

Тоа не само во нашата земја, ги тера теоретичарите на оваа специјална дидактика да се зафаќаат сè повеќе кон издавање (пишување) покомплексни трудови, па и методики, та преку нив да одговорат на многу теоретски и практични прашања што ги бараат современата педагогика и дидактика. Ова дотолку повеќе што во случајов се работи за едно мошне чувствително наставно образовно воспитно подрачје на настава како што с наставата по историја.

За комплексноста на зафатот говори и самата содржина на трудот што ги опфатил скоро сите поглавни прашања од делокругот на оваа специјална дидактика. Имено, од „Поимот и предметот на историјата“, па сè до „Најновите библиографски дела“, дури и со именикот на поимите и термините, што е сведоштво за една современо komponирана и обработена книга.

Целокупниот материјал авторот го распределил прегледно во 26 глави, така што систематизацијата му е извршена мошне успешно и, со оглед на тоа што во неа стандардните прашања што ги опфаќа методиката на наставата по историја се опфатени и разработени. Особено внимание при тоа авторот им посветува на оние партии кои, и по својот обем и по својата важност, отсекогаш и во секоја методика заземале и заземаат клучно или централно место во ваквите прирачници. Така и со партиите: „Наставни или дидактичките принципи“, „Настав-

ните методи и форми во наставата по историја“ или „За наставните средства“ и сл.

Едно од оригиналните и методски решенија во обработката на одделните прашања, или поставки е подвлекувањето или издвојувањето во рамковно обележување во текстот на аксиомите од педагошко-дидактичен карактер кои наставникот во својата наставна практична работа ќе треба да ги има предвид, во секоја околност и ситуација при изведувањето на наставата.

Она без кое не возможно е да сшествува која било методика или сличен текст од ваков карактер е и тука присутно. А тоа се дидактичните примери, поткрепени со оние што се типични, сврзани со одредено прашање и, што е најважно, од историјата на нашите народи. За одбележување е дека примерите доминираат од историјата на словенечкиот народ, но отсуствуваат примери од историјата на другите наши народи.

Прирачникот, според нашето мислење, е добро илустриран и поткрепен и со оние нагледни показатели што се карактеристични и претставуваат раководство за наставникот.

Опремата на книгата е мошне добра.

Би можело да се очекува оваа книга и практикум за наставниците да нема само своја потесна намена и за одреден републички регион од нашата земја, туку да се јави и во превод и на другите јужнословенски јазици, па и на македонски.

В. К.

И. И. Сукневич, Методика формирoвания исторических представлений и понятий у учащихся IV классов Москва, Издательство „Просвещение“ 1968. стр. 159

До нас дојдениот труд од Советскиот Сојуз, ни го сврте нашево внимание поради исклучително важната проблематика на која и се посветува особено внимание од страна на теоретичарите и практичарите на наставата по историја. Имено, создавањето на сликовните, живите конкретните историски претстави е неопходен услов за најефективно формирање на историските поими и

категории што се сврзани со разнобразната наставна материја која им се изложува на учениците во рамките на односната настава. А последново, пак е, еден од битните и важни предуслови за формирање на научниот — марксистички — поглед на светот уште од раната ученичка возраст. Отстапувањето од ова барање или неговото запоставување има мошне лоши

последници што се чувствуваат и во текот на натамошното школување на ученикот.

Авторката спровела широк круг прочувања, анкетирања, консултации, тестирања, анализи и експерименти за да одговори на поставената задача. Зашто, навидина, таа третира едно од најделикатните — и не толку разработени — прашања во методиката на наставата по историја. Ова дотолку повеќе што трудот се засновува и врз напредните искуства на истакнатите наставници, врз анализата на недостатоците во наставата во поглед на третирааниот проблем.

Во Глава I (Дореволуционная и советская историко-методическая литература о формировании исторических представлений и понятий у детей младшего школьного возраста), авторката најнапред го следи прашањето низ неговиот историски осврт за развитокот на методската мисла во некогашна царска Русија, особено кај напредните методичари и писатели во дореволуционериот период и, ес разбира, и по Октомврискиот период.

Во Глава II (Некоторые недостатки в работе при создании исторических представлений и формировании понятий у младших школьников и пути их устранения), авторката констатира дека во наставната практика често среќаваме ученици што ги учат и ги запаметуваат термините, теоретските определувања, историските, економските, социолошките категории и поими, но не ја разбираат нивната суштина. Според неа, тоа е затоа што особено ако во почетната историска настава и почетните класови на наставата од I или втор степен, пред сè кај помладите наставнички историчари — не работат со учениците на усвојувањето на новите поими, ниту ја организираат постапката за создавање на историските претстави и сл. Според авторката, наставникот греша ако ја потпенува работата најнапред за формирањето на претставите, туку ако наеднаш ги ориентира учениците на усвојување на поимите, ако претходно не дал доволно сликовни претстави и конкретни податоци за појавата, ако не укажал на карактеристичното, типичното па потоа да помине на самиот поим. Во таков случај, таа вели оти знаењата на учениците „не се сврзани со животот, тие се формални и не се трајни“. На тој начин учениците

„ги запомнуваат термините, теоретските определувања, но не ја избираат нивната суштина“. Потоа, авторот наведува дека „во поголем број случаи ... на детето му се претставува историјата во форма на сув список од факти, имиња и хронолошки цифри. Ученикот сосем ништо не си претставува во себе, туку само ги повторува зборовите.“ Исто така, учениците немаат претстави и за време и за простор. Обично за учениците од пониската училишна возраст, 40 години „им минуваат“ како за една недела, најмногу за еден месец; додека „пространството ученикот го споредува со она што нему самиот му се овозможило да го види или да го измени...“

