

КАРАКТЕРИСТИКИ НА ДИНАМИЧНИТЕ КОМПОНЕНТИ НА ДУХОВНОТО ВОСПИТАНИЕ КАКО ПЕДАГОШКИ ПРОЦЕС

Апстракт

За правилна организација на наставата која вклучува духовно воспитание потребно е да се идентификуваат нејзините специфични карактеристики и принципи, како и да се формулираат технолошките правила со кои наставникот ќе може да обезбеди позитивен духовен развој на учениците. Врз основа на таквите карактеристики на процесот на духовно воспитание, активноста на наставникот во оваа област може да се смета како активност на дизајнирање, конструирање и реализирање на најразлични педагошки (воспитни) ситуации во кои е присутна креативната дејност на оние кои се јавуваат како субјекти на духовно-воспитниот процес.

Врз основа на карактеристиките на динамичните компоненти на духовното воспитание, процесот во оваа област може да се претстави на следниов начин: целите на духовното воспитание се поврзани со вредностите; содржината е поврзана со културата; средствата со поимањето на Другиот и општењето со Другиот, а резултатите се поврзани со саморазбирањето и самопромената.

клучни зборови: духовен развој, динамични компоненти, цели – идеали, вредности, содржина, средства, резултати, самоусовршување.

При определување на активностите од наставата која вклучува духовно воспитание, треба да се почне од компонентите на духовното воспитание како надворешна страна на процесот и второ: од духовното формирање на една личност (алгоритамот на духовниот развој), што претставува внатрешна страна на овој процес.

Општо е прифатено дека секој педагошки процес ги вклучува следниве елементи: цели, содржина, средства и резултати. Врз основа на карактеристиките на динамичните компоненти на духовното воспитание, процесот во

оваа област може да се претстави на следниов начин: целите на духовното воспитание се поврзани со вредностите; содржината е поврзана со културата; средствата со поимањето на Другиот и општењето со Другиот, а резултатите се поврзани со саморазбирањето и самопромената.

Воспоставениот однос помеѓу компонентите на духовното воспитание и компонентите на педагошкиот процес не е линеарен, туку претставува синергетска конјугација. Со други зборови, секоја компонента на педагошкиот процес вклучува реализација на сите четири динамични компоненти и покрај тоа што една од нив се јавува како системски важна и ги определува спецификите на останатите компоненти.

Дозволете ми да се осврнам на секоја од компонентите на педагошкиот процес подетално:

– Цел – почетна компонента на дејноста која ја одредува нејзината насока, ѝ придава смисла и неопходна стабилност. Целта е главната работа за разбирање на педагошкиот процес. Оттука, за да се идентификуваат научните основи на дејноста на наставникот во сферата на духовното воспитание, потребно е, пред сè, да се утврдат целите на духовното воспитание.

– Педагошки процес – тоа е специјално организиран процес, кој може да биде успешен сам, доколку целите кои се поставени однадвор се совпаѓаат со неговата намера. Доколку се исполни овој услов, возможно е позитивно формирање на субјектите кои се вклучени во педагошкиот процес. Како цели, при процесот на духовното воспитание, се поставени вредностите. Затоа и целите на духовното воспитание кои ги конструира наставникот потребно е, исто така, да се наоѓаат во сферата на вредностите.

Во хуманистичката педагогија како цел на воспитанието е поставен човекот и неговата целокупна самореализација. Сепак, проблемот со изворот на поставување на целите може да се реши и на поинаков начин. Виктор Франкл тврди дека самореализацијата е невозможна ако се постави како крајна цел и во врска со ова ја посочува метафората на бумеранг. Бумерангот е создаден не за да се врати кај сопственикот, туку за да се погоди одредена цел. Бумерангот кој нема да ја погоди целта се враќа. На истиот начин, преокупацијата на човекот со себе и неговата фиксација за самореализација сведочи дека тој ја „пропуштил“ својата цел во животот – не се осврнал кон светот, каде што би требало неговата активност да биде насочена, туку се навратил кон самиот себе како бумеранг.¹

Педагозите кои спроведуваат истражувања во контекст на хуманитарниот приод (Татјана Власова, Ана Колесникова, Људмила Лузина) сугерираат дека целта на воспитанието треба да се наоѓа надвор од човекот, бидејќи

¹ Според Франкл, В., *Човековата ѝопирања по смисла*, Издавачки центар Три, 2015, 87.

само во таков случај може да се зборува за интенционалност на воспитниот процес. Претставниците на православната педагогија се придржуваат кон слична позиција. Еден од основните принципи на православната педагогија е следниов: човекот како личност (како суштество кое го содржи во себе образот и подобие на Божјо, со други зборови како „духовна личност“) ја стекнува својата полнота не кога се обидува да се самопотврди, туку тогаш кога се откажува од себе, од својата природа. Карактеристично е што зборот „грев“ (на грчки *αμαρτία*) во превод значи „грешка“, „промашување“, „промашување на целта“. Ако се потсетиме дека гревот претставува угодување на сопствените страсти при што се игнорираат и нарушуваат Божјите заповеди од кои најважни се заповедите на љубовта кон Бога и ближните, со други зборови – самоугодување, тогаш сличноста станува уште поочигледна. Покрај тоа, во православната педагогија постои концепт на лажна самореализација под која се подразбира духовна и практична дејност на човекот, која има исклучиво егоистична ориентација, насочена единствено кон себе. Така, едно лице може да се смета како несомнена вредност, но не и како цел на воспитанието, бидејќи целта на воспитанието се појавува како нешто надворешно за личноста. Самото воспитување во хуманитарната образовна парадигма се разбира како феномен кој не е центриран во човекот, во неговата „самост“, туку предлага вклучување на човекот во контекст на битието.

