

UDK 271.2

ISSN 1409-5483

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ – СКОПЈЕ
ПРАВОСЛАВЕН БОГОСЛОВСКИ ФАКУЛТЕТ
„СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ – СКОПЈЕ

ГОДИШЕН ЗБОРНИК

КНИГА 29



СКОПЈЕ, 2023

Годишен зборник бр. 29
2023

Редакциски одбор:

Д-р Ѓоко Ѓорѓевски, главен и одговорен уредник

Д-р Виктор Недески

Д-р Дарко Анев

Секретар:

Д-р Анета Јовковска

Лектура и компјутерска подготовка:

Зорица Велкова

Печат: Контура – Скопје

Тираж: 100 примероци

Скопје, 2023

АНЕТА ЈОВКОВСКА

ПЕРСОНАЛИЗИРАНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ НИЗ ПРИЗМАТА НА ПРАВОСЛАВНАТА ХРИСТИЈАНСКА ПЕДАГОГИЈА

Апстракт

Од перспектива на православната христијанска педагогија, овој труд ја поткрепува потребата за премин од стратегиите на образованието и воспитанието кои се ориентирани кон личноста и кон личносно-развојните стратегии на образованието и воспитанието. Концептот „персонализирано образование и воспитание“ е претставен како начин за развивање на човековата субјективност во насока од егоцентризам кон алтруизам. Во трудот се проучува персонализираното образование во форма на социо-психолошки и психолошко-педагошки обрасци. Понатаму се определуваат интелектуалните и моралните компоненти на човековата субјективност, кои се развиваат при процесот на персонализираното образование и воспитание.

Клучни зборови: персонализирана настава, субјектност, личност, социјална индивидуа, еготизам, алтруизам, ставови, морални конструкции, психолошки обрасци, психолошки механизми, психолошки типови, педагошка интеракција, персонализирани наставни технологии.

Денес, во современите световни педагошки и психолошки теории и концепции на образованието преовладува пристапот кој е ориентиран кон личноста на ученикот како субјект во наставата. Неговото толкување се изведува или од позиција на хуманистичката или од позиција на хуманитарната парадигма. Во првиот случај, се спроведува антропоцентричен пристап, додека во вториот случај пристапот е теоцентричен.

Карактеристично за хуманистичката психологија и педагогија е тоа што тука човекот е издигнат до апсолутното (всушност, човекот, кој е на врвот на природниот еволутивен развој, го заменува Бога). Во овој случај субјектот

ги опфаќа сите човечки карактеристики: телесни, психички и духовни и се изразува во личноста. Личноста е главна вредносна формација – највисока форма на човековото постоење. На тој начин, педагошките и психолошките теории и концепции кои се изградени во духот на хуманистичката парадигма се личносно центрирани и личносно ориентирани. Според хуманистичката парадигма, човекот мора да биде успешен и да го постигне посакуваниот резултат во постојано менување на општествените услови. Приоритет овде е индивидуалноста, самопочитта и уникатноста на личноста на ученикот, како активна носителка на „субјективното искуство“.¹ Во исто време, прифаќањето на личноста на човекот како суштинска вредност во личносно ориентираните и личносно центрираните психолошки и педагошки концепции, не прави разлика помеѓу инстинктивноста и разумноста на човековото битие. Духовната и моралната ориентација не излегуваат од рамките на културните традиции. Така, духовноста се сведува на следење на моралните норми и репродукција на културата, а нејзиното значење често се сведува на тесни општествени потреби.

Од друга страна, хуманитарната психологија и педагогија, кои се засновани врз христијанскиот светоглед, се фокусираат на Христовата личност како вредносна основа. Во овој случај се претпоставува дека личниот развој е движење од егоцентризам кон алтруизам.² Највисокото ниво на манифестација на алтруизмот е љубовта. Таа има изразен духовен карактер. Човеката љубов (без разлика дали станува збор за братска љубов или љубовта на мајката кон детето итн.), секогаш претпоставува првично поистоветување со внатрешниот свет на другата личност. Како резултат на тоа, доаѓа до разбирање на особеностите на различните погледи кон светот, желбите и аспирациите на другиот и слично. Всушност, се развива свесност за туѓиот внатрешен свет во споредба со сопствениот. Последица на таквото разбирање може да биде великодушност, подготвеност за простување, солидарност итн. Љубовта е најдобро претставена во верата како интегративна ментална формација која е во основата на човековото делување, однесување, комуникација и сознание за Бога, другите и создадениот свет.

