

УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“, СКОПЈЕ  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА  
14967  
24.11. 15 год.  
СКОПЈЕ

ОБРАЗОВАНИЕТО, ДУХОВНОСТА И ВРЕДНОСНИТЕ  
ОРИЕНТАЦИИ КАЈ АДОЛЕСЦЕНТИТЕ

докторска дисертација

Кандидат:  
м-р Анета Јовковска

Ментор:  
проф. д-р Анета Баракоска

Скопје 2015

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

## АПСТРАКТ

### ОБРАЗОВАНИЕТО, ДУХОВНОСТА И ВРЕДНОСНИТЕ ОРИЕНТАЦИИ КАЈ АДОЛЕСЦЕНТИТЕ

М-р Анета Јовковска

Проучувањето на вредностите и вредносните ориентации е особено важно во адолесцентната возраст. Токму во тој период многу вредности и вредносни ориентации се развиваат, бидејќи младите луѓе тогаш се повеќе подложни на социјалните и културните промени во општеството. Вредностите особено влијаат на ориентацијата на личноста и нејзината активна социјална позиција.

Од друга страна, пак, на развојот на духовноста и религиозноста кај адолесцентите им е посветено оскудно внимание во научните истражувања. Често протерана од образовниот дискурс и практика од страна на науката и секуларизмот, духовноста останала недоволно проучена како особина која се развива со воспитно-образовниот процес. Исто така, недостасува теоретски пристап во проучувањето на суштината и структурата на духовните и моралните квалитети кај учениците во адолесцентниот период врз основа на тоа дали во нивната настава се вклучени религиски предмети, етички предмети или истите воопшто не се вклучени во видот на нивното образование.

Оттука, овој труд се бави со истражување на духовноста, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесцентите. Добиените наоди од истражувањето и изнесените теоретски сознанија покажуваат дека видот на образование прави разлика во однос на степенот на религиозната изразеност и духовниот развој, како и во однос на тоа кои вредности ќе се перципираат како значајни во животот на адолесцентите.

## СОДРЖИНА

Вовед.....	8
------------	---

### I ДЕЛ

#### Теоретски насоки кон проблемот на истражувањето

1.1. Духовното и моралното образование и воспитание како предмет на педагошка анализа.....	11
1.1.1. Поим за образование и неговата функција.....	11
1.1.2. Поим за образование во православната христијанска педагогија.....	13
1.1.3. Православното христијанско образование како предмет на педагошка анализа.....	15
1.1.4. Духовното образование како педагошки феномен.....	38
1.1.5. Значајни карактеристики и цели на духовното образование.....	47
1.1.6. Моралното воспитание како педагошко-психолошки феномен.....	68
а) Педагошки основи на моралното воспитание.....	68
б) Психолошки основи на моралното воспитание.....	78
1.1.7. Карактеристики на образовниот систем во Република Македонија....	84
1.1.8. Наставни програми и наставни содржини по предметот етика во средните училишта и факултети со различен вид на образование...85	
1.2. Развој на религиозноста, духовноста и вредносните ориентации кај адолесцентите.....	95
1.2.1. Поим за адолесценција и карактеристики на адолесцентниот период.....	95
1.2.2. Религиозноста во адолесцентскиот период.....	104
а) Карактеристики на религиозноста во адолесцентскиот период.....	105
б) Интринзична и екстринзична религиозност.....	115
1.2.3. Поим за духовност и духовна интелигенција.....	121
а) Компоненти на духовната интелигенција.....	123
- Критичко егзистенцијално размислување.....	123
- Способност за лична конструкција на целта и смислата на животот.....	126
- Свесност за трансценденалност.....	128

- Експанзија на свесната состојба.....	131
1.2.4. Теоретски насоки во истражувањето на религиозниот и духовниот развој во адолесцентскиот период.....	133
1.2.5. Поим за вредности и вредносни ориентации.....	147
а) Вредносен систем.....	149
б) Формирање на вредносните ориентации кај адолесцентите.....	158
в) Систем на вредносни ориентации кај адолесцентите.....	166
- интелектуално-образовни вредности.....	166
- морални и културни вредности.....	166
- политички вредности.....	168
- семејни вредности.....	169
г) Криза на вредносниот систем кај адолесцентите.....	171
1.3. Релевантни истражувања.....	173
1.3.1. Релевантни истражувања за факторите кои влијаат врз развојот на духовноста и религиозноста кај адолесцентите.....	173
1.3.2. Релевантни истражувања за вредностите, вредносните ориентации и животните стилови кај адолесцентите.....	178
1.3.3. Релевантни истражувања за поврзаноста помеѓу духовноста и вредносните ориентации кај адолесцентите.....	184

## **II ДЕЛ**

### **Методолошка рамка на истражувањето**

2.1. Проблем на истражувањето.....	185
2.2. Цел и карактер на истражувањето.....	186
2.3. Задачи на истражувањето.....	187
2.4. Истражувачки хипотези.....	187
2.5. Варијабли и индикатори.....	190
2.6. Мерни инструменти.....	203
2.7. Испитаници.....	206
2.8. Тек на истражувањето.....	208
2.9. Обработка на податоците.....	208

### III ДЕЛ

#### Резултати од истражувањето

3.1. Резултати од дескриптивната статистика во однос на духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти со различен вид на образование.....	209
3.1.1. Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика.....	209
3.1.2. Адолесценти кои изучуваат етика.....	214
3.1.3. Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика.....	216
3.2. Резултати за разликите во однос на духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти во зависност од видот на образованието.....	219
3.2.1. Резултати за разликите во однос на духовниот развој кај адолесценти во зависност од видот на образованието.....	219
3.2.2. Резултати за разликите во однос на религиозната изразеност кај адолесценти во зависност од видот на образованието.....	224
3.2.3. Резултати за разликите во однос на вредносните ориентации кај адолесценти во зависност од видот на образованието.....	227
3.3. Резултати за разликите во однос на духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста.....	236
3.3.1. Резултати за разликите во однос на духовниот развој кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста.....	236
3.3.2. Резултати за разликите во однос на религиозната изразеност кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста....	244
3.3.3. Резултати за разликите во однос на вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста....	247

## IV ДЕЛ

### Дискусија на резултатите

4.1. Дискусија на резултатите добиени од дескриптивната статистика.....	255
4.1.1. Дискусија на резултатите добиени од дескриптивната статистика за адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика.....	255
4.1.2. Дискусија на резултатите добиени од дескриптивната статистика за адолесцентите кои изучуваат етика.....	258
4.1.3. Дискусија на резултатите добиени од дескриптивната статистика за адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети.....	260
4.2. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти во зависност од видот на образованието.....	262
4.2.1. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на духовниот развој кај адолесценти во зависност од видот на образованието.....	262
4.2.2. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на религиозната изразеност кај адолесценти во зависност од видот на образованието.....	266
4.2.3. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на вредносните ориентации кај адолесценти во зависност од видот на образованието.....	272
4.3. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста.....	278
4.3.1. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на духовниот развој кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста.....	278
4.3.2. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на религиозната изразеност кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста.....	282
4.3.3. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста.....	285

## **V ДЕЛ:**

**Заклучни согледувања.....289**

**Библиографија.....299**

## **Прилози**

**Прилог 1:** Прашалник за демографските карактеристики на примерокот..320

**Прилог 2:** Скала на терминални (RVS) и инструментални вредности  
(RVS).....321

**Прилог 3:** Скала на Попадик на вредносните ориентации.....324

**Прилог 4:** Духовна интелигенција (SISRI-24).....326

**Прилог 5:** Скала на интринзична и екстринзична религиозност  
Олпорт и Рос (1967).....328

## Вовед

Денес, во образованието преовладува хуманистичката парадигма која е насочена кон целосен и разностран развој на личноста, како и способност на ученикот за самоопределување во разновидните перспективи кои му се откриваат. Еден од основните процеси за подобрување на хуманизацијата во образованието е аксиологизацијата, односно заситеноста на вредностите со важни содржински компоненти, кои играат значајна улога во воспитанието и во духовниот развој на адолесцентите.

Важно подрачје во педагошките и психолошките истражувања кои се осврнуваат на духовната тематика се вредностите и вредносните ориентации. Религиозниот и духовниот однос кон светот е поврзан со вредностите (според Musek, 2000; Rokeach, 1979; Schwartz & Bilsky, 1991). Интересот за проучување на вредностите во општествените науки има големо теориско и практично значење, така што овој феномен претставува неисцрпна инспирација за голем број истражувачи. Една од причините поради која истражувачите се интересираат за вредностите е нивната релативна стабилност која овозможува да се предвидуваат однесувањата на луѓето и општествените промени, дури и поуспешно отколку врз основа на познавањето на некои други диспозиции и карактеристики. Оттука е неспорно значењето на вредностите за различните сегменти на популацијата во секое општество.

Од друга страна, пак, на развојот на духовноста и религиозноста кај адолесцентите им е посветено оскудно внимание во научните истражувања. Група автори ги разгледувале фреквенциите на публикации на тема религиозноста и духовноста во адолесцентскиот период во шест високо рангирани научни списанија<sup>1</sup>. Од 3123 статии објавени во овие научни списанија во периодот помеѓу 1990 и 2002 година само 72 или 0,9% ја навеле „духовноста“ „духовниот развој“, „религијата“, или „религиозниот развој“, како клучни зборови (според Benson, Roehlkepartain, and Rude, 2003). Вакво пребарување било направено подоцна и за периодот од 2002 до 2008 година кога е заклучено дека само 20 од 1530 објавени статии, односно само во 1,3% од вкупниот број на статии биле реферирани како

---

<sup>1</sup> Авторите ги истражувале следниве научни списанија: „Child Development“, „Developmental Psychology“, „International Journal of Behavioral Development“, „Journal of Adolescent Research“, „Journal of Early Adolescence“ и „Journal of Research on Adolescence“.



клучни зборови погоренаведените (според King and Roeser, 2009). Што се однесува до нашето подрачје, со сигурност може да се тврди дека не е достигнат ниту овој мал процент, со оглед на тоа што јавното практикување на религијата долги години беше забрането на овие простори, па не се чувствуваала потреба за таков вид на истражување.

Од ова може да се заклучи дека религијата и духовноста сè уште се ретки теми на истражување во науката, но сепак, интересот за нивното проучување се зголемува. Здружението за истражување на адолесценцијата во 21-от век истакна дека една од областите која има голема потреба да се истражува кај сите нации е развојот на духовните и религиските вредности за време на адолесцентскиот период (Larson, Wilson, & Mortimer, 2002). Уште еден показател за новиот интерес во оваа област е вклучувањето на поглавјето духовен и религиозен развој во истакнати прирачници од областа на психологијата и образованието. Така на пример, за првпат од неговото оригинално објавување во 1946 година во САД, шестото издание на *Прирачникот за детска психологија* содржи поглавје за духовниот развој (Oser, Scarlett, & Bucher, 2006).

Денес, проблемот на развој на духовноста, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесцентите се смета за интердисциплинарен. Проучуван е од страна на педагозите (Владо Тимовски, Евгенија Бондаревскаја, Николај Боритко, Татјана Власова, Ирина Колесникова, Људмила Лузина), психолозите (Гордон Олпорт, Абрахам Маслов, Борис Анањев, Лидија Божович), социолозите (Макс Вебер, Џејмс Фаулер, Вилијам Томас) и филозофите (Николај Берѓаев, Илија Илин, Владимир Соловјов, Николај Лоски, Кирил Темков). Сепак, по однос на овој проблем, не постои системска анализа за придонесот на видот на образованието на адолесцентите во развојот на нивната духовност, религиозност и вредносни ориентации. Во педагошката литература само се наведени општите теоретски пристапи за секој сегмент од овој проблем поединечно, но не е проучувана нивната поврзаност.

Најмалку внимание е посветено на проучувањето на односот на духовноста и образованието. Често протерана од образовниот дискурс и практика од страна на науката и секуларизмот, духовноста останала недоволно проучена како особина која се развива со воспитно-образовниот процес. Исто така, недостасува теоретски пристап во проучувањето на суштината и структурата на духовните и

моралните квалитети кај учениците во адолесцентниот период врз основа на тоа дали во нивната настава се вклучени религиски предмети, етички предмети или истите воопшто не се вклучени во видот на нивното образование.

Поради недоволната разработеност на проблемот и во врска со актуелноста за зголемување на квалитетот на наставната дејност како воспитно-образовен процес се утврди изборот на темата: „Образованието, духовноста и вредносните ориентации кај адолесцентите“.

Во зависност од структурата и хиерархијата на вредностите, духовните и религиските вредности треба да се лоцираат на подрачјето на моралните вредности. Се чини разбирливо прашањето дали духовната интелигенција е поврзана со процената на вредностите, односно вредносните ориентации? Според анализата на досегашните истражувања на оваа тема, можеме да очекуваме постоење на експлицитен однос помеѓу вредносните ориентации и духовната интелигенција, кој исто така може да придонесе кон појаснувањето на самиот концепт духовна интелигенција.

## I ДЕЛ

### Теоретски насоки кон проблемот на истражувањето

#### 1.1. Духовното и моралното образование и воспитание како предмет на педагошка анализа

##### 1.1.1. Поим за образование и неговата функција

Образованието (лат. *educatus, educate, educere* - изнесува, *ducere* - водење, едукација) е процес на промена на личноста во посакуваната насока со усвојување на различни содржини во зависност од возраста и потребите на поединци. Тоа претставува „педагошки процес при кој се стекнуваат и усвојуваат знаења, системи на знаења, вредности и системи на вредности, се изградуваат навики и умеања и се развиваат сознајни способности. При овој процес, индивидуата се оспособува за самообразование и создава основа за формирање на сопствен поглед на светот“ (Педагошки лексикон, 1996, стр. 332). Оттука, може да се заклучи дека „образованието истовремено претставува и процес и резултат. Како процес се извршува со помош и под раководство на професионален наставен кадар најчесто во училиштата. Како резултат, пак, образованието е своина на индивидуата која што се образува и која, врз основа на стекнатото образование, може и понатаму да се образува (самообразува), како и да извршува одредени функции во општеството“ (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963, стр. 576).

Покрај образовните содржини, образованието вклучува и воспитни. Всушност, образованието е основа на воспитанието и негов составен дел. Поимот воспитание опфаќа севкупност на педагошки делувања на сите сфери на човековото битие. Тоа се однесува на човекот во целина, насочено е кон изградување на личноста на индивидуата, на сите нејзини позитивни својства, развивање и оплеменување на интелектот, емоциите, волјата и карактерот (според Баракоска, 2013, стр. 143-144). Во таа широка смисла, воспитанието опфаќа три процеси: а) процес на усвојување знаења, умеања и навики; б) процес на развивање на телесни и интелектуални способности и в) процес на збогатување

на емоционалната сфера и изградување на волевата сфера на човековото битие, односно развивање на позитивни особини на индивидуата, формирање на уверувања и ставови и адекватни човечки постапки. Врз темелот на тие процеси се поставени трите главни задачи на воспитно-образовниот процес: материјална, функционална и воспитна. Првиот процес и на него соодветната материјална задача ја чини содржината на поимот образование, а останатите два процеса и на нив соодветните задачи го чинат поимот воспитание во потесна смисла. Во таа потесна смисла, воспитанието е насочено кон градење на позитивни човечки квалитети во функција на формирање на личноста и карактерот. Според тоа, образованието и воспитанието, во потесна смисла, се координирани поими и составни делови на воспитно-образовниот процес во поширока смисла, затоа мора да бидат тесно поврзани (според *Pedagoška enciklopedija 2*, 1989, стр. 126; Баракоска, 2013, стр. 105).

Како процес при кој што се совладуваат научните сознанија за стварноста, образованието овозможува да се формираат човековите уверувања, погледи и ставови. Вистинското образование има голема мотивациска моќ врз човековото однесување и делување. Тоа е рационална основа на воспитанието, а воспитанието, пак, е вредносна ориентација на образованието. Дури во единството на образовните ресурси и воспитните вредности е можно да се остварат воспитните резултати и да се изградат човековите особини. Меѓутоа, единството на образовниот и воспитниот процес не е автоматизиран, кој се постигнува сам од себе, туку педагошко барање кое треба да се оствари. Во животот постојат и едностранни пристапи. Прифаќајќи ја линијата на помал отпор, некои се ориентираат само на образовните задачи и ги запоставуваат воспитните. Образованието, пак, претставено само како збир на знаења, без соединување со воспитните вредности, без уважување на моралните, естетските и други човечки критериуми, нема воспитна вредност, не оплеменува и не служи за градење на човековата личност. Запоставувањето на воспитната задача, знаењата и способностите може да се претворат во деструктивна сила насочена против општите и општествените интереси и вредности. Поединецот може многу да знае, но и покрај тоа да се однесува нечовечно. Затоа не треба да се запостават воспитните задачи. Тие ја даваат смислата на целокупната образовно-воспитна дејност (според *Pedagoška enciklopedija 2*, 1989).

Образованието има важна функција во секое општество. Тоа ги пренесува акумулираните знаења, вештини и вредности од генерација на генерација. Поради важноста на образованието секоја влада сака да ја дефинира својата концепција и содржина за секој поединец да ги прифати вредностите и нормите на системот. Поради тоа, државата обезбедува финансирање на образованието. Во однос на содржината, се утврдуваат социјалните норми и вредности за да се изгради свест за припадност кон својата заедница и општествена група.

Преку образованието се развиваат чувства за сопствената култура, почитување на принципите и солидарноста. Со школувањето се обликува свеста и гледиштето на поединецот. Сите образовни системи се базираат на познавање на историјата на општеството. Образованието и покрај тоа што се заснова на усвојување на збир од правила и социјални вредности, се согледува и во усовршување на знаења и вештини кои поединецот ги совладува при воспитно-образовниот процес. Со помош на квалитетен образовен систем може да се промени и структурата на општеството.

Структуралните функционалисти сметаат дека целта на клучните институции во едно општество, како што е образованието, е да се социјализираат децата и адолесцентите. Социјализацијата е процес преку кој новите генерации стекнуваат знаења, ставови и вредности кои ќе им бидат потребни како продуктивни граѓани. Учениците и студентите ги учат овие вредности бидејќи нивното однесување во образовните институции е регулирано (Durkheim во Sargent, 2004) сè додека тие постепено не ги интернализираат вредностите и ги прифатат како сопствени.

### **1.1.2. Поим за образование во православната христијанска педагогија**

Во православната христијанска теологија зборот „образование“ има подлабоко значење и доаѓа од зборот „образ“, како потсетување на тоа дека човекот е создаден според Божјиот образ и подобие (Битие 1, 26-27; 5, 1-2.). Библијата точно не прецизира што всушност се подразбира под образ и подобие на Бог во човекот. Светите отци, пак, образот Божји првенствено го гледаат во духовната природа на човекот, способноста да се надмине неговата сетилна природа, да се издигне над законите на материјалниот свет; во моќта на човекот

над природата; можноста на постигнување на бесмртноста; во мудроста на човекот, слободата, совеста, креативната способност; во љубовта Божја; во нашата љубов кон Него и Неговото создание и во смисла на одговорноста на човекот за целото создание.

Во православната традиција, значењето на зборот „образование“ е во смисла на враќање на интегритетот на личноста на човекот, вклучувајќи го развојот на сите негови сили кои се наоѓаат во одредена хиерархиска зависност. Да се создадат услови за заживување и развој на духовниот живот, зачувување на внатрешниот мир на детето од страстите и моќта на гревот, развој на сите разумни сили на душата (умот, волјата и емоциите), спознавање на себеси и светот како Божествено создание, спознавање на својата особена „призваност“ во овој свет и одговорноста за својот живот.

Образованието во православната традиција, всушност е сфатено како спасение – како подготовка за животот во вечноста која се случува овде на земјата: создавање на услови за духовно и морално формирање на човекот. Усвојување на личностно спасение, морално и духовно искуство е суштината на православното образование.

Во православието, образованието се смета за индивидуален случај на покајание, кога човекот е свесен за својата несовршеност и незнаење и не само што тоа го разбира, туку има и тенденција да се трансформира себеси. Од оваа перспектива, на поучувањето може да се гледа како на помош на човекот кој се стреми кон висините на светоста. Знаењето не се превзема, туку се стекнува низ процесот на учење кога тоа е во режија на готовноста на човекот да го осознае, разбере и да се приспособи на знаењето кое е од Бога дадено. Оттука, учењето е надополнето со интуиција и жив опит на заедничарење со Бога. Образованието не може да се сведе само на докажување на вистината преку моќта на разумот, туку е потребно да се спознае вистината како откровение и сведоштво.

Педагошката поддршка е вродена човекова потреба за познавање на вистината и заедница со Бога – тоа е суштината на православното христијанско образование. Човекот, со Божја помош, се изградува себеси носејќи го Божествениот образ во себе, а задача на наставникот, родителот и духовникот е да им помогнат на децата, учениците и верниците на патот кон нивното изградување.

### 1.1.3. Православното христијанско образование како предмет на педагошка анализа

Истражувањето на православно христијанско образование како социо-културен феномен опфаќа дефинирање и интерпретација на основните концепти: религија, православие, православна христијанска педагогија во научната област на филозофијата, историјата, психологијата, социологијата и педагогијата. Анализата на опширниот материјал по дадениот проблем дозволува да го ставиме акцентот на прашањата кои се актуелни за нашето време.

Етимолошкото значење на зборот „религија“ (лат. religio) е благочестие, побожност, светост (Орѓа енциклопедија JLZ, 1981; стр. 324). Доколку, пак, значењето на религијата го изведеме од латинскиот глагол „religare“, што значи да се ре-воспостави изгубената врска или во поширока смисла би значело човекот повторно да се врзе за нешто што го трансцендира (надминува), тогаш не е премногу смело ако се каже дека секој човек е религиозен, дека „homo religiosus“ е универзална карактеристика на човечките суштества. Освен што е човекот: „homo faber“, „homo ludens“, „homo oeconomicus“, тој несомнено, во својата суштина и тоа духовната е „homo religiosus“ (Jerotić, 1997; стр.129).

И покрај многуте дефиниции за религијата кои постојат кај различни автори и лексикони, религијата се поврзува со односот на човекот кон натприродните сили и имплицира почит, побожност, благочестие, вера, стравопочит, обред и добросовесност. Религијата ја означува врската со Севишниот, со Светиот, со отвореност и доверба кон Него, подготвеност да се прифати како водечки принцип во животот сè она што произлегува од Севишниот и му се открива на човекот при средба со Него. Религија – средба, возобнување на еднаш изгубениот сојуз помеѓу човекот и Бога. „Човекот е во потрага по нешто – пишува блажени Августин, - или поточно, повторно е во потрага; се стреми кон Божјата љубов зашто кога ќе ја достигне, таа го успокојува“ (Августин, 2000; стр. 370). И денес зборот „religio“ означува „поврзување“, „сојуз“ и сугерира на поврзување, соединување, неделивост, зависност, заедница, спојување во целина. Сепак, филозофите појаснуваат дека во практика, под „религија“ често се подразбира духовната поврзаност, а не било каква друга.

Односот кон религијата и разбирањето на овој феномен во различни историски периоди е различен. Така, во почетокот на XX-от век, речниците ја дефинираат религијата како посебен однос на човекот кон повисокото битие или кон вишите сили на кои тој им се поклонува и се стреми да се поврзе со Него преку молитвата, жртвопринеувањето или некои други форми на култот (Брокгауз, Ефрон, 2002; стр. 485). Во периодот на атеизмот, филозофијата ја дефинира религијата како интегрален дел на културата, составен дел на општествениот интегритет, производ на потребите на општеството и резултат на процесот на саморазвој на општеството. Според марксистичката концепција, религијата е иманентна за општествените односи, зазема определено место во нив и во однос на општеството ја извршува својата социјална задача за да ги задоволи неговите специфични потреби во целина, но и потребите на поединците преку систем на функции. Во големата советска енциклопедија е потцртана антинаучната природа на религијата која се јавува како кочница на патот кон знаењето и е одраз на човековото незнаење (Большая советская энциклопедия, 1941: Т. 48; стр. 567). Во подоцнежните изданија на истата енциклопедија, до извесен степен е ублажен акцентот на контрадикторните религиозни верувања и научните сознанија, па религијата се дефинира како една од формите на општественото сознание, изразено преку фантастични претстави за природните и општествените сили кои владеат над луѓето (Большая советская энциклопедия, 1955: Т. 36; стр. 335-336; Большая советская энциклопедия, 1975: Т. 21; стр. 629-630).

Фридрих Енгелс ја дефинира религијата како „фантастичен одраз на надворешните сили во умовите на луѓето. Тие надворешни сили владеат над нив во нивниот секојдневен живот. Во умот на луѓето овие земни сили добиваат форма на неземни“ (Маркс, Энгельс, 1955: Т. 20; стр. 328).

За време на социјалистичкиот систем, религијата е дефинирана како историски феномен кој е лишен од иднината. Вид на општествена заблуда која е неопходно да се искорени. Темата на владеење на религијата со човекот се развивала првенствено во рамките на тезата на Карл Маркс: „Религијата е опиум за народот“. Колосницин пишувал за тоа дека „религијата е привлечна затоа што таа е извор на силни емоции кои ја компензираат емоционалната сиромаштија од секојдневниот живот на луѓето, а пред сè недостатокот на чувството на радост и среќа (Колосницын, 1975; стр. 111).



Треба да се има предвид дека во времето на доминација на атеистичката доктрина, задачите на воспитанието ѝ биле доверени на педагогијата и системот на образование. Во поголемиот дел од педагошките лексикони речиси и да нема написи за религијата и религиозната образовно-воспитна традиција. Доколку во нив и станува збор за религиската педагогија, тоа е во рамките на историската перспектива, без откривање на нејзината природа и важноста за воспитанието на идните поколенија (Большая советская энциклопедия, 1975; Т. 21; стр. 626-629).

Во денешно време, кога се зборува за религијата како за посебен однос, современите истражувачи го имаат предвид внатрешниот, неопходен, суштествен, природен, нематеријален сојуз (Пивоваров, Медведев, 2004; стр. 9). Оваа повеќеслојност ги дава и причините за различни дефинирања на религијата како социо-културен феномен, кој е особено значаен за педагогијата. На пример, во речникот *Култура и културологија*, преку дадените дефиниции се разоткрива пристојно ниво на познавање на религијата, а со речникот може да се послужат учесниците во образовниот процес: ученици, студенти и наставници. Тука, религијата е разбрана како:

- Специфична форма на познание кое е различно по својот предмет и средствата на познание од логичното, рационалното и уметничкото;
- Форма на општественото, но и на индивидуалното сознание (заедно со идеологијата и научните сознанија), каде што како главна карактеристика се јавува верата во натприродното;
- Компонента на духовната сфера на општеството, заедно со културата и науката;
- Една од фундаменталните институции на човековото општество;
- Група, сојуз, заедница или организација на мноштво луѓе поврзани со една вера и меѓусебни обврски;
- Систем на верување и дејствување со помош на кој се решаваат фундаменталните прашања од човековиот живот;
- Свкупност на ритуални дејствија (Култура и културологија. Словарь, 2003; стр. 721).

Понатамошната анализа на православната христијанска педагогија опфаќа нејзино разгледување како психолошки феномен. Треба да се земе предвид дека психологијата на религијата се јавува како област на научното сознание и го

проучува влијанието на верата во натприродното врз духовниот живот на човекот, при што се јавува како актуелност во решавањето на проблемот на духовното и моралното образование.

Наспроти бескрајната релативност на работите и таква иста релативност на субјективните искуства, човекот се стреми да дојде до светото со помош на знаковите и симболите, со својата љубопитност, прашањата за смислата, воодушевување на чудото на битисувањето, но несомнено и преку богослужбените обреди. Човекот се стреми да го среди хаосот во себе самиот и околу себе да го совлада космосот кој во него се наоѓал од секогаш и денес е присутен. Интелектуалната потрага по смислата во процесот на индивидуализација на современиот човек не може никогаш да биде успешно спроведена без да се припаѓа Некому или на Нешто што го трансцендира и кое има неспорна трајна вредност (Jerotić, 1997).

Проучувањето на религиозното искуство како обраќање кон Бога, повик да се стави човекот во Божја служба уште во овој свет, проучувањето на религиозните мотиви во дејноста на човекот нè водат кон несвесното. Важно е да се забележи дека религијата се објаснува на различни начини на патот на психоанализата и хуманистичката психологија врз основа на „длабоки“ и „темелни“ проучувања на човекот. Така, во психоанализата, религијата се поврзува со болната невротична психа или со пониските желби на човекот.

Основоположник на овој правец е Сигмунд Фројд кој ја дефинира религијата како „сеопшто опсесивно-компулсивно нарушување“, а религиозните учења како „невротично наследство од минатото“. Фројд верувал дека основата на религијата се јавува како човечка способност за сублимирање на несвесните дискови и нивно проектирање во надворешниот свет, при што се јавува симболичко задоволување на општествено неприфатените забранети желби. Од гледна точка на Фројд, појавата на религиозните верувања треба да се разгледува како компензација за вродената слабост и беспомошност на човекот пред силите на природата и општеството во кое живее. Фројд вели дека „религиозните идеи доаѓаат од истите потреби како и сите други достигнувања на културата; од неопходноста да се заштитиме себеси од големата суперсила на природата“ (Фрејд, 1990; стр. 110).

Проблемот кој го поставил Фројд нашол свое продолжение во делата на Ерик Фром. Според Фром, потребата за религијата е вкоренета во основните услови на постоењето на човековиот род. Од субјективното психолошко гледиште, религијата треба да се смета за една од најважните биолошки функции на човештвото бидејќи има големо влијание на целиот живот на човекот, пред сè на неговиот телесен и духовен интегритет.

Проучувајќи го феноменот религија, Фром истакнал дека „човекот е единственото живо суштество кое сопственото постоење го гледа како проблем. Имено, дисхармонијата на човековото постоење генерира неопходност во воспоставувањето на единство и рамнотежа помеѓу индивидуата и останатата природа. Посветеноста на целта, идејата или силата која го надминува човечкото е израз на оваа потреба“ (Фром, 1990; стр. 144). Според Фром, не постои човек во кој не постојат религиозните потреби. Прашањето е во тоа за каков вид на религија станува збор: или таа придонесува за човековиот развој, или обратно, го парализира неговиот развој. „Колку луѓе се среќни во денешно време?“, се запрашува психологот во неговото дело *Психоанализа и религија*: „Ние си мислиме дека сме среќни; ги учиме децата дека нашето поколение е попрогресивно од било кое друго кое живеело пред нас; дека порано или подоцна ниту една наша желба нема да остане неисполнета и нема да има ништо недостижно. Но, го слушаат ли нашите деца гласот кој им шепоти каде идете и заради што живеете? На некој начин и тие чувствуваат, како и сите човечки суштества, дека животот мора да има смисла, но која е, всушност, таа смисла? Овде ние сме беспомошни како и децата. Ние не го знаеме одговорот затоа што дури и забораваме дека постои такво прашање“, заклучува авторот (Фром, 1990; стр. 145).

Карл Јунг пишува дека етимолошкото значење на зборот „човек“ на старогрчки јазик „άνθρωπος“ е „во потрага по целта“ и смета дека човекот е единственото суштество кое се стреми да отиде подалеку од чувствата и разумот. Човекот има религиозна душа и изворот на религиозноста се наоѓа во колективното несвесно, каде што се открива натчовечката вистина. Според Јунг, „религијата се јавува како посебна единица во човековиот ум, која ние можеме да ја определиме во согласност со оригиналната употреба на поимот „religio“, односно, преку внимателно набљудување на некои динамички фактори, познати

како „сили“, духови, демони, богови, закони, идеи, идеали и сите други називи дадени на таквите фактори кои ги пронаоѓа во својот свет како моќни и опасни; или се во состојба да обезбедат помош, па на нив треба да се смета; или се сосема величествени, прекрасни, значајни што доброволно би ги сакале и би им се поклонувале“ (Јунг, 1991; стр. 133).

Доколку се појде од фактот дека во поголем дел од цивилизираниот и културен свет е изгубено единството со Бога, природата и традицијата, и поради тоа човекот го има изгубено оној вид на идејна ориентација која може да го задоволи не само човековиот разум, туку е во состојба и да му го стопли срцето, тогаш во право се оние кои тврдат дека денес религијата добива можност да им помогне на луѓето во водењето на нивниот живот. Многумина христијани сметаат дека религијата таа можност ја добива првенствено кај оној тип на современ човек кој веќе го поминал позитивистичкиот и рационалистичкиот пат и длабоко незадоволен од патот покажал склоност да се врати на своите скриени извори. Да ги земеме предвид оние млади кои почнуваат да се интересираат за религијата (Jerotić, 1997).

Желбата да се разбере природата на религијата станала плодна тема во психологијата и довела до многу интересни и вредни идеи на педагошки план:

- За „врвното искуство“, како мистичност - примарен елемент на религијата (Абрахам Маслов).
- За разликувањето на зрелата религиозност од незрелата, во однос на тоа дали на човекот му е приоритет грижата за себеси и сопствените потреби или пак, на прво место ја става верата кон Севишниот, кон повозвишениот од него самиот. Всушност, прашањето се состои во тоа дали човекот е способен да живее според религиозните принципи или само сака да ги користи истите за остварување на некои сопствени цели, како на пример подобар социјален статус во општеството, користење на хуманитарна помош која ја нуди религиозната заедница или слично (Гордон Олпорт).
- За позитивната улога во ориентацијата кон трансцендентното при успешно разрешување на психо-социјалните и возрастните кризи во духовниот живот (Ерик Ериксон);

- За „врвната психологија“ каде основното значење за психата и нејзината терапија претставува смислата на животот - корени кои се религиозни и во сфаќањето на совеста како „орган на смислата“ (Виктор Франкл).

Психолошките студии даваат методолошка основа за разбирање на религиозниот човек (*homo religious*) како суштество кое живее во светот под знакот на Божјото присуство. Потеклото на овој феномен е вкоренет во потрагата на човекот за душевен комфор, во социјалните потреби на илузорно пополнување на практичната немоќ, која пронаоѓа свое конкретно историско воплотување на индивидуално-психолошко ниво.

Со оглед на педагошкиот потенцијал на религијата, на почетокот на XXI-от век, во услови на информатичко општество, основата на материјалната благосостојба на поедините држави постепено станува не само успешна геополитичка локација и можност да се развиваат на нејзината територија депозити на природните ресурси, интелектуален потенцијал и способност за научна дејност, но и систем на религиозни вредносни ориентации, кои не само што не ја потиснуваат науката, туку и освојуваат нови ментални пространства.

Во современото општество е доста актуелна функцијата на религијата, што се должи на личносните и општествените потреби на верата како еден од основните социо-културни феномени на битието, разработени во времето на атеизмот. Така Колосницин ги издвоил етиолошката, когнитивната, заштитната, регулативната, комуникативната и интегративната функција на религијата (Колосницин, 1975).

Во контекст на темата, за нас е особено важна образовната компонента на религијата која има за цел да придонесе за успешна адаптација на сите индивидуи во општеството. Се чини дека за педагогијата е интересно и ова гледиште на религијата и религиозното образование кое ги поврзува тие феномени со идејата за разбирање на божеството како водач на јатото. Овде се гледаат длабоките биолошки корени и затоа се верува дека религијата лесно се вкоренува во психата на човекот во секоја епоха (Никонов, 2004).

Фактот на враќање на религијата и зајакнување на нејзината улога во општеството сведочи за тоа дека за време на колапсот на основните општествени

вредности и духовно-морални аксиоми е активна потрагата по нови ориентации кои би ја воспоставиле врската помеѓу времето, личностите и општеството. И тука, заедно со воспитната функција на религијата, општеството ја актуализира и нејзината способност за интеграција и создавање на аксиолошка координанта во животот на општеството во целина и на секоја конкретна индивидуа посебно.

Целата историја на човештвото сведочи за тоа дека стремежот на човекот кон религијата е природен и поради тоа неискоренлив. Овој заклучок го потврдуваат филозофските, историските, психолошките и педагошките истражувања. Така времето на комунизам, во повеќето православни земји, не придонело за развивање на атеизмот во голема мера за сметка на православието. Верниците не се откажувале од својата вера и не се плашеле да ги воведат во религиозниот живот нивните поколенија. Како резултат на тоа, може да се зборува за висок степен на вкоренетост на религијата во општеството, па оттаму се јавува како важен педагошки проблем.

Функцијата на религијата ја имплементира религиската педагогија во широка и длабока дејност и таа има влијание на онтолошката, гносеолошката, антрополошката, аксиолошката, етичката и естетската сфера на постоењето и познанието. За ова ни сведочи концептуално-категоријалниот апарат кој ни е откриен на нас и принципите на православно христијанско образование за кои подетално ќе стане збор подолу.

Процесот на стекнување на знаење во историјата на човештвото, првично имал сакрален карактер. Секој нов „пророк“ му принесувал на човештвото нови идеи, чие распространување било спроведено со цел усовршување на човековата природа и неговиот однос со светот кој го опкружува. Така, древноисточните училишта за жреци воспитувале на патот на физичкото и духовното самоусовршување; во будистичките училишта образованието се разгледувало како „искачување“ на учениците од усвоената азбука и граматика до читање на сложени теолошко-филозофски списи; во муслиманската култура стекнувањето знаења и потрага по нив традиционално се смета за богоугодно дело. Од оваа традиција не отстапува и христијанството кое ѝ придава длабока педагошка димензија на религијата во која Бог поучува, а верните се јавуваат како ученици: „Еден е вашиот Учител – Христос“ е запишано во Библијата (Матеј 23,8,10).

Православната христијанска педагогија ги има своите корени во традицијата на христијанството, кое пак има огромно теориско и практично искуство. Во неговата историја се јавуваат периоди на просперитет, безусловно општествено прифаќање, доминантна положба во системот на образование, но исто така и негирање, времиња на прогонство и забрана. Поимот „православие“ на старогрчки јазик се нарекува „ортодоксија“ (Ορθοδοξία) и доаѓа од зборовите: „ορθός“ – исправен и „δόξα“ – мислење, па така во превод би значел „правилно верување“, „исправно мислење“ (Мак-Ким Дональд, 2004; стр. 258).

Како централни поими на православната христијанска педагогија, како и на општата педагогија, се јавуваат воспитанието и образованието. При тоа, образованието се разбира како процес кој ги обединува поучувањето и воспитувањето. Образованието им обезбедува културен континуитет на поколенијата, развој на индивидуалните знаења и морални вредности, кои се соодветни на неговите интереси и општествени очекувања. Поучувањето и воспитувањето се разбираат како две страни на еден единствен процес. Поучувањето вклучува усвојување на знаења, умеења и навики, овозможувајќи на оној кој поучува и на оној кој што се поучува да зборуваат со јазикот на објективните вредности на културата. Воспитанието, пак, е процес кој е поврзан со перцепцијата на моралните вредности и норми на општественото поведење, кое се јавува како резултат на стекнување на знаења при поучувањето. Во принцип, сите отци на Црквата говореле за приоритет на воспитанието над поучувањето и за неопходноста од воспитувачко поучување (Модзалевский, 1992; стр. 187).

Признавајќи дека христијанството е метафизички антрополошко, може да се тврди дека неговите основни идеи имаат педагошка ориентација, па оттаму може да се проучуваат поимите „образование“ и „воспитание“ во православната традиција. Како што и претходно беше наведено, образованието е етимолошки поврзано со зборот „образ“ и означува учество во создавањето на „Божјиот образ“ во човекот, а воспитанието (во превод: над-хранува, односно се храни со нешто повозвишено од обичната храна) го предлага патот кон спасението; ја подготвува душата за вечен живот, па оттаму е поврзано со креативните способности. Во овие поими е зададен векторот на искачување кон духовното, што е карактеристика единствено на човекот од сите живи суштества на земјата.

Истражувањето може да нè доведе до заклучок дека светоотечкото наследство експлицитно не содржи детално изложување на теоретскиот проблем на христијанската педагогија, нема опишан систем на идеи за целите и методите на воспитанието и образованието, но подеднакво имплицитно тие постојат и се состојат од појаснувања на прашањето за суштината на воспитанието и определени потреби кои е неопходно да ги извршуваат христијаните на било која возраст.

Од гледна точка на православната воспитно-образовна парадигма, да се открие во себе Божјиот образ и да се добие ослободување од гревовите, христијанинот треба да го почитува Творецот како Учител и да се ориентира според Христа како идеал. Така, целта на православното христијанско образование е во согласност со целта на животот на православниот човек и неговото духовно единство со Бога. Тоа се достигнува преку воцрквување, сфатено како вдахновение, преобразување на животот со силата на Светиот Дух.

Христијанството, покрај теолошката има и антрополошка димензија и во неа се актуализира темата за личноста на детето. Православната христијанска педагогија го разбира детството и воспитанието не само како подготовка за животот, туку и како почеток на познанието на неговата врска со Бога. „Вистина ви велам, ако не се повратите и не бидете како деца, нема да влезете во царството небесно“ (Матеј 18,3). На тој начин во христијанството се актуализира темата за личноста на детето. Притоа, во светоотечкото наследство не станува збор за некаков строго регулиран систем на образование и воспитание, па според тоа може да се заклучи дека во самото Христово учење се содржани сите педагошки идеи и придржувањето кон нив, несомнено обезбедува успех во воспитанието.

За проучување на теоретско-методолошките основи на православната христијанска педагогија треба да ги земеме предвид и размислувањата во врска со религијата на филозофите од поново време. Василиј Розанов ја опишува религијата како нешто „најважно, прво и неопходно“ (Розанов, 2002; стр. 424). Говорејќи за религијата, Владимир Соловјов забележал дека таа е „сојуз (врска) на човекот и светот со безусловниот почеток и центар на сета егзистенција“ (Соловјев, 1989: Т.2, стр. 5). Развивајќи ја идејата за сојуз и заедништво, Илија Илин истакнал дека смислата на религијата во животот е сојуз на човекот со Бога; или на друг начин поврзување на човекот како субјект и Бог како Објект. Но, овој



објект не е предмет на „познание“ или „знаење“; Он може да биде и предмет на чувства (како на пример: љубов), созерцание или волја. Религијата е сојуз и како таква вклучува две реалности и односи меѓу нив: било да станува збор за „контакт“, „согледување“, „присуство“, „испитување“ или нешто друго, може да биде поинтимно, длабоко или речиси неискажливо“ (Иљин, 2004; стр. 16).

Лав Николаевич Толстој, во неговите дискусии за религијата, ја дефинирал истата како „главен двигател на срцето на животот на човековото општество“ (Толстой, 1994; стр. 27). Притоа обратил внимание на фактот дека „религијата не е поклонување на божества, предизвикано од суеверен страв пред невидливите сили на природата, кое е својствено за луѓето само во одреден период од нивниот развој. Но, нешто сосема независно од стравот и од степенот на образование на човекот и нешто што не може да се уништи со било каков развој на образованието. Нешто како сознание на човекот за својата конечност среде бесконечниот свет и гревовност, односно неисполнување на сето тоа што може и е должен да го направи, но не го направил. Отсекогаш било и секогаш ќе биде, сè додека човекот останува да биде човек“ (исто, 26).

Во исто време, со едногласното признавање на културната улога на религијата во животот на човекот, во рамките на филозофската традиција постоеле различни гледишта, па дури и спротивни во однос на разбирањето на улогата на Црквата како институција која е следбеник на Христовото учење, што е особено важно како од теоретска, така и од практична гледна точка. На неа, од една страна, ѝ е призната големата улога која ја има при воспитувањето, а од друга страна, пак, е осудена поради догматизмот и згаснувањето на живото творечко начело во Црквата (Розанов, 1990; 249).