Прашањето за степенот на конкретизација на целта на образованието е една од дебатите во современата педагогија. Тука постојат две екстремни гледишта. Едно од нив е изразено од страна на Антон Макаренко, кој тврдел дека во посебни педагошки контексти е неприфатливо да се зборува само за идеалот на воспитанието, како што е соодветно во филозофските дела – целта треба да биде конкретна и да вклучува специфични методи за нејзино постигнување.² Спротивното гледиште го искажува Надежда Штуркова кога вели: „Целта на воспитувањето треба да биде од општа природа, допуштајќи ја бесконечноста на индивидуалните различности, така што личноста која се развива ќе биде сочувана во сета своја уникатност и оригиналност во широкиот коридор на културата, но така што индивидуалната уникатност во никој случај да не се сведе на варваризмот на пештерски ограничениот човек... целта има само надворешни контури, лишена е од конкретни карактеристики затоа што околностите на животот во кои се одвива се динамични, што значи дека и самата цел е динамична; ја задржува својата динамична карактеристика, ослободена од специфични и посебни детали.“³

² Според Makarenko, A., *The Pedagogical Poem (Road to Life)*, Syktyvkar, USSR, 1977.

³ Штуркова, Н. Е, Воспитание как педагогическое явление, *Педагогика*, Педагогическое общество России, 1998, 367–512.

Истата идеја е присутна и кај Ирина Колесникова: „Целта на воспитанието треба да се бара надвор од чисто педагошкиот простор. Може да се најде таму каде што не постои само категорија „личност“, туку категорија „човек“, која е многу поголема бидејќи во себе ја вклучува целата полнота на битието.“⁴ Разбирањето на вредностите како објективно постоечки и поврзани со основите на човековото битие е неопходно, но не и доволно за да се оправдаат спецификите на духовното воспитание, бидејќи знаењето за целите на духовното воспитание е нормативно. Људмила Разбегаева, во резултатите од анализата на бројни филозофски трудови наведува една од опциите за разбирање на вредностите, во која вредностите се сметаат и како значајни и како идеали. Разбирањето на вредностите како идеали се заснова на филозофската идеја дека вредностите се однесуваат не само на овој свет во кој живееме, туку и на целиот универзум.⁵

Претставата за вредностите како цели – идеали е неопходна за соодветно разбирање на духовното воспитание и за правилно организирање на активностите во оваа област. Таквите цели содржат нешто заедничко кое ги обединува сите луѓе врз основа на нивните духовни квалитети. Тие, а не инструменталните педагошки цели ја поставуваат интенцијата на процесот на духовно воспитание. Разбирањето на целите на воспитанието како идеали е карактеристично и за православната педагогија, каде што како општа цел се јавува приближувањето на човекот кон Бога.

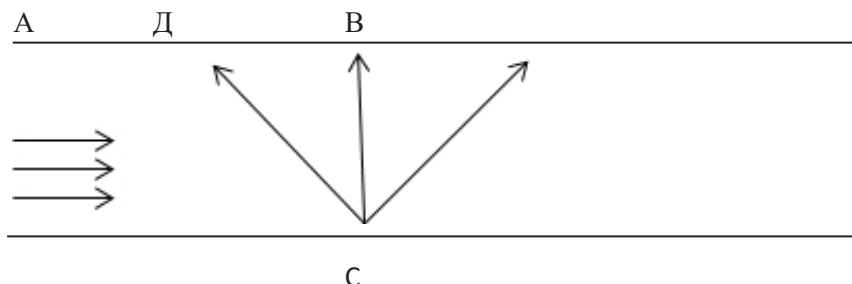
Многумина истражувачи, кои го проучувале проблемот на поставување на целите, обрнуваат внимание на основната недостижливост на идеалната цел. Во врска со тоа се поставува прашањето за особеностите на нејзиното формулирање. Одговарајќи на ова прашање, авторите на прирачникот *Почеток на христијанската психологија* ја претставуваат идеалната цел со алегорија на реката (види слика 1). Сликата ја прикажува реката на животот со нејзиното силно влијание на долниот тек; субјектот (С) и целта која тој сака да ја достигне (Д). Парадоксот се состои во тоа што кога субјектот се стреми кон оваа цел, тој нема да може да ја постигне, туку ќе постигне некое пониско ниво, на пример точката В, понекогаш многу пониско од она за кое се стремел; а за на крајот да ја достигне посакуваната цел, човекот мора да си постави други, многу повисоки, супериорни цели (А).⁶

⁴ Колесникова, И. А., Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии, Санкт-Петербург, 1999, стр.50.

⁵ Според Разбегаева, Л. П., *Ценностные основания гуманитарного образования*, Волгоград: Перемена, 2001, стр.65-67.

⁶ Братусь, Б. С., Воейков В. Л., Воробьев С. Л. и др., *Начала христианской психологии: Учеб. пособие для вузов*, Москва, 1995, стр. 31-32.

Слика 1: Целта како идеал во педагошката дејност



Овој модел може да се примени како на одделен субјект на духовното воспитание, така и на сознајниот, целно ориентиран, организиран процес на духовното воспитание. Оттука, целите како идеали се неопходни за да се обезбеди динамиката на духовно-воспитниот процес. Тоа овозможува да се визуализира „потенцијалната разлика“ помеѓу посакуваното и присутното ниво на духовен развој на една личност.

Во целите како идеали најчесто се рефлектираат идеите на наставникот за идеалниот воспитаник. Така, во концепцијата на Надежда Штуркова воспитаникот е рационална личност со развиен интелект, поседува способност да биде морален, носител е на добрина, способен е за создавање и креативност.⁷ Концепцијата на Евгенија Бондаревскаја се однесува на човекот како културолошко битие, слободно, хумано, духовно, креативно и адаптивно.⁸ Во православната педагогија целта на духовното воспитание е Богочовекот. Во таа цел се содржани идеите за совршениот човек и во интенцијата на процесот на духовното воспитание како уподобување на Бога. Во врска со овој поглед, се користи терминот „обожување“ кој означува не само возвишување на човекот, туку насоченост на процесот на воспитание и самовоспитание кон идеалот отелотворен во Богочовекот Исус Христос.

Целите како идеали можат да бидат прифатени како апсолутни вредности кои се совпаѓаат со интенцијата на процесот на духовното воспитание – Вистина, Добрина, Убавина. Татјана Власова предлага да се насочиме директно на овие вредности при процесот на духовно воспитание на учениците, разгледувајќи ги од два аспекта: аспект на личноста (затоа што дадената вредност се јавува и како вредност за другите луѓе) и од аспект на индивидуалноста (што ми значи таа вредност мене?). Притоа, Власова потенцира

⁷ Штуркова, Н. Е., *Воспитание: новый взгляд с позиции культуры*, Москва, 1997, 33.

