

Анета БАРАКОСКА
Катерина МИТЕВСКА-ПЕТРУШЕВА

УДК: 37.015.3:005.32
Изворен научен труд

ТЕОРИСКО-ПОЈМОВНИ АСПЕКТИ ВО КОНЦИПИРАЊЕТО НА МЕТОДИКАТА НА ВОСПИТНА РАБОТА КАКО ПЕДАГОШКА ДИСЦИПЛИНА

Кратка содржина:

Суштината на педагогијата како наука е во проучувањето и унапредувањето на воспитанието и воспитниот процес како составен дел од општествената стварност. Теоријата на воспитание, општите педагогија и методиката на воспитна работа, се научни дисциплини кои најдиректно се поврзани со проучувањето на воспитната работа и ја претставуваат теоретската и методичка основа во нејзиното остварување.

Воспитната работа ја дава суштината на целокупната воспитно-образовна дејност и во себе ги обединува знаењата, способностите, ставовите, уверувањата и вредностите на личноста, а нејзините резултати се огледуваат во изградување на единствена, уникатна и неповторлива личност на наученикот.

Во овој труд фокусот е на методиката на воспитна работа, како педагошка дисциплина која најтесно е поврзана со остварувањето на воспитната работа. Целта е преку анализа на основните теориско-појмовни аспекти да се нагласи нејзината улога во севкупниот воспитно-образовен процес. Исто така, земајќи ја предвид комплексноста на воспитната работа и тешкотиите во вреднувањето на крајните резултати, се посочува можноста за примена на таксономијата на афективното учење во процесот на вреднување. На крајот се посочуваат прашања кои се особено актуелни во педагошката наука, но кои заради терминолошките неусогласености не се доволно препознаени како прашања од областа на методиката на воспитна работа.

Клучни зборови: воспитание, воспитна работа, воспитен процес, вреднување.

Вовед

Методиката на воспитна работа е педагошка дисциплина која во системот на педагошки дисциплини се конституирала во втората половина од 20-тиот век. Иако конституирана релативно доцна, сепак прашањата кои се нејзин предмет на проучување отсекогаш биле во фокусот на педагошката наука.

Првите согледби за важноста од конституирање на методиката на воспитна работа како посебна педагошка дисциплина ги истакнал А.С. Макаренко (1936), упатувајќи на потребата да се направи разлика помеѓу училишната методика на наставна работа и методиката на воспитанието и нагласувајќи го отсуството на педагошки методи и техники кои би се однесувале конкретно на воспитната работа (наведува Костова 2004, стр. 1).

Историски гледано, интересот за систематско проучување на воспитната работа преку методиката на воспитна работа било особено изразено во периодот на социјалистичкото општествено уредување, за што зборува и фактот дека најголем дел од литературата од оваа проблематика датира од овој период. Сепак, како еден од главните недостатоци на тогашните учења Самоловчев ја нагласува „преголемата фокусираност на апстрактната, сестрано развиена личност, без посочување на методички патишта и практични пристапи во квалитативно менување на човекот“ (Самоловчев 1984, стр. 5).

Во овој контекст, широко поставената цел на методиката на воспитна работа, која во себе го обединува изградувањето на „знаења, способности, ставови, уверувања и вредности“ (Krneta et al. 1968, стр. 55), кои придонесуваат ученикот да се формира во целосна, единствена и уникатна личност, го отежнува процесот на операционализација и особено, на вреднување на постигнатите резултати.

Од денешна перспектива, фокусот во воспитно-образовниот процес првенствено е насочен кон „стекнување знаења, вештини и компетенции согласно со потребите на пазарот на трудот и новите предизвици во глобалниот научно-технолошки амбиент“ (МОН Стратегија за образованието 2018-2025, стр. 19), изразени преку мерливи резултати. Одовде и сè поголемата насоченост кон остварување на образовната компонента, за сметка на занемарување на воспитната.

