

Д. ЛЕПЧЕСКИ

## БОГАТЕЊЕ СО ЗНАЕЊА И РАЗВИВАЊЕ НА КРИТИЧКО МИСЛЕЊЕ — ДВА МОМЕНТИ ВО ЕДИНСТВО ВО НАСТАВАТА ПО ИСТОРИЈА

Процесот во наставата по историја вклучува во себе главно два момента: богатење на учениците со нови знаења и развивање историско-критичко мислење. Првиот момент е материјален, а вториот формален. Меѓутоа, во наставниот процес тие два момента претставуваат единство.

Задачата на современото образование и воспитание не се состои во тоа на учениците да им се дадат што повеќе факти, туку да се оспособат за стекнување и примање на знаењата, како и за развивање на нивните способности, особено способноста за апстрактно мислење без кое нема сознание за суштината на природните и општествените појави, без кое не можат да се сфатат современите општествени појави и процеси во светот и во нашата земја.<sup>1)</sup> Тоа значи, конкретно во наставата по историја, дека не е доволно ученикот да научи историски текст или содржина, да знае да прераскажува, односно да парафразира текст, да набројува голи факти и да располага со голем фонд знаења, туку да се ангажираат умните и творечките напори на ученикот, да биде способен да даде своја оценка и суд за тоа што се учело. Имено, ученикот треба да ја знае содржината од текстот, да ја сфати идејата на темата и тие два момента меѓусебно да се поистоветуваат, да ги поврзува и во единство — темата да ја продлабочува идејата, а идејата да ја проширува темата. Крајна цел е да се добие неопходното единство на формата и содржината, а од тоа зависи векот на траењето на усвоениот материјал.

Во повеќе случаи во практиката на часовите по историја од учениците се бара да прераскажуваат како живееле луѓето, да кажат дека животот бил тежок, оти луѓето се бореле и покажувале храброст, а поретко се бара оценка зошто е тоа така за да се постигнат определени резултати. Значи, полесно бараме репродуктивно прераскажување и набројување на хронолошки по-

<sup>1)</sup> Д-р Богољуб Прокиќ: „Стицање, а не добијање знања“ — „Политика“, 26. II. 1974 год., стр. 16.

датоци, а недоволно сме упорни и методични за да ги оспособиме учениците настаните да ги гледаат хоризонтално и вертикално, односно во нивната хронолошка и каузална поврзаност, кај нив да развиваме историско-дијалектичко мислење. Оттука произлегува барањето да настојваме да ги учиме учениците да не добиваат готови факти на пасивен начин, туку обратно тие да бидат активни и да стекнуваат знаења, бидејќи знаењата се трајни кога се добиени врз уверувањето на учениците.

Правиме обид да укажеме на нераскинливата поврзаност на формата и содржината во наставниот процес по историја за да им помогнеме на учениците критички да ги усвојуваат знаењата и да не се задоволуваат со формални знаења.

\*  
\* \* \*

Хронолошките датуми во историјата се земаат како значајни ориентири за времето и настаните. Во наставата по историја појавите и процесите се поврзуваат со времето кога настанале и тоа е услов за научно сфаќање на закономерниот развој на општеството. Според мислењето на Стражев „Хронолошките датуми се своевидни патокази што ги разместуваме на историскиот пат и што ни помогнуваат да го следиме движењето на историскиот процес, етапите на нивниот развој.“<sup>2)</sup> Затоа, неопходно е наставникот да ги упати учениците на најважните историски датуми што треба да ги усвојат заради развивање претстави за времето — како патоказ на настаните на историскиот развој. Меѓутоа, не е исправно кога датумите механички се учат, кога се издвојуваат од текстот без да се поврзуваат појавите и процесите, кога тоа учење води кон меморирање на знаењата. Во практиката таквото учење се вика „бубање“.

Во врска со реченото, Марија Врбетич бележи дека ако годините ги поврзуваме само како бројки, тие се исто така бесмислени слогови и зборови што ќе остават некои траги во мозокот кои ќе се избришат многу бргу затоа што не биле со ништо поврзани.<sup>3)</sup> Тоа значи дека треба да се избегнува механичкото, вербалното учење и поврзување на годините заради меморирање во наставата, бидејќи таквата работа има второстепено значење.