⁸ Бондаревская, Е. В., *Воспитание как встреча с личностью* (Избранные педагогические труды в двух томах), Ростов: Изд-во РГПУ, 2006, 43–45.

дека во различни периоди на развој на учениците, нивното внимание треба да биде насочено кон различни вредности.⁹

Содржината на апсолутните вредности може да биде конкретизирана. Современата педагогија му нуди на наставникот и други системи на вредности кои можат да дејствуваат како цели на духовното воспитание. Предноста на ваквите системи е тоа што тие, во споредба со апсолутните вредности, се поконкретни, блиски до животот на субјектите на духовното воспитание и се исполнети со одредена културна и историска содржина. Како такви вредносни системи се јавуваат следниве: човекот, семејството, работата, знаењето, културата, татковината, земјата и мирот.¹⁰

Во современата педагогија, наставникот/воспитувачот се смета за еден од изворите на поставените цели. Неговата професионална позиција и неговите духовни квалитети во голем дел го одредуваат успехот или неуспехот на сите активности во областа на духовното воспитание. За да се изгради сопствена позиција по прашањето на поставување на целите, наставникот кој е вклучен во процесот на духовното воспитание мора да има познавање на технологијата за поставување цели и да поседува способност за спроведување дијагностички активности од областа на духовното воспитание.

Педагошката дејност во сферата на духовното воспитание при етапата на поставување цели има комплексна структура во која може да се разликуваат голем број на последователно спроведени чекори:

Првиот чекор е дефинирање и формулирање на идеалот на духовното воспитание кој би сакале да се постигне. Оттука, формирањето на целите – идеали е првиот чекор и на наставникот во процесот на поставување на целите. Карактерна црта на таквата цел е нејзиниот интегритет: духовниот свет на еден човек се смета за единствена хармонична целина. Во целите – идеали не се претставени конкретни услови и методи кои гарантираат со голема веројатност дека тие ќе се достигнат. Понатаму, активноста на наставникот треба да биде насочена кон конкретизирање на целите – идеали по пат на нивна корелација со реалните услови на дејноста.

Вториот чекор е споредба на учениците со идеалот преку специјални дијагностички методи.¹¹ Проблемот на дијагностицирање во воспитанието е еден од најактуелните и најсложените. Од една страна, без да се потпираме на резултатите од правилно спроведена дијагностика, невозможно е правил-

⁹ Според Власова, Т. И., *Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников*, Ростов н/Д., 1999, 76.

¹⁰ Според Караковский, В. А., *Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса*, Москва: Педагогика, 1993, 32.

¹¹ Според Борытко, Н. М., *Пространство воспитания: образ бытия*, Волгоград: Перемена, 2000, 74–75.

но да се дефинираат и формулираат целите на воспитанието. Од друга страна, процесот на воспитување е толку комплициран, а неговите резултати се толку „неостварливи“ што многу истражувачи и практичари имаат идеја целосно да се откажат од дијагностицирање на воспитанието, потпирајќи се на интуицијата и искуството на наставникот.

Проблемот на дијагностицирање во областа на духовното воспитание се јавува како уште потежок. Манифестациите на духовниот свет и духовниот живот на субјектите на духовното воспитание често се од нематеријална природа (на пример: идеја, став, внатрешно отфрлање на неморален почеток, „мачење на совеста“, покајание, почит кон убавината итн.). Спецификите на духовната формација на една личност се такви што акумулацијата на промени во неговата духовна сфера кои доведуваат до квалитативен скок, најчесто се јавуваат прикриено и без никакви надворешни манифестации. Понекогаш овие промени се придружени со несоодветни постапки и изјави, кои можат да доведат до грешка при одредувањето на насоката на духовното формирање и природата на духовниот живот. Во овој поглед, се јавува проблемот со правилно дијагностицирање на процесите што го карактеризираат внатрешниот духовен живот на воспитаникот, овозможувајќи да се идентификува и утврди динамиката на неговиот духовен развој, како и резултатите од едукативното влијание на наставникот врз духовната сфера на ученикот.

Постојат различни пристапи за дијагностицирање на процесот и резултатите од воспитанието и секој од нив има свои предности и недостатоци:

Во традиционалниот пристап се користат следниве техники: а) методи за проверување (разговор, анкетање, интервју); б) резултати од постигнувањата на воспитаникот; в) методи на самооценување; г) набљудување, педагошка консултација, тестови итн. Предноста на ваквите дијагностички методи е во нивната долгорочна практична примена, која овозможила внимателно да се усовршат правилата за нивна примена, да се утврди обемот на ограничувањата во примената и постојано да се проверува нивната веродостојност и валидност. Сепак, во областа на духовното воспитание, традиционалните дијагностички методи не се секогаш ефикасни. Овие методи првично беа развиени за да се проценат личносните и индивидуалните квалитети на воспитаникот, додека духовната сфера на една личност, која е поврзана со вредностите, се разликува во фундаментално различни квалитети во споредба со сферите на личноста и индивидуалноста.

При ситуациониот пристап, дијагностицирањето на процесот и резултатите од воспитанието се спроведува со помош на педагошки ситуации кои се јавуваат спонтано или пак се специјално создадени од страна на наставникот. Главниот дијагностички метод во овој случај е набљудувањето.

Наставникот, набљудувајќи го однесувањето на учениците и оценувајќи ги неговите изјави и реакции на различните аспекти на ситуацијата, извлекува заклучоци за насоката и нивото на неговиот развој.

Главната предност на ситуацискиот пристап е можноста да се дијагностицираат спонтани, природни манифестации на духовниот живот на ученикот. Бидејќи педагошкиот процес и самиот живот на ученикот е „синцир“ од разни ситуации, ученикот не ја доживува дијагностичката состојба како нешто вештачко кое е донесено во неговиот живот однадвор и затоа, како по правило, не ги крие своите емоции, чувства, однесување и отворено ја изразува својата позиција. Покрај тоа, секоја педагошка состојба, освен дијагностичката, има и едукативен потенцијал, па затоа со организирање на педагошката ситуација со цел дијагностицирање на процесот и резултатите од духовното воспитание, наставникот истовремено ги стимулира активностите на ученикот и му помага да ја разбере содржината на одредени вредности и да се придружи на убавото во уметноста, природата и односите помеѓу луѓето.