Сепак, во последните години сè поизразени се мислењата дека воспитната работа не треба да биде ставена во втор план, за сметка на академските постигнувања, бидејќи вредносната димензија на образовните резултати произлегува од воспитната компонента, односно „Добрината без знаење е слаба, но знаењето без добрина е опасно“. (Lickona and Davidson 2005, стр. 16). Другата причина се огледува и во сè поизразеното антисоцијално, девијантно однесување и врсничко насилство помеѓу учениците, како и зголемен број на ученици со различни психолошки тешкотии. Оттука и потребата од актуализирање на воспитната работа и реafirмирање на

методиката на воспитна работа како педагошка дисциплина, која треба да придонесе кон квалитетно остварување на воспитната работа и подеднакво вклучување на воспитните и образовните компоненти.

Во оваа насока, во одредувањето на целта на воспитно-образовниот процес во стратешките документи сè почесто се нагласува дека покрај стекнување знаења и подготовка за пазарот на труд, фокусот треба да биде насочен и кон „личен развој на учениците и подготовка за живот како активни граѓани во општеството“ (Reference Framework of Competences for Democratic Culture, 2018). Потребно е да се развиваат љубопитност, резилентност и саморегулација, учениците да се оспособат да ги почитуваат идеите и вредностите на другите, да знаат како да се справат со неуспех и да продолжат да напредуваат дури и во услови на несигурност ...односно, да се формираат како целосни личности, со што ќе се придонесе кон градење на иднина заснована на благосостојбата на поединецот, заедницата и планетата (OECD 2018, стр.3).

Сепак, во овој контекст потребно е да се укаже на една тешкотија која се јавува при проучувањето на стручната литература од областа на методиката на воспитна работа, а која произлегува од употребата на терминологијата. Имено, во англосаксонските земји како најупотребуван се сретнува терминот „education“, чие значење повеќе соодветствува на нашиот термин образование, додека не се користи друг кој попрецизно би се однесувал на поимот воспитна работа и дисциплината Методика на воспитна работа. Одовде, во западната литература методиката на воспитна работа речиси и да не се сретнува како посебна педагошка дисциплина, и прашањата поврзани со овој дел од педагошката наука најчесто се разработуваат преку дисциплините образование за карактер, воспитување за вредностите, менаџирање во училищата и педагошка психологија, притоа главно фокусирајќи се на практичниот пристап во остварување на целите на воспитната работа.

Имајќи го предвид посоченото, во овој труд ќе се задржиме на појмовните определби и пристапи во конципирањето на методиката на воспитна работа како педагошка дисциплина и на пристапот во вреднување на крајните резултатите од воспитната работа. Трудот ги зема предвид важноста на научното наследство и нивното значење во согледување на суштинските прашања од оваа област низ современа перспектива, поддржана од новите научни сознанија.

Појмовно определување и структурирање на методиката на воспитна работа

Во определувањето на методиката на воспитна работа како педагошка дисциплина, може да се издвојат две групи на автори кои имаат различен пристап.

Првата група методиката на воспитна работа ја определуваат како посебна педагошка дисциплина чиј предмет на проучување е воспитната работа, односно методичкото утврдување на патиштата и начините за нејзина реализација (Небригић 1984; Костова 2004; Suzić 2005). Друга група на автори пак, главно се задржуваат на воспитната работа како дејност преку која се остварува воспитанието и се реализираат воспитните задачи (Vukasović, 1979; Самоловчев, 1984; Đorđević, 1984; Đorđević i Potkonjak, 1986).

Данило Небригиќ (1984) воспитната работа ја определува како: „дејност која содржи педагошки процеси (формирање, развивање, изградување, поттикнување, водење, коригирање и др.) односно педагошки ситуации (другарски, решавање проблеми, естетска проценка, творештво и др., преку коакција и интеракција и сл.) со кои се остваруваат улоги (ученик, наставник, група) во адекватни форми на активности (наставна, додатна и дополнителна воспитно-образовна работа, слободни активности и др.). Таа е воспитно делување или постапување со поединецот, со репресивен или пермисивен карактер. Воспитната работа е активност, процес на воспитување и резултат на таа активност (Небригић 1984, стр. 559).

Небригиќ јасно ја разграничува воспитната работа од воспитанието, при што педагогијата го проучува воспитанието од онтолошки, епистемолошки, телеолошки и аксиолошки аспект, додека методиката на воспитна работа се занимава со воспитувањето како процес, дејност, односно активност и неговата организација. Оттука, „предметно подрачје на методиката на воспитна работа како научна (педагошка и методичка) дисциплина е воспитната работа“ (Небригић, 1984: 559-560).