Наставникот треба да знае дека кога учениците за првпат се среќаваат со предметот историја (а тоа е V одделение) немаат доволни претстави за времето. Тие настани ги учат по ред. Доколку се одиграле повеќе настани во исто време, времето им се чини подолго и обратно. Тие сè уште не ги споредуваат ни годините ни настаните. Дури подоцна, во горните кла-

<sup>2)</sup> A. I. Stražev: „Metodika nastave istorije“, Sarajevo, 1965 g. стр. 127.

<sup>3)</sup> Marija Vrbećić: „Nastava povijesti u teoriji i praksi“, Zagreb, 1968 god., стр. 100.

сови, отпрвин со помош на наставникот, повеќе се врши синхронизација на историските настани и заради трајноста на знаењата. Така, на пример, учениците во V одделение не се во можност синхронизирано да ги распоредат годините за Египет — Месопотамија, Феникија. Од едно истражување на С. К. Морозов,<sup>4)</sup> може да се види следново. На учениците од V одделение им е дадена задача да ги распоредат датумите од историјата на стар Египет и Стар Вавилон. Датумите биле напишани на ливчиња. Учениците првин ги подредиле датумите од Египет, а потоа од Вавилон. Тоа е така сторено затоа што прво се учел Египет а потоа Вавилон, а учениците немале претстава за настаните што се случувале истовремено во две држави. Веќе во поторните одделенија, ако се правилно водени, учениците го сфаќаат континуитетот, должината на траењето, а можат да вршат и синхронизација на настаните. Хронологијата ја поврзуваат со други содржини и така се продлабочуваат знаењата за темата, а тоа помогнува за разбирање на закономерниот историски развоток.

Според истражувањето на Морозов, сфаќањето на хронолошкиот редослед на настаните треба да се остварува преку сфаќањето на историските појави, откривањето на каузалните врски меѓу нив, како и преку следењето низа промени во нив.<sup>5)</sup> Имено, за да го сфати хронолошкиот редослед, ученикот треба да знае дека причината секојпат е пред последицата како што е раѓањето пред смртта, да сфати дека градењето на пирамидите во Египет морало да дојде по појавата на писменоста. Ако ја сфаќаат таа врска, учениците ќе можат да го одредат временскиот редослед на настаните, а учењето на датумите ќе добие своја цел.

За да се формира кај учениците такво сфаќање на настаните, нужни се континуирани вежби преку наставниот процес. На пример, веќе во VI одделение кај учениците не треба да има забунa дека хронолошки прво настанале: орда, род, племе, држава, а во VII и VIII одделение да ја сфатат главната суштина за генезата на народ и нација. Значи, при учењето на материјалот е потребно да се истакнуваат врските меѓу настаните, нивната логична поврзаност, да се прават споредби и меѓузависност. За остварувањето на таа цел е нужно да се поврзува хронолошкиот редослед, должината на траењето на историските појави, создавање претстави за истовремени настани во разни земји или во едно исто време. Меѓутоа, немаме намера подолго да се задржуваме на хронологијата во историјата како предмет. Отпрвин зборуваме за тој момент за да ни послужи за посигурно и поопстојно да го сфатиме проблемот за учењето на историјата со разбирање, односно за стекнување знаења на учениците, а не

<sup>4)</sup> S. K. Morozov: „Značaj shvatanja istorijskih činjenica za njihovo pravilno reprodukovanje hronološkim redom”, Psihologija učenja istorije (zb. radova), Sarajevo, 1965, str. 95.

<sup>5)</sup> S. K. Morozov, *ibid*, str. 97.

добивање готови факти; да укажеме дека учењето на хронологијата не треба да биде сама на себеси цел, туку во единство со другите цели и задачи на наставниот процес. Такво слично единство треба да се бара и во врска со учењето и на биографските податоци и поимите, како и другите знаења низ наставата по историја со единствена цел ученикот да се научи како да стекнува знаења и да го сфати дијалектичкиот процес на развитокот на општеството.