Љубовта како духовна карактеристика е највисоко духовно искуство и во сета своја неизмерност е присутна во теоцентричната алтруистична личност. Тука се случува трансцендентална рефлексивност, проширувајќи ја чо-

¹ Tulasi L., Rao C. S. A, Review of Humanistic Approach to Student Centred Instruction. *The Review of Contemporary Scientific and Academic Studies*. ISSN: 2583-1380 Vol. 1, Issue 1, December 2021. Достапно на: https://thercsas.com/wp-content/uploads/2022/01/Laxmi-rcsas_1.1.01.pdf.

² Кондратьев С. В., Амбивалентность человеческой сущности как философско-психологическая проблема. *Научная мысль: Приложение*. 2004, № 10, 160–165.

вечката свесност до бесконечност. Во тоа ја забележуваме целосната отвореност на човекот кон Бога, поврзана со стекнување на знаење и љубов кон Бога, како и поистоветување на сопствената волја со Божјата волја. Најјасен пример за таква единствена личност можеме да најдеме во житијата на светите отци, подвижници и исповедници на православната вера. Теоцентричниот алтруизам тука може да се забележи како посебен дар на благодат и харизма, под директно водство од страна на Светиот Дух.

Може да се каже дека во хуманитарната христијанска психологија и педагогија личноста претставува услов и средство за развој на општеството. Врз основа на христијанската метафизика, одухотворението на човечката душа, како духовен и морален развој, станува приоритет на личноста. Оттука, јасно е зошто на хуманитарната христијанска парадигма треба да ѝ се посвети поголемо значење како во педагогијата, така и во образовната психологија.

Целта на образованието засновано на православната хуманитарна парадигма е обезбедување психолошки услови за организација на воспитно-образовниот процес во различни образовни и општествени институции, што ќе придонесат за развој на личноста на патот од еготизам кон алтруизам. Овие состојби се поврзани со идентификација на индивидуалните и возрастните карактеристики на учениците и наставниците, нивната психолошка компатибилност, психолошките обрасци, како и психолошките механизми за формирање на субјективното искуство.

Земајќи ја предвид бивалентноста на човековата субјектност,³ овие состојби подразбираат потпирање не само на личноста, туку и на психолошките формации (социјалната индивидуа). Со други зборови, како основа на личниот развој служи не само духовно определениот психолошки интегритет, туку и природно детерминираниот психолошки интегритет што ја сочинува индивидуата и се развива во текот на социјализацијата на детето. Ако првиот ја одредува уникатноста и оригиналноста на личноста, тогаш вториот содржи типични карактеристики кои можат да обединат неколку луѓе во хомогена група.

Личноста и социјалната индивидуа сочинуваат субјектност во однос на онтогенетскиот развој на детето, образувајќи човечка „персона“ – човек како социјален субјект. Соодветно на тоа, образовно-воспитниот процес кој се фокусира на развојот на субјектноста може да се нарече персонализиран образовно-воспитниот процес. Организацијата на персонализираното образование вклучува имплементација на голем број модели кои го одредуваат формирањето на човековата субјектност во согласност со структурните

³ Според Кондратьев С. В., *Психологија персонифицираного обучения*, Калуга: КГПУ, 2002, 25–56.

компоненти на психо-социјалната сфера: вредносна ориентираност, интелектуална и комуникативна.⁴ Притоа, формирањето на таквите компоненти во персонализираното образование подлежи на универзални, суштински и повторливи врски помеѓу поучувањето и формирањето на субјектноста на ученикот.

Општо земено, психо-социјалните обрасци на персонализираното образование може да се формулираат на следниов начин:

1. Формирањето на компонентите на вредносно-ориентираната сфера на личноста и социјалната индивидуа природно се поврзува со создавање услови кои обезбедуваат морално ориентирано поведење на учениците.