Во однос на местото во системот на педагошки дисциплини, смета дека припаѓа на потесното стручно подрачје на методики по соодветните наставни предмети. Исто така е во корелација со дидактиката, бидејќи е тесно поврзана со наставната работа, односно „воспитната работа е дејност која произлегува од наставната работа и се влева во неа“ (Небригић 1984, стр. 559).

Според Марија Костова (2004) „методиката на воспитна работа претставува целосен систем на знаења за патиштата, методите, средствата, формите и техниките на работа кои значат најоптимално организирање и реализирање на воспитниот процес во различни воспитни и животни ситуации и за различни возрасти на ученици“ (Костова 2004, стр. 5). Засновајќи се на сознанијата на педагошката теорија, методиката на воспитна работа е теоретско-практична педагошка дисциплина која „во практиката ги применува и проверува општо-педагошките поставки, врз основа на што дава одговор на прашањето: Како да се воспитува?“ (Костова 2004, стр. 5).

Сепак, истакнува дека Методиката на воспитна работа не претставува шаблон и не дава рецепти за воспитание, туку насочува

кон избор на најсоодветните методи, средства и воспитни постапки, а во согласност со конкретната воспитна ситуација и индивидуалните особености на воспитаниците.

Костова воспитната работа не ја поврзува исклучиво со наставата, туку смета дека може да се разгледува во поширока смисла, како социјален феномен, и во потесна смисла, како методика на воспитна работа во даден социјален систем: во училиштето, во семејството, слободното време, преку средствата за масовна комуникација, во општествено-корисната работа на учениците и сл.

На сличен начин и Сузиќ (2005) ја одредува методиката на воспитна работа, односно како „систем на педагошко-методички сознанија за патиштата и можностите за остварување на целите и задачите на воспитанието и образованието“. Преку утврдување на методи и средства за остварување на целите, таа претставува теоретско-практична дисциплина, „релациона и процесуална во односот помеѓу педагогијата, дидактиката и воспитната пракса“ (Suzić, 2005, стр. 398-399).

Оттука може да се заклучи дека оваа група на автори методиката на воспитна работа ја определуваат како посебна педагошка дисциплина која се занимава со изнаоѓање на најоптималните патишта и начини во процесот на воспитување на поединецот, во различни воспитни ситуации, во согласност со целите на воспитанието.

Втората група на автори, не ја одредуваат методиката на воспитна работа како посебна дисциплина, туку повеќе се насочени кон одредување на самиот поим и значење на воспитна работа.

Авторите Џорђевиќ и Поткоњак (1986) зборуваат за методика на воспитување/развивање на личноста на воспитаникот, но не како посебна педагошка дисциплина, туку како методика која е составен дел од општата педагогија. Методиката на воспитување ги проучува содржините, принципите, методите, средствата и факторите на воспитанието, врз основа на што се одредуваат и постапките во севкупната организација на воспитната работа. Таа се занимава со практичните прашања поврзани со општиот тек на воспитувањето, односно развивање на личноста и дава одговор на прашањето: Како треба да се организира воспитната работа? и Како практично да се остварат поставените цели и задачи на воспитанието? (Đorđević i Potkonjak 1986, стр. 204).

Може да забележиме дека во суштина, ваквото определување е во рамките на определувањето наведено од авторите Костова (2004) и Сузиќ (2005), но притоа главната разлика е тоа што тие методиката на воспитна работа ја определуваат како посебна педагошка дисциплина, додека пак според Џорђевиќ и Поткоњак (1986), таа е составен дел на општата педагогија.

Самоловчев (1984) смета дека појдовна основа на методиката на воспитна работатреба да биде „воспитанието како процес на развивање на вкупните социјални сили на личноста“ (Самоловчев 1984, стр. 6), но

притоа значително ја ограничува, поврзувајќи ја првенствено со процесот на социјализација. Социјализацијата ја одредува како „доживотен интеракциски процес на развојот на сите социјални сили на човекот, релевантни за интеграцијата на единката во социјалната заедница и нејзино активно, творечко и одговорно општествено дејствување“ (Самоловчев 1984, стр. 16).