\*  
\*   \*  
\*

Ученикот да се научи критички да мисли, значи да биде способен да конкретизира, да споредува, да прави анализа, и синтеза, да актуелизира и да заклучува. Тоа зависи од интелигенцијата на ученикот, од неговата возраст, од неговата насоченост, а пред сè од правилно организираната работа во наставниот процес. Тоа значи дека критичкото мислење е важен предуслов за успешно усвојување на наставниот материјал по историја. Кога наставата се ограничува само на прераскажување на материјалот, без анализирање и воопштување, се губи можноста да бидат сфатени историските законитости. Меѓутоа, повеќе емпириски истражувања, како и увидите во наставната практика, ни укажале дека учениците се повеќе расположени да одговараат на задачата „раскажи“, отколку „објасни“. На пример, учениците се подготвени да раскажуваат за Октомвриската револуција, но кога ќе се побара да објаснат од што беше условена победата на Октомвриската револуција (од соработката на работниците и селаните) малку ученици дигаат рака. Учениците, исто така, тешко ги разликуваат поводот и причината. Дури и во горните класови на гимназијата има ученици што се „убедени“ дека убиството на Фрањо Фердинанд во Сараево, во 1914 година, е причина за Првата светска војна. Тие повеќе се подготвени да ги примаат последиците што се фактографски, а помалку суштински. На пример, за последиците од Илинденското востание во едно VII одделение од 32 ученици: 21 знаеше колку села се изгорени, колку луѓе се убиени и заробени, колку оружје е запленето како последица на задушувањето на востанието, а само 7 за суштинските последици во врска со историската судбина на македонската револуционерна организација и македонскиот народ.

Кога се поставува прашање за причините на некој настан, да речеме војна, учениците обично почнуваат воопштено: „Народот бил експлоатиран и живеел многу тешко“, без потребна конкретизација. Меѓутоа, на прашањата „зошто“, „какви последици предизвикал настанот“, бројот на учениците што бараат одговор се намалува, а на тие што одговараат точно се сведува на минимум. Учениците во одделенската настава знаат дека во

класното општество имало богати и сиромашни луѓе, во погорните класови знаат како настанале богатите и сиромашните луѓе, меѓутоа, многу од нив и во погорните класови не знаат кои се суштинските разлики меѓу богатите и сиромашните во различните општествени уредувања и кои се причините за промените што настануваат како историска неминовност. Учениците повеќе се расположени да набројат помалку причини или последици за некој настан, меѓутоа, не се подготвени да ги издвојат главните причини, односно последиците и да бараат врска меѓу нив. Посебно им е тешко да ги бараат економските причини и да ги поврзуваат со политичките. Може да се случи учениците да знаат за појавата на приватната сопственост и последиците од неа, но не можат да ги постават врските. А за таквите знаења може да се посомнева дека се механички усвоени и оти не се трајни. Значи, анализата на причините за некој настан, да рече војна, е недоволна ако не се направи анализа на последиците. Учениците, исто така, треба да се научат појавите и процесите да ги гледаат во развојот. На пример, тие треба да сфатат дека развојот на средствата за производство имал влијание на појавата на вишокот на стоката. Вишокот на стоката ја создал приватната сопственост и имотните разлики, разликите создале антагонистичките класи, класите државите, преминувањето на државната власт во рацете на господаречките експлоататорски класи и т.н.

За развивање на критичкото мислење кај учениците најкорисни се асоцијациите што ги одразуваат причинско-последичните врски меѓу предметите и појавите. Тие ја одразуваат заемната условеност на појавите. Меѓутоа, тие врски треба да бидат логични и да се бараат докази за нив. Затоа од учениците треба да се бара да ги докажуваат врските со прашањата: „Како ќе докажеш?“, „Зошто е тоа така?“. Со други зборови, потребно е да се сфаќаат врските меѓу предметите и појавите, да се обезбеди активно мислење и да се прават образложени заклучоци. Тие врски учениците од помала возраст ги откриваат со помош на наставникот, а оние од поголемата, во средните училишта, таквите заклучоци би требало да ги изведуваат самостојно. Учениците знаат дека орудијата се менувале и развивале. Меѓутоа, знаењата ќе бидат трајни ако знаат да го определат и во каква врска е развојот на човекот и развојот на орудијата со кои се служел човекот. Имено, тие треба да сфатат дека развојот на орудијата и човекот е во заемна врска. Или: учениците знаат какви се односите на класите во капиталистичкото општество, но тие треба да знаат и во каква врска се производните сили и производните односи во тоа општество, како и во чии раце се средствата за производство. Имено, значајно е учениците да не ги добиваат знаењата како вистини што мораат само да ги знаат, туку и како материјал за размислување за животот на човекот и општеството и донесување заклучоци.