Овој модел првенствено влијае на решавањето на задачите на моралното и етичкото воспитание и образование во персонализираното поучување. Моралното воспитание е насочено како кон личноста, така и кон социјалната индивидуа и обезбедува формирање на индивидуален морал. Пред сè, моралното воспитание е совладување на нормите на поведење кои се прифатливи во одредена општествена заедница. Ова воспитание го опфаќа не само развојот на личноста, туку и развојот на социјалната индивидуа. Во првиот случај станува збор за „сознаен“ морал, а во вториот случај за „несознаен“, за оние норми што се одредени од социјалното несвесно на одреден општествен агрегат. Истовремено „несознајниот морал“ е карактеристичен за социјалната индивидуа и се прикажува во форма на социјални ставови. „Сознајниот морал“, пак, е карактеристичен за личноста и се прикажува во вид на социјални ставови. Во овој случај, социјалните ставови се разбираат како психолошко својство што се јавува на пресекот на потребите на индивидуата и влијанието на одредени објекти врз него. Следствено, тие ги изразуваат потребите на самата индивидуа, но и средината која одговара на таквите потреби.⁵

Одредени психолози тврдат дека ставовите во основата на социјалното поведење се јавуваат само кај човек кој е ориентиран кон социјалните вредности.⁶ Во исто време се забележува дека само знаењето за системот на социјални вредности не обезбедува социјално прифатливо однесување; потребна е суштинска ориентација на човекот кон овие вредности.⁷ Оттука, потребно е да постои стремеж кон социјалните вредности, без кој е

⁴ Надирашвили Ш. А., *Понятие установки в общей и социальной психологии*, Тбилиси: Институт психологии ГАН, 1974, 88.

⁵ Узнадзе Д. Н., *Психологические исследования*, Москва: Наука, 1966.

⁶ Надирашвили Ш. А., *цит. дело*, 88.

⁷ *Исто*, 103.

невозможно да се формираат социјалните ставови. Така, однесувањето на социјалната индивидуа не се определува само од влијанието на ситуацијата или според потребите, туку и од целосната состојба – став кој произлегува како резултат на нивата меѓусебна интеракција.

Што се однесува до развојот на личноста, моралното воспитание е насочено кон формирање на индивидуалниот морал на човекот. Вториот има свое изразување во социјалните ставови. Во овој случај, социјалните ставови претставуваат определен вид однесување на човекот кон такви социјални објекти како што се семејството, татковината, културата, човештвото итн. Нивната реализација обезбедува задоволство или незадоволство во врска со влијанието на овие објекти врз индивидуата, што предизвикува реакции на „привлекување“ или „избегнување“.

Човекот е најмногу свесен за сопствените социјални ставови. На еден или друг начин тој осознава за неговите позитивни или негативни односи кон својата социјална група, кон својата татковина, кон другите националности, кон традициите итн.

Социјалните ставови се формираат и се развиваат кај човекот во рамки на социјалното живеење со посредство на социјалното поведење.⁸ Така, социјалните ставови придонесуваат за целисходност на востановеното поведење, ги рационализираат постапките на човекот и воспоставуваат врска помеѓу „јас сакам“, „така треба да биде“ и „сè што јас правам е разумно“. Во некои случаи социјалните ставови може да се имплементираат преку правните норми во општествената заедница, обезбедувајќи рационалност на човековото социјално поведење и животот во рамките на правните закони.

Моралното воспитание делува како детерминанта за духовен развој на човекот, како движење на личноста кон алтруизам. Тоа претставува формирање на посебен светоглед. Овде постои свесен однос кон луѓето како еднакви на себе. Истовремено со ова доаѓа духовно единство со средината. Се формира одговорност не само за сопствените постапки, туку и за постапките на другите. Врската содржи пријателство и добра волја, внимание кон потребите на другите и подготвеност да им се помогне; внимателност; стремјем да не се навреди некој; толеранција и великодушност врз основа на способноста да се разбере другиот; способност да се сочувствува итн. На врвот на моралното воспитание стои љубовта.

Во рамките на персонализираното образование, моралното воспитување е насочено кон формирање на индивидуален морал. Во својата основа, овој квалитет е определен од противречностите помеѓу социјалната ситуација на човековото постоење и објективните морални законитости. Тогаш

⁸ Исио.

кога моралните законитости се „приспособуваат“ на почетната социјална ситуација на човековото суштествување, има смисла да се зборува за морална и личносна деградација. Моралниот и личносниот развој настануваат кога човекот ја менува социјалната ситуација и своето социјално поведење во согласност со моралните законитости.