На крај, ќе напоменеме и дека некои автори, како Вукасовиќ (1979) и Џорђевиќ, Б. (1984), воспитната работа ја определуваат преку моралното воспитание, односно како морално формирање и изградување на личноста на ученикот. Како нејзина задача се истакнува формирање на одговорни и самостојни личности.

За втората група на автори може да кажеме дека воспитната работа првенствено ја одредуваат како активност, дејност преку која се остварува воспитанието во целина или одредени негови делови или задачи.

Разидувањата во поглед на појмовното и структурно определување на методиката на воспитна работа придонеле кон нејзино недоволно диференцирање и издвојување како посебна педагошка дисциплина. Како причини за ова може да се издвојат следните:

Недоволно разграничување на воспитувањето од воспитната работа при одредување на предметот на методиката на воспитна работа. Небригиќ (1984) смета дека во однос на ова прашање, најчесто се тргнува од општите педагошки теории на воспитување, а не од воспитната работа и притоа поимот воспитна работа не се определува јасно или се изедначува со воспитанието. Како резултат на ова се доведува во прашање научната самостојност и автентичност на методиката на воспитна работа.

Издначување на методиката на воспитна работа со моралното воспитание, каде „е присутен проблемот на „притисок“ на моралното воспитание како идентитет на воспитната работа, со што значително се скратува предметното подрачје“ (Небригиќ 1984, стр. 558) и дека „во поделбата на воспитанието на воспитни подрачја, тешко е да се издвои методика на воспитна работа, а притоа да не се тргне во едностраната улица на моралното воспитување“ (Suzić 2005, стр. 397).

Интердисциплинарноста на методиката на воспитна работа која е дел од сите поединечни методики, односно се содржи во методиките на секоја научна област. Ова придонело за недоволна конкретизација и нецелосно одредување на нејзиниот предмет.

Насоченост на наставникот кон усвојување на наставните содржини и реализација на образовните задачи, а занемарување и ставање во втор план на ученикот и остварување на воспитните задачи и вредносните аспекти (Костова, 2009; Митевска-Петрушева, 2015). Мивовска-Спасева смета дека ова е резултат на тенденцијата за мерење на знаењата на учениците, со цел споредба на постигнувањата на учениците и на образовните системи преку меѓународните тестирања. Сепак,

нагласува дека „квантитативните и мерливи резултати и стандарди не треба да влијаат на занемарување на воспитната компонента во воспитно-образовниот процес и на занемарување на хуманизирачката мисија на поучувањето“ (Миовска-Спасева 2009, стр. 39).

Сето ова придонело за запоставување на реализацијата на воспитната работа и на значењето на методиката на воспитна работа како посебна педагошка дисциплина. Но, промените во воспитно-образовниот процес и насоченоста кон развој на потенцијалите на воспитаникот, повторно ја афирмираат важноста на оваа педагошка дисциплина. Ова е дотолку повеќе изразено што воспитно-образовниот процес е сè повеќе насочен кон личноста на ученикот, развивање на неговата индивидуалност, единственост и уникатност, изградување на поединец со сопствени ставови, правилно вреднување на себеси и своите квалитети, со развиени вештини за остварување на квалитетни социјални врски и проактивен пристап кон унапредување на сите аспекти од општествениот живот. Ваквиот широк опсег на воспитно делување, можно е да се оствари преку осмислено и систематизирано воспитното делување, кое теоретската подлога ја наоѓа во методиката на воспитна работа.

Вреднување на резултатите од воспитната работа

Резултатите од воспитната работа се огледуваат во вкупното однесување на воспитаникот, манифестирано преку неговите ставови, уверувања и вредности, како и начин на постапување и однесување во пошироката социјална средина. Според Радев „Резултатите се огледуваат во *воспитаноста (being educated person)* која претставува интегративно својство на личноста, преку кое се изразува степенот на постигнати воспитни резултати, кои може да се измерат и оценат“ (Радев 2003, стр. 122).