Уште еден пристап кон дијагностицирањето на воспитниот процес, препорачан од авторите на многу современи концепти на воспитување е херменевтичкиот. Дијагностиката на резултатите од воспитанието се одвива со помош на субјективното „чувство“ на наставникот во врска со духовната суштност на воспитаникот. Со херменевтичкиот пристап се дијагностицираат т.н. „видови манифестации на животот на ученикот“. Според Људмила Лузина, тука се вклучени:

а) Поими, судови и посложени формации на мислата (заклучоци). Овој вид манифестација на животот овозможува да се разбере само содржината на мислата, но не дозволува некој да ја процени скриената основа на мислата и полнотата на духовниот живот;

б) Постапки – тие вклучуваат во себе сознајни почетоци. Сепак, една постапка изразува само еден дел од битието на еден човек, не ги зема предвид можностите и не дозволува сеопфатна проценка на внатрешниот живот на ученикот. Михаил Бахтин под постапки подразбирал креативен чин кој создава културна вредност, односно некое смислено дејствување. Таквата претстава за една постапка ги проширува можностите за нејзина интерпретација.¹²

в) Изразување на искуството – сложени, системно формулирани резултати на духовната дејност: креативни дела од областа на литературата, сликарството, поезијата, дневни белешки, писма и слично. Овие манифестации на животот честопати се издигаат од длабочините на психата неосветлени

¹² Според Бахтин, М. М., *К философии поступка, Философия и социология науки и техники*, Ежегодник, 1984 – 1985, Москва: Наука, 1986, 109–116.

од свеста и ни овозможуваат да го разбереме авторот (воспитаникот) подобро отколку што тој самиот себе се разбира.¹³

Херменевтичкиот пристап е најсоодветен на суштината на духовното воспитание, бидејќи неговата цел е да ги идентификува значењата кои ученикот ги развива во процесот на интеракција со надворешниот свет, другите луѓе и самиот себе, како и пошироко, за смислата на неговиот живот. Сепак, недостатокот на развиена методологија за примена на овој пристап во педагогијата предизвикува значителни потешкотии при праксата.

Експерименталната работа покажува дека при дијагностицирањето на процесот и резултатите од духовното воспитание на учениците, синтезата на сите три пристапа е оптимална со водечка улога на ситуациониот пристап. Ситуациониот пристап ја задава содржината на дијагностиката и нејзината форма (состав на дијагностички ситуации изградени на одреден начин и насочени кон идентификување на духовните квалитети на ученикот); традиционалниот пристап го подготвува наставникот со дијагностички алатки – специфични дијагностички методи за да ги идентификува карактеристиките на духовниот живот на ученикот, насоката на неговото духовно формирање, ефективноста на воспитните влијанија (во овој случај потребно е да се приспособат постојните дијагностички методи земајќи ги предвид спецификите на човековата духовна сфера); херменевтичкото толкување на резултатите од дијагностиката е механизам кој му овозможува на наставникот да ги разбере вредностите и значењата што се во основата на духовниот живот на ученикот и кои претставуваат „движечка сила“ на неговиот духовен развој.

Во областа на духовниот развој, како многу важно се јавува прашањето за манифестирањето на духовниот живот на ученикот, кое е исклучително важно и возможно за дијагностицирање. Како што веќе е споменато, мисловната дејност не подлежи на директно набљудување. Дијагностицирањето на процесот и резултатите од духовното воспитание е можно само во случај на екстериоризација на резултатите од духовната дејност и нивно изразување во форма на каков било производ кој може да се толкува. За конкретизирање на херменевтичките „видови манифестации на животот на ученикот“, како производи може да се сметаат следниве:

– Морални концепти, судови, заклучоци и постапки на ученикот. Во согласност со законот за интерконекција и меѓузависност на духовноста и моралот, последното може да се смета како способност на човекот да дејствува, размислува и да се чувствува во согласност со неговите духовни принципи, морални постапки и етички изјави како методи и средства за пренесување

¹³ Според Лузина, Л. М., *Теория воспитания: философско-антропологический подход*, Псков, 2000, 111.

надвор на неговиот внатрешен духовен свет. Затоа, дијагностицирањето на она што припаѓа на полето на моралот ќе обезбеди соодветна идеја за насоката, нивото и природата на духовниот развој на ученикот, како и за степенот колку таквите вредности ученикот ги има присвоено како добра;

– Судови на ученикот за убавината во природата, уметноста и односите меѓу луѓето. Убавината е препознаена како една од најважните вредности на кои треба да се насочи духовното воспитание и затоа естетските преференции на ученикот облечени во вербална форма можат и треба да послужат како предмет на дијагностицирање во областа на духовното воспитание и да ни овозможат да судиме за степенот на присвојување на оваа вредност од страна на ученикот;

– Производи на креативноста на ученикот – вербална, уметничка, музичка, интелектуална. Василиј Зенковскиј ја смета креативноста како најважна компонента на духовниот живот на еден ученик. Како резултат на тоа, преку производите на креативната активност, се манифестираат и карактеристиките на духовната сфера на ученикот. Овде се дијагностицира карактерот и степенот на присвојување од страна на ученикот на таквата вредност како што е Вистината, бидејќи производите на креативноста ни овозможуваат да судиме колку светскиот поглед на ученикот содејствува со објективните културни норми и колку адекватно (од вредносни позиции) опкружувањето се рефлектира во неговото дело.¹⁴

Дијагностичките ситуации од областа на духовното воспитание мора да исполнуваат голем број барања. Прво, треба да го охрабрат ученикот активно да создава значајни дела. Значи, пред да се покани ученикот да зборува за кое било прашање, неопходно е тој да биде „вклучен“ во ситуацијата, да се покаже нејзиното значење за ученикот „сега и овде“ и во перспектива да се „провоцира“ внатрешен дијалог. Второ, неопходно е да се осигуриме дека идеите, интуитивните претпоставки, духовните постапки и односите се „материјализираат“, одат во надворешна дијагностичка форма – во форма на изјави, постапки и продукти на креативната дејност. Трето, ваквите ситуации треба да бидат природни – ученикот не треба да има чувство дека го „проучуваат“. Исполнувањето на ова барање е олеснето со форма на игра во која дијагностичките методи се претставени во форма на дискусија или дебата или, пак, се спроведува дијагностика во контекст на реалната ситуација во врска со поведението на ученикот. Четврто, да се земат предвид возрастните карактеристики на ученикот е задолжително. Ако за помладите ученици се препорачува за дијагностички цели да се создадат алтернативни ситуации на избор (избор од ограничен број опции со јасни критериуми за

¹⁴ Според Зенковскиј, В. В., *Как избежать ошибок в религиозном воспитании детей*, Санкт-Петербург: Сатис, 2000, 23.