Посебно место за развитокот на критичкото мислење кај учениците има актуализацијата во наставата по историја. Особено е значајна перманентната актуализација кога систематски и организирано наставата се насочува за разбирање на сегашнината. Актуализацијата најуспешно се постигнува кога се опира врз систематски и смислени констатации, врз споредување за кои учениците се оспособени преку правилно сфаќање на минатото и сегашнината. На пример, ученикот го оспособуваме да мисли ако побараме од него да ги споредува буржоаските со социјалистичката револуција или да укаже на карактерот и специфичностите на социјалистичките револуции во Југославија, Кина, Куба. Имено, за учениците е полесно да раскажуваат за тие револуции, а за наставниците да го стимулираат таквото прераскажување. Меѓутоа, тоа прераскажување, во вид на приказна, не гарантира успех, бидејќи „набубаното знаење“ бргу подлегнува на забрав.

Во практиката се орекаваат погрешни споредувања со цел по секоја цена да се постигне идејност. На пример, погрешно е кога од учениците се бара да ја споредуваат опсадата на Картагина со опсадата на Ленинград. Или: се споредува колонијалното ropство денес со ropството во Стара Грција и Стар Рим, со што се создава погрешна претстава и се губи сознанието за закономерниот развиток на општеството. Има примери кога се споредува животот и работата на селаните и рударите во Македонија во XVII век и во времето на окупацијата од 1941 до 1945 година и аналогно на тоа се споредува борбата на Карпош како водач на востанието од 1689 година и НОВ и народниот херој од таа војна Христијан Тодоровски — Карпош. Таквото споредување не само што не го развива историското мислење туку прави збрка во детските умови. Имено, и до колку наставникот бара такво споредување, учениците од поголема возраст треба да бидат оспособени историски да мислат и да оценат дека нема место за такво споредување.

Кога се актуализираат современи настани, особено е важно тие да се гледаат во нивниот развој. Нужно е да се поврзе современото со минатото, односно тие заедно да бидат толкувани со дијалектичкиот метод и на тој начин да се развива историско-критичко мислење. За актуализација може да послужи и локалната историја, историјата на училиштето, историјата на одделни стопански објекти и др. На пример, зборувајќи за самоупраувањето во нашата земја, наставникот ги потсетува учениците дека самоупраувањето како идеја е вткаена во научниот социјализам од неговите творци — Маркс и Енгелс. Меѓутоа, погрешно е кога се бара површно и буквално споредување на 1950 година со Париската комуна и се форсира идејноста, без да се води сметка за економскиот развиток на општеството.

Актуализацијата воопшто, а посебно на современите настани во наставата по историја, ќе ги воспитува учениците истори-

ски да мислат, ако со нив се работи систематски, ако се оспособат самостојно да ги следат овремените историски настани и да даваат оценки за она што е сегашнина или треба да биде перспектива.

\*  
\*   \*  
\*

Нашето современо општество сè понагласено бара од човекот да биде способен да решава проблемски ситуации што не можат шаблонски да се решаваат, да биде способен знаењата да ги примени во практиката. Историјата, во овој случај наставата по историја, како „учителка на животот“ многу е блиска до поставениот проблем, односно е во можност да им помогне на учениците ангажирано да мислат и успешно да ги решаваат проблемите што ги поставува животот.

Проблемската настава по историја значи решавање на противречностите што постојат меѓу познатото и непознатото, отстранувања на дилемите што настануваат при совладувањето на материјалот и оспособување на учениците настаните да ги набљудуваат во нивната каузална поврзаност. За да се остварат тие задачи, наставата по историја треба да биде така организирана за да може на учениците да им помогне да се оспособат да владеат со мисловни операции и во единство со тоа да ги примаат знаењата. Тоа значи, учениците треба да се оспособат да ги решаваат проблемските задачи што ќе предизвикаат творечко мислење и логични заклучоци, да се оспособат да ја доведуваат во единство формата и содржината.