Често во наставната работа, наставува „излишно преоптоварување“, при што мислата не е активна. Се појавуваат случаи на модернизација на историскиот материјал, не негово поедноставување, или на неразбирање и на суштината. (Покрај многубројните примери, авторката ни го наведува и следниов: во врска со урокот „Поразот на шведските и германските завојувачи“. Имено, по излагањето и по внимателното слушање од страна на учениците, наставничката на крајот на лекцијата прашала: „Дали е сè јасно?“ Еден ученик одговорил оти сè му е јасно, само тој никако не разбирал, кои се овде црвени, а кои се бели?“

Авторот ги цитира познатите советски методичари Карцов и Ефимов во врска со ова прашање. Така, за нас е интересно мислењето на Карцов, кој укажува дека во младата ученичка возраст учениците „сè уште не можат вистински да го осознаат историскиот процес (неговото откривање е работа на средното училиште), но затоа пак основното училиште мора да го расчисти патот кон восприемање на овој процес, развиен кај учениците како сликовна претстава за нејглавните историски епохи.“ Наведувајќи го мислењето на А. В. Ефимов, авторката главно го усвојува истото и се застапува за него и врз таа основа поставка го обработува и насловниот проблем во овој свој труд, а имено: „Не постојат две етапи на преподавањето по историја — *чиста описна* и на *теоретској осмислување*. . .“, т.е. „описувањето не може да не се проследи со извесни теоретски обопштувања.“ Истото се однесува — според Ефимов — и до форми-

рањето на историските поими. И тоа треба да се врши во процесот на изучувањето на историските факти; имено овде не се мисли дека треба најнапред да се натрупаат резерви од факти, преку дескрипција или да се создаваат претстави, па потоа да се формираат поими. Ефимов зборува дека „во секој момент во наставата дејствува сета резерва од ученичките знаења, како фактичките, така и теоретските. Имено, во процесот на наставата ова единство не би требало да се нарушува. Во спротивен случај, учениците и при употребата на зборови „големопоседник“, „фабрикант“ и сл. — лошо во себеси ја претставуваат нивната суштина. Тие зборуваат дека селанецот — тоа е колхозник царот — тоа е најглавниот, помешчикот — пак е најбогатиот и сл. Исто така, во наставата не би требало да доаѓа, на пример на прашањето: „Што знаеш за Октомвриската револуција?“ — ученикот да одговори: „Октомвриската револуција е кога го изгониле царот!“

Како и во претходна, така и во наредната глава (Глава III. Учебная книга и дополнителнија художествена литература при формираните предствени и понятиј), авторот, врз основа на изведеното проучување, доаѓа до заклучок дека за формирањето на поимите најмногу помогнува случајот кога белезите на тие поими се установаат преку создавање на сликовити претстави, преку издвојување на типичните црти на создадените слики. Во тој случај, содржините на поимите бидуваат конкретни, а знаењата кај децата примаат сознателен, траен карактер. Но, при тоа, изучувањето на наставниот материјал, не треба само да побудува мисла кај учениците, туку и да предизвикува кај нив и определени чувства и доживувања, да се вовлекуваат во творечка активност.

Во овој дел од својот труд авторот инсистира при обработката на материјалот да се создаваат „проблемни ситуации“, зашто тоа дава мошне поквалитетни резултати при организирањето на восприемувања, создавањето и осмислувањето на материјалот што се изучува. Учениците, притоа, треба често да се поставуваат во положба сами да доаѓаат до нови знаења. Зашто, таквите знаења се одликуваат со најголема долготрајност и со сознателност бидејќи се усвоени сознателно. Ученикот, на тој начин, станува посамостоен.

Таквиот начин на работата овозможува изградување на навики и умења во текот на наставата. Особено место и се дава на активната ангажираност на учениците во наставниот процес, така што сами да доаѓаат до определени знаења. Според авторот, таа има особено значење за познавањето на историските претстави и за формирањето на поимите. За таа цел се препорачува особено работа со пластетни, цртање, изработување на макети и сл.

Еден од погодните начини за создавање на павилни и процелосни историски претстави се: сликовита дескрипција, констективно излагање и аналитичко опишување во комбинација со употребата на нагласените средства, при што колоритното опишување на историските настани, при наставата по историја, е тесно сврзано со сликовитото излагање.

За да се осознаат типичните црти на претставите како претпоставка на формирањето на поимите, авторот укажува дека тоа треба да се остварува преку разговори и објаснувања, проследени со ползувањето на такви начини на мислење, како што се споредувањето, анализата, синтезата, апстракцијата, конкретизацијата, обопштувањето. Тие начини на работа дејствуваат врз развитокот на логичкото мислење кај младите ученици, допринесуваат и за создавање на навики.

Врз основа на извршените испитувања, авторот заклучува дека сите методски постапки за формирање на претставите и поимите кај учениците „примаат најдобра ефективност при таква организација на наставата кога децата се обучуваат со методите на сликовитото излагање и на логичкото осмислување на материјалот“. При тоа, тој смета дека за ова придонесува и внесувањето на елементот на играта во наставниот процес по историја, кој метод и одговара на соодветната училишна возраст.

При сево ова, главно е во процесот на усвојување на знаењата, при создавањето на претставите и формирањето на поимите — да учествува целокупната личност на ученикот, нејзиниот ум, чувства и волја, и тоа преку такви начини и постапки преку кои ќе се дејствува врз чувствата, да се осигураат визуелните, акустичните и моторните восприемања, кои ќе го поттикнуваат не само мислењето, туку и фантазијата.

B. K.