Формирањето на индивидуалниот морал вклучува формирање на морално-смисловни конструкции на личноста. Морално-смисловните конструкции, пак, претставуваат поларитетна скала на критериуми според која се развива систем на морални принципи, норми и правила на однесување на една личност. Тие се, еден вид лични конструкции кои, според Леонтев, претставуваат „категорички скали кои му служат на субјектот за проценување на објектите и појавите на реалноста според личносно значајни параметри, а кога резултат на тоа се јавува припишување на смислата на објектите и појавите“.⁹ Тие „се поставени од човечките вродени потреби и вредности и затоа еден поларитет од нив е секогаш „добар“ – поврзан со она што е посакувано и вредно, а другиот поларитет е „лош““.¹⁰

Формирањето на морално-смисловните конструкции е неразделен од формирањето на моралните својства на личноста на ученикот. Тие, генерално, ја одредуваат моралната ориентација на личноста. Во персонализираното образование, овие својства делуваат како критериуми за морален развој. Притоа, се забележува нивната дихотомија, која ги одредува границите на моралот на ученикот. Имплементирани преку категориите „можно-невозможно“, „должно-необврзувачко“, „добро-лошо“ итн., овие конструкции ги одредуваат механизмите на саморегулација на личноста. Сознанието за своите интереси и интересите на другите, поврзувајќи ги со објективните морални закони претпоставува развој на одговорност не само за сопствените постапки, туку и за постапките на другите. Во исто време, добивајќи соодветна оценка од неговата непосредна околина, човекот стекнува самоверба и ги одредува своите перспективи.

2. Стилскиите особености на делувањето на наставникот и учениците се ирпородно поврзани со нивните психолошки типови.

Овој модел ја одредува структурата на меѓусебната интеракција помеѓу наставникот и учениците во зависност од нивните психолошки типови. Притоа, типизацијата на наставникот и учениците се врши врз основа на односот помеѓу особеностите на индивидуата и неговата социјална активност.

⁹ Леонтев Д. А., Динамика смысловых процессов. *Психологический журнал*, 1997, Т. 18, № 6, 15.

¹⁰ Леонтев Д. А., *Очерк психологии личности*, Москва: Смысл, 1997, 44.

Така, можно е да се користи одреден став како основа за моделирање на психолошките типови на наставници и ученици. Треба да се земе предвид дека врз основа на структурата на професионалната дејност на наставникот, ставот за него се користи холистички, во единство со сите негови структурни формации, додека типизацијата на учениците може да се ограничи на психолошката перцепција на образовниот материјал.

Имајќи ја предвид типизацијата на наставниците врз основа на ставот, како критериум може да се земе модусот на активностите. Во овој случај, структурата на активностите се определува со подреденост на ставови кои се различни по структура и ниво (импулсивно однесување и објективизација). Кондратева тврди дека во однос на „...импулсивното однесување, се манифестираат само афективни, перцептивни и репродуктивни содржини на психата, додека на ниво на објективизација се ажурираат процесите на мислење и волјата. Структурата на личноста подразбира и општи типолошки обрасци, како и индивидуални карактеристики. Освен тоа, активноста и нејзините компоненти се производ на односот и интеракцијата на два фактора: потребите и околината. Како резултат на тоа, делувањето добива одредено значење, влијае на мотивацијата и ја одредува активноста на субјектот. Структурата на делувањето истовремено дејствува со индивидуалната структура на конкретниот субјект, што е основа за решавање на проблемот со типологијата како услов за формирање на професионален стил на делување“.¹¹ Таа го дефинира професионалниот стил на делување на наставникот како „производ и репродукција на постоечки обрасци на професионалната дејност на субјектот во различни типични комбинации и со различен степен на свесност“.¹²

Кондратева ги идентификува следниве типови професионално делување на наставниците: наставници кои се насочени кон постигнување на целта, доминантни, урамнотежени и афилијативни.¹³ Наставниците кои се насочени кон постигнување на целта се карактеризираат со потребата за постигнување, што во голема мера ја надминува потребата за моќ, при ниска афилијација. Во исто време овие наставници ги игнорираат вредностите на учениците, нивните индивидуални и возрасни карактеристики, а целите кои ги поставуваат не се соодветни на реалните потреби на учениците; тие не посветуваат доволно внимание на реалните услови во кои се одвива наставата и имаат ограничени можности за партнерска интеракција. Генерално,

¹¹ Кондратева О. В., *Психологически тип личности учителя как условие формирования профессионального стиля деятельности*, Дисс. канд. психол. наук. Н. Новгород, 1996, 27–28.

¹² *Исџо*, 29.

¹³ *Исџо*, 59–107.