Пред да го постави проблемот пред учениците за решавање, наставникот треба да биде убеден дека поголемиот број ученици во класот ќе бидат во состојба да го решат, односно дека ќе бидат мобилизирани за активно мислење и решавање на задачите. Истовремено, решавањето на проблемските задачи треба да биде и стимул за уште поинтензивно и поефикасно учење. На пример, при обработката на наставната единица — „Создавање на македонската револуционерна организација“ наставникот во уводниот дел поставува неколку проблемски прашања: „Каков белег носи борбата на македонскиот народ од средината на XIX век?“ „Што е причината да се влоши положбата на македонскиот народ во тоа време?“ „Какви последици предизвикале влошените услови за живот кај македонскиот народ?“ „Каква улога играле пропагандите што доаѓале од Бугарија, Србија, Грција?“. Тоа, всушност, е психичка подготовка на учениците за поефикасно усвојување на знаењата од главниот дел на часот. Целесходно е да се постават и вакви прашања: „Кои се причините за појавување на богомилството во Македонија?“ „Кои општествени слоеви први го прифатиле богомилството?“ Или: „Зошто е значајно Илинденското востание иако не ја постигнало глав-

ната цел — ослободувањето на Македонија од турско ропство?“ Какво е местото на Балканските војни во историјата на Македонија особено во поголед на стопанските и општествените прилики кои настанаа по нив? Не се сомневаме дека овие и слични прашања, особено во погорните класови во средните училишта, ќе ги раздвижат резервите на знаењата на учениците и ќе го мобилизираат нивното историско мислење.

М. И. Заболотњев<sup>6)</sup> пред да го постави главното прашање (тема) — „Каква била по својот карактер револуцијата во Русија 1905 година?“, најнапред побарал учениците да му одговорат на следниве прашања: „Кои класи раководат со буржоаските и буржоаско-демократските револуции?“; „Со кои револуции раководи пролетеријатот?“, „Која класа ја раководи социјалистичката револуција?“ и сл. Одговорите послужиле да се согледаат состојбите на претходните соодветни знаења, за потоа преку нивна критичка преоценка и расчистување на дефектните или нејасните знаења, односно нивното утврдување, да се премине на аналогна анализа на Револуцијата од 1905 година во Русија. Имено сега учениците ќе бидат поставени во положба поангажирано и подлабоко и покритички да го воочат општото и специфичното во оваа револуција. Затоа авторот го свртува потоа вниманието на следниве прашања: „Зошто буржоазијата била контрареволуционерна во Руската револуција од 1905 год.?“, „Зошто селанството одело со работничката класа?“, „Какви биле историските услови што овозможиле пролетаријатот да игра примерна улога во Руската револуција од 1905 год.?“, „Зошто револуцијата од 1905 година се наречува буржоаско-демократска?“ и сл. Експериментаторот подолго време учениците ги води еволутивно да ги решаваат проблемите додека не ги наведе да запишат дека карактерот на револуцијата се поврзува и со нејзините задачи и мерки што ги преземала и со крајните резултати од револуцијата. Со други зборови, решавањето на проблемот имало цел да го развие критичкото усвојување на знаењата, а со тоа и критичкото историско мислење.

Проблемската настава по историја може да се организира на часовите и преку слика и портретот.<sup>7)</sup> На пример, кога се изведува наставната единица „Илиндеско востание“, наставникот ќе ги активира учениците, ако поведе разговор по сликата — „Крушевска револуција“ од академскиот сликар Борка Лазевски. Во врска со сликата е можно да се постават следниве прашања: Што гледате на сликата? Со што се вооружени востаниците? Зошто носат првено знаме? Зошто на знамето пишнува: „Смрт или слобода?“ Ако разговорот со учениците е воден по

<sup>6)</sup> М. J. Zabolotnjev: „Kritičko usvajanje znanja od strane učenika u X razredu“, — Psihologija učenja istorije (zbornik rad.), Sarajevo 1965, str. 180.

<sup>7)</sup> Д. Лепчески: „Проблемска настава по историја“ во „Просветен работник“, бр. 338, од 1. II. 1973 год.



сликата како што треба, тие ќе бидат во состојба не само да одговараат туку и да прават посебни коментари. За остварување на задачата успешно може да се користи портретот и др.

Учебникот е сè уште главно помагало во наставата по историја. Токму затоа и од учебникот многу зависи како ќе биде поставена проблемската настава во наставниот процес со цел да се развива критичкото мислење. Класичниот учебник обично го дава целокупниот материјал од одделна тема, односно наставна содржина што се бара по наставната програма, а тоа води кон поддржување на пасивниот статус на ученикот во наставниот процес. Спротивно на таквиот учебник, современиот работен учебник инсистира на развивање критичкото мислење и активност на учениците. Имено, работниот учебник ја содржи потребната дидактичка апаратура: прашања, задачи проблеми за решавање, вежби и др. што го води ученикот да размислува и да донесува заклучоци, а тоа, всушност, е проблемската настава, тој има цел да го ангажира ученикот да мисли и самостојно да усвојува знаења.

Меѓутоа, тоа не значи дека сите прашања и задачи во учебниците се проблемски поставени. Во повеќе учебници тие водат кон просто прераскажување на минатиот материјал. Такви се тие прашања чиј одговор не може да се најде во готова форма, да се извлече од текстот во учебникот. За жал, повеќето учебници што се во употреба во нашите училишта така се компонирани што не водат кон проблемска настава и развивање на историското мислење. На пример, кон проблемска настава поттикнуваат овие прашања во учебникот за I клас гимназија што е во употреба во СРМ:<sup>8)</sup> „Која е основната разлика меѓу идеалистичкото и материјалистичкото проучување на историјата?“ (стр. 9); „Какви сличности постојат меѓу старите религии и современите, на пример, христијанската и мухамеданската?“ (стр. 36). Во учебникот за II година на стручните училишта проблемски прашања се<sup>9)</sup>: „Зошто подоцна почнале да се шират социјалистичките идеи во Македонија?“ (стр. 117); „Зошто е создаден АВНОЈ?“ (стр. 235).

Без разлика кој ги поставува прашањата, тие треба да бидат објективни, перспективни и развојни, да го продлабочуваат материјалот, односно да помогнат за развивање на критичкото мислење. Прашањата што се субјективни, алтернативни или погодбени не водат кон творечко мислење и знаењата стекнати преку таквите прашања не се трајни. Такви прашања се, на пример: „Што учевме деца во минатиот час?“; „Дали била Стара Грција единствена држава?“; „Дали имало робови во Римската држава?“. На пример, сугестивни прашања се: „Ако не саботуваа селаните и работниците во Октомвриската револуција,

<sup>8)</sup> Д-р Војо Купевски, Јордан Димески, Трпко Пантовски, Цветан Беличанец: Историја за I клас гимназија, „Просветно дело“, Скопје, 1973 г.

<sup>9)</sup> Костадин Делинџилов: „Историја за I година на стручните училишта“, „Просветно дело“, Скопје, 1973 год.

дали ќе успееше Револуцијата?“; „Ако не се дигнеа на востание народите и народностите на Југославија, дали ќе беше ослободена Македонија?“. Кога наставникот сака да изнуди присилен одговор, тој поставува и провокативни прашања. Такви се на пример, „Ако не ја сакаа нашите народи татковината, дали ќе победеа во НОВ?“. Секако дека тие прашања не го развиваат критичкото мислење и не водат кон целта.

Тоа што повеќе се задржавме на прашањата и задачите во врска со проблемската настава по историја за развивање на критичкото мислење, не значи дека тоа е единствена техника за успешно организирање на таквата настава. Постојат повеќе техники и форми за таква работа. Важно е да се сфати суштината и проблемот, а тоа е: ученикот да биде субјект во наставниот процес, преку борба на мислење да доаѓа до свои ставови и заклучоци. Така ќе помогнеме кај учениците да се подигне интересот кон наставата по историја и да дојде до саканата интеграција на воспитанието и образованието. Имено, тоа значи да се оспособат учениците историски да мислат, да се научат врз основа на минатото да ја објаснат сегашнината и јасно да гледаат на нагаташните процеси и појави.<sup>10)</sup>

\*

\*      \*

Од изложеното можеме да забележиме дека богатството на учениците со знаења и развивањето на критичкото мислење зависи од повеќе фактори и дека еден од главните фактори е наставникот. Затоа велíme дека е особено важно тој да знае до кој обем да ги опфати фактите, до која длабочина да оди во поставувањето на проблемските задачи, какви заклучоци да бара опored предзнаењата, интелигенцијата и возраста на учениците. Тој треба да оцени до која мера се погодни содржините за развивање на критичкото мислење на учениците, колку можат тие задачи да го ангажираат ученикот за работа за да биде работата продуктивна.

Наставникот со право го прикажавме како еден од главните фактори за организирање ефикасна настава по историја. Тој е во можност да го води ученикот систематски, да го воспитува критичкото мислење за да ја засака историјата како предмет и како наука. За да се оствари успешно таа задача, значајно е наставникот да ја сака својата благородна професија, да биде уверен во она што го зборува, да го разбира времето во коешто живее и да биде во можност да влијае врз емоциите на ученикот. Оттаму се наметнува неопходната потреба наставникот многу да работи за да се издигнува како комплетна личност што

<sup>10)</sup> Josip Demarin: „Nastava povijesti u osnovnoj školi“, Zagreb, 1961, god., str. 14.

добро ќе ја познава историската наука и да биде способен за изведување на наставниот процес. Значи, понепосредно речено во врска со темата наставникот мора во наставата по историја така да ги води учениците што да ги научи да ги откриваат причинско-последичните односи, врските меѓу настаните во развојно време и во разни земји, меѓусебните односи на економските, политичките и културните појави, врските меѓу сродните настани.<sup>11)</sup> Тие треба да научат да го откриваат она што е заедничко и битно, она што е специфично и да анализираат, воопштуваат, да донесуваат заклучоци во кои ќе бидат уверени. Во секој случај, за младите историјата не треба да биде збир на мртви факти, туку жив свет на човекот за кои тие треба, можат и имаат право да размислуваат. Тоа е, како што се гледа, патот по кој треба да се воспитува човекот како хумана личност, да се воспитува свесно да стекнува историско знаење.<sup>12)</sup> Во спротивен случај наставниците би се задоволувале со вербална настава и формализмот во знаењата на учениците, а тоа не би било во духот на целите и задачите на нашето современо училиште.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. V. Poljak: „Misaono aktiviranje učenika u nastavi“ — „Pedagoški rad“, br. 3—4, Zagreb, 1960 god.
2. Z. Bujas: „Elementi psihologije“, Zagreb, 1945.
3. A. Z. Redko (redaktor): „Psihologija učenja istorije“, Sarajevo, 1965.
4. M. M. Крутъак: „Развиват мислење учениците“, (Преподавање историјата во школите), 1973 год., бр. 4.
5. А. В. Друшкова: „К вопросу о развитии мышления учащихся на уроке истории, (Преподавание истории в школе)“, бр. 3, 1957 год.
6. М. Ш. Коренберг: „Формирование у пятиклассников понимания причинно следовательных связей исторических процессов — (Преподавание истории в школе)“, Москва, 1973 г., бр. 6.
7. Dr. Andrej Mitrović: „Istoriska svest“ — книга — „Prvi jugoslovenski simpozium o nastavi istorije“, Novi Sad, 1972 god.
8. А. А. Вагин, Н. В. Сперанскаја: „Основна питања методике наставе историје“, Сарајево, 1968 год.
9. Златибор Поповић: „Методика наставе историје“, Београд, 1972 г.
10. Josip Demarin: „Nastava povijesti“, Zagreb, 1961 god.
11. A. I. Stražev: „Metodika nastave istorije“, Sarajevo, 1965 g.
12. Mavricij Zgonik: „Zgodovina v sodobni šoli“, Ljubljana, 1968 g.
13. Olga Salzer: „Aktivno sudelovanje učenika u nastavnem procesu“, — книга — Prvi jugoslovenski simpozium o nastavi istorije, Novi Sad, 1972 god.

<sup>11)</sup> Marija Vrbić: „Nastava povijesti u teoriji i praksi“, Zagreb, 1965 god., стр. 115.

<sup>12)</sup> Dr. Andrej Mitrović: „Istoriska svest“ — книга — Prvi jugoslovenski simpozium o nastavi istorije, Novi Sad, 1972 god., стр. 22.