Толстој пишувал за радикално отфрлање на сè што не е црковно, според неговото длабоко убедување дека лажната светлина може да ја замени вистинската суштина на христијанството. Во исто време, писателот нагласил дека „слабоста на одделни религиозни доктрини не е аргумент против неопходноста на религијата воопшто. Преку суштината на Христовото учење човекот има можност да спознае кој е навистина тој. Дека тој е како птица која не ги користи своите крилја. Човекот сфатил дека не е смртно суштество кое зависи од условите на светот и разбира дека птицата има крилја и верува во нив, сфаќајќи дека Христос

никогаш не се родил и не умрел, туку секогаш постои и дошол во овој свет само за да ја исполни волјата на Оној, Кој го испратил во овој живот“ (Толстой, 1994; стр. 3).

За да може да се идентификуваат теоретско-методолошките основи на православната педагогија, потребно е да се разбере религиозната воспитно-образовна традиција која е поврзана со учењето за човекот. Во посланијата на светиот апостол Павле се формулирани основите на христијанската антропологија кои имаат вредност за педагогијата: „...и целиот ваш дух и душата и телото да се запазат без порок при доаѓањето на нашиот Господ Исус Христос!“ (1.Сол. 5,23).

Зборувајќи за природата на човекот, Илија Илин ставил акцент на највисоката сфера во духовно-телесната хиерархија кај човекот. Тој напишал: „Човекот е жив дух според својата суштина, а религиозноста е духовна состојба. Напрасно е човекот самиот себеси да се определува како „тело“ или како „живо тело“, дури и како „одуховено тело“. Човекот не треба да се пронаоѓа себеси помеѓу работите и објектите за кои тој размислува, туку во таа „субјективна“ длабочина која самата го запрашува, испитува, замислува и прави да чувствува и посакува. Во таа субјективна длабочина човекот е жив, личен дух“ (Иљин, 2004; стр. 32).

Подеталните дефиниции кои ги дал мислителот во полето на православната антропологија ни посочуваат и на такви важни делови на човековата природа како што се „духот“ и „душата“. Душата не е исто што и духот. Душата е целиот тек на бестелесното човечко искуство: мисли, чувства болки, пријатности и непријатности, спомени, размислувања, заборавени случки итн. Духот е само душевна состојба во која човекот живее со своите главни благородни сили и стремежи, со кои доаѓа до познавање на вистината, до созерцание или уживање во убавината, правење добро, општење со Бога преку молитвата и светите тајни; со еден збор, тоа што човекот го признава како врховно и безусловно добро“ (Иљин, 1994, Т.3; стр. 23).

Идеите на православната антропологија се разработени и кај Василиј Зењковски. Врз основа на фактот дека „почеток на личноста е Божјиот образ во човекот“ (Зењковски, 1996; стр.149), тој тврди дека „сè во човекот е личносно“ и дека „човекот секогаш и во сè е духовен. Таа духовност не постои сама за себе, таа мистериозно стапува во однос со сушноста на човекот, но таа останува во

центарот како жива срцевина и вистински центар („реалното јас“), како основа на индивидуалноста на човекот, неговото метафизичко јадро“ (исто, 50). Зењковски забележува и дека приматот на духовното начело не треба да го инхибира психофизичкиот живот на човекот. Фактот дека психата и телесната сфера служат како водич и експресија на духовното начело не треба да се разбере дека тие немаат свое сопствено изразување“ (исто, 51).

Со векови богословската мисла, заснована врз поимањето на човекот како „создание според Божјиот образ и подобие“, се обидувала да ја одгатне тајната на личноста. Постепено, во рамките на теологијата, се развило мислењето за личноста во контекст на слободата по однос на природата како способност „да се издигне над себеси, да биде на другата страна од себе самата, надвор од било која фактичка своја состојба, па дури и од својата фактичка општа природа“ (Франк, 1990; стр. 409).

Исклучувајќи ја можноста за појава на егоизмот при поимањето на личноста на човекот како својство на човековата сушност, Владимир Лоски напишал дека „секоја личност суштествува не по пат на исклучување на другите, не по пат на спротивставување на себеси, она што не е „јас“, туку по пат на тоа што одбива да ужива во својата сопствена природа на начин како да си е самодоволна себеси. Со други зборови: личноста суштествува во насока со другите“ (Лосский, 1995; стр. 102). Од педагошка гледна точка, ова е важна мисла бидејќи ја ориентира личноста и развојот на човекот во духовна насока, при која „човекот е повикан да владее со својата душа и нејзините слабости, да се ослободи себеси од состојбата на духовно слепило и креативно да ја изгради својата нова судбина пред лицето на Бога“ (Иљин, 1994: Т. 3; стр. 383).

Проучувањето на православно христијанско образование како предмет на научно-педагошка анализа опфаќа и анализа на неговите концептуални основи. Забележително е тоа дека во последно време како тема на разработка во светските референтни изданија и монографии, посветени на проблемот на педагогијата, се јавува и системот на принципи на религиозното воспитание. Така, „Речникот по педагогија“ под уредништво на Галина Коцаспирова и Алексеј Коцаспиров се задржува на целите и задачите на православната педагогија, при што како основен се истакнува „принципот на слобода на човекот пред Бога“, кој е

поврзан со фактот дека „христијанството ја признава огромната вредност на личноста на човекот“ (Коджаспирова, Коджаспиров, 2005; стр. 243).

Клучен концепт на православната христијанска педагогија е слободата. Феноменот слобода се разбира како манифестација на божествената природа во човекот. Слободата детално ја разработува Василиј Зењковски, кој обрнува внимание на фактот дека дарот на слободата „подлабоко од самата можност за саморегулација на животот однаatre е можност за креативно разоткривање кое единствено се наоѓа во Вистината; слободата се наоѓа само во животот при Бога. Одржувањето на силата за самоопределување однаatre не е креативна сила, напротив, таа е извор на хаос и бесплодна претенциозност“ (Зењковски, 1996; стр. 149-150).

Според зборовите на Зењковски образованието е светлина на човековата душа не како зададена сила, туку како можност, како задача (исто, 34). Доколку слободата не е дадена, туку зададена, тогаш задачата на наставникот е да му помогне на ученикот да стане слободен. Сепак, развојот на слободата кај ученикот опфаќа и грижа за злото. Со оглед на наклонетоста на човековата природа кон гревот, во реалниот живот тешко остануваме во доброто, а многу лесно можеме да подлегнеме на искушенијата. Доколку слободата не е поврзана со стремежот кон божественото, тогаш таа почнува да тежи и да збунува. По тој повод Георги Флоровски напишал: „Ние треба да се грижиме не само за слободата, туку и за вистината, па самата вистина ќе нè ослободи“ (Флоровски, 1991; стр. 507).

Во контекст на смислата и целта на слободата, православната христијанска педагогија ја нагласува важноста на навидум немањето на слобода, кое првично, со оглед на околностите во човековиот живот, се нарекувале „крст“ или „судбина“. Зењковски напишал: „Крстот од почетокот му е даден и зададен на човекот и никој не може да го избегне својот „крст“, бидејќи „секој човек ја носи со себе во светот и својата задача, која е должен да ја разреши во текот на неговиот живот; таа задача е поврзана со духовните карактеристики на човекот кои остануваат исти независно од условите; Тоа е внатрешна непроменливост на логиката на духовниот живот на секој од нас; не е поврзано со надворешните настани, туку со внатрешните задачи, односно со духовната страна на животот“ (Зењковски, 1996; стр. 56).

Зењковски верува дека зададениот „крст“, односно „животната задача“ не се извршува со стриктна неопходност. Смыслата е дадена, но на почетокот не се извршува. Слободата на човекот се манифестира во изборот дека може да ја изврши задачата, да го исполни својот живот со служење на целите зададени од Бога, а може и несвесно или свесно да ја избегне оваа задача, верувајќи дека тој самиот може да го изгради својот живот целосно автономно и независно, а тоа во секој случај е илузија. „Ние сме слободни во тоа дали ќе прифатиме да ја исполниме својата задача, како ќе ја разбереме задачата и како ќе се заложиме за нејзиното исполнување, но „крстот“ кој е впишан во нас ја ограничува нашата слобода и сведочи за нашата зависност од Бога“ (исто, 56). Во секој случај, според христијанската религијата, актот на слободата ја добива својата моќ единствено преку помошта од Бога. Без Божјиот благослов слободата се претвора во попустливост и станува извор на недобродетелни активности на човекот.

Понатамошната анализа на концептуално-категоричниот апарат на проблемот на истражувањето не води кон поимот вера, кој се разбира како емоционална убеденост на индивидуата или групата во постоењето на нешто кое се наоѓа на другата страна од секојдневниот свет на човекот и влијае на него.

За педагогијата е важно дека верата е поврзана со чувствата, но има тенденција и кон областа на знаењето, кое, пак, ја претставува гносеолошката основа на религиозната моралност и практика. Имено, верата е клучен поим кој ги интегрира познанието, чувствата и односот кон светот и кон себеси. Особено е видлива во оптимистичките и песимистичките ставови. Важно е да се забележи дека за педагогијата оптимизмот има вистинска вредност.

Безусловната позитивност на верата во животот на човекот ја нагласува и Павел Флоренски, кој пишувал за тоа дека „каква и да е верата, таа е подобра од безверие. Можно е и должни сме да бидеме целосно посветени на своето истражување, но не треба да одрекуваме дека било какво истражување е подобро од никакво“ (Флоренский, 2001; стр. 627).

Илија Илин пишува за односот помеѓу верата и духовноста: „Религиозната вера бара, пред сè, духовно внимание: таа внимава со духот, го прифаќа неговото сведочење и му се доверува, затоа може да се каже: верата е доверба во

сведоштвото на духовното искуство, претежно пред субјективните ментални впечатоци и сетилните забелешки регистрирани со причина“ (Иљин, 2004; стр.90).

Идеите кои се отелотворени во познатата реченица на свети Јован Богослов за тоа дека „Бог е љубов“ и во една од основните христијански заповеди: „Возљуби го ближниот како самиот себеси“, говорат за тоа дека степенот на духовност на човекот мора да се определи преку неговиот однос кон другите луѓе и светот кој го опкружува.

Овие идеи се развиени во религиозно-педагошките ставови на Лав Николаевич Толстој, кој пишувал за сеопфатната пожртвувана љубов и обрнувал внимание на тоа дека за да се сака е неопходно да се научи: „само доколку човекот учи да сака толку ревносно како што ја изучува науката и занаетот, тој многу брзо и лесно ќе научи дека треба да се сакаат сите луѓе, дури и оние кои се непријатни“ (Толстой, 1994; стр. 42).

Лав Николаевич Толстој ја определил љубовта како „целосно задоволство на рационалната природа на човекот“ и нагласил дека со ова чувство, барем еднаш во животот, се соочува секој човек. Голема неволја е ако во животот на човекот не постои љубов: „Кој од живите луѓе не знае за ова блажено чувство, откако е еднаш искусено, најчесто уште во раното детство, кога душата сè уште не е обременета со лага која го гуши животот во нас; тоа блажено чувство на емоции при кое посакувате да ги сакате сите: и блиските, и таткото, и мајката, и браќата, и злобните луѓе, и непријателите, и кучето, и коњот, и тревата; сакате единствено сè да биде добро, сите да бидат среќни и уште повеќе – сакате самите да направите сè да биде добро, самите да се оддадете себеси и целиот ваш живот за тоа секој и сè да биде добро и радосно. Само таквата природа дава целосна сатисфакција на рационалната природа на човекот“ (исто).

Во православната христијанска педагогија се јавува концептот „неспротивставување на злото со насилство“. Тоа е во согласност со учењето на современата хуманистичка педагогија која го поддржува демократското воспитание и се залага за градење на толерантна личност. Така, според мислењето на Толстој, „законот за неспротивставување на злото со насилство е до тој степен вечен, што доколку постои во историскиот живот движење насочено кон елиминирање на злото, тоа е благодарение на луѓето кои го разбрале Христовото

учење и кои претрпеле зло, а на злото не се спротивставиле со насилство“ (исто, 80).

Позитивниот став на православната христијанска педагогија насочена кон спречување на злото го прекршува воспоставениот духовно-морален закон, а тоа се одразува на дијалектиката на христијанското поимање на животот во која добродетелта секогаш е во комбинација со гревовноста. Во тој контекст, интересни се размислувањата на Толстој, кој поставувајќи го прашањето „зошто Бог ги создал луѓето така што се склони кон гревот?“, го видел и одговорот во тоа дека „гревот, соблазната и суеверието се потребни за да се бориме со нив и да ги победиме – во тоа е смислата и радоста на човековиот живот“ (исто, 56). Илија Илин го дефинира гревот како „паѓање од Божјата светлина“, „непристојност, духовна кратковидност или слепило, неодговорност и неискреност“ (Иљин, 2004; стр. 90).

Значајно е да се забележи дека според православната традиција децата не се исповедаат до седумгодишна возраст. Од гледна точка на православната педагогија, до таа возраст детето не е способно да се покае, бидејќи за покајанието е потребно одредено ниво на развој на личноста, да се спознае себеси. Детето до одредено време психолошки не е способно да поседува такво ниво на знаење, затоа тајната на исповедта до достигнување на тој период не е потребна за него. Потоа, улогата на семејното воспитание е да го насочи детето во разбирање на „доброто“ и „лошото“, за тоа да може да го следи доброто во своето однесување.

Образовната вредност на разбирањето на гревот како седиште на негативноста во религиозниот свет се состои во тоа што со негова помош се актуализира темата совест како вредносно својство на човекот, кое овозможува да се осознаат допуштените грешки и повеќе да не се повторат. Така, Илија Илин во совеста гледа „инстинктивна потреба за морална совршеност“, при што „совеста не е апстрактен принцип на долгот или укорот; создадена е несвесно после лошото дело и нема рационално оправдание“ (исто, 426). Подоцна, во неговото истражување, подетално се осврнува на другите клучни поими кои имаат филозофско-педагошка смисла.

Во религиозната воспитно-образовна традиција овие поими се градители на животот што не може да се каже и за научната педагогија. Нашата анализа на

учебниците по педагогија покажа дека таквите поими како душа, смрт, бесмртност во нив практично не се застапени. Проблемот на животот и смртта, конечноста на животот и неизбежноста од смртта се разработени во сите православни педагошки концепти. Од православна гледна точка, смртта се јавува како премин од земниот живот кон вечниот. Во врска со тоа Василиј Зењковски напишал: „Тајната на смртта не може да не го тревожи педагошкото сознание; потребен е таков приод кон детската душа кој нема да ја промени смислата во нашата секојдневна работа со децата“ (Зењковский, 1996; стр. 38).

Толстој зборува за стравот кој вообичаено се појавува кај луѓето при помислата на смртта и забележал дека „смртта е за оние луѓе кои го разбираат својот живот само како дел од ова време. Но, за луѓето кои го разбираат животот каков што тој навистина е – во напорите на човекот во сегашноста за ослободување на себеси од сето тоа што го попречува неговото соединување со Бога и другите суштества – таму не може да има смрт. Стравот од смртта е само свесност за неразрешените противречности на животот (Толстой, 1994; стр. 89).

Неизбежноста на есхатолошката перспектива ја актуализира во православната христијанска педагогија надежта за продолжување на суштествувањето: „Да верува во идниот живот може само оној кој ја постигнал својата цел во овој живот, кој воспоставил во својот ум нов став кон светот, бидејќи верата во бесмртноста се дава не по расудување, туку според квалитет на животот“ (исто, 42).

Во современата православна педагошка литература, прашањето за формулирање на принципите и нивна класификација претставува сфера на креативност и дискусија за нови идеи. Имено, во најраспространетиот учебник по православна христијанска педагогија, чиј автор е Евгениј Шестун се разгледува предметот и основата на поимање на православната педагогија. Авторот изложува историско-педагошка анализа на делата од светите отци и учители на Црквата. Тој пишува за три принципи кои се утврдени во следново:

- Православен поглед на човекот како на образ и подобие Божјо;
- Нашето единство во Црквата и преку Црквата;
- Градење на живот во согласност со барањата на христијанското совршенство; почитување на наследството на родниот крај (Шестун, 1998; стр. 544-548).



Архимандритот Јован (Игор Економцев) во неговата статија: *Принципи на православно образование* ја предлага следнава формулација:

- Христоцентризам;
- Личносен карактер на поучувањето преку единство на семејството, парохијата и училиштето;
- Напредок на моралното образование, но и на рационално-информативното;
- Поучување на тоа како да се делува од љубов;
- Литургизам, исполнет со радост на животот во Христа;
- Аскетизам;
- Поттикнување на вештините за морална перцепција на културните вредности;
- Поттикнување на чувството за хуманост и патриотизам;
- Поттикнување на чувството за поврзаност со природата и длабоко морално однесување кон надворешниот свет (Економцев, игумен Иоанн, 1995; стр. 12-15).

Детален преглед на системот принципи на православната христијанска педагогија ни дава Александар Зелененко. Врз основа на длабока анализа на светоотечкото наследство и делата на филозофите на религијата тој создал хиерархиски изграден систем на православните педагошки принципи:

- Дефинирање на односот на човекот кон Бога и Црквата: христоцентричност (Богоопштење, Богопознание, Богопочитување, Богоуподобување); еклисиоцентричност (воцрквување, соборност, литургичност);
- Морални и педагошки взаемнодејствија кои го определуваат односот на наставникот и ученикот кон Бога, Црквата, светот и еден кон друг: богобојазност, љубов и почитување, религиозно-морална свест, морална слобода, насоченост кон целите, хиерархиско единство, смиреност и послушание, своєвременост, културна сообразност и одговорност за животната средина;
- Педоцентричност при определување на односите помеѓу наставникот и ученикот: разумно-активна љубов, грижа за спасение на душата на ученикот, смиреност, снисходливост, уважување на личноста, целомудрие;

- Морално-педагошки аскетизам, определување на барањата кои треба да ги исполни наставникот кон самиот себе: самоспознание, одговорност, личен пример, воспитувачко поучување, единство на педагошките влијанија (Зелененко, 1997).

Современиот православен педагог Лариса Сурова исто така посветува внимание на основните принципи на православно воспитание и предлага помалку конфесионално насочено класифицирање на принципите, кои ќе имаат значење не само за православно христијанска педагогија, но и за секуларното образование и воспитание. Авторката се залага за следниве принципи:

- Ненасилство;
- Своевременост;
- Единство на педагошките влијанија;
- Почитување на личноста;
- Антрополошки принцип;
- Внимателност и трезвеност;
- Одговорност;
- Љубов и
- Смирение (Сурова, 2004; стр. 17-20).

Во рамките на научната анализа, принципите (лат. *principium* – начело, основа) ги разбираме како:

а) основна појдовна позиција; водечка идеја на една теорија, доктрина, наука;

б) внатрешно убедување на човекот за градење на одреден поглед кон работите; основно правило на однесување и делување (Большой энциклопедический словарь, 1998; стр. 960).

Врз основа на погоре изложеното, се обидовме да го збогатиме авторскиот систем на принципи во православно христијанска педагогија со некои кои се во согласност со ставовите на современата хуманистичка образовно-воспитна парадигма. Според нашето поимање, православно христијанска педагогија е устроена на принципи кои одразуваат различни аспекти на животот и познанието: онтолошки, гносеолошки, антрополошки, аксиолошки, етички и естетски: светот е создаден од Бога; човекот е создаден според образот и подобие на Божјо;

вистината се согледува преку познанието на Бога; човекот е единство на духот, душата и телото; слободата како составен дел на духовно-моралното самоопределување на човекот; љубовта како основен принцип во живот на човекот; воцрквување како вовед во животот на парохиската заедница и семејните вредности; национален идентитет и патриотизам како задача на духовно-моралниот развој на личноста. Подолу е образложението на овие принципи:

- Светот е создаден од Бога: за шест дена, а седмиот ден е назначен како ден за одмор. Бог го создал духовниот (невидлив) и земниот (видлив) свет. За шест дена, според волјата на Создателот, на земјата се појавиле копното и водата, растенијата, рибите, животните и конечно – човекот;
- Човекот е создаден според образот и подобие на Божјо: човековата личност постои благодарение на онтолошкото заедничарење со Христос, која е метафизичка основа на човековиот развој во конкретност на реалниот свет и бескрајното откривање во рамките на религиозната свест на битието;
- Човекот е единство на духот, душата и телото: личноста се пројавува и разоткрива себеси во сложената духовно-телесна природа на човекот. Таа се состои во хиерархиски сооднос на духовната, душевната и телесната сфера;
- Духот како манифестација на божественото во човекот: тоа е „искра Божја“ која определува сè во човекот – неговото телесно суштествување, душевно манифестирање: чувства, волја, разум. Воспитанието се разбира како разоткривање на личноста на детето во контекст на неговата внатрешна хиерархија и обрнување на посебно внимание на духовниот аспект на животот. Разбирање на личноста како феномен на духовниот свет, која е некомплетна без учество на физичките, психичките и социјалните параметри кои влијаат на развојот на човекот и кои во исто време претставуваат второстепени елементи на духовно насочената внатрешна хиерархија на човекот;
- Слобода – најважна компонента на духовно-моралното самоопределување на човекот. Принципот на слободата кој е утврден и во хуманистичкиот пристап на образованието има поинакво значење во контекст на

православната педагогија. Тука не станува збор за вродената слобода, туку за стремежот за постигнување на духовната слобода;

- Срцето како центар на духовно-моралниот развој на човекот. Во православната христијанска педагогија срцето не е само анатомски орган од кој што зависи животот на човекот, туку има и теозофско поимање што означува фокусирање на божественото во човекот. „Срцето“ е дефинирано како цел и резултат на воспитанието. Како задача на православното воспитание се јавува и способноста да се разбуди и одржи „внатрешното око на срцето“, па така исходот од духовното воспитание да биде познанието на Бога;
- Љубовта како основен принцип во животот, како најголем закон на духовниот живот. Само воспитанието кое се спроведува со вистинска љубов кон учениците се смета за православно. При тоа, воспитанието треба да се заснова на љубов и на страв да не го изгубиме љубениот, страв да не го огорчиме љубениот, а не на страв од насилство;
- Борба на човекот со гревовноста како борба со злото. Со откривање на термините „грев“ и „грешност“ православната христијанска педагогија го актуализира проблемот на доброто и лошото, земајќи го предвид не само надворешното зло, туку и внатрешното, кое постои внатре во човекот. Борбата со гревовите се разбира како способност на човекот да му се спротивстави на злото и таа способност неопходно е да се воспитува уште од раното детство;
- Смртта како премин кон вечниот живот. Православната христијанска педагогија го сфаќа животот на човекот како временски период кој не е ограничен со рамките на земниот живот. Притоа, човекот се разбира во однос на поимите „вечност“ и „бесмртност“. Животниот пат на секој човек е насочен кон есхатолошката перспектива;
- Воцрквување – духовно-практичен пат на воспитанието; начин на воспитување на духовно-моралната компонента од животот на човекот. Во основата на православната христијанска педагогија лежи разбирањето дека без црковниот живот не е можно да се постигне основната цел на воспитанието. Потребно е да се нагласи дека овде не станува збор за моќта

на Црквата врз човекот, туку за неопходноста и можноста да се води живот проткаен со духот на православието. Патот на познание на Божествената Вистина не е можен без воцрквување. Воцрквување значи да се научи да се размислува христијански, да се раководи во животот според учењето на Црквата и православните принципи;

- Учество во животот на парохиската заедница, постигнување на соборност и преку неа запознавање со семејните вредности. Од педагошка гледна точка, како најважно се јавува индивидуалното запознавање со религиозните вредности, така и преобразување на општествениот живот во целина, конкретно семејниот, а меѓу другото и усвојување на принципот на соборност како важна карактеристика на битието, обединувајќи ги луѓето со силата на љубовта во слободно органско единство. Родителите се повикани да создаваат семејна атмосфера во која преовладува љубовта кон децата, кон луѓето и кон светот кој нè опкружува и да обезбедат целосно личносно и социјално воспитание на децата. Општо земено, воцрквувањето среде парохиската заедница според својата суштина претставува едно големо семејство. Вредноста на семејството се постигнува преку светите тајни брак и крштевање;
- Воспитание на националниот идентитет и патриотизам како една од задачите на духовно-моралниот развој на личноста. Патриотизмот во православната христијанска педагогија се разбира како „спознавање на родната земја како своја татковина, спознавање на себеси како одговорна личност за таа земја, за нејзината благосостојба и познавање на историјата на татковината“ (Шестун, 1998; стр. 547).

Современата православна христијанска педагогија се реализира врз основа на фундаменталните принципи во Средното богословско училиште и на Православниот богословски факултет во Република Македонија, како и во рамките на курсевите по веронаука кои се одржуваат во повеќето цркви низ целата територија на државата. Во рамките на изборниот предмет *етика во религиите*, во основното училиште се земаат предвид единствено етичките принципи на православно христијанско образование.

#### 1.1.4. Духовното образование како педагошки феномен

Духовното образование, во последно време, активно се проучува како во православната, така и во научната педагогија. Педагогијата е полисемантичен термин, кој во најмала мера укажува на: 1) различни идеи, ставови и погледи (религиозни, општествени, национални), на целите, содржината и технологијата на воспитанието, поучувањето и образованието; 2) област на научни истражувања кои се поврзани со воспитанието, поучувањето и образованието; 3) специјалност, квалификации и практична дејност во областа на воспитанието, поучувањето и образованието; 4) училишен предмет во состав на средното и високото образование за наставници; 5) уметност, виртуозност, вештина и суптилност на воспитанието. Овде, ќе стане збор за педагошката наука.

Фактот што истражувањата за духовното образование во православната литература и православната христијанска педагогија се претставени во поинаква форма и изложени на специфичен јазик, не дава основа за оспорување на тоа знаење во педагошката наука. Православната христијанска педагогија не е само искуство на практична организација на образованието, туку и теоретско, концептуално образложение на тоа искуство врз основа на синтезата на богословските, филозофските и емпириските знаења претставени со јазикот на симболите и метафорите. Православно-педагошкото знаење е претставено со различен степен на комплетност во класичните дела на Василиј Зењковски, Илија Илин, Николај Пирогов и Константин Ушински. Во денешно време, на проблемот на православното христијанско образование (вклучувајќи го и духовното образование како негова најважна компонента) сериозно внимание се посветува во делата на Јован Маслов, Амфилохие Радович, Лариса Сурова, Евгениј Шестун и др.

Во таков случај, поимот „научна педагогија“ во себе вклучува различни, понекогаш и спротивставени концепции, теории и парадигми.<sup>2</sup> Целиот спектар на теории и концепции се поделени во три водечки образовни парадигми. Тие парадигми се разликуваат во разбирањето на целите на образованието и соодветно на тоа, различни се и целите на истражување во сферата на образованието. Од тоа зависи изборот на истражувачки инструменти кои се

---

<sup>2</sup> Односот на концепциите, теориите и парадигмите во оваа студија се разбира како однос на поединечното, особеното и општото.

користат за решавање на истражуваниот проблем, методолошкиот пристап, техниките на истражување, методите на обработка на податоците и презентација на резултатите од истражувањето. Во педагошката дејност, парадигмата го определува изборот на педагошки средства, карактерот на интеракција помеѓу педагогот и ученикот и многу повеќе.

*Традиционалната парадигма* се карактеризира со тоа што целите на образованието се ставаат во интерес на општеството и (или) државата и ги гледа првенствено во формирањето на квалитети кај човекот кои се нужни за општеството или државата. Интеракцијата во таквата парадигма има еднонасочен карактер и претставува дејствување од страна на педагогот. Формирањето на зададените квалитети се разделени на одделни области (интелектуални, морални, физички, работни итн.), а поучувањето – на одделни операции. Во педагошкото истражување преовладуваат точни и природни методи што овозможува да се добие сигурно знаење за условите во кои се случува развојот на човекот, но не овозможува да се разберат внатрешните процеси на човековиот саморазвој со доволен степен на компетентност.

Во *хуманистичката парадигма* образовните цели се ставаат во „служба на човекот“. Затоа, како цел во образованието се поставува самореализацијата на човекот, откривањето на неговите природни инстинкти, при што се земаат предвид неговите интереси и способности. Се верува дека изворот на развој се наоѓа во самиот човек. Со ваквиот пристап, човекот е всушност признат како суштество само на себе доволно. Акцентот се става на човекот, а не на неговата врска со светот кој го опкружува и со другите луѓе. Резултатите од истражувањето на проблемите на самопознание, самоактуализација, самоопределување, самореализација, направени во рамките на хуманистичката парадигма имаат големо значење за хуманизацијата, како и за интеракцијата помеѓу педагогот и учениците. Во хуманистичката парадигма, како и во традиционалната, се користат и други методи на истражување, врз основа на непосредното познавање на педагошките појави и процеси.

Во денешно време, како замена за хуманистичката парадигма, доаѓа *хуманитарната парадигма*. Во центарот на хуманитарната парадигма е човекот во целост и сите негови врски и односи со светот кој го опкружува. Главна карактеристика на хуманитарниот карактер на позицијата на педагогот е

дијалошката. Како цел на хуманитарната парадигма се истакнува развојот на „квалитетите на човекот“; развојот на човековата сушност и нејзината поврзаност со светот, вредностите, културата, како и односите со другите луѓе.

Паралелно, православната христијанска педагогија е претставена со една парадигма. Меѓу концептуалните термини претставени во делата на претставниците на православната христијанска педагогија не постојат фундаментални разлики – тие се присутни само во неколку прашања од методолошки карактер. Целиот спектар, пак, на научните педагошки концепции во образовниот систем, во споредба со православната христијанска педагогија, ги обединува една општа карактеристика – отсуство на религиозната компонента во образованието. Имено, таа компонента се јавува во ова истражување како критериум за разликување на православната и научната педагогија, без оглед на парадигматичните разлики во рамките на втората.

При истражување на духовното образование, пред сè, се јавува неопходност за негово разликување од другите педагошки феномени. Како во православната, така и во научната педагогија, духовното образование може да се разгледува во широка и во потесна смисла. Православната христијанска педагогија, во широка смисла, духовното образование го разбира како управување со целокупниот развој на човекот – како на неговата духовна сфера, така и на неговото „психофизичко искуство“ (Зеньковскиј, 1996). Од оваа гледна точка, целокупното образование е претставено како „духовен раст“, како идентификација на човековата вистинска духовна сушност (приближување на човекот кон Бога). Во таа смисла, секое образование е духовно образование.

Таквото широко поимање на духовното образование постои и во научната педагогија. Всушност, сите концепции на образованието, развиени во контекст на хуманитарната педагошка парадигма и претставувањето на образованието како „добро во човекот“ може да се однесуваат кон еден единствен правец – „педагогија на духовноста“ (според Борытко, 2000; Колесникова, 2001; Лузина, 2004 и др.).

Православната христијанска педагогија, во потесна смисла го разбира духовното образование како намерно влијание врз духовната сфера на човекот, развивање на квалитетни карактеристики кои произлегуваат од одредбите на христијанската антропологија за троичноста на човекот (составен од тело, душа и



дух). Авторите на современите научни трудови, учебници и учебни помагала по православна христијанска педагогија (митрополит Амфилохиј Радович, Светлана Дивногорцева, Јован Маслов, Лариса Сурова, Евгениј Шестун и др.) особено ја истакнуваат дејноста на педагогот во духовното воспитание на учениците (често именувана како духовно-морална) и ѝ придаваат приоритет пред другите области.

Во голем број концепции кои се разработени во рамките на научната педагогија, духовната сфера на човекот исто така се разгледува како релативно самостојна, а духовното образование се поврзува со намерно создадените услови за појава на оваа специфична сфера. За духовното образование, во потесна смисла, станува збор во делата на Татјана Власова (*Воспитание на духовноста врз основа на интеграција на науката и религијата*), Надежда Щуркова (*Организација на духовната активност кај децата*) и др. Сепак, границата на духовното образование, ни во православната, ни во научната педагогија не е доволно јасно определена.

Концептуалните ставови на христијанската антропологија (во светоотечка и богословска литература, делата на: Василиј Зењковски, Илија Илин, Амфилохије Радович и др.), хуманистичката и егзистенцијалната психологија (во делата на: Борис Братус, Виктор Знаков, Димитриј Леонтјев, Абрахам Маслов, Виктор Слободчиков и др.), хуманитарната педагогија (во делата на: Николај Боритко, Татјана Власова, Олег Гребенјук, Ирина Колесникова, Људмила Лузина и др.) даваат основа за разбирање на духовната сфера на човекот како фундаментално различна од психофизичката и социјалната сфера; Духовната сфера тука се поврзува со индивидуалната хиерархија на вредности и значења, како и со егзистенцијалното ниво на човековото битисување.

Како резултат на тоа, *духовното образование* може да се разгледува како феномен кој ја одредува смислата на животот на човекот во светот, пројавувањето и реализацијата на човековата сушност, земајќи ги предвид неговите специфични карактеристики. Во контекст на погоренаведеното, духовното образование не може да се разгледува како една од „рамноправните“ или „подеднакво значајните“ области на образованието, туку се јавува како основа за образование на квалитетите кои го сочинуваат идентитетот на човекот како психофизичко и социјално битие и ги определува карактеристиките на организација на целокупниот образовен процес.

Духовното образование се разбира како појава која ги определува методолошките ставови кои лежат во основата на неговото истражување и врз основа на нив разработениот методолошки инструментариум. Главната цел на таквиот инструментариум е да го идентификуваат педагошкото значење на карактеристиките на духовното образование кои се наведени во филозофските и религиозно-православните учења каде што духовноста и појавите кои се поврзани со неа се истражувани темелно.

Основна категорија која се истакнува при проучувањето на духовното образование е „духовноста“. Поимот „духовност“ е комплексен и многуслоен. Во филозофските, психолошките и педагошките концепции духовноста се разгледува од повеќе аспекти:

а) на социо-културен план – како дел од менталитетот на народот; во таа смисла, поимот „духовност“ се споредува со термините: „духот на народот“ и „национален карактер“. Проучувањето на духовноста од социо-културен аспект истражувачите го оправдуваат од различни гледишта на нејзината суштина. Како најраспространети се јавуваат следниве:

- духовноста ја создаваат нејзините носители (нации, народи, етнички и социјални групи) во процесот на нивниот историски развој и се манифестира во нивната колективна свест; духовноста вклучува и елементи на несвесното, принудувајќи ги членовите на одредена група на луѓе да дејствуваат во различни ситуации на добро определен начин;

- духовност – појава кај секој народ; објективно суштествување на Духот, кој го определува историскиот призив на народот и патиштата за исполнување на таквиот повик (претставници на објективниот идеализам). Ваквото поимање на духовноста е блиско до религиозното.

б) на индивидуален план – како својство на поединецот, тоа што ја претставува неговата вистинска човечка сушност и го определува карактерот на неговото битие во светот, како и способноста за саморазвој (во современите психолошки и педагошки концепции кои се базираат на филозофијата на егзистенцијализмот); притоа, духовноста, во поголемиот дел на филозофски учења и психолошко-педагошки концепции се разгледува како составен дел на суштината на човечкото битие.

Во православната христијанска педагогија исто така се прави разлика помеѓу духовноста како атрибут на објективно суштествениот духовен свет и индивидуалната духовност. Така, духовноста може да се разгледува и во однос на индивидуалното човечко битие и во однос на наиндивидуалното, трансцендентното.

Духовното образование има религиозни корени. Со ретроспективна анализа може да се докаже дека формирањето на системот на духовното образование може да биде претставен со следнава логика: 1) духовно образование на луѓето кои го одбрале патот на одрекување од светот и служење на Бога (аскетска и монашка педагогија, светоотечка педагогија); 2) духовно образование на световните луѓе кое вклучува религиозна компонента (пастирска педагогија, школска педагогија); 3) духовно образование во световните училишта кое не вклучува реализација на религиозна компонента. Ако првите два стадиума се поврзани со православната христијанска педагогија, последниот стадиум е поврзан со научната педагогија. Овој стадиум е краткотраен, бидејќи образованието во световните училишта е насочено кон градење на социјални квалитети кај човекот. Самиот термин „духовно образование“ од неодамна влезе во речникот на педагошките науки. Историјата на формирање на духовното образование е причина за специфичен пристап кон неговото истражување.

Бидејќи духовното образование се јавува како педагошки феномен, неопходно е да се идентификува педагошкиот контекст кој ќе ги отстрани противречностите помеѓу религиозното и научното толкување на духовното образование. Анализата на бројни филозофски концепции дозволува да се откријат оние феномени кои се соодветни на природата на духовната реалност и при тоа не противречат на религиозното разбирање на светот, така што може да бидат поврзани со православниот христијански пристап кон разбирање на духовното образование. Овде се подразбираат феноменолошкиот пристап, филозофијата на егзистенцијализмот и херменевтиката.

За да се разбере духовното образование на високо продуктивен начин овозможува феноменолошкиот приод. Феноменологијата начелно се појавила како методолошки приод кој специјално бил дизајниран за проучување на феномените поврзани со духовниот свет. Во делата на Фридрих Хегел (на пример:

*Феноменологија на духот*), во еден дел од неговиот филозофски систем се разработуваат низа на конкретни форми на манифестирање на апсолутниот дух, како и етапите на неговиот историски развој.

Во последниве години, феноменолошкиот приод наоѓа сè поголема примена во педагогијата. Педагозите (Евгенија Бондаревскаја, Николај Боритко, Татјана Власова, Ирина Колесникова, Људмила Лузина) во него гледаат голема надеж за надминување на кризата во теоријата и практиката на образованието и пошироко – во современата социо-културна реалност. Причината за обраќањето на педагозите кон феноменолошкиот приод првенствено се гледа во сознанието за важноста на феномените на нематеријалниот свет за развојот на човекот и општеството. Истражувачите (филозофи, психолози и педагози) сè повеќе доаѓаат до заклучок дека феноменот кој се однесува на сферата на идеалното укажува на значително влијание на состојбата и развојот на материјалната сфера. Во таа смисла се актуализира задачата со чија помош може да се идентификуваат карактеристиките на феномените кои припаѓаат на сферата на идеалното и да се откријат механизмите на функционирање на тие феномени.

Евгенија Бондаревскаја зборува за феноменолошкиот приод во однос на концептот на образование и забележува дека неговата суштина се состои во „идентификација на смислата проектирана во промената на педагошката реалност и длабоко познавање на внатрешните извори, врски и механизми за нејзин развој“ (Бондаревская, 2004; стр. 4). Таа, исто така, нагласува дека феноменолошкиот метод е соодветно насочен кон современите концепции на образованието и „овозможува да се примени една поинаква анализа од системско-активносната скала на мерење, каде што појдовна точка не е системот, туку самиот човек (ученик, студент, наставник, професор) во неговото движење кон самиот себе, кон неговата сушност, социјалност, индивидуалност и духовност.“ Така, феноменолошкиот приод првенствено предлага активност на истражувачите не според определена структура, функција, интра-системски и надворешни врски, но според идентификација на смислата која може да биде идентификувана како резултат на разбирање на феномените.

Смислата е дефинирана како идеална содржина, идеја, сушност, одредиште, конечна цел, вредност на нешто (живот, историја итн.); целокупната

содржина на креирање добра волја не може да биде сведена на вредностите на нејзините составни делови и елементи, туку само ги определува тие вредности (на пример: значењето на едно уметничко дело итн.) (Енциклопедија Британика, 2005; стр. 116). Така, смислата е директно поврзана со вредностите и значењата. Според Владимир Зинченко (1994), поимот смисла укажува на тоа дека индивидуалното сознание не може да се сведе на безлично знаење. Тоа не може да биде непристрасно, бидејќи му припаѓа на жив субјект и е вклучено во активностите на субјектот.

Филозофите, психолозите и педагозите (Михаил Бахтин, Владимир Зинченко, Ирина Колесникова, Људмила Лузина, Василиј Налимов и др.) во неколку наврати ја истакнале „неисцрпливоста на смислата и значењето.“ Комплексноста во проучувањето на феноменот на духовното образование, пред сè, е во фактот дека ја содржи во себе можноста за повеќезначајност. Таквата повеќезначајност на овој феномен најмногу се истакнува кога станува збор за религиозниот и научниот поглед на светот. Затоа е многу важно да се востановат смисловни соодветности помеѓу концептуалните термини на православната и научната педагогија во областа на духовното образование.

Феноменолошкиот приод не подразбира откривање на сушноста, тврдејќи дека сушноста е самоопределен феномен на кој не му е својствен развојот. Според тоа, поимот „откривање на сушноста“ не се однесува на развојот на феноменот. Оваа идеја се јавува и како една од основните и во теологијата на Источната Црква. Таа има длабоко образложение и во учењето за апофатичките патишта на постигнување на повисоката реалност.

Апофатичкото богословие начелно признава дека постои духовна реалност која сама по себе е непознајна, по однос на која се неприменливи сите методи на познание, применливи во создадениот свет (како материјалните, така и духовните). Владимир Лоски вели дека „не станува збор за познание, туку за соединување.... таквото богословие е пат за мистично соединување со Бога, природа која останува за нас непознајна.“ Соединувањето не бара познавање на сушноста на феноменот (составување на концепти, логички заклучоци итн.), туку „искуствено познавање на тоа што го надминува секое разбирање“; при тоа, „решително се исклучува секое апстрактно и чисто рационалистичко

теологизирање“, бидејќи ниту една концепција не е во можност да ја одрази целата полнота на духовната реалност (Лосский, 2003; стр. 13-19).

Голем број на заклучоци на апофатичката теологија се важни за разбирањето на духовното образование. Како *прво*, констатацијата дека сушноста (природата) на духовните феномени е поврзана со повисоката духовна реалност; принципиелно е непознатлива, доколку се користи терминот „познание“ во традиционална интерпретација (очигледно дека манифестирањето на божественото во создадениот свет, како и Самиот Бог, скоро и да не подлежи на традиционалното познание); во согласност со свети Дионисиј Ареопагит, повисоката духовна реалност, во целост е „лишена од сушноста, бидејќи таа постои пред секоја сушност, пред движењето и пред одморот (цитиран во: Лосский, 2003; стр.14).

Второ, констатацијата за неопходноста на духовниот напор во процесот на приближување кон повисоката духовна реалност. Тука е невозможна позицијата на надворешен набљудувач. Според зборовите на Владимир Лоски, „тоа е егзистенцијална позиција, при која човекот е опфатен во целост: нема теологија надвор од искуството – нужно е човекот да се промени, да стане нов човек.“ (Лосский, 2003; стр.19). Овој заклучок е важен за разбирањето на духовното образование, не само како феномен, туку и како процес (процес на духовно образование како котрансформација на педагогот и учениците) и како активност (специфика на духовната активност, не само како надворешна, туку и како внатрешна).

Дадените заклучоци го насочуваат истражувачот кон проучување на различни форми на духовното искуство. Таквите форми детално се евидентирани и опишани во патристичката и агиографската литература. Неопходноста за истражување на духовното искуство ја истакнуваат и современите филозофи (според Токарева, 2003).

Неможноста да се определи сушноста на духовното образование служи како основа за заклучокот дека дадениот феномен во суштина е принципиелно неопределлив, бидејќи е невозможно да се дефинира она што му пркоси на разбирањето. Принципиелната неодреденост на духовноста и објектите кои се

поврзани со неа, се јавува како една од основите на православната христијанска филозофија (Николај Берѓаев, Илија Илин, Владимир Соловјов, Семјон Франк и др.). Секое определување одразува некоја страна на истражуваниот објект – во зависност од задачата која ја решава истражувачот и соодветно на оние феноменолошки појави кои тој ги проучува. Според тоа, при дефинирањето се одразува позицијата на истражувачот и неговиот однос кон истражуваниот објект. Соловјов смета дека „човекот не може да го надмине својот субјективен однос кон објектот во искуството и мислењето“ (Соловьџев, 1996; стр. 296). Затоа, секое определување, на некој начин, го ограничува истражуваниот објект и го спречува неговото разгледување како целина. Во исто време, универзалното дефинирање на објектот во една општа форма овозможува да се направи разлика помеѓу него и другите феномени и да се формира претстава за неговите специфични карактеристики. Во контекст на горенаведеното, при претставување на резултатите од истражувањето на духовното образование како феномен<sup>3</sup> најсоодветно е да се дадат описни дефиниции. На тој начин, специфичноста на духовното образование ќе се разоткрива преку неговите значајни карактеристики.

#### **1.1.5. Значајни карактеристики и цели на духовното образование**

Основен елемент на духовното образование како во православната, така и во научната педагошка литература, е поимот „духовност“. При дефинирањето на овој поим постојат многу противречности, кои ги дефинираат принципиелните разлики во пристапот за разбирање на поимот „духовност“, а како последица на тоа се јавува практичната организација на духовното образование. Треба да се има предвид дека „во основата на различните педагошки насоки, како по правило, е присутен стремежот да се пронајде изворот на духовно-моралниот развој кај човекот“ (Шестун, 1998; стр. 167). Тоа е точно, дури и во случаи каде развојот на духовната сфера не претставува посебна воспитно-образовна задача.

Современите истражувачи со право истакнуваат дека „поимот „духовност“, и покрај неговата употребливост и распространетост не припаѓа на разработените филозофски и педагошки категории. Широката смисла на значењето понекогаш

---

<sup>3</sup> Феноменолошкиот приод не ги исклучува другите приоди. Тој е само еден од можните начини да се разјаснат педагошките објекти, појави и процеси.

доведува до целосно неприфаќање на неговата употреба, заменувајќи го со поимите: „интелигенција“, „морал“, „субјективност“ итн. Движејќи се од периферијата на човечкото суштество кон длабочините, кон неговото метафизичко јадро и инсистирајќи на неопходноста од поимот 'духовност', дури и самите религиозни мислителі доброволно ја прифаќаат таквата замена на поимот, затоа што за останатите тоа е само метафора“ (Дорошенко, 2000; стр. 95). Ова значи дека поимите „духовност“ и „духовно образование“ не се секогаш присутни во истражувањата од областа на научната педагогија. Меѓутоа, практично во сите тие истражувања, неизбежно на еден или друг начин се обработува некој аспект на духовноста и формирањето на духовната сфера кај човекот.

Научното разбирање на духовноста и духовното образование почнува да се оформува истовремено со почетокот на процесот на секуларизација на образованието. Процесот на секуларизација започнал во областа на педагошките идеи и завршил со воспоставување на соодветни идеи во образовните институции, воспитно-образовниот систем и технологија. Се чини како соодветно да се изложи краток историски преглед на методолошките одредби кои овозможуваат да се разјасни како е разбрана духовноста во современата научна педагошка теорија и зошто секуларното разбирање на духовното образование се разликува од православно-христијанското.

Историски гледано, при процесот на секуларизација на образованието, широко се распространиле идеите на педагозите хуманисти во епохата на ренесансата. Педагозите хуманисти ги поставиле во центарот на педагошкиот систем интересите за развој на личноста на ученикот и на тој начин ја замениле теоцентричната образовна парадигма со антропоцентричната (хуманистичката). Од тоа време е присутна одредбата со која се наведува дека главна цел на образованието е развојот на ученикот со цел да се обезбеди негова самореализација, заедно со идејата за самодоволност на индивидуата, која станала аксиома на научната педагогија. Во една или друга модификација, оваа идеја е присутна во многу современи хуманистички концепти.

За педагозите, епохата на ренесансата се карактеризира со отфрлање на идеите за хиерархија во образованието. Наместо нив, се става акцент на идејата за хармоничен развој на личноста, која ги има своите почетоци во древната Атина, а потоа станала исклучително популарна во западната мисла, но присутна е и на



европско тло. Доколку идејата за хиерархија во областа на образованието значела дека приоритет е формирањето на духовната сфера кај човекот, развојот на неговата позитивна „светла“ духовност, која треба да проникне во неговата психичка (душа) и физичка (тело) сфера, тогаш идејата за хармоничен развој на личноста, всушност, ја негирала главната улога на духовното образование каде што цел е развојот на психофизичкото искуство (Василиј Зењковски) и изедначување на правата на нејзините различни аспекти (интелектуален, морален, естетски и физички развој).

Понатамошниот развој на антропоцентричните идеи, изградени во епохата на просветителството, се случува кога тие се оформиле во теорија на педоцентризмот. Идеите на педоцентризмот, согласно кои ученикот се јавува во центарот на образовниот систем, присутни се и подоцна во една или друга форма во различните педагошки концепти (Џон Дјуи, Марија Монтесори, Елен Кеј и др.). Врз теоријата на педоцентризмот е заснован и современиот образовен концепт кој постои во рамките на хуманистичката парадигма.

Во својата крајна форма, педоцентризмот нашол израз и во различните концепти на слободното образование кои се базираат на ставот дека природата на ученикот првично е добра и во неа отсуствува „мрачен“ почеток. Последното се воведува од надвор, од социјалната средина која го опкружува ученикот. Притоа, под „природа“ се подразбира тоа од кое е составена човечката сушност, аналогно на духовноста од позиција на деизмот, како извор и механизам на човековиот развој. Деизмот гледа на Бог како на главна причина за појавата на светот, но развојот на светот и човекот смета дека се случуваат независно од Бога. Врз основа на овие филозофско-методолошки ставови, изворот на развојот на човекот - тоа што во христијанството се означува со терминот „духовност“, се наоѓа во самиот човек.

Ставовите за „добар“, „прекрасен“, „позитивен карактер“ на човековата природа се спротивни на православниот поглед за антиномичен карактер на духовноста. Покрај тоа, апсолутизацијата на човековата природа довела до фактот дека при процесот на разбирање на човекот и светот, приоритет му се дава на човековиот разум за сметка на другите, вбројувајќи ги тука и ирационалните начини на разбирање на реалноста. Таквиот начин на разбирање придонел за стеснување на претставата за духовниот свет на човекот.

Претставниците на теоријата за слободно образование и оние кои се основачи на сопствен педагошки систем (Лав Толстој и Константин Вентцел) го технологизирале процесот на слободно образование врз основа на идејата за добрата природа на човекот во почетокот на неговиот живот и отсуство на „мрачната“ страна во неговиот духовен свет, истакнувајќи ја надворешната природа на злото кое владее со човекот благодарение на неправилното образование и воспитание. При тоа, карактеристично за двајцата педагози е тоа што придаваат големо внимание на духовниот развој на човекот. Затоа, во основата на технологијата на слободното образование лежи стремежот за заштита на ученикот од лошите влијанија на надворешната средина. Како резултат на тоа, треба да се очекува развој на најдобрите човечки квалитети.

На таков начин, сите механизми на слободното образование се насочени кон борбата со злото кое произлегува од надворешната средина („соблазнување“, „искушение“ – согласно со православната терминологија) и не обезбедува успех против злото внатре во човекот („помислите“ и „страстите“). По тој повод, претставниците на православната христијанска педагогија забележуваат дека „напорите на заложниците за слободно образование во врска со проблемот на надворешното зло сведочат за недостатокот на внимание кон злото кое е вкоренето во срцето на човекот и непризнавање на присуството на темната духовност во човекот, со што за жал, волно или неволно ѝ се прави услуга на оваа мрачна духовност“ (Дорошенко, 2000; стр: 97).

Оттука може да се определат следните методолошки идеи, кои лежат во основата на современите разлики помеѓу православната и научната педагогија кога станува збор за духовното образование.

- Идеја за антропоцентризам (во научната педагогија се пројавува како педоцентризам). Согласно со оваа идеја, цел на образованието е да се развијат природните склоности кај ученикот, неговата самореализација, а изворот на развој се наоѓа во самиот човек. Со таквиот став, човекот се признава како индивидуа која си е самодоволна на себе.
- Одрекување на хиерархиската структура кај човекот; приоритет на неговиот духовен развој. „Еднакви права“ на сите аспекти од животот на ученикот и како последица на антропоцентричните погледи, апсолутизацијата на

психофизичкиот живот која се одразува во теоријата на хармоничен развој на личноста.

- Позиција на позитивен карактер на човековата природа и надворешен карактер на злото, спротивно на двојната антиномична природа на човековата духовност според православното разбирање.

Треба да се нагласи дека кога станува збор за противречностите кои се јавуваат помеѓу научната и православната христијанска педагогија во врска со духовното образование, претставниците на православната педагогија (Дорошенко, Шестун и др.), ја имаат предвид традиционалната педагошка парадигма или хуманистичката парадигма. Втората е критикувана од нивна страна за апсолутизација на човекот, прекумерно централизирање на неговата себедоволност, а првата, пак, за игнорирање на духовната природа на човекот. Во традиционалната педагошка парадигма на човекот се гледа од аспект на неговите социјални квалитети, па оттука практично е невозможно да се конструира теорија на моралното образование.

Авторите и поддржувачите на хуманистичкиот концепт на широко го употребуваат терминот „духовност“, како и термините кои произлегуваат од него, и покрај тоа што човековата природа ја разбираат на две нивоа: „душа – тело“. „Иако го признаваат постоењето на психичкиот свет на човекот и неговите длабочини, сè уште нема смисла да се зборува за духовноста, доколку не постои духот кој е носител, творец и основа на духовноста“ (Дорошенко, 2000; стр. 95). Ограниченоста во разбирањето на човекот се јавува како важна причина за различните концепти на духовното образование, кои се присутни и разработени во рамките на хуманистичката образовна парадигма. Доколку не станува збор за духовната сфера на човекот, тогаш останува нејасно зашто се прават напори од страна на педагозите за организација на духовното образование. Затоа целите на духовното образование се заменуваат со целите на моралната совршеност и културното просветување, кои пак, не се доволно ефикасни за решавање на проблемот на бездуховноста кај помладите генерации.

Другите концепти на образованието се обично надвор од вниманието на претставниците на православната христијанска педагогија кои го разработуваат проблемот на духовното образование. Како резултат на таквиот пристап кон

разбирање на секуларниот концепт на духовното образование, значително е стеснета основата за соработка помеѓу православната и научната педагогија во сферата на духовното образование. Исто така и разликите во методолошкиот степен ја чинат практично невозможна соработката во областа на образовната дејност. Треба да се нагласи дека многу автори кои се занимаваат со проблемите на православната христијанска педагогија го признаваат фактот дека научната педагогија, во различни фази од нејзиниот развој, на еден или друг начин се занимавала со проблемот на духовното образование. Така, Дорошенко забележува дека теоријата и праксата на слободното образование се „проткаени со грижата за духовната сфера и се одликуваат со суптилноста и длабочината на теориската и технолошката разработка на ова прашање“ (Дорошенко, 2000; стр. 96).

Во последниве години, во научната педагогија јасно се согледува недостатокот од истражување на образованието од аспект на психофизичкото и социјално ниво во врска со развојот на новата образовна парадигма – хуманитарната, во чија основа лежи проблемот на духовното битие на човекот.

Ирина Колесникова, истражувајќи го професионалниот развој на наставникот, зборува за развој на професионалните хуманистички позиции од аспект на хуманитарноста. Целта на хуманитарноста е развој на „човечките квалитети“, односно духовноста. „Процесот на хуманитаризација на педагошката свест и поведение е поврзана со усвојување на идејата за еднаквост на луѓето за време на нивното образование. Притоа, еднаквоста се подразбира во контекст на можностите и правата на секого, независно од возраста и интелектот, да може да се образува, односно свесно да работи за создавање на 'образот во себе'“ (Колесникова, 2004; стр. 31-32).

Филозофска основа на повеќето педагошки концепти, разработени во рамките на хуманитарната парадигма е егзистенцијализмот. Разбирањето на духовното образование, првенствено како егзистенцијален проблем што се одразува и изразува во концептуалната рамка на хуманитарната парадигма, создава можност за соработка со православната христијанска педагогија на методолошко ниво. Така и Татјана Власова детално го проучила проблемот на егзистенцијалните вредности како интенции на духовното образование.

Психолошките основи на хуманитарната образовна парадигма ги застапуваат егзистенцијалните психолози. Во делата на Борис Братус, Виктор Знаков, Владимир Зинченко, Димитриј Леонтјев и Виктор Слободчиков, човекот се разбира од аспект на битието и од гледна точка на неговите духовни квалитети. Една од главните одредби на егзистенцијалната психологија е тоа дека духовниот живот на човекот се состои од бесконечен спектар на неговите врски и односи со другите луѓе, како и напори за осознавање на своето место и улога во Универзумот – во човековиот свет и пошироко. Во овој случај, Борис Братус и Виктор Слободчиков имаат слични ставови со религиозните погледи за природата на човекот како духовно битие.

Во хуманитарната парадигма поимот образование непосредно се поврзува со духовноста како човечки квалитет, како „вистинско човечко во човекот“. Според Ирина Колесникова „образованието може да биде дефинирано како работа за заштита и репродукција на човечките квалитети во системот на социјално-педагошки взаемнодејствија“ (Колесникова, 2004; стр. 27). Со цел да се изгради кохерентна (целосна) теорија на духовното образование особено е важно разбирањето на образованието како вредносно-смисловен дијалог помеѓу наставникот и ученикот (Евгениј Баришников), вредносно-смисловен дијалог на човекот со човек и на човекот со светот (Људмила Лузина).

За хуманитарниот пристап, карактеристично по проблемот на образованието е тоа што на човекот гледа како на интегрално суштество и го проучува не само во однос на неговото психофизичка организација или живеење во конкретното општество, но пред сè од гледна точка на неговата духовна состојба, која е концентрирана во поимот „битие“.

Овие погледи на хуманитарниот пристап се соодветни на разбирањето на образованието како „начин на живеење“ (Николај Боритко). Затоа хуманитарната педагогија често е нарекувана онтолошка педагогија или педагогија на духовноста. Во тој случај, содржината на воспитанието не се состои во некаква информација, туку во различни способности на битието (радост, восхит, взаемна помош, благодарност, избор, тага, криза, надеж, очајание, инспирација, труд, љубов, совест, срам итн.), реализирани во ситуација на педагошка интеракција и облечени во соодветна форма. Од позиција на хуманитарната парадигма, образованието се определува како помош на ученикот во неговиот развој, особено во пронаоѓањето

на смислата на сопствениот живот. Така разбраното образование открива широки можности за соработка со православната педагогија во сферата на духовната наобразба.

Во наше време, за православната христијанска педагогија, исто така е карактеристично признанието на суверенитетот на личноста на ученикот, врз основа на идејата дека духовниот развој на човекот зависи од Божјата волја, но не од волјата на некој друг човек. Духовното образование се разбира како помош на човекот во неговиот духовен раст и во формирањето на неговата вредносно-смисловна сфера; тоа е засновано врз разбирањето на човекот како единство на неговите телесни, душевни и духовни својства, кои имаат водечка улога во духовната сфера. Особено важно е да се препознае следново: претстава за нераскинливата врска помеѓу духовното образование, културата и моралот; разбирање на моралноста како ориентација во духовниот развој на човекот; признавање на слободниот и одговорен избор како неопходен услов за ефективност во духовното образование.

Посочените одредби не противречат на разбирањето на духовното образование во научната хуманитарна педагогија. Имено, во рамките на хуманитарната образовна парадигма се ускладуваат условите за интеграција на научно-педагошкото и религиозно-филозофското знаење, што е предуслов за откривање на суштинските карактеристики на духовното образование. Леонтјев, говорејќи за психотерапијата, забележува: „Постојат пристапи кои се занимаваат со пониските и поблиски до природата телесни механизми на душата, додека други се занимаваат со повисоките механизми на душата“ (Леонтјев, 2001; стр. 100). Вториот дел од овој заклучок може да се однесува на хуманитарната педагогија. Затоа, хуманитарниот пристап може да се разгледува во контекст на концептуалните позиции на православната и научната педагогија.

Во врска со фактот дека во хуманитарната парадигма образованието се разгледува на онтолошко ниво, активно се реконструира педагошкиот речник. Еден од најјасните знаци за негова длабока фундаментална промена е вклучувањето на категоријата „духовност“ и поимите кои произлегуваат од неа - адекватно на тоа и формирањето на дефиниции кои соодветно ја определуваат нивната содржина. Таквото барање се базира на две главни причини: а) обид во рамки на традиционалната насока да се даде јасна, недвосмислена дефиниција за

категоријата „духовност“; б) обид во рамките на интерпретативниот приод, чиј основач е Макс Вебер, да се поврзе духовноста со општиот контекст на образованието.

Во рамките на хуманитарната парадигма, категоријата „духовност“ се разгледува преку нејзината поврзаност со другите концепти. Притоа, истражувачите сметаат дека примарна задача е да се разграничат поимите „духовност“ и „душевноста“. Според Људмила Лузина „духовноста е вредносна содржина на сознанието, а душевноста е вредносна содржина на искуството (доживувањето)“. Опишувајќи ја духовноста, Лузина забележува дека таа може да се разгледува како принцип на самоизградување, односно како избор на подоброто во себе врз основа на највисоките морални вредности (Лузина, 2003; стр. 18,35).

Сепак, ова не значи дека претставниците на интерпретативниот приод не се обиделе малку поразлично да ја дефинираат духовноста од традиционалниот приод. Лузина ја предложила следнава дефиниција: „Духовноста е морална ориентација на волјата и разумот, како способност на човекот самостојно да управува со животот, со цел да постигне независност од надворешните и внатрешните услови; како и способност активно да влијае на тие услови со помош на моралните вредности и идеали“ (Лузина, 2003; стр. 18). Оваа дефиниција е од интерес не само поради нејзината концептуална, симболичка корелација со важните приоди во образованието, но и поради фактот дека ги содржи во себе најважниот закон на духовното образование – закон на независност на духовниот живот на човекот од биолошките и социјалните фактори; како и фактот дека е одраз на ситуацијата создадена од страна на современата методологија на образованието со концептите „духовност“ и „морал“.

Наталија Никитина нагласила: „Духовноста е тоа што ја интегрира личноста“ (Летняя научная школа 2005; стр. 30). Со ваквата дефиниција може да се раководи доколку се сфати личноста онака како што е разбрана во православието. Притоа, истражувачите имплицитно (а понекогаш и отворено) го признаваат фактот дека духовноста содржи нешто повеќе, кое не се вклопува во традиционалниот педагошки концепт и не може да биде разбрано до крај, а со тоа и дефинирано. Така, Дмитриј Григорјев забележал: „Натприродната духовност која е очигледна за религиозното сознание, и во секуларниот ум може да се задржи“ (исто, 35).

Делата на Татјана Власова се блиски до православното христијанско поимање на духовноста. Таа го признава ограниченото разбирање на духовноста во традиционалната научна педагогија во споредба со православната христијанска педагогија и открива заедничка основа помеѓу нив во егзистенцијалната сфера.

Во хуманитарната педагошка парадигма активно е разработена доктрината за субјективноста. Од гледна точка на Николај Боритко „субјект е човек кој активно делува, кој има интеракција со средината и размена на влијанија: не само прифаќање на вредностите од средината, но и утврдување на своите погледи во средината – своите вредности. Субјективитетот на индивидуата првенствено се открива преку вредносната интеракција со животната средина. Присуството на вредносна индиферентност на човекот во однос кон светот, произлегува од важноста на различните страни - аспекти на светот и човекот за неговиот живот. Најважна карактеристика на субјектот за педагогијата е неговата способност за само-промена во однесувањето, делувањето и комуницирањето, како и свесното саморегулирање на тие процеси. При таквото гледиште човекот е субјект во сопствениот живот; имено, благодарение на таквото својство како што е субјективноста се обезбедува формирањето на „човековите квалитети“.

Поимот духовност го вовел Боритко (2006) при опишувањето на етичката позиција на човекот, која што е поврзана со поимот субјективност. Значи, поимот „субјективност“ може да се разгледува аналогно на поимот „духовност“ и поврзано со духовното образование.

Применетите одредби и методи на херменевтиката, феноменолошкиот приод, религиозните гледишта и идеите на егзистенцијализмот во контекст на хуманитарната парадигма придонеле да се идентификуваат и определат *суштинските карактеристики на духовното образование*. Овие карактеристики, пак, ги интегрираат концептуалните позиции на православната христијанска и научната педагогија. Тие се јавуваат и како основа за определување на инвариантните цели на ориентација во духовното образование. Суштинските карактеристики на духовното образование, пред сè, се засноваат на разбирањето на духовноста. Од нив најважни се следниве:

- Духовноста е својствена за сите луѓе без исклучок. Таа е еден вид на „јадро“, вистинска човечка сушност, својствена на човекот од раѓање. Во секој



човек духовноста содржи еден вид на можности и задачи кои човекот ги реализира (или не ги реализира) во текот на својот живот. Оваа карактеристика на духовноста е идентификувана благодарение на формирањето на усогласени ставови во учењето на егзистенцијализмот за сушноста и постоењето, православно-богословското учење за образот и подобие Божјо, како и научно-педагошките идеи за структурно-содржинските и динамичките карактеристики на системот. Притоа, поимите „сушност“, „образ Божји“, „структурно-содржински карактеристики“ ја карактеризираат духовноста како реалност (статична страна), а поимите „постоење“, „подобие Божјо“, „динамички карактеристики на системот“ – како зададеност, можност (динамична страна).

Според Надежда Штуркова „способноста да се биде субјект е потенцијална“. За да се актуализира, неопходна е помошта од страна на педагогот за разбирањето на надворешниот свет и светот во човекот“ (Штуркова, 1997; стр. 385). Ирина Колесникова смета дека „духовноста е присутна во секого од нас, како универзална способност, задача, талант кој е потребно да го развиеме во текот на животот. Потребата и способноста за духовен развој, потенцијално секој ја поседува, независно од неговиот однос и став кон светот“ (Колесникова, 2004; стр. 30).

Оттука, духовноста може да се дефинира како статичко и динамичко својство на човекот, кое истовремено обезбедува стабилност на животната позиција и можност за нејзин развој. Таквото сфаќање на духовноста е карактеристично како за православната, така и за научната педагогија; *го разбира духовното образование како феномен кој го определува формирањето на динамичните, надситуациски и стабилни квалитети на човекот и вклучува создавање на услови за формирање на духовноста кај човекот.*

- Духовност – тоа е она што ја поврзува индивидуата со наиндивидуалното – социокултурно, трансцендентно, го прави човечкото битие да биде “битие во светот“, „битие во културата“, „живот во Бога“. Имено, благодарение на духовноста, секогаш постои можноста за проширување на животниот свет на човекот. Во православната христијанска педагогија, духовната состојба на човекот се разгледува како врска со трансценденталниот свет кој оди подалеку од индивидуалното човеково постоење. Затоа, аспектот на духовноста зазема

сериозно внимание во религиската филозофија (Берѓаев, Соловјов и др.), како и во современата егзистенцијална психологија (Братус, Леонтјев, Слободчиков и др.).

Врската на индивидуалната духовност со сферата на трансценденталното и апсолутното, како и непроменливиот карактер на трансценденталното се јавуваат како многу важни во филозофијата на егзистенцијализмот. Многу современи концепти на духовното образование се засноваат на одредбите на егзистенцијализмот за врската на индивидуалното човечко битие со сферата на трансценденталното. Со особена јасност ваквите одредби може да се согледаат во делата на филозофите кои се религиозно насочени (Берѓаев, Бубер и др.), каде што станува збор за индивидуалната егзистенција како форма на манифестирање на „духовно-ирационалниот принцип“ (Берѓаев) и за дијалошката врска помеѓу нив. Важно е да се разбере дека духовното образование е изразено кај егзистенцијалистичките филозофи и авторите блиски до нивните филозофско-теолошки погледи со идејата дека трансценденталното не може да биде за човекот само надворешен објект. Тоа е секогаш присутно во длабочините на човечката егзистенција и го создава културно-историскиот свет. За да се спознае трансценденталното (безусловното како што го нарекува Тиллих), се означува со зборот „Бог“, „битие“ или некои други зборови кои се однесуваат на „длабочината на битието“ на човекот и создадениот свет на културата“ (Тиллих, 1995).

На таков начин, духовното образование не може да претставува затворен систем; тоа е поврзано со наиндивидуалната сфера, со трансценденталното, кое гарантира зачувување и изразување на „човековите квалитети“, односно на духовноста. Колесникова забележува дека „во поглед на духовноста, поддржувачите на различните гледишта се обединуваат, можеби затоа што изворот на духовноста е надвор од индивидуалното човечко постоење“ (Колесникова, 2004; стр. 29). Таквото гледиште дека духовноста е во корелација со трансценденталниот свет е блиско на православното разбирање на духовноста.

Вака определено духовното образование овозможува надминување на изолираноста на човекот во самиот себеси, земајќи ги предвид во исто време и неговите духовни потреби, особено потребата за разбирање на смислата на животот и креативната самореализација. Благодарение на поврзаноста на индивидуалното со наиндивидуалното се обезбедува можноста за динамика на духовното образование.

- Според секуларното поимање, трансценденталниот свет првенствено е свет на вредности кои постојат објективно, независно од човекот. Меѓу нив се издвојува посебна група на апсолутни (непроменливи, вечни) вредности, кон кои практично сите истражувачи на духовноста и духовното образование ја приклучуваат тријадата: вистина - добро - убавина. Таквото разбирање на вредностите е карактеристично и за православната христијанска педагогија, каде што Бог се разбира како апсолутна вредност. Секој човек им дава на вредностите своја сопствена смисла.

Во современата научна педагогија, образованието се разбира како „запознавање на човекот со смислата, а не само со знаењата“ (Сериков, 1999; стр. 9). Анализата на различните концепти на образованието нè води кон заклучокот дека духовното образование во нив, како по правило, е поврзано со образувањето на смислата, продолжение на смислата и творење на смислата. Зборот „смисла“, пак се определува како „содржина, значење на нешто кое што се разбира на интелектуално ниво“, „разумна основа за нешто“ (исто, стр. 12). Човекот не ја креира смислата, туку ја пронаоѓа помеѓу вредностите на животот и културата. Сепак, начинот на кој човекот ги доживува овие вредности го определува доменот на нивната смисла.

Виктор Франкл (1990), тврди дека за надминување на човековите нарушувања во развојот не е потребно само „исцеление на душата“, туку неопходно е изминување на личниот пат кој е поврзан со психолошките својства. Тој личен пат Франкл го поврзал со трагањето по смислата на животот; со формирањето на сопствен поглед кон животот. Според неговото мислење, „да се биде човек значи да се посветиш на смислата која треба да се имплементира и на вредностите кои треба да се реализираат“ (Франкл, 1990; стр. 126). Според Швејцер (2001), „единствениот начин да му се даде некаква смисла на своето битие е да се воздигне неговиот природен однос кон светот на духовно ниво“ (стр. 4).

Креирањето на смислата е значајно за духовниот развој на човекот и благодарение на неа, човекот се вклучува во „реалноста на битието“ (според Димитриј Леонтјев) и е во состојба целосно да го реализира својот онтолошки потенцијал. Во контекст на православното сфаќање на светот, тоа значи откривање на патот за лично спасение на човекот, а во контекст на секуларниот

поглед на светот – можност за постоење и плодотворна дејност во друга реалност во споредба со психофизичката и социјалната, а тоа е духовната реалност. Затоа, една од важните карактеристики на духовното образование е неговиот вредносно-смисловен карактер.

- Во контекст на секуларниот светоглед, акцентот се става на врската помеѓу духовноста и културата. Духовноста се разбира како „повик да се оди надвор од границите и присоединување кон поширокиот човечки, културен и суштествен контекст“ (Колесникова, 2001; стр. 54). Во хуманитарната педагошка парадигма, образованието се разгледува не само како онтолошки феномен, туку и како социокултурен феномен (според Белозерцев, Бондаревскаја, Боритко, Штуркова). Способноста за изразување, зачувување и творење во областа на културата е специфично човечко својство кое несомнено може да се однесува на духовната сфера. Како резултат на тоа и *духовното образование може да постои во културата* по пат на вклучување на ученикот во културата која е карактеристична за општеството во кое живее. Културата зазема едно од централните места во духовното образование и во рамките на православната христијанска педагогија.

- Духовност – тоа е она што ги обединува луѓето, „човековите квалитети“, „човечкото во човекот“, она што овозможува целосно да се манифестира неговата индивидуалност. За ова сведочат различните форми на духовното искуство, патиштата на духовен развој на човекот кои што се одразени во светоотечката и агиографската литература. Затоа *духовното образование се однесува* не само на сферата на наиндивидуалното (вредностите, културата), но исто така и *на индивидуалното човечко постоење* кое се одразува во карактеристични и уникатни начини на духовен развој кои треба да се негуваат со соодветни и разновидни педагошки средства.

- За идентификување и развој на духовноста од големо значење е постоењето на Другиот (тоа е човекот – според научната педагогија, а Бог – според православната педагогија). Како основа за ваквата констатација служат филозофските и религиозно-православните погледи за дијалошкиот карактер на битието (според Бахтин, Библер, Гадамер, Лотман, Хајдегер и др.). Егзистенцијалистичките филозофи исто така нагласуваат меѓусебен однос помеѓу индивидуалното битие и другите егзистенции. Човекот како духовно суштество има потреба од друг човек со цел да се разбере и да се изрази себеси. Жан Пол Сартр

смета дека човекот, „со цел да ја увиди вистина за себе, мора да премине преку Другиот“ (Sartre, 2003; стр. 354).

Оваа мисла се смета за исклучително плодотворна во православната христијанска педагогија. Многу често се користи терминот „егзистенција“, како и поимите кои произлегуваат од него, кога станува збор за човечкото битие. Така митрополитот Амфилохије (Радовиќ), зборува за троичниот синергизам – единството помеѓу Бог, човекот и останатиот создаден свет, па вели: „Самото постоење на човекот, фактот за неговото постоење е знак прашалник – прашалник за неговото потекло и смислата на постоењето, а со тоа и за смислата на сите битија со кои тој стапува во меѓусебен однос и со кои општи суштински и битијно (егзистенцијално)... Како битие кое постои во свесен и личен однос кон своето внатрешно битијно јадро и кон другите (без разлика дали е тоа друг човек, овој свет или трансценденталниот свет), човекот егзистенцијално има потреба од вечноста на човековата личност и динамичната разновидност на битијата кои се идентични со него според својата природа“ (Радовиќ, 2000; стр. 4-5). Сепак, претставниците на егзистенцијализмот акцентот го ставаат на процесот на интеракција на човекот со сопствената уникатност, за да се открие себеси како неповторливо суштество.

И покрај фактот дека во православието овие ставови имаат специфични теолошки основи, самиот заклучок за онтолошката природа на дијалогот, постојано е присутна во делата на теолозите и претставниците на религиозно-филозофската мисла кои се потпираат на духовното искуство на православните светители. Од оваа гледна точка, духовното образование може да се разгледува како заедничко битисување на педагогот и ученикот. Тоа не е интеракција во рамките на одделни воспитно-образовни активности, туку интеракција по повод настаните кои го исполнуваат духовното образование на субјектот. Таквата интеракција е можна само преку дијалог. Затоа, како *важна карактеристика на духовното образование се јавува нејзиниот дијалогски карактер*. Притоа, дијалогот не се сфаќа како изолирано педагошко средство, нити како синоним за разговор, туку како начин за разбирање на сопствениот духовен свет, на другиот човек и културата.

Во зачувувањето на човековата длабока сушност и при самореализацијата како духовно суштество, важна улога игра самопознанието (себеразбирањето)<sup>4</sup>. Оваа идеја се јавува како една од важните во егзистенцијалистичката психологија и се смета за неопходен услов за духовно совршенство и „распоредување“ на индивидуалната духовност. Бидејќи целосната и адекватна самореализација е возможна само врз основа на самопознавањето и саморазбирањето, една од важните задачи на образованието е будење на интерес кај човекот за себе, за својот внатрешен свет, притоа, најпрво треба да се научат учениците да се фокусираат на себеси и на своите чувства.

Покрај тоа, себеразбирањето е неопходен услов за разбирање на Другиот како духовно суштество, осознавање на човекот како индивидуалност и она што го обединува со другите луѓе. Дијалогскиот карактер на духовното образование е можен не само преку разбирање на Другиот, но првенствено се должи на себеразбирањето. Образованието, пред сè, е претставено како самообразование, како активност на човекот за зачувување и реализација на неговата духовна природа. Оттука, *духовното образование претставува помош на ученикот во разбирањето и изразувањето на неговата длабока духовна сушност.*

- Духовноста истовремено е рационална и ирационална, како резултат на нејзиното потполно познавање со помош на логичките средства, нејзиното рефлектирање во класиката и недвосмисленото дефинирање на невозможното. Оваа мисла постојано е нагласувана во делата на религиозните филозофи. Во теологијата на Источната Црква, таа нашла одраз во учењето за апофатичките начини за разбирање на духовната реалност. Духовноста и сè што е со неа поврзано се постигнува не само на рационално, туку и на ирационално ниво со посредство на емоционалната перцепција, доживувањето, емпатијата и разбирањето. Емоционалното искуство лежи во основата на духовното образование и се истакнува по важност од страна на многу автори. Вредностите добиваат значење само тогаш кога ќе станат смисловни, кога „живеат“ во човековите мисли, емоции, искуство, намери и односи (Каган, Леонтјев, Франкл). „Без емоционално-вредносните односи не е можна внатрешната врска помеѓу

---

<sup>4</sup> Заедно со терминот „самопознание“ во филозофската и психолошко-педагошката литература широко се употребува и терминот „себеразбирање“. Ако првиот термин е фокусиран на процесот на разбирање на својот внатрешен свет, вториот термин е резултат на таквото разбирање. Со такво значење термините се употребени и во оваа студија.

човекот и светот. Имено, преку емоциите се јавува преработката на вредностите во смисловни активности во животот на човекот. Затоа, емоциите се канал по кој педагогот може да проникне во смисловната сфера на ученикот“ (Борытко, 2000; стр. 126). Тоа овозможува да се фокусираме на *емоционалната страна на духовното образование*.

- Принципот на антиномија – дијалогски овозможува да се претстави феноменот на духовното образование како хармонична целина, а не само како механичко соединување на спротивните по содржина структурни елементи. Од таа позиција, процесот на духовно образование претставува насока на достигнување на определено ниво од целината и хармонија на секој степен од духовниот развој на човекот. *Разбирањето на духовното образование како целосен феномен* се должи на перцепцијата на човекот како холистичко суштество во единство на неговите психофизички, социјални и духовни карактеристики (според православната христијанска педагогија, егзистенцијалната психологија, хуманитарната педагогија).

При анализа на теолошката, религиозно-филозофската, агиографската и православно-педагошката литература пронајдени се и карактеристиките кои се специфични за разбирањето на духовното образование во православната христијанска педагогија. Можноста за нивно вклучување во низата на научно-педагошки знаења зависат од улогата која ја заземаат во религиозната компонента.

Една од клучните одредби на православната христијанска педагогија е дека духовноста е антиномична по својата природа. Од гледна точка на православноста сфаќање на светот оваа двојност е одраз на антиномијата на духовниот свет кој објективно постои (свет на „бестелесни сили“), каде постојано се случува борбата помеѓу доброто и злото. Сепак, теолошкото објаснување на оваа одредба не го намалува значењето на нејзината содржина за научната педагогија. Идејата за двојниот карактер на духовноста е одраз на објективната двојност во светот и човекот.

Во секуларниот концепт на духовното образование, духовноста се разбира првенствено како позитивен феномен. Постојат само неколку одделни, концептуално неформирани обиди за објаснување на духовноста од гледиште на

нејзината двојственост, антиномичност (според Татјана Власова, Дмитриј Григорјев). Претставниците на православната христијанска педагогија укажуваат на опасноста од разбирање на духовноста како исклучително позитивен феномен. Дорошенко забележал: „Духовноста во нашето општество првенствено е разбрана како позитивна. Од ова атрактивно гледиште произлегува желбата пошироко, да се отвори вратата за манифестирање на духовноста во човекот (на пример, преку намалување на 'дозата' на рационализмот и каузалноста во образованието). Но, пред да се направи тоа, неопходно е да се постави прашањето: дали во духовната сфера на човекот, дури и кај детето, искуството има помалку негативни ефекти врз средината која што го опкружува и дали е насочено кон добро?“ (Дорошенко, 2000; стр. 95-96).

Во научната педагогија како антиноми не се подразбираат мрачната и светлата духовност, туку контрастна разлика постои помеѓу духовното и бездуховното (недостаток на духовност). Од гледиште на основните карактеристики на духовното образование антиномијата „духовност – бездуховност“ е некоректна. Духовноста е присутна во секој човек како даденост, самата претставува својство со кое се разликува човекот од светот на живите суштества. Духовното образование е насочено кон вредносна актуализација и реализација на тоа својство во одредена насока.

Употребата на антиномијата „духовност – бездуховност“ во научната педагогија придонесува за поедноставување на претставата за духовното образование. Разбирањето на духовното образование како „негување“ на позитивните квалитети во никој случај не го исполнува просторот во целост. Така Штуркова смета дека поимот „превоспитување“ го утврдува латентниот карактер на процесите кои што се одвиваат во личноста и времетраењето до нивното конечно формирање кај педагогот и кај ученикот, пред фактот на неочекувани недоследности на општо прифатените норми и неразвиеност на одредени квалитети кај личноста кои се сметаат за потребни во современиот живот. Стремежот за поправање, прилагодување, додавање и елиминирање се појавува како професионален одговор на извршената работа... Да речеме дека ученикот е груб, мрзлив, агресивен, физички и морално извалкан. Природно е да се претпостави дека недостојните квалитети неопходно е да се заменат со достојни: да се всели во него добрина, трудољубие и чесност. Но, ваквата претпоставка



може да нè доведе до „слепа улица“: ако изградената добра волја придонесе ученикот да не биде повеќе груб и агресивен; ако се всели трудољубие, мрзливоста да се искорени; а, пак, воспитувањето во чесноста ја исклучува кражбата како таква - за каков вид на „превоспитување“ може да стане збор во овој случај? Се формира достоинство кое му недостасувало на ученикот во комуникација со луѓето, а недостаток се нарекува нешто што претходно не постоело.

„Превоспитувањето“ е термин од далечното педагошко минато, кога педагогот, како носител на квалитетите, го третираше ученикот како објект на влијание. Се претпоставува дека негативните квалитети треба да се „избришат“ и „потиснат“, а позитивните да се постават на местото на „избришаните“. На таков начин се негира неопходноста за фокусирање на работата за надминување на негативните појави во духовноста и спречување на причините за нивното настанување. Резултат на примената на лажните антоними „духовност – бездуховност“ е во крајна линија ниско ефективна во дејноста на духовното образование (Щуркова, 1997; стр. 372-373). Заклучокот на христијанската антропологија и православната христијанска педагогија за двојниот карактер на духовноста е исклучително важен за научната педагогија.

- На таков начин, *духовното образование може да се разбере како антиномен феномен*. Духовната сфера (како индивидуалната, така и надиндивидуалната) има и светла и темна страна што е изразено во голем број на други антиномии: „живот – смрт“, „смисла – бесмисленост“, „добродетел – грев“ итн. Идејата за антиномичен карактер на духовноста е длабоко втемелена во православната христијанска педагогија и е од клучно значење во научната педагогија, каде што поимот „духовност“, по традиција семантички е „обоен“ позитивно, а со тоа се потценува (и често се игнорира) потребата за специјална педагошка помош на ученикот во надминувањето на симптомите и причините за „мрачната“ негативна духовност.

Принципиелните разлики во разбирањето на духовното образование во православната и научната педагогија се среќаваат и при православното сфаќање на образованието како спасение (сотериологија). Спасението се поврзува со „обожување“ на човекот – максимално пројавување на образот Божји во него. Имено, сотериолошкиот аспект на духовното образование предизвикува најголеми

несогласувања помеѓу претставниците на православната и научната педагогија. Сепак, во православната христијанска педагогија, во денешно време, постои застапеност дека духовното образование е феномен создаден од повеќе степени (Зењковски и др.). Согласно на тоа, сотериологијата е „круна“ на духовното образование; таа е највисок, но не и единствен степен. На сите други степени, православната и научната педагогија може да идентификуваат концептуални позиции кои не се контрадикторни една на друга во областа на духовното образование.

Идентификуваните значајни карактеристики на духовното образование образуваат „теорија на согласност“ помеѓу православната и научната педагогија. Тие може условно да се поделат на четири групи:

- а) карактеристики кои го одразуваат односот на човекот кон вредностите;
- б) карактеристики кои ги откриваат особините на човековото постоење во културата;
- в) карактеристики поврзани со индивидуалниот духовен свет на човекот и
- г) карактеристики кои го определуваат односот на човекот кон Другиот.

Наведените групи на карактеристики дозволуваат да се издвојат *целите на духовното образование*, кои претставуваат цели – идеали (а не системско-практично ориентирани, инструментални цели), кон кои педагогот и ученикот се ориентираат при нивната заедничка активност. Според Бондаревскаја, човекот може да се смета за голема вредност, но не и за цел на образованието: цел на образованието претставува нешто надворешно во однос на човекот. Сепак, за разлика од традиционалната педагошка парадигма, каде што целите се поставени од страна на државата, во хуманитарната образовна парадигма, како и во православната христијанска педагогија, целите на духовното образование се пронаоѓаат во сферата на вредностите. Самото образование се разбира како феномен кој не е фокусиран на човекот, на неговото сопство, но сугерира вклучување на човекот во контекстот битисување (Бондаревская, 1999; стр. 238).

Националната и општочовечката култура вклучува јазик, религија, искуство и етика (Лотман). Културолошкиот поход во образованието е карактеристичен како за научната (Бондаревскаја, Штуркова и др.), така и за православната христијанска педагогија (Кураев, Сурова и др.). Со оглед на фактот дека суштината на духовното образование претставува потрага по смислата на човековиот живот,

треба да се организира дејноста на духовното образование како дејност за идентификување на смислата присутна во артефактите на културата, доколку „културологијата не претставува само разговор за предметот на сликата, туку пред сè, разговор за човечките светови“ (Кураев, 2003, стр. 17).

Духовниот свет на човекот првенствено претставува саморазбирање, а потоа и разбирање на своето место во светот. Од ова гледиште, цел на духовното образование може да биде идентификација на нови смисли кои се присутни во новите или првичните случувања, но со нови квалитети (на пример, премин од позицијата на пасивен носител на културните норми, кон позиција на активен носител на таквите норми).

Духовното образование е сфатено како феномен кој ја открива смислата на човековиот живот, а смислата на човековото постоење, согласно со филозофските, психолошките и педагошките истражувања треба да се пронајде во светот на вредностите; вредностите, пак, дејствуваат како системски елементи во структурата на целите на духовното образование. Водечката смисла на човековото постоење се наоѓа во разбирањето на човековите апсолутни вредности и нивната непроменлива природа која е адекватна на непроменливиот карактер на духовноста како даденост – нешто што е „човечко во човекот“.

Идентификуваните значајни карактеристики и целите на ориентација во духовното образование се основа во организацијата на истражувачката работа и служат како основа за иницирање и последователно продлабочување на дијалогот помеѓу претставниците на православната и научната педагогија. Поради антиномичната карактеристика на духовното образование, потребно е да се надминат стереотипите во образовниот систем за духовната сфера на човекот како исклучително позитивна во квалитативна смисла.

### 1.1.6. Моралното воспитание како педагошко-психолошки феномен

Практиката на воспитание и образование на личноста на поединецот длабоко е вкоренета во човековата цивилизација. Во воспитанието и развојот на личноста посебно место заземаат внатрешните духовно-морални вредности. Вредностите и идеалите се тесно поврзани со историските фактори. Како што се менувала наставната програма по предметите кои ги обработуваат моралните содржини, така се менувала и претставата за вредностите и идеалите. Но, и религијата и филозофијата тврдат дека кај луѓето, и покрај менувањето на формациите, остануваат многу заеднички нешта кои се чуваат илјадници години и се пренесуваат од генерација на генерација. Таквите морални норми, кои се тествани од страна на времето, станале универзални духовни и морални вредности.

#### а) Педагошки основи на моралното воспитание

Во народната традиција на моралното воспитание му е доделено важно место. Со посредство на усното народно предание се пренесувале моралните идеали кои играле голема улога во воспитанието на младите генерации. „Во древната образовна школа ученикот не се воспитувал само преку предавањата кои ги слушал, туку многу повеќе преку моралната атмосфера која ја апсорбирал. Тој, не само за време на наставата, туку постојано впивал во себе информации, ставови, чувства и навики“ (Ключевский, 1987; стр. 227). Врз развојот на моралните вредности кај индивидуата големо влијание имале животната средина, обичаите и живиот пример. Училиште за развој на духовните вредности била Црквата каде што се предавале содржини со морално-религиозен карактер.

Формирањето на педагогијата како наука е поврзано со името на чешкиот педагог Јан Амос Коменски. Многу од идеите за моралното воспитание се изразени во неговото дело *Голема дидактика* и тие не ја изгубиле својата значајност и актуелност и во денешно време. Земајќи ги предвид филозофските размислувања за добродетелите на Платон и Аристотел, Јан Амон Коменски за основни добродетели ги сметал: мудроста, воздржаноста, храброста и правдата. Според тие главни добродетели, Коменски советува кај учениците да се развие скромност, послушност, добронамерност кон другите луѓе, точност, учтивост, почит и трудољубивост. Како средство за морално образование и воспитание тој ги

сметал примерите на родителите, наставниците, врсниците, лекциите со морални содржини, беседите, праксата (вежбите) на децата во моралното поведење, борбата против неморалот, мрзеливоста, непромисленоста и недисциплинираноста. Големо значење во процесот на моралното воспитание му придавал на развојот на позитивните навики (Коменскиј, 1982; стр. 229-237).

Англискиот филозоф и педагог Џон Лок, во неговото главно дело *Мисли за воспитанието*, големо значење при моралното воспитание им придавал на чувствата, волјата, имагинацијата, како и на поттикнувачките мотиви на моралното воспитание. За основни морални вредности Лок ги сметал добрата волја, хуманото однесување кон луѓето, праведноста и милосрдието.

Француските просветители од XVIII век: Дени Дидро, Пол Анри Холбах, Клод Адриан Хелвециус и Жан Жак Русо воделе бескомпромисна борба со догматизмот. Учењето на Русо се заснова на идејата за природно совршенство на децата со што ја иницирал појавата на теоријата за „слободно воспитание“ во педагошката наука: воспитание на добрите чувства, доброто расудување и добрата волја.

Јохан Хајнрих Песталоци во неговото дело *Линхард и Гертруда* развил идеи за хуманиот карактер на воспитанието и пријателски однос кон учениците, влевајќи во нив чувство на емпатија и милосрдие како основа на моралното воспитание. Активната љубов кон луѓето и добронамерноста кон другите е тоа што човекот треба да го води кон морален развој. Моралноста се развива кај учениците по пат на постојано вежбање во добрите дела. Всушност, во семејството се создаваат темелите на моралното поведење кај децата. Песталоци инсистирал на тоа дека моралното однесување кај учениците не се формира по пат на морализирање, туку благодарение на развојот на моралните чувства и создавањето на моралните афинитети кај учениците (Харламов, 1999; стр. 19).

Јохан Фридрих Хербарт се обидел да развие систем на педагошки науки врз основа на идеалистичката филозофија. Централната теза на размислување кај Хербарт е формирање на морален човек по пат на одврткање од лошото, водење кон доброто, морализирање и убедување во способностите да се делува добро. Педагошката теорија на моралното воспитание понатаму ја развил Адолф

Дистервег. Неговата теорија се засновала на збогатување на учениците со научни знаења и влевање на високи морални квалитети во нив.

Епифаниј Славинецкиј и Симеон Полоцкиј за главен фактор во моралното воспитание го сметале примерот на родителите и наставниците, кои ги учат децата на правилно однесување во семејството и училиштето. Антон Прокопович-Антоновскиј највисоката вредност ја нарекува моралност која се постигнува со просветување на умот и воспитување на срцето. Александар Иванович Герцен придавал големо влијание на обезбедувањето услови за слободен развој на личноста на ученикот. Николај Пирогов, пак, во неговото дело *Прашања од животот*, ги формирал главните принципи на моралното воспитание и според него „моралноста може да се подобри по пат на морално дејствување и со помош на морални мерки“ (Сластенин и др., 2000; стр. 41-42).

Константин Ушински понатаму ја развил идејата за моралното воспитание на Пирогов и се обидел да ги пронајде механизмите на формирање на моралниот свет кај учениците. Тој напишал: „Ние смело го изразуваме убедувањето дека влијанието врз моралноста е главна задача на воспитанието и е многу поважна од развојот на интелектуалните способности, стекнувањето на знаења и разјаснувањето на личните интереси кај учениците“ (Ушинский, 1953; стр. 251). Според Ушински, моралното воспитание треба да развие кај ученикот хуманост, чесност и праведност, трудољубивост, дисциплинираност и чувство на одговорност, самодоверба и самопочитување кое треба да се комбинира со скромност. Ушински сметал дека моралноста е духовна и затоа таа е добродетелна.

Посебно место во истражувањето зазема православната христијанска педагогија: Амфилохије Радовиќ, Иван Адриевскиј, Николај Бергаев, Василиј Вахтеров, Василиј Зењковски, Николај Лоски, Василиј Розанов, Семјон Франк и др. Тие ја сметаат моралноста за основна и квалитетна вредност на воспитанието. Најистакнат претставник на ова движење е Василиј Зењковски. Во неговата теоретско-методолошка работа се следи патот од неконфесионалната, хуманистичка педагогија до православната христијанска педагогија која е духовно устроена и е основа на христијанската антропологија. „Духовното начело во човекот е корен и извор на индивидуалноста во човекот и извор на неговата уникатност“, смета Зењковски (1997; стр. 169). Голем број претставници на

религиозната педагошка насока стојат на позицијата на христијанската антропологија (Николај Бергаев, Василиј Розанов и др.) и се обиделе да ги соединат достигнувањата на културата и хуманистичката парадигма со православието.

Хуманистичките погледи на Ушински имале огромно влијание врз развојот на педагошката теорија и пракса кон крајот на XIX век. Продолжила да се развива идејата за „слободно воспитание“ која ја застапувале Лав Толстој, Александр Зеленко, Константин Вентцел и др. Вентцел тврдел дека целта на моралното воспитание не е „добрата идеја“, туку да се разбуди во детето неговата сопствена морална волја и уникатната морална креативност (Вентцел, 1912; стр. 119). Согласно со сопствениот пат на ученикот, а не со религијата, општеството или, пак, културата воопшто (исто, 390). „Секој ученик мора да биде за себе мерило на правдата и вистината, бидејќи секое друго мерило е лажно, неморално и не е во согласност со слободата на индивидуалната личност“, пишува Вентцел (Вентцел, 1908; стр. 13).

Во истражувањата на Надежда Крупскаја за проблемот на моралноста, моралот се разгледува од позиција на дијалектичкиот материјализам во единство со општите колективни цели и задачи. Таа повеќепати нагласува дека содржината на социјалната работа не треба да биде единствено социјално значајна, туку да се земе предвид и нејзината способност длабоко да навлезе во емоционалната сфера на учениците со цел „да ги обедини во едно заедничко искуство и чувство“ (Крупская, 1959; стр. 158). Според нејзиното мислење, образованието за заедништво мора да биде поврзано со образованието за сестран развој со цел да се изгради внатрешно дисциплиниран ученик способен за длабоки чувства, јасно размислување и организирано дејствување (исто, 159).

Големо значење во формирањето на моралните вредности кај учениците имаат делата на Василиј Сухомлински. Според него, „треба да се стремиме да го утврдиме во сознанието и во чувствата на секој ученик важниот морален идеал кој гласи: моето лично достоинство е во тоа да им правам добро на луѓето и да не им правам лошо“ (Сухомлинский, 1961; стр. 6). Важно значење за нашето истражување имаат ставовите на Сухомлински дека моралните вредности на личноста во адолесцентниот период се структурирани во кругот на неговата идеолошка компонента: „Во годините на адолесцентскиот период на учениците им

се открива светот на идеи... Адолесцентот почнува да филозофира – да размислува со широки општествено-политички и морални концепти“ (според Сергеева, 2000; стр. 220). Сухомлински ја докажал можноста за практична примена и развој на моралните вредности кај учениците, ги открил содржините на моралната вредност кај средношколците и ги истражувал противречностите во моралниот развој, покажувајќи го патот како тие да се надминат во воспитно-образовниот процес. Според неговото мислење, моралните вредности „живеат, се развиваат и се изоструваат само со активно делување. Преку взаемниот однос во класот секој ученик е должен да докаже и да потврди дека заедно со вистината се изоструени и неговото достоинство и чест“ (Бондаревская, 1979; стр. 58). Сепак, моралното воспитание до 90-ите години од XX век имало класен карактер. Сместата на животот се пронаоѓала во тврдењето дека животот на поединецот не е вреден сам по себе, туку како средство за да се задоволат класните интереси на општеството.

Во 50-60 години на XX век, педагогијата се обидува да ги открие теоретските идеи кои се поврзани со индивидуалноста на ученикот, иако индивидуалноста сè уште се наоѓа во втор план. Во исто време реалноста покажала дека не е сè мазно во воспитно-образовниот процес (според Михаил Данилов, Виктор Коротов и Мирза Махмутов). Периодот на 70-80 години на XX век се карактеризира со зголемен интерес за проучување на проблемите во воспитанието и образованието. Во целите на образованието и воспитанието се вклучени такви аспекти како на пример: моралноста на ученикот, неговата индивидуалност и уникатност (според Борис Анањев, Евгенија Бондаревскаја, Зинаида Василева, Татјана Коникова, Ирина Маренко, Ксенија Радина и др.).

Ирина Маренко го проучува проблемот на моралното воспитание преку категоријата „однесување на личноста“. Таа предлага да се земе предвид односот на ученикот кон учењето, работата, јавниот домен, заедницата, кон себе самиот и кон другите луѓе. Маренко укажува на главната улога на субјективното однесување во механизмите кои го регулираат моралното однесување на учениците. Како што истакнува таа, во формирањето и развојот на личноста на ученикот важно значење има акумулацијата на моралното искуство во однесувањето, кој во себе ги вклучува и интелектот, чувствата и волјата. Искуството на моралното однесување е услов за реализација на начинот на дејствување и постапување во



секоја етапа на воспитанието. Овие односи мора да бидат со високи морални стандарди и да придонесат за развој на идеалот кај учениците (Марьенко, 1985; стр. 62).

Во своите истражувања Ксенија Радина прва ја открила поврзаноста помеѓу моралните чувства и однесувањето на учениците. Таа го вовела поимот „емоционално-морална ориентација“ во теоријата на образованието (според Бондаревская, 1979; стр. 33). Потпирајќи се на истражувањата на Радина, ние сметаме дека е можно да се гледа на емоционално-моралната ориентација како на една од механизмите на моралното воспитание кај адолесцентите, а воедно таа би претставувала и морална саморегулација на однесувањето.

Во концептот на Татјана Коникова и нејзините ученици, моралното воспитание на личноста се разгледува како сериско усвојување од страна на ученикот на општествените норми и морални принципи прифатени во општеството и објективно претставени на учениците преку соодветен морален пример за формирање на моралните вредности. Вредноста на делото на Коникова се состои во тоа што таа ја истражувала улогата на заедницата (колективот и класот) во моралното формирање на личноста на ученикот. Според нејзиното мислење, неопходно е да се изгради односот на децата со околината и така да се организира нивната комуникација и активност, што учениците постојано ќе живеат во систем на односи кои одговараат на моралните вредности (Конникова, 1957; стр. 124).

Зинаида Василева ја развила идејата на Коникова за моралната ориентација на личноста и ги нагласила следниве практични аспекти на манифестирање на моралната ориентација: делување (одговорно однесување на учениците кон ученикот), хуманост (сочувство, посакување на добро за другите, подготвеност за помагање, емпатија и радост за успехот на другите), заедништво (колективна одговорност во наставата и општественото делување, позитивен став кон соработката, потрага по заеднички решенија). Од истражувањата на Василева за нас е значајно тоа што авторката го прикажува концептот на моралноста надвор од мотивите и го поврзува со интегрални карактеристики на личноста како што се: верувањата, моралната позиција на личноста во заедницата и хуманитарноста (според Валицкая, 2011; стр. 3-7). Василева е една од првите која смета дека при моралното воспитание кај адолесцентите неопходна е комплексна педагошка

поддршка. Таа докажала дека воспитно-образовната дејност се јавува како извор на морални вредности.

Понатаму, во повеќето истражувања, моралното воспитание се разгледува како најважна цел при воспитанието на личноста (според Евгенија Бондаревскаја, Зинаида Василева, Ирина Маренко, Људмила Новикова и др.). Во теоријата и праксата на моралното воспитание се откриени и фундаментално нови позиции при решавањето на проблемот „колектив и личност“ во смисла на зголемување на статусот на личноста (според Људмила Новикова, Борис Лихачев).

Периодот за кој станува збор се карактеризира со личносно-ориентиран пристап во воспитанието. Евгенија Бондаревскаја смета дека моралното воспитание на личноста носи базичен карактер во современото образование и воспитание. Моралното воспитание се разбира како креација на самиот човек, како културно творештво, како подобрување и културно преобразување на општеството (Бондаревская, 2000; стр. 96). Според нејзиното мислење, познавањето и живеењето според моралните императиви треба да претставува една континуирана линија од првото одделение до последниот клас.

Важно место во истражувањето на Бондаревскаја зафаќа моралното сознание кое таа го смета како процес на одразување и присвојување на општествените норми, изразени во моралните идеи, концепти, принципи, закони и врз нивната основа развој на морални ставови, чувства, однесувања и верувања кои дејствуваат како критериуми за морална оценка, самооценка и механизми за саморегулација на однесувањето (Власова, 1999; стр. 61). Значајно е тоа дека моралната ориентација на личноста е во единство со животот на учениците, што резултира со присвојување на моралните вредности. На тој начин адолесцентот станува отворен за сочувствување, помагање на другите, правење добри дела, милосрдие, грижа за блиските и хуманитарна работа.

Бондаревскаја смета дека моралното воспитание не се јавува само во сферата на интереси на личноста и нејзиниот сопствен развој. Во неа се судираат и меѓусебно дејствуваат интересите на личноста, семејството, општеството и државата. Во таа смисла, основното прашање се состои во тоа како да се научат учениците да живеат со комбинирање на сопствените интереси со интересите на семејството, општеството и државата. Сепак, авторката потенцира дека

интересите за саморазвој на учениците треба да се постават во преден план. Бондаревскаја ја актуализира идејата за моралното воспитание како морален императив, критериум за самооценка и саморегулација на поведението; понатаму, го дефинира моралното воспитание како морална вредност која се формира преку воспитание, развој и саморазвој на животното искуство и осмислените напори на самиот ученик.

Така, моралното воспитание е разбрано како намерен, организиран и педагошки управуван процес за морален развој на личноста во една заедница. Во суштина, тоа е процес при кој ученикот се развива како целосна личност, како субјект на моралните односи и моралната пракса во текот на кои се развиваат и применуваат неговите творечки сили и способности во корист на општеството. Притоа се формираат и неговите духовни квалитети кои се неопходни за комуницирање и делување во заедницата (исто, 15-16).

Во врска со проблемот на моралното воспитание, за нас е интересна позицијата на Сергеј Кулневич. Според него, воспитанието е морално доколку се однесува на хуманото, односно човечкото начело во ученикот. За главни морални вредности тој ги смета оние кои ја определуваат духовната основа на личноста: субјективност, совест, душа, сетилни доживувања, сознание, лична структура, личносни функции и личносно искуство на индивидуата (Кулневич, Лакоценина, 2001; стр. 5).

Татјана Власова ја развила идејата на Евгенија Бондаревскаја и обратила повеќе внимание на формирањето на духовноста кај личноста. Таа го третира моралното воспитание како „вектор на ориентација на личноста“, а моралот како граница на личното делување на човекот во разни ситуации. Основната морална вредност на личноста Власова ја гледа во воспитанието со цел да се стекне знаење за доброто, убавото и вистината. Доброто се јавува како показател на духовно-моралниот развој на индивидуалноста на ученикот за доброто на човекот и општеството; убавото е претставено како хармонија на манифестирање на индивидуалните квалитети и способности на личноста; а, пак вистината дејствува како гаранција за индивидуално-креативната самореализација во целокупната структура на социјалната праведност (Власова, 1999; стр. 98-103).

Од интерес ни е и истражувањето на Захар Илич Равкин кое се јавува како резултат на конструктивно-генетичкиот пристап. Тој разликува четири групи на вредности кои имаат хуманистичка ориентација. Меѓу нив ги вбројува и следниве морални вредности: честа и личното достоинство на ученикот, неговото право да биде субјект во педагошкиот процес, етичките мотиви за стекнување знаења, патриотизмот, почитувањето на трудот, етиката на поведението и учењето, како и взаемната помош и подготвеност за соработка (Равкин, 1995; стр. 88-90).

Важен проблем во моралното воспитание е прашањето за откривање на неговите механизми и нивното формирање кај учениците. Според Николина, постојат пет етапи во духовно-моралното воспитание кај учениците. Меѓусебно поврзаните етапи во процесот на формирање на духовните и моралните вредности истовремено вклучуваат и делување на когнитивната, емоционалната и волевата природа. Од една страна тие се дел од смисловната сфера на сопственото „Јас“, а од друга – тие се дел од смисловно-креативните акти за разбирање на светот и усвојување на вредностите (Николина, 2002; стр. 85).

Надежда Штуркова нагласува три фактори кои влијаат на формирањето на вредностите во воспитно-образовниот процес: „избор-ориентација-живеење“:

- демонстрација на вредносниот избор кога пред ученикот се наоѓаат повеќе алтернативи; да се избере доброто, вистината и убавината во сите манифестации и покрај присуството на злото, лагата и грдоста;
- вредносно-ориентирано делување при секоја интеракција на ученикот со околината;
- живот на ученикот кој е исполнет со вредности кои се изразуваат кога тој стапува во меѓусебен однос со средината.

Како највисоки вредности Штуркова ги издвојува следниве: слобода, среќа, совест, еднаквост, правда, братство, труд, знаење, комуникација, игра, добрина, вистина, убавина, живот, природа, општество (според Харламов, 1999; стр. 35).

Во истражувањата на Валентина Воронцова, Маја Казакина и Аида Кирјакова се укажува на тоа дека вредностите имаат регулаторна функција во животот на луѓето. Имаат самостојно значење и затоа формираат цел слој во културното наследство и ги определуваат карактеристиките на погледот на светот.

Имено, вредностите се директно поврзани со моралното воспитание и формираат посебна група на морални вредности.

Врз основа на анализата на педагошката литература можеме да ги определиме основните карактеристики на моралните вредности:

- моралните вредности се фокусирани на воспитанието на јадрото на личноста (Татјана Петракова);
- моралните вредности се засновани врз основа на личното искуство (Евгенија Бондаревскаја, Зинаида Василева);
- моралните вредности се насочени кон целата личност на поединецот – неговиот разум, волја, чувства;
- моралните вредности претставуваат севкупност на општи принципи на поведението на човекот, во односот на поединецот со другите луѓе, со природата и општеството „во името на доброто, чесното, полезното, затоа што се бара од нас така да делуваме бидејќи сме луѓе, граѓани и членови на едно семејство“ (Владимир Даљ);
- моралните вредности го зголемуваат своето значење во регулирањето на сите комплексни меѓучовечки односи.

Валентин Андреев поимот морални вредности го проучува преку идеалот кој во себе вклучува:

- претставување на најдобрите позитивни и привлечни за нас модели на личности;
- нормативи и посакувани за нас модели на личности во согласност со претставите за личните својства и квалитети кои треба да се сметаат како крајна цел на развојот (и саморазвојот) на личноста (Андреев, 2009; стр. 132).

## б) Психолошки основи на моралното воспитание

Интересни и важни докази во полза на нашиот проблем има во гешталт психологијата, чиј главен придонес е наодот дека перцепцијата е активна функција. Оваа функција се јавува организирано, а не како просто регистрирање на надворешните дразби.

Од особено значење е и теоријата на Сигмунд Фројд за личноста. Според Фројд, постои силен доказ дека деликатната и тешка работа за која е потребно длабоко и интензивно размислување може да се случи надвор од доменот на свеста на луѓето „кај кои самокритичноста и совеста се несвесни и остануваат такви предизвикувајќи ги најважните постапки (Фројд, 1986; стр. 194). Идејата на Фројд од корен го изменила погледот на човекот за самиот себе. Понатаму, познатите психолози Алфред Адлер, Карл Јунг, Карен Хорнеј, Гарри Саливен, Ерик Фром и други биле во можност да ја спроведат идејата на психоанализата во нивната дејност, па така се појавил неофројдизмот како насока во психологијата.

Алфред Адлер тврдел дека во првите пет години од животот на детето постои изразување на длабоко чувство на сопствена инфериорност кое детето се обидува да го надмине. И покрај комплексот на инфериорност, кај детето во првите пет години од животот присутен е стремежот кон креативно самоусовршување. Под влијание на зададената цел во животот кај човекот се формираат сликите и меморијата; се развива специфична перцепција на реалноста, како и одредени црти на карактерот, склоности и способности, морален карактер, емоции и чувства (Немов, 1999; стр. 321). Образованието на учениците е насочено кон општествените вредности и според Адлер, тоа е многу важно за одржување и зајакнување на општествените вредности на едно општество.

Друг психолошки концепт развил Карл Јунг и го нарекол „аналитичка психологија“. Во согласност со неа, психата претставува комплексна целина составена од релативно независни делови кои првично биле одделени едни од други. Според Јунг, „душата е супериорна во споредба со свеста и е предуслов за свеста“ (Јунг, 1997; стр. 213). Јунг разликувал три нивоа на душата: свест, лично несвесно и колективно несвесно кое не е индивидуално, туку е општо човечко и општо животното и претставува основа на индивидуалната психа (исто, 219).

Проблемот на моралното воспитание би бил некомплетно обработен доколку не ги анализираме психолошките идеи на претставниците на хуманистичката психологија, насочена кон проблемот на индивидуалното постоење во светот и личносна насоченост во развојот на човекот. Ваквите погледи се присутни во делата на Ерик Фром, Абрахам Маслов, Виктор Франкл, Карл Роџерс и Гордон Олпорт, кои во практичната и теретската дејност непосредно одговараат на прашањето за природата на човековиот развој.

Роџерс ги открил неопходните услови за хуманизација на било кои меѓучовечки односи, обезбедувајќи конструктивни личносни промени, кои се морални според нивната природа: безоценувачко позитивно прифаќање на другите луѓе, активно да се слушаат другите (искрено, целосно) и со доза на емпатија која треба да биде изразена и при комуникацијата со другите. Според Роџерс, моралните вредности не се формираат однадвор, туку однатре врз основа на внатрешното искуство на човекот. Во врска со хуманистичкиот пристап во воспитанието, Роџерс тврди дека севкупните вредности кои се поврзани со личносните способности на индивидуата (достоинство на човекот, слобода на избор и одговорност за неговите последици) претставуваат основа на хуманистичката иновација во образованието и воспитанието (Rogers, 1969; стр. 218-226).

Абрахам Маслов е познат како творец на теоријата за самореализација. Тој ги дефинира главните идеи за самореализација на личноста: развој на личноста, откривање на нејзините личносни можности и способности, континуирано стремење кон самореализација, кон самоизразување и кон манифестација на егзистенцијалните вредности. Според Маслов, „човечката природа не е толку лоша како што мислат луѓето за неа“. Тој сметал дека човекот е способен целосно да ги употреби своите „таланти“, способности и можности (Maslow, 1964; стр. 132). Маслов ја создал хиерархијата на потребите која е позната во психолошката литература како „пирамидата на Маслов“. Тој ја опишал структурата на највисоките вредности и меѓу нив ги вброил: правдата, убавината, доброто, единството и интегритетот, прифаќањето на себеси и другите, тенденцијата кон проблемско размислување, алтруизмот, толерантноста и високите цели во животот (Maslow, 1970).

Главен придонес кон разбирањето на моралните вредности дал Виктор Франкл кој се смета за еден од најпознатите доследни претставници на хуманистичката психологија. Франкл тврдел дека моралните вредности се формираат врз основа на внатрешниот дијалог, гласот на совеста како орган на чувствата (според Столович, 1994; стр. 10). Тој идентификувал три групи на вредности: креативни вредности, вредности на искуството и вредности на однесувањето. Креативната работа е нешто што ние го даваме во животот - прв степен; тоа што ние го превземаме од светот со помош на вредностите на искуството – втор степен; тоа како ние се однесуваме во животот, односно позицијата која ја заземаме – е трет степен. „Светот на вредностите затоа се гледа од перспектива на поединецот, а за секоја дадена ситуација постои само едно соодветно гледиште. Всушност, апсолутно вистинска идеја за нешто што постои не е во спротивност со релативноста на индивидуалните точки на гледање, туку благодарение на нив“ (Франкл, 1990; стр. 171-172).

Моралното воспитание е тесно поврзано со однесувањето. Во психологијата постојат три основни тенденции во поимањето на однесувањето. Претставниците на „дејносниот пристап“ (Сергеј Рубинштајн, Алексеј Леонтјев, Василиј Давидов) го изучуваат однесувањето на човекот во контекст на неговата дејност која го преобразува. Имено, дејноста се дефинира како посебен вид на односи помеѓу човекот и светот. Во истражувањата на претставниците на системскиот пристап (Борис Анањев, Борис Ломов) акцентот преминува од дејноста на психичките феномени во целина.

Според Владимир Мјасиштев, содржината на однесувањето се определува со карактеристиките на односот помеѓу субјектот и објектот. Исто така односот дозволува да се определи врската помеѓу човекот и светот, како и човекот и другите луѓе. Како трето – односот е поврзан со дејноста и изразеноста во неа; четврто – содржината на однесувањето ги разоткрива карактеристиките на човекот. Доколку како објект на односите, во контекст на нашето истражување, се јават моралните вредности кои одразуваат хуманистички карактер на односите, неопходно е да се идентификува природата на вредносните односи кои се јавуваат како процес и резултат на присвоените вредности. Вредносните односи се сметаат за односи кои се значајни за објектот во врска со потребите и интересите на субјектот. Тие ја дефинираат смислата на духовно-моралните вредности на



човекот и стануваат лични вредности (Братусь, 1994; стр. 58). Треба да се нагласи дека вредносните односи заедно со дејноста образуваат една неразделна целина која постои благодарение на детермираните взаемни врски помеѓу вредносните ставови и вредносните сознанија.

Со оглед на природата на вредностите, Сергеј Рубенштајн забележува: „вредностите – тоа не е она за кое плаќаме, туку она за кое живееме“ (Рубинштейн, 1973; стр. 381). Павел Блонски и Лев Виготски ја развиле идејата за моралниот развој кај детето преку теоријата за повисоки психички функции кои имаат одредена историја. Кај повисоките психички функции разликуваме свесност, смисловна организација и произволност. Тие се појавуваат при процесот на влегување на личноста во светот на етичката култура (Петровский, Ярошевский, 1996; стр. 220-221).

Централно место во проблемот за ориентација на учениците во моралните вредности зазема прашањето за природата и структурата на моралниот избор, бидејќи изборите во животот на човекот се главна содржина на моралното искуство. За нашето истражување од интерес е да се разјасни прашањето во што се состои сложеноста на моралната ситуација, моралниот избор и моралната постапка за човекот.

Според Игор Кон, особеноста на моралната ситуација се состои во тоа што таа ја става личноста пред избор кој е направен доброволно, по сопствена волја, со ориентација не кон прагматичните само за себе полезни причини, туку кон некои „поважни задачи“ чија практична изводливост не е однапред загарантирана од никого. Затоа тој моралната ситуација ја нарекува ситуација на неизвесност и ризик (Кон, 1984; стр. 47). Моралните услови може да бидат пречка за остварување на моралните обрасци во делувањето и однесувањето. Моралниот избор, пак, вклучува и надминување на овие пречки.

Од научен интерес е концепцијата на Алексеј Титаренко. Тој го разгледува морално-психолошкиот процес од позиција на интереси и потреби; мотивација и морална ориентација; морални мотиви и цели; решавање на моралните ситуации; формирање на намери; морално делување (сопствени постапки); средства за морално делување и степен на волево напрегање на субјектот; цел на постапката, предизвикани промени во состојбата на избор; како и оценка и самооценка на

постапките. Овие компоненти се јавуваат како последователни фази при процесот на морален избор. Титаренко издвојува две групи на потреби: материјални (храна, одмор итн.) и социјални (потреби во работата, во комуникацијата, сознавањето, естетското задоволство и моралната сатисфакција).

Психолозите Лидија Божович и Владимир Лавриненко го гледаат проблемот на моралноста во изборот на морални вредности при процесот на размена на вредностите. Однесувањето станува стабилно кога се претвора во квалитет на личноста и како нејзин квалитет претставува синтеза на нејзините мотиви и одредени начини на однесување (според Божович). Во истражувањата на Божович, стабилното манифестирање на квалитетите во различни услови и различни видови на делување значи дека дадениот квалитет е веќе формиран, односно личноста е способна да се еманципира од влијанието на средината која настапува во противречност со системот на субјективните морални вредности. Божович смета дека вредносните ориентации ја одредуваат позицијата на моралноста, а мотивите му придаваат на однесувањето општествена значајност и стабилност (Божович, 1979).

Важен чекор во идентификувањето на механизмите на моралното воспитание е направен од страна на истражувачите кои ја проучувале ориентацијата на личноста (Константин Платонов). Согласно со овој концепт, воспитанието на личноста е последователно усвојување на општествените норми и принципи на моралните правила кои се општествено прифатени. Задачата на наставникот се состои во тоа не само да ги поучува учениците како да ги усвојат определените морални умеења и навик, туку и да придонесе за развој на силна и трајна мотивираност на учениците во моралното поведење. При формирањето на вредносните ориентации кај учениците, Платонов придава големо значење на комуникацијата и вклучување на вредносните ориентации во структурата на комуникацијата, бидејќи ги смета за важен фактор во комуникацискиот процес при кој доаѓа до обединување на мисловните и емоционалните компоненти, како и на моралните способности на личноста.

Постои определена врска помеѓу вредносните ориентации и позицијата на личноста. Во логиката на ова гледиште, Борис Анањев ја определува позицијата на личноста како сложен систем на личносни односи (кон општеството како целина и заедницата на која таа ѝ припаѓа, кон работата, луѓето и кон самата себе),

ставови и мотиви според кои таа се раководи во своето делување, како и цели и вредности кон кои е ориентирана во своето делување (Анисимов, 1988; стр. 12).

Во последните две децении во психологијата се појавило едно ново гледиште кое го проучува човекот од позиција на методолошкиот плурализам. Идејата за детерминирање на развојот на личноста по пат на разрешување на внатрешните и надворешните противречности вкоренети во психологијата на природно-научната парадигма се заменила со идејата за самодетерминација, саморазвој и самоактуализација. Ова придонело да се воведат трајна концепција на развојот која е поврзана со хуманистичките науки (Власова, 1999; стр. 108). Тие истражувања повторно ги вратиле во психолошката наука поимите: „совест“, „чест“, „духовност“, „моралност“, „душа“ (види во делата на Борис Братус, Артур Петровскиј, Виктор Слободчиков, Владимир Зинченко, Владимир Колесников и др.).

Борис Братус ги открил вредносно-смисловните концепции на личноста и ја дефинирал суштината на природата на човекот преку неговото однесување со другите луѓе како вредност сама по себе која е симбол на бесконечниот потенцијал на човечкиот род. Како критериуми за нормален развој на личноста тој ги препознава следниве: посветеност и љубов како начин на однесување, креативна природа на делувањето во животот, потреба за позитивна слобода, способност за слободно изразување на волјата, можност за самопроекција на иднината, верување во можноста за планирање, внатрешна одговорност кон себе и кон другите, кон минатите и идните генерации и стремез да се постигне целосната смисла на својот живот (Котова, 1994; стр. 125).

Важно за нашето истражување е и мислењето на Владимир Шадриков, кој смета дека воспитанието е процес чија цел е усвојување на моралните вредности како составен дел од културата (Шадриков, 1995; стр. 57). Според Шадриков, свеста за доброто и злото, појавата на табуа, моралните забрани и одобрувања се важни во развојот на човештвото и влијаат на безбедноста, способноста за живеење и самоодржување на личноста (Шадриков, 2001; стр. 254). Потпирајќи се на делата на Платон, Шадриков забележува дека моралноста има комплексна природа: таа е производ на генетските, психолошките, педагошките и социјалните процеси и услови на делување на човекот.

### 1.1.7. Карактеристики на образовниот систем во Република Македонија

Кога станува збор за образовниот систем во Република Македонија може да се каже дека тој долги години се засноваше врз единствена организациска и дидактичко-методска структура. Но, општествените промени се во насока на истакнување на индивидуалноста, специфичностите и различностите и заради тоа се појавува потребата од нивно согледување, почитување, негување и развој. Оттука се поставуваат барања за модифицирање на образованието во таа насока.

Агенцијата за образование, култура и аудиовизуелни политики го опишува образовниот систем на Република Македонија на следниов начин: „Образовниот систем во Република Македонија ги одразува потребите на општеството за едукација и наука, како и перманентната потреба од образование и наука во економскиот, социјалниот, технолошкиот и културниот развој на македонското општество како целина. Воспитно-образовниот процес придонесува за развој на креативните и работни потенцијали и влијае на квалитетот на животот на секој граѓанин на македонското општество. Како резултат на тоа, Министерството за образование и наука овозможува континуиран развој на образовниот систем, моралното образование и науката во Република Македонија. Образовниот систем во Македонија се состои од три подсистеми: Основно образование во траење од девет години. Тоа е бесплатно и задолжително за сите деца на возраст од 6 до 15 години, без оглед на полот, религијата или националноста. Образовните активности во основното образование се дефинирани и регулирани со Законот за основно образование и со Наставната програма за деветгодишно основно образование. Мисијата на овој подсистем е да воспитува, образува и води. Потоа следи средното образование кое е поделено на: општо средно образование (гимназија) во траење од четири години и стручно образование (средни стручни училишта) во траење од две, три или четири години. Средното образование во Република Македонија е задолжително за сите адолесценти на возраст од 15 до 18 години. Активностите и одговорностите на средното образование се дефинирани и регулирани со Законот за средно образование и Законот за стручно образование и обука. Средното образование е бесплатно во јавните средни училишта, но учениците имаат законска можност да се запишат и во приватните средни училишта. Високото образование, пак, спроведува додипломски, магистерски и докторски студии во високо-образовните институции и институти кои

се автономни и независни. Во Македонија постојат пет државни универзитети и четиринаесет приватни универзитети. Активностите се дефинирани и регулирани со Законот за високото образование. Наставните планови и програми за предметите во основните и општото средно образование, како и за општите предмети во стручното образование се подготвени од страна на Бирото за развој на образованието на Република Македонија, а за стручните предмети од страна на Центарот за стручно образование и обука. Осигурување на квалитетот во образовните институции е под надзор на Државниот просветен инспекторат“ (European Encyclopedia on National Education System, 2013).

### **1.1. 8. Наставни програми и наставни содржини по предметот етика во училиштата и факултетите со различен вид на образование**

Бидејќи во оваа дисертација е истражувано влијанието на предметот етика врз духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесцентите од средна и доцна адолесценција, во понатамошното излагање ќе се задржиме само на анализата на наставните програми за овој предмет како еден сегмент од образованието на адолесцентите во училиштата и факултетите со различен вид на образование.

Етиката е научна дисциплина која има свое влијание врз индивидуите како морално воспитување, односно како етичко образование кое најдобро се реализира во периодот на пубертетот, кога личноста е во развој, кога пројавува интерес за животните вредности и кога станува етички и социјално одговорна (според Петрова Ѓорѓева, 2005). Во 1998 година во Република Македонија започна експерименталната настава по етика во четири средни училишта како општа етичка настава. Експерименталната настава по етика беше изведувана истовремено во сите четири години на средното образование за понатаму да може да се провери образовноста на нејзините содржини врз различни генерации ученици. Заедно со оваа иницијатива е испратен прв Предлог на наставна програма по етика за средните училишта. Во високото образование предметот етика беше воведен неколку години порано отколку што тоа се случи со средното образование. Првиот факултет во Република Македонија на кој е воведено

изучување на етиката е Медицинскиот Факултет во Скопје, каде што од 1991 година се предава предметот: медицинска етика и деонтологија (според Петрова Ѓорѓева, 2005).

Според Наставниот план и програма за средно гимназиско образование, во Република Македонија предметот етика имаат можност да го изберат како изборен предмет само оние средношколци кои се определиле за општествено-хуманистичката насока. Истиот е застапен како изборен предмет и во некои средни стручни училишта и се изучува со два часа неделно во втора или трета година од средношколското образование. Во Македонската православна богословија, пак, се изучува православна христијанска етика како задолжителен предмет со застапеност од два часа неделно како во четврта, така и во петта година.

Целите на наставата по етика која се изучува во втора и трета година средно гимназиско образование се: да ги запознае учениците со значењето на моралот во човековиот живот и со улогата на етиката во одржувањето и унапредувањето на човештвото, како и да им ги доближи големите човечки вредности. Преку наставата по етика и усвојувањето на знаењата од овој предмет, учениците треба да се запознаат со суштината на етиката, со вредностите и целите на современиот живот и да се упатат во значењето на моралот за квалитетот на живеењето.

Од овие цели произлегуваат и посебните цели што треба да им овозможат на учениците: да ја сфатат суштината на етиката и на аксиолошкото мислење и дејствување; да ги осознаат најважните етички решенија во историјата на човештвото; да се упатат во структурата на етичкото мислење и дејствување; да се подготват и оспособат за прифаќање и избор на позитивните етички вредности, како и за свој креативен придонес во градењето на етичката аксиологија на општеството; да се поттикнат на размисла за темелните прашања на моралот, постапувањето и етичкото оценување; да се воведат во самостојно критичко и позитивно однесување спрема етичките дилеми и алтернативи; да се поттикнат и оспособат да прават етичка сметка; да се запознаат со основните етички вредности и норми во најважните области на денешната практична етика – биоетиката и еколошката етика, социјалната етика, работната и економската етика, политичката етика и др.; да се поттикнат на извршување на должностите и на граѓанскиот тип однесување во современото општество; да ги осознаат

позитивните идејни решенија во врска со етичките вредности, воопшто на животот и во посебните животни и дејствени области; да изградат верба во должноста и неопходноста од нејзино извршување; да ги разликуваат одговорностите и нормите во разните области на животот; да усвојуваат позитивен морал на човештвото и на нашето општество денес, како и да се воведат во изразување на свој став и изградба на неговиот аксиолошки апарат (Биро за развој на образованието, 2003 а и б).

Предметот етика за втора година гимназиско образование ги проучува следниве содржини:

- Етиката и моралот: етиката и нејзината улога во човештвото; моралот и неговата улога во човековиот живот; подемот на етиката во современата епоха; како етиката го води човекот по правите патишта во животот?
- Човекот: што е човекот, како живее? Местото на моралот во човековиот живот; јас, моето сопство, интереси и однесување, како да бидам пријател на себеси? Моите очекувања, планови, среќа, судбина, животни ставови; другите, блиските, ближните; љуби го ближниот како самиот себе; човечкото заедништво и целината на светот (универзална етика);
- Животот и моралот: надеж, оптимизам и среќа; чесност, исправност, коректност, умереност, скромност, воздржаност; карактер и етика; негативни лоши постапки – саможивост, завист, злоба, одмазда, непријателство;
- Комуникација меѓу луѓето: односи меѓу луѓето – суштина на нивната комуникација; разбирање, соработка, толеранција, емпатија;
- Етичко сметање: разумот и моралот; идејата за етичко сметање; правење избор со етичко сметање;
- Љубов: љубовта како чувство и однесување; трите вида љубов; избор во љубовта; љубовни односи – посветеност, почитување, грижа; брак; раѓање и воспитување на деца;
- Работна етика: активност, трудољубивост, трудење; соработка, размена; пари, имот, штедење;
- Здравствена етика: етиката на здравјето денес; одговорност на секого за чувањето на здравјето; заразни болести; зависности и дрога;
- Политичка етика: демократија, човечки права и одговорност; мир; толеранција и соработка меѓу луѓето.

Предметот етика за трета година гимназиско образование ги проучува следниве содржини:

- Вовед во етиката: што се етиката и моралот? Етиката како наука за моралот и за животните вредности; современиот подем и состојби на етиката;
- Вредност на животот: животот и неговата универзалност и вредност; различни учења за целите и вредностите на живеењето; највисоката вредност во животот; позитивитет на животната етика;
- Градбени елементи на етиката: доброто и злото како основни етички категории; индивидуализам и колективизам; етичка автономија и хетерономија; волја, намера и дело; избор на вредностите; морална норма; совест; етичко сметање; етичко образование;
- Етиката и религијата: Десетте Божји заповеди; христијанска етика; етиката на исламот; други етички религии;
- Современи етички учења: утилитаризам; консеквенционализам; етика на грижата;
- Етички приоритети: радост и тага; оптимизам и песимизам; љубов и пријателство; избор во љубовта; среќа, судбина; егоизам и алтруизам; вистина, достоинство, чест, храброст; разумност, воздржаност, коректност, фанатизам; должност, одговорност; негативни појави – завист, непријателство, злоба, агресија, тероризам;
- Биоетика: биоетиката како нова водечка етичка дисциплина; етиката на здравјето; еколошка етика; зависностите и дрогата;
- Социјална етика: јас, другиот и ближниот – заедничко живеење; етика во семејството; светот како целост (универзална етика); избегнување, совладување и решавање на конфликтите; етикеција;
- Економска етика: работна етика; имот, пари, штедење, деловна чесност;
- Политичка етика: демократија; човекови права; мир, толеранција.

Предметот православна христијанска етика кој се изучува во четврта година во Македонската православна богословија ги проучува следниве содржини:

- Етика – наука за моралот (општи поими); Поим за најголемото добро и среќа; Стремеж кон најголемото добро;
- Односот меѓу верата и моралот; Односот меѓу моралот и знаењето; Моралот и правото; Моралот и убавото; Моралот и полезното;



- Предмет и задача на православната христијанска етика;
- Сродни науки на православната христијанска етика;
- Значење и важност на православната христијанска етика;
- Извори на православната христијанска етика;
- Поделба на православната христијанска етика;
- Кратка историја на православната христијанска етика;
- Богоподобност во човекот;
- Првородениот грев и последиците од него врз моралната природа на човекот;
- Морално чувство и морален долг;
- За човековата слобода – поим за слободната волја; Погрешни учења за слободната волја (детерминизам);
- Фатализам; Индетерминизам;
- Образување на православен христијански карактер;
- Општо за моралниот закон;
- Природен или внатрешен морален закон;
- Совеќа и нејзините функции;
- Неопходност од откриен морален закон;
- Старозаветен Мојсеев (откриен) закон;
- За Новозаветниот откриен морален закон;
- Предимство на Христовиот морален закон над старозаветниот;
- Колизација на должностите; Номизам; Антиномизам;
- Поддржување на Господа Исуса Христа;
- За Божјата благодат;
- Љубовта како раководно начело;
- Побуди како главно начело за исполнување на моралниот закон;
- За добродетелта општо и нејзините својства;
- Современиот хуманизам и христијанската добродетел;
- Општо за гревот; Начини како грешиме; Врсти на гревови.

Православна христијанска етика кој се изучува во петта година во Македонската православна богословија ги проучува следниве содржини:

- За верата во Бога; Гревови против верата во Бога;

- Надежта во Бога; Својства на христијанската надеж; Гревови против надежта во Бога;
- Љубовта кон Бога; Гревови против љубовта кон Бога; Пројави на правата љубов и нејзините својства;
- Побуди на вистинската молитва; Својства на искрената молитва;
- Етичко значење на постот;
- За надворешното богочитување; Гревови против надворешното богочитување; Исповедање на верата во Господ Исус Христос; Светите богослужби како израз на надворешно богочитување; Почит кон светиот храм;
- Завети; Заклетва;
- Почитување празници;
- Избор на позивот;
- Христијанско херојство во поднесување на несреќи и болести;
- Христијанско учење за трудот;
- Христијанско учење за сопственоста;
- Грижа на христијанинот за душата;
- Грижа на христијанинот за животот и своето здравје;
- Грижи на христијанинот за честа и доброто име;
- Чување на своето достоинство;
- Грижи на христијанинот за животот и здравјето на ближниот; Гревови против нашите должности за одржување на животот и здравјето;
- Грижи на христијанинот за честа и доброто име на ближниот;
- Гревови против честа и доброто име на ближниот;
- Грижи на христијанинот за имотот на ближниот; Гревови против грижите на христијанинот за имотот на ближниот;
- Во што се состои љубовта кон ближниот; Гревови против должностите на христијанинот за одржување на животот и здравјето на ближниот; Најчести гревови против љубовта кон ближниот.

Оттука може да заклучиме дека наставната програма за предметот етика која се изучува во средното гимназиско образование според содржината се разликува од наставната програма за предметот православна христијанска етика која се изучува во Македонската православна богословија и која произлегува од

вредностите на православната христијанска религија. Но, и покрај разликите, постојат многу содржини кои се обработуваат и во двете средни училишта. Наставните содржините: општи етички поими; другите, блиските, ближните; љуби го ближниот како самиот себе; човечкото заедништво и целината на светот (универзална етика); животот и моралот: надеж, оптимизам и среќа; чесност, исправност, коректност, умереност, скромност, воздржаност; карактер и етика; негативни лоши постапки; радост и тага; љубов и пријателство; етика во семејството; работна етика; христијанска етика и Десетте Божји заповеди се обработуваат при предметот етика во средното гимназиско образование, но истите се обработуваат како содржини и при предметот православна христијанска етика кој се изучува во Македонската православна богословија.

Во високото образование во Република Македонија, етиката е застапена како избран предмет само на некои факултети, како на пример: Филозофскиот и Педагошкиот факултет. На Православниот богословски факултет предметот христијанска етика се изучува како задолжителен предмет во трети и четврти семестар со по три часа неделно.

Целите на наставата по етика која се изучува на Филозофскиот Факултет при УКИМ се: студентите да се здобијат со знаења за етиката како базична филозофска дисциплина, за нејзиниот предмет, методи и основни учења, за категориите на етиката и основните етички вредности, за најзначајните теории за моралот и за етичката аксиологија, за улогата на разумот и на чувствата во етичката сфера, како и за современите пројави во моралот и етиката. Добивање знаење за практичните димензии и форми на етиката, за основните пројави на современата практика на човештвото во разни области на живеењето и дејствувањето, како и да се усовршат во примената на вредносниот избор и моралното нормирање во одделните области на животот и дејствувањето.

Содржината на предметната програма е:

- Етиката како наука: гранки на етиката; релации на етиката со други науки; области на етиката;
- структура и дијалектика на моралот; доброто и злото; извори на моралот; универзалност на моралот;
- автономија и хетерономија;
- слобода на волјата; совест;

- Етички норми: морална оценка;
- животни вредности; одговорност; должност;
- проблематика на практичната етика;
- Области на практичната етика: биоетика, етика на здравјето, етика на екологијата, етика на науката, социјална етика, семејна етика, економска етика, политичка етика, етикеција; универзална етика на човештвото (Предметни програми од студиската програма по филозофија на прв циклус студии. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје 2013).

Целите на наставата по етика која се изучува на Педагошкиот факултет се: усвојување на неопходните теориски фундаменти на етичката наука; увид во основите на професионалната етика; усвојување на категоријалниот апарат; да ги научи основните етички начела на неговата наставничка професија; способност за етичка проценка и вреднување; умеење да ги практикува знаењата и вештините, преку кои ќе научи да ги да ги цени и почитува: достоинството на секоја личност; да дава подеднакви шанси на сите; да не дискриминира по ниту еден основ; да промовира толеранција и да ги брани демократските вредности; да биде посветен на знаењето, вистината, чесноста; примарна грижа да му биде ученикот и неговиот развој; да одржува односи на почит, соработка и доверба со родителите, колегите и заедницата; да развие и негува високи морални вредности кај себе и своите ученици; да го сфати значењето и одговорноста на сопствената професија; да развие професионален начин на однесување во сопствената професија.

Предметната програма ги опфаќа следниве содржини:

- Образование и професионализам;
- Подучување и образование; Професии, професионализам и професионална етика; Подучување и професионализам;
- Образовни теории и професионална практика; Погрешна примена на образовните теории; Различни аспекти на образовните теории;
- Подучување и компетенции;
- Професионални вредности и етичка објективност; Професионални вредности и објективноста на вредноста;
- Ривалски образовни концепции;
- Етика и образование; моралноста и наставникот;

- Образовните права и професионалните грешки;
- Цели на образованието, школството и подучувањето;
- Моралната улога на наставникот; Посебни вредности;
- Етички прашања кои се однесуваат на улогата на наставникот;
- Етички прашања кои се однесуваат на образованието и школството (Етика, Одделенска настава. Студиска програма на Факултетот за образовни науки при УГД, 2014).

На Православниот богословски факултет се изучува предметот христијанска етика со аскетска теологија. Како цели за овој предмет се зацртани следниве: студентите да се здобијат со знаења од областа на христијанската етика и аскетската теологија. Во православното теолошко – еклисиолошко предание на аскетската теологија ѝ припаѓа местото кое во западната теологија ѝ припаѓа на етиката или на теологијата на моралот (Theologie morale). Се објаснуваат поимите аскетска теологија и теологија на моралот. Студентите во рамките на академската богословска наука ги изучуваат и филозофските и религиозните етички искуства надвор од православното искуство за човечкото суштествување.

Оттука, содржината на предметната програма е:

- Релацијата меѓу православната аскетска теологија и христијанската етика;
- Грчката и словенската терминологија и библиските места за поимот подвиг;
- Теолошки претпоставки на православната аскетска теологија;
- Создавањето на човекот по образот и подобие на Троичниот Бог (тријадолошки аспект); Создавање на човекот по образот и подобие на Духот Свет (пневматолошки аспект); Создавање на човекот по образот и подобие на Христос Богочовекот (христолошки аспект);
- Догматски претпоставки на православната аскетска антропологија;
- Етиологија на гревот и падот на човекот според Свети Атанасиј Велики (Слово против паганите);
- Сотириолошки претпоставки на православната аскетска антропологија; Спасението во Христа – темел на православниот аскетски живот; Тајната на Црквата, Телото Христово и Неговите Свети Тајни – темел на православниот аскетски живот;

- Верата и покајанието – почеток на новиот аскетски живот; Покајанието после светата тајна крштевање;
- Евтаназијата – само(убиство);
- Бракот – тајна на двоедното битие;
- Православен поглед на жената;
- Трансплантација на органи и ткива (православен поглед); Клонирањето – чекор кон вечноста или играње богови (Студиска програма на Православниот богословски факултет прв циклус студии, 2013).

Од горенаведеното може да се заклучи дека наставните програми и содржини по предметот етика кој се изучува на Филозофскиот Факултет, потоа предметот етика кој се изучува на Факултетот за образовни науки, како и предметот христијанска етика со аскетска теологија кој се изучува на Православниот богословски факултет претежно се разликуваат. Но, сепак може да се воочи дека општите етички поими и универзалните вредности се содржини кои се проучувани од страна на трите наставни предмети.

## **1.2. Развој на религиозноста, духовноста и вредносните ориентации кај адолесцентите**

### **1.2.1. Поим за адолесценција и карактеристики на адолесцентниот период**

Адолесценцијата (лат. *adolescere* значи „созревање“) започнува со постигнување на полната зрелост во пубертетот, додека за горна граница се зема периодот на постигнување на емоционална и социјална зрелост, а тоа подразбира искуство, способност и подготвеност да се преземе улогата на возрасен. Според психоаналитичката теорија, во тој период од животот постои поврзаност помеѓу физиолошките промени со психолошките процеси. Промените на физички и физиолошки план влијаат на емоционалната состојба, формирањето на идентитетот и социјалните контакти. Во адолесцентскиот период сексуалитетот повторно оживува, само на едно ново интелектуално и емоционално ниво. Денес, исто така, е познато дека психосоцијалниот развој е многу сложен процес во кој не учествуваат само хормони и хормонални и морфолошки чинители, туку е неопходно и психолошко прифаќање на полот – својот сопствен пол, но и на спротивниот пол.

Според дефиницијата на Светската здравствена организација од 1980 година, адолесценцијата е процес на биолошко и психолошко созревање. Во тој временски период од животот на човекот се случуваат значајни разлики во емоционалниот, когнитивниот, социјалниот и физичкиот развој. Границата на адолесценцијата не е многу прецизно одредена. Повеќе автори ја дефинираат адолесценцијата како период кој се надоврзува на детството и започнува со првите знаци на пубертетот. Оттука, авторите сметаат дека границата на адолесцентниот период се поклопува со пубертетот, но тоа би значело да се земе во обзир само биолошкиот развој, а да се запостави психосоцијалниот развој. За тие кои ги земаат предвид сите факти: и биолошки и психолошки, како и нивната интеграција во зрела личност, времетраењето на адолесценцијата останува доста нејасно. Се смета дека периодот на адолесценцијата трае дванаесет години и завршува некаде помеѓу дваесеттата и дваесет и четвртата година од животот. Затоа, Светската здравствена организација во 1985 година предложи промена на

горната граница на адолесцентскиот период и тој е преместен до дваесет и четвртата година, а додатно адолесценцијата е поделена на: рана адолесценција (од 10 до 14 години), средна адолесценција (од 15 до 19 години) и доцна адолесценција (од 20 до 24 години).

Извесни автори сметаат дека адолесценцијата и пубертетот се тесно поврзани и ги користат двата термина без посебни разлики за феномените кои се јавуваат во тој период. Но, денес е вообичаено терминот „пубертет“ да ги означува телесните и физиолошките промени, додека адолесценцијата е помалку јасно дефинирана. Воглавно е прифатено дека адолесценцијата претставува психосоцијален аспект на тој период. Често се вели дека адолесцентот не е ниту дете, ниту возрасна личност и дека истовремено може да биде и едното и другото. Францускиот психолог Ирене Леге вели: „Адолесцентот во својата потреба за љубов личи на дете, но начинот на кој сака адолесцентот е различен од начинот на детето. Детето сакајќи има потреба да го поседува другиот и секогаш постои желба оној кој го сака во целост да одговара на неговите потреби. Љубовта на возрасните вклучува надминување на овој стадиум на љубовта кој се огледа во поседувањето на другиот. Другиот е предмет на интересирање не само затоа што може да му ги задоволи потребите на поединецот, туку и затоа што самиот по себе е интересен. Да се умее да се препознае другиот како личност подразбира дека тој другиот треба да има нешто што субјектот го нема. Адолесцентот се соочува со конфликт помеѓу ваквиот нов начин на сакање и сè уште присутната детска потреба за љубов.“ (Lege цитиран во Jerotić, 1997; стр. 198). Недефинираниот статус на адолесцентот во врска со неговата зрелост произлегува од фактот дека во тој период младиот човек поседува многу поголема биолошка и психолошка зрелост во однос на детскиот период, но од возрасните се разликува со својата социјална улога на која сè уште и недостасува психолошка и економска независност и соодветен однос кон општествените одговорности.

Самите физички промени кај адолесцентот можат да бидат проследени со сомнеж во себеси и несигурност. Адолесцентот е премногу чувствителен на забелешките и мислењата на другите во врска со неговиот физички изглед. Претставата и сликата која адолесцентот ја има за своето тело има многу подлабоко значење отколку што е едноставна слика во огледало. Во таа слика се вклучени свесните и несвесните механизми и таа може да се дефинира како



психичка претстава која адолесцентот ја има за себе. Промените кои се случуваат во детството во врска со растот полесно се интегрираат во сликата која детето ја има за своето тело. Брзата физичка трансформација која што се случува за време на адолесценцијата предизвикува радикална ревизија на сликата за телото. Скоро секој адолесцент го чувствува сопственото тело како туѓо и си поставува прашања за тоа дали е различен од другите. Извесни недостатоци кои постоеле и претходно, сега добиваат друго значење. Промените на гениталните органи исто така можат да предизвикаат сомнеж и размислување за тоа дали и кај другите се случуваат такви промени и дали е сето тоа нормално.

Психолозите кои работат во советувалицата за млади најчесто се во ситуација да забележат во колкава мера сите тие телесни одлики се доживуваат субјективно, колку често создаваат проблеми и страдање и покрај објективно задоволителните медицински и естетски критериуми за телесната развиеност. Одредена психичка напнатост која се рефлектира во хиперсензитивност, емоционална нестабилност, промени во расположението, импулсивни реакции, потешкотии во концентрацијата што може да предизвика слаб школски успех за разлика од претходниот период, скоро секогаш се проследени со тие физиолошки промени во адолесцентскиот период. Адолесцентот многу често мисли дека никој не го сака и никој не го разбира. Од друга страна, преокупираноста со сопствената личност и сè уште изразениот нарцизам го прават неспособен да го прифати другиот, па оттука се јавува конфликт и некоја врста на уживање во доживувањето дека е несфатен (според Jerotić, 1997).

Според сето наведено, може да се каже дека адолесцентниот период е сигурно еден од најдинамичните, најинтересните и најриичните периоди во текот на целиот живот. Тоа е период исполнет со противречности кои во најголем дел доаѓаат од средината, но во еден и не занемарлив дел доаѓаат и однатре – од физичкиот и духовниот склоп на адолесцентот. Потребно е да се нагласи дека постои и една автохтона, внатрешна динамика на адолесцентот која е изразена многу повеќе кај адолесцентите кои живеат по градовите, отколку кај оние кои живеат на село и многу повеќе кај образованата, отколку кај необразованата младина, а која Херман Хесе најдобро ја изразил во романот *Демјан* со зборовите: „Јас не сакам ништо друго, туку да се обидам да го проживеам она што самото од

себе сакаше да избие од мене. Зошто тоа беше толку многу тешко?“ (Hesse цитиран во Jerotić, 1997; стр. 195).

Преминот од детство во адолесценција е придружуван со значајни промени во социјалниот живот на младата личност. Врските со врсниците стануваат побројни и поинтензивни, квалитетот на односот со родителите се менува, а барањата и очекувањата на социјалната средина поставуваат задачи за адаптација. Во детството односот родител – дете е заснован на принципите авторитет и послушност. Родителот обезбедува помош, грижа и заштита, а детето возвраќа со послушност. Додека пак, во адолесцентниот период, во односот со родителите адолесцентот ги внесува своите искуства стекнати преку контактите со врсниците. Односот сè повеќе има карактер на еднакви или речиси еднакви личности. Послушноста веќе не е автоматска и безрезервна, туку доаѓа како одраз на волјата на адолесцентот со подготвеност за почитување на статусот на родителот, но подготвеност и за трансформација на односите и определување на условите под кои ќе продолжи да се развива.

Родителите често ги оживуваат своите конфликти во пубертетот на нивните деца. Стануваат љубоморни на одвојувањето и заљубувањето на нивните деца. Се обидуваат да ги задржат, во што понекогаш и успеваат – обично тогаш кога уште за време на периодот на детство ги имаат цврсто врзано децата за себе. Децата не можат да пораснат, а амбиваленцијата да се порасне – да не се порасне предизвикува кај адолесцентите многу горчина, болка и бес. Родителите бараат одговорност од адолесцентот, а постапуваат со него како да е сè уште дете. Како што и некогаш рекол Јунг: „Верниците се обидуваат да останат деца, наместо да станат деца.“ Тоа особено може да важи за оние родители кои се религиозни (Jung цитиран во Jerotić, 1997; стр. 192).

Адолесцентот мора да ги прифати вредностите и одговорностите на светот на возрасните, да ги открие своите можности и што сè може да направи, а истовремено треба да создаде позитивни односи со врсниците и да биде прифатен и почитуван од нив. Овие задачи не се ни лесни, нити едноставни за адолесцентот (Paralia, Olds i Feldman, 1998). Се јавува потреба за ослободување од зависноста од родителите, а истовремено и обидување за одржување на врската со нив. Адолесцентите, бидејќи сè уште немаат развиено свој идентитет,

чувствуваат голема потреба да припаѓаат на некоја група, а припаѓањето на некоја група секогаш бара конформација на однесувањето, размислувањето и чувствувањето на групните стандарди. Младите генерално ги споделуваат вредностите на непосредната група на врсници. Функцијата на пријателските односи е запознавање на самиот себе, учење како да се комуницира и почитување на мислењето. Доаѓа до формирање на интимни пријателства и подлабоко отворање на себеси кон другите. Иако понекогаш се чини дека адолесцентите ги доживуваат своите родители како непријатели, додека помеѓу врсниците наоѓаат истомисленици во борбата за независност, тие сепак често се обраќаат кон родителите во потрага за утеха и поддршка (Lugomer-Armano, 2000).

Силна е потребата на адолесцентот, исто толку силна поради физиолошките, но и психолошките и духовни причини, да излезе од заштитничката школка на допубертетскиот период – потреба која го најавува духовното будење на парадоксален начин: затвореност наместо отвореност, пркосна самостојност во однос на родителите, а скриен копнеж, срамежлив апел за разбирање на неговите нови потреби, нарцистичка пречувствителност кога се во прашање и мали навреди кои доаѓаат од страна на другите, а нечувствителност кон најблиската околина. На почетокот, адолесцентот ги разрешува своите емоционални и социјални потреби со припаѓање на некоја група која ја сочинуваат врсници – група од одбрани другари со кои заедно практикуваат спортски активности, слушаат иста музика или, пак, може да бидат и религиозно насочени. Во никој случај не треба да се запостави фактот дека сликата која адолесцентот ја има за себе зависи од другите. Човекот тешко им се спротивставува на обичаите кои се практикуваат во неговата средина, а адолесцентот на примерите од неговите врсници. Младите кои имаат наклонетост кон поединците, на пример другар кон другарот, девојка кон момчето или обратно, ако еден од нив е наклонет кон религијата може да го привлече и другиот кој кон религијата дотогаш немал никаков интерес (Jerotić, 1997).

Многу психолози сметаат дека оние адолесценти кои поради било кои причини не го почувствувале задоволството на животот во група, им недостасува значајна етапа во нивниот развој. Ако дружењето во групата е позитивно насочено, претставува вовед во социјалниот живот и животот во заедница, според тоа и вовед во религиозната заедница. Односот на адолесцентот кон групата се

разликува од односот на детето кон групата. Децата се здружуваат заради играта, а адолесцентот во групата бара решение за својата несигурност. Групата му дава на адолесцентот чувство на сопствена вредност. Тоа е и причината за приоѓањето кон таквите групи. Додека животот во групата во одреден период претставува начин да се разреши конфликтот на несигурност, продолжувањето на животот во групата над одредена возраст ја носи со себе препреката за созревање и прифаќање на животот на возрасен човек.

Кога станува збор за психолошкиот развој во адолесцентскиот период, обично се разликуваат три домена: емотивен, интелектуален и социјален – неразделни еден од друг и интимно проткаени еден со друг. Најтешко и најбавно е емотивното созревање. Има многу адолесценти кои се на дваесет години или постари, поседуваат интелектуална зрелост на завидно ниво, физички се добро развиени, социјално релативно добро обезбедени, а при тоа покажуваат емотивна незрелост. Зошто е тоа така? Без обзир на сите оправдани критики за начинот на воспитување во современото општество кои се изречени во последните неколку децении, денес тешко се согледуваат други начини на стекнување на слобода на личноста надвор од претходното поминување низ фазата на идентификација со родителите, односно идентификација со лицата кои успешно ги заменуваат родителите. Ако идентификацијата на детето со родителите ја земеме како некој вид на праобраз на неговото однесување и во пубертетот и подоцна во животот и во таа најверојатно вродена шема на однесување воведена со помош на довербата и вербата на детето во авторитетот на родителите, може да се соочиме со нов проблем: Како на таа суштинска потреба на детето за доверба и верба одговараат најпрво родителите и какви трансформации подоцна доживуваа таа верба во авторитет? Денес, самиот збор „авторитет“ воопшто не е омилен. Според својата етимологија, латинскиот збор „*autoritas*“ значи „сила која служи за поддршка и предизвик на нештата“. Оттука може да се увиди дека зборот авторитет со текот на времето претрпел доста деформации, па се дошло до апсурдот да се јави чувство на непријатност кај младите кога станува збор за „авторитет“ (Jerotić, 1997).

Во адолесцентниот период доаѓа и до развој на когнитивните способности. Се развива апстрактното мислење и сè повеќе се размислува за апстрактните содржини како што се религијата, љубовта, смислата на животот, а доаѓа и до

развој на логиката. Главна психосоцијална задача во адолесценцијата е формирање на цврст личен идентитет кој е условен од биолошкото, психичкото и социјалното созревање. Идентитетот означува доживување на сопственото „јас“, поим кој поединецот го има за самиот себе и континуираното постоење на сопствената личност чии суштински карактеристики не се менуваат во однос на времето, местото или ситуацијата во која се наоѓаат (Petz i sur., 1992). Развојот на идентитетот го вклучува и усвојувањето на поимот за себе при што минатото, сегашноста и иднината се поврзани во една хармонична целина. Доаѓа до промена на сопствената слика за себе со цел да се прифатат промените кои настануваат во адолесцентниот период и тоа во физичкиот изглед, биолошката зрелост, когнитивното функционирање и социјалната снаодливост. Ериксон (1968) го опишал овој период на емоционален развој како конфликт помеѓу дефиницијата и конфузијата на идентитетот. Се бара одговор на прашањата: Кој сум јас? Од каде доаѓам и каде одам? Идентитетот е воспоставен кога адолесцентот себеси се доживува како издвоена индивидуа, различна од другите со единствен склоп на потреби, мотиви, систем на вредности и стил на однесување, а сето тоа е интегрирано во еден цврст и поврзан систем.

Тери Фју и Гари Белкин издвојуваат четири главни развојни задачи во врска со идентитетот во адолесцентниот период:

а) независност – како да се прекине интензивната врска со родителите, а истовремено да се задржи близок и топол однос со нив?

б) избор на професија – која професија да се одбере и што треба да се направи за успешно да се припреми за идната професија?

в) сексуално прилагодување – како адолесцентот учи да ги развива блиските односи со припадниците на спротивниот пол во склоп на границите кои му ги поставува семејството, религијата и општествените норми?

г) односи со врсниците – како се развиваат односите со врсниците и како се поврзуваат тие односи со новоразвиената независност и односите со спротивниот пол? (Faw & Belkin, 1989).

Во периодот на адолесценција присутни се лични конфликти на адолесцентите со самите себе и со светот околу нив. Се работи за криза која е поврзана со потрагата по сопствен идентитет и која е проследена со отфрлање на традиционалните шеми (Lacković-Grgin, 2006). Адолесцентот има потреба од

повторно реконструирање на сопственото минато, како и преиспитување на сè во што дотогаш пасивно верувал. Процесот на индивидуализација кој се случува во овој период треба да го доведе адолесцентот до конечна и јасна разлика помеѓу себе и другите. Адолесцентот е во потрага по психолошка автономија и оваа цел ја остварува така што дотогаш усвоените модели и вредности, стилот на живот кој во него го „всадиле“ неговите родители, но и социјалната и културна средина во која живее ги анализира и критикува. Неговата желба е да стане независен од авторитетите и да го избегне заштитничкото однесување на блиските, но во исто време адолесцентот има и голема потреба од некој кој ќе го води, односно потреба за авторитет. Ваквата потреба адолесцентот не може да си ја признае ниту себеси ниту пред другите (Schaffer, 2005).

Успешното надминување на сето ова донекаде зависи и од тоа какво детство имал адолесцентот, бидејќи адолесценцијата, всушност, претставува рекапитулација на раното детство. Колку што детството било исполнето со тешки конфликти, поради кои не можело да се дојде до потребниот идентитет, адолесцентниот период ќе биде карактеризиран со посилна амбивалентност кај адолесцентот и тоа помеѓу желбата да порасне или да не порасне, проследено со анксиозност поради одвојувањето од родителите, кои поради тоа ги сака и ги мрази во исто време. Кога на таа амбивалентност кај младиот човек ќе ѝ се придружи силниот страв предизвикан од внатрешните пориви, постојат услови за активирање на одбранбените механизми кои не се сами по себе патолошки, но тоа можат да станат. Меѓу тие одбранбени механизми најпознати се: интелектуализација на конфликтите со склоност кон филозофирање и психологизирање; аскетизам со склоност кон религија и трансцендентални правци во филозофијата или бунтовничка безобсирност и бескомпромисност со склоност кон радикални политички струи, но и деликвентно однесување (Jerotić, 1997).

Адолесцентите се обидуваат на различни начини да излезат на крај со чувството на несигурност во обид да си одговорат на прашањето: кој сум јас?, што уште се нарекува и криза на идентитетот. Истражувањата покажале дека адолесцентите може да се поделат во четири категории според начинот на кој ја решаваат таа криза (Marica, 1987):

а) Дифузија на идентитетот: поединците кои доживуваат дифузија на идентитетот не успеале да направат јасен избор. Немаат одреден професионален,

ниту идеолошки правец во својот живот. Често се збунети бидејќи им е тешко да донесат одлука или, пак, сè уште не се зрели сериозно да ги разгледаат можностите кои им стојат на располагање. Можеби доживеале криза на идентитетот, но не успеале да ја разрешат.

б) Заклучен идентитет: Поединците во состојба на заклучен идентитет никогаш не доживеале криза на идентитетот. Тие прерано го формирале својот идентитет врз основа на изборот кој го направиле за нив нивните родители. Се одлучиле за професионален и идеолошки правец во животот, но тоа не е нивна слободна одлука. Тоа е врста на псевдо-идентитет кој тешко може да биде основа за решавање на идните животни кризи.

в) Мирување на идентитетот: Поединците во состојба на мирување на идентитетот веќе почнале да експериментираат со професионалните и идеолошки избори, но сè уште не донеле конечна одлука. Тие се наоѓаат во средиштето на криза на идентитетот и размислуваат за различните можни животни избори.

г) Остварување на идентитетот: За остварување на идентитетот станува збор кога поединецот носи свои сопствени, свесни и јасни одлуки за професионалниот и идеолошкиот правец во животот. Личноста е уверена дека тие одлуки ги донела слободно и независно и дека тие се одраз на нејзината вистинска природа.

Мирување и остварување на идентитетот се посакувани позиции на патот на формирање на идентитетот, за разлика од дифузија и заклучување на идентитетот. При последните две, поединецот лично не се соочува со изборите кои ќе имаат значајни последици во неговиот живот. Затоа, при образовниот процес, на адолесцентите е добро да им се нагласи дека изборот и донесувањето на одлуки претставуваат нормален дел од адолесцентскиот период, како и дел од понатамошниот живот и дека секој мора лично да се соочи со изборите, притоа е нормално да се чувствува несигурно со оглед на големите одлуки кои треба да се донесат во тој период од животот.

Адолесцентската криза е предмет на различни ставови и приоди. Се поставува прашањето дали секој адолесцент мора да помине низ криза, дали е таа криза нормална и каква е вредноста на таа криза? Каде се наоѓа границата помеѓу нормалната психолошка криза низ која поминува секој адолесцент, а каде почнува патологијата за која е потребно интервенција од стручно лице? Познатиот англиски

психолог Елеин Хатфилд не смета дека секогаш адолесценцијата треба да биде проследена со криза и нестабилност. Тој смета дека адолесцентите кои растеле во здрава атмосфера во периодот на детството, без тешкотии го поминуваат адолесцентскиот период и без било каква нестабилност. За таквите адолесценти не постои поголем ризик отколку што го има бебето кое добива заби. Сепак, Хатфилд признава дека пореметувањата во адолесцентскиот период се многу почести отколку во детството (Hatfield, Brinton, & Cornelius, 1989). Според Хелена Дојч, позната по стручноста за проблеми кај адолесцентите, само едноставните адолесценти кои се наклонети кон реализмот, наоѓаат засолниште во веќе готовите животни шеми со помош на кои се постигнува идентитет без болна борба и подлабока емоционална криза (Deutsch, 1967). Ана Фројд, пак, смета дека кога е во прашање млада личност во развој, извесна дисхармоничност помеѓу поедини развојни линии – телесни, емоционални, социјални и духовни не е сама по себе патолошка. Умерената дисхармоничност всушност го подготвува теренот за многубројните варијации на нормалноста со кои мораме да се соочиме (Freud, 1948).

Од сето ова може да се заклучи дека адолесценцијата е период во кој се воспоставува основата за понатамошното образование, главните улоги во животот, односите со другите луѓе и работењето кон долгорочни и продуктивни цели. Исто така, адолесценцијата е важен период за превенирање на посериозна психопатологија која може да се јави во зрелата возраст. Затоа, адолесценцијата, како формативна фаза, зазема значајно место во развојната психологија, бидејќи после овој период тешко е да се променат некои изградени карактеристики во однесувањето и емоциите.

### **1.2.2. Религиозноста во адолесцентскиот период**

Адолесценцијата е многу сложен период од животот. Во тој период младите луѓе го формираат својот идентитет и се обидуваат да дадат одговор на прашањето: кој/а сум јас? Тие се обидуваат да постигнат самоактуализација чиј интегрален дел, кај адолесцентите кои се религиозни, претставува и религиозната



димензија. Затоа е потребно да се инсистира на складност на религиозната димензија со целокупниот развој на личноста.

Религијата не е хомогена еднодимензионална структура. Затоа, едностраниот пристап не дозволува определување на улогата на религијата во животот на адолесцентот. При таквиот пристап многу прашања остануваат не одговорени. Според тоа, ако сме заинтересирани за улогата на религијата во животот на еден адолесцент на персонално и социјално ниво, треба да отидеме подалеку од основното прашање „Дали личноста е религиозна?“ и да продолжиме кон прашањето „На кој начин личноста е религиозна?“.

#### **а) Карактеристики на религиозноста во адолесцентскиот период**

Главна карактеристика на адолесцентската религиозност е мноштво можности на религиозно созревање. Созревањето може да се одвива на бавен или брз начин, како и на проблематичен или драматичен начин. Оттука Владета Јеротич разликува неколку типови на религиозни адолесценти:

- Тип на религиозен адолесцент кој конвертирал, кој по слободна волја избрал и се определил да стане верник на одредена религија;
- Тип на „модерен верник“, кој под влијание на општеството, другар или другари е во потрага за религиозност;
- Тип на атеист, безбожен млад човек;
- Тип на љубопитен адолесцент кој изразува сомнеж и има потреба да експериментира; сака сè да испроба, од наркотици до некое софистицирано религиозно-филозофско учење. Ваквиот тип на адолесцент не се задржува на еден експеримент подолго време и темелно;
- Тип на традиционален верник кој оддава почит на традиционалните обреди и црковни ритуали, но над сè ја воздигнува во верата сопствената нација;
- Тип на адолесцент кој поседува „приватна или слободна религиозност“ (со нагласен страв на обожување на некого);

- Мистичен тип на адолесцент кој е склон кон монашкиот, манастирски живот;
- Невротичен тип, „пограничен“ и психотичен млад човек кој е упорен како во сè друго, така и во религијата;
- Рамнодушен тип на адолесцент, кој е рамнодушен кон било која религија (Jerotić, 1997).

Според Јеротич, кај децата не постои специфична невротична, психотична или асоцијална форма на заболување која е поврзана со религијата, а со тоа и со верското воспитување. Но, менталните нарушувања во развојот на детето можат да доведат до погрешен однос кон религијата. Доколку го пренесеме таквото убедување и во адолесцентската возраст и разните кризи кој се јавуваат кај адолесцентите во тој период, може да се заклучи дека она што преовладува како кај здравите, така и кај психички инсуфициентните (најчесто невротични) адолесценти кои се соочуваат со религијата – тоа е нивната потреба за заштита и доверба во вистински авторитет, лични експериментални иницијации и стекнување на искуство во една „мала заедница“. Затоа е можен релативен успех на мисионерски насочените секти, но и на некои фундаменталистичко-конзервативни струи, не само во исламот, туку и во Римо-католичката и Православната црква. Во согласност со полесните или потешките ментални нарушувања кои биле присутни и во детството, како и во согласност со нормалната структура на личноста, ја прифаќаме поделбата на Фриц Риман на нарцисоидно-шизофрена, опсесивно-компулсивна, депресивна и хистерична структура на секој млад човек, било да е невротичен или здрав. Кога тој сака да ја задоволи својата потреба за религиозност, ќе ја принесе во неа и самата своја структура (Jerotić, 1997).

Голем дел од она што ги поттикнува неодамнешните типолошки истражувања на религијата потекнува од желбата да се оддели „здравата“ религија од „штетната“ религија. Ваквиот стремеж датира уште од времето на Вилијам Џејмс, кој разликува форми на „здрав разум“ и „болна душа“ (James, 2002). Олпорт ја продолжува оваа теорија на зрелиот наспроти незрелиот карактер со вклучување на концептите на зрела и незрела религиозност (Allport, 1950).

Критериумот за зрелост тој го добива од неговата теорија за карактерот (Allport, 1937). Постојат три атрибути на зрелиот карактер. Прво, за определба потребни се многубројни психолошки интереси кои се занимаваат со идеални објекти и вредности кои се вон опсегот на физичките желби. Вториот атрибут е објективниот поглед кон себе си; да се биде рефлексивен и остроумен за сопствениот живот. Остроумниот поединец се гледа себе си како што другите го гледаат, и во некои моменти се гледа во некаква космичка перспектива. Развиеното чувство за хумор е аспект на овој, втор атрибут. Последно, зрелата личност секогаш има некаква севкупна филозофија за животот, која не мора да биде религиозна, ниту да биде изразена со зборови, ниту пак целосно комплетирана. Но, без правецот и кохерентноста добиена од некоја доминантна интегративна шема, било чиј живот изгледа разделен и без цел. Овие три атрибути на зрелоста ги претставуваат трите главни гранки на развојот: гранката на проширени интереси (проширеното „јас“), гранката на одделување и остроумност (објективно гледање на себе си), и гранката на интеграција (самообединување).

Според Олпорт, карактеристики на незрелата религиозност се следниве: незрелоста не вклучува објективно одразување, туку останува не рефлексивна и со тоа не успева да обезбеди контекст на значењето во кое се пронаоѓа личноста; не успева ниту перспективно да го расудува квалитетот на карактерот; незрелоста нема прогрес подалеку од нивото на импулсивно самозадоволство; наместо справување со психогенетските вредности, фокусот е поставен кон исполнување на желбите и егоцентричните интереси. На крај, незрелата религиозност не е униформна во ефектот што го има на личноста. Бидејќи истата го исклучува целиот регион на искуството, таа е спазматична, сегментирана и дури и фанатична во интензитет, но во дел е интегрирана во карактерот (Allport, 1950; стр. 61-62).

За разлика од незрелата религиозност, зрелата религиозност се јавува кај карактер кој е изграден врз искуството. Карактер кој одговара позитивно на некои вообичаени начини, на концептуалните објекти и принципи за кои поединецот смета дека се од крајна важност во неговиот живот и кои поединецот ги смета за трајно или централно во природата на нештата (Allport, 1950; стр. 64). Олпорт ги изразува атрибутите кои ја разликуваат зрелата од незрелата религиозност. Во таквата споредба, зрелата религиозност е: добро определена; функционално независна; морално постојана; разбирлива; интегрирана и отворена.

Кога Олпорт вели дека зрелата религиозност се определува, тој повлекува внимание кон нејзината богата содржина и комплексност. Смета дека определената религиозност е покомплицирана, повеќе персонална и поблиска кон верникот отколку што сугерира било која дефиниција за религиозноста. Тој го цитира Вестермарк, според кој религиозноста е: „персонифициран однос кон натприродно суштество од кое зависи човекот и на кое се потпира за време на обожувањето“ (Westermarck, цитат во Allport, 1950; стр. 64). Олпорт исто така се повикува на социјалниот поглед во однос на целта на религиозноста како една од човечките идеали во однос на другите, како остварување на заедништвото. Од друга страна, Олпорт исто така го цитира и Вајтхед, со неговата дефиниција за религиозноста како „желба фактите за постоењето да се оправдаат со природата на постоењето“ (Murray и Morgan, цитат во Allport, 1950; стр. 65). Олпорт тврди дека овие, и многу други важни точки се валидни; но е неоснована претпоставка дека една дефиниција е униформна за сите религии во светот. Затоа тој религиозната определба ја дефинира како збир на интереси кои спаѓаат во рамките на религијата: интереси кон црквата, божеството, братството, доброто и злото. Овие компоненти се вклопуваат во една шема. Има доминантни и недоминантни делови во оваа шема кои се карактеристични за личниот живот на секој човек.

Религиозната определба е производ на постојани реорганизации. Во адолесцентниот период поединецот кој созрева има намера да го напушти егоцентричното мислење и слепото согласување со институционалните погледи и религиозните ставови кои се присутни во неговото семејство. Поединецот забележува дека треба да ја преиспита буквалната и предадената вера која претходно ја имал. Ги гледа опасностите од бегањето од реалноста и ги расудува недостатоците на традицијата иако ги цени вредностите на истата. Тој смета дека за многу работи во животот не може да се потпре на верата, и дека во овој поглед човештвото е незрело поради тоа што се потпира на „празни“ ритуали и верување во натприродното кое не се совпаѓа ниту со науката ниту со искуството. Адолесцентот ги одбива авторитетите и наметливоста на вграденото црковно учење. Доаѓа до заклучок дека религиозноста не е секогаш позитивна. Се прашува како религиозните војни, инквизиции, гонења и фанатизам може да се добијат од безусловно добро. Можеби ќе одлучи да ја одбие институционалната религија, или

сосема спротивното: ќе изнајде задоволителен израз на неговите верувања во постоечка гранка на црквата и неговата семејна традиција. Според Олпорт, прецизната позиција на поединецот за црквата не е индекс за зрелоста на неговата религиозност. Посетување на речиси било која црква или не посетување на ниту една е возможно за оние кои при созревањето се избориле со проблемите кои ги има религијата.

Религиозната определба условува потреба за критика: бидејќи една религиозност никогаш не би била определена освен ако првобитниот статус на раното детско верување не попусти пред рефлексивното испитување и критикување. Но, определбата условува и повеќе од самото критикување: условува артикулација и подредување. Има многу објекти, многу „когнитивни страни“ вклучени во религиската определеност. Некои од овие се: божеството, природата на душата, подредените вредности, прашањето за слободата, гревот и бесмртноста, мислењето за молитвата, работата, верата и традицијата. Sprema секоја когнитивна страна поединецот ќе развие соодветно рационално и емоционално мислење, соодветно со вредносната структура на неговата религија. Како резултат на ова, поединецот прецизно го знае својот став кон главните фази на теоретската доктрина и главните прашања во поглед на моралот, а истовремено ќе има оригинален изглед на комплетност во која се содржат артикулираните аспекти (според Allport, 1950).

Во одредени моменти, кои можат да се наречат мистични или непознати, чувството за комплетност може да биде огромно. Мистичното искуство, како што кажува Олпорт, само по себе не е одраз на зрелата религиозност. Од друга страна, пак, не е исклучено од таквата религиозност. Напредното религиско размислување остава место за мистични изјави и искуства, и го прифаќа нивниот валидитет. Зрелата религиозност, и да вклучува и да не вклучува мистицизам, сепак ја има добро определената основна структура, опфаќа многу деноминациски ставови, критички се определува и е флексибилна од поглед на проширувањето на сферата на искуствата.

Оние кои немаат развиено определена религиозност, често покажуваат знаци на некритично запоставување. Можат да речат: „Не знам доволно за рационално да гледам на тоа“, „Ја прифаќам религијата чисто врз основа на

емоции“, „Верувам во тоа што ме научиле, и тоа ми е доволно“. Овде нема рефлексивна артикулација или расудување и подредување на деловите на религијата.

Токму адолесцентите кои ја прифаќаат религијата нереклексивно и без критика најчесто реагираат на исто така нереклексивен начин кон родителите и социјални институции. Нивната религиозност изгледа униформно незрела. Тие често имаат репресивни конфликти. Кај нив, непријателскиот однос, вознемиреноста и предрасудите се детектираат со психолошки методи. Олпорт споменува испитувања кои го откриваат фактот дека помеѓу луѓето со силна религиозност, често се забележуваат расни предрасуди. Тој додава дека поблиската анализа докажува дека религиозноста во овие случаи е слепо институционална и исклучува други начини на размислување, блиска е кон егоцентричните вредности. Кај луѓето со рефлексивна и високо одредена религиозност, ретко се наоѓаат расни предрасуди.

Втората карактеристика на зрелата религиозност Олпорт ја нарекува автономија на енергијата која стои позади религиозноста, односно енергијата која ја одржува религиозноста. Оваа енергија се пренасочува од органските нагони – стравовите, мечтите и телесните желби. Зачетоците на религиозниот живот се во дел во овие органски нагони, кои кога се потиснуваат, дозволуваат да се формираат цели кои се изразуваат на јазикот на религијата. Олпорт посебно напомнува дека зрелата религиозност самата по себе обезбедува движечка моќ за себе и станува динамична. Тој тврди дека најважната карактеристика која прави разлика помеѓу зрелата и незрелата религиозност е разликата на динамичните карактери. Незрелата религиозност, независно од тоа дали се наоѓа кај дете или возрасен, во голем дел се занимава со т.н. магично размислување, самооправдување, и креативни удобности. Наспроти тоа, зрелата религиозност помалку е слуга на човекот, а повеќе господар. Поради тоа што таа веќе не се дефинира со импулси, стравови и нагони, најчесто ги контролира овие мотиви кон цел која е позначителна од личниот интерес.

Почетоците на религиозноста се уште во детството и поради тоа таа е природно незрела. Истата се зачнува со органски немир, егоцентрични желби, или детска интерпретација („вербален реализам“). Во текот на развојот подлежи на

голема трансформација. Добива своја виталност која на крајот ги контролира оригиналните мотиви. Следејќи ја еволуцијата на религиозноста, од детството па натаму, јасно гледаме дека секоја фаза без прекин се поврзува со другата, а истовремено се добиваат и нови мотиви. Религиозноста која на тој начин станува независна од своите корени и станува „функционално автономна“, веќе не се потчинува на нејзините корени.

Моќта на религијата да ги трансформира животите на нејзините следбеници е последица на функционалната автономија која е карактеристика на зрелата религиозност. Секогаш кога зрелата религиозност има проминентна и активна улога во една личност, нејзиното влијание е доста продорно. Многу настани се гледаат во боја на религијата: убавините на природата, делата на човештвото, доброто и злото во светот, раѓањето, животот и смртта. Одговорот на сите овие, во помал или поголем дел, се наоѓа во религијата. Перцепцијата и интерпретациите, мислите и однесувањето крајно можат да бидат определени од страна на религијата. Иако зрелата религиозност, според претходно кажаното, има свој оригинален мотивациски карактер, и може да го содржи значењето на животот, сепак не е ниту фанатична ниту компулсивна. Фанатизмот се храни со ургенции кои доаѓаат од несвесните сили кои навлегуваат во некритичната неопределена религиозност. Наместо да се прифати критиката која го условува процесот на определба, кој најчесто е тежок, таквата религиозност станува нетолерантна и се спротивставува на сите начини за определба и проширување. Компулсивната религиозност одбранбено ги побива сите докази кои се против нејзината догма.

Олпорт смета дека степенот на динамичност кај зрелата религиозност зависи од тоа колку таа се наоѓа централно поставена помеѓу различните психофизички системи кои се содржат во една личност. Кога религиозноста е централна карактеристика кај личноста, истата ја задржува својата страст и во текот на своето постоење одржува ентузијастичко прифаќање на субјектите и незаситна желба за Бог (Allport, 1950).

Третата точка на зрелата религиозност е постојаноста на нејзините морални учења. Зрелата религиозност може да направи длабоки промени во карактерот. Незрелата религиозност, пак, го нема постојаното и трпеливо влијание

кое се добива со искуството, и како таква, се појавува или се менува само за време на морални бури и ретко го променува ставот.

Врската помеѓу личната религиозност и моралот е доста комплицирана. Анкетирајќи една голема група на студенти, Олпорт дошол до заклучок дека многу од нив се достоини, толерантни и емпатични кон другите, а тие изјавиле дека немаат потреба од религија во нивниот живот. Други, пак, искажале дека нивните стандарди за однесувањето длабоко зависат од нивните теолошки верувања. Во паралелна ситуација за време на Втората светска војна, некои луѓе кои изразиле високи морални стандарди се оддалечиле од својата формална религија. Олпорт смета дека и во двете ситуации моралната праведност се развила во детството под стабилно влијание на семејната традиција и дисциплината од родителите која најчесто доаѓа од нивната вера. Како возрасни, тие изгубиле верба во тоа дека стандардите во кои живееле имаат објективна валидност. Според Олпорт, етичките стандарди тешко се одржуваат без идеализам, а идеализмот тешко се одржува без мит за нешто возвишено.

Зрелиот ум бара сеопфатна филозофија за животот. Хаосот мора да се доведе во некаков ред. Не се бара ред само поради материјалните факти, туку и поради емоциите и вредностите. За Олпорт, ефективниот принцип за ред е религијата. Опсегот на било кој секуларен интерес, колку и да е важен, не спаѓа во областа која ја опфаќа зрелата религиозност. Не значи дека каузата го вклучува целиот хоризонт на еден возрасен поединец. Сепак, остануваат работи кои спаѓаат само во областа на религијата.

Од друга страна, пак, потребата една религија да биде сеопфатна придонесува за толеранција. Поединецот знае дека неговиот живот не ги содржи сите можни вредности. Исто така знае дека и другите луѓе поседуваат дел од вистината. Зрелоста на религиозноста се содржи во „Бог е“, додека само незрелата религиозност се содржи во „Бог е токму она што велам дека е“.

Она што е поврзано со потребата за сеопфатност е инсистирањето на поединецот на постоење на константна религиозна шема. Олпорт тврди дека модерниот човек кој е израснат во христијанската традиција, сфаќа дека теологијата и етиката на оваа традиција биле напишани во ера која е пред науката,



и пред технологијата. Според него, заповедите и наравоученијата тешко се имплементираат во време на напредна индустрија, инстант комуникација и атомска енергија. Религија не може да биде пред науката, ниту пак против науката; мора да коегзистира со науката. Така, останува на поединецот да ги земе нишките од науката и да ги поврзе со религиозните вредности и цели. Во овој случај психологијата е од особена важност, бидејќи за да се применат пророчките наравоученија на минатите векови во времето на технологијата, потребна е посебна помош од науката која ја проучува личноста и меѓучовечките односи.

Последниот атрибут на зрелата религиозност, всушност, е нејзиниот хевристичен карактер. Хевристично верување е она верување кое се одржува во фаза на тестирање се до моментот кога истото може да се потврди, или до моментот кога истото ќе ни обезбеди друго, повалидно верување. На пример, Олпорт тврди дека поединецот го оформува своето однесување и го дефинира своето божество како што најдобро знае и умее. Можеби тој го прифаќа авторитетот на некое откритие. Ако е така, тој го прифаќа не затоа што може да ја демонстрира валидноста со помош на настани кои се случуваат во времето и просторот, туку бидејќи она што го прифаќа му помага да добие подобри и поцелосни одговори на прашањата кои го засегаат. Неговата вера е негова хипотеза, тврди Олпорт. Тој совршено знае дека постои шанса за појава на сомнежи (Allport, 1950).

Карактеристично за зрелиот ум е делувањето со сето срце на некои работи и без да биде апсолутно сигурен. Веројатноста секогаш го води нашиот живот. Не знаеме дали ќе бидеме живи утре, но добра хипотеза е да се продолжи со животот, вели Олпорт. Понекогаш степенот на статистичка веројатност може да се одреди; но почесто не може, како што е случајот со религијата. Не мора да се знае интензитетот на веројатноста за истата да се прифати. Олпорт го цитира кардиналот Њуман: „Верата и љубовта се она што и дава на веројатноста сила која веројатноста сама по себе ја нема. Верата и љубовта се насочени кон еден објект; во погледот на тој објект тие постојат, тие се тој објект, примени во љубов и вера, кои ѝ даваат на личноста причина да ја гледа веројатноста како доволен фактор за внатрешно убедување. (цитат на Newman во Allport 1950; стр. 82). Њуман тврди дека иако сигурноста е невозможна, посветеноста на човекот – која е функција на веројатноста, верата и љубовта – обезбедува доволно убедување

колку што е потребно човекот да се води во животот. Таквата посветеност, дури и да е во фаза на тестирање, има значителни последици, бидејќи сите успеси се резултат на ризикување пред добивање сигурност.

Верата ја создава енергијата која, кога се применува на задачата која ѝ е доделена, ги зголемува шансите за успех. Верникот знае дека тој е несигурен, но исто така знае и дека оптимистичкиот поглед и верата во голем дел се одговорни за човечките успеси. И адолесцентот со формирана зрела религиозност и агностикот прифаќаат дека природата на постоењето не може да се осознае; но верникот, на работ на веројатноста, верува дека создадената енергија и зачуваните вредности ја докажуваат супериорноста на одлучноста врз несигурноста. Иако тој ги познава сите терени за скептицизмот, верникот спокојно го афирмира ризикот. Со тоа, тој изнаоѓа успешни дела на трудот, со нивните позитивни последици, полека ја зајакнува верата и го намалува сомнежот (Allport, 1950).

Околу дваесет и петтата година од животот, по завршувањето на школувањето и студирањето, се формираат зрели и долгорочни принципи во односот кон религијата. Сето она што ги ограничувало религиозните интереси кај адолесцентите, како и тоа што било последица на претходниот невротичен развој, сето тоа што било импулсивно, хистерично, илузорно и засновано на размислувања во религиозната област кои гравитирале кон сомнителен синкретизам, сето тоа (за среќа!) конечно исчезнува во подоцнежните години од младоста. Тоа што останува уште некое време, станува пречка за автентичен израз на здравата религиозност кај зрелите луѓе. Ова може да придонесе за формирање на невроза, периодични психотични епизоди или било кој друг вид на шизоидна или хистерична антисоцијалност, која често се манифестира во отфрлање на секаков вид на општествена улога, особено ако таквата улога води кон некој вид на сериозна одговорност. Во останатите случаи, сето тоа што било во адолесцентниот период површно, премногу избрзано, невротично во пристапот кон религијата, и подоцна кога овој период е завршен, како резултат на успешниот процес на индивидуализација се стекнува длабока и искрена форма на зрела религиозност (Jerotić, 1997).

## б) Интринзична и екстринзична религиозност

Олпорт и понатаму прави разлика помеѓу здравата и нездравата религиозност во својот концепт за интринзична и екстринзична религиозност (Allport & Ross, 1967). Во дефиницијата за интринзична ориентација лесно се гледаат карактеристиките на зрелата религиозност: „Верниците со ваквата ориентација го пронаоѓаат главниот мотив во религијата. Другите потреби, колку и да се силни, се сметаат за помалку важни, и тие, доколку е тоа возможно, се донесуваат во хармонија со религиските верувања и погледи. Со прифаќањето на одредено однесување, верникот се залага да го применува и целосно да го следи. Во оваа смисла тој ја живее својата религија“ (Allport & Ross, 1967; стр. 434).

Описот на Олпорт на екстринзичната ориентација ги вклучува карактеристиките на незрелата религиозност: На луѓето со екстринзична ориентација, религијата им е на располагање за користење и исполнување на сопствените цели. Терминот се позајмува од аксиологијата, да значи интерес кој се поседува само за да опслужува други, позначајни интереси. Екстринзичните вредности секогаш се инструментални и утилитарни. „Поединците со оваа ориентација ја гледаат религијата како корисна алатка на многу начини: да обезбеди сигурност и приватност, социјално опкружување и интерес, статус и самооправдување. Поединецот не го држи строго до себе прифатеното однесување, или истото е селективно оформено така што се совпаѓа со примарните цели на поединецот“ (Allport & Ross, 1967; стр. 434).

Можеби најкраткиот начин да се карактеризираат двата краја на субјективната религија е да се каже дека интринзично мотивираната личност живее според својата религија, додека екстринзично мотивираниот ја искористува религијата. Секако, ретки се случаите кога еден поединец припаѓа исклучиво на едната од овие определби; повеќето луѓе спаѓаат некаде во средината.

Интринзичната и екстринзичната религиозна ориентација Олпорт ги сметал за краеви на биполарен континуум. Но, уште при почетокот на неговото емпириско истражување тој открил дека ситуацијата е уште посложена. Значителен дел од испитаниците одговарале и како екстринзично ориентирани и како интринзично ориентирани без обзир на фактот што Олпорт се обидел да ги оддели овие два

вида. Според тоа, Олпорт го проширил оригиналниот биполарен пристап во четирикратна типологија: 1) интринзично мотивирана група која се согласува само со теми кои го рефлектираат интринзичниот пристап кон религијата, 2) екстринзично мотивирана група која се согласува само со теми поврзани со екстринзичниот пристап 3) општо неука група на луѓе која е длабоко религиозна и се согласува со интринзично ориентирани и екстринзично ориентирани теми, и 4) исклучиво нерелигиозна група која не се согласува ниту со едниот, ниту со другиот вид на религиозна ориентација. Две третини од испитаниците на Олпорт можат да се класифицираат како интринзично или екстринзично ориентирани. Тие ја поддржале неговата почетна хипотеза за оваа определба. Останатата третина од ова испитување е група на исклучиво религиозни луѓе, кои не можат да се пронајдат ниту во едниот ниту во другиот вид.

Понатаму, Олпорт се обидел да ги поврзе интринзично ориентираната и екстринзично ориентираната димензија на религијата со темата на предрасудите. Притоа заклучил дека:

- Луѓето кои редовно одат во црква имаат повеќе предрасуди отколку луѓето кои не одат редовно или воопшто не одат во црква;
- Поединците со интринзична религиозна ориентација имаат помалку предрасуди отколку оние кои не одат во црква;
- Екстринзично ориентираните, пак, имаат повеќе предрасуди од оние кои не одат во црква;
- Исклучително религиозните имаат најмногу предрасуди.

Авторот заклучил дека доколку е човекот недискриминиран, дотолку повеќе дискриминира или држи предрасуди.

Олпорт ја разбира поврзаноста помеѓу екстринзичната и интринзичната религиозна ориентација и предрасудите на следниов начин: Личноста со екстринзична религиозна ориентација ја користи религијата за да обезбеди за себе безбедност, комфор, статус или социјална поддршка. Во ваквиот случај религијата не е вредност сама по себе, туку таа му служи на поединецот за да се стекне со некаква корист. Предрасудите служат за истата цел и исто така, на

инструментален начин. Личноста која се потпира на поддршката од екстринзичната религиозност, на истиот начин се потпира и на предрасудите.

Интринзично ориентираната религиозност не е инструментална. Таа не е мод на конформитет, ниту патерица за потпирање, ниту средство за смирување, ниту понуда за статус. Другите потреби се потчинуваат на религиозната посветеност. Кога некој длабоко го прифаќа кредото на својата религија, тој исто така ги прифаќа и вредностите како понизност, сочувство, љубов кон ближните... Тука нема место за одбивање, омраза или потсмевање. Олпорт ја атрибуира врската помеѓу предрасудите и исклучително прорелигиската ориентација на едноставен когнитивен стил: „рамнодушно размислување“. Поединецот кој размислува на ваков начин не ги гледа разликите. На пример, додека повеќето луѓе ги разликуваат комунистите од нацистите, рамнодушниот догматист има глобална реакција, когнитивна и емоционална кон „Комунацистите“ (Allport & Ross, 1967).

Исклучително религиозните луѓе, пак, имаат површен пристап кон религијата. Поединецот од оваа група се предводени од паролата дека „религијата е исклучиво добра“. Истата личност би се согласила со следниве контрадикторни изјави: „Моите религиски верувања се основа на целиот мој пристап кон животот... Иако верувам во мојата религија, мислам дека има поважни нешта во мојот живот.... Религијата посебно ми е важна бидејќи одговара на многу прашања за значењето на животот... Црквата е најважното место како центар за формирање на добри социјални врски“. Исклучително религиозната личност има посебен когнитивно-емоционален стил кој влијае врз неговиот пристап кон религијата и неговиот однос кон другите луѓе. Неговите категории на размислување се многу широки и тој премногу слободно генерализира. Ваквиот верник користи еден емоционален одговор на многу широка категорија. Истата личност која се согласува со четирите взаемно контрадикторни реченици наведени погоре не ги дефинира луѓето од етничките малцинства како поединци. Религијата во целост е добра, додека малцинството во целост е лошо (Allport & Ross, 1967; стр. 167). Понатаму Олпорт дошол до заклучок дека ваквиот вид на религиозност се јавува кај луѓето со низок степен на образование. Имено, непостојано прорелигиозните имаат низок степен на формално образование отколку постојано религиозните; недостатокот од соодветно образование е поврзано со формирањето и

одржувањето на премногу широките категории на размислување. Луѓето со униформни стилови на размислување (и чувствување) не се во целост сигурни во светот кој условува добри и точни определби. Анксиозноста која се јавува како резултат на тоа може да предизвика овие поединци да покажат недоверба кон одредени етнички групи.

И предрасудите и толеранцијата се длабоко вклучени во структурата на личноста и обете се рефлексивни на когнитивниот стил на поединецот. Еден дефиниран стил го карактеризира поединецот кој е фанатик во поглед на етничките прашања и неговото религиозно верување може да се смета како екстринзично ориентирано. Од друга страна, пак постојат карактеристики својствени на оние кои се фанатици и во исто време, исклучиво религиозни. Третиот стил на карактеристики се наоѓа кај оние кои се интринзично ориентираны во поглед на религиозноста и се толерантни во својот однос кон другите луѓе (според Allport & Ross, 1967).

Трудот на Олпорт за интринзично-екстринзичниот концепт бил прекинат поради неговата смрт. Оттогаш, имало многу проучувања поврзани со интринзично-екстринзичниот поглед кон религиозноста. Досега теоријата на Олпорт е најшироко прифатената и користена. Еден фокус на истражување била врска помеѓу концептот на Олпорт и различни аспекти на менталното здравје, поле проучувано од страна на Мастерс и Бергин. Исто така имало и два обиди да се развијат самите концепти, еден предложен од Худ, а другиот од страна на Батсон.

Испитувањето на Мастерс и Бергин ја потврдиле хипотезата дека интринзичната и екстринзичната религиозна ориентација се интегрален дел од целата личност. Тие разгледале повеќе проучувања поврзани со интринзично-екстринзичната мерна скала и нивната поврзаност со индикаторите за ментално здравје. Интринзично религиозните се покажале како ментално поздрави од екстринзично религиозните; биле почувствителни кон потребите на другите, потолерантни, и покажале доза на алтруизам, флексибилност на мислата, умешност во справување со загуба или гнев, реализам, и адаптивност; тие биле посвесни и изразиле поголема грижа за моралните стандарди. Екстринзично ориентираните луѓе пак, биле помалку ментално здрави; биле подепресивни,

нервозни, опсесивно-компулсивни, и нарцисистички настроени; кај нив постоел поголем ризик да се појави чувство на несигурност и беспомошност; тие биле помалку толерантни и помалку одговорни; имале помал увид во нивните чувства и мотивации и се „предавале“ на нерационални размислувања (Masters and Bergin, 1992).

Мастерс и Бергин се обиделе да ја објаснат позитивната врска помеѓу интринзично ориентираната религиозност и менталното здравје. Заклучиле дека самоуверената посветеност кон верувањето и согласувањето помеѓу верувањата и однесувањето водат кон позитивно ментално здравје. Тие исто така забележале дека испитувањата кои ги ревизирале не ја земале предвид содржината на верувањата иако содржината не би требало да биде занемарлив фактор. Мастерс и Бергин, сепак, не направиле понатамошни истражувања за да се утврди дали интринзично ориентираната религиозност промовира добро ментално здравје или, пак, ментално здравите поединци спонтано развиваат интринзична религиозност.

Со цел да ги потврдат резултатите на Мастерс и Бергин, Худ и Ралф ја истражувале поврзаноста помеѓу религиозноста и самодовербата. Кога религиозноста се мери глобално, не е пронајдена поврзаност помеѓу нив. Но, кога религиозноста е поделена на интринзично и екстринзично ориентирана, се појавуваат две шеми. Интринзично ориентираната религиозност се поврзува со висока самодоверба и ниско чувство на вина, бидејќи интринзично религиозната личност може да го препознае и да го олесни чувството на вина. Претставата за Бог кај интринзично ориентираната религиозност е секогаш добронамерна. Екстринзичната религиозност, од друга страна, силно се поврзувала со ниската самодоверба, високото ниво на вина и претставата за Бог кој казнува (Ralph and Hood, 1992).

Работата на Худ била продолжување и потврдување на оригиналниот биполарен концепт на Олпорт. Според пристапот на Худ, поединецот мора да ја прифати религијата или како дел од животот (екстринзично) или како значење на животот (интринзично). Тој се согласува дека и многу религиозните и нерелигиозните луѓе имаат потешкотии во прифаќањето на еден од овие два пристапи или, пак, во прифаќањето на нерелигиозен став. Худ утврдил дека исклучиво религиозните луѓе имаат поголеми шанси да покажат стрес кога од нив

се бара да објаснат религиозно искуство, доколку истото го имале, а често и не можеле да одговорат на ова прашање. Резултатите на Худ го поддржуваат концептот на Олпорт и укажуваат кон неговата практична корист (Hood, 1978).

Батсон исто така ја продолжил работата на Олпорт. Неговата религиска ориентација ја нарекол „потрага“. Тој ја претставил скалата за потрага, која ја конструирал како алтернатива за скалата на Олпорт. Оваа скала е дизајнирана за мерење на религиската ориентација на оние кои, „иако не секогаш се определуваат со било која формална религиска институција, кои постојано покреваат прашања кои започнуваат со 'зошто' и за постојните социјални структури и за самата структура на животот. Иако изгледа чудно поединецот кој е во 'потрага' да се нарече религиозен, таквиот поглед постои доста долго време.“ (Batson, 1976, стр. 32).

Според Батсон, ориентацијата со име 'потрага' е „флексибилна и недогматична“ религиозност, која „вклучува искрено соочување со прашањата за постоењето, и покрај нивната огромна комплексност и ги одбива директните догматични одговори“ (Batson & Venson, 1982, стр. 150). Скалата на Батсон го промовира сомнежот (прашањата се далеку поцентрални во неговото религиско верување отколку одговорите), и личниот развој (религиозен развој кој е зачат од растечкото чувство за самоидентификација) (според Rakowska, 2009).

Поголемиот дел од истражувањата на Батсон биле спроведени адолесцентни во доцна адолесценција. Тој смета дека адолесцентите, во поголем дел, пристапуваат кон религијата со прашања и скептицизам како што пристапуваат кон сè друго. Исто така, испитувањето на темите од „потрагата“ покажало многу мала конвенционално-религиска содржина. Никогаш не била тестирана од страна на религиозни возрасни. Иако некои теми би биле прифатливи од страна на возрасна личност со религиозна ориентација, истите теми би биле прифатливи и за оние кои спонтано и рефлексивно одговараат со „зошто“ на секој даден одговор.

Дефиницијата на Олпорт за зрелата религиозност е комплексен интегриран систем како што погоре е опишано. Не е само подложен на тестирање туку е и определен и автономен во неговата мотивациска енергија, морално постојан,



сеопфатен и интегрален. Батсон избрал да дискутира за еден аспект од целината, изолирајќи ја од нејзиниот богат контекст. Исто така, дефиницијата на Батсон за сомнежот е различна од онаа на Олпорт. Но за Олпорт, сомнежот е несигурност во посветеноста и се решава со постојани и повторливи дела на посветеност. Според тоа, Батсон не го засновал своето истражување врз она на Олпорт, туку бил мотивиран од него.

Сепак, концептот „потрага“ е од значаен придонес за психологијата на религијата и покрева централна проблематика во истата: потребата за постојана духовна потрага и зрелост. Концептот на Олпорт за интринзична ориентација само инцидентно ја допира оваа тема. Моделот на Батсон најверојатно индицира фаза во развојот на зрелата интринзична религиозна ориентација.

### **1.2.3. Поим за духовност и духовна интелигенција**

Духовното и религиозното искуство е од исклучително значење во сите култури и тоа во сите возрастни периоди уште од раните фази на човековата историја. Без човековата способност да се перципира и доживува трансцендентното, сигурно не може да се замисли религиозноста која е универзален феномен. Ова искуство е предмет на психолошки интерес од почетоците на модерната психологија. Многу психолози, вклучувајќи и некои од најпознатите, се занимавале со психолошките аспекти на религијата и религиозноста (Алфред Адлер, Ерик Ериксон, Сигмунд Фројд, Ерик Фром), но освен неколку исклучоци (Вилијам Џејмс), до неодамна во психологијата изненадувачки малку е истражувана духовноста и религиозната перцепција на светот. На ова прашање најмногу му се посветиле Карл Јунг, Гордон Олпорт и Виктор Франкл, потоа хуманистичките психолози Абрахам Маслов и Карл Роџерс и претставниците на трансперсоналната психологија: Станислав Гроф, Чарлс Тарт и Кен Вилбер. Со понатамошното истражување на духовноста се дошло до невропсихолошкото откритие дека одредени мозочни области се одсвиваат подобро од други мозочни области на духовната активност (Newberg, 2004; Persinger, 1983). Имено, кон крајот на 20-от век биле спроведени биолошки истражувања на човечкиот мозок, кои покажале дека специфични делови

стануваат поактивни кога испитаниците биле подложени на духовни и верски содржини. Невропсихологот Мајкл Персинџер и неврологот Рамахадран го развиле концептот на „Божји точки“ во мозокот. Тоа е дел од мозокот, кој функционира како вграден духовен центар и се наоѓа во големиот мозок. Овие и слични истражувања покажале дека во луѓето лежи јадро на духовно размислување. Врз основа на овие поими од неодамна почна да се употребува терминот духовна интелигенција.

Духовната интелигенција, всушност, се смета за една од трите основни видови на човечка интелигенција заедно со рационалната<sup>5</sup> и емоционалната<sup>6</sup> интелигенција. Нашата интелектуална или рационална интелигенција е она што ни помага во решавањето на логички и стратегиски проблеми. Психолозите развиле тестови за мерење на коефициентот на интелигенција или IQ, кој ги означува човековите способности. Според оваа теорија, личноста е поинтелигентна доколку има повисок коефициент на интелигенција.

Во средината на деведесеттите години од XX век, Даниел Големан ги популаризирал истражувањата на многу невропсихијатри и психолози кои докажале дека емоционалната интелигенција или EQ е исто така важна. Емоционалната интелигенција нè прави свесни за сопствените и туѓите чувства, ни овозможува да се соживееме со проблемите на другите, да сочувствуваме, да бидеме мотивирани и на соодветен начин да реагираме на болката или задоволството. Според Големан, емоционалната интелигенција е предуслов за правилно користење на интелектуалната интелигенција. Доколку се оштетени оние делови од мозокот со кои чувствуваме, нашите размислувања ќе бидат помалку изострени.

На крајот, пак, од XX век, цела низа на истражувања укажуваат на тоа дека постои и трет вид на интелигенција, односно, целосна слика за човековата интелигенција може да се добие само доколку се земе предвид и духовната

---

<sup>5</sup> Рационалната интелигенција ги претставува нашите когнитивни капацитети кои ни овозможуваат да планираме, да решаваме проблеми, да размислуваме апстрактно, да разбираме комплексни идеи, да учиме брзо или бавно од своето или туѓото искуство. Оваа интелигенција ни дозволува длабоко интелектуално разбирање на нашата средина. Рационалната интелигенција може да се дефинира со реченицата: „Јас мислам.“

<sup>6</sup> Емоционалната интелигенција претставува способност и вештина на воочување, препознавање и управување со сопствените и туѓите емоции. Нејзина карактеристика е способноста за „читање“ на туѓите емоции и контролирање на сопствените во склад со нив. Овој вид на интелигенција се смета за надградба на рационалната интелигенција и се дефинира со реченицата: „Јас чувствувам.“

интелигенција (SQ). Со духовната интелигенција човекот пристапува кон проблемот за смислата на животот и вредностите на животот. Тоа е интелигенција со чија помош своите постапки и својот живот го ставаме во поширок, побогат и смислен контекст. Со духовната интелигенција се проценува дали одредена постапка или животен пат е посодржајна од друга. Духовната интелигенција е неопходна подлога за правилно делување како на емоционалната, така и на рационалната интелигенција. Таа претставува човечка когнитивна способноста за создавање повисока духовна свест, создавање смисла на животот, сочувство, контемплација и рефлексивност на она што ние сме го направиле, како и за пронаоѓање на она кое сè уште треба да се направи. Дана Зохар вели дека тоа е способноста за наоѓање на енергија која доаѓа од нешто што ги надминува егото, себичноста и преокупацијата со дневните грижи (Zohar & Marshall, 2000). Духовна интелигенција е дефинирана со фразата: „Јас сум“.

#### **а) Компоненти на духовната интелигенција**

Според Давид Кинг (2008), духовната интелигенција содржи четири компоненти: а) критичко егзистенцијално размислување; б) способност за лична конструкција на целта и смислата на животот; в) свесност за трансценденталност и г) експанзија на свесната состојба. Во понатамошното изложување дадено е детално објаснување за секоја компонента на духовната интелигенција.

##### **- Критичко егзистенцијално размислување**

Првата компонента на духовната интелигенција се однесува на критичкото егзистенцијално размислување и се определува како капацитет за критичко размислување за природата на постоењето, реалноста, универзумот, просторот, времето и смртта и други прашања поврзани со смислата на животот и постоењето. Од основен аспект, егзистенцијалното размислување се однесува на размислувањето за нечие постоење. Базирајќи се на различните гледишта на постоењето, може да се заклучи дека размислувањето околу нечие постоење опфаќа такви работи како што се: животот и смртта, реалноста, свеста, универзумот, времето, вистината, правдата, злото и други слични прашања (King, 2008). Насел ја опишал оваа функција како „разгледување на реалните проблеми и прашања за крајниот интерес (на пример: смртта и животот после смртта) и

прашања за значењето и потеклото на животот“ (Nasel, 2004; стр. 56). Според него, критичкото егзистенцијално размислување може да се однесува на секој проблем или прашање во животот, бидејќи секој објект или настан може да биде разгледуван во релација со нечие постоење. Тука е потребно да се забележи дека таквата „потрага“ по одговори повеќе претставува однесување отколку умеење. Поради ваквата причина оваа ментална способност мора да се ограничи единствено на намерата (каде што може да биде вклучен и интересот за таквите прашања) и односот кон барањето на одговори за егзистенцијалните прашања (вклучително и читање на литература со егзистенцијална тематика).

Халама предложил четири потенцијални компоненти на егзистенцијалната интелигенција: способност да се согледа адекватната вредност и значењето во конкретна ситуација; способност да се формира адекватен редослед на вредностите и целите; способност да се управува и да се одредува постигнувањето на целта и способност да се влијае и да им се помогне на другите да ја пронајдат целта и смислата на животот (Halama & Strizenec, 2004). Умењето да се пронајде смислата на животот зависи од личниот капацитет на тековниот модел, додека, пак, помагањето на другите да ја пронајдат смислата на животот е опишано како однесување и во основа го вклучува својот сопствен капацитет на формирање на значењето и смислата. Целта на духовната интелигенција може да биде поврзана со егзистенцијалните способности, но сепак, тешко е да се разликува од однесувањето. Уште повеќе што некој може да си постави цел во склоп на различни домени кои ги надминуваат оние кои се егзистенцијални (King, 2008). Размислувањето и расудувањето на егзистенцијално ниво не доведуваат до заклучок за присуство на таков ментален капацитет. Пишкин и Торн исто така забележуваат когнитивен фактор во проценувањето на егзистенцијалните ставови (Pishkin and Thorne, 1975).

Како и со било која друга ментална функција, така и тука се претпоставува дека постојат индивидуални разлики во способноста за критичко егзистенцијално размислување. Што се однесува до индивидуите кои размислуваат за прашањата како што се: универзумот и Бог, Маслов прави разлика помеѓу „губопитни луѓе“ и „оние кои се целосно обземени со тривијалност“ (Maslow, 1964; стр. 56). Маслов тврди дека постојат индивидуи со поголема способност да размислуваат за егзистенцијалните прашања, сугерирајќи дека таквите луѓе најмногу се занимаваат

со теологија и филозофија. Ширер идентификува индивидуи кои постигнуваат висока, умерена и ниска егзистенцијална интелигенција, поддржувајќи ги индивидуалните разлики во егзистенцијалните способности. Само-проценката на интелигенцијата исто така открива дека применетата егзистенцијална интелигенција е значаен индикатор на согледување на целокупната интелигенција ( $\beta = .18$ ,  $p < .001$ ; според Furnham et al., 2002), поточно за перципирање на вербалната, логичката и просторната интелигенција. Ова укажува на потенцијална поврзаност помеѓу егзистенцијалното размислување и интелектуалната интелигенција (IQ).

Понатаму се тврди дека ваквиот модел на егзистенцијално размислување мора да биде критичен; дека мора да вклучи длабоко размислување и анализа на егзистенцијалните прашања. Самото поставување на прашање не покажува целосна контрола на оваа способност. Поединецот мора да биде во можност да ги разгледува егзистенцијалните прашања користејќи се со критичко размислување, а во некои случаи да се дојде до оригинални заклучоци или лични филозофии по однос на постоењето и реалноста, можеби на начин на кој ќе ги поврзе научното знаење со сопственото искуство. Тоа бара висок степен на апстрактно резонирање, кое е далеку повеќе индикативно за менталните способности како што смета Мајер (Mayer, 2000).

Постојат повеќе дефиниции за критичкото егзистенцијално размислување. Според една од нив, критичкото егзистенцијално размислување е „способност за анализа на факти, за генерирање и организирање на идеи, бранење на мислења, донесување на заклучоци, проценување на аргументи и решавање на проблеми“ (Chance цитиран во King, 2008; стр. 61). Од други автори тоа е дефинирано како „интелектуално-дисциплиниран процес на активно и вешто концептуализирање со примена на анализирање, синтетизирање и/или евалвација на информациите кои се собрани или генерирани со опсервација, искуство, размислување, расудување или комуникација“ (Scriven & Paul цитирани во King, 2008; стр. 61). Врз основа на оваа дефиниција, јасно е дека критичкото размислување вклучува далеку повеќе способност или вештина отколку едноставното размислување. Поради ваквата посебна способност, овој особен капацитет е наречен критичко егзистенцијално размислување со цел целосно да ги означи аналитичките квалитети. Ова, исто така, треба да помогне за подобро диференцирање помеѓу индивидуите кои

едноставно површно размислуваат или поставуваат егзистенцијални прашања и оние кои се во можност да ги анализираат овие прашања и да дојдат до сопствен заклучок. Научното истражување типично демонстрира значајна поврзаност помеѓу критичкото егзистенцијално размислување, менталните способности и високиот коефициент на интелигенција (според King, 2008).

- Способност за лична конструкција на целта и смислата на животот

Втората компонента на овој модел е способност за формирање на лична конструкција за целта и смислата во сите физички и ментални искуства, па и капацитет да се креира и усовршува животната цел. Како и критичкото егзистенцијално размислување, така и способноста за лична конструкција на целта и смислата на животот често се забележува како компонента на духовноста и духовната интелигенција. Насел смета дека духовната интелигенција „вклучува контекмплација на симболичното значење на личните настани и околности, со цел да се најде цел и значење во сите животни искуства“ (Nasel, 2004; стр. 52).

Личната конструкција на целта и смислата на животот е дефинирана како „имање цел во животот; имање чувство за правец; чувство за ред и причина за постоење“ (Riker цитиран во King, 2008; стр. 62). Иако овој аспект дозволува некој да го идентификува односот помеѓу значењето и егзистенцијалното размислување, сепак постои критична разлика: да се има причина за постоење го надминува едноставното размислување за постоењето и тука се наоѓа посебен и јасен ментален капацитет (King, 2008).

Истражувајќи го односот помеѓу смислата и целта, Рикер ја определил смислата како чувство за цел. Во суштина, капацитетот да се создаде или генерира значењето, ја вклучува и способноста да се конструира целта. Доколку некој може да произведе цел од дневните настани и искуства, тој исто така ќе може да конструира цел и за сопствениот живот. Веројатно ова вклучува повеќе кохерентни и креативни форми за конструкција на значењето. Конструкцијата на целта се однесува на нечија способност да изведе заклучок за сопствената цел од сите настани и искуства. Во основа, ова е уште една форма на креирање на значењето, она што директно се однесува на животната цел. Како резултат на честата поврзаност на оваа материја со егзистенцијалното критичко

размислување, многу често во литературата и се поистоветува со него, а исто така во литературата се среќава и како „духовно значење“ или „религиозно значење“ (според King, 2008; стр. 62).

Медин идентификува когнитивна компонента на личната конструкција за целта и смислата на животот и ја нарекува „интегративен организаторски принцип (или збир на принципи) кој овозможува да се пронајде смислата во животот и надворешното опкружување“ (Meddin, 1998; стр. 164). Когнитивната компонента исто така ја истакнува и Вонг кој ја дефинира личната конструкција на целта и смислата на животот како „посебно конструиран когнитивен систем способен да го збогати животот со лично значење и сатисфакција“ (Wong цитиран во King, 2008; стр. 63).

Крауз смета дека смислата се состои од вредности, цели и рефлексивност на минатото (Krause, 2004). Во литературата се опишани голем број на извори на значењето: социјални улоги, односи, исполнување на основните потреби, личен развој, слободни активности, личен успех, реминисценција, посветеност, оптимизам, религиозност, работа, одмор итн. Прегледот на литературата не доведува до заклучок дека не постои ограничување на бројот на достапни извори од кои може да се конструира значењето. Можноста да се конструира значењето во сите ментални и физички искуства го опфаќа највисокото ниво на оваа посебна способност. Маслов наведува дека „самореализираните луѓе тежнеат да бидат духовно надарени во било кој аспект од животот, било кој ден од седмицата, на секое место и под секакви околности“ (Maslow, 1964; стр.31).

Емонс, во неговиот модел за духовна интелигенција, го покренува прашањето за синхронизација, наведувајќи дека трансцендентноста често води до способноста за синхронизација во животот (Emmons цитиран во King, 2008; стр. 64). Опишувајќи ја синхронизацијата, Јунг изјавил дека „настаните во целина се поврзани едни со други како причинско-последични синџири, а од друга страна како некој вид на значајна крос конекција“ (Jung, 1973; стр. 11). Според Јунг, коинциденцијата е уште еден потенцијален извор на личната конструкција на целта и смислата на животот.

Од тестовите за испитување на значењето (оние кои ги истражуваат когнитивните и афективните аспекти на значењето, како и изворите на значењето) може да се заклучи дека луѓето се разликуваат по однос на нивните капацитети или способности за лична конструкција на целта и смислата на животот. Бидејќи овие мерки експлоатираат аспекти на мислењето во релација со менталните способности и бидејќи менталниот капацитет дава претпоставка за нагласување на нечие ниво на значење, многу е веројатно дека постојат индивидуални разлики во поседувањето на оваа способност.

### Свесност за трансценденталност

Третиот фактор: свесност за трансценденталност се дефинира како способност за препознавање на сопствените трансценденталните димензии (на пример: трансперсонално или трансцендентално сопство), на другите и на физичкиот свет (на пример: нематеријализам, холизам) за време на будна состојба на свеста. На прв поглед, многу истражувачи можат да ја отфрлат можноста за поврзаноста на духовната интелигенција со менталните капацитети кои го содржат зборот трансцендентност. Затоа е потребно добро да се проучи овој збор. Трансцендентноста, всушност, претставува „нешто што го надминува нормалното или физичкото човечко искуство“ или „постоење независно од ограничувањата на физичкиот свет“ (King, 2008; стр. 65). Првата дефиниција најточно ја објаснува оваа способност, бидејќи тоа е свесност за она што го надминува физичкото или материјалното. Зборот „трансцендентален“ е всушност поадекватен дескриптор, бидејќи не станува збор за тоа дека свесноста е трансцендентална, туку за поседување на свесност за она што е трансцендентално.

Трансценденталните аспекти на животот се вообичаени во дефинициите и теориите на духовноста. Така на пример Коенинг ја дефинира духовноста како „лична потрага за разбирање на одговорите на прашањата за животот и за односот со светото или трансцендентното“ (Koenig et al., 2000; стр. 18). Слично на тоа и Синот ја дефинира духовноста како „нечиј личен однос кон светото или трансцендентното“ (Sinnott цитиран во King, 2008; стр. 65). Според Пасквал, трансценденталната свесност е клучен фактор во она што тој го нарекува креативна духовна интелигенција (Pascual, 1990). Емонс, пак, го опишува капацитетот за трансцендентност како важна способност на духовната



интелигенција која тој ја дефинира како „способност да се надмине физичката материја и да развие подлабока свесност за едно возвишено битие“ (Emmons цитиран во King, 2008; стр. 67). Нобел (2000) подоцна се надоврзува на Елмонсовиот модел и смета дека тоа е способност да се препознае и прифати дека физичката реалност е вградена во поширока мултидимензионална реалност. Волман, пак, го опишува ова како способност да се почувствува духовната димензија на животот (Wolman, 2001).

Вилијам Џејмс (2002) директно се повикува на способноста да се препознае трансцендентното во животот. Во поглед на ваквата перцепција за реалноста, тој тврди: „Тие се исто уверливи за оние што ги имаат како било кои директни разумни искуства. Како по правило тие се многу поуверливи отколку резултатите етаблирани од простата логика. Ако навистина ги доживеете, не ќе можете а да не гледате на нив како на вистина, како на откритие на некаква реалност, која никаков спротивен аргумент не ќе може да ја исфрли од вашето верување“ (стр. 83). Џејмс наведува дека способноста да се препознае трансцендентното се разликува од индивидуа до индивидуа.

Во концептот на Маслов за само-актуализација, кој се случува тогаш кога „Јас“ станува поблиско до сопството и го напушта егото, сопството е определено како супериорен центар на личноста кој го надминува егото и „Јас“. Тоа е отворено за реалностите кои го трансцендираат егото и може да послужи како непресушен извор на креативност и сочувство. Постои можност секое човечко битие да развие личен однос со сопственото сопство и да го пренесе таквиот однос во секој аспект на животот. Како контраст на тоа, егото се состои од мисли, емоции и чувства кои го определуваат нашиот личен универзум преку стравот да не го изгубиме нашиот физички и психолошки идентитет. „Јас“ ја претставува суштината на нечие индивидуално постоење, односно нечиј идентитет и е способно за слободна волја и самосвест (според King, 2008). Давид Кинг смета дека само-актуализацијата е предуслов за да се случи себе-трансценденција, а трансперсоналното сопство го опишува како процес на надминување на егото и усогласување на животот според вистинската духовна природа. Исто така е опишано и како способност за движење надвор од егоцентричниот свет и перципирање на работите со значителна мерка на слобода од биолошките и социјалните условувања. Додека високите интраперсонални и емоционални способности веројатно придонесуваат за таквата

свест, несомнено е потребна и додатна свесност за нематеријалното и трансцендентното.

Маслов дополнително ја опишал метакогницијата како реализација на една обединета свест. Таа е клучен концепт за да се разбере само-актуализацијата. Од друга страна метакогницијата вклучува реализација на вредности кои се поврзани со само-актуализацијата. Всушност метакогницијата и метамотивацијата ја сочинуваат само-актуализацијата. (Maslow, 1971). Идентификувани се четири компоненти на метакогницијата и метамотивацијата. Првата компонента на метакогницијата е во длабочината на перцепцијата и е дефинирана како способност да се спознаат и да се истражуваат различните аспекти на човековиот живот. Истражувањето оди подалеку од она што може да се спознае со сетилото за вид. Тоа е способност да се препознаат трансценденталните аспекти на животот, вклучително и длабокото познавање на личните ресурси и граници, како и познавање на реалноста овозможено од перцепцијата на објектите од различни агли; перцепција на реалноста и таму каде што обичната свест не може да согледа, а е вообичаена во размислувањето.

Втората компонента е холистичка перцепција и претставува способност да се осознае нечиј живот и животот воопшто од независна гледна точка. Понатаму се опишува како сфаќање на реалноста со сите свои спротивности и некомпатибилности; глобална интегративна визија за суштинското јадро на битијата и настаните; перцепција на реалноста која е независна од стравовите, желбите и верувањата. Двете компоненти ги опишуваат когнитивните способности на перцепцијата и свеста која е поврзана со овој капацитет. Метакогницијата на Маслов вклучува не само свест за себе, туку и подлабоко, за нематеријалните аспекти на реалноста и физичкиот свет (според King, 2008).

Терминот трансцендентна димензија се однесува на секој аспект од реалноста што е повеќе од физичкото, па затоа уште се нарекува и нематеријална димензија. Таа претставува многу повеќе отколку само перцепција и свест. Едно истражување докажало дека трансцендентните верувања се поврзани со повисока интелигенција, што дополнително укажува на потенцијална интелектуална компонента во основата на трансценденцијата (Lukey and Baruss, 2005).

## Експанзија на свесната состојба

Последната компонента од духовната интелигенција се нарекува експанзија на свесната состојба и се дефинира како способност за длабоко мисловно вникнување и задлабочено размислување кое што е присутно при молитва или медитација.

Состојбата на свеста може да се дефинира како „единствена конфигурација или систем на психолошки структури или потсистеми“ (Tart, 1975; стр.68). Терминот, всушност, служи за да се опишат разните организации на човековата свест, а некои од нив, како на пример спиењето и сонувањето се добро документирани и на нив се гледа како на дел од нормалното човечко искуство. Овие состојби често се опишуваат како нивоа на свеста и тука може да се вклучат и следниве состојби: само-свест, свест за животната средина, свест за духовното итн. На пример, спиењето и сонувањето се состојби кои се сметаат за пониски нивоа на свеста во споредба со будната состојба.

Нормалната состојба на свеста се опишува како „ментална способност во активна и будна состојба“ (Natsoulas, 1978; стр. 912). Терминот изменета состојба на свеста, пак, се користи за да се опише состојбата која се разликува од нормалната, будна состојба на свеста. Таквите промени на свеста може да се случат спонтано или како резултат на физички дразби, психолошки процеси, ментални вежби, болест или консумација на некои лекарства. Повисокото ниво на свесност се однесува на менталната конфигурација во која свесноста е поголема од онаа што се доживува за време на нормалната, будна состојба. Важно е да се разбере дека таквата повисока состојба на свеста вклучува различни ментални конфигурации и изменета мозочна активност споредено со онаа во нормалната, будна состојба на свеста и затоа претставува нешто повеќе отколку само зголемено ниво на свесност (според Tart, 1975). Во неколку истражувања (на пример: Cahn & Polich, 2006; Vaitl et al., 2005) е докажана значителна разлика во функционирањето на мозокот помеѓу сите нивоа и состојби на свеста, вклучувајќи ги и оние поврзани со религиозноста, духовните искуства и медитацијата.

Повисоките нивоа на свеста уште Вилијам Џејмс (2002) ги опишал како мистични. Тој сметал дека нашата нормална свест во будна состојба, која што ја

нарекуваме рационална свест, е само еден посебен вид на свест, но во свеста се содржи потенцијална форма која е сосема поинаква. Маслов (1964), подоцна ја опишал таквата состојба како врвно искуство кое го дефинирал како инспиративно искуство кое ги има следниве карактеристики: перцепција на универзумот како интегриран и единствен; перцепција на светот како прекрасен и одвоен од човековите проблеми; его-трансценденција и недостаток на себичност; губење на страв и анксиозност и недостаток на свесност за времето и просторот (стр. 63). Повисоките состојби на свеста понатаму ги опишува како трогателни, емотивни и автономни одговори на чудесното и прекрасното. За Маслов овие состојби на свеста можат да се споредат со оние кои се опишани од страна на религиозните мистици и затоа често ги нарекува религиозни искуства или трансцендентални искуства. Другите повисоки состојби на свеста ја вклучуваат перцепцијата дека сите аспекти на животот се составен дел на една интегрирана и обединета целина, а во повисоките нивоа на свеста се вклучува и свеста за благодарност кон Бога за сè што е создадено.

Истражувањата на свеста направени со помош на електроенцефалограм покажале зголемување на тета и алфа енергијата за време на експанзија на свесната состојба. Мистичните искуства се поврзуваат со зголемената активност во темпоралните лобуси (според Persinger, 1983). Во состојба на длабоки мистични искуства или медитација вообичаено е да се појави десинхронизација на алфа и брз бета ритам. Сепак, досега не е воспоставен стандардизиран феноменолошки опис на повисоките состојби на свесност. Тие се разликуваат во зависност од видот на состојбата која што се испитува (според Cahn & Polich, 2006).

Повисоките состојби на свеста се длабоко вкоренети аспекти на религијата и духовноста. Како што навел Вилијам Џејмс (2002), повисокото ниво на свесност е критичка компонента на речиси сите големи религии: христијанството, исламот, хиндуизмот и будизмот. Надвор од религијата, повисокото ниво на свесност зазема суштинска улога во јогата и медитативната практика. Џејмс (2002) и Маслов (1964) ги опишуваат таквите повисоки состојби на свеста како лични религиозни или духовни искуства, а исто така и како длабока контемплација. Во денешно време, искуствата на повисока свесност честопати се наречени духовни и тие често служат како критички компоненти на духовноста и/или религиозноста на поединецот (King, 2008).

Нема сомнение дека повисоките состојби на свесност се феноменолошки искуства кои се често опишани како состојба на чувствување. Самото искуство на таквите состојби не може да претставува ментална способност, бидејќи би било контрадикторно со концептот за интелигенција. Повисоките состојби на свеста, всушност, можат да бидат спонтано произведени или предизвикани од стимули во животната средина. Според Маслов (1964), пак, високото ниво на свесност секогаш содржи когнитивен елемент и тој тврди дека врвните искуства до одреден степен се под наша контрола. Когнитивната компонента е сосема евидентна и Маслов ја опишува како способност да се задржи концентрацијата и аналитички да се размислува, а уште и како способност да се толерира или прифати невообичаено или парадоксално искуство како интегрален аспект на релаксацијата. После обемното истражување на повисоките нивоа на свеста, Маслов заклучил дека сите или скоро сите луѓе имаат или може да имаат врвни искуства. Авторот понатаму истакнува дека овие искуства не се поврзани со некоја посебна раса, религија или класа. Способноста да се навлезе во една таква состојба исто така е неограничена. Врвните искуства единствено се разликуваат во зависност од видот на вниманието, односот со когнитивните процеси и целта поради која се применува таквата практика.

#### **1.2.4. Теоретски насоки во истражувањето на религиозниот и духовниот развој во адолесцентскиот период**

Може да се препознаат неколку клучни теоретски насоки во тековните истражувања на религиозниот и духовниот развој во адолесцентскиот период. Поточно, религиозниот и духовниот развој се дискутира во однос на а) релациски систем кој овозможува сигурност и намалување на анксиозноста; б) систем на значења кој овозможува егзистенцијални одговори во контекст на животот и смртта, како и необјасливи животни настани; в) развој на когнитивните шеми во кои се индексираат концептите на религиозните феномени како што се на пример: молитвата, постот, покајанието итн. г) идентификационо-мотивациски систем кој е организиран околу одредени религиозни и духовни цели и вредности; д) состојби и фази на свеста кои ја надминуваат его-свеста и нејзините граници во времето и просторот (на пример: мистични искуства) и г) динамично-развиен систем на

перспективи во кој религиозниот и духовниот развој се проучува во однос на многу контексти, луѓе, симболи, системи, како и можностите и ризиците кои го поддржуваат или не го поддржуваат таквиот развој во текот на животот.

Традиционално во областа на психологијата на религијата, термините религија и духовност се сведени под конструкција на религијата (Spilka et al., 2003). Сепак, во последниве години се забележува дивергенција во овие конструкции, како во културата, така и во науката (Zinnbauer & Pargament, 2005). Така, дебатата во врска со материјалните и функционалните разлики помеѓу духовноста и религиозноста е една од многубројните концептуални предизвици во психологијата на религијата денес, но и во развојната психологија.

Еден важен пристап за правење разлика помеѓу духовноста и религиозноста е концептуализацијата на духовноста на ниво на лична потрага на поединците по смислата, среќата и мудроста, а на религијата на ниво на организиран социо-културолошки и историски систем. На пример Коенинг и соработниците религијата ја дефинираат како: „организиран систем на верувања, практики, ритуали и симболи кои служат за: а) да им се овозможи на индивидуите блискост со свети или трансцендентни битија (на пример: Бог, поголема моќ, ултимативна вистина) и б) да придонесе за разбирање на односот и одговорноста на индивидуата кон другите со кои живее во заедница (Koenig et al., 2000, стр. 18). Спротивно на тоа, духовноста е дефинирана како: „лична потрага за разбирање на смислата на животот и односот со светото и трансцендентното, кои можат да произлегуваат од верските обреди на некоја религија (исто, стр. 18). Слично на ова, Паргамент ја дефинира личната религиозност или духовност како: „потрага по светото“, каде што „светото“ е дефинирано во релација со Бог, божествената и трансцендентална реалност, како и други аспекти од животот кои носат божествен карактер и значење врз основа на нивната поврзаност со божественото (Pargament, 2007, p. 32). Коенинг и неговите соработници тврдат дека постојат пет типа на индивидуална духовност која може да биде „закотвена“ со определена религиозна традиција на социјално ниво. За огромното мнозинство тие тврдат дека духовниот живот е „закотвен“ или врзан за формална религиозна традиција. Сепак, авторите го признаваат и постоењето на поединци кои се во потрага по смислата на ултимативните прашања преку неповрзаната духовност со некоја религиозна традиција, како на пример хуманистичка духовност во чиј фокус се наоѓа

човештвото како целина, универзалната етика и развојот на човековиот потенцијал, а не се посветува внимание на Бог или трансценденталната реалност (Koenig et al., 2000).

Овој пристап на проучување на религијата на ниво на контекстот, а духовноста на ниво на личноста како начин за разликување на религијата од духовноста е донекаде елегантен. Наместо да се земе предвид фактот дали лицето е религиозно или духовно на индивидуално ниво, Коенинг и соработниците предлагаат истражувачите да се фокусираат на религиозно „закотвените“ или религиозно „незакотвените“ форми на духовноста. Со оглед на тоа дека сè повеќе се зголемува бројот на адолесцентите кои се изјаснуваат како нерелигиозни, фокусот на „незакотвената“ духовност во адолесцентскиот период е оправдан. Поимот „закотвена духовност“ е сличен на ситуацијата кога поединците се идентификуваат како религиозни, а поимот „незакотвена духовност“ е сличен на ситуацијата во која поединците се идентификуваат како духовни, но не и како религиозни. Но, важно е да се забележи и тоа дека и религиозноста и духовноста подлежат на развој и се менуваат со текот на времето кај поединците.

Фројд сметал дека религијата е „универзална опсесивна неуроza“ која е производ на инфантилната желба на човекот за љубов, удобност и сигурност (Фрејд, 1990, стр. 43). Според него, религијата е „опиум“ – производ на еволуцијата на човекот за да се обезбеди привидно чувство на сигурност и безбедност во однос на кривката на животот и присутноста на страдањето. И покрај фактот дека психоаналитичкото гледиште на религијата е темелно критикувано поради голем број на причини, Фројдовата „опиумска теорија“ за религијата е надградувана од страна на многу негови следбеници. Ана Марија Ризуто смета дека претставата за Бог е универзален исход од односот на детето со неговите родители или некои други карактери (Rizzuto, 1979). Во врска со ова, Ли Киркпатрик и Фил Шејвер произнесуваат две хипотези. Прво, тие ја поставиле хипотезата „компензација“ при која се претпоставува дека децата кои не чувствуваат сигурност во родителската грижа развиваат личен однос со Бог како компензација за отсуството на родителската грижа. Второ, тие ја презентирале хипотезата „ментален модел“ врз кој поединците подоцна во животот ги засноваат своите верски убедувања и претставата за Бог (Kirkpatrick and Shaver, 1990). Интернализираните претстави од родителите стануваат шаблони за разбирање на

претставата за Бог кај поединците. Според Ризуто, претставата за Бог е поставена со цел да послужи како „транзиционен објект“ кој може да ја намали несигурноста кај детето во периодот кога тоа развива поголема независност од родителите, но и во други периоди од животот кога се присутни значителни промени поради кои се јавува стрес кај поединецот (Rizzuto, 1979). Еден таков период во животот е и адолесценцијата кога се случуваат големи биолошки, психолошки и социјални промени. Истражувањата покажуваат дека адолесцентите кога ќе ја зголемат дистанцата со родителите, паралелно ја зголемуваат и блискоста со Бога (според Dickie et al.).

Според мислењето на голем број детски психолози, за правилен физички и душевен развој на детето неопходна е идентификација со обата родитела. Бидејќи улогите на таткото и мајката се поделени на природен начин, барем во текот на оние први најзначајни години на развој, идентификацијата би требало да се одвива наизменично, со посилно влијание на мајката, а потоа влијанието од таткото, дополнувајќи се меѓусебно, така што мозаикот од карактеристики во личноста на детето да може хармонично да се формира. Кога еднаш ќе се зацврсти во детето чувството на доверба во авторитетот на родителите, тоа скоро автоматски го повлекува со себе неговото чувство на доверба во животот и луѓето. Неговиот основен став кон животот нема многу да се измени без обзир на траумите кои детето подоцна ги доживува во училиштето и за време на пубертетот. Всушност, тоа е и правилниот пат кон религијата, односно доживувањето на религиозното кај младиот човек. Јеротич смета дека нема слободна личност која претходно не поминала низ фазата на идентификација со некој авторитет, а потоа и отпор кон тој авторитет (Jerotić, 1997).

Постојат значителни промени во претставата за Бог кај адолесцентите во зависност од возраста. Во една студија Жан-Пиер Декончи открива три фази на развој на претставата за Бог. Децата од 7 до 11 години на Бог му придаваат конкретни атрибути; од 11 до 14 години овие атрибути стануваат повеќе апстрактни, следејќи ги генералните трендови во когнитивниот развој. Адолесцентите кои се постари од 14 години имаат повеќе апстрактен и релациски концепт за Бог. Тие се фокусираат на нивниот личен однос со Бога во однос на темите: љубов и доверба (Deconchy, 1965). Слично на тоа, податоците покажуваат дека во молитвениот живот на адолесцентите постои развој од инструментални



форми на молитвата кон дијалошки стил на молење во кој обидот да се доближат до Бога е од централно значење (Scarlett & Perriello, 1991).

Во една студија Киркпатрик и Шејвер докажале дека односот помеѓу приврзаниот стил и религиозноста кај индивидуата е модерирана од страна на религиозноста на неговата мајка. Оние кои пораснале со мајка која е религиозна се покажало дека се високо религиозни личности; оние, пак, кои пораснале со мајка која не е религиозна, покажале низок степен на религиозна изразеност во понатамошниот живот. Студијата исто така покажала дека поединците кои не биле приврзани кон нерелигиозната мајка во понатамошниот живот станале религиозни. Ова откритие било протолкувано како „ефект на компензација“. Меѓу лицата кои не почувствувале приврзаност кон нерелигиозната мајка најчест е случајот на „ненадејна религиозна конверзија“. Според авторите, религијата може да има компензаторна улога за оние кои ретроактивно се изјасниле дека не биле приврзани кон родителите, па тука Бог може да ја надополни таа приврзаност која им недостасувала во детството (Kirkpatrick and Shaver, 1990, стр. 315). Оние, пак, кои биле во детството приврзани кон обата родитела, сепак понатаму во животот чувствувале поголема сигурност доколку ја следат религиозноста на нивната мајка. Пиедмонт ја поткрепува горе наведената хипотеза откривајќи дека поединците развиваат приврзаност кон Господ слична на приврзаноста која ја имале кон своите родители (Piedmont, 2005). Едно истражување спроведено кај адолесцентската популација во Шведска ја потврдува хипотезата за компензација. Имено, адолесцентите кои во детството биле несигурни во родителската грижа кон нив, многу повеќе верувале во Божествената љубов (Granqvist, 2002). Оние, пак, кои во детството се чувствувале сигурно со љубовта и грижата која ја добивале од родителите, ја присвојувале верата и претставата за Бог (или, пак, нерелигиозноста) од своите родители.

Друг начин на кој истражувачите ја концептуализираат религиозноста и духовноста е во однос на системот на значења кои се однесуваат на одредени животни настани и искуства. Системот на значења може да биде дефиниран како „лични убедувања или теории кои поединците ги имаат за себе, за другите, за настаните со кои се соочуваат и нивниот однос кон тие настани. Таквите верувања или теории формираат идиосинкратски систем на значења кој им овозможува на поединците да му дадат значење на светот кој ги опкружува, како и да си постават

цели, планови и активности соодветни на нивното однесување“ (Silberman, 2005, стр. 644). Религијата им дава смисла и значење на необјаснивите настани кои разумот и науката не можат да ги објаснат. Под необјасниви настани обично се подразбира болката, страдањето, моралните престапи и смртта. Според психолозите на религијата, мотивациски поттик за религиозно објаснување на необјаснивите настани во животот се јавува поради потребата од потрага по смислата на животот, воспоставување на контрола врз сопствениот живот и чувството на благосостојба (Spilka et al., 2003). Според Блум, религиозниот систем на значења се развива во текот на животот почнувајќи со интуитивно или народно верување, а потоа, во периодот на адолесценција настанува промена на повеќе апстрактни системи на верување (Bloom, 2007).

Беринг претпоставува дека постои единствен систем на значења кој тој го нарекува „егзистенцијален домен“ и неговата функција е да се утврди значењето на настаните кои му се случуваат на поединецот (Bering, 2003). Беринг го опишува овој систем како апстрактен онтолошки домен чија функција е да даде значење на комплексноста и апстрактноста, на некои животни настани и искуства, како и на егзистенцијата во целина. Овој домен се претпоставува дека е независен од физичкиот и социјалниот домен, како и од биолошкиот домен и неговата функција во објаснувањето на живите суштества и нивната динамика на раст и развој. Сепак, доменот често вклучува елементи од овие системи. Настаните кои не можат да се објаснат со биолошкиот, социјалниот или физичкиот домен, бараат некаква форма на алтернативна интерпретација, па тогаш често се користи егзистенцијалниот домен. На пример, поединци кои доживеале блиска средба со смртта и не можат да најдат логично објаснување за нивната среќа што останале живи, може да се повикаат на одредени невидливи сили, на трансцендентниот свет и Бог и на тој начин ги објаснуваат настаните со помош на егзистенцијалниот домен, вели Беринг. Според него, овој систем е поврзан со еден поопшт систем кој се стреми кон теолошко објаснување на апстрактните поими (на пример Бог). Овој систем е замислено да биде одговорен за настаните кои им се случуваат на поединците и на луѓето во нивната средина. Доколку се докаже дека постои таквиот систем, ќе има значителни импликации на религиозниот и духовниот развој во периодот на адолесценција, бидејќи развојот на идентитетот и

прашањата поврзани со смислата и целта на постоењето се во центарот на вниманието во адолесцентските години.

Пергамент го вовел поимот „религиозно справување“ и го дефинирал како „потрага по значењето во време на стрес на начини кои се поврзани со светото“. Оваа дефиниција значи дека некои поединци го користат религиозното и духовното знаење во потрагата по причината која го предизвикала стресот во нивниот живот, но и во потрага по начини на кои ќе можат да се справат со стресот. На пример, многу религиозни луѓе ја толкуваат причината за некои стресни ситуации во животот како „од Бога дадена“ во вид на искушение за зацврстување на нивната вера. На таков начин се прифаќаат и страдањата во животот (Pargament, 2007).

Друг начин на разбирање на религиозноста и духовноста е во однос на елаборација и интернализација на специфичниот систем на значења. Овој систем дава одговори на егзистенцијалните прашања на животот кои се спротивставуваат на натуралистичките објаснувања. На ваквите прашања им се посветува големо внимание во адолесцентските години. Адолесцентите тогаш почнуваат да го концептуализираат светот повеќе на апстрактен начин затоа што сè повеќе се соочуваат со проблемите на возрасните, како на пример: неправеден третман од страна на другите и разни други животни искуства.

Религијата и духовноста може да се разберат и во однос на нивната психолошка содржина, функција и фази на конструкција. За разлика од психоаналитичките теории кои се фокусираат на религијата во однос на основните мотиви на личноста и на квалитетот на односите на индивидуата со родителите, структуралните теории се изградени врз основа на конструктивизмот и теоријата на Пијаже за когнитивен развој. Овие теории се фокусираат на промените кај индивидуата кои настануваат со возраста во однос на видовите на менталната репрезентација која младите луѓе може да ја формираат околу религиозни теми и прашања, како и нивните функционални импликации за мотивација и регулирање на однесувањето преку развојот. Акцентот е ставен на елементи како што се развојот на концепциите за молитвата и Бог со текот на возраста. Структуралните теории покажуваат дека од детството до адолесценцијата религиозните концепти

главно ги следат Пијажеовите фази на развој од конкретни кон апстрактни и мултидимензионални конструкции.

Земајќи ги предвид учењата на Пијаже, Ериксон и Колберг, Фаулер во неговата теорија за развој на верата нуди рамка за разбирање на онтогенезата на тоа како луѓето го концептуализираат Бог (или некое возвишено суштество) и какво влијание има Бог врз основните вредности и верувања на верниците и на нивниот однос со другите. Фаулер тврди дека верата има широко препознатливи шеми на развој. Тој го опишува овој модел во поглед на развој на емоционалните, когнитивните и моралните интерпретации и одговори (Fowler, 1981). Фаулер ја опишал суштината на верата како индивидуален начин да се одговори на трансценденталната вредност и моќ, перципирана и сфатена низ формите на кумулативната традиција. Верата, пак, ја опишува како ориентација на целата личност, вклучувајќи го и усогласувањето на волјата во согласност со визијата за трансцендентална вредност и моќ. Верата, всушност, претставува потрага на човекот за врска со трансцендентното и универзалното. Фаулер смета дека верата служи да им даде причина и цел на нечии надежи, стремежи, мисли и дела. Иако оваа теорија на Фаулер е критикувана за нејзината строга когнитивна основа и за сугестијата дека децата се ограничени на помалку зрели форми на верата (види кај Balswick, King, & Reimer, 2005), сепак го постави проучувањето на религијата, духовноста и верата на една сериозна развојна основа. Поточно, за време на адолесцентскиот период Фаулеровите атрибути на развој во когнитивното функционирање се основа за развој на верата. Врз основа на Пијажеовата теорија за рано формално оперативно размислување, Фаулер сугерира дека во оваа конвенционална фаза адолесцентите се способни за апстрактно мислење поради што доаѓа до синтеза на нивните размислувања во повисок степен на апстрактни концепти и концептуални системи. Покрај тоа, автор смета дека воведувањето на појавата на взаемна интерперсонална перспектива има важно влијание врз развојот на верата во оваа фаза. Тој сугерира дека капацитетот на адолесцентот да биде свесен за она што другите мислат за него може да го направи многу чувствителен на оценката која тој ја има за другите, но и за оценката која другите ја имаат за него. Бидејќи некои адолесценти може да немаат можност да согледаат перспектива од страна на трето лице, тие се сè повеќе зависни од оценките на другите. Поради ваквиот когнитивен развој, развојот на идентитетот

станува авто-рефлексивен процес. Фаулер тврди дека во оваа фаза адолесцентите го конструираат разбирањето на трансцендентното во однос на личното и релациите со него. Бог, за нив, честопати има квалитети како што се: љубов, разбирање, лојалност и поддршка. Во текот на оваа фаза адолесцентите се посветуваат на верувањата, вредностите и аспектите на идентитетот кои ги поврзуваат со другите кои многу им значат во животот. Во рамките на оваа конвенционална фаза, идеологијата се живее и потврдува, а во подоцнежната фаза веќе може да се почувствува критички однос кон неа (Fowler, 1981).

Спротивно на Пијажеовата теорија дека децата се збунети околу религиозните и духовните работи додека не се стекнат со способноста да размислуваат апстрактно, како и да ја разликуваат реалноста од фантазијата, тековните когнитивно-развојни истражувања укажуваат на тоа дека младите луѓе поседуваат интуитивни капацитети за да може да прават разлика помеѓу објектите од природен и натприроден вид (Bloom, 2007). Контурата на основата за развој на ваквиот интуитивен капацитет е тоа што еволуирал од когнитивните функции наменети за други еволутивни задачи. Овие карактеристики кога се комбинираат заедно доведуваат до нови и неочекувани работи – во овој случај верувања во Бог и натприродни феномени воопшто (Bloom, 2007). Според Блум (2007), постоењето на различни когнитивни механизми за разбирање на физичката реалност, како и на социјалната реалност присутна за време на раѓањето доведуваат до фундаментална дуалистичка перспектива во човековото функционирање, но исто така и во универзалните религиозни теми. Овие механизми еволуирале одделно и им овозможиле на луѓето да прават разлика помеѓу светот на материјалните нешта од една страна и светот на нематеријалните нешта како цели и желби од друга страна.

Блум смета дека треба да се обрне внимание на човековата потреба да го комбинира вообичаеното со невообичаеното како во случајов со Бог. Во прилог на овие идеи, неколку истражувања покажале дека многу деца ширум светот, честопати и покрај верувањата на нивните родители, се чини дека генерираат свои концепти за Бог (Barrett & Keil, 1996; Barrett & Richert, 2003). Адолесцентите (и возрасните) често си го замислуваат Бог во конкретни антропоморфни услови. Но сепак, тие исто така имаат претстава за Бог како за некој кој е посебен и кој не е ограничен со законите на природата. Според ова мислење може да се заклучи

дека нашите тела како материјални се различни по вид од нашиот ум или нашата душа како нематеријални нешта. Според Блум (2007), раскрсницата на овие механизми доведува до идејата за можноста за живот после смртта.

Спротивно на популарното верување дека децата не можат целосно да го разберат концептот на смртта, неодамнешните истражувања укажуваат на тоа дека задгробните верувања се присутни дури и кај младите (Bering & Bjorklund, 2004; Boyer, 2001). Младите луѓе може да го разберат престанокот на физичкото функционирање. Но, тие истовремено се борат со елиминирањето на смртта од менталното функционирање со аплицирање на различни модули за обработка на информациите за разбирање на телото и умот. Покрај тоа, примената на нашиот социјален модул за обработка на информациите од несоцијални настани е причина луѓето да станат пречувствителни на знаците од агенсот во природниот свет. Последица на ова когнитивно функционирање е да се протолкува агенсот во настаните како Бог или друго натприродно суштество кое ги контролира настаните и личните искуства.

Клучна точка и во Пијажеовата класична теорија и во новата когнитивно-развојна теорија во врска со религиозниот и духовниот развој кај адолесцентите е дека со развојот на апстрактното симболичко претставување и метакогницијата за време на адолесцентските години, интуитивните религиозни верувања кои биле присутни во детството и согледувањата кои адолесцентите дотогаш ги имале за природата, човечката природа и Бог, можат да бидат оспорени од страна на новите истражувања и сомнежи, како и новите извори на информации од училиштето, медиумите, врсниците и слично. Елкинд смета дека адолесценцијата е период во кој когнитивниот развој најавува ново истражување за разбирање на многу работи кои во детството поинаку се прифаќале. Во однос на религијата, авторот согледал желба кај адолесцентите за разбирање кое придонесува за појава на две можности: а) длабока посветеност кон религијата и нејзината способност да ја објасни смислата на животот или б) рефлексивно истражување, а можеби и отфрлање на ставовите за верата кои биле асимилирани претходно (Elkind, 1997). Со оглед на широко распространетото верување во духовниот свет и животот после смртта кај многу луѓе во светот, се чини дека овие рани механизми се јавуваат во облик на традиционални религиозни верувања и учења,

смета Елкинд. Сепак, јасно е дека адолесценцијата претставува време на духовно истражување, сомневање и потрага.

Трет начин на разбирање на духовниот и религиозниот развој е во однос на прифаќање или отфрлање на интуитивните религиозни концепти за верата, за Бог и натприродното во врска со новите информации – капацитети за процесирање кои нормативно се појавуваат во адолесцентскиот период.

Различно од ова, некои истражувачи го дефинираат религиозниот и духовниот развој во врска со доменот или сетот на домени кои се поврзани со развојот на идентитетот (Allport, 1950; Roeser et al., 2008; Templeton & Eccles, 2008). Таквите теории често се засновани на идејата дека религијата, како и сите други истакнати домени на социјалното искуство претставуваат важен извор на индивидуалните разлики во видот на социјалните, когнитивните и афективните шеми кои се елаборирани преку развојот како функција на искуството (Epstein, 1990).

Ериксон ја концептуализира религијата како дел од поширокиот психосоцијален развој (Erikson, 1968). За разлика од раните психоаналитички перспективи, тој е заинтересиран за објективните односи помеѓу личноста (его) и нејзината социјална и културна средина (етос), како и за импликациите од ваквите односи за психосоцијалниот развој на идентитетот. Во неговата епигенетска теорија на психосоцијалниот развој, Ериксон им придава големо внимание на религиозноста и духовноста. Според него, развојот на идентитетот во периодот на адолесценцијата вклучува повеќе или помалку свесно преработени задачи на определување од детството. Ериксон смета дека раните задачи на определување кои се поврзани со сигурноста и припаѓањето (на пример: доверба наспроти недоверба), сопството и волјата (на пример: независност и иницијативност наспроти срам, сомнеж и чувство на вина) и личната и социјалната компетентност (на пример: трудољубивост и продуктивност наспроти инфериорност) се преработуваат за време на адолесценцијата при процесот на истражување на идентитетот во контекст на новите возрасни улоги и односи со другите и околината. Поточно, раните задачи на определување во врска со довербата се преработуваат за време на адолесценцијата во однос на различните типови на луѓе, добрите примери, културните идеали и социјални институции во кои

адолесцентот има (или нема) доверба; раните задачи на определување околу прашањето за независност и иницијатива се преработуваат во однос на сликата за себе, целите и соодветните активности и идеологии кои адолесцентите би можеле (или не можат) слободно да изберат дали ќе ги извршат. Раните задачи на определување во врска со продуктивноста се преработуваат во однос на посакуваните општествени, професионални улоги во кои адолесцентите би можеле (или не можат) да очекуваат да постигнат успех.

Фаулер ја опишува суштината на религиозното верување како личен начин да се одговори на „трансцендентната вредност и моќ онака како што се перципирани и сфатени низ формите на кумулативната традиција“ (Fowler, 1981, стр. 9). Авторот смета дека „верата е ориентација на целата личност кое се однесува на усогласеност на волјата и смирение во срцето во согласност со визијата за трансцендентната вредност и моќ како ултимативна грижа“ (исто, стр. 14). Верата како таква е „човечка потрага по врска со трансценденталното и универзалното. Функционално, Фаулер претпоставува дека верата служи за „да им се даде цел на нечии надежи, стремежи, мисли и дела“ (исто, стр. 15). Така и двајцата автори – Ериксон и Фаулер, религијата ја конципираат како институција која ги потврдува и ги поддржува надежите на верниците во текот на животот.

Религијата не само што обезбедува трансцендентален поглед на светот, морални убедувања и норми на однесување, туку религиозната традиција исто така ги интегрира овие идеолошки норми во една заедница на верници кои можат да делуваат како пример за адолесцентите (Erikson, 1968). За многу адолесценти јасно е дека религијата и духовноста претставуваат важен извор на надеж, поглед на светот и идеали кои влијаат на текот на развојот на идентитетот во адолесцентскиот период (King, 2003, 2008). Сепак, како голем недостаток на работата на Ериксон се смета немањето на јасна емпириска основа за неговите ставови во врска со идентитетот и поврзаните феномени со него (на пример: родов идентитет, верски идентитет итн.). Затоа нео-пијажеовите ставови во врска со идентитетот се повеќе корисни во овој поглед и неодамна беа применети за прашањето како да се направи разлика помеѓу религиозниот и духовниот развој.

Во врска со религиозниот идентитет неодамна беше предложена нова концептуализација според која тој е примарно културен и колективен по природа, а



духовниот идентитет е примарно транскултурен и контемплативен по природа (Roeser et al., 2008). Од оваа перспектива, религиозниот идентитет претставува лична идентификација на себеси со социјалното, колективното (групата) кое се одликува со партикуларна културна, историска и религиска традиција. Поединците кои практикуваат одредена религиозна традиција го споделуваат заедно со другите верници колективното свето, верувањата, практиките, обичаите и симболите со цел да се олесни блискоста со светото или трансцендентното (Бог, поголема моќ или ултимативна вистина) и да се поттикне врската и одговорноста на индивидуата со другите кои се дел од религиозната заедница. Идентификацијата на индивидуата со некоја посебна религиозна група; значењето на тоа идентификување за индивидуата во однос на неговата или нејзината претстава за себе, светот и целта на животот воопшто; религиозното практикување и природата и бројот на социјални врски со другите верници – сите овие работи претставуваат суштински аспекти на колективниот религиозен идентитет. Според Фаулер, колективниот религиозен идентитет ги исполнува основните потреби на верниците за смислата и целта на животот, социјалната припадност, почит, само-разбирање, трансценденција и придонес во нешто поголемо од себеси преку организирани културни форми (Fowler, 1981).

За разлика од религиозниот идентитет, духовниот идентитет претставува лична идентификација на себеси со хуманото и транскултурното во смисла на споделените хумани, етички и универзални вредности и мудроста во врска со ултимативните егзистенцијални прашања кои се релевантни за сите луѓе (Roeser et al., 2008). Ваквата ултимативна загриженост ја става во центарот на вниманието природата на животот и смртта, како и тоа како да се води добар живот. Духовниот домен на развојот на идентитетот може да се развие од религиозниот идентитет, но може да се развива и паралелно со религиозниот идентитет, или, пак, да се развива независно од религиозниот домен на развојот на идентитетот. Оттука, поединците може да се идентификуваат себеси како духовни или религиозни; како духовни и религиозни, или, пак, ниту духовни, ниту религиозни. Функцијата на духовниот идентитет е да ја поттикне реализацијата на идентификацијата со што поголема целина на постоењето, без разлика дали се разбира во смисла на ултимативно битие, ултимативна состојба на постоење или ултимативна реалност,

што претставува единство кое стои над очигледната разновидност на сè што постои (Piedmont, 1999).

Конципирањето на религиозноста и духовноста на индивидуално ниво во однос на когнитивно-афективниот систем на верувања поврзани со сопството и светот е научно корисен начин да се истражуваат двете во врска со нивните заеднички и различни функции, како и да се пронајде корелацијата помеѓу овие два домени од човековиот развој.

Духовниот и религиозниот начин е истражуван и во врска со духовното искуство и соодветните феноменолошки состојби на свеста – оние кои ги надминуваат границите на нормалното, секојдневното, будењето и его-свеста (King, 2003, 2008). Според дефиницијата, его-свеста е центрирана во егото. Состојбата на его-свеста се вели дека е исполнета со чувство на уникатност, сепарација, недостаток, страв, желба и поделба. Фазите на свеста кои ја надминуваат его-свеста, често се етикетирано како „религиозни“, „духовни“, „мистични“ или „необични“, бидејќи тие ја надминуваат границата и го овозможуваат заедничарењето со „нешто повисоко“ (Hood, 1978). Таквите фази се често придружувани со особено моќни емоции, како што се: стравопочит, чудење, височина и љубов кои сигнализираат искуства надвор од границите на сопството и често имаат трансформативна вредност (Haidt, 2003). Од контемплативна перспектива, основна цел на духовниот развој е минливата фаза на его-трансценденција да премине во трајна црта на свеста, во која стабилната и чиста фаза континуирано ќе се реализира. Оваа перспектива е поврзана со мудроста (Roeser & Lerner, 2008).

Врз основа на идејата дека централна задача за време на адолесценцијата е развој на идентитетот (Erikson, 1968), некои истражувачи сметаат дека адолесцентите чија интеракција со околината се смета за адаптивна (заемно корисна како за адолесцентот, така и за општеството), најверојатно ќе изградат идентитет на реципроцитет со нивното семејство, заедница и општество (Lerner, Alberts, Anderson, & Dowling, 2006). Оваа идеја првично ја произнел Ериксон (1968), кој сметал дека адолесцентите кои успешно ќе ја разрешат кризата на идентитетот, ќе изградат чувство на верност и лојалност кон една идеологија која одбрале да ја следат. Таквото толкување на духовноста е многу повеќе од чувство

на трансценденција. Според ова, духовноста е мотивациска сила која ги стимулира поединците да се грижат за себе и другите и да придонесат за нешто поголемо од самите себе. Како таква, духовноста негува чувство на просперитет кај адолесцентите преку обезбедување на свесност за одговорност, страст да иницира посветеност и да ја одржува истата.

Оваа перспектива е важен објектив за духовноста, но исто така е важно да се напомене дека адолесцентите се често склони да се определат и за негативната духовност која се смета за деструктивна и доведува до штетни форми на духовен живот. Историјата е полна со примери каде што адолесцентите се социјализирани со неморална и деструктивна духовна чувствителност. Оттука може да се заклучи дека природата на социјалните контексти е навистина важна за духовниот и религиозниот развој за време на адолесценцијата.

### **1.2.5. Поим за вредности и вредносни ориентации**

Адолесценцијата е период кој зазема посебно место при процесот на социјализација на личноста. Овој период се карактеризира со особена динамика на „искоренување на претходната фаза на развој“ и воспоставување на нов систем на животни ориентации. Тоа е така затоа што се актуализира откривањето на структурно-содржинските карактеристики, тенденции, фактори, услови кои го определуваат процесот на социјализација на адолесцентот, формирањето на неговата општествена положба и самоопределувањето. Како карактеристика на адолесцентниот период се јавува формирањето на посебен вид младинска супкултура на која влијаат фундаменталните механизми на културната трансформација на новиот вредносно-нормативен модел (Ермолич, 2007; стр. 25).

Проблемите поврзани со човековите вредности се меѓу најважните во науката која се занимава со проучување на човекот и општеството. Ова се должи пред сè на фактот дека вредностите се интегративна рамка како за секој поединец, така и за било која социјална група, нација и човештвото како целина (Голуб, 2009; стр. 53). Вредност е поим за тоа што е свето за човекот, заедницата и општеството во целина, нивните убедувања и ставови кои се изразени во поведението. Во потесна смисла на зборот, под вредност се подразбира барања, норми, кои се однесуваат како регулатори на човековото однесување и дејствување. Може да се

каже дека од вредностите зависи нивото на културен развој на општеството, како и степенот на цивилизација.

Вредностите се формираат во текот на социјалното учење под влијание на различни агенси на социјализацијата кои свесно или намерно, или пак спонтано придонесуваат одредени вредности да се прифатат и усвојат. Со оглед на тоа дека вредностите се усвојуваат во тек на социјализацијата, увидот во вредностите на адолесцентите овозможува да се донесат заклучоци за ефектите на социјализацијата. Истражувањето на вредносните ориентации придонесува за разбирање на процесот на формирање на вредностите, како и улогата на поедини агенси на социјализацијата во тој процес.

Тие, како општи и релативно трајни ориентации, зборуваат за целите кои поединците ги сметаат за посакувани и кон чие остварување се стремат. Интересот на истражувачите за вредностите може да се препише на придонесот кој вредностите може да го имаат при објаснувањето на општествените појави и постапките на поединците, како и нивната прогностичка моќ. Наодите за раширеноста и интензитетот на одредени вредности во различни временски периоди укажуваат на влијанието на актуелните општествени околности врз вредносниот профил на поедини генерации, каде што и може да се бара причината за меѓугенерациските разлики. Освен разликите помеѓу генерациите и припадниците на иста генерација меѓусебно се разликуваат во поглед на своите вредносни определувања, кое што може да биде условено од страна на одредени лични карактеристики на поединците (Јоксимовиќ и Јањетовиќ, 2008).

Важноста на вредностите во животот на поединецот и општеството е призната дури и од античките филозофи. Се правеле обиди да се формулираат прашања во однос на делокругот на вредносните ориентации на човекот, како на пример: Дали постои радост и среќа? Што е смислата на животот на човекот? Што е вистината? Што треба да се сака, а што треба да се мрази? Што е убавина? Филозофите ја истакнале контрадикторната природа на вредностите: убавото нешто може да предизвика еден човек да направи престап; во убавите зборови може да се скриваат непристојни замисли, а во прекрасниот изглед може да се сокрива духовен деформитет.

Античкиот филозоф Хераклит за главна вредност го сметал целиот свет, кој тој го разбирал како еден жив организам. Како мерка за сè тој го сметал човекот. Според Хераклит, повисоко од човекот стои само Бог. Демокрит за најголема вредност го сметал мудриот човек. Сократ, пак, ги дефинирал поимите: „правда“, „храброст“, „среќа“ и „добродетел“. Среќата не допира до човекот затоа што човекот не знае во што се состои таа. Поговорката: „Никој не греши доброволно!“, ја нагласува вредноста на знаењето кое овозможува да се направи разлика помеѓу вистинското добро и она што не е тоа. Аристотел верувал дека покрај материјалните блага постојат такви кои се наоѓаат надвор од душата и телото: чест, богатство и власт. Сепак, духовното богатство тој го сметал за највисоко добро (според Ермолич, 2007; стр. 9).

Целата разновидност од човековите дејствувања, природните појави и општествени односи, вклучувајќи го и познанието и креативноста може да претставуваат „предмет на вредност“ или да станат објекти на вредносни односи. Тоа значи да бидат оценувани како добро - лошо, вистина - неvistина, правилно - грешно, убаво - грдо, дозволено – забрането, праведно – неправедно итн. Способностите и критериумите врз чија основа се произведуваат самите процедури на оценување на соодветните поими се зацврстени во општественото сознание и култура како „субјективни вредности“ (продукции и оценки, императиви и забрани, цели и проекти изразени во формата на нормативни претстави) кои имаат значење на ориентири за активностите на човекот. „Предметни“ и „субјективни“ вредности се нешто како двата пола на вредносните односи на човекот кон светот (Тодорова, 2012).

#### **а) Вредносен систем**

Човекот во животот се раководи од сопствениот вредносен систем. Тоа е клучот при секој избор и при секоја пројава на слободната волја. Вредностите на поединецот носат суштински информации за него, бидејќи преку нив можат да бидат разбрани неговите ставови и неговата мотивираност. Индиректно вредностите влијаат и врз доживувањата. Тие се во основата на целокупното поведење на индивидуата и неговите реакции во различни ситуации. Хиерархијата на вредностите може да се користи за да се анализираат различните и понекогаш неспоредливи вредносни системи кај поединците. За секој поединец

вредносниот систем претставува оној дел од личноста околу кој гравитираат неговите цели, мисли, желби кои се поврзани со однесувањето и емоциите. Тој наметнува свој белег и на индивидуален начин го моделира енергетскиот и информацискиот проток кој тече двонасочно помеѓу поединецот и неговата околина. Така, врз основата на сопствениот вредносен систем секој гради свој сопствен „Универзум“ како образ на светот околу нас. Колку поширок, похармоничен и совршен е вредносниот систем, толку поширок, хармоничен и вистинит е и сопствениот „Универзум“. За жал, во овој процес е можно моралните категории како што се „вистината“ и „доброто“ да се покажат изопачени или дури да отсутнуваат од вредносниот систем. Тогаш и „светот“ на човекот е како гротескно огледало на стварноста.

Според Рокич, еден од водечките истражувачи во оваа област, вредностите се „апстрактни идеали, позитивни или негативни, необврзани со некој специфичен објект или ситуација, претставувајќи верувања на личноста за идеалните начини на поведение или идеалните крајни цели“ и уште вредноста е „трајно убедување дека даден специфичен начин на однесување или претставата за смислата на постоењето се лично или социјално претпочитани пред спротивниот начин на однесување или идеја за смислата на постоењето“ (Rokeach, 1979; стр. 38). Индивидуалниот вредносен систем е „трајна организација на убедувањата кои влијаат на претпочитаните начини на однесување или претставите за смислата на постоењето во еден континуитет на релативна важност“(Rokeach, 1979; стр. 69).

Рокич ги дели вредностите на две основни категории според тоа дали се поврзани со целите на индивидуата или со средствата кои ги користи за остварување на целите. Соодветно на тоа ги нарекува терминални и инструментални вредности. Терминалните вредности се однесуваат на смислата на постоењето или се цели кои што човекот би сакал да ги постигне во текот на својот живот. Инструменталните вредности претставуваат средства преку кои се постигнуваат посакуваните цели (терминални цели). Листата на терминалните и инструменталните вредности според Рокич е дадена во Табела 1.

Табела 1. Терминални и инструментални вредности според Милтон Рокич

Терминални вредности	Број	Инструментални вредности
<b>Општествен углед</b> (постигнување на угледен и почитуван статус во општеството)	1.	<b>Амбициозност</b> (вложување напори за постигнување повисоки и потешко остварливи цели)
<b>Возбудлив живот</b> (живот исполнет со многу нови искуства, предизвици и возбудувања)	2.	<b>Соработка</b> (настојување да се сорбатува и заедно да се работи со другите)
<b>Вистинско пријателство</b> (имање блиски, искрени и верни пријатели)	3.	<b>Самоконтрола</b> (воздржување, контролирање на самиот себе си, самодисциплинираност)
<b>Мир во светот</b> (живеење во свет без војни и конфликти)	4.	<b>Независност</b> (потпирање на самиот себе си, самостојно одлучување и делување)
<b>Себепочитување</b> (почит кон себе си и верба во сопствените потенцијали и вредности)	5.	<b>Чесност</b> (чесен однос кон другите)
<b>Хармоничен семеен живот</b> (семеен живот исполнет со љубов, почит и разбирање)	6.	<b>Решителност</b> (смело донесување на одлуки и цврсто стоење зад нив)
<b>Душевен мир</b> (душевно спокојство, отсуство на какви и да било внатрешни конфликти)	7.	<b>Снаодливост</b> (вешто изнаоѓање начини за постигнување на поставените цели)
<b>Рамноправност</b> (подеднакви можности за сите)	8.	<b>Способност</b> (способно и компетентно делувањево кој и да било домен од животот)
<b>Мудрост</b> (зрело разбирање на животот)	9.	<b>Помагање</b> (помагање на оние на кои им е потребна помош или поддршка)
<b>Економска благосостојба</b> (богатство, поседување на материјални добра и пари)	10	<b>Чисто</b> (практикување на чистота, уредност и педантност во секојдневното живеење)
<b>Вистинска љубов</b> (искрена и трајна љубовна врска со длабока емоционална и духовна интимност)	11.	<b>Великодушност</b> (споделување на она што се има со другите)
<b>Подобрување на самиот себе си</b> (настојување да се биде сè подобар и подобар во кој и да боло аспект од животот)	12.	<b>Логичност</b> (рационално и доследно однесување)
<b>Сигурност за саканите лица</b> (водење грижа за најблиските и најмилите)	13.	<b>Совесност</b> (совесно и одговорно делување)
<b>Задоволство</b> (живот исполнет со разновидни уживања, лежерност и забава)	14.	<b>Учтивост</b> (внимателно постапување кон другите, имање добри намери)
<b>Социјална правда</b> (корегирање на социјалната неправда, грижа за слабите и немоќните)	15.	<b>Напреварување</b> (настојување нешто да се постигне или да се направи подобро од другите)

<b>Свет на убавина</b> (убавина на природата, творештвото и уметноста)	16.	<b>Тактичност</b> (внимателно делување во чувствителни ситуации без навредување на другите)
<b>Здравје</b> (физичка и психичка виталност)	17.	<b>Веселост</b> (со широко срце, весел, чувство на намален замор)
<b>Слобода</b> (самостојност, независност на судовите и постапките)	18.	<b>Широки погледи</b> (непристрасен, без предрасуди)

Важноста на вредностите за стекнување на когнитивни и креативни вештини можеме да ја најдеме во истражувањата на Маслов, направени од негова страна во подоцната фаза од неговиот живот. Првично, тој имал намера да го претстави максималниот потенцијал на човековата природа во една пирамида на човековите потреби, но кон крајот на неговиот живот бил склон да верува дека потенцијалот се крие во суштинските вредности на искуството (Б – вредности според неговата терминологија). Маслов ги извел вредностите, карактеристични за самоактуализацијата, не со единични термини, туку со распределување на прототипови преку асоцијативни редови (Maslow, 1968) (Табела 2). Претставени на таков начин, вредностите даваат слика и за суштинските потреби, за мотивацијата и за крајните цели. Тие се во значителен степен апстрактни, крајни и пред сè ги оцртуваат терминалните вредности. Разгледани како комплементарни елементи на една целина, суштинските вредности според Маслов со голема точност ја изразуваат суштината на познанието и креативноста како вредности (Тодорова, 2012).

Табела 2. Некои суштински вредности според Маслов и нивните карактеристики

Бр.	Вредност	Карактеристики
1.	Целосност	Единство, интеграција, тенденција кон рамноправност, взаемна поврзаност, едноставност, организација, структура, трансцендентност на дихотомијата, ред.
2.	Совршенство	Неопходност, правилност, точност, неизбежност, релевантност, правда, комплетност.
3.	Комплетност, Завршеност	Завршување, финалност, справедливост, „веќе завршено“, крајна причина и цел, предодреденост.
4.	Справедливост	Чесност, уредност, законитост.
5.	Живост	Процес, виталност, спонтаност, саморегулација, целосно функционирање.



6.	Изобилство	Диференцијација, сложеност, комплицираност.
7.	Едноставност	Директност, отвореност, суштественост, апстрактност, суштинско, основна структура.
8.	Убавина	Правилност, форма, живост, едноставност, изобилство, целосност, совршенство, комплетност, уникатност, благородност.
9.	Добринa	Правилност, правда, добродушност, пристојност.
10.	Уникатност	Своеобразност, индивидуалност, неспоредливост, новина.
11.	Леснотија	Непринуденост, без тензии, напори или тешкотија, грациозност, совршено и елегантно функционирање.
12.	Разиграност	Забава, радост, задоволство, веселост, шега, изобилство, леснотија.
13.	Вистина, Реалност	Отвореност, едноставност, изобилство, чиста и неизменета убавина, комплетност, суштина.
14.	Самодоволност	Автономија, независност, недостаток на потреба од комуникација со другите, самоопределеност, надминување на средината, живот по свои правила.

Олпорт смета дека поединецот се раководи во животот според вредностите или основните убедувања за тоа што е важно или не е важно во животот. Земајќи ги предвид и проучувањата на неговиот професор Спрангер, тој смета дека вредностите најдобро ја доловуваат суштината на една личност. Олпорт и неговите соработници Вернон и Линдзи создале тест за проучување на вредностите. На скалата за вредности наведени се шест категории на вредности: теоретска (откривање на вистината), економска (она што е најкорисно), естетска (форма, убавина и хармонија), социјална (потрага по љубов од луѓето), политичка (моќ) и религиозни категорија (единство) (Vernon, Allport, 1931).

Според нив теоретичарот се одликува со тоа што ја гледа смислата на животот во откривањето на вистината. Неговата мисла е постојано насочена кон анализирање, генерализирање и систематизација. Економската благосостојба најчесто не е толку важна за него. Не го привлекуваат ниту естетските вредности поради нивната субјективност. Не сака мечтаење и романтика. Склон е кон индивидуализам. По сите прашања има сопствено критичко мислење. Тој критицизам најчесто ги парализира неговите способности за практично дејствување.

Економистот е човек кој во сите животни ситуации на прво место ја става користа. За него сè претставува средство за живеење и задоволство. Секогаш ги

дистрибуира материјалот, времето и силата на начин за да добија максимална продуктивност. Тој е практичен човек. Додека теоретичарот ја бара вистината поради самата неа, економистот секогаш бара можност за нејзина примена и приспособување. Науката исчистена од целта му се чини излишна. Во теоријата на познанието тој е прагматичар. Страни му се уметничките вредности. Најголема вредност за него е уредувањето на сопствениот живот.

Естетскиот тип се карактеризира со тоа што им придава на сите преживевани искуства определена форма. Општествените и економските вредности не допираат до душата на естетот. Основата на односите со другите луѓе ја базира врз оригиналноста на луѓето, а не врз реалното преплетување на интересите.

Општествениот тип е човек кој се карактеризира со тоа што не живее за себе, туку за другите. Основен феномен за него е љубовта. Смета дека чистото познание содржи многу реалност, но нема душа. Објективноста на знаењето за него е во спротивност со духот на љубовта. Во однос на економските и естетските вредности, општествениот тип е индиферентен. Во љубовта не бара привлечност на убавината, туку можност за развој на сè уште неинформираната душа.

Политичкиот тип е човек кој става акцент на сопственото „Јас“ со виталност и животна енергија. Таквиот човек копнее за моќ која ја гледа најмногу во контактите со другите луѓе, каде се стреми кон доминација, лидерство и власт. Познанието за него е средство за добивање на власт. Во таа смисла знаењето е моќ. Настојува да ја спознае суштината на мотивите на луѓето кои се на повисока раководна позиција од неговата. Притоа е склон да се сомнева во подлост. Тој претпоставува дека за определена цена може да го „купи“ секој човек и тоа го прави. Доброто кое го прави за другите секогаш го комбинира со доминација над нив.

Религиозниот човек ги става на прво место религиозните вредности. Неговата религиозност се манифестира во тоа што не дозволува да се вреднуваат вредностите одделно, сами за себе, туку секогаш во однос на смислата и значењето на целиот живот. Религиозниот човек секогаш е во потрага по апсолутната вредност на духовниот живот. За него чистата вистина никогаш не е важна бидејќи не ги решава прашањата. Естетските и економските вредности ги

смета за површни, а општествената работа ја разбира како служба на Бога. Љубовта кон луѓето ја става на второ место. Тој нема да се двоуми да се оддели од луѓето за да комуницира единствено со Бога.

Израелскиот психолог Шварц анализира два основни аспекти на вредностите: а) нивната мотивациска содржина, врз основа на која разработува типологија на вредностите и б) структурни односи помеѓу различните типови на вредности. Секој тип вклучува и инструментални и терминални вредности. Според Шварц, помеѓу мотивациските категории постојат две фундаментални, спротивставени односи на взаемноисклученост (конфликтност) и взаемнодополнување (компатибилност) кои ја определуваат универзалната структура на вредносниот систем (Schwartz, 1992).

Шварц смета дека вредносниот систем на индивидуално ниво вклучува десет основни вредносни категории: сигурност – безопасност; хармонија и стабилност во општеството; односите и Јас; конформизам - воздржување од дејствија и импулси кои можат да ги повредат другите и да ги нарушат социјалните очекувања или норми; традиција – почитување и прифаќање на обичаите и идеите кои дадена култура или религија ѝ ги налага на личноста; добронамерност – грижа за благосостојбата на луѓето од блиското опкружување; универзализам – разбирање, толеранција и заштита на благосостојбата на сите луѓе и на природата; насоченост кон себеси – независност на мислите и активностите; стимулација – разновидност и новини во животот; хедонизам – лични задоволства; достигнување – личен успех преку демонстрирање на компетентност, согласно со општествените стандарди; власт – социјален статус и престиж, контрола врз луѓето и ресурсите (Schwartz, 1992). Десетте категории формираат две биполарни димензии. Првата категорија Шварц ја нарекува себетрансцендентирање наспроти себеутврдување и го карактеризира односот на поединецот кон другите луѓе. Тука се спротивставени вредностите кои од една страна се фокусирани на прифаќањето на другите како еднакви на себе и грижата за нивната благосостојба, а од друга страна вредностите фокусирани на личниот успех и доминацијата над другите. Себетрансцендентирањето ги обединува категориите универзализам и добронамерност, а себеутврдувањето – постигнувањата и власта. Втората димензија – отвореност кон промени наспроти конзерватизам го карактеризира односот на поединецот кон ризикот. Тука се спротивставени вредностите кои од

една страна се фокусирани на независната мисла и дејствување, како и желбата за промени, наспроти вредностите на себеограничувањето, поддржувањето на традицијата и стабилноста. Отвореноста кон промени ги обединува вредностите од категоријата насоченост кон себеси, хедонизам и стимулација, а конзерватизмот – вредностите од категориите традиција, сигурност и конформизам.

Вредносните категории: универзализам, добронамерност, традиција, конформизам и сигурност ги изразуваат колективните интереси, а останатите вредносни категории: насоченост кон себеси, стимулација, хедонизам, достигнување и власт ги изразуваат индивидуалните интереси. Колективните и индивидуално ориентираните вредности ја претставуваат основната структура на системот на вредности (Schwartz, 1992).

Според Шварц, вредносниот систем на културно ниво се опишува преку седум универзални вредносни категории: конзерватизам, автономија (интелектуална и афективна), хиерархија, егалитаризам, хармонија и мајсторство. Односите помеѓу овие категории ги одразуваат основните противречности кои секое општество треба да ги разреши: автономија наспроти конзерватизам (прва биполарна димензија); хиерархија наспроти егалитаризам (втора биполарна димензија) и хармонија наспроти мајсторство (трета биполарна димензија).

Првата биполарна димензија: конзерватизам наспроти автономија открива до колкав степен индивидуите се вклучени или автономни во внатрешните групи. Во конзервативниот тип на култури поединецот не се сфаќа како самостојна единка, туку како дел од групата во која учествува. Спротивниот тип на култура е оној во кој личноста се определува како автономна иако е поврзана со групата во целост. Во тие општества преовладуваат вредности кои можат да се наречат вредности на автономијата. Тие можат да се однесуваат на идеите и мислите (интелектуална автономија) или на чувствата и емоциите (афективна автономија) (Schwartz, 1992; Schwartz & Ros, 1995).

Хиерархијата наспроти егалитаризмот ја формира втората биполарна димензија во теоретскиот модел на Шварц и го изразува начинот на кој членовите на дадено општество ги координираат своите дејствија. Постојат култури каде што

доминираат вредностите како што се општествена моќ, богатство, авторитет и влијателност. Тие ја утврдуваат законитоста на хиерархиската организација на општеството и неговите ресурси и ја формираат вредносната категорија хиерархија. На спротивниот пол се наоѓаат културите кои се фокусираат на заедничките интереси и цели и потребата од соработка на индивидуите за нивното постигнување. Притоа најчесто се промовира идејата дека другите луѓе се принципиелно еднакви на себе самиот. Таквото решение на проблемот се базира врз вредностите на егалитаризмот (Schwartz & Ros, 1995).

Третата биполарна димензија се формира од хармонијата наспроти мајсторството и се однесува на врската помеѓу човекот и неговото природно и општествено опкружување. Голем број култури го решаваат ова прашање така што ја истакнуваат потребата од прилагодување кон светот и прифаќање на светот онаков каков што е. Тие ја истакнуваат хармоничната интеракција со околината. Спротивната алтернатива ја истакнува потребата од активна промена на светот, како и постојана промена на неговите параметри, доведувајќи го во согласност со човековата волја. Во тие култури доминираат вредностите на независност, успех, самостојност, амбициозност и бестрашност и ја градат вредносната категорија мајсторство (Schwartz & Ros, 1995).

Красимира Бајчинска, пак, смета дека структурата на вредносниот систем е од хоризонтално – вертикален тип. Тој вклучува неколку вертикални нивоа кои се разликуваат според значајноста. Секое ниво се состои од одреден број вредности кои имаат ист интензитет. Тие го диференцираат вредносниот систем по хоризонтална линија. Хоризонтално – вертикалниот модел го зема предвид не само феноменолошко-структурниот аспект на вредносната хиерархија, но и динамиката на вредносните измени. „Алатката“ за истражување на трансформацијата на вредностите, како што наведува авторката, е анализа на основните вредносни конфликти. Вредносниот конфликт може да биде определен како мотивациска некомпатибилност помеѓу две вредности – реализацијата на едната ја попречува реализацијата на другата. Затоа вредносните конфликти ја определуваат динамичната тенденција во вредносниот систем, а начините за нивно решение – правецот на неговата промена (Бајчинска, 1994, според Гарванова, 2005).

Бајчинска наведува два основни механизми за решавање на вредносните конфликти – субординација и координација на вредностите. Механизмот на субординација укажува на создавање на вредносен приоритет: една од алтернативните вредности се оценува како поважна од другата преку создавање на нееднаквост во нивниот интензитет. Вредносниот конфликт се разрешува на енергетски план. Тоа води до зголемување на нивото на вертикалната хиерархија на вредносниот систем. Механизмот на субординација стои во основата на себеконфронтирачките експерименти на Рокич (Бајчинска, 1994, според Гарванова, 2005). Преку механизмите на координација се создава ново единство на алтернативните вредности по хоризонтала и односите на взаемно исклучување преминуваат во односи на взаемно дополнување. Вредносниот конфликт се разрешува на семантички план. Сличен механизам за балансирање на односите на компатибилност и некомпатибилност помеѓу вредностите претставува моделот на вредносниот систем на Шварц.

Може да се каже дека хоризонтално-вертикалниот модел е механизам за: а) интегрирање на енергетскиот и содржинскиот аспект на вредностите; б) откривање на флексибилноста на вредносниот систем преку дијалектичкото единство на променливоста и стабилноста; в) испитување на механизмите на функционирање на системот на вредности преку начините за решавање на вредносни конфликти (подреденост и координација) (Гарванова, 2005).

Претставените пристапи укажуваат на разликите во структурните модели на вредносниот систем. Секој од нив има свое место во зависност од тоа на што се става акцент при психолошката, педагошката или социјалната анализа на вредностите.

#### **б) Формирање на вредносните ориентации кај адолесцентите**

Со поимот „вредности“, тесно е поврзан и поимот „вредносни ориентации“ кој за првпат почнал да се употребува во американската социологија од страна на Талкот Парсонс. Вредносна ориентација е индивидуално или групно рангирање на вредностите, при што на една ѝ се придава поголемо значење отколку на другите, а тоа, пак, влијае на изборот на целите на дејствувањето и средствата за остварување на тие цели. Вредносните ориентации се важен елемент на личноста

во кои се рефлектираат моралните, естетските, правните, политичките, еколошките, економските, религиските и филозофските знаења, перцепции и верувања (Голуб, 2009; стр. 53).

Категоријата „вредносни ориентации“ е поврзана со сите основни концепти кои се развиени во филозофијата, социологијата, социјалната психологија и педагогијата. Вредносните ориентации се важна компонента на личноста кои во голема мера влијаат на перцепцијата на животната средина, односот кон општеството, социјалната група, како и на перцепцијата на поединецот за самиот себе. Како елемент на структурата на личноста, тие ја одразуваат нејзината внатрешна подготвеност за дејствување, за да се задоволат потребите и целите. Вредносните ориентации даваат насока за однесувањето на поединецот во сите сфери на неговото дејствување. Специфичноста на вредносните ориентации е во тоа што тие се многу тесно поврзани со однесувањето на субјектот и управуваат со неговото поведение како намерно дејствување. Вредносните ориентации претставуваат специјално структуриран хиерархиски систем на вредносни концепти кои го изразуваат субјективниот став на индивидуата кон објективните услови на живеење, ги детерминираат постапките и дејствувањето на човекот, а се пројавуваат и во неговото поведение. Тие претставуваат јадро и основна карактеристика на личноста (Ермолич, 2007; стр. 23).

Многумина современи автори ги дефинираат вредносните ориентации како насочување на личноста кон одредени општествени вредности како резултат на социјалната природа на човековото постоење. Вредностите се мобилни, променливи и под непосредно влијание на луѓето. Помеѓу нив има и вредности кои се значајни за сите луѓе (производството, општествените односи, работата, дисциплината, образованието, моралот итн.). Тие претставуваат животни услови за луѓето, методи за нивното дејствување кои треба да се пренесат и усвојат од идните генерации.

Филозофот Андреј Максимов смета дека вредноста се јавува како првична форма на реалниот предмет во кој тој е претставен во свеста преку вредносните односи на човекот кон предметот. Тој е убеден дека средбата со било кој предмет веднаш сугерира вклучување на механизам за оценување. Петр Смирнов смета дека вредноста е „идеален феномен кој има значење за човекот, поради која човекот дејствува, троши енергија и поради која живее.“ (Смирнов, 2011; стр. 69).

Научникот нагласува дека личноста го реализира својот потенцијал само со потпирање на вредносните ориентации и тоа влијае на неговото поведење, а преку поведението и на неговиот целокупен живот. Во вредносните ориентации се наоѓаат перцепциите за моралните вредности, како и подготвеноста или неподготвеноста за дејствување во согласност со моралните норми и правила. Тие се јавуваат како саморегулаторни механизми на поведението на поединецот (Корјавая, 2006; стр. 50). Некои ги дефинираат вредносните ориентации како систем. Така на пример, вредносните ориентации на денешната помлада генерација претставуваат систем на вредности на историскиот субјект; Вредносните ориентации претставуваат систем на вредносни односи на поединецот кон одделни предмети и појави што и ја одредува ориентираноста на индивидуата кон едни или други видови на општествени вредности. Во современи услови, процесот на формирање на вредносни ориентации кај младите генерации се одвива во контекст на реформите кои се случуваат во самото општество. Овие промени не само што водат до промени во економските односи, но исто така директно влијаат на духовната клима и меѓучовечките односи (Сологуб, 2003; стр. 55).

Вредносните ориентации се важна компонента на сознанието на личноста и во голема мера влијаат на перцепцијата на животната средина, односот кон општеството, социјалната група, но и на односот на поединецот кон самиот себе. Како елемент на структурата на личноста тие ја одразуваат нејзината внатрешна подготвеност за дејствување за да се одговори на одредени потреби и цели. Тие му даваат насока на поведението на човекот во сите сфери на неговото дејствување. Специфичноста на вредносните ориентации се состои во тоа што тие се тесно поврзани со однесувањето на субјектот и управуваат со тој процес како сознајна акција. Вредносните ориентации се посебно структуриран хиерархиски систем на вредносни концепти кои го изразуваат субјективниот став на индивидуата кон објективните услови на живот, реално ги детерминираат постапките и однесувањето на човекот, покажувајќи се себеси во практичното поведење. Тие се јавуваат како основна карактеристика на личноста и во себе вклучуваат три компоненти: а) когнитивна компонента која е фокусирана на општественото искуство на поединецот. Врз основа на тоа врши научно разбирање на реалноста и придонесува за разбирање на вредносните односи; б) емоционална компонента која го вклучува односот на поединецот кон дадените



вредности и ја определува смислата на таквиот однос; в) компонента на поведението која се базира на резултатите од интеракцијата на првите две компоненти. Благодарение на познавањето на стварноста и искуството од преживеаната вредност, субјектот формира подготвеност за дејствување – да ја спроведе својата замисла според однапред подготвен план.

Вредносните ориентации можат да бидат посредничка варијабла помеѓу поимот за себе и другите лични карактеристики на поединецот. Според истражувањето на Јоксимович и Јањетович, вредностите може да ја зајакнат или модифицираат врската помеѓу поимот за себе и прифатеноста на извесни воспитно-образовни цели (Јоксимовиќ и Јањетовиќ, 2008). Увидот во вредносниот профил на адолесцентите може да им биде од помош на оние кои ја планираат и реализираат образовната политика за да можат адекватно да ги одредат воспитно-образовните цели и успешно да ги остварат.

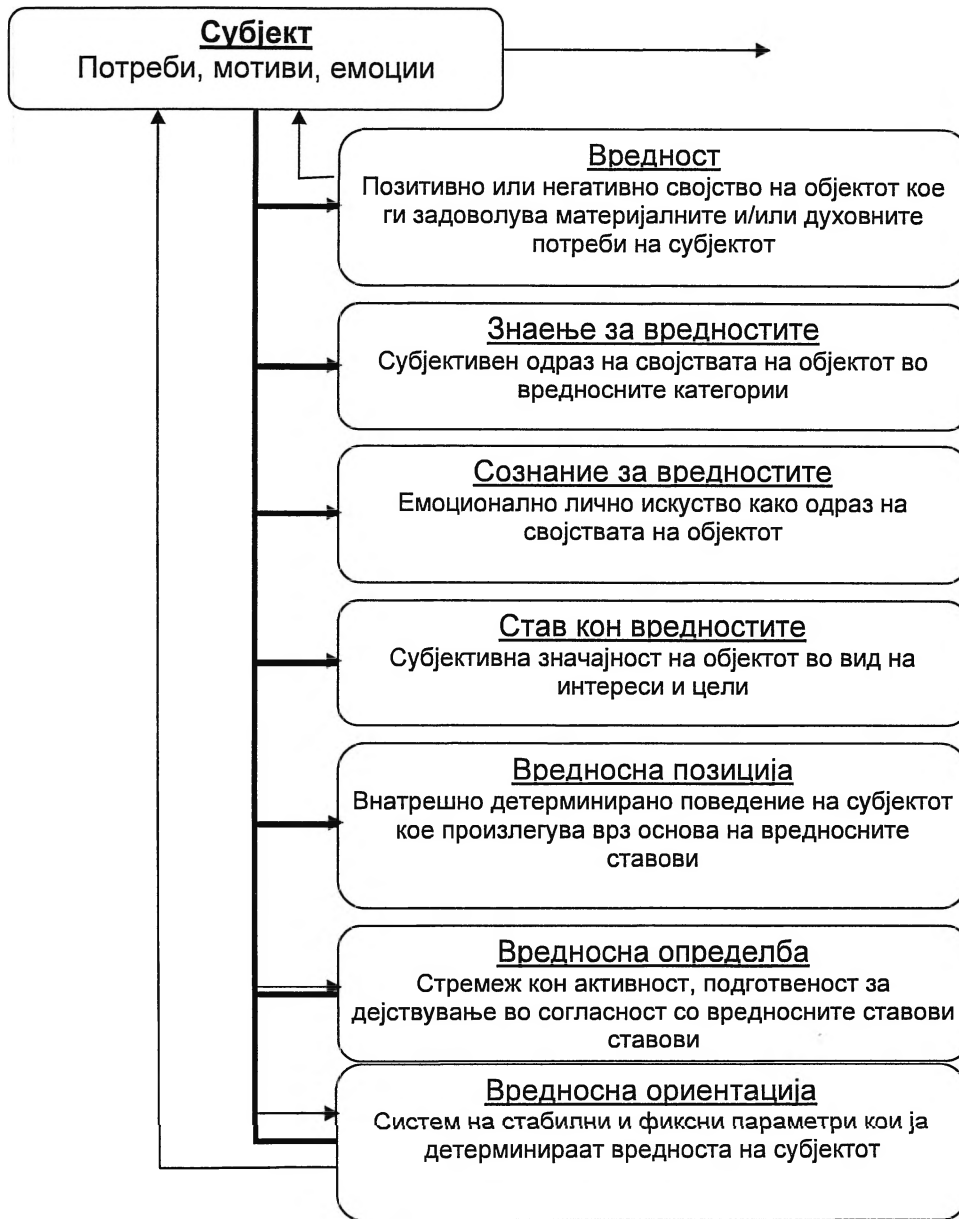
Системот на вредносни ориентации претставува една од централните структури на личноста и го изразува односот на човекот кон општествената реалност. Тој го определува мотивот на човековото однесување и има значајно влијание врз сите аспекти на неговото дејствување. Како елемент на структурата на личноста, вредносните ориентации се карактеризираат со внатрешна подготвеност да се извршат одредени активности за да се задоволат потребите и интересите и укажуваат на насоката на човековото однесување. Истражувачите кои го проучуваат формирањето на вредносните ориентации (Валентина Серикова, Захир Равкин, Татјана Маљковскаја) најчесто се потпираат во своите теории на поимот личност, бидејќи вредносните ориентации се тесно поврзани со личноста, а исто така и со проучувањето на човековото однесување и мотивација. Современите психолози, филозофи и социолози (Николај Розов, Бердт Шледер и др.) исто така формирањето и развојот на вредносните ориентации го разгледуваат како дел од структурата на личноста, која ги карактеризира содржината и насоката на активностите на индивидуата. Тие го определуваат општиот пристап на човекот кон светот и кон самиот себе и им даваат насока и смисла на неговите постапки, поведење и дејствување.

Во адолесцентниот период почнува да се формира стабилен круг на интереси кои претставуваат психолошка основа за вредносните ориентации кај адолесцентите. Се јавува префрлање на интересите од приватни и конкретни на

апстрактни и општи. Постои и зголемен интерес за прашањата за верата, религијата, моралот и етиката. Се развива интерес за сопствените психолошки искуства и искуствата на другите луѓе.

Вредносните ориентации се резултат на внатрешната и надворешната интеракција во процесот на развој на индивидуата и претставуваат субјективен одраз на објективниот свет во сознанието на конкретната личност. Бидејќи се сознајни, вредностите имаат огромна улога во определувањето на ориентацијата на поединецот кон социјалната средина. Вредносните ориентации кај адолесцентите се формираат постепено во процесот на неговата социјализација по пат на продирање на социјалните информации во индивидуално-психолошкиот свет на адолесцентот. Формирање на систем на вредносни ориентации е процес на градење на личноста и тој систем се јавува како средство за спроведување на определени општествени цели.

Механизмот на вредносните ориентации се реализира на следниов начин: потреба – интерес – формирање – вредносна ориентација. Интерес – тоа е сознание за потребата; формирање – тоа е предиспозиција кон одредена оценка врз основа на социјалното искуство стекнато од страна на лицето во однос на одредени општествени феномени и подготвеност да се делува во согласност со оваа проценка. На вредносната ориентација се гледа како на севкупна насоченост на сознанието и поведението на личноста (Ермолич, 2007; стр. 25). Тие се утврдени од страна на сознанието или несвесното и се формираат во текот на стекнување на личното искуство на поединецот. Вредносните ориентации претставуваат индивидуален хиерархиски систем на вредности кои ја определуваат ориентацијата на личноста и селективноста на нејзиното поведение. Процесот на формирање на вредносните ориентации графички е претставен во форма на модел на слика 1 (Широких, 2007, стр. 42).



Слика 1:

Слика 1: Модел на формирање на вредносните ориентации

Психологот Бронисловас Битинас, при анализа на механизмите на формирање на вредносните ориентации, ја објаснува улогата на слободното образование, како и непроменливите општествени ставови и убедувања. Под интериоризација се подразбира процес на трансформација на социјалните идеи како специфично искуство на човештвото во поттикнувањето кон позитивните

постапки и воздржувањето од негативните. Оттука, интериоризација не е само усвојување на социјалните норми, но и воспоставување на тие идеи како доминантни и регулатори на човековиот живот. Социјалните идеи се сметаат за интернационализирани кога ќе владеат со човекот. Така, процесот на формирање на вредносни ориентации е процес на пренесување на објективните вредности во субјективни со значење за определена личност. Се јавува проблем при формирањето кај адолесцентот на несвесни движечки сили на просоцијално поведение и внатрешна „кочница“ која го забранува негативното однесување. Врз основа на тоа е изграден концептот слободно образование кој не врши принуда, но само под услов да се веќе формирани несвесните внатрешни регулатори на поведението на адолесцентот.

Од особено значење за еден адолесцент е неговото лично учество во општествено значајни настани. Притоа Битинас смета дека во адолесцентската возраст не се важни само социјалните идеи, туку и емоционалните односи на возрастните кон тие идеи и врз основа на тоа нивното изградено поведение. Во раната адолесцентска возраст на прв план се истакнува задоволството како резултат на правилните постапки, како и страдањето поради несоодветното однесување. При негативното емоционално искуство се формира негативна позиција на личноста. Тоа е така востановено што во семејствата каде што владее негативна клима, адолесцентите речиси и да немаат позитивни искуства и тоа е главната причина за формирање на негативните ставови. Процесот на образование е изграден така што треба да ги задоволи личните потреби и интереси на адолесцентите и да ја поттикне нивната самореализација (според Низовских, 2005; стр. 27).

Постојат два аспекта на развој на вредностите кај адолесцентите: процесуални и суштински. Суштинската компонента се реализира преку усвоеното знаење за вредностите, нормите на однесување, способноста за сочувство и емпатија, свеста за потребата од одредено однесување во согласност со вредностите, подготвеност за дејствување во согласност со постоечките знаења и бројните карактеристики (нестабилност, недостатоци) кои се условени со развојните карактеристики на адолесцентскиот период. Процесуланата компонента во себе ги вклучува етапите на усвојување на моралните вредности од страна на адолесцентите: од познавањето на суштината на моралните норми и вредности до

нивната реализација преку однесувањето. Секоја од овие етапи зависи од значењето на моралните вредности за личноста, познавањето на нивната суштина, подготвеноста и умеењето да се реализираат истите преку однесувањето, потоа од социјалните и педагошките услови во кои се одвива развојниот процес (Дивисенко, 2008; стр. 119).

Процесот на ориентација вклучува три меѓусебно поврзани фази: а) фаза на присвојување на општествените вредности од страна на личноста; б) фаза на трансформирање на присвоените вредности која обезбедува трансформација на претставата за себеси од „Јас – реално“ во „Јас – идеално“, па сè до „животен идеал“; в) фаза прогноза: финална фаза која ја гарантира животната перспектива на личноста како критериум за ориентација.

За да се утврди ефикасноста на формирање на вредносните ориентации Николај Ушаков ги идентификува следниве критериуми:

- Познавање на вредностите: како резултат на тоа се јавува способноста за формирање на вредносните ориентации. Концептот на вредности се смета за интернализиран доколку адолесцентот целосно ја разбрал суштината на поимот, неговата поврзаност и односите со другите поими, а исто така и способноста да се употребува поимот во решавањето на практичните задачи;
- Диференцијација на вредностите: способност на адолесцентите да направат вредносни избори;
- Дејствување во согласност со вредносните ориентации (Ермолич, 2007; стр. 27).

Развој на вредносните ориентации – тоа е знак за зрелост на личноста, показател на мерата до која поединецот е социјализиран. Стабилната и конзистентна структура на вредносните ориентации предизвикува развој на такви особини на личноста како што се: интегритет, доверливост, лојалност кон одредени принципи и идеали и активна животна позиција. Нестабилноста, пак, создава недоследност во однесувањето. Неразвиеноста на вредносните ориентации е знак за инфантилност (Голуб, 2009; стр. 54).

### **в) Систем на вредносни ориентации кај адолесцентите**

Современото општество се наоѓа во постојана состојба на судир помеѓу генерациите. Младите поколенија се наоѓаат во сложена ситуација: различните пресвртници во социо-економските односи предизвикуваат криза на вредносните познавања. Општествените вредности кои ги негувале претходните генерации денес го губат практичното значење за новите генерации. Кои вредности денес се уништени, а кои останале? Кои се карактеристиките на вредносните ориентации на денешните адолесценти? Во понатамошното излагање ќе се обидеме да одговориме на тие прашања.

#### **- Интелектуално-образовни вредности**

Вредностите на адолесцентите треба да се разгледуваат од перспектива на нивниот интелектуален и креативен потенцијал кој, за жал, може да се забележи дека во последниве години постојано опаѓа. Тоа се должи на влошената физичка и психичка состојба на младата генерација. Резултатите од социолошките студии покажуваат дека интелектуалните и креативните способности на младите луѓе се на ниско ниво. Само 19% од нив ги сметаат овие способности за многу важни, а 20% од нив се опишуваат себеси како талентирани (според Ермолич, 2007). Поради ниската самоверба младите имаат недоверба во сопствените сили, а тоа, пак, негативно се одразува во сферата на интелектуалните способности. Сите возрасни групи како главни средства за достигнување на целите ги сметаат професионализмот и квалификациите. Но во очите на младите продолжува да опаѓа вредноста на интелектуалниот труд, образованието и знаењето. Дури и студентите поседувањето на знаење го ценат многу ниско.

#### **- Морални и културни вредности**

Најчесто процесот на самоидентификација подразбира идентификација на себеси со некоја посебна култура (медиуми, класична, професионална и т.н.) или, напротив, во случај на појава на супкултура (идентификација во обрата насока), тогаш идентификацијата не се врши врз основа на севкупното, туку врз основа на одбивање на постоечките културни норми. Кај адолесцентите културниот идентитет често има транзитен карактер. Тоа се случува кога идентитетот не е поддржан од непосредната околина и е во потрага по промена на сознанието во нови форми (Зауторова, 2008; стр. 141).

Моралните вредности не се само апстрактни поими, тие се тесно поврзани со моралните квалитети. Моралната вредност претставува пожртвуваност и активна љубов кон луѓето. За да се достигне тоа потребно е воспитување на таквите квалитети на личноста како што се: добрина; стремеж кон правење добри дела; толеранција за недостатоците и грешките на другите луѓе; способност да се побара прошка и да се прости; желба да се разрешат конфликтните ситуации и на злото да не се враќа со зло; хуманост и почит кон индивидуалноста на личноста, како и мислењата на другите луѓе; одговорност за своите одлуки; честност; искреност; праведност; способност да се увидат сопствените недостатоци и да се признаат своите грешки; емпатија кон другите луѓе; сочувство; послушност; трудољубивост; почитување на работата на другите; желба со својот труд да се задоволат потребите и на другите; совесност; срамежливост; способност да се слуша „гласот на совеста“ (Широких, 2007; стр. 43).

Во денешно време, средствата за масовна комуникација и различните форми на популарна култура значително влијаат врз формирањето на вредностите, стилот и начинот на живот на населението, особено на младите. Според Волков, кај оваа возрасна група се случува остар пад на важноста на моралните вредности. Многумина од младите неоправдано ги омаловажуваат националните и духовните вредности. Во исто време, младите луѓе се заинтересирани за авангардната уметност која претставува еден вид на стимулатор на социокултурните вредности (Волков, 2001; стр. 141). Активното интересирање на поединецот за различните видови на уметност помага при формирањето на позитивните вредносни ориентации. Тоа придонесува во формирањето на моралната совест, ѝ помага на личноста да ги разјасни своите цели, желби, тешкотии и проблеми, ги зајакнува когнитивните и социјалните способности, расте креативноста на поединецот и се развиваат индивидуалните способности со цел подобро да се прилагодат на современите услови во животната средина. Моралните вредности се препознаваат, како што беше и претходно нагласено, во постапките на човекот кон другите луѓе. Така на пример, уметноста се јавува како ефикасно средство за формирање на моралните вредносни ориентации на личноста и е способна да остави длабок белег во нивното формирање, а исто така помага да се реализираат човечките интереси, аспирации и идеали (Зауторова, 2008; стр. 71).

## Политички вредности

Адолесценцијата е најважниот период на политичка социјализација бидејќи тоа е поврзана со професионално и граѓанско формирање, како и со физичкиот и интелектуалниот развој на личноста. Политичката социјализација се случува во процесот на интеракција со заедницата што се должи, пред сè, на односот помеѓу економските, политичките и другите интереси на поединецот и општеството. Различните комбинации на интереси го одредуваат специфичниот тип или модел на политичка социјализација. Во сферата на проучувањето на дадените вредносни ориентации може да се определат четири главни типови на политичка социјализација:

а) Хармоничен тип се карактеризира не само со усвојување на политичкиот поредок на власта, но и со почитување на државата и на политичкиот систем во целина. Тука постои хармонија помеѓу власта и човекот.

б) Плуралистички тип покажува толеранција кон вредностите и верувањата на другите, правилата на политичкото однесување кои се признаваат како рамноправни. Младиот човек овде е третиран како рамноправен и независен граѓанин. Главен услов е заштитата на правата и слободата на човекот и сеопшта одговорност на граѓаните пред законот.

в) Конфликтен тип се карактеризира со борба помеѓу различните политички фракции во општеството, во чија основа лежат различни, но меѓусебно поврзани интереси. Под вакви услови, адолесцентот е принуден да се придружи на некоја од групите, класите, кастите или клановите.

г) Хегемонистички тип е карактеристика на затвореното општество. Во неговата суштина е присутен негативен став на младиот човек кон било кој политички систем или организација, освен кон онаа со која се идентификува себеси.

Типот е одреден од стандардите на политичкиот живот во општеството кои го диктираат начинот на однесување на една личност онака како што одговара на политичката култура на тоа општество (Иоффе, 2008; стр. 4).



## Семејни вредности

Местото на љубовта и бракот во животните вредности кај адолесцентите варира во зависност од возраста. Така, според истражувањата на Волков, како најзначајни вредности за адолесцентите на возраст помеѓу 13 и 16 години се семејството, блиските, здравјето и пријателите, адолесцентите на возраст од 17 години и повеќе за најзначајни вредности ги сметаат семејството и бракот. Идејата за љубовта и бракот која ја имаат адолесцентите се разликува од онаа кај постарата популација. Оваа констатација се потврдува со фактот што една третина од адолесцентите сметаат дека не е задолжително една врска да се озакони за да се создаде семејство, третина, пак, сметаат дека постои таква можност само во одредени околности, а останатата третина од адолесцентите се придружуваат кон традиционалната гледна точка (Волков, 2001; стр. 148). Семејството е високо рангирано помеѓу другите вредности поради тоа што адолесцентите субјективно доживуваат потреба за одржување или создавање на семејство. Сепак, во денешно време, семејството се наоѓа во тешка состојба. Ова се потврдува со зголемениот број на разводи скоро во сите држави во светот (Пантин, 2008; стр. 10).

Општопознато е колку е важно семејството за целокупното психичко здравје и развојот на личноста на детето. Во семејството се усвојуваат и копираат примери на реагирање во различни ситуации, како и на однесување кон различни објекти и појави во животот. Често, таквото копирање се случува на несвесно ниво, блиско до процесот кој етологистот Конрад Лоренц го нарекол „втиснување“. Таквиот пристап не бара од родителите посебна работа со нивните деца, туку е од голема значајност однесувањето на самите родители. Покрај тоа што родителите спонтано им ги припишуваат моралните вредности на своите деца, тие исто така можат да осмислат различни методи и техники за развој на истите кај нивните деца со помош на читање на книги, гледање на цртани филмови со дискусија на морални или неморални квалитети на главните ликови, како и со разговори на морални теми. Не се исклучува можноста и за објаснување на воспоставувањето на причинско-последичната врска помеѓу постапките на детето и резултатите од истите. Родителите се обидуваат да ги воспитуваат своите деца преку сопствени примери, но тие поминуваат и долго време во образовните институции. Затоа, на

помош на родителите во формирањето на вредностите кај децата доаѓаат наставниците.

При формирањето на вредносните ориентации кај адолесцентите важно е да се воочи следново:

- Родителите се одговорни за позитивниот развој на вредностите кај своите деца и затоа треба да се погрижат да создадат поволна психолошка клима во семејството;
- Родителите треба да го збогатат своето знаење од областа на психологијата, педагогијата и педагошката етика;
- Тие треба да ги откријат карактеристиките на формирање на вредностите, со цел да дејствуваат заедно во форма на родителски средби, дискусии, консултации, предавања и т.н. (Широких, 2007; стр. 43).

Карактеристиките на вредносните ориентации кај адолесцентите се утврдени од страна на следниве фактори: возраста и демографските фактори, амбивалентно-транзитивниот фактор, девијантно-деликвентниот фактор и образовниот фактор (Семёнов, 2007). Возраста и демографските фактори кои влијаат на формирањето на вредносните ориентации се однесуваат на поврзаноста со одредена возраст (од 17 до 28 години), со социјалниот статус и во одреден степен со начинот на управување во државата. Позитивниот аспект на овој фактор во формирањето на вредносните ориентации е во тоа што свеста на младиот човек е широко отворена за перцепција на знаењата од аксиолошка природа бидејќи „во неговата душа сè уште има многу слободен простор“ (Вильданова, 2002; стр. 56). Амбивалентно-транзитивниот фактор е предизвикан од транзитивната природа на адолесцентите чија независност може да се согледа во изборот на идната професија, а од друга страна оваа независност допрва треба да се реализира во пракса. Девијантно-деликвентниот фактор посредува асоцијални форми на ревалоризација на старите вредности и усвојување на новите. Социјалната фрустрација, кризата во претходните развојни периоди, радикалното распаѓање на инфантилните стереотипи, мачната и болна адаптација на брзото менување на условите на социјалната средина, императивот на економската независност и потребата да се создаде истата, а потоа и да се издржува семејството – сè од горе наведеното може да се јави како фактор кој предизвикува разни патолошки форми на девијантно однесување, како што се

алкоголизмот, зависноста од дрога, синдромот на самоубиство итн. Образовниот фактор се јавува како позитивен бидејќи тој е поврзан со воспитно-образовниот процