

ЕМИЛИЈА ПЕТРОВА ЃОРЃЕВА

ОДБРАНИ ТЕМИ ОД
ПЕДАГОГИЈА

ШТИП, 2013

Д-Р ЕМИЛИЈА ПЕТРОВА ЃОРЃЕВА

**ОДБРАНИ ТЕМИ ОД
ПЕДАГОГИЈА**

ШТИП, 2013

Автор:
проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева

Рецензенти:
проф. д-р Татјана Атанасоска
проф. Розалина Попова-Коскарова

Наслов:
Одбрани теми од педагогија

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје

37.013

ПЕТРОВА Ѓорѓева, Емилија
Одбрани теми од педагогија [Електронски извор] / Емилија Петрова
Ѓорѓева. - Текст, илустр.. - Штип : Универзитет "Гоце Делчев", 2013

Начин на пристап (URL): <http://www.ugd.edu.mk>. - Наслов преземен од
екранот. - Опис на изворот на ден 15.03.2013. - Фусноти кон текстот.
- Библиографија: стр. 127-[129]

ISBN 978-608-4708-12-4

I. Ѓорѓева, Емилија Петрова види Петрова Ѓорѓева, Емилија

а) Педагогија

COBISS.MK-ID 93488394

1. НАУЧНО ОДРЕДУВАЊЕ НА ПЕДАГОГИЈАТА - ОСНОВНИ КАРАКТЕРИСТИКИ

1.1 ПОИМОТ ПЕДАГОГИЈА

Поимот **педагогија** (грчки *paidagogos*) настанал како сложенка од грчките зборови *país, paidos* –дете, момче + *ago, again* –води. Поимот *paidagogos* „оној што води дете“ бил назив за роб (или рабинка) кој го водел детето, се грижел за неговата сигурност, посебно додека не било во домот.

Во Античка Грција зборот *paidagogos* не е вистински учител (затоа што не бил образован), туку само му помагал на детето да се стекне со одредено искуство.

Педагог прво бил оној кој се грижел за детето, потоа оној кој го водел детето на господарот кај учителот, а потоа тоа бил назив за оној кој го одгледува, односно го чува детето.

Во Античкиот Рим зборот *pedagogus* (педагог) бил назив за роб –куќен учител на децата на господарот.

Поимот педагогија за прв пат во XIX век го вовел Johann Friedrich Herbart. А педагогијата како посебна научна дисциплина се јавила доста покасно.

Како наука-научна дисциплина педагогијата почнала да се развива со воведувањето на училиштето како обврска (одговорност) на младите.

Одредувањето на педагогијата како наука за воспитанието се задржало сè до денес, што е последица на традиционалното сфаќање за поимот воспитание во неговото изворно етимолошко и семантичко одредување.

Ниту современите истражувачи – педагози не се единствени во точното определување (дефинирање) на педагогијата, како наука за воспитанието, ниту во одредувањето на педагогијата како наука воопшто. Во современата наука постојат различни „школи“ на педагогијата.

Денес многу теоретичари поимите педагогија и наука за воспитанието ги применуваат како истоимени. Со тоа проблемот

за одредување на поимот воспитание, посебно во неговото функционално значење, би бил еднозначен.

Сепак мораме да кажеме дека поимите воспитание и образование во теоријата на традиционалната педагогија не само што не се еднозначни, туку имаат и спротивни гледишта. На основа на меѓусебно спротивставените дефиниции тешко е да се одреди содржината на овие поими.

Логичките и когнитивните карактеристики на поимите се: јасност и разбирливост.

Поимите се јасни и нејасни; разбирливи и неразбирливи. Ако нам ни е познат целиот опсег на поимот, таквиот поим го нарекуваме јасен поим. Поимот е разбирлив ако ни е точно позната неговата содржина. Според ова дали основните поими на педагогијата се јасни и разбирливи?

Семантичкото одредување на одредени поими низ развојот на општеството постојано се менувало. Таков е и случајот со поимите воспитание и образование.

Под влијание на научно-техничкиот развој се менува содржината и функцијата, па дури и целта на воспитанието и образованието, а според тоа неминовно се менува и основната функција на педагогијата-се менува и теолошко-научното одредување на педагогијата.

Во рамките на UNESCO, а посебно во развиените земји се применува зборот едукација како целосен поим за сите науки и сите научни дисциплини кои што се занимаваат со проблемите на воспитание, образование, учење, социјализација. Се повеќе се зборува за едукацијата (образованието) како поим кој ги обединува поимите воспитание, образование и учење.

1.2 ОСНОВНИ ПОИМИ НА ПЕДАГОГИЈАТА - ДИЛЕМИ И ОДРЕДБИ

Составот на основните поими на традиционалната педагогија како што кажавме го сочинуваат: воспитание, образование и под влијание на дидактиката-наставата. Како што кажавме и претходно основните поими на педагогијата не се со исто значење

и тоа е пречка не само за теорискиот развој на педагогијата, туку и на практичното педагошко дејствување.

Во табелата 1. се прикажани резултати од испитување на „Мислењето на некои педагози за односот помеѓу поимите воспитание и образование”.

Од вкупно 23 испитаници 10 педагози се доктори на науки, 7 се магистри, а др. имаат висока стручна спрема. Од сите испитаници само еден е психолог, а останатите се педагози.

Табела 1.

Категорија на одговори	Фрек.	проц.
Воспитание и образование - идентични поими	2	8,69
воспитание и образование - се различни поими	2	8,69
воспитанието го опфаќа образованието	11	47,84
образованието го опфаќа воспитанието	1	4,35
воспитанието и образованието делумно се идентични	5	21,4
некое свое одредување	2	8,69
Вкупно:	23	100

Според табелата добиено е:

47,84% сметаат дека воспитанието го опфаќа образованието.

21,74% воспитанието и образованието делумно се поклопуваат.

8,69% воспитанието и образованието се идентични поими.

8,69% воспитанието и образоваанието не се поклопуваат.

8.69% имаат некое свое мислење.

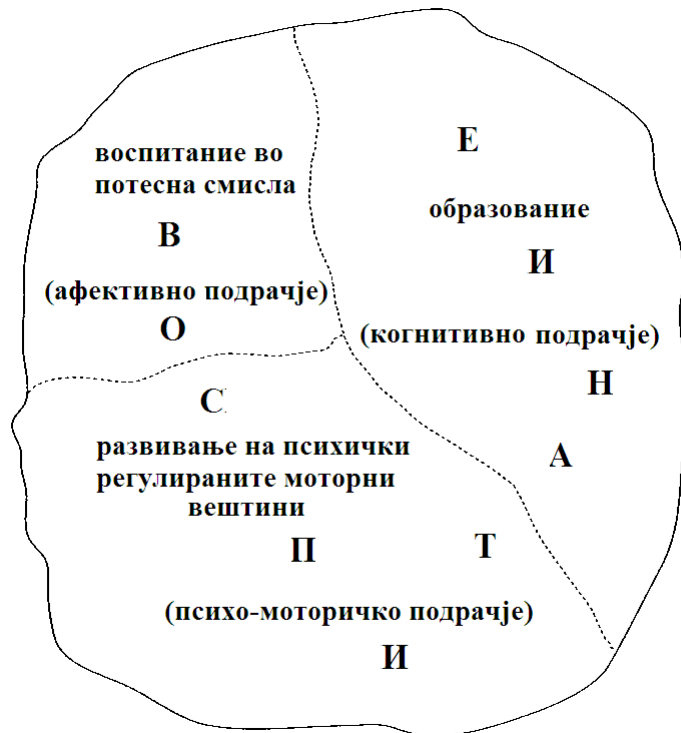
4,35% образованието го опфаќа воспитанието.

Сфаќањето на поимите воспитание и образование во традиционалната педагогија најдобро се илустрира со графички прикази во учебниците по педагогија.

Одредувајќи го воспитанието како основен поим на педагогијата авторите со шема го даваат „едноставниот“ приказ во

широка и тесна смисла кој дава типично и непрецизно одредување на поимите воспитание и образование.¹

Шема 1.



Од шемата може да се види дека поимот воспитание во поширока смисла на зборот (ги опфаќа сите 3 подрачја на личноста) и се сфаќа како „врвен“ (или водечки) поим во составот на основните поими на педагогијата.

Според авторите, овде уште спаѓа и поимот воспитание со неговото потесно значење (афективно подрачје) и поимот образование кој е „еден од средишните поими во воспитната проблематика за кој ниту во светот нема согласување во врска со неговото значење.“² Со оглед на тоа дека не се наведува посебен поим кој би се однесувал на психомоторичкото подрачје, авторите веројатно сметаат дека развојот на моторичките вештини

¹ Malić – Mužić: *Pedagogija*, Školska knjiga, Zagreb, 1981, стр. 20-23.

² Исто, стр. 21 (истакнал J.M.)

(моторичките способности) зависи исклучиво од педагошкото делување на когнитивната и/или конативната сфера на личноста.

На таа основа со различни варијации речиси во сите учебници на педагогијата (па и во дидактиката) се даваат одредувања на поимите воспитание и образование како основни поими во педагогијата.

Најшироко одредување на поимот педагогија се смета дека е во учебниците по педагогија од 1990 година.³

„Воспитанието е процес на формирање на личноста, градење и обликување на човековата личност со сите негови телесни, интелектуални, морални, естетски и работни способности... ефикасен процес во кој доаѓа до израз единството на образовните цели и задачи, методи, со што сето тоа тежнее кон градење на потполна човекова личност.“⁴

Поимот воспитание во поширока смисла на зборот го опфаќа целокупното педагошко дејствување на сите сфери на личноста. Во потесна смисла значењето на зборот воспитание... градење и обликување на личноста и карактерот, остварување на оние позитивни човечки особини поради кои почитуваме одредена личност. Во што е разликата меѓу воспитанието во пошироко и потесно значење, ако едниот тежи кон градење на севкупна човекова личност, а другиот е насочен кон градење и обликување на личноста?

Многу автори развојот на когнитивната сфера го нарекуваат процес на интелектуален развој, при што се користи и поимот образование. Има и учебник во кој поимите интелектуален развој и образование битно се разликуваат. Ако сакаме да ги дистингуираме поимите „интелектуален развој“ и „образование“ мораме образованието да го поврземе со неговото првобитно значење – усвојување на знаења, умеење и навики во функција на обликување на човекот како интелектуална личност.

Меѓутоа, тоа обликување има и други воспитни задачи, а интелектуалниот развој ги опфаќа и едните и другите, т.е како надреден поим тој го опфаќа процесот на образование, но не може

³ Vukasović, A.: *Pedagogija*, Zagreb, 1990.

⁴ Исто, стр.39 (истакнал Ј.М.) Речиси идентично одредување дава и S. Bašić во: *Osnove suvremene pedagogije*, НРКЗ, 1999, стр. 177.

да се сведе само на него.⁵ Овде поимот интелектуален развој го опфаќа образованието во целина (когнитивна сфера) и дел од развојот во потесна смисла (вољевата сфера), но со оглед на тоа дека за авторите е важна смислата на образованието со усвојување на знаења и навики, па според тоа интелектуалниот развој ја опфаќа и психомоторичката сфера на личноста.

Има и учебници кои ги споменуваат поимите образование и оспособување.⁶ Од поимот образование се разликува поимот оспособување.

Најочигледен пример за поимите има во најновата книга “Основи на современата педагогија”. Во неа се среќаваат поимите: оспособување, образование и воспитание.

-оспособување

1) Име за образование кое што дава општо-стручно и стручно значење.

2) Процес на оспособување за некоја практична активност, за стекнување на професионални вештини.

-образование

Образованието има повеќе значења и тоа како институција, процес, содржина и резултат на организирано или случајно учење во функција на развој на когнитивните способности. Накратко: темелното значење на образованието е организирано развивање на когнитивните способности и учењето.

-развој

а) процес на организирано (намерно) развивање.

б) процес на градење на личноста на човекот, развивање и обликување на човековата личност со сите негови човечки одлики, формирање на особини, кое вклучува целокупно свесно и несвесно дејствување во вид на градење на позитивни особини и карактеристики.

Кога станува збор за наведените поими кои се обработуваат во книгата, треба да се истакнат два негативни фактори. Прво,

⁵ Исто, стр. 102 и 103.

⁶ Иако поимите образование и оспособување сè почесто се споменуваат во расправите за педагогијата, тие се уште поради традиционалните телеолошки одредувања, не спаѓаат во состав на нејзините основни поими.

поимите оспособување, образование и развој, кои посебно се обработени во одвоени поглавја, не се прецизно, ниту еднозначно одредени, а и меѓусебно се преклопуваат, и второ, одредувањето на овие поими не само што е нејасно и неразбирливо, туку и одредувањето на секој од нив во овој дел се разликува од одредувањето во поединечните поглавја.

Поимите развој и образование редовно се користат како синтагми: образованието и развојот речиси како „единствен поим“, па на тој начин се упатува на нивната неодвоеност, но и нивната различност.⁷ Дел од проблемот успешно се совладува со користењето на поимот едукација – како поголем поим за поимите развој и образование, но сеуште има и непрецизности, бидејќи како што се наведува „едукацијата е организирано (намерно) учење на когнитивните, психомоторичките и мотивативните (вољеви) својства на личноста.“⁸

Нажалост, ниту во овој извор прецизно не е одреден поимот оспособување кој се одредува како „посебен облик на образованието“. Вистинито е тврдењето дека со образованието „во одредена мера се развиваат и поедини ... психомоторички способности“, но навистина само во одредена мера, баш како што се развиваат и интелектуалните способности и како што во одредена мера се стекнуваат и развиваат мотивите, односно целокупното однесување на човекот. Во ред е и тврдењето дека учењето е процес на развој на когнитивните и психомоторичките способности, бидејќи до сознание (знаење) може да се дојде и од психомоторичката сфера (човекот учи од „внатре“).

Врз основа само на знаењето не е можно да се стекнат и развијат психомоторичките вештини. Да се знае да се опише или објасни некоја моторичка работа (вештина или активност) не значи дека поединецот таа работа или вештина ја поседува, односно успешно знае да ја изведува, а уште помалку дека врз основ само на темел на знаење и без моторички активности може да ја стекне. Пример, за да знае поединецот да пишува мора да знае како изгледаат буквите, како се изговараат, како и со што

⁷ Исто, види стр. 44,45.

⁸ Исто, стр. 47.

можат да се напишат (спознајна сфера-образование). Но, доколку со својата рака и прсти не ја изведе таа моторичка активност, тој никогаш нема да ја развие вештината пишување. Знаењето и вештината се две различни структури, „бидејќи за разлика од психомоторичките вештини кај кои преовладува надворешната моторичка компонента, знаењето во потесна смисла на зборот се состои од усвојување на поими, принципи, закони, модели на интелектуална операција“⁹. Знаењето е нужен, но не и доволен услов за стекнување и развој на моторичките вештини, па со тои и умеања (способност за самостојно и успешно изведување на одредени моторички активности) бидејќи умеањето е синтеза на знаења и моторичка умешност – вештини, способност за практично искажување на знаењата. Секоја, не само професионалната работа, бара некои специфични вештини и специфични знаења, но „мотивираноста, познавањето на средствата, начинот и целта на активностите и изведувањето на активностите се важни услови за стекнување на вештини и знаења“¹⁰ (истакнал Ј.М.). Всушност и мотивите, ставовите и интересите – вкупното однесување се стекнува и развива врз основа на знаењата – образованието.

Посебна збрка во овој поглед прави сциентолошкиот пристап на поими во дидактиката.

Во разбирањето на основните поими во педагогијата настанува збрка поради различните лексикографски извори. Подеднакво исто е и во речниците и во другите енциклопедии.

Речници на странски јазик

Drvodelic, Англиско-хрватски речник, Загреб, 1954

поим

- education - оспособување, образование, школување

- pedagogic - педагогија

Filipovic, Англиско-хрватски речник, Загреб, 1990

поим

⁹ Вујас, З. : Psihofiziologija rada, Zagreb, 1959, str. 47.

¹⁰ Исто, стр. 47.

-education – оспособување, образование, подучување.

Filipović, Англиско-хрватски речник, Загреб, 1998

поим

-education - оспособување, образование, школување, вежбање

-formation - обликување, формирање, давање форма

-pedagogic - педагогија, наука за наставата, оспособување

Bujas, Veliki englesko-hrvatski rječnik, Загреб, 1990

поим

-education-оспособување, училиште, образование, воспитание и образование, образованоста, просвета

Речник – англиско – хрватски – хрватско - англиски со грамика, Knjigotisak, Split, 2000 (Damir Bozic)

поим

-education-образование, воспитување, развивање (способности, особини); дресира (животни).

Интересно е да ги споредиме преводите на поимите education, pedagogy и pedagogy со значења за овие поими кои ги даваат Англичаните во Oxford Advanced Learners Dictionary (the 6-th edition of the world's best-selling learner's dictionary; Everything you need to succeed in English) што го потврдува претходното тврдење.

Поим – education - a process of teaching; training and learning, especially school or colleges, to improve knowledge and develop skills.

Поим-pedagogic (also pedagogical) –(formal) concerning teaching methods, pedagogic practice/principles

Поим-pedagogy-the study of teaching methods.

Од изложеното несомнено е дека во англиско-хрватскиот речник поимот education се преведува со поимите: образование, оспособување, воспитание, подучување, развивање, вежбање, училиште. Според тоа, ако се земе објаснувањето од охсвордскиот

речник, поимот education може, а и треба да се преведи со поимот оспособување.

Од германски: Германско-хрватски речник, Зора, Загреб
поим

-Erziehung-равзој

-Ausbildung-образование, образованост, оспособување.

-Bildung – образование, наобразба

-Erziehungslehre – педагогија, учење, наука за воспитанието.

Во италијанско-хрватскиот речник, Загреб

поим

-educazione - воспитание, образование

-istruzione-обука, настава

-formazione-обликување.

Педагошка енциклопедија, Загреб 1989. Сите поими се преведуваат на неколку светски јазик, па имаме:

поим

-одгој: education /англ./; Erziehung /герм./; education /фран./;
educazione /итал./; educacion /шпан./

-образование – education /англ./; instruction /фран./; Bildung
/герм./, а поимот

-формирање – не е обработен како некој поим.

Треба да споменеме дека основни педагошки поими се воспитание и образование. ***Иако овие два поими, односно педагошки поими, меѓусебно најтесно поврзани, иако се дополнуваат, еден со друг се опфаќаат, секој од нив има посебна смисла и значење.***

„Процесот на воспитание е сестрано формирање на сите позитивни особини на човековата личност спрема општеството... Образованието е процес на стекнување знаења, вештини и навики и воедно процес преку кој детето интелектуално, емоционално и волево се развива, односно расте.“ (Истакнал Ј.М.)

Од сите овие одредеувања не е јасно каков е односот на поимите воспитание и образование, а секако а да не зборуваме за јасност.

Образованието е процес на знаење, вештини, навики целосен процес во кој што детето интелектуално и емоционално се развива.

Според тоа не знаеме дали овие поими се различни или исти-идентични поими, бидејќи развојот се одредува како процес на формирање на сите позитивни особини на личноста, а од друга страна развојот е во основа образование-интелект и емоционален развој.

Од тука, што опфаќа развојот, а што образованието како телеолошки може да се одредат, може ли да се гледаат одвоено и треба ли филозофијата на педагогијата да се занимава само со развојот, само со образованието или развојот и образованието заедно, односно треба ли да се рагледува педагогијата во целина?

Човековата личност ја сочинуваат 3 основни, меѓусебно неодвоиви подрачја - 3 аспекти (компоненти) на личноста.

1. Когнитивен (интелектуален) аспект.
2. Конативен (афективен, емотивно - социјален) аспект.
3. Психо-моторички (моторичен, моторен) аспект (слика 1).

Секој аспект - компонента ја сочинуваат низа неразвиени, потенцијални способности (диспозиција, предиспозиција) која човекот ја носи со себе од раѓање, а која во процесот на развој под влијание на различни активности се развива – формира.¹¹

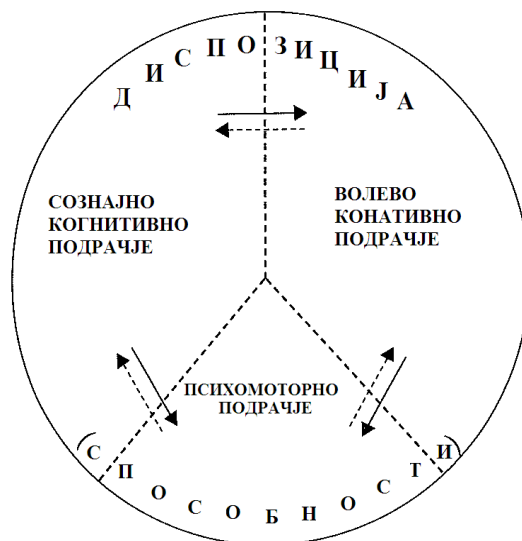
Во процесот на образување се организираат и спроведуваат различни активности со различни содржини и при тоа поедини, потенцијални (вродени, неразвиени) способности (диспозиции) се преобликуваат (трансформираат), развиваат „претвораат“ во развиени функционални способности.

За развој на секоја поединечна диспозиција мора да се спроведуваат конкретни активности со конкретни содржини кои се релевантни за развој на тие конкретни, одредени дисципозиции – способности. На тој начин во процесот на оспособување поединецот од неспособен постанува повеќе или помалку оспособен за одредена работа, активност или некоја дејност.

¹¹ Способност – општ назив за сите особини или диспозиции на личноста за кои се претпоставува или емпириски се утврдува успешноста на поединецот во односот со физичката и социјалната околина. Постојат 3 основни групи на способности: сензорни (осетливи), моторички (психомоторички) и интелектуални (спознајни).

Според тоа при секое организирање и спроведување на одреден педагошки процес потребно е да се утврди целта за одредена етапа за оспособување (учење, образување). Потребно е да се утврди што сакаме да постигнеме, која активнос и со која содржина, поради што ќе се организира и реализира одреден педагошки процес. Треба прецизно да се утврди кои знаења, вештини (интелектуални и моторички), ¹² ставови, способности, умеења и разумни интереси на ученикот кој мора да се искажат за да се постане оспособен. Тоа се и основните проблеми на педагогијата и образувањето воопшто.

Структура на човековата личност



Слика 1. Шематски приказ на подрачјата (аспектите) на човековата личност – основа за одредени темелни поими во педагогијата.

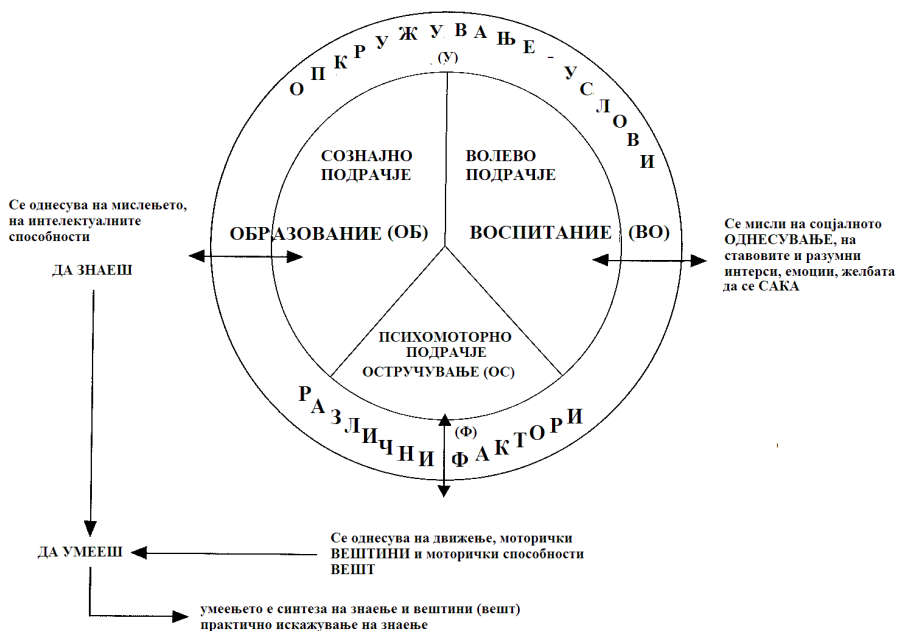
Испрекинатите линии кои ги „раздвојуваат“ поединечните подрачја или аспекти на личноста ја симболизираат нивната

¹² Треба да се разликуваат психомоторички и интелектуални вештини. Кај психомоторичките вештини преовладува надворешната, моторичка компонента, пример вештина за возење на велосипед, а кај интелектуалните преовладуваат мисловните операции, пример, пресметување.

меѓусебна неразделност. Не е можно педагошки да се делува само на еден аспект на личноста. Делувајќи на еден се делува и на другите два аспекти.

Секој аспект - компонента ја сочинуваат неразвиени, потенцијални способности (диспозиција, предиспозиција) која човекот ја носи со себе од раѓање, а која во процесот на развој под влијание на различни активности се развива - формира.

Човекот стекнува знаења, развива когнитивни, социјални, емоционални, психомоторички, интелектуални способности, усвојува ставови, развива интерес-учи надвор од училиштето (родителите, улицата, мас-медиумите, општествената група, црквата и другите институции). слика 2



Слика 2. Шематски приказ на поединечни подрачја на личноста како основа за развој на способностите во процесот на образување – оспособување.

Од раѓањето па во текот на целиот живот човекот учи. Но не учи исклучиво од родителите и наставниците, туку од секојдневното животно опкружување.

Според тоа можеме да заклучеме: оспособувањето е функција - процес на образование, одгој и изобразба, потоа

различни фактори кои со различни педагошки и други процеси кои влијаат на човекот во текот на целиот живот.

Тие основни педагошки законитости можеме да ги изразиме со формула:

$$\text{ОСП} = \text{ф} (\text{ОБ}, \text{ВО}, \text{ОС}, \text{У}, \text{Ф})$$

односно: ОСП – оспособување е Ф – ункција ОБ – разование, ВО – спитание, ОС - , У – слови и Ф – актори во процесот на образување.

1.3. ПЕДАГОГИЈА – НАУКА ЗА ОСПОСОБУВАЊЕ

Современиот научно – технолошки развој на општеството, наметнува потреба за константна ревалоризација на постигнатите знаења - познавања и преис-питување на основните методолошки и епистемолошки, а особено на телеолошките карактеристики на науката. Поради својата функција и општествената условеност педагогијата спаѓа во оние дисциплини кои во својот состав, во својата основна (теоретска и практична) ориентација мораат, ако не во целост, барем во одредени аспекти, постојано да се прилагодуваат кон научно - технолошките и општествените промени.

Секое образование, секое општествено корисно образование, мора да биде фокусирано и по својата функција насочено кон оспособување на поединецот – човекот за живот, за самостојно и успешно снаоѓање во текот на својот живот.

Педагогијата е една од ретките науки во која истовремено егзистираат неколку меѓусебно спротивставени теории за нејзино основно одредување, во кои нема единствена етимолошка конзистентна теорија за нејзино научно одредување. Ако пак се погледнат образовните области на педагогијата во целина, ситуацијата е уште понеповолна. Проблемот не е само во тоа што основните поими не се содржински и хиерархиско еднозначно одредени, туку многу повеќе што нивната стратешка и телеолошка фокусираност е нејасна.

Проблемот на неконзистентност е уште повидлив во дидактичкото подрачје како „прво подрачје“ помеѓу гранките на научното поле на педагогијата. Поради тоа педагогијата мора да

го прошири составот на основни поими, поимите еднозначно да ги одреди и освен теоријата на образование и воспитание, да развие теорија на тренинг и обука како основна педагошка теорија.

Да го погледнеме проблемот на методолошкиот развој и стратешките ориентации во научното поле на педагогијата елаборирано преку неколку карактеристични тези од уште еден аспект.

1. Основното теориско одредиште на традиционалната педагогија како наука за образованието, настаната на ниво на научно - технолошкиот развој, во најдобар случај е проблематична. Педагогијата спаѓа меѓу оние малубројни научни дисциплини кои својата основна научна ориентација не ја промениле значително од својот почеток до денес. Оптимистичкото верување дека, еднаш веќе утврдена и прифатена научна теорија или дефиниција е вечна и засекогаш директно го одредува нејзиниот предмет и теолошката определеност, е само минато.

2. Различното и застарено научно утврдување на основните поими на педагогијата и упорното инсистирање на само еден (воспитание), два (воспитание и образование), односно три (воспитание, образование и настава) или четири (воспитание, образование, настава и социјализација) темелни поими коишто би ги одредиле сите теориско - методолошки рамки на педагогијата и процеси на практичното делување на педагогијата, во основа прават збрка во теориско – методолошките ориентации на педагогијата, па и во дидактиката како посебна методика.

3. Темелната ориентација и педагогијата како основна наука на сите поединечни педагошки дисциплини се уште е насочена кон т.н. општо образование и општообразовно училиште. Индустриската педагогија (педагогијата на работа која во развиените земји има вековна традиција) кај нас почнала да се развива како посебна научна дисциплина од областа на педагогијата во педесеттите години од XX век. Индустриската педагогија или педагогијата на работа денес се изучува во рамки на студиите за наставници во средните стручни училишта.

Преку увидот во различни извори може да се утврди релативен договор во дефинирањето на педагогијата како наука за

образованието. Меѓутоа, како што претходно рековме, при одредувањето на некои поими на педагогијата тој договор исчезнува. Во научната литература и научните комуникациски односи односот на поимите воспитание и образование се сфаќа како збир на повеќе меѓусебни противречни комбинации. Истражувањата околу научната дефиниција на поимот воспитание дојдоа до заклучок дека под тој поим има толку различни дефинирања со што истиот го губи својот концепт: тоа е процес и негов резултат, некоја намера и некое делување, некој опис (дескрипција) и нормативна евалуација, смислена акција, социјално влијание, некој историски како и некој вон временски феномен. **Воспитанието како поим не се однесува на ниту едно единствено човечко битие со еднозначна референца.** (13, стр. 149 – истакнал Ј.М.). Овде станува збор за т.н. образование во поширока конотација бидејќи се расправа за науката за воспитанието, за педагогијата.

Покрај „класичното“ одредување на поимот воспитание во поширока и потесна смисла, во употреба се и другите значења на поимот: воспитанието како *процес* во развојот на човекот, воспитанието како *фактор* во развојот на човекот, воспитанието како човечка активност, воспитувањето како институција и др. Значи, да повториме, под тој поим се подразбира – процес, резултат, намера, состојба, работа, вреднување, општествено влијание, историски и над временски феномен.

Слично е и со одредувањето на поимот образование, којшто не е само јазичен проблем. Така на пример имаме одредувања: *образованието како процес* (усвојување на знаења, вештини и навикки), *образованието како статус*, *образование како резултат на одреден процес*, *образованието како институција* (образовна институција), и др.

„Поимот образование обично ги опфаќа оние ментални процеси кои се однесуваат на когнитивниот аспект на личноста, односно повеќе ментални процеси како што се анализа, синтеза, вреднување.“ (23, стр. 21). Според тоа, образованието според значења е само еден аспект од развојот на личноста.

Иако поимот образование е неодреден, оттука пак сам по себе има и многу различни дефиниции, секогаш се поврзува со

знаењето, спознајната компонента на личноста, при што многумина го заменуваат овој поим со поимот образување – што не е прифатливо.

Точно е дека целта на образованието е „тоталитет“, т.е. развој на сите можни индивидуални способности, но не неповрзани и дополнителни, туку од овој развој да настане една интегрирана верзија од која понатаму ќе се изгради еден идентитет. Доколку се спореди досегашното толкување со Хумболдовото толкување, кое и денес е присутно во педагошката теорија, можеме да заклучиме дека поимот воспитание е сфатен исто како и поимот образование. Терминот образование секогаш се поврзува со нешто елитно, луксузно. Секогаш „општо образование било привилегија на буржоаската класа“. Но во традиционалната педагогија закономерно се менува и сфаќањето и значењето на поимот образование. Образованието, како терориски концепт, никако не е неоптоварено... општествениот развојот во текот на 70-те го постави прашањето за водечкиот поим како обид да се најде смислата на педагошката работа. **Таква една категорија, како надреден критериум за усмерување и оценување на сите поединечни педагошки мерила е барана во новата формулација на поимот образование.**

Како сега да се определиме за еднозначно научно одредување и одредување на хиерархијата на основни поими на педагогијата кога наспроти секој доказ кој е во прилог на поистоветување на воспитанието и образованието, постои и друг доказ кој ја поткрепува другата теза? Ако се тоа два различни аспекти на една иста и единствена појава, тогаш очигледно мора да постои и општо ниво на кое овие два различни аспекти ќе се соединат, бидејќи во тој случај не станува збор за општото, поединечното и посебното туку за за односот посебно – посебно. На тој начин етимолошки, но не и семантички, целата мешаница, збрка само привидно се отстранува бидејќи поимот образование има барем десет различни значења.

Во стручната и научна литература, покрај поимот образование се користат поимите оспособување и образување. Меѓутоа, и поимот оспособување и поимот образување припаѓаат на поимот образование, со тоа што кај нив се избираат работни,

организациски знаења, вештини и способности кои поединецот го ориентираат кон работата во некои од подрачјата на човековите дејности (право, економија, техника). Недвосмислено, поимите оспособување и образување се сфатени како синоними, а во одредени случаеви синоними на поимот образование.

Таквото одредување на поимите навистина збунува, бидејќи претходно се говори за образованието како когнитивно учење – „соодветно образование, односно релевантно когнитивно учење“, а за воспитанието „како афективно и конативно учење“, додека пак за извршување на некои моторни дејствија се говори за „психомоторно учење“. Од овие определувања на поимот учење може да се заклучи дека поимот може да се сфати како синоним на поимот оспособување, но не и на поимот воспитание во поширока смисла. Од наведеното следува дека поимите образование и воспитание како процеси, го заменуваат поимот учење како процес при што еднозначноста се постигнува преку атрибуција (когнитивно, конативно и психомоторно). Меѓутоа тоа не е возможно бидејќи како што ќе видиме понатаму „образованието и воспитанието го диференцираме, разделуваме од поимот учење“.

Таквото застарено и неодредено сфаќање на поимот образување датира од почетокот на развојот на стручните училишта – кога дефинитивно се развил дуализмот во училиштата. Се што во себе содржала стручна работа – практични активности било исфрлено од дотогашниот хуманистички опсег на образование. Така под поимот образување се подразбирало она школување кое го оспособувало поединецот за одреден вид на произведен труд, додека пак поимот образование го означувало секој вид на школување само во „општи“ училишта, бидејќи содржините во овие училишта имаат за цел развивање на општи способности на личноста, а не оспособување за некој конкретен облик на општествено корисна работа.

Дека во педагогијата нема еднозначно научно одредување на поимите, ќе се осврнеме на примерот на одредување на дидактиката. Наместо коментар ќе дадеме примери за одредување од неколку познати извори: „дидактиката е гранка на педагогијата која го проучува образованието и наставата“. Иако наставата е единствен воспитно – образовен процес, „сепак предметот

дидактика се ограничил на подрачјето на образованието во наставата“. „Дидактиката е гранка на педагогијата која се занимава со теоријата на воспитно – образовниот процес“ , „дидактиката е училишна педагогија“ , „дидактиката се дели на методика на воспитанието и методика на образованието“. Од ова можеме да заклучиме дека разликата меѓу педагогијата и дидактиката исклучиво во различните теориски пристапи во изучувањето на феноменот образование и воспитание.

Ако педагогијата ја одредиме и како теорија на воспитанието, а со оглед на тоа дека таа е општа-основна наука на своето научно поле и дека нејзин основен поим во пошироко значење е воспитанието, таа би можела да биде само „теорија на воспитанието во поширока смисла“, што пак, како што е истакнато го вклучува и образованието. Оттука педагогијата може да се дефинира како теорија на воспитанието и образованието. Дидактиката е наука која ги проучува законитостите во образованието и наставата и се одредува како теорија на образованието, бидејќи настава без воспитание не може да има, тогаш и дидактиката може да се одреди како теорија на воспитанието и образованието. Во оваа смисла додактиката е навистина посебна гранка на педагогијата во оној дел во кој таа се занимава со проблемот на наставата.

Дидактиката е педагошко - андрагошка научна дисциплина која ги проучуваа факторите и текот на наставата. Наставниот облик на организираната работа пред се во училиштата, и како училиштето по своја функција прави развој и оспособување на луѓето кои ќе бидат способни за живот во одредени услови можеме да го означиме како оспособување за живот. „Дидактиката е наука за структурирање и регулирање на наставниот процес...за дидактиката основни се два поими учење и поучување...дидактиката е наука за ефикасно комуницирање на учениците поради развивање на спознајни навика, во состав на општата комуникација“.

Меѓутоа мора да се постави прашањето дали е доволно човекот да поседува само знаење за да поседува општи познавања. Точно е дека спознанието е неопходно, но само по себе не е доволен услов за развивање на моторичките способности.

Посредно и можеби несвесно, сепак се мисли на дидактиката како наука за оспособување (учење и почување), бидејќи еманципацијата на поединецот не може да се постигне ако тој не е оспособен за успешно и самостојно практично извршување на одредени активности, одреден облик на општествено-корисна работа. Секоја оспособеност за општествено-корисна работа императивно го вклучува образованието (знаење и интелектуални способности-конгитивни компетенции, психомоторички вештини) и воспитанието (однесување во склад со етичките норми и вредности на општеството-конативни компетенции). Да се биде еманципиран (образован) значи дека поединецот навистина е оспособен за работа - знае, умее и сака да изврши одредени активности што се услов за биолошка егзистенција. И „таткото“ на дидактиката Ј.А.Коменски ја одредува дидактиката како вештина на поучување.

Цел на образованието (поучување, обучување, воспитување, учење и како и да го наречеме) не е стекнување на знаења, вештини, навика, интереси, поради самата личност, туку поради развивање на стекнување на способности за нивно практично користење и нивно успешно (директно или посредно) задоволување на егзистенцијални потреби.

За разлика од животните кај кои способностите се развиваат по биолошките закони, кај луѓето способностите настануваат и се развиваат под влијание на општествено-историските влијанија. Тоа важи посебно за човечките психички способности. Во секоја личност ниту една способност не се јавува веднаш туку се развива од почеток. За да оваа предиспозиција прерасне во способност единствен услов е вежбањето или одредена активност за развој на одредена способност. Задача на педагогијата е да истражува и да пронајде најефективни начини-облици, методи, активности и содржини кои што се целисходно ќе ги развијат способностите на поединецот.

Предиспозицијата е наследен супстрат на некои способности. Субстрат кој на нас не ни е даден директно туку преку способности кои зависат не само од природните предиспозиции, туку и од вежбањето. Недвосмислено вежбањето претпоставува одредена организирана практична активност бидејќи моториката на прстите

и брзината на извршување на некоја операција во ниту еден случај нема да зависи само од знаењето туку и од тоа како треба да се реализира. „Предиспозициите реално основани на наследната структура на нервниот систем, се само потенцијално детерминирани, кои можат да останат виртуелни ако немаме активност“. Според тоа ако немаме активност, предиспозициите колку и да се потенцијални ќе останат скриени, латентни сили кои нема да бидат доволно изразени, и токму поради тоа различните методи и облици на различна работа треба да се насочат кон активности за развој на поединечни способности.

Дека само со знаење и делување на интелектуалните способности не може да се формира ни развие никаква моторичка вештина, умевање или способност не е потребно да се докажува. Рековме дека знаењето е една, но не и доволна претпоставка за развој на моториката. За успешно управување на автомобил треба да знаеме многу повеќе, сообраќајни знаци, сообраќајни прописи, основи на сообраќајната култура, и постапката како се управува со автомобилот. Но за успешно управување со автомобилот во сообраќајот е потребна е вештина, а таа вештина се постигнува исклучително со практично вежбање, практично возење на автомобилот. Моторичките вештини и способности бараат други поткрепи од оние кои се релевантни за спознајните конативни способности. За успешно извршување на било која работа мора да знаеш да умееш и да сакаш да ја извршиш.

Според тоа процесот на образование е процес во кој предиспозициите од потенцијални способности се претвараат во функционални способности. Образованието и воспитанието се процеси во кои со посредство на одредени активности се одвива трансформација на севкупните потенцијални способности (когнитивни, емоционали и психо-моторички) во такви функционални способности кои на поединецот му овозможуваат самостојно и успешно извршување на одредени активности, и успешно снаоѓање во животното опкружување. Старата кинеска поговорка вели: Ако сакаш да го нахраниш човекот за еден ден, дај му риба, ако сакаш да го нахраниш за цел живот оспособи го сам да ја улови рибата. Со тоа не се негира потребата од развивање на теријата на образованието (спознајана компонента) и

теоријата на воспитанието (конативна компонента) туку напротив треба да се развива и психомоторичката компонента. Теријата на оспособување треба да се развие како доминантна теорија во педагогијата, бидејќи на тој начин формираме целосна личност и ги обединуваме резултатите на трите поединечни теории.

Наместо понатамошно образложување овој дел ќе го затвориме со извештајот на Унеско и Меѓународната комисија за развој на образованието.

Како основа за учење на иднината утврдени се четири столба:

- учење за знаење (образование);
- учење за работа (оспособување);
- учење за однесување (воспитание);

-учење за животот (стекнување, оспособување и развој на знаења, вештини, навики и ставови).

Од досега образложеното можеме да констатираме неколку недостатоци на традиционалната педагогија и тоа:

1. Основните поими не се еднозначно одредени.

2. Примарно е ориентирана кон развој на спознанието (когнитивно) за развојот на психомоторната сфера на личноста речиси и не се дискутира. Примарни се знаењето и емициите, интелектуално и етички.

3. Не води доволно сметка за неодложните животни-индивидуални и оштествени потреби на секој поеднец, за потребата за функционалност на педагошкиот процес.

4. Воглавно се занимава со општо-образовните училишта, сеуште го има во предвид дуализмот (одвоеност на образованието и работата), не се занимава со проблемите на професионалното образование и оспособување за работа.

5. Во системот на основни поими нема утврден поим кој би се однесувал на развојот на психо-моторичките predispozicii.

6. Застарена е поделбата на теорија на воспитание (педагогија) и теорија на образование (дидактика).

7. Научниот пристап воглавно е ограничен на периодот детство и младост, и иако се залага за концепцијата за доживотно учење теориски ова подрачје го занемарува.

Основните поими на традиционалната педагогија не се еднозначно определени.

Поим: воспитание - има две значења

а) Воспитание во поширока смисла

Означува целокупен процес на педагошкото делување - опфаќа спознајно, сознајно и психо-моторичко подрачје на личноста.

б) Воспитание во потесна смисла

Означува: процес на развивање, формирање ставови и интереси.

Поим: образование - има две значења

а) Образованието како процес

Означува: Стекнување, знаење, вештини и навики

б) Образованието како резултат од процес

Означува: Стекнати знаење, вештини и навики-степен на завршено образование.

Поим настава

Означува: Процес на воспитание и образование-поучување прво во училиште, процес на организирано поучување, педагошко делување (процес на заедничка работа на ученико и наставникот).

Основните поими на современата педагогија се еднозначно определени.

Поим: образование - има едно значење

Означува: процес на стекнување на знаења и развивање на интелектуални вештини и можности (се однесеува на спознајното подрачје)

Поим: воспитание – има едно значење

Означува: процес на формирање на ставови, развивање интереси, градење на емоциите, навиките – (се однесува на војлевото подрачје) .

Поим: оспособување – има едно значење

Означува: процес на развивање на психомоторички вештини, способности (се однесува на психомоторичкото подрачје).

Поим: оспособување – има две значења

Означува: процес на стекнување на знаења, интелектуални и моторички вештини, способности и навики, ставови и сфери на

интерес (истовремено делува на сите три подрачја): спознајно, волјево и психомоторичко.

Поим: оспособеност – има едно значење

Означува: краен резултат на процесот на оспособување.

Поим: настава – има едно значење

Означува: целосен, двосмерен, плански и рационално организиран работен процес на учење и поучување – процес во кој се оспособуваат луѓето за одредени (интелектуални, волјеви, психомоторички) активности пренесени преку искуствата на старите генерации врз младите генерации.

1.4. ЕПИСТЕМОЛОШКИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА ПЕДАГОГИЈАТА

Знаењето е највисоката мисловна активност на човекот-основа на секое човечко знаење. Тоа е субјективен облик на разбирање на објективната реалност која се темели на искуство и мислење.

Гносеологијата се занимава со процесот на знаење. Гносеологијата е физиолошка дисциплина која го проучува предметот, потеклото, можностите, границите и објективните вредности на знаење.

Накратко: Гносеологијата е општа теорија на знаењето. Посебен дел од гносеологијата кој што се занимава со проучување на научното познавање е ЕПИСТЕМОЛОГИЈАТА.

Епистемологијата е теорија на научното познавање-теорија за науките, нивните методи и системи, наука за науките како специфична човекова активност.

Секоја наука која претендира научно достоинство мора да ги има основните епистемолошки карактеристики. Науката која што сака да има научно достоинство мора да ги има следниве епистемолошки карактеристики:

1. Оригинален проблем на истражување - причина за постоење на одредените науки.

Оригиналната наука мора да ги истражува појавите, подрачјата или аспектите на реалноста.

2. Оригинален предмет на истражување - тоа е подрачје или аспект на реалност со кој одредена наука се истражува, а со кој не се занимава ниту една друга наука. Во современата педагогија предметот на истражување се самите процеси на оспособување како општествени активности.

3. Методи на истражување – тоа се патишта и начини.

Во современата педагогија се користат методи од општата методологија кои што се прилагодени на проблемите, предметите, целите и задачите во истражувачкиот педагошки процес.

4. Методологија на истражување - севкупност на правците на истражување –методи, техники и инструменти со кој конкретните науки се користат во истражувањето и во истражувањето на сопствените способности.

5. Терминологијата - состав на основните поими на одредена наука. Тоа е состав на прецизно, јасно и истоимени одредени основни поими на одредена наука. Основните поими на современата педагогија се: образование, оспособување, способност, социјализација, училиште, настава, учење, знаења, вештини, навики.

1.5. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ПЕДАГОГИЈАТА

Педагогијата по својата цел и предметот е општествено-хуманистичка наука. Како и за сите други науки, целта е темелна одредница и на педагогијата, бидејќи секое истражување, секоја педагошка активност и секоја педагошка акција е со претходно одредена, однапред утврдена цел.

Секое учење е со одредена цел и можеме да го сфатиме како образование, како процес кој е насочен кон образованието, развој на „образованието за нешто“. Основна функција и цел на секое образование е насочена кон оспособување на поединецот за успешно снаоѓање - за успешно дејствување - во животната ситуација.

Закономерноста произлегува од основните на биологијата, закон за самоодржување и закон за одржување на видот.

Според тоа сфаќањето за педагогијата како наука за развојот одамна веќе е надминато. Квалитетот и брзината на развојот посебно на современото општество ја наметнаа потребата за редифинирање на традиционалното одредување на педагогијата. Од сфаќањето за педагогијата како наука за развојот таа постанала наука за воспитанието, бидејќи како што веќе кажавме образованието, воспитанието, и развојот заеднички го сочинуваат процесот за воспитување на човекот.

Зошто воспитување? Затоа што воспитувањето за човекот за живот значи воспитување:

- за работа,
- за одредени општествени односи, за општествена заедница,
- за слободно време и
- за самооспобување – за доживотно учење.

Според тоа: Педагогијата е наука која ги проучува научните процеси за оспособување на луѓето за живот, за самостојно, активно и успешно снаоѓање во животната средина поради задоволување на егзистенцијалните, материјалните и духовните потреби.

Цел на педагогијата како научна дисциплина: се истражувањата на законите за образование, воспитание, развој и на основа на знаењата за тие законитости, да се пронајде механизмот за оспособување на поединецот за живот, за самостојно и успешно снаоѓање во животната средина.

Педагогијата има свој теориски и практично - емпириски аспект.

Задачи на педагогијата се:

- истражувањето, откривање на законитоста на процесот за оспособување, образование и развој поради откривање на законитости, систематизирање и класифицирање на педагошкиот феномен, процес и појава.

- пронаоѓање-утврдување на механизми и начини за утврдување на резултатите и истражувањето во практичното педагошко дејствување.

- честото воларизирање - критичко вреднување на резултатите од истражувањето.

- проучување на ефикасноста на методот на истражување и методот на практично-педагошко дејствување поради што доаѓа до поголема рационалност на процесот за оспособување.

- често проучување на резултатите од истражувањето на сродните науки (психологија, философија, социологија) поради користењето на резултатите во нивните истражувања и вградување во нивната теорија и пракса.

Темелни одредници (детерминанти) на педагогијата и нејзиниот развој како теорија и пракса се:

-општествената состојба на образованието, развојот и воспитанието, бидејќи оспособувањето секогаш се спроведува во конкретно општество и за конкретно општество.

-доминантна општествено-политичка ориентација на општеството бидејќи структурата на училишниот систем по правило се утврдува на највисокото институционално ниво во општеството. На тој начин се одредуваат целта и задачите на образованието.

- нивото на научно-технолошки развој во општеството-во голема мера ги одредува видот, нивото, обликот и содржината на структурата на образованието.

-функционалноста на училишниот систем и систем на програмата (курикулум). Училиштето е најорганизиран систем на изразување на педагогијата, опфаќа институционален систем и курукуларен систем (систем на наставни планови и програми).

1.6. ПЕДАГОГИЈАТА И ДРУГИТЕ НАУКИ

1.6.1. Научен систем на педагогијата

Секое поле на научност опфаќа низа на посебни и поединечни научни гранки (гранки и научни дисциплини), кои што го проучуваат „блиските“ специфични проблеми на тоа подрачје. Исто така и педагогијата е поврзана со интерактивни линкови со низа други, помалку или повеќе научни дисциплини. Во класификацијата на научните подрачја и научните полиња, во

склоп на општествените науки утврдено е научно поле **образовни науки**.

Основна врска на поединечните научни дисциплини, кога се во прашање образованието, односно воспитанието, и развојот е врска на педагогија-дидактика-методика. Односот педагогија-дидактика-методика е посебен и поединечен во научното поле на педагогијата.

Педагогијата е општа наука за воспитување на луѓето. Проучување на научните процеси на образование, воспитанието и развојот – оспособување на поединецот за самостоен и успешен живот во неговото природно, општествено и техничко-технолошко опкружување.

Дидактиката е посебна педагошка наука која ги проучува законитостите на процесот на настава (зависност на факторите настава-ученик, наставникот и наставната содржина).

Дидактиката е посебна наука во научното поле на педагогијата која ги проучува општите законитости на наставата – **дидактиката е теорија на секоја настава**.

Методиката е поединечна наука која што ги проучува законитостите на процесот на настава на секој конкретен наставен предмет (ја проучува зависноста-интерактивниот однос на ученикот, наставникот и наставните содржини на одреден-поединечно наставен предмет). Треба да истакнеме дека одредена методика не добива статус на наука само поради појавата на наставниот предмет, тука според тоа како се развива, кога го развива својот систем на знаења.

Методиката е теориска настава на конкретен наставен предмет или наставно подрачје-**методиката е теорија на наставата на конкретен предмет**.

Методиките по своите телеолошки одредби (по целта) припаѓаат на научното поле на педагогијата и научната гранка-дидактика, бидејќи се занимаваат со процесот на образование, воспитанието и развојот, па од тука со остварувањето на целите и задачите се оспособуваат луѓето за живот-за успешно користење на одредени знаења.

Секоја методика, по својот предмет, е хибридна, интегративна, синтетичка наука - во која настанува синтеза на педагошката и научно (стручната) работа.

1.6.2. Педагогијата во составот на другите науки

Севкупниот развој на современото општество се темели на резултатите на науките. Современото општество се карактеризира со континуирана-технолошка револуција на сите подрачја на човечкиот живот и човечката работа. Па од тука развојот на било коа подрачје не е, а ниту може да биде резултат само на една наука, едно научно подрачје или гранка, односно една научна дисциплина. Нема наука во која не се користат резултати од низа други помалку или повеќе сродни науки со кои е функционално поврзана.

Педагогијата во своето научно истражување се користи со резултати од низа други науки.

Гранични и сродни науки чиишто резултати педагогијата ги користи во своите истражувања се:

-филозофијата - логика, методологија, етика, естетика, телеологија...

-психологијата - психичкиот развој, учењето, психофизиологија...

-социологија - општествените групи и односи, педагошката социологија...

-антропологијата - анатомија, физиологија, физичкиот и ментален развој и хигиената...

-природните науки - сфаќањето за светот, развојот на природата...

-техничките науки - сфаќањето на техниката, технологијата, производството и работата...

-историјата - историскиот развој на општеството, историјата на науките...

-ергологија - научна организација на работата... итн.

Овие наведени науки не се единствените со кои педагогијата е поврзана. Меѓусебната поврзаност на поединечните научни дисциплини речиси е неограничена. Тие врски не се ниту

еднонасочни, ниту идентични. Некои науки се широко и цврсто поврзани, некои се зависни од други итн. Науката е универзална, а резултатите од секоја наука се на располагање на сите други науки. Секоја наука се користи со резултатите од другите науки со кои ќе и се олесни и ќе и се помогне да дојде до одредени резултати.

Да се биде добар педагог теоретичар или практичар, освен добро познавање на педагогијата и дисциплините од нејзиниот научен систем, потребно е да се познава барем основата на психологијата, биологијата, анатомијата, социологијата, филозофијата, логиката, етиката, економијата, како и низа дуги науки.

2. ОПШТЕСТВЕНО-ИСТОРИСКА ДИМЕНЗИЈА НА ПЕДАГОГИЈА КАКО ПРАКСА И ТЕОРИЈА ЗА ОСПОСОБУВАЊЕ

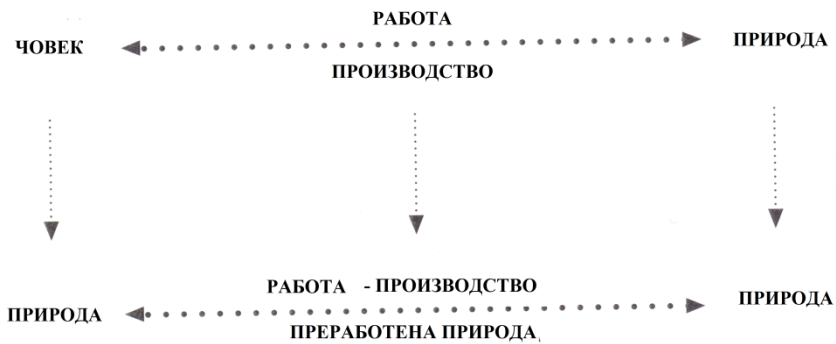
2.1. РАБОТА И ОСПОСОБУВАЊЕ – СОСТАВ НА ЧОВЕКОВОТО ГЕНЕРИЧКО СУШТЕСТВО

Оспособувањето – образованието и воспитанието – како специфичен облик на делување се општествено-историски појави. Без оглед на тоа што не се нарекувале така, педагошките процеси се како пракса предводени од самиот почеток на развојот на човекот. „Педагошката пракса“ често се спроведувала и развивала во исто време со развојот на примитивниот човек како потреба за опстанок. Секако, за таа дејност не постоеле училишта, но чувствуваале потреба за „пучување“, оспособување на младите за живот, оспособување за успешен опстанок на самите како поединци, а со тоа и на општествената заедница.

Условите и начинот на живот секогаш одредувале каква ќе биде праксата за воспитување и оспособување. Според тоа, педагогијата како и другите науки се развива прво како пракса, како практична дејност, а покасно како теорија и пракса.

Со работата секој човек создава материјални и духовни добра за да ги задоволи своите, пред сè егзистенцијални а потоа и духовни потреби. Како што кажавме педагогијата е теорија и пракса за оспособување на луѓето за живот – за успешно снаоѓање во своето животно опкружување, а оспособувањето за живот пред се значи оспособување за работа.

Како што е самиот човек природно суштество-природа, и како што резултот на неговата работа е преодреден од природата, произлегува дека процесот на работа и процесот на произведување на процесот на размена помеѓу природата (човекот) и природата (материјалниот свет) – производи на предодредената природа, па според тоа процесите на работа и производство се исто така природни процеси. Според тоа, работата е составен дел од природата на човекот, составен дел од генеричкото суштество.



Шема 1. Процесот на производство, како процес на размена на човекот и природата

Но човекот за да извршува некоја работа, успешно да се снаоѓа во некое животно опкружување, мора да биде оспособен, мора да знае, умее и да сака да ја изведува таа одредена, но секогаш конкретна работа.

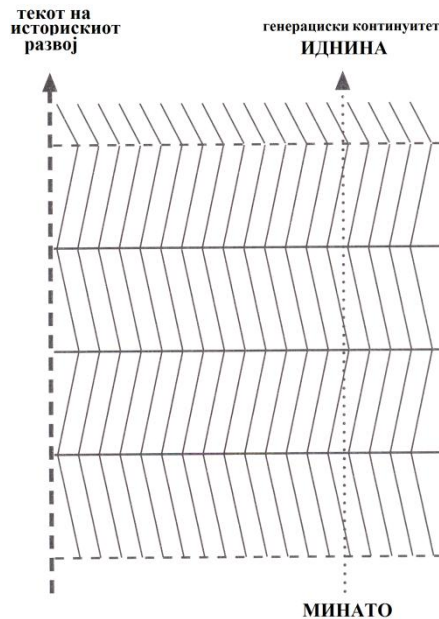
Според тоа, и работата (производна и други облици на општествено-корисна работа) и оспособувањето на луѓето за работа, се составен дел на генеричкото суштество – дел од човековата природа. Работата и оспособувањето настанале истовремено со настанокот на човекот – стари се колку и самиот човек. Кај примитивниот човек работата и оспособувањето за работа биле средство и услов за опстанок.

Одсекогаш родителите сакале да ги оспособат децата за живот, за успешно снаоѓање во животно опкружување, бидејќи тоа е услов за опстанок на единката.

Оспособувањето на луѓето се темели на основите на законите на биологијата – на законот за самоодржување и законот за одржување на видовите. Единката едноставно мора да поседува, развива, стекнува и да има доволно способности со кои ќе се овозможи преживување. Нема преживување без работа. Меѓутоа, човекот е и општествено суштество, па оспособувањето за живот опфаќа и оспособување за одреден облик за општествени односи, оспособување за успешен, прилагодлив живот во општествената заедница – социјализација.

Научно-технолошкиот развој му овозможува на современиот човек голем дел од животот да го проведува во активности надвор од работата, во слободно време. Затоа оспособувањето за живот истовремено вклучува и оспособување за секој поединец за хумано и рационално користење на слободното време и за самоучење – самооспособување.

Оспособувањето е процес во кој младите и неискусните учат од постарите, искусните – тоа е основа на процесот на рационалното пренесување на синтетизирано, генерациско искуство од старите на младите. Секоја генерација се користи со искуство од сите претходни генерации и сама на новите генерации им додава ново искуство. Тоа е процес на развој.



Шема 2. Процесот на пренос на генерациско искуство во историски развој.

Во првобитната заедница работата и оспособувањето за работа биле начин на живот, односно се „учело“ низ процесот на работа. Оспособувањето било често присутно во човековиот живот и работа – тоа било услов и начин на самоодржување на

човекот и неговата примитивна заедница. Младите учеле со имитирање на постарите и сами стекнувале искуства кои подоцна ќе ги пренесуваат на помладите генерации.

2.2. Оспособување – условен процес

Образованието, воспитанието и оспособувањето, како и училишниот состав во целина се условени процеси. Зависат од карактеристиките на општествено-политичкиот состав на секоја земја, од културната традиција и сл. Тоа произлегува од фактот што училишниот состав е еден од основните подсостави на општествениот состав, односно состав на репродукција на општеството.

Основни фактори на секое оспособување кои зависат од образованието, воспитанието и оспособувањето се:

1. човекот,
2. работата,
3. општеството,
4. односот на општеството према основните одредници,
5. меѓусебниот однос на основните одредници.

Зошто човекот

Човекот како поединец е основен субјект на процесот на оспособување. Секој човек се формира и развива како поединец, но и како член на општеството – се оспособува за живот и работа во општеството. Без човекот како поединец нема ни општество, нема ниту развој.

Зошто работата

Работата е услов за човековиот опстанок и развој – резултат, содржина, средство и цел за оспособување. Оспособувањето за живот е оспособување за работа и за тоа кој вид, облик, брзина и сложеност на работата ќе се изврши зависи програмата за неговото оспособување. Квалитетот на оспособување на поединецот зависи од развојот на општеството во целина.

Зошто општеството

Човекот е општествено суштество. И самиот процес на образование, воспитание и оспособување, процесот на школување е општествен процес. Школувањето – оспособување, иако секогаш се однесува на конкретниот поединец, општествениот процес е рационално пренесување на синтетизираното искуство на сите претходни генерации на младите.

Зошто односот на општеството спрема тие фактори

Воспитно-образовниот состав во основа е во состав на општествената репродукција. Во секое општество политиката и целите на оспособување ја оспособуваат идеологијата односно владеачката класа. Од владеачката (доминантна) идеологија во одредено општество зависи односот на човекот кон единката, спрема работата и општеството во целина и според тоа се утврдуваат целите и задачите на образование, воспитание и оспособување. На тој начин секое општество остава трага за во иднина.

Зошто меѓусебниот однос е основна одреденица

Од односот на човекот кон работата и општеството, од односот на општеството спрема поединците и работата зависи карактерот, квалитетот и остварувањето на целите и задачите на секој облик, вид и брзина на воспитание, образование и оспособување.

Како што се развивале различните општествено-економски и политички општествениот состав се менувал и односот спрема воспитанието, образованието и оспособувањето. Така се менувале и развивале вредностните одредници и доминантните педагошки ориентации во одредување на основните цели на оспособувањето – школување. Посебно се карактеристични следните:

- Теорија на развој на личноста – карактеристики на антика – воспитание и образование насочени на поединецот – единство на телото и духот, поединец за себе – хармонична личност, а не оспособување за работа.

• Теорија на подготвување за живот – карактеристика на средниот век – аристократ – витез и витешки вештини – „животот е одреден“, непроменлив – да бидеш послушен поданик на општеството – општеството и општествената околина треба да се прилагоди.

• Теорија на оспособување за живот – карактеристика на индустриската ера – не е примарно цел да се прилагодува – треба да се оспособи за промени бидејќи општеството треба да се менува – основна педагошка вредност е оспособување за личност способна за активен однос спрема околината.

• Теорија на целоживотно оспособување – карактеристика на сегашна иднина – ниту едно училиште, без оглед на обликот, видот и брзината не го оспособува поединецот за цел работен век, за цел живот. Основна вредност е школување – оспособување на поединецот за критички, активен однос спрема перманентната околина (која бара често учење).

2.3. ОСПОСОБУВАЊЕ ЗА РАБОТА – НАСОКА И ФАКТОРИ ЗА РАЗВОЈ

2.3.1. Резултат и развој

Оспособувањето на луѓето – воспитанието, образованието и оспособувањето се трајни општествени појави. Тоа се активности кои постарите генерации им ги пренесуваат на помладите со што се придонесува за развој на поединецот во општеството и во целина. Со други зборови, по својата функција оспособувањето претставува важен услов за опстанок на човечкото општество, па според тоа оспособувањето е составен дел од човечкото суштество. Преку образованието, воспитанието и оспособувањето, општеството го обликува и развива човекот, го подготвува и оспособува за живот – го оспособува за работа – го социјализира.

Меѓутоа, треба да истакнеме дека воспитанието, образованието и оспособувањето немаат никаква смисла и вредност доколку се разгледуваат во раскинлива врска со работата

и производството, како едно од основните одредници за опстанок на човекот и општеството.

Работата го создава човекот, неговата природа и претставува услов за неговата егзистенција. Со производствената работа човекот создава материјални добра за задоволување на своите (примарни) егзистенцијални потреби. Тоа е процес за размена на човекот и природата, процес во кој природата го менува човекот, ја прилагодува на своите потреби и се менува себе си.

Оспособувањето за работа, посебно производствената дејност не само што не било признато како составен дел т.н. општо образование, освен привремено не се спроведувало во праксата.

Во првобитната заедница оспособувањето било еден од важните услови за самоодржување и развој за опстанок на секој поединец. Оспособувањето се спроведувало во процесот на работа и било негов составен дел. Младите и неискусните учеле од постарите и поискусните. Оспособувањето било секогаш присутно во работата и животот на човекот и неговата примитивна општествена заедница.

Со појавата на приватна сопственост, распаѓање на првобитните заедници и настанување на класното робовладетелско општество, доаѓа до нови социјални односи, големи промени во начинот на живот на луѓето, а со тоа и во праксата на воспитување, образување и оспособување – оспособување луѓе.

Со промената на новиот начин на живот настанува нов состав на вредности, ново сфаќање на животот на човекот и општеството. Во тој состав на вредности сфаќањето на човекот како човечко суштество го разбираат аристократите – „слободните граѓани“. Физичката работа дури е и „срамота за човекот“, тој како возвишено суштество треба да се занимава со интелектуална работа, естетски, телесни и уметнички активности.

Развојниот идеал во античкото сфаќање на човекот и општеството се однесува исклучиво на идеалот на аристократите, робовладетелите. Робовладетелот не можел да мисли за оспособување на своите деца кои растеле и биле одгледувани да користат за работа на робовите. Производствената работа тогаш се сметала за проклетство, жална судбина на робовите кои биле

третирано како животни. Поради таквото сфаќање и најголемите услови на робовладетелството пристапувале кон физичката работа со презир. Основната карактеристика на античкото воспитание, образование и оспособување е во тоа што се одвоени од работата и што не се во функција на работата. Аристократот е оспособен за управувачка функција, за функција на господар.

Свештеничкиот staleж за својот подмладок организирал само оспособување во интелектуален и морален аспект. Содржината на оспособување ја сочинувале граматиката, дијалектката, аритметиката, астрономијата и теоријата на музиката, засновани на теологија. За тој подмладок нема ниту телесно, ниту естетско, ниту работно оспособување.

Во средниот век нема радолжително воспитание и образование, ниту задолжително основно училиште. Нема ниту оспособување за производство, ниту работно воспитание, а учењето и оспособувањето за производна работа не се сметаат за воспитување и образување.

2.3.2. Промена на карактерот и содржината на општо образование

Темелни поими на традиционалната педагогија, како што истакнавме се, воспитанието и образованието, од што произлегува дека сфаќањето за тие поими, нивниот карактер и содржина зависи од основната теориско (научна) ориентација на педагогијата. Тоа посебно се однесува на т.н. општо образование.

Сфаќањето за поимот општо образование¹³, а посебно односот помеѓу општото и т.н. стручно образование (професионално оспособување), сфаќање за нивниот карактер и содржина, потоа нивната улога во процесот на школување се прашања кои ја преокупираат уште од нејзиното конституирање како наука. Во нашата педагошка мисла уште преовладува традиционалното сфаќање за тие поими.

¹³ Поимот општо образование во овој текст го сфаќаме според значењето од Педагошката енциклопедија (19,2/26), т.н. како образование кое е наменето за сите, кое се однесува на знаење, умевање и навика потребни за живот на секој поединец, кои му овозможуваат да се снајде во животната средина независно од професијата.

Како што кажавме, односот спрема образованието, воспитанието и оспособувањето – оспособување во одредено општество детерминирано со карактерот на општествено-економските односи и организација на одредено општество.

За да се воочат промените во карактерот и сфаќањето на поимот и содржината, посебно т.н. општо образование во процесот на историски развој, неопходно е претходно да се утврдат основните насоки за нивното одредување. Меѓутоа настануваат големи тешкотии. Всушност во мал број на јазици се разликуваат воспитанието и образованието. Според тоа содржината на воспитанието и образованието се општествено-историски условени категории и нивната содржина не може да се одредува надвор од времето и просторот. Воспитанието и образованието во содржински поглед мора да реагираат на општествените појави, општествените и научно-технолошките промени. Знаењата кои во одредени општествени услови имале и најголема вредност, во новата ера постануваат застарени, со што можат да станат помалку вредни и во потполност да ја изгубат воспитно-образовната вредност. Во некои подрачја старите знаења се полоши од незнаењата (пример техниката и медицината).

Поготово во сите педагошки теории постои согласност во тоа дека воспитанието и образованието по својата цел и функција во историскиот тек тежеле кон вистински воспитен идеал на одредено општество. Меѓутоа, воспитниот идеал во различни општества и за различни класи бил различен. Според тоа и различниот карактер и содржина, различното сфаќање на воспитанието и образованието воопшто, во минатото и во сегашноста. Оттаму и различното сфаќање за педагогијата како дисциплина која се занимава со воспитанието, образованието и оспособувањето – школување луѓе.

Поимот *образование* има своја генеза (како и поимот воспитание) во античкото општество. Тоа имало две важни карактеристики – тоа образование било наменето само за аристократите и можно е да ги опфаќа сите подрачја на човековата дејност, но не и содржини од подрачјето на мануелната и производствена работа. **Според тоа, поимот образование во антиката означувал оспособување, бидејќи се учело се што му**

е потребно на човекот за живот – за управувачки функции кои се темелеле за резултатите од производствената работа на робовите.

Во античка Грција образованието кое било наменето за сите опфаќало содржини од интелектуално, морално, телесно, естетско и уметничко подрачје. Во средниот век образованието по карактерот е сталешко – наменето за племињата. Во добата на ренесансата правото образование се сметало само оноа од добата на антиката. Поимот општо образование и данас често во нашата секојдневна комуникација се сфаќа како и во антиката, со средновековно значење.

„Новите технологии, автоматизацијата, раст на секторот на услужните дејност бодат кон брзо преструктуирање на светот како и промена на значењето на работата како услов за живот. Елементарните процеси на образование, напротив треба да се насочат според истата брзина која го води развојот кон таква економска рационалност која че создава заеднички животни можности.“ Општото образование е општествено – историски поим кој настанал во одредени историски и општествени услови и не може еднаш засекогаш да биде дефинирано. Сфаќањето за општото образование последните векови неколку пати се менувало. Самиот напредок на производствената, информатичката и комуникациската технологија во последните години постојано се менувало, со што самата животна пракса се наметнувала и самата врши ревизија на општото образование.

Според современите сфаќања т.н. општо образование означува: „... разбирање, доживување и духовно поседување на трајни тековни наследства фиксирани во материјалното и духовното наследство од страна на поединецот ...“ Важна карактеристика на општото образование е дека е наменето за сите, а како педагошка категорија опфаќа знаења, умеања и навики кои се потребни на секој граѓанин, на зависно од неговите знаења и дејноста... Според тоа, општото образование ги опфаќа оние знаења, вештини, навики, умеања, ставови... чија вредност е утврдена со вкупното искуство на човечштвото, а произлегува од природните, општествените и работните, техничко-технолошки компоненти на човековиот живот во најширока смисла на зборот.

Современото сфаќање за општото образование вклучува и знаења и вештини и умеања... кои се потребни на секој граѓанин, независно од неговите знаења и подрачјето на дејност, што е претпоставка за неговата оспособеност за живот.

Според современите сфаќања општото образование всушност е хуманистичко образование – оспособување на човекот за хуманист. Во историско значење поимот „humanistas“ – хуманизација, означува (во педагошка смисла) идеја за развивање на човечност и хармонично „градење“ на поединецот.

Хуманистичкото образование како поим настанало во добата на ренесансата како антитеза на католичко-теолошкото образование, кога духовите во добата на ренесансата сакале „да го вратат човекот на овој свет“.

Ако според општо образование подразбираме и минимум содржини кои се неопходни секој поединец да може да се снајде во средината во која живее и дејствува, тогаш очигледно оние содржини мора да ја сочинуваат онаа опта цивилизациско-хуманистичка вредност која ќе му го овозможи тоа.

Современото општество тежи кон општ развој (хуманизирање на човекот) па може да се тврди дека хуманистичкото образование во современоста е сининим за општо образование. Значи не општо и хуманистичко образование сфатено во традиционално-класна смисла, туку во современ и научен поим на хуманизмот.

Поделбата на општо и стручно образование, како што веќе истакнавме, се јавува во педагошката терминологија во процесот на развој на граѓанското општество. Со развојот на индустриското производство императивно се наметнува и потребата за пошироко оспособување на работникот, со повеќе знаења и вештини, повеќе умеања. Во врска со поделбата на работата во различните структури и занимања се јавува потребата за посебно „стручно“ образование кои означува оспособување за работа поврзана со техниката и производството.

Под влијание на научно-технолошкиот развој, во општеството сè повеќе се развива и техничка поделба на работата, па според карактерот и содржината се организираат три типа на школување (или како што често и погрешно во педагогијата се

споменуваа три типа на образование!?). Еден тип е наменет за оспособување на непосредните извршители на производствената работа, односно „стручно образование“. Другиот тип е наменет за стручно-техничката елита, опфаќа организатори и техничко-раководен слој во производството. Третиот тип е наменет за општествената елита, рамката е „класично-хуманистичка“ со елементи на реалното и стручното (но не и производственото), колку е потребно за елементарно разбирање на производството и тоа воглавно за економскиот аспект.

Стручното образование постепено, под влијание на целокупниот општествен развој, ја губи својата делотворна смисла. Реално – производственото, па и техничкото образование, во различни облици и содржини уште на почетокот на овој век стана вистинска потреба за секое образование, па затоа практично уште одамна има карактер на општо образование. ***Поимот „стручно образование“ се трансформира и сè повеќе го заменува поимот „професионално образование“.*** Денес под стручно образование не се подразбира само оспособување за производствена работа, туку тоа подразбира и посебни, за професионална функција важни „стручни“ содржини. На пример, содржините од економијата за образованието на економистите се стручни, додека за образованието на правниците и сите други професии по својот карактер се општи. Општото образование му претходи на професионалното и е составен дел од професионалното оспособување. Во општото образование се вклучува цела популација на сите генерации и по функција е предпрофесионално оспособување.

Улогата на науката и техниката, како основа за целокупното производство е сè поважно, а сè посложените технолошки процеси бараат „интелектуализација“ на работата во производството. Самиот развој во општеството го условува и фактот дека работата во производството и работата со техниката сами по себи престанале да бидат третираны како пониска вредност. И затоа „ние денес во содржината на поимот општо образование го внесуваме и запознавање за човечката работа како негов технолошки, така и општествено-човечки аспект, го внесуваме и

запознавањето со техниката и технологијата,, (29, стр.168, истакнал Ј.М.).

Техниката и нејзините достигнувања се составен дел од човековиот секојдневен живот во професионалната работа и во домаќинството и во околината, и тоа до толкава мера самиот човек да постане роб на техниката. Во таа смисла познавањето на техниката и технологијата, вештините и умењата за користење, раководење и управување со техниката, постанува едно од темелните прашања за формулирање, развивање и оспособување за живот на современиот човек.

Во последните години и производната работа се прифаќа како општообразовна категорија, а како општообразовна содржина е прифатена и во образовниот систем на сите земји од светот.

Во епохата во која техниката, посебно информациско-комуникациската технологија, ја слави својата победа, и тоа не само во областа на индустријата, тешко е да не се види нејзината голема улога во формирање на човековата личност. Исто така во педагошката теорија на подготвување, оспособување на човекот за живот и работа, тоа многу овозможува преориентација на општото образование, особено во областа на природните науки.

Современото општество мора да биде хуманистичко. Затоа со оспособување, неговата функција и содржина, образованието и воспитанието, а тоа значи и со школувањето треба да се придонесе за сестран развој и хуманизација на секој поединец и целото општество.

Развојот на човекот е поврзан исклучиво од развојот на општествениот однос. Според тоа, брзината и степенот на развиеност на личноста се одредува пред сè од опсегот и квалитетот на социјалните односи со другите луѓе. Како што се општествените односи пред сè условени од производствените односи, а односите во производството подразбираат активен однос на човекот спрема средствата за производство и спрема другите луѓе, нужно претпоставува оспособување на луѓето за живот и работа, како и технолошко образование. И навистина современото општо образование опфаќа знаења, умења и навики од сите главни подрачја на човечкото знаење и искуство: подрачје на општествени науки, природни науки и математика, науки за

човечкото мислење, потоа подрачја од економијата, техниката и производството, подрачја од уметноста и физичката култура“ (6, стр. 608, истакнал Ј.М.). Во таа смисла значењето и карактерот на одредени подрачја со содржини на општо образование не се менуваат. Тие, меѓутоа, постојано мора да се репрограмираат и реструктурираат од аспект на новите општествени и научно-технолошки достигнувања бидејќи новите сознанија и техничките достигнувања не го сочинуваат додатокот на постоечките знаења, туку се почесто се бара нивна ревизија.

Општото образование во современоста мора да овозможи развој на сестрана личност која се подготвува и оспособува за живот, што во хуманизирани општествени односи значи, како што повеќе пати нагласивме, оспособување за работа, за одредени општествени односи, за слободно време и за самооспособување. Меѓутоа, сето тоа не може да се постигне со еднострано или т.н. традиционално општо образование. Тие факти потребно е да ги сфатат и традиционалната педагошка теорија и пракса.

Школувањето во т.н. општообразовни училишта треба да му обезбеди оспособување на секој поединец до брзина која ќе му прижи можност за успешно учествување во општествениот живот и активен однос спрема средината во која живее. Таа средина е природна и општествена и сè повеќе техничка и технолошка – таа често се менува и развива. Токму поради тоа развојот на науката, техниката и технологијата, потоа нивната сè поголема и поважна примена во производството и во процесите на општествено корисната работа воопшто, нужно мора да влијаат на промените на карактерот и содржината на општото образование, а со тоа и на општообразовното училиште. Според тоа, иако поимот и карактерот на т.н. општо образование веќе потполно и трајно се одредени, се додека ќе се развиваат науки у техники како основица за работа, производство и вкупни активности на човекот, ќе се менува и развива содржината на општото образование.

Структурата на содржината на општото образование „на детето треба да му даде визија за светот во кој е повикан да живее со што ќе му се овозможи да се ориентира во зависност од иднината“ (12, стр.37). (Поли)техничкото образование по содржината, карактерот, функцијата и значењето е хуманистичко

и од одредени содржини од општественото, јазично-уметничкото, природно-математичкото и физичко-здравственото подрачје, етичкото, естетското и еколошкото подрачје го прават составен и независен елемент на т.н. општо образование, а тоа значи оноа кое е наменето за секој поединец и које га оспособува за општо снаоѓање во секодневниот живот и независно од моменталното или идното занимање.

Како заклучок од оваа расправа се наведуваат неколку кратки изводи од Белиот документ за образованието кој речиси пред десет години го изработила Комисијата на Европската унија, со наслов *Спрема општество кое учи-поучување и учење*, кој е прифатен во 1995 год. Расправајќи околу проблемите за развојот, комисијата истакнала три важни фактори за растот: а) влијанието на информатичкото општество, б) влијанието на интернационализацијата и ц) влијанието на научнотехнолошкото знаење. Во тој контекст повеќу останатото се наведуваат одредени насоки (а со тоа посредно и содржини) на развојот од кои може да се заклучи за структурата на содржината на современото општо образование кое ќе му овозможи елементарно оспособување за успешно снаоѓање во животното опкружување:

- „... **информатичките технологии коренито ја менуваат природата на работата** и организацијата на производството

- ... содржината на работата сè повеќе ќе биде исполнета со интелектуални задачи, кои бараат иницијатива и способност за прилагодување (...)

- етиката на одговорност мора да постане интегрален дел од основното образование и оспособувањето на истражувачот (...)

- Во денешниот свет, знаењето во широка смисла можа да се дефинира како стекната целина на темелните технички знаења поврзани со социјалните способности.

- Раното учење на странски јазик, кое започнува уште во градинката, треба да постане дел од основното знаење ... потребно е учење на барем два јазици во школувањето...

- Се истакнува потребата од флексибилно образование со широка основа на знаења препорачувајќи го пристапот „**да се учи како да учиш**“ во текот на животот...

Општото образование – задолжителното школување денес мора да даде содржини кои на секој поединец ќе му овозможат стекнување на широка лепеза на писменост (елементарно оспособување за живот). Писменоста која опфаќа знаења, вештини, умеења, ставови, разумни интереси, емоции, навики, однесување се:

- Лингвистичка → способност за говорна и писмена комуникација на мајчиниот јазик и на странските јазици
- Општествена → способност за живот во семејство, потесна и поширока општествена заедница
- Природно-научна → способност за разбирање на основните природни појави и закони
- Математичка → способност за разбирање на квантитативните односи и логичкото мислење
- Техничко-технолошка → способност за користење на техники, управување и разбирање на таа способност за работа со техника
- Информатичка → способност за естетско и уметничко вреднување на уметничките дела и развивање на интерес за уметност
- Емоционална → способност за одделување емоции од здраворазумско просудување и однесување
- Етичка → способност за вреднување на етичките вредности и етичкото однесување
- Социјална → способност за живеење во плурално – мултикултурно општество
- Комуникациска → способност за рационално користење на сите облици на разбирање
- Економска → способност за рационално користење на средства, материјали, енергија и време
- Когнитивна → способност за рационално, создавачко и критичко мислење
- Психомоторичка → способност за практична работа.

Под влијание на секојдневниот општествен и научно-технолошки развој на се поновите знаења, новите сознанија,

навите на линии и облици на производство, новите производи, општествени и производни односи, новите меѓународни односи, новите услови за работа и живот итн. Условуваат промени во содржината на општото и професионалното оспособување.

3. ПЕДАГОШКИ РАЗВОЈ НА ЛИЧНОСТА

3.1. ТЕОРИЈА НА РАЗВОЈОТ

Проблемите за развој и развојот спаѓаат во основните научни прашања и интереси на секоја наука, па така и на педагогијата.¹⁴ Пример, биологијата ја интересираат прашања за развој на организмот, физиката за развојот на природниот состав, медицината развој на здравјето и болестите.

Педагогијата не е наука како математиката, природните науки или психологијата, нејзината предметност не е строго одредена. Со одредувањето на педагогијата како наука за воспитанието и образованието, ја сместуваме во науките кои се занимаваат со проблемите за развој на човекот. Со развојот на човекот се занимаваат многу (речиси сите) науки – андрагогијата, психологијата, филозофијата, денетиката, педагогијата, социологијата, медицината, кинезиологијата и др.

Расправајќи за проблемот на развој како педагошки проблем, John Dewey¹⁵ истакнал дека поединецот изолиран од општеството не би можел да постои и дека воспитанието и образованието (education) за социјалниот живот имаат исто значење како и храната и размножувањето за физиолошките потреби.

Истражувањата на науките сака да ги открие законитостите на развојот, факторите на развојот, нивната улога и нивното влијание на развојот.

¹⁴ Проблемите за развојот на личност се сложени – повеќе слојни и не се само педагошки проблем, туку во подеднаква мера се и проблеми на психологијата и антропологијата. Развојот го вклучува растот, созревањето и „обликувањето“, а го опфаќа целиот животен век. Под развој подразбираме целовито менување на човекот од физички-телесен раст и промена до неговото спознајно, афективно и психомоторичко подрачје.

¹⁵ John Dewey (1859-1952) е еден од најпознатите филозофи и педагози во САД. Посебно се залагал за оспособување на наставниците.

Од друга страна, знаеме дека оспособувањето на луѓето како педагошка пракса е старо колку и самиот човек.

Педагошките теории за развојот на човекот настанале како резултат на барање на одговори на прашањата од што зависи тој развој и кои се негови фактори. Колку и да се мисли дека овие прашања се едноставни, треба да се нагласи дека одговорот зависи од основната ориентација на педагогијата. На развојот на личноста делуваат многу фактори. Сепак сите фактори можеме да ги ставиме во три основно групи, и тоа: **околина** во која поединецот се развива, **наследни** (индивидуални и вродени) **особини** и **свесна активност** на поединецот.

3.1.1. Теорија на емпиризам (Теорија на педагошки оптимизам)

Теоријата на емпиризмот (грчки *empriria* искуство, пракса) се заснова на тврдењето дека развојот на секој поеднец зависи од работната пракса, т.е. од околината, односно од влијанието на општествената околина во која човекот се развива. Теоријата се заснова на принципот според кое секое педагошко спознание за педагошките појави и проблеми може да се изведе преку директно влијание на развојот на поединецот а пред се влијанието на општествената средина и нејзиното воспитно влијание. Според оваа теорија секој поеднец се стекнува со воспитание и образование исклучиво преку надворешните педагошки влијанија на општеството, односно околината. Емпириските педагошки истражувања на развојот на поединецот, во кој се земаат во обзир сите околности и фактори, како проверени влијанија и методи, средства, постапки, облик на педагошка организација, се најчести педагошки истражувања.

Познато е дека развојот на поединецот зависи од околината во која се наоѓа, но поборниците на оваа теорија ги занемаруваат субјективните разлики меѓу луѓето и односот на поединецот кон околината. Поедноставно кажано, секој поеднец со слаби интелектуални предиспозиции и во иделна околина, неговиот развој ќе биде доста ограничен, но и поеднец кој има многу добри предиспозиции во таа иста околина нема да постигне висок

равој доколку самиот тој активно не се вклучи и не ја користи околината.

Истакнатиот застапник на таа теорија Џон Лок¹⁶ истакнува дека детето се раѓа како празен лист (*tabula rasa*), без вродени идеи, и се што настанало во свеста на човекот е резултат на влијанијата од надворешниот свет. Со други зборови, на тој „празен лист“ преку педагошко влијание, „се испишува иднината“ на поединецот. Истата идеја е застапувале и француските материјалисти од XVIII век кои тврделе дека **човекот целото свое образование го должи исклучиво на приликите во кој живеел, државното уредување, обичаите, социјалниот статус и воспитанието. Теоријата го добила и називот „теорија на околината“ теорија на педагошкиот оптимизам.**

3.1.2. Теорија на нативизам (теорија на педагошкиот песимизам)

Наспроти теоријата на емпиризмот, под големо влијание на психологијата, се развила теоријата на нативизмот (лат. *Natus* – роден, *nativitas* – раѓање) или **теорија на наследување**. Според оваа теорија одлична улога во развојот на секој поединец имаат неговите наследни особини, развојот зависи од „гените“ наследени од предците. Таа теорија го негира влијанието на околината, на развојот на поединецот, бидејќи околината, како што се тврди, не може да ги промени наследните особини на личности ниту пак на нив може да влијае, според тоа, достигнувањето на образованието и воспитанието се лимитирани со потенцијални наследни – вродени предиспозиции. Вклучувањето на сите други фактори коишто влијаат на развојот на оваа теорија водат до биолошки детерминизам којшто човекот го доведуваат до пасивно подредување на наследните особини. „Наследството е во потполно одредено од развојот на секој поединец, па во таа смисла нема потреба да се превземат било какви активности бидејќи и она не може да помогне“. Според застапниците на таа теорија

¹⁶ John Locke (1632-1704), англиски филозоф и педагог, противник на просветителството, либералното и индивидуалното воспитание и образование (*education*), тој се залагал за „педагогија на здравиот разум“.

педагогијата е „немоќна“ и според тој став таа теорија го добила и називот **теорија на педагошки песимизам**.

Овде треба да истакнеме дека субјективните фактори (наследни особини – предиспозиции) сигурно влијаат на развојот. Наследните само по себе, без обзир на тоа каков скриен потенцијал имаат, никогаш нема да можат да се развијат до брзината на вистинските можности. Освен тоа, насоката на развојот на поединечните предиспозиции не е наследна. Токму поради потполното негирање на влијанието на општествената средина врз човечкиот развој таа теорија е еднострана и асоцијална.

3.1.3. Теорија на конвергенција (теорија на влијанието на околината и наследството)

Недостатоците на теоријата на емпиризмот и теоријата на нативизмот, пред се поради нивната едностраност и меѓусебна конфонтација, предизвикале настанување на нова „помирувачка“ теорија – теорија на конвергенција, којашто ги соединува „учењето“ теоријата на влијанието на околината и теоријата на наследството. Според таа теорија развојот на поединецот зависи од наследните особини во општествената средина во којашто се наоѓа. Двата фактори меѓусебно се дополнуваат, конвергираат еден со друг и дејствуваат взаемно. Застапниците на оваа теорија сметаат дека со приближувањето и соединувањето на двете претходни теории се добива права, вистинска теорија бидејќи, од секоја теорија се земени само позитивните елементи. Точно е дека на развојот на личноста влијае општествената средина и наследството, но тие не можат механички да се спојат. Во таа смислата теоријата на конвергенцијата е поприватлива, бидејќи како претпоставки за развојот ги вклучува и општествената средина и наследните особини.

„Основач“ на таа теорија е германскиот психолог W. Stern. Критичарите на теоријата на конвергенција со право тврделе дека ги споила позитивните страни на теоријата на емпиризмот и теоријата на нативизмот, меѓутоа со нивното спојување не се избегнале негативните страни, па со тоа се добила теорија со уште

повеќе недостатоци. Различното педагошко дејствување на поединецот со еднакви предиспозиции и во иста општествена средина предизвикува различен развој. Во теоријата на конвергенцијата како „смирувачка“ теорија задржан е детерминирачкиот пристап и не се успешно совладани недостатоците на теоријата на наследството и теоријата на општествената средина.

3.1.4. Теорија на свесна активност (самоактивност)

Врз основа на резултатите на истражувањата на недостатоците и критиките на теоријата на конвергенција настанала теоријата на самоактивност. Според оваа теорија развојот на поединецот зависи и од општествената средина во којашто се развива и од наследните предиспозиции – вродени способности, но и од односот на поединецот кон околината односно неговата активност, колку е тој активен, колку активно ги користи можностите коишто општествената средина му ги овозможува. Конвергенцијата како развоен модел не е збир на издвоени влијанија на околината и наследството, туку нови квалитети – конструкциска структура. Околината дејствува на развојот на детето ако детето само ја открива околината. Секој поединец е субјект на својот развој и несомнено од самиот него зависи во голема мера досегот на развиеност на неговите предиспозиции – способности. Стекнувањето на способностите коишто се потребни за да се задоволат различните општествени потреби, бара од секој поединец самоактивност, односно свесно усмерена активност.

Затоа за теоријата на самоактивност важи поговорот: секој е ковач на својата среќа, т.е. секој поединец во голема мера сам си го одредува својот развој и влијае на него. Од оваа теорија произлегува дека наставниците со својата работа и дејствувањето често развиваат интерес кај ученикот за активен однос кон околината бидејќи без активност нема развој.

3.2. РАЗВОТ НА ЛИЧНОСТА ВО ПРОЦЕСОТ НА ПЕДАГОШКОТО ДЕЈСТВУВАЊЕ – КВАЛИТАТИВНИ НИВОА НА РАЗВОЈ

Како што рековме, врз развојот на личноста влијаат различни фактори: околината, којашто го вклучува педагошкото дејствување, наследството – потенцијалните способности – предиспозиции од кои што во најголема мера зависат достигнувањата во развојот и чишто развој исто така „стимулира“ и насочува педагошко дејствување, и самоактивноста – односот на личноста кон околината во која што се развива. Рековме дека личноста е единствена, динамична структура која што ги вклучува сите способности, знаења, вештини, навики, ставови, интереси.

Претходно ја споменавме структурата на човековата личност – спознајното подрачје коешто се искажува со знаењето и интелектуалните способности, афективното коешто се искажува со интереси, емоции, ставови – однесувања и психомоторичко подрачје коешто се искажува со вештини и психомоторички способности. Иако станува збор за три различни подрачја на личноста, треба да истакнеме дека станува збор за три различни аспекти на единствена личност коишто се ограничени. Развојот на еден аспект секогаш влијае и врз развојот на другите два аспекти, никако само на тоа едно подрачје. Со други зборови, садржините и активностите кои се насочени врз развојот на едно подрачје неминовно влијаат и врз развојот на другите подрачја.

Развојот на секое подрачје (аспект на личноста) сепак има некои специфичности и во секое подрачје на развојот поминува низ неколку фази – квалитативни нивоа. Развојот на секое подрачје започнува со примање (усвојување и задржување) – помнење на информации. Piaget разликува три главни категории на помнење - „помнење во билошка смисла”, помнење поврзано со самото однесување и „психомоторичко помнење” и “психолошко помнење во строга смисла”.

Ги наведуваме нивоата за секое подрачје и посебно ја истакнуваме улогата на учителот во процесот на развој на секое

ниво, а со тоа и развојот во процесот на оспособување на личноста.

3.2.1. **Когнитивно подрачје** – подрачје на образование

Ова подрачје се оденесува на процесот на усвојување, помнење и задржување на информациите, на стекнување знаења и развој на интелектуални вештини и способности. Цел е максимален развој на интелектуалните потенцијали на личноста. Постојат неколку квалитативни нивоа на развој:

Знаење – примање, помнење, меморирање и репродуцирање на информацијата.

Задачи на наставникот: да даде вистинска информација на ученикот – поединецот, да го усмери неговото истражување, да му овозможи пристап до вистинските информации, знаење со оглед на тоа која цел сака да ја постигне.

Сфаќање – разбирање на примените информации, знаења како претпоставки за нивната примена, објаснување на примените и усвоените знаења.

Задачи на наставникот: да даде информации, знаења со такво објаснување кое што ученикот ќе може да го сфати, да ја разбере пораката и да се провери дали ученикот може да објасни за што станува збор.

Примена – согледување на можностите за примена на усвоените и примените информации – знаења.

Задачи на наставникот: да му даде или овозможи на ученикот сам да увиди во можноста на примена на своето усвоено знаење во кое подрачје каде и како може истото да се примене.

Анализа и синтеза – анализа на усвоените информации, разликување на факти од претпоставки, битно од небитно, поврзување и средување на битните елементи во знаење-синтеза.

Задачи на наставникот: критички да ги разгледа проблемите и како такви да развие способности за аналитичко мислење и квалитативно синтетизирање на знаењето.

Вреднување – оспособување за квалитативно селективно вреднување на усвоените знаења, фактори и информации.

Задачи на наставникот: со аналитички и проблемски пристап да се обработи информацијата, развивање на способности за критичко мислење, способност за расудување на квалитетот на точност и оправданоста на факторите и информациите.

Развивање на спознајното подрачје се искажува со знаење, интелектуални вештини и интелектуални способности.

3.2.2. **Конативно подрачје** – подрачје на воспитание

Ова подрачје се однесува на афективно доживување на светот, на развојот на интереси, емоции, усвојување на ставови и формирање на верувања како битни компоненти на однесување на личноста. Цел е максимален развој на волјевите потенцијали на личноста. Постојат пет квалитативни нивоа на развој:

Примање – „доживување”, „ усвојување”, „спознавање” одредени појави или некој феномен кој предизвикува внатрешна, афективна – емоционална реакција.

Задачи на наставникот: целовито да се избере појавата и да се осигура дека ученикот може нив емотивно да ги доживее, да го заинтересира “позитивно” да реагира, да ја прифати соработката.

Реагирање – емотивна реакција на доживеаната појава.

Задачи на наставникот: целовитата организација на педагошката работа да предизвика „емотивен одговор” на ученикот, да се заинтересита ученикот.

Систематизација – вградување на усвоените ставови во лични вредносни ставови.

Задачи на наставникот: да го увери ученикот во исправноста на усвоениот став при што истиот стане негово уверување и да го усмери ученикот на поврзување на усвоените ставови со веќе изградените лични вредносни ставови.

Карактеризација – највисоко квалитативно ниво на развојот во кое усвоениот став за појавата станал основно однесување.

Задачи на наставникот: да го поттикне критичкото вреднување на усвоениот став така што усвоениот став, вредност стане постојанан карактеристика на личноста и нејзиното однесување.

3.2.3. Психомоторичко подрачје- подрачје за оспособување

Ова подрачје се однесува на процесот на развој на моториката - движење, моторички движења, моторички вештини и психомоторички способности. Ретки се современите педагошки теоритичари, кај нас и во светот, кои се занимаваат со проблемите на психомоторичкото подрачје.

Имитација - внатрешни дејствија врз основа на виденото, доживеано искуство, активност.

Задачи на наставникот: да му покаже на ученикот како правилно се изведува одредена активност, работа, движење.

Манипулација – прво експериментално повторување на психомоторичките активности.

Задачи на наставникот: да го припреми ученикот сам да проба да изврши активност и да даде евентуална инструкција.

Прецизација – вежбање и прецизирање на активности со кои се развива брзина и вештина – повторувајќи ја активноста расте самодовербата и самостојноста во реализирање на активноста и има шанси ученикот да постигне успех.

Задачи на наставникот: да ги организира сите активности кои ќе му овозможат на ученикот самостојно изведување на работата, со можност контрола на исправноста, движењето и активностите.

Анализа и синтеза – поврзување на усвоените движења и вештини во целосни психомоторички активности.

Задачи на наставникот: да го насочи ученикот на рационално поврзување на движењата и вештините во целосна психомоторичка активност.

Натурализација – усвоените психомоторички вештини и нивна употреба во квалитетно оспособување.

Задачи на наставникот: да го следи напредокот и да соработува со ученикот додека не постигне квалитет и сигурност, успешност и самостојност во извршувањето на работата.

3.3. УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ ВО МОТИВИРАЊЕ НА УЧЕНИКОТ ЗА РАБОТА - УЧЕЊЕ

Активностите, особено оние насочени кон работа и учење, колку и да изгледаат едноставни и разбирливи, не настануваат сами од себе. За нивно придвижување мора да постојат одредени митиви, нагони, мора да постои внатрешна мотивација или надворешни влијанија. Оние цели кои се потигнати често „раѓаат“ нови мотиви и нови активности, а новите активности „раѓаат“ нови интереси и цели.

Од јачината и стабилноста на мотивацијата не зависи само превземањето, туку и содржината, интензитетот, брзината, упорноста и трајноста на активностите. За успех во учењето за превземање на активности кои придонесуваат за развој – образование, воспитание и оспособување на личноста, мотивацијата има клучна улога.

Сепак кај поголем број на луѓе посебно во одредена општествена група, на мотивацијата влијае пофалбата, укорот, наградата.

Внатрешната мотивација е настојување на човекот да превземе одредени активности со намера да ги задоволи одредените егзистенцијални, материјални и духовни потреби. За да се создаде и зголеми внатрешната мотивација, задача на наставникот е: со педагошко делување организира учење, го насочува ученикот и му помага „учењето“ или било која активност.

Надворешната мотивација е условена со желбата да се постигне некоја цел поради која се превземаат одредени активности или награда за постигнатиот успех. За да ја предизвика или зголеми надворешната мотивација, задача на наставникот е со педагошко дејствување да ги организира или насочува активностите – работата на ученикот, да го увери ученикот дека за остварениот успех ќе биде награден. Наградата за успех на ученикот треба да се темели на самостојноста на ученикот, а пред се мора да биде емотивно стимулиран.

3.4. ПОДРАЧЈА (АСПЕКТИ) НА ПЕДАГОШКО ДЕЛУВАЊЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА РАЗВОЈ И ОСПОСОБУВАЊЕ НА ЛИЧНОСТА

Како што кажавме, процесите образование, воспитание и оспособување се педагошки процеси во кои со педагошко делување, пред се школување, се насочува развојот и се одвива оспособување на личноста. Од целта на оспособување зависи обликот, видот и нивото на содржината на образованието, воспитанието и оспособувањето.

Опфаќа пет подрачја и тоа:

- Интелектуално
- Работно – техничко
- Физичко – здравствено
- Етичко
- Естетско.

Сите наведени подрачја, независно од нивото на оспособување на поединецот, меѓусебно се поврзани и прават една единствена личност. Со развојот на едниот се развиваат и другите останати. Основно педагошко барање во оспособувањето на секој поединец, без разлика на неговите предиспозиции, е **сестран развој на личноста**.¹⁷ Сестраноста во воспитанието, образованието и оспособувањето не е барање кое се бара од секој поединец да биде оспособен за се, туку е хуманистичко барање на секој поединец да му се овозможи оптимален развој на сите негови диспозиции, па дури и оние кои можеби и не се толку важни. Секое општество мора на секој поединец да му овозможи во процесот на развој услови и можности сите негови диспозиции да дојдат до израз. Односно, сестраниот развој на личноста треба да и овозможи максимален развој на сите негови диспозиции, без оглед

¹⁷ Често во последните неколку години (посебно во дискусиите за целите и задачите на воспитанието и образованието) кај нас поимот сестран развој на личноста се споменува како идеолошко барање на педагогијата. Таквиот став покажува дека неговите заговорници немаат доволно педагошко образование ниту педагошки компетенции, бидејќи се создава можност кај поединецот во процесот на школување и оспособување секоја диспозиција да може да дојде до израз.

на јачината, целта, видот или обликот на оспособување. Максималниот развој на секој поединец е во општ интерес на општеството.

3.4.1. Педагошко делување од аспект на интелектуален развој и оспособување

Способноста за спознание - интелектуална, умствена оспособеност е главно својство на личноста. Човекот навистина е човек само ако е свесно суштество.¹⁸ Затоа интелектуалната оспособеност е најзначајна. Во основа тоа е стекнување - усвојување на знаења кои овозможуваат спознавање на ново, критичко мислење.

Свеста во основа значи сфаќање на целта на активноста, свест за средствата и начинот на делување за таа да се оствари.
Свеста подразбира знаење и втемелени способности на рационално делување за успешен:

- Избор на целна активност
- Извор на најповолни средства за постигнување на утврдената цел
- Избор на најдобри методи - постапки за доаѓање до целта

Интелектуалното оспособување - педагошко делување, на развојот на интелектуалните способности пред сè подразбира и овозможување оспособување на поединецот:

- на стекнување знаења
- на развивање интелектуални способности¹⁹
- на развој на логичко и критичко мислење.

¹⁸ Поради важноста и улогата на интелектуалното (спознајно) подрачје во развојот и оспособувањето на останатите подрачја, поимот образование има многу широка скала на интерпретација (значење) така што, нажалост и во училишните програми и во наставата главно даваат знаење. Се занемарува фактот дека знаењето, иако е одлучувачки, тој е само еден од факторите на оспособување на човекот.

¹⁹ Интелектуалната оспособеност се искажува со способностите за функционално набљудување, помнење, концентрација, внимание, апстрактно мислење, логишко создавање на мислење, способност за заклучување, анализирање.

Задачи на педагошкото делување на интелектуалиот развој се:

- Усвојување знаења кои овозможуваат успешно снаоѓање во професионалната работа и секојдневниот живот.

- Формирање интелектуални вештини и способности, развивање логичко и критичко мислење.

- Развој на техничка култура и култура на работа, однос кој другите луѓе и зајакнување на одговорноста.

Содржината на интелектуалното оспособување се изведува од сознанието за општествениот, научниот, културниот, духовниот, техничкиот – цивилизацискиот развој.

3.4.2. Педагошко делување од аспект на работно-техничкиот развој и оспособување

Работното и интелектуалното делување се основни карактеристики на човекот кои се неразделиви. Способноста за работа и производство е една од темелните карактеристики на човекот и претставува претпоставка за негово оспособување во животот.

Интелектуалниот аспект на оспособување ни овозможува знаење кое ни кажува со што, како и на кој начин можеме нешто да направиме, но не ни овозможува и не развива моторички вештини и способности.

Никој не се оспособил за практично изведување на работата, стекнал вештини и умеења за изведување на конкретна работа исклучиво на основа на знаења, туку само преку практично изведување на конкретна работа.

Работно техничкиот аспект има и теориска компонента – стекнување знаење и стекнување на техничко технолошки процеси и спознавање на техничката култура воопшто, и практична компонента - развивање вештини и управување со работниот процес.

Задачи на педагошкото делување од аспект на работно техничко оспособување се:

- Развивање моторички вештини и способности за извршување на одредена работа

- Развивање способности за примена на знаењето во пракса
- Развивање на креативност во примената на технологијата и техниката

- Развивање на техничката култура и култура на работа

Работната култура ги вклучува умствените и физичките-здравствени, естетски и етички аспекти на оспособување.

Секој педагошки процес, секое школување и оспособување во кое не се остваруваат задачите на работно-техничко оспособување е еднострано, конзервативно и нефункционално.

3.4.3. Педагошко делување од аспект на физичко - здравствен развој и оспособување

Телесно – физички развој имал важна педагошка улога уште во античката цивилизација, интелектуаниот развој бил основа на вкупниот развој на човекот. Идеално воспитание во античка Атина било хармоничен развој на личноста – единство на телото и духот – единствен телесен и интелектуален развој.

Човекот е биолошко и психичко суштество – се развива телесно и духовно. Физичката развиеност претставува телесна оспособеност која е една од темелните потреби на човекот, а важна е и претпоставката за неговото телесно и ментално здравје, основа на способноста за извршување на физичка и умствена работа. Содржината на физичко-здравственото оспособување е изведена од биолошко-антрополошки, физиолошки, ментални и општествени карактеристики на човековиот развој.

Задачи на педагошкото делување од аспект на физичко-здравствено оспособување на личноста се однесуваат на телесниот и волевиот развој и тоа на следниве подрачја:

Во биолошко – хиерархиската сфера:

- осигурување на нормалниот развој на секој поединечен орган и организмот во целина

- создавање и одржување на здрав живот и зачувување на здравјето

- осигурување на развојот на моториката и координација на движењата

Во рекреационската сфера:

- подучување и оспособување за активен одмор
- правилна „смена“ на работата и одморот
- развивање смисла за рекреација
- спортување

Во воспитно – образовната сфера:

- стекнување знаења од областа на физичко-здравствената култура

- развивање на ставови и интерес за физичко-здравствени активности

- развивање на навики за физичко-здравствени активности

- развивање на работни навики

- усвојување на ставови за физичко-здравствени активности, како лична потреба

- стекнување и развивање спортска и здравствена култура.

Изреката „во здраво тело здрав дух“ не е само фраза бидејќи само здрава и развиена личност има претпоставки за развој на сите потенцијали на човекот.

3.4.4. Педагошко делување од аспект на етичкиот аспект на развој и оспособување

Етика грч. – *ethos* – обичај, *etikos* – морален.

Етиката како поим означува: филозофска дисциплина - она што е по себе етички вредно – морално, посебна филозофска дисциплина која го проучува моралот, смисол за моралност, основен критериум за вреднување на моралот, извор на моралот.

Морал од латински *mos* – обичај и *more* – владеење, наједноставно – моралот е однос меѓу луѓето, претставува систем на вредности кој општествено е прифатен и ги дава основите на однесувањето. **Педагошкото делување од етички аспект се повеќе ја истакнува потребата за оспособување на поединецот за толеранција, соживот, живот во интеркултурна заедница во мултикултурно општество, за живот во општество со различни морални вредности.**

Кога во педагогијата се зборува за етиката и етичкото оспособување не се мисли на учење на одредени лекции за

моралот туку за стекнување на морал и морално делување и соединување на моралните вредности. За формирање на свест на моралот потребни се информации кои се морално вредни и искуство (познавање на добро и лошо, како општи индивидуални и општествено вредносни категории). Моралната свест мора да се обликува врз основа на фактот дека секое човечко суштество истовремено е индивидуа, и дел од општеството и дел од групата. Затоа кога говориме за развој на морален интерес на ученикот, говориме за разумен интерес.

Морал – моралните норми се основни регулатори на односите меѓу луѓето, настанати од практичните човечки влијанија, практичните човечки односи, погледот на човекот кон светот, конкретни човечки особини и односи во одредена општествена заедница.

Моралот опфаќа:

- Обичаи, пишани и напишани норми на однесување
- Систем од правила, прописи и морални категории
- Систем на поими за моралот
- Систем на вредности, идеали
- Дали е нешто морално или не
- Нешто да се одобри или осуди
- Оценување на своите и туѓите постапки

Етичката оспособеност – моралност се искажува преку:

- Моралниот суд
- Моралната акција
- Великодушност (ако моралната акција не се заснова на користољубливост)

Етичноста се изразува во конкретен активен и практичен човеков однос:

- Кон друг човек
- Кон потесната заедница
- Кон општеството
- Кон културно-цивилизациските вредности
- Кон самиот себе

Под педагошко делување од аспект на етичко оспособување се подразбира организиран процес на формирање на морална личност.

Задачи од аспект на етичкото оспособување се:

- Градување и негување на моралната свест
- Развој на чувството за морал врз основа на моралната свест
- Оспособување за моралното однесување
- Оспособување за морално дејствување
- Развивање на смисла за соработка
- Развој на морален однос кон самиот себе

Развојот на личноста во моралниот аспект според една од современите педагошки теории има три основни фази, а секоја фаза има два степени.²⁰

I фаза - претконвенционално ниво

1. степен: насочена кон казна и послушност
2. степен: наивен инструментален хедонизам

II фаза – конвенционално ниво

3. степен: насочување според идеалот „добро дете“
4. степен: насочување кон ред и закон

III фаза – постконвенционално ниво (морални начела поставени на самиот себе)

5. степен: легалистичко насочување кон општеството, признавање на демократското законодавство.

6. степен: насочен според совеста и според универзалните етички начела.

Постојат трајни етички вредности кои се универзални и непроменливи:

- Почитување на општествените норми
- Човечност и великодушност
- Почитување на цивилизациските вредности
- Примерно однесување во демократското општество
- Почитување на начелата на човековите права без разлика на нивната нација, пол, религија или раса.

²⁰ Автор на таа теорија е америчкиот психолог и педагог Lawrence Kohlberg, кој е следбеник на учењето на Пијаже.

3.4.5. Педагошко делување од аспект на естетскиот развој и оспособувањето

Естетика од грчки *aistetos* – осетливост, внимателност.

Од ова одредување прозлегува и можноста за педагошко делување на естетски развој на личноста, можност за учење и насочување на поединецот кон чувството за убаво, „формирање и насочување на вкус“ – естетско оспособување на личноста.

Поимот естетика означува специфичен – индивидуален, субјективен однос на човекот кон објективната реалност – тоа е одреден начин на поглед кон светот.

Три компоненти – нивоа на естетско доживување:

- Естетското во објективната стварност
- Естетското во субјективаната стварност
- Уметноста

Естетско оспособување – естетски аспект во развојот на личноста, се остварува со делување врз интелектуалната и вољевата сфера на личноста, а тоа опфаќа:

- Знаење за естетските вредности
- Забележување, доживување, воочување на убавото

(естетското)

- Развој на имагинацијата

Задачи на естетското оспособување се:

- Развивање и обликување на смисла за естетски вредности
- Развивање смисла за специфичните својства на предметите

и појавите во природата

- Развивање смисла за појавите и предметите во работата и животот

- Развивање смисла за уметничките дела како начин преку кој човекот ја изразува реалноста.

Наведените аспекти на педагошко делување заедно овозможуваат целосен – сестран развој на личноста на човекот – овозможуваат сите predisпозиции на секој поединец да дојдат до израз, да се развијат.

3.5. МЕТОДИ НА ПЕДАГОШКОТО ДЕЛУВАЊЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА ОСПОСОБУВАЊЕ

Секое школување, секое учење, секое образование, воспитание и оспособување се организира и се спроведува се со цел развој на способности, односно оспособување на поединецот. Се спроведува преку различни активности со конкретни содржини кои се релевантни за развојот на одредени дисцпозиции и методи со кои сакаме да постигнеме најголем резултат. Според тоа, секое школување започнува од општествените потреби, врз основа на кои се утврдуваат целите и задачите за оспособување. Врз основа на целите и задачите се утврдува содржината – средствата со кои целта и задачите ќе ги остварат тие методи на делување.

За класифицирање на методите на истражување и методите на педагошко делување нема согласност ниту помеѓу теоретичарите, ниту кај практичарите.²¹ Овде во најкратки црти ќе ги разгледаме методите на педагошко делување.

Метод, грч. *methodos* – начин на систематско постапување во решавање на одреден проблем, систематско постапување поради остварување на некоја однапред поставена цел.

- општо – начин, пат, постапка која ја употребуваме за да дојдеме до одреден проблем, систематско постапување поради некоја однапред зададена цел.

- начин за размислување на проблеот кој сакаме да го решиме (филозофско одредување).

Треба да ги разликуваме методите на научно истражување и методите на практично педагошко делување. Методите на научно истражување се одредени од два фактори – истражувач и проблем – содржина која се истражува, додека методите на педагошко делување се одредени до три фактори – „наставник“, содржина и личноста која се оспособува. Научната метода е постапка со која се откриваат нови знаења, а методот на педагошко делување е постапка во која се користат веќе познати знаења и практично искуство.

²¹ За методите на истражување може да видите во било кој учебник од методологија на истражување.

Методот на педагошко делување означува педагошко делување на поединецот поради неговиот развој, развој на неговите диспозиции и насочување на неговите активности во склад со општествено поставените цели на оспособување.

Педагошкото делување секогаш е насочено кон поединецот, па и тогаш кога се наоѓа во група. Всушност, секоја личност е индивидуална структура и примената на одредени методи не мора да предизвика исти резултат.

Различни автори истакнуваат различни методи на педагошки делувања. Без оглед на различните класификации, треба да се нагласи дека не постојат „чисти“ методи на педагошко делување, ниту универзална метода кои предизвикуваат исти ефект кај секој поединец, а не постојат и методи кои „можат сè“. Треба да се нагласи дека ретко кое оспособување се постигнува само со примена на еден метод и никогаш во педагошкото делување (превземање педагошка акција) не се одвива само со еден метод.

3.5.1. Методи на педагошко делување во етичкиот аспект на оспособување

Методите на педагошко делување во етичкиот аспект на оспособување во прв ред се насочени на спознајната и вољевата сфера на личноста. Основа е усвојувањето на етичките (моралните) вредности и ставови – формирање на личност која ќе биде оспособена за живот во општествената заедница.

- Вербална метода (поучување и уверување). Поучувањето е насочено на развој на моралната свест, на градење и обликување на сознанијата за морални вредности, што е претпоставка за оспособување на морално делување. Често, се со цел што подобро оспособување се организира и вежбањето – насочено кон практични активности, на вежбање на однесување, навикнување на поединецот на морални постапки, на создавање и развивање на навики за живеење во склад со моралните норми во однесувањето;

- Поттикнување и спречување – насочено е на стимулации на поединецот на морално (етичко) делување. Пофалба и наградување, односно спречување и казнување се методи кои се применуваат во краен случај – кога нема успех со применат на

други методи и кога постапувањето и однесувањето на поединецот се противи на моралните вредности, норми и начела. Треба да се нагласи дека успешноста на методите на наградување и казнување зависи од авторитетот, од оној кој ги применува. Доколку често се применуваат методот на наградување и казнување може да предизвика спротивен ефект.

3.5.2. Методи на педагошко делување во работно-техничкиот аспект на оспособување

Методите на педагошко делување во работно-техничкиот аспект насочени се подеднакво на спознајната, психомоторичката и вољевата сфера на личноста. Во основата е усвојување на знаења, умеења и етички ставови – оспособување на личноста за живот и општествено корисна работа во потесна и поширока смисла на зборот.

- Вербална метода – насочена е кон совладување на „теориско“ знаење за значењето на работата и оспособување за работа, за општествено, природно-научни и етички основи за општествено корисна работа, методи и економски законитости за работа.

- Метод на демонстрација – насочен е кон покажување на одредени методи на работа и работни постапки, примена (и користење) на алат, уреди и други технички објекти или технолошки процеси, начин на функционирање и управување. Демонстрирањето (покажувањето) во голема мерка ја зголемува ефикасноста од работно-техничко оспособување.

- Метод на експеримент – насочен е на осигурување на можност за обид на поединецот сам да изведе некоја работа, да го провери своето знаење и вештини, да се увери во сопствените работни способности, што ќе му овозможи понатамошно самостојно оспособување.

- Метод на sluжење со документи – документација (цртеж, каталог) – насочен е кон самостојната работа и е важна компонента на работно-техничкото оспособување и самооспособувањето.

• Операционо-работен метод – вежбање и самостојна (практична) работа – насочен е кон стекнување, развој и усовршување на вештини, интелектуални, емотивни и моторички способности на стекнување, развивање работни умеења – практично искажување на знаења.

3.5.3. Методи на педагошко делување во физичко-здравствениот аспект на оспособување

Методите на педагошко делување во физичко-здравствениот аспект на оспособување насочени се, како и работно-техничкиот аспект, на спознајната, психомоторичката и вољевата сфера на личноста. Основа на овие методи е усвојување на ставови – сознанија за потреба на развојот на физичко-здравствените способности и создавање на навики за редовно спроведување на телесно-здравствени активности, како претпоставки за квалитет и одржување на сите останати способности за живеење.

• Вербална метода – објаснување, насочена е кон усвојување на знаења и образложување на потреби и начините како и во кои случаи и под кои услови се спроведуваат телесно-здравствените активности насочени кон развој на поедини органи или организмот во целина, како претпоставки за развој и одржување на телесно-здравствени способности.

• Покажување – демонстрирање на правилниот начин за изведување на поедини телесни и здравствени активности како основа за самостојно изведување и вежбање.

• Користење книга – насочено е кон самостојно стекнување на потребните знаења за усвојување на ставови и развивање на интереси за физичко-здравствено оспособување, како и постапки за стекнување, развивање и усовршување на вештини за спроведување на телесно-здравствени активности, основа за телесно-здравствено самооспособување.

• Вежбање – насочено е кон трајни или повремени телесни и здравствени активности поради одржување, функционирање или развивање на одредени органи или организмот во целина и одржување на телесното и менталното здравје.

3.5.4. Методи на педагошко делување во естетскиот аспект на оспособување

Методите на педагошко делување во естетскиот аспект на оспособување, во прв ред се насочени на емоционалната сфера на личноста, на развој на естетско доживување, на оспособување за конзумирање и создавање на естетски вредности, како претпоставки за квалитет, духовно или останато подрачје за живот.

- Вербална метода (поучување и објаснување) – насочена е кон стекнување знаења за естетски вредности, на формирање ставови за естетски вредности. Поучувањето и објаснувањето е насочено кон создавање, усвојување и развој на свеста и естетските вредности, на градење и обликување на естетските вредности во сите облици на човековиот живот и работа.

- Метод на демонстрација (прикажување, покажување) – насочен е на можноста за увид во различните естетски вредности во различни подрачја на човековата активност, на предизвикување и развој на естетско доживување, на спознавање на естетските вредности како компонента за квалитетно живеење.

- Метод на користење книга – насочен е на самостојно стекнување на знаења за естетските вредности и проширување на емоционалното доживување.

3.5.5. Методи на педагошко делување во интелектуалниот аспект на оспособување

Сите наведени методи во различни варијанти се користат во интелектуалниот аспект на оспособување, при што примарното стекнување на знаења (усвојување факти), развој на интелектуалните способности (заклучување, анализирање, логичко, критичко мислење) како основ за целокупната дејност на човекот. Логичките методи на мислење и заклучување се основа за сите методи на интелектуално оспособување.

Уште еднаш треба да се нагласи дека не станува збор за т.н. чисти методи, ниту за нивната примена во поедини аспекти на делување.²²

4. ДИДАКТИЧКИ МОДЕЛИ НА УЧИЛИШНА ДИСЦИПИНА

Како водечки модели на училишна дисциплина во литературата се среќаваат моделите на: Кантер²³ (Lee and Marlene Canter), Драјкурс²⁴ (Rudolf Dreikurs), Гордон²⁵ (Thomas Gordon) и Гласер²⁶ (William Glasser). Меѓутоа покрај овие модели се среќаваат и моделите на: Кунин²⁷ (Jacob Kounin) и Жино (Haim Ginnott)²⁸.

4.1. МОДЕЛ НА ЦВРСТА ДИСЦИПИНА – МОДЕЛ НА ЛИ И МАРЛИН КАНТЕР

Еден од првите модели на училишна дисциплина е моделот „цврста дисциплина“ (Assertive Discipline), познат уште и под името „железна дисциплина“, кој го изградиле авторите Ли и Марлин Кантер во 1976 година.

Како основен принцип на овој модел се наведува дека учениците за да можат да учат, наставникот треба да има целосна контрола врз одделението. Нивните истражувања покажале дека

²² Josip, Milat, Pedagogija – teorija osposobljavanja, Skolska knjiga, Zagreb, 2005 (prevod)

²³ Assertive discipline is an approach to classroom management developed by Lee and Marlene Canter.

²⁴ Rudolf Dreikurs was an American psychiatrist and educator who developed psychologist Alfred Adler's system of individual psychology into a pragmatic method for understanding the purposes of reprehensible behaviour in children and for stimulating cooperative behaviour without punishment or reward.

²⁵ Was an American clinical psychologist. He is widely recognized as a pioneer in teaching communication skills and conflict resolution methods to parents, teachers, leaders, women, youth and salespeople. The model he developed came to known as the Gordon Model or the Gordon Method, a complete and integrated system for building and maintaining effective relationships.

²⁶ American psychiatrist born in Cleveland Ohio, he is the developer of reality therapy and choice theory..

²⁷ Jacob Kounin is a classroom management theorist.

²⁸ Haim G. Ginott was a teacher (but not of children in the classroom), child psychologist and psychotherapist, who worked with children and parents.

наставниците кои биле предмет на истражување не биле доволно оспособени да управуваат, односно да го контролираат однесувањето на учениците. Нивниот модел „цврста дисциплина“ произлегол од позитивните истражувачки резултати, поточно од наставниците кои биле способни да воспостават дисциплина во одделението.

Авторите на овој модел имаат за цел цврстата дисциплина да ја потенцираат како позитивно влијание врз однесувањето на ученикот. Тие го претставуваат како модел кој им овозможува на наставниците успешно да го презентираат наставниот материјал, а учениците полесно да го усвојат. Со текот на времето овој модел трпел промени, постепено губејќи ја авторитарноста во интерес на демократијата.

Опис на моделот „цврста дисциплина“

Во овој модел е важно наставникот да постави очекувања во поглед на постигањата на учениците и потоа да ги спроведе тие очекувања во правила кои учениците ќе мора да ги почитуваат како и поврзување на тие правила со награди и казни.

Во примената на моделот на „цврста дисциплина“ наставниците ги применуваат следниве пет чекори:²⁹

1. Воочување и отстранување на пречките за цврста дисциплина. Во овој чекор наставникот треба да се ослободни од верувањата дека ученикот кој има проблем во семејството мора да има проблем и во училищата, односно да се однесува непримерно. Наставникот е оној кој не треба да дозволи учениците да не ги почитуваат правилата и со тоа да му наштетуваат нему и на другите ученици. Доколку кај некој ученик постои поголем проблем наставникот мора најпрвин да работи посебно со него, па потоа да продолжи со примена на дисциплината како и кај другите ученици.

2. Примена на цврст стил на реагирање и однесување на учениците. Доколку во едно одделение имаме ученици кои се

²⁹ Catey, A. (2004): *Assertive Discipline*, CTER Master 's Program EdPsy 399 01, Illinois: Univerzity of Illinios стр.67-69

степале, несомоуверениот наставник ќе каже: „Ве молам да престанете да се тепате“, непријателскиот наставник: „Повторно се однесувате како дивјаци“, додека цврстиот наставник: „Ние не се тепаме. Седите додека не се оладите“ а потоа се разговара за последиците од тоа однесување. Учениците, родителите и училишната управа точно знаат кое однесување го очекува од нив цврстиот наставник, односно како треба да се однесуваат. Наставникот е оној кој бара и превзема мерки да се почитуваат правилата. Кај овој наставник учениците што се однесуваат добро (примерно) добиваат награда, а оние што се однесуваат лошо (непримерно) добиваат казна, со што наставникот претходно јасно им опишува што направил.

3. Наставникот треба точно да им даде до знаење на учениците како треба да се однесуваат, што се бара од нив. На почетокот на секоја активност наставникот треба да им даде јасни упатства на учениците како треба да се однесуваат, да чекаат на ред кога некој друг зборува.

4. Учениците треба да се научат да се однесуваат во рамки на поставените граници и тоа треба да се почитува. Наставникот е оној кој однапред треба да си постави критериуми според кои ќе се води. Се препорачува користење на вербално одобрување и неоодобрување.

5. Примена на систем на позитивни последици. Наставникот може да ги награди учениците доколку се однесуваат добро, така што ќе им посвети посебно внимание, телефонски повик до родителите, или пак материјална награда.

Авторите на овој модел, „цврста дисциплина“ препорачуваат наставникот да направи дисциплински план. Според него учениците ќе знаат како треба да се однесуваат, а и наставникот ќе биде доследен и ќе ги штити правата на учениците и да обезбеди поддршка од училиштето и родителите. Препорачливо е секој наставник да си создаде сопствен стил за реализирање на дисциплински план. Наставникот е оној кој ќе одлучи што да направи кога ученикот нема да се однесува според правилата во одделението. Тој може да најде алтернативно решение, разговарајќи со ученикот или да го пофали ученикот кој

се однесува добро, така што оној што се однесува лошо може да го поправи своето однесување.

Моделот „цврста дисциплина“ се состои од елементи на дисциплински план како што се позитивни признанија и последици.

1. Наставникот треба да ги одреди правилата кои ќе се почитуваат во одделението. Правилата треба да бидат во мал број, да опфаќаат очекувања во поглед на однесувањето на ученикот во секој дел од часот. Тие треба да бидат изложени во училницата, така што ќе можат да ги видат сите ученици и секако да ги применуваат. Во зависност од возраста на учениците правилата во одделението можат да бидат различни, односно за помалите ученици правилата можат да се илустрираат.

2. Дисциплинскиот план треба да опфаќа и пофалби кои наставникот треба да ги користи. За создавање на позитивна атмосфера во едно одделение, Кантерови наведуваат дека се потребни позитивните признанија, односно награди. Со тоа се поттикнува примерно однесување кај ученикот, зголемување на неговата самодоверба, создавање позитивен однос и со тоа намалување на проблемите со однесувањето.

3. Кај овој модел авторите наведуваат и примена на негативни последици, кои треба да се применуваат непосредно и на смирен начин. Овде постојат пет стадиуми во казнувањето, за пет нивоа на прекршување. Прекршувајќи го правилото првиот пат ученикот добива опомена, додека секој следен пат казните се построги.

Доколку во едно одделение постојат поединечно недисциплинирани ученици, како сугестии авторите наведуваат:

1. Наставникот да покаже емпатија спрема ученикот;
2. Му поставува прашања за да открие зошто дошло до тој проблем;
3. Улогата на наставникот е да му помогне на ученикот;
4. Тој треба да определи што може да направи ученикот за да го поправи своето однесување;
5. Да се усогласат следните постапки на ученикот;
6. Од разговорот со наставникот, ученикот треба да изведе заклучок и при следниот разговор наставникот да провери дали има настанато некои промени во однесувањето кај ученикот. Цел е

наставникот да му овозможи да го избере правилниот пат за подобро решавање на проблемот.

7. Потребно е на самиот почеток на училишната година наставникот да воспостави контакт со родителите на учениците.

Наставникот треба да постави дисциплински план со правила, а учениците треба да ги научат тие правила. Тој треба да ги запознае учениците со тие правила, користејќи позитивни последици за оние кои добро се однесуваат и негативни последици (казни) за оние кои се однесуваат лошо. Дисциплинскиот план треба да се истакне на видно место во училницата, но исто така, на родителите треба да им се испрати копија од него.

Основни принципи на моделот „цврста дисциплина“

Основата на моделот „цврста дисциплина“ почива врз теоријата на бихејвиоризмот³⁰. Наставникот што го применува овој модел точно знае како ученикот треба да се однесува и што не смее да прави, односно наставникот поставува правила на однесување во одделението и ги споменува последиците кои следуваат доколку правилата не се почитуваат.

³⁰ *Бихејвиоризмот* обично се референцира како наложена инструкција. Главен акцент на бихејвиоризмот се перцептивните индикатори на учењето. Во фокусот на бихејвиоризмот е набљудувањето на човековото однесување. J.B.Watson, основачот на бихејвиоризмот, го дефинира учењето како секвенца на стимулирачки и резултирачки акции во набљудувани причинско-последични односи. Примерот на бихејвиористите за класична условеност го де-монстрира процесот во кој човекот учи да реагира на неутрални стимулатори на таков начин што нормално би бил поврзан со безусловните стимулатори. Примерот што често се цитира со класичната условеност е случајот на кучето на Павлов. Експериментот на Павлов го разгледува дигестивниот процес кај животните. Во спроведувањето на експериментот, Павлов забележал дека кучето реагира кога слушало звонче. Ова се случувало поради тоа што кучето научило да ги поврзува неговите безусловни стимулатори (обично хранењето), со неутралните стимулатори на звонењето на звончето спојувајќи ги со процесот на јадење. Watson верувал дека стимулите што луѓето ги примаат можат да бидат генерирани внатрешно (на пример, гладот), или надворешно (на пример, врева). B.F.Skinner го проширува ова – според него доброволното или автоматското однесување е или зајакнато или ослабнато од присуството на наградата или на казната. Новото учење се појавува како резултат на позитивно засилување, а старите шеми на однесување се напуштаат како резултат на негативното засилување. Преземено на 9 јануари 2011.

Ли и Марлин Кантер нагласуваат дека наставниците кои го применуваат овој модел треба да одредат што е најдобро за нивните ученици. Во овој модел наставникот е главен во одделението и учениците немаат право да му пречат во изведувањето на наставата, како и на другите ученици. Наставникот е оној кој владее со ситуацијата во одделението. Со овој модел се штитат правата како на наставникот, така и на учениците. Основни права на наставникот се: да одржува оптимални услови за учење, помош од останатите органи во училишето и родителите. Основни права на ученикот се: права да имаат наставник кој ќе им помага секојдневно, поддршка од наставникот кога се однесуваат примерно, право да изберат како ќе се однесуваат со што ќе ги знаат последиците кои следат од тоа однесување. Па според тоа, наставникот треба да направи план со точно одредени правила на однесување, последиците кои следат токолку не се почитуваат, но никогаш да не се работи против интересите на учениците.

Клучен момент, во овој модел според авторите, е наставникот. Тој може да го направи ученикот „добар“ давајќи му поддршка и признанија, доколку се однесува според поставените правила.

Според тоа како се однесува ученикот (примерно или непримерно) следуваат и наградите и казните. Целото внимание во овој модел се насочува кон наградувањето (поткрепувањето) на примерното однесување, а многу малку се применуваат казни. Според тоа наставникот се насочува кон позитивните особини на личноста на ученикот.

Како основни принципи во моделот „цврста дисциплина“ можат да се споменат:³¹

1. Барање на наставникот учениците да се однесуваат одговорно.

2. Барање наставникот да биде оспособен и успешен. Во едно одделение каде постои лоша контрола, кога самиот наставник не е успешен и не може да изведува наставата (не може да предава), а учениците не можат да учат.

³¹ Исто, стр.70-71

Погрешно е верувањето дека примената на цврстата дисциплина ја гуши слободата на ученикот. Меѓутоа, доколку таа се одржува на некои хумани принципи им овозможува слобода на учениците и со тоа ги штити правата и на наставникот и на ученикот.

Во однос на начинот на одржување на дисциплината на часот, авторите воочиле три типа на наставници: *цврст наставник, потчинет (субмисивен) и непријателски*.

Карактеристики на *цврстиот наставник* се: доследен, смирен, цврст, емпатичен, праведен и активен, знае да поставува точни, јасни и директни барања до учениците. Цврстиот наставник претставува авторитет во одделението и одговара за своите постапки. Тој може внимателно да ги сослуша учениците и разговара со нив. Ваков наставник им пружа поддршка на учениците и гради позитивен однос заснован на доверба.

Потчинетиот, односно попустливиот наставник е несамоуверен, пасивен и не им поставува барања на учениците како да се однесуваат и тој не одредува точно што очекува од нив.

Непријателскиот наставник постојано им се заканува, им вика или ги исмејува учениците. Овој наставник во споредба со претходните е агресивен и делува негативно врз учениците.

Критички осврт на моделот на Л. и М. Кантер

За моделот „цврста дисциплина“ постојат поделени мислење во однос на неговата примена во училиштето. Иако овој модел е познат и признат, сепак постојат одредени критики кон истиот. Кантерови сметаат дека овој модел е популарен, бидејќи неговата примена предизвикува позитивни промени во одделението. Меѓутоа, други автори сметаат дека овој модел нема добра методолошка основа, односно не е направено добро истражување. Други пак автори сметаат дека со примената на овој модел се создава поголема штета отколку корист.³²

³² Goldenstein, M. and S. Goldenstein (1995): Applying Behavior Modification in the Classroom, in: Goldstein, S., L. Braswell, M. Goldstein, S. Sheridan and S. Zentall: *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior* (220-278). New York: John Wiley and Sons.

Како една од поголемите критики на моделот „цврста дисциплина“ е тоа што управувањето во одделението оди од „од горе на надолу“, односно тука постои почитување на правилата што ги поставил наставникот или некој друг авторитет, кој има моќ за учениците, па според тоа се семата дека во овој модел постои јака и цврста контрола.

4.2. МОДЕЛ НА ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА НА ФРИДРИХ ЦОНС

Опис на моделот „позитивна дисциплина“, принципи и цели

Моделот на Цонс содржи четири методи: поставување на правила, примена на одговорност, примена на правилно однесување и систем на поддршка. Петтиот елемент на програмата е структурата на одделението. Како што тврди самиот автор, овој модел опфаќа постапки кои се непријателски насочени, го намалуваат стресот и се самоелеминиращки.

1. Метод на поставување на правила.³³

Примената на невербалната комуникација од страна на наставникот има за цел да постави правила на однесување. Наставникот применувајќи невербална комуникација го поттикнува ученикот да се откаже од несоодветното однесување. Тука спаѓа примената на разни мимики, гестови, движења со главата, израз на лицето (смирено), држење на телото и др. На тој начин ученикот ќе се поттикне за работа на часот, а воопшто нема да се прекине наставата. Наставникот мора да воспостави рамнотежа применувајќи благи форми на казна, но истовремено и на наградување.

Цонс, истакнува дека како една од најголемите грешки на наставникот е кога гласно ќе го опомене ученикот и ќе го критикува пред целото одделение со што веднаш се нарушува позитивната атмосфера во одделението. Со тоа се привлекува вниманието на другите ученици, се менува текот на часот и директно се поддржува лошото однесување на ученикот. Значи

³³ Исто

примената на јазикот на телото ќе биде поефикасен за разлика од вербалната опомена. Знаејќи ги правилата како треба да се однесува ученикот, наставникот може да му укаже така што нема да им пречи на другите ученици со своето однесување. Важно во сето ова е и близината на наставникот со ученикот, односно и самото стоене до ученикот може да доведе до спречување во лошото однесување.

Во поставувањето на граници постојат конкретни чекори, како што се: веднаш да ја прекине наставата, наставникот треба да има „очи и на грбот“, да се сврти кон ученикот и со погледот да му укаже, да одите до клупата на ученикот – моќ на просторна близина, задржување на наставникот пред и позади ученикот.

2.Метод за вежбање на одговорност.³⁴

Примена на одговорност за воведување позитивна соработка во одделението. Авторот смета дека на учениците им е потребен систем за стимулирање, со кој наставникот ќе ги мотивира учениците да си ги извршуваат зададените задачи. Наставникот треба да е подготвен во секој момент да може да им помогне на учениците, да им пружи позитивна поддршка. Џонс смета дека не треба оцените, симболични признанија и други награди да се користат како стимулација за учениците, бидејќи со тоа ќе се мотивираат успешните ученици. Потребно е наградата да се дава на целото одделение, односно на сите ученици, за оние задачи кои ги сакаат и работат со посебен интерес. Со тоа учениците ќе бидат задоволни, се учат на одговорност, затоа што добиената награда е за она што го сакаат и понатаму треба да донесат правилна одлука како истата ќе ја употребат. Со тоа во одделението се развива клима на соработка меѓу учениците, затоа што позитивното однесување на секој ученик допринесува за заработување на награда. За да може наставникот да го спроведе тој систем на поттикнување потребно е тој посебно да биде оспособен за вештини и активности.

3.Метод на примена на правилно однесување.³⁵

³⁴Исто

³⁵ Исто

Доколку во едно одделение постојат ученици кои често прават проблеми и не се вклучени во системот на вежбање на одговорност, потребно е наставникот со истите да работи со посебна индивидуализирана програма. Таа програма има за цел да ги охрабри учениците да престанат да се однесуваат на непосакуван начин.

4.Метод на примена за систем на поддршка.

Овој систем е предвид за учениците кои прават дисциплински проблеми и покрај многубројните мерки кои се превземени претходно, а не успеале.

Овој потпорен систем опфаќа низа казни, негативни санкции за неприфатливото однесување на ученикот. Овие негативни санкции се јавуваат со различно ниво на јачина. Наставникот треба да воспостави рамнотежа применувајќи негативни и позитивни санкции, односно со секој вид на негативна мерка (казна) потребно е да се дава и позитивна мерка (награда).

Моделот на Фридрих Џонс содржи три нивоа на негативни санкции.

Првото ниво е примена на мали негативни санкции (мали казни), тивка опомена од страна на наставникот или пак состанок насамо со ученикот.

Второто ниво е ниво на средни негативни санкции (казни со средна јачина). Овде наставникот го исклучува ученикот од сактивностите, ученикот се испраќа надвор во ходникот, задржување и разговор по завршувањето на часовите, состанок со родителите или намалување на оцените.

Третото ниво е примена на големи негативни санкции (големи казни), каде што ученикот се испраќа кај директорот на разговор или се применуваат телесни казни.³⁶

Во моделот „позитивна дисциплина“ особено е важна структурата на училиштето. Покрај четирите методи кои ги споменаваме претходно битна е и организацијата на времето и просторот во училницата, како и училишните правила. Наставникот потребно е да постави општи правила за правилно

³⁶ Jones, F. (2004b): Tools for Teaching , <http://fredjones.com/index.html>

однесување, опремување на училиницата така што наставникот ќе може да се движи низ неа без никакви проблеми и ќе може да ги гледа сите ученици.

Фридрих Џонс моделот на „позитивна дисциплина“ го засновал на истражувањата за тоа како се однесуваат наставниците кога учениците се однесуваат лошо.

Во текот на своето истражување дошол до резултати дека наставниците во просек во училиница губат околу 50% од времето за настава затоа што учениците не работат на часот или на некои други начини пречат во учењето. Од тие 50% од изгубеното време, 80% е во врска со зборувањето на часот без одобрување, 19% е изгубено поради шетањето на ученикот по училиницата, правење бука и слично, а само 1% се губи поради сериозни проблеми во однесувањето на ученикот.³⁷

Авторот смета дека кога кај ученикот ќе постои самоконтрола и одговорност, тогаш тој ќе се однесува на начин соодветен за часот. За да може успешно да се одвива целиот процес на настава потребно е наставникот со примена на вештини да го ограничи однесувањето на учениците. Џонс, управувањето со одделението го разбира како процес во која мора да се поврзани дисциплината, наставата и мотивацијата на ученикот. Според него, дисциплината е „процес на применување на стандарди и градење на соработка, со што многу малку ќе се создаваат проблеми во наставата, а повеќе ќе се учи“.³⁸ За успешно одвивање на наставниот процес потребно е ангажирање на сите сетила кај учениците, со што наставата ќе им биде интересна, учениците ќе уживаат, а со тоа и самиот наставник ќе биде задоволен. Фред Џонс им препорачува на наставниците „за да можат да уживаат во наставата, мора едноставно да се опуштат во текот на наставата. Управувањето со одделението мора да се гради од темел, така што поголемиот број од потенцијални проблеми нема ни да се појават“.³⁹

Како и моделот „дврста дисциплина“ и овој модел се заснова на бихејвиоризмот, односно постои примена на поткрепување,

³⁷ Jones F. (2004) *Positive Classroom Discipline*, Second Edition in Category: Books стр.36

³⁸ Исто, стр.37

³⁹ Исто, стр.37-38

односно награда за доброто (соодветното) однесување на ученикот на часот и казнување за лошото однесување. Самиот автор смета дека посакуваното (соодветното) однесување е под влијание на контролата на стимулации, односно мора да постои причина за да може ученикот да направи нешто по своја волја.

Моделот „позитивна дисциплина“ се состои од прост и сложен систем на стимулатори. Простот систем на стимулатори се состои од задачи, награди, надгледување на однесувањето на ученикот, додека сложениот систем на стимулатори изобилува со дополнителни награди и казни за ученикот кој се однесува лошо. За ученикот кој покажува сериозни проблеми во однесувањето се применува систем на хиерархија на негативни санкции, кој се нарекува потпорен систем (back up system). Тој хиерархиски систем се состои од две половини. Долната половина опфаќа мали и средни негативни санкции, кои може да ги даде самиот наставник, додека на самиот врв се големите санкции. Овие санкции се применуваат кога постојат озбилни проблеми, а истите ги спроведува директорот на училиштето или некое административно лице. Самиот автор нагласува дека мора да се внимава примената на негативните санкции, бидејќи може да делува демотивирачки особено за оние ученици кои се најнедисциплинирани. При појавата на проблем наставникот треба да користи благи форми на негативни санкции, сè со цел да не настане поголем проблем кој потешко може да се реши.

Позитивната дисциплина се дели на два дела. Првиот дел му припаѓа на наставникот, којшто треба да направи сè за да го избегне казнувањето и вториот дел се состои од казнување (потпорен систем). Авторот на овој модел им препорачува на наставниците пред да го решат проблематичното однесување кај некој ученик, прво да му понудат решение (позитивно) како истиот проблем може да се реши. Значи само на тој начин лошото однесување кое се појавило кај ученикот нема повеќе да се повторува. Понатаму во својот систем на управување потребна е примена на позитивно поткрепување (наградување) се со цел да се добијат позитивни резултати кај однесувањето на ученикот. Токму поради ова и овој модел на Џонс е наречен „позитивна дисциплина“. Авторот смета дека учениците кои прават проблеми

не треба да се казнуваат, туку однесувањето на ученикот да биде насочено кон позитивно однесување (примена на награди).

Критички осврт на моделот на Џонс – Позитивна дисциплина

Како позитивна страна на овој модел може да се наведе искуството на наставниците кои го користеле овој модел. Голем број на наставници се задоволни поради примената на невербалната комуникација, со што тие се чувствуваат сигурни и поуспешни.

Додека, пак, како критика на овој модел се наведува тоа што овој модел се покажал како неефикасен за ученици кои покажуваат сериозни дисциплински проблеми. Недостаток на овој модел е и примената на награди за доброто однесување на ученикот.

4.3. МОДЕЛ НА ДИСЦИПИНА БЕЗ ПРИСИЛА НА ВИЛИЈАМ ГЛАСЕР

Моделот на Вилијам Гласер „дисциплина без присилување“ е модел со бихејвиорално-когнитивен пристап. Според него ученикот се поттикнува сам да си ги решава своите проблеми. Доколку се однесува недисциплинирано се задолжува да си направи план како да го промени лошото однесување.

Овој модел припаѓа на категоријата на модели каде што односот помеѓу ученикот и наставникот се засновани врз договор. Тие разговараат за проблемите и од тоа следи користење на логички последици. Според мислењето на некои автори овој модел е поуспешен и од моделите кои се засновани на развивање добри односи и создавање на емоционална клима.

Основни идеи и теориски претпоставки на моделот на Гласер

Моделот на Гласер ги содржи следните методи: реалитетна терапија⁴⁰, теорија на избор и квалитетно училиште

⁴⁰ What is Reality Therapy (2004): <http://indigo.ie/%7Eirti/whatis.htm>

Според теоријата на Гласер сè што прави човекот е однесување, а секое однесување има некоја посебна цел, а таа цел е резултат на неговите потреби. Тој смета дека луѓето или надворешните случувања никогаш не можат да го стимулираат човекот, бидејќи секое однесување е внатрешно мотивирано. Па според тоа, ние одговараме на телефон како резултат на тоа што така сме избрале да комуницираме, а не затоа што така реагираме на свонењето на телефонот.

Основни човечки потреби, кои се подеднакво важни и го мотивираат целокупното човечко однесување се: сигурност (храна, облека и лична безбедност), припадност (поврзаност, љубов), моќ, слобода и забава. Гласер смета дека психолошките потреби имаат извор во гените, исто како и биолошките. Основните психолошки потреби луѓето ги исполнуваат низ љубов, желба и соработка со другите луѓе, како и задоволување на потребите. За да ги задоволат своите потреби, личноста може да се однесува, односно да дејствува, да мисли, да чувствува, сè со цел да се добие што се сака.

Врз основа на својата теорија на контрола Гласер ја засновал реалитетната терапија, како метод кој е насочен да им помогне на луѓето. Во рамките на оваа терапија луѓето учат како да го насочат својот живот, изборот што ќе го направат да биде успешен и да можат успешно да се справат со животот.

Според Гласер луѓето кои се однесуваат на неприфатлив начин треба да признаат дека тоа однесување е неприфатливо и да научат како треба да се однесуваат на логичен и продуктивен начин. Со реалитетната терапија секој поединец треба да научи да ги задоволи своите потреби на начин на кој нема да ги загрози потребите на другите.

Реалитетната терапија во образованието

Според теоријата на Гласер, во наставата е важно да се води сметка за задоволување на основните генетски психолошки потреби на ученикот, и тоа потребата за припаѓање, моќ, забава и слобода.⁴¹

⁴¹ William Glasser Institute (2004): Reality Therapy, <http://www.wglasser.com/whatisrt.htm>

Потребата или чувството за припаѓање во одделението претставува вклучување на ученикот во работата на часот. Потребно е вклучување на учениците во дискусија со своите врсници. Потребата за припаѓање може да се задоволи и со почестите состаноци, а особено вклучување на учениците во работа со тимови. Со тоа ќе се развие комуникацијата меѓу учениците, можност за донесување некои одлуки кои се однесуваат на целото одделение. Така некој од учениците ќе ја превземе улогата на лидер со што ќе се одземе моќта на наставникот. Една од важните работи за учениците се содржините (наставните единици) кои се изучуваат да бидат интересни (занимливи) за учениците. Понекогаш може наставникот да им даде можност на учениците да направат избор во врска со наставата, така што наставниот час нема да им биде досадно како во традиционалната настава.

Според оваа терапија на Гласер особено е важна одговорноста на учениците. Значи тие треба да внимаваат како се однесуваат, треба да се прилагодат, така што нивното однесување ќе биде продуктивно и за целата средина. Улогата на наставникот во оваа реалитетна терапија е во договор со учениците да се одреди она однесување кое ќе биде прифатливо.

Наставникот треба да создава средина која ќе биде интересна за учениците. Тој треба да им задава задачи на учениците со кои ќе се истакнуваат нивните способности и ќе се научат на одговорност.

Квалитетно училиште

Гласер верува дека училиштето е основата за живот на учениците, односно ако ученикот е успешен во училиштето ќе биде успешен и во животот. Тој зборува за квалитетно училиште, каде што е потребно прилагодување на наставната програма според основните психолошки потреби на учениците. Тој исто така зборува и за нов пристап на мотивација на учениците, односно тие не се мотивирани за работа во училиштето, затоа што тоа го гледаат како нешто неважно за нивните основни потреби.

Во ова квалитетно училиште на Гласер улогата на наставникот е улога на водич, значи тој не е во улога на газда или шеф. Наставникот – шеф во својата работа со учениците користи награди и казни, каде учениците треба да се придржуваат кон одредени правила. Додека улогата на наставникот – водич е да избегнува присилувања, тој им објаснува на учениците што треба да работат, а притоа да бидат задоволени нивните основни потреби.

Гласер своите идеи за тоа како треба да изгледа училиштето ги изнел во моделот на квалитетно училиште. За училиштата што работат според овој модел постојат одредени критериуми. Тоа се следните (Reality Therapy, 2004):

- Да постои топла средина во училиштето, односно да владее доверба и моќ помеѓу самите ученици и наставникот;
- Нагласување на вкупната способност на ученикот за учење;
- Сите ученици во текот на учебната година да направат барем по една „квалитетна работа“ каде ќе бидат ангажирани нивните способности и можности;
- Учениците да ја применуваат својата теорија на избор во животот;
- Учениците да постигаат подобри постигнувања на испитите за упис на факултет.

Реалитетната терапија наставникот може да ја користи како техника со која ќе управува со учениците. Но, тој мора да има предвид: Што сака? Што прави? и Каков е неговиот план?

Основни принципи на моделот за дисциплина на Гласер

Пристапот на Гласер за „управување во одделението без присила“ пред сè е насочен кон самоконтролата на ученикот. Овде наставникот поставува јасни правила кои треба да се почитуваат, без казни или закани. Одговорност на секој ученик е да соработува со другите и да постапува според правилата. На оние ученици кои не постапуваат според правилата им се дава до знаење дека нема да им се дозволи да продолжат да се однесуваат така, притоа наведувајќи ги како треба да го решат проблемот.

Основни принципи на моделот на дисциплина на Гласер, засновани на реалитетната терапија се:

1. Учениците се разумни суштества кои сами треба да изберат како ќе се однесуваат и како ќе го контролираат своето однесување.

2. Наставникот треба да им помогне на учениците да го направат правилниот избор, односно непримерното однесување е лош избор, а примерното однесување добар избор.

3. Потребно е наставникот на одделенските состаноци да формулира училишни правила на однесување кои мора да се почитуваат, како и последиците доколку не ги почитуваат.

4. Наставникот треба да му помогне на ученикот кој се однесува лошо да доживее разумна последица на изборот кој самиот го направил.

5. Да му помогне на ученикот да направи подобар избор во своето однесување.

6. Како редовен дел од наставната програма потребно е да бидат одделенските состаноци, на кои може да се утврди со кој проблем се соочуваат учениците.

Опис на моделот „дисциплина без присила“

Суштината на овој модел на Гласер е во редовното одржување на одделенските состаноци. Тој опишува три типа на одделенски состаноци: состаноци за решавање на социјални проблеми, кои се занимаваат со социјалното однесување на ученикот во училиштето; отворени состаноци (open-ended), кои се занимаваат со интелектуално важни теми и образовно-дијагностички состаноци. Улогата на наставникот на состаноците на кои се разговара за проблемите кои се појавиле, е улога на групен водич, а не улога на наставник. На овие состаноци се разговара за проблемите на целото одделение, односно сите ученици. На овие состаноци се разговара и за проблеми кои ги изнесуваат самите ученици. Овде учениците заедно со наставниците дискутираат сè со цел да се најде прифатливо решение, а не да го бараат оној кој е крив. За одржувањето на дискусијата потребно е наставникот да е вешт успешно да ја води

истата. Планот на Гласер за решавање на проблемите со недисциплинираното однесување на учениците е насочен кон однесувањето, отколку на чувствата на ученикот. Потребно е редовно или барем повремено одржување на одделенските состаноци што ќе биде корисно за учениците.⁴²

Како теми на разговор за одделенските состаноци може да послужат следните прашања: Можеме ли нешто да промениме во реализирањето на наставата или некоја друга активност? Кои активности ви причинуваат најголемо задоволување? Што можеме да вметнеме или изоставиме за наставата да биде поквалитетна.

Гласер не сака да ги применува наградите и казните во својот модел за дисциплинирање, односно не се сложува со тоа. Меѓутоа смета дека понекогаш е добра примената на програмата за поткрепување за учениците кои се однесуваат добро, ниту одземање на истата кога учениците ќе се однесуваат на неприфатлив начин.

Постапките кои наставникот ги превзема кога учениците се однесуваат лошо, односно ги кршат правилата, Гласер ги разложил во „десет чекори за добра дисциплина“. Цел на овие постапки е на ученикот му се покаже дека тој е одговорен за своето лошо однесување во училиштето. Тие десет чекори авторот им ги дава како препорака на наставниците (според: Good and Brophy, 1991: 237-238):

1. Наставникот да направи листа на реакции типични за недисциплинираното однесување на ученикот.

2. Да се анализира таа листа и при тоа да се види што и како делува, а што треба да се исфрли.

3. Потребно е наставникот да ги подобри личните односи со ученикот, така што ќе побара од него да направи некои посебно задолжение.

4. Се бара од ученикот да опише што точно направил и наставникот да побара да престане со тоа.

Доколку со примената на претходните чекори неможе да се реши проблемот тогаш се преземаат нови чекори.

⁴² Glasser, W. (1994), *Kvalitetna škola-škola bez prisile*, Zagreb: Educa, стр.53-55

5. Организирање на краток состанок на кој ученикот треба повторно да опише како се однесува. Според тоа ученикот треба да каже дали неговото однесување е против правилата и како всушност треба да се однесува.

6. Повторување на претходниот чекор, меѓутоа овој пат ученикот да направи план како ќе го реши проблемот.

7. Ученикот да се изолира од одделението, сè додека не направи план според кој ќе се придржува во иднина и додека не потврди дека ќе го следи планот.

8. Ако сите претходни чекори не делувале, потребно е ученикот привремено да се оддалечи од одделението. Потоа за тие ученици е задолжен директорот или некои друго лице. Потребно е ученикот да ги следи правилата во училиницата или ќе продолжи да биде изолиран од одделението.

9. Ако и понатаму се јавуваат проблеми со ученикот и тој не се усогласи со правилата во рамки на училиштето потребно е да се повикаат родителите, тој ден да го одведат дома и гледниот ден да се резимираат заклучоците.

10. Учениците кои не одговарат на претходните чекоти потребно е да се оддалечат од училиштето и да се упатат на друга служба.

Критички осврт на моделот на Гласер

Како една од предностите на овој модел е примената на одделенските состаноци. Голем број на стручници кои се занимаваат со проблемот на дисциплината се сложуваат дека примената на одделенските состаноци се одличен начин учениците да ги подобрат своите вештини во решавање на проблемите, со тоа се развива и демократска средина во одделението. Меѓутоа во некои литератури се предупредува дека овие состаноци понекогаш може да бидат потенцијално опасни за некои ученици.

Како недостаток на овој модел се наведува тоа што не може да се применува со ученици кои имаат пречки во развојот, пореметувања во однесувањето и емоции. При примената на овој модел во училишната пракса како проблем се покажало тоа што

наставниците мора претходно да бидат обучени за примена на истиот.

Како допринес на моделот на Гласер во подрачјето на дисциплината се наведува дека тој прв ги поставил одделенските состаноци, каде што заедно дискутираат учениците и родителите сè со цел да се пронајде решение за проблематичното однесување на учениците. Гласер укажал на тоа дека дисциплината зависи од задоволувањето на основните потреби на учениците, со што се бара наставата да биде интересна и забавна за сите ученици.

4.4. МОДЕЛ НА СОЦИЈАЛНА ДИСЦИПЛИНА НА РУДОЛФ ДРАЈКУРС

Основни теоретски поставки и принципи на моделот Социјална дисциплина

Рудолф Драјкурс како психијатар и педагог, студент на Алфред Адлер, верувал дека основен мотив на однесувањето на човекот е да бидеш прифатен и почитуван од страна на другите луѓе: „секое однесување па и лошото, има цел и е насочено кон поттикнување на социјалното почитување“. (според Dreikurs..., 2004). Тој сметал дека улогата на наставникот е да им пружи охрабрување и неопходни средства на учениците за да постанат подобри луѓе.⁴³

Како основни поими, претпоставки и принципи на моделот „социјална или демократска дисциплина“ се:

1. Дисциплинирањето се разликува од казнувањето. Драјкурс не го користи казнувањето во својот модел бидејќи тоа е некорисно, апсурдно и штетно. Со казнувањето му се нанесува штета на детето. Тоа се користи кога некој е лут и сака да му се освети на детето, а со тоа детето се чувствува безвредно. За разлика од казнувањето, дисциплинирањето е засновано на почитување на личноста на детето, тоа му нуди избор на детето. Драјкурс дисциплината ја дефинира како самоконтрола, со што улогата на наставникот е да им помогне на учениците да си постават граници и да научат да се контролираат самите себе.

⁴³ Dreikurs, Rudolf. 2000. *Encouraging Children to Learn*. Behavioral, стр.128

2. *Добрата дисциплина не може да се појави ниту во демократско водење на одделението, ниту во попустливо одделение.* Драјкурс во својот модел им препорачува на наставниците демократско водење на одделението. Значи тој е против автократското водење, односно на учениците да им се наметнуваат одлуките на наставникот. Демократскиот наставник сепак е во улога на раководител во одделението, но тој ги вклучува и учениците во одредување на правилата и последиците. Учениците имаат потполна слобода да ги кажат своите идеи и предлози. Со тоа во тоа одделение се развива клима на соработка помеѓу учениците, рамноправност, самопочитување и самодисциплина.

3. *Примарна цел која го мотивира однесувањето на ученикот е чувството на припаѓање;* Улогата на наставникот е кај ученикот да развие чувство на припаѓање, како и тоа дека се важни членови во одделението. Секој ученик сака да има чувство дека припаѓа во одделението и доколку стекне чувство дека не припаѓа во истото тогаш ученикот ќе се сврти кон погрешен правец, барајќи моќ, osveta или беспомошност. На тој начин ученикот ќе се однесува недисциплинирано. Тоа однесување секогаш е насочено кон неадекватниот однос на наставникот.

4. *Наставникот треба да применува охрабрување на ученикот.* Драјкурс наведува дека не треба да се користи пофалбата, затоа што ученикот ќе се научи на нив и нивната честа примена може да доведе во негативно дејство. Потребно е наставникот да го охрабрува трудот на ученикот, затоа што недисциплинираниот ученик најчесто е обесхрабрен ученик.

5. *Наставникот треба да им покаже на учениците дека нивното лошо однесување го следат логички последици.* Значи одредувајќи ги правилата наставникот и учениците знаат кои последици следуваат доколку не се користат истите. Во одредувањето на последиците се вклучуваат и родителите.

Опис на моделот „социјална дисциплина“ на Драјкурс

Моделот на Драјкурс е заснован на идеите дека постојат четири подсвесни, несоодветни или погрешни цели поради кои ученикот лошо се однесува. Основната цел на таквото однесување

всушност е чувството на припаѓање и важност. Четирите погрешни цели на однесување на ученикот се: да се добие внимание, да се постигне моќ и контрола, да се оствари osveta и да се постигне беспомошност и несоодветност.⁴⁴

Доколку ученикот во одделението чувствува дека не добива признанија од наставникот, тогаш бара начин со кој ќе го привлече истото. Ако не може да го постигне преку примерно однесување, тогаш се однесува непримерно. Ученикот поставува прашања кои не се значајни, не сака да работи, а со сето тоа бара повеќе да биде критикуван од страна на наставникот, отколку да биде незабележан.

Кога ученикот ќе се однесува непримерно наставникот не треба да му посветува внимание на таквото однесување, бидејќи со тоа нема да му помогне правилно да се однесува. Драјкурс на наставниците им препорачува:

- Помалку внимание да се посветува на лошото однесување на ученикот. Потребно е наставникот да се прави дека не го забележува ученикот, писмено да го коментира неговото однесување сè со цел да не го привлече вниманието на другите ученици.

- Во тој момент од часот наставникот да направи нешто неочекувано (пример, да го исклучи светлото).

- Да го премести ученикот на друго место на седење.

- Да се направи план што ќе му се даде на ученикот како награда за доброто однесување.

- Да се води разговор на одредена тема.

- Да се користат логичките последици.

Цел на лошото однесување на ученикот е здобивање со чувство на моќ, ученикот бара да биде центар на внимание. Наставникот не треба да влегува во конфликт со ученикот, ниту да бара од него да престане со лошото однесување. Со тоа ученикот станува уште понемирен и го предизвикува наставникот. Наставникот треба да го наведе ученикот да побара некоја друга

⁴⁴ Dreikurs, Rudolf. 2000. *Encouraging Children to Learn*. Behavioral стр.130-143

цел на однесување. Драјкурс ги наведува следните постапки (Responding... 1987):

- Откривање на целта на ученикот;
- Наставникот да не влегува во конфликт со ученикот;
- Наставникот разговара со ученикот сè со цел да се согласат околу одлуката да соработуваат;
- Да се направи нешто неочекувано, всушност нешто спротивно од она што го очекува ученикот;
- Наставникот да користи хумор, а не сарказам;
- Користење на логички последици;
- Водење на групна дискусија за одговорноста на учениците во одделението.

Оној ученик кој има за цел да се освети некому се однесува грубо и сака физички или психички да ги повреди другите. Затоа наставникот треба да внимава како се однесува со него, односно да постапува на чувствителен начин, бидејќи ученикот веќе се чувствува несакан и занемарен.

На наставниците кои имаат такви ученици им се препорачува:

- Да најдат вешт излез (да се признае моќта на ученикот);
- Да користат тајм-аут;
- Наставникот да му дозволи на ученикот да доживее логички или природни последици од своето лошо однесување;
- Откривање на целта на ученикот;
- Наставникот да разговара со ученикот за неговото предизвикување на другите, но и за неговите добри особини кои може да ги користи за да го прифатат другите;
- Наставникот да води разговор на темата „Што е добро кај учениците во одделението“.

Беспомошноста и повлекувањето како мотиви на лошото однесување на ученикот се манифестираат така што ученикот сака да остане незабележан, постапува пасивно и се однесува летаргично. Тој одбива да слуша и ги одбива поголемиот дел од образовните барања. Не сака да се вклучува во никакви активности на часот и сака да остане сам. Единствена цел на

таквиот ученик е да не биде повторно повреден, понижен или фрустриран.

Во тој случај наставникот се чувствува беспомошен и неспособен во однос на постапките на ученикот.

Драјкурс наведува неколку постапки кои може да ги преземе наставникот:

- Прилагодување на наставните методи;
- Користење на конкретни материјали, учење со помош на компјутер;
- Да им се овозможи на учениците да учат чекор по чекор, во мали целини;
- Наставникот да обезбеди некој кој ќе му помага на ученикот;
- Да се учи ученикот за себе да зборува позитивно;
- Да се увери детето дека грешките кои ги прави се природен дел од учењето;
- Наставникот да се здобие со довербата на ученикот;
- Да му се укаже на ученикот на неговите претходни успеси;
- Учењето да се направи очигледно;
- Да му се даде признание на ученикот за тоа што го постигнал;
- Да се открие целта на ученикот.

Драјкурс верува дека детето мора да помине низ четири стадиуми, односно најпрвин има за цел барање внимание, потоа следува барање на моќ. Доколку ова не го задоволи, тогаш ученикот ќе бара совет и доколку нема да успее и во тоа избегнува секаков контакт и станува обесхрабрен.

Моделот на „социјална дисциплина“ содржи четири чекори кои му помагаат на наставникот да го разреши проблемот со лошото однесување на ученикот.

1. Наставникот треба да го набљудува ученикот и да собира информации кога тој е со своите врстници и семејството како се однесува.

2. По добивање на информациите за ученикот, наставникот добива претпоставки за тоа што би можело да биде цел на лошото однесување на ученикот;

3. Наставникот проверува дали неговите претпоставки се точни за лошото однесување на ученикот, разгледувајќи што тој чувствува во врска со истото.

4. На крајот се проверуваат претпоставките така што наставникот му поставува прашања на ученикот за неговото однесување, при тоа внимателно разгледувајќи ја неговата реакција.

Клучен момент во моделот „социјална дисциплина“ е наставникот да ја препознае причината зошто ученикот се однесува недисциплинирано и што сака да постигне со своето лошо однесување. Драјкурс верува дека наставникот може да ја открие целта на лошото однесување на ученикот и на тој начин ќе го преиспита сопственото чувство за тоа однесување.⁴⁵

Наставникот може да открие што сака да постигне ученикот со лошото однесување откако ќе го опомени. Доколку ученикот по опомената од наставникот престанува со лошото однесување тогаш негова цел е да привлече внимание. Но, ако и после опомената ученикот продолжува да се однесува лошо тогаш неговата цел е да добие моќ. Ако ученикот што е опоменат од наставникот се лути, значи дека неправедно е оптужен и сака одмазда. А доколку ученикот не работи ништо на часот само седи, тогаш обично е во прашање вистинска или замислена адекватност.

Бидејќи децата не се свесни за своите погрешни цели, може да им помогне наставникот поставувајќи им прашања. (Дали можеби би сакал да обратам повеќе внимание на тебе?, дали би сакал да ги повредиш другите, бидејќи мислиш дека тие те повредиле тебе?...).

Критички осврт на моделот на Рудолф Драјкурс

Предноста на овој модел е тоа што му овозможува на ученикот да препознае зошто се однесува лошо и што сака да

⁴⁵ Gašič-Pavišič, S. (2005), *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 158-160

посигне со таквото однесување. Како добра страна на овој модел се наведува и примената на логички и природни последици.

Како предност на овој модел се наведува и примената на одделенските состаноци, со кои се создава демократска клима во одделението.

Недостаток, односно критика на овој модел се упатува на неговата примена која бара доста време и овој модел може да се користи само доколку наставникот добро ги познава своите ученици. Овде се наведува дека наставникот може погрешно да ги интерпретира постапките на ученикот па според тоа може да заземе погрешен став кон ученикот.

Друга критика на моделот „социјална дисциплина“ е што нема емпириска научна подршка, туку е заснован на лично мислење и уверување.

4.5. МОДЕЛ НА ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА НА ЦЕЈН НЕЛСЕН

Целата своја програма „позитивна дисциплина“ на Нелсен⁴⁶ е заснована врз моделот, односно принципот на Адлер и Драјкурс. Таа се согласува дека однесувањето на луѓето е засновано на нивното разбирање на ситуацијата. Нелсен го подржува сфаќањето на Адлер дека децата можат да развијат погрешна слика за себе како резултат на положбата што ја имаат во одделението. Во основата на својата програма авторката го ставила достоинството и почитувањето на секој поединец. Централен дел во програмата „позитивна дисциплина“ е сфаќањето на Драјкурс дека непослушното дете е всушност обесхрабрено дете, всушност однесувајќи се лошо тоа бара погрешен начин за да создаде чувство дека припаѓа некаде, или со еден збор го свртува вниманието врз себе.

⁴⁶ Цејн Нелсен е современ амерички психолог и педагог, автор на програмата „Позитивна дисциплина“. Таа го превзела моделот од Драјкурс и го развила понатаму. Нелсен преку работилници, семинари и предавање ги обучувала наставниците и родителите за примена на својата програма.

Примарна цел во моделот на Џејн Нелсен е преку програмата „позитивна дисциплина“ да ги оспособи децата и возрасните да работат во хармонија, среќа, радост, меѓусебно почитување и љубов. Со овој модел таа сака да им покаже на наставниците како да развијат такви односи меѓу учениците, односно меѓусебно да се почитуваат и да си пружаат поддршка. Наставникот е тој кој ќе му укаже на ученикот дека преку грешките можат нешто да научат и да не се плашат ако погрешат.

Во моделот на Нелсен постојат седум принципи кои сите заедно претставуваат една целина, така што доколку недостасува еден од принципите сликата нема да биде целосна. Тие принципи се:

1. Наставникот треба да ги пронајде причините за лошото однесување на ученикот.

2. Да се создаде атмосфера во која ќе владее нежност и цврстина, достоинство и меѓусебно почитување.

3. Грешката која е направена да се искористи како прилика да се научи нешто од неа.

4. Развивање на чувство на заедништво.

5. Одржување на семејни и одделенски состаноци.

6. Вклучување на учениците во решавање на проблеми во одделението.

7. Користење на поддршка и охрабрување.⁴⁷

Нелсен со својата програма „позитивна дисциплина“ ги учи учениците на самодисциплина, одговорност, меѓусебна соработка и вештини за решавање на проблемите. Таа во својот метод не применува казнување, тоа го смета како неприфатливо. Наместо казнувањето Нелсен се потпира на методот на природни и логички последици. Значи тие не треба да содржат казнување или чувство на непријатност, но треба да се применуваат понекогаш. Со методот на логички последици таа им нуди можност на учениците – да одлучат дали ќе престанат да се однесуваат погрешно или да ги почувствуваат последиците.

Таа како и Драјкурс смета дека треба да се избегнуваат пофалбите како мотивација за однесувањето на учениците,

⁴⁷ Nelsen, J. (2001), *Pozitivna disciplina*, Џаќак: Inter Grandex Trade, стр 160

наместо тоа да се применува охрабрување. Во тој случај потребно е:

- Наставникот да знае да го избере вистинскиот момент за охрабрување, односно тоа да биде по завршувањето на конфликтот.

- Учениците да бидат подготвени да соработуваат.

- Наставникот да се однесува внимателно, љубезно и со почитување кон учениците.

- Меѓусебно почитување меѓу наставникот и ученикот и при тоа и наставникот и учениците да бидат подготвени да ја признаат грешката кога ќе направат некоја грешка.

- Пред ученикот да не се поставуваат високи очекувања, туку да се концентрира на подобрување на неговото однесување.

За да може наставникот да има некакво влијание врз учениците потребно е да ги вклучи и учениците во решавањето на проблемот, а не тој само да им кажува што да прават.

Опис на моделот Позитивна дисциплина – Џ. Нелсен

Програмот „позитивна дисциплина“ нуди развивање на „седум значајни поими и вештини“ кои Нелсен ги смета како неопходни за развој на способни и квалификувани личности. (Нелсен. 2001:181):

1. Поим за лични способности – „Јас сум способен“.

2. Поим за значење на примарните односи – „Допринесувам на значаен начин суштински сум потребен“.

3. Поим на лична моќ да се влијаат врз животот – „Можам да влијаат на она што ќе ми се случи“.

4. Интерперсонални вештини – способност да се развијат личните чувства, да се користи ова разбирање за равој на самодисциплината и самоконтролата и да се учи од искуството.

5. Интерпресонални вештини – способност да се работи со другите и да се развива пријателство низ комуникација, соработка, емпатија и слушање.

6. Систематски вештини – способност да се реагира одговорно, флексибилно, прилагодливо и интегрирано на ограничувањата на последиците во секојдневниот живот.

7. Вештини на судење – способност да се користи разум и да се вреднува ситуацијата според прифатените норми.⁴⁸

Како и во програмот „социјална дисциплина“, така и во овој програм централно место заемаат одделенските состаноци. Нелсен вели дека одделенските состаноци треба да се одржуваат секојдневно со учениците од помалите одделенија, а со повозрасните барем еднаш неделно. Секогаш кога ќе се појави некој проблем потребно е да се реши на одделенските состаноци. Со тоа учениците се вклучуваат во дискусија, односно меѓусебно комуницираат, постои демократска атмосфера, како и заинтересираност меѓу нив. Кај учениците се стекнуваат вештини и говорење и се учат на логичките последици од однесувањето.

Главна цел на овие однесувања е учениците да се почитуваат меѓусебно, заеднички да го решаваат проблемот, а можно е и давање на признанија за доброто однесување.

За редовното одржување на одделенските состаноци најпрвин наставникот треба да им даде упатства на учениците како треба да учествуваат на истите. Учениците тогаш треба да ги научат „осумтте основно блокови за градење на успешни одделенски состаноци“ (Нелсен, 2001:153):

1. формирање круг – за распоред на седење на учениците,
2. примена на комплименти и благодарност,
3. составување на дневен ред,
4. развивање вештини за комуницирање,
5. учење за одвоена реалност (различни гледишта на една иста ситуација од агол на различни личности),
6. решавање проблеми низ играње улоги и техники,
7. препознавање на четири причини зошто луѓето го прават она што го прават (четири погрешни цели),
8. применување на логички последици и други решенија кои не се кануваат.

Овој модел на Џејн е заснован на меѓусебна доверба, почитување и соработка.

Критички осврт на моделот на Џ. Нелсен

⁴⁸ Исто, стр.163

За овој модел важат истите оние критики како и за моделот на Драјкурс. Иако овој модел е многу поуларен, голем број на автори тврдат дека емпириските докази како истиот делуваат успешно во праксата.

Како друга критика на овој модел се упатува и на одделенските состаноци на кои се изнесуваат проблемите пред сите ученици. Некои автори сметаа дека е непотребно да се вовлекуваат сите ученици во проблемите на другите ученици.

Нелсен се залага за дисциплина без казнување и било кој вид нанесување непријатност на ученикот, а при тоа предлага позитивен прекин на активностите, кои се всушност облик на казнување.

4.6. МОДЕЛ НА КООПЕРАТИВНА ДИСЦИПЛИНА НА ЛИНДА АЛБЕРТ

Линда Алберт⁴⁹ се занимавала со теми како што се: недисциплинираното и непримерното однесување на учениците, намалување на насилството во одделението, надминување на тешкотии во одделението, превенција од повторување на одделението, подобрување на самодовербата на ученикот, соработка со фамилијата и училиштето, семејното воспитување и сл.

Основни теориски сфаќања и принципи на моделот „кооперативна дисциплина“

Основата на овој програм ја сочинуваат сфаќањата на Адлер, Драјкурс, Гласер, Елиса и Берна. Овој модел според Алберт претставува синтеза на современата теорија за однесување и дисциплина, преведени во практични вештини и стратегии. Таа теорија се однесува на човечкиот развој, комуникацијата и соработката.

⁴⁹ Линда Алберт е почитуван амерички стручњак на подрачјето за образование на наставници и родители, национален педагошки советник, а на почетокот од својата кариера работела и како учител. Таа како и Џејн Нелсен го застапува позитивниот пристап на дисциплината.

Според Адлер овој модел е различен од другите адлеријански пристапи, според следниве три работи:

1. Кооперативната дисциплина за разлика од другите модели е сеопфатен пристап, кој опфаќа стратегии за превенција, интервенција и поддршка. Другите модели претежно се насочени само кон еден од овие пристапи, обично на интервенцијата: што може наставникот да направи за да не се повтори лошото однесување кај ученикот или што да направи учениците кои добро се однесуваат да продолжат така. Линда дисциплината ја дефинира како учење и смета дека цел на оваа програма е децата да научат правилно да се однесуваат, да го применуваат доброто однесување, а да го избегнуваат лошото. Според Алберт лошо однесување е она штом го попречува просецот на учење, односно одвивањето на наставата. Со тоа ученикот му пречи на наставникот, на другите ученици, како и на самиот недисциплиниран ученик да може да ја следи наставата.

2. Втора разлика во што оваа програма што се разликува од другите, е тоа што „кооперативната дисциплина“ содржи програма за градење на карактер. Цел на таа програма е учениците да се воспитуваат, така што ќе постанат одговорни граѓани. Во овој модел се применуваат стратегии кои со нивната примена придонесуваат за мотивирање на ученикот да си ги извршува своите обврски, ги учи како да создаваат позитивни односи, како да си помагаат едни со други.

3. Трета разлика е во тоа што со примената на „кооперативната дисциплина“ се намалува стресот во училиницата и со тоа учениците се концентрираат на успешно учење.

Алберт поаѓа од тоа дека ученикот е оној кој бира како ќе се однесува, односно на кој начин, а наставникот има моќ и може да му помогне. Задача на наставникот е да му помогне да се однесува позитивно. Во овој модел на Линда Алберт се нагласува соработката и помагањето помеѓу учениците во различни училишни ситуации и низ различни содржини и активности. Низ меѓусебната соработка учениците ги задоволуваат потребите за припаѓање и почитување.

Опис на моделот „кооперативна дисциплина“

Линда Алберт предвидува неколку чекори во остварување на Кооперативната дисциплина:

1. Идентификување на однесувањето на учениците. Првиот чекор на наставникот е да утврди зошто ученикот се однесува лошо, односно што сака да посигне со своето однесување. Алберт како и Драјкурс верува дека учениците сакаат со своето однесување да придобијат внимание, чувство на моќ и почитување од другите.⁵⁰

2. Непосредно следење на погрешното однесување. Откако наставникот ќе го утврди лошото однесување, потоа тој треба да определи интервенција која ќе одговара на тоа лошо однесување. Линда Алберт наведува, односно опишува, повеќе од 50 стратегии, така што секој наставник точно ќе знае што да направи кога ученикот ќе се однесува недисциплинирано.⁵¹

3. Примена на стратегија за охрабрување. Алберт предупредува дека лошото однесување кај ученикот може повторно да се појави доколку наставникот не применува постапки за мотивирање на ученикот, соработка со другите ученици, зајакнување на самопочитувањето на ученикот. Овие постапки наставникот може да ги користи во секојдневната работа. Потребно е наставникот да користи стратегии со кои учениците ќе се чувствуваат способни, да соработуваат со другите ученици. Чувствувајќи се способни учениците повеќе ќе придонесат за намалување на лошото однесување во одделението. Авторот на овој модел сугерира дека е потребно наставникот да води разговор со учениците за направените грешки. Односно да им објасни дека секој прави грешки и да им покаже дека тоа е природен дел од учењето. Преку учењето се подобрува работата на ученикот. Наставникот треба да го бележи напредокот кај ученикот така што ќе направи албум или портфолио каде што ќе ги става сите негови писмени задачи, проекти во кои учествувал. Преку албумот или портфолиото ученикот ќе го види својот развој и ќе го насочи своето внимание кон истиот. Друга стратегија која е

⁵⁰ Linda, A. (2004): Discipline: Is It Dirty Word?
<http://www.teachersworkshop.com/twshop/cddirty.html>

⁵¹ Исто

потребно да се применува е помагање на учениците меѓусебно да соработуваат, да си помагаат и сето тоа преку различни активности. Наставникот треба да ги почитува сите ученици, без разлика дали и како се однесувале претходно. Тој треба да му покаже на ученикот дека го прифаќа, така што ќе го повика по име, внимателно ќе го сослуша, ќе му покаже внимание преку гестови или ќе го пофали пред целото одделение, со што ќе ги истакне добрите особини на ученикот. Друга стратегија која ќе ја користи наставникот во превенција од лошото однесување е да ги вклучи и учениците во одделенските состаноци. Со тоа ученикот ќе се почувствува корисен и важен член во одделението. Наставникот може да побара идеи од учениците со што тие активно ќе бидат вклучени и со тоа ќе се намали недисциплинираното однесување во одделението.⁵²

Линда Алберт наведува дека споменатите стратегии не се однесуваат само на спречување на појавата на лошо однесување, туку и како мерки за превенција од насилство.

4. Градење на партнерски односи. Во овој модел на Линда Алберт централно место зазема поттикнувањето на соработка. Наставникот заедно со учениците треба да направи план со правила на однесување кон кои ќе се придржуваат. Потребно е секој ученик во одделението да има партнер за разговор, партнер со кој ќе седи на доручок и ќе си разменува мислење. Особено е важен сегмент во овој модел е воспоставувањето пријателски односи меѓу учениците и наставникот.⁵³

Алберт ги нагласува и воспоставувањето партнерски односи меѓу учениците и родителите. Потребно е одржување на состанок со родителите на кој ќе се одредат правилата на однесување. Додека со родителите на недисциплинираниот ученик наставникот треба да разговара во однос на тоа што планира да преземе како превенција за лошото однесување.

Критички осврт на моделот на Линда Алберт

⁵² Исто

⁵³ Исто

Кооперативната дисциплина им овозможува на наставниците да стекнат увид во сопствениот систем на уверување, како се гледаат самите себе, како гледаат на наставата.

Како предност од примената на овој модел се наведува: подобрување на успехот кај учениците, ефикасно решавање на проблеми со недисциплинирано однесување кај учениците, развивање позитивна клима и култура во одделението, развивање соработка меѓу учениците, наставникот и родителите. Предност на овој модел е што е флексибилен, со што се овозможува примена во различни културни средини, како и за ученици со различни потреби.

Меѓутоа за сето ова е тешко да се пронајдат докази во литературата со кои би се подржале личните мислења и ставови на авторите за моделот „кооперативна дисциплина.“

4.7. МОДЕЛ НА УПРАВУВАЊЕ СО РАБОТАТА НА ЧАСОТ НА ЈАКОБ КУНИН

Својот модел Кунин го засновал врз моделот на Гласер. Тој е насочен на превентивната дисциплина, на техниките и стратегиите за спречување на појавите на дисциплински проблеми.⁵⁴

Клучни идеи на Кунин

Во педагошката теорија владеело мислењето дека наставата на часот и дисциплината се две одвоени појави, односно наставата овозможува стекнување на знаења и вештини, а дисциплината се однесува на однесувањето на учениците, нивното внимание на часот и вниманието помеѓу самите ученици. Меѓутоа Кунин укажал на тоа дека постои голема поврзаност помеѓу наставата и дисциплината, за да може успешно да функционира едно одделение. Значи доколку наставата се одвива успешно ќе бидат намалени проблемите со дисциплината на учениците. Кунин вели дека најдобар начин за да се одржи дисциплината во едно одделение е активното вклучување на учениците во работата на

⁵⁴ Gašič-Pavišič, S. (2005), *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 146

часот. Добрата организација на работата на наставникот, како и доброто управување може да ја спречи појавата на проблеми во одделението.

Кунин објаснува дека управувањето со одделението се однесува на работи кои наставникот ги прави за да оствари две цели:

1. Учениците да бидат вклучени во сите активности на часот и притоа да соработуваат и

2. воспоставување продуктивна работна атмосфера на часот.

Доброто управување во одделението зависи од организацијата и планирањето на наставникот, односно ако наставникот ги ангажира учениците тогаш тие ќе си ги извршуваат своите задачи и веројатно ќе бидат помалку недисциплинирани.

Опис на моделот на Кунин – Управување со работата на часот

Моделот на Кунин се состои од две техники. Првиот дел се однесува на техники кои наставникот ги презема за да ја спречи појавата на недисциплинираното однесување и вториот дел се применуваат техники со кои се спречува лошото однесување на поединецот, сè со цел да не и пречи на наставата.⁵⁵

Анализирајќи го однесувањето на наставниците кои немаат проблеми на часовите со однесувањето на учениците, тој дошол до заклучок дека доброто управување со одделението во текот на часот подразбира преземање на неколку стратегии кои успешните наставници ги внесуваат во раководењето со часот. За ова однесување на наставникот Кунин дал посебни називи „да бидеш во тек“ (witness), преклопување (overlapping), импулси (momentum), групно фокусирање, одржување одговорност (alerting and accountability). (Кунин)

1. „Да бидеш во тек“ е термин кој што се однесува на способноста на наставникот да ги надгледува учениците во текот на целиот час и да биде свесен што се случува во секој дел од училиницата, во секој момент. Наставникот треба да има „очи на грбот“, односно учениците треба да имат впечаток дека

⁵⁵ Исто, стр.148-153

наставникот е присутен во секој момент и точно знае што се случува во одделението. Пример доколку некој од учениците не работи на часот или се вртка наоколу, наставникот треба да му даде до знаење дека го забележал тоа. Потребно е тој да го праша во што е проблемот и да го пренасочи недисциплинираното однесување на ученикот. Сите тие вештини наставникот може да ги подобри низ праксата, односно низ техники за надгледување низ одделението. Потребно е наставникот да се движи низ одделението, така што ќе ги гледа сите ученици. Тој треба да е свртен со грбот кон ѕидот, односно со лицето кон учениците. Доколку во одделението постојат повеќе случаи на недисциплинирано однесување наставникот треба да се насочи кон најсериозниот проблем.

2. „Преклопување“ е способност на наставникот да може успешно да се занимава со два или повеќе случаеви во училницата, а не само да се насочи на еден и останатите да ги занемари. Наставникот треба да биде вешт истовремено да држи настава и да ги решава проблемите со недисциплинираните ученици. Битно за овие наставници е да ја совладаат способноста на „преклопување“, и да биде подготвен да изведува повеќе активности во текот на денот.

3. Управувањето во текот на часот се однесува на непрекинато одвивање настава на часот, без никакви прекинувања и со премин од една до друга активност. Овој наставник преминува од една кон друга активност, без притоа да се занимава со споредни работи на часот, не го става акцентот на небитните информации. На учениците треба да им биде јасно кога точно ќе се заврши со одредена активност, односно задача и ќе се започне со нова. Кунин во своите истражувања укажал дека наставникот кој знае и умее успешно да премине од една на друга активност има помалку проблеми со недисциплинираното однесување на учениците. Тогаш учениците повеќе се вклучени во работата и во извршување на задачите. При преминувањето од една кон друга активност Кунун воочил дека постојат низа постапки кои пречат:

- Задавање нови задачи додека учениците не ги завршиле претходно зададените, како и затрпување со нови информации.

• Започнување на нови активности пред да се завршат претходно дадените. Пример: „Наставникот по физика го започнува часот прегледувајќи ја домашната задача и повикува тројца ученици да излезат на табла и да ги напишат одговорите на задачите. Додека учениците работат на таблата, наставникот ги прашува останатите ученици дали се спремни за преглед на вчерашните лабораториски вежби. Многу од учениците креваат раце и почнуваат да зборуваат за лабораторијата. Во меѓувреме еден од учениците пред таблата има потешкотија со решавање на задачите. Наставникот сега го насочил вниманието на разговор за активностите во лабораторијата“. Понекогаш започнатите активности на часот никогаш не завршуваат.

• Прекинување на активностата и запирање на текот на часот, така што се посветува внимание на ученикот кој прави проблем, кој може да се реши подоцна. Пример: „Ако ученикот на часот по македонски јазик гледа во тетратката со задачи по математика. Наставникот може да го реши тој проблем така што ќе му ја земе тетратката и ќе си продолжи со наставата. Проблем ќе се појави доколку наставникот ќе побара од ученикот да стане и ќе започне разговор. Тогаш и целото одделение ќе прекине со работа“.

Кунин смета дека давањето „импулс“ е најважно за вклучување на ученикот во активностите на часот и за намалување на недисциплинираното однесување. Тие се однесуваат на способноста на наставникот да може да одржи стабилен и жив тек на часот, кој нема да им биде досаден на учениците. Наставникот во текот на наставата треба да избегнува да им држи предавања на учениците за недисциплинираното однесување, туку тоа да го реши на брз начин.

4. Според истражувањата на Кунин, тој заклучил дека како најприфатливи форми за работа се фронталната и групната, отколку индивидуалната. При тоа секој ученик се вклучува во работата на часот, одговорноста е поголема бидејќи тие само ја следат и проверуваат својата работа. Кога учениците знаат дека тие се сметаат како одговорни за своето учење и однесување, а наставникот има увид во напредувањето на секој ученик, тогаш се намалува недисциплинираното однесување на часот.

Кунин воочил неколку стратегии со кои успешните наставници остваруваат заинтересираност кај ученикот.

Пример:

- Да им се поставува прашања на учениците за да се провери дали го разбрале наставниот материјал;

- Прашањето им се поставува на сите ученици така што сите ќе внимаваат, а еден од нив ќе се повика да одговори на истото;

- При поставување на прашање да се задржи вниманието на учениците, така што пред да одбере наставникот кој ученик ќе одговори да погледне наоколу за да види кој крева рака;

- Често да се прашуваат различни ученици, за да не се случи некои ученици бида бидат исклучени, бидејќи секогаш истите ученици одговараат;

- Комбинирање на индивидуално одговарање со „хорско“ одговарање;

- Движење на наставникот низ училницата за да можат учениците да му покажат што направиле.⁵⁶

Доколку на часот наставникот постојано користи еден облик на настава тогаш истата може да им стане досадна на учениците и тие да се „заситат“ од неа. Па поради тоа тие ќе бараат некој друг начин за да им биде возбудливо на часот, односно ќе зборуваат, досадување на другарчињата, земање туѓи предмети и сл. Поради тоа Кунин како мерки за намалување на тоа „заситување“ предлага разни видови на работа на часот, известување на ученикот за неговото напредување во учењето, проширување на задачите, користење различни наставни стилови.

Секоја од наведените вештини е потребна за успешно работење со одделението, а ниту една не може да биде ефикасна сама за себе. Наставникот мора истовремено да се занимава со повеќе ситуации.

Моделот на Кунин повеќе е насочен кон тоа како учениците да се ангажираат на часот и како наставните активности да се направат занимливи и привлечни, отколку на тоа што да се прави со учениците кои се „проблематични“. Меѓутоа, тој го проучува и

⁵⁶ Исто, стр.148-153

начинот на кој наставниците го спречуваат недисциплинираното однесување на учениците.

Критички осврт на моделот на Кунин

Како недостаток на моделот на Кунин се споменува нецелосниот пристап кон дисциплината, бидејќи тој опфаќа само превенција на дисциплинскиот проблем, но не им дава предлози на наставниците што да прават кога учениците се однесуваат лошо.

Значењето на овој модел за училишната дисциплина се гледа во тоа што овој модел претежно е насочен кон однесувањето на наставникот, кое наставникот може полесно да го промени отколку однесувањето на ученикот.

Врз основа на резултатите од своите истражувања Кунин предложил начин како наставникот може успешно да влијае врз однесувањето на ученикот на часот.

4.8. МОДЕЛ ЗА ОСПОСОБУВАЊЕ НА УСПЕШЕН НАСТАВНИК НА ТОМАС ГОРДОН⁵⁷

Теориски основи на моделот на Гордон.

Моделот на Томас Гордон е спротивен на бихејвиористичкиот модел, што тој го нарекува „игра со дресура“, каде што наградувањето и казнувањето се користат за недисциплинираното однесување на ученикот. Авторот смета дека репресивните методи за одржување на дисциплината засновани на моќ не го поправаат однесувањето на ученикот, туку напротив предизвикуваат отпор, бунт и osveta кај учениците. Гордон презема постапки кои се засновани на терапевтските методи на К. Роџерс: дозволување слобода на учениците надвор од границите, зголемување на мотивацијата кај учениците, креативност и

⁵⁷ Томас Гордон е светски познат клинички психолог, еден од највлијателните теоретичари за управување во одделението. Тој е автор на програмата за оспособување на родители и наставници, оспособување за вештини за комуницирање и методи за решавање конфликти.

емоционално здравје. Методите на дисциплина кои ги применува Гордон опфаќаат вклучување на учениците во активностите на часот, односно заедничко составување на правилата кои мора да се почитуваат, самостојно решавање на проблемите, контрола на сопственото однесување, почитување на потребите на другите и ненасилно решавање на конфликтите.

Овој модел се разликува од другите модели кои се засновани на моќ и авторитет и по начинот и по речникот кој се применува во истиот. Наместо „контрола“, „поставување правила“, „казнување“, „наградување“, во моделот на Гордон се применуваат термините: решавање на проблеми, разрешување на конфликти, влијание, соработка, заедничко договарање, преговарање, заедничко донесување на одлуки, почитување на потребите, анализа на ситуацијата и сл.

Гордон тврди дека дисциплината може успешно да се остварува со примена на ненасилни методи, што подразбира да се задоволат потребите и на ученикот и на наставникот.

Во својот пристап за дисциплината Гордон предупредува дека постојат различни гледишта за терминот дисциплина, што доведуваат до недоразбирање. Тој во својот модел го прифаќа користењето на именката „дисциплина“, што подразбира ред, организација, соработка, подржување на правилата и почитување на правата на другите. Глаголот „дисциплинирање“, според него има две значања: едното се однесува на поучување, обучување и информирање, што е прифатливо за него, и второто значање подразбира контролирање, ограничување, наредување, казнување, наметнување правила и присилување што е спротивно на мислењето на Гордон. Тој вели дека примената на контрола врз децата влијае на нив присилувајќи ги на одредено однесување. Па според тоа, тој определува два вида на дисциплинска контрола врз децата, и тоа: внатрешна и надворешна контрола. Гордон тврди дека надворешната контрола не го води развојот на самодисциплина кај учениците како што мислеле Фројд и другите психолози.

Тој го подржува мислењето на други автори кои сметаат дека примената на наградите и казните не само што не даваат

посакувани резултати туку и нивното прекумерно користење може да доведе до негативно влијание врз личноста на самиот ученик.

Моделот на Гордон за управување со одделението претставува примена на „златно правило“ во реалниот живот: „постапувај со другите онака како што би сакал тие да постапуваат со тебе“.⁵⁸

Самиот автор нагласува дека неговиот пристап е ненасилен, односно насочен кон развивање на одговорност кај ученикот, самоконтрола и создавање демократски односи помеѓу самите ученици и наставникот. Во овој модел особено се нагласува успешната комуникација помеѓу наставникот и ученикот, која вклучува и „активно слушање“, „јас-пораки“, „поседување проблем“ и „преговарање“.

Опис на моделот „оспособување на наставниците за успешност“

Суштината на моделот на Томас Гордон е во квалитетниот однос помеѓу наставникот и ученикот. За да постои добар однос помеѓу нив потребно е да постои отвореност и искреност, грижливост и заемно почитување, меѓузависност, самостојност и взаемно задоволување на потребите.

За да се изгради таков однос потребно е наставникот да знае успешно да комуницира со ученикот. Гордон како вештини за успешно комуницирање во својот модел ги наведува „активното слушање“ и испраќањето на „јас-порака“. Преку ова наставникот ги соопштува сопствените потреби и чувства во врска со неприфатливото однесување на ученикот, без притоа да го навредува.

Активното слушање претставува настојување да се сфати што ученикот соопштува за своите чувства и реакции во врска со случувањата кои ги опишува. Кога наставникот активно ги слуша учениците им праќа порака на учениците со која им соопштува дека и наставниците се луѓе кои имаат чувства и мислење на

⁵⁸ Gordon Training International: *Teachers Stories* (2003d):
<http://www.thomasgordon.comschoolstories.asp>

своите ученици. Преку тоа наставникот треба да им дава пример на учениците да се грижат за потребите на другите луѓе и активно да ги слушаат.

Кога во едно одделение ќе се појави проблем на дисциплина, наставникот најпрвин треба да открие „кој поседува проблем“, односно чии потреби се загорени на наставникот или на ученикот. Преку активното слушање наставникот настојува да открие што стои позади проблемот на ученикот.⁵⁹

Кога учениците создаваат проблем, тогаш наставникот е „оној кој поседува проблем“. Потребно е на учениците да им ги искаже своите потреби јасно и искрено праќајќи им „јас-порака“. (Јас сакам да ги почитувам вашите потреби, но морам да ги почитувам и своите... Нашето конечно решение ќе биде она што ќе ви одговара и вам и мене, притоа овозможувајќи победа.) Гордон нагласува дека „јас-пораката“ е ефикасна, бидејќи кај ученикот предизвикува промена во неговото однесување. Преку таквата порака наставникот му соопштува на недисциплинираниот ученик што е неговиот проблем.

„Јас-пораките“ се всушност, постапка на образложување, кој е еден од ефикасните и неизбежните начини за развивање на совеста или внатрешната контрола, односно самодисциплината (Миочиновиќ, 1988).

Гордон ги советува наставниците дека не треба да ги користат пораките со готови решенија бидејќи од нив учениците не можат да дознаат како нивното однесување влијае на наставникот, тие не функционираат и предизвикуваат отпор кај ученикот, така што тие продолжуваат да се однесуваат недисциплинирано⁶⁰

Пораките со готови решенија се:

- Пораки во кои наставникот им говори на учениците како да го променат своето однесување – што треба да направат или што би смееле да направат („Веднаш седни“, „Книгите се за читање, а не за гужвање“).

⁵⁹ Исто

⁶⁰ Исто

• Омаловажувачки пораки („Ти си безобразен“, „Доволно си бистра да бидеш добар ученик“, „Го правиш тоа за да привлечеш внимание“) – негативно го пренесуваат судот на наставникот за ученикот, имаат за цел да го загрозат неговото самопочитување.

• Индиректни пораки во вид на шега, сарказам („Од кога си станал директор на училиштето?“), дигресијата и коментарот се исто така неефикасни, а од нив учениците заклучуваат дека наставникот не е искрен и отворен.

Примената на активното слушање и „јас-пораците“ придонесуваат за двонасочна комуникација. Кога наставникот сака ученикот да престане да се однесува непримерно потребно е да му предложи да одржат состанок за решавање на проблемот. На тој состанок заедно ќе размислат за проблемот и решението кое ќе ги задоволи потребите и на наставникот и на ученикот.

Томас Гордон ги препорачува следните шест чекори во решавање на проблемите:

1. Утврдување или одредување на проблемот или ситуацијата;
2. Наоѓање можни решенија;
3. Проценување на решението;
4. Одлука за најдобро можно решение;
5. Одредување на начинот на спроведување на одлуката;
6. Проценка колку успешно е решен проблемот (Гордон, 2001: 173).

Гордон дава предлози како со промена на физичките карактеристики на учениците во училницата да се избегнат проблеми со дисциплината на часот.

Тој зборува за осум можности за промена на опкружувањето:

1. Збогатување на просторот во училиштето за да не им биде на учениците досадно и непријатно долго време да се одмараат во неинтересен училишен простор.

2. Осиромашување на просторот, односно просторот да се ослободи од премногу предмети.

3. Ограничување на просторот, организирање на просторот, така што учениците нема да прават врева и нема да им пречат на другите.

4. Проширување на просторот, учениците да не се чувствуваат врзани и понекогаш е потребно да се користи просторот надвор од училиницата и училиштето.

5. Преуредување на просторот за да биде функционален и соодветен за користење. Потребно е да се состават ефикасни правила за движење во училиницата, да се искористат мебелот кој не се користи и др.

6. Поедноставување на просторот, прилагодување кон потребите и можностите на децата: поставување на ниски клупи за да можат учениците да ги користат клупите и сл.

7. Систематизирање на просторот, користење на панона наменети за учениците на кој им се даваат упатства на учениците или одредени задолженија.

8. Планирање однапред, уште на почетокот на учебната година наставниците треба да размислат за можните проблеми во однесувањето на учениците.

Главна техника во моделот на Томас Гордон е одржувањето на одделенските дискусии на одредена тема. На тие одделенски дискусии наставникот разговара со учениците за проблемите кои ги загрижуваат, притоа тој активно ги слуша и ги прифаќа нивните предлози и идеи. Во својот модел авторот се залага и за активно вклучување на ученикот во решавање на важни проблеми во училишниот живот, како што се на пример, задоцнување на учениците, изостанување од наставата, апатија, лош училишен успех и сл.

Овој модел за воспоставување на успешни меѓучовечки односи Гордон го опишува како демократски .

Критички осврт на моделот на Томас Гордон

Програмата на Гордон иако се применува долго и е доста прифатена и популарна нема многу емпириски истражувачки податоци со кои ќе се утврди како таа влијае врз однесувањето и развојот на ученикот. К. Котон (Cotton, 1990) вели истражувачите пронашле наставници на кои им се допаѓа програмата на Гордон и како таа влијае врз нив, но е пронајдено како точно оваа програма влијае врз учениците.

Критичарите на овој модел тврдат дека Гордон и Роџерс никогаш не добиле било каква независна емпириска научна евиденција за да ги подржат своите идеи и пристапи.

Од друга страна пак, се наведуваат неколку истражувања кои посредно или непосредно даваат податоци дека моделот на Гордон е успешен. Се дошло до заклучок дека обуката за програмата на Гордон дала повеќе промени кај наставниците, отколку кај учениците. Тие станале повешти во комуникацијата со учениците, повеќе ги прифаќале емоциите на учениците и користат охрабрување, помалку користат директни пораки и критики и учениците имаат поголемо самопочитување.

4.9. МОДЕЛ ДИСЦИПИНА СО ДОСТОИНСТВО НА РИЧАРД КАРВИН И АЛЕНА МЕНДЛЕР

Моделот „дисциплина со достоинство“ е еден од современите модели во кој се наоѓаат интегрирано елементи од различни теории, се со цел да им се помогне на наставниците и учениците да работат заедно.

Курсот на Карвин и Мендлер се сосостои од десет модула, кои нудат теориско знаење засновано на испитувањата на ставовите и уверувањата на самите наставници, така што оние кои го посетуваат овој курс можат да ги разберат предрасудите и уверувањата кои влијаат на нивната работа со проблематичните ученици.⁶¹

Оваа програма за обука со моделот „дисциплина со достоинство“ ги оспособува наставниците со вештини и техники, со што се обезбедува да поминат повеќе време во позитивна интеракција со учениците во наставата, а помалку време да поминат во решавање на дисциплински проблеми. Според тоа примената на оваа програма придонесува за почитување на личноста на детето, го поттикнува ученикот да донесе одговорна одлука во животот и надвор од училиштето, му овозможува да се

⁶¹ Mendler, A. (1992): Always Treat Students with Dignity, in: What Do I Do When...? www.disciplineassociates.com

учи на демократија, да учи од своите грешки и да влијае врз намалување на насилството во училиштето.

Карвин и Мендлер сметаат дека наставниците се тие кои треба да направат избор на методи со кои ќе го управуваат однесувањето на ученикот на часот, а сепак тие методи да одговараат на нивниот начин на работа и воспитување. Тие гледаат на дисциплината како на неразвоен дел од воспитно-образовниот процес. Затоа наставниците не треба да се обидуваат да ги решаваат дисциплинските проблеми, туку потребно е да се обидат позитивно да влијаат на животот на ученикот.

Меѓутоа, тие наведуваат многу фактори кои придонесуваат за појавата на дисциплински проблеми во наставата, а тие се: нестабилност на семејството, насилство во општеството, конфузија на вредности, недостаток од позитивен поим за себе, беспомошност, досада, нејасни граници на однесување и сл.

Авторите веруваат дека училиштето може позитивно да влијае врз постигањата на учениците и однесувањето. Меѓутоа тие сметаат дека во училиштето се поминува премногу време во откривање на лошото однесување, отколку во настојување да се промени. За да се постигне сето тоа моделот „дисциплина со достоинство“ препорачува јасни стандарди на однесување и последици за придржување или непридржување кон тие стандарди. Во овој модел се нагласува превентивната дисциплина, каде од наставникот се очекува да биде свесен за своето однесување, вредности и ставови, да е свесен што сакаат неговите ученици, заедно со учениците да ги одредуваат правилата во одделението и последиците за непочитување од истите.

Моделот „дисциплина со достоинство“ авторите го засноваат на следните пет принципи⁶²

Принцип 1. *Наставникот е одговорен за подучување на сите ученици.* Тој не смее да прави проценка на кој ученик треба да му се помогне, а на кој не. Негова работа, како професионален воспитувач е да постапува кон сите ученици со почитување и доверба во нивните способности за развој. За да може да влијае

⁶² Исто

врз промени во однесувањето на ученикот, неопходно е да се зближи со нив.

Принцип 2. *Гледајте на тежкото однесување на ученикот како на можност за воспитување и промена, да се научи ученикот на однесување кое е примерно, а да се применуваат казните и заканите за оние ситуации кога ученикот би можел да се повреди себе или другите.*

Принцип 3. *Колку повеќе наставникот мотивира помалку ќе дисциплинира.* Ако наставникот успее училишната работа да ја претвори во предизвик за ученикот, тогаш тие спремни ќе се вклучат во работата на часот и нема да има потреба за присилување и казнување.

Принцип 4. *Дисциплината е само втор облик на наставата.* Првенствена цел на дисциплината е учениците да се поттикнуваат на подобро однесување. Треба да се прифатат различните видови на однесување на учениците. Не треба да се постапува на ист начин со сите ученици, туку на секој да му се пружи она што му треба за да биде успешен во учење на посакуваното однесување.

Принцип 5. *Имајте бројни стратегии и големо срце.* Дисциплински стратегии се потребни, но не и доволни за успешно одржување на дисциплината. Наставникот мора да има трпение да се грижи за учениците.

Едни од најгласните критичари на моделот „цврста дисциплина“ се Карвин и Мендлер, бидејќи тоа е модел што е заснован на послушноста на ученикот применувајќи награди и казни. Со тоа, таквата дисциплина е насочена кон застрашување. Според нив наставниците треба да се насочат кон долготрајни промени во однесувањето на ученикот, а не на краткотрајни и брзи решенија.

„Дисциплината со достоинство“ ги учи учениците да се однесуваат одговорно, ги опфаќа сите ученици, па и оние кои лошо се однесуваат, користи правила и последици, а не награди и казни. Како важен елемент во овој модел авторите ги наведуваат постоењето на посебни правила во училиштето и одделението и нивното одржување со примена на одредени последици.

Моделот „Цврста дисциплина“ според Карвин и Мендер има уште една критика, односно тие споменуваат дека овој модел е

ретроактивен модел. Тој е насочен кон она што наставникот треба да го направи кога ќе се појават проблемите со дисциплината. Наместо моделот на Кантерови, моделот „дисциплина со достоинство“ е проактивен, превентивен пристап во занимавање со лошото однесување кај учениците. Карвин и Мендлер се уверени дека хронично недисциплинираните ученици се однесуваат лошо затоа што изгубиле секаква надеж во однос на училишниот успех. Овој модел не е насочен кон решавање на малите проблеми, кои секојдневно се случуваат во училницата, туку е насочен кон оние ученици кои се во „ризик“ дека ќе бидат неуспешни во случај кога сопственото искуство им ја попречува способноста за учење.

Меѓутоа и покрај критиките на моделот „цврста дисциплина“, моделот на Карвин и Мендлер има сличности со него. И во двата модела се нагласува потребата за почитување на правилата во одделението. Се разликуваат по тоа што правилата во моделот „цврста дисциплина“ се засновани на принципот на послушност, според авторитетот на наставникот, а во моделот „дисциплина со достоинство“ се насочени кон трајно развивање на позитивно однесување. И двата модела предвидуваат одредени постапки за учениците доколку се кршат правилата.

Опис на моделот „дисциплина со достоинство“

Авторите на овој модел тргнале од фактите дека дисциплинските проблеми се неизбежен дел од училиштето. Меѓутоа, наставникот има обврска да ги учи и подучува учениците, односно да ги воспитува и покрај бројните проблеми кои се појавуваат во едно одделение. Моделот „дисциплина со достоинство“ им нуди помош на наставниците како да се соочат со ситуации кога ќе се појават проблеми во одделението. Овој модел се состои од три димензии:

1. *Превенција* – што може да се направи за да се спречи или намали проблемот; вклучува планирање на активности за учениците или разгледување однапред кои тешкотии можат да ги имат учениците и како да се отстранат.

2. *Акција* – што треба да се направи кога учениците се однесуваат лошо, со што проблемот би се решил без влошување.

3. *Решавање* – што може да се направи кога учениците се однесуваат лошо.

Основни принципи во моделот „дисциплина со достоинство“ (Disciplina with Dignity / Wik Ed, 2004) се:

1. Ангажирање околу однесувањето на ученикот е важен дел од работата на наставникот. Учениците треба да се трудат да се однесуваат добро колку што ќе се трудат да го научат наставниот материјал.

2. Наставникот треба секогаш со почит да постапува со учениците. Тоа значи дека тој се занимава со нивните потреби и ги разбира од нивен агол.

3. „Добрата“ дисциплина не смее да и пречи на мотивацијата на ученикот; ако се намалува мотивацијата за учење било која дисциплинска постапка ја губи вредноста.

4. Одговорноста е поголема од послушноста; послушноста значи „да се направи она што е кажано“, а одговорноста значи „да се донесат најдобри можни одлуки“.

Карвин и Мендлер опишуваат 12 процеси кои формираат темел за успешна дисциплинска програма. Некои од тие елементи припаѓаат и на другите модели на дисциплина: примена на правила и последици, активно слушање, јас-пораки, добро организирана настава. Овие 12 процеси авторите на „дисциплина со достоинство“ ги формулирале како практична препорака за наставниците, изразувајќи ги едноставно и кратко (Curwin and Mendler, 1988):

1. Да им се даде до знаење на учениците што му е потребно на наставникот. За да може да се води едно одделение, мора да се постават јасни и специфични упатства, кои ги одредуваат правилата и последиците и за наставниците и за учениците.

2. Наставата да се прилагоди на ниво на способност на ученикот. Ако тоа не е така, може да се очекува дека ученикот ќе се брани од чувството на неуспех со своето недисциплинирано однесување, затоа што тој не може или не верува дека не може да го совлада материјалот.

3. Потребно е наставникот да ги слуша чувствата и мислите на ученикот. Нема поважна вештина од активно слушање, за да се избегне потенцијално проблематичната ситуација. Учениците се однесуваат лошо кога се чувствуваат уплашено и луто.

4. Да се користи хумор. Не треба да се очекува во одделението наставникот да дојде со подготвени смеи, но многу напнати ситуации може да се решат само со шега.

5. Варирање со стилот на излагање на наставните содржини. Постарите деца имаат максимален распон на вниманието од 15 минути, а младите 10 минути, за било кој вид прикажување на наставна содржина. Често користење на истиот пристап ќе создаде невнимание што може да доведе до немир.

6. На учениците да им се понуди избор и да им се помогне да видат дека последиците кои им се случуваат се резултат на она што го избрале. Ученикот е одговорен за последиците од своите одлуки.

7. Избегнување да се прифати оправдување за лошото однесување. Кога еднаш ќе се постават разумни правила и утврдени последици во одделението, секое лошо однесување треба да го следат одредени последици.

8. Озаконување на лошото однесување кое не може да се стопира. Ако наставникот направил се што е во неговата моќ, а ученикот продолжува, треба креативно да се размисли како да се озакони.

9. Во комуникација со учениците наставникот да користи преградки, тапкање по образот или рамената, поздравување. Тоа може да помогне на долги патеки, да се воспостави врска со малите ученици.

10. Наставникот да биде одговорен за себе и да им допушти на учениците да ја превземат сопствената одговорност. Тој е обврзан да дојде на време на час, да го презентира предметот на што поинтересен начин.

11. Наставникот да прифати дека нема да може да допре до секое дете. Некои ученици и покрај сè што е кажано и направено, мора да се препуштат да изберат неуспех, затоа што им е потребно повеќе од она што може да им се даде.

12. Наставникот да го започне новиот ден заборавајќи на тоа што се случило вчера, тоа е веќе завршено. Денес е нов ден. Потребно е да се постапува според тоа.

Упатства за практична примена на моделот Дисциплина со достоинство

Карвин и Мендлер им препорачуваат на наставниците самите да си постават некои прашања, кои можат да им помогнат при изборот на методи на дисциплина.

Успешниот метод на дисциплината треба да ги задоволи следниве критериуми, според мислењето на Карвин и Мендлер:⁶³

1. Делува на запирање на недисциплинираното однесување и зголемување на примерното однесување.

2. Прифатлив е за наставникот; наставникот треба да го избере оној метод на дисциплина кој чувствува дека му одговара и дека ќе биде корисен.

3. Го учи ученикот како подобро да донесува одлуки и го подучува на одговорност.

4. Наставникот мора да биде спремен да биде пример за однесување кое го бара од ученикот.

5. Наставникот може да ги одреди и објасни придобивките од придржувањето на правилата и процедурите.

6. Да е ускладен со принципите за успешна дисциплина.

Постапување спрема учениците со достоинство подразбира дека дисциплинските постапки треба да се вклопуваат со зголемување на самопочитувањето на учениците.

За запирање на лошото однесување кај ученикот, Мендлер, како и авторите на другите дисциплински модели, користи моќ на физичка близина на наставникот, тивки опомени и контакт со погледот. Ако ученикот се спротивстави на наставникот, наставникот треба да има предвид дека тој му е пример на ученикот како треба да се однесува во стресна ситуација. Треба да се избегне конфликт и борба околу надмоќ. Карвин и Мендлер

⁶³ Gašič-Pavišič, S. (2005), *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истраживања;

направиле листа на работи кои наставникот треба да им ги каже на учениците кога им се спротивставуваат (според: Goldstein, 1995:313):

1. Кога почна тоа да го (чувствуваш, мислиш, веруваш)?
Кажи ми после часот.

2. Дали ти секогаш (мислиш, веруваш,) така за мене? Кога тоа започна? Ќе ми раскажеш после часот.

3. Тоа е интересно мислење.

4. Изгледа не сум бил успешен со тебе, бидејќи да беше успешно, мислам дека немаше да го кажеш тоа. Кога ќе имаме време, би сакал да дознаам како можам да бидам подобар наставник за тебе.

5. Мило ми е што имаш доволно доверба да ми кажеш како се чувствуваш и тоа ме интересира. Било кој предлог за подобрување е добродојден.

6. Веројатно има многу вистина во тоа што го велиш. Понекогаш се разбеснуваш, кога мислиш дека не сум бил праведен.

7. Кога така зборуваш, се чувствувам непријатно и како да ме напаѓаш. Но јас знам дека ти од внатре си повреден и навистина имам потреба да разберам поради што е тоа така, за да бидеш успешен во одделението.

8. Можно е да си во право.

Карвин и Мендлер сметаат дека постојат четири типа на последици за лошо однесување на ученикот – логички, конвенционални, генерички и инструктивни.

Логички е оној која природно би се јавил како резултат на лошото однесување.

Генеричкиот, обично има облик на промена или избор на ученикот за промена на однесувањето.

Инструктивниот ги учи учениците на алтернативно однесување, пружејќи им можност да вежбаат примена на своите планови. Конвенционалниот тип на последици често се користи и обично е неуспешен со недисциплинираните ученици, тука спаѓа:

испраќање кај директорот, состаноци со родителите, тајм-аут, ускратување на привилегија.⁶⁴

Многу е важно како се користат последиците. Карвин и Мендлер му препорачуваат на наставникот секогаш да примени последици кога правилото е прекршено, да ја избераат најприфатливата последица, да формулира правила и последици за нивното кршење, да ја сочува приватноста на ученикот и др.

Критички осврт на моделот на Карвин и Мендлер

Авторите на моделот „дисциплина со достоинство“ наведуваат дека истражувањето на Мендлер покажало дека оваа програма е успешна во намалување на стресот кај наставникот во врска со недисциплинираните ученици на часот. (Curwin and Mendler, 1985).

Во литературата како предност на овој модел се истакнува тоа што е насочен кон ученикот и неговите потреби, зачувување на правата и достоинството на ученикот; насочен е кон предупредување од дисциплински проблеми; ги поттикнува наставниците да се насочат кон реалните проблеми; содржи постапки за помагање на учениците кои се во ризик поради своето лошо однесување; ја нагласува грижата и емпатијата, повеќе отколку контролата и непристрасноста (Anderson, 2001).

Критиката се однесува на тоа што се смета дека училиштето и наставникот се виновни за лошото однесување на ученикот. Потоа, се смета дека премногу контрола им е препуштена на учениците, бидејќи тие секогаш не можат да знаат што е најдобро за нив самите и затоа им е потребно цврсто водење од страна на наставникот за да успеат во тоа. Исто така, како недостаток се наведува тоа што овој пристап не е едноставен за примена, бара од наставникот доста планирање и претходни подготовки.

⁶⁴ Gašič-Pavišič, S. (2005), *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истраживања;

Користена Литература

1. Жоглев, З., Социјалологија на образование, Педагошки факултет, Битола, 2002.
2. Blaslov, Z., Veza između školskog kurikuluma i kritičkog mišljenja, Škola bez slabih učenika, Filozovski Fakultet, Pula 2004.
3. Brkik, M., Teorija i praksa moralnog odgoja učenika, Veselin Maslesa, Sarajevo, 1985.
4. Dimitrov, Q. Teorija na vospitanieto, Askoni – izdat, Sofija 1999.
5. Gojkov, G. Metakognicija i neuspeh, Skola bez slabih ucenika, Filozofski fakultet, Pula, 2004.
6. Група автори, Педагогика, Благоевград, 2002.
7. Grupa avtori, Osnovi socijalne psihologije, Zavod za udzbenike i nastavna sretstava, Beograd, 1998.
8. Иванова, Д., Тинка, Глобализација на света и предизвккателствата пред педагогическата наука, Образование и искуство, Шумен 2004, Универзитетско издателство.
9. Josip, Milat, Pedagogija – teorija osposobljavanja, Školska knjiga, Zagreb, 2005
10. Костова, Ч. С. Интеркултурно воспитание, Вѣда Словѣна, Софија, 2001.
11. Marinković, J. Ogleđi iz Filozofije odgoja, Školske novine, Zagreb 1987.
12. Митревски, Физичко воспитание, Работнички универзитет „Кочо Рацин“, Скопје.
13. Mitrović, D., Savremeni problemi estetskog vaspitanja, Zavod za izdavanje udzbenika, Beograd 2001.
14. Момов, В. Етички студии, Славјани, Софија, 1999.
15. Попов, А. Pedagogika, Neofit Rilski, Blagoevgrad 2000.
16. Stanimirović, B., Vaspitanje na pragu trećeg milenijuma, Učiteljski fakultet, Vranje 1998, Mikropedagogija.
17. Стефановиќ, М., Предшколска педагогија, Андромеда, 2003.
18. Trnavac, N., Marinković, Ogleđi iz filozofija odgoja, Školske novine, Zagreb 1987.
19. Витанов, Љ., Продуктивни обукенија на стратегии, Вѣда Словѣна, Софија 1999.
20. Ангеловски д-р Крсте, Иновации во наставата, Просветно дело, Скопје, 1987.

21. Баковлев Милан, Мисаона активност ученика у процесу стицања знања у настави, Институт за педагошка истраживања Србије, Београд, 1967.
22. Баковлев, д-р Милан, Основи педагогије, Завод за наставна средства, Београд, 1980.
23. Василев, д-р Слободан -Ракиќ, Д-р Бранко, Основи школске педагогије, Лозница, 1990.
24. Вујаклија, Лексикон страних речи и израза, Просвета, Београд, 1980.
25. Вукасовиќ, д-р Анте, Законитости процеса учења, Школска књига, Загреб 1975.
26. Гогоска, м-р Ленка, Планирање и реализација на програмата за часот на раководителот на паралката, Скопје, 1992.
27. Гогоска, м-р Ленка, Фактори за успех во учењето, Скопје, 1993.
28. Дамјановски Анатоли, Индивидуализацијата во наставата, Просветно Дело, Скопје, 1993.
29. Дамјановски Анатоли, Ученикот во наставата, Просветно Дело, Скопје, 1991.
30. Ѓорѓевиќ Живојин, Историја васпитања у Срба, Научна књига, Београд, 1958.
31. Ѓорѓевиќ, д-р Јован, Поткоњак, д-р Никола, Педагогија, Научна књига, Београд, 1980.
32. Јовановиќ-Илиќ, Магдалена, Образовање за самообразовање, Институт за педагошка истраживања, Београд, 1966.
33. Камчева-Лакинска, д-р Благородна, Самостојната работа во наставата, Скопје, 1992.
34. Квашев, д-р Радивој, Развијање стваралачких способности код ученика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1979.
35. Колективен труд, Педагогија, друго издање, Матица Хрватска, Загреб, 1969.
36. Копровски Љупчо - Петровски Бранко, Педагогија за средно насочено образование (просветна струка), Просветно дело, 1987.
37. Костова, д-р Марија, Оптовареност на учениците, Институт по педагогија, Скопје, 1994.
38. Крнета, д-р Љубомир, Педагогија, Београд, 1975.
39. Ланда, Кибернетика и педагогија, I и II, БИГЗ, Београд, 1975.
40. Мајл, Алис, Креативност у настави, Свијетлост, Сарајево, 1968.
41. Митровиќ, д-р Даринка, Сувремени проблеми естетског васпитања, Завод за издавање уџбеника, Београд 1959.
42. Мужикиќ, д-р Владимир, Методологија педагошког истраживања, Сарајево 1968.

43. Научна књига, Загреб, 1965.
44. Педагошки речник 1 и 2 у редакцији д-р Николе Поткоњака и д-р Петра Шимлеше, Београд, Завод за издавање уџбеника, Београд, 1989.
45. Педагошки речник, 1 и 2, Београд, 1967.
46. Поткоњак, д-р Никола-Поткоњак, Мр Милена, Педагогија за трећуодину педагошке академије, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1987.
47. Самоловчев, д-р Боривој, Теориске основе војног васпитања и образовања, Војноиздавачки завод, Београд, 1976.
48. Смолик, д-р Нада, Зашто и како треба учити, Школска књига Загреб, 1974.
49. Стевановић, д-р Борислав, Педагошка психологија, Завод за издавање уџбеника и наставна средства, Београд, 1964.
50. Стевановић, д-р Борислав, Учење и памћење, Београд, 1963.
51. Фурлан, Иван, Основи процеса учења, Загреб, 1964.
52. Чокревски, Комуникации односи и иницијативи, Универзитет „Св. Климент Охридски“ - Битола.
53. Шимлеша, д-р Перо, Педагогија, Школска књига, Загреб, 1968.

СОДРЖИНА

1. НАУЧНО ОДРЕДУВАЊЕ НА ПЕДАГОГИЈАТА - ОСНОВНИ КАРАКТЕРИСТИКИ

1.1 ПОИМОТ ПЕДАГОГИЈА

1.2 ОСНОВНИ ПОИМИ НА ПЕДАГОГИЈАТА - ДИЛЕМИ И ОДРЕДБИ

1.3. ПЕДАГОГИЈА – НАУКА ЗА ОСПОСОБУВАЊЕ

1.4. ЕПИСТЕМОЛОШКИ КАРАКТЕРИСТИКИ НА ПЕДАГОГИЈАТА

1.5. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ НА ПЕДАГОГИЈАТА

1.6. ПЕДАГОГИЈАТА И ДРУГИТЕ НАУКИ

1.6.1. Научен систем на педагогijата

1.6.2. Педагогijата во составот на другите науки

2. ОПШТЕСТВЕНО-ИСТОРИСКА ДИМЕНЗИЈА НА ПЕДАГОГИЈА КАКО ПРАКСА И ТЕОРИЈА ЗА ОСПОСОБУВАЊЕ

2.1. РАБОТА И ОСПОСОБУВАЊЕ – СОСТАВ НА ЧОВЕКОВОТО ГЕНЕРИЧКО СУШТЕСТВО

2.2. Оспособување – условен процес

2.3. ОСПОСОБУВАЊЕ ЗА РАБОТА – НАСОКА И ФАКТОРИ ЗА РАЗВОЈ

2.3.1. Резултат и развој

2.3.2. Промена на карактерот и содржината на општо образование

3. ПЕДАГОШКИ РАЗВОЈ НА ЛИЧНОСТА

3.1. ТЕОРИЈА НА РАЗВОЈОТ

3.1.1. Теорија на емпиризам (Теорија на педагошки оптимизам)

3.1.2. Теорија на нативизам (теорија на педагошкиот песимизам)

3.1.3. Теорија на конвергенција (теорија на влијанието на околината и наследството)

3.1.4. Теорија на свесна активност (самоактивност)

3.2. РАЗВОТ НА ЛИЧНОСТА ВО ПРОЦЕСОТ НА ПЕДАГОШКОТО ДЕЈСТВУВАЊЕ – КВАЛИТАТИВНИ НИВОА НА РАЗВОЈ

3.2.1. Когнитивно подрачје – подрачје на образование

3.2.2. Конативно подрачје – подрачје на воспитание

3.2.3. Психомоторичко подрачје- подрачје за оспособување

3.3. УЛОГАТА НА НАСТАВНИКОТ ВО МОТИВИРАЊЕ НА УЧЕНИКОТ ЗА РАБОТА - УЧЕЊЕ

3.4. ПОДРАЧЈА (АСПЕКТИ) НА ПЕДАГОШКО ДЕЛУВАЊЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА РАЗВОЈ И ОСПОСОБУВАЊЕ НА ЛИЧНОСТА

3.4.1. Педагошко делување од аспект на интелектуален развој и оспособување

3.4.2. Педагошко делување од аспект на работно-техничкиот развој и оспособување

3.4.3. Педагошко делување од аспект на физичко - здравствен развој и оспособување

3.4.4. Педагошко делување од аспект на етичкиот аспект на развој и оспособување

3.4.5. Педагошко делување од аспект на естетскиот развој и оспособувањето

3.5. МЕТОДИ НА ПЕДАГОШКОТО ДЕЛУВАЊЕ ВО ПРОЦЕСОТ НА ОСПОСОБУВАЊЕ

3.5.3. Методи на педагошко делување во физичко-здравствениот аспект на оспособување

3.5.4. Методи на педагошко делување во естетскиот аспект на оспособување

4. ДИДАКТИЧКИ МОДЕЛИ НА УЧИЛИШНА ДИСЦИПЛИНА

4.1. МОДЕЛ НА ЦВРСТА ДИСЦИПЛИНА – МОДЕЛ НА ЛИ И МАРЛИН КАНТЕР

4.2. МОДЕЛ НА ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА НА ФРИДРИХ ЦОНС

4.3. МОДЕЛ НА ДИСЦИПЛИНА БЕЗ ПРИСИЛА НА ВИЛИЈАМ ГЛАСЕР

4.4. МОДЕЛ НА СОЦИЈАЛНА ДИСЦИПЛИНА НА РУДОЛФ ДРАЈКУРС

4.5. МОДЕЛ НА ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА НА ЏЕЈН НЕЛСЕН

4.6. МОДЕЛ НА КООПЕРАТИВНА ДИСЦИПЛИНА НА ЛИНДА АЛБЕРТ

4.7. МОДЕЛ НА УПРАВУВАЊЕ СО РАБОТАТА НА ЧАСОТ НА ЈАКОБ КУНИН

4.8. МОДЕЛ ЗА ОСПОСОБУВАЊЕ НА УСПЕШЕН НАСТАВНИК НА ТОМАС ГОРДОН

4.9. МОДЕЛ ДИСЦИПЛИНА СО ДОСТОИНСТВО НА РИЧАРД КАРВИН И АЛЕНА МЕНДЛЕР

Автор:
д-р Емилија Петрова Ѓорѓева

Наслов:
ОДБРАНИ ТЕМИ ОД ПЕДАГОГИЈА

Лектура:
Даница Гаврилова

Техничко уредување:
протоереј Николче Ѓорѓев

Дизајн на корица:
Методи Андонов

COBISS.MK-ID 93488394

ОДБРАНИ ТЕМИ ОД ПЕДАГОГИЈА



Универзитет „Гоце Делчев“ - Штип
Факултет за образовни науки