принцип на активност -----	120
6.3.	Принцип на сообразеност со возраста на учениците -----	123
6.4.	Принцип на индивидуализација -----	125

7.	СОВРЕМЕНИ ТЕНДЕНЦИИ ВО РАЗВОЈОТ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ -----	128
8.	РАЗВОЈ НА КОНЦЕПЦИЈАТА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА -----	158
8.1.	Развој на концепцијата на интелектуалното воспитание во предучилишното воспитание -----	160
8.2.	Развој на концепцијата на интелектуалното воспитание во основното образование и воспитание -----	167
8.3.	Развој на концепцијата на интелектуалното воспитание во средното образование -----	184
9.	РЕАЛИЗАЦИЈА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО ПРАКТИКАТА -----	198
9.1.	Реализација на интелектуалното воспитание во системот на предучилишното воспитание -----	198
9.2.	Реализација на интелектуалното воспитание во основното училиште -----	222
9.2.1.	Реализација на интелектуалното воспитание во одделенската настава -----	223
9.2.2.	Реализација на интелектуалното воспитание во предметната настава на основното училиште -----	237
9.2.3.	Реализација на интелектуалното воспитание во воннаставната дејност на основното училиште -----	246
9.3.	Реализација на интелектуалното воспитание во средното образование -----	252
9.3.1.	Реализација на интелектуалното воспитание во гимназиите -----	253
9.3.2.	Реализација на интелектуалното воспитание во средното стручно образование -----	261
9.3.3.	Реализација на интелектуалното воспитание во воннаставната дејност на средното образование -----	265
10.	СОВРЕМЕНИТЕ МОДЕЛИ НА ВОСПИТНО-ОРАЗОВНА ДЕЈНОСТ (ПРОЕКТИ) ВО МАКЕДОНИЈА И НИВНОТО ЗНАЧЕЊЕ ЗА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ -----	268
11.	РЕЗИМЕ -----	301
12.	КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА -----	325

ВОВЕДНО РАЗГЛЕДУВАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ

Сознанието дека воспитанието е единствен процес, не значи дека одредени димензии на човековата личност не можат посебно да бидат разгледувани. Напротив, од педагошко гледиште можеме да зборуваме за интелектуален, морален, физички и креативен развој на личноста. Во контекст на ова, во теоријата на педагогијата издиференцирани се: интелектуално, морално, физичко, естетско и работно-техничко воспитание. Диференцираните воспитанија се уште еден доказ за широкиот спектар разни можности за изразување на личноста.

Во фокусот на нашиот интерес е интелектуалното воспитание, или поконкретно, теоретските проблеми во концепирањето на современото интелектуално воспитание.

Интелектуалното воспитание како воспитно подрачје, зазема посебно место во педагогијата. За тоа придонесува неговиот третман - од една страна како посебно воспитно подрачје, а од друга како основа на целокупниот воспитно-образовен процес. Карактерот, суштината, функцијата и задачите на интелектуалното воспитание, а особено неговото современо концепирање, се прашања кои имаат мошне значајна теоретска вредност во областа на педагошката наука.

Не претендирајќи кон посебно глорифицирање на нашиот предмет на истражување, заради сознанието дека секое осмислено педагошко истражување претставува придонес како за теоретската педагошка мисла,

така и за нејзината практика, ќе истакнеме неколку моменти кои придонесуваат за значењето на предметот на истражување.

Прво, сакаме да го потенцираме сознанието дека се работи за фундаментален педагошки проблем со мошне значајна педагошка вредност од областа на теоријата на педагогијата. Со оглед на тоа дека теоријата е развојна категорија, од која зависи и напредокот на практиката, несомнено е дека значењето на проблемот не се намалува и од таа страна.

Второ, суштинските прашања од подрачјето на интелектуалното воспитание се особено актуелни, со оглед на фактот дека како императив ги поставува барањата: не што да се учи, туку како да се учи, како да се доаѓа до знаењата, како истите да се користат за стекнување нови знаења, како да се напушти пасивната позиција на ученикот, како да се влијае на развојот на неговите интелектуални сили и способности, како да се развива мисловната активност и творечкото мислење, како да се оспособат учениците за самообразование и перманентно образование, како да се обезбеди насочувачка улога на наставникот, наспроти трансмисионата и друго. Сите овие прашања од доменот на интелектуалното воспитание, современиот воспитно-образовен процес ги става во центарот на вниманието.

Гледано од овој аспект, слободно можеме да кажеме дека интелектуалното воспитание добива се позначајно место во современиот воспитно-образовен процес и станува витално прашање зашто неговата адекватна поставеност и третман, претставува своевиден придонес и за останатите воспитни подрачја, како и за разрешување на други проблеми во воспитно-образовниот систем.

Трето, научниот интерес на нашиот предмет на истражување произлегува и од фактот што кај нас, интелектуалното воспитание и неговите теоретски проблеми не се доволно проучени. Имено, од областа на оваа значајна проблематика во нашата Република нема целосно истражување. Можат да се сретнат одделни проучувања на некои сегменти од интелектуалното воспитание, но негова целосна и опсежна обработка

недостасува. Значи, се работи за проблематика извонредно актуелна, и фундаментална, но недоволно разработена и адекватно проучувана.

Имајќи ги во предвид сите претходно наведени моменти, слободно можеме да кажеме дека имавме доста силен мотив да го проучуваме интелектуалното воспитание, како суптилно, но и мошне сложено педагошко подрачје. Се определивме за проучување на современите теоретски проблеми на интелектуалното воспитание, бидејќи тие претставуваат базични одредници на концепциската и систематска поставеност на интелектуалното воспитание, но и директно се рефлектираат врз практичната реализација во воспитно-образовниот процес.

Истражувањето на интелектуалното воспитание во неговата целовитост претпоставува интердисциплинарен пристап. Тоа значи дека не може да се набљудува исклучиво од педагошки аспект, бидејќи во тој случај се соочуваме со непоправлива едностраност. Неминовно е да се земе во предвид и психолошкиот аспект, со оглед на тоа што интелектуалното воспитание е предмет на проучување и на психолошката наука, посебно кога станува збор за когнитивниот развој, мотивацијата, учењето и слично.

При разгледувањето на теоретските проблеми во концепирањето на современото интелектуално воспитание се поставуваат низа прашања, од важност како за теоријата на педагогијата, така и за нејзината практика. Во таа смисла, си поставивме за задача да ги проучиме следниве аспекти:

- **Историски развој на интелектуалното воспитание;**
- **Основни претпоставки кои го детерминираат интелектуалното воспитание;**
- **Определување на основниот поим;**
- **Дилеми во интелектуалното воспитание;**

- **Задачи на интелектуалното воспитание;**
- **Принципи на интелектуалното воспитание;**
- **Современи тенденции во интелектуалното воспитание;**
- **Концепциски развој на интелектуалното воспитание;**
- **Реализација на интелектуалното воспитание во практиката**
- **Современите модели на воспитно-образовна работа (проекти) во Р.Македонија и нивното значење за интелектуалното воспитание.**

Врз основа на претходно поставените задачи, ги издиференциравме следниве проблеми:

- **Проблеми кои имаат историски карактер, односно произлегуваат од историската димензија на интелектуалното воспитание.** Разгледувањето на овој аспект е неминовност, бидејќи неопходно е најпрво да се проследи развитокот на идејата за интелектуално воспитание во различните етапи на општествениот развој, за да може да се согледуваат и разрешуваат и останатите проблеми.
- **Проблеми кои се однесуваат на детерминираноста на интелектуалното воспитание од претпоставки кои произлегуваат од технолошкиот развој во современото постиндустриско општество како што се: Односот меѓу трудот и образованието, интеграцијата на интелектуалниот и физичкиот труд, отстранувањето на крутите граници меѓу општото и стручното образование, како и претпоставки кои произлегуваат од развојот и достигнувањата на педагогијата и психологијата.** Наведените претпоставки имаат влијание врз концепирањето на теоријата на интелектуалното воспитание, па оттука и значењето на нивното проучување.

- **Проблеми кои произлегуваат од решенијата на педагогијата, а во тој контекст се: определувањето на поимот, дилемите, задачите и принципите на интелектуалното воспитание.**

Овие компоненти на интелектуалното воспитание се многу значајни за добивање целосна слика за суштината и поставеноста на интелектуалното воспитание во теоријата на педагогијата. Се одлучивме определувањето на основниот поим не го третираме на самиот почеток, туку во рамките на овие проблеми, од причина што постои тесна врска меѓу определувањето на поимот и определувањето на задачите. Или поконкретно, определувањето на интелектуалното воспитание се рефлектира врз определувањето на задачите. Оттаму, сметаме дека ваквиот пристап е во функција на подобро сфаќање на суштината, на интелектуалното воспитание, и придонесува за континуитетот на проблемот што го проучуваме.

Во врска со дилемите, посебно не интересираат две прашања:

- 1.) **Дали интелектуалното воспитание е самостојно воспитно подрачје, или може да се разгледува во единство со некое друго воспитание?**
- 2.) **Дали интелектуалното воспитание може да се изедначи и поистовети со образованието и наставата?**

Проучувањето на принципите има за цел поблиску да се определи суштината на интелектуалното воспитание, а воедно и да се одредат најзначајните насоки и патишта од важност при неговата практична реализација.

- **Проблеми кои се однесуваат на современото сфаќање на интелектуалното воспитание, односно на современите тенденции во негови рамки.**

Интелектуалното воспитание е перманентно во фокусот на вниманието на голем број педагошки истражувања во светот.

Проучувањето на овој аспект произлегува од потребата да се идентификуваат или поточно да се одредат најзначајните тенденции кои ги опфаќаат императивните прашања на интелектуалното воспитание.

Се одлучивме за современи истражувања во светски рамки, од причина што тие иницираат нови параметри во рамките на интелектуалното воспитание, а преку тоа и во целокупниот воспитно-образовен процес. Во овој контекст, посебно интересни за нас се следниве прашања: Како да се ослободиме од учењето со меморирање и репродуцирање на знаењата, а да се насочиме кон учење со разбирање, решавање на проблеми при што ќе доаѓа до израз личното ангажирање на ученикот? Како да се напушти пасивната улога на ученикот и да се обезбеди позиција на субјект во воспитно-образовниот процес? Како да се излезе од традиционалната улога на наставникот од пренесувач на знаења кон насочувач и водител?

- **Проблеми кои се однесуваат на развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во системот на воспитание и образование во Р.Македонија.** Овој проблем го проучуваме преку проследување на развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во предучилишното, основното и средното образование.
- **Проблеми кои произлегуваат од практичната реализација на интелектуалното воспитание во воспитно-образовниот систем.** Разгледувањето на основните карактеристики на практичната реализација на интелектуалното воспитание во воспитно-образовната дејност, преку анализирање на програмските содржини по одделни наставни предмети, се наметнува како логична неминовност на претходното прашање.
- **За крај, се определивме да ги разгледаме современите дидактички модели на воспитно-образовна дејност (проектни процеси) кои се реализираат во различните сегменти на системот, а најмногу се**



застапени во предучилишното, основното и средното воспитание и образование и нивното значење за современата концепција на интелектуалното воспитание. Со тоа всушност, се заокружува проблемот на истражување.

Со вака изградена̄а с̄рук̄ура и концеп̄ија на предмет̄о̄и на ис̄ражување, на мислење сме дека ќе дадеме скром̄ен придонес во расвет̄лувањето на многу значајни, есенцијални, но и мошне сложени прашања од областа на интелектуалното воспитание во теоријата на педагогијата, но и во практиката.

1. ИСТОРИСКО-ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ

Историско-теоретските основи на интелектуалното воспитание претставуваат појдовна точка во пристапот на нашиот предмет на истражување. Без познавањето на почетоците на развојот на идејата за интелектуално воспитание не е можно да се откријат и разрешат проблемите со кои се соочува ова воспитно подрачје од теориска, концепциска и практично-реализаторска природа.

Најзначајните аспекти на историско-теоретските основи на интелектуалното воспитание ќе ги проследиме преку различни етапи од општествениот развој. Се определивме за периоди кои претставуваат карактеристични временски дистанци во историјата на педагогијата по однос на интелектуалното воспитание и неговиот развој :

- 1. Развој на идејата за интелектуално воспитание во античкиот период ;***
- 2.Развој на идејата за интелектуално воспитание во епохата на хуманизам и ренесанса;***
- 3. Развој на идејата за интелектуално воспитание во рамките на почетоците на модерната граѓанска педагогија во 17-от век;***
- 4.Развој на идејата за интелектуално воспитание во рамките на педагошката мисла во 18-от и 19-от век;***
- 5.Развојот на идејата за интелектуалното воспитание и педагошките движења (правци) од крајот на 19-от и почетокот на 20-век;***
- 6.Развој на идејата за интелектуално воспитание и алтернативните училишта во II половина на 20-от век.***

Неминовно е на самиот почеток накратко да се задржиме на воспитанието во првобитното општество, со оглед на сознанието дека тука се наоѓаат почетоците на интелектуалното воспитание. Имено, во првобитното општество поради големата неразвиеност и примитивност во сите аспекти на општественото живеење, воспитанието не било самостојно издвоено, туку се остварувало преку непосредното учество во работата и секојдневниот живот. Преку работното искуство, генерациски се пренесувале и обичаите, песните, ритуалите, нормите на однесување и слично. Тука всушност ги гледаме и првите почетоци на интелектуалното воспитание кое во такви исклучително ниски цивилизациски услови се става во служба на животот и работата.

Со се поголемиот развој на орудијата за работа се создаваат услови интелектуалните содржини постепено да се издвојуваат од воспитно-образовниот акт кој се остварувал во процесот на работата. Впрочем, со интелектуално воспитание започнуваат да се бават посебни луѓе наречени жреци, кои вршеле поучување на одреден број деца (водачите на племето и на богатите) во писменоста, религијата, филозофијата и слично. Така се создаваат почетоците на издвојување на интелектуалниот труд од физичкиот и нивно меѓусебно спротивставување кое се повеќе ќе се заострува со создавањето на првото класно општество.

1.1 Развој на идејата за интелектуално воспитание во античкиот период

Историско-теоретските основи на интелектуалното воспитание во античкиот период ќе ги проследиме преку воспитните системи на Атина и Спарта, меѓу кои постојат видливи разлики. Всушност, целокупната концепција на воспитанието во овој период, а во тој поглед и на интелектуалното е детерминирана од уредувањето на овие две држави, во рамките на единствениот општествен систем (робовладетелскиот).

Гледано од тој аспект, во Атина која била држава со развиена трговија и морепловство, интелектуалното воспитание било поставено на многу високо ниво. Целокупното воспитание наменето само за децата на робовладетелите се одвивало во различните видови училишта каде доминирал атинскиот идеал *kalokagatia*. Тоа подразбира правилен физички развој на телото во хармонија со интелектуалниот. Всушност, атинскиот воспитен систем бил така структуриран што образовните содржини имале чисто интелектуален карактер и како такви претставувале основа на моралниот живот на човекот. Во време кога физичкиот труд неизмерно се презирал, воспитанието се сметало повредно ако е што подалеку од материјалниот живот на човекот.

Во Спарта, која била војничка држава, на умственото воспитание му се обрнувало мошне малку внимание. Целта на спартанското воспитание била младите да ги подготви за добри војници (силни и физички издржливи личности) па оттука, моралното и телесното воспитание добивале примарност над интелектуалното, кое се сведуvalo само на читање, пишување и пеење војнички песни.

За развојот на идејата за интелектуално воспитание во овој период, од значење се мислите и педагошките погледи на старогрчките филозофи: **Сократ, Платон и Аристотел.**

Педагошкиите погледи на **Сократ** произлегуваат од двете најзначајни прашања во неговата филозофија: “Знам дека ништо не знам“ и “Познај се самиот себе.“

Сократ зборува за неколку етапи со чија помош се доаѓа до знаењето, кое го ценел извонредно многу:

- Иронија - ја изразува спротивноста меѓу знаењето и незнаењето, односно наведување на собеседникот дека ништо не знае, или дека неговите знаења се ограничени;
- Маевтика - претставува логично средство кое помага да се роди вистината;

- Индукција- претставува достигнување на определени резултати преку логички процеси: набљудување, компарација, аналогича итн;
- Определување - се стигнува до определено заклучување, со чија помош се доаѓа до општото.¹

Преку овие етапи за доаѓање до знаењата, Сократ ги поставил темелите не само на моралното, туку и на интелектуалното воспитание. Поистоветувајќи ги двете воспитанија, се залагал за воспитание на умот, но и за формирање морални поими. Неморалното поведение според него е резултат на незнаењето како да се постапува. Преку основниот метод индукција тој го трасирал патот кон самостојното мислење и самостојното доаѓање до знаењето од страна на соговорникот, односно ученикот.

Платон своите педагошки погледи ги изнел во неговото дело “Држава“. Тука, тој зборува за начинот на кој треба да се воспитуваат децата на оние кои управуваат со државата. Имено, големо внимание посветувал на изучувањето на аритметиката, геометријата, астрономијата, а особено на дијалектиката, и за него овие дисциплини се достапни само за најспособните. Покрај тоа, физичкото и музичкото образование ги сметал за исто така многу важен дел на воспитанието, а нивното обединување за него значело совршено воспитан човек.²

За **Аристотел** знаењето и образованието имаат многу големо значење за слободниот граѓанин, односно робовладетелот. Всушност, науката според него е докажана моќ.³

Аристотел зборува за три вида души: вегетативна, анимална и разумна. Аналогно на тоа, тој разликува и три вида на воспитание: телесно, морално и умствено. Со оглед на тоа дека трите вида души не можат да

1.История на педагогиката и българското образование, (група автори)Веда Словена, София, 1998, стр 26

² Платон, Држава, Култура, Скопје, 1960, стр.27

³ Aristotel, Nikomahova etika, Nolit, Beograd, 1975, str.54

егзистираат одвоено, Аристотел бара и трите вида на воспитание да се разгледуваат во единство, што е од особено значење.

Според Аристотел образованието треба да биде сообразено со возрастните можности на децата, со што покажал дека педагогијата и психологијата се наоѓаат во меѓусебна корелација. Се залага да се изучуваат следниве науки: филозофија, математика, историја, уметност и музика.

Во периодот на еленизмот, за кој е карактеристично ширењето на грчката култура во Азија и Африка, интелектуалното воспитание добива во своето значење. Всушност, “еленизмот со својот научен карактер му дал интелектуалистичко обележје на тогашното воспитание, на тогашното школство, кое во суштина останало слично со атинското.”⁴

Покрај Спарта и Атина, за развојот на интелектуалното воспитание значење има и воспитниот систем на стариот Рим.

Во Рим интелектуалното воспитание се остварува низ елементарните, граматичките и говорничките (реторички) школи. Во граматичките се изучувале: читање и латински јазик, а во говорничките: ораторство, филозофија (дијалектика), право, математика и астрономија. Додека во Атина се истакнувала потребата од тесна поврзаност на интелектуалното со телесното и естетското воспитание, во стариот Рим телесното и музичкото воспитание биле запоставувани. Примарност се давало на доброто говорништво. Во овој контекст, интересни се педагошките погледи на римскиот педагог Квинтилијан, кој се залага доброт говорник да ги изучува предметите: грчки јазик, книжевност, математика, геометрија, музика, филозофија, природни науки, историја и право.⁵

Од досега искажаното во врска со развојот на идејата за интелектуално воспитание во античкиот период, можеме накратко да резимираме:

4. Zlebnik, Opsta istorija skolstva i pedagogskih ideja, Prosvetni pregled, Beograd, 1983, str.25

⁵ Исто, стр. 28

Интелектуалното воспитание во античкиот период е наменето само за владеечката класа. По својата содржина е доста богато и е во тесна врска со телесното, моралното и естетското воспитание. Атинскиот воспитен тежнее кон синтеза и хармоничност на интелектуалното, естетското и физичкото воспитание. Во Спарта пак, интелектуалното воспитание е поставено на многу ниско ниво. Голем придонес за развојот на идејата на интелектуалното воспитание имаат грчките филозофи: Сократ, Платон и Аристотел, преку нивните погледи за значењето на интелектуалното воспитание.

1.2. Развојот на идејата за интелектуално воспитание во епохата на хуманизам и ренесанса

Пред да поминеме на разгледување на развојот на интелектуалното воспитание во периодот на хуманизмот и ренесансата, кој временски се протега од 14-от до 16-от век, неминовно е накратко да се задржиме на поставеноста на интелектуалното воспитание во почетниот период на феудалното општество, односно раниот среден век.

Познато е дека во времето на феудалното уредување, целокупната наука и култура и се потчинети на црквата и религијата, кои ја имаат најголемата власт во своите раце. Се фрлаат во заборава античкото воспитание, филозофијата, уметноста и книжевноста. Богатото културно наследство на античката цивилизација се негира и се гради нова задгробна филозофија на животот. Сето тоа се рефлектира врз воспитанието, кое целосно се става во служба на теологијата. Патем, да споменеме дека и во рамките на ова општествено уредување воспитанието воопшто, а преку тоа и интелектуалното воспитание е наменето само за класата која е на власт.

Најкарактеристичните аспекти на интелектуалното воспитание во средниот век можат да се издиференцираат преку сталешкиот карактер на *воспитанието на световните и духовните феудалци*. Додека световните феудалци (племството) ги изучувале 7-те рицарски вештини (*septem artes probitatis*) (јавање, пливање, фрлање копје, мечување, лов, играње шах и составување стихови), духовните феудалци(свештениците) ги изучувале 7-те слободни вештини,(*septem artes liberales*) односно: граматика, реторика, дијалектика, аритметика, геометрија, астрономија и музика. Забележуваме дека позначајно место интелектуалното воспитание има во системот на воспитание на свештеничкиот staleж кое се карактеризира со механичкото учење религиски догми на памет, односно учење без разбирање. Во системот на рицарски вештини пак интелектуалното воспитание било целосно занемарено. Дури и читањето и пишувањето долго време не биле задолжителни. Ваквата состојба која придонесува во голема мера да се стесне нивото на интелектуалното воспитание, или пак целосно да се занемари, е карактеристична некаде до 12 -от век.

Во понатамошниот период, под притисок на општествено-економскиот развој, како и развојот на трговијата, морепловството, преминот кон стоковно-парично стопанство започнуваат промени во содржината и карактерот на воспитанието.Притоа, првите позначајни промени во интелектуалното воспитание започнуваат да се чувствуваат со појавата на томистичката филозофија, а посебно со развојот на схоластицизмот.Во првите векови на своето постоење схоластиката придонела да се изостри мислењето, да се култивираат интелектуалните способности, односно да се развие формалната логика и формалното логичко мислење, што претставува виден напредок во поглед на интелектуалното воспитание во однос на раниот среден век. Меѓутоа, сепак позабележителни промени на полето на воспитанието воопшто, а во тој контекст и на интелектуалното се случуваат во епохата на хуманизмот и ренесансата.

Во историјата, овој период е познат како време на извонредно висок степен на развој на уметноста, книжевноста и науката. На местото на

задгробната филозофија за животот се актуализираат прашањата за човекот и неговото постоење на земскиот свет, од што не е изземено ниту воспитанието. Хуманистичкото движење всушност, означува пресврт и во педагогијата, а со тоа и на полето на интелектуалното воспитание.

Мошне значајни, интересни идеи и гледишта за интелектуалното воспитание во овој период истакнуваат познатите педагози хуманисти: **Виторино да Фелтре, Франсоа Рабле и Мишел Монтењ.**

Виторино да Фелтре (1378-1446) во својата школа наречена “Дом на радоста“ воведува нови образовни содржини.

Имено, покрај класичните јазици, тука се изучувале и природните науки: античка книжевност, елементи на познавање на природата, алгебра и геометрија.⁶ Покрај тоа, се залагал за воведување на нови наставни методи, во прв ред-очигледноста. Негова заложба исто така била учениците да ги усвојуваат содржините со разбирање и да ги развиваат творештвото и самостојноста.

Големиот француски хуманист од 16 век **Франсоа Рабле (1494-1553)** во своето најпознато дело “Гаргантуа и Пантагруел“ остро го критикува схоластичкото учење на памет, кое според него не придонесувало за никаков интелектуален развој на учениците.

Во таа смисла, тој пишува: “Освен што станувале се поглупи, по долгогодишното учење на схоластичките книги тие немале речиси никаква корист. Пример, на Гаргантуа за да ја научи азбуката му требале 5 години и 3 месеци, а за да ги изучи граматиката и историјата му биле потребни 13 години.”⁷

На бесмисленото учење на памет, Рабле се спротивставува со барањето во рамките на интелектуалното воспитание да се применуваат нови методи на учење, читање книги со разбирање, примена на нови наставни средства, разговор со учителот и друго. Исто така, се залага за

⁶ A.Vukasovik, Intelektualni odgoj, Sveuciliste, Zagreb, 1976, str.49

⁷ F.Rable, Gargantua i Pantagruel, Svetlost, Sarajevo, 1955 str.37

изучување на нови наставни предмети, како: грчки јазик, латински јазик, книжевност, историја, уметност, геометрија, аритметика, астрономија, граѓанско право и географија.⁸

Мишел Монтењ (1533-1592) залагајќи се за воспитание на телото и духот и воопшто на личноста во целина, му придава големо значење не само на физичкото и моралното воспитание, туку и на интелектуалното. Остро се спротивставува на книшкото учење напамет. “Да знаеш напамет, не значи дека знаеш”⁹ е позната мисла на Монтењ. Според него, вербалното знаење, односно механички усвоеното знаење не е вистинско. Затоа неговите заложби се за свесно и активно усвојување на знаењата.

На полето на интелектуалното воспитание, Монтењ се залага за активност, самостојност и творештво кај воспитаникот. “Би сакал, пишува Монтењ воспитувачот својот воспитаник веднаш на почетокот да го стави на проба со тоа што ќе му допушти сам да истражува, да бира и разликува и понекогаш ќе му го покаже патот, а понекогаш ќе го остави сам да се снаоѓа.”¹⁰

Монтењ, многу ја ценел можноста усвоеното знаење да може да се примени во животот. Знаењето кое ученикот го стекнува треба да го оспособи да размислува, да изведува правилни заклучоци, во спротивно, подобро е ученикот времето да го потроши на играње топка¹¹ - размислува Монтењ.

Со ваквите свои размислувања Монтењ покажал дека придава големо значење на интелектуалното воспитание, настојувајќи истото да го ослободи од рутинерство и вербализам.

Голем развој педагошката мисла во епохата на хуманизмот и ренесансата доживува преку учењето на **социјал-утопистите- Томас Мор и**

⁸ Исто како претходното, стр.15

⁹ М. Montenj, Oglеди o vaspitanju, Pedagosko drustvo Srbije, Beograd, 1953, str.9

¹⁰ Исто, стр. 9

¹¹ Исто, стр..10

Томазо Кампањела. Тие ги продолжуваат напредните идеи на педагозите хуманисти, со таа разлика што им даваат пошироко социјално значење.

Во нивните педагошки концепции се зародува идејата за примена на очигледноста во наставата, како и за самообразование. Особено се значајни заложбите за надминување на острата поделба меѓу интелектуалниот и физичкиот труд. Барањето за интеграција на умственото со работното воспитание, иако утопистички и не засновано врз реални претпоставки, претставува значаен чекор напред за интелектуалното воспитание во тоа време.

Значи, во епохата на хуманизмот и ренесансата интелектуалното воспитание повторно се афирмира и го добива старото значење што го има во античкиот период. Педагозите хуманисти, остро ја критикуваат феудалната педагогија која акцентот го става на чисто неразбирливо книшко меморирање на догми и друг вид наставно градиво. Наспроти тоа, настојуваат преку новите наставни методи и принципи, (во прв ред - очигледноста) знаењето да го усвојуваат со разбирање и преку самостојна работа, да ги развивајќи ги на тој начин интелектуалните способности на личноста. Се воведуваат нови наставни содржини, а за највисок образовен дострел се сметало изучувањето на латинскиот и грчкиот јазик, на книжевноста, уметноста, римската и грчката филозофија. Подоцна, под влијание на хуманистичките науки значење добиваат и реалните предмети (астрономија, географија, историја, механика и други).

1.3. Развој на идејата за интелектуално воспитание во рамките на почетоците на модерната граѓанска педагогија во 17-от век

Почетоците на модерната граѓанска педагогија најтесно се поврзуваат со познатите имиња во историјата на педагогијата: **Јан Амос Коменски и Џон Лок.**

Од педагошко гледиште, мошне значајно за развитокот на идејата за интелектуално воспитание е педагошкото учење на **Ј. А. Коменски(1592-1670)**.

За прв пат во историјата на педагогијата, Коменски се залага за воспитание на сите деца, без оглед на возраста, полот и материјалната положба. На сите кои се родени како луѓе, смета тој, им е потребно образование. Затоа богатите беа знаење, за него се свињи згоени со трици; сиромашните - магариња осудени да носат товар, додека убавиот човек без наука не е ништо друго, освен птица накитена со пердуви.¹²

Барајќи општо образование за сите, тој училиштето го гледа како заедничко собиралиште на сите деца подеднакво: на богатите и сиромашните, на момчињата и девојчињата, по сите градови, населби и села. Ја застапува идејата во училиштето да се поучуваат сите во се. Меѓутоа, тоа барање не значи човековата глава да биде магацин на знаење, туку човекот да овладее со основните знаења, умеења и способности, со чија помош ќе може да ги реши прашањата кои пред него ги поставува животот.

Коменски во својата педагошка концепција се залага за образование кое ќе го развива умот, волјата и моралот, на што одговараат три вида на воспитание: интелектуално(умствено), морално и религиозно. Придавајќи му големо значење на интелектуалното воспитание, Коменски настојува да прикаже дека неговата смисла и суштина е во развивањето на интелектуалните способности и самостојното стекнување знаења, а не во складирањето на информации, неупотребливо знаење и бесмислено учење на памет.

Во оваа смисла, Коменски порачува: "Човекот да се привикне да не го води туѓиот, туку сопствениот разум. а од книгите да не ги чита, памти кажува само туѓите мисли, туку сам да продре до коренот и да го усвои нивното значење."¹³

¹² Komenski, Velika didaktika, Zagreb, 1920, str. 67

¹³ Исто, стр. 91

По однос на содржината, Коменски се застапува за изучување на природните и општествените науки, уметностите, мајчиниот јазик и другите живи јазици, но исто така и класичните. Притоа, инсистира знаењата од горенаведените области да се усвојуваат преку нагледност и тоа не само визуелна, туку и нагледност во која учествуваат сите сетила. Во оваа смисла е и неговата порака:“ за полесно да се запомни се, нека се употребуваат сетилата колку што може повеќе, нека непрестано се дружи слухот со видот, јазикот со раката.“¹⁴ Всушност, поставувајќи го златното правило на очигледност во наставата, Коменски категорички го отфрла учењето напамет и изрично се залага за учење со разбирање, меѓусебно сфаќање на причинско-последичните врски и односи. Исто така, апелира на поголема мисловна активност, која максимално ќе ги ангажира умствените сили. Коменски се залага во училиштето да се учи со помош на пример, заради полесно совладување на воспитно-образовните содржини во наставниот процес и нивно потрајно запомнување и понатамошно искористување и применување во секојдневниот живот.

Со своите педагошки погледи, размислувања и сфаќања за воспитанието воопшто, а во тој контекст и за интелектуалното воспитание, Коменски направил голем чекор напред во врска со развојот на идејата за интелектуално воспитание.

Заложувајќи е за самостојно стекнување на знаењата, за активно нивно усвојување, за максимално развивање на умствените сили и способности од една страна, а од друга остро спротивставувајќи му се на енциклопедизмот и учењето на памет и без разбирање, Коменски придонел за значително развивање на историско-теоретските основи на интелектуалното воспитание. Од тој аспект, неговата заслуга е видливо голема и забележителна, како што е впрочем значајна целокупната негова педагошка концепција за историјата на педагогијата. Одделни прашања од педагошкото учење на Коменски што се однесуваат на интелектуалното

воспитание се и денес актуелни и зрачат со свежина и покрај тоа што се пишувани во 17 - от век.

Џон Лок (1632-1704) - синот на класниот компромис од 17 век, му придава многу големо значење на воспитанието. За него воспитанието е најзначајниот фактор во развојот на личноста, укажувајќи дека децата се раѓаат како *tabula rasa*, која понатаму се испишува во зависност од воспитанието. Меѓутоа, за разлика од Коменски, тој се залага за воспитание наменето само за младиот центлмен, а не за сите деца.

Во педагошките погледи на Лок мошне интересни се неговите сфаќања за интелектуалното воспитание. Според него, главна задача на наставата треба да биде развивањето на способностите за мислење. Силно се противел на учењето на памет и без разбирање. Учењето на памет не го подобрува помнењето, ниту другите способности на личноста- сметал Лок. На памет може да се учи нешто чија содржина вреди да се запомне. Затоа Лок бара од наставникот да ги оспособи децата да размислуваат. Меѓутоа, според него, мисловната активност може да ја развива само онаа настава во која учениците ќе ги стекнуваат сопствените знаења по пат на сопствена мисловна активност. Оттаму, Лок препорачува одвреме навреме децата да се поставуваат во ситуација да решаваат некој проблем, како би можеле интелектуално да се ангажираат. Во оваа смисла Лок пишува: “За оние науки кои треба да го извежбаат разумот, понекогаш децата треба намерно да се стават пред некоја тешкотија, како би се навикнале да се служат со својата сила и со својата остроумност.”¹⁵

По однос на содржината и методите во наставата, Лок е голем утилитарист. Се залага да се учи само тоа што ќе му користи на младиот центлмен. Всушност, според Лок, образованието треба да е прилагодено кон практичните потреби на ученикот. Во тие рамки, тој се застапува за изучување на: мајчин јазик, латински јазик, аритметика, географија,

¹⁴ Исто, стр.147

¹⁵ Lok, *Misli o vaspitanju, Znanje*, Beograd, 1950, str.131

хронологија, историја, анатомија и граѓанско право. Тоа се науки чии знаења според мислењето на Лок ќе му користат на младиот човек во секое време од неговиот живот. Затоа пак Лок ги смета за помалку важни и не толку корисни за изучување останатите предмети, како: логика, реторика, граматика, пишување состави, составување стихови и музика.¹⁶

Џон Лок се е силен поборник за примена на очигледноста во наставата. Во тој поглед, тој вели:“ Не е ниту корисно, ниту занимливо на учениците со зборови да им се опишуваат предмети кои можат да се почувствуваат преку сетилата...”¹⁷

Истакнувајќи го барањето наставните содржини да не се усвојуваат пасивно, туку преку активност која ќе придонесе да се развиваат умствените сили и способности и логичкото мислење можеме да констатираме дека Лок одлучно се борел против схоластичката настава и непотребното оптоварување на помнењето. Во овие рамки треба да се набљудува и неговото значење за интелектуалното воспитание во времето во кое живеел.

Иако Локовиот придонес е позабележителен на полето на моралното и физичкото воспитание, сепак, со своите идеи и заложби за мисловната активност и учењето со разбирање, Лок си обезбедил високо место во педагошката наука по однос на интелектуалното воспитание.

Можеме да констатираме дека модерната граѓанска педагогија, поточно нејзините почетоци изразени преку мислите и педагошките концепции на Коменски и Лок, исфрла на виделина нови прашања по однос на интелектуалното воспитание.

Енергичните заложби на Коменски воспитание да добиваат сите деца, значи интелектуалното воспитание да не биде привилегија само на една класа луѓе. Лок иако се залагал за воспитание на центлмен, сепак, со

¹⁶ Лок, претходно цит дело, стр.125

¹⁷ Исто, стр.131

потенцирањето на големата важност на воспитанието, го истакнал и значењето од развивање на интелектуалните сили и способности, потребата да се развива самостојното мислење и слично.

Со инаугурирањето на принципот на нагледност, на поинаков начин отколку дотогаш (како нагледност во која учествуваат сите сетила), се објавила војна против схоластичкото учење на памет, широко отворајќи ја вратата на учењето со разбирање и усвојување на знаења со сопствена активност.

1.4.Развој на идејата за интелектуално воспитание во рамките на педагошката мисла во 18-от и 19-от век

За педагошката мисла во 18-от век нераскинливо е врзано името на големиот педагог **Жан Жак Русо (1712-1778)**

Времето во кое Русо живее и твори е период на висок развој на филозофијата, уметноста, науката. Како филозоф и педагог Русо барал начини преку воспитанието да се придонесе да се измени дотогашната општествена состојба од која не бил задоволен.

Русовата заслуга на полето на интелектуалното воспитание е многу голема, посебно кога станува збор за афирмација на идејата за мисловно активирање и интелектуално осамостојување на ученикот во наставата.¹⁸ Оттука, сметаме за потребно да и посветиме поголемо внимание, расветлувајќи на тој начин многу прашања поврзани со интелектуалното воспитание.

¹⁸ Bakovlev, Doprinos Rusoa afirmaciji ideje o misaonom aktiviranju i osamostaljivanju ucenikla, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1988, br.1-2str.10

Во својата педагошка концепција Русо го заговара природното воспитание, односно слободниот и спонтаниот развој на личноста. Во овој контекст е и неговото сфаќање дека човекот по природа е добар, па затоа воспитанието има задача да го ослободи од негативното влијание на феудалното воспитание и да го сообрази со неговата природа. Русо зборува за воспитание од страна на природата, луѓето и предметите, залагајќи се притоа за хармонично дејствување на сите“ три вида на учители.“ Притоа, забележува дека меѓусебното усогласување и хармонично дејствување може да се оствари доколку луѓето и предметите влијаат во согласност со влијанието на природата на детето. Интересно е дека во својата концепција Русо секогаш говори за воспитание на индивидуата, на поединецот, односно на својот Емил. На тој начин придонел да се изгради краен индивидуализам, афирмирајќи ја притоа тенденцијата во воспитно-образовната теорија и практика, целите задачите, содржината и разните постапки да се определуваат поаѓајќи од индивидуата.¹⁹

По однос на интелектуалното воспитание погледите на Русо изложени во делото “Емил или за воспитанието“ се мошне интересни. Имено, Русо е на мислење дека со интелектуалното воспитание треба да се започне во период од од 12-та до 15-та год. Впрочем, во животот на неговиот главен јунак Емил, тоа е период кога настојува да му ја всади желбата за знаење, за наука, а дотогаш го држи во потполн мрак. Умственото воспитание до 12-та година Русо го сведува на личното искуство на детето, кое произлегува од природата и од нејзиното набљудување.

Според Русо, знаењата на ученикот не треба да бидат резултат на наставникот, туку последица на сопствено набљудување и размислување. Притоа, се раководи од Сократовата метода:“ детето само да доаѓа до знаењето“. Затоа и суштината на интелектуалното воспитание Русо ја гледа во самостојното доаѓање на знаења, во развивањето на интелектуалните

¹⁹ А.Дамјановски, Индивидуализација на наставата, Просветно дело, Скопје, 1993, стр.19

сили и способности. Поаѓајќи од тој аспект, Русо остро ја критикува наставата во која се занемарува активноста на ученикот за сметка на наставникот. Оттука и неговото залагање ученикот да се оспособи за самообразование и самостојно стекнување на знаењата.

Во оваа смисла, тој пишува:“ не се работи само за тоа ученикот да го поучуваме во науките, туку да му создадеме волја за нови, да му овозможиме методи за нивно изучување, за што посилено да се развие таа волја. Тоа е основното начело на секое добро воспитание.”²⁰ Исто така, Русо се залага за поттикнување на љубопитноста и самоиницијативноста на поединецот, а особено поттикнување на неговата мисловна активност. Во оваа насока се и размислувањата на Русо: “За своето знаење тој не смее да се заблагодари на вашата настава, туку тоа мора да биде последица на сопствено перцепирање и размислување. Ако било кога во неговиот дух ставете авторитет наместо разум, тој никогаш повеќе нема да размислува.”²¹

Во изборот на содржините, Русо се раководи од девизата “малку, но добро“, заснована врз утилитаристички принципи. Всушност, за Русо важно е да не се учи се, туку само она што е корисно. Поаѓајќи од утилитаристичкиот принцип, Русо ги отфрла хуманистичките науки, сметајќи ги за неважни, како и 7-те слободни вештини, а за сметка на тоа се залага покрај читање, пишување и сметање, да се изучуваат природните науки: географија, астрономија, физика, и друго. Значи, малку знаење, но тоа што ќе се поседува да биде трајно и применливо.

Во своите педагошки размислувања, Русо се разликува од другите педагози што на посебен начин ја сфаќа примената на очигледноста во наставата. Имено, таа за него претставува средство за мисловно активирање на ученикот. Во тој поглед, Русо истакнува:“ првиот човечки разум е сетилниот. Тој служел како основа на интелектуалниот разум. За да

²⁰ Ruso, Emil ili za vospitanieto, Pedagosko-knizeven zbor, Zagreb, 1956, str.121

²¹ Ruso, Emil ili za vospitanieto, цит. според А.Дамјановски, Индивидуализација на наставата, Просветно дело, Скопје, 1993, стр..20

научиме да мислиме, мораме да ги вежбаеме своите сетила, своите органи кои се орудија на нашиот разум.“²²

Интелектуалното воспитание во концепцијата на Русо е тесно поврзано со работното. Залагањето на Русо за единството меѓу умственото и работното воспитание, односно поврзаноста меѓу умствениот и физичкиот труд е прогресивно барање во однос на претходниот период. Од својот јунак Емил- Русо бара да работи како селанец, а да мисли како филозоф. Усогласувањето на физичките и умствените вежби треба така да се одвива, што едните на другите ќе им служат за одмор, порачува Русо. Секој човек според Русо има потреба од изучување на некој занает, односно обучување за работа.“Секој мрзлив граѓанин е крадец“²³ - мисли Русо.

Придонесот на Русо за развојот на теоријата на интелектуално воспитание можеме да го согледаме од повеќе аспекти: залагањето ученикот самостојно да доаѓа до знаења, негово мисловно активирање, ослободување од пасивност и механичко учење на памет, поттикнување на креативноста, самоиницијативноста и љубопитноста. Со ваквите свои сфаќања Русо направил чекор напред во борбата против догматизмот, бубањето на памет и пасивизирањето на личноста што дотогаш претставувало историска состојба.²⁴

Некои од послабите страни на Русовите педагошки погледи се однесуваат на времето кога да се започне со интелектуалното воспитание. Имено, Русо не успеал правилно да ја одреди долната граница иако бил свесен дека тој почеток мора да биде сообразен со природниот развој на детската личност.

Педагошката мисла во 19-от век својот најголем претставник го има во името на големиот швајцарски педагог **Јохан Хајнрих Песталоци(1746-1827).**

²² Ruso, preth.cit delo, str.40

²³ Исто, стр..69

Во својата педагошка концепција, Песталоци зборува за три вида на воспитание: умствено, морално и работно. Според него, правилно воспитание има само тогаш кога овие три компоненти дејствуваат синхронизирано и складно. Не занемарувајќи го и физичкото воспитание, Песталоци потенцира дека сите четири вида на воспитание (умствено, морално, работно и физичко) претставуваат една целина и се остваруваат преку играта, учењето, гимнастиката и работата. Само на тој начин смета тој, може да се постигне потполн развој на личноста на детето.

Од аспект на развојот на интелектуалното воспитание, интересни се погледите на Песталоци изнесени во делото “Линдхарт и Гертруда“ дека овој вид воспитание, заедно со моралното и физичкото се ставаат во функција на работното воспитание. Во овој контекст можат да се разгледуваат и барањата на Песталоци за заснованоста на работното воспитание врз “моќта на умот“, “моќта на рацете“ и “моќта на срцето“, или поконкретно врз интелектуалното, физичкото и моралното воспитание.

Врз овие ставови и принципи, Песталоци ја организирал и својата практична дејност во местата каде работел.

Поаѓајќи од гледиштето дека наставата треба да ги развива мисловните способности, (активности) тој го потенцира значењето на развивањето на способностите за самостојно мислење и за самоактивност на личноста. Всушност, Песталоци се залага за поголема интелектуална активност на учениците, манифестирана преку повеќе мисловни операции. Човекот, вели тој, “треба да ги споредува во себе самостојно предметите на логичкото посматрање, да ги одвојува еден од друг, да ги распоредува да научи да мисли за нив“²⁵

Во наставниот процес, Песталоци најголема предност и дава на методата на посматрање. “Основа на секое воспитание и на секоја настава е

²⁴ А.Дамјановаки, Индивидуализација на наставата, Просветно дело, Скопје, 1993, стр21

²⁵ Песталоци, Лебедова песен, цит. според А.Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје, 1989, стр.22

набљудувањето, кое има активен карактер.²⁶ После сетилната перцепција, односно посматрањето, доаѓа апстрахирањето и воопштувањето, размислувањето и говорот.

За Песталоци бројот, обликот и зборот претставуваат извор на секое сознание. Доколку детето успее да ги разликува овие елементи кај конкретните предмети, може според мислењето на Песталоци да се премине кон апстрактно сознание.

Истакнувајќи дека главна цел на наставата е да ги развива сознајните способности на личноста и мислењето, Песталоци го свртел вниманието на значењето на интелектуалното воспитание што претставува виден напредок во однос на схоластичката настава во тоа време.

Можеме да констатираме дека со своите погледи и сфаќања за воспитанието посебно од аспект на меѓусебната взаемност и поврзаност на воспитните подрачја: умствено, морално, физичко и работно, Песталоци придонел за видно унапредување на теоријата на интелектуалното воспитание во 19-от век. За поздравување се неговите сфаќања дека основната задача на интелектуалното воспитание треба да биде развивањето на способностите за мислење. Од мошне големо значење се и неговите заложби за активна позиција на ученикот во наставата, за учење со разбирање и слично, преку што и објавил војна на схоластичката настава од една страна, а од друга ги поставил основите на теоријата на формалното образование, позната како дидактички формализам.

Како теорија, дидактичкиот формализам изнел на виделина низа значајни прашања пред педагошката наука и тоа како позитивни, така и негативни.

Од аспект на историско-теоретските основи на интелектуалното воспитание, како позитивни можат да се издвојат следниве карактеристики: потребата од развивање на интелектуалните сили и способности,

²⁵ Песталоци, Лебедова песен, цит. според А.Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје, 1989, стр.22

интелектуално оспособување за решавање на проблеми, поттикнување и развивање на креативноста, потребата од надминување на пасивната улога на ученикот во наставата и негова поголема активност.

Како негативни страни на оваа теорија, се потенцираат следниве: знатно осиромашување на образовните содржини во наставата, потценување на знаењата, хипертрофија на недоволно промислени и фундирани наставни активности за развивање на способностите и слично.²⁷

И други педагози од 19 -от век како **Дистервег, Ушински и Х. Спенсер**, во своите педагошки учења го допираат проблемот на интелектуалното воспитание. Затоа ќе се задржиме поодделно на нивните размислувања.

Така на пример, **Дистервег (1790-1866)** во својата теорија поголемо внимание му посветува на интелектуалното воспитание, отколку на моралното и естетското. Позната е неговата заложба за настава која ќе ја развива детската активност и способноста за сознавање и тоа преку целосно ангажирање на умствените способности на учениците.

Со своите сфаќања и погледи, Дистервег се покажал како енергичен борец против догматизмот во наставата, истакнувајќи го пред се принципот на самоактивност во воспитно-образовниот процес. Притоа, во самоактивноста тој гледа начин за развивање на љубопитноста и интересот на детето. Затоа од наставникот бара наставната материја да ја реализира по одреден систем, применувајќи притоа разговор и толкување.

Основната цел во наставата Дистервег не ја гледа во натрпувањето на готови знаења и умеења, туку во настојувањето ученикот самостојно да дојде до знаењата и да ги развива своите сознајни способности. Од тој аспект, тој ги формулира и двете задачи на наставата: материјална

²⁶ Žlebniċ, Opšta istorija školstva i pedagogskih ideja, Prosvetni pregled, Beograd, 1983, str.107

²⁷ Pedagoska enciklopedija, (red.Nikola Potkonjak, P.Simlesa),Zavod za udzbenike i nastavana sredstva, Beograd, 1989, str.120

(стекнување на знаења) и формална (развивање на умствените сили и способности).²⁸

Од посебно значење за концепцијата на интелектуалното воспитание во тој период, се заложбите на Дистервег во наставата да се развива способноста за сознавање, преку хеуристичкиот разговор, или поточно хеуристичката метода, која е ослободена од догматизам и се заснована развојно-прашална форма.

Интересни размислувања за интелектуалното воспитание во втората половина на 19-от век дал познатиот руски педагог **Ушински (1824-1870)**. Во своето дело “Мајчиниот јазик во основното училиште,” Ушински енергично се залага за настава во која учениците мисловно ќе се активираат, ќе усвојуваат знаења преку сопственото размислување, спротивставувајќи се на секакво вкалапување кое им оневозможува на учениците да размислуваат.²⁹

Истакнувајќи го огромното значење на активноста, тој во наставата го формулирал принципот на активност. Во суштината на овој принцип е сознанието дека детската свест најдобро се развива преку работата, па аналогно на тоа и интелектуалниот развој на детето најдобро се остварува преку организирана работа.

Како и другите педагози, Ушински се залага за примена на принципот на очигледност во наставата. Притоа, очигледноста ја сфаќа како мошне важна претпоставка за сознавање на сопствената мисловна активност. Меѓутоа, за Ушински очигледноста не е цел самата за себе, туку инструмент за мисловно активирање на учениците. Оттука и неговите препораки да се навикнуваат децата да ги набљудуваат предметите и појавите кои ги опкружуваат, да извлекуваат правилни заклучоци од набљудувањето и врз таа основа да се оспособуваат за генерализација. Според него, главната задача на очигледноста во наставата не е на ученикот да му се покаже некој

²⁸ Zlebnik, претходно наведено дело, str,123

²⁹ Usinski, Maternji jezik u osnovnoj skoli, Prosveta, Beograd, 1948, str 89

предмет, туку преку тоа да се развие способноста за логично мислење (за синтеза, анализа, споредување.)

Посебно големо внимание му придава на споредувањето, кое го смета за основа на секое мислење, односно “најдобар начин за развивање и јакнење на разумот кој ни сам не е ништо друго, освен способност за споредување.”³⁰ Во неговата педагошка концепција, доаѓа до израз енергичното барање ученикот самостојно да доаѓа до знаењата, преку сопствено мисловно ангажирање и интелектуално активирање. Во оваа смисла, Ушински пишува: “Децата не треба да ги учат правилата, туку сами да доаѓаат до нив.”³¹ Во оваа насока се и препораките до наставниците, нивната улога да се сведи на раководење, кое во никој случај не смее да ја загрози самостојната сознавачка активност на учениците. Оттука и заложбите главна задача на почетната настава во основното училиште да биде да се научи детето како да учи.

Ушински бил против претерано лесна, но и претерано тешка настава, сметајќи дека едното и другото го отежнуваат максималното интелектуално ангажирање.

Во педагошката концепција на Ушински се забележува дека тој мошне комплексно му пришол на прашањето за интелектуалното воспитание, а во тој контекст, посебно се издвојуваат неговите заложби за мисловното активирање на учениците, како и оспособувањето за самостојна работа. Барањата што ги поставил во врска со интелектуалното воспитание и до ден денес зрачат со свежина и актуелност, па во тој поглед неговата заслуга е огромна и мошне видлива.

Со значајни погледи за интелектуалното воспитание во 19-от век се појавил и **Хербарт Спенсер (1820-1903)**.

³⁰ Usinski, претх.цит.дело, стр. 128

³¹ Исто, стр.147

Тој се претставил како силен противник на учењето на памет, и на механичкото учење, но и како енергичен борец за развивање на самостојното мислење и самостојната активност на учениците.

Во своето дело “За умственото, моралното и физичкото воспитание,” тој пишува: “Во воспитанието процесот на самостојно развивање мора да се поттикнува колку што може повеќе. Децата треба да се упатуваат сами да признаваат и изведуваат заклучоци.”³² Главната воспитна цел според Спенсер е воспитаникот да се стави во ситуација да учи самиот. Во овој контекст, тој истакнува: “да му се соопштуват готови резултати, значи да се слабее интелектот и да не се постигнува ништо. Општите вистини доколку сакаме да бидат од вистинска корист, мораат да се пронајдат.”³³

Со својата теорија, Спенсер го подигнува интелектуалното воспитание на повисоко рамниште, особено преку енергичните барања да се застане на патот на учењето на памет и без разбирање. Секое знаење што ќе се усвои да биде резултат на самостојно истражување, самостојно мислење, самостојна интелектуална активност порачува тој. Меѓутоа, токму на полето на интелектуалното воспитание педагошкиот утилитаризам на Спенсер најмногу доаѓа до израз. Имено, по однос на образовните содржини кои треба да се изучуваат во наставата, Спенсер отфрла се што нема практична вредност. Впрочем, тој се залага да се учи само она што е во склад со основните видови на човековата активност .*)

*) 1) активности кои човекот непосредно го одржуваат (знаења од анатомија, физиологија и хигиена); 2) активности кои човекот посредно го одржуваат во животот (знаења од природните науки); 3.) активности кои го одржуваат видот и семејството (знаења од педагогија и психологија); 4). активности кои се однесуваат на општествените и политичките односи (знаења од историја и социологија 5). активности кои го исполнуваат слободното време (уметност, сликарство и поезија). (Х. Спенсер, цит според Zlebnik, Opšta istorija školstva i pedagoških ideja, P.Pregled, Beograd, стр. 80-81)

³² H.Spenser, O vaspitanju umnom, moralnom i telesnom, Beograd, 1917, str.94

³³ Исто, стр. 95

Од образовните содржини кои Спенсер ги предлага, може да се воочи дека тој големо значење му придава на реалното образование, со што направил чекор напред во теоријата на интелектуалното воспитание. Всушност, тој, класичното образование го ценел многу малку, за сметка на другите науки.

Во историјата на педагогијата, Спенсер е познат и како најголем претставник на теоријата на материјалното образование, односно дидактичкиот материјализам.

Оваа теорија претпоставува усвојување на систем на научни знаења од различните области на науката, уметноста и слично. Од аспект на интелектуалното воспитание претставува позитивна страна, ако се земе во предвид осиромашувањето на образовните содржини од страна на дидактичкиот формализам. Меѓутоа, претендирањето кон енциклопедизам се забележува како сериозна негативна карактеристика на теоријата на материјалното образование. Занемарувањето на развојот на интелектуалните сили и способности, за сметка на хипертрофијата на знаењето, како и неможноста за примена на стекнатите знаења, се рефлектира негативно врз теоријата на интелектуалното воспитание.

Свртувањето на вниманието кон наставата која треба да се ослободи од формализам и вербализам и која треба да биде така организирана целосно да го активира ученикот во интелектуален поглед, да ги развие неговите сили и способности, да го развие мислењето и да ја поттикнува самостојната сознавачка активност, се најзначајните карактеристики на интелектуалното воспитание во 18-от и 19-от век, изразени преку педагошките погледи на Русо, Песталоци, Дистервег, Ушински и Спенсер.

Втор значаен аспект претставува воведувањето на реални содржини во образованието, за сметка на класичното образование. Полека, но сигурно реалното образование преку поврзувањето на работата со наставата, добива примат во наставниот процес.

Сите наведени аспекти заедно, говорат за видливи промени во теоријата на интелектуалното воспитание во однос на претходните периоди.

1.5. Развојот на идејата за интелектуално воспитание и педагошките движења(правци) од крајот на 19-от до средината на 20-от век

Кон крајот на 19-от и почетокот на 20-от век, се јавуваат низа педагошки движења и правци кои даваат своевиден придонес за развојот на интелектуалното воспитание.

Така на пример, во историјата на педагогијата, во горенаведниот период познато е движењето за “работна школа“ со неговите најголеми претставници: Георг Кершенштајнер и Хуго Гаудих.

Појавата на “работната школа“ е детерминирана од острите критики упатувани на сметка на Хербартовата педагогија или “школата на учење,“ како и од енергичните барања за поголема активност и самостојна работа на учениците во наставниот процес. Но, исто така не се за занемарување и потребите за пообразовани работници кои ги налага развиеното индустриско производство, како и од целокупниот развој на науките од типот: генетичката психологија, психофизиологијата на трудот и друго.

Интересно е што различните претставници на ова движење застапуваат и различни погледи и градат различни концепции во однос на работното воспитание. Во тој контекст се набљудува и поврзаноста со другите воспитни подрачја, во прв ред со интелектуалното. Ние ќе се задржиме поконкретно на концепцијата на **Кершенштајнер**, од причина што тој се смета и за зачетник на идејата за “работна школа“. Кершенштајнер гради концепција за работната школа заснована врз чисто мануелен карактер. Во мануелната активност, Кершенштајнер гледа пат на природно учење на учениците, а училиштето го смета за место во кое доминантна ќе биде токму рачната работа, во разновидни форми. Во неа

Кершенштајнер гледал триумф на самосовладување, па затоа инсистирал децата да усвојуваат што е можно повеќе вештини и тоа од областа на занаетите.

Интересни се неговите погледи за интелектуалното воспитание, кои првенствено се однесуваат на интелектуалната активност на учениците. Кершенштајнер енергично се залага за самостојно доаѓање до знаењата од страна на учениците, остро спротивставувајќи се на авторитарното воспитание. Во овој поглед, тој истакнува: “Самостојноста и критичноста не можат да станат навика таму каде што наставната содржина мора да сеприма авторитарно и каде што е пропишан наставниот пат како за учениците, така и за наставниците.”³⁴

За поздравување се залагањата на Кершенштајнер за самостојна работа, како и за целосна активност на учениците во наставата. Меѓутоа, треба да се напомене дека барањето за активност на учениците во наставата, иако е дидактички плодотворно, во концепцијата на Кершенштајнер ставено е во служба на реализирање на целите на државјанското воспитание. Со други зборови, е насочено кон формирање на личности кои безусловно ќе ги прифаќаат и признаваат владеечката култура и морал, како и авторитетот на државата.³⁵ Од друга страна, како слабост во неговите педагошки погледи се јавува и барањето работната школа да биде наменета само за децата на работничкиот подмладок, а не за сите, што говори дека не успеал до крај да ја согледа реалната потреба од поврзување на интелектуалниот и физичкиот труд воопшто.

Под силно влијание на работната школа, **Џон Дјуи** (1859-1952) во САД ја развива **прагматистичката концепција** на воспитанието.

Во основата на оваа концепција лежи утилитаризмот, или оспособувањето за секојдневни практични задачи, како и корисноста како највисок образовен дострел.

³⁴ Kersenstajner, Teorija obrazovanja, Gecakon, Cetinje, str.423

³⁵ А.Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје, 1989, стр.30

Дјуи многу голема важност му придава на детското искуство. Всушност, според него, искуството претставува главен фактор во развојот на детето, а на сите други надворешни фактори тој им одредува второстепено значење. Оттаму и неговата заложба детето да се запознае со разновидни активности кои ќе го сочинуваат неговото непосредно искуство. Во оваа смисла се и неговите залагања за настава која ќе го развива мислењето на учениците, сфатено како метод на рационално стекнување на искуството.

Дјуи остро се спротивставува на наставата која е насочена кон непотребно складирање на знаења, факти и податоци. Според него, учениците кои складираше во своите глави градиво или материјал кој никогаш немал своја интелектуална примена, ќе бидат оневозможени да мислат, односно интелектуално да се развиваат. Па, во тој поглед тој истакнува: "Идеалот на чување замрзнато знаење е непријател на развојот на воспитаникот. Тој не е само што не ги искористува можностите за мислење, туку ги унштува."³⁶

Во врска со содржината на наставата, Дјуи постапува слично како и со воспитните цели. Имено, според него, содржината на наставата не треба претходно да биде одредена од страна на просветните органи или општеството. Такво нешто може да му се допушти само на учителот, кој пак од своја страна треба максимално да ги почитува потребите и интересите на учениците. Како противник на систематичноста во наставата, Дјуи не се согласува со диференцијацијата на наставни предмети во наставата. Наспроти тоа, тој се залага во училиштето се да се подреди на единството и целината на искуството.³⁷

Од наставникот бара да го поттикнува ученикот на активност, при што неговиот интерес перманентно ќе доаѓа до израз и ќе се насочува кон решавањето на проблеми.

³⁶ Djui, Vaspitanje i demokratija, Obod, Cetinje, 1970, str.113

³⁷ Zlebnik, Opsta istorija skolstva i pedagogskih ideja, Prosvetni pegled, Beograd, str.210

Интересни се залагањата на Дјуи за настава каде целокупната активност и учење од страна на ученикот ќе биде поставена врз процесот на самостојно истражување на предметите и решавањето проблеми од секојдневниот живот. *

Прагматистичката концепција на Дјуи, иако со многу слабости дава посебен прилог во теоријата на интелектуалното воспитание, токму поради силно форсираната идеја за активност на ученикот, манифестирана преку разни компоненти: личното искуство, решавањето на проблеми, самостојното стекнување на знаења, мисловно активирање. Оттука може да се согледа и изразеното и влијание на прагматизмот врз теориите, концепциите и идеите на **реформаторската педагогија на 20-от век.**

*) Дјуи зборува за 5 фази на мислење кои според него, се состојат во:

1. Да постои дејност која побудува интерес кај учениците и која има врска со искуството;
2. Во рамките на таа ситуација да се развие вистински проблем кој ќе го мотивира мислењето;
3. Ученикот да поседува знаење кое ќе му користи при решавањето на проблемот;
4. Ученикот да биде свесен за решенијата кои му се сугерираат и до кои ќе дојде на правиот начин;
5. Да има можност своите идеи да ги провери практично, да го осознае нивното знаење и самостојно да ја открие нивната вредност.

Djui, Vaspitanje i demokratija, Obod, Cetinje, 1970, str.260

Во почетокот на 20-от век, **Декроли** го основа методот - центар на интересирањето. Се работи за активен метод, кој го карактеризираат неколку етапи: посматрање, поврзување во времето и просторот и конкретно и апстрактно изразување. Притоа, посматрањето го зема како основа на целокупната интелектуална активност. Покрај тоа, Декроли предвидува и вежби за асоцијација, кои според него имале за цел да ги поврзат порано усвоените знаења, започнувајќи од директно посматрање до формирање поими.³⁸ Во тој контекст, Декроли разликува 4 групи асоцијации: во просторот, во времето, разбирање на човековите потреби и согледување на причините и последиците.

Во методот на интересирање Декроли го става детето во мошне активна позиција, односно се залага знаењето да се стекнува преку истражување и проучување во природата, во лабораторијатата, преку читање на литературата, служење со енциклопедии, книги и друго. Улогата на наставникот според Декроли е да управува со истражувањето, да го контролира истото, да обезбедува потребен материјал за истражување, да советува и само во одредени случаи да укажува на решенијата, но да не ги дава во целина и до крај.³⁹

Значи, во концепцијата на Декроли отсуствува усвојувањето на знаења без сопствена активност, односно преку пренесување на готови поими од страна на наставникот. Всушност, методот на Декроли ги насочува децата да градат и продуцираат.⁴⁰

Оттука и заслугата на Декроли постојано да доаѓа до израз потребата за интелектуалната активност низ наставниот процес.

Под влијание на Дјуи и Декроли, швајцарскиот педагог и психолог **А.Ферниер** го основа движењето за **активно училиште**.

³⁸ J.Gorgevic, *Intelektualno vaspitanje i savremena skola*, Svjetlost, Sarajevo, 1990, стр.156

³⁹ Исто, стр.157

⁴⁰ Amelie Namaide, *Die methode Decroly*, цит. според А.Дамјановски, *Ученикот во наставата*, Просветно дело, Скопје, 1989, стр.33

Според Фериер, појдовна основа во воспитанието се спонтаните детски активности и интереси кои треба да се активираат и реализираат преку мануелни, интелектуални, естетски и други дејности. Затоа Фериер смета дека најважно е тие активности и интереси да се разбудат во личноста на детето. Во таа насока, тој ги одредува основните задачи во наставата, истакнувајќи: “Наша прва задача е да создадеме амбиент од кој тие (учениците) ќе црпат сила за растење; наша втора задача е нив да ги ориентираме.”⁴¹

Фериер се залага за почитување на спонтаните детски интереси, односно за настава која се заснова на активност и самостојна работа. Од тој аспект, тој поставува нови барања во врска со улогата на наставникот. Имено, настојува да се минимизира директното поучување од негова страна, за сметка на поттикнувањето, сугерирањето и предлагањето.

Од арсеналот на реформаторската педагогија мошне универзална и широко распространета е концепцијата што ја разработува и италијанската лекарка **Марија Монтесори**. Таа изградила систем на воспитание преку сетилата. Притоа, поаѓа од два основни методи: да се развие кај детето самоактивност и самопочитување.

Во воспитно-образовниот процес Монтесори поаѓа од интересот на детето, доближувајќи се на тој начин до ставовите на педоцентристичката педагогија - “детето е сонце околу кое се се врти.” Во тој контекст, Монтесори истакнува дека детето само треба да избира меѓу големиот број можни активности. Притоа, детето треба само да се поттикнува. Сопственото искуство му е најголемиот учител.⁴²

Истакнувајќи дека повеќе не е значајно раководењето на наставникот, во смисла што тој кажува и што бара, слободно може да се констатира дека Монтесори во својата педагошка концепција ја преценува вредноста на не раководеното учење и механички го проширува стилот на

⁴¹ Ferier, Aktivna skola, PKZ, Zagreb, 1950, str.75

⁴² Zlebnik, Opsta istorija skolstva i pedagogskih ideja, Prosvetni pregled, Beograd, 1983, str.225

работата со децата од предучилишната возраст, што за последица има ограничени воспитно-образовни вредности.⁴³

Во Франција, движењето за реформа на училиштето врз принципот на активно училиште широко го развива **Селестен Френе (1896-1966)**.

Во суштината на ова движење е барањето нови дидактички системи кои ќе го ослободат одделенско-часовниот систем од вербалното-книшко учење. Акцентот се става на самостојната работа на учениците, односно учење преку сопствена активност која за таа цел е мотивирана функционално. Имено, во воспитно-образовните активности тежиштето се става на поставување прашања, набљудување, експериментирање, учење преку сопственото искуство, творештво и слично. Со цел училиштето да стане што поблиско до животната средишна, наставните предмети се заменуваат со содржини од истата, а наместо учебниците се применуваат слободни текстови кои учениците сами ги составуваат и ги печатат во сопствената печатница, при што доаѓа до израз и единството меѓу умствениот и физичкиот труд. Се применуваат картончиња за самоконтрола на знаењето, што претставуваат прототип на програмираното учење, како и индивидуален седмичен план за секој ученик, што е уште една потврда за тоа дека централно место зазема самостојната работа на ученикот и индивидуализираната работа. Потоа, доаѓа до израз принципот на колективна работа и детска самоуправа.

Френеовото движење настојува училиштето да го изгуби карактерот на училиште и тоа да постане работна институција поврзана со животната средина, што претставува еден алтернативен модел на масовното училиште.

За развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во рамките на реформската педагогија, интересен е и **Јена - планот**, што го

⁴³ А.Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје, 1989, стр.35

разработил **Петерсен во Германија**. Целта била да се организира училиштето како место за заеднички живот и работа на учениците, наставниците и родителите, по примерот на семејството. Тука, учениците не биле поделени на одделенија според возраста, туку во две групи со различна возраст, различни способности и новоа на знаења. Спротивставувајќи се на одделенско-часовниот систем и на однапред определените активности врз основа на наставните програми, наставата се организираше по теми кои биле предлагани од страна на учениците, додека наставникот имал задача да го поттикне изборот на темите. Од аспект на интелектуалното воспитание мошне е значајно сознанието дека во така организираното училиште учениците самостојно ги совладуваат содржините, односно акцентот е ставен на самостојната работа, односно на самообразованието и развој на творечките и креативните способности на учениците. Посебно внимание се придавало на воведувањето на ученикот во самостојната работа, преку изнаоѓањето различни патишта и извори на знаење.