Сепак, вреднувањето на воспитните резултати, како и воопшто истражувањето на воспитните појави е проследено со низа на методолошки тешкотии кои произлегуваат од нивната природа. Имено, воспитните прашања се однесуваат на комплексни, сложени и деликатни појави кои од една страна, се повеќедимензионални и врз нив влијаат мноштво на фактори, чие делување е тешко точно да се утврди или изолира. Од друга страна, овие појави се тесно поврзани со личноста, нејзината индивидуалност и единственост, кои исто така се отсликуваат и во односот кон средината. Бидејќи се високо индивидуализирани, тешко е јасно да се определат и директно да се вреднуваат. (Њуман и Фридман, 2010)

Во овој контекст, Самоловчев (1984) истакнува дека „е тешко да се зборува за определена воспитна развиеност на еден субјект. Но, тоа не значи дека резултатите се немерливи, бидејќи секоја воспитна појава има своја материјална заснованост, содржана во знаењето, навиката, во присуството на емоциите, во волевиот и интелектуалниот напор, во определената

„воспитна“ обноска, па со самото тоа имаат своја појавна, видлива страна, која овозможува нивно воочување и мерење.“ (Самоловчев 1984, стр 112)

Во овој контекст, теоријата на афективното учење и таксономијата во афективното подрачје може да се применат во вреднување на резултатите од воспитната работа.

За афективното учење Њуман и Фридман (2010) определуваат дека се однесува на промени во чувствата, ставовите и вредностите кои го обликуваат мислењето и однесувањето. Резултатите се однесуваат на промени во личноста во овие аспекти и во себе ги инкорпорираат когнитивните елементи, однесувањето на личноста, вредностите и чувствата. Овие резултати МекМилан (2007) ги нарекува афективни резултати (affective outcomes).

За да може да се вреднуваат овие резултати, најпрво е неопходно да се определи кои цели треба да се постигнат. Во овој контекст, МекМилан зборува за афективни цели каде: „под афективни цели не се подразбираат само емоциите, туку и когнитивните уверувања на личноста, вклучувајќи склоп на ставови, вредности, мотивација, сликата за себе и самовреднување, сфаќање на светот околу себе, социјални врски и односи и позитивна училишна клима“ (McMillan 2007, стр. 296-297).

Одовде се воочува дека афективните цели не се однесуваат исклучително на емоционалното (афективно) подрачје на личноста, туку исто така го опфаќаат и когнитивното подрачје. Со ова повторно се посочува дека воспитните и образовните резултати се меѓусебно најтесно поврзани.

Врз основа на ова, може да констатираме дека вака одредени, афективните цели соодветствуваат со очекуваните резултати од воспитната работа. Следствено, сметаме дека Таксономијата на целите во афективното подрачје би претставувала соодветен пристап за вреднување на постигнувањето на афективните цели и мерење на резултатите од воспитната работа.

Таксономијата на целите првенствено се однесувала на целите во когнитивното подрачје, позната како Блумова таксономија (Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain), а подоцна била создадена и Таксономија на целите во афективното подрачје (Taxonomy of educational objectives. Handbook II: The affective domain) (Krathwohl, Bloom and Masia, 1964; Krathwohl, 2002).

Оваа таксономија се однесува на емоционалниот аспект, односно како емоционално ги доживуваме, прифаќаме и се справуваме со случувањата околу нас, манифестирано преку ставовите, чувствата, вредностите, интересите и мотивацијата. Преку неа се дава хиерархија која посочува на континуитет во емоционалното однесување на личноста. Хиерархијата во афективното подрачје се состои од 5 нивоа:

1. Восприемање, стекнување – се однесува на свесноста и подготвеноста за воочување и восприемање на одредена појава, настан или идеја. Укажува на селектирано и насочено внимание кон појавата.

2. Одговор – укажува на подготвеноста да се даде одговор на восприеаната појава најпрво преку согласност, а потоа и преку прифаќање и признавање.
3. Вреднување – се однесува на прифаќање на појавата како вредност, преку посветеност и преферирање.
4. Организирање – се врши концептуализирање и организирање на новата прифатена вредност во веќе постоечкиот вредносен систем.
5. Карактеризација – организирање на целокупниот вредносен систем и конзистентно однесување во согласност со вредностите кои личноста ги прифатила и интернализирала во својот вредносен систем. Вака организираниот вредносен систем станува дел од целокупната животна филозофија и животен стил, кој се манифестира преку целокупното однесување на поединецот.