избор), тогаш кога се работи со средношколци, ситуациите со конфликт се поефикасни – егзистенцијални ситуации во кои нема „точни“ одговори и кои сугерираат не на избор на поведение, туку на „избор на најдобро јас“ при отсуство на јасни критериуми за изборот. Петто, дијагностичките ситуации мора да бидат едукативни и да отворат можности за позитивно духовно формирање (самоподобрување) на ученикот.

При спроведување на дијагностиката во областа на духовното воспитание, неопходно е да се земат предвид голем број моменти кои можат да влијаат на адекватноста на интерпретацијата на резултатите.

Еден таков момент претставува временската оддалеченост на воспитните резултати, што ги комплицира и деформира повратните информации во рамките на одделни, главно краткорочни циклуси (ситуации) на духовното воспитание. Деформациите можат да бидат од различна природа, но најчесто тие се манифестираат на следниов начин: непосредно после правилно организираната работа од страна на наставникот, која барала значителен духовен напор од страна на ученикот, дијагностичките резултати во најголем број случаи ќе укажуваат на многу висока ефикасност; сепак, ако се изврши истата дијагностичка техника откако ќе помине некое време, тогаш високите резултати ќе бидат „измени“ од секојдневниот живот и веројатно ќе се рефлектираат многу слабо.¹⁵ Само откако ќе помине значителен временски период, кога квантитативната акумулација на духовните содржини ќе го доведе (или нема да го доведе) ученикот во квалитативно нова фаза на духовен развој, педагошката дијагностика може соодветно да ги одразува резултатите од духовното воспитание. Така, се појавува проблемот со избор на оптимално време за дијагностицирање во процесот на духовно воспитание. Нестабилноста на манифестациите на духовниот живот е особено забележителна и во т.н. период на духовно истражување кој се јавува во доцната адолесценција и младоста.

Уште еден важен момент е можноста за формален однос на ученикот кон сопствените работни задачи во контекст на дијагностичката ситуација. Формалната перцепција на ученикот за претставените вредности, уметнички дела и човечки односи, без да ги доживее, без да изрази свој став кон нив, без да го бара значењето во нив што би служело како еден вид одговор на виталните прашања на неговото битие, може да се изрази во непромислена репродукција на фрази од типот на: „Треба да живеете за другите, а не за себе!“, како и во избегнување на постапки и неподготвеност истите да се преземат. Формалниот став кон креативноста може да се манифестира во различни форми на плагијаторство. Сето ова сведочи за неинклузија на уче-

¹⁵ Шуркова, Н. Е., *цитирано дело*, 42.

никот во духовните активности кои создаваат значење и затоа воспитните влијанија на наставникот не го даваат посакуваниот резултат, а духовните потенцијали на ученикот остануваат неразвиени.

И конечно, во дијагностичките ситуации е исклучително важно да се набљудува автономијата на духовниот свет на детето. Ова барање не е само етичко, туку и практично: со навлегувањето во духовниот свет на ученикот, наставникот волно или неволно го наметнува своето гледиште и својата визија за ситуацијата и проблемите содржани во неа, а тоа не придонесува за чистотата на дијагнозата и точноста на нејзините резултати.

Ситуациониот пристап кон дијагностиката од областа на духовното воспитание овозможува да се отстрани противречноста помеѓу „масовниот“ карактер на дијагностичките методи и техники и уникатноста на духовниот свет на секој човек. Толкувањето на духовните манифестации на секој ученик во дадена ситуација ќе ни овозможи да ги разбереме овие манифестации и да ги класифицираме, да ги корелираме со одредени духовни квалитети и да ја идентификуваме насоката и степенот на развој на последниве кај одреден ученик, што ќе стане основа за поставување на цели во областа на духовното воспитание на учениците.

За православната педагогија карактеристичен е пристапот кон воспитно-образовниот процес како систем каде секоја компонента (цели, содржини, воспитни средства) се разгледуваат од два аспекта: воспитна и мистично-религиозна, а втората се смета за најзначајна за духовниот развој на човекот. И бидејќи степенот на приближување на човекот кон Бога, кој се смета за главна цел на духовното воспитание во православната педагогија, не може да се проследи со употреба на „обични“ научни средства, дијагностицирањето на процесот на духовното воспитание во православната педагогија не е конкретно развиен.

Третиот чекор е да се идентификуваат суштинските разлики помеѓу реалната слика на духовната состојба на ученикот и идеалот. Во оваа фаза постои корелација помеѓу целите – идеали со реалните услови на педагошката дејност утврдени за време на дијагнозата. Како резултат на тоа можат да се утврдат насоките на дејствување на наставникот, а со тоа и целите кои во дадени услови имаат специфичен карактер. Се земаат предвид и „точките на несовпаѓање“ на одреден ученик со идеалот, како и неговите индивидуални способности за унапредување кон идеалот. Покрај тоа што ќе се земат предвид условите во кои се врши духовното воспитание, при формирањето на воспитните задачи потребно е да се земат предвид и сопствените цели на ученикот, како и неговата способност за саморазвој.

Четириот чекор е да се идентификуваат промените што ќе се постигнат во наредниот временски период. Оваа фаза на поставување на цели-

те вклучува корелација на добиените информации од претходните фази со средствата што наставникот има намера да ги користи за да ги постигне целите на духовното воспитание. Во оваа фаза, идеалната цел се претвора во голем број специфични задачи на педагошката дејност.

При формирање на целите на духовното воспитание, неопходно е да се земат предвид сите цели со водечка улога на вредностите. Целите на духовното воспитание треба да обезбедат искачување на ученикот не само кон вредностите, туку и кон културата, кон себеси и кон Другиот.