1.6. Развој на идејата за интелектуално воспитание и алтернативните училишта во II половина на 20-от век

Интензивниот постиндустриски развој, карактеристичен за II половина на 20 век иницира бројни критики кои се упатуваат на адреса на училиштето. Всушност, твр. криза на училиштето како феномен на последните неколку децении од 20 век станува се поевидентна најмногу поради неговата неефикасност, затвореност, униформираност, неспособност да се намалат социјалните разлики, застарените содржини и методи, неостварувањето на воспитната функција отпор кон концепцијата на доживотно образование и друго. Барањата кои се појавуваат во овој контекст во втората половина на 20 век се различни и се движат од изнаоѓање **алтернативните патишта** кои настојуваат масовното државно

училиште да да го заменат со други форми, до радикални концепции за укинување на училиштата (И.Илич) односно целосна десколаријација на општеството.

Во настојувањето да се намали монополот на училиштето, а воедно и како реакција на неефикасноста на традиционалното образование, се основаат **алтернативни училишта**. Нивната појава е карактеристична за втората половина на 20-от век, иако почетоците се наоѓаат уште во педагошките и филозофските концепции на Френе, Монтесори, Јена планот на Петерсен, Нил (Самерхил) и други. Со ова име се означуваат всушност сите оние училишта кои се јавуваат и се развиваат како алтернатива на државниот масовен школски систем и кои пружаат некое друго образование и воспитание, различно не само по содржината, туку и по методите и организацијата на работа.⁴⁴ За сите нив заедничко е што се приватни, а најмногу се организираатна иницијатива на организирани родителски групи. Најчесто се јавуваат како слободни училишта поради тоа што државата нема директно влијание врз наставните планови и програми кои се применуваат во овие училишта, методите на работа, како и целокупната нивна организација.

Алтернативни училишта постојат во некои земји во Европа и САД, со различна педагошка и филозофска концепција, а како најпознати се сметаат *валдорфските школи во Германија*, *“отворените училишта“* во САД, *labourschule Bielefeld* и други.

Алтернативните училишта ги имаат всушност следниве карактеристики: остра критика на државниот школски систем поради неговата затвореност и не сообразеност со интересите и можностите на учениците, ставање на општествените интереси над личните, ограничување на нивната слобода и комуникативност, не доволната мотивација на учениците, запоставувањето на емоционалното воспитание, работа во

⁴⁴ Теория на възпитанието, (колектив автори, ред. Љ.Димитров), София, Аскони-издат, 1994, стр.499

големи одделенија, конкретно определени наставни планови и програми кои ја гушат слободата на детето и наставникот итн. Значи, основните функции на алтернативните училишта не се само педагошки, туку и социјални.⁴⁵

Алтернативни училишта има и во Италија и Шпанија. Се нудат различни концепти, модели и предлози, како што се: центри за учење, “Училиште без сидови“, “Детска република“ и слично.

Во “Училиштето без сидови“, што е отворено 1969 во Филадельфија, чиј идеен творец е американецот Бремер, учењето се одвива надвор од училницата и училиштето, Всушност, знаењата се стекнуваат директно од животната средина. Така на пример, “биологијата се учи во зоолошката градина, општествените науки во редакциите на дневните весници, геометријата во парковите и во градежништвото, шпанскиот јазик во предградието каде живеат Порториканци и тн.“⁴⁶

Во Шпанија е интересен примерот на “Детската република“, каде во рамките на училиштето се наоѓаат и: печатница, разни видови работилници (столарска, керамичка, чевларска) потоа туристички хотел и друго. Преку ваквата форма на училиште се настојува да се поврзат образованието и работата, за да се намалат недостатоците на тнр. класично затворено училиште.

Многу порадикален во овој контекст е моделот што го нуди С. Нил во Самерхил. Според Нил, тоа е училиште кое одговара на детето, а не обратно. Од аспект на интелектуалното воспитание овој модел е доста сиромашен, бидејќи читањето, пишувањето и сметањето се единствените образовни содржини кои децата може, но доколку не сакаат и не мора да ги изучуваат. Затоа пак, тежиштето е ставено на емоционалното воспитание и на целокупната слобода на детето. Всушност, Нил смета дека во општеството слободата и човечноста треба да заземат видно место, а тоа

⁴⁵ исто како претходно, стр. 500

може да се постигне само преку воспитанието, а не преку политички институции или технички прогрес.⁴⁷ Сепак, како најпознати **алтернативни училишта се валдорфските во Германија**. Со оглед на фактот дека овие училишта имаат мошне долга традиција, поконкретно ќе се задржиме на разгледувањето на овој модел.

Според податоците, првата валдорфска школа е основана од страна на Штејнер во 1919 година, кога за децата на работниците во фабриката за цигари формира училиште. Интересна е експанзијата на валдорфските училишта. Имено, во 1983 година во Германија работеле 80 валдорфски училишта, а во 1987 нивниот број станал 99 училишта со 44.000 ученици.⁴⁸ Образованието во валдорфските школи трае 12 години (8+4) и меѓусебно овие училишта многу се разликуваат, а тоа е резултат на големата автономност која се однесува на наставните програми. Меѓутоа, нивни заеднички карактеристики се следниве: во фокусот на вниманието се уметничкото и работното воспитание, односно запознавањето на занаетите, учењето на странски јазици, изведување на основната настава по епохи и еуритмија.*) Круто определен часовен систем не постои, а наставата се одвива по блокови. Првиот блок припаѓа на наставата по епохи која всушност е главна настава и обично трае 100- минути, додека вториот и третиот блок траат по 45, односно 50 минути. Обично, во текот на денот има 5-6 блока, со пауза за ручек. Иако се работи за целодневна настава, учениците работат и дома.

*) Еуритмијата како уметност која ја основал Штејнер значи начин на убаво и добро ускладување на поедини делови од една целина, односно складно и хармонично изразување на силите кои делуваат врз говорот, музиката и движењето. (Osnovne skole u svijetu, (red. Matijevic), Zagreb, 1991, str. 173)

⁴⁶ J.Bremer, Parkway programme in Philadelphia, cit.spored. Trnavac, Skolski sistemi na raskrsu, Decje novine, G.Mianovac, 1987, str.194

⁴⁷ Теория на възпитанието, колектив автори, София, Аскони-издат, 1994, стр. 501

⁴⁸ Matijevic, Slobodne Waldorfske skole u Nemackoj, vo knjigata Osnovna skola u svijetu, Institut za pedagogoska istrazivanja Filozofskog fakulteta, Zagreb, 1991 str.167

Посебно внимание во валдорфските училишта се посветува на уметничкото воспитание и занаетот, односно рачната работа преку која се развиваат волјата, мислењето и естетските чувства. Така на пример, се смета дека со плетењето се развива математичкото мислење. Од тие причини и плетењето започнува да се практикува уште во почетните одделенија, додека воведувањето во тајните на изработка на предметите од дрво, глина или метал застапено во 9 и 10 одделение. Во последните 2 години од школувањето во валдорфските училишта, учениците се оспособуваат за укоричување на книги.

Од аспект на интелектуалното воспитание, интересен е податокот што во валдорфските училишта не се користат учебници. Учениците учат од учителот и од многубројни извори, како што се: природата, околината, изворни предмети како и врз сопственото искуство. Најзастапено е учењето преку истражување, откривање и самостојната работа. Една од целите на валдорфската педагогија се однесува на доживотното образование, или со други зборови на подготовката на учениците да сфатат дека смислата на човековото постоење е во перманентното образование.

Во валдорфските алтернативни училишта оценување нема, учениците не го повторуваат одделението, а наставниците континуирано ја следат нивната работа и сите активности преку целата година. Ученикот е ослободен од секаков вид на страв, бидејќи во училиштето отсуствува авторитарно одлучување и недемократско комуницирање.

Соработката со родителите е на многу високо ниво. Всушност, воспитанието во овие училишта е сфатено како заедничка работа на учениците и родителите.

Отвореното воспитание, односно отвореното училиште исто така се вбројува во групата на алтернативни училишта, кои се основаат во САД во 70-те години.

“Отвореното училиште“ претпоставува отвореност во поглед на: просторот, времето, наставниот план и програма, воспитувачите и

наставниците. Првата карактеристика од овој аспект е “училница или занимална без ѕидови,” односно просторни површини во кои постојат центри кои се опремени со разновидни дидактички материјали кои ги поттикнуваат децата а самостојна работа, учење со истражување и авторегулација. “Училницата без ѕидови,” отвора можност децата да се мешаат по возрастни групи, доколку се разбира бидат водени од заеднички интерес.

Во “отвореното воспитание“ не постои наставен план со определени наставни предмети. Содржините на програмите се интегрирани во целини според теми за чиј избор одлучуваат заедно децата и наставниците, односно воспитувачите. Интересно е што содржините не се задолжителни за сите деца, ниту пак секое дете е должно да остварува иста програма, со иста цел и со исти обем.⁴⁹ Воспитно-образовната работа се прилагодува на знаењето, темпото на напредувањето и интересите на секој поединец, што резултира со целосна индивидуализација на учењето. Исто така, децата сами одлучуваат колку долго ќе се бават со одредена активност и каде ќе ја изведуваат истата.

Со оглед на сериозните забелешки што се упатуваат на “отвореното воспитание“ поради претераната слобода на детето и исклучвото фокусирање на неговиот интерес, и иницијатива, во поново време се прибегнува кон поцврст систем на дневно планирање. Имено, постои“ листа на активности“ и за секој ден се разработува план на дневната активност на секое дете во склад со неговите интереси. Детето од таа листа задолжително избира активности за тој ден, но тие се така групирани што не може да се избере активност во која не се застапени сите основни вештини. На тој начин се избегнува неурамнотеженоста на наставната програма, заради насоченоста на детскиот интерес само кон еден аспект.

⁴⁹ E.Kamenov, Eksperimentalni programi za rano obrazovanje, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 68

Labourschule Bielefeld се сметаат не само за алтернативни, туку и за експериментални училишта, кои во Германија постојат од 60-те години, па е до денес. Нивните приврзаници тргнале од целта да создадат училиште кое ќе претставува курикуларна работилница за учење, живеење, работење и истражување на учениците, наставниците, родителите и научниците.⁵⁰ Наставата во *labourschule* е организирана по степени. Првиот степен е за децата од 5-7 години, кога доминира играта. Во вториот степен се изучуваат: јазик, математика, природа и странски јазик. Третиот степен го карактеризира тнр. животно подрачје, а се однесува на односот човек-човек, човек-природа, однесување и создавање, однесување со сопственото тело. Во четвртиот степен се изучуваат нови предмети: историја, физика, хемија и техника. Распоредот на активностите во текот на денот се менува скоро секој час.

Во *labourschule* нема класични училници, туку отворен простор кој многу наликува на градилиште или работилница. Но, тоа не ги ограничува децата своите активности да ги изведуваат и надвор, односно во градината или блиската шума. Во секое време од денот, доколку чувствува дека има потреба, детето може да се релаксира или одмора. Секогаш кога е можно, детето работи самостојно. Исто така, доколку ученикот оцени дека додека трае некоја активност има потреба да оди во библиотека, или да донесе некое растение од градината, и слично, тоа не се спречува, туку напротив се цени неговото залагање за пројавениот интерес на детето. На тој начин максимално се поттикнува учениковата самостојност, но и се презема ризикот за направениот избор. Во алтернативните училишта од типот на *labourschule* се се прилагодува на можностите, желбите и потребите на детето.

Големиот број педагошки правци и движења кон крајот на 19-от и почетокот на 20-от век укажале на многу значајни проблеми во врска со

интелектуалното воспитание. И покрај евидентните слабости, како значајни карактеристики можат да се наведат енергичните барања за третман на ученикот како субјект во наставата, како и заложби да се приближи училиштето до реалниот свет, односно животот. Особено се актуализираат проблемите околу активноста и самостојната работа на учениците во наставата, што во одредени случаи истото и се апсолутизира. Од наставникот се бара да биде водител, организатор и насочувач на активностите, а не единствен извор на информации и предавач на готови знаења. Од ученикот, пак се бара знаењата да ги стекнува самостојно, врз сопственото искуство, преку сопствено истражување, развивајќи ја на тој начин креативноста и творечката страна на личноста.

Движењата за алтернативни училишта се интересни како форми кои се разликуваат од масовните државни училишта по многу карактеристики: организацијата, методите на работа, наставните планови и програми, улогата на наставниците, соработката со родителите. Евидентната криза во образованието како резултат на постиндустрискиот развој се настојува да се намали преку тнр. алтернативни училишта кои во најголем број случаи имаат тенденција да го поврзат трудот со образованието и да ја подобрат социјализацијата на децата, ставајќи ги истите во фокусот на вниманието. Од аспект на интелектуалното воспитание алтернативните училишта кои тука ги обработивме, ја инцираат тезата дека нема неталентирани ученици, туку дека сите се за нешто способни и заинтересирани; на преден план ја ставаат самостојната работа на учениците, учењето преку истражување и откривање како и меѓусебната комуникација, учеството на родителите во наставниот процес и друго, што претставува видна разлика во однос со традиционалните државни училишта. Во секој случај тоа се доста оригинални модели и концепции кои допрва треба да се проучуваат и да се изнаоѓаат нивните предности и слабости.⁵⁰

⁵⁰ Z. Previsic, Labourschule Bielefeld, во книгата Osnovna skola u svijetu, Zagreb, 1991, str. 185

Во светлината на овие проблеми, треба да се набљудуваат најзначајните аспекти на интелектуалното воспитание кон крајот на 19-от и средината на 20-от век, односно во рамките на реформаторската педагогија и теориите, идеите и концепциите на алтернативните училишта во поново време. Тие се резултат на општествено-економскиот развој, новите педагошко-психолошки сознанија, демократизацијата на образованието, постиндустрискиот развој и другите компоненти кои имаат влијание врз воспитанието во целина, а во тој контекст и врз интелектуалното воспитание.

Заклучок:

Прикажаниот историски развој на интелектуалното воспитание уште еднаш ни го потврди сознанието дека се работи за педагошка категорија која е мошне динамична.

Наведните периоди (античкиот, епохата на хуманизам и ренесанса, почетоците на модерната граѓанска педагогија, периодот на 18-от и 19-от век, периодот на современите педагошки движења и правци, како и алтернативните училишта) поконкретно не запознаа со развојната димензија на интелектуалното воспитание, односно со најзначајните карактеристики и аспекти во развојот на идејата за интелектуално воспитание. Притоа, дојдовме до сознание дека врз развојот на идејата за интелектуално воспитание влијание имаат: општествено-историскиот развој, карактерот на воспоставените општествени односи, научно-техничкиот развој, развојот на педагогијата и сродните науки. Оттука и различните аспекти во сфаќањето на интелектуалното воспитание.

Во Атина, се остварува богато по содржина и форма интелектуално воспитание. Наспроти тоа, во Спарта, интелектуалното воспитание е многу сиромашно. Во педагошките погледи на Сократ, Платон и Аристотел, интелектуалното воспитание зазема видно место.

Во раниот среден век, интелектуалното воспитание се става во служба на теологијата и црквата и како такво се одликува со неразбирливо меморирање црковни догми, без никаква иницијатива за развивање на интелектуалните сили и способности.

Во периодот на хуманизам и ренесансата, интелектуалното воспитание го добива своето значење што го имаше во античкиот период, со афирмација на нови образовни содржини, како и потенцирање на потребата од развој на интелектуалните сили и способности.

Во рамките на педагошката мисла карактеристична за почетоците на модерната граѓанска педагогија, пред интелектуалното воспитание се поставуваат нови барања: напуштање на енциклопедизмот, наспроти потребата од интелектуална активност на учениците, лично ангажирање при стекнување на знаењата, развивање на интелектуалните сили и способности. Се потенцира значењето од примена на очигледноста во наставата, кој заедно со останатите принципи се ставаат во служба на интелектуалниот развој на личноста.

Во 18-от век, смислата на интелектуалното воспитание се гледа во потребата ученикот самостојно да доаѓа до знаењата, развивање на мислењето, можност за примена на усвоеното знаење и слично. Врз овие карактеристики се настојува да се организира и наставната работа, со цел ученикот да не биде складиште на знаење, туку да може истите да ги користи и самостојно да доаѓа до нив.

Педагошките правци и движења од 19-от и 20-от век изнесуваат на виделина нови барања по однос на интелектуалното воспитание.

Движењата и правците во рамките на реформската педагогија истакнуваат нови барања по однос на интелектуалното воспитание. Тука во прв ред вредно е да се спомене инсистирањето во центарот на наставата да биде ученикот, а не наставникот. Не помалку значење се придава на потребата да се ослободи ученикот од меморирање, а да се развива кај него способноста за истражување, решавање на проблеми, практична применливост на знаењата, да се збогатува животното искуство и истото да се користи како извор на нови сознанија. Се иницираат и барања за промени на улогата на наставникот, од пренесувач на знаења, во насочувач и поддржувач на иницијативноста и љубопитноста на учениците.

Теориите, идеите и моделите на алтернативни училишта во средината на 20-век ги разгледуваме само како индикатори на потребите да се надминат слабостите на масовното државно училиштето настанати како резултат на интензивниот постиндустриски развој, односно како алтернатива на државното училиште со сосема различна организација и методи на работа.

Осврток што го направивме, ќе ни помогне во расветлувањето на останатите суштински прашања со кои се соочува интелектуалното воспитание во рамките на педагошката теорија и практика.

2. ОСНОВНИ ПРЕТПОСТАВКИ ВО КОНЦЕПИРАЊЕТО НА ТЕОРИЈАТА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ

Голема улога за разбирање на суштината на теоретските и практичните решенија во концепирањето на теоријата на интелектуалното воспитание имаат одредени претпоставки.

1. Претпоставки кои произлегуваат од научно-техничкиот и технолошкиот развој, карактеристични за постиндустриското општество:

- ***Трудот и образованието;***
- ***Интеграција меѓу интелектуалниот и физичкиот труд;***
- ***Односот меѓу општото и стручното образование.***

Се одлучивме за разгледување на овие претпоставки, бидејќи промените во сите сфери на општеството, а кои се одразуваат и во воспитанието, се резултат на технолошкиот развој на современото постиндустриски период.

2. Не занемарливи се и претпоставките кои произлегуваат од решенијата на педагошката и психолошката наука. Впрочем, сознанијата до кои доаѓаат овие науки, многустрано се рефлектираат врз концепцијата на воспитанието воопшто, а во тој контекст и врз интелектуалното воспитание. Од овие причини, за особено важни ги сметаме и:

- ***Психолошко- педагошки претпоставки***

Свесни сме дека со издиференцираните претпоставки не завршуваат сите влијанија врз концепирањето на теоријата на интелектуалното воспитание, Меѓутоа, наше мислење е дека нивното проучување ќе придонесе во расветлувањето на некои теоретски и практични прашања во рамките на ова воспитно подрачје.

2.1. ТРУДОТ И ОБРАЗОВАНИЕТО

Трудот претставува основен и суштински фактор во развојот на човековата личност и неговото постоење. Констатацијата дека благодарение на работата човекот се одделил од животинското царство и станал човек, јасно говори за улогата на трудот како главен двигател на човековата историја.

Од аспект на горе наведените карактеристики на трудот тој треба да се набљудува како централна вредност на човековата цивилизација, односно стожер кој поврзува многу дејности, а во тој контекст и образованието и воспитанието.⁵¹

Меѓузависноста на трудот и образованието, како и нивниот тесен интеракциски однос е развоен процес кој има долг век на постоење. Всушност, секоја промена во карактерот и содржината на трудот се рефлектира како промена во карактерот и содржината на образованието. Тоа најдобро се манифестира преку трите фази во развојот на производството досега:

- ***Занаетчиско производство ;***
- ***Индустриско производство ;***
- ***Постиндустриско производство.***

2.1.1 Трудот и образованието во занаетчиското производство

Издвојувањето на занаетчиството како посебна производна гранка, независно од земјоделството и сточарството во средниот век, доведува до поблиска взаемност меѓу образованието и трудот. Се дотогаш (во фазата на предзанаетчиското производство) кога трудот има мошне симплифицирано значење, во смисла задоволување на биолошките и егзистенцијалните потреби на семејството, поврзаност меѓу трудот и образованието речиси и не постои.

Почетоците на интеракциската врска меѓу трудот и образованието неминовно е да ги набљудуваме низ фазата на занаетчиско производство, односно во во услови на манипулативен принцип на производството.⁵²

Во тоа време, производството исклучиво зависело од умешноста и увежбаноста на човековата рака. Затоа и тој период е наречен како период на златната рака, кога производителот ги извршувал сите операции мануелно, за да стигне до финалниот производ.

Во такви услови, пак образовните потреби на чиракот и калфата се сведувале на некаква стручна приученост која се стекнувала со практична обука што ја обезбедувал мајсторот (занаетчијата) во неговата занаетчиска работилница. Учењето на занаетот се одвивало преку работење со мајсторот, кој се јавува како примарен образовен фактор. Притоа, “производителот стекнувал потребна квалификација на почетокот на работната кариера еднаш и дефинитивно за цел живот...”⁵³

Значи, во услови на занаетчиско производство, кога производството се засновувало само на рачна рабта, немало потреба од училишта како посебни институции каде ќе се образуваат идните производители.

⁵¹ R.Kulić, Sadržaj rada i obrazovanje, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 1997, str.12

⁵² Petančić, Odnos opceg i strucnog obrazovanja, (doktorska diseretac.) Rijeka, 1957, str 25

⁵³ R.Kulić, претх. навед. дело, стр.13

2.1.2 Трудот и образованието во услови на индустриско производство

Појавата на машинската индустрија доведува до радикални промени во начинот на производството. Работните операции се диференцираат, а работникот тесно се специјализира за извршување на само една операција. Во интерес на продуктивноста, се користи масовно работна сила, од која не се поштедени ниту децата и жените. Жестоката експлоатација на нивниот труд за кој првенствено пишуваат Маркс и Енгелс говори дека се работи за труд кој е мошне симплифициран и од кој е исклучена секаква духовна активност.

Индустрискиот систем на производство имал потреба од тесно специјализирани работници на кои не им е потребно никакво стручно, ниту пак општо образование. Затоа и ќе кажеме дека во почетните фази на машинското производство не доаѓа до израз взаемната поврзаност на трудот и образованието. Таа настапува покасно, под влијание на забрзаната индустријализација кога се согледала потребата од поголемо образование на работниците. Всушност, одредени теоретичари од тоа време (Р.Овен и А.Смит) ја истакнуваат потребата од образование на работниците, нагласувајќи дека обучените и интелегентни луѓе се секогаш подобри и покорисни отколку работниците без образование.⁵⁴

Така, машинската индустрија веќе претпоставува елементарно образование и за најниската категорија работници. Впрочем, заради поуспешно остварување на работните задачи, како и со цел да не настануваат непотребни штети, неминовно било сите работници да бидат писмени. Како резултат на таквите потреби, се отвораат училишта кои нудат тесно стручно образование за работниците. Покасно, во интерес на производството се менуваат и образовните барања. Тоа подразбира

⁵⁴ Исто, стр. 17

работникот не само да знае да чита, пишува и смета, туку да поседува некакво елементарно знаење од природните и техничките науки. Оттука и нивото на општото образование веќе започнува да се јавува како битен предуслов за успешно остварување на работните задачи.

Ваквите барања уште повеќе доаѓат до израз во понатамошниот развој на индустриското производство, особено во почетокот на овој век, кога производството се повеќе се механизира. Во врска со ова, Фридман нагласува: “Операциите на механизираната индустрија бараат подруга работна сила од увежбаните обични работници. И кај навистина комплетниот работник тие способности требало да се потпираат врз теоретски и практични знаења, кои би му овозможиле машината да ја претвори во составен дел на целината на работилницата, како и да ја сфати технологијата на процесот на операциите кои ги врши. Освен тоа, преместувањето на нови операции би било полесно.”⁵⁵

Потребата од повисоки квалификации на производителот силно се манифестира, што за последица има поголема поврзаност и меѓусебна обусловеност меѓу трудот и образованието.

2.1.3 Трудот и образованието во услови на постиндустриско општество

Од втората половина на 20-от век човековото општество се наоѓа во фазата на постиндустриски развој, или тнр. постиндустриско општество. Енормниот и брз развој на науката, техниката и технологијата, доведува до драстични промени во карактерот и содржината на трудот, а аналогно на тоа и во образованието.

⁵⁵ Fridman, Problemi čoveka u industrijskom masinizmu, Sarajevo, 1964, str.30

Промените што настануваат во производството, манифестирани преку автоматизацијата на производниот процес, како и негова се поголема роботизација, означуваат нова етапа во развојот на човековата цивилизација. Ако за индустриското производство беше карактеристично масовно вработување, за постиндустриското е карактеристично смалување на потребата од работна сила, токму поради замената на живиот труд со машини со вештачка интелигенција, односно машини кои мислат, работат и управуваат исто како и човекот. Во овој контекст ќе посочиме некои примери *)

Постиндустриското општество иницира исчезнување на едни, а настанување на други работни места. Така на пример, за сметка на рутинските работни места во примарниот и секундарниот сектор, настануваат нови, позанимливи и поодговорни кои бараат и соодветна образовна подготовка. Интелектуализацијата на трудот претставува феномен на постиндустриската фаза на производството. Науката е движечка сила. Оттука и "професионалниот труд во се поголема мера се потпира на науката, односно на образование кое непрестано се обновува. Од друга страна пак, постои се поголема побарувачка за работници со повисоки и подобри квалификации - односно се смалува потребата од неквалификуван труд. Во земјоделските и услужните дејности настануваат за се поголем број можности за посамостојна работа, која бара повеќе иницијатива, поголема одговорност и подинамично образование."⁵⁶

*) Според Р.Кулиќ, во 1970 год. во американската индустрија за челик биле вработени 500.000 работници, за да во 1983 год. тој број се намали на 258.000 вработени. Во индустријата за текстил исто така е присутно смалување на бројот на вработените од 855.000 работници на 614.000 вработени...

R.Kulić. Sadržaj rada i obrazovnje, Beograd, 1997, str.27

⁵⁶ Suhodolski, Tri pedagogije, Duga, Beograd, 1974, str.27

Во контекстот на погоре изнесеното, можеме да констатираме дека интеграцијата меѓу трудот и образованието во постиндустриското производство се проширува со уште еден елемент - науката. Притоа, промените во сферата на трудот и образованието се позабележително се манифестираат во потребата од широк профил на производители; во се поголемата улога и значење на општото образование, како и преку тенденцијата да се интелектуализираат што е можно повеќе сите аспекти на човековиот труд.

Фактот дека порастот на националниот доход во индустриски развиените земји не го чини работната сила, туку степеност на општото образование, техничките вештини и вработените во производството на сите нивоа, дисперзијата на научните и техничките знаења, односно интелектуалниот капитал на даденото општество, јасно говори за потребата од подигнување на образовното и културното ниво на вработените.⁵⁷

Оттука, можеме да заклучиме дека автоматизацијата и роботизацијата како карактеристики на постиндустриската фаза на производство, иницирани од научно-технолошкиот развој, се секогаш проследени со повисоко квалификационо и образовно ниво на производителите.

Меѓутоа, за д-р Зоран Велковски тоа е само теориско толкување кое не соодветствува на вистинската слика од теренот. Неговите размислувања во врска со оваа проблематика одат во насока на констатирање дека ангажирањето на поголем интелектуален труд не имплицира аналогно вклучување на високо образовно ниво во ракувањето на автоматизираниот уред. Според него, “симплификацијата на процесот на производството не се огледа само во интеграција на работните процеси и производната

⁵⁶ Suhodolski, Tri pedagogije, Duga, Beograd, 1974, str.27

⁵⁷ Ј.Кепеска, Корелација помеѓу современите социјални промени и образованието, во зборникот Општествената транзиција и образованието, Институт за педагогија, Институт за социологија, Скопје, 1998, стр.49

функционалност, туку и во самот начин на управување и контрола на автоматизираниот уред. Поголема квалификација и стручно знаење се очекува повеќе во доменот на планирањето и подготовката на работниот процес и особено во доменот на одржување на автоматизираниот уред (контрола на функционирање, детекција на грешките, дефектите и нивно отстранување), отколку што е тоа случај во фазата на непосредното произведување.⁵⁸

Во контекстот на претходно изнесеното се и сознанијата што ги изнесува P.Naville *).Иван Штајнбергер пак, детално разработувајќи ги работните задачи на операторот истакнува дека во зависност од нивната сложеност, можат да се разликуваат кај операторот 2 типа ментални модели: рутински и нерутински. Рутинскиот модел што операторот го користи при контрола на процесот, може да се препушти на луѓе со помало и посиромашно образование, зашто, “сеопфатно знаење за процесот на оваа активност не е релевантно.”⁵⁹

*) “Од работниците кои работат на автоматските уреди близу 80% се неквалификувани (помошни и приучени) работници, додека бројот на работниците кои работа во сферата на одржувањето нагло се зголемил.” Naville.P, U susret automatizovanom drustvu, Skolska knjiga, Zagreb, 1979, str.22,цит. според З.Велковски, Андрагошките аспекти на невработеноста во Македонија, докторска дисерт.одбранета на Филозофскиот факултет.Скопје, 1998 стр.207

⁵⁸ З.Велковски, докторска дисертација. одбранета на Филозофскиот факултет. Скопје,1998, стр. 207

⁵⁹ Stajnberger, Covek u automatizovanom sistemu,-Inzenerska psihologija, Nolit Beograd, 1983, s.183

Нерутинскиот модел пак, операторот го користи во случај на појава на пречки и дефекти во системот со кој управува. За оваа активност неопходно е да поседува адекватно знаење, добра обука и искуство.⁶⁰

Ваквите согледувања фрлаат нова светлина врз прашањата во врска со меѓусебната зависност и интеракција помеѓу трудот и образованието. Не занемарувајќи ги претходно посочените нови сознанија, ни останува само да констатираме дека сепак промените во трудот неминовно е да ги следат соодветни промени во сферата на образованието, поточно во неговиот карактер и содржина, времетраење, но и во организацијата на воспитно-образовниот процес. Тесната поврзаност, меѓусебното влијание и детерминираност се посилни од кога и да е порано.

Нашата завршна констатација во врска со меѓузависноста на трудот и образованието се заснова на сознанието дека секоја промена во содржината и карактерот на трудот, неминовно се одразува врз ообразованието. Притоа, во текот на историјата тие промени некогаш биле поголеми, а друг пат помали, во зависност од сложеноста на работните задачи и потребите на производството. Во услови на мануфактурно производство, доволна била одредена приученост или обука која се остварувала во занаетчиската работилница. За индустриско производство, во почетокот било неминовно да се поседува елементарно образование, а покасно, во интерес на поголема продуктивност, образовните потреби на работниците значително се прошируваат.

Во време на рапиден развој на науката, техниката и технологијата, карактеристичен за постиндустрискиот период се иницира поголема интелекуализација на трудот. Автоматизираното производство бара високо специјализиран производител, пред сè технички писмен и адаптибилен кон технолошките промени, со изразено чувство на мобилност во производниот процес.

⁶⁰ Исто, како претходното, стр.193

2.2 ИНТЕГРАЦИЈА МЕЃУ ИНТЕЛЕКТУАЛНИОТ И ФИЗИЧКИОТ ТРУД

Поделбата на трудот на умствен и физички е историска. Настаната во време на раслојување на првобитното општество и создавањето на првата класна општествено-економска формација, се задржала уште долго во историјата на човекот.

Најголемата екстремност во поглед на поделбата на трудот е карактеристична за робовладетелското општество, кога неизмерно се презирал физичкиот труд, а се ценел само интелектуалниот. Додека првиот е наменет само за потчинетата класа - робовите, вториот - (умствениот) е привилегија на робовладетелите. Таквот став е израз на идеологијата на владеачката класа дека сите не можат да се занимаваат со умствена дејност. Таа е резервирана за владетелите на државата и повисоките сталежи. Затоа и Платон во својата “Држава“ ќе истакне дека едните се од природата повикани да владеат, а други од природата се предодредени да работат.⁶¹

Во средниот век, продолжува карактеристичната диференцијација на луѓето во поглед на интелектуалниот и физичкиот труд. Притоа, најголемиот арбитер - црквата преку своето учење помагала да се зацврсти идеологијата преку која потчинетата класа од бога е предодредена да се занимава само со физички труд. Спротивно на неа пак, класата што е на власт (племството и свештенството) е предодредена да апстинира од егзистенцијалниот труд. Значи, физичкиот труд и во феудалното општество се сметал како недостен за владеачката класа.

Почетоците на капиталистичкото општество доведуваат до одредени измени во оваа насока. Се појавуваат теоретичари кои започнуваат да го третираат проблемот на поделбата на трудот на умствен и физички од еден друг аспект. Така на пример, А. Смит зборува за непроизводствен и

⁶¹ Platon, Drzava, Kultura, Beograd, 1967, s.124

производствен труд. Во неговото учење, производствениот труд е оној труд кој произведува вредност, а непроизводствениот- оној кој не произведува вредност.⁶² Спротивно на него, Маркс во своето учење истакнува дека производствениот труд во капиталистичкото производство е наемниот труд кој не ја репродуцира само вредноста на сопствената работна способност, туку и произведува вишок на вредност за капиталистот. Духовниот труд, доколку за крајна цел има остварување на профит, претставува за Маркс исто така производствен труд.⁶³

Социјализмот декларативно настојуваше да го реши проблемот со поделбата на трудот на умствен и физички, преку идеологијата дека сите се работници со исти права и должности, без каква и да е разлика меѓу оние кои произведуваат и оние кои не произведуваат (се мисли на оние кои се занимаваат со интелектуална дејност). Едните со другите се наоѓаат во взаемен интеракциски однос и едни без други не можат. Времето покажа дека и таа теза е неодржлива токму поради сознанието дека во тоа време најактуелна беше девизата: “Учи за да не работиш!” Очигледно е дека поделбата на трудот иницира поделба на луѓето, а со тоа и на воспитанието на интелектуално од една страна односно работно од друга страна.

Поделбата на трудот низ општествените формации говори за тежината на проблемот. За да ја согледаме суштествената потреба од интеграција на умствениот и физичкиот труд, ќе се обидеме да дадеме ретроспектива на поделбата на трудот согледана низ призмата на трите фази на производството: занаетчиско, индустриско и постиндустриско производство.

Во услови на мануфактурно производство, благодарение на умешноста на раката и замислата на главата, занаетчијата го работи

⁶² Smith, The wealth of Nations, Pellican classic, 1979, str.430, цит. според З.Велковски, докторска дисертација, одбранета на Филозофскиот факултет, Скопје, 1998, стр.47

⁶³ Marks, Kapital, I tom, Zagreb, str.442, цит. според З.Велковски, докторска дисертација, 1998 стр.47

производот од почеток до крај. Притоа, финалниот производ е резултат не само на физичката активност, туку и на умствената. Оттука и констатацијата дека во услови на занаетчиско производство умствениот и физичкиот труд не се исклучуваат, туку се обединуваат во една целина. Таквата интеграција се нарушува со почетокот на машинската индустрија и верижниот систем на производство, кога се диференцираат на елементи сите провобитни сложени производни операции.

Тесната специјализација на работникот, односно неговото обучување за извршување на само една работна операција го поставува во улога на слуга на машината, односно нејзин прост додаток. Притоа, за успешно извршување на монотоните и бесмислени операции потребно е само движење на раката, а никакво движење на мозокот. Затоа и ќе потенцираме дека најголемиот недостаток и слабост на верижниот систем во индустриското производство е острата поделба меѓу интелектуалниот и физичкиот труд.“ Всушност, поделбата на трудот и ги одзеде на човековата дејност сите атрибути на човечката самореализација, при што одвојувањето на физичкиот од духовниот труд е востановено како производен принцип. Концентрирањето на потенцијалите на мозокот само кај мала група луѓе, значеше одземање на можноста на цела група луѓе да размислува за својата дејност.“⁶⁴ Во оваа смисла, Фридман ќе каже дека во услови кога раката на човекот е одвоена од неговата глава, човековиот труд добива карактеристика на “раздробен“⁶⁵.

Постиндустриското производство кое го карактеризира комплексно механизирани и автоматизирани производствени процеси, засновани врз брзиот научно-технички и технолошки развој, иницира се поголема интелектуализација на трудот. Во услови кога силата на мускулите се заменува со силата на интелектуалните потенцијали на човекот, потребата

⁶⁴ Рихта Цивилизацијата на распаѓање, Комунист, Скопје, 1980, стр.169

⁶⁵ Fridman, Problemi čoveka u industriskom masinizmu, Beograd, 1970, str.12

научно-технички и технолошки развој, иницира се поголема интелектуализација на трудот. Во услови кога силата на мускулите се заменува со силата на интелектуалните потенцијали на човекот, потребата не само да се смали и ублажи туку и да се отстранат историски настанатите спротивности меѓу мануелниот и умствениот труд, станува се понеминовна.

Всушност, надминувањето на острата спротивставеност меѓу интелектуалниот и физичкиот труд, се јавува како нужна реалност. Рутинската работа се повеќе и се препушта на машините, додека на човековата дејност и се препуштаат истражувања, проектирања, контрола во управувањето и друго. Значи, нови барања се поставуваат пред производителот во постиндустриската фаза на производство, во смисла на посложени работни задачи од типот: програмирање, проектирање, контрола и слично. Тоа се занимања од широк профил кои во себе обединуваат повеќе тесни занимања. Како резултат на тоа, логично е да се јави потреба од производители кои ќе бидат поливалентни, ќе поседуваат солидно општо и стручно образование, како и практично знаење засновано врз широки теориски основи.

Исчезнувањето на крутите граници меѓу умствениот и физичкиот труд во услови на постиндустриско производство, нема своја алтернатива. Енормните разлики што некогаш постоеле меѓу едноставниот извршен труд на масата луѓе и врвната дејност на неколкумина научници во денешно време добиваат трагичен призвук.⁶⁶ Голем број истражувања што на овој план се вршени во високоразвиените земји во светот, нудат сознанија кои говорат дека бројот на интелектуалните работници го надминува бројот на физичките. Постојат знаци, односно индикации дека на извесен степен се бришат контрастите меѓу умствениот и физичкиот труд, разликите помеѓу нив стануваат се помали придонесувајќи на тој начин да се надмине

⁶⁶ A. Vukasović, *Образование, квалификација, продуктивност*, Zagreb, 1971, str.125

историската противречност и спротивставеност. Отука и некогаш остро воспоставените граници меѓу умственото и работното воспитание, односно меѓу теоријата и практиката во постиндустриското општество се повеќе се надминуваат.

Во контекст на ова, ќе го изнесеме ставот на некои автори кои стојат на становиште дека меѓу интелектуалното и работното воспитание не треба да постои поделба, (во смисла на нивно издвојување на посебни подрачја) туку тие се взаемно интегрирани.* Поаѓајќи од историската потреба за интеграција на двата вида труд, но и од сознанието дека поделбата е вештачка, тие зборуваат за единствено воспитно подрачје со заеднички цели и задачи и од тој аспект ја третираат поставеноста на интелектуалното и работното воспитание. Други автори пак, не оспорувајќи ја потребата од интеграција на умственото и физичкото воспитание, сметаат дека се работи за две самостојни подрачја.**

Значи, можеме да констатираме дека пред интелектуалното воспитание се поставуваат такви барања кои ќе помогнат во разрешувањето на противречностите меѓу интелектуалниот и физичкиот труд. Ако индустрискиот развој услови остра поделба меѓу интелектуалниот и физичкиот труд, а во исто време и поделба меѓу теоријата и практиката, животот и производството, постиндустрискиот развој направи пресврт во таквиот однос. Се поголемата интелектуализација на трудот иницирана од потребите на денешново производство истакнува реални можности за промена во односот меѓу интелектуалниот и физичкиот труд, во смисла на нивна се поголема интеграција и меѓусебна поврзаност.

*) Такво гледиште застапуваат авторите: Н.Поткоњак, Н.Трнавац, Љ.Крнета, во учебниците по педагогија издавани на просторите на поранешна Југославија

**) Второто гледиште го застапуваат: А.Вукасовиќ, П.Шимлеша, Р.Теодосиќ и други во учебниците по педагогија издавани на просторите на поранешна Југославија.

2.3. ОДНОСОТ МЕЃУ ОПШТОТО И СТРУЧНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Прашањето за односот, карактерот и содржината на општото и стручното образование е прашање од витално значење за педагошката наука. Всушност, ова прашање со право се оквалификува како многу суштествен и актуелен проблем, чија адекватна поставеност и реализација е императив на секоја образовна политика. Затоа и Поткоњак ќе каже дека: “Нема ниту едно прашање во процесот на преобразба на системот на воспитание и образование кое би можело да се реши, а притоа да не имплицира и одреден однос меѓу двете педагошки категории (општото и стручното образование)“⁶⁷.

Она што е посебно значајно при разгледувањето на општото и стручното образование е сознанието дека тој однос никогаш не треба да се разгледува преку призмата на некаква статичност или вечност, туку низ неговата развојна генеза, како логичен процес кој го одразува влијанието на општествено-економскиот развој, развојот на науката, техниката, производството итн. Во овој контекст и Петанчиќ ќе потенцира: “Секое гледање на односот на општото и стручното образование, како на вечен и нужен феномен надвор од просторот и времето е ненаучно, идеалистичко апсолутизирање на категоријата настанати, развојни и променливи.“⁶⁸

Во меѓусебниот однос на општото и стручното образование, можат да се издиференцираат неколку фази, етапи, кои ја покажуваат развојната генеза на тој однос. Ако направиме кратка ретроспектива на историскиот развој на општото образование, ќе видиме дека двете педагошки категории - општото и стручното образование немаат ист почеток. Прво се

⁶⁷ N.Potkonjak, Za jasnije i edinstvenije kriterijume u odregivanju znacaja, sadrzaja i odnosa izmegu opsteg, politehnickog i strucnog obrazovanja, Izabrana dela, II, Beograd, 1977, str. 20

⁶⁸ Petancic, Odnos opceg i strucnog obrazovanja, Rijeka, 1958, str.102

конституира општото, додека стручното образование се уште се оспорува. Меѓутоа, повеќе од очигледно е дека во периодот на робовладетелското општество веќе ги воочуваме првите нукулци на поделбата на образованието на општо и стручно и нивната спротивставеност и одвоеност која ќе опстојува долг временски период. Имено, со појавата на образованието во кое доминира интелектуалната компонента, (општото образование), наспроти образованието кое е исклучиво насочено кон подготвување за физичка работа, а (стручното) се воспоставува однос на меѓусебна спротивставеност и одвоеност, која ќе опстојува долго време.

Првите почетоци на стручното образование, како “изразита карактеристика на училиштето, се јавува со почетокот на индустријализацијата и тоа како спротивност на традиционалната школа наменета за повисоките слоеви. Но, стручното образование во почетокот и не се вреднува како школско, како званично и се остварува во форма на обука или низ директниот труд.”⁶⁹ Ваквата состојба е посебно карактеристична за периодот во кој доминира мануфактурното производство, кога најмногу од се се цени способноста и спретноста на раката што се стекнувала преку одредена практична обука. Значи, тоа е фазата на строга подвоеност на општото и стручното образование, при што стручното е директно во служба на животот и работата, додека општото е надвор од тоа. Всушност, општото образование е класично, хуманистичко и не е поврзано со реалниот живот, животните потреби, производството и работата.

Со развојот на крупната индустрија, неминовен е повисок степен на стручна оспособеност. Оттаму, здобивањето на стручното образование исклучиво преку практична обука не е повеќе одржливо, зашто се налага

⁶⁹ N.Trnavac, Skolski sistemi na raskrsku, Decje novine, G.Milanovac, 1988, str.175

се налага потреба од повисок степен на стручна оспособеност. Тоа иницира барање стручното образование да се институнализира па во тој поглед се изедначува со општото. Но, во нивниот меѓусебен однос не станува збор за никакво изедначување, приближување а уште помалку спојување. Тоа е стапа во која развојот на општото и стручното образование се одвива во две линии кои никаде не се среќаваат, не се обединуваат. Уште повеќе, меѓу нив постои изразит дуализам, манифестиран преку постоењето на различни типови училишта. На една страна се класичните гимназии, а на друга реалките и другите стручни училишта. Првите, имаат образовни содржини со исклучиво класично-хуманистички карактер, чија вредност неизмерно се цени, додека вторите - содржини од природните и техничките науки, практичниот живот и искуството, а кои се сметаат за помалку вредни и значајни. Всушност, тоа е период кога се оспорува и образовниот дигнитет на стручното образование.

Екстремно негативниот однос кон стручното образование и институциите во кои тоа се реализира се должи на вековното сфаќање дека се што е поврзано со работата, со трудот, со реалните животни потреби, се смета недостојно за човекот. Затоа и Трнавац ќе рече дека не се работи само за тоа дека сите не можат да стекнат општо и стручно образование, туку за фактот дека привилегија е да се биде што подалеку од стручното, а што поблиску до општото образование⁷⁰

Најреално гледано, таквата состојба е резултат на општествено-економскиот развој, а особено на развојот на индустриското производство кое се уште не е на такво ниво да ја почувствува неминовната потреба од меѓусебно поврзување на општото и стручното образование.

Се поголемиот индустриски развој, како и со развојот на науката, техниката, дуализмот што постои меѓу општото и стручното образование не може и

⁶⁹ N. Trnavac, Skolski sistemi na raskrsku, Dečje novine, G.Milanovac, 1988, str.175

⁷⁰ Trnavac, претходно цит. дело, стр,179

понатаму да биде одржлив во првобитната форма и се јавува потреба од суштинско надминување на вековната антитеза што постои меѓу нив. Ова највоочливо доаѓа до израз преку нивно суштинско приближување. Така, веќе започнатите процеси на збогатување на концепцијата на општото образование прво со природно-математичките науки, продолжуваат со вклучување на образовни вредности од техничките науки и производството. Притоа, политехнизацијата на општото образование станува неминовна појава, со што се става крај на одвоеноста на овој вид образование од реалните животни потреби и од светот на производството. Од друга страна пак, стручното образование започнува исто така да се модифицира; трае пократко време и ги губи карактеристиките на едностраност и укоченост карактеристични за занаетчиското производство тесноста условена од барањето на првата етапа на идустријата револуција.⁷¹

Така, започнува фазата на суштинско приближување на општото и стручното образование, и тоа преку политехничкото, кое се јавува како мост меѓу нив. Тој процес е суштински детерминиран од промените на трудот што ги иницира развојот на науката, техниката и технологијата, при што доаѓа до суштински промени во традиционалниот однос на општото и стручното образование.

Постиндустрискиот развој, а пред се автоматизираното производство каде работникот добива многу покреативна и подинамична улога отколку порано, ја условува потребата од поливалентни производители со широко општо образование и солидно стручно-теориско и практично знаење. Општото образование трае подолго време, но за да биде ефикасно треба да е тесно поврзано со животот и работата, а стручното пак се скратува и се заснова врз широки научно-технички основи. Напоредно со тоа, стручните училишта се повеќе се збогатуваат со заеднички општообразовни содржини, а за сметка на тоа, општообразовните добиваат благи насочувања што придонесува за

⁷¹ Petančić, Odnos općeg i stručnog obrazovanja, Rijeka, 1958, str. 112

поголемо и посуштествено приближување на општото и стручното образование.

Во меѓусебниот однос на општото и стручното образование се отвора нов процес, процес на депрофесионализација на стручното и професионализација на општото образование. Што всушност тоа значи?

Според некои автори, “професионализацијата на општото, а хуманизацијата на стручното се две движења кои во својата противречност доведуваат до вистинска негација на историската со нужда воспоставена антитеза меѓу општото (хуманистичкото, културното, интелектуалното, сестраното) образование и стручното (професионалното, функционалното, финално-утилитарното, мануелното, едностраното образование). На тој начин со внатрешна преработка и меѓусебна импликација процесуално се негираат како педагошки категории и општото и стручното образование, реализирајќи ја својата антитеза, во единствено, квалитативно ново, слободно образование.”⁷²

Според Вукасовиќ пак, професионализацијата на општото и депрофесионализацијата на стручното образование значи да се стави културата во служба на техниката, а техниката во служба на културата, прилагодена на наше време.⁷³

Или, наједноставно кажано, многу содржини кои порано исклучиво се третираше како содржини на стручното образование, ја преминуваат границата и добиваат поопшт карактер. Од друга страна пак, општообразовните содржини се повеќе и повеќе остваруваат и определена општостручна функција, неминовна во современи услови на живеење.

Општа констатација е дека стручното образование не може да се остварува без општото, а тука е сознанието кое говори дека неговата

⁷² Petančić, претходно цит. дело, стр. 115

⁷³ Vukasović, *Образование, квалификација, продуктивност*, Zagreb, 1971, str. 109

реализација е поефикасна и за покусо време се остварува доколку се надоградува на повисоко и поразвиено општо образование. Општото пак, има смисла ако е во функција на современите животни потреби на личноста и општеството, односно ако е поврзано со реалниот живот и производството. Тоа значи дека интеграцијата или како што Поткоњак вели стопување во единствен процес, без јасно означени граници (во поглед на содржината) помеѓу општото, политехничкото и стручното образование е неминовна карактеристика на времето во кое живееме⁷⁴.

Со прашањето за односот меѓу општото и стручното образование, се бавеле и меѓународните организации, во прв ред УНЕСКО. Имено, уште во 1960 год. е расправано, а од 1965 год. е усвоена посебна Резолуција која јасно ја истакнува потребата техничкото образование да биде дел од општото образование за целата младина.

Следејќи ја развојната линија на меѓусебниот однос на општото и стручното образование, дојдовме до заклучок дека можеме да ги издвоиме следниве фази, или етапи на нивниот развој:

Првата фаза е фаза кога не постои речиси никаква релација меѓу општото и стручното образование, бидејќи прво е конституирано општото, а стручното сеуште не.

Втората фаза ја карактеризира институционализација на стручното образование, под притисок на општествено-економскиот развој и почетоците на развојот на крупната индустрија. Меѓутоа, врската меѓу општото и стручното образование и понатаму е на многу ниско ниво, поради релативно тесната определба и содржина на општото образование. Имено, познато е дека долг временски период, а посебно во време на хуманизмот и неохуманизмот општото образование се сведуvalo исклучиво на класичните јазици и книжевноста, а пробивањето на природните науки и математиката се одвивало

⁷⁴ Potkonjak, Za jasnije i jednostavnije kriterijume u odregivanju znacaja, sadrzaja i odnosa izmegu opsteg, politehnickog i strucnog obrazovanja, Izabrana dela, II tom, Beograd, 1977, str.207

многу тешко. Во оваа фаза е карактеристично дека развојот на општото и стручното образование се одвива во две линии кои никаде не се среќаваат и не се обединуваат. За големото оддалечување и разграничување на општото и стручното образование придонесувала класната организација на општеството како и острата противречност меѓу умствениот и физичкиот труд.

Индустрискиот развој и се поинтензивниот прогрес на науката и техниката, го условува процесот на содржинско приближување на општото и стручното образование.

Општото образование се повеќе го проширува својот концепциски хоризонт преку внесување на образовни вредности кои долго време се сметале дека припаѓаат на стручното образование. Такви се содржините од природните, техничките, економските и другите науки. Од друга страна пак, и стручното образование доживува модификација на својот карактер изразена преку напуштање на тесноста и едностраноста. Така, во стручните училишта се подига теоретскиот степен на наставата и се внесуваат повеќе заеднички општообразовни предмети, а општообразовните пак добиваат поблаги или поостри насочувања.

Значи, отпочната е третата етапа, етапата на нивна интеграција, взаемна поврзаност, преклопување, иницирана од промените во трудот под влијание на постиндустрискиот развој, но и од изменетите потреби на личноста во современото општество. Се повеќе развојот на општото и стручното образование се одвива во насока на бришење на разликите меѓу нив.

Многу содржини што порано имале статус на општообразовни добиваат општостручна функција, како и многу содржини од стручното образование наоѓаат место во општото. Процесот на нивно меѓусебно проникнување, односно професионализација на општото и хуманизација на стручното станува реалност.

Промените во односот на општото и стручното образование, се рефлектираат врз интелектуалното воспитание, а посебно врз неговата содржинска страна. Образовно-воспитните содржини претпоставуваат остварување на задачите на интелектуалното воспитание, а во исто време се значајни и за реализирање на целта и функцијата на интелектуалното воспитание како воспитно подрачје. Познато е дека во текот на историјата на педагогијата, образовните содржини перманентно се менувале, проширувале и збогатувале, напоредно со развојот на науката и техниката. Некогаш нарушената рамнотежа меѓу хуманистичките, природно-математичките и техничките содржини денес е надмината и нивното единство се манифестира преку потребата содржинскиот елемент на интелектуалното воспитание да ги одразува: постојаната еволуција на науките, суштинските преобразби и промени во општеството, како и изменетите потреби на личноста. Гледано од тој аспект, единството меѓу општото и стручното образование се повеќе доаѓа до израз.

2.4. ПСИХОЛОШКО-ПЕДАГОШКИ ПРЕТПОСТАВКИ

Уште во воведниот дел од трудот укажавме дека разгледувањето на теоретските проблеми во концепирањето на интелектуалното воспитание претпоставува интердисциплинарен пристап. Оттука, неминовно е концепцијата на интелектуалното воспитание да го респектира и психолошкиот аспект, од причина што интелектуалниот развој е предмет на проучување на психолошката наука. Затоа во оваа точка ќе направиме сублимирање на психолошкиот и педагошкиот аспект, преку психолошко - педагошките претпоставки.

Психолошката наука досега има издиференцирано три големи групи на теории за учењето: асоцијанистички (тука спаѓаат и бихевиористичките), когнитивни теории и информациско-процесни концепции и модели на учењето.⁷⁵

Од аспект на нашиот предмет на истражување многу големо значење имаат когнитивните теории, кои се развиле во повеќе правци и школи, меѓу кои најглавни и најпознати се: **Швајцарската психолошка школа на чело со Ж.Пијаже(Piaget), Московската -со Виготски и Американската -со Џ.Брунер (Bruner).**

2.4.1. Теоријата на Пијаже

Според Пијаже, интелектуалниот развој поминува низ 4 стадиуми или фази:

1. Првата фаза се карактеризира со сензомоторни или практични активности и го опфаќа периодот од 0 до 2 години. Во овој стадиум, кој уште е наречен и превербален и трае 18 месеци, се развива практично сознание кое ја сочинува субструктурата за покасното репрезентационо сознание.⁷⁶

2. Стадиум на преоперационална фаза што трае од 2 до 7 год. Во оваа фаза се развива говорот и способноста за мислење на симболичка форма. Притоа, како најзначајна карактеристика на оваа фаза е неспособноста за реверзибилно мислење и за конзервација. Од друга страна пак, детето на оваа возраст покажува голема егоцентричност (но не во смисла на себичност), туку настојува да го види светот на свој сопствен начин и тешко може да се прифати нечие друго гледиште.⁷⁷

3. Третиот стадиум го опфаќа периодот од 7 до 11 години и е стадиум на конкретни операци. Притоа, како најзначајни карактеристики на оваа возраст во поглед на интелектуалниот развој е фактот што детето во своето

⁷⁵ З.Стојановски, Педгошкото значење на бихевиористичко-асоцијанистичките теории, Просветно дело, бр.2, Скопје, 1996, стр.88

⁷⁶ A. Wood, How children think and learn, Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994, str. 5

⁷⁷ A. Woolfolk, Educational psychology, n.3, 1987, str.55

мислење е способно за конзервација, класификација и серијација. Меѓутоа, на овој стадиум според Пијаже, детето се уште не може да размислува на апстрактно ниво. Апстрактно-логичкото мислење се развива во периодот од 11 до 14 година, односно во четвртиот стадиум, кој е наречен стадиум на формални операции.

4. На ова ниво, ученикот е способен да донесува заклучоци врз основа на хипотетско-дедуктивниот тип на мислење, да поставува хипотези, истите да ги проверува и интерпретира. Всушност, способноста да мисли хипотетички, да избира алтернативи, како и да го анализира сопственото мислење е значајна карактеристика на адолесцентот.

Според Пијаже, сите луѓе поминуваат низ претходно споменатите стадиуми на мислење на ист начин, иако возрасните граници не се строго одредени. Тоа значи дека детето може некои задачи да ги решава на стадиум на конкретни операции, а други, на стадиум на преоперационално мислење. Меѓутоа, Пијаже укажува на сознанието дека не може да се дојде до прескокнување на стадиумите. Пример, од фазата на преоперационално мислење да се премине на фазата на формални операции. За Пијаже, промените кои настануваат со мисловните операции на детето од еден во друг стадиум се резултат на 4 фактори: созревање, искуство, социјална трансмисија и еквилибрација (рамнотежа и авторегулација).

Најсуштествено за теоријата на Пијаже е тврдењето дека интелектуалниот развој се одвива спонтано, по свои сопствени законитости, а притоа најголема улога имаат внатрешните спонтани механизми. Со други зборови, Пијаже смета дека интелектуалниот развој се одвива независно од воспитно-образовниот процес, односно наставата. Впрочем, развојот мора да помине одредени етапи, (стадиуми), за да може наставата да формира некои својства и карактеристики на детското мислење. Според Пијаже, учењето е субординирано на развојот, односно на развојот не може да се делува во смисла на негово забрзување и поттикнување ниту преку наставата.

Значи, проучувајќи ја теоријата на Пијаже, дојдовме до констатација дека според неа, можностите да се влијае врз развојот на интелектуалните способности преку наставата и воопшто преку воспитно-образовниот процес се ограничени или скоро никакви. Иако ова сознание се зема како најслаба страна на учењето на Пијаже, за што се упатуваат најголеми критики, би било неправедно ако не ги гледаме и позитивните страни. Оттука и прашањето: Во што е значењето на теоријата на Пијаже?

Значењето произлегува пред се од сознанието дека при концепирањето на наставните програми треба да се имаат во предвид промените во стадиумите на детското мислење. Во овој контекст, Ј. Ѓорѓевиќ укажува на фактот дека со оглед на тоа што во логичкото емпириско искуство на детето мисловните операции се оформени на еден начин, а научните поими бараат други операции, потребно е во првите две години во училиштето, наставата да се изведува така да одговара на соодветните логички операции кои ќе претставуваат подлога за понатамошно овладување со податоците од научно-наставните дисциплини.⁷⁸ Покрај тоа, во теоријата на Пијаже, извонредно големо значење се придава на креативноста, творечката активност, продуктивното учење и воопшто на активноста на личноста.

Потенцирајќи ја активноста на поединецот, Пијаже се залага за конструктивно учење според кое во воспитно-образовниот процес на учениците не треба да им се пренесуваат готови информации, туку да се насочуваат активно и самостојно да стекнуваат нови знаења и тоа “преку нивна реконструкција или конструкција врз основа на претходното знаење или сознајните структури.”⁷⁹

⁷⁸ J.Gorgevic, *Intelektualni razvoj i nastava*, Zbornik Institut pedagogskih istrazivanja, Beograd, 1992, str.115

⁷⁹ К.Попоски, *Психолошките основи на современата настава*, Просветно дело, Скопје. 1997, стр.32

И покрај големите критики што се упатуваат на адреса на Пијаже, сепак би било неправедно ако не се сложиме со фактот дека неговата теорија обезбедува целовит приказ на интелектуалниот развој на личноста, па од тој аспект треба да се набљудува и нејзиното значење и вредност не само за психолошката наука, туку и за педагошката.

2.4.2. Теоријата на Виготски

За разлика од Пијаже, родоначалникот на московската психолошка школа - Виготски, застапува сосема спротивно гледиште. Имено, тој смета дека учењето, односно наставата, може да го забрза интелектуалниот развој. Всушност, Виготски развојот и наставата не ги гледа како независни и одвоени еден од друг, туку како два меѓусебно поврзани процеси. Според него, наставата треба да оди пред развојот, односно може истиот да го поттикнува и забрзува.

Виготски разликува две нивоа на интелектуалниот развој:

1. Првото ниво (стадиум)го нарекува зона на актуелен развој;
2. Второто ниво е зона на потенцијален развој или зона на близок (нареден) развој.

Во првото ниво според Виготски, учениците се во состојба сами да извршуваат одредени активности, а за кои се потребни веќе формирани функции. Во второто ниво пак, учениците не се во состојба сами да ги извршуваат зададените задачи без помош на другите. Токму на ова ниво, Виготски му посветува најголемо внимание. Впрочем, зоната на блискиот развој Виготски ја гледа како поле каде може да се надмине беспомошноста на наставата, односно учењето.

Во своето учење, Виготски не се залага за настава која ќе биде заснована на карактеристиките на интелектуалниот развој, што детето веќе ги има постигнато, туку на особености и својства кои допрва треба да се создаваат.

Придавајќи му големо значење на воспитно-образовниот процес, Виготски ја истакнува потребата од воведување такви содржини во наставата кои ќе дејствуваат во зоната на потенцијалниот развој, а не на зоната на актуелниот развој. Всушност, тој смета дека со воведувањето содржини кои бараат нови и повисоки форми на интелектуалниот развој тогаш и самиот развој може да се забрза. Во спротивно, доколку содржините се насочени кон постоечкиот степен, односно на веќе завршениот циклус од развојот, тие не придонесуваат за мотивирање на развојот, туку едноставно го следат, но без да го стимулираат.

Во оваа смисла и Н.Божановиќ-Шарановиќ истакнува дека Виготски ја застапува тезата дека наставата својата водечка улога ја остварува по пат на содржини на знаењата кои се усвојуваат и тоа содржини кои се насочени кон зоната на наредниот развој. Оттаму, акцентот треба да се насочи не кон веќе формираните особености на развојот, туку развојот треба да го “влечиме“ напред.⁸⁰

Очигледно, со ваквото свое тврдење, Виготски остро му се спротивставува на Пијаже и на неговата теорија за неможноста преку наставата да се влијае на когнитивниот развој на личноста.

Според Виготски, поголемо значење за интелектуалниот развој, вклучувајќи ја тука и успешноста на учењето има зоната на блискиот развој. Во овој контекст, тој ќе истакне; “Учењето е добро, само ако претходи на развојот. Тогаш тоа побудува цела низа функции кои се во стадиум на созревање и се наоѓаат во зоната на наредниот развој.”⁸¹

Интересно во теоријата на Виготски е што тој интелектуалниот развој не го гледа независно од културата и традицијата. Во оваа смисла тој истакнува дека интелектуалните способности не се само својства на поединецот, туку и рационален процес помеѓу индивидуата и физичката и

⁸⁰ N.Šaranović-Božanović, Mogućnosti uticajna na kognitivni razvoj učenika koji pokazuju neuspeh, Prosveta, Beograd, 1984, str.21

⁸¹ Виготски, Мислење и говор, Просветно дело, Скопје, 1988, стр.139

социјалната средина. Значи, можеме да констатираме дека Виготски надворешната средина не ја гледа само како услов, туку и како детерминанта на развојот. Сепак, главен фактор во когнитивниот развој Виготски го смета учењето, односно наставата. Главната цел на наставата ја гледа во формирањето на одредени облици на дејност, кои се пред сознајни, а не формирање на апстрактни функции на помнење, мислење и слично. Придавајќи му голема улога на учењето, Виготски смета дека за секое учење треба да постои оптимално најадекватно време.⁸²

Во својата теорија, тој значајно место им посветува на поимите, кои ги дели на спонтани и научни. Спонтаните поими произлегуваат од секојдневниот живот и искуството на детето. Со поаѓање на училиште, со стекнување одредени знаења, започнуваат да се развиваат научните поими. За Виготски, научните поими претставуваат клуч на интелектуалниот развој на детето. Притоа, тој посебно нагласува дека научните поими се развиваат, а не се усвојуваат како готови во наставниот процес. Неговите истражувања всушност покажуваат дека доколку во воспитно-образовниот процес постојат соодветни програмски фактори (тука првенствено се мисли на програмските содржини) развојот на научните поими ги преобразуваат и ги подигнуваат на повисок степен спонтаните поими. Во врска со ова, Д.Лазаревиќ го забележува следното: “Ако овие размислувања на Виготски во врска со поимите ги гледаме низ призмата на неговото сфаќање за наставата и развојот, тогаш би можеле да заклучиме дека помеѓу учењето и развојот постојат сложени и взаемни односи и дека учењето не може само да го следи развојот, туку може и да му претходи, односно и да го поттикнува и предизвикува развојот. Притоа, поимите социјална интеракција и зона на

⁸² Виготски, Учење и развој у претшколском узрасту, Претшколско дете, Београд, бр.4, 1971, стр.367

наредниот развој се клучни поими за објаснување на ваквата улога на учењето во менталниот развој на детето.⁸³

Теоријата на Виготски во голема мера придонела да се сврти вниманието на психолошките основи на наставата. Со самото тоа што укажал на потребата наставата да оди пред развојот и истиот да го влече напред, Виготски мошне сериозно го насочил вниманието на наставниот процес. Иако самиот Виготски посебно не се занимавал со проблемот на анализирање на квалитетот на наставниот процес, сепак за респектирање е неговото укажување во наставата да не се усвојуваат готови информации и знаења, туку усвојувањето на научните поими да биде усогласено со дотогаш развиените спонтани поими. Во спротивно, Виготски предупредува на можноста од запаѓање во непоправлив вербализам и формализам во наставата, со безначајно усвојување на зборови и ништо повеќе.⁸⁴

Следбениците на Виготски (Елкоњин, Давидов, Галперин, Занков и др.) застапуваат единствено гледиште дека интелектуалниот развој на детето и целокупниот негов психички развој е под влијание на наставата и воспитанието и тоа од самиот почеток. Интересни се и нивните сопствени концепции за настава која развива.

2.4.2.1 Неовиготскијанска ориентација

Од 80-те години на овој век, како резултат на зголемениот интерес од проучување на теоријата на Виготски во САД започнува да се развива неовиготскијански пристап. чии истражувања исфрлаат на виделина нови резултати од истражувањата за развојот и наставата. Такви се истражувањата на Мол, Галимор, Тарп, Панофски, Мартин и други.

⁸³ Lazarević, *Nastava i razvoj pojmova: Neovigotskijanski pristup*, Zbornik br.27, Institut pedagogskih istrazivanja, Beograd, 1995, str.121

⁸⁴ Виготски, *Мислење и говор*, Просветно дело, Скопје, 1989, стр.115

Приврзаниците на неовиготскијанската ориентација се застапуваат за замена на терминот научни поими со школски односно преку школувањето развиени поими, кои се поврзуваат со секојдневните поими. Притоа, читањето, пишувањето, дискусијата и разговорот се сметаат за значајни при поврзување на секојдневните со школските поими.

Неовиготскијанската ориентација го свртела вниманието на когнитивниот развој на детето, односно на развојот на детското мислење преку адекватно поврзување на спонтаните и научните поими, нагласувајќи ја притоа и улогата на наставната програма, но и на наставникот, како важен фактор за позабележително активирање на учениците во наставата.

2.4.3. Теоријата на Брунер

Според американскиот психолог Брунер, за интелектуалниот развој на личноста, карактеристични се три степени: акционен, иконички и симболички.

Првиот степен одговара на сензомоторниот развој на Пијаже. Вториот е близок а стадиумот на конкретни операции, а третиот одговара на стадиумот на формални операции. Иако генерално прави поделба на степени, Брунер зборува за три меѓусебно поврзани начини на сознание, кои се разликуваат во зависност од средината. За Брунер, мошне големо значење за интелектуалниот развој има влијанието на средината (пр. училиштето, јазикот и наставата). Според него, каков ќе биде интелектуалниот развој зависи од делувањето на претходно наведените фактори, што за последица би имало разлики во развојот во зависност од различната средина.

Според Брунер, за когнитивниот развој колку се важни влијанијата од внатре, толку се значајни и надворешните влијанија. Оттаму, и сознанието

на Брунер дека развојот се одвива од надвор кон внатре, но и од внатре кон надвор.⁸⁵

Една од главните претпоставки во теоријата на Брунер е дека секое дете може да се поучува во се, на било која возраст. Во врска со тоа, тој вели: "На секое дете, на секој степен од неговиот развој може ефикасно да му се предава кој и да е предмет во соодветна интелектуално прифатена форма."⁸⁶

Во своите истражувања Брунер докажал дека уште во стадиумот на конкретни операции децата можат да сфатат голем број основни идеи од областа на природните науки или математиката и слично, доколку таквите идеи се презентирани со јазикот кој одговара на тој степен на мислење кај децата.