Резултатите од воспитната работа не може да се утврдат преку тестирање на знаењата на учениците, како што е случајот со резултатите од процесот на учење, туку бараат набљудување на промените кои настануваат кај ученикот во подолг временски период, во однос на неговите емоции, ставови, вредности, особини, карактер, волја и начин на однесување. Сето ова, уште еднаш укажува на комплексноста на воспитната работа, како од аспект на нејзино остварување, така и од аспект на вреднување на постигнатите резултати.

Примената на оваа таксономија во воспитно-образовниот процес може да служи како основа за конкретизирање и структурирање на целите во воспитната работа и објективно следење и вреднување на нејзиното остварување, преку напредувањето на ученикот во однос на посочените аспекти.

Актуелни прашања во методиката на воспитна работа

Во последно време во педагошката литературата сè почесто се обработуваат и се нагласува важноста на прашања поврзани со градење на карактер, благосостојба на учениците, унапредување на интерперсоналните односи, социоемоционално учење, стекнување на социјални компетенции, влијанието на емоционалната клима во училиштето и сл. Според Сузиќ (2005), некои од овие новите значајни прашања од областа на методиката на воспитна работа. Во продолжение ќе опфатиме некои од нив, за кои сметаме дека всушност се актуелни прашања во методиката на воспитна работа.

Во западната литература дел од аспектите кои теоретски се опфатени со методиката на воспитна работа најчесто се сретнуваат во дисциплината Образование на карактер (Character education). Образованието на карактер е особено популарно во западните земји каде најчесто претставува програма која се реализира преку севкупната работа на училиштето. Теоретски

гледано, постојат различни определби и сфаќања на образованието на карактер. Според Williams & Schnaps (1999) се определува како: „секој планиран пристап со кој училишниот персонал, во соработка со родителите и членовите на општеството, им помагаат на децата и младите да се развијат во грижливи, принципиелни и одговорни личности“ (наведуваат Kimberly and Duane 2003, стр. 2). Насочено е кон усвојување на основните човечки вредности како слобода, еднаквост, почит, чесност и други, кои ќе бидат во функција на воспитување „млади кои ќе бидат морално одговорни и самодисциплинирани граѓани.“ (според Association for Supervision and Curriculum Development, наведуваат Berkowitz & Bier 2005, стр.4). Оттука, образованието на карактер претставува основа за унапредување на севкупниот духовен, морален, социјален и културен развој на учениците (Character Education: Framework Guidance, 2019).

Овие определби на образованието на карактер го ставаат главно во контекст на моралното воспитание и изградување одговорни граѓани. Поширока определба давана националната асоцијација Character.org, која го вклучува и личниот развој на поединецот и јакнењето на индивидуалните капацитети. Согласно со утврдените стандарди, се определуваат 4 компоненти на развојот на карактер: морална (се однесува на развој на вредности како чесност, интегритет, сочувство и храброст за преземање иницијатива), бихевиорална (карактерни црти како: самодисциплина, одговорност, упорност, истрајност и поставување цели), интелектуална (интелектуална љубопитност, автономија, критичко мислење) и граѓанска компонента (развијање вредности како праведност, почит, грижа и придонесување кон општото добро). (Model Standards: Character and Social-Emotional Development, 2020).

Според Џејмс Артур (2008), иако не постои целосна согласност во однос на теоретското определувањето на образованието на карактер, сепак во рамки на негова реализација преку севкупната работа во училиштето, тоа дава позитивни резултати.

Тесно поврзано со образованието на карактер е концептот на социоемоционалното учење, кој се појавува како пристап во воспитно-образовната работа со цел насочување на однесувањето на учениците. Притоа, фокусот е насочен кон стекнување на ставови и вештини потребни за функционирање во социјалната средина (Elias et. Al, 2008). Социоемоционалното учење ги опфаќа следните вештини: Самосвест (се однесува на способноста за препознавање, разбирање и изразување на сопствените мисли и чувства); Свесност за социјалната средина (емпатија и разбирање на перспективата на другите и почитување на човечкото достоинство); Самоуправување (контролирање и регулирање на емоциите, мислите и однесувањето во различни ситуации); Интерперсонални односи (способност за воспоставување и одржување квалитетни меѓучовечки односи, како и за активно слушање, комуникација и соработка со другите и решавање на конфликти) и Одговорност и носење одлуки во согласност

со етичките норми (донесување правилни одлуки, почитување на воспоставените норми, свесност за последиците од сопствените одлуки и однесување). Elias et. al, 2008; Model Standards: Character and Social-Emotional Development, 2020)

Друго прашање кое особено се актуализира во изминатиот период е благосостојбата на учениците (well-being). Генерално, „Благосостојбата се определува како комплексна интеграција помеѓу внатрешните (субјективни) и надворешните фактори, и како поединецот реагира на нив“. (OECD, 2014). Во однос на учениците пак, е дефинирана како „Одржлива состојба на позитивно расположение и став, отпорност и задоволство од себе, и од односите и искуствата во училиштето“ (Australian Catholic University, 2008).

Благосостојбата претставува мултидимензионален концепт, кој вклучува различни аспекти, како социјална, емоционална, психолошка и педагошка благосостојба. Во рамки на интересот на нашиот труд, ќе се осврнеме на педагошката благосостојба, која Pyhalto, Soini&Pietarinen (2010) ја определуваат како: „Чувство на автономија, поврзаност, компетентност и прифаќање, кои се генерираат како резултат на секојдневната интеракција во училиштето. Таа е резултат на искуството, позитивно и негативно, преку кое ученикот учи како да се справува со различни ситуации, и преку што усвојува стратегии и практики кои позитивно ќе придонесат кон вкупната благосостојба. (Pyhalto et al. 2010, стр. 209)

Земајќи предвид дека преку воспитната работа се влијае кон развивање на позитивни карактерни особини, ставови, вредности и градење на позитивен поглед на светот, преку јакнење на капацитетите на ученикот како индивидуа, може да заклучиме дека, во рамки на воспитната работа, благосостојбата на учениците може да се смета како резултат и придобивка од севкупната воспитна работа.

Во однос на погорепосочените прашања, може да констатираме дека тие не се нови од аспект на методиката на воспитна работа и како содржини се присутни во постоечката литература. Сепак, забележливо е дека во изминатиот период истите се актуализираат, како резултат на новите научни сознанија и зголемен истражувачки интерес. Сепак, во западната литература се разработуваат во рамки на педагошките науки (educational sciences) и други сродни дисциплини, со што овде повторно може да ги забележиме ограничувањата кои произлегуваат од терминолошките неусогласености и поинаквото конципирање на педагошката наука во различни земји.

Заклучок

Од прикажаниот преглед на достапната литература, може да заклучиме дека предмет на интерес на методиката на воспитна работа е остварувањето на воспитната работа во нејзината целина. Таа дава конкретна методска разработка на патиштата и начините на реализација

на воспитната работа, преку одредување на принципите, содржините, средствата, методите и формите на воспитна работа. Генерално, кај сите автори постои согласност во однос на значењето на воспитната работа за развојот на личноста на воспитаникот и потребата од нејзино правилно планирање, насочување и реализација. Несогласувања пак, наоѓаме во однос на прашањето дали методиката на воспитна работа претставува посебна педагошка дисциплина или е дел од другите педагошки дисциплини.

Во однос на вреднување на постигнатите резултати од воспитната работа, сметаме дека примената на таксономијата на целите во афективното подрачје дава можност за надминување на претходно констатираните ограничувања и нуди основа за појасно структурирање на воспитната работа.

Сепак, неоспорни остануваат укажувањата за потребата од доследно остварување на воспитната работа и конкретна методска разработка во нејзината реализација, за што основите ги наоѓаме во методиката на воспитна работа како педагошка дисциплина, втемелена во научното наследство и осовременета со новите научни сознанија.

ЛИТЕРАТУРА

1. Arthur, J. (2008) "Traditional Approaches to Character Education in Britain and America", in Nucci, L., and Narvaez, D. (eds.) *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, pp. 80-99.
2. Australian Catholic University (2008) *Scoping study into approaches to student wellbeing: Report to the Department of Education, Employment and Workplace Relations*, Available at: <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws:29490>
3. Berkowitz, M.W., and Bier, M.C. (2005) *What Works in Character Education: A research-driven guide for educators*. Washington: Character Education Partnership. Available at: https://www.researchgate.net/publication/251977043_What_Works_In_Character_Education
4. Vukasović, A. (1979) *Prinosi unapredivanju odgojnog rada*. Zagreb: Pedagoško-književni izbor.
5. Character Education: Framework Guidance (2019) United Kingdom Government, Department for Education, Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/904333/Character_Education_Framework_Guidance.pdf
6. Elias, M.J., et al. (2008) "Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education: A Comparative Analysis and a View Toward Convergence", in Nucci, L., and Narvaez, D. (eds.) *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, pp. 248-266.
7. Kimberly, V.A., & Duane, H.A. (2003) Character Education: What Counselor Educators Need To Know. ERIC/CASSS ED475389 2003-06-00 Digest, Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475389.pdf>.
8. Костова, М. (2004) *Методика на воспитна работа*. Скопје: Филозофски факултет.
9. Костова, М. (2009) „Воспитните проблеми во современото училиште“, *Зборник на трудови од тематска расправа: Реафирмација на воспитната функција на училиштето*, Скопје: Дом на просветните работници, стр. 7-17.
10. Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., and Masia, B.B. (1964) "Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals", *Handbook II: The affective domain*. New York: David McKay.
11. Krathwohl, D.R. (2002) "A revision of Bloom's Taxonomy. An Overview", *The Theory and Practice*, 41(4), pp. 212 – 218. Available at: https://doi.org/10.1207/s15430421tp4104_2
12. Krneta, M., et al. (1968) *Pedagogija*. Zagreb: Matica Hrvatska.

13. Lickona, T. and Davidson, M. (2005) *Smart & Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond* Cortland. Washington: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility).
14. Макаренко, А.С. (1948) *Избрана педагошка дела*. Београд: Савез просветних радника Југославије.
15. McMillan, J. H. (2007) *Classroom assessment: principles and practice for effective standards-based instruction* (4th edition). Pearson Education, Inc.
16. Миовска, Спасева, С. (2009) „Научи ме да бидам човек. Воспитната моќ на наставникот“, Во *Зборник на трудови од тематска расправа: Реафирмација на воспитната функција на училиштето*, Скопје: Дом на просветните работници, стр. 39-44.
17. Митевска Петрушева, К. (2015) *Иницијалното образование на наставниците во функција на воспитната работа во училиштето*. Докторска дисертација. Скопје: Филозофски факултет.
18. Model Standards: Character and Social-Emotional Development (CSED), 2020, Character.org, Washington, D.C.
19. Небригић, Д. (1984) Методика воспитног рада – проблеми одређивања предмета и структуре наставне (научне) дисциплине, Во Буровић, Р. (уред) *Огледи и искуства бр.3, Воспитни рад у школи*, Саветовање на Златибору, 16-17 маја, 1984. Београд: Просветни преглед, стр. 556-562.
20. Neuman, K.A., and Friedman, B.D. (2010) “Affective learning: A taxonomy for teaching social work values“, *Journal of Social Work Values and Ethics*, 7(2), Available at: <https://jswve.org/download/2010-2/f10neuman-affective-learning.pdf>
21. OECD Report (2018) The future of education and skills: Education 2030, The future we want, Available at: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
22. Pyhalto, K., Soini, T., and Pietarinen, J., (2010) “Pupils’ pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders“, *European Journal of Psychology of Education*, DOI: 10.1007/s10212-010-0013, pp. 207-221.
23. Reference Framework of Competences for Democratic Culture (2018) Council of Europe. Available at: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
24. Радев, П., Лазаров, П., Павлов, Д., Попов, А., Блянтова, А., Къндева, К., Касандрова, З., Иванова, Р., Койчев, О., Кацаров, П., Александрова, А. (Уред.). (2003) *Педагогика*. Пловдив: Издателска къща „Хермес“.
25. Самоловчев, Б. (1984) *Теоретските и методичките основи на воспитната работа*. Скопје: Универзитет „Кирил и Методиј“.
26. Стратегија за образованието и акциски план 2018-2025 (2018), Министерство за образование и наука: Скопје.

-
27. Suzić, N. (2005) *Pedagogijaza XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
 28. Ђорђевић, Б. (1984) Програмирање васпитног рада школе, ВоБуровић, Р. (уред) *Огледи и искуства бр.3, Васпитни рад у школи, Саветовање на Златибору, 16-17 маја, 1984*. Београд: Просветни преглед, стр. 40-59.
 29. Ђорђевић, Ј. and Potkonjak, N. (1986) *Pedagogija*. Beograd: Naučnakniga.