– Содржината на духовното воспитание се наоѓа во културата како „свет на отелотворени вредности“. Покрај тоа, под содржина разбираме материјал кој посредува во интеракцијата помеѓу наставникот и ученикот при процесот на духовно воспитание. Културата, пак, е широко разбрана и вклучува меѓу другото и етички и морални норми, човечки постапки и односи кои претставуваат модел на однесување во одредено општество.

Во основата на културолошкиот пристап кон формирањето на содржините на воспитанието лежи идејата дека културата ги отелотворува сите сфери на животот на луѓето на сите нивоа на човековото битисување.

Од гледна точка на совладување на културолошките содржини при процесот на духовно воспитание од страна на нејзините субјекти, истражувачите разликуваат три нивоа: индивидуално – ниво на субјектот; групно – ниво на колективниот субјект (семејство, народ, нација, професионални здруженија итн.) и општо – ниво на севкупниот субјект (целото човештво).¹⁶

Културолошкиот пристап кон формирање на содржините на духовното воспитание е еден од главните во современата православна педагогија. Така, специфичноста на културолошкиот пристап и неговите предности се сериозно обработени во делата на протоѓаконот Андреј Кураев. Тој го објаснува културолошкиот пристап кон формирање на содржините на духовното воспитание како „реконструкција на светот за што сведочи овој или оној текст. А текстот означува не само литературен, туку и живописен или музички настан... Зошто оваа личност го стори тоа? Каква состојба мораше да види за да реагира на овој начин? Во кој свет се појавува таква постапка?“, размислува Кураев.¹⁷

Во горенаведената изјава постои индикација и за способноста за совладување на содржините на духовното воспитание. Со оглед на фактот дека основата на духовното воспитание е потрага по смислата на животот од страна на еден човек, треба да се организираат активности со кои ќе се

¹⁶ Власова, Т. И., цитирано дело, 149.

¹⁷ Кураев, А. В., *Основы православной культуры как лекарство от экстремизма*, Москва, 2003, 11.

совладаат содржините на духовното воспитание како активности кои создаваат значење.

Бидејќи духовноста е призвана да обезбеди стабилност на позицијата на човекот во светот, да го обедини човекот со другите луѓе (вклучително и со претставниците на другите генерации), во духовното воспитание како најплодотворна содржина се јавува разбирањето на културата како традиција. Експерименталната работа покажала дека проучувањето на традицијата, што подразбира „дешифрирање“ на симболичниот јазик на културата, како и потрагата по значењата на содржините, во најголема мера ја стимулираат мисловната и творечката активност кај учениците.

Проучувањето на културата подразбира процес на разбирање на текстовите на културата. Текстот е знаковен систем, способен да го акумулира искуството и има функција на зачувување и пренесување на социјално и духовно значајни информации. Во голем број студии, самата култура се подразбира како збирка од текстови. Во овој случај под текстови не се подразбираат само вистинските текстуални дела (документи, филозофски трактати и сл.), туку и севкупниот производ на духовната култура (слики, икони, скулптури, музички дела, предмети со одредена симболика и сл.).

При работа со текстовите на културата треба да се има предвид следново:

1. Секој текст на културата што се разгледува дејствува како симбол кој карактеризира одредена културна ера, како одраз на менталните карактеристики на една нација, како и на духовните квалитети на нејзиниот творец (автор). Така, секој текст претставува систем кој вклучува историски, социо-културни и индивидуални структури. Затоа, за да се разбере содржината на текстовите на културата, неопходно е да се земат предвид следниве параметри: рефлексивност во текстот на одредена социо-културна реалност, начин на изразување, опишување, размислување, проценка; средства за изразување на реалноста и нивната специфичност; природа на знаењето содржано во текстот (експериментално-емпириски, филозофски итн.) и субјект (автор) кој може да ги забележи своите размислувања за некоја реалност или да репродуцира, да проценува и анализира некаква состојба.

2. Работата со текстовите на културата може да се смета како откривање на систем на вредности и значења кои се рефлектираат во нив. Идентификувањето на системот на вредности и значењата се врши при процесот на разбирање на текстовите на културата.

3. Разбирањето на текстовите на културата, како и разбирањето во целина, е дијалогско по природа. Според Михаил Бахтин, дијалогот секогаш се појавува на граница на сопственото и на другото сознание (во овој случај авторот на текстот на културата) и се манифестира како „средба на мислите“.

Така, во процесот на разбирање на текстот важно е да се разбере системот на значења на авторот на текстот, кој ќе ни овозможи да воспоставиме систем на духовни вредности. Дијалогот во процесот на разбирање на текстот на културата е разновиден. Во областа на духовното воспитание може да се спроведе по следниов редослед: автор – интерпретатор (оној кој го разбрал текстот); религиозно – световно; реално – идеално; временски дијалог во рамките на националната култура – дијалог со другите култури.¹⁸

4. Целта на разбирањето на текстот на културата е да се развие сопствениот став кон системот на вредности и значења кон кои текстот е ориентиран.

5. Процесот на разбирање на текстот на културата вклучува и рационална и ирационална компонента (емоции, интуиција и сл.).

Виктор Маслов потенцира дека содржината на духовното воспитание е нужно да вклучува концепти поврзани со духовноста, моралот и вредностите – особено оние што ја сочинуваат суштинската основа на православието. Идентификацијата на оригиналното значење на таквите концепти Маслов ги смета како неопходен услов за разбирање на националната култура.¹⁹

Главните модели за формирање на образовните содржини се изучуваат линеарно и концентрично. Првиот начин вклучува постојан и длабок развој на елементите кои ја градат содржината на воспитанието, а вториот начин подразбира повторно навраќање на истата компонента на различни нивоа. Проучувањето на содржините на духовното воспитание во православната педагогија ни овозможува да заклучиме дека се препорачува да се користи концентричниот модел на изучување на содржините.

Православниот начин на живот се карактеризира со цикличност – периоди кои постојано се повторуваат од година во година, групирани околу најважните датуми од црковниот календар. Цикличноста му дава чувство на стабилност на воспитаникот во животната средина и светот како целина и затоа создава поволни услови за неговиот позитивен духовен развој. Во исто време, повторувањето на елементите на содржината на духовното воспитание не го означуваат нивниот идентитет, бидејќи секојпат ученикот го доживува истиот настан на различен начин. Тоа значи дека, ако првично детето го перципира религиозниот празник на емоционално-фигуративно ниво каде што главна работа се боите, звуците и расположението, тогаш, последователно доаѓаат односите помеѓу луѓето, содржината на настанот и искуството од неговото духовно значење. Овој момент може да се зајакне како резултат на намерно усложнување на елементите кои ја градат содржи-

¹⁸ Бахтин, М. М., *цитирано дело*, 112.

¹⁹ Според Маслов, Н. В., *Православное воспитание как основа русской педагогики*, Москва: Самшит-издат, 2006, 98.

ната на духовното воспитание – како во однос на информациите, така и во смисла на вклучување на вредности и значења кои се нови за ученикот.

Покрај тоа, содржините на духовното воспитание во православната педагогија се засновани на контрасти – наизменичност на празнување и тага, што се одразува во годишниот круг на богослуженија, како и во самата содржина на животот и работата на православните верници. Во системот, овие контрасти по самата своја природа и емоционална заситеност сочинуваат хармонична целина, што овозможува ученикот да се подготви за разновидните животни ситуации, како и да го види светот околу него во целата негова разноликост.

При дизајнирање и конструирање на содржините на духовното воспитание, препорачливо е да се фокусираме на цикличниот модел, враќајќи се на истите (или блиски до нив) содржински елементи во различни фази и во различни циклуси на духовното формирање на ученикот. Цикличноста на настанот сугерира дека ученикот е вклучен во емоционалното и интелектуалното искуство на содржината претставена до него, содржана во одреден артефакт на културата, што резултира во развој на нови значења и нов изглед на веќе познат настан.

Културолошкиот пристап кон формирање на содржината на духовното воспитание го поставува проблемот со корелација на националното и општочовечкото. При дизајнирање и конструирање на содржините на духовното воспитание, препорачливо е да се води според правилото „од национално кон општочовечко“, бидејќи полесно е ученикот да ја „дешифрира“ смислата и значењето вградени во културните текстови од носителите на истиот менталитет како него. Во исто време, неопходно е да се избегне национална изолација, бидејќи духовноста е она што ги обединува луѓето без оглед на нивната културна припадност, а духовното воспитание е идентификација на смислата и значењата во општочовечката култура.²⁰

– Педагошките средства избрани за совладување на содржините на духовното воспитание се поврзани со компонентата „искачување“ кон Другиот. Активностите спроведени во контекст на духовното воспитание треба да ја исклучат центрираноста на ученикот кон себе и да го развијат фокусот кон Другиот.

Универзално средство на духовното воспитание е педагошката ситуација. Една од важните карактеристики на таквата ситуација е нејзиниот дијалогски карактер. Покрај тоа, дијалогот може да се разгледува од три аспекти:

²⁰ Според Колесникова, И. А., *цитирано дело*, 56.

а) Дијалог како разбирање: Предмет на разбирање може да биде уметничко дело или текст на културата, духовен свет на друга личност или вредносна содржина. Разбирањето е најважниот предуслов и во исто време резултат на дијалогот. Разбирањето создава жалење, сочувство, емпатија и желба да му се помогне на другиот. Резултатот од разбирањето е намалување на нетрпеливоста на учениците во однос на другиот, на какви било манифестации на „другоста“ и човекот како таков. Друг резултат е саморазбирањето, свесност за својата единственост и во исто време за заедницата со другите луѓе, осознавање на себеси како дел од природата и културата.

Во современата педагогија (и правослаvnата и световната), разбирањето се смета за универзален метод на воспитанието, бидејќи токму тоа лежи во основата на вредносно-смисловната дијалошка интеракција. Со тоа што му покажува на ученикот дека го разбира и му помага да се разбере себеси, наставникот открива можности пред ученикот за негово самоподобрување. Така, разбирајќи ја културата со помош на наставникот, ученикот станува нејзин носител, изразувач и творец, навикнат да живее во светот на културата. Покрај тоа, во процесот на разбирање, внатрешниот свет на субјектот е збогатен и постои процес на самопромена. За да може да го разбере Другиот, треба да се промени, да доживее внатрешно преобразување и да стане различен. Од друга страна, самиот факт на разбирање на Другиот, духовно го збогатува субјектот и придонесува за негово духовно растење.

б) Дијалогот како комуникација. Ваквиот дијалог вклучува заедничка потрага по вредностите и значењата, манифестирани во феномените на културата и секојдневниот живот; саморазбирање и меѓусебно разбирање на субјектите кои се вклучени во педагошката ситуација, како и умеење за надворешно пренесување на вербалната и невербалната форма на сопствениот внатрешен духовен свет. Дијалогот како комуникација може да биде интересубјективен или интрасубјективен (кога ученикот стапува во дијалог со самиот себе при процесот на размислување или при процесот на градење на животните планови). „Раѓањето“ на дијалогот се олеснува со доверба во односите, коректни форми на обраќање на едни кон други, соодветен музички тон, внимателно избрано осветлување и правилно дизајниран простор каде што се одвива дијалогот. Резултат од дијалогот како комуникација е интензивен развој на самосвесноста и промена во природата на односите на учениците едни со други, како и со другите луѓе. Основата на врската е почитување на Другиот како носител на културата, духовните квалитети и неповторливата индивидуалност.

в) Дијалогот како постапка. Ваквиот дијалог бара развој на сопствениот став кон Другиот, разбирање на Другиот, можност за интеракција со Другиот врз основа на културни образци прифатени во општеството. Дијалогот

како постапка може да се случи во две форми: форма на надворешни, практични активности (на пример, давање помош на Другиот и отпорност кон антикултурни појави) и во форма на духовна постапка (на пример, внатрешно отфрлање на вулгарноста, неморалноста и насилството). Фокусирајќи се на ваквиот дијалог како постапка, која обезбедува помош на Другиот, наставникот мора да потенцира дека помош не им е потребна единствено на луѓето, туку и на целата природа. Така, дијалогот како постапка бара активна духовна и практична дејност. Резултатот од тоа е формирање кај ученикот искуство со културата како вредност изразена во односите кон оние кои го опкружуваат.

Во дијалогот се реализира емоционалниот карактер на воспитанието. Способноста да се разбере емоционалната состојба на партнерот во дијалогот, а не само неговите мисли и ставови, е показател за високо ниво на духовен развој на една личност. Емоциите се мотив за започнување, продолжување и завршување на дијалогот. Одредена емоција може да послужи како поттик за почеток на дијалог, или пак, напротив, да стане пречка истиот да се реализира.

Во секоја од ситуациите на духовното воспитание се спроведува алгоритам на духовно развивање. Разбирањето треба да се заснова на слобода на перцепцијата. Овој пристап е карактеристичен и за православната педагогија (Људмила Сурова) и за световната педагогија (Надежда Штуркова). Слободата на перцепција подразбира откажување на наставникот од каков било емоционален, интелектуален или физички притисок врз ученикот за време на педагошката ситуација. Технолошки, ова значи отфрлање на прелиминарното „воведување на учениците во текот на работата“. На пример, кога наставникот организира средба на учениците со некое уметничко дело, тој не треба да го објаснува делото, не треба да зборува за историјата на неговото создавање, ниту да ги запознава учениците со биографијата на авторот на делото, туку единствено да создаде емотивна атмосфера што ќе ја олесни перцепцијата и разбирањето на тоа расположение, како и оние вредности и врски кои ја сочинуваат внатрешната содржина на уметничкото дело. Така, предност се дава на размислувањето и внатрешната духовна состојба, а не на дополнувањето на ученикот со интелектуални знаења. Наставникот може да биде ко-учесник на средбата, но не треба да им ги наметнува на учениците особеностите на сопствената перцепција.

Слободна перцепција – тоа е активна перцепција. Таа нужно вклучува „внатрешна дејност“ на духовната постапка. Последователно, таа внатрешна дејност е објективизирана и преточена во надворешен план со помош на наставникот. Слободата на перцепцијата подразбира и надминување на критичноста во однос на надворешниот свет.

Во фазата на свесност за „потенцијалната разлика“, особено е важно да се стимулира активноста на ученикот. Во исто време „главниот внатрешен поттик за саморазвој на ученикот и гаранцијата за конструктивното надминување на развојните кризи, развиваат свест кај ученикот за процесот на сопственото самоусовршување, што му овозможува прво да го утврди сопствениот индивидуален раст, како и животната позиција.“²¹ Активноста на наставникот во оваа фаза во никој случај не треба да биде во форма на едноставна констатација. Важно е ученикот сам да помисли на сопствената несовршеност. За да се постигне ова може да се користат такви техники како што е на пример мотивациското засилување (развиени од Надежда Штуркова и нејзините колеги).²² Во овој случај, потребно е вниманието на ученикот да се насочи кон самиот себе и кон тие духовни квалитети на кои ќе треба да работи.

Во фазата на самопромена, наставникот треба да реши три главни проблеми: Прво, треба да се создаде поттик за самопромена, односно да му се демонстрира на ученикот, во една или друга форма, неопходноста за самопромена. Второ, потребно е да се осигури дека ученикот е свесен за можноста за позитивна промена и е убеден во присуството на квалитети на кои може да им верува за да ја реализира таквата можност (предуслови за позитивен духовен развој). Трето, неопходно е да му се помогне на ученикот во совладување на алатките потребни за самопромена. Помошта може да се обезбеди во различни форми и да биде повеќе или помалку изразена, но без тоа, ученикот дури и да има насочување кон позитивна духовна самопромена, е речиси невозможно да ја помине оваа фаза.

- Резултатите од спроведувањето на педагошките активности од областа на духовното воспитание се поврзани со сопственото самоусовршување. Резултатот може да биде промена кон позитивна духовна формација, идентификување на нови значења на содржините во нови или познати феномени, стекнување на нови вредности (на пример, преминување од позиција на пасивен носител на културни норми во позиција на нивен активен изразител).

Корелацијата на компонентите на педагошката активност со компонентите на духовното воспитание, кога ќе се земат предвид специфичностите на процесот на духовното воспитание и законитостите на духовниот живот на една личност, ја сочинува теоретската основа на технологијата, чија употреба е целисходна и можна во областа на духовното воспитание.

Литература:

²¹ Според Борытко, Н. М., *цитирано дело*, 187.

²² Штуркова, Н. Е., Питюков, В. Ю., Савченко, А. П., Осипова, Е. А., *Новые технологии воспитательного процесса*, Москва, 1993.

Бахтин, М. М., К философии поступка, *Философия и социология науки и техники*, Ежегодник, 1984-1985, Москва: Наука, 1986.

Бондаревская, Е. В., *Воспитание как встреча с личностью* (Избранные педагогические труды в двух томах), Ростов: Изд-во РГПУ, 2006.

Борытко, Н. М., *Пространство воспитания: образ бытия*, Волгоград: Перемена, 2000.

Братусь Б. С., Воейков В. Л., Воробьев С. Л. и др., *Начала христианской психологии: Учеб. пособие для вузов*, Москва, 1995.

Власова, Т. И., *Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников*, Ростов н/Д., 1999.

Зеньковский, В. В., *Как избежать ошибок в религиозном воспитании детей*, Санкт-Петербург: Сатис, 2000.

Караковский, В. А., *Стать человеком: Общекультурные ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса*, Москва: Педагогика, 1993.

Колесникова, И. А., *Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии*, Санкт-Петербург, 1999.

Кураев, А. В., *Основы православной культуры как лекарство от экстремизма*, Москва, 2003.

Лузина, Л. М., *Теория воспитания: философско-антропологический подход*, Псков, 2000.

Макаренко, А., *The Pedagogical Poem (Road to Life)*, Syktyvkar, USSR, 1977.

Маслов, Н. В., *Православное воспитание как основа русской педагогики*, Москва: Самшит-издат, 2006.

Разбегаева, Л. П., *Ценностные основания гуманитарного образования*, Волгоград: Перемена, 2001.

Франкл, В., *Човековата потрага по смисла*, Издавачки центар Три, 2015.

Щуркова, Н. Е., *Воспитание как педагогическое явление*, Педагогика, Педагогическое общество России, 1998.

Щуркова, Н. Е., *Воспитание: новый взгляд с позиции культуры*, Москва, 1997.

Щуркова, Н. Е., Питюков, В. Ю., Савченко, А. П., Осипова, Е. А., *Новые технологии воспитательного процесса*, Москва, 1993.