Големиот број истражувања кои се вршени на релација интелектуален развој - настава, досега безброј пати го потврдиле сознанието дека наставата може да влијае врз интелектуалниот развој. Меѓутоа, само по себе се наметнува прашањето дали е во ред да се префорсира улогата на учењето и наставата, не водејќи притоа сметка дека сепак интелектуалниот развој е детерминиран како од надворешни, така и од внатрешни фактори. Тоа е факт кој Брунер во својата теорија го истакнува, но очигледно не го зема во предвид, односно го занемарува и запаѓа во контрадикторност.

Брунер се залага за таква структура на процесот на учење која во потполност ќе соодветствува со интелектуалниот развој. Според него, учењето на секој наставен предмет го карактеризираат 3 процеси кои се одвиваат истовремено. Првиот процес се однесува на прибирање на нови податоци. Вториот- трансформација или преработка на податоците(тука пред се се мисли на можноста од примена на веќе стекнатите знаења при

⁸⁵ Bruner, The course of cognitive growth, American psychologist, 1964, str. 16

⁸⁶ Брунер, Процес образовања, Педагогика, 1-2, Београд, 1976, стр.20

податоци. Вториот- трансформација или преработка на податоците(тука пред се се мисли на можноста од примена на веќе стекнатите знаења при решавање на нови задачи).Третиот процес е евалвација или проценка на резултатите. Брунер, посебно внимание му посветува на учењето со откривање. Сфаќајќи го учењето како акт на откривање, тој се залага воспитно-образовниот процес да се заснова на учење со откривање, истакнувајќи притоа дека таквиот вид на учење помага во голема мера да се развијат интелектуалните способности кај учениците. Во оваа смисла и Брунер потенцира дека целта на наставата не треба да биде создавање живи библиотеки, туку да се научат учениците да мислат математички, или пак да ги разгледуваат проблемите историски, односно да учествуваат во процесот на стекнување на знаења, бидејќи тоа е процес, а не продукт.⁸⁷

Педагошкото значење на теоријата на Брунер, може да се набљудува од два аспекти:

1) Барањето за активност на учениците претпоставува поттикнување на интелектуалната љубопитност, истражувачкиот дух, како и внатрешната мотивација.

2) За респектирање е големот оптимизам на Брунер дека секое дете може да се поучува во се, на соодветен начин. Не порекнувајќи го созревањето, Брунер не се согласува со Пијаже дека за успешното учење е потребна пред се интелектуална, физичка, емоционална зрелост и спремност на детето за воведување нешто ново.

Во рамките на поновите теориски сфаќања за когнитивниот развој и учењето, интересна е теоријата на кумулативно учење на **Роберт Гање**.

Според Гање, за детето да стекне некое знаење, потребно е време за промени во способностите , а не време за созревање, односно за учење.

⁸⁷ Bruner, Toward of theory of instruction, Harvard University press, цит. според Б.Лакинска, Самостојната работа на ученикот, Гоце Делчев, Куманово,1992, стр. 27

Класифицирајќи ги способностите во 5 категории: вербални информации, ставови, интелектуални умења, моторни вештини и когнитивни стратегии, тој ги нарекува со заедничко име научени способности.⁸⁸ Од сите нив, најголемо значење имаат интелектуалните способности, односно умења кои Гање ги дели на: правила од повисок ред или стратегии на правила; дефинирани поими; конкретни поими и дискриминации. Во суштината на теоријата на кумулативно учење е дека секоја од овие способности се јавува како предуслов за учење на наредната.

Според Гање, за успешно усвојување на поимите кои претставуваат еден вид интелектуално умење важни се два вида фактори, односно услови: внатрешни и надворешни. Внатрешните услови се однесуваат на претходно стекнатите умења (што Гање ги нарекува информации) кои се помнат и го помагаат понатамошното учење. Надворешните услови се однесуваат на правилното насочување на ученикот од страна на наставникот, односно тука спаѓаат разновидните наставни функции, методи и постапки кои имаат за цел обезбедување на трансфер на понатамошното учење. Всушност, според Гање учењето на поими се состои од ниво на различни сложености кои делуваат како медијатори на позитивен трансфер. Притоа, разбирањето на поимите и нивното користење се постигнува на тој начин што претходно наученото разбирање со помош на нови содржини ќе претрпе когнитивно реконструирање.⁸⁹

Теоријата на Гање во психологијата подлежи на многу критики и недоследности, бидејќи и целокупната теоретска поставеност се уште не е целосно експериментално проверена. Притоа, од аспект на нашиот предмет на истражување најдискутабилно се смета прашањето дали интелектуалниот

⁸⁸ R. Gagne, *Domains of learning*, цит. според S.Nahod, *Kognitivne teorije i nastava*, Prosveta, Beograd, 1988, str.55

⁸⁹ S.Milanovic. Nahod, *Kognitivne teorije i nastava*, Prosveta, Beograd, 1988, str. 66

развој може да се унапреди преку вежбање, односно дали со вежбање децата можат побрзо и поуспешно да научат некој поим, во споредба со децата кои не вежбаат. Според Гање, учењето на нешто ново не мора да го чека развојот, туку подготвеноста за учење е важна само како индикатор што всушност поединецот треба уште да научи.

Педагошкото значење на теоријата на Гање може да се сублимира во следново: фактот дека Гање е застапник на идејата за хиерархиска анализа и распоредување на интелектуалните способности на тој начин, што поедноставните неминовно е да им претходат на сложените комбинации, има свои импликации во барањето наставниот процес да се одвива преку чекори, степени, односно фази. Хиерархијата во учењето се заснова на претпоставки дека способноста за напредување можат да ја постигнат само оние ученици кои веќе постигнале одредени способности, односно предуслови.⁹⁰

Гање исто така укажува на големата улога на наставникот во мотивирањето на учениците, но и во распоредувањето на активностите при учењето. Оттука, успешните наставници според Гање не се само пренесувачи на знаење, туку и важни активирачи на ученикот, што за претпоставка има солидно познавање на когнитивните процеси, но и вистински избор на содржините.

Преку теоријата на кумулативно учење Гање укажува на уште една значајна карактеристика на наставата, а тоа е почитувањето на индивидуалните разлики. Како поборник за индивидуализирање на наставата тој смета дека успешното учење на ученикот зависи од колку тој овладеал со сите подредени (претходни) способности кои се јавуваат како неопходен услов за стекнување на нови. Оттука и потребата наставата да се прилагоди на способностите на поединецот. Затоа Гање и препорачува во воспитно-образовниот процес да се води сметка не само за биолошките разлики на децата, туку многу повеќе и на тоа со какви способности децата го започнуваат учењето на некои нови содржини или задачи.

⁹⁰ Исто, стр.91

Од она што досега го кажавме, следи заклучокот: Психолошко-педагошките претпоставки манифестирани преку најзначајните аспекти на когнитивните теории, иницираат значајни прашања за воспитно-образовниот процес кои се однесуваат на интелектуалниот разој, односно - начинот на стекнување на знаењата, разојот на способностите, начинот на нивното менување и слично.

Оттука, тие ја потенцираат неминовноста на потребата интелектуалното воспитание да ги респектира сознајните карактеристики на децата и учениците, односно како тие размислуваат, како го разбираат светот и околината. Покрај тоа, го свртуваат вниманието на наставникот и неговата подготвеност да го разбере детето со оглед на променливоста на детското мислење и да биде подготвен на начин кој одговара на возраста на детето соодветно да го поучува. Нивното значење е мошне силно изразено на полето на наставата, потенцирајќи притоа едно круцијално прашање кое се поставува пред педагошката теорија, а во тие рамки и пред теоријата на интелектуалното воспитание: Како во образованието да се развиваат интелектуалните способности, односно како да се постигне таквата цел перманентно да биде присутна во наставата?

Во фокусот на вниманието на ова прашање е дилемата дали целите во наставата треба јасно да се одредат и дефинираат, или пак можно е флексибилно одредување. Во педагошката наука еден од најжестоките поборници за однапред јасно дефинирање на целите е Блум. Во својата "Таксономија," тој зборува за три вида хиерархиско поставени цели: когнитивни, афективни и психомоторни.⁹¹ Целите кои спаѓаат во рамките на когнитивниот домен се однесуваат пред се на интелектуалните способности: анализа, синтеза, разбирање, примена, евалуација, стекнување на знаења. Во рамките на психомоторните цели пак, спаѓа учењето на вештини (спорт,

⁹¹ Bloom, Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Republicki zavod za unapregivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1981, str.57

пливање и играње) а пак целите на афективниот домен се однесуваат на чувствата и емоциите кои се содржани при учењето на ставови, вредности и друго.

Некои приврзаници (бихевиористите) на однапред определените цели во образованието се на становиште дека треба да се разликуваат три или повеќе нивоа на спецификација на целите: одредување на општите цели кои ќе претставуваат основа за концепција на наставната програма; бихевиорални цели кои се изведени од општите, но се однесуваат на одредени делови на наставната програма; цели за планирање на наставната единица.

Не е мал бројот на истражувачите кои се противат на бихевиористичкиот пристап, односно на јасното фиксирање на целите. Притоа, таквото гледиште го бранат со сознанието дека секое однапред дефинирање на целта ја гуши креативноста, творечката страна и љубопитноста на ученикот, а во исто време доведува до инертност. Оттука, како најадекватни се сметаат оние цели кои нема да бидат круто определени, туку флексибилни и со можност за модификација.

3. ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА ОСНОВНИОТ ПОИМ

За да нема дилеми зошто интелектуално, а не умствено воспитание, сметаме за потребно да појасниме дека не постои разлика меѓу термините умствено и интелектуално воспитание. Тие се синоними. Терминот интелектуално доаѓа од латинскиот збор *intellectus* и означува разум, ум, односно способност за сознавање, или од грчкиот збор *nous* што значи интелект или ум.⁹² Со оглед на тоа дека примената на терминот интелектуално воспитание во литература е почеста, се определивме за негова употреба, без да се исклучува можноста за примена на терминот умствено воспитание, (како што практикуваат некои автори во учебниците по педагогија). На овој начин, секаква можност за недоразбирање е надмината.

Како се определува поимот интелектуално воспитание во странската педагошка литература?

Консултираната светска педагошка литература (енциклопедии, речници и учебници по педагогија) од **Англија, Франција и Русија** не доведе до сознание дека интелектуалното воспитание не се третира како издвоено, односно самостојно подрачје, па оттука и во педагошките енциклопедии и речниците, но и во учебниците по педагогија, не се среќава терминот (интелектуално воспитание), што е основен поим во нашиот предмет на истражување. Наведените сознанија ќе ги поткрепиме со конкретни примери.

Така на пример, во **International encyclopedia of education**, ги сретнавме само термините: *cognitive development* (когнитивен развој) и *intellectual development* (интелектуален развој), но не и терминот

⁹² Вујаклија, Лексикон страних речи и изрази, Просвета Београд, 1991, стр. 343 и 600

интелектуално воспитание.⁹⁴ Определбите говорат дека се работи за психолошки термини, а не за педагошки, па оттука, на мислење сме дека нивното објаснување не би било во функција од аспект на нашиот предмет на проучување*.

Во "**Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation**" се определуваат поимите: граѓанско образование, полово, морално, религиозно, семејно итн. но не и терминот интелектуално, односно умствено воспитание. Од термините поврзани со когницијата, поблиску се определуваат само термините: (acquisition des connaissances) – стекнување на сознанија и (apprentissage) -учење.⁹⁵

“Терминот когнитивен развој во педагошката литература се појавил во раните 1060 год. Когницијата е проблематичен термин во психологијата бидејќи не е јасно одреден. Честопати се дефинира многу тесно, а друг пат прешироко, вклучувајќи ги тука сите повисоки ментални процеси: мислење, внимание, резонирање, решавање на проблеми, креативност, помнење и интелигенција. Секоја продуктивна ментална активност треба систематски да се стимулира преку образованието.“

“Терминот интелектуален развој“ претставува важна задача на училиштето. Оттука, неминовно е соодветно внимание да се посвети на неколку пристапи: 1) психометрички кој обезбедува јасна слика за способностите на различна возраст и ги конкретизира индивидуалните разлики на различни возрасти на учениците; 2) пристапот на учење кој ги информира наставниците дека децата од различни средини и на иста возраст можат да имаат големи разлики во усвојувањето на знаењето, исто така укажува на сознанието дека децата многу често се способни да мислат на многу пософистицирани начини и да ги учат односно усвојуваат новите концепти многу полесно во подрачјата каде имаат претходни знаења, односно одредено искуство.“

(International encyclopedia of education, Great Britain, 1994, str. 2692 i 2916

⁹⁴ International enciklopedia of education,(ed.T.Hussen, N.Postlethwaite), Pergamon, G.Britain, 1994, стр. 2914 i 2692

⁹⁵ Dictionnaire encycloped' d'ique de l'education et de la formation, Nathan Universite, Paris, 1994. 35

По примерот на западната литература и во Руската педагошка литература која датира од 90-те години па наваму, нема посебно определување и објаснување на поимот интелектуално воспитание. Всушност, во **"Россииская педагогическая энциклопедия"** терминот "умственное" воспитание го сретнавме само како споменат термин при определувањето на поимот воспитание и неговата диференцијација на разни видови. Имено, се вели дека: "Најдобрата општа класификација на воспитанието е неговата поделба на умствено, работно и физичко",⁹⁶ меѓутоа без никаква поконкретна определба на целта, задачите и суштината на интелектуалното воспитание, како што е тоа направено со останатите воспитни подрачја.

Интересно е што во најновите руски учебници по педагогија *) во споредба со поранешните, умственото воспитание не се третира како посебно подрачје и како такво не е застапено. Всушност, поодделно и конкретно се разработени суштината, функцијата и задачите на: работното воспитание, естетското, моралното, физичкото, граѓанското, семејното, религиозното и економското, но не и на умственото воспитание.

Консултираната современа литература од Запад но и од Исток, не наведува до констатација дека интелектуалното воспитание нема третман на посебно издвоено подрачје.

*) _____

Педагогика (редакција на С.А.Смирнова), Москва, АСАДЕМА, 1999

Б.Лихачев Педагогика, Юрайт, Москва, 1999

Педагогика(ред.П.Пидкасиста), Педагогическое общество России, Москва, 1998

⁹⁶ Российская педагогическая энциклопедия , Москва, 1996, стр. 127

Отсуството на определба на основниот поим на нашето истражување во педагошките речници учебници, не значи дека ова воспитание не постои. Напротив, тоа се третира како составен дел на сите останати воспитанија, односно како негова основа. Имено, секое "друго" воспитание вклучува во себе потребни знаења, навики, умења, развој на интелектуалните сили и способности, на творечката и креативна дејност, формирање на социјално активна личност, подготовка за перманентно образование. Всушност, единството на интелектот, чувствата, волјата и моралот ја обединува суштината на сите аспекти на развојот на личноста.

Затоа, ќе го задржиме нашето внимание на оние извори каде што е евидентна конкретна определба на поимот интелектуално воспитание. Тоа е во педагошката теорија кај нас, на поранешните ЈУ простори и во Бугарија. Тоа е неминовност, бидејќи скоро педесет години македонската педагогија се развиваше во тие рамки. Оттука, секое поинакво гледање, би значело парцијално и нецелосно согледување на најсуштествените аспекти на интелектуалното воспитание, како што се : определувањето на поимот, дилемите, задачите, принципите и слично.

Настојувавме да задржиме соодветна временска дистанца, со цел да ги издиференцираме разликите, сличностите, како и проблемите со кои се соочуваат одредени теоретичари во различните временски, но и просторни димензии при определување на поимот интелектуално воспитание. Според наше мислење, во зависност од тоа како се определувал поимот интелектуално воспитание во педагошката теорија, можеме да издвоиме два периода: првиот е до половината на 70-те години, а вториот од половината на 70-те, односно од почетокот на 80-те години, па наваму.

Карактеристично за првиот период е дека определувањето на интелектуалното воспитание не е баш едноставно и лесно. Причините за тоа лежат во недоволната проученост на најсуштествените прашања кои

лежат во недоволната проученост на најсуштествените прашања кои спаѓаат во доменот на интелектуалното воспитание, бидејќи се разгледуваат како дел од образованието, наставата или воопшто - дидактиката.

За разлика од другите воспитни подрачја (морално, физичко, естетско, работно-техничко), чии задачи, содржини, принципи се мошне концизно и конкретно определувани и разработувани, за интелектуалното воспитание е пишувано повеќе воопштено. Се потенцира неговото значење, но очигледни се тешкотиите за поконкретно анализирање на најспецифичните прашања кои би го определувале интелектуалното воспитание како посебно воспитно подрачје.

Во ова смисла, А.Вукасовиќ, истакнува: "Иако интелектуалното воспитание никогаш не било отстрането како компонента на воспитната работа, бидејќи без стекнување на знаења и развој на интелектуалните сили и способности нема вистинско воспитание, сепак не е адекватно проучувано и анализирано како посебно воспитно подрачје."⁹⁷

Анализата на учебниците по педагогија од тој период ни покажува дека најголем проблем претставува определувањето на интелектуалното воспитание, односно одредувањето на неговата суштина, смисла, цел и задачи. Тежината во овој поглед произлегува од неможноста јасно да се разграничи поимот интелектуално воспитание од поимот образование, а во некои случаи и од поимот настава. Тие се набљудуваат како синоними. Затоа, во најголем број случаи (учебници по педагогија) интелектуалното воспитание се врзува за стекнување знаења, навики и умења.

⁹⁷ A. Vukasic, *Intelektualni odgoj*, Sveuciliste, Zagreb, 1976, str. 11

Таков пристап среќаваме во учебникот: Опќа педагогија (1956) С.Патаки,*) во Педагошкиот енциклопедиски речник (1963),**) како и во учебникот Педагогика (1974) на авторите: Теодосиќ, Прокиќ, Ничковиќ и Новаковиќ.***

Во периодот од 1975 год. па наваму, определбите што ги среќаваме во учебниците по педагогија, како и одделните монографии, говорат дека определувањето на поимот интелектуално воспитание е поконкретно, јасно и прецизно.

Неоспорно е дека за промените во оваа насока придонесува развојот на педагошката наука, поточно педагошката теорија и практика. Јасното разграничување на поимот интелектуално воспитание од поимите образование и настава, придонесува за суштествени промени во адекватно определување на основниот поим. Притоа, се потенцира дека претходно споменатите поими иако се блиски, не можат да се поистоветат со поимот интелектуално воспитание. Затоа и многу посигурно се определува суштината на интелектуалното воспитание и неговото значење во воспитниот процес.

*) "Интелектуалното воспитание има широко воспитно значење, затоа што влијае на целокупниот развој на младиот човек, вијае на формирањето на неговата волја и карактерот. Без стекнувањена знаења и развој на интелектуалните сили и способности нема вистинско испитание."(Pataki, Опса pedagogija, PKZ, Zagreb, 1956, str.43

**) "Развивање на интелектуалните сили и способности на воспитаниците, преку образование (систематско стекнување на знаења и овладување со работни вештини и навики) како и други облици на воспитание кои изградуваат научен поглед на свет. Интелектуалното воспитание најинтензивно се врши во правилно организираната настава".(Enciklopediski renik pedagogije,Matica Hrvatska, Zagreb, 1963, str.340

***)" Основата на свесната дејност на личноста ја сочинуваат знаења, умеања, навики, развиени умствени сили и својства на личноста, т.е. онаа страна на личноста која се формира со умственото воспитание.(Теодосиќ и други, Педагогика, Сарајево, 1965, стр.4

Определбите веќе не се движат само во доменот на стекнување знаења, навики и умеања, туку се прошируваат и со други параметри.*).

*) А.Вукасовиќ во својата монографија определувањето на поимот интелектуално воспитание го проширува со: “будење и развивање на сите негови интелектуални сили и способности, развивање на култура на интелектуалниот труд, интелигентно поставување и решавање на сите работни задачи и животни проблеми, подготвување и оспособување за самообразование, воведување во техниката и методологијата на стручната и научната работа и слично.“ (A.Vukasovic, *Intelektualni odgoj*, Sveuciliste, Zagreb, 1976, str.16)

Во педагошката енциклопедија во врска со интелектуалното воспитание се вели:“ ... треба да се разликува од процесот образование и настава. Основни компоненти на интелектуалното воспитание се: знаења, умеања, навики, интелектуални способности, култура на интелектуалниот труд, спознавање на вистината и делување во склад со таквата вистина.“ (Pedagoska enciklopedija, I, (red.N.Potkonjak,P.Simlesa), Beograd, Zavod za uzbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989, str.27)

Во поновите учебници по педагогија, при определбата на интелектуалното воспитание се издвојуваат две компоненти: информативна и формативна, односно образование и развој на умствените сили и способности.*)

*) Во учебникот Општа педагогија под информативната компонента се подразбира квантитативната и квалитативната страна на информациите кои треба да се усвојат, додека формативната се однесува на успехот од усвојување на информациите, како и развој на способностите и другите интелектуални својства на личноста. (Општа педагогија, (група автори, ред.Н.Поткоњак), Учитељски факултет, Београд, 1996, стр.152)

Во македонската педагошка литература, еминентните професори Љ.Копровски и Б.Петровски поимот умствено воспитание го расчленуваат на две компоненти: образование и развој на умствените сили и способности.Првата компонента опфаќа процес на усвојување на знаења, навики и умеања, степен на усвоеност на знаењата и нивен обем.Втората компонента го опфаќа развојот на умствените сили и способности. (Љ.Копровски, Б.Петровски, Педагогија, Скопје,1998, стр.147)

Синтетизирањето на овие компоненти доведува до определба каде се потенцира потребата интелектуалното воспитание да се набљудува како посебно воспитно подрачје со јасно определена цел и задачи, но и како основа за остварување на останатите компоненти на воспитанието. Имено, се повеќе доминираат определбите каде интелектуалното воспитание се посочува како суштина на воспитно-образовниот процес во целина. Тоа се објаснува со сознанието дека доколку учениците се насочат да усвојуваат систем на знаења, навики и умеања и доколку се насочи нивниот интелектуален развој, тогаш, се обезбедува основа за реализирање на останатите развојни димензии на личноста, манифестирани преку работното, моралното, естетското и физичко-здравственото воспитание.

Со други зборови, за современиот образовен процес не е повеќе императив стекнувањето на, односно да се развиваат интелектуални способности како инструменти за стекнување на нови знаења, да се формираат навики за континуирано образование, да доаѓа до израз активната улога на ученикот во наставата. Современото сфаќање на интелектуалното воспитание не се ограничува само на знаењата, вештините, навиките, како и развојот на интелектуалните сили и способности, туку се прошируваат и на поцеловито формирање на личноста на воспитаникот. Во тој поглед, посебно значење му се придава на развивањето интелектуална љубопитност, самостојно доаѓање до знаења, развивањето култура на интелектуалниот труд, како и стремеж да се дојде до вистината со проверување на одредени сфаќања и гледишта.⁹⁸

Современото сфаќање и определување на интелектуалното воспитание, претпоставува уште еден аспект, а тоа е активирање на емоционално-волевите особини на личноста. Со разбранувањето на емоциите во текот на процесот на учењето, се придонесува субјектот што

⁹⁸ J.Gorgevic, *Intelektualno vaspitanjei savremena skola*, Svetlost, Sarajevo, 1990,s.28

полесно да зазема определен став, како и да гради позитивни особини на сопствената личност.⁹⁹

Во бугарската педагошка литература во врска со интелектуалното воспитание се наведува дека тоа претставува целенасочен сознаниен процес и адекватна на него дејност за развој и усовршување на умствените сили и способности на човекот.¹⁰⁰ Местото на интелектуалното воспитание се разгледува од два аспекти: Прво, паралелно со моралното, естетското, работното и физичкото воспитание -интелектуалното претставува една од структурните компоненти во развојот на личноста. Второ, доколку се набљудува како основа на разумната човекова дејност и поведење, тогаш има интегрално-проникнувачка улога и место и се третира како основа на сите други компоненти на воспитанието.¹⁰¹

Сите наведени аспекти кои го определуваат поимот интелектуално воспитание, се доволен индикатор за големото значење кое му се придава во педагошката теорија и воопшто во педагошката наука.

Можеме да констатираме дека определбата на поимот кој во нашиот предмет на проучување е основен, доживува развојна генеза. Првичните објаснувања во учебниците по педагогија се мошне скудни и сиромашни, од причина што објаснувањето на овој поим е поврано со многу нејаснотии. Во прв ред, идентификувањето со основните педагошки категории, образованието и наставата.

Современата определба на интелектуалното воспитание не упатува на нови аспекти. Не негирајќи го значењето на знаењето, како градежен материјал на интелектот, вниманието се свртува и на другите суштински страни, како: развој на мислењето, потребата да доаѓа до израз личниот

⁹⁹ Љ.Копровски, Б.Петровски, Педагогија, Скопје, 1998, стр. 149

¹⁰⁰ Теорија на воспитанието, (колектив автори, ред. Љ.Димитров), Аскони издат, Софија, 1994, стр. 211

¹⁰¹ Исто, стр.212

личниот ангажман во стекнувањето знаења, творечко мислење и културата на интелектуалниот труд.

На крај, чувствуваме потреба да го изнесеме сопствениот став по прашањето за определувањето на интелектуалното воспитание.

Како што имавме можност да согледаме, по ова прашање карактеристични се два пристапа. Едниот пристап кој е доминантен во западната литература и во руските учебници по педагогија од 90-години наваму, го преферира опсервирањето на интелектуалното воспитание не како самостојно подрачје, туку во рамките на останатите, (естетско, морално , физичко итн). Другиот пристап, пак карактеристичен за нашата педагошка мисла во Македонија и на просторите на поранешна Југославија го определува интелектуалното воспитание како самостојно, воспитно подрачје, рамноправно со останатите воспитанија.

Од наша гледна точка, таквото гледиште го сметаме за пооправдано, односно стоиме на становиштето дека интелектуалното воспитание треба да фигурира како посебно воспитание, од повеќе причини:

1) Сознанието дека воспитанието е единствен процес не го негира постоењето на одделни компоненти кои имаат особено значење за одредени димензии во развојот на личноста. Гледано од тој аспект, зборуваме за: интелектуално, морално, естетско, физичко и работно воспитание. Со ваквата поделба, не се загрозува целовитиот развој на личноста, односно нејзината интегралност туку напротив, преку можноста да се разгледуваат одделни прашања, (цел, задачи, принципи и слично) се придонесува за подобро и поцелосно разгледување на тие сегменти, а преку тоа и за поефикасен развој на личноста.

2) Ако појдеме од сознанието дека интелектуалното воспитание има за цел да ги развива интелектуалните сили и способности на личноста, да оспособува за самостојна работа и можност за користење на разновидни

извори на знаења и решавање проблеми, како и подготовка за перманентно образование, тоа не значи дека овие задачи и не би можеле да ги разгледуваме во контекстот на останатите воспитни подрачја. Меѓутоа и покрај доста симплифицираното определување од наша страна, сепак на мислење сме дека со сите овие карактеристики, ние му даваме приоритет на важните аспекти на интелектуалното воспитание, кои доколку не би се манифестирале преку самостојно третирање, би се изгубиле во мноштвото специфични задачи карактеристични за останатите задачи на посебните воспитанија. Оттука и нашата размисла дека со таков третман (посебен) интелектуалното воспитание може да биде поставено на такво ниво, кое ќе придонесе за поголем развој на ученикот.

Поради сето ова што досега го спомнавме, остануваме на гледиштето дека интелектуалното воспитание треба да го задржи третманот на самостојно воспитно подрачје.

4. ДИЛЕМИ ВО ТЕОРИЈАТА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ

Досегашниот приод кон проблемите на интелектуалното воспитание, ни откри и одредени дилеми присутни во теоријата на педагогијата по однос на ова воспитно подрачје:

Дали интелектуалното воспитание е самостојно подрачје или треба да се разгледува во единство со некое друго воспитание?

Дали интелектуалното воспитание може да се изедначи , односно поистовети со образованието и наставата?

Во врска со првата дилема, во педагошката теорија постојат различни пристапи. Всушност, не постои единство во сфаќањето за третманот и поставеноста на интелектуалното воспитание во теоријата на педагогијата. **Притоа, неизбежно е да се нагласи дека проблемот е особено искристализиран на релација интелектуално-работно-техничко воспитание.** Врз таа основа, денес во теоријата на педагогијата суштествуваат следниве гледишта:

1. Гледиште според кое интелектуалното воспитание претставува самостојно, односно посебно воспитание;

2. Гледиште според кое интелектуалното и работно-техничкото воспитание претставуваат единствено воспитно подрачје, или поточно работно-техничкото се определува како компонента на интелектуалното;

3. Гледиште според кое интелектуалното воспитание е дел, компонента на работно-техничкото.

Определувањето на интелектуалното воспитание како самостојно воспитно подрачје го застапуваат повеќе автори во своите учебници по педагогија.*) Нивниот став е дека развојните страни и димензии на личноста, се манифестираат преку 5 воспитни подрачја: интелектуално, морално, естетско, физичко и работно-техничко. Секоја од наведените компоненти има цел, задачи, содржина, принципи и слично. Гледано од овој аспект, воопшто не е спорно оправдано интелектуалното воспитание да има третман на посебно и самостојно воспитание, како и останатите. Од друга страна пак, незанемарлив е фактот дека сите се меѓусебно тесно поврзани.

Според второто гледиште, педагошки е неоправдано интелектуалното и работно-техничкото воспитание да се подвојуваат како посебни воспитни компонентни, кога во суштина тие се единствени. Авторите кои го застапуваат ова гледиште, се на мислење дека интелектуалното воспитание е во нераскинлива врска (симбиоза) со работно-техничкото воспитание, односно помеѓу нив постои тесна врска, нераскинливо единство.***) Со цел поаналитички да пријдеме кон оваа дилема, ќе дадеме поцелосно нејзино објаснување.

Својот став посочените автори го бранат со аргументот дека подвоеноста на двете воспитни подрачја е резултат на историската поделба на трудот на умствен и физички, која се рефлектирала и во поделеноста на образованието на општо од една страна и стручно од друга, односно во поде

*) S.Pataki, *Opca pedagogija*, X izdanie, PKZ, Zagreb, 196
R.Teodosic, *Pedagogika*, Sarajevo, 1965,
P.Simlesa, *Pedagogija*, Zagreb, 1971;
A.Vukasovic, *Pedagogija*, Zagreb, 1990;
Љ.Копровски, Б.Петровски, *Педагогија*, Скопје, 1998

**) *Pedagogija*, I (kolektiv avtori), Matica Hrvatska, Zagreb, 1968
Krnet, *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd, 1977
J.Gorgroć, N.Potkonjak, *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd, 1990
N.Potkonjak, M.Orlović-Potkonjak, *Pedagogija*, Beograd, 1982
Општа педагогија (редактор Н. Поткоњак). Учитељски факултет, Београд, 1996

леноста на теоријата и практиката. Можноста за нивно поврзување во робовладетелското и феудалното општество била никаква, бидејќи во време кога физичкиот труд неизмерно се презирал, образованието се сметало за повредно ако е што подалеку од реалниот живот и практичните потреби на човекот.

Таквата состојба, свој одраз нашла и во граѓанската педагогија. Тука, преку академската ориентација на образованието се негирала важноста од поврзување на теоријата со практиката, како и улогата на практиката во интелектуалното воспитание. Од друга страна пак, се сметало дека воспитанието за практична работа (мануелното) може да се издвои како посебна компонента која нема потреба да се заснова врз теориска, односно интелектуална основа. На тој начин и настанале двете воспитанија: интелектуално и работно-техничко, како две страни во развојот на личноста.

Современиот општествен развој и енормниот развој на науката, техниката и технологијата, влијаат битно да се измени состојбата на овој план. Интелектуалното воспитание не може да се набљудува одвоено од воспитанието за работа, бидејќи тие се нераскинливо поврзани.

Се поголемата интелектуализација на физичкиот труд, како резултат на постиндустрискиот развој, придонесува човековата дејност во сите сфери да се заснива на соодветна интелектуална основа, без која не би можел да се одвива развојот на човекот и општеството. Всушност, за авторите кои го застапуваат ова гледиште, интелектот и работата се две најзначајни карактеристики на човекот. Тие претставуваат основа врз која тој - homo sapiensot продирајќи во законите на природата, општеството и мислењето непрестано го менува и унапредува светот во кој живее.¹⁰²

Оттука, произлегува констатацијата дека двете воспитанија и (умственото и работно-техничкото) се насочени кон иста цел, развивање на единствена личност. Притоа, таа единственост ја гледаат во сознанието дека

¹⁰² Pedagogija, (Lj.Krmeta, N.Potkonjak,P.Simlesa), Matica Hrvatska, Zagreb, 1968, str.258

знаењата се стекнуваат и практично се проверуваат, а дејноста на човекот се заснова на тие знаења.

Во оваа смисла, Н.Поткоњак, ќе нагласи: не постои вистинско умствено воспитание надвор од дејноста, надвор од активноста, како што нема и не може да постои дејност, активност, без ангажирање на умствените сили и способности. Тоа е единствен процес, па затоа и претставува единствено подрачје за развивање на личноста. Оттаму и тенденцијата интелектуалното воспитание да се третира и како воспитание за работа и како свесна и планирана човекова дејност.¹⁰⁵

Во контекстот на ваквото сфаќање авторите кои го застапуваат претходно споменатото гледиште, ги определуваат и задачите на интелектуалното воспитание, каде јасно е манифестирано единството меѓу интелектуалното и работно-техничкото воспитно подрачје.

Според наше мислење, ова гледиште не го нарушува интегритетот на интелектуалното воспитание, туку само го проширува хоризонтот на неговата содржина и задачи со нови елементи кои го претпоставуваат работно-техничкото подрачје. Меѓутоа, имајќи ја во предвид оваа тесна поврзаност, или уште повеќе единството меѓу интелектуалното и работно-техничкото подрачје, се наметнува сама по себе дилемата дали интелектуалното воспитание не е исто толку блиско и поврзано со останатите воспитни подрачја, како што се : моралното, естетското и физичкото.

Некои автори кои се приврзаници на второто гледиште ја посочуваат тесната поврзаност на интелектуалното воспитание со моралното: "Практично, не е можно да се одвои на пример човековата умствена (интелектуална) страна од моралната, затоа што без знаење за моралните норми на општествената заедница, нема ни добро морално воспитание."¹⁰⁶

¹⁰⁵ Pedagogija, I (Lj.Krneta, N.Potkonjak, V.Smitd, P.Simlesa), Matica Hrvatska, Zagreb, 1968, c.353

¹⁰⁶ N.Trnavac, J.Gorgevic, Pedagogija, (7-mo izd.) Naučna knjiga, Beograd, 1995, c.41

Поврзаноста на интелектуалното со моралното воспитание се потенцира и од други автори, независно кое гледиште го застапуваат. Поради хуманистичкото значење и улогата што ја има интелектуалното воспитание, се смета дека најоправдана е неговата интегрираност со моралното воспитание.¹⁰⁷

Взаемната поврзаност на интелектуалното воспитание со останатите воспитни подрачја, произлегува од фактот што овој вид воспитание покрај тоа што преставаува една страна на воспитанието, тоа во исто време е и основа на целокупниот процес на воспитание и образование. Всушност, преку усвојувањето на систем на занења, навики и умења и, како и преку правилното насочување на интелектуалниот развој на учениците се обезбедува основа за остварување на останатите страни на воспитанието: работно, морално, естетско, физичко. Ако се има во предвид дека интелектуалното е основа на човековата разумна дејност, и ако притоа се повикаме на Кант, кој разумот го поврзува со сите способности на духот, тогаш е сосема оправдано да се потенцира интегрално-проникнувачката улога на интелектуалното воспитание во однос на другите воспитни компоненти.

Значи, суштината е во фактот што сите воспитни подрачја се меѓусебно тесно поврзани, со многу заеднички елементи, допирни точки меѓузависност. Оттаму и неоправдано би било ако акцентот го ставаме само на тесната поврзаност меѓу интелектуалното и работно-техничкото подрачје, иако таа врска тука можеби е најсилно изразена.

До оваа констатација дошла и д-р М. Костова, кога проучувајќи ги теоретските проблеми на работно-техничкото воспитно подрачје, пишува: “Сите воспитни подрачја, а пред се работното и интелектуалното се такви воспитанија, кои меѓусебно се преплетуваат и надополнуваат, па според тоа, не е можно нивно целосно одвојување и разграничување. Оттука, е

¹⁰⁷ Теория на възпитанието, (колектив автори, ред. Љ. Димитров), София, 1994, стр. 212

сосема оправдано работното и интелектуалното воспитание да се разгледуваат и да се поставуваат во нивната меѓузависност и поврзаност, како категории кои не се исклучуваат, туку се надополнуваат.¹¹⁰

Исто така, таа укажува на тесната поврзаност на работното воспитание со другите воспитни подрачја. Од тие причини, и нејзините размислувања се насочени во правец на разгледување на работното воспитание не само во меѓузависност со интелектуалното, туку и со физичкото, моралното и естетското воспитание. Ваквиот факт на меѓузависност и поврзаност на работното воспитание и со другите воспитни подрачја е прифатен во теоријата на педагогијата и по тој однос на ова прашање не постојат дилеми.¹¹¹

Од друга страна пак, со третманот на работно-техничкото како компонента на интелектуалното, неоправдано му се одзема неговата самостојност, без да се согледа дека ова воспитание со своите задачи, содржина и концепција, има повеќекратно општествено и воспитно значење. Оттука и укажувањата на некои автори дека ова воспитно подрачје без оправдување се подвојува на образовни и воспитни елементи, при што образовните се интегрираат во содржините на интелектуалното воспитание, како политехничко образование, а другите (воспитните) се разгледувани како дел од моралното воспитание преку барањата да се формира позитвен однос кон работата и негување на работна култура во целина.¹¹²

Доколку пак работата и творештвото се земаат за основа на работното воспитание и ако под поимот работа се подразбира секоја свесна и насочена дејност, тогаш не постои оправдување интелектуалната работа да се одвојува од физичката. Во тој случај, интелектуалната активност би

¹¹⁰ М.Костова, Дилеми во теоријата на работното и политехничкото воспитание, Просветно дело, (сепаратно издание), Скопје, 1992, стр.6

¹¹¹ М.Костова, претх.цит.дело, стр.7

¹¹² M.Gorgevic, R.Nickovic, Pedagogija, Prosveta, Nis, 1990, str.61

претставувала и работна активност, со што битно се менува и позицијата на интелектуалното воспитание. Гледано од тој аспект, пооправдано би било интелектуалното воспитание да се третира како компонента на работно-техничкото.¹¹⁴

3. Гледиштето според кое не е оправдано постоењето на интелектуалното воспитание како самостојно воспитнио подрачје, туку дека е компонента на работно-техничкото, го среќаваме во некои учебници во поранешниот СССР. пишувани во 70-те и почетокот на 80-те години.*)

Ваквата определба произлегува од добро познатата Енгелсова мисла дека работата го создала човекот, кој во процесот на трудот, обработувајќи ги предметите во природата и прилагодувајќи ги за своите потреби, придонел суштински да се измени и самиот себе си. Впрочем сознанието дека работата е одлучувачки егзистенцијален фактор за опстанок и развој на човекот, се јавува како основен предуслов за толкувањето дека интелектуалното воспитание треба да се разгледува како посебен вид на труд, на работа. Затоа и (интелектуалното воспитание) претставува само компонента на воспитанието за работа. Слично гледиште среќаваме и кај Шчукина.

Според Шчукина, од сите видови работа во кои се вклучуваат учениците, за најзначајна се смета работата која се остварува со учењето.¹¹⁵ Оттука, забележува д-р Марија Костова, главна задача на работното воспитание е кај учениците да се пробудува желба за учење, да се развива интерес за сознавање, но и да пружа можности за радост и задоволство поради постигнатиот успех во учењето.¹¹⁶

*) Баранов, Слостенин, Педагогика, Превештение, Москва,

¹¹⁴ М.Костова, Дилеми во теоријата на работното и политехничкото воспитание, Просветно дело, Скопје, 1992, бр.2, стр.11

¹¹⁵ Шчукина, Педагогика школи, Москва, 1977, цит. според М.Костова, Основните теоретски проблеми во концепирањето на современото работно-техничко воспитание, докторска дисертација, одбранета на Филозофскиот факултет, Скопје, 1989, стр.133

Според наше размислување, ваквиот пристап што го проицира третото гледиште не можеме да го сметаме за оправдан, од причина што сосема се нарушува интегритетот на интелектуалното воспитание.

Со тоа, на своевиден начин се губи и неговиот идентитет. Затоа, сметаме за потребно да го истакнеме следното:

И покрај нераскинливата тесна поврзаност меѓу интелектуалното и работното воспитание, неоправдано би било ако не ги разгледуваме како посебни воспитни подрачја, кои имаат своја конкретна цел и задачи, содржина и концепциска поставеност во системот на воспитание и образование.

Во контекстот на претходно искажаното, произлегува и фактот дека интелектуалното и работно-техничкото воспитание се две посебни страни и димензии од воспитанието на личноста, со многу допирни точки и взаемност, како што впрочем е и со другите воспитанија.

Сите воспитни подрачја сочинуваат една целина, преку која се изразуваат развојните страни и димензии на личноста. Но, заради обезбедување на подобар преглед и изградување сознание- што од конкретните димензии за развој на личноста треба да се поттикнува (развија) преку воспитниот процес, во науката се издиференцирале 5 компоненти: интелектуално, морално, физичко, естетско и работно-техничко. Сите се блиски и тесно поврзани, но сите подеднакво самостојни и посебни.

Втората дилема: Дали интелектуалното воспитание може да се изедначи со образованието и наставата, можеме да ја набљудуваме од два аспекти: Првиот аспект е поистоветеност на интелектуалното воспитание со образованието, а вториот со наставата. Така и ќе ги разгледуваме.

Во функција на поуспешно расветлување на втората дилема, ќе пристапиме најпрво кон определување на поимот образование, а потоа настава.

Според прифатената педагошка терминологија образованието се определува како “процес на усвојување одреден став на знаења и формирање умеења и навики, што претставува претпоставка и основа за развој на когнитивните сили и способности, изградување научен поглед на свет, како и поврзување на знаењата со практичната, професионалната и било која друга дејност.”¹¹⁸

Вака формулираниот поим образование, може да се расчлени на 2 компоненти:

- 1) Првата се однесува на усвојување знаења и формирање навики и умеења;
- 2) Втората се однесува на изградување научен поглед на свет и развивање на когнитивните способности.

Забележливо е дека аспектите, односно компонентите кои го определуваат поимот образование спаѓаат во доменот и на интелектуалното воспитание. Меѓутоа, тоа не е доволен аргумент помеѓу нив да се стави знакот еднакво, од причина што: пасивното и енциклопедиско усвојување на знаењата, не значи развој на интелектуалните сили и способности, доколку отсуствува активност од страна на ученикот изразена преку: самостојно доаѓање до знаењата, решавање на проблеми, развивање на култура на интелектуален труд, развивање на критичко мислење, поттикнување на творештвото и инвентивноста, перманентно образование, и се друго што претпоставува развој на когнитивната структура на личноста.

¹¹⁸ Pedagoska enciklopedija, (red. N.Potkonjak, P.Simlesa), Zavod za udzbenike i nastavna sredstva. Beograd, 1989, str.,126

Значи, навидум претходно забележаните сличности меѓу интелектуалното воспитание и образованието, претпоставуваат големи разлики и дистинкции помеѓу нив.

Меѓу првите кои ги согледал овие разлики и укажал на нив е хрватскиот педагог А. Вукасовиќ. Врската на интелектуалното воспитание и образованието, тој ја гледа низ призмата на односот надреденост и подреденост.¹¹⁹

Според него, интелектуалното воспитание стои во надреден однос со поимот образование, бидејќи има пошироко значење. Поконкретно, содржината на интелектуалното воспитание не се исцрпува само со образованието, туку и надвор од него. Дури и во случајот кога под образование подразбираме покрај усвојување на знаења, навики и умеања и развивање на психофизички способности и изградување научен поглед на свет, со тоа не се исцрпуваат сите задачи и можности на интелектуалното воспитание. Тие според Вукасовиќ се прошируваат и на: "будење и развивање на културата на интелектуалниот труд, интелигентно поставување и решавање на сите работни задачи и животни проблеми, подготвување и оспособување за самообразование и друго."¹²⁰

Според размислувањата на Вукасовиќ, дилемата интелектуалното воспитание да се изедначува со образованието, се должи на сознанието дека во процесот на образование со стекнувањето знаења навики и умеања, се развиваат и психофизичките способности на личноста. Но, за тоа придонесува не само образованието, туку и воспитанието, како резултат на нивната меѓусебна поврзаност. Со оглед на тоа дека подолго време теоријата на интелектуалното воспитание била запоставувана, се создало погодно тло содржината на поимот образование да се прошири и на подрачјето на интелектуалното воспитание. Затоа Вукасовиќ посочува: "ако сакаме да ги разликуваме поимите образование и интелектуално

¹¹⁹ A. Vukasovic, *Intelektualni odgoj*, Sveiciliste, Zagreb, 1976, str.15

¹²⁰ A. Vukasovic, претх.цит.дело, стр.15

воспитание, мораме образованието да го гледаме низ призмата на неговата основна цел: усвојување знаења, навики и умеења во служба на обликување на човекот како интелектуално суштество. Меѓутоа, тоа обликување има и други задачи, а интелектуалното воспитание ги опфаќа и едните и другите, односно како надреден поим го опфаќа процесот на образованието, но не може да се сведи само на него.”¹²¹

Други автори пак, јасно потенцирајќи дека меѓу образованието и интелектуалното воспитание не може да се стави знакот еднакво, сметаат дури дека не секогаш образованието е во функција на интелектуалното воспитание. Имено, според нив, стекнувањето на знаењата не мора секогаш да е во функција на интелектуалното воспитание. Познати се примерите од историјата кога и многу образовани луѓе биле диктатори, убијци и слично.“Образованието е во функција само тогаш кога овозможува нови сознанија напоредно со развојот на критичкото мислење,кога буди позитивни емоции,кога влијае а формирањето позитивни ставови и убедувања , односно кога формира човек.”¹²²

Значи, се појасно станува дека нема никакво оправдување интелектуалното воспитание да се изедначува со образованието, бидејќи ова воспитание е има многу пошироко значење отколку поимот образование.

Вториот аспект од оваа дилема е изедначување на интелектуалното воспитание се наставата.

¹²¹ А. Vukasovic, isto, str.15

¹²² Р. Ничковиќ, Ј.Горѓевиќ,Педагогија, Просвета, Ниш, 1990, стр.51

Под поимот настава се подразбира, дел од школската работа во која плански и организирано се реализира воспитанието и образованието на учениците, според пропишаниот наставен план и наставна програма.¹²³ Наставата реализира три вида на задачи: образовна, функционална и воспитна. Првата задача значи усвојување на знаења, навика и умења; втората се однесува на развивањето на физичките и психичките способности на личноста, а третата на усвојување на воспитни вредности и изградување на определени ставови.

Зошто интелектуалното воспитание не може да се изедначи со наставата кога имаат многу заеднички и допирни точки?

Нема сомнение дека преку организираниот воспитно-образовен процес (наставата) интелектуалното воспитание ја постигнува својата најголема цел и ефикасност, но погрешно би било ако целосно се идентификуваат. Значи, неоспорно е дека наставата е извонредно важен фактор на интелектуалното воспитание, бидејќи тука се овозможува систематичност на знаењата, воведување во самостојната работа, развивавање на критичкото мислење и друго. Меѓутоа, неоправдано е ако се мисли дека наставата може да се сведе на интелектуално воспитание. На овој аспект укажува и Вукасовиќ, кога истакнува дека интелектуалното воспитание во однос на наставата може да има потесно, но и пошироко значење.¹²⁴

Интелектуалното воспитание перципирано низ потесното значење, се објаснува преку фактот дека во наставата се реализираат и другите наставни подрачја, што значи дека не може да се ограничи само на интелектуалното воспитание. Поширокото значење на интелектуалното воспитание пак, се објаснува преку сознанието дека умствениот развој на

¹²³ Pedagogoska enciklopedija, Zavod za uzbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989, str.88

¹²⁴ Vukasovic, Intelektualni odgoj, Sveuciliste, Zagreb, 1976, str.,17

човекот не се одвива само во наставата. Тој трае континуирано во текот на целиот живот, односно и надвор од наставниот процес.

Неодржливоста на претходно посочената дилема се манифестира преку фактот дека наставата освен за интелектуалното е исто толку важен фактор и за остварување на другите воспитни подрачја. Оттука, доколку наставата се сведува на интелектуалното воспитание, тогаш истото би требало да се случува и со останатите воспитни подрачја. Од друга страна, ако го прифатиме сознанието дека интелектуалното воспитание не може да се ограничи само во рамките на наставата, тогаш, нормално е да зборуваме и за други фактори на ова воспитно подрачје, било во училиштето или надвор од него.

Значи одговорот на прашањето: Зошто интелектуалното воспитание не може да се изедначи со наставата, можеме накратко да го резимираме преку следново:

1. Наставниот процес претставува многу важен фактор за реализација на интелектуалното воспитание, но не може да се ограничи само на него, од причина што преку наставата се реализира и: морално, физичко, естетско и работно-техничко воспитание.

2. Интелектуалното воспитание неоправдано е да се сведува само во наставни рамки, бидејќи се остварува и надвор од наставата, односно трае перманентно цел живот.

Се надеваме дека со она што досега го искажавме, успеавме да дадеме свој придонес во расветлувањето на дилемите во теоријата на педагогијата, по однос на интелектуалното воспитание.

5. ОПРЕДЕЛУВАЊЕ НА ЗАДАЧИТЕ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО РАМКИТЕ НА ТЕОРИЈАТА НА ПЕДАГОГИЈАТА

Задачите претставуваат многу важна компонента на интелектуалното воспитание. Тие се параметри по кои се определува и содржината на воспитанието, со оглед на фактот што интелектуалното воспитание претставува основа на целокупниот воспитен систем. Впрочем, големото значење на задачите, претпоставува потреба тие да се разгледуваат како составен дел, односно компонентна конкретизација на интелектуалната сфера на општата воспитна цел и хармоничност на личноста.

Основната интенција при нашето проучување на задачите на интелектуалното воспитание, не е едноставен преглед, набројување и обработка на формулираните задачи. Нашата цел е следење на нивната развојна димензија, или поконкретно, диференцирање на најзначајните карактеристики (сличности и разлики) на задачите во разни временски дистанци. Таквото проучување според наше мислење, овозможува посеопфатна анализа на разните аспекти на суштината и функцијата на ова воспитно подрачје, во теоријата на педагогијата.

Најдобар начин да ја постигнеме зацртаната цел е следење на задачите на интелектуалното воспитание преку учебниците по педагогија и теорија на воспитанието во разни земји во светот, како би можеле да направиме компаративна анализа околу нивните суштински белези. Меѓутоа, со оглед на фактот дека среќаваме различни пристапи во третирањето на интелектуалното воспитание, така ќе го разгледуваме и определувањето на задачите.

Имено, првиот пристап е карактеристичен за современата педагошка теорија во некои западноевропски земји, како и во Русија, каде отсуствува издвоено третирање на интелектуалното воспитание. Вториот пак се однесува на оние извори (учебници по педагогија, теорија на воспитанието и монографии за интелектуалното воспитание) каде се практикува издиференцирање на интелектуалното воспитание како посебно подрачје, а тие се карактеристични за поранешните Ју простори и Бугарија.

1) Во современата педагошката литература од Шведска, Англија, Франција, и др. западноевропски земји, како што веќе видовме, интелектуалното воспитание да не се издвојува како самостојно подрачје, туку како основа на целокупната воспитно-образовна дејност. Таквата поставеност на интелектуалното воспитание, се рефлектира и врз задачите, кои не се диференцираат посебно, туку се видливо изразени преку современите тенденции на курикулумот воопшто. Оттука, иако не можеме да набележиме стриктно формулирани задачи кои би се однесувале само на интелектуалното воспитание, како посебно поглавје, сепак, тоа не значи дека тие не постојат. Напротив, тие се многу видливи преку константно изразените барања:

- ученикот не да складира знаења, навики и умеања, туку да биде колку што е можно повеќе интелектуално активен и мотивиран учесник во самостојното стекнување знаења;¹²⁵

-да се усвојуваат не готови знаења и информации, туку стратегии, насочени кон самостојно стекнување знаења;

-развој на интелектуалните сили и способности, а особено развој на мислењето, креативноста и творечката активност;

¹²⁵ Critical thinking book,(grupa avtorii), Center for critical thinking and moral critique, Sonoma State University, 1989, 9

- воведување на учениците во постапки кои го развиваат мислењето, како : анализа, синтеза, генерализација, развивање истражувачки дух на љубопитност, отвореност кон решавање на проблеми;¹²⁶

- воведување на учениците во постапките на самостојно анализирање, синтетизирање, препознавање и дефинирање на проблемите со кои се соочуваат и нивно разрешување со размислување;¹²⁷

- критичко читање, пишување, говорење и слушање;

- оспособување на учениците за перманентно образование.

Евидентно дека е во определувањето на задачите на интелектуалното воспитание во западно-европските земји, доминантно место зазема активноста на ученикот, неговата личност, а особено неговото оспособување за самостојна работа и самообразование. Покрај тоа, на оспособувањето на ученикот за решавање проблеми се посветува особено внимание, како стратегија која ги поттикнува учениците на поголема мотивација во изнаоѓањето на солуции, преку размислување, односно интелектуално активирање, наспроти восприемањето знаења и нивно меморирање и репродуцирање. Повеќе од очигледно е дека количината на знаење веќе не игра никаква улога. Најважно е да се научи ученикот како да дојде до него и како истото да го користи во секојдневниот живот.

¹²⁶ Svensson, Study skill and learning, Acta Univerzitatatis Gotenburgensis, Goteborg, Sweden, 1976, ,15

¹²⁷ Glasgow, New curriculum for new times, Corvin press, Asage publications compani, Thousand Oaks, California, 25

Во руските учебници по педагогија (од 90-те години наваму) иако интелектуалното воспитание не се третира како издвоено подрачје, се препознаваат неговите задачи преку задачите и суштината на останатите воспитанија кои патем да напомниме, посебно се обработуваат само во мал број учебници по педагогија.*)

*) _____

Поделбата на посебни воспитни подрачја: естетско, работно, морално, граѓанско, физичко воспитание, ја среќаваме само во учебникот Педагогика на Б.Лихачев. Меѓутоа, интересно е што интелектуалното воспитание и тука не се издвојува како посебно подрачје и покрај тоа што се споменува како компонента на сестрано-развиена личност и се потенцира тесната врска меѓу: работното, интелектуалното, естетското и моралното, односно органска поврзаност а физичкото со интелектуалното и естетското и тн.

Оттука, како најевидентни задачи можеме да ги издвоиме следниве:

- стекнување на знаења, навики и умеења;
- воведување во активно творечка дејност,
- вовед во самостојната работа,
- развој на мисловните способности, како и способностите за воопштување и заклучување,
- развој на творечките и креативни способности на личноста.¹²⁸

Задачите се во рамките на тнр. стандардни задачи, кои можат да се сретнат во разни учебници по педагогија, каде сеуште на прво место се наоѓа потребата да се овладее со одреден квантум на знаења, навики и умеења. Отсуствуваат поконкретни барања за проблемски заснованото учење, односно решавањето на проблеми како најдобар начин и пат за воведувањето во самостојната работа. Меѓутоа, потенцирањето на потребата да се оспособуваат учениците за самостојна работа, како и за

¹²⁸ Б.Лихачев, Педагогика, прет. наведено дело, стр. 292, 248, 269,285.

потребата да се оспособуваат учениците за самостојна работа, како и за творечка и креативна дејност е тенденција која е забележлива во светски рамки.

2) Преку вториот пристап, си поставивме за цел да го разгледуваме определувањето на задачите таму каде што тие се посебно формулирани, односно издвоени како задачи на интелектуалното воспитание.

Во определување на задачите на интелектуалното воспитание, можеме да издвоиме два периода, кои ја отсликуваат нивната развојна димензија. Првиот период е до половината на 70-те години, а вториот од половината на 70-те до денес. Забележуваме дека тоа се истите периоди карактеристични при одредувањето на поимот интелектуално воспитание, бидејќи во зависност од сфаќањето и одредувањето на суштината, се определувале и задачите на ова воспитно подрачје.

Во првите учебници по педагогија*) отсуствува посебно поглавје во кое би се обработувала проблематиката на интелектуалното воспитание, што не е случај со другите воспитни подрачја. Во подоцнежните изданија, пак, како најважна и единствена задача која се поставува пред интелектуалното воспитание е стекнувањето на знаења и врз таа основа изградување научен поглед на свет.**)

*) и **) Орса pedagogija во редакција на S.Pataki, PKZ, Zagreb, 1951 г. Во понатамошните изданија од 1955, 1957, 1960, 1965 год. итн. се истакнува: Задача е на интелектуалното воспитание т. е. образованието и наставата да им пружаат на учениците знаење и во процесот на образованието и наставата да ги развиваат интелектуалните сили и способности (помнење, мислење, внимание, фантазија) имајќи го притоа во вид општиот развој на учениците, формирањето на нивната волја и карактер. По пат на образовние и настава, со стекнување правилни научни знаења, се изградуват кај учениците основите на научниот поглед на свет. (Pataki, 1965, стр.41)

Во ваквата определба на задачите, евидентно е поистоветувањето на интелектуалното воспитание со образованието и наставата. Интелектуалното воспитание се сфаќа само како подрачје чија цел е да им даде на учениците научни знаења и врз таа основа да се развиваат интелектуалните сили и способности, во прв ред помнењето. Мошне е индикативно дека целокупното внимание е фокусирано на материјалната компонента, без поконкретно да се определат и други задачи на интелектуалното воспитание.

Очигледно е дека тешкотиите околу суштинската определба на интелектуалното воспитание, се рефлектирала и врз определувањето на задачите, но врз целокупната концепција и на ова воспитно подрачје.

Во учебниците пишуваани помеѓу 60-те и 70-те год. карактеристична е проширена лепеза на задачи на интелектуалното воспитание.*)

- стекнување одреден квантум на знаења од природните и општествените појави и врз таа основа изградување научен поглед на свет;

- развивање на интелектуалните способности;

- будење на трајна љубопитност за создавање;

- воведување во методите на учење, во културата на умствениот труд, т.е. оспособување за самостојно работење, проширување и продлабочување на сознанијата за светот.

(Pedagogika (red. R.Teodosic) Zavod za izdavanje uzbenika, Sarajevo, 1965, str.42)

- да се богатат и прошируваат кај учениците знаењата за природата, човековото општество и мислењето; во исто време систематски да се влијае на формирање научен поглед на свет; систематски да се развива кај учениците интерес за нови сознанија;

- кај учениците постепено да се развива културата на трудот.

(Pedagogija, I, II (kolektiv avtor), Matica Hrvatska, Zagreb, 1971, str.219)

- развивање на личен однос кон вистината;
- развивање на општ, критичен создаен став;
- развивање на интелектуалните способности
- формирање основа за научен поглед на свет.

(Pedagogija, (ur. P.Simlesa), Zagreb, 1971, str. 78)

Стекнувањето на знаењата повеќе не претставува единствена и најважна задача, туку се определуваат и други задачи. Притоа, забележавме голема шареноликост во формулирањето на задачите на интелектуалното воспитание. Некои автори фокусираат еден аспект, а други друг. Пример, се истакнува потребата интелектуалното воспитание да развива интерес и љубопитност за нови сознанија, воведување во културата на интелектуалниот труд и друго, додека во други учебници пак среќаваме задачи кои не се однесуваат конкретно на интелектуалното воспитание, туку повеќе му припаѓаат на друго воспитно подрачје, како што е на пример моралното.

Со други зборови, не можеме да воочиме некоја стандардизираност во определувањето на задачите, што ни дава право да констатираме дека суштината и функцијата на интелектуалното воспитание се уште не се јасно определена, што нормално е да се одразува и врз формулирањето на задачите. За разлика од другите подрачја, кои во учебниците по педагогија се мошне концизно разработени, за интелектуалното воспитание е пишувано многу воопштено, со многу несигурност околу неговата цел, смисла и концепција. Ова ни дава право да претпоставиме дека се работи за мошне комплексно воспитно подрачје.

Општ впечаток е дека до втората половина на 70-те год. во педагошката теорија формулирањето на задачите не е едноставно. Евидентно е дека авторите се соочуваат со потешкотии по прашањето кои задачи се поставуваат пред интелектуалното воспитание.

До таа забелешка доаѓа и А. Вукасовиќ, кој истакнува дека тешкотиите околу определувањето на целта, суштината и функцијата на интелектуалното воспитание се евидентни во скоро сите учебници по педагогија до средината на 70-те год. што сосема очекувано е да се рефлектира и во концепирањето на задачите.¹²⁹

Вукасовиќ направил чекор напред во конкретизацијата на суштински задачи на интелектуалното воспитание.

¹²⁹ A. Vukasovic, *Intelektualni odgoj*, Sveuciliste, Zagreb, 1976, стр.12

Правејќи јасна дистинкција помеѓу поимите интелектуално воспитание - образование и настава, тој пред интелектуалното воспитание ја поставува целта: збогатување на интелектуалните сили, јакнење на интелектуалниот капацитет, развивање и усовршување на човекот како разумно и племенито суштество.¹³⁰

Во корелација со ваквата цел, тој ги концепира и задачите.*)

Во основата на така формулираните задачи, лежи потребата во училиштето не само да се стекнуваат знаења и формираат навика и умеења, туку ученикот да научи да учи, да истражува, да биде интелектуално активен, да користи разни извори на знаења и успешно да се подготвува за самообразование. Во оваа смисла, Вукасовиќ ја гледа и улогата на интелектуалното воспитание да го подготви ученикот за самостојна работа, односно за самообразование што претпоставува: запознавање со изворите на знаење, начинот како тие се користат, воведување во самостојната работа и перманентното образование во текот на целиот живот.

Јасната определба на целта, суштината и смислата на ова подрачје влијае при определувањето на задачите во вториот период, се повеќе да доаѓаат до израз суштинските компоненти на интелектуалното воспитание.

*) - усвојување на составот на знаењата;

- формирање умеења и навика;
- развивање на интелектуалните сили и способности;
- овладување со културата на интелектуалниот труд;
- обликување на позитивни страни на личноста.

¹³⁰ A.Vukasovic, str.25

Така Ј. Ѓорѓевиќ зборува за:“ усвојување на научни знаења, умеења и формирање научен поглед на свет; развивање на интелектуалните способности и оспособување на ученикот за самостојно стекнување на знаењата, самообразование и развивање култура и техника на интелектуалниот труд.“¹³¹ При концепирањето на задачите тој го зема во предвид фактот дека интелектуалното воспитание покрај тоа што е специфична димензија на воспитанието, тоа е и негова основа.

Во учебниците по педагогија во вториот период можат да се сретнат одредени разлики во формулирањето на задачите. Имено, некои автори пристапуваат кон пошироко,*) а други кон потесно формулирање на задачите**).

*) - усвојување научни знаења и системи на вредност, претварајќи ги тие знаења и вредности во единствен систем кој ја сочинува основата на човековиот поглед на свет; формирање неопходни навики и умеења ..

- негување и развивање на умни и логичко-спознајни својства и способности на личноста(забележување, внимание, мислење- посебно критичко, творечко и апстрактно

- развивање творечко-активистички став спрема природата, општеството, другите луѓе и самиот себе (односно спрема своите општествени обврски)негување и развивање на работна култура, оспособување за самостојно бавење со умствената и физичката дејност, во склад со современите научно-технички достигнувања-оспособување за понатамошно образование, а посебно за перманентно самообразование, сооглед на тоа дека секој човек денес, а уште повеќе утре ќе се наоѓа во ситуација постојано сам да учи и понатаму да се образува и самообразува.(N.Trnavac, J.Gorgevic, Pedagogija, Naučna knjiga, Beograd, 1998, str.41 i 42)

**) - усвојување научни знаења, умеења и навики и формирање основа за поглед на свет; - развивање на интелектуалните способности; оспособување на учениците за самостојно стекнување на знаењата, за самообразование и развивање култура и техника на интелектуалниот и друг труд. (Opsta pedagogija, kolekt. trud red.N.Potkonjak),Ucitelski fakultet, Beograd, 1996, str.157

¹³¹ J.Gorgević, Intelektualno vaspitanje i savremena skola, Svetlost, Sarajevo, 1990, str.23

Поширокото концепирање на задачите е карактеристично за оние автори кои определуваат заеднички задачи за интелектуалното и работно-техничкото подрачје. Генерална констатација за овој период е определбата дека во формулирањето на задачите се рефрлектираат новите тенденции кои се резултат на развојот на педагошката наука. Имено, потребата за активна улога на ученикот во воспитно-образовниот процес, ангажирањето на неговите умствени сили и способности, стекнувањето знаења преку самостојна работа, оспособувањето за самообразование - добиваат стратешка определба која лежи во основата на формулираните задачи на интелектуалното воспитание во 90-те години.

Во бугарската педагошка теорија, како посебни задачи на интелектуалното воспитание се издвојуваат:

-
- овладување со определен фонд на знаења за природата, општеството и човекот, кои се јавуваат како неопходен услов и претпоставка за мисловна дејност;
 - изгадување врз таа снова целосен поглед на свет (погледи за светот во целина);
 - овладување со основните мисловни операции;
 - формирање на општи и специјални интелектуални умеања и навики за умствена работа и култура на умствениот труд;
 - развој на интелектуалните сил способности и врз таа основа оспособување за самостојна и творечка дејност.¹³²

Во обидот да направиме завршна анализа на досега децидно определените задачи на интелектуалното воспитание, доаѓаме до општиот впечатокот дека во учебниците по педагогија во периодот од 50-те години па до денес, се формулирани голем број на задачи. Определувањето на задачите во теоријата на педагогијата е детерминирано од развојот на педагошката наука, а посебно од тоа како нејзините сознанија се прекршуваат во сфаќањето, целта, смислата и функцијата на интелектуалното воспитание. Оттука и видливите разлики во формулирањето на задачите во претходно наведениот период.

¹³² Теорија на възпитанието, (ред.Љ.Димитров)Аскони издат, Софија, 1994, стр. 214

прекршуваат во сфаќањето, целта, смислата и функцијата на интелектуалното воспитание. Оттука и видливите разлики во формулирањето на задачите во претходно наведениот период.

Формулирањето на задачите е во зависност и од тоа како авторите го определуваат ова воспитно подрачје- како самостојно или во заедница со работно-техничкото. Имено, авторите кои се определуваат за единство на интелектуалното и работно-техничкото подрачје, истакнуваат задачи кои го изразуваат тоа единство, односно заеднички задачи. Така како задачи на интелектуалното воспитание ги среќаваме и оние кои се специфични за работно-техничкото воспитание: “негување и развивање на работна и техничка култура, развивање култура и техника на интелектуален и друг труд“ и слично.

Притоа, некои автори пристапуваат кон потесно, а други кон пошироко формулирање на задачите. Така на пример, задачата “усвојување на научни знаења, умеења и навики и формирање основа за поглед на свет“, некаде се сретнува како единствена задача, додека во други учебници усвојувањето на научни знаења и формирањето научен поглед на свет претпоставува две посебни задачи. Исто така, одредени автори ја потенцираат потребата од формирање научен поглед на свет, додека други истакнуваат дека интелектуалното воспитание има задача да формира поглед на свет. Наше мислење е дека таквата диференцијација е непотребна, бидејќи формирањето научен поглед на свет е детерминирано од изборот на систем на знаења. Без знаење не може да се формира и погледот на светот.

Од друга страна пак, погледот на свет подразбира целовито сфаќање на светот, врз основа на систем на знаења, но и лични убедувања и ставови на самата личност. Со оглед на тоа дека погледот на свет е општествено-историски условен, може да зборуваме за научен поглед на свет, религиски

поглед на свет, или некој друг поглед на свет, како на пример, идеалистички, материјалистички и слично, што е детерминиран од одредени филозофски концепции. Интензивниот развој на науките, придонел да се промовира научниот поглед на свет, наспроти останатите. Меѓутоа, неоправдано е ако научниот поглед на свет добие карактеристики на наметнат и релативно затворен систем, со еднострана научност. Во современото општество, кога се тежнее кон меѓусебна толеранција на различни филозофски, политички и општествени ориентации, не треба да се исклучува можноста за плуралитет и коегзистенција на различни погледи на свет.¹³³ Оттука и нашето гледање дека е поприфатливо формулирањето на задачата како “формирање на поглед на свет“

Од досегашниот преглед, можеме да издвоиме три стандардни задачи на интелектуалното воспитание кои според наше мислење најдобро ја отсликуваат суштината и функцијата на ова воспитно подрачје: усвојување на знаења, навики и умеања и формирање поглед на свет, развивање на интелектуалните сили и способности, развивање на култура на умствениот труд, односно оспособување за самообразование и перманентно образование.

Значи, како завршна опсервација во врска со задачите на интелектуалното воспитание, можеме да го изнесеме следново: евидентно е дека преку поблиското определување на задачите на интелектуалното воспитание, се наслутува целта на интелектуалното воспитание ученикот да добива позиција на субјект во наставата, знаењето да го стекнува по пат на вложување интелектуален напор, што ќе влијае врз развивањето на интелектуалните сили и способности, во прв ред, мислењето; пасивното и механичко меморирање и репродуцирање на знаењата да се минимизира и да отстапува место на свесното и активно усвојување на знаењата, односно до нив да се доаѓа преку сопствено откривање и истражување, да се користат разни извори на знаења и истите успешно да се применуваат во

¹³³ N. Trnavac, J. Gorgević, Pedagogija, Naučna knjiga, Beograd, 1998, str.43

практиката и секојдневниот живот. Образованието е континуиран процес, кој трае до крајот на животот, па оттука, и оспособувањето за самообразование и перманентно учење претставува иманентна задача на современото интелектуално воспитание.

6. ПРИНЦИПИ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ

Во секоја организирана работа, се применуваат одредени принципи. Принципите претставуваат општи начела и барања кои треба да се почитуваат, со цел воспитно-образовниот процес да биде поуспешен.

Терминолошки, зборот принцип значи почеток, или основа од која се поаѓа при реализацијата, односно практичното остварување на содржината, целта и задачите на соодветната дејност. Овие општи карактеристики во врска со принципите, важат и за интелектуалното воспитание.

Потребата интелектуалното воспитание да се изведува врз одредени принципи, е во функција поцелосно да се изрази суштината на ова воспитно подрачје. Всушност, принципите на интелектуалното воспитание треба да претставуваат барања кои ќе се почитуваат при изборот на содржините, методите, формите и облиците на работа.

Во теоријата на педагогијата, мошне концизно се разработени принципите на естетското, моралното и физичкото воспитание. Во тој поглед интелектуалното воспитание е во нерамноправна положба со останатите, бидејќи нема определено посебни принципи. Нашата одлука поконкретно да пристапиме кон определување на позначајните принципи на интелектуалното воспитание произлегува од важноста што ова воспитно подрачје ја има во педагошката наука, манифестирано како посебна воспитна компонента, но и како основа на целокупниот воспитно-образовен процес.

При определувањето на принципите на интелектуалното воспитание појдовме од сознанието дека ова воспитно подрачје треба да е така организирано да:

- формира поглед на свет;
- ги респектира индивидуалните способности на личноста;
- одговара на возраста и развојните особености на учениците;
- поттикнува активност и позиција на субјект на ученикот во наставата;
- формира навики за самообразование и перманентно образование на личноста.

Респектирајќи ги горе наведените аспекти, се одлучивме за следните принципи:

- 1. Принцип на научна заснованост;**
- 2. Принцип на свесна активност;**
- 3. Принцип на сообразеност со возраста на учениците;**
- 4. Принцип на индивидуализација.**

6.1. Принцип на научна заснованост

Овој принцип значи изборот на содржините, како и начинот на толкувањето на поимите да бидат научно засновани. Во развојот на човекот и општеството постоеле и постојат различни погледи на свет, но најадекватни можности за запознавање на објективната стварност, па и на самиот човек без сомнение, нуди науката.

Науката е движечка сила на општеството и човековиот развој, па оттука, и неопходноста од почитување на научните резултати во сите сегменти од животот на човекот.

Прифаќањето на овој принцип, значи интелектуалното воспитание да развива интерес за науката. Поконкретно, во содржините на интелектуалното воспитание да се користат научно проверени знаења, односно содржините да се толкуваат од гледиште на новите научни

откритија, односно одговараат на современиот развој на науката, како и да се формираат способности до научните знаења учениците сами да доаѓаат.

Во реализацијата на принципот на научност во рамките на интелектуалното воспитание, треба да се почитуваат неколку основни барања:

1. Почитувањето на овој принцип да не се сведе на гола научност, или тесно емпириско толкување на научноста. Покрај тоа, недопустливо е традиционалното сфаќање на поимот научност да се однесува само на природните, а не и на општествените појави, односно науки. Оттука и укажувањата за “оспособеноста на човекот на научно-истражувачки начин да ги изрази своите генерички и животни потенцијали. Едноставната перцепција и прилагодување не се својствени на човекот како свесно и интелектуално развиено суштество.”¹³⁴

2. Во остварувањето на барањата за научност се наидува на определни тешкотии, кои се резултат на енормниот и брз развој на науките. Научните знаења брзо застаруваат и се удвостручуваат, односно нивниот број постојано се зголемува. Од друга страна пак, нормално е дека сите научни сознанија не можат да се презентираат на учениците. Неминовно е да се врши селекција на најсуштествените фундаментални знаења од секоја наука и тие на соодветен начин преку почитување и на други принципи да се инкорпорираат во наставните содржини за определена возраст.

3. Да се создава основа за теориско мислење. Во суштината на ова барање лежи потребата принципот на научност да овозможи воведување во општите поими во наставниот процес уште од раната возраст. Премногу практично ориентираната настава каде доаѓа до израз емпириското воопштување и се развива формално-логичкото мислење, не дава можност за развивање на теориското мислење. На тој начин и недоволно се

¹³⁴ N.Trnavac, J.Gorgevic, Pedagogija, Naucna knjiga, Beograd, 1998, str.117

оспособуваат учениците да мислат. Затоа се препорачува раното воведување на општите поими во наставата, со цел да се избегнат претходно споменатите слабости.

При реализацијата на барањето за научност, не смее да се занемари фактот што интелектуалното воспитание покрај тоа што е една димензија од развојот на личноста на ученикот тоа е и основа на целокупната воспитно-образовна работа. Оттука, и принципот на научна заснованост се однесува не само на интелектуалното воспитание, туку и на останатите воспитни подрачја.

6.2. Принцип на активност

Развојот на човековата личност е тесно поврзан со активниот однос кон средината во која човекот живее и работи. Благодарение на човековата свесна активност, се унапредувал и збогатувал светот на човекот, а и самиот тој.

Кога зборуваме за активноста на ученикот, можеме да кажеме дека доколку таа активност е поголема и неговиот развој ќе биде поцелосен и поинтензивен.

Врз овие констатации се заснива и принципот на активност на учениците.

Примената на принципот на активност претпоставува ученикот да има позиција на субјект, а не пасивен објект во наставата. Во суштината на овој принцип лежи потребата знаењата да не им се пренесуваат на учениците во готова форма, туку до нив да доаѓаат преку сопствена активност, со вложување на интелектуален напор. Интелектуалното воспитание не смее да се ограничи и да се сведе само на пасивно слушање, запомнување и репродуцирање, односно на твр. прямо-предавачки однос на наставникот и

ученикот. Оттука, целта на принципот на свесна активност не е пасивното меморирање и репродуцирање на знаењата, туку развивање на интелектуалните способности. Преку овој принцип се придонесува да се развива самостојната работа на учениците, како и нивно оспособување за самообразование.

Долго време во историјата на педагогијата, на учениците се гледало само како *homunkulus*, односно како на индивидуа која преку воспитанието треба да се поттикнува она што е судбински детерминирано, при што се потенцирала пасивната положба на ученикот во наставата.¹³⁵ Наспроти тоа, современата педагошка теорија, како и современите сознанија на педагогијата и психологијата ја потенцираат активноста како својство на воспитанието.

Одредени автори го посочуваат сознанието дека овој принцип најсуштествено може да се реализира и да се почитува во оние воспитни системи кои имаат демократска ориентација, каде до максимум се почитува личоста на воспитаникот, каде постои висок степен на интеракција и комуникација меѓу учесниците на воспитно-образовниот процес, двонасочни и рамноправни интерперсонални односи, како и неосредна и лична активност на оној кој учи и кој е во процесот на развој.¹³⁶

Истакнувајќи го големото значење на принципот на активност во рамките на интелектуалното воспитание, од посебна важност е укажувањето дека наставата која се заснова на пасивно слушање, запомнување и репродуцирање, не дава можност за интелектуално ангажирање на ученикот. Во тој контекст, се истакнува: “во наставата во која сознавањето се сведува на усвојување финални резултати на туѓите интелектуални операции, учениците се навикнуваат на интелектуална

¹³⁵ M.Gorgevic, R.Nickovic, Pedagogija, Prosveta, Nis, str.,299

¹³⁶ N.Trnavac, J.Gogovic, Pedagogia, Naucna knjiga, Beograd, 1998, str.119

зависност од наставникот, што го отежнува и успешното самостојно стекнување на знаењата.¹³⁷

Самостојното стекнување на знаењата има голема важност и претставува иманентна задача на интелектуалното воспитание. Оттука и принципот на свесна активност укажува на потребата учениците да овладеат со методите и техниките на самостојното учење. Интелектуалното активирање и осамостојување на учениците преку редовниот воспитно-образовен процес, претставува најефикасен облик на оспособување на учениците за самообразование и перманентно образование. Познато е дека знаењата брзо застаруваат, па оттука и потребата од перманентно образование се повеќе доаѓа до израз.

Големото значење на овој принцип за интелектуалното воспитание, ни дава право да предупредиме на можноста од појава на привидна активност, или тнр. псевдоактивност. Псевдоактивноста се сведува само на вербална активност, заснована врз претходно не вложен интелектуален напор, односно мисловна активност.

Потенцирањето на принципот на активност, во својата суштина претпоставува мисловна активност. Нормално е во процесот на учење одредени знаења да се усвојуваат со запомнување. Тоа се пред се фактографски податоци од географија, историја и слично. Значи, мисловната активност не може во целост да го истисне запомнувањето, туку суштината е во тоа да се запомнуваат оние сознанија кои се стекнуваат преку сопственото мислење, односно на процесот на запомнување да му претходи процесот на мислење.

Развивањето на мислењето се постигнува само ако процесот на стекнување на знаењата се заснова врз мисловна активност. Или, со други зборови, преку наставата треба да се поттикнува и да се развива мислењето на учениците, само ако при стекнувањето на знаењата тие се мисловно

¹³⁷ M. Bakovlev, Didaktika, Naucna knjiga, Beograd, 1992, str.39

активни, односно ако се воведуваат во анализа, синтеза, индукција, дедукција, генерализација и слично. Оттука и сознанието дека: мисловните способности на учениците, истовремено се и услов и резултат на наставата.

Од она што досега го кажаме, можеме да констатираме дека примената на принципот на интелектуална активност претпоставува активно учење и перманентно образование, интелектуално осамостојување на учениците, учење по пат на размислување.

6.3. Принцип на сообразеност со возраста на учениците

Принципот на сообразеност на интелектуалното воспитание со возраста на учениците укажува на потребата при изборот на содржините и методите на интелектуалното воспитание да се почитуваат способностите и можностите на учениците карактеристични за одредена возраст.

Поаѓајќи од мислата на Коменски, “на умот да не му се наметнува ништо што е не одговара на неговата возраст”¹³⁸ со овој принцип се бара содржините на интелектуалното воспитание, како и методите и средствата да соодветствуваат на развојните особености и способности на учениците.

Претходно кажаното, би значело дека наставните содржини и начините преку кои се реализира интелектуалното воспитание не смеат да бидат претешки, но ниту прелесни за учениците. Прелесните задачи не бараат вложување на интелектуален напор, влијаат демотивирачки, а соодветно на тоа и не придонесуваат за развивање на мисловните способности на учениците. Премногу тешките задачи пак, исто така негативно се одразуваат врз развојот на ученикот, бидејќи ги наминуваат неговите можности, односно се преценуваат истите. Оттука, и барањето

¹³⁸ Komenski, Velika didaktika, Savez pedagogskih drustava, Jugoslavija, Beograd, 1954, str 98

наставните содржини на интелектуалното воспитание и начинот на нивната обработка да одговараат на возрастните можности на учениците, на начин кој нема да ги потценува, ниту преценува способностите на учениците, туку ќе го поттикнува развојот. Со правилно насочената настава може развојот да се доведува до повисоко ниво. Имено, познато е дека преку учењето ученикот се развива, но исто така, учењето и стекнувањето различни знаења дејствуваат повратно и влијаат развојот да се продлабочува, односно да биде на повисок степен.

Сето тоа не наведува на сознание дека интелектуалните способности на учениците не се само услов, туку и резултат на наставата. Потенцирајќи го овој аспект, одредени автори истакнуваат дека се повеќе и во педагогијата и во психологијата се констатира дека способноста учениците апстрактно да расудуваат, да поставуваат и проверуваат хипотези, да докажуваат и слично, зависи од поучувањето и обуката.¹³⁹

Значи, се надминати сфаќањата според кои учениците до релативно доцна возраст не се способни за апстрактно мислење, за дедуктивно заклучување, критичко размислување и слично.

Истражувањата покажале дека само во случаи каде учениците не се обучувани во претходно споменатите аспекти, изостануваат истите. Во обратен случај, наставниците кои на адекватен начин ги поучувале и воведувале учениците во разновидните мисловни активности, без оглед на возраста можеле да совладуваат многу сложени интелектуални операции, односно се развивале многу побрзо отколку учениците на кои им биле ускратени вежбањата и поучувањата во тој поглед.¹⁴⁰

Наша констатација е дека во воспитно-образовниот процес целта на интелектуалното воспитание не е се ограничува само со стекнување

¹³⁹ Ваковлев, Didaktika, Naučna knjiga, Beograd, 1992, str.53

¹⁴⁰ исто, стр.31

знаења, навики и умеења, туку, приоритет добива развивањето на интелектуалните сили и способности. Затоа и потребата интелектуалното воспитание да биде поставено на такво ниво кое ќе влијае на понатамошниот развој на ученикот.

Познато е дека не секогаш преку наставата се достигнува максимумот за кој учениците се способни. Оттука, содржините, методите и постапките на интелектуалното воспитание треба да бидат така избрани, да ги ставаат учениците пред одредени интелектуални тешкотии, но и да ги насочуваат кон нивно совладување. Исто така, важно е преку нив да се овозможува самостојна работа и учење, да се поттикнуваат учениците на мисловни напори неопходни за понатамошно интелектуално напредување.

6.4. Принцип на индивидуализација

Принципот на индивидуализација претпоставува барања за прилагодување на интелектуалното воспитание кон индивидуалните карактеристики и способности на учениците.

Потребата од почитување на овој принцип произлегува од сознанието дека на иста календарска возраст, евидентни се разлики меѓу учениците, во интелектуален, морален, емотивен, физички и друг поглед. Всушност, во историјата на педагогијата одамна е констатирано дека сите учениците не располагаат со исти способности, туку се разликуваат меѓу себе.

Во суштината на овој принцип лежи барањето, интелектуалното воспитание да биде така организирано, што ќе му овозможи на секој ученик да напредува согласно своите способности. Методите, постапките и

средствата кои ќе се применуваат треба да обезбедат оптимален развој во секој поглед, односно да обезбедат оптимален пристап кон секој ученик.¹⁴¹

Принципот на индивидуализација се сфаќа како прилагодување на дидактичките активности кон учениците, водејќи сметка за нивните индивидуални карактеристики.

Преку индивидуализацијата се тежнее да се остварат можностите за развој на секој поединец. Со други зборови, овој принцип значи да се проучуваат, следат и почитуваат индивидуалните карактеристики на учениците, а притоа, задачите, содржините и формите на наставна дејност да се приспособуваат кон тие карактеристики или поточно кон: можностите, способностите и особеностите на учениците од иста возраст. Принципот на индивидуализација претпоставува индивидуална и индивидуализирана настава. *)

Индивидуалната настава значи реализација на интелектуалното воспитание преку содржини кои се исти за сите ученици, но секој самостојно работи, односно индивидуално ги извршува задачите. Индивидуализираната настава пак, претпоставува интелектуалното воспитание да се реализира преку содржини кои се различни за сите ученици.

*) Според зборовите на А. Дамјановски, многу е важно дидактичкиот поим на индивидуализација да не се идентификува со индивидуалната настава и со индивидуалната форма на наставна работа на учениците, бидејќи помеѓу нив постои суштинска разлика. А. Дамјановски, Индивидуализација на наставата, Просветно дело, Скопје, 1993, стр.

¹⁴¹ Trnavac, Gorgevic, Pedagogija, Naučna knjiga, Beograd, 1998, s.231

Индивидуализираната настава може да води сметка за разликите во интелигенцијата на децата од иста возраст, во исто одделение, за нивните афективни варијации за заморениост и сите лични фактори кои влијаат на неговата афективност.¹⁴²

Принципот на индивидуализација овозможува примена на најразлични форми, методи и постапки. Според зборовите на Дотран, “организацијата на индивидуалната работа во одделението и нејзината врска со колективната настава претставува хармонично единство на техниките на школската работа засновани на една концепција на интелектуалното воспитание која е многу повисока од настава што се реализира под обични услови.”¹⁴³

Принципот на индивидуализација во интелектуалното воспитание поставува барања наставата да се ориентира кон развивање на самостојност, мисловна активност, критичност и творештво кај учениците. Оттука и констатацијата дека овој принцип претпоставува промени во третманот на ученикот од пасивен објект во субјект на воспитниот процес. Тоа е од примарно значење, бидејќи само во настава во која ученикот има таков третман, можат да се почитуваат сите разлики помеѓу индивидуите во поглед на когнитивните, мотивационите, емоционалните и другите способности на учениците.

Значи, наставата чија основна суштина е создавањето неопходни услови за непречен и оптимален интелектуален и севкупен развој, е од круцијално значење за принципот на индивидуализација.

¹⁴² Dotran, Individualizirana nastava, цит. според А.Дамјановски, Индивидуализација на наставата, Скопје, 1993, с.75

¹⁴³ Исто, стр.76

7. СОВРЕМЕНИ ТЕНДЕНЦИИ ВО РАЗВОЈОТ НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ

*"Знам дека не можам секој да го научам во се,
но можам да обезбедам средина,
во која тој ќе може да учи самиот"*
(Carl Rogers)¹⁴⁴

Интелектуалното воспитание перманентно е во фокусот на вниманието на голем број педагошки истражувања во светот, особено во последниве 15 години.

Од литературата која имавме можност да ја консултираме, воочуваме дека современите трендови и тенденции во развојот на интелектуалното воспитание во фокусот на вниманието го ставаат *ученикот и наставникот*. Основните прашања кои притоа се поставуваат се:

Како да излеземе од шаблонизираниот систем на меморирање и понење факти и податоци, а да се приближиме кон учењето со откривање, истражување, решавање на проблеми обезбедувајќи му на тој начин на ученикот активна улога во воспитно-образовниот процес?

Како да го научиме ученикот самостојно да стекнува знаење?

Како да ја промениме улогата на наставникот од дистрибутер на знаење, во водач и насочувач во наставата?

Не е лесно да се одговорат поставените прашања, без претходно да се согледа улогата на училиштето во современото општество, и

¹⁴⁴ C.Rogers, Client centered therapy, cit. spored D.Brandes, & P.Ginnis, A guide to student centered learning, Basic Blackwell, Oxford, England, 1986, str. 15

предизвиците со кои се соочува во 21 век. Оттука, нашето внимание првенствено ќе го задржиме во овој контекст, обидувајќи се при тоа, паралелно со тоа да го најдеме и одговорот на горе поставените суштествени прашања.

1. Училиште

Зошто постојат училиштата? Која е нивната улога во постиндустриското општество?

Овие прашања се константно актуелни и многу често поставувани не само од оние кои ги подрзуваат тенденциите за десколаријација на општеството, туку и од разни теоретичари во светот, кои се бават со педагошките проблеми. Така, познатиот американски професор на харвардскиот факултет за образование на наставници-Howard Gardner има мошне интересни видувања за функцијата на училиштето денес: "**Зошто е потребно децата да одат на училиште, да поминуваат во училишните клупи и по неколку часови дневно, да го слушаат наставникот, да пишуваат домашни задачи?. Која е разликата меѓу детето што посетува училиште и тоа што не посетува?**"¹⁴⁶

Според него, се додека детето што оди на училиште ги знае сите процедури кои се типични за школското искуство (кои всушност се стекнуваат во училиштата) тогаш, разликите меѓу детето кое не оди на училиште и тоа кое оди, **се намалуваат, или едноставно кажано, исчезнуваат.**¹⁴⁷

Значи, училиштето треба да го научи младиот човек да размислува за многу аспекти во светот на начини кои квалитативно се разликуваат од оние кои се карактеристични за многу луѓе кои немале можност да посетуваат училиште.

Всушност, ефектите од школувањето Гарднер ги гледа во можностите оној кој го завршил школувањето да продолжи вистински

¹⁴⁶ H.Gardner, *Unschooling mind, How children think and how schools should teach*, Basic books, 1991, USA, p. 138

¹⁴⁷ Исто, стр.139 и 140

да ги користи знаењата, навиките и умењата кои ги стекнал во училиштето.

Овие размислувања на Гарднер стануваат денес се поактуелни од причина што информатичкото општество нуди мошне разновидни, широки и се понеевообичаени можности за самостојно учење. Со други зборови, во постиндустриското општество постојат бројни извори на знаења кои се во улога на паралелни програми или паралелни училишта кои обезбедуваат информации и знаења честопати и повеќе отколку самиот воспитен процес. Оттука, можностите за учење дома стануваат се поблиски до учениците од кога и да е порано.

Од друга страна, самото информатичко општество има потреба од луѓе кои мислат, кои се способни да совладуваат проблеми, кои се креативни, и со позитивен однос кон перманентното образование,

Сите овие параметри иницираат видоизменување на улогата на училиштето денес. Доколку се сака да се излезе во пресрет на потребите на информатичкото општество и развиената информатичка технологија, тогаш училиштето мора да ја рedefинира својата улога. Постојат толку многу извори на информации и образование, толку многу перспективи, и визии за иднината, кои училиштето неминовно мора да ги има во предвид, за да се избори за својата позиција во општеството во 21 век.

Ако на училиштето се гледа како на институција во која учениците треба да стекнуваат единствено одреден квантум на знаења, навиките и умења, тогаш барањата за десколаризација би биле сосема оправдани и реални.

Дефинитивно е надживеана концепцијата примарната функција на училиштето да биде пренесување на мноштво знаења по принципот на енциклопедизмот- истакнува **F.Schlechy**.

¹⁴⁷ Исто, стр.

Според него, "Училиштето денес треба да ги научи децата да мислат исто толку добро, како што ги учи да читаат, пишуваат, сметаат."¹⁴⁸

Училиштето треба да биде одговорно за својата улога во постиндустриското општество, што подразбира не да се бара од ученикот усвојување што поголема количина на знаење, туку да го научи како да дојде до него и како истото да го користи во секојдневниот живот и работа.

Колку училиштето ќе биде успешно во реализацијата на новите задачи, во голема мера зависи од **курукулумот**, кој претставува главен ориентир за работа на училиштата.

Најопшто кажано, курикулумот ги одредува целите и задачите, принципите и вредностите на воспитно-образовниот процес и училиштето воопшто. Покрај тоа, курикулумот претставува основа за наставната програма по одделните наставни предмети пропишани со наставниот план.

Современите тенденции во светски рамки го преферираат когнитивно-развојниот пристап на курикулумот во сите сегменти на образованието. Тоа значи, курикулумот да создаде услов за развој на личноста во секој поглед, а особено на интелектуален, емоционален и социјален план. Всушност, курикулумот треба да нуди можност да се излезе од стереотипниот начин на образовното милје, каде доминира "точный" одговор од страна на учениците и да се приближи кон креативна околина во која учениците се спремни да го преземат ризикот по пат на совладување проблеми да стекнуваат знаење.

Во контекстот на ова, Х.Гарднер размислува: "Учениците имаат свои потреби, барања, различни аспирации и се разбира тоа воопшто не е едноставно да се усклади. Меѓутоа, училиштето ќе ги респектира разликите меѓу учениците доколку создаде услови за развој на нивните когнитивни способности и можност за изразување на нивната

¹⁴⁸ F.Schlechty, Schools for the 21-st century, (1990) Jossey - Bass Publishers, San Francisco, USA str.40

креативност и творештво."¹⁴⁹ Адаптибилниот и флексибилен курикулум нуди многу поефективни образовни можности во една хетерогена средина, наспроти хомогениот, кој не одговара на потребите на таквата средина.

Според тоа, воопшто не е безначајно врз кој пристап ќе се заснива курикулумот. Така на пример, пристапот кој во својата основа ја има шхоластичката теорија, ги има следниве карактеристики:

- Од учениците се бара да запомнуваат дефиниции, правила, објаснувања, детали и друго. Всушност, на учениците се гледа како на енциклопедија, односно складиште за прибирање на знаења и информации;
- Од учениците се бара да го повторуваат она што наставникот го кажал, што значи им се даваат финални производи на нечији мисли;
- Од учениците се бара да слушаат внимателно за да можат да запомнат повеќе работи, односно точно да одговорат на поставените прашања од страна на наставникот;
- Учениците многу малку се поттикнувани да поставуваат самостојно прашања и сами да доаѓаат до одговорот;
- Учениците немаат можност да се задлабочат во она што го учат, односно немаат можност да го развиваат мислењето и др. интелектуални способности, бидејќи целта е да апсорбираат што повеќе знаења и информации;
- Учениците се пасивни восприемачи на знаења и таквата нивна состојба не им дава можност да научат како да учат;
- Наставникот е целосно одговорен за тоа кои знаења, навики и умеања очекува од учениците да ги усвојат. Тој ја има главната улога во пренесувањето на знаења и ги одредува сите активности (пример, поставување прашања, вежбање или слично,)¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Исто како претходно, стр. 150

¹⁵⁰ R.Paul, A.J. Binker, D.Martin, C.Vetrono H.Kreklan, Critical thinking book (1989), Center for critical and moral critique, Sonoma State University, str.44-45

Спротивно на претходно наведениот пристап, курикулумот што се заснива на когнитивно-развојниот пристап ги става учениците во сосема друга улога :

- Целта е ученикот не само да складира знаења, навики и умеења, туку да биде колку што е можно повеќе интелектуално активен и мотивиран учесник во самостојното стекнување знаења;
- Ученикот претставува не складиште на знаење, туку складиште на стратегии, принципи и концепти потребни во процесот на самостојно стекнување знаења повеќе отколку мноштво на факти и информации;
- Квалитетот на знаењата доаѓа на прв план, отколку нивниот квантитет. Количински помалите знаења даваат можност за подлабоко навлегување во нивната смисла и суштина и нивна поголема трајност и применливост;
- Знаењата стекнати врз база на меморизирање, се површни и брзо застаруваат;
- Целокупното знаење се стекнува, организира и применува преку бројни проблемски ситуации каде преку мисловно активирање, (анализирање, синтетизирање, воопштување, генерализација и сл.) се изнаоѓаат можни решенија и солуции;
- Учениците се мотивираат да поставуваат прашања и преку тоа наставникот се вреднува самиот себе си, во смисла колку учениците го сфатиле и колку се подготвени да го применат наученото;
- Целта не е да се добијат точни одговори, туку да се охрабрат учениците да дојдат до одговорот самите, преку моќните извори во нивните мисли;
- Наставникот е водач, насочувач на воспитно-образовниот процес, а учениците се рамноправни партнери во него. Таквата нивна улога им дава можност да бидат многу поодговорни за своето

- образование. Тој има динамична улога во одлучувањето како и што треба да знае.¹⁵¹

Очигледно е дека се работи за две сосема спротивставени теории, односно пристапи, кои различно ја одразуваат смислата и функцијата на интелектуалното воспитание наблудувана од аспект на целокупната активност и положба на ученикот во наставата и воопшто во вооспитно-образовен процес во целина. Додека првиот пристап е традиционален, вториот претставува основа за современата концепција на интелектуалното воспитание во системот.

Во овој контекст, по однос на начинот на кој се стекнуваат знаењата, во педагошката теорија во западните земји се искристализирале два пристапи:

1. *површен (surface)*
2. *длабок (deep)*

Првиот е карактеристичен за оној вид на учење, каде доминантно е меморизирањето, односно запомнувањето и репродуцирањето на знаењето. Во овој случај и улогата на учениците е мошне пасивна.

За да може поконкретно да се сфатат суштината и карактеристиките на површниот пристап, ќе презентираме едно истражување извршено во Шведска.

Уненге¹⁵² во 1984 год. проучувала како учениците од 7 одделение на ја разбираат историјата на Стариот Рим. Шест недели подоцна, таа ги интервјуирала за да види како и колку го разбрале тоа што го учеле. Претходно, знаењето на учениците било проверувано преку тест кој содржел голем број на прашања со факти, податоци, (имиња, години) како и неколку дескриптивни прашања. На учениците кои на тестот

¹⁵¹ Critical thinking handbook (1989), Center for critical thinking and moral critique, str.9

¹⁵² Unenge, G (1984) Varför läser man om romarna? Värld och vardag, Nr 2/84. Liber Utbildningsförlaget, p 78

но сепак, мораме да се откажуваме од традиционалниот начин на учење и проверување на знаењата на учениците. Покрај тоа, се потребни многу активности кои нема да го насочуваат вниманието кон меморирањето и помнење на факти, туку ќе ја поттикнуваат интелектуалната активност на учениците.- порачува Уненге.

Одделни автори укажуваат на потребата да се прави разлика меѓу механичкото меморизирање и меморизирањето со интенција да се разбере тоа што се учи. Всушност, овој вид меморизирање е пропратено со повторување со цел - продлабочено разбирање на тоа што се усвојува. Во литературата сретнавме примери на истражувања кои го покажуваат тоа. Авторите *Wen u Marton* сакале да ги потврдат претходно наведените карактеристики на меморизирањето насочено кон разбирање.¹⁵³

Истражувањето опфаќало експериментална група со 39 деца од Кина на возраст од 5-6 години и контролна со исто толку деца од Шведска на возраст од 6-7 години. На децата им била прочитана една приказна и се барало од нив да ја прераскажат истата, преку интервјуирање на секое дете посебно.

Истражувањето покажало дека децата од Кина иако помали по возраст, ја прераскажувале приказната подолго и со многу повеќе детали и поединости во споредба со децата од Шведска. Со други зборови, Кинеските деца ја разбрале приказната многу подобро, за разлика од нивните другарчиња од Шведска. На прашањето каква поука можат да извлечат од приказната, само 5% од шведската група успеала да извлече морална поука (во смисла да се развива другарството, да не се изневеруваат другарите и сл.), додека 44% од кинеската група го потврдила тоа, односно биле во можност да презентираат морална поука.

освоиле високи бодови, се гледало како на "многу надарени," наспроти тие кои освоиле помалку бодови и добиле пониски оценки.

Меѓутоа, истражувањето покажале дека "повеќе надарените" биле помалку успешни на прашањата од интервјуто, наспроти помалку надарените кои постигнале подобри резултати. Имено, тие стриктно се обидувале да дадат точни одговори од својата меморија и воопшто не се служеле со знаењата од секојдневието. За разлика од нив, "помалку надарените" при интервјуто биле поуспешни, бидејќи го применувале секојдневното знаење и се обидувале да мислат и да пронаоѓаат врски и релации помеѓу настаните. Значи, првите ги имале научено фактите и податоците на памет, без да го сфатат нивното вистинско значење, за разлика од вторите кои ја разбрале историјата на Римјаните многу подобро и многу повеќе. Додека учениците со подобри резултати на тестот биле разочарани и обесхрабрани, учениците со послаби резултати биле охрабрани.

Уненге дошла до заклучок дека во многу случаи површното знаење во вид на изолирани факти е карактеристика за некои ученици кои се сметаат за повеќе надарени и наставниците честопати грешат кога мислат дека овие ученици повеќе разбираат.

Овој, а и многу други примери јасно покажуваат дека меморизирањето, односно учењето на памет и запомнувањето на факти, податоци не значи разбирање, бидејќи не претпоставува размислување и активирање на интелектуалните сили и способности на учениците.

Големите критики што се упатуваат на адреса на образованието од сите степени денес е дека е премногу фокусирано кон учење со меморизирање и пасивно репродуцирање. Многу често се случува учениците да меморизираат нешто за да ги задоволат барањата на наставниците, без вистински да го разберат тоа што го запомнеле.

Доколку некој сака да констатира колку учениците покажуваат разбирање за соодветни работи, не треба да им даде тест, туку да ги слушне нивните размислувања. Се разбира, тоа одзема повеќе време,

И во други истражувања на Мартон и Вен во кои учествувале ученици од Кина, се потврдило дека постои евидентна разлика меѓу меморизирањето како учење на памет и меморизирањето заради продлабочено разбирање на тоа што се учи.¹⁵³

Оттука, авторите извлекуваат генерален заклучок дека во кинескиот јазик концептот на меморизирање се разликува од оној во шведскиот или англискиот јазик. Имено, тие го посочуваат следното: "Фактот дека кинескиот јазик е многу посликовит, (или со други зборови се заснова на слики) ни дава поткрепа да размислуваме за оваа поврзаност"¹⁵⁴.

Вториот пристап - длабокиот (deep) се карактеризира со активна позиција на ученикот кон учењето, бидејќи од него се бара да размислува, да изнаоѓа солуции за решавање на проблемот, да истражува, открива, согледува врски и односи. Ученикот активно учествува во сопственото сознавање, всушност, тој го креира учењето. Проф. Свенсон од универзитетот во Гетеборг (Шведска) ваквиот пристап го нарекува **холистички** ориентиран, за разлика од првиот, кој го смета за **атомистички** (вниманието насочено кон меморизирање)¹⁵⁵

Кој пристап ќе се одбери, не зависи од ученикот, туку од барањата или ситуацијата во која тој е вклучен. Од овој аспект и големото значење на курикулумот во целина, за пристапот врз кој тој се заснива.

Neal Glasgow истакнува 4 претпоставки врз кои треба да се заснова еден современ курикулум во училиштата денес.¹⁵⁶

1. Образованието да се сфати како континуирана активност која не завршува со школувањето. Со други зборови, училиштето треба да

¹⁵³ Wen & Marton, Chinese views on the relation between memorization and understanding , paper presented at the 5-th European Association for research on learning and instruction Conference, Aix-en-Provence, 1993, p.20

¹⁵⁴ Wen & Marton, prethodno navedeno delo, str.28

¹⁵⁵ L.Svensson, Study skill and learning, (1976) Acta Universitatis Gotenburgensis, Göteborg, Sweden, str.17

¹⁵⁶ N. Glasgow, New curriculum for new times, (1997), Corwin press, inc. Asage publications company, Thousand Oaks, California, str XXI

обезбеди што поголем континуитет меѓу твр. учење во училиница и перманентното образование.

2. Површното учење не гарантира задржување или користење на знаењето за долго време. Таквото учење кое е најчесто за оценка не може да обезбеди соодветна работна стручност. Затоа, курикулумот треба да овозможи знаењата да се стекнуваат преку личната ангажираност на учениците, односно повеќе самостојно учење и мотивираност во воспитно-образовниот процес;

3. На училиштето денес му недостигаат стратегии од типот на решавање проблеми, односно проблемски засновано учење. Оваа стратегија ги воведува учениците во самостојната работа и се карактеризира со холистички пристап. Ги поттикнува и мотивира учениците да креираат и изнаоѓаат солуции релевантни за одреден проблем.

4. Едукаторите, односно наставниците се во најдобра позиција да овозможат промените во курикулумот да ги одразат претходно наведените карактеристики.

Ќе се обидеме поексплицитно да ги елаборираме наведените претпоставки, кои ги отсликуваат современите тенденции и трендови во интелектуалното воспитание во светот.

1. Перманентно образование

Добриот курикулум според N.Glasgow нема за задача да го финализира образованието, туку да настојува да ги оспособи учениците за перманентно усвојување на нови знаења, во склад со забрзаните промени што се случуваат во сите области на човековиот живот и работа.

Еднострана е ориентацијата која го отсликува училиштето како институција која пренесува затворен и завршен систем на знаења, навика и умеења. Всушност, одамна е констатирано дека ни едно училиште, ниту факултет не обезбедува диплома која гарантира вечност на знаењата, а учењето и подготвувањето за одредена

професија не е и не може да биде еднонасочно подготвување за одреден позив, во текот на целиот живот.

Тоа е се повеќе воочливо од аспект на забрзаните промени што се случуваат во сите сфери на човековиот живот и работа, а најсилно се изразени во сферата на трудот.

Имено, промените кои со мошне динамично темпо се одвиваат се од таков карактер што се почесто ја истакнуваат потребата од преквалификација и доквалификација на личноста, па дури и од промени на занимањето, односно професијата. Благодарение на развојот на постиндустриското општество, сведоци сме на вистинска експлозија и експанзија на научни информации и научни сознанија. Се констатира дека порастот на знаењата е толку брз, што човековото мислење не е во состојба да ги апсорбира без оглед колкувременски би се продолжило школувањето.¹⁵⁷

Умножувањето на знаењата што честопати се споредува со геометриска прогресија придонесува тие брзо да застаруваат и да ја изгубат својата вредност. Тогаш тие не претставуваат ништо друго, освен мртов капитал кој не само што никаде не може да се користи, туку може да стане кочница за успешно адаптирање кон промените. Оттука, значењето на перманентното образование станува принцип врз кој ќе се градат многу битни компоненти во развојот на образованието.¹⁵⁸

Ниедно училиште не може да обезбеди ниту целосно теориско, ниту практично знаење. Тоа е само нужна претпоставка која не треба да има граници и рамки. Оттука и значењето на перманентното образование како важна карактеристика на современата концепција на интелектуалното воспитание, станува се поактуелно и подоминантна тенденција во глобални рамки.

¹⁵⁷ Savikevik, *Konceptualni okviri i ciljevi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja na univerzitetu, Nastava i vaspitanje*, Beograd, 1-2, 1992, str.149-150

¹⁵⁸ Nikolic, цит. според. X Димитровски, зборник на Педагошкиот факултет, Скопје, 1997, стр.139

2. Курикулумот треба да нуди можност да се излезе од стереотипниот начин на образовниот процес и да овозможи учениците да доаѓаат до знаењата со самостојна работа и по пат на самообразование.

Општо е познато дека учениците во традиционалниот наставен процес се повеќе навикнати да добиваат знаења од некого, поточно од наставникот. Многу малку се стимулирани самостојно да ги откриваат знаењата, користејќи притоа различни извори.

Пренесувањето знаења во готов вид го сведува ученикот во својство на пасивен објект без можност за развој на интелектуалните сили и способности, а особено за развој на мислењето, креативноста и воопшто творечката активност. Тука акцентот е ставен на усвојување и репродуцирање на веќе стекнати знаења, без да се остави простор учениците сами да изнаоѓаат определени обрасци на интелектуално постапување. Во оваа насока, **H.Barrows** истакнува дека учениците многу малку се воведуваат во постапките на самостојно анализирање, синтетизирање, препознавање и дефинирање на проблемите со кои се соочуваат и како да ги решат истите со размислување; не знаат како критички да читаат, пишуваат, говорат и слушаат.¹⁵⁹

Затоа, курикулумот треба да создава претпоставки во воспитно-образовниот процес ученикот да научи како да учи, да научи самостојно да ги стекнува знаењата од повеќе извори и како истите да ги користи. Во оваа насока се и размислувањата на Глазгов кој истакнува дека од учениците не смееме да правиме енциклопедии кои се движат, чија цел е добивање само високи оценки.¹⁶⁰ Ученикот треба да се става во ситуации да биде активен, да истражува, да пронаоѓа сам решенија, да се навикнува поставените задачи и прашања да ги сфати како проблеми за кои самиот ќе размислува и ќе пронаоѓа одговор, се

¹⁵⁹ H.Barrows, (1988)The tutorial process, Southern Illinois University, School of medicine, str.44

¹⁶⁰ N.Glasgow, New curriculum for new times, (1997), Corwin press, California, str.157

помалку очекувајќи го тоа од наставникот или учебниците. Многу поадекватно е вели Х. Гарднер, на ученикот да не гледаме како на изолирано средство, туку како некој кој треба да научи нови патишта и стратегии за да користи разни извори и информации околу себе.¹⁶¹

За тоа колкаво е значењето на самостојната работа пишува д-р Б. Лакинска. Според неа, "Самостојната работа на учениците претставува средство и пат за оспособување на учениците за самообразование, за самостојно развивање и унапредување на културата на интелектуалната работа и решавањето проблеми во животот воопшто. За таа цел, учениците паралелно со стекнувањето научни знаења, треба да усвојуваат и соодветни модели, обрасци и техники за самостојна работа."¹⁶² Успешен ученик според Гарднер е оној кој знае како да ги користи истражувачките материјали, книги, прирачници, како да работи со компјутер исто толку добро и успешно како образованите родители, наставници, постари ученици, за да може самостојно да ги совлада и оние задачи кои не му се доволно јасни.¹⁶³

Значењето од оспособување на учениците за самостојна работа произлегува од фактот што притоа тие се воведуваат во постапки кои го развиваат мислењето, како: анализа, синтеза, генерализација, воопштување, заклучување, наблудување, поставување прашања, аргументирање, развивање истражувачки дух на љубопитност, отвореност кон решавањето на проблеми и друго. Сите овие активности придонесуваат да се јакне личноста и довербата во себе и на тој начин да се поттикнува и мотивира ученикот за уште поуспешна работа, што пак резултира со поголем развој во секој поглед.

Во овој контекст се и размислувањата на А. Дамјановски, кој истакнува дека оспособувањето за самостојна работа се карактеризира со поттикнување на севкупната когнитивна, емотивна и волева ангажираност на учениците во воспитувањето на самостојноста како

¹⁶¹ H. Gardner, *The unschooled mind, How children think and how schools should teach*, (1991), Basic publishers, New York, str. 140

¹⁶² Б. Камчева-Лакинска, *Самостојната работа на ученикот во наставата*, ГИТ Гоце Делчев, Куманово, 1990, стр. 19

¹⁶³ Gardner, *The unschooled mind, How children think and how schools should teach* (1991), Basic books, USA, str. 140

својство и способност на личноста во усвојувањето на смислени, трајни и применливи знаења, во формирањето разновидни способности и оспособености, умеења и навики на културата на самостојната работа; во создавањето на можности учениците да ги запознаат своите сили и способности, да го почувствуваат сопствениот напредок и врз таа основа да ги мобилизираат силите за натамошно самопотврдување и развивање.¹⁶⁴

Преку самостојната работа, се влијае да се намали оптовареноста на учениците, затоа што наместо вршење атак врз меморирањето и помнењето лавина информации и факти, се овозможува личноста да се навикнува да го одвојува битното од небитното, содржината од формата, да извлекува главни идеи и друго. На тој начин и знаењата кои се усвојуваат ќе бидат поквалитетни, потрајни а оттука и нивна поголема и поефикасна применливост во практиката.

Согледувајќи го големото значење од развивањето способност за самостојно стекнување на знаењата, познатиот американски психолог **Bruner** смета дека самостојното стекнување знаења по пат по кој се формира мислењето како и највисоките интелектуални способности, претставува основа и цел на секој образовен процес. Притоа, појаснува дека основа е заради тоа што самостојното информирање подразбира формативен карактер во образовниот процес, а цел - бидејќи тој процес не завршува со училиштето, односно школската обука, туку продолжува и понатаму.

Продолжувајќи во оваа насока, Брунер пишува:" Ние го предаваме овој или оној предмет не затоа да создаваме мали живи библиотеки, туку со цел ученикот да го научиме да мисли математички, да ги разгледува проблемите ако што тоа го прави историјата, да учествува во процесот на создавање на знаењата, затоа што тоа е процес, а не продукт."¹⁶⁵

¹⁶⁴ А.Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје,1990. Стр.122

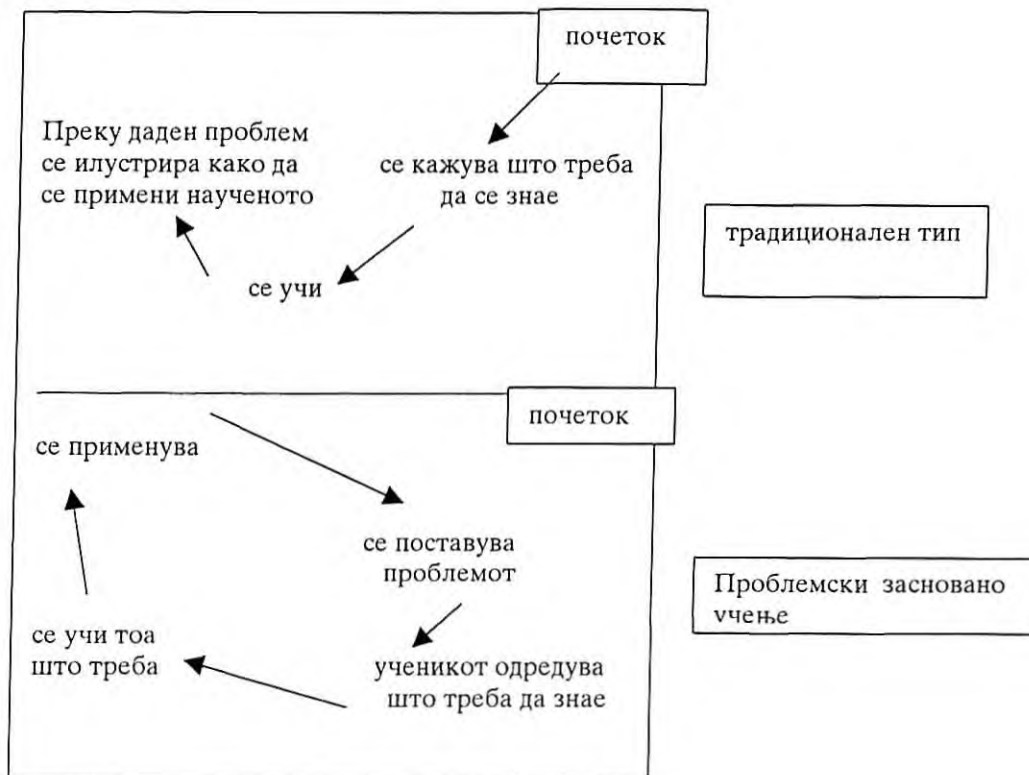
¹⁶⁵ Bruner, Towards theory of instruction, цит. според Б.Лакинска, претх. навед.дело, стр.27

Оспособувањето за самостојна работа и самообразование, треба да се перципира како сегмент низ кој се рефлектираат мошне значајни компоненти на современата концепција на интелектуалното воспитание: развој на интелектуалните сили и способности, развој на културата на интелектуалниот труд, оспособување за перманентно образование. Меѓутоа, треба да нагласиме дека оспособувањето за самостојна работа како сегмент и како задача на интелектуалното воспитание претпоставува вежбање, поучување, подготвување на учениците, но и создавање услови за примена на ефикасни методи и постапки на учење.

3. Самостојната работа е тесно поврзана со *проблемски заснованото учење*. Тоа е всушност третата компонента која според Glasgow треба да ја имплементира современиот курикулум. Проблемски заснованото учење ги воведува учениците во самостојната работа. Ги поттикнува и мотивира да учат да креираат решенија адекватни на дадениот проблем.

Што е всушност проблемски засновано учење, или учење по пат на решавање проблеми? (problem based learning)

За да може да се сфати суштината на проблемски заснованото учење, Woods прави споредба со учењето кое е засновано на традиционалниот предметен систем. Со цел да се истакнат позначајните карактеристики и разлики помеѓу едниот и другиот тип на учење, ќе се послужиме со графички приказ:



Во традиционалниот тип на учење наставникот е оној кој одредува што треба да се знае, да се научи од соодветниот наставен предмет. Во проблемски заснованото учење пак таа задача му е препуштена на ученикот. Тука не се стекнуваат знаења од одвоени предмети, туку со поставување на проблемот и негова анализа, се одредува што треба да се научи од секој предмет или курс, а потоа знаењето се синтетизира да се реши проблемот.¹⁶⁶

Во предметниот систем, изворите за учење од еден предмет многу полесно се идентификуваат и се достапни на учениците. Меѓутоа, многу потешко е знаењето од еден предмет да се интегрира

¹⁶⁶ Woods, Problem based learning, How to gain the most from PBL, (1994) Mc Master, Canada, s.16

со знаењето од други предмети и дисциплини. Исто така, предметниот систем може да изгледа поуспешен, бидејќи учениците ги меморизираат информациите и вештините во еден потесен контекст. Знаењата не се статични, тие се динамични и бараат постојано разбирање, а не меморизирање за да се постигне успех во совладувањето на проблемот.

Проблемски заснованото учење, ги има следниве образовни цели: Интегрирање на знаењето поврзано со проблемот, примена на решението на проблемот како и развивање на мислењето. Проблемите активно ги интегрираат знаењата во когнитивна мрежа или систем кој може да се примени за нови проблеми. Кога учениците се соочуваат со нов проблем, тие можат да ги искористат знаењата и информациите претходно интегрирани, а кои се релевантни за новиот проблем. Оттука и основната карактеристика на овој вид на учење е дека учениците се ставени во ситуација мисловно да се ангажираат, да ги мобилизираат интелектуалните сили и способности, да истражуваат, анализираат, синтетизираат. Всушност, целокупното знаење се создава, организира, применува, анализира, синтетизира преку размислување.

Решавањето на проблеми вклучува неколку фази:

Прво, **дефинирање (одредување) на проблемот.** Карактеристични се две постапки: наставникот може да го одреди (конкретизира) проблемот, содржината која треба да се учи и изворите кои ќе се користат. Во друг случај пак, учениците можат сами да го избираат проблемот, да го скицираат, развиваат и модифицираат солуциите и патиштата на решавање на истиот. И во двата случаи учениците се активни, со тоа што во првиот, тие се лимитирани во однос на планирањето (одредувањето) и креацијата на проблемот. Размислуваат како да дојдат до решавање на проблемот, согледувајќи притоа дека има повеќе начини за решавање на истиот.)

Второ, **истиражување.** Учениците не го бараат одговорот за решавање на проблемот во нивните учебници, туку преку сопственото истражување, и лоцирање соодветни извори и материјали за истиот.

Истражувањето претпоставува комбинирање на активности како: креирање, анализа, генерализација, синтеза, симплифицирање, согледување на повеќе различни аспекти, односно нивно стеснување или проширување во зависност од проблемот. Значи, учениците се целосно активни, што непосредно влијае на интелектуалниот развој. Имено, навикнувањето на децата да ги совладуваат проблемите го поттикнува развојот на интелектуалните способности, особено мислењето, (целта е всушност, да се стават учениците во ситуација да ги изразуваат своите мисли, односно да мислат како да дојдат до решавање на проблемот) но исто така и врз емоционалниот развој, како и на целокупната одговорност на личноста за сопствената активност. Кога ученикот е активен, тој презема врз себе голема одговорност за своето учење, што не се случува во ситуации кога има пасивна улога и кога неговата улога е дефинирана од наставникот.

Третио, решавање на проблемите. Најважен фактор во ефективната употреба на проблемски заснованото учење е мотивот за совладување на проблемот, но и резултатите од решавањето на истиот. Крајната цел - совладувањето на проблемот, претставува и за учениците и за наставниците поттик, охрабрување за решавање нови проблеми.

Очигледно е дека оваа стратегија го стимулира самостојното учење. Но и покрај тоа, улогата на наставникот е многу важна. Таа е насочувачка.

Наставникот е тој кој треба да ги ориентира и води учениците во постапката на одредување на проблемот, користењето извори за решавање на проблемот и друго. На тој начин се постигнува многу природен тек на колаборација и интеграција меѓу учениците и наставникот. Тие стануваат партнери во воспитно-образовниот процес. Во традиционалниот модел пак, наставникот може да воспостави врска со 3-6 ученици. Другите остануваат надвор од тој тип на интеграција, честопати и поради недостиг на време.

Авторите кои се бават со овој вид на стекнување знаења, се согласуваат дека во почетокот на воведување во учењето по пат на решавање проблеми, можат да се појават потешкотии. Имено, учениците научени на една пасивна улога потешко се адаптираат на новата улога и активностите кои треба да прилезат. Покрај тоа можат да се јават проблеми на копирање на некои ситуации со директни одговори на знаења, кои претставуваат "точни одговори". Исто така, можат да бидат фрустрирани од многу бројните солуции или да имаат проблем со одредувањето на главните концепции кои претставуваат важни претпоставки да се разбере проблемот и да се дојде до решението.

Меѓутоа, искуството покажало дека недостатоците лесно се надминуваат доколку учениците се адекватно водени и насочувани од наставникот. Во тој случај, самостојната работа и мотивацијата стануваат големи сили (двигатели) на понатамошното образование, вклучувајќи го и перманентното. Всушност, креативноста и способноста да се совладуваат проблеми претставува база за понатамошното образование.

4. Наставник

Истражувањата вршени во светот во врска со интелектуалниот развој на децата, покажале дека од пресудно значење како тие го создаваат светот и кои способности кај нив ќе се развиваат зависи од возрастите кои се во нивна близина. Со други зборови, многу е важна улогата на наставникот и воспитувачот во развојот на мисловните активности кај децата и учениците, во воведувањето на самостојната работа, решавањето на проблеми, поттикнувањето на креативноста и творештвото и воопшто врз целокупниот интелектуален развој. Впрочем, како што ќе истакне **Elliot W. Eisner - ефективното училиште зависи од квалитетни наставници.**¹⁶⁷

¹⁶⁷ Elliot W. Eisner (1982) Cognition and curriculum A basis for deciding what to teach, Longman, New York and London, str. 180

Наставникот треба да знае како да го развива детското мислење, како да воспостави врска меѓу содржината која треба да се усвои и нивната интелектуална активност, како да се оспособат децата и учениците да поставуваат прашања, да ги поделат своите размислувања со другите, како да се насочуваат да ги совладуваат проблемите, да ја согледуваат врската помеѓу нив, како да го признаваат светот а преку тоа и самите себе. Сето тоа воопшто не е лесно и едноставно да се постигне, бидејќи помеѓу децата и учениците постојат големи разлики во нивните способности, во аспирациите, во резонирањето.

Во контекстот на ова ќе посочиме едно истражување од страна на **E.Pramling and I.Doverborg**¹⁶⁸.

Во истражувањето биле вклучени три наставнички, односно воспитувачки кои работеле со предучилишни деца на тема "Продавница".

Првата воспитувачка ги организирила активностите на следниот начин: После краткиот вовед од страна на воспитувачот, децата се вклучиле во разни активности: направиле сопствени пари, мереле ролати на вагата (претходно испечени за таа намена) и слично. Покрај тоа, и воспитувачката им демонстрирала некои работи кои децата можеле да ги направат, а кои се користеле во играта.

Карактеристично е тоа што сите деца во исто време работеле на исти активности: пример, сечеле слики на храна од весници, правеле паричници и слично. Воспитувачката својата концепција за темата "Продавница" ја базирала врз сфаќањето дека децата најдобро учат преку конкретни акции, кои им се објаснети на децата.

Втората воспитувачка ја организирила темата "Продавница " преку поставување прашања до децата и добивање одговор од нивна

¹⁶⁸E.Doverborg, I.Pramling, Learning and development in early childhood education, Gumnessons Tryckeri AB, Falköping, Sweden, 1996 str.44. (Прамлинг и Доверборг се професори на Педагошкиот факултет во Гетеборг, Шведска. Во своите долгогодишни истражувања особено внимание посветуваат на детското сфаќање и признавањето на светот како во предучилишниот период, така и во почетните години на школувањето.)

страна. Воведното излагање на оваа воспитувачка било двапати подолго од онаа на првата. Преку прашањата, воспитувачката сакала да ги воведо децата во разговор, но во тоа не била многу успешна. Во таквата работа имало многу повторувања (пр. песната ја пееле онолку пати колку што има деца во групата), додека другите активности кои биле карактеристични за првата група, зависеле од желбата на децата дали да се вклучат во нив или не.

Оваа воспитувачка сметала дека децата треба да се подготват за училиште преку внимателно слушање на воспитувачот, разговор во групата, самостојно размислување и точно одговарање. Покрај тоа, таа сметала дека децата најдобро учат односно го сознаваат светот преку добивање информации, нивно повторување и запомнување.

Во овој случај, се работи за типично школски-ориентирана активност инспирирана од тнр. педагогија на дијалог, која во 70-те години била мошне популарна во Шведска.

Третата воспитувачка ги организирила активностите на следниот начин: После краткиот вовед, сите деца ги вклучила во активности- но не исти, туку различни. Преку прашањата што ги поставувала, немала за цел да добие точен одговор, туку да ги поттикне децата на размислување, за тоа во какви активности се вклучени. Посетата на блиската продавница била добро испланирана. Ништо не било оставено на случајот, така што децата биле поттикнувани да забележуваат разни работи, како на пример: цени,реклами, потекло на производите и друго.

Воспитувачката точно знаела што сака да постигне преку реализацијата на темата "Продавница", односно кои вештини и способности да ги развие кај децата. Оваа воспитувачка ја сфатила својата улога да ги инспирира и поттикне децата на начин кој ќе доведе до збогатување на нивното искуство.

Овој пример (истражување) многу индикативно ја отсликува улогата на воспитувачот и наставникот во развојот на мисловната активност на децата, во поттикнувањето на креативноста и творештвото и воопшто за целокупниот интелектуален развој.

Всушност, истражувањето јасно покажало дека различните концепции на воспитувачките се рефлектирале врз начинот на кој децата сознавале, размислувале, биле активни.

Имено, додека првата воспитувачка сметала дека е најдобро за децата да сознаваат преку конкретни активности низ игра, за втората било најважно децата да седат и внимателно да слушаат и со неколку повторувања точно да одговараат на поставените прашања. Третата воспитувачка била инспирирана да развива вештини и способности кај децата преку комбинација на активности и размислување. Покрај тоа, била свесна дека мора секогаш да се започне со нешто што на децата им е познато и блиско, а понатаму да бидат водени така да можат да сознаваат преку сопственото искуство. Оттука, можеме и да констатираме дека децата од групата на третата воспитувачка биле во најдобра позиција да го развиваат мислењето и да бидат активни учесници во самостојното сознавање и збогатувањето на искуството. Во најлоша позиција биле децата од втората група, кои требало да меморизираат и репродуцираат. Но, во каква позиција се децата од првата група, кои биле вклучени во конкретни активности. Дали конкретните акции и активности од типот: изработување пари, часовник и слично помагаат во интелектуалниот развој на децата на едно општо ниво?

Повеќе истражувања покажале дека не секогаш децата ги генерализираат конкретните и специфични примери, што ни дава за право да констатираме дека воспитувачите и наставниците во раната школска возраст треба да посветат внимание на друг пристап, кој поинаку влијае врз развојот на когнитивните способности на децата и учениците. Многу често активностите на воспитувачите и наставниците се засновуваат врз старите теории на

детскиот развој, што мошне сликовито го покажа претходно наведениот пример со темата "Продавница".

Во овој контекст, проф. **I.Pramling** зборува за еден нов пристап што се нарекува феноменогрфички, односно природно - сликовит ориентиран пристап, а кој се заснива на 5 принципи:¹⁶⁹

1. Исто значење треба да добијат и активноста и содржината. Впрочем, иако содржината варира во различни ситуации, таа секогаш треба да е во врска со дејството, односно активноста и обратно. Притоа, и содржината и активноста треба да бидат тематизирани. Стартна точка се детските мисли, односно што и како да се учи. Според овој пристап, активноста има метакогнитивен карактер што се заснива врз барањето децата да го фокусираат вниманието на сопствениот начин на мислење во врска со содржината. - истакнува Прамлинг.

2. Детето треба да ја знае целта на тоа што го учи. Имено, ако детето не е свесно за некоја природна појава или слично, невозможно е да учи за неа. Од друга страна пак, познато е дека различните феномени се видливи за децата на различни начини. Така на пример, во една студија Прамлинг има откриено дека предучилишните деца ги сфаќаат броевите иако немаат работено со нив, а во исто време, пак различни аспекти од природата, можат да бидат целосно невидливи за 5-6 годишни деца, се додека некој не го сврти вниманието кон нив.

Поентата е всушност во потребата воспитувачите и наставниците да ги направат достапни и видливи нештата кои децата ги учат.

3. Размислувањето да се употреби како метод во воспитанието. За да им се овозможи на децата да размислуваат, тие треба да бидат инволвирани во некои активности (материјал, ситуации, игра, задачи и сл.) кои ќе му овозможат да разговара и размислува околу она што го учат и работат.

¹⁶⁹ I.Pramling, (1997)Understanding and empowering the child as a learner.,Education and human development (red. D.R.Olson&n.Torrance),Blackwell publishers,Massachusetts,USA, str.567

4. Да се поттикнуваат различните размислувања.

Наставникот и воспитувачот мора да ги истакнува начините на кои децата размислуваат и да ги употребува идеите, како содржина во воспитно-образовниот процес. Воспитувачот и наставникот мора да бидат свесни дека децата учат едни од други, што значи дека и разликите во детското размислување треба да се поттикнуваат. Притоа, најдобар начин да се постигне тоа е низ цртање, игра, драма, како и дискусија, односно разговор.

5. Учењето, односно сознавањето треба да се гледа како дел од целокупниот свет на искуството.¹⁷⁰

Феноменографичкиот пристап се рефлектира во размислувањето на децата во целокупното нивно сознавање на светот и во почетните години на школувањето. Тоа го покажало истражувањето на Прамлинг, Клерфлет и Гранелд (1995)¹⁷¹.

Две групи на деца од I одд. биле вклучени во едно истражување. Првата група (експериментална) доаѓала од предучилишна установа во која бил применуван феноменографичкиот пристап. На децата им бил прикажан филм за кружното движење на водата. На прашањето: Што научивте од филмот?, кое било индивидуално поставувано на секое дете, испитувањето ги покажало следниве резултати: помеѓу 38% и 60% од децата што биле вклучени во феноменографичкиот пристап покажале дека го разбираат кружното движење на водата, додека помеѓу 0% и 30% од контролната група го изразила овој начин на разбирање. Видните разлики потекнуваат од различните предучилишни установи кои децата ги посетувале.

¹⁷⁰ Isto, str.569

¹⁷¹ Pramling, Klerfelt, Graneld (1995), Childrens meeting with primary school, Raport fran institutionen for metodik Goteborgs Universitet, str. 45

Според Прамлинг, за да може наставникот и воспитувачот успешно да го применуваат природно-графичкиот ориентиран пристап, основно е да се почитуваат две работи:

1. Треба добро да се познава начинот на кои децата размислуваат за различни работи;

2. Воспитувачот и наставникот треба да бидат умешни во водењето на децата, во смисла да им се овозможи да ги изразат своите идеи, но исто така и да ги споделат своите размислувања со наставникот и другите деца. Децата треба да бидат ослободени од стравот дека ќе погрешат во она што ќе го кажат, односно треба да бидат поттикнувани да размислуваат, а не само да ги меморизираат нештата и истите да ги репродуцираат кога е тоа потребно.

Оттука, целта која ја поставува секој воспитувач и наставник пред себе не треба да биде точниот одговор на учениците, туку како самите да дојдат до него, преку мисловно активирање. Тоа пак претпоставува промена на улогата на наставникот од онаа која ја има во традиционалниот систем- трансмитер на знаење, генератор на целокупната активност и контролор на случувањата, во водач и насочувач, инспиратор на детското размислување.

Факт е дека е многу е посимплифицирано на ученикот да му се дистрибуира знаењето и од него да се бара да го апсорбира истото, со активирање на неговата меморија, односно запомнување. Пример, во традиционалниот пристап наставникот е навикнат да им ги презентира фактите на учениците од типот : Париз е главен град на Франција, а Токио на Јапонија, а од ученикот се бара само да го запомне тоа и да го репродуцира. Во пристапот пак кој во центарот на воспитно-образовниот процес го става ученикот, целта е тој самиот да дојде до точниот одговор, да може да одговори на слични

прашања, како што се: што го прави Париз посебен за Франција, а што Токио за Јапонија?¹⁷²

Едно истражување што го извршил психологот **Wertheimer**,¹⁷³ не доведува до слична констатација: Имено, за време на часот по геометрија, учениците се обидувале да пронајдат површина на правоаголник, преку барање на некои предмети со 2 еднакво страни. Следниот чекор од страна на наставникот бил учениците да научат дека паралелограм се црта со повлекување на 2 паралелни линии од горните темиња кон основата. Тоа било повторувано неколку пати, преку наблудување на фигури со различни големини.

Следниот ден, кога наставникот мислел дека учениците тоа го имаат сфатено односно усвоено, Wertheimer се запрашал дали учениците воопшто размислувале во врска со паралелограмот. Сомневајќи се во тоа, тој им нацртал фигура на паралелограм поставен вертикално. Притоа, забележал 4 различни начини на реакција меѓу децата кои ги земал како доказ на различни начини на мислење: 1) без никаква реакција, 2) други се обидувале брзо да ја вклучат својата меморија и да пронајдат нешто што би им поногнало; 3) други се обидувале да разговараат за проблемот и да ја анализираат ситуацијата, односно да класифицираат, да употребат генерални односно општи термини и др. 4) во еден мал број на ученици тој можел да забележи вистинско размислување - преку цртање, забелешки, размислување на глас и друго.

Овој пример му покажал на Wertheimer дека децата воопшто не биле ставени во ситуација да размислуваат, туку да го применат моделот прикажан од страна на наставникот.

Значи, се повеќе на наставникот треба да се гледа како на личност кој не пренесува знаење, туку обезбедува релевантни извори, а ученикот ги открива оние што му требаат. Исто така, како

¹⁷² D.Brandesop.Ginnis,A guide to student-centered learning, (1986)BASIL Blackwell, OXFORD, England, str.48

¹⁷³ I.Pramling, The childs conception of learning, (1983)Acta universitatis Gothoburgensis, s. 140

еквивалентен член на групата, наставникот може да понуди сугестии или да воведи нови идеи кога ќе почувствува дека тоа е потребно.

Разбирливо е дека промените не можат да се случат преку ноќ. Наставникот ги избира методите, ги селектира изворите, креира вежби, задачи и одлучува кога, каде и колку треба нешто да се направи и научи. Преку оваа функција всушност е претставен авторитетот на наставникот. Кога би се откажале од овие работи, авторитетот би се срушил како кула од хартија.¹⁷⁴ Треба да помине време и учениците и наставниците да научат да работат на начин преку кој ќе доаѓа до израз креативноста. Во име на обезбедувањето поголем интелектуален развој на учениците и изменување на нивната улога од пасивни восприемачи, во активни учесници и креатори на воспитниот процес, наставниците и воспитувачите треба се повеќе да се соживуваат со новата улога и да ја прифаќаат со задоволство.

ЗАКЛУЧОК:

Суштествените прашања поставени во почетокот на овој текст, не доведоа до сознание дека современите тенденции во развојот на интелектуалното воспитание можеме да ги набљудуваме од аспект на:

- **перманентното образование и потребата истото да се сфати како неминовност во денешно време;**
- **самостојното учење и личната ангажираност на учениците во воспитно-образовниот процес;**
- **изменетата улога на наставникот од дистрибутер на знаења, во водач и насочувач во наставата.**

¹⁷⁴ Brandesop Ginnis, A guide to student centered learning, England, 1986, str 74

Современите тенденции во интелектуалното воспитание, коицидираат со севкупноста на промените што го зафаќаат училиштето во постиндустриското општество. Факт е дека информатичкото општество нуди бројни извори на знаења кои ја имаат улогата на паралелни програми или паралелни училишта, кои многу често обезбедуваат информации и знаења повеќе отколку самото училиште. Презентираното упатува на сознание дека училиштето мора да је рedefинира својата улога во денешно време, доколку сака да опстои на предизвиците на времето, но и на критиките што се упатуваат на неговата адреса. Тоа подразбира не бомбардирање на ученикот со маса на знаења, туку поучување како да се дојде до нив и како истите да ги користи.

Гледано од тој аспект, неминовни се промени пред се во пристапот на кој се заснова курикулумот, кој ги одредува целите и задачите, принципите и вредностите на воспитно-образовниот процес. Оттука, современите тенденции во интелектуалното воспитание, на овој план, го преферираат когнитивно-развојниот пристап, (холистички) наспроти оној кој се заснива на схоластичката теорија (атомистички). Разликите се експлицитно изразени преку позицијата на ученикот во наставата, но и преку улогата на наставникот.

Многубројните истражувања презентирани во овој дел од нашиот труд, покажаа дека интензивниот когнитивен развој се обезбедува не преку меморирање на нештата, или со нивно едноставно повторување, туку со прифаќање нови предизвици и креативни активности кои отвораат пошироки можности за развој на сите аспекти на личноста. Традиционалниот модел каде ученикот е само пасивен слушател и каде од него се бара само репродуцирање на точен одговор, се повеќе отстапува место на наставата каде учениците сами ќе доаѓаат до одговорот, односно ќе се оспособуваат за самостојна работа и перманентно образование. Тоа пак од своја

страна придонесува ученикот да биде поодговорен за сопственото образование, со поголема самоодлучност и самодоверба во себе и во своите способности. Значи, примарна задача на училиштето станаува прашањето не што се учи, туку како се учи, односно како се доаѓа до знаењата. Во остварувањето на тоа, неминовни се стратегии од типот проблемски засновано учење, кои помагаат да се поттикне активната позиција на ученикот, бидејќи од него се бара да размислува, да изнаоѓа солуции за решавање на проблемот, да истражува, да согледува врски и односи. Оттука, стимулирањето на енциклопедизмот и мозаичноста во нивните знаења станува се понеодржлива задача од која училиштето треба да се ослободува, бидејќи стекнатото знаење засновано врз меморирање и репродуцирање не е вистинско занење и тешко може да се примени во практиката.

Сите овие аспекти неминовно водат и до редефинирање на улогата на наставникот од генератор на целокупната активност, кон водач и насочувач. Современите тенденции на интелектуалното воспитание укажуваат на потребата наставникот да биде се помалку извор на информации, а се повеќе организатор на самостојната работа на учениците. Новата улога не значи и губење на функцијата на наставникот. Наставникот и понатаму останува стожер на едукативното процес, но со модифицирана позиција и улога, во согласност со севкупните промени во воспитно -образовниот систем и општеството во целина.

8. РАЗВОЈ НА КОНЦЕПЦИЈАТА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Разгледувањето на развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во Р. Македонија не е едноставно прашање, од повеќе причини:

Прво, доминантно е влијанието на интегралниот систем на воспитание и образование и целокупната негова детерминираност од

- општествено-економските услови;
- степенот на научно-техничкиот развој;
- традицијата и културното наследство;
- развојот на педагошката наука.¹⁷⁵

Имајќи ги во предвид годините кои имале пресудно значење за развојот на системот на образование и воспитание, издиференцирани се четири глобални етапи во развојот на системот во Р.Македонија.¹⁷⁶

1. Првата го опфаќа периодот од ослободувањето 1944-45г. до 1958 год, кога е извршена првата школска реформа и се одвива во време на револуционерен етатизам и премин кон општествено уредување;
2. Втората го опфаќа периодот од 1958 год. до 1974 год. и се одвива во услови на премин од општествено уредување кон социјалистичко самоупраување,

¹⁷⁵ N.Potkonjak, Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1980, str.5

¹⁷⁶ Камберски, К. Од буквар до универзитет, Просветно дело, Скопје, 1994, стр.43

3. Третата етапа е од 1974 год. па се до распаѓањето на СФРЈ во 1990 год. и се одвива во услови на социјалистичка самоуправна преобразба на воспитанието и образованието;
4. Четвртата етапа го опфаќа периодот од осамостојувањето на Р. Македонија во 1991 год. и трае се до денес и се одвива во услови на општествена транзиција и демократски промени.

Концепцијата на интелектуалното воспитание нормално е да ги следи развојните етапи на воспитно-образовниот систем во целина, бидејќи погоре споменатите фактори (детерминанти) ја одразуваат и концепциската поставеност на интелектуалното воспитание.

Второ, концепцијата на интелектуалното воспитание е под влијание и на други фактори: општата воспитна цел, но и целта и задачите на одделните сегменти од системот кои произлегуваат од целта на воспитанието воопшто, потоа, новите тенденции и современо стручно-научни сознанија од педагошката наука, но и развојот на психологијата и апликативната примена на нејзините достигнувања. Оттука, можно е диференцирање на посебни етапи кои би ги отсликувале најзначајните карактеристики и тенденции во развојот на интелектуалното воспитание во Р.Македонија.

Во контекстот на ова, се наметнува дилема околу развојните етапи во концепцијата на интелектуалното воспитание: Дали тоа да бидат истите етапи кои се карактеристични за системот во целина, или пак потребно е определување на посебни развојни етапи?

Познавањето на оваа проблематика не наведува на претпоставка дека доколку ги прифатиме етапите кои се карактеристични за развојот на системот во целина, тогаш карактеристиките на развојот на интелектуалното воспитание би добиле повоопштен карактер, бидејќи во рамките на една етапа можни се разлики во развојот на концепцијата. Со други зборови, глобалните етапи подеднакво не би ги отсликувале карактеристиките на концепцијата значајни за различните сегменти:

предучилишно, основно и средно образование, од причина што постојат разлики помеѓу нив.

Според тоа, на мислење сме дека е поадекватно издвојување на посебни етапи кои ќе ги изразуваат промените во концепциските основи на системот. Најдобар начин за сеопфатна и систематска анализа на развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во Р.Македонија е преку концепциските основи на системот, не занемарувајќи го во тој поглед и значењето на педагошката наука, што му го придава на ова воспитно подрачје.

Од друга страна пак, свесни сме дека не е можно повлекување на оштра граница меѓу развојните етапи во концепцијата на интегралниот систем на воспитание и образование и посебните етапи (карактеристични за системот) од причина што и едните и другите се под влијание на заеднички детерминанти.

За поголема експлицитност во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во Р.Македонија, ќе пристапиме кон конкретизација по одделните сегменти од системот: предучилишно, основно и средно образование.

8.1. РАЗВОЈ НА КОНЦЕПЦИЈАТА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО ПРЕДУЧИЛИШНОТО ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во системот на предучилишно воспитание, можеме да ги издвоиме следниве развојни периоди:

I период до 1970 год.

II период од 1971 год. до 1981 год.

III период од 1982 год. до денес

За разлика од другите сегменти на системот на воспитание и образование, предучилишното воспитание во првиот период,

односно до 1970 година поминува еден мошне неизвесен период. Тоа се должи на третманот и статусот на предучилишните установи.

Во првите години по ослободувањето детските градинки имале третман на социјални установи, чија главна цел била згрижувачката функција и како такви во периодот до 1948 год. се наоѓаат под надлежност на Министерството за социјална политика. Од 1948 год со решение на Владата преминуваат во належност на Министерството за образование. Меѓутоа и покрај тоа, долго време се кршеле копја околу тоа дали примарна функција на предучилишните установи треба да биде социјалната, односно згрижувачката или пак воспитно-образовната.

Со Законот за социјални установи од 1955 година, предучилишните установи (детски јасли, детски градинки и забавиштата) се третираат како социјални установи.

Ваквата би рекле конфузна состојба или двоен третман во статусот на предучилишното воспитание, што се задржува до 1970 година се рефлектира и во концепциската поставеност на интелектуалното воспитание. Приоритетот на социјалната функција придонесува за занемарување на воспитно-образовната. Единствено, во рамките на забавиштата се посветува поголемо внимание на воспитно-образовната дејност. За таа цел, уште во 1945 год. се донесува напатствие за организација и работа во забавиштата, во чии рамки е изработена програма според која интелектуалното воспитание се реализира преку следниве подрачја: "физичко воспитание, цртање, моделирање и работа со друг материјал, запознавање со природата, музичко воспитание, развивање на говорот, развивање основни математички поими."¹⁷⁷

Воо 1959 год. со донесувањето на Законот за предучилишни установи, тие се прогласуваат за самостојни, општествено-воспитни установи наменети за деца од 3 до 7 години. Со овој законски акт се

¹⁷⁷ Напатствие за организација и работа во забавиштата, цит. според К.Камберски, стр.132

прави чекор напред во организирањето на воспитно-образовната дејност во предучилишните установи. Од предвидените задачи како посебно важна можеме да ја издвоиме следнава: "да организираат за децата културна забава, игра и заеднички живот и со тоа да создадат основи за натамошно правилно физичко, умствено и естетско воспитание."¹⁷⁸ Потенцирањето на потребата преку предучилишното воспитание да се придонесува за интелектуален развој на децата, е значајна придобивка со која се прави чекор напред во подигнувањето на воспитно-образовната дејност во предучилишните установи, која дотогаш била на маргините. Целокупната состојба се отсликува и во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание. Занемарувањето на воспитно-образовната функција наспроти социјалната, всушност значи и неадекватен третман и поставеност на интелектуалното воспитание.

Поголеми промени во оваа насока започнуваат со донесувањето на законот за воспитанието и образованието на децата од предучилишната возраст, со кој се отвора нова етапа во развојот на предучилишното воспитание, а со тоа и во концепцијата на интелектуалното воспитание. Имено, предучилишното воспитание станува и формално интегрален дел од целосниот систем на воспитание и образование.

Врз основа на овој Закон, во 1975 год. од страна на Републичкиот завод за унапредување на образованието и воспитувањето, е изработена Програма за воспитно-образовната и згрижувачката дејност во ПУ на СР Македонија, каде се истакнуваат целта и задачите на предучилишното воспитание во Македонија: "Целта на предучилишното воспитание е во границите на општествените можности да пружи на најмладата генерација здраво и ведро детство и во склад со општите воспитни цели и законитости на психофизичкиот развој на детето да се придонесе на

¹⁷⁸ Закон за установите за предучилишно воспитание, цит. според К. Камберски, Од буквар до универзитет, стр.134

неговото правилно физичко, интелектуално, морално и естетско воспитание."¹⁷⁹

Од целта произлегуваат посебни задачи, а во врска со интелектуалното воспитание се наведува следнава: "да се влијае на развојот на интелектуалните способности на детето и да се развива набљудувачката способност и изразување во непосреден контакт со природата и околината, со игри и со други детски активности, со развивање на вниманието, помнењето, елементарни мисловни способности и волеви напори на детето, со развивање на говорот богатење на речникот и културата на изразување."¹⁸⁰

Програмата предвидува реализирање на интелектуалното воспитание преку дидактички игри и преку посебни програмски подрачја: запознавање со околината, ликовно воспитание, музичко воспитание, физичко воспитание, развивање на говорот, воведување во светот на математиката.

Преку овие програмски подрачја се реализираат соодветни задачи, кои имаат за цел развој на мисловната активност на децата, развој на вниманието, перцепцијата и слично.

Значи, за разлика од претходниот период, во вториот период, интелектуалното воспитание во рамките на предучилишното воспитание, добива се поголемо значење. Всушност, со поставувањето на воспитно-образовната дејност на повисок степен, се менува и третманот и поставеноста на интелектуалното воспитание. За ваквата состојба придонесува меѓу другото и развојот на педагогијата и нејзините стручно-научни сознанија за големиот придонес и улога на предучилишното воспитание за целокупниот развој на личноста, а особено во поглед на интелектуалниот, емотивниот и социјалниот развој.

¹⁷⁹ Програма за воспитно-образовната и згрижувачката дејност во предучилишните установи на СР Македонија, Републички завод за унапредување на образованието и воспитувањето, Скопје, 1976, стр.2

¹⁸⁰ Исто како претходно, стр.2

Во 1982 год. од страна на Републичкиот завод за унапредување на образованието се донесува нова Програма за воспитно-образовната дејност во предучилишното воспитание, која е сеуште официјално важечки документ за овој сегмент од системот на воспитание и образование.

Притоа, концепцијата е детерминирана од конкретната цел на системот на предучилишно воспитание, како и од задачите кои од неа произлегуваат: "Целта на предучилишното воспитание и образование е во сообразност со педагошко-психолошките сознанија и општествени можности на најмладата генерација да и обезбеди услови за здраво и среќно детство, за оптимелен физички, интелектуален, емоционален, социјален и морален развој и за натамошно успешно воспитание и образование."¹⁸¹

Од горе наведената цел јасно се гледа дека предучилишното воспитание има задача да остварува: физички и сензомоторен развој, емоционален и волев, социјално-морален и интелектуален. Притоа, како посебни задачи на интелектуалниот развој се набележуваат следниве:

- "Да ја поддржуваат и облагородуваат природната љубопитност на детето кон светот што го опкружува и да му помага да го збогатува и творечки да го изразува своето лично искуство;
- Да ја овозможуваат природната стремеж на детето своите сфаќања да ги соопштува и разменува со врсниците и возрасните;
- Да ги поддржуваат интересите на детето за создавање и учење и притоа да се охрабрува во неговите потфати, да се пофалува во успехите и да му се помага во неуспехите;
- Да ги развива и облагородува перцептивните, имагинативните и сознајните способности на детето (забележување, замислување, согледување, воопштување);

¹⁸¹ Програма за воспитно-образовната дејност во предучилишното воспитание и образование, Скопје, 1982, стр.6

- Кај детето да ги поставува основите на елементарното математичко-логичко размислување и заклучување и да создава неопходни услови детето да ги овладее практично-логичките операции (серијација, класификација, генерализација);
- Да ги развиваат и облагородуваат комуникативните способности на детето, а особено да овозможуваат детето да го овладее култивираниот говор;
- Да го воведуваат детето во најелементарните начини на усвојување на знаењата и со тоа да придонесе побрзо и полесно да се развијат неговите способности за учење во наставата.¹⁸²

Оваа лепеза на задачи кои се во доменот на интелектуалниот развој, зборува за карактеристиките на концепцијата на интелектуалното воспитание во овој период. Имено, доволно јасно може да се забележи дека интелектуалното воспитание добива се поголемо значење, неговата поставеност е на повисоко ниво од порано и со поголема издиференцираност на задачите кои треба да се реализираат преку соодветните воспитни подрачја: култура на говорот, вовед во математиката, запознавање на природата и околината, музичко воспитание, ликовно воспитание и физичко воспитание.

Од друга страна, анализирајќи ги задачите, забележуваме уште еден важен момент во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание. Програмата е така концепирана што има за претпоставка академска поставеност на задачите кои треба да се реализираат. Токму затоа и во Програмата доаѓа до израз бихевиористичкиот пристап, односно образовната средина и иницијативата на воспитувачот. Тоа може да се согледа преку барањата: да се насочуваат, да се поддржуваат, да се поставуваат, да го воведуваат детето и сл. во разни активности каде отсуствува

¹⁸² Исто како претходното, стр.6 и 7

богатство на стимуланти во смисла на такви активности кои ќе ја поттикнуваат внатрешната мотивација на детето.

Од тие причини, се повеќе се чувствува потребата од промени во концепциската поставеност на интелектуалното воспитание, каде примарност ќе се даде на стратегијата за третман на детето како субјект, а не пасивен објект во предучилишното воспитание.

Анализата на развојот концепцијата на интелектуалното воспитание во системот на предучилишното воспитание и образование ни откри значајни моменти. Прво, евидентно е дека подолго време во предучилишното воспитание примарност добивала се згрижувачката функција, отколку воспитната. Таквиата поставеност неминовно се рефлектирала врз концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во овој сегмент од целокупниот воспитно-образовен систем.

Позабележителни промени се карактеристични од средината на 70-те години, или поконкретно со донесувањето на Програмата за воспитно-образовна дејност во предучилишното воспитание во 1982 година. Оваа Програма јасно ги дефинира целите и задачите на интелектуалното воспитание што треба да се реализираат преку воспитните подрачја. Интелектуалното воспитание се поставува на повисоко ниво од претходните етапи, но проблемите околу неговиот современ третман манифестирани преку современите стручно-научни сознанија и тенденции остануваат отворено прашање. Во овој контекст, посебно внимание треба да му се посвети на барањата за третман на детето како субјект и активен партнер каде ќе доаѓа до израз и ќе се поттикнува сознавачката самостојност, наспроти доминантното и водечко место на воспитувачот.

8.2. Развој на концепцијата на интелектуалното воспитание во основното образование

Определувајќи се за издвојување посебни етапи во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во рамките на основното образование, врз основа на критериумите - промени во концепциските основи и реформи во овој сегмент од системот на воспитание и образование, можеме да ги издиференцираме следните етапи:

Прваа етапа од 1945г.- 1958г.

Втора етапа -1958г. до 1966г.

Трета етапа - 1966г. до 1973г.

Четврта етапа- 1973г. до 1997г.

Петта етапа -1997г. до денес

Почетоците на градење на концепцијата на интелектуалното воспитание и неговата поставеност ги среќаваме уште во привремениот наставен план од 1945 год, каде интелектуалното воспитание се реализира преку следниве наставни предмети:

Народен јазик, историја, земјопис, природознание, сметање, цртање, пеење, гимнастика, краснопис, верска настава(незадолжителна)¹⁸³

Во овој период, наставата е единствениот облик, односно форма преку која се реализира интелектуалното воспитание во рамките на 7 годишното основно училиште.

Со задоволство можеме да констатираме дека уште во I етапа, односно непосредно по ослободувањето во време на општа непросветеност, активноста на ученикот, оспособувањето за

¹⁸³ К. Ангеловски, Содржината и програмската структура на основното образование и воспитание, Воспитанието и образованието во Македонија (Зборник), Просветно дело, Скопје, 1985, стр.83

самообразование и перманентно образование се поставуваат како стратешки определби во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание. За поздравување е сознанието што на основното училиште не се гледа само како на институција во која учениците првенствено ќе се описменуваат и ќе стекнуваат знаења од погоренаведените наставни предмети, туку во исто време ќе се оспособуваат за перманентно образование. Во овој контекст, децидно е истакнато: "Целта на основното образование е да го оспособи ученикот да се служи со перо и книга не само дека е ученик, туку и потоа ..." ¹⁸⁴

Во упатството на поверенството за просвета при Президиумот на АСНОМ од 1945 год. што имало улога на програмски документ со инструктивен карактер и било наменето за учителите, значајно место се придава на организацијата и реализацијата на воспитно-образовната дејност во училиштето, со посебен акцент на учениците да не им се даваат готови знаења, туку самите да ги откриваат. Имено, се вели: "денес прашањето не е како да предава учителот и како да учи ученикот, туку како да се организираат воспитните и самообразовните активности на ученикот..." ¹⁸⁵ Притоа се инсистира наставата да добие истражувачко-поттикнувачки карактер, каде ќе се поттикнува активноста на ученикот, наспроти пасивноста.

Се понагласените барања за реформа на школскиот систем, а посебно на основното училиште, резултирале со донесување на Предлог на системот на воспитание и образование на ФНРЈ, каде се истакнати основните правци за развој на основното образование. Од аспект на интелектуалното воспитание од особена важност се барањата:

1. "Да се воспита слободен човек, со самостоен и критички дух, со трајно интелектуално љубопитство, кој постојано ќе ги развива сите внатрешни потенции на својата личност.

¹⁸⁴ Исто како претходно, стр.84 стр.

¹⁸⁵ К. Камберски, Од буквар до универзитет, Просветно дело, Скопје, 1994, стр.66

2. Да овозможи на младата генерација да ја запознае историјата и постигањата на нашите народи и на целото човештво на разните подрачја на материјалниот, научниот, техничкиот, културниот и уметничкиот живот и творештво, да даде научна слика за светот, развивајќи свест кај младите генерации са творечката сила на човековиот ум и на материјалната дејност во создавањето и менувањето на природата и општеството.¹⁸⁶

Овие твр. општи цели ни ја појаснуваат сликата за развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во периодот што следи, (1958 год.) а што е познат како период на реформа во основното образование. Со тоа започнува II етапа во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание.

Интелектуалното воспитание добива се поголемо значење, придонесувајќи на тој начин за поцелосно оформување на неговата концепција во ОУ. Притоа, како најзначајна карактеристика е продолжувањето на времетраењето на школувањето од 7 на 8 години. Се донесуваат нови наставни планови и програми (1959 год.) кои во наредните 7 год. се применувани без никакви корекции и дополнувања.

Во новите концепциски документи како прва задача на реформираното основно училиште се истакнува барањето за "оспособување на учениците за самостојно усмено и писмено изразување, здобивање со елементарни познавања од областа на природните и општествените науки, како и воведување во основите на техниката и производството, уметноста, развивање на психички и физички способности, а особено на способностите за набљудување, самостојно и критичко мислење, развивање траен интерес за образование и за продлабочување на здобиените знаења преку самообразование во училиштето и надвор од него."¹⁸⁷

¹⁸⁶ К. Камберски, претходно цит. дело, стр.126 и 127

¹⁸⁷ Наставни планови и програми за основните училишта во СРМ, Републички завод за унапредување на школството Скопје, 1959, стр.5

Гореспоменатите задачи на своевиден начин ја детерминираат концепцијата на интелектуалното воспитание во основното образование, откривајќи на тој начин значајни аспекти во нејзиниот развој.

Прво, евидентно е проширување на содржинската страна на интелектуалното воспитание во споредба со претходната концепци-ска структура.

Во новиот наставен план интелектуалното воспитание се реализира преку наставните предмети, кои опфаќаат содржини од општествените, природните науки, уметностите, основите на техниката и производството: (мајчин јазик, ЗПО, физика, хемија, биологија, математика, ОТО, ЗО, географија, историја, основи на социјалистичкиот морал, еден од јазиците на народите, странски јазик, физичко, ликовно, музичко воспитание и домаќинство).¹⁸⁸

Второ, се потенцира развивањето на способностите за набљудување кај учениците што може да се перципира како современа тенденција во концепцијата на интелектуалното воспитание во периодот на реформираното ОУ, поради фактот што набљудувањето претпоставува развој на мисловните способности кај учениците (анализа, синтеза, воштување, разликување, споредување). Развојот на самостојноста и критичкото мислење е уште еден прогресивен елемент во концепцијата на интелектуалното воспитание во периодот од 1959 до 1966 година.

Трето, карактеристично за оваа етапа е проширување на формите преку кои се реализира интелектуалното воспитание. Покрај наставата, присутни се и: слободните активности, додатната и дополнителната настава.

Третата етапа во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание започнува од учебната 1966/67 год. Како резултат на претходно изработениот елаборат Резултати и проблеми во реформата на основното училиште, во 1966 год.

¹⁸⁸ Исто како претходно

оценето е дека се присутни одредени проблеми па затоа потребата од концепциски измени станала повеќе од евидентна.

Притоа, како една од слабостите се потенцира рамковноста на наставните програми и неможноста дел од наставниците да го сообразат наставниот материјал со психофизичките способности на учениците. Присутно е големо оптоварување на учениците, а за тоа придонесувала дополнителната настава, поради неправилната дидактичка поставеност и неадекватната организираност. Акцентот бил ставен на фронталната наставна работа, која не придонесувала за поефикасни резултати.

Критики биле упатувани и на слободните активности кои " место да придонесат за збогатување и оживување на наставата, како и за поефикасно поврзување на училиштето со општествената средина, ја нарушуваат единственоста на дејствувањето на сите воспитно-образовни подрачја."¹⁸⁹

Сите овие слабости биле причина да се пристапи кон концепциски измени, каде првенствено се настојувало да се намали оптовареноста на учениците преку ново структурирање на наставната материја.

Од аспект на интелектуалното воспитание, ваквите промени се за поздравување, бидејќи секоја неадекватна структурираност на содржините во која поголемо внимание се посветува на квантитетот, отколку на квалитетот, претставува кочница за правилен интелектуален развој.

Концепцијата на интелектуалното воспитание во оваа етапа е детерминирана од општата воспитна цел: "да се развива сестрано активна личност, со интелектуални и морални особини на граѓанин на социјалистичка заедница."¹⁹⁰, но исто така и од целта и

¹⁸⁹ Наставен план и програм за основните училишта во Социјалистичка Република Македонија, Републички завод за унапредување на школството на СРМ, Скопје, 1966, стр. 4

¹⁹⁰ Исто, стр.7

задачите на овој сегмент од системот на воспитание и образование. Во контекстот на ова, ќе ги издвоиме оние задачи, кои поблиску ја определуваат концепцијата на интелектуалното воспитание:

- Учениците да ги оспособи са самостојно усно и писмено изразување; да им овозможи здобивање на елементарни познавања од областа на природните и општествените науки,
- да им ги развие психичките и физичките способности, а особено способностите за набљудување, самостојно и критичко мислење;
- да им развива траен интерес за образование и за продлабочување на здобиените знаења преку самообразование во училиштето и надвор од него.
- на учениците да им овозможи здобивање на работни навики и да им развие култура на работата;¹⁹¹

Најзначајните карактеристики на основното училиште исто така претставуваат детерминанти на концепцијата на интелектуалното воспитание:" Основното училиште треба да овозможи самостојно и лично издигање и самообразование;

Активноста на основните училишта во остварувањето на својата улога, целите и задачите треба да биде ориентирана така што да придонесува за постепено и систематско интелектуално, општествено-морално, трудово-техничко и естетско воспитание.

Основното училиште е општообразовно кое младата генерација треба да ја запознае со достигнувањата на човештвото и материјалниот, научниот, техничкиот, културниот живот и творештво, како и да ја оспособи за научно гледање на светот.¹⁹²

Преку овие и претходно наведени определби се назираат најзначајните аспекти на концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во оваа етапа:

Сознанието дека интелектуалното воспитание се третира како посебно воспитно подрачје рамноправно со другите, ни

¹⁹¹ Исто, како претходното, стр.8

¹⁹² Исто, стр.9

дава за право да констатираме дека не постојат дилеми околу неговата самостојност од една страна , а од друга, дека добива се позначајно место во рамките на реформираното основно училиште.

Потенцирањето на потребата да се воведуваат учениците во самостојната работа, да се развиваат мисловните активности, критичкиот дух, траен интерес кон образованието, како претпоставка за развивање навики за перманентно образование - претставува значајна карактеристика на интелектуалното воспитание во периодот на 60-те години. Фокусирањето да се развива способност за наблудување, согледано низ призмата - поттикнување активна позиција во наставата, има своја оправданост, која треба да се надоградува и понатаму, со други елементи кои ќе ја поттикнуваат интелектуалната активност на учениците.

Во оваа етапа, големо внимание се посветува на содржинската страна на интелектуалното воспитание. Притоа, како најважна воспитно-образовна активност преку која се реализира интелектуалното воспитание е наставата. Во овој поглед, се истакнува дека таа најмногу придонесува за развивање на интелектуалните способности и претставува предуслов, извор и поттик за остварување и на други особини на личноста на ученикот, како што се: општествено-моралните, работно-техничките, естетските и физичко-здравствените.¹⁹³

Гледано од овој аспект, сметаме дека во концепциската поставеност на интелектуалното воспитание се забележуваат одредени слабости. Имено, доколку се определуваме за развој на перманентното воспитание, нормално е да се има во предвид дека интелектуалното воспитание не смее да се ограничува само во рамките на наставата, бидејќи реално трае подолго време отколку самата настава, односно перманентно и континуирано во текот на целиот живот.

Интелектуалното воспитание во овој концепт, се реализира преку следниве наставни предмети: мајчин јазик, ЗПО, ЗП, физика, хемија, биологија, математика, Ото, ЗО, географија, историја, основи на општествено-моралното воспитание, странски јазик, физичко воспитание, ликовно воспитание, музичко воспитание, домаќинство, еден од јазиците на народите и народностите на СФРЈ.¹⁹⁴

Промени во наставниот план има со укинување на предметот основи на социјалистичкиот морал и на негово место воведување на предметот основи на општественото и моралното воспитание.

Дополнителната, додатната и продолжената настава се третираат како составен дел на редовната настава.

За разлика од претходниот концепт, извршена е селекција на предметите по кои треба да се изведува, односно да не се изведува дополнителната настава, за учениците кои послабо напредуваат. Така, предвидено е по предметите: ОТО, општествено-морално воспитание, физичко восп, ликовно, музичко и домаќинство да не се организира дополнителна настава. По другите предмети во рамките на I до IV одд дополнителната настава предвидено е да се реализира со по 1 час неделно, додека од V до VIII со по 2 часа неделно.

Додатната настава се организира за ученици кои побрзо напредуваат, а во вид на слободни форми за здобивање на знаења, како што се: група на млади математичари, млади физичари, млади биолози. Временската ангажираност е определена во согласност со времето за работа на слободните активности.

Продолжната настава е посебен вид настава наменета за послабите ученици. Таа може да се изведува од 10-15 дена и тоа главно на крајот на учебната година со цел учениците кои покажале

¹⁹³ Наставен план и програма за основните училишта, 1966, стр.11

¹⁹⁴ Исто

слаб успех да имаат можност преку ваквата настава да го завршат одделението.

Интелектуалното воспитание се реализира и преку слободни активности, кои можат да бидат: технички, физкултурни, културно-уметнички, културно-забавни и работно-производствени. За учениците од I до IV одделение тие се организираат 1 час неделно, а за учениците од V до VIII одделение - 2-3 часа неделно.

Четвртата етапа започнува со донесувањето на Општата програмска структура со наставен план и програма во 1973 година.

Потребата од концепциски промени се наметнува како неминовност од повеќе причини: забрзаниот научно-технички развој и потребата образованието да ги следи научните сознанија; се понагласените барања основните училишта да биде ефикасна и модерна воспитно-образовна институција; преоптовареноста на учениците како резултат на обемноста на наставните програми; барањето да се излезе во пресрет на потребите на децата (констатирано е дека забрзаниот општествен развој влијае врз целокупното однесување на децата; тие се многу подобро информирани, поподвижни и со разновидни афинитети и потреби).

Сите овие аспекти влијаат врз концепцијата на интелектуалното воспитание, а особено врз сознанието дека структурираноста на наставните програми од 1966 год. и нивната насоченост само кон содржините, а не и кон одделни умења и активности, придонесувале за видно незадоволство од традиционалниот начин на работа, кој манифестирал повеќе слабости. Притоа, од аспект на интелектуалното воспитание најсилни критики се упатуваат на преголемата ангажираност на помнењето, а помалку на мисловните активности.

Концепцијата на интелектуалното воспитание во овој период е детреминирана од повеќе аспекти:

1. Општата воспитна цел и задачите кои од неа произлегуваат;
2. Задачите на основното училиште кои се резултат на целта на воспитанието.

Влијанието на општата воспитна цел се согледува преку барањето да се изградува "многострана, слободна и хумана личност, способна да ги остварува своите функции во сложените услови на животот и работата."¹⁹⁵

Врз основа на вака истакнатата цел, се издвојуваат посебни задачи, кои од аспект на концепцијата на интелектуалното воспитание, значајни да ги издвоиме се:

- Младата генерација и возрасните треба да овладеат со основите на науката и да се оспособат за работа и творечка примена на научните достигнувања и технички откритија;
- Со солидно општо образование, со запознавање на техниката, технологијата и организацијата на трудот се воспитува личност што ќе може квалификувано и одговорно да се вклучи во производството и останатите дејности и ќе биде подготвена за евентуално преквалификување;
- Развивањето на творечките способности и смислата за рационализација во работата не се постигнува само на еден степен од школувањето. Затоа воспитувањето за работа истовремено значи и подготовка за натамошно школување, за перманентно образование и за самообразование.¹⁹⁶

¹⁹⁵ Основно училиште-општа програмска структура со наставен план и програми, републички завод за унапредување на школството на СР Македонија, Просветно дело, Скопје, 1973, стр.5

¹⁹⁶ Исто како претходно, стр.6

Општата воспитна цел насочена кон сестрано развиена личност и задачите кои од неа произлегуваат се индикатор кој ја покажува насоченоста на интелектуалното воспитание, овладувањето со научни и технички знаења да не претставува завршен систем на еден степен на образование, туку да се стимулира перманентното образование, како и потребата од преквалификација и доквалификација како израз на промените во трудот, како резултат на забрзаниот научно-технички развој.

Втората детерминанта, задачите на основните училишта кои произлегуваат од целта и задачите на воспитанието воопшто, влијаат врз концепциската поставеност на интелектуалното воспитание од следниве аспекти:

- Учениците ги оспособува за самостојно усно и писмено изразување и им овозможува здобивање на елементарни познавања од областа на природните и општествените науки, ги развива кај нив психичките и физичките способности, а особено способностите за набљудување, самостојно и критичко, мислење; развивање траен интерес за образование и продлабочување на добиените знаења, преку самообразование во училиштето и надвор од него,
- на учениците им овозможува здобивање на работни навики и ја развива кај нив културата на работата;
- го збогатува нивниот внатрешен живот со посестрано естетско воспитување и ги запознава со достигнуањата на културата и уметничкото творештво на нашите народи и на целото човештво, сообразено со нивните психофизички можности;

- ги воведува во основите на техниката и производството, со цел да им даде соодветни работно-технички знаења и навики;¹⁹⁷

Евидентни се одредени измени во формулирањето на задачите на основните училишта во споредба со претходниот концепт. Меѓутоа, исто така забележително е дека оние задачи кои поблиску ја определуваат концепцијата на интелектуалното воспитание, ја задржуваат истата формулација и во новите наставни планови и програми. Оттука и нашата забелешка дека во концепциските основи од 1973 год. тенденциите за ефикасно и модерно основните училишта треба да се засноваат врз современи задачи кои треба да ги респектираат стручно-научните сознанија на педагошката наука и воопшто на општествениот и научниот развој. Ова посебно се однесува на повторното фокусирање на развој на способностите за наблудување како значаен аспект од задачите на основното училиште, кои неминовно треба да се прошират со други мисловни активности кои ќе придонесат за развој на интелектуалните сили и способности.

Наставата и во оваа програмска структура претставува основна и најважна воспитно-образовна активност, "бидејќи преку неа учениците на најорганизиран и најцелесообразен начин се здобиваат со знаења, умеења и навики."¹⁹⁸

Оваа определба ја фокусира материјалната задача на наставата, која од овој аспект гледано, се сведува на материјалната компонента - усвојување на знаења, навики и умеења. Се занемаруваат останатите задачи на наставата (развојно-формативната и воспитната) што од своја страна, не може а да не се рефлектира и врз концепцијата на интелектуалното воспитание. Оттука и нашата забелешка дека во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание не се доволно согледани и вградени оние компоненти кои претпоставуваат

¹⁹⁷ Исто, стр.9

¹⁹⁸ Основно училиште, општа програмска структура со наставен план и програми, Републички завод за унапредување на школството на СРМ, Скопје, 1973, стр.11

развој на мисловните активности на ученикот, негова активна улога во воспитно-образовниот процес, односно развој на способностите за самостојна работа, истражувачка активност, творечко дејствување и критичко размислување.

Редовната настава опфаќа реализација на интелектуалното воспитание, преку следниве наставни предмети: македонски јазик, математика, еден од јазиците на народите и народностите на СФРЈ, странски јазик, ЗПО, ЗП, биологија, хемија, физика, ЗО, историја, географија ОТО, физичко, ликовно и музичко воспитание.¹⁹⁹Новина претставува воведувањето на курсна настава по прва помош и заштита, домаќинство и земјоделство.

Покрај редовната настава, интелектуалното воспитание се реализира и преку дополнителната. Оваа настава е наменета за ученици кои послабо напредуваат и тоа од V до VIII одд. само за предметите: мајчин јазик, математика и странски јазик со по 1 час неделно.

Интересно е што во овој концепциски документ додатната настава не е издвоена како посебна форма преку која исто така ќе се реализира интелектуалното воспитание. Се истакнува дека таа функција ја имаат слободните активности, кои по својот карактер и начин на организација имаат за цел добивање на знаења, односно проширување и продлабочување на знаењата добиени во наставата, како и за развивање на креативните способности од областа на наставните предмети што се изучуваат во основното училиште. Оттука, на слободните активности се гледа како на систем на активности чија цел е да ги продлабочат посебните интереси на учениците но и да помогнат слободното време да го искористат целисходно и рационално.

Слободните активности опфаќаат одделни секции или дружини, како што се: литературна дружина, клуб на млади техничари, ученички задруги и спортско друштво. Покрај нив, постојат и

¹⁹⁹Исто како претходно, стр.21

пионерски организација, младинска организација, подмладок на црвениот крст, извиднички одреди и друго.

Од 1982 год. се донесуваат нови наставни планови и програми, меѓутоа, тие не се одразуваат врз концепциската поставеност на интелектуалното воспитание, освен што се извршени промени во содржинската страна на интелектуалното воспитание.

Програмските подрачја преку кои се реализира интелектуалното воспитание во рамките на наставата, се следниве: јазична и естетска култура, кое ги опфаќа предметите: мајчин јазик, странски јазик, ликовна и музичка култура), подрачје на природно-математички и општествени науки (ЗПО, ЗП, ЗО, математика, физика, хемија, биологија, географија, историја), работно-политехничко воспитание ОТП и физичко и здравствено воспитание. Покрај тоа, интелектуалното воспитание опфаќа и наставни курсеви: прва помош и заштита, домаќинство и производна работа.²⁰⁰

Петтата етапа од развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во Р. Македонија започнува од 1997 год. Тогаш се извршени и поголеми концепциски промени во основното образование, кои се одразуваат и врз концепцијата на интелектуалното воспитание, која е детерминирана од целта, но и задачите на основното образование и воспитание.

"Целта на основното образование и воспитание е да им овозможи на учениците индивидуален развој во сообразност со нивните предиспозиции и возрасните карактеристики, да усвојуваат знаења и умеења за природата, општеството и човекот да се опособуваат за нивна примена во животот и натамошното образование."²⁰¹

¹⁹⁹ Исто како претходно, стр.21

²⁰⁰ Наставен план и програми за воспитно-образовната дејност и основното образование, Републички завод за унапредување на образованието и воспитанието на СР.Македонија, Скопје, Просветно дело, 1982, стр.3

²⁰¹ Основно образование- содржини и организација на воспитно-образовната дејност и наставни програми (I - IV одд.), Министерство за образование и физичка култура, Педагошки завод на Македонија, Скопје, Просветно дело, 1997, стр.12

Од горе наведената цел се изведуваат и посебни задачи карактеристични за интелектуалното воспитание:

- "да се развива кај учениците самостојност, креативност, како и да се збогатува интересот за усвојување нови знаења и способности за учење;
- на учениците да им се овозможи да стекнуваат основни знаења и умеања во областа на јазикот, математиката, природните и општествените науки, за човекот, техничките средства, информатичката технологија и уметностите;"²⁰²

Доколку направиме споредба со истакнатата цел од оваа етапа и претходно наведените од другите етапи, забележуваме дека отсуствува поблиско определување на карактеристиките на интелектуалното воспитание. Со други зборови, забележуваме поголема воопштеност, наспроти тенденцијата поконкретно издиференцирање на одредени елементи кои поблиску би ја определиле концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во оваа етапа.

Во согласност со претходно наведените задачи, можеме да истакнеме дека современата концепција на интелектуалното воспитание во основното училиште се реализира преку посебни подрачја чии содржини се систематизирани во одделни наставни предмети: јазик и литература (мајчин јазик и др. странски јазици) математика (математика и информатика) природни науки (ПиО, природа, биологија, физика, хемија, географија), општествени науки (општество, историја со содржини за граѓанско општество) техничко образование, физичко и здравствено образование (музичко и ликовно образование).²⁰³

²⁰² Исто како претходно, стр.7

²⁰³ Исто, стр.11

Концепцијата на интелектуалното воспитание по однос на содржините од горенаведените наставни подрачја сее реализира преку програми за задолжителни, изборни и факултативни наставни предмети, што сите заедно ја сочинуваат наставната дејност во основното училиште.

Меѓутоа, интелектуалното воспитание исто така се реализира и преку воннаставна дејност која претставува "интегрално и мошне значајно подрачје во општата структура и содржина на вкупната воспитно-образовна дејност на училиштето."²⁰⁴

Во овој контекст, најзначајните форми за реализација на интелектуалното воспитание преку воннаставните активности се: слободните активности, ученичките натпревари и ученичките екскурзии.

Како **заклучок** на досегашниот развој на концепцијата на интелектуалното воспитание во Р. Македонија можеме да го истакнеме следново:

Евидентно е дека развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание е детерминиран од општата воспитна цел и посебно од целта и задачите на основното воспитание и образование во одделните етапи на концепциската поставеност на основното училиште.

Уште во самиот почеток на градење на концепцијата на интелектуалното воспитание, во првата етапа, вградени се стратешки определби кои претставуваат најзначајни карактеристики на интелектуалното воспитание во педагошката теорија. Имено, тенденциите да се развива самостојната работа на учениците, да се поттикнува мисловната активност и креативноста, како и перманентното образование ги среќаваме во сите етапи на развој на

²⁰⁴ Основи за програмирање на воннаставната воспитно-образовна дејност во ОУ-Скопје, јануари, 1988, стр.3

концепцијата на интелектуалното воспитание, односно од самиот почеток, до денес.

Нормално е дека и развојот на педагошката наука е значаен елемент кој ја детерминира концепциската поставеност на ова воспитно подрачје. Анализата ни покажа дека уште во втората, а особено во третата етапа се воочени слабостите во реализација на наставните програми кои се мошне силно изразени преку стремежот да се намали оптовареноста на учениците и да се излезе од стереотипниот и традиционален начин на работа. Наместо атак врз меморирањето, помнењето безброј факти и информации и пасивна улога на ученикот, се бара негова активна позиција во наставниот процес, оспособување за самостојно доаѓање до знаењата преку откривање и истражување и нивна поголема применливост во секојдневниот живот и понатамошното образование. Ова се забележителни тенденции кои се повеќе доаѓаат до израз во концепциските измени кои ја карактеризираат последнава етапа од развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во основното образование.

Што се однесува пак до содржинската страна на интелектуалното воспитание, можеме да го изразиме своето задоволство дека таа ги одразува современите тенденции во развојот на општото образование со перманентно ревидирање на содржините и внесување нови елементи како резултат на развојот на науката, техниката, уметноста и друго.

Во скоро сите етапи, интелектуалното воспитание не се ограничува само во рамките на наставата, туку се рализира и преку други форми (додатна или дополнителна настава) но и преку вон-наставните дејности од кои најзначајна се слободните активности.

Теоретскиот аспект на развојот на интелектуалното воспитание не може да биде потполн, доколку не се надополни со практичната реализација на интелектуалното воспитание во основното образование и воспитание.

8.3. РАЗВОЈ НА КОНЦЕПЦИЈАТА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Во рамките на глобалниот приказ на развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во Р. Македонија, а врз основа на реформските и концепциските промени во овој сегмент од системот, можеме да ги издиференцираме следните етапи:

I етап до 1974 година;

II етап од 1974 год. до 1982 год.

III етап од 1982/83 год. до 1989/90 год.

IV етап од 1990 год. до денес.

До 1974 година, системот на средното образование не го потресуваат поголеми промени и реформски зафати. Познатиот дуализам во патиштата на школување меѓу гимназиите од една страна и средните стручни школи и школите за КВ работници од друга, за кои се карактеристични драстични разлики во нивото на општото образование, се одразува и во поставеноста и третманот на интелектуалното воспитание во средното образование. Впрочем, концепцијата на интелектуалното воспитание во средното образование не може да се разгледува независно од суптилниот однос меѓу двете многу значајни педагошки категории - општото и стручното образование. Оттука, нашето внимание првенствено ќе го насочиме низ призмата на односот меѓу општото и стручното образование.

Проучувајќи ја концепциската поставеност во овој период, доаѓаме до сознание дека интелектуалното воспитание на највисоко ниво е поставено во гимназиите. Тие давале солидно, богато и широко општо образование со кое непречно се продолжувало образованието

на повисоките степени, но не обезбедувале никаква друга квалификација за вклучување во процесот на трудот.

Од друга страна пак, во средните стручни школи се реализирала посиромашна општообразовна основа која не била доволна за понатамошно образование. Тие пружале стручна подготовка која обезбедувала соодветна квалификација во процесот на производството.

Во третиот тип на училишта - училиштата за КВ работници, интелектуалното воспитание се реализирало на многу ниско ниво и не задоволувало во никој поглед. Практичната -подготовка била главна карактеристика на овој вид училишта.

Во прилог на ова, говорат и следниве показатели: "Абитурантите на гимназиите добивале во сите 4 класа 131 час општо образование, а само 8 часа техничко образование. За разлика од нив, учениците од училиштата за работнички занимања во трите години добивале вкупно 47 часа неделно настава од општествените и природно-математичките науки и 43 часа стручно образование со пракса. Од една страна гимназиите, а од друга средните стручни школи и школите за квалификувани работници, меѓу кои постојат драстични разлики во нивото на општото образование, се одразува и во поставеноста и третманот на интелектуалното воспитание."²⁰⁵

Така ниското ниво на општо образование за добар дел од генерацијата средношколци во средните стручни школи и школите за Кв работници претставувало сериозна кочница за продолжување на образованието, за успешно адаптирање кон промените на трудот и перманентното образование. Во системот на средно образование (со исклучок на гимназиите) не е доволно согледана суштината, функцијата, вредноста и значењето на општото образование. Таквата состојба во општото образование неминовно е да се рефлектира во концепциската поставеност на интелектуалното воспитание, кое во овој период се реализира преку содржини од општото образование,

²⁰⁵ Р.П.Коскарова, Општото образование во средните училишта во Македонија, Глобус, Скопје, 1995, стр.114

(содржини од општествените, природно-математичките науки и уметностите) но и содржини од стручното образование. Покрај наставата како најзначајна форма за реализација на интелектуалното воспитание, постојат и други форми, меѓу кои најзначајни се слободните активности.

Со оглед на слабостите во концепциската поставеност на интелектуалното воспитание, манифестирани преку неадекватниот третман на општото образование, констатирано е дека неминовни се промени во оваа насока. Од тие причини, во учебната 1974/75 година започнуваат поголеми промени во овој сегмент од системот на воспитание и образование.

Концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во овој период е детерминирана од Резолуцијата на Сојузното собрание донесена 1970 година за развој на воспитанието и образованието на социјалистичка основа. Во врска со средното образование, во рамките на овој значаен документ, посебно се нагласува определбата "секој степен на образование после основното да пружа знаења и да развива способности кои овозможуваат и непосредно вклучување во работата и продолжување на образованието."²⁰⁶ Исто така, во Резолуцијата се нагласува потребата од концепирање на заедничка општообразовна основа која треба да биде така структурирана да ги опфаќа оние општокултурни, математички, природно-научни, општествено-економски и производно-технички содржини што овозможуваат усвојување на стручни знаења на современо ниво... а кои се неопходни и за понатамошно учење.²⁰⁷

Преку овие определби започнуваат да се развиваат процеси во полза на општото образование, во смисла: подигнување на неговото ниво и обем на застапеност за целата генерација, зголемување на

²⁰⁶ Rezolucija savezne skupstine, Razvoj vaspitanja i obrazovanja samoupravnoj osnovi, Jugoslovenski zavod za proucavanje skolskih i prosvetnih pitanja, Beograd, 1973, str.9

²⁰⁷ Исто како претходно, стр, 13 и14

неговата вредност и значење, промени во содржината и структурата, промени во целта и задачите. Значи, можеме да констатираме дека забележителни се тенденциите за осовременување на интелектуалното воспитание во средното образование преку потребата да се дадат широки основи на општото образование, оспособување за самостојно доаѓање до знаења, активна улога на ученикот во наставниот процес, развивање на истражувачки дух и креативност, оспособување за перманентно образование.

Интелектуалното воспитание во оваа етапа се реализира во наставата преку образовни подрачја чија структура во подготвителниот период е иста за сите видови училишта за средно образование: хуманитарно подрачје со предметите: мајчин јазик и литература, странски јазик, историја, општествено-економско и политичко уредување на СФРЈ, уметничко воспитување, физичко и здравствено воспитание и латински јазик (само за гимназиите), природно-научно подрачје со предметите: математика, физика, хемија, биологија, економска географија, производно -техничко подрачје.²⁰⁸ Ова подрачје заедно со изборната настава остварува благо насочување ма учениците за одредени занимања бидејќи во нивните рамки се изучуваат и општостручни предмети кои претставуваат вовед во основите на струката.

Воведувањето на подготвителниот период всушност значи проширување на општото образование, односно интелектуалниот хоризонт за добар дел од генерацијата, кој дотогаш беше доста сиромашен, како по обем на застапеност, така и по структура. Меѓутоа, за нас како истражувачи на третманот на интелектуалното воспитание и неговата концепциска поставеност е уште поважна констатацијата дека започнувајќи од оваа етапа, ова воспитно подрачје добива во својата вредност и значење

²⁰⁸ Средно образование, наставни планови и програми за подготвителниот период, Републички завод за унапредување на школството, Просветно дело, Скопје, 1974, стр.6

Новите тенденции во современото сфаќање на интелектуалното воспитание почнуваат се повеќе да доаѓаат до израз како неминовна појава во времето во кое науката, техниката и технологијата бележат брз развој и ја наметнуваат потребата од перманентно образование, развој на интелектуалните способности, оспособувањето до знаењата да се доаѓа по сопствен истражувачки пат и слично.

Како резултат на сите претходно споменти аспекти во развојот на средното образование, во 1982/83 год. започна да се остварува најголемата реформа во овој дел од системот,

Притоа, концепцијата на интелектуалното воспитание е под влијание на Резолуцијата за социјалистичка самоуправна преобразба на воспитанието и образованието, (од X конгрес на СКЈ 1974 год) односно нејзината базична определба: "целокупната организација, облици и содржина на насоченото образование треба да бидат засновани така да по завршувањето на соодветните фази на насоченото образование, оние кои учат можат да го продолжат образованието или непосредно да се вклучат во работата и соодветното занимање и да можат во еластично организиранот систем на образование работејќи или од воспоставениот однос кон здружениот труд да се школуваат. Ниедна школа ни облик на образование не може да ги подготвува младите исклучиво за студии."²⁰⁹

Првиот чекор во оваа насока е воведувањето на заедничка основа за целото средно образование, што ја сочинуваат општо-културни содржини, општествено-економски, природно-математички и производствено-технички. Интелектуалното воспитание во овој период се реализира преку наставата како најзначајна форма на воспитно-образовниот процес. Притоа, структурата на образовните подрачја во подготвителниот период (I и II год.) е иста за сите видови училишта за

²⁰⁸ Средно образование, наставни планови и програми за подготвителниот период, Републички завод за унапредување на школството, Просветно дело, Скопје, 1974, стр.6

²⁰⁹ X Kongres, dokumenti (Rezolucija o socijalisticki samoupravni preobrazaj vaspitanja i obrazovanja) Komunist, Beograd, 1975, str.245

средно образование и неа ја сочинуваат: хуманитарно подрачје, природно-научно и производствено-техничко. Во рамките на хуманитарното подрачје се застапени следниве наставни предмети: македонски јазик и литература, странски јазик, историја, општествено-економски и политичко уредување на СФРЈ, уметничко воспитување, физичко и здравствено воспитание и латински јазик (само за гимназии). Природно-научното подрачје го сочинуваат предметите: математика, физика, хемија, биологија, економска географија. Производно-техничкото подрачје претставува благо насочување на учениците за одредени занимања, бидејќи во негови рамки се изучуваат и општостручни предмети кои претставуваат вовед во основите на струката. На тој начин е запазен и принципот на неделивост на општото и стручното образование, односно нивно паралелно изучување уште од I година.

За концепцијата на интелектуалното воспитание во овој период на средното насочено образование, значајни се две ориентации:

- Интегрирање на физичкиот и интелектуалниот труд;
- Заживување на концепцијата на перманентното образование.

Првата ориентација требало да се реализира преку политехничкиот карактер за заедничката општообразовна основа, со цел обезбедување на поголема интеграција и поврзаност меѓу образованието и трудот; теоријата и практиката; општото и стручното образование; односно работното и интелектуалното воспитание.

Нема сомнение дека тенденцијата за таква интеграција е многу прогресивна идеја која е широко прифатена и формулирана во сите прогресивни концепции за реформа на воспитно-образовниот систем во светот. Покрај тоа, во педагошката теорија во одреден број учебници по педагогија се потенцира тесната врска или поточно единството меѓу интелектуалното и работно-техничкото воспитание, истакнувајќи притоа заеднички задачи, како: усвојување на научни и

технички знаења, негување и развивање на работна и техничка култура и друго.

Практичното оживотворување на оваа прогресивна идеја не се реализирало, поради неадекватната поставеност и реализација на политехничката ориентација. Од тие причини, производно-техничкото подрачје не успеало да ги соедини умствениот и физичкиот труд преку меѓусебно поврзување на теоретските содржини со нивната практична примена. Од друга страна пак, во концепцијата на интелектуалното воспитание ја согледуваме интенцијата образованието да се стави во функција на интелектуалното воспитание преку градење позитивен став и однос кон работата, односно кон било кој вид на труд и негово трајно почитување. Меѓутоа, секое еклетичко поврзување кое резултира со механичка врска останува на маргините на својата вистинска функција.

Ориентацијата за перманентно образование е исто така прогресивна идеја која добива императивно значење во целиот свет. Притоа, треба да се има во предвид дека во основата на перманентното образование е развивањето способност за самостојна работа и самообразование, како и развивање култура на интелектуалниот труд. Затоа се наметнува прашањето колку сето тоа е вградено во концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во концептот на средно насочено образование?

Нашата анализа покажа дека во Резолуцијата не сретнавме ниту една определба која би не насочувала на сознание дека посебно внимание се посветува на горенаведените компоненти. Меѓутоа, во Законот за средно образование од 1985 год. меѓу општите цели на насоченото образование, посебно се истакнува потребата од: "поттикнување и развивање на интересите и способностите на младите и возрасните за самостојно користење на разновидни извори на знаења

како и развивање на свеста и потребата на младите и возрасните за перманентно образование и културно издигнување.²¹⁰

Овие цели и задачи ни откриваат нови аспекти на концепциската поставеност на интелектуалното воспитание, каде доаѓа до израз тенденцијата посебно внимание да се посвети на самообразованието, а преку тоа и на перманентното, односно доживотното образование. Впрочем, вградените определби треба да се сфатат како обид концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во средното образование да добива посовремена и поцелосна физиономија.

Во концептот на средно насочено образование, реализацијата на интелектуалното воспитание покрај наставата, се одвива и преку воннаставни дејности: додатната и дополнителната настава и слободните активности.

Новите концепциски промени во системот на средното образование започнаа во учебната 1989/90 година. Тоа е всушност 4-та етапа во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во средното образование.

Четвртата етапа во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание започна од учебната 1989/90 година. Воочени се низа слабости од претходниот концепт кои првенствено се резултат на принципот сите училишта да подготвуваат за работа, односно сите ученици да се оспособат за прво занимање.

Имено, реализацијата на овој принцип придонесе за намалување на обемот и застапеноста на општото образование, како и осиромашување на неговата содржина во училиштата со непроизводствени струки. Сето тоа пак не беше во согласност со современите развојни тенденции карактеристични за процесот на воспитание и образование во овој сегмент од системот. Многу пати досега е истакнато дека образованието во функција на интелектуалното воспитание доколку е повеќе насочено кон развојно-формативната

компонента на личноста, која претпоставува интелектуален развој, поттикнување на самостојноста, творечкото и критичко размислување и слично. Оттука, во новиот концепт се настојува да се вградат стручно научните сознанија на овој план, што секако, се рефлектира врз концепцијата на интелектуалното воспитание.

Концепцијата на интелектуалното воспитание во оваа етапа е детерминирана од целта на воспитанието карактеристична за средното образование. Во продолжение ќе ги издвоиме најзначајните аспекти кои поблиску ја определуваат концепциската поставеност на интелектуалното воспитание:

- “Здобивање на знаења, умеења и навики на младите и возрасните, развивање на способностите и овладување со современата технологија...
- Поттикнување и развивање на интересите и способностите на младите и возрасните за самостојно користење на разновидни извори на знаења и решавање на одделни теоретски и практични проблеми.
- Поттикнување и забрзување на развојот на посебните интереси и способности кај младите и возрасните за задоволување на нивните разновидни општествени, научно-технички, културни и други потреби и активности
- Развивање на свеста и потребата на младите и возрасните за перманентно образование и културно издигнување.²¹⁰

Овие определби ги отсликуваат најзначајните аспекти на концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во новата етапа. Евидентни се настојувањата интелектуалното воспитание во средното образование не само да биде насочено кон стекнување на знаења, навики и способности, туку да оспособува за самостојно

²¹⁰ Закон за средно образование, Службен весник, 1985, стр.18

стекнување на знаења, решавање на проблеми, за самообразование и перманентно образование.

Од овој аспект согледано, новиот концепт на средно образование интелектуалното воспитание добива посоодветен третман отколку порано.

Интелектуалното воспитание во концептот на средното образование од 1989/90 год. се реализира преку следниве форми: редовна настава, факултативна, додатна и дополнителна настава, курсна и консултативна настава, како и преку воннаставната дејност-слободните активности, работа со надарени ученици и екскурзии.

Во рамките на оваа етапа, во редовната настава, интелектуалното воспитание се остварува преку општото образование (со различен степен на застапеност) што го сочинуваат следниве структурни подрачја: општествено (мајчин јазик, странски, латински, историја, социологија, филозофија, логика, психологија); природно-математичко (биологија, хемија, физика, географија, информатика, математика); уметност (музичка и ликовна), физичко воспитание, одбрана и заштита.²¹²

Најзначајна форма за реализација на концепцијата на интелектуалното воспитание во воннаставната дејност во средното образование се слободните активности.

Во концепциските основи за средно образование од 1989 год. се истакнува дека слободните активности на овој степен на образование се надоградуваат на слободните активности во основното училиште со таа разлика што тука се настојува "акцентот да се стави врз самостојното стекнување на нови знаења, вклучувајќи ги и

²¹¹ Средно образование: концепциски основи, образовни профили, наставни планови за III и IV степен на стручна подготовка, Самоуправни заедници на насоченото образование, Републички завод за унапредување на образованието, Скопје, 1989, стр.5

²¹² Исто, стр. 19

елементите на самостојно откривање на непознати законитости во определени области на природата и општеството.²¹³

Од аспект на интелектуалното воспитание, во оваа етапа, не помалку занемарлива е и организираната работа со надаредни и талентирани ученици која може да се остварува во рамките на редовната настава, или другите форми на настава. Во работата со надарени ученици посебно место с е посветува на прашањето како да се учи, наспроти тоа што да се учи.

Во контекст на таквата определба и барањето да не му се пренесуваат готови знаења на ученикот, туку да се настојува до нив да доаѓа самиот преку формирање на методи, умеења и постапки за доаѓање до нови знаења, користење на информации развивање на способности за воочување, идентификување, дефинирање на проблеми, развивање на дивергентното мислење и друго.²¹⁴

Сите овие аспекти ги изразуваат современите тенденции во развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во средното образование. Нашата забелешка на овој план, се однесува на потребата современите барања на интелектуалното воспитание да го проникнуваат целокупниот систем на средно образование, сите негови форми, а посебно редовната настава, а не да се акцентираат само во рамките на работата со надарени ученици. Нема сомнение дека дел од тие определби се вградени и во законските нормативи и преточени во целта на средното образование, но добиваме впечаток дека тоа е повеќе декларативно, отколку вистинско манифестирање на потребата од промени во таа насока.

Од 1991 год. во гимназиите се реализира нов наставен план и програма, при што, концепцијата на интелектуалното воспитание се остварува преку следниве структурни подрачја: општествено(мајчин јазик, странски, латински, историја, социологија, филозофија, логика, психологија); природно-математичко (биологија, хемија, физика,

²¹³ Исто како претходно, стр. 15

²¹⁴ Исто, стр. 23

географија, информатика, математика), уметност (музичка и ликовна) физичко воспитание и одбрана и заштита.

Во средните стручни училишта, програмите за општо образование се распоредени по целиот образовен циклус. Општото и стручното образование се реализираат паралелно. Преовладува мислењето дека ваквиот редослед овозможува подобра корелација на општообразовните, општостручните и потесно-стручните содржини, односно подобра интеграција меѓу интелектуалниот и физичкиот труд, и интелектуалното и работно-техничкото воспитание

Интелектуалното воспитание во средните стручни училишта се реализира преку општо, заедничко стручно и посебно-стручно образование. Општото образование го сочинуваат следниве наставни предмети: мајчин јазик, и литература, странски јазик, музичка култура, ликовна култура, физичко и здравствено воспитание, одбрана и заштита, марксизам и самоуправување, историја, географија, математика, физика, хемија, биологија.

Очигледно е дека во рамките на средното образование концепцијата на интелектуалното воспитание се карактеризира со развојна линија. Притоа, најголемите карактеристики во тој развој се движат на релацијата општо-стручно образование.

Во почетниот период, односно во првата етапа забележителна е неадекватната поставеност на општото образование што се одразува и врз концепциската постевност на интелектуалното воспитание, во смисла недоволно согледување на неговата цел, суштина и функција. Состојбите започнуваат видно да се изменуваат во наредните етапи, кога доаѓаат до израз промените во третманот и поставеноста на општото образование, а преку тоа и на интелектуалното воспитание. Притоа, како најкарактеристични белези се издиференцираат следниве: да се развива активна улога на ученикот во наставниот процес, да се поттикнува самостојната работа, креативниот и истражувачки дух, како и перманентното образование. Новите тенденции во современото сфаќање на интелектуалното

воспитание се јавуваат како неминовност на развојот на науката, техниката, технологијата и наметната потреба учениците да бидат активни учесници во воспитно-образовниот процес, кои ќе се оспособуваат до знаењето да доаѓаат по сопствен, истражувачки пат.

Воглавно, можеме да бидеме задоволни од теоретската поставност на концепцијата на интерлектуалното воспитание во одделните сегменти од системот. Детерминирана од општата воспитна цел, а посебно од целта на посебните системски подрачја, но и од современите научни сознанија на педагошката наука и сродните науки, доаѓаме до сознание дека концепцијата на интелектуалното воспитание во нашиот систем на образование и воспитание е поставена на високо ниво.

Проследениот развој на третманот и концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во предучилишното, основното и средното образование, не обврзува да напомниме дека интелектуалното воспитание се реализира и во високото образование. Меѓутоа, со оглед на специфичноста на овој сегмент од системот анализата на развојната концепција на интелектуалното воспитание ги надминува интересите на нашиот научен труд. Од тие причини, нашетовидување за концепциската поставеност на интелектуалното воспитание ќе ја ограничиме во рамките на она што досега го прикажавме.

Развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание не доведе до едно круцијално прашање: Какви проблеми искрснуваат на патот на реализација на интелектуалното воспитание во воспитно-образованиот систем?

Одговорот на ова прашање ќе се обидеме да го дадеме преку анализа на практичната реализација на интелектуалното воспитание низ системот на предучилишно, основно и средно образование. Оваа анализа ќе ни обезбеди сознание колку теоретската поставеност на

интелектуалното воспитание се реализира во практиката, но и за можните решенија за совладување на проблемите со кои се соочува.

9. РЕАЛИЗАЦИЈА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО ПРАКТИКАТА

Концепцијата на интелектуалното воспитание не е можно да се разгледува независно од нејзината реализација во практиката. Тука се прекршуваат сите проблеми со кои се соочува концепциската поставеност на интелектуалното воспитание, а се бараат можни решенија за нивно разрешување.

Оттука, реализацијата на интелектуалното воспитание се наметнува како неизбежно есенцијално прашање, неодминливо за разгледување во контекстот на нашата комплексна анализа на теоретските проблеми во рамките на интелектуалното воспитание.

Најдобриот начин да се расветлат катактеристичните аспекти на реализацијата на интелектуалното воспитание според наше согледување е преку анализа на наставната програма по одделни предмети во предучилишното, основното и средното образование.

9.1 РЕАЛИЗАЦИЈА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО ПРЕДУЧИЛИШНОТО ВОСПИТАНИЕ

Реализацијата на интелектуалното воспитание во рамките на системот на предучилишно воспитание, се остварува преку Програмата за воспитно-образовна дејност во предучилишното воспитание и образование

образование, која претставува официјален документ за овој сегмент од системот на воспитание и образование.

Издадена во 1982 год. од страна на Републичкиот завод за унапредување на образованието, ни дава за право да констатираме дека е документ со застарени цели и задачи. Како таков, тој не е сообразен со најновите тенденции и стручно-научни сознанија во рамките на предучилишното воспитание. Имено, во последниве неколку години во овој дел од воспитно-образовниот систем се реализираат значајни проекти кои внесуваат свежина и иновативен дух во предучилишното воспитание, ставајќи го на преден план интересот на детето и неговата желба за сознавање.

Со надеж дека во блиска иднина ќе имаме нов програмски документ, за потребите на нашиот предмет на истражување ќе го анализираме постоечкиот, поточно едно воспитно подрачје, а не сите, бидејќи во спротивно би западнале во една непотребна широчина која го надминува научниот интерес на нашиот труд.

Целта ни е преку анализата да добиеме јасна претстава за проблемите со кои се соочува концепцијата на интелектуалното воспитание во предучилишното воспитание; што треба да се направи во оваа насока да се постигне поголема ефикасност и квалитет, согласно современите трендови и стручни сознанија од педагошката наука.

При конкретната анализа на реализацијата на интелектуалното воспитание според наше гледиште, неминовно е да тргнеме од целта и задачите на предучилишното воспитание. Со оглед на тоа, дека за нив пишувавме во претходниот дел од трудот, со цел да го одбегнеме повторувањето, ќе кажеме дека за да можат успешно да се остварат предвидените задчи, неопходно е да се познаваат карактеристиките на соодветниот развој на детето од 0 до 7 години.

Притоа, можеме да зборуваме за општи законитости на психофизичкиот развој, како и за посебни карактеристики на тој развој.

1) *Општите законитости на психофизичкиот развој*

Интермитентност- Во првите години од животот, развојот не се карактеризира со непрекинато напредување. Или, со други зборови, некои особини на однесување можат да се појават неколку пати, а потоа да се изгубат. Пример, детето од 3 години може да согледа одредени причинско-последични врски или принципи на каузалност, меѓутоа, после неколку месеци може да манифестира однесување со кое покажува дека принципот не го сфаќа.

Алтернативност во развојот. Оваа законитост значи дека развојот на разните функции се одвива наизменично. Во еден период се развиваат едни функции, а во друг период - други.

Константност на развојот. Оваа законитост значи дека за некои функции кои зависат пред се од созревањето е карактеристичен константен редослед. Пример, детето во предучилишниот период прво ги воочува разликите меѓу предметите, а дури покасно ги забележува нивните сличности. Исто така, детето најпрво научува да црта круг, па потоа квадрат, а по неколку години и ромб. Ако знае да црта ромб, тогаш со сигурност може да се тврди дека знае да црта и круг и квадрат.

Постојат уште неколку општи законитости, за кои чувствуваме дека нема потреба да ги објаснуваме, бидејќи не се во функција на она што е наш интерес во овој дел од трудот. Затоа ќе преминеме на разгледување на

позначајните карактеристики на психофизичкиот развој кај децата од предучилишниот период, или поточно на возраст од 0 до 7 години.

2) *Посебни закони и осѐти на психофизичкиот развој на децата во предучилишниот период*

Уште еднаш ќе потенцираме дека познавањето на психофизичкиот развој на децата во предучилишниот период има големо значење за успешно реализирање на задачите од сите аспекти на развојот на детето. Со оглед на тоа дека во доменот на нашиот интерес се наоѓа пред сè интелектуалниот развој, неминовно е да се задржиме на позначајните карактеристики на тој развој, на возраст од 0 до 7 години.

(од 0 до 7 год.) Првата сложена психичка функција која се развива кај децата во овој период од животот, е перцепцијата. Двегодишно дете има способност да ја перцепира целината, а не деловите. Пример, ако се изврши промена на деловите на целината, детето не може да ја препознае, односно за детето тој предмет е веќе нов. Што се однесува до интелектуалниот развој, овој период е познат како период на сензомоторна интелигенција. Детето ја запознава околината со помош на сетилата и движењето; односно моториката. "Во втората половина од првата година, се јавуваат и првите интелектуални манифестации, односно интелигенција од практичен тип која се однесува на манипулирање со објектите."²¹⁵ Всушност, манипулирајќи со предметите, детето започнува да ги доведува во меѓусебни врски и односи, откривајќи на тој начин и некои каузални врски. Во овој период се развива говорот, како мошне значајна

²¹⁵ Програма за воспитно-образовната дејност во предучилишното воспитание, Републички завод за унапредување на образованието, Скопје, 1982 стр.69

симболичка активност на детето. Преку говорот и проодувањето, детето го збогатува своето искуство.

(од 3 до 5 год.) Значајна карактеристика на оваа возраст е понатамошниот развој на перцепцијата. На возраст од 3-4 години детето првенствено ја перцепира бојата (предност им дава на силните бои и контарсти) а покасно и формата на предметите. Ориентацијата во просторот се зголемува. Детето ги усвојува поимите: горе, долу, напред, назад и др. додека перцепирањето на времето е во тесна врска со реверзибилното мислење, кое сеуште не е развиено. Имено, децата можат прво да сфатат нешто што се случува во сегашноста, потоа иднина и на крај да го сфатат минатото. Учењето кај децата од оваа возраст е брзо и лесно, но е спонтано и ненамерно и како такво помага да се богати детското искуство и детските претстави.

Од почетокот на 3 година се развиваат имагинативните активности, особено детската фантазија, која е силно емоционално обоена. Честопати е мошне тешко да се разликува лагата од фантазијата.

Детските прашања "ЗОШТО" се многу чести. Тие треба да се поттикнуваат и на нив да се дадат одговори, бидејќи преку нив детето го осознава светот.

Мислењето до 4-та година е симболично, односно преконцептуално, што значи детето се уште не е способно за класификација, серијација и слично. Говорот пак, се повеќе се развива преку богатење на речникот.

(од 5 до 7 год.) На оваа возраст перцепирањето на детето се поместува од бојата кон формата, а исто така се усовршува перцепирањето на просторот и времето.

Мислењето до 6-та година е се уште симболично и преконцептуално и е тесно поврзано со перцептивните односи. Детето се уште не е способно за посложени интелектуални конструкции од типот:

класификација, серијација, конзервација и друго. Дури при крајот на предучилишниот период станува способно за овие мисловни операции.

Говорот се развива се повеќе. Имено, детето веќе создава граматички исправни реченици и успешно го усвојува говорот на средината во која живее. Без оглед на прикажаните законитости и карактеристики на психофизичкиот развој на децата од предучилишна возраст, треба секогаш да се имаат во предвид следниве моменти: психичкиот и физичкиот развој треба да се одвиваат во едно единство, бидејќи секое попречување на физичкиот развој повлекува зад себе и негативни последици на психичкиот развој и обратно.

Второ, детето не е homunkulus, односно човек во мало. Секое дете е личност само за себе. Тоа значи дека развојот се одвива по сопствено темпо, кое несомнено мора да се почитува, како што мора да се почитуваат и другите потреби и можности на детето. Воспитните содржини треба да бидат во согласност со возрастните особености на детето, респектирајќи ги притоа индивидуалните особености.

Во овој контекст, не можеме повторно да не се навратиме на големиот оптимизам на Брунер во поглед на когнитивниот развој на детето, кога истакнува дека на секое дете на секоја возраст може да му се предава било кој предмет, доколку истиот се изложува во облик кој е достапен на детското мислење и воопшто на детскиот интелекуален развој.²¹⁶

²¹⁶ Bruner, Tok kognitivnog razvoja, Psihologija, Beograd, 1972, str.17

9.1.1. Придонесот на играта за интелектуалниот развој во предучилишниот период

Анализата на реализацијата на концепцијата на интелектуалното воспитание во предучилишниот период ќе биде непотполна доколку не се земе во предвид и придонесот на играта за интелектуалниот развој во овој период.

Играта претставува примарна детска активност во предучилишниот период, со огромно значење за развојот на детето во физички, емоционален, социјален и интелектуален поглед. Преку играта, детето го осознава светот и околината, односно се здобива со претстави, поими за предметите и појавите околу себе, за односите меѓу луѓето, стекнува знаења, искуства, го збогатува говорот, ги вежба сетилата и друго. Затоа со право можеме да кажеме дека играта како доминантна активност во животот на детето има големо воспитно-образовно значење и претставува моќно средство за воспитување и насочување на детето во секој поглед. Од тој аспект и во Програмата за предучилишното воспитание на играта и е посветено посебно внимание, бидејќи не случајно предучилишниот период се нарекува период на игра.

Неизбежно прашање кога се говори за играта како основна детска активност, но и како специфичен вид на учење и работа (преку играта детето учи, работи, а работејќи и учејќи тоа си игра) е прашањето: Дали секоја игра придонесува за развој на детската личност во интелектуален и секаков друг поглед?

Педагозите кои се занимаваат со оваа проблематика констатирале дека не секоја игра има вредност и значење, туку само онаа која е правилно

избрана и добро организирана. Во тој поглед посебно се издвојуваат следниве видови на игри: творечки, конструктивни, подвижни и дидактички. Притоа, секоја од овие игри има свои специфичности кои се карактеристични за одредена возраст и кои неминовно треба да се почитуваат при организирањето на играта со соодветната возрасна група, за да се постигне саканата цел и ефект.

Колку и кои видови игри се во функција на интелектуалниот развој, односно интелектуалното воспитание кај децата во предучилишниот период?

За полесно воочување на играта во функција на интелектуалниот развој, ќе направиме анализа на најзначајните игри според возраста на децата во различен период.

На возраст од 2-3 години, играта се карактеризира со елементарност, како по содржина, така и по начинот на изведување. Според Програмата, на оваа возраст се предвидени: конструктивните, подвижните и дидактичките игри - секоја со посебни задачи.

Како најзначајни од аспект на интелектуалното воспитание ќе ги спомениме дидактичките игри. Нивна задача на оваа возраст е да ги поттикнуваат сензомоторните активности и да придонесуваат за сознанието, говорот и да го средуваат искуството на децата, да ги развиваат перцепциите, помнењето и вниманието. Со оглед дека се работи за деца од прва мала група, игрите имаат едноставни правила и во себе содржат едноставни задачи од типот: да извршат сортирање на коцки според бојата или формата и слично. Со постепеното воведување во играта, децата се поставуваат пред посложени задачи како што се: "Волшебно торбиче", "Најди ја својата куќичка", "Кој се скрил и друго"²¹⁷.

²¹⁷ Програма за воспитно - образовната дејност во предучилишното воспитание и образование, Скопје, 1982, стр.95

Целта на ваквите игри е кај децата да се вежба помнењето, да се развива мислењето, но и да се поттикнува детската самостојност при давањето на одговорите.

На возраст од 3-4 год. игрите се развиваат на повисок степен и стануваат се посодржајни и поразновидни. Лепезата на игрите се проширува и со игрите драматизација.

Иако сите видови игра имаат своевидно значење за развој на разните страни на детската личност, сепак од аспект на интелектуалниот развој вредни за анализа се: *конструктивните и дидактичките игри*.

Конструктивните игри имаат за цел да реализираат голем број задачи, а посебно значајни за когнитивниот развој се оние кои се однесуваат на барањата:

- "да се негува и развива детската иницијатива и замисла;
- при конструирањето да се усвојат елементарни претстави за големината, формата, бојата на материјалот со кој се конструира;
- да умеат да градат конструкции по вертикала, хоризонталата, со одредена стабилност;
- да умеат самите да избираат дополнителен материјал за збогатување на конструкцијата и да ја поврзуваат во напоредна творечка игра."²¹⁸

Преку овие задачи всушност, се настојува да се прионесе за когнитивниот развој на децата, да се прошири и збогати детското искуство.

Дидактичките игри имаат задача да:

- "ги развиваат сетилата кај децата и нивните перцепции;
- да се увежбуваат претставите за боите, големините, формите и просторните релации на предметите, нивното именување и наоѓање во околината;
- да се развива гласовната страна на говорот и да се увежбува правилниот изговор и артикулација;
- се збогатува и активира детскиот говор;
- децата се поттикнуваат кон мисловна активност со срамнување, споредување, извршување на најелементарни воопштувања;

²¹⁸ Програма за воспитно-образовната дејност во предучилшното воспитание, стр. 96

- се развива способност за набљудување, воочување и се насочува вниманието на децата;
- децата се привикнуваат на самостојност и доследност ²¹⁹

Според Програмата, горенаведените задачи најдобро се реализираат преку игрите: "Да ги собереме коцките по боја (големина)", "Големи и мали зајачиња", "Кој се скрил", "Интересна куќичка" и друго.²²⁰

Во согласност со законитостите и карактеристиките на детскиот психофизички развој, дидактичките игри придонесуваат за развој на интелектуалните способности на децата, како и за развој на помнењето, перцепцијата, вниманието, а посебно се значајни за развој на мислењето. Имено, барањето децата да извршат споредување, срамнување или најелементарно воопштување, несомнено го поттикнува детето да размислува како да изврши определена активност. Притоа, значењето е уште поголемо што таа активност се врши низ игра. Детето се забавува редејќи ги коцките по големина или според боја, а притоа размислува, набљудува, воопштува слично. На тој начин се развиваат интелектуалните сили и способности, односно играта придонесува за интелектуален развој на детската личност, како и развој на другите аспекти на личноста на детето.

Игрите на децата од средната група, која ја опфаќа возраста од 4-5 години стануваат посодржајни, поразновидни, па во тој поглед кај нив се забележува извесен напредок во однос на претходната група. За ова всушност придонесува и побогатото детско искуство, кое овозможува децата посамостојно да ги избираат игрите и полесно да се придржуваат кон нивните правила.

За интелектуалниот развој на децата од оваа возраст посебно значење имаат: *творечкиите, конструктивниите, како и дидактичките*

²¹⁹ Исто како претходно, стр.95

²²⁰ Исто стр. 96

игри. Имајќи го во предвид тоа, овие игри заслужуваат посеопфатна анализа.

Творечките игри на оваа возраст пред себе поставуваат повеќе задачи, но од аспект на интелектуалниот развој и интелектуалното воспитание, позабележителни се следниве:

- децата да се стимулираат на креативна фантазија;
- да се прошируваат знаењата за животот во околината;

Во суштина, творечките игри придонесуваат за развој на детската фантазија, детското творештво, детската иницијатива, детскиот интерес, како и за можноста децата самостојно да ги изразуваат своите замисли преку играта. Затоа овие игри треба да најдат соодветно место и третман во животот на децата во предучилишниот период.

Конструктивните игри доминираат во детските слободни активности и имаат за цел:

- "развивање на визуелни перцепции за големина, форма, квалитет и боја на предметите;
- создавање усет за хармоничност и сразмерност;
- да се развиваат конструктивните умеења;
- да се оспособат самостојно да ја остварат замислената цел;
- да изберат и изработуваат дополнителни средства за конструкциите;
- да воспоставуваат заеднички меѓусебни односи."²²¹

Развивањето на визуелни перцепции, на самостојност при остварувањето на замислената цел (конструктивните умеења) имаат големо значење за развој на иницијативноста, творештвото, самостојноста на детето. Сите тие аспекти заедно придонесуваат за когнитивен развој на детето, па во тој поглед овие игри имаат свое значење и заслужуваат поголемо внимание во рамките на предучилишното воспитание.

²²¹ Програма за предучилишно воспитание, 1982, Скопје, стр. 101

Дидактичките игри по своето значење за интелектуалниот развој, слободно може да се каже дека заземаат доминантно место во животот на децата на возраст од 4-5 години. како основни задачи кои ги поставуваат пред децата од средната група, се следниве:

- "да се утврдат претставите за одделни предмети и појави од непосредната околина;
- да се развиваат сензорните способности кај децата;
- да се создаваат умеѐња за групирање на предметите по различни знаци (форма, големина, боја, квантитет, квалитет)
- да се збогатува речникот на децата, да се развива мислењето, вниманието, помнењето и способноста за набљудување."²²²

Содржината на задачите на дидактичките игри, предвидени со програмата за децата од средната група, не упатува на констатација дека овие игри придонесуваат за повисок интелектуален развој на децата, преку тенденцијата да се мобилизира мисловната активност на повисок степен, како и да се богати искуството. Ако во претходната група, се поставуваше како задача барањето- разликување на предметите по боја, форма, големина и квантитет, сега се поставуваат децата пред посложени мисловни активности - сортирање на предметите според наведените својства, додавајќи го и барањето да го разликуваат не само квантитетот, туку и квалитетот. Заради поголемиот степен на сложеност на задачите, што ги поставуваат дидактичките игри, неминовно е поголемо внимание, како и подоследно проследување на правилата во играта од страна на децата. Улогата пак на воспитувачот се состои во насочување и поттикнување на децата попрецизно и подобро да ги извршат бараните задачи.

Игрите на децата од големата група (возраст од 5 до 7 год.) се карактеризираат со богата содржина, која е резултат на нивното збога-

тено искуство, како и на поголемата креативност и посмелата иницијативност.

За оваа возрасна група се предвидени истите игри како и во претходните возрасни групи, но со поразновидни цели и задачи. Така на пример, преку творечките игри се настојува да се постигнат следниве задачи.²²³

- "да се воспитува иницијатива и творечка фантазија;
- да се култивираат и осмислуваат сознанијата и односите;
- да се развива набљудувачка способност, да се збогатува и култивира детскиот говор;
- да се прошируваат и продлабочуваат знаењата за околината, животот и општествените односи;
- да се развиваат креативните способности преку ликовни, говорни, музички и работни активности на децата."²²⁴

Нема сомнение дека на оваа возраст искуството на децата е многу побогато, а степенот на развој на говорот е повисок, што придонесува децата да можат да одговорат на поставените посложени задачи и барања. Развивањето на креативноста, поттикнувањето на творечката фантазија се многу значајни активности кои резултираат со повисок интелектуален развој на детето.

Оттаму, значењето од поттикнување на креативните и творечките сили на детската личност, преку творечките игри ќе има своја потполна смисла и значење.

Преку конструктивните игри децата од оваа возраст ги изразуваат своите интереси, знаења, доживувања и слично и како такви тие претставуваат мошне занимлива творечка активност.

Од аспект на интелектуалното воспитание, преку конструктивните игри треба да се развие конструктивно мислење и да се богати говорот.

²²² Исто, како претходното, стр. 102

²²³ Програма за предучилишното воспитание., стр.106

Меѓу игрите предвидени за оваа возрасна група, доминантно место заземаат дидактичките игри. Тие пред себе ги поставуваат следниве задачи:

- "да се утврдат, прошират и продлабочат поимите за предметите и појавите во непосредната природна и општествена средина;
- да се поттикнуваат да ги воочуваат сличностите и разликите меѓу предметите, промените во природата и просторните односи;
- да се збогатува, развива, култивира и активира говорот кај децата со нови зборови;
- да се утврдуваат математичките претстави за форма, големина, боја, дебелина, мерки, квантитет;
- да се формираат умеења за самоорганизирање и реализирање на замислата и правилата во игрите."²²⁵

Програмските барања кои за овој вид игри на возраст од 5-7 год. се поставуваат, ни даваат за право да констатираме дека интелектуалната активност на децата во овие игри е зголемена. Децата се поставуваат пред посложени задачи (да воочуваат не само разлики, туку и сличности, да утврдуваат покрај форма, боја, големина и мерка, дебелина, квантитет и квалитет) кои од нив бараат повисок степен на мислење. Во тоа секако придонесува и развојот на говорот, кој се повеќе се збогатува, култивира и активира.

Од анализата на игрите предвидени со Програмата, што досега ги прикажавме, можеме да извлечиме општ заклучок дека играта има големо значење за интелектуалниот развој на детето. Преку играта детето ги забележува разликите и сличностите меѓу предметите; ги запознава бојата, формата, големината, квалитетот, квантитетот на предметите; врши класификација и споредување на предметите според горенаведените својства. А, сето тоа не би можело да се изврши ако детето не е мисловно ангажирано и активизирано. Играта не би ја постигнала својата цел и

²²⁴ Исто, стр.108

²²⁵ Исто, стр. 110

предвидените задачи, доколку не успее да го мобилизира детскиот интелектуален потенцијал и истиот да го развива.

Анализата на разните видови игри (творечки, конструктивни и дидактички) поточно нивната улога во интелектуалниот развој на детската личност, ни покажа дека во овој поглед Програмата е така концепирана што претпоставува одредена рзвојност. Имено, задачите што се поставуваат пред секоја игра во разните возрасни групи се карактеризираат со различен степен на сложеност, иако забележливо е одредено повторување на некои задачи, што е карактеристика на концентричното планирање. Почнувајќи од најмалата, до најголемата група, задачите се повеќе се усложнуваат пред се како резултат на детското искуство кое континуирано се богати, придонесувајќи на тој начин да се развива говорот, мислењето, сетилата и воопшто целокупниот детски интелект.

Во овој контекст, не можеме а да не го свртиме вниманието на сознанието дека за успешно реализирање на сите задачи што се поставуваат пред разните видови игри во различните групи неминовно е исполнување на 2 услова: соодветен простор, играчки, средства и дидактички материјал неопходни за воспитно-образовна работа со децата од предучилишната возраст, како и умешноста на воспитувачот да ги постигне саканите цели и задачи.

Улогата и значењето што играчките и другите средства и материјали (пред се дидактички) ги имаат при реализација на програмските цели и задачи за одредени видови игра е големо. Притоа, особено е значајна сознајната вредност на играчката, која "се огледа во можностите за откривачки активности, односно за запознавање на природата на

предметите и појавите, со дејствување на објектите, како и со воочување и систематизирање на резултатите од таквото дејствување."²²⁶

Улогата на воспитувачот е од пресудно значење за изборот и добрата организација и реализација на играта. Воспитувачот треба да води грижа играта да биде сообразена со психо-физичките можности на децата, со воспитните цели и задачи кои треба преку неа да се реализираат; да умее правилно да ја насочи играта бидејќи да го наруши нејзиниот тек, да ја поттикнува иницијативата, креативноста фантазијата на децата преку играта, а особено нивната самоверба и можноста за самостојно реализирање на игровните замисли. Притоа, воспитувачот треба да биде многу умешен во постапката за игра; да ги следи детските интереси и нивните специфики. Доколку има можност да бира за една содржина повеќе игри, треба да ја избере онаа за која децата покажуваат најголем интерес, од причина што интересот е многу важен сегмент за поттикнување на мисловната активност кај децата.

9.1.2. Анализа на програмата од аспект на интелектуалното воспитание

Според Програмата, интелектуалното воспитание во предучилишните установи се реализира преку шест воспитни подрачја:

1. ЗПО (запознавање на природната и општествена средина)
2. култура на говорот;
3. вовед во математиката;
4. музичко воспитание;
5. ликовно воспитание;
6. физичко воспитание.

²²⁶ Програма за предучилишното воспитание, Скопје, 1982, стр. 115

Со оглед на тоа дека основната цел на нашето истражување не е анализа на Програмата за предучилишно воспитание, туку основните теоретски проблеми во концепирањето на современото интелектуално воспитание, одлучивме да анализираме едно воспитно подрачје, а не сите, за да не се вовлечиме во непотребна широчина која не би имала оправдување во истражување како што е нашето. Од тие причини, се определивме за содржинска анализа на воспитното подрачје *Зайознавање на природната и општествената средина, (ЗПО)* за сите возрастни групи.

Целта на воспитно-образовното подрачје ЗПО е да се развива љубопитноста кај децата и да се формираат елементарни сознанија за појавите и промените во природната и општествената средина; да ги поттикнува и развива доживувањата и сфаќањата за односите и настаните во општествената средина и да им помогне да се запознаат себе си и да го изградат сопствениот однос кон светот што ги опкружува.²²⁷

За остварување на горенаведената цел, се поставуваат повеќе задачи, но ние ќе ги издвоиме само тие кои се однесуваат на интелектуалното воспитание:

*)

- да ја поддржи и развива детската љубопитност кон предметите и појавите во околината и да овозможи активен и творечки однос кон светот што го опкружува;
- низ разни активности и содржини да го помогне развојот на забележување на просторните и временските односи неопходни за снаоѓање во околината;
- да го средува и проширува детското искуство за појавите и предметите во околината; - да се поттикнува развојот на социјалните функции врз основа на непосредното
- перцептивно искуство проследено, низ говор, ликовни и други активности изградувајќи притоа основ за развој на логичното мислење.²²⁸

²²⁷ Програма за воспитно-образовната дејност во ПУ, 1982, Скопје, стр. 125

²²⁸ Исто како претходно стр, 126

Според Програмата, ова воспитно подрачје се реализира преку 4 тематски целини, кои се карактеристични за сите возрасни групи, односно од малата, до големата група:

- 1. Живојото и работата во градинката;*
- 2. Живојото и работата во родителскиот дом;*
- 3. Живојото и работата во месното и поширокиот крај;*
- 4. Дејето и сообраќајот.*

За секоја тематска целина се издиференцирани оперативни задачи и содржини преку кои се реализира истата. За потребите на нашиот предмет на истражување, се определивме за тематската целина: *Живојото и работата во месното и поширокиот крај.*

Во понатамошниот дел од текстот што следи, ќе ги презентираме оперативните задачи на избраната тематска целина за сите возрасни групи, со цел да обезбедиме поголема прегледност и можност за опсежна анализа на истите. Притоа, се одлучуваме за глобален пристап во анализата, кој го сметаме за поадекватен по однос на нашите барања за проблемите со кои се судрува концепцијата на современото интелектуално воспитание при реализацијата во рамките на предучилишното воспитание.

Во Програмата, за децата од I мала група од значење за интелектуалното воспитание се наведени следниве оперативни задачи:*)

*)

- децата да се насочуваат во забележување на објектите што се наоѓаат во непосредната околина на градинката и да ја воочуваат нивната најосновна намена;
- да се воведуваат во препознавање на патот по кој одат во градинката преку некои позабележливи објекти;
- да се воведуваат во откривањето на најкарактеристичните појави и промени во природата за да ги сознаат и доживеат нивните убавини;
- да се поддржува љубопитноста и да се збогатува нивното спонтано искуство за појавите и предметите во непосредната околина;

(Програма за воспитно-образовната работа во предучилишните установи, Републички завод за унапредување на образованието и воспитувањето, Скопје, 1982, стр.129

За II мала група (3-4 години) од предвидените оперативни задачи, за интелектуалното значајни се :*)

*)

- "децата да се насочуваат во препознавање на позначајните објекти во непосредната околина и при тоа успешно да се ориентираат во просторот;
- да се поддржува љубопитноста на децата за појавите во природата и да се продлабочува нивното искуство за карактеристичните промени во годишните времиња;
- да се поттикнуваат интересите кон растенијата и животните и да се облагородува односот кон нив и кон природата." ²²⁹

За децата од средната група (4-5 години) предвидени се за реализација следниве оперативни задачи значајни за интелектуалното воспитание: *)

*)

- "да се оспособуваат да ги уочуваат разликите и сличностите меѓу објектите, да се продлабочуваат нивните познавања за работата на луѓето, за однесувањето на возрасните и децата во објектите на други јавни места;
- да се насочуваат во сфаќањата на користа од работата на возрасните на поедини места и да ги забележуваат меѓусебните односи;
- да се воведуваат во сфаќањето на значењето на поедини празници и да се збогатуваат доживувањата преку одбележувања на празниците и општествените работи во местото и крајот;
- да се развиваат способности за уочување на основните карактеристики на годишните времиња и за разликување на некои географски појави."²³⁰

За децата од големата група (5-7 години) наведени се следните оперативни задачи што се однесуваат на интелектуалното воспитание: *)

*)

- "да се проширува искуството за животот и работата на луѓето во местото и поширокиот крај;
- да се воведуваат во историски настани од поблиското минато на нашите народи и народности; да се запознаваат со современите актуелни настани во местото и поширокиот крај;
- да се запознаваат со појавите и промените во природата и да се насочуваат во откривањето на елементарно ниво на законитостите во неа;
- да се збогатува искуството на децата за растителниот и животинскиот свет во местата и поширокиот крај;
- да ја уочуваат основната корист што ја има човекот од растенијата и животните".²³¹

²²⁹ Програма за воспитно-образовна дејност во предучилишното воспитание, стр. 135

²³⁰ Исто, стр. 141

²³¹ Исто, стр. 150

За воспитната група со полудневен престој на возраст од 5-7 години во Програмата, набележани се следниве оперативни задачи: *)

*)

- "децата да се запознаваат со значајните општествени објекти и институции и настани во местото и поширокиот крај, да се проширува искуството за животот и работата на луѓето во местото во поширокиот крај;
- да се запознаат со животот на луѓето во другите краеве во нашата земја;
- да се воведуваат во историски настани од поблиското минато на нашиот народ и да се запознаваат со современите актуелни настани во местото и поширокиот крај;
- да се запознаваат со појавите и промените во природата и животинскиот свет во местото и поширокиот крај и да ја уочуваат основната корист што човекот ја има од растенијата и животните.²³²

Анализата на горенаведените задачи ни овозможи да констатираме дека содржински, акцентот е пред се ставен на насочување на детската перцепција кон позначајни објекти во непосредната околина, односно на забележување, набљудување, препознавање, воочување на промените на годишните времиња, запознавање со животни и растенија, запознавање со одредени професии и занимања. Притоа, констатиравме дека темите во основа се исти, со таа разлика што концентрично се прошируваат во зависност од возраста на децата.

Со оглед на карактеристиките на концентричното планирање, тематското проширување нема поголемо значење кое би придонело

²³² Исто, стр. 161

оперативните задачи од една до друга возрастна група суштински да се разликуваат меѓусебе.

Анализата ни откри голем број **слабости на Програмата од аспект на интелектуалното воспитание** кои најмногу се манифестираат преку оперативните задачи. Тие се премногу воопштено формулирани, наместо да бидат доследно конкретизирани; неадекватни на возраста на децата, како и нефункционални. Слабостите можеме да ги сублимираме во следниве карактеристики:

- 1. Акцентот на оперативните задачи е ставен на фактографско стекнување знаења, што придонесува воспитувачот да посвети поголемо внимание пред се на усвојувањето готови знаења и факти од страна на децата, наместо да го стимулира развојот на сознавачката самостојност кај нив.**
- 2. Всушност, задачите се многу академски поставени и не се во функција на развојот на когнитивните процеси кои пак се предуслов за секој друг развој на личноста во социјален, емоционален, морален и друг поглед.**

Не ја одрекуваме важноста од здобивања одредени сознанија и стекнување знаења за различни предмети и друго, но многу е побитно децата да се воведуваат во начинот на стекнување на сознанијата.

Слабостите што се манифестираат на ова поле, се рефлектираат и во оневозможување на воспитувачот програмските содржини од тематските целини да ги доведе во корелација со детската игра, а посебно со дидактичките и творечките игри. Тие, како што веќе видовме, имаат голема важност и значење за интелектуалниот развој на децата во предучилишниот период.

Анализата на концепцијата на интелектуалното воспитание во една ваква концепирана Програма за предучилишното воспитание, неминовно

не доведе до едно интересно и неизбежно прашање: Колку во предучилишното воспитание можат да се почитуваат разликите во когнитивниот развој, или поточно брзината на тој развој?

Програмата како што е вака структурирана, сосема малку или воопшто не ги респектира тие разлики. Впрочем, тука се оди кон некоја шаблонска слика за просечно дете, при што децата што назадуваат или побрзо напредуваат не се вклопени во таа шема што е секако голема слабост и недостаток. Од друга страна, сосема е нормално да се очекуваат индивидуални разлики меѓу децата, како и разлики во способностите на самото дете при извршувањето на некои активности и одредени задачи. На овие аспекти треба да им се посвети повеќе внимание во иднина.

Патот за отстранување на погоре споменатите слабости и недостатоци на концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во Програмата за предучилишно воспитание, се наоѓа првенствено во **преориентирањето на когнитивно - академскиот карактер на Програмата кон когнитивно - развоен**. Тоа би значело и намалување на надворешната мотивација, односно водечката и доминантна улога на воспитувачот и нејзино заменување со стимулативна средина во која ќе се поддржуваат проблем ситуации. На тој начин ќе се поттикнува внатрешната мотивација на детето и ќе се развива сознавачката самостојност.

Бројните анализи на процесот на когниција покажале дека во ситуации кога постои богатство на стимуланси (активности, содржини и средства) во голема мера се поттикнува внатрешна мотивација. На тој

начин децата сами доаѓаат до знаењата, не ги усвојуват пасивно, туку се поттикнува нивната мисловна активност и се развива менталната струкура.

Без да претендираме на целосно исклучување на надворешната мотивација, која резултира со послушност и прилагодливост од страна на детето, нашето залагање во овој поглед се движи во насока на нејзино намалување и заменување со содржини, средства и активности кои ќе ги поттикнуваат внатрешните процеси при што самостојноста на децата и нивниот интерес сигурно ќе си го пробиваат патот кон обезбедување нивно доминантно место.

Оттука, нашето крајно видување, а воедно и препорака е дека од аспект на концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во системот на предучилишно воспитание, примарност треба да се даде на: самопроценувањето, на градењето поим (слика за себе, за своите способности и можности, признавање на сопствените интереси, а посебно градење самодоверба и самоиницијативност). Тоа е од особена важност, со оглед на сознанието дека основите на самостојната работа и перманентното образование се поставуваат токму преку самоиницијативноста, во предучилишниот период. Впрочем, предучилишното воспитание треба да нуди стратегија за третман на детето како субјект и рамноправен партнер, а не како пасивен објект од кого се очекува послушност и прилагодување.

9.2. РЕАЛИЗАЦИЈА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

За реализацијата на современата концепција на интелектуалното воспитание во основното образование и воспитание, од посебно значење е да дадеме одговор на следниве суштествени прашања:

- **Каков третман има интелектуалното воспитание во основното училиште или поконкретно во одделенската и предметната настава?**
- **Со кои проблеми се соочува реализацијата на современата концепција на интелектуалното воспитание во воспитно - образовната дејност во одделенската и предметната настава?**

Најдобар начин да дадеме одговор на горе поставените прашања е да ја анализираме наставната дејност преку наставните планови и програми што се применуваат во основното воспитание и образование. Чувствуваме потреба на самиот почеток да појаснеме дека анализата на програмата не е цел самата за себе и не е основен предмет на нашето истражување. Таа е во некоја рака инструмент да дојдеме до одговорот на се она што не интересира во рамките на теоретските проблеми при концепирањето на современото интелектуално воспитание во основното образование и воспитание. Од тој аспект треба да се сфати и да се набљудува анализата на наставната програма во основното училиште. Притоа, должни сме да напоменеме дека во одделенската настава (I-IV одделение) се реализираат наставни програми од 1997 година, додека во предметната настава (V-VIII одделение) важечки се наставните програми од 1998 година.

9.2.1. РЕАЛИЗАЦИЈА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО ОДДЕЛЕНСКАТА НАСТАВА

Реализацијата на интелектуалното воспитание во одделенската настава има посебно значење од причина што тоа е период на почетни (први) години во училиштето и опфаќа возраст на учениците од 7-10 години, кога физичкиот, интелектуалниот, емоционалниот и социјалниот развој бележат порамномерно темпо.

Интелектуалниот развој во овој период се одликува со способноста логички да се размислува, со способност за конзервација, класификација и серијација. Мислењето се ослободува од перцептивните карактеристики и иако е се уште на ниво на предконвенционалното мислење, се јавуваат елементи карактеристични за конвенционалниот период што следи потоа. "Оттука и првите години во училиштето имаат огромно значење за поставувањето основа на детските ставови кон наставата и учењето и кон обврските и одговорноста."²³³

Заради содржински континуитет со системот на предучилишното воспитание, се определивме во рамките на одделенската настава да ја проследиме реализацијата на концепцијата на интелектуалното воспитание, преку наставната програма по предметот *природа и општество во I, II и III одделение, како и наставната програма по предметот природа во IV одделение.*

Нормално би било најпрво да почнеме со целта и задачите кои ги поставува наставната програма по природа и општество, заради поконкретно согледување на местото и третманот на интелектуалното воспитание во тие рамки. Оттука, целта на наставата по природа и општество е "да им овозможи на учениците индивидуален развој во сообразност на нивните карактеристики, да овозможи сфаќање на

²³³ Основно образование - содржини и организација на воспитно-образовната дејност и наставни програми, Министерство за образование и физичка култура, Педагошки завод Македонија, Скопје, 1997, стр. 18

поврзаноста на појавите во природата, да се збогати детското искуство со знаења за природата, општеството и работата на човекот, да се насочат кон самостојно доаѓање до знаења, примена на знаењата во практиката."²³⁴

Во согласност со вака определената цел, се формулирани посебни задачи каде значајно место се посветува на потребата да се развиваат интелектуалните сили и способности, особено: набљудување, опишување, заклучување, споредување; да се користат разновидни извори на знаења, наученото да може да се примени и слично.

Децидно определените цели и задачи, се добар индикатор за местото што интелектуалното воспитание го зазема во наставата од I-IV одделение, преку видливата интенција - карактеристичните аспекти на современото сфаќање на интелектуалното воспитание во теоријата на педагогијата, да бидат вградени во неговата концепција при практичната реализација.

Во наставната програма по природата и општеството, се определени и посебни задачи кои треба да се реализираат во I, II и III одделение.

Така, за I одделение Програмата ги предвидува следниве задачи кои се однесуваат на интелектуалното воспитание:

-
- да развијат способност и интерес за набљудување, забележување, опишување, споредување, заклучување;
 - да ги запознаат промените во природата и ги генерализираат;
 - да се оспособат да спроведат едноставни истражувања;
 - да се оспособат за набљудување, сортирање, мерење, предвидување, размислување и пренесување на познатото или наученото;
 - оспособување за заклучување низ разговори.²³⁵

²³⁴ Основно образование, содржини и организација на воспитно-образовната дејност и наставни програми, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1997 г. стр. 18,49 и 51

Лепезата на претходно набележаните задачи (која би можела и да се редуцира, од причина што последната задача суштински се вклопува во првата) пријатно не изненади со сознанието дека во центарот на вниманието е потребата кај учениците од најмала возраст да се развива способност и интерес за набљудување, забележување, опишување, воочување, и заклучување.

Со други зборови, видлива е интенцијата учениците не само да стекнуваат знаења, навики и умеања, туку да се поттикнуваат на мисловна активност, односно да се активира нивната ментална структура. Меѓутоа, имаме забелешка на формулацијата на четвртата и шестата задача. Имено, набљудувањето, предвидувањето, размислувањето не треба да се сфаќаат како завршен чин или готови способности кои треба да се усвојат. Тоа се психички процеси и способности кои се развиваат. Со оглед на возраста на учениците, (I одделение) некакво финално оспособување не само што не е можно, туку не е ни потребно. Оттука, многу е поадекватно ако овие задачи се формулират во стилот на првата задача или сосема да изостанат.

Колку претходно споменатите задачи конкретно се реализираат, ќе видиме преку анализа на една тематска целина. Со оглед на тематското планирање кое е застапено во Програмата, објективно бевме спречени да одбереме тема која ќе може да ја анализираме од I-IV одделение. Затоа се одлучивме реализацијата на концепцијата на интелектуалното воспитание да ја проследиме преку сродни теми и тоа:

За I одделение: "Природна околина"; за II одделение: "Одлики на живојната средина"; за III одделение: "Воспитание за живојна средина"; за IV одделение од предметот природа - тема: "Почва".

Новата концепција и структура на наставната програма содржи тематска целина со определени посебни содржини кои треба да се реализираат, знаења и способности кои треба да се усвојат и развијат кај

учениците, како и средства и активности преку кои треба да се реализираат содржините.

За темата *Природна околина*, предвидени се 3 содржини: *Појава и промени во природата; Расенија и Животи.*

Од аспект на знаењата и способностите кои според Програмата се предвидени да се усвојат и развијат кај учениците од I одделение посебно внимание се посветува на: воочување на промените во природата преку набљудување, водење календар, правилно обликување и слично; разликување на зеленчук од овошје преку набљудување и споредување; разликување на зимзелени од листопадни дрвја; воочување на карактеристиките и значењето на житните растенија преку собирање семе од разни видови житарици и друго.

Во врска со средствата и активностите преку кои претходно наведените знаења и способности треба да се стекнат, акцентот е ставен на: набљудувањето, разликувањето, споредувањето, воочувањето. Сите овие активности придонесуваат ученикот да биде активен во извршувањето на задачите, да размислува, да го богати своето искуство врз основа на самостојно истражување, забележување, набљудување. Кон ова придонесуваат и современо концепираните учебници, каде текстот е доста редуциран за сметка на илустрациите и потребата преку разговор, а особено преку набљудување да се усвојат основни знаења и да се развијат способностите на ученикот, со максимално активирање на неговите мисловни способности.

Во II одделение наставната програма по природа и општество, ги предвидува следниве задачи карактеристични за интелектуалното воспитание:*)

*)

- проширување на знаењата за некои промени и појави во природата;
- сознавање на односите во семејството и нивно негување;
- запознавање со сообраќајот и средствата за сообраќај;
- оспособување за безбедно однесување при движење по улица и пат
- оспособување за ориентација во конкретен простор според дадениот ориентир;
- оспособување за ориентација во време и негово читање од часовник;
- разликување на височините, рамнините и водите во местото на живеење;
- разликување на растенија и животни и нивните основни карактеристики;
- оспособување за користење на различни извори на знаења;
- развивање на способностите: набљудување, опишување, споредување, заклучување;
- согледување на значењето на природата и нејзината заштита.

(Наставна програма, 1997 стр.55)

Во II одделението бројот на задачите е поголем, со оглед на збогатеното детско искуство. Предвидените задачи се доста конкретизирани и се однесуваат на потребата од проширување на знаењата со нови елементи за појавите и промените во природата, животната средина, сообраќајот, исхраната и друго. Потребата да се развива способност за набљудување, опишување, споредување, заклучување, како и потребата да се користат разни извори на знаења се две задачи кои можеме да ги вброиме во групата стандардни задачи. Од аспект на интелектуалното воспитание треба да им се посвети посебно внимание.

За анализа ја одбравме тематската целина "Одлики на живојната средина", во чии рамки се предвидени повеќе содржини. За да не го оптоваруваме текстот, ќе ги наведеме само првите две: "Месито на живеење некогаш и денес", "Височини и рамнини" (ријче, рид, ѓланина, ѓоле, рамнина).

Од предвидените средства и активности*) за горенаведените содржини, забележавме дека примат добива набљудувањето (на местото на живеење, на промените во природата, на растенијата, животните и сл.) но исто така и самостојната работа димензионирана низ истражувања како и низ активности преку кои доаѓа до израз креативноста и творечките способности, како на пример: обликување релјеф, обликување животни користејќи природни материјали како: глина, тесто, пластелин и др. изработка на збирка од семиња на разни житарици, изработка на албум со слики на диви и домашни животни и др. Нашите забелешки на овој план ги

* "Набљудување на изгледот на местото, Обликување на релјеф од природни материјали, Набљудување и именување води во природата, Набљудување и забележување видови на почва во природата, Набљудување на промените во природата, Набљудување на растенија и нивните животни заедници, Да се забележат и именуваат видови леб и производи од пченично брашно (истражување), Изработка на збирка на семиња, прибирање природни материјали, Набљудување на животни во животната средина и нивно препознавање и разликување, Истражување за домашни животни, обликување животно од глина и сл".²³⁶

²³⁶ Исто како претходното, стр.68

упатуваме на предвидените знаења и способности* кои треба да се стекнат и развијат кај учениците. Ако предвидените средства и активности препоставуваат мисловно активирање на ученикот, односно мобилизирање на неговите интелектуални сили и способности, тогаш заложбата " да се знае што е почва", односно "го знае значењето на почвата за човекот", или " да ги научат животните кои ги одгледува човекот" или "имаат знаења за ползата од домашните животни" не соодветствува на современите барања на концепцијата на интелектуално воспитание.

*

Стекнување некои сознанија за минатото и сегашноста, според изгледот на местото; Се запознава со изгледот на местото според релјефните карактеристики; Ги разликува истечните и неистечните води, знае да определи лев и десен брег на истечната вода, како и другите делови (избор, поток, тек, притока), има основни познавања за определување на чиста вода за пиење; Знае што е почва, сфаќање какво е значењето на обработката на почвата за нејзино подобрување, го знае значењето на почвата на човекот; Има основни сознанија за значењето на сонцето, водата и воздухот за животот свет; Поим за растение (состав: корен, стебло, лист), да се запознаат со животните заедници и нивно именување, поим за животни растенија, разликување и значење, Да ги научат животните кои ги одгледува човекот (цицачи и птици), имаат знаења за ползата од домашните животни (по еден примерок, цицач, птица), ги именуваат некои диви животни (цицачи и птици), имаат некои сознанија за значењето на дивите животни.²³⁷

²³⁷ Исто како претходно, стр. 68

Еднострано е ако се прифати како примарна задача барањето колку детето знае за она или она. Многу посуштествено е ако од детето се бара не просто репродуцирање на "дефиницијата" за почва или за нејзиното значење, како и користа од животните, туку ако се претпочита детето врз основа на набљудување, споредување, опишување и др. да го сфати значењето на почвата, да го сфати и осознае значењето на домашните животни и друго, на ниво кое им го дозволуваат нивните интелектуални сили и способности, односно нивната возраст. На тој начин се придонесува за развој на когнитивните способности на детето, односно тоа се оспособува и се поттикнува да опишува, да заклучува, да споредува, или со други зборови - да размислува.

Во III одделение наставната програма по *природа и општество* предвидува поширока лепеза на задачи, кои се така формулирани, што го поставуваат ученикот пред посложени задачи. Имено, потребата да се воочува, да се согледува, да се сфаќа, осознава, да се гради став и друго, претпоставува поголема мисловна активност од страна на ученикот, преку што се влијае врз целокупниот негов когнитивен развој.

Се определивме за анализа на тематската целина "*Воспитание за живојна средина*", која опфаќа две содржини:

1. "*Чиста природа - услов за живој на човекој;*"
2. "*Природата треба да се користи и заштити.*"

Знаења и способности кои треба да се усвојат и развијат: *)

Од средствата и активностите кои треба да се применат, предвидено е да се користи детското искуство и врз таа основа детето да изработува апликации и да изведува едноставни истражувања за загадувањето на природата, да води еко-дневник, да се формира ученичка еко-екипа во училиницата и училиштето заради одржување на животна катче и друго. Значи, сопственото искуство на детето да му послужи како инструмент за доаѓање до знаењата. За поздравување е тоа што во рамките на оваа тематска целина не е потенцирана потребата од усвојување на одредени факти. Тука акцентот е ставен на сфаќање и воочување. Тоа е од посебно значење зашто потребата да се сфати нешто претставува битна претпоставка истото да се примени во секојдневниот живот и на тој начин

*)

- сфаќање на природата како дом за живите организми и човекот;
- сфаќање на чистата животна средина како услов за здрав живот;
- разбирање на природата како извор на богатства што ги користи човекот (вода, растителен и животински свет)
- воочување на значењето на релацијата човек - природа;
- сфаќање на значењето за заштита на природата.

(Основно образование, наставни програми, Педагошки завод на Македонија, 1997. стр.68-69)

да се богати искуството кое е неисцрпен извор за нови сознанија. Впрочем, степенот и квалитетот на усвојување на посточеките занења доколку резултира со сопствена активност согледана преку призмата на самостојната работа придонесува во голема мера да се влијае врз целокупниот развој на личноста, а особено врз развојот на интелектуалните сили и способности.

Во IV одделение се определивме за анализа на наставната програма по *предметот природа*.

Целта на наставата по природа е учениците да ги сфатат основните природни појави и процеси, нивното настанување, меѓусебната зависност и манифестирање во животната средина, да се формира основа за научен поглед на свет и навики за чување на природата.²³⁸

Врз основа на претходно истакнатата цел, се изведуваат и посебни задачи, значајни од аспект на интелектуалното воспитание:*

- систематизирање, проширување и поврзување на искуството и претходните знаења на учениците за природата со новите знаења;

- согледување на поврзаноста и заемната зависност на животната средина и животната заедница;

- развивање способности за набљудување, опишување, изразување, споредување, класификација, заклучување, практични активности;

- оспособување и стекнување навики за користење разни извори на знаења, собирање природен материјал и изработка на збирки;

(Основно образование, наставни програми, стр.83)

Ја одбравме за анализа тематската целина "Почва", што содржи 5 содржини:

1. "Почвата како живојна средина";
2. "Настанување на почвата";
3. "Својства на почвата";
4. "Видови почва";
5. "Дејствието на човекот врз почвата."

Знаењата и способностите*) од аспект на интелектуалното воспитание треба да се реализираат преку одредени активности и средства.**)

*)

- ја сфаќа почвата како животна средина;
- признаваат основни факти за настанувањето на почвата;
- ги набројуваат и објаснуваат со едноставни примери својствата на почвата;
- ги набројуваат видовите почви и ја сфаќаат разликата меѓу нив;
- знаат да го објаснат позитивното и негативното влијание на човекот врз почвата со примери од животната средина;
- формираат ставови и стекнуваат навики за фрлање отпадоци на соодветни места за тоа.

**)

набљудување, обиди, истражување, изработка на збирки од почви (со материјали по избор); копање на земајта околу растенијата во животното катче во училищата или училиштето.

Предвидените средства и активности не упатуваат на сознание дека знаењата ќе се усвојуваат врз основа на сопственото искуство, преку истражувања, а особено преку самостојна работа што се заедно ќе придонесат и за трајност и квалитет на усвоените знаења, намалувајќи го сосема просторот за просто репродуцирање на знаењето од учебниците, моморирање на факти и податоци кои лесно се забораваат и како такви не можат да најдат адекватна примена.

З а к л у ч о к :

Анализата на наставната програма по предметот Природа и општество за I,I,III одделение и наставната програма по Природа за IV одделение, ни откри значајни аспекти за третманот, поставеноста и практичната реализација на интелектуалното воспитание во одделенската настава од I-IV одделение.

Наставните програми што се применуваат во одделенската настава во основното училиште од 1997 година говорат за соодветен третман на интелектуалното воспитание. Истакнатите цели и задачи, а особено предвидените средства и активности преку кои треба да се стекнат одредени знаења и да се развијат одредени способности придонесуваат практичната реализација на концепциската поставеност на интелектуалното воспитание да се доближува до современите сознанија и сфаќања на ова воспитно подрачје во рамките на теоријата на педагогијата и воопшто, во педагошката наука.

Современите наставни програми, како и современата структура и концепција на учебниците претпоставуваат нови барања пред наставникот, при реализација на наставните содржини. Имено, при обработката на содржините, врз основа на предвидените средства и активности се отвора

простор учениците повеќе да се ставаат во ситуација да дејствуваат самостојно, да бидат мисловно активни, имаат можност за творечко и креативно изразување на нивните способности. На тој начин современата реализација на концепцијата на интелектуалното воспитание во практиката и поконкретно во одделенската настава постепено но сигурно се ослободува од тенденцијата да се усвојуваат готови знаења од наставникот и учебниците кои потоа ќе се репродуцираат од страна на учениците, без поголемо активирање на нивната ментална структура.

Анализата на наставната програма по природа и општество, како и наставната програма по природа, ни покажа дека доминантна активност при реализација на содржините од I-IV одделение претставува набљудувањето. Зошто набљудување?

Набљудувањето е неопходна активност за стекнување претстави и поими. Преку непосредното набљудување на предметите и појавите учениците се во можност да ги запознаат нивните својства, позначајни карактеристики и на тој начин да стекнат представа за нив, што е од особено значење за подоцнежното сфаќање и усвојувањето на поими. Впрочем, на значењето на набљудувањето укажуваат и голем број познати педагози. Пример Љ. Крнета истакнува дека: "Непосредното посматрање на предметите, појавите и процесите во наставата на основното училиште треба да биде основа на процесот на учење секогаш кога тоа е можно. По пат на непосредното посматрање, секојдневно во наставата се стекнуваат се нови и нови претстави."²³⁹

П. Шимлеша, пак за значењето на набљудувањето вели: "... за време на набљудувањето учениците го изолираат предметот од околината, воочуваат и споредуваат поедини квалитети и својства, односно сетилната перцепција е пратена со мисловна активност."²⁴⁰

²³⁹ Љ. Крнета, цит. спроед Ж. Цветковиќ, Усвајање појмова у настави, Београд, 1981, 36 стр.

²⁴⁰ Simlesha, Pedagogija, PKZ, Zagreb, 1971, стр. 295

Во процесот на формирање научни поими, посебно значење се придава и на споредувањето на општите карактеристики на група предмети, од причина што поимот може да се формира како резултат на правилното споредување или воочување на сличностите и разликите кај конкретни предмети. На ова посебно укажува Н. Шарановиќ - Божановиќ, кога истакнува дека со споредувањето на различни геометриски фигури се воочуваат сличностите и разликите, а потоа се поврзуваат со предметите кои учениците веќе ги виделе. Така, формирањето на поимот настанува како резултат на посматрање на различни објекти со тоа што со споредувањето на објектите се воочуваат разликите и сличностите.²⁴¹

Значи, набљудувањето, споредувањето, а врз таа основа опишувањето, воочувањето, заклучувањето, се психофизички операции со кои се влијае врз целокупната когнитивна дејност на ученикот. Во врска со ова, В.Пољак заклучува: "Резултат на мислењето, односно мисловното оперирање е сфаќањето, (разбирањето, поимањето) на различните врски и односи на проучуваните содржини и нивна генерализација."²⁴²

Оттука, можеме да констатираме дека вистинска основа за развој на интелектуалните сили и способности се обезбедува само доколку му овозможи на ученикот преку умствената активност да ги премине границите на сетилно дадените содржини и да ги развие нивните способности за теориски, појдовен однос кон светот²⁴³.

²⁴¹ N.Saranovic – Bozanovic, Znanje i razumevanje u nastavi, saznanje i nastava, Institut pedagogskih istrazivanja, Beograd, 1995, str.84

²¹⁶ V.Poljak, цит. спроед Цветковиќ, Усвајање појмова у настави, Београд, 1981 стр. 46

²¹⁷ Исто, стр,50

**9.2.3. РЕАЛИЗАЦИЈА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО
ВОСПИТАНИЕ ВО ПРЕДМЕТНАТА НАСТАВА
ВО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

Реализацијата на концепцијата на интелектуалното воспитание во предметната настава ќе ја проследиме преку анализа на наставната програма по предметот *биологија*, кој спаѓа во групата на природните науки. При изборот на овој предмет, се раководеме од содржинска блискост и корелација со наставните програми кои претходно ги анализиравме во рамките на предучилишното воспитание и одделенската настава во основното училиште;

Во наставната програма по предметот биологија, дадени се: содржини од соодветните теми и поттеми, преглед на поимите, знаењата и способностите кои треба да се стекнат и развијат кај учениците, како и преглед на одделни видови активности и наставни средства кои треба да се користат.

Вообичаено е најпрво да започнеме со целта и задачите кои се поставуваат пред наставата по биологија во основното училиште.

Целта на наставата по биологија е " учениците да стекнат знаења за животот и закономерностите што владеат во него, единството и разновидноста на живиот свет во природата, градбата, функциите и меѓусебните односи на живите системи, да се воспитуваат да развиваат трајни интересирања и љубов кон природата и нејзината заштита, да

развираат рационален и критички начин на размислување и расудување за биолошките појави и законитости и да развираат интересирање за натамошното образование во областа на биологијата и да се оспособуваат за самообразование.

Како основни задачи во наставата по биологија кои се предвидени од V - VIII одделение, од гледиште на интелектуалното воспитание се значајни следниве: да стекнуваат знаења и развираат интересирање за натамошно образование во областа на биологијата; да се оспособуваат за самообразование и да стекнуваат навика за перманентно образование; да се запознаваат со основите на истражувачката работа низ оспособување за тимско и самостојно набљудување, ракување со прибор и апарати; да стекнуваат умеања и формираат навика за користење различни извори на знаења." ²⁴⁴

Од гледиште на интелектуалното воспитание, во V одд. се предвидени следните задачи:

- да ја сфатат биологијата како наука за живите организми;
- да се запознаваат со основите на истражувачката работа низ оспособување за тимско и самостојно набљудување, ракување со прибор и апарати;
- да стекнуваат умеања и формираат навика за користење различни извори на знаења.²⁴⁵

Се определваме во V одделение да ја анализираме темата *"Поврзаност и зависност на живите организми со живојната средина"*.

²⁴⁴ Основно образование, предметна настава, наставен план и програми, биологија, V-VIII одделение Министерство за образование и физичка култура, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1998, стр.11

²⁴⁵ Исто, стр.12

Во рамките на оваа тема се издвојува појмитема "Дишење на живите организми во животната средина", со 3 содржини:

- Дишењето е биолошка одлика;
- Распонијата дишал-разменуваат часови со помош на лисичи и со сите други органи;
- Животните дишат со помош на органи за дишење, што се различни во зависност од средината.

Од ученикот, од аспект на интелектуалното воспитание се бара:

- да препознава поим и термини за дишење, размена на гасови, органи за дишење кај животните ;
- да репродуцира научени термини без содржинско осмислување;
- да споредува кај два зададени познати претставници;
- опишува свои претстави за поимите од прегледот(дишење, размена на гасови и слично).²⁴⁶

Анализата на знаењата и способностите од оваа наставна тема ни покажува дека учениците од V одделение се настојува да се оспособат за: препознавање, опишување, споредување, моделирање, координирање и сл. се со цел да се поттикне кај нив интелектуална активност, односно мисловно да се ангажираат. За таа цел, се предвидени следните активности: примена на природен материја, графофолии, видео и ТВ филмови, демонстрирање, набљудување и слично.²⁴⁷

Меѓутоа, во овој контекст не можеме да ја заобиколиме задачата која се однесува на репродуцирање на научени поими и термини. Без оглед дали репродуцирањето во овој случај има своја оправданост, односно е во

²⁴⁶ Исто како претходното, стр. 17

функција на подобро сфаќање на основните поими, на мислење сме дека би можело успешно да се замени со активност која ќе овозможи основните поими да се разберат преку опишување на карактеристичните особини, или споредување и нешто слично, односно преку активности со кои нема да се врши атак врз помнењето, туку ќе се размислува за дадената појава.

Интересно е што репродуцирањето на поими како оперативна задача не е карактеристично само за оваа тема, туку и за други теми кои се обработуваат во V одделение. Оттука, нашето барање да се замени или изостави репродуцирањето, односно простото меморирање со други активности кои веќе ги споменавме, би имало воопштено, а не сепаратно значење, односно би се однесувало за сите тематски целини од наставната програма по биологија во V одделение.

Во VI одделение за анализа ја одбравме темата "Процеси од животна важност за растенијата".

Оперативните задачи на оваа тема изразени преку барања на знаења и умеања кои треба да се усвојат од страна на учениците во VI одделение се насочени кон потребата ученикот да : препознава, опишува, споредува, диференцира, поврзува и набројува.²⁴⁸

Содржините од ова тематска целина претпоставуваат посложени оперативни задачи. Имено, покрај опишувањето, препознавањето, од учениците од VI одделение се бара и да диференцираат нешто, (одредена појава или предмет), но и да поврзуваат преку откривање на одредени врски и односи. Покрај тоа, бројните експерименти и обиди што се предвидени да се извршат на часовите по практикум, имаат за цел да ги поттикнат учениците кон сопствени искажувања и размислувања за врските и

²⁴⁷ Исто

²⁴⁸ Исто како претходно

односите меѓу поимите кои се обработуваат. Сето тоа е пропратено со мисловна активност што резултира со тенденција ученикот во наставата по биологија да не биде пасивен слушач, кој прима готови знаења, туку активен субјект кој врз основа на сознавачка самостојност и развиена љубопитност се здобива со знаење и развива одредени способности.

Наставата по биологија за VII одделение ги предвидува следниве општи задачи значајни за интелектуалното вооспитание:

- учениците да развиваат интерес за заемните односи меѓу човекот и природата;
- низ усвојување на знаења за градбата на животните да ја сфатат нивната улога во биосферата, како и во развитокот на живиот свет;
- да стекнуваат навика за самостојно пронаоѓање и користење на извори на знаења за животинскиот свет и за човекот како негов дел".²⁴⁹

Ако првите две задачи се однесуваат конкретно на содржините кои се предвидени да се реализираат во VII одделение, третата задача треба да се набљудува како општа задача која се однесува на наставата по биологија во V,VI,VII и VIII одделение на основното училиште. Впрочем, тенденцијата за самостојно доаѓање до знаења преку користење различни извори се вбројува во задачите на интелектуалното воспитание, каде сознавачката самостојност се повеќе добива примарно место. Оттука и

²⁴⁹ Исто, стр. 71

заложбата од наша страна да добие третман на општа задача во наставата по биологија на основното училиште.

За анализа ја одбравме темата: "Многуклеточни организми" во чии рамки се предвидени следните оперативни задачи, карактеристични за интелектуалното воспитание:

- препознава и именува поим...
- означува со зборови...
- одбира карактеристики на...
- деференцира и споредува...
- формулира карактеристики на поим за...; групира...²⁵⁰

Погоре споменатите оперативни задачи се значаен индикатор кој ни покажува дека концепцијата на интелектуалното воспитание во димензионирање на аспект на наставната програма по предметот биологија за VII одделение резултира со такви задачи кои иницираат интелектуална ангажи-раност на учениците. Преку мисловната активност учениците го богатат своето искуство, и се мотивираат да ги прошируваат и продлабочуваат своите сознанија преку самостојна работа и користење разновидни извори на знаење што од свој аспект придонесува знаењата да станат применливи и потрајни.

Во наставата по биологија за VIII одделение, за анализа ја издвоивме темата "Потекло и еволуција на човекот".

Дојдовме до констатција дека во VIII одделение во наставата по биологија, од учениците се бара да опишуваат, споредуваат, проценуваат и изложуваат, определуваат и објаснуваат и др. Сите тие претпоставуваат

²⁵⁰ Биологија, наставна програма V-VIII одделение, Педагошки завод на Македонија, 1995, стр.90

мисловна активност, односно ученикот се поттикнува и мотивира да размислува за дадената појава, да може да ја сфати и да ги разбере причинско - последичните врски и односи, да може истата не само да ја опише туку и да ја објасни, спореди и слично.

Во упатството за организација и реализација на часовите од оваа наставна тема се препорачува користење на енциклопедии или медицински лексикони кои имаат за цел да се воведат учениците во користењето на различни извори и на тој начин да го прошират своите сознанија преку самостојна работа.

З а к л у ч о к:

Од досегашната анализа на наставата по биологија во предметната настава (V-VIII) на основното училиште можеме да констатираме дека наставната програма по овој предмет така како што е концепирана и структурирана ги одразува современите тенденции во концепирањето реализирањето на интелектуалното воспитание во практиката или поконкретно, од V-VIII одделение во основното училиште.

Анализирајќи ја наставната програма по предметот биологија дојдовме до сознание дека се интензивираат тенденциите наставата се повеќе да добива во својот квалитет од аспект на интелектуално активирање на учениците и нивното креативно и творечко дејствување. Притоа се настојува основниот принцип да биде самостојната работа на ученикот или како што се истакнува во дидактичко - методички прирачник (што е составен дел на наставната програма) "до научните вистини учениците мора да стигнуваат со сопствена умствена работа, а не со

меморирање на готовите резултати од туѓи сознанија и активности"²⁵¹. Се потенцира сознание дека "во современо ориентираната настава акцентот на работа се преместува од усвојување на готови знаења кон процесот на здобивање со знаења. Оттука и тенденцијата учениците самостојно да ги стекнуваат знаењата односно "да откриваат што е можно повеќе" преку сопствена активност.

Од тие причини, во прирачникот, но и при обработката на наставните теми се настојува да се потенцира потребата од интелектуална активност на учениците која се остварува преку нивно поттикнување да поставуваат прашања, да соопштуваат, да искажуваат, свои размислувања, да анализираат факти, да откриваат причинско -последични врски, да докажуваат, да изведуваат заклучоци. Во прилог на ова одат и многубројните часови по практикум, (кои со оглед на карактерот на наставниот предмет се неминовни) каде нагледноста, демонстрирањето, како и вршењето најразлични обиди ќе претставува значаен придонес за сите погоре споменати аспекти на мисловно активирање на учениците.

Навраќајќи се на оперативните задачи кои се поставуваат за секоја тема забележавме дека се почитува принципот на сообразеност со возраста на учениците и нивните психофизички способности. Така, во V одделение од учениците се бара да се оспособуваат за: препознавање, опишување, споредување, додека во VI одделение лепезата на барања на знаења и умењата е проширена со докажување на причинско-последични врски и односи, докажувања на сличности и разлики и др. што од своја страна претпоставува вложување на поголем интелектуален напор од страна на учениците. Тоа има своја смисла и значење во сознанието дека знаењето до кое се доаѓа преку сопствено расудување и размислување е многу потрајно и посистемстско и влијае врз поттикнувањето на самостојната работа на ученикот што во теоријата на интелектуалното воспитание има посебно значење.

²⁵¹ Наставна програма, стр. 110 и 111.

Во VII и VIII одделение учениците се поставуваат пред уште повисоки барања за знаења и умеења, односно се настојува да се оспособат за: докажување со примери, проценување и изложување, определување и објаснување и сл. Сите овие активности претпоставуваат вложување на интелектуален напор на повисок степен усвојување на знаења преку сопствена активност и користење на различни извори, се со цел ученикот да не усвојува и репродуцира готови знаења, туку самиот од нив да доаѓа.

Оттука, нашето завршно видување ќе го акцептираме низ следното: Можеме да бидеме задоволни од предвидената реализација на концепцијата на интелектуалното воспитание во предметната настава на основното училиште и посебно со неговиот третман и поставеност, со оглед на сознанието дека целите и задачите кои се поставуваат пред наставата на соодветниот предмет соодветствуваат со современата поставеност на интелектуалното воспитание до сите негови аспекти.

Меѓутоа, свесни сме дека програмската насоченост не секогаш значи и доследна дидактичко - методичка реализација, која во голема мера е детерминирана од оспособеноста и спремноста на наставникот доследно да ги реализира предвидените цели и задачи. Затоа секоја крајна констатација во оваа смисла би претпоставувала опсежна анализа не само на содржинскиот, туку и на методичкиот аспект што во овој случај ги надминува интересите на нашиот предмет на истражување.

Ова е уште една потврда дека прашањето за реализација на концепциската поставеност на интелектуалното воспитание во практиката е мошне комплексно за анализа, па затоа споменатите аспекти секогаш треба да се имаат во предвид во истражувања како што е нашето.

9.2.4.Реализација на интелектуалното воспитание во воннаставната дејност на основното училиште

Веќе истакнавме дека концепцијата на интелектуалното воспитание се реализира и преку воннаставната дејност, или поконкретно преку: слободните активности, ученички екскурзии и ученички натпревари.

Со оглед на тоа дека секое училиште разработува годишна програма за реализација на формите на воннаставна дејност, нашето видување за остварувањето на концепцијата на интелектуалното воспитание ќе ја засновуваме врз основите за програмирање на воннаставната дејност на основните училишта - публикација изготвена од страна на Педагошкиот завод на Македонија, 1998 год.

Во оваа публикација се дадени рамковните програми за остварувањето на воннаставната воспитно-образовна дејност, која како што се наведува на самиот почеток "претставува интегрално и мошне значајно подрачје во општата структура и содржина на вкупната воспитно-образовна дејност на училиштето."²⁵²

Најзначајна форма за реализација на интелектуалното воспитание преку воннаставната дејност преставуваат слободните активности. Притоа, тие можат да се диференцираат на слободни активности за учениците од одделенската и слободни активности за учениците на предметната настава. Во зависност од целта која ја реализираат, тие можат да бидат:

- слободни активности за проширување на знаењата по одделни предмети;

- културно-уметнички слободни активности;

²⁵² Основи за програмирање на воннаставната воспитно-образовна дејност на основното училиште и на работата на стручните работници, Министерството за образование и физичка култура, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1998, стр. 3

- слободни технички активности;
- работно-производствени слободни активности;
- слободни спортиски активности.

Интелектуалното воспитание исто така се реализира и преку секциите во групата на културно - уметнички слободни активности:

- филмска секција;
- драмска секција;
- секција на млади композитори;
- секција на млади музичари;
- ликовни активности.

Ориентационите содржини кои се предвидуваат да се реализираат преку секциите во рамките на двете групи слободни активности, ни даваат за право да констатираме дека примарност добиваат многу значајните аспекти на интелектуалното воспитание, каде проширувањето знаењата се засновува врз сопствените желби, самостојната работа, креативните и творечките способности, можноста да се поттикнува сознавачката самостојност и друго.

Во овој контекст, посебен интрес ни привлече секцијата на млади физичари, каде се сугерира наставникот да биде повеќе насочувач, а, учениците помалку да бидат пасивни реализатори односно набљудувачи, а повеќе активни учесници во реализација на дадените активности. Во таа смисла, се истакнува: "Затоа е потребно при донесувањето на програмата функцијата на наставникот да биде насочувачка и доколку е можно, поусогласена со интресите, желбите и можностите на учениците. Во овој контекст треба да се нагласи дека трерба да се промени и улогата на ученикот во реализацијата на програмата; тој не треба да биде пасивен

реализатор на зацртаните активности, туку што е можно повеќе да доаѓаат до израз неговите желби, можности и креативни способности.²⁵³

Интересни програмски содржини нуди и секцијата на млади биолози и секцијата на млади географи. Програмираните содржини нудат можност за самоостојна работа на учениците, проширување и продлабочување на знаењата преку активности кои ја поттикнуваат интелектуалната активност на учениците (набљудување, анализирање, воочување на сличности и разлики, изработка на најразлични збирки и др. заклучувања за одредени специфичности).

Слични насочувања и препораки се предвидуваат и за другите секции, а особено интересни содржини предвидува секцијата на љубители на природата, каде преку "изработка на колекции на примероци од природата; изработка на таблици за здрава исхрана, водење календар на природата"²⁵⁴ друго се настојува децата од мала возраст да се поттикнуваат на самостојна работа и да се развиваат творечките и креативните способности.

Слободните активности за учениците од предметната настава во основното училиште од аспект на интелектуалното воспитание, ги предвидуваат следниве задачи:

- Учениците да се оспособат за самостојно решавање на поставените задачи и да бидат доследни во нивното извршување;
- да ги воочуваат односите во природата и општеството и да се стремат за откривање на нови законитости;
- да се оспособат за критичко мислење, јавно изнесување на своите ставови и почитување на мислењата и ставовите на другите;

²⁵³ Исто како претходно, стр. 7

²⁵⁴ Исто, стр. 10

Во групата на слободни активности за проширување на знаењата на одделение предмети, спаѓаат:

- литературна секција;
- новинарска секција;
- библиотекарско-медијаторска секција;
- јазична секција;
- секција за странски јазици;
- секција на млади хемичари;
- секција на млади географи;
- секција на млади математичари;
- секција на млади биолози;
- еколошка секција;
- секција на млади физичари;
- историска секција;
- секција на млади информатичари;

Од задачите на слободните активности кое се предвидени за реализација во одделенската настава, од аспект на концепцијата на интелектуалното воспитание интересни се следниве:

- да се поттикнува и негува детската љубопитност, сознајните способности и креативноста;
- учениците да се воведуваат во задачи кои бараат поголема самостојност за нивно извршување.

Во рамките на слободните активности за проширување на знаењата по одделни предмети, предвидени се следниве секции:

- литературна секција;
- математичка;
- секција на љубители на природата;

- секција за проширување на знаењата по запознавање на општество.

Во рамките на културно - уметничките слободни активности, интелектуалното воспитание може да се реализира преку секциите:

- ликовна секција;
- секција на млади музичари.

Анализирајќи ги досега споменатите секции од I и II група, поточно нивната содржина и дидактичка функција, доаѓаме до сознание дека погоре посочените задачи значајни за концепцијата на интелектуалното воспитание успешно би можеле да се имплементираат во нивната практична реализација. Така на пример, во литературната секција се истакнува потребата покрај другите активности од типот: давање прилози и уредување на ученичкиот сиден весник, учество на конкурси по повод разни јубилеи и друго, учениците да се воведуваат во обработување пригодни статии од детската страна на весникот, истите да се анализираат, коментираат, да се изведува заклучок и сл.²⁵⁵. Значи, се инсистира на творечка активност преку поттикнување на критичко мислење, самостојната работа, запознавање и користење со поразновидни избори на знаења (во случајот преку детски и друг вид печат, книги, и др. литература).

З а к л у ч о к

Рамковните програми со кои ориентационо се определува содржината на воннаставната воспитно-образовна дејност ни дава можност за констатација дека интелектуалното воспитание има соодветен третман и поставеност и во воннаставната дејност на основното училиште. Целта, задачите и содржините кои се предвидуваат да се реализираат не упатуваат

²⁵⁵ Претходно наведено дело, стр. 9

на современите тенденции на интелектуалното воспитание во теоријата на педагогијата. Меѓутоа, едно прашање останува постојано отворено. Колку во конкретните програми кои ја операционализираат работата на воннаставната воспитно-образовна дејност во секое училиште поодделно, доследно ќе се остварат во смисла на методска реализација на наведените цели и задачи кои ја димендиционираат и реализацијата на концепцијата на интелектуалното воспитание. Одговорот на ова прашање, а оттука и секоја конечна констатација на оваа смисла, би претпоставувале опсежна анализа на овој сегмент од воспитно-образовната работа на основното училиште, кое во овој случај ги надминува интересите на нашиот предмет на истражување.

Затоа нашите првични констатации ги ограничуваме во рамките на она што е предвидено да се реализира од аспект на концепцијата на интелектуалното воспитание во основното училиште а не врз конкретна практична реализација.

9.3. РЕАЛИЗАЦИЈА НА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ ВО СРЕДНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Реализацијата на концепцијата на интелектуалното воспитание во системот на средно образование е значајно прашање во рамките на глобалниот приказ на реализацијата на концепцијата на интелектуалното воспитание од повеќе причини:

Основна форма за реализација на интелектуалното воспитание во системот на средно образование претставува наставата, која се диференцира на: редовна, дополнителна, додатна и консултативна, односно задолжителна и факултативна.

Покрај овие тнр. стандардни форми на настава, предвидено е интелектуалното воспитание во средното образование да се остварува и низ курсната настава. Таа се организира со цел да се совладаат одредени содржини кои имаат задолжителен и факултативен карактер и за кои е карактеристична нивна заокруженост и самостојност, ориентираност кон задоволување одделни непосредни практични потреби и со зголемена интензивност во изучувањето...²⁵⁶

Како во основното, така и во средното образование наставата не е единствената форма низ која се остварува интелектуалното воспитание. Тука е и воннаставната воспитно-образовна дејност, чија структура ја сочинуваат: слободните ученички активности; работа со надарени и талентирани ученици, екскурзии; општествено-корисна работа; општествено-културна дејност.

²⁵⁶ Средно образование, концепциски основи, Републички завод за унапредување на образованието И воспитанието, Скопје, 1989, стр. 5

Заради обезбедување покомплетна слика и поголема целовитост на основните проблеми со кои се соочува реализацијата на концепцијата на интелектуалното воспитание во рамките на средното образование, се определивме да ја анализираме наставната програма по предметот биологија во два вида средни училишта: *гимназија* (општообразовна и природноматематичка) каде предметот биологија се изучува во сите четири години и средно-стручно училиште со *стирукиите шумарска и земјоделска*, каде предметот биологија се изучува во прва и втора година како компонента на општото образование, бидејќи напоредно со него се реализира и стручно.

Изборот на училиштата го направивме сосема случајно, почитувајќи притоа некои основни критериуми:

-да бидат опфатени училишта (струки) како од општествените, така и од стопанските дејности;

-да бидат опфатени струки за кои постои голем интерес кај учениците, како и струки кои се помалку атрактивни.

Целта ни беше да проследиме како се реализира интелектуалното воспитание во гореспоменатите училишта, дали постојат разлики во нејзината реализација во зависност од видот на училиштето и кои проблеми искрснуваат на патот на реализацијата на концепцијата во средното образование.

9.1. Реализација на интелектуалното воспитание во гимназиите

Воспитно-образовната дејност во гимназиите се реализира според наставниот план и програма од 1991 година. Оттука и концепцијата на интелектуалното воспитание се остварува преку општото образование, што го сочинуваат следниве структурни подрачја: општествено (мајчин јазик,

странски јазик, латински, историја, социологија, филозофија, логика, психологија), природно-математичко (биологија, хемија, физика, географија, информатика, математика), уметност (музичка и ликовна), физичко воспитание и одбрана и заштита.

Притоа, застапеноста на соодветните предмети варира во зависност од видот на гимназијата. Меѓутоа, општ е впечатокот дека без оглед на типот на гимназијата, општото образование во гимназиите е поставено на многу високо ниво и како такво претставува солидна основа за понатамошно образование. Исто така и по однос на подрачјата односно структурните компоненти, тоа не отстапува од тенденциите за негова современа структура, иако нормално е дека на овој план е потребно константно осовременување на содржините за да се оди во чекор со промените кои во науката и техниката се одвиваат со брзо темпо.

Значи, содржинската страна на интелектуалното воспитание е на задоволително ниво и од тој аспект нема никакви забелешки. Меѓутоа, еднострано е ако се ограничимо само на тоа. Оттука и прашањето: **Колку на прагот на 21 век се поддржува тенденцијата општото образование не само да информира, туку и да формира разновидни навики и способности пред се за самообразование и перманентно образование?**

Низ призмата на: поттикнување активна позиција на ученикот во наставата, решавање на проблеми и самостојно доаѓање до знаења, креативно и творечко дејствување, користење на повеќе извори на знаења и сл. треба да се посматра и реализацијата на интелектуалното воспитание во средното образование. На овие прашања ќе се обидеме да дадеме одговор преку анализа на целите и задачите кои се предвидени да се остварат со наставата по биологија во општата и природно-математичката гимназија.

“Наставата по биологија има цел на учениците да им овозможи да ги прошират и продлабочат знаењата за биолошките законитости што

владееат во биосферата, за организацијата, функциите и процесите во организмите и нивната поврзаност со животната средина, што ќе им користи како солидна основа за студии во природните науки и за формирање ставови и правилно однесување во животната и работната средина.²⁵⁷

Оперативни задачи:

Преку реализација на програмските содржини во прва година, учениците треба:

- да ја сфатат целуларната градба како основно организационо ниво во биосферата;
- да ги усвојат знаењата за градбата, сличностите и разликата меѓу вирусите, прокариотските и еукариотските клетки;
- да ги усвојат знаењата за процесите на дифузија, осмоза-биоелектричните појави, активен транспорт и др.
- да ја разберат хиерархичноста во градбата и функциите на вишите растенија...
- да ги усвојат знаењата за улогата на водата и нејзиниот промет во растенијата;
- да ги разберат и усвојат принципите...
- да усвојат сознанија на степен на препознавање на некои растенија²⁵⁸

Анализирајќи ја наставната програма, се соочивме со еден подруг вид на концепција и структура, за разлика од оние кои ги анализиравме во ОУ. Имено, се работи за стар тип на програма каде многу мал простор и внимание се посветува на оперативните задачи, преку кои треба да се стекнат знаења и да се оспособат учениците за одредени способности.

²⁵⁷ Наставна програма по биологија за гимназиите, Републичка заедница на насоченото образование, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1991, стр. 1

²⁵⁸ Исто тако претходна стр.7

Всушност, оперативните задачи не се формулираат после секоја тематска целина, туку се однесуваат на сите содржини кои се предвидени да се изучуваат во соодветната година на средното образование. Впрочем, еве што ни покажа анализата:

Добар дел од презентираната лепеза оперативни задачи содржат барања кои во најголем дел се однесуваат на усвојување знаења за одредени биолошки појави и процеси, потоа, формирање претстави ставови и сфаќање односно разбирање на особини, карактеристики појави и слично. Интересно е што не забележавме ниту една задача која се однесува на потребата за оспособување на учениците за самостојна работа, односно самообразование, како и поттикнување на интерес за проширување на знаењата преку користење на разновидни извори на знаења.

Овие слабости ги сметаме за голем недостаток на наставата по биологија во I година, кои се одразуваат на концепцијата на интелектуалното воспитание, уште повеќе што и дидактичко-методичкото упатство има многу недостатоци и слабости исто така. Имено, анализата ни покажа дека упатството има цел да му помогне на наставникот во реализацијата на одделните содржини и организирање на вежби, демонстративни опити од темите што треба да се обработуваат во I година во двата типа на гимназии. Од друга страна, отсуствува било какво упатство за начинот и методите преку кои ќе се поттикне активноста на учениците. Од овој аспект, го изразуваме нашето незадоволство од сознанието дека акцентот е ставен на усвојување готови знаења, сведувајќи ја притоа активноста на учениците на нивно репродуцирање, а се занемарува творечката страна, самостојното доаќање до знаења, истражувачката активност и се друго што ја прави положбата на ученикот не пасивен објект, туку активен субјект бо воспитно-образовниот процес. Во овој контекст, ги упатуваме и нашите најголеми забелешки на

наставната програма по биологија во општата и природно-математичката гимназија, кои силно се рефлектираат и врз концепцијата на интелектуалното воспитание.

Во втора година, наставата по биологија за гимназиите од аспект на интелектуалното воспитание предвидува повеќе оперативни задачи:

- да ги разберат принципите на организацијата на животинските организми ;
- да стекнат знаења за градбата на животинските органи и органски системи...
- да ги разберат принципите на класификација на животинскиот свет;
- да распознаваат некои безрбетни животни;
- да ги препознаваат рбетните животни...
- да формираат правилни ставови за неопходноста на заштита на загро-зените видови
- да се оспособуваат самостојно да користат литература и да развиваат интерес кон самостојно наоѓање на нови извори и сознанија,
- да ја усовршуваат техниката на користење на лабораториски прибор....²⁵⁹

Евидентно е дека погоре претставената лџеза на задачи од аспект на интелектуалното воспитание, знатно се разликува од задачите во прва година. Имено, преку задачите се поставуваат такви барања преку кои учениците треба да разберат одредени принципи, да сфатат некои методи, да распознаваат и препознаваат, да формираат ставови и слично. Особено е значајно согледувањето на потребата учениците да се оспособуваат за самостојна работа и самостојно користење на разни извори на знаења.

Според наше видување, сите предвидени задачи го ставаат ученикот во активна положба, односно во позиција да размислува, да анализира, синтетизира, самостојно да донесува заклучоци, да формира свои ставови, одоносно да се развива сознавачката самостојност кај учениците, што е од примарно значење за современата концепција на интелектуалното воспитание.

²⁵⁹ Исто, како претходно, стр15

основа. Од друга страна, мошне е еднострано ако самостојната работа се ограничи само на користење литература која би била дополнителна и имала цел да се продлабочат и прошират знаењата од соодветната област. Оттука и нашата препорака во дидактичко-методичкото упатство да се потенцира потребата дел од воспитно-образовните задачи и содржини учениците да ги совладуваат самостојно, по пат на сопствени испитувања и творечка активност. Во тој случај и можностите за самостојно користење и избор на литература каква што се предвидува во упатството за трета година, ќе бидат поголеми, а и самата активност поуспешно ќе се остварува.

Во четврта година, преку реализација на програмските содржини, учениците треба:

- да ги сфатат анатомско-физиолошките особини (сличности и разлики) ...
- да ги усвојат занењата за градбата на нуклеинските киселини и нивните функции;
- да ги разберат основните законитости во трансмисијата на генетичкиот матер.
- да создадат претстави за мутациите и последиците од нив за една популација;
- да ги разберат принципите на селекцијата и нејзината примена;
- да ги сфатат и усвојат основните принципи на еволуционата теорија;
- да ги разберат основните еколошки категории ...
- да изградат правилни еколошки ставови ...
- да сфатат дека за сите живи организми планетата Земја е ...²⁶²

Според вака предвидените оперативни задачи, евидентно е дека многу поголем простор се посветува на учењето со разбирање, односно сфаќањето одредени врски и односи, биолошки законитости и друго; што е во функција на развивање на интелектуалните сили и способности, но и активна позиција на ученикот.

Со оглед на тоа дека во задачите предвидени за четврта година, најголем дел се однесуваат на потребата да се сфати и да се разбере

²⁶² Исто, стр,41

Во дидактичко-методичкото упатство за наставниците, каде во делот насловен "Користена литература" се вели: "Наставата по биологија во втора година треба да биде планирана и реализирана со создавање услови кај учениците да се поттикне интерес и потреба за самостојно користење на посочена литература, како и за самостоен избор и пронаоѓање на списанија, книги и атласи што ја третираат соодветната тематика. Предавањата и учебникот би требало да бидат сфатени како базичен комплекс во едукацијата, кој не го ограничува стекнувањето на знаења, туку дава поттик за користење на нови и пообемни извори на образованието."²⁶⁰

Меѓутоа и овие две реченици поместени во Упатството не се доволни ако не се потенцира дека првенствена цел и задача на наставата по биологија е да се мотивираат учениците на самостојана работа, односно да сепоттикнува кај нив творечка активност и истражувачки дух.

Во трета година, наставата по биологија за општата и природно-математичката гимназија предвидува оперативни задачи кои можеме да ги диференцираме на: задачи кои бараат сфаќање и разбирање на одредени процеси и појави, задачи кои се однесуваат на усвојување на знаења како и задачи кои бараат оспособување за изведување на некои опити, изработка на одредени физиолошки препарати и друго:

Во дидактичко-методичкото упатство се поаѓа од претпоставката дека "кај учениците е создадена навика за самостојно користење и избор на литература, па затоа во трета година се препорачува користење на таква литература што посериозно ќе ги третира иницираните содржини"²⁶¹

Претпоставките дека се создадени навиките за самостојно користење на литература се само декларативни, доколку не се засновуваат на вистинска

²⁶⁰ Исто, стр. 18

²⁶¹ Исто, стр. 32

нешто, нашиот интерес е насочен кон тоа како се определува, односно кои се најзначајните карактеристики на сфаќањето и што со него се постигнува.

Во врска со поимот сфаќање, В. Полјак истакнува дека сфаќањето е психолошки момент на јасен мисловен увид во структурата на содржината, додавајќи притоа дека секогаш на мисловниот увид му претходи процес на мисловна работа како на наставникот, така и на ученикот.²⁶³

Проф. А. Дамјановски, во врска со сфаќањето истакува: "Нешто да се сфати, пред се значи да се согледа неговата битност, неговата законитост. Сфаќањето на битноста, законитоста се одвива преку согледување на разните видови односи, а особено на внатрешните. Тоа не се задоволува само со здобивање просто знаење, туку оди понатаму и бара усвојување на знаења во чија основа лежат подлабоките, внатрешни врски."²⁶⁴

Интересни се и размислувањата на психологот Рубинштајн, кој сфаќањето го определува како "психолошка мисловна дејност која значи диференцирање, анализа на предметите и појавите во соодветство со квалитетот на контекстот и воспоставувањето на врските (синтезата) што го формираат тој контекст."²⁶⁵

Значи, сфаќањето претставува процес на мисловно активирање на ученикот, каде преку разновидните операции од типот: анализа, синтеза, заклучување, воопштување, генерализирање и др. се овозможува да се проникне во суштината на предметите и појавите и полесно да се разберат причинско-последичните врски и односи, одредени законитости и друго. Притоа, зависноста на сфаќањето од интелектуалниот развој доаѓа до израз

²⁶³ В. Полјак, Наставни системи, Загреб, ПКЗ, 1977, стр. 63, цит според А. Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје, 1989, стр. 75

²⁶⁴ А. Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје, 1989, стр. 78

²⁶⁵ С. Рубинштейн, Проблеми обшей психологии, Москва, 1976, стр. 109, цит. според Дамјановски, Ученикот во наставата, стр. 77

во таа мера, во која личноста ги актуелизира и реализира општите законитости на мислењето во совладувањето на задачите.²⁶⁶

9.2. Реализација на интелектуалното воспитание во средното стручно образование

Наставната програма по која се реализира наставата по предметот биологија во средните стручни училишта, е донесена во 1988 год. од страна на Републичкиот завод за унапредување на образованието и воспитанието. Притоа, основната цел на наставата по биологија е "учениците да стекнат знаења за општите законитости на живите организми, за сложените односи во живата природа, да развива дијалектичко-материјалистички поглед на појавите во природата и да ги оспособи учениците основните биолошки принципи да ги применуваат во секојдневниот живот."²⁶⁷

Оперативни задачи, од аспект на интелектуалното воспитание кои се предвидени да се реализираат во прва година во струките : земјоделска и шумарска се:

- да го согледаат богатството на биолошките законитости ...
- да ги познаваат основните етапи во настанокот на материјата и потеклото на животот;
- да ја познаваат организацијата на клетката ...
- да знаат за улогата на водата во клетката како растворувач и пренесувач на...
- да имаат познавање за ензимите ...
- да умеат да разликуваат анаболизам и катаболizam ...
- да ја познаваат митозата и мејозата како делба на клетките.
- да знаат за растенијата со хлорофил дека ...
- да можат да изведат наједноставен обид за дишењето и да ги разликуваат...
- да стекнат основни знаења за процесот на половото размножување и да се воспитуваат за хумани односи меѓу половите;

²⁶⁶ А. Дамјановски, прет.цит.дело, стр.79

²⁶⁷ Наставна програма по биологија за средните стручни училишта, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1988. стр. 12

- да ги воочуваат промените во организмот и потребата од здравствена заштита;
- да се запознат со сложениот состав на ...
- генетичкото инженерство да го сфатат како современа постапка ...
- да умеат навремено да ги откриваат изворите на загадување во работната средина...
- да сфатат дека продуктите на некои микроорганизми се користат ...
- да се запознаат со некои инструменти, техники и природниот биолошки материјал...²⁶⁸

Големиот број предвидени оперативни задачи имаат различна функција. Поголемиот дел од нив акцентот го ставаат на потребата учениците од претходно наведените струки да стекнуваат усвојуваат знаења за разновидни биолошки појави. Меѓутоа, не се занемарени ниту оние каде се бара учениците да разликуват, откриваат, воочуваат согледаат и др. одредени биолошки врски и односи.

Исто како во програмата за гимназиите, така и овде, дидактичко-методичкото упатство е многу сиромашно во поглед на прашањето за активна позиција на учениците во наставата, изразена главно преку учење со разбирање, самостојна работа, користење на бројни и разновидни извори на знаење, творечки однос и слично. Тука се сведува на содржинскиот аспект на програмата, односно концепцијата на програмата примарност им дава на стекнувањето знаења, навики и умеења преку содржините кои се предвидени да се обработуваат во прва година, со посебно нагласување дека програмата ги одразува најновите достигнувања во биолошката наука. Во тој контекст е нагласено дека "Реализацијата на наставната програма по биологија треба да помогне кај учениците да се предизвика интерес за стекнување на знаења и умеења од областа на биологијата, кои можат да се применуваат во животот и во понатамошното образование."²⁶⁹

²⁶⁸ Програма за средно образование, Биологија, 1991, стр. 27

²⁶⁹ Програмски документи за воспитно-образовната дејност во средното образование, (биологија), Републички завод за унапредување на образованието и воспитанието, Скопје, 1988, стр.29

Во втора година, преку реализација на содржините предводени се следните оперативни задачи :

- да знаат дека организмот е...
- да го сфатат постапното диференцирање...
- да умеат да ги разликуваат...
- да знаат дека во организмот...
- да умеат да ги разликуваат и споредуваат...
- да ги применуваат знаењата...
- да знаат што е...
- да го сфатат значењето на ...
- да ги знаат основните карактеристики...
- да се запознаат со...
- да распознаваат некои ...²⁷⁰

Задачите се така формулирани што дел од нив претпоставуваат не само усвојување на знаења, и нивно репродуцирање, туку бараат од учениците активно да учествуваат во тој процес, преку потребата да се анализира нешто, да се споредува, заклучува, воочува и слично. Меѓутоа, како и во прва година, така и во втора, дидактичко-методичкото упатство не содржи поблиско насочување на наставникот како би можел да ја поттикнува сознавачката самостојност кај учениците, можноста да се користат разновдни извори на знаења, а да се мотивираат кон творечка активност и друго, што би придонело да дојде повеќе до израз активноста на ученикот во текот на часот по биологија, а не неговата пасивна положба каде усвојувањето готови знаења и нивното репродуцирање е крајната цел.

Во овој контекст и препораката "кај учениците да се цени учеството во вежбите, како и знаењата кои треба да се следат секој час,²⁷¹ ја сметаме за ограничена ако се знае дека во современата настава единствен критериум мерило за оценување на учениците во никој случај не може да биде само

²⁷⁰ Исто стр. 31

²⁷¹ Исто стр. 43

квантумот на усвоеното знаење, предвидено со програмата, а притоа да се занемаруваат други компоненти од есенцијално значење не само од аспект на современата концепција на интелектуалното воспитание, туку и воопшто за развој на личноста.

З а к л у ч о к :

Реализацијата на интелектуалното воспитание во средното образование, според предвидената програмска насоченост се соочува со низа проблеми независно од видот и типот на училиштето во кое се остварува.

Нашата констатација е дека за таквата состојба придонесува концепцијата на наставните програми, но и од сложеноста која произлегува од самиот карактер на овој степен на образование, каде многу малку внимание се посветува на целите и задачите кои треба да се реализираат, како и соодветните барања кои се поставуваат пред учениците.

Наше заклучно согледување е дека концепцијата на интелектуалното воспитание во средното образование треба и понатаму да се надоградува со сите оние аспекти кои ја сочинуваат. Во прв ред, неопходно е донесување на нови наставни планови кои ги одразуваат современите сознанија и тенденции на педагошката наука, меѓу кои видно место треба да и припадне на девизата да се научи како да се учи.

Независно од тоа какви цели и задачи се предвидуваат, бидејќи истите зависат од доследна дидактичка-методска реализација, сепак тие

претставуваат појдовна основа која не е занемарлива, кога станува збор за реализацијата на интелектуалното воспитание во овој степен од воспитно - образовниот систем.

9.3.2. Реализација на интелектуалното воспитание во воннаставната дејност на средното образование

Најзначајна форма на реализација на интелектуалното воспитание во воннаставната воспитно-образовна дејност во средното образование се слободните активности.

Во концепциските основи за средно образование се истакнува дека слободните активности во средното образование се надоградуваат на слободните активности во основното училиште, со таа разлика што тука се настојува акцентот да се стави врз самостојното стекнување на нови занење, вклучувајќи ги елементите на самостојното откривање на непознати закритости во определени области на природата и општеството.²⁷¹ Оттука и се препорачува слободните активности во средното образование и воспитание да имаат повеќе научно-истражувачката работа. Во тој контекст, се истакнува дека целта на слободните активности со научно - истражувачки карактер е

²⁷¹ Средно образование (концепциски основи, образовни профили, наставни планови за III и IV степен на стручна подготовка), Републички завод за унапредување на образованието и воспитанието, Скопје, 1989, стр. 6

продлабочување и проширување на знаењата и умеењата и почетно формирање на ставови за научната етика во определена научна област по пат на самостојно стекнување на сознанијата.

Во согласност со горенаведената цел, се изведуваат и посебни задачи на слободните активности, каде се нагласува потребата да се воведат учениците во методите, постапките и инструментите за собирање, обработка и интерпретација на податоци од соодветната научна област, да се оспособуваат за литературно и графичко обликување на резултатите од кои дошле по пат на сопствено проучување, да се оспособат за практична примена на теоретските знаења и друго.

Во рамките на слободните активности со научно-истражувачки карактер, се предвидуваат следниве секции: млади историчари, млади физичари, млади биолози, млади хемичари и др. Воглавно, оваа група на секции ги опфаќа наставните предмети од природно-математичкото подрачје. Во неможност да ја анализираме програмската насоченост на овие секции заради фактот што рамковните програми не се застапени во сеуште важечкиот документ "Концепциски основи, образовни профили и наставни планови и програми за средно образование," сметаме за потребно да истакнеме неколку значајни моменти во оваа насока.

Како во основното училиште, така и во средното образование, слободните ученички активности имаат големо значење. Меѓутоа, искуствата од практиката не упатуваат на сознание дека не секогаш предвидените цели и задачи доследно се остваруваат, па во тој поглед и реализацијата на интелектуалното воспитание во овие форми се соочува со низа тешкотии. Тие треба да се набљудуваат низ призмата на недоволно време на учениците во средното образование заради преголемата оптовареност со содржини од редовната настава и второ прку нереалните барања, односно (задачи) кои се поставуваат пред воннаставната воспитно-образовна дејност во овој степен од системот на воспитание и образование кај нас. Слободните активности со научно-истражувачки карактер

остануваат на маргините на својата конкретна реализација, заради повеќе причини кои се детерминирани од наставникот како субјективен фактор и неговата оспособеност да ги реализира поставените задачи. Исто така, влијание имаат и преобемните наставни програми, каде акцентот е ставен на усвојување знаења, умеења и навики од соодветниот наставен предмет, како и од материјално-техничките можности на училиштето (неопходноста од постоење лаборатории и опремени кабинети за таа намена).

10. СОВРЕМЕНИТЕ МОДЕЛИ НА ВОСПИТНО-ОБРАЗОВНА РАБОТА (ПРОЕКТИ) ВО Р.МАКЕДОНИЈА И НИВНОТО ЗНАЧЕЊЕ ЗА ИНТЕЛЕКТУАЛНОТО ВОСПИТАНИЕ

Со процесите на демократизација и плурализација во нашата земја, силно изразени по осамостојувањето, се поевидентна станува потребата од осовременување и дидактичко иновирање на воспитно-образовниот процес, во склад со актуелните потреби на личноста но и современите педагошко-психолошки сознанија.

Напорите на Р.Македонија за вклучување во светските интеграциони текови, иницираа реализација на бројни иновациско-истражувачки процеси (проекти) кои внесуват свежина и иновативен дух во наставниот процес, заради надминување на одредени слабости, но и доближување до светските образовни стратегии и стандарди.

Отворените проектни процеси го зафаќаат целокупниот систем на воспитание и образование, а особено во голем број се реализираат во рамките на предучилишното и основното воспитание и образование. Од аспект на нашиот предмет на истражување, ќе извршиме опсервација на проектите: **"Чекор по чекор"** во предучилишното воспитание и одделенската настава на основното образование, како и на проектот **"Активна настава- интерактивно учење"** во одделенската и предметната настава. Во рамките на средното образование, ќе ја разгледаме **програмата ФАРЕ за реформа на средното стручно училиште**. Всушност, нашата цел е да ги согледаме најзначајните карактеристики на споменатите проекти од аспект на интелектуалното воспитание, па оттука, секој подруг пристап, ги надминува интересите на нашиот предмет на истражување.

10.1. Реализација на проектот “Чекор по чекор” во предучилишното воспитание

Започнувајќи од учебната 1994 год. стартуваше реализацијата на проектот, или како уште се нарекува програмата, моделот, методологијата, “Чекор по чекор” во предучилишното воспитание. Носител на овој проект е Универзитетот Џорџтаун од Вашингтон, САД, како и Центарот за детски развој, а финансиска поддршка ја обезбеди фондацијата Сорос. Бројот на ПУ вклучени во овој проект, постојано расте и денес по него работат вкупно 51 воспитно-образовна институција во системот на предучилишното воспитание,^{*)} што ни дава за право да констатираме дека овој модел веќе е на пат да профункционира како паралелен модел на веќе постојниот-класичниот модел на воспитно-образовна работа.

Програмата “Чекор по чекор” во предучилишното воспитание се заснова врз конструктивизмот и неговото сфаќање дека детето го гради своето разбирање за светот што го опкружува. Притоа, детето “стекнува чувство за тоа што се случува околу него со синтетизирање на новото искуство со она што претходно го знае.”²⁷⁰ Така, учењето станува активен процес кој претпоставува интеракција меѓу децата, децата и возрасните и околината. успева да го синтетитизира претходно стекнатото искуство.

Во учебната 1994/95 год. биле вклучени 18 групи, во уч. 1995/96- 200 групи работеле по овој модел; во уч. 1996/97 - 117 групи; во уч. 1997/98 - работеле 70 групи; во уч. 1998/99 проектот се реализирал во 51 група, додека во 1999/2000 год. нивниот број изнесувал 54 групи. Вкупно 510 воспитно-образовни групи во предучилишните институции се опфатени со проектот. Податоците се земени од докторската дисертација на Л. Дамовска: Системска, програмска и дидактичко-методска компатибилност на предучилишното со основното воспитание образование, одбранета на Филозофскиот факултет во Скопје, 2000 год. стр. 108, 170.

²⁷⁰ Програма Чекор по чекор, воспитно-образовна методологија за деца од раѓањето до 3 години, ИОО, Македонија, 1994, стр. 1-2

Исто така, оваа воспитно-образовна методологија се заснова и на прагматистичката теорија на Ц. Дјуи, односно на сфаќањето дека децата најдобро учат преку сопственото искуство, кое претставува главен фактор во детскиот развој.

Целта на воспитно-образовната методологија “Чекор по чекор” е децата да се оспособат: критички да размислуваат, да одредуваат и решаваат проблеми, да прават избор, да бидат креативни, да имаат фантазија и да користат разни извори на знаење, како и да се грижат за земјата, општеството и околината.

Најзначајните карактеристики на програмата “Чекот по чекор” се следниве:

- 1) **тематското планирање и интегративниот пристап ;**
- 2) **нов начин на уредување (дизајнирање) на занималната;**
- 3) **индивидуализирано учење;**
- 4) **нагласување на учењето низ игра;**
- 5) **изменета улога на воспитувачот;**
- 6) **соработка со семејството.**

Програмата “Чекор по чекор” **го преферира тематското планирање и интегративниот пристап** во реализирањето на програмските активности. Предностите на ваквиот начин на планирање во споредба со линеарното , односно концентричното планирање, се манифестираат во следното: се избегнуваат непотребните повторување; содржините не се издвоени сами за себе, туку се интегрирани при што се овозможува детето да стекне целовита и единствена слика за средината што го опкружува, како и максимално да учи од сопственото искуство, кое перманентно се богати. Всушност, ваквиот пристап кој се нарекува интегриран, односно

проблемски, не го одвојува образованието од процесот на воспитание, ниту пак во посебни програмски области кои ја следат логиката на научните дисциплини.²⁷¹ При тематското планирање во центарот на воспитно-образовниот процес се наоѓа детето, од почетокот на планирањето, до реализацијата. Притоа, се следи природниот тек на детското стекнување искуство и знаење, а истовремено се поттикнува детето на креативност, се поддржува дивергентното мислење и слично. Значи програмата “Чекор по чекор” преферира избор на тема во зависност пред се од интересите и потребите на детето како и неговите когнитивни способности. А темата ја сочинуваат одредени содржини. Секоја тема може да биде диференцирана на поттеми, во чии рамки се обработуваат одредени содржини. Со тематското планирање се поттикнува креативноста, а пред се дивергентното мислење на децата, преку можноста да се согледаат разновидни аспекти на една појава, да се согледува поврзаноста меѓу нив и слично.²⁷²

Можеме да констатираме дека тематското планирање карактеристично за моделот “Чекор по чекор” придонесува за радикални промени во реализирањето на поставените цели и задачи во предучилишното воспитание. Со самото тоа што се поаѓа од тема која е интересна за детето, но и актуелна, преку ваквиот начин на планирање му се доближива светот на детето не во изолирани делови, туку во една целина.

Програмата “Чекор по чекор” предвидува и *подруг начин на уредување на занималната*. Имено, со оглед на тоа дека оваа програма во центарот го става детето, нормално е да се поседуваат одредени материјали кои ќе ги поддржуваат развојните потреби на децата од разни аспекти. Оттука, моделот Чекор по чекор предвидува во секоја занимална да бидат поставени разновидни катчиња, како: литературно катче, ликовно катче,

²⁷¹ Pavlovski, Tematsko planiranje u decjem vrticu, Beograd, Institut za pedagogija i andragogija, Filozofski fakultet, 1992, str.12-13,

²⁷² Marjanovic, A, Tematsko programiranje, izvori, konceptualizacija, predskolska razrada i primena, efekti, Predskolsko dete, Beograd, 1-4, 1987, str 25

музичко катче, семејно-драмско катче, конструктивно катче, манипулативно катче, катче за игри со песок и вода и катче за игри на отворено. Катчињата треба да бидат опремени со основни дидактички материјали, кои ги стимулираат и поттикнуваат децата на разновидни активности. Всушност, разновидноста на материјалите има за цел да ги стимулира децата да ги употребуваат сите свои сетила. Во програмата “Чекор по чекор“ успешно функционираат сите катчиња, бидејќи тематското планирање овозможува интегрирано и истовремено да се одвиваат различни активности од сите воспитно-образовни подрачја, користејќи различни форми, методи и средства. Всушност, низ експериментирање, истражување и откривање, децата започнуваат да развиваат навки и способности за решавање на проблеми, како и критички да размислуваат. Притоа, многу е важно што учењето е индивидуализирано, бидејќи средината е динамична, исполнета со разновидни материјали, кои одговараат на детските индивидуални интереси и развојни нивоа.

Индивидуализираното учење е многу значајно, бидејќи детето може да се развива според сопствено темпо. Врз основа на интересот, детето ги избира активностите, односно катчињата во кои изведува најразновидни активности. Индивидуализацијата, кореспондира исто така не само со интересите, туку и со развојното ниво, односно силите и потребите на детето. Во случаите на индивидуализирано учење, детето ја јакне самодовербата и гради позитивна слика за себе, односно станува посигурно и подготвено да се соочи со нови предизвици.

Разбирливо е дека индивидуалното учење не би можело да се остварува во средина во која доминира воспитувачот, а детето се става во втор план. За таквата средина е карактеристичен бихевиористичкиот пристап, додека моделот “Чекор по чекор“ промовира хуманистички пристап, кој во центарот го става детето и неговата личност. Токму таа средина која за центар ги има децата е динамична, стимулативна и во неа

децата можат да стекнуваат искуства кои соодветствуваат на нивните интереси, способности и развојни потреби.“ Опремата, материјалите и планот на занималната го збогатуваат растењето на секое дете. Децата и сами индивидуализираат за себе кога одбираат активност, топка или мече.“²⁷³

Учењето низ игра е исто така многу значајна карактеристика на воспитно-образовната методологија “Чекор по чекор“, од причина што учењето. Нема сомнение дека играта и игровните активности заземаат централно место во предучилишниот период, па оттука нив им се посветува и најголемо внимание од различни аспекти. За значењето на детската игра во контекстот на класичниот модел, зборувавме поопстојно во претходната глава. Но, она што е карактеристично за играта во проектот “Чекор по чекор“ е сознанието дека играта станува центар за учење и развој на детето. Имено, додека во класичната програма е карактеристична поделеност на активностите на слободни и насочени, при што најчесто доминира фронталната форма на работа, тука целокупната активност е преку игра, односно учењето е преку игра како активност каде децата можат да искажуваат сопствени мисли, да размислуваат критички, да решаваат проблеми, да комуницираат меѓу себе, да трагаат по нови решенија, и слично.

Учењето преку игра претставува главен и базичен метод во предучилишниот период. Преку играта децата ги развиваат не само когнитивните способности и моториката туку исто така се придонесува за развој и на социјалните способности. Имено, децата низ игра учат за постоењето на разновидни правила, кои треба да се почитуваат, учат да соработуваат меѓу себе, да бидат кооперативни и да ги споделуваат разновидните материјали и играчки. Преку играта децата експериментираат, истражуваат, откриваат и на тој начин го богатат своето

искуство, односно учат, создаваат знаење преку сопственото искуство. Преку играта децата мислат, решаваат проблемски ситуации, се поттикнува нивната креативност, но исто така и љубопитноста. Поставуваат прашања, развиваат идеи, критички размислуваат. Така, кај нив се развива самодовербата, самопочитувањето, а преку тоа се придонесува за развој на интелектуалните, физичките и социо-емоционалните компоненти во развојот на личноста.

Улогата на воспитувачот во програмата “Чекор по чекор” се разликува од улогата на воспитувачот во класичниот модел на воспитно-образовна дејност. Имено, во моделот “Чекор по чекор” воспитувачот не е единствениот извор на информации, а децата пасивни восприемачи кои мирно седат, слушаат, а подоцна точно одговараат на поставените прашања. Програмата “Чекор по чекор” го става воспитувачот во друга улога. Тој планира теми од кои ќе произлезат флексибилни и интересни активности, ја насочува детската игра, при што ги поттикнува детските активности од сите аспекти: интелектуални, социјални и емоционални. Воспитувачот треба да биде подготвен да ја прошири и збогати играта со поставување на прашања кои ќе ги наведат децата на размислување. Тие (воспитувачите) треба да знаат кога е потребно да обезбедат соодветна информација, да објаснат некое недоразбирање, да додадат нови материјали и ако е изводливо, да овозможат стекнување со нови искуства како на пример прошетки кои понатаму ќе ги стимулираат детските интереси и учење.²⁷⁴ “Основно верување на воспитно-образовната методологија“ Чекор по чекор“ е дека воспитувачите кои со своето однесување моделираат игра, најдобро ќе ја ценат важноста на средината која нуди можности и време за игра.²⁷⁵

²⁷³ Исто како претходно, стр. 1-4

²⁷⁴ Програма “ Чекор по чекор, “ воспитно-образовна методологија за деца од раќање до 3 години, ИОО, Македонија, 1994, стр.1- 5

²⁷⁵ исто, стр.1- 5

Соработката со семејството е мошне видлива карактеристика на методологијата “Чекор по чекор“ во предучилишниот период. Всушност, учеството на семејството е интегрален дел на овој модел. Потребата од отвореноста на градинката кон семејството, произлегува од значењето што семејството и родителите го имаат воспитувањето на децата, како и од фактот дека семејството е првата и најважната средина за детскиот развој. Поаѓајќи токму од тие сознанија, моделот “Чекор по чекор“ настојува да го вклучи семејството во сите аспекти од воспитно-образовната методологија и да изградат активности за нивно учество.²⁷⁶ Всушност, една од целите на проектот “Чекор по чекор“ е да се создаде заедница која ја сочинуваат воспитувачите/негователите, родителите и пошироката средина кои сите заедно ќе придонесат за раст и развој на децата и нивните семејства.

Методологијата “Чекор по чекор“ предвидува различни начини на вклучување на родителите во предучилишната установа (градинката). Така, во секоја градинака каде се реализира проектот “Чекор по чекор“, постои пријатно уредена семејна просторија каде родителите можат да добијат книги и друг материјал кои се од интерес на семејствата, информации за воспитно-образовната методологија и детскиот развој, да се послужат со кафе или чај, секојдневно да бидат присутни и да учествуваат во реализацијата на воспитно-образовниот процес, да творат заедно со децата, да комуницираат меѓу себе, да придонесуваат во разрешувањето на одделни проблеми и слично.

Користа од ваквата соработка на семејството со градинката е многустрана: 1) родителите можат многу да помогнат градинката да стане попријатно катче за раст и развој на нивните деца; 2) преку целокупниот нивен ангажман се влијае на нивната педагошка едукација и градењето на педагошка култура која е многу значајна за правилно воспитување на децата во рамките на семејството; 3) со присуството на родителите се влијае

да се намали тешкото вклопување на детето во градинката, односно се намалува стравот кај децата од непознатата средина, а се јакне самодовербата; 4) “се придонесува за осознавање на улогата на семејната атмосфера а особено на нејзиниот емотивен аспект, ако важна компонента за целокупното формирање на индивидуата.”²⁷⁷

Од сите досега наведени карактеристики, можеме да констатираме дека моделот “Чекор по чекор” внесува свежина и иновативен дух во предучилишното воспитание, преку: тематското и интегрирано планирање и реализирање на содржините, уредувањето на занималните по катчиња, поттикнување на когнитивниот, но исто така и на социјалниот и емоционалниот развој на децата, а особено нагласената потреба за индивидуализација на детското учење, како и учењето преку игра. Секако дека не занемарлива, туку мошне важна е и изменетата улога на воспитувачот, како и отвореноста кон семејството.

Одредени истражувања покажале дека проектот “Чекор по чекор” врши позитивно влијание врз класичната програма, преку промени во дидактичкото обликување на воспитно-образовниот процес, како и редица други иновации. Впрочем, тие промени особено се видливи во однос на : планирањето и начинот на кој се реализираат програмските содржини, дизајнирање на просторот, улогата на воспитувачот, поголема соработка со семејството и слично.

²⁷⁶ исто, стр. 1-6

²⁷⁷ Т.Котева, Детето рамноправен партнер и субјект во воспитанието образованието, Маринг, Скопје, 1996, стр.47

10.2. Реализација на проектот “Чекор по чекор” во одделенската настава на основното образование

Програмата “Чекор по чекор” од учебната 1996 год. продолжи да се реализира и во одделенската настава на ОУ, задржувајќи ги истите принципи и теоретски основи, како и сличната просторна и временска организација на воспитно-образовната дејност. На тој начин се задржува континуитетот на сите аспекти на програмата “Чекор по чекор” во предучилишното воспитание, овозможувајќи им на децата да продолжат по ист модел на работа и во училишната возраст, што влијае за подобра адаптација при премин од еден сегмент на образование во друг. Всушност, продолжувањето на оваа програма во одделенската настава е резултат на нејзината успешност во предучилишното воспитание и барањето на родителите да не се прекине таквиот вид на воспитно-образовна дејност во прво одделение и понатаму.

За илустрација ќе го наведеме податокот дека програмата “Чекор по чекор” во одделенската настава се реализира во 19 земји во Централна и Источна Европа и од поранешниот СССР, а со финансиска поддршка на фондацијата Сорос.²⁷⁸

Основните цели на програмата “Чекор по чекор” во одделенската настава се засновуваат врз 4 главни идеи: комуникација, пренесување,

Во учебната 1996/97 год. што претставува прва фаза, проектот се реализира во 11 училишта со 17 паралелки, додека во учебната 1999/2000 год. бројот на училиштата опфатени со овој проект е 59, а бројот на паралелките 121. Податоците се земени од докторската дисертација на Л. Дамовска, одбранета на Филозофски факултет, Скопје, 2000 год. стр. 110, а говорат за брзата експанзија на проектот.

²⁷⁸ Програма “Чекор по чекор” воспитно-образовна методологија за прво одделение, ИОО, Македонија, 1994, (овед)

(грижа), поврзаност и заедништво кои претставуваат цврста основа децата да го градат своето знаење. Притоа, за да нема нејаснотти околку овие концепти, ќе ги образложиме подетално. Имено, комуникацијата е клучната идеја односно концепт кој се однесува на развивање способности и проширување на информации од областа на јазикот, визуелните уметности и математиката. Пренесувањето (е идеја карактеристична за прво одделение, додека грижата за погорните одделенија) обезбедува стимул за учење за природата и науката; преку заедништвото учениците и наставниците ја концепираат взаемноста на историјата, географијата и општеството, додека поврзаноста е клучна идеја која им помага на децата да градат нови мостови за поврзување на познатиот поглед и да развијат емпатичен поглед на светот.²⁷⁹ Оттука, се изведуваат следните цели:

- **Да се развијат ученици кои ќе учат низ целиот живот;**
- **Да се создаде средина за учење која ќе се базира на взаемна почит и на демократски принципи;**
- **Обезбедување на вежби кои се покажале најдобри во праксата и кои одговараат на развојот на децата;**
- **Обезбедување на услови децата да стекнат со научни, ументички, етнички и практични способности за успешно учество во демократското општество.²⁸⁰**

Проектот “Чекор по чекор“ во одделенската настава овозможува поттикнување на децата да размислуваат, односно да ги изразуваат своите сопствени мисли, да поставуваат прашања, да прават сопствен избор и да ја сносат личната одговорност за истиот, да бидат креативни творци на светот, да се поттикнуваат индивидуално да работат но и да соработуваат едни со други, но и да станат активни граѓани и да ги ценат вредностите од демократскиот начин на живеење.²⁸¹

²⁷⁹ Исто, стр. 1-3

²⁸⁰ Програма “Чекор по чекор“ воспитно-образовна методологија за прво одделение, ИОО, Македонија, стр. 1-2

²⁸¹ Исто, стр. 1-1, 1-2, 1-3

Програмата “Чекор по чекор“ во одделенската настава ги има следните најзначајни обележја:

- ***Поинаков пристап кон основните наставни предмети;***
- ***Тематско планирање и интегрирано учење;***
- ***Училница која за центар ги има децата;***
- ***Индивидуализирано учење;***
- ***Видоизменета улога на наставникот;***
- ***Учество на семејството.***

Програмата “Чекор по чекор“ предвидува поинаков пристап кон основните наставни предмети, односно нивно заменување со програмски подрачја. Така за одделенската настава на ОУ во програмата се диференцирани следните програмски подрачја: мајчин јазик, математика, визуелни уметности, запознавање на природата и науката, запознавање на општеството.

Секое подрачје има посебно определени цели и задачи, кои ако ги анализираме доаѓаме до сознание дека акцентот се става на : набљудување, експериментирање, класифицирање, проценка, комуникација, поттикнување за да се поставуваат прашања и на нив да се даваат креативни одговори, да се применуваат креативни решенија за решавање на проблеми, да се развива чувството за одговорност, кооперативност, почит кон другите и слично.

Значи, програмата има за задача да ги развива когнитивните способности кај децата но исто така и социјалниот, емоционалниот, естетскиот и физичкиот развој.

Учењето во програмата “Чекор по чекор“ е интегрирано и на тој начин можностите на наставниците да се свртат кон потребите на учениците се многу поголеми, отколку фрагментарното учење на одделни наставни предмети. Всушност, поаѓајќи од сознанието дека сите аспекти на

развојот на човекот се интегрирани, тогаш неправилно е да се гледа когнитивниот развој во фрагментиран контекст од содржините на наставниот план и праграма, како што се: математика, наука, читање и запознавање на општеството (според распоред во кој точно се знае колку време е одредено за секој од овие предмети.²⁸²

Во основата на интегрираното учење секако дека е тематското планирање за кое зборувавме поопширно во претходниот наслов. За да го избегнеме повторувањето, ќе надополниме само со следново: тематското планирање вклучува интегрирање на разни делови од разни предмети на наставниот план и програма .На тој начин се обезбедува не само интегриран, туку и интердисциплинарен пристап. Дури и наставниот плани и програма можат адсе планираат врз осниова на темите кои се одредени од страна на учителот или учениците, базирани на заеднички интереси. Оттука проектот “Чекор по чекор“ како најважни перфоманси на тематското планирање, ги одредува следниве: обезбедување долгорочен план за предавање; на група ученици им ги претставува заедничките интереси; помага да се развие чувство на заедништво, ги вклучува во себе сите делови од предметите на наставниот план и програма и укажува на нивната важност .

Во овој контекст, програмата “Чекор по чекор“ предвидува создавање на мрежа на наставниот план и програма, со кои учителите ги организираат идеите кои ја сочинуваат темата.Идеите можат да бидат врз основа на интересите на децата или пак иницирани од страна на наставникот. Всушност мрежата ја прави основата за интеграција на деловите од темата.За поексплицитно објаснување на тематскотот планирање, ќе дадема опис на планирање на тематска лекција.

Првиот чекор е одредувањето на темата, која да потсетиме треба да се бљзира врз интересите на децата, нивните потреби и искуства, како и врз расположливите извори кои ќе го помогнат ужењето. Секако дека темата

²⁸² Исто, стр. 8-9

треба да конвेलира и со основните цели на наставниот план и програма. Потоа наставниот ја пишува темата на табла или на хамер. Следниот чекор е правењето на мрежа. Всушност, учениците се вклучуваат во давањето на нови идеи поврзани со темата, а наставникот ги бележи истите и ги средува според заедничките карактеристики.

Вториот чекор е поставувањето на задачите, односно целите кои се настојува да се постигнат со тематската лекција. Притоа, важно е да се внимава на интегрираниот пристап, односно да се достигне интегриран баланс на предметите од наставниот план и програма.

Третиот чекор е секвенцирање на лекцијата, односно наставната единица. Тука многу еважно наставникот добро да ги организира секвенциите, односно да го испланира времето потребно за развидните активности: барањето извори за учење, односно собирање материјали кои се сврзани со темата, прошетки, разговори и слично., ползувајќи го претходното знаење и искуство кое го поседуваат учениците.

Следен чекор претставуваат активностите за учење*):

*)Мајчин јазик: активности за пишување, усмени разговори, читање, драма, известување пред група, поезија.

Математика: мерење, тежина, броење, собирање, класифицирање, графирање;

Наука: опсервација, хипотези, експериментирање, бележење;

Заедништво; прошетки, разговори со посетител на училишница во прв ред-родители и други возрасни;

Аудио-визуелни: филм, видео-касета, слајдови, модели, компјутери;

Уметност: цртање, сликање, конструирање, моделирање со глина, колаж;

Музика: песни, игри, свирење на музички инструменти, создавање рими; Физичко: игри, танцување, драма; Запознавање на општеството: кооперативно учење, групни разговори, групни проекти.

суштина на тематската лекција. Проектот “Чекор по чекор“ ја нагласува важноста од планирање на правилни активности, кои претставуваат основа за стекнување ново искуство од кое учениците ќе имаат корист. Целта е да се постигне добра интегрираност меѓу активностите и другите содржини на предметите од наставниот план и програма.

Последен чекор претставува евалуацијата. Издиференцираната цел и задачи на проектот претставуваат инструменти за евалуацијата. Преку неа, наставникот обезбедува информација за постигнатиот успех на учениците, односно колку се постигнале напред зацртаните задачи. Најчесто, тоа се проценува преку серија на прашања од типот: “Што научи? “Што сега можеш да направиш, а не можеше порано?“ Што најмногу ти се допадна во темата?“ и слично.

На крај, доаѓаме до констатација дека добро исланираната тематска лекција треба да ги содржи следниве компоненти:

1. Јасни и реални цели и задачи;
2. Материјали кои ќе ги мотивираат интересите на учениците;
3. Активности низ чие изведување учениците ќе стекнат различни способности, интереси и искуства;
4. Влучување на учениците во планирањето на тематската лекција;
5. Активно учество и целосно вклучување на учениците;
6. Можност учениците заедно да играат и работат.²⁸³

Училницата која за центар ги има децата е другата значајна карактеристика на моделот “Чекор по чекор“ во одделенската настава. Училницата која за центар ги има децата се разликува од училницата која за центар ги има наставниците, по многу нешта, но како највпечатливи ќе издвоиме неколку: учењето е предизвик и забава; знаењето го конструираат учениците; учениците се активно вклучени во решавањето на проблемите и

²⁸³ Исто како претходно, стр. XIII-6

во планирањето, наставниот план е одреден од интересите на учениците, донесувањето одлуки е заедничко; учениците работат во мали групи или парови; учителите се партнери на децата во воспитно-образовниот процес; родителите се добредојдени во училницата во секое време.

Со цел на учениците да им бидат ставени на располагање голем број опции и можности за разновиден избор, во училницата постојат центри за учење односно катчиња, опремени со богати материјали: катче за пишување, (литературно катче), уметничко катче, математичко катче, научно катче, конструктивно катче и катче за наука.

Улогата на наставникот во проектот “Чекор по чекор“ е насочена кон потребата учениците интелектуално да се стимулираат, но и социјално и емотивно да се развиваат и поддржуваат исто така. Улогата на наставникот е комплексна и се разликува од онаа во класичната настава, каде доминира улогата -наставникот како извор на информации и неприкосновен авторитет.

Всушност, во проектот “Чекор по чекор “ од наставникот се бара да биде подобрувач на учењето, да им помогне на учениците да го покажат наученото, да биде набљудувач и проценител на учењето, организатор, партнер во наставата и друго. За поголема експлицитност, ќе се задржиме поконкретно на една од овие улоги, во случајот: подобрувач на учењето, која од аспект на интелектуалното воспитание ни изгледа мошне значајна.

Проектот “Чекор по чекор“ предвидува повеќе начини како може наставникот да го подобри учењето на своите ученици во одделението. Тие начини се следниве: поставување на прашања, давање на одговори од страна на поставените прашања на учениците, давање помош на учениците да го покажат наученото и обезбедување на разновидни извори на учење. Ако ги елаборираме сите овие аспекти поодделно ќе истакнеме дека (во врска со поставувањето прашања), се предвидуваат прашања како од затворен така и од отворен тип.

јасно е дека прашањата од отворен тип даваат поголема можност за изразување на сопствените мисли, идеи, чувства итн. отколку прашањата чиј одговор се состои од да или не. Исто така, можат да се поставуваат и твр. лично ориентирани прашања, (пример: Што мислиш, зошто девојчето од приказната ја посетиле баба си? или Што мислиш, зошто магнетот ги привлекува овие шајки?) со цел да се поттикнат учениците на размислување.

Во програмата “Чекор по чекор“ постои реципроцитет во постувањето прашања од страна на наставниците и учениците. Тоа значи, дека не само што наставниците поставуваат прашања на учениците, туку и учениците имаат право и се поттикнуваат да ги прашуваат наставниците. Успешниот наставник преку одговорите што ги дава, ќе го стимулира разислувањето на учениците, иако свесни сме дека не секогаш наставникот може да дговори на сите поставени прашања, било поради не знаење, или поради комплексноста на прашањето. Не е ништо страшно доколку наставникот рече дека не го знае одговорот на прашањето, бидејќи нормално е дека секој не може да знае се. Но, доколку наставникот се определи за одговорот : “Јас не знам, Како можеме да откриеме?“, тој покажува подготвеност да учи заедно со учениците , учествува во процесот на истражување и преземање на ризици.²⁸⁴

Во проектот “Чекор по чекор“ вообичаено е наставникот да им помогне на учениците да го презентираат наученото на различни начини: пишување на дневници; водење групни разговори, користење на центрите за учење и обезбедување на извори од кои учениците ќе учат.

Се определевме преку еден пример, поконкретно да прикажеме еден од начините за презентирање на наученото, а тоа е употребата на центрите, односно катчињата за учење.

Се обработувала тема за пекарството . По посетата на пекарата, учениците се определиле да работат во парови и ги одредуваат центрите за

²⁸⁴ Исто како претходно, стр. V-7

учење, каде можат да покажат што научиле од посетата. Претходно, во катчињата наставникот ги определил активностите кои учениците треба да ги извршат, за да ги постигнат зацртаните цели и задачи. Така на пример, во литературното катче од учениците се бара да напишат драма за печењето на лебот или рецепт за правење леб. Во ликовното катче можат да ги претстават постаките при правењето леб (пр. од зрно до готов производ) и да ги наредат цртежите по ред; во математичкото катче треба да набележуваат колку парчиња леб јадат секој ден, а на крајот од неделата да соберат колку леб вкупно изеле; во конструктивното катче можат да изградат пекара, а во научното катче да научат нешто за пченицата или пченката и можат да изведат некои експерименти.

По завршувањето на работата во едно катче, групите ротираат, со што им се овозможува секој ученик да ги оствари активностите во сите катчиња. На ваков начин, темата за пекарството може да се изведува подолго време, да себогатат идеите и да се прошируваат активностите по катчиња.

Соработката со семејството е многуважна компонента на проектот “Чекор по чекор” и во одделенската настава. За да ја истакнеме нејзината важност, ќе направиме споредба меѓу класичната настава и наставата во која е реализира овој проект. Имено, добро е познато дека во класичната настава родителите можат да го посетуваат училиштето кога ќе бидат повикани на родителски состаноци или пак во определени денови доколку сакаат почесто да се интересираат за напредувањето на своите деца. Родителите се чувствуваат како странци и нивното вклучување во наставниот процес е многу ретко, речиси никакво. Во проектот “Чекор по чекор” пак, родителите имаат поинаков третман. Тие се добредојдени во училиштето и во училницата во секое време и се сметаат за први учители и партнери на децата. Комуникацијата со родителите започнува на почетокот на учебната година и се фокусира на соработка за поставување цели и

планирање за децата. Всушност, родителите помагаат во работата со децата во училницата. Тие можат да бидат извор на учење од страна на учениците, односно да го збогатат нивното знаење на различни начини. Пр. мајката забар, им ги открила тајните за одржувањето на забите, расипувањето на забите, нивната поправка, одржувањето на хигиена во устата, на четкичката и слично; таткото столар помогнал заедно со учениците да направат полици во училницата и слично.

10.3. Реализација на проектот “Активна настава -интерактивно учење “во одделенската и предметната настава на основното образование

Проектот “Активна настава-интерактивно учење“ започна со реализација во одделенската настава на ОУ во учебната 1996 година.

Носител на овој истражувачко-иновациски процес е ПЗ на Македонија во соработка со УНИЦЕФ и Бишоп Гросетс- колеџот од Линколн, Англија. Во почетокот проектот се реализирал во 4 ОУ во Македонија, за интензивно да се шири во наредните години кои претставуваат и негови развојни етапи. *)Од учебната 1997/98 год. проектот “Активна настава- интерактивно учење“ започна со реализација во неколку забавишта при ОУ.

*)

1994/95 год. прва етапа- (пилот) опфатени се 4 ОУ.

1995/96 год.- прва истражувачко-иновациска етапа опфатени се 21 ОУ.

1996/97 год. -втора истражувачко-иновациска етапа вклучени се уште 21 ОУ во I и II одд и 8 ОУ само во I одд.

1997/98 год. проектот се реализира во 21 ОУ во I, II и III одд. и 8 ОУ во I и II одд.

1998/99 год. проектот се реализира во 21 ОУ во I, II и III одд

1999/2000 год. завршна етапа и реализација на потпроектот “Описно оценувае “.

(податоците земени од акциското истражување- ревизија на проектот, Активна настава, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1998, стр. 6)

Проектот “Активна настава- интерактивно учење“ се вбројува во современите дидактички модели на воспитно-образовна дејност, кој во центарот на наставата го става ученикот и процесите на учење. Основна цел на проектот е развивање на современ концепт на настава кој овозможува: учениците да стекнат поквалитетни знаења кои ќе можат да ги применат во секојдневниот живот; оптимален индивидуален развој; развивање на кооперативни и флексибилни личности способни за решавање проблеми, самостојно учење во текот на целиот живот.²⁸⁵ Иако во проектот се работи според актуелната програма, сепак промените кои ги нуди овој дидактички модел може да се разгледуваат од 3 аспекти:

- цели и содржина на наставата;
- организација на наставата;
- следење и оценување на постигањата

Во врска со првиот аспект акцентот се става на стекнување функционални, наместо фактографски знаења; сеопфатен наместо когнитивен развој, усвојување содржини значајни за актуелниот живот, можност за личен избор и холистички приод.

Стекнувањето на фактографски знаења, односно пасивно меморирање и репродуцирање не е цел на учењето во активната настава. Напротив, целта е да се стекнуваат знаења кои можат функционално да се применат во реалниот живот. Од аспект на интелектуалното воспитание значајно е што се потенцира потребата од развој на когнитивни способности од повисок ранг, како: анализа, синтеза, вреднување, разбирање и слично.

²⁸⁵ Активна настава-интерактивно учење, акциско истражување, ревизија на проектот, Министерство за образование и физичка култура, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1998, стр. 29

Во проектот “Активна настава- интерактивно учење“ подеднакво значење му се придава како на когнитивниот, така и на социјално-емоционалниот и на психомоторниот развој. На тој начин се придонесува детето да гради позитивна слика за себе и позитивен став кон учењето. За да се постигне целта за сеопфатен развој, активната настава дава поголема слобода во движењето во училницата и надвор од неа, зголемени манипулативни активности, како и вклучување на сите сетила.

Во активната настава се бираат содржини кои се интересни за учениците и се бара по можност да се засновуваат на претходното искуство на децата или доколку не располагаат со него, се настојува да се обезбеди истото. Можноста за личен избор од страна на ученикот овозможува максимална интелектуална и емоционална активност, односно подобро користење на интелектуалните сили и способности, а преку тоа и полесно совладување на задачите и решавање на проблемите. Всушност, личниот избор дава можност за почитување на индивидуалните разлики во способностите, стратегиите на учење интересите и други разлики.

Адекватно на детското интегрирано сфаќање на светот и програмските содржини се третираат меѓусебно интегрирани. На тој начин од една страна се обезбедува сфаќање за нивната поврзаност, а од друга страна за спецификите на различните научни (предметни) приоди.

Од аспект на организацијата и реализацијата на наставата, проектот “Активна настава-интерактивно учење“ во фокусот на интересот ги става: стимулативаната средина за учење; недирективното-демократско водење на наставникот; интегрирано-тематско планирање учење низ личното искуство, поучување и самостојно учење, диференциран приод во учењето, учење низ истражување, кооперативно учење и доволно време за учење.

Активната настава обезбедува *стимулативна средина за учење*, бидејќи предвидува и поинаков распоред и организација на просторот во училницата, односно негова престилизација. Во училницата постојат катчиња за работа: матерматичко, ликовно, јазично, научно, богато опремени со разновидни материјали, од кои најмногу доминираат: енциклопедии, книги, како и разновиден природен материјал донесен од непосредната околина. Училиштата всушност претставува работилница и галерија на трудови на учениците.“ Таа е побогата, посодржајна и треба да претставува огледало на се што се случува во неа. Наспроти вообичаените редици по двајца и системот “тил зад тил,“ учениците седат еден до друг во мали групи. Работната атмосфера е проследена со слободна комуникација меѓу учениците, договори и бучни дијалози, заедничко користење на материјалот.²⁸⁶ Токму овие аспекти се многу важни, бидејќи овозможуваат навикнување на кооперативност и меѓусебна соработка. Децата научуваат дека треба заеднички да користат разни материјали, книги, да се грижат за нив, да ги одржуваат и својата работа да ја координираат со другите. Потенцирајќи го сознанието дека во активната настава секој ученик е носител на активностите, но во истовреме: рамноправен сопственик на материјалите, бидејќи нема поделба на мое и туѓо, д-р С.Адамчевска пишува: “Овој навидум небитен елемент на кој досега не му се обрнуваше доволно внимание, но за ученичката комуникација негувањето на чувството за заедничка одговорност, како и развивањето на афилијативните мотиви кај секој поединец, почит кон трудот на другите, толеранција, разбирање на туѓите проблеми и слично, овој вид настава е мошне податлив и целисходен.”²⁸⁷

Проектот “Активна настава-интерактивно учење“ го става *наставникот* во друга улога, наспроти онаа што ја има во класичната програма. Имено, тука наставникот е поддржувач и поттикнувач на

²⁸⁶ С.Адамчевска, Активна настава, Легис, Скопје, 1996,стр. 10

²⁸⁷ Исто, стр. 27

иницијативата од страна на учениците, поттикнува на соработка, објаснува, насоучва, демонстрира, менува, се грижи за работната атмосфера, приспособува темпо, дискутира со учениците сугерира, советува, мотивира и слично. Исто така, заедно со учениците гради правила на однесување и одржување на редот. На учениците им овозможува да поставуваат прашања, да ги вербализираат емоциите и ги насочува кон повисоко интелектуално ангажрање.

д-р С. Адамческа, ги издвојува следниве аспекти на улогата на наставникот во активната настава: насочува (активности на учениците, редослед на операции, организирање на микро-групите); менува (тек на процес, вид на активност, состав на групите, работни задачи, свои активности; поттикнува (активности на учениците, стимулира поединци, охрабрува потези, нуди идеи, прифаќа идеи од учениците ; се грижи за работната атмосфера во одделението; приспособува темпо на тој начин што ја следи работата на секој ученик и предлага обем на активности што соодветствуваат на неговото темпо на работа, планира соодветна форма на работа ; помага и организира (вид и обем на активности, предвидува вон училишни активности, предвидува и обезбедува наставни средства, координира активности на микро-групите и слично.²⁸⁸ Притоа, од особна важност е подготовката на наставникот, каде тој ги предвидува, планира и програмира своите , но и активностите на учениците. Токму овој аспект има посебно значење и се разликува од класичната настава, каде наставникот во најголема мера ги планира своите активности, начинот и формата на нивната реализација и слично. Стратегијата на планирањето, во активната настава опфаќа: дефинирање на целите што треба да се реализираат и определување на задачи врз таа основа; избор, структурирање на содржините од наставната програма, односно извор на тема и интегрирање. Утврдување на активности и постапки на: наставникот, ученикот, наставникот и

ученикот; предвидување на текот на сознајниот процес (артикулациони елементи- наставни и воннаставни активности, утврдување постапки и инструменти за следење и вреднување од страна на наставникот и определување на време за реализација).

Учењето низ искуство, самостојното учење, како и учењето низ истражување се значајни обележја на активната настава, кои овозможуваат ученикот да добие третман на субјект во воспитно-образовниот процес , бидејќи акцентот го ставаат на самоактивноста, односно на самостојната работа на учениците, на творењето и себевложувањето. Всушност, активната настава во фокусот на вниманието го става самостојниот труд на учениците преку избор на активности, избор на извори на знаења, избор на партнери за работа кооперативност иницијативност, љубопитност и друго. Во врска со овие аспекти, С. Адамческа пишува: ... “дури тогаш тие знаења ќе бидат заработени и ќе резултираат со сопствениот труд. Тогаш ученикот ќе има знаење и ќе биде личност, бидејќи во својот успех ја вградува својата личност, работното ангажирање го доживува како личен труд и залагање. Врз основа на тоа и задоволството ќе биде поголемо.”²⁸⁸ Ако на парвие споредба меѓу класичната настава и активната во врска со активностите кои обезбедуваат позиција на субјект во втората, доаѓаме до следниве сознанија: во активната настава самостојноста е изразена преку лепеза на можности за избор на: активност, на извор за учење, на партне за работа. Во досегашната пракса пак, таа е ограничена само на избор на начин на учење. Втората карактеристика е активноста. Во активната настава таа активност е творечка, додека во класичната се заснова на меморирање и репродуцирање. Иницијативноста во активната настава е особено изразена, додека во класичната е изразена, но не со голем интензитет. Кооперативноста создава позитивна клима во активната настава, додека во

²⁸⁸ С. Адамческа, прет. наведено дело, стр. 44

²⁸⁹ Исто, стр. 50

класичната недоволно изразена клима. Љубопитноста во класичната настава е присутна, додека во активната - особено изразена итн.

За третиот аспект *Следење и оценување* на постигнувањата се карактеристични отсуството на закана, високите стандарди и формативното и описното оценување. Имено, во интерактивното учење се создаваат услови за учење без закана преку обезбедување пријатна средина за учење, пријателски однос со почитување и доверба, јасни правила на однесување и јасни стандарди на очекувања од сите. Кога сме кај стандардите, треба да напоменеме дека активната настава поставува високи стандарди, што подразбираат висок квалитет на работа. Се инсистира секоја работа коректно да се заврши до крај. Интересно е да се напомене дека високите стандарди не се однесуваат само на интелектуалното воспитание, туку и на социјалните интеракции и на системот на вредности.²⁹⁰

Во активната настава се преферира описното оценување, како најадекватен начин на вреднување на постигнатите резултати на учениците.

Сите обележја кои ги поседува активната настава (активност, интеракција, интеграција, истражување, самостојна работа, социјализација, тимска работа, индивидуализација, мотивација, престилизација на ентериерот и слично) комплементираат со многу специфичности на современите тенденции на интелектуалното воспитание во светски стандарди, а за кои ние поопширно зборувавме во нашиот труд. Оттука, можеме да констатираме дека слично како и проектот “Чекор по чекор“, така и проектот “Активна настава-интерактивно учење“ внесува свежина во воспитниот процес и со своите карактеристики го прави истиот многу побогат со форми, методи и средства и активности. Во контекстот на се

²⁹⁰ Активна настава-интерактивно учење, акциско истражување, ревизија на проектот, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1998, стр. 28.

погоре изнесеното треба да се гледа и значењето на овој проект за интелектуалното воспитание.

Од 1996 97 год. во предметната настава стартуваше реализацијата на проектот **Активно учење по предметот физика**, како развојно истражување на проектот “Активна настава -интерактивно учење, што се “ одвивал во 3 фази*). Носител на проектот е ПЗ на Македонија, во соработка со Гросетс колеџот во Лондон-Англија.

Основната цел на овој проект била да се подобри квалитетот на стекнатите знаења од страна на учениците, преку воведувањето во активната настава, односно користење на комбинација различни методи и форми на работа. Во прв ред:“ примена на индивидуализација и флексибилна внатрешна диференцијација по задачи и способности; истражување како битен елемент; конструкција и примена на техники и инструменти за оценување на ученичките знаења процесни вештини; развивање на внатрешна мотивација, како кај учениците, така и кај сите учесници во проектот; метод на оценување и самооценување на работата и резултатите од неа.“²⁹¹

Основните карактеристики на проектот Активно учење по физика“ се следниве: тематско планирање, диференцијација на наставата, измени во оценувањето и видоизменета улога на наставникот.

*)

1996/97 год. I фаза во проектот се вклучени 45 училишта во Македонија

1998 год. II фазасо проектот се опфатени 29 ОУ.

III фаза опфатени се уште 246 ОУ.

Податоците се земени од : С.Гучева, Реализација на проектот “Активно учење по физика“, Образовни рефлексии, Педагошки завод на Македонија ,1999, стр. 8

²⁹¹ С. Гучева, реализација на проектот Активно учење по предметот физика, Образовни рефлексии, Педагошки завод на Македонија, 1-2, 1999, стр.9

Една од посебно значајните карактеристики на активното учење е диференцираната настава. Диференцијацијата се врши според тежински нивоа. Целта е учениците во рамките на нивните способности, да се оспособат за совладување на образовните задачи распоредени по три нивоа на тежина.

Оценувањето во активната настава ги има во предвид индивидуалните карактеристики на учениците, како и нивниот индивидуален развој. Оценувањето се врши врз следниве критериуми: знаење, примена на знаењето, разбирање; способност на резонирање; практичните способности; математичките способности. Значи, во активната настава не се оценува само знаењето со кое располагаат учениците, туку и степенот на развиени умеења, навика и вештини.

Крајниот резултат од овој проект е можноста сознанијата и искуствата од него да бидат вградени во наставните програми по предметот физика за VII и VIII одделение.

10.4. Реализација на програмата ФАРЕ за реформа во средното стручно образование

Во рамките на средното образование, од 1998 година, започна реализацијата на Фаре програмата за реформа на средното сручно образование, во 16 пилот училишта во Македонија.

Целта на овој проект, кој се реализира од страна Министерството за образование на Македонија, Педагошкиот завод на Македонија во соработка со странски експерти од Данска и Холандија.

Целата на овој проект е да се обезбеди образование кое е компатибилно со образованието во земјите н ЕУ, а кое треба пред се да

овозвозможи подобро подготвување на учениците од средните стручни училишта за новонастанатите потреби на пазарот на трудот.²⁹²

Од горенаведената цел, произлегуваат и конкретни задачи: изработка на стандарди, модернизација на наставните планови и програми, (изработка на нови и осовременување на постоечките, организирање на пост средни курсеви и обука на наставници.

Од досегашните активности на проектот, за одбележување се следниве: изготвувањето на 6 стандарди, врз чија основа се изготвени 8 наставни планови и програми за 8 струки и 19 образовни профили во рамките на тие струки; изготвени се 63 нови наставни програми за прва година на средното стручно образование; обезбедена е почетна обука на наставниците за имплементација на реформираните наставни планови и програми во сите вклучени училишта во проектот, како и следење и вреднување на реализацијата на програмата. Сите промени во средното стручно образование можат да се согледаат од следните аспекти: промени во односот меѓу општото и стручното образование, односно промени во застапеноста на фондот и бројот на часовите за општо образовните предмети, промени во фондот и бројот на часовите за стручните предмети; промени во фондот и бројот на часовите предвидени за практична обука, окрупнување на образовните профили и осовременување на образовната технологија.

На горенаведените промени им претходеа изработка на стандарди за: општ државен курикулум, курикулум на струка, курикулум за образовен профил, училишен курикулум, курикулум на предмет и стандард за подготовка на наставен час.

Општиот државен курикулум опфаќа 4 подрачја: општо образование, стручно образование, практично образование и изборна настава.

²⁹² Реформа на средното стручно образование, Информатор, Педагошки завод на Македонија, бр.2, 2000, стр.1

Првото подрачје се состои од 6 наставни предмети кои се заеднички за сите стручни училишта: мајчин јазик и литература со комуникации, странски јазик, бизнис и претприемаштво, информатика, историја програма за граѓани за демократија. Подрачјето за општото образование може да се проширува со општообразовни предмети за кои се смета дека се во функција на струката. Така на пример, во градежната струка покрај задолжителните наставни предмети се изучуваат и математика и физика.

Ограничувањето на општото образование на наведените заеднички наставни предмети значи видно растеретување на наставниот план од голем број општообразовни предмети за кои се мисли дека не се во функција на струката, а кои претходно беа застапени. Меѓутоа, во овој контекст пак го поставуваме прашањето дали е направен вистинскиот избор за заедничките општообразовни предмети, односно дали не е извршена селекција која понатаму би се одразила при продолжување на образованието на повисокиот степен. Дилеми во овој поглед постојат, затоа што секогаш има аргументи кои оправдуваат и нечие друго вклучување во кругот на општообразовните наставни предмети (пр. биологија, а посебно подрачјата за половото воспитание, екологијата и друго).

Во второто подрачје исто така има заеднички предмети карактеристични за сите образовни профили во рамките на една струка. Но, покрај тоа, во стручното образование се предвидени и предмети карактеристични за одделен образовен профил.

Третото подрачје го сочинуваат: практичната настава, професионалната и феријалната практика. Со измените во застапеноста на општообразовните и стручните предмети, се остави повеќе простор за практичната обука на средношколците. Во сите струки кад се реализира ФАРЕ програмата, како најголема придобивка се смета зголемувањето на фондот на часовите за практична настава, а преку тоа и поефикасно поуспешно оспособување за вклучување во процесот на производството.

Четвртото подрачје го сочинуваат изборната настава - застапена во III и IV година по предметите кои се во функција на завршниот испит и матурата. Покрај тоа, во наставниот план предвидени се и заеднички задолжителни активности: спорт и спортски активности, активности од областа на културата и уметноста, како и програмата граѓани за демократија.

Вториот значаен аспект на промените кои ги иницира ФАРЕ програмата, се однесуваа на окрупнување на образовните профили. Познато е дека долго време во средното стручно образование беше присутна голема уситнетост на образовни профили, штоп создаваше дополнителни тешкотии од различен карактер (пр. тесно остручување и слично). Со окрупнувањето, е направена видна разрационализација, бидејќи дојде до интеграција на одделни стручно-теоретски предмети, односно намалување на нивниот број, како и групирање на работните задачи од повеќе образовни профили.*) Исто така се придонесе и за растоварување на содржините кои се сметаа за застарени и имплементирање на нови и актуелни содржини.

*)

Окрупнувањето доведе во машинската струка од 6 постојни образовни профили да се сведат на 2; во сообраќајната струка со окрупнувањето на профилите се овозможи од 2 да се намалат на 1 профил, во медицинското училиште од вкупно 7 постојни, се формираа 4 образовни профили, итн. (Информатор, бр.1 и 2, 2000 година)

Програмата Фаре иницира и видно осовременување на наставниот процес. Имено една од поставените задачи се однесуваше и на модернизација на воспитно-образовната работа на училиштата, преку нагласената потреба за користење на разни форми на наставна работа а пред се: групната и тимската, наспроти дотогаш доминантната фронтална форма, користење на современи аудио-визуелни и дигитални средства, давање поголема можност на учениците за самостојна работа и користење на различни извори на знаење и слично. За сите наведени аспекти, неопходна е и обука на наставниот кадар, која беше исто така една од приоритетните задачите на овој проект. Обуката се изведувала преку разновидни семинари и работилници, со цел поуспешно оспособување на наставниот кадар за имплементирање на програмата Фаре.

Заклучок:

Современите модели на воспитно-образовна дејност, кои беа предмет на наша опсервација во изминатите страници, несомнено е дека внесуваат свежина и раздвижување на системот на предучилишното и основното образование од повеќе аспекти кои имавме можност да ги воочиме. Внесувањето на нови динамични методи, форми на работа кои во центарот на вниманието го ставаат ученикот, неговите потреби, неговите интереси и индивидуалните способности, поставуваат нови стратегии во изведбата на воспитно-образовниот процес, кои традиционалната настава може успешно да ги искористи со цел да се надминат некои недоследности и слабости кои се сега присутни.

Преку поставените цели, проектните процеси “Чекор по чекор” “Активна настава-интерактивно учење,” и ФАРЕ програмата за реформа на средното стручно образование, настојуваат да ја направат воспитно-

образовната институција попријатно место за работа, каде детето, односно ученикот добива третман на субјект во наставниот процес, каде доаѓа до израз неговата слобода, активноста, самостојноста, од една страна, а од друга насочувачката, креативна и партнерска улога на наставникот.

Во проектите “Чекор по чекор “ и “Активна настава - интерактивно учење“ пронајдовме многу современи тенденции карактеристични за интелектуалното воспитание, но и за воспитанието и образованието воопшто. Оттука, нивната реализација претставува можност да се согледа како на друг начин, преку поинаков дидактички модел можат успешно да се реализираат целите и задачите, да се оствари подобра интеракција и комуникација меѓу учениците, партнерски односи со наставниците, успешна соработка со родителите, интегрирано учење кое помага светот и појавите да се перцепираат во целина, а не изолирано и слично. Сите тие аспекти го подобруваат когнитивниот, но во исто време и социо-емоционалниот развој на детето.

Повеќе од очигледно е дека во современите модели на воспитно-образовна дејност приоритетно место добива активноста на ученикот, како и индивидуализираното учење. Констатиравме дека тоа впечатливо се поддржува во системот на предучилишното, а исто така и во основното и средното образование, преку проектните процеси кои ги опсервиравме. Почитувањето на индивидуалните способности и интереси на детето, коинцидира со примена на наставни методи кои тоа го овозможуваат. Доминантната форма на фронтална работа се повеќе и отстапува место на тимската, работата во парови и самостојната работа, на која особено и се посветува внимание.

Заложбите за сеопфатен развој на детето, каде нема да доминира само когнитивниот, туку подеднакво и социо-емоционалниот развој,

говорот за потребите не само да се бомбардира детето со знаење, туку да се формираат личности, кои ќе бидат кооперативни, ќе комуницираат, ќе се почитуваат меѓусебе, ќе разменуваат идеи и ќе бидат одговорни за направениот избор и решенијата кои ги донесуваат.

Отвореноста на предучилишните институции и ОУ кон семејството, е уште една битна карактеристика која ја промовираат современите проектни процеси. Родителите се добредојдени во секое време во училищата и занималната давајќи го својот придонес во воспитно-образовниот процес на различни начини. Во таква средина каде што и родителот придонесува за поуспешен наставен процес, нормално е да дојде до проширување на дидактичкиот триаголник: ученик-наставник - настава со уште еден фактор - родителот.

Притоа, карактеристично е да се истакне дека сите овие современи аспекти коинцидират со современите трендови и тенденции на интелектуалното воспитание во светски рамки.

Не претендирајќи кон некакаво величење на проектните процеси за кои говоревме, со оглед на сознанието дека нема ништо совршено, а уште повеќе што сите тие случување се сеуште на ниво на проектни истражувања, сепак, на мислење сме дека нивната присутност во предучилишното и основното образование ќе изврши силно влијание врз градењето на концепцијата на интелектуалното воспитание во иднина. На тој начин и многу досега напластени проблеми кои ја обременуваат наставната пракса би можеле да најдат посоодветно решение.

11. Р Е З И М Е

Проучувањето на нашето истражување не доведе до констатација дека интелектуалното воспитание е есенцијално, но и мошне сложено прашање во областа на теоријата на педагогијата. Неговата сложеност произлегува од мноштвото на теоретски проблеми со кои се соочува при неговото концепирање, а кои ние имавме за цел преку нашата анализа да ги проучиме.

Поаѓајќи од така поставената цел, се определивме да ги анализираме следниве проблеми: развојната димензија на предметот на проучување, односно интелектуалното воспитание, претпоставките кои го детерминираат концепирањето на интелектуалното воспитание, проблеми кои се поврзани со определувањето на основниот поим, со дилемите, задачите и принципите на интелектуалното воспитание, проблеми кои ги откриваат современите тенденции на интелектуалното воспитание, проблеми кои се однесуваат на развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во нашиот воспитно-образовен систем, проблеми кои се јавуваат во процесот на практичната реализација на ова воспитно подрачје, како и опсервација на најзначајните современи модели на воспитно образовна дејност, односно проекти кои се реализираат во предучилишното, основното и средното воспитание и образование, а имаат значење за интелектуалното воспитание.

1. Појдовна основа во пристапот на нашиот предмет на истражување претставуваше развојот на идејата за интелектуално воспитание.

Најзначајните аспекти на развојната димензија на интелектуалното воспитание, ги проследивме преку следниве етапи: античкиот период, епохата на хуманизам и ренесансата, модерната граѓанска педагогија од 17-

от век, потоа, педагошката мисла од 18-от и 19-от век, педагошките движења, односно правци од крајот на 19-от и почетокот на 20-от век, како и алтернативните училишта од средината на 20-от век.

Наведените периоди целосно го отсликуваат развојот на идејата за интелектуално воспитание, откривајќи ги притоа најкарактеристичните аспекти на тој развој.

Проследувајќи го развојот на интелектуалното воспитание во античкиот период, посебно се задржавме на разликите што се карактеристични за двата воспитни системи- Спарта и Атина.

Во атинскиот систем на воспитание и образование, се реализира мошне богато по содржина интелектуално воспитание, со елементи на тесна поврзаност меѓу интелектуалното, моралното, естетското и физичкото воспитание, изразена преку атинскиот идеал *kalokagatia*.

Посебен придонес за развојот на идејата за интелектуално воспитание даваат античките филозофи: Платон, Сократ и Аристотел, кои во своите филозофски концепции зафаќаат и мошне суштествени прашања од доменот на интелектуалното воспитание. Така на пример, Сократ ги поставува темелите на интелектуалното воспитание, преку индуктивниот метод; Платон се залага за тесна поврзаност меѓу интелектуалното, естетското и физичкото воспитание, додека Аристотел пак бара телесното, моралното и интелектуалното воспитание да се разгледуваат во единство.

Во Спарта, интелектуалното воспитание ги одразува карактеристичните општествено-политички односи и како такво се одликува со мошне скудна содржина и форма, но со особено тесна поврзаност со моралното и физичкото воспитание. Наместо атинскиот воспитен идеал за хармонија на телото и душата, тука се промовира идеалот на воспитување физички силна и издржлива личност, што значи примарност добиваат физичкото и моралното воспитание, наспроти интелектуалното.

Општа карактеристика за античкиот период е дека острата спротивставеност меѓу умствениот и физичкиот труд, се одразува врз поставеноста на интелектуалното воспитание, па оттука и отсуството на секаква поврзаност меѓу интелектуалното и работното воспитание.

Во епохата на хуманизмот и ренесансата, мошне интересни идеи и гледишта за интелектуалното воспитание изнесуваат педагозите хуманисти: Виторино да Фелтре, Франсоа Рабле и Мишел Монтењ. Тие во своите дела, остро ја критикуваат феудалната педагогија и схоластичката настава, во која интелектуалното воспитание станува заробено во канците на неразбирливото меморирање догми и *magister-dixit* авторитетот.

Наспроти тоа, за поздравување се заложбите на педагозите хуманисти кои во своите педагошки концепции бараат интелектуалното воспитание да се ослободи од рутинерство и вербализам и ја зародуваат идејата за примена на принципот на очигледност во наставата, учење со разбирање, со цел развивање на интелектуалните сили на личноста.

Во рамките на почетоците на модерната граѓанска педагогија од 17-от век, посебен белег во развојот на идејата за интелектуално воспитание даваат педагошките учења на Коменски и Лок.

Во нивните педагошки учења се изнесуваат многу значајни прашања во врска со интелектуалното воспитание. Во прв ред, се енергичните заложби на Коменски воспитание да добиваат сите деца без оглед на возраста, полот и материјалната состојба. Тоа се први обиди да се истакне потребата интелектуалното воспитание да не биде повеќе привилегија на владеечката класа, туку подеднакво“ на сите кои се родени како луѓе“. Преку барањата за активно и самостојно стекнување на знаењата, за максимално развивање на интелектуалните сили и способности, Коменски настојува да прикаже дека смислата на интелектуалното воспитание не е во енциклопедизмот и бесмисленото учење на памет. Со слични погледи настапува и Лок кога вели дека основна задача на наставата треба да биде развивањето на способностите за мислење, а не учењето на памет и без разбирање. Од

содржински аспект, интелектуалното воспитание се повеќе се проширува со содржини не само од хуманистичите, туку и од природните науки.

Интелектуалното воспитание во рамките на педагошката мисла од 18-от и 19-от век се карактеризира со барања максимално да се активира ученикот во наставата, да се развива мислењето, да се поттикнува самотојната работа и друго. Вториот аспект претставува воведувањето на реалните содржини во образованието, што е исто така многу значајно бидејќи ги одразува реалните потреби на животот, како и потребата од поврзување на работата со наставата. Најзначајните аспекти во овој период ги сретнавме во педагошките учења на Русо, Песталоци, Дистервег, Ушински и Спенсер.

Суштината на интелектуалното воспитание Русо ја гледа во самостојното доаѓање на знаењата, во развивањето на интелектуалните сили и способности. Наспроти ова, остро ја критикува наставата во која поголема е активноста на наставникот за сметка на ученикот.

Значењето на Песталоци за интелектуалното воспитание произлегува од сознанието што тој бара интелектуалното, моралното, работното и физичкото воспитание да дејствуваат синхронизирано и заедно, бидејќи само на тој начин може да се зборува за вистински развој на ученикот.

Дистервег е еден од педагозите кои најголемо значење му посветува на интелектуалното воспитание, наспроти останатите воспитанија. Со своите заложби сфаќања, против догматизмот во наставата, а со истакнување на потребата од примена на принципот на самоактивност во наставата, придонел за теоријата на интелектуалното воспитание од 19-от век. Во овој контекст, несомнено е и значењето на Ушински кој со своите погледи, ја задолжил теоријата на интелектуалното воспитание, посебно преку настојувањата учениците самостојно да доаѓаат до знаењата, и интелектуално да се активираат. Со барања да се застане на патот на учењето на памет и без разбирање, се истакнал и Спенсер.

Педагошките движења и правци од крајот на 19-от и почетокот на 20-от век, придонесуваат за развој на теоријата на интелектуалното воспитание, преку повеќе заложби: да се приближи училиштето до реалниот живот, да се промени улогата на наставникот од предавач на готови знаења, во водител, организатор и насочувач на активноста на ученикот, развивајќи ја притоа креативноста и творечката страна на личноста. Посебен придонес за развојот на теоријата на интелектуалното воспитание во овој период има прагматистичката концепција на Џ. Дјуи и неговите спротивставувања на настава која е насочена кон непотребно складирање на знаења, што се усвојуваат не со разбирање, туку со едноставно меморирање. Наспроти тоа, за поздравување се неговите залагања ученикот а се става во ситуација да решава проблеми, односно мисловно да се активира и интелектуално ангажира.

Од останатите правци и движења, значајни за интелектуалното воспитание се: методот на Декроли, активното училиште на Фериер, проект-методот на Килпатрик и педагошката концепција на М.Монтесори.

Алтернативните школи кои се појавуваат како резултат на изразените слабости на училиштето во постиндустрискиот развој, претставуваат алтернатива на масовното државно училиште во средината на 20-от век. Во трудот ги разгледаваме алтернативните училишта кои се сметаат за најпознати: валдорфските училишта во Германија,“ отвореното училиште“ во САД, како и *labourschule Bielefeld* .

Притоа, дојдовме до констатција дека алтернативните училишта ги имаат следниве карактеристики: остра критика на масовното државно училиште поради : неговата затвореност и не сообразеност со интересите, потребите и можностите на учениците, ограничување на слободата и комуникативноста на децата, крутите наставни планови и програми, запоставувањето на емоционалното воспитание, работата во големи групи, предметно часовниот систем и друго.

Од аспект на интелектуалното воспитание, моделите на работа што ги нудат алтернативните училишта се насочени кон: самостојната работа на учениците, учење преку истражување, работа во мали групи, индивидуализирано учење, учество на родителите во воспитно-образовниот процес, поврзаност на трудот со образованието, подобар емоционален и социјален развој на децата и друго.

2. Вториот проблем од нашиот предмет на истражување се однесуваше на основните претоставки кои имаат детерминирачко влијание врз концепирањето на теоријата на интелектуалното воспитание.

Во трудот се определивме за проучување на два вида претпоставки: претпоставки кои се резултат на постиндустрискиот развој, како и претпоставки кои произлегуваат од развојот и достигнувањата на педагошката и психолошката наука.

Во првиот вид претпоставки, ги издиференциравме следните: трудот и образованието, интеграцијата меѓу интелектуалниот и физичкиот труд, односот меѓу општото и стручното образование, а во вториот: психолошко-педагошките претпоставки.

Влијанието на трудот и образованието го набљудувавме преку три фази карактеристични за развојот на производството: занаетчиското производство, индустриското производство и постиндустриското производство. Сите наведени фази имаат свој одраз врз образованието воопшто, а во тој контекст и врз интелектуалното воспитание. Всушност, секоја промена во карактерот на трудот се рефлектирала врз содржината на интелектуалното воспитание. Притоа, дојдовме до заклучок дека во текот на историјата тие промени некогаш биле помали, а друг пат поголеми, во зависност од сложеноста на работните задачи и потребите на

производството. Така на пример, во услови на мануфактурно производство воопшто не била изразена потребата од интелектуално воспитание, бидејќи доволна била одредена практична приученост или обука од страна на мајсторот, односно занаетчијата. Тие потреби нараснуваат во услови на индустриско производство. Во постиндустрискиот развој пак, воопшто не е спорна потребата од интелектуализација на трудот, од причина што автоматизираното производство бара производител - технички писмен, адаптабилен и мобилен кон технолошките промени.

Интеграцијата меѓу интелектуалниот и физичкиот труд е прашање со длабока противречност во историјата на општеството. Најголемата екстремност во поглед на оваа противречност е карактеристична за робовладетелското општество, кога се ценел само интелектуалниот труд, а неизмерно се презирал физичкиот. Дојдовме до констатација дека поделбата на трудот иницирала поделба на луѓето, односно поделба на воспитанието; од една страна интелектуално, а од друга работно, со остра спротивставеност. Проучувајќи ги истите фази од развојот на производството, истакнавме дека интеграцијата на умствениот и физичкиот труд карактеристична за мануфактурната фаза се нарушува со почетокот на машинската индустрија и ланчаниот систем на производство. Пресврт во таквиот однос прави постиндустриското производство, преку создавањето реални услови за интегрирање на двата вида труд, што неминовно се рефлектира и врз концепциските, теориските но и практичните решенија на интелектуалното воспитание во педагошката теорија и практика.

Разгледувајќи го односот на општото и стручното образование како претпоставка на интелектуалното воспитание, укажавме на потребата од промени во тој однос, во смисла на единство меѓу двете категории образование.

Психолошко-педагошките претпоставки ги разгледувавме преку теориите на Пијаже, Виготски, Брунер и Гање со нагласка на нивните импликации во воспитно-образовниот процес, односно наставата. Во овој контекст, посебно внимание му посветивме на прашањето за односот на интелектуалниот развој и наставата. Неизбежното опсервирање на врската меѓу интелектуалниот развој и наставата ја согледуваме низ призмата на прашањето: дали интелектуалниот развој е субординиран на учењето, односно наставата, или обратно. Во психологијата, по однос на ова прашање, се издиференцирале две теории. Според едната која ја застапува швајцарскиот психолог Пијаже, развојот се одвива по свои сопствени законитости, независно од воспитно-образовниот процес. Всушност, Пијаже смета дека развојот мора да помине одредени етапи, или стадиуми за да може наставата да формира некои својства и карактеристики на детското мислење.

Според теоријата на Виготски пак, наставата може да влијае врз интелектуалниот развој во смисла истиот да го забрзува. Имено, според Виготски наставата треба да оди пред развојот, односно истиот може да го поттикнува.

Дојдовме до констатација дека и покрај суштинските разлики во двете најзначајни когнитивни теории, нивната важност не се намалува од причина што го свртуваат вниманието на когнитивниот развој на ученикот, кој долго време од психолошката и од педагошката наука бил занемаруван, односно не се земале во предвид можностите на наставата да ги надмине ограниченостите кои произлегуваат од карактеристиките на природата на способностите на личноста на одредена возраст. Во овој контекст го согледавме и значењето на психолошко-педагошките претпоставки, од причина што исфрлаат на површина низа значајни прашања кои се поставуваат не само пред психологијата, туку и пред педагошката наука. Оттука и неминовноста интелектуалното воспитание и неговите проблеми

да добијат интердисциплинарен пристап, односно да се третираат и од аспект на психолошката наука.

3. Проблеми кои произлегуваат од решенијата на педагогијата

Проучувањето на оваа група проблеми ги опфаќаше следните аспекти од нашиот предмет на истражување: определувањето на основниот поим, дилемите во интелектуалното воспитание, определување на задачите и принципите на интелектуалното воспитание.

Во врска со основниот поим, најпрво сметавме за потребно да појасниме дека нема разлики во термините интелектуално и умствено воспитание. Тоа се синоними, со тоа што одредени автори прибегнуваат кон применување на едниот термин, а други кон другиот. Ние се определивме за користење на терминот интелектуално воспитание.

Проучувањето на овој проблем во педагошката литература од некои западно-европски земји и Русија, не доведе до констатција дека интелектуалното воспитание не се третира како издвоено, односно самостојно подрачје, па оттука и во педагошките енциклопедии и речници, како и во педагошките учебници не сретнавме посебно определување на поимот интелектуално воспитание. Меѓутоа, отсуството на определбата, не значи дека ова воспитание не постои. Напротив, тоа се третира како составен дел на сите останати воспитанија, односно како нивна основа.

Конкретна определба на основниот поим, среќаваме во педагошката теорија кај нас, на просторите на поранешните ЈУ републики и во Бугарија.

За подобро согледување на суштината на основниот поим, истиот го разгледуваме во две етапи: до 70-те години и од 70-те до денес. Притоа, констатиравме дека определбата на поимот доживува развојна генеза. Првичните објаснувања на суштината на интелектуалното воспитание се мошне скудни и сиромашни, што се должи на неадекватното проучување и

анализирање на интелектуалното воспитание како воспитно подрачје. Тешкотиите во овој поглед произлегуваат од неможноста јасно да се разграничи поимот интелектуално воспитание од помите образование и настава, па оттука и неговата суштина се гледа пред се низ призмата на стекнување знаења, навики и умеења.

Во вториот период, констатиравме многу посигурно определување на поимот интелектуално воспитание, со негово третирање како посебно воспитно подрачје, но и како основа за остварување на останатите компоненти на воспитанието. Современата определба на интелектуалното воспитание во главно диференцира две компоненти: усвојување на знаења, навики и умеења од една страна, како и развој на интелектуалните сили и способности од друга. Не негирајќи го значењето на знаењето, вниманието се фокусира и на другите суштински компоненти кои го определуваат интелектуалното воспитание; развојот на мислењето, потребата да се развива самостојна работа, творечко мислење и друго.

Дилемите во теоријата на интелектуалното воспитание претставуваат значајно прашање во нашата анализа. Се задржавме на две дилеми, кои според наше мислење се јавуваат како основни проблеми во теоријата на интелектуалното воспитание: дилемата дали интелектуалното воспитание е самостојно подрачје или треба да се разгледува во единство со некое друго воспитание и дилемата -дали интелектуалното воспитание може да се изедначи со образованието и наставата.

Во врска со дилемите, постојат различни пристапи во педагошката теорија, што не наведува на сознание за неединственоста на теориските решенија по однос на ова значајно прашање. Ова посебно доаѓа до израз кај првата дилема, кога различни автори застапуваат различни гледишта, почнувајќи од тоа дека интелектуалното воспитание е самостојно воспитно подрачје, преку гледиштето дека интелектуалното и работно-техничкото воспитание претставуваат единствено воспитно подрачје, до гледиштето дека интелектуалното е дел на работно-техничкото воспитание.

Разрешувањето на оваа дилема е од суштинско значење, зашто определбата на интелектуалното воспитание во единство со работно-техничкото ни го наметнува прашањето за поврзаноста на интелектуалното воспитание со останатите воспитни компоненти: моралното, естетското и физичкото. Од друга страна пак, определувањето на интелектуалното воспитание како дел од работно-техничкото воспитно подрачје, значи и губење на идентитетот на интелектуалното воспитание, што секакако е неоправдано и неприфатливо. Оттука, третирањето на интелектуалното воспитание како самостојно воспитано подрачје, кое има многу допирни точки со останатите компоненти на воспитанието е најадекватното разрешување на првата дилема.

Втората дилема, ја разгледувавме од два аспекти: образованието и наставата. Во врска со првиот аспект, дојдовме до констатација дека интелектуалното воспитание не може да се изедначи со образованието, бидејќи поимот образование има потесно значење отколку интелектуалното воспитание. Поконкретно, содржината на интелектуалното воспитание не се исцрпува само со образованието, туку се проширува и на други аспекти: самообразование, развивање на критичко мислење, решавање на проблеми, развивање на култура на интелектуалниот труд, перманентно образование и друго. Од друга страна пак, не е можно ниту изедначување со наставата, од причина што наставата освен за интелектуалното воспитание е исто толку важен фактор и за другите воспитни подрачја, како и поради сознанието дека интелектуалното воспитание не може да се ограничи само во рамките на наставата, туку се остварува и надвор од неа.

Ваквиот пристап кон дилемите на интелектуалното воспитание, овозможува нивно разрешување што претставува своевиден придонес за теоријата на педагогијата.

Определувањето на задачите ги разгледувавме во зависност од пристапот во определувањето, односно третирањето на интелектуалното воспитание. Во современата педагошка теорија во некои западноевропски земји, како и во Русија, каде отсутствува издвоено третирање на интелектуалното воспитание, нема посебно диференцирани задачи. Но, тоа не значи дека тие не постојат, туку се видливо изразени преку современите тенденции на интелектуалното воспитание.

Во учебниците каде се третира како самостојно подрачје, има и посебно издиференцирани задачи на интелектуалното воспитание. Користејќи ги истите периоди при определувањето на основниот поим, ги разгледувавме и задачите на интелектуалното воспитание, со цел да ги издиференцираме најзначајните карактеристики, односно сличности и разлики. Дојдовме до констатација дека во зависност од сфаќањето и одредувањето на суштината, смислата и функцијата на интелектуалното воспитание се одредувале и неговите задачи.

Во првиот период, задачите на интелектуалното воспитание се лимитирани само на потребата да се стекнуваат знаења, и формирање навика и умеења. Суштествени разлики се забележуват во вториот период, кога доаѓаат до израз суштинските компоненти на интелектуалното воспитание: да се оспособува ученикот за самостојно стекнување знаења, да се развиваат интелектуалните сили и способности, да се развива култура на интелектуалниот труд и слично. Притоа, забележавме различни гледања кај одредени автори, што значи дека определувањето на задачите е детерминирано од развојот на педагошката наука, а посебно од тоа како нејзините сознанија се прекршуваат во сфаќањето, целта, смислата и функцијата на ова подрачје. Оттука и различните решенија кај поедини автори во врска со овој аспект од нашиот предмет на истражување. Ова не упатува на констатација дека теориските решенија не се секогаш единствени и по однос на задачите на интелектуалното воспитание.

Нашиот обид да пристапиме кон определување на позначајните принципи на интелектуалното воспитание, произлегуваше од потребата да се почитуваат одредени барања при изборот на содржините, методите и формите на работа карактеристични за ова воспитно подрачје. Поаѓајќи од сознанието за барањата кои треба да се почитуваат ги определивме следните принципи на интелектуалното воспитание: принцип на научна заснованост, принцип на активност, принцип на сообразеност со возраста на учениците и принцип на индивидуализација.

Принципот на научност значи интелектуалното воспитание да развива интерес за науката, односно содржините на интелектуалното воспитание да се засноваат врз научно проверени знаења, како и да се толкуваат од гледиште на новите научни откритија.

Принципот на активност претпоставува барање за активност на ученикот во воспитно-образовниот проце, изразена преку интелектуално ангажирање, мисловна активност, учење по пат на решавање проблеми, самостојна работа и слично. Всушност, принципот на активност во интелектуалното воспитание значи напуштање на пасивната позиција на ученикот манифестирана преку пасивно слушање, меморирање и репродуцирање.

Принципот на сообразеност со возраста, бара наставните содржини, како и метоите и формите на интелектуалното воспитание да бидат сообразени со способностите и можностите на учениците, карактеристични за одредена возраст.

Принципот на индивидуализација претпоставува барања за прилагодување на интелектуалното воспитание кон индивидуалните карактеристики и способности на учениците.

4. Проблеми кои се однесуваат на современите тенденции на интелектуалното воспитание

Во нашата анализа, ги издиференциравме следните тенденции кои го карактеризираат развојот на современото интелектуално воспитание: промени во позицијата на ученикот и промени во улогата на наставникот. Основните прашања кои притоа ги поставивме беа: Како да го ослободиме ученикот од меморирање и помнење факти и податоци, а да се приближиме кон учењето со откривање, истражување, решавање на проблеми, обезбедувајќи му на тој начин активна улога во воспитно-образовниот процес? Како да го научиме ученикот самостојно да стекнува знаења? Како да ја промениме улогата на наставникот од дистрибутер на знаења, во водач и насочувач во наставата?

Во овој контекст, проследивме низа истражувања во светски рамки, кои во врска со ученикот укажаа на следниве барања:

- акцентот да се стави не на складирања знаења, преку меморирање на факти и податоци, туку да се бара од ученикот да биде интелектуално активен и мотивиран учесник во самостојното стекнување знаења;
- квалитетот на знаењата што го поседува ученикот да доаѓа на прв план, отколку квантитетот, бидејќи количински помалите знаења даваат можност за подлабоко навлегување во нивната смисла и суштина и се одликуваат со поголема трајност и применливост;
- целокупното знаење да се стекнува преку бројни проблемски ситуации каде преку мисловно активирање ќе се доаѓа до можни решенија и солуции;
- целта не треба да биде барањето точен одговор од учениците, туку нивно поттикнување до одговорот да дојдат самите, користејќи ги моќните извори на нивните мисли;
- перманентното образование да се сфати како неминовност во денешно време.

Сите претходно наведени аспекти, неминовно водат и до рedefинирање на улогата на наставникот. Истражувањата на овој план, не доведоа до следниве барања:

- наставникот треба да е водач, насочувач на воспитно-образовниот процес, а учениците рамноправни партнери во него. Таквата нивна улога им дава можност да бидат многу поодговорни за нивното образование;
- од трансмитер на знаења, генератор на целокупната активност и контролор на случувањата, треба да прерасне во инспиратор на детското мислење.

Во нашата анализа, констатиравме дека сите овие промени кои се однесуваат на ученикот и наставникот, коинцидираат со севкупноста на промени што го зафаќаат училиштето во постиндустриското општество. Всушност, дојдовме до сознание дека училиштето мора да изврши промени во својата улога, доколку сака да опстои на предизвиците на времето, но и на критиките што се почесто се упатуваат на негова адреса.

5. Проблеми во врска со развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во нашиот воспитно-образовен систем

Како посебен проблем со особено значење во нашиот предмет на истражување претставуваше прашањето за развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во Република Македонија.

Ова прашање го разгледувавме во рамките на предучилишното, основното и средното образование, преку посебни развојни етапи. Поаѓајќи од сознанието за детерминираноста на системот на образование и воспитание во целина од: општествено-економските услови, степенот на научно-техничкиот развој, традицијата и културното наследство; развојот на педагошката наука, но исто така и од други фактори, како: општата воспитна цел, но и целта и задачите на одделните сегменти од системот, кај

нас, се појави дилема околу разгледувањето на развојните етапи во концепцијата на интелектуалното воспитание. Имено, прашањето беше дали да бидат истите етапи кои се карактеристични за системот во целина, или пак, потребно е определување на посебни развојни етапи. Се одлучивме за посебни етапи, бидејќи глобалните подеднакво не ги отсликуваат карактеристиките на концепцијата на интелектуалното воспитание, во различните сегменти: предучилишно, основно и средно образование.

Преку етапите што ги определивме за предучилишното воспитание:

1) до 1970 год; 2) од 1970г. до 1981г.; 3) од 1981г. до денес) дојдовме до констатација дека концепцијата на интелектуалното воспитание поминува еден развоен период со многу противречности, почнувајќи од самиот почеток кога се потенцира социјалната функција на предучилишниот воспитание, наспроти воспитно-образовната, преку вториот период кога со формалното интегрирање во системот на воспитание и образование, се менува и третманот и поставеноста на интелектуалното воспитание. Во третиот период, интелектуалното воспитание добива поголемо значење преку издиференцираноста на задачите кои треба да се реализираат преку соодветните подрачја: култура на говорот, вовед во математиката, запознавање на природата и околината, музичко воспитание, ликовно воспитание и физичко воспитание. Нашите препораки во овој контекст се насочени кон потребата да се насочува развојот на концепциската поставеност на интелектуалното воспитание со имплементирање на современите тенденции во оваа област, а пред се градење стратегија за третман на детето како субјект, како и обезбедување активности кои ќе ја поттикнуваат внатрешната мотивација на детето и се разбира насочувачка, а не доминантна улога на воспитувачот.

Развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во основното образование го проследивме низ следниве етапи: 1) од 1945-1958 год.; 2) од 1958 до 1966 год; 3) од 1966 до 1973 год.; 4) од 1973 до 1989 год.; 5) од 1989 год. до денес.

Почетоците на градење на концепцијата на интелектуалното воспитание во ОУ и неговата системска поставеност, ги среќаваме уште во привремениот наставен план од 1945 год. Иако непотполна, концепциската поставеност во овој период има многу големо значење, бидејќи ја наметнува потребата учениците не само да се описменуваат и стекнуваат знаења, туку и да се оспособуваат за перманентно образование. Во понатамошните етапи, интелектуалното воспитание добива се поголемо значење, придонесувајќи на тој начин за поцелосно оформување на неговата концепција. Се проширува и содржинската страна, како и формите преку кои се реализира интелектуалното воспитание: слободните активности, додатната и дополнителната настава.

Анализата во развојот на интелектуалното воспитание во основното образование, ни покажа дека уште од самиот почеток, односно од првата етапа, па се до денес, присутни се тенденциите преку интелектуалното воспитание да се развива самостојната работа на учениците, да се поттикнува мисловната активност и креативноста, како и да се создаваат навика за перманентно образование. Од друга страна пак воочените слабости на концепциската поставеност на интелектуалното воспитание од типот: аттак врз меморирањето, помнење безброј факти и податоци, пасивна улога на ученикот, се настојува да се надминат со излегување од шаблонизираниот систем на стереотипност и традиционален начин на работа.

Развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание во средното образование, го проследивме низ четири етапи: 1) до 1974 год; 2) од 1974 г. до 1982 г.; 3) од 1982 г. до 1989 г.; 4) од 1989 г. до денес. Притоа, дојдовме до заклучок дека најзначајните аспекти на тој развој се движат на релација општо-стручно образование.

Во почетната етапа, манифестирани се слабости во концепциската поставеност на интелектуалното воспитание, изразени преку

неадекватниот третман на општото образование во средните стручни школи. Промените кои следат во наредните периоди се во функција на промени во третманот и поставеноста на општото образование, преку воведување заедничка општообразовна основа за сите видови средни училишта. Водечки принцип на промените е барањето секој вид и степен на образование да подготвува за работа и за продолжување на образованието.

Изразените слабости во карактерот и структурата на општото образование, а преку тоа и на интелектуалното, доведе до нови промени: диференцирање на општото образование според потребите на струката.

Како најкарактеристични аспекти во врска со развојот на концепцијата на интелектуалното воспитание можат да се издиференцираат следниве: да се развива активна улога на ученикот во воспитно-образовниот процес, да се поттикнува самостојната работа, креативноста, како и перманентното образование. Новите тенденции во концепциската поставеност на интелектуалното воспитание се израз на рапидниот развој на науката, техниката и технологијата, кои ја наметнуваат потребата од развој на интелектуалните сили и способности на ученикот; од негово оспособување до знаењата да доаѓа по сопствен истражувачки пат, како и од оспособување за перманентно образование.

Интелектуалното воспитание во системот на средно образование се остварува преку редовната настава, додатната и дополнителната настава и преку слободните активности.

5. Проблеми кои произлегуваат од практичната реализација на интелектуалното воспитание .

Следен проблем од нашата анализа претставуваше реализацијата на интелектуалното воспитание во практиката.

Ова мошне значајно прашање, го разгледувавме во рамките на одделните сегменти од системот на воспитание и образование:

предучилишното, основното и средното образование. Извршивме анализа на наставната програма на воспитното подрачје: ЗПО за предучилишното воспитание, односно предметите ЗП и ЗО во одделенската настава на ОУ, како и предметот биологија во предметната настава на основното и средното образование.

Реализацијата на концепцијата на интелектуалното воспитание во рамките на системот на предучилишното воспитание се остварува според Програмата за воспитно-образовна дејност во предучилишното воспитание и образование од 1982 година. Содржинската анализа на воспитното подрачје ЗПО ни откри многу слабости при реализацијата на интелектуалното воспитание. Програмските задачи за ова подрачје се академски поставени и не се во функција на когнитивниот развој на детето; не се почитуваат разликите во тој развој, односно брзината на тој развој; како и неможноста да се доведат во корелација со дидактичките и твотречките игри кои имаат големо значење за интелектуалниот развој на децата од предучилишниот период.

Оттука, нашите препораки во овој контекст се насочени кон преориентирање на карактерот на програмата од академско-когнитивен, во когнитивно-развоен. Од посебно значење е намалување на надворешната мотивација, односно водечката улога на воспитувачот и нејзино заменување со стимулативна средина во која ќе се поддржуваат проблем-ситуации што ќе придонесат да се развива мисловната активност на децата и сонавачката самостојност.

Анализата на наставната програма по предметите ЗП и ЗО за I, II, III и IV одд. како и наставната програма по биологија во предметната настава на ОУ ни откри значајни аспекти за третманот, поставеноста и практичната реализација на интелектуалното воспитание. Констатиравме дека истакнатите цели и задачи преку кои треба да се стекнат одредени знаења и развијат одредени способности, придонесуваат практичната реализација на концепциската поставеност на интелектуалното воспитание да се

добрближува до современите сознанија во педагошката наука. Имено, обработката на содржините, предвидените средства и активности даваат можност учениците да се насочуваат кон набљудување, воочување, споредување, опишување, заклучување и друго.. Констатиравме дека постепено, но сигурно се напушта тенденцијата да се усвојуват готови знаења од страна на наставникот, кои ќе бидат едноставно меморирани и репродуцирани од странана ученикот. Наспроти тоа, се повеќе внимание се посветува на мисловното активирање на учениците, творечкото и креативно изразување на нивните способности, со фокусирање на оспособувањето за самостојна работа.

Реализацијата на интелектуалното воспитание во средното образование ја преоследивме преку анализа на програмата биологија во општообразовните и во стручните училишта.

Воспитно-образовната дејност во гимназиите се реализира според наставните програми од 1991 година. Анализирајќи ја наставната програма за прва година, констатиравме дека многу мал простор и внимание се посветува на задачи преку кои кај учениците би се поттикнувал интересот за проширување на знаењата преку можноста за користење на разновидни извори на знаења. Промени во оваа насока забележителни се во наредните години, кога според предвидените оперативни задачи ученикот се става во активна положба, односно во позиција да размислува, да анализира, синтетизира, самостојно да донесува заклучоци, односно да се развива сознавачката самостојност, што е од примарно значење за современата концепција на интелектуалното воспитание.

Во средните стручни училишта, анализата на наставната програма по биологија за прва и втора година ни ги откри следниве аспекти: Големiot број предвидени оперативни задачи имаат различна функција. По големiot дел од нив акцентот го ставаат на потребата учениците од претходно наведените струки да стекнуваат усвојуваат знаења за разновидни биолошки појави. Меѓутоа, не се ни занемарени ниту оние каде се бара

учениците да разликуват, откриваат, воочуваат согледаат и одредени биолошки врски и односи.

Меѓутоа и при реализацијата на интелектуалното воспитание како во гимназиите, така и во средните стручни училишта, забележавме големи недостатоци во поглед на дидактичко-методичкото упатство наменето за наставникот што се одразува врз концепцијата на интелектуалното воспитание, односно неговата практична реализација. Имено, скромните и би рекле штурите упатства на овој план, не претставуваат адекватно насочување на наставникот во смисла на: поттикнување на создавачката самостојност на учениците, можноста да се користат разновидни извори на знаења, да се поттикнува творечката и креативната активност на учениците, да се развива навика за перманентно образование. Овој аспект, неминовно се промени, доколку сакаме доследно остварување на поставените задачи.

Интелектуалното воспитание, како во основното, така и во средното образование се реализира и преу воннаставните воспитно-образовни дејности, од кои најзначајни се слободните активности. На концепциската поставеност и реализација на интелектуалното воспитание, во овој сегмент, треба уште да се работи, поради голем број неиздифинирани прашања.

При нашата анализа констатиравме дека прашањето за реализацијата на интелектуалното воспитание во практиката е мошне комплексно за проучување, бидејќи програмската насоченост не гарантира и адекватна дидактичко-методичка реализација. Истата е во голема мера детерминирана од оспособеноста и подготвеноста на наставникот доследно да ги реализира предвидените цели и задачи. Споменатиот аспект секогаш треба да се има во предвид во истражување какво што е нашето.

6. Во фокусот на последниот проблем на нашата анализа беа современите дидактички модели на воспитно-образовна рамбота и нивното значење за интелектуалното воспитание.

Во овој контекст, ги разгледаваме проектите кои се реализираат во предучилишното и основното образование, а кои според наше мислење имаат најголемо значење и влијание врз современата концепцијата на интелектуалното воспитание.

Првиот проект, односно модел, програма или методологија што го опсервиравме, беше **“Чекор по чекор,”** кој се реализира во предучилишното воспитание од учебната 1994 година. Во почетокот како компензациски модел на програма, но покасно како паралелен на класичниот, со оглед на големото проширување низ предучилишните установи.

Целта на овај проект е децата да се оспособат за критичко размислување, да прават избор да ги снесат одговорностите од сопствениот избор да решаваат проблеми, да бидат креативни, да користат разни извори на знаење. Најзначајните карактеристики на овој проект се: тематското планирање и интегрираниот пристап; новиот начин на уредување на занималните, соработката со семејството, индивидуализирано учење и изменетата улога на воспитувачот.

Програмата **“Чекор по чекор”** во одделенската настава се реализира од учебната 1996 год. и ги има следните карактеристики: поинаков пристап кон основните наставни предмети; тематско планирање и интегрирано учење; училница која за центар ги има децата, видоизменета улога на наставникот, учество на родителите во воспитно-образовниот процес.

Улогата на наставникот во овој проект е насочена кон потребите учениците интелектуално да се стимулираат, но во исто време и социјално и емотивно да се развиваат.

Со оваа програма се овозможува учениците да се поттикнуваат слободно да ги изразуваат своите мисли, да прават избор, да ја сносат личната одговорност за тоа, да бидат креативни, да соработуваат едни со други.

Проектот **Активна настава- интегрирано учење** започна со реализација на одделенската настава во ОУ во учебната 1996 година. Основната цел на овој проект е развивање на современ концепт на настава кој овозможува учениците да се здобијат со квалитетни и трајни знаења кои ќе бидат применливи во секојдневниот живот; овозможување оптимален индивидуален развој, како и развивање на кооперативни личности кои ќе се оспособуваат за самостојно учење во текот на целиот живот.

Основните карактеристики на овој модел ги разгледуваме од 3 аспекти: цели и содржина на наставата, нејзина организација и следење и оценување на постигањата. Сите аспекти во фокусот на интересот го ставаат ученикот, односно неговиот сепопфатен развој (когнитивен, социјален, емотивен и психомоторички), можноста да се избираат содржини според интересот, можноста за индивидуално учење, обезбедувањето стимулативна средина за учење. На сите овие аспекти неминовна е изменета улога на наставникот од пренесувач на знаења, до насочувач поттикнувач, организатор, соработник, партнер во воспитниот процес и слично.

Во предметната настава, како потпроект на “Активната настава-интерактивно учење“ се реализира проектот **“Активно учење по физика“**. Основната цел на ова развојно истражување е да се подобри квалитетот на стекнатите знаења по физика преку воведување во активната настава.

Во средното образование, се реализира програмата **ФАРЕ за реформа на средното стручно образование**, која има за цел посолидна подготовка на учениците за вклучување во процесот на производството. Промените кои ги иницира оваа програма резултираат со : донесување на нови наставни планови и програми, односно изработка на стандарди за: општ државен курикулум, курикулум на струка, курикулум за образовен профил,

училиштен курикулум курикулум за предмет и стандард за подготвокана наставен час.

Програмата ФАРЕ иницира промени во односот и застапеноста на општото и стручното образование, промени во застапеноста на фондот и бројот на часовите за општообразовните и стручните предмети, како и промени во фондот и бројот на часовите предвидени за практична обука, окрупнување на образовните профили и осовременување на образовната технологија.

Дојдовме до констатација дека сите наведени современи модели на воспитно-образовна работа внесуваат освежување во системот на предучилишното и основното образование и со своите најзначајни карактеристики ќе извршат забележително влијание врз современата концепција на интелектуалното воспитание.

Доколку овој труд придонесе да се сврти вниманието на суштинските проблеми на интелектуалното воспитание во теоријата на педагогијата, со одраз во практиката, на мислење сме дека сме ја постигнале претходно зацртаната цел.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Адамческа, С, Активна настава, Легис, Скопје, 1996
2. Активна настава-интерактивно учење, акциско истражување, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1998
3. Активно учење по физика, акциско истражување, ревизија на проектот, Педагошки завод на Македонија, Скопје, 1998
4. Aristotel, *Nikomahova etika* , Kultura, Beograd, 1970
5. Арсиќ, Активна позиција ученика и проблемска настава, Иновације у настави, бр.2, Београд, 1990
6. Bakovlev, *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*, Prosveta, Beograd, 1982
7. Bakovlev, *Didaktika, naučna knjiga*, Beograd, 1992
8. Barrows, *The tutorial process*, Sauthern Illinois University, School of medicine, 1988
9. Branders & Ginnis, *A guide to student-centered learning*, Basil Blackwell, Oxford, England, 1986
10. Bruner & Greenfield, *Studies in growth*, Cambridge, Mass, Harvard University, press, 1966
11. Bulajić, *Motivacija za učenje*, Beograd, 1990
12. Будукност и образовање (зборник), Зрењанин, 1988
13. Баранова, Волковой, Слостенина, Педагогика, Просвещение, Москва, 1976
14. Весковиќ, Мисаона активност ученика - услов и резултат продуктивне наставе, Педагошка стварност, Н.Сад, 1989, бр.1-2
15. Valuing quality in early childhood services, new approached to defining quality, (ed.Peter Moss & A.Pence), Columbia University, New York an London, 1994
16. Vukasović, *Intelektualni odgoj*, Sveučilište, Zagreb, 1976
17. Vukasović, *Obrazovanje, kvalifikacija, produktivnost*, Zagreb, 1971
18. Vukasović, *Opće obrazovanje i reforma školskog sistema*, Institut za društvena istraživanja, Zagreb, 1976

19. **Vukasović, Utjecaj savremene tehnike na koncepciju općeg obrazovanja, Školska knjiga, Zagreb, 1967**
20. **Vukasović, Pedagogija, Zagreb, 1990**
21. **Vigotski, Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu, Predškolsko dete, Beograd, 1974, br 4**
22. **Воспитно-образовна методологија "Чекор по чекор" за деца до 3 години, ИОО, Македонија, Скопје, 1994**
23. **Воспитно-образовна методологија Чекор по чекор" за прво и второ одделение, ИОО, Македонија, Скопје, 1996**
24. **Виготски, Говор и мислење, Просветно дело, Скопје, 1988**
25. **Виготски, Учење и развој у предшколском узрасту, Предшколско дете, Београд, бр. 4, 1971**
26. **Gardner, The unschooled mind, How children think and How schools should teach, New York, 1991**
27. **Glasgow, New curriculum for new times, Corwin press, California, 1997**
28. **Дамјановски, Ученикот во наставата, Просветно дело, Скопје, 1989**
29. **Дамјановски, Индивидуализација на наставата, Просветно дело, Скопје, 1993**
30. **Дамјановски, Креативноста, нејзиното поттикнување и формирање, Одбрани трудови, Скопје, Просветно дело, 1970**
31. **Damjanović, Prilog determinaciji funkcije i sadržine tehničkog vaspitanje i obrazovanje u uslovima naučno-tehnološke revolucije, Zbornik radova, Novi Sad, 1980**
32. **Doverborg, Pramling, Learning and development in early child education, Gummessous trykeri AB, Falkoping, Sweden, 1996**
33. **Doverborg, Pramling, To understand children thinking, Methods for interwing children, Report n.5 from Department of methodology in Teacher Education, Goteborg University, Sweden, 1993**
34. **Djui, Vaspitanje i demokratija, Obod, Cetine, 1970**
35. **Dictionnaire encucloped`ique de l'education et da la formation, Nathan Universite, Paris, 1994**
36. **Đorđević, Intelktualno vaspitanje, Prosvetni pregled, Beograd, 1983**
37. **Đorđević, Intelktualno vaspitanje i savremena škola, Svjetlost, Sarajevo, 1990**
38. **Đorđević, Savremena teorija i shvatanje o ulozi učenja u intelktualno formiranje, Nastava i vaspitane , b. 1, 1971**
39. **Đorđević, Ničković, Pedagogija, Prosveta, Niš, 1990**

40. Eisner, *Cognition and Curriculum, A basis for deciding what to teach*, Longman, New York & London, 1982
41. *Education and human development* (Ed. Olson & Torrance) Blackwell publishers, Massachusetts, USA, 1996
42. *Enciklopediski rečnik pedagogije*, Matica hrvatska, Zagreb, 1968
43. *Žlebnik, Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Prosvetni pregled, Beograd, 1983
44. *История на педагогиката и българското образование* (колектив автори), веда Словена, София, 1998
45. Ignjatović -Savić, *Pedagoške implikacije teorije Vigotskog*, Psihologija 1-2, Beograd, 1990
46. *International encyclopedia of education* (ed.T.Hussen, N.Postlewaite), Pergamon, G. Britain, 1994
47. Jelavić, *Afirmacijom individualiteta do odgoja*, *Život i škola*, br.2, Osijek, 1989
48. Jovanović, Ilić, M. *Učenje i razvoj*, Psihologija, br.1 Beograd, 1967
49. Камчева- Лакинска, *Самостојната работа на ученикот во наставата*, ГИТ Гоце делчев, Куманово, 1992
50. Камберски, *Од буквар до универзитет*, Просветно дело, Скопје, 1994
51. Kant, *Vaspitavanje dece*, Beograd, 1962
52. Kamenov, *Intelektualno vaspitanje kroz igru*, Beograd, 1989
53. Kamenov, *Eksperimentalni programi za rano obrazovanje*, *Zavod za uzbenike i nastavna sredstva*, Beograd, 1987
54. Керамичиева, *Развојот на мислењето кај децата*, Просветно дело, Скопје,
55. Keršenštajner, *Teorija obrazovanja*, Gecakon, Cetinje
56. Копровски, Петровски, *Педагогија*, Филозофски факултет, Скопје, , 1998
57. Костова, *Дилеми во теоријата на работното и политехнижкото воспитание*, Просветно дело, Скопје, бр.2, 1992
58. Котева, *Детето рамноправен партнер и субјект во воспитанието и образованието*, Маринг, Скопје, 1996
59. Komenski, *Velika didaktika*, Zagreb, 1967,
60. *Kognitivni razvoj deteta*, Savez društva psihologa, SR Srbije, (zbornik) br.30, Beograd, 1990
61. Kums, *Svetska kriza obrazovanja*, Interpres, Beograd, 1977
62. Kulić, *Sadržaj rada i obrazovanje*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, 1997

63. Krupska, O vaspitanju u nastavi, Beograd, 1949
64. Krneta, Pedagogija, Naučna knjiga, Beograd, 1981
65. Kvašček, Razvijanje kritičkog mislenja kod učenika, Zavod za izdavanje udzbenika i nastavna sredstva, Beograd, 1969
66. Kvašček, Razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika, Beograd, 1974
67. Klausmaer, Cognitive operations in concept learning, Educational psychologist, n.3, 1971
68. Critical thinking book, Center for critical thinking and moral critique, Sonoma State University, 1989
69. Lazarević, Nastava i razvoj pojmova: Neovigotskijanski pristup, zbornik br.27, Institut pedagoških istraživanja, Beograd, 1995
70. Langran, Uvod u permanentno obrazovanje, Beograd, 1971
71. Lekić, Aktivnost u nastavi, Zavod za izdavanje udzbenika, Beograd, 1969
72. Лихачев, Педагогика, Юрайт, Москва, 1999
73. Lok, Misli o vaspitanju, Znanje, Beograd, 1950
74. Mandić, Glavne tendencije u savremenom obrazovanju, Inovacije u nastavi, br.2, 1989
75. Matijević, Osnovna škola za sadašnjost i budućnost, Pedagoški rad, br.4, 1988
76. Matijević, Osnovno obrazovanje u svijetu, Zagreb, 1991
77. Mishel de Montenj, Ogledi o vaspitanju, Pedagoško društvo NR Srbije, Beograd, 1953
78. Navil, U susret automatizovanim društvu, Školska knjiga, Zagreb, 1979
79. Наставен план и програм за основните училишта во СРМ, Републички завод за унапредување на школството на СРМ, Скопје, 1966
80. Наставен план и програми за воспитно-образовната дејност во основното образование, Републички завод за унапредување на образованието и воспитанието на СРМ, Просветно дело, 1982
81. Nahod, Kognitivne teorije u nastavi, Prosveta, Beograd, 1988
82. Nahod, Usvajanje pojmova zavisno od nastavnih metoda i kognitivnih sposobnosti, Prosveta, Beograd, 1981
83. Ničković, Učenje putem rešavanje problema u nastavi, Zavod za izdavanje udzbenika i nastavna sredstva, Beograd, 1979
84. Odgoj i obrazovanje na pragu XXI stoljeća, (zbornik), PKZ, Zagreb, 1988

85. Основно училиште, општа програмска структура со наставен план и програм, Републички завод за унапредување на школството на СРМ, Скопје, 1973
86. Основно образование, содржини и организација на воспитно-образовната дејност и наставни програми (I-IV одд.), Министерство за образование и физичка култура, Педагошки завод на Македонија, Скопје, Просветно дело, 1997
87. Pataki, Опќа pedagogija, PKZ, Zagreb, 1965
88. Pavlik, Automatizacija i škola, Školska knjiga, Zagreb, 1970
89. Pavlik, Obrazovanje u doba naučno-tehnološka revolucija, Pedagogija, br.1, 1964
90. Pavlović, Puniša, Obrazovanje i nauka, UNESCO, Novi Sad, 1980
91. Pestaloci, Kako Gertruda uči svoju decu, Prosveta, Beograd, 1946
92. Pedagoški proekti Francuske buržoaske revolucije (1791-1895), PKZ, Zagreb, 1951
93. Pedagoški rečnik 1-2, Beograd, 1967
94. Pedagogija (kolektiv avtori), Matica Hrvatska, Zagreb, 1968
95. Педагогика (ред. С.А.Смирнова), Москва, АСАДЕМА, 1999
96. Педагогика,(ред. П.Пидкасисти), Педагогическое обштество России, Москва, 1998
97. Пу йман, Педагогика, МИНСК, Тетра Системс, 1999
98. Perspektive obrazovanja, UNESCO, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1982
99. Petančić, Odnos općeg i stručnog obrazovanja, Rijeka, 1957
100. Pijaže, Inhelder, Intelektualni razvoj deteta, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, 1978, Beograd
101. Пијаже, Развој на интелигенцијата, Просветно дело, Скопје, 1988
102. Попоски, Психолошките основи на современата настава, Просветно дело, Скопје, 1997
103. Попова-Коскарова, Општото образование во средните училишта во Р. Македонија. Глобус, 1995
104. Попова-Коскарова, Општо образование, Глобус, Скопје, 2000
105. Potkonjak, Teorisko-metodološki problemi pedagogije, Beograd, 1977
106. Potkonjak, Pedagoški aspekti stvaralaštva, Izabrana dela, I, Osijek, 1981

107. Potkonjak, Za jasnije i jedinstvenije kriterijume u određivanju značaja, sadržaja i odnosa između opšteg, politehničkog i stručnog obrazovanja, Izabrana dela, II, Beograd, 1977
108. Potkonjak, Orlović-Potkonjak, Pedagogija, Beograd, 1982
109. Potkonjak, Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji, Zavod za udzbenike, Beograd, 1980
110. Програма за воспитно-образовната и згрижувачката дејност во предучилишните установи на СР Македонија, Републички завод за унапредување на образованието и воспитувањето, Скопје, 1976
111. Програма за воспитно-образовната дејност во предучилишното воспитание, Републички завод за унапредување на образованието, Скопје, 1982
112. Pramling, The child conception of learning, Acta Univerzitatatis Gothoburgensis, Gotoburg, Sweden, 1983
113. Pramling, The child conception of learning a phonenumber, Pedagogiska institutionen, Goteborgs universitet, 1984
114. Pramling, Understanding and empowering the child as a learner, Education and human development, Blackwell publishers, Massachusetts, USA, 1997
115. Pramling, Klefellt & Graneld, Children meeting with primary school, Raport fran institutionen for metodik, Goteborgs Universitatis, Sweden, 1995
116. Platon, Država, Kultura, Beograd, 1957
117. Rable, Misli o uzgoju, PKZ, Zagreb, 1950
118. Rable, Gargantua i Pantagruel, Svetlost, Sarajevo, 1955
119. Ratković. Obrazovanje za razvoj, Školska knjiga, Zagreb, 1983
120. Реформа на средното стручно образование (ФАРЕ) Информатор, бр.1-2, Педагошки завод на Македонија, 2000
121. Ruso, Emil ili o uzgoju, Beograd, 1925
122. Rosenthal & Jacobson, Teacher expectation and pupils intellectual development, Irvington publishers, New York, 1993
123. Roterdamski, Pohvala ludosti, BIGZ, Beograd, 1955
124. Savićević Konceptualni okviri i ciljevi kontinuiranog profesionalnog obrazovanja na univerzitetu, Nastava i vaspitanje, Beograd, 1-2,1992
125. Sotto, When teaching becomes learning, Redwood books, G.Britain, 1994
126. Suhodolski, Tri pedagogije, Duga, Beograd, 1974

127. **Svensson, Study skill and learning, Goteburg studies in educational sciences, Sweden, 1976**
128. **Средно образование, (концепциски основи, образовни профили, наставни планови за III и IV степен на стручна подготовка) Републички завод за унапредување на образованието, Скопје, 1989**
129. **Стојановски, Педагошкото значење на бихевиористичко-асоцијанистичките теории, Просветно дело, Скопје, бр.2, 1996**
130. **Swan & White, The thinking books, The falmer press, London, 1994**
131. **Schlechty, Schools for the 21-st century, Jossey-Barr Publishers, San Francisko, California, 1990**
132. **Tofler, Šok budućnosti, O.Keršovani, Rijeka, 1975**
133. **Tofler, Treći talas, Zenit, Beograd, 1980**
134. **Toffler, Learning for tomorrow, New York, 1974**
135. **Teodosić i dr. Pedagogija, PKZ, Zagreb, 1958**
136. **Теория на възпитанието (колектив автори, ред. Љ.Димитров), София, 1994**
137. **Trnavac, Školski sistemi na raskršću, Dečje novine, G.Milanovac, 1989**
138. **Trnavac, Đorđević, Pedagogija, Naučna knjiga, Beograd, 1995**
139. **Unenge, Varflor laser om romarna? Varld och vardag, Liber utbildningsforlaget, 1984**
140. **Ušinski, Čovek kao predmet vaspitanja, V.Masleša, Sarajevo, 1957**
141. **Ferier, Aktivna skola, PKZ, Zagreb, 1950**
142. **Flers, Obrazovanje u društvu, Gradina, 1976,**
143. **Fridman, Kuda ide ljudski rad, Rad, Beograd, 1959**
144. **Fridman, Učiti za život, Stručna štampa, Beograd, 1957**
145. **Fridman, Razmrvljeni rad, Naprijed, Zagreb, 1959**
146. **Franković, Budućnost i promene u odgoju i obrazovanju, Inovacije u nastavi, br,2 , Beograd, 1988**
147. **For, Učiti za život, Stručna štampa, Beograd, 1957**
148. **Furastije, Civilizacija sutrašnjice, Naprijed, Zagreb, 1968**
149. **Herera, Mandić, Obrazovanje na pragu XXI stoljeća, Svetlost, Sarajevo, 1989**
150. **Hals, jedan obrazovni program za Evropu, Perspektive obrazovanja, UNESKO, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1982**

151. Šaranović- Božanović, **Mogućnosti uticanja na kognitivni razvoj učenika koja pokazuju neuspeh**, Prosveta, Beograd, 1980
152. Šaranović- Božanović, **Znanje i razumevanje u nastavi, Saznanje i nastava**, Institut pedagoških istraživanja, Beograd, 1995
153. Šimleša, **Pedagogija**, PKZ Zagreb, 1971
154. Šimleša, **Na putu do reformirane škole**, PKZ, Zagreb, 1977
155. Špoljar, **Utjecaj novih teorija o učenju prevladavanje tradicionalnog modela nastave**, Život i škola, br. 2, Osijek, 1989
156. Šrajber, **Svjetski izazov**, Globus, Zagreb, 1981
157. Woods, **Problem based learning, How to gain the most from PBL**, McMaster University, Hamilton, Canada, 1994
158. Wood, **Kako djeca uče i misle**, Eduka, Zagreb, 1994
159. Woolfolk, **Educational psychology**, n.3, 1987
160. Wen & Marton, **Chines views on the relation between memorization and understanding**, paper present at 5-th European Association for research on learning and instruction conference, Aixen provence, 1993