може да се каже дека професионалното искуство на наставникот од овој профил е претставено со модели на структурни и афективни нивоа.¹⁴

Доминантниот тип наставници е карактеризиран од потребата за моќ, која ја надминува потребата за постигнување на образовните цели, при што постои незначителна потреба за афилијација. Во овој случај постои отуѓување од педагошката интеракција, а наставникот и учениците меѓусебно се отфрлаат. Наставникот ја гради комуникацијата со учениците од позиција на моќ и врши притисок врз нив. Присутна е формулата: „наставникот е секогаш во право!“ Наставникот ги гради или преуредува педагошките ситуации во своја полза. Тој секогаш „мора“ да победува.¹⁵

„Урамнотежениот“ тип наставник се карактеризира со балансирање на потребата за моќ и потребата за постигнување на образовните цели. Во овој профил не е присутна афилијативна тенденција. Психолошкиот простор на перцепција е претставен со ситуации на неадекватна операционализација, ситуации со општа социјална структура, ситуации во кои интересите на учениците се игнорираат и ситуации кои настануваат поради недоволно посветување внимание на реалните услови за работа. Предност се дава на моделите на активности и се посветува соодветно внимание на структурното репрезентативно ниво. Моделите на афективно ниво се исто така присутни. Фокусот на наставникот кон овие фактори придонесува за неуспешни одлуки.¹⁶

Афилијативниот тип наставници се определува според потребата за афилијација и потребата за достигнување на ниско ниво на моќ. Психолошкиот простор на перцепција овде се карактеризира со ситуации како што се ограничување на алтернативите на учениците, диспропорција на функционалните улоги во интеракциите и слично. Ова се заснова на јазични обрасци и незначителна употреба на шеми и обрасци на делување кои ги опишуваат меѓучовечките односи.¹⁷

Типизацијата на учениците врз основа на особеностите на перцепција, во голема мера е определена од образовниот процес. Формирањето на знаењето започнува со сензорна рефлексивна и интернализација на информациите, додека усвојувањето на наставните содржини се определува со такви индикатори како релевантност на предметот, систематичност и генерализација. При усвојување на информациите се претпоставува категоризација. Ова овозможува да се одреди психолошки простор на усвојување на образовните содржини за поединечни ученици.

¹⁴ *Исио*, 70–79.

¹⁵ *Исио*, 82–91.

¹⁶ *Исио*, 91–97.

¹⁷ *Исио*, 91–105.

Врз основа на карактеристиките на психолошкиот простор на усвојување на образовниот материјал, може да се разликуваат три основни психолошки типови ученици. Првиот тип ученици има широк опсег на усвојување на содржините, потпирање на суштинските карактеристики при конструирањето на сликата на предложениот објект и високо ниво на категоризација. Овде е можно да се презентираат едукативни информации во еден блок, без строго регулаторно влијание од страна на наставникот и визуелна материјализација на наставните содржини. Решавањето на образовните проблеми може да биде индивидуално или групно.

Вториот тип ученици се карактеризира со релативно мал опсег на воспримање на образовните содржини и излишна детализација на усвоените информации. Овие ученици истовремено ги идентификуваат суштинските и несуштинските карактеристики на објектот, ја утврдуваат зависноста на објектот од промените во неговите делови и се склони кон алгоритмизација во процесот на совладување на образовниот материјал. Учениците од овој тип бараат поригидно структурирање на образовните содржини, алгоритмизација во неговата презентација и комбинација на строго управување со образовните активности со употреба на хеуристички задачи.

Третиот тип ученици има широк опсег на усвојување на наставниот материјал врз основа на визуелен пример при конструирање слика на објектот. Се карактеризираат со прекумерна диференцијација на психолошкиот простор на перцепција и неговата хуманитарна ориентација. Постои и алгоритмизација во асимилацијата на информациите. При организацијата на воспитно-образовните активности за овие ученици треба да се стави фокусот на презентирање на информациите со визуелна ориентација, едукативниот материјал да има фактички карактер и да биде добро илустриран.

Секој од наведените психолошки типови ученици има различен степен на психолошка компатибилност со психолошките типови наставници. На пример, првиот тип ученици е најкомпатибилен со афилијативниот тип наставници. Вториот тип ученици покажува високо ниво на компатибилност со наставници кои се насочени кон постигнување на образовната цел и урамнотежен тип наставници. За третиот тип ученици оптимална е интеракцијата со афилијативниот и урамнотежен тип на наставници.

3. Фазиите на персонализираното образование се природно поврзани со реализацијата на водечката форма на интелектуална активност на учениците.

Реализацијата на оваа закономерност ја одредува конзистентноста помеѓу интелектуалната активност на учениците и видот на дејноста во секоја

етапа на воспитно-образовниот процес. Придржувајќи се кон гледиштето според кое дејноста е специфичен тип на човековата активност,¹⁸ можеме да разликуваме три нејзини главни форми на манифестирање: аномија, хетерономија и автономија.

Првата се карактеризира со „беззаконско произволно суштествување“¹⁹ кога целта е самиот процес на активност, а не нејзиниот резултат. Втората делува како „надворешен закон“, каде што не само целта, туку и планот на активност се воведува однадвор, одредувајќи ја нејзината ефикасност. Третата форма се манифестира како креативна активност, цел и содржина која е контролирана од самата индивидуа. Во најголема мера, аномната активност се манифестира во играта; хетерономната човечка активност е најкарактеристична за учењето, додека автономната активност ја открива работната дејност на една индивидуа.²⁰

Играта често служи како основа за формирање на образовната активност, а учењето за формирање на работната дејност. Помеѓу играта и учењето постои преоден период: едукативно-игровна активност, а помеѓу учењето и работата преодниот период е карактеризиран како образовно-професионална дејност. Сето ова ја формира основата за градење на персонализиран процес на образование и воспитание.

4. Организацијата на комуникацијата помеѓу наставникот и учениците е природно поврзана со развојот на компетенциите на структурната организација на субјектноста.

Толкувањето на оваа шема во голема мера е поврзано со разбирањето на суштината на комуникацијата помеѓу наставникот и учениците, која се реализира во наставниот процес. Оваа педагошка интеракција има заедничка (екстраординантна) цел. Во овој случај, комуникацијата помеѓу наставникот и учениците обезбедува личен успех, а нивната интеракција води до состојба на психолошка сигурност. Во случај кога педагошката интеракција е одредена од заедничка цел што ги задоволува тековните потреби и на наставникот и на учениците, како и развивање на „нови“ потреби кај учениците, таа станува личносно-развојна. Може да се идентификуваат главните структурни компоненти на педагошката интеракција: ориентациона, технолошка и мотивациона.

¹⁸ Види: Выготский Л. С., *Избранные психологические исследования*, Москва: АПН СССР, 1956; Леонтьев А. Н., *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1975; Рубинштейн С. Л. *Проблемы общей психологии*, Москва: Просвещение, 1976.

¹⁹ Гессен С. И., *Основы педагогики. Введение в прикладную философию*, Москва: Школа-Пресс, 1995. 88–90.

²⁰ *Исцо*, 88.

Во рамките на ориентационата компонента, педагошката интеракција реализира психолошки механизам – поставување на цели. Во овој случај целта и аспирациите на наставникот и учениците се одредуваат според нивните моментални потреби. Згора на тоа, целта на личностно-развојната педагошка интеракција не само што ги задоволува потребите на двете страни, туку го одредува и развојот на нови потреби кај учениците. Психолошкиот механизам на интеракција се манифестира во фокусот на заедничките активности на учениците со наставникот. Неговата реализација во голема мера зависи од следниве услови: а) персонализирање на професионалната обука на наставниците и б) екипирање на хомогени училишни групи според психолошките типови на учениците. Создавањето на такви услови вклучува решавање на голем број проблеми. На пример, задачите од првиот тип опфаќаат општа професионална обука, технолошка обука и развој на индивидуалните креативни способности на наставникот. Задачите од вториот тип го одредуваат создавањето на еднакви услови за сите ученици според типичните карактеристики на усвојување на образовниот материјал од страна на поедини ученици.

Во технолошката компонента на личностно-развојната педагошка интеракција постои психолошки механизам на постојано влијание врз свесните и несвесните области на психата кај учениците. Овој механизам може да се сведе на постојано циклично влијание врз психата кај учениците. Притоа, се користат различни методи и техники, вклучително и сугестивни.

Мотивациската компонента на педагошката интеракција вклучува имплементација на таков психолошки механизам како што е создавање услови за интеракција. Оваа компонента обезбедува стимулативна основа за активностите на учениците. Во нејзината компонента се вклучени мотиви за формирање на значење, но и мотиви за поттик. Првите се насочени кон обезбедување на аксиолошкиот аспект на персонализираното образование, а вторите имаат улога на мотивациски фактор. Во рамките на посебна едукативна лекција, вторите се најмногу фокусирани на несвесната сфера од психата на учениците.

Може да се издвојат четири мотивациски стратегии на педагошката интеракција: а) авторитарна – наставникот е насочен главно на задоволување на сопствените тековни потреби и создава ситуација која одговара на тоа, актуализирајќи ги оние потреби на учениците кои му овозможуваат да ја постигне својата цел; б) псевдохуманистичка – наставникот е претерано фокусиран на задоволување на потребите на учениците; в) либерална – создавање на ситуација која овозможува урамнотежено задоволување на потребите на наставникот и на учениците; г) интегративна – создавање ситуација која овозможува не само да се задоволат потребите на наставникот

и учениците, туку и да се насочат учениците кон развој на „нови“ потреби. Ставовите од овој вид се карактеристични за личносно-развојната педагошка интеракција.

Психолошките механизми имплементирани во рамките на четвртата мотивациска стратегија се насочени првенствено кон реконструкција и развој на вредносно-ориентираната сфера на субјектноста на учениците. Тие обезбедуваат формирање на „нови“ потреби за содржината на социјалните ставови и моралните конструкции.

Да ги забележиме и психолошко-педагошките законитости на персонализираното учење.

1. Помеѓу поставените цели на поединечни фази на персонализираното учење и интелектуалниот и моралниот развој на учениците постои меѓусебна поврзаност.

Имплементацијата на оваа законитост е насочена кон развивање на интелектуалните способности и моралните квалитети на личноста на ученикот, во зависност од фазата на персонализираното учење. Интелектуалните способности ја сочинуваат содржината на развојното мислење кај учениците. Притоа, конвергентните способности го карактеризираат конвергентното (логичното), а дивергентните способности го карактеризираат креативното мислење. Во зависност од фазите на персонализираното учење, овие видови мислење стапуваат во взаемно дејствување и ги определуваат суштинските особености на мислењето на учениците.

Сметајќи ја „играта“ како фаза на персонализираното учење, потребно е да го истакнеме нејзиниот високо креативен потенцијал. Мислењето формирано во овој период е исто така претежно креативно по природа и често се нарекува латерално. Карактеризирајќи го латералното мислење, Де Боно истакнува дека тоа ги обновува познатите идеи и создава услови за нови. Таквото мислење ги реализира креативните способности на ученикот, неговата интуиција и смислата за хумор во процесот на обработка на информации и креативни практични активности.²¹ Во едукативните игри, латералното мислење служи како основа за развој на рационално-емпириско мислење кое е секогаш логично, доследно и еднонасочно. Таквото мислење е основа за развој на теоретското мислење. Второто, всушност, е определено од различни науки и најактивно се развива во фазата на учење.²² Практичното мислење, пак, се развива врз основа на теоретското мислење. Тоа има интегративен карактер и ги надминува границите на поединечните науки,

²¹ Де Боно Ед., *Латералное мышление*, Санкт-Петербург: Питер Паблишинг, 1997, 9-44.

²² Давыдов В. В., *Проблемы развивающего обучения*, Москва: Педагогика, 1986, 92.

односно ја одредува интердисциплинарната интеграција на различните науки во практична дејност на човекот. Покрај тоа, практичното мислење се одликува со дивергенција, односно има креативна природа. За разлика од латералното мислење, практичното мислење е насочено кон општествено корисен резултат.

2. Интелектуалниот и моралниот развој на учениците природно е поврзан со конструкцијата на образовните содржини во персонализираното образование.

Имплементацијата на оваа законитост ја одредува конструкцијата на образовните содржини во различни фази на персонализираното образование. Ефективноста, во овој случај, е одредена од интегративните процеси што се спроведуваат во општото и специјалното образование. На крајот, имплементацијата на таквиот модел ја одредува конструкцијата на поливалентното образование.

Поливалентното образование може да се дефинира како процес на социјализација на човекот, чиј резултат се холистички идеи за животната средина, за светот и за себе. Суштинска карактеристика на поливалентното образование е висококвалитетна конструкција на образовните содржини. Наставните предмети се моделирани не толку врз основа на содржината, структурата и логиката на релевантните научни дисциплини, туку врз основа на моделите на асимилација на информациите од страна на учениците. Така се формираат интердисциплинарни научни концепти и се имплементира ова знаење во практична дејност.

Дидактичкото моделирање на предметите од поливалентното образование се спроведува земајќи ги предвид принципите на диференцијација и интеграција. Така се разликуваат непроменливи и променливи основи. Во општото образование непроменливиот дел ја одредува основната подготовка. Оваа подготовка не зависи од видот на училиштето. Таа треба да им овозможи на учениците слободно да се движат во различни сфери на јавниот живот и да ги поврзат нивните интереси со потребите на општеството. Наставните предмети главно се изградени на интердисциплинарна основа и претставуваат интегративни дисциплини. Главна задача на нивното изучување е да се формираат кај учениците холистички идеи во следниве области: простор, свет, природа, човек, општество.

Профилната подготовка во општото образование главно се определува со варијабилниот дел. Таа зависи од способностите и интересите на учениците. Се земаат предвид индивидуалните карактеристики на учениците. Главна задача овде е подлабока подготовка во одредена област на знаење. Наставните предмети се изградени на специфична научна основа (физика,

хемија итн.). Нивната содржина го обезбедува односот помеѓу општото и специјализираното образование. Следствено, специјализираната подготовка ја имплементира функцијата за професионално насочување на општото образование.

3. Организацијата на процесот на персонализираното учење е природно поврзана со интелектуалниот и моралниот развој на учениците.

Технологиите на персонализираното учење се подразбираат како системски конструкции за конструирање на образовниот процес, во зависност од водечката форма на интелектуалната активност на учениците. Обезбедувајќи го интелектуалниот и моралниот развој на учениците, развиените технологии се фокусирани на компонентите на социо-психолошката сфера и можат да се наречат латерални, конвергентни и дивергентни.

Латералните технологии, во основа, ја карактеризираат наставно-игровната етапа на персонализираното учење. Нивната употреба првенствено е насочена кон поддршка на креативноста на учениците. Како што покажуваат бројни психолошко-педагошки студии, намалувањето на креативноста на помладите ученици во однос на предучилишната возраст е еден од проблемите на современите основни училишта. Латералните технологии се насочени кон решавањето на овој проблем. Во исто време, тие го решаваат и проблемот со подготовка на учениците за репродуктивни наставни активности, често спроведувани во форма на дидактички игри и колективна мисловна активност.

Конвергентните технологии ја дефинираат етапата на учење во персонализираното образование. Тие се насочени кон формирање на теоретски знаења и вештини. Овој процес се карактеризира со: селективност, аналитичност и конзистентност. Употребата на овие технологии во образовниот процес треба да обезбеди учениците да развијат вештини за: анализа, синтеза, генерализирање, класифицирање, дефинирање поими итн. Конвергентните технологии, заедно со развојот на теоретското мислење, се насочени и кон моралното образование. Во овој случај, формирањето на морални конструкции и општествени ставови е насочено кон развивање на внатрешноста на личноста во однос на објектите на општествената реалност. Една од најчестите користени форми на организирање на наставното градиво во рамки на конвергентните технологии е проблемската настава.

Дивергентните технологии ги карактеризираат етапите на наставно-практичната дејност во системот на персонализираното образование. Тука креативната насока на дејноста добива општествено значајни, практични придобивки кога креативноста се изведува не заради процесот, туку заради резултатот. Развојот на креативноста со дивергентните технологии се ком-

бинирана со развојот на личното искуство во кое теоретското знаење се слева во практични активности. Овие технологии се насочени кон ориентирање на учениците кон одредена професионална област.

Од сето наведено, можеме да заклучиме дека социо-психолошките и психолошко-педагошките обрасци го определуваат персонализираното образование и воспитание како систем. Како основни психолошки закониности, тие ја наоѓаат својата имплементација во конструирањето на персонализираната настава, во форма на психолошки модел кој ги вклучува психолошките типови наставници и ученици, личносно-развојна педагошка интеракција и персонализирани наставни технологии.

ANETA JOVKOVSKA

PERSONALITY EDUCATION AND UPBRINGING THROUGH THE PRISM OF ORTHODOX CHRISTIAN PEDAGOGY

(Summary)

From the perspective of Orthodox Christian pedagogy, this paper supports the need for a transition from individual-oriented to personality-developing strategies of education. The concept of “personality education and upbringing” is presented as a way to develop human subjectivity in the direction from egotism to altruism. The paper studies personality education in the form of socio-psychological and psychological-pedagogical patterns. Furthermore, the intellectual and moral components of human subjectivity, which are developed during the process of personality education and upbringing, are determined.

Keywords: personality education and upbringing, subjectivity, personality, social individual, egotism, altruism, attitudes, moral constructs, psychological laws, psychological mechanisms, psychological types, pedagogical interaction, technologies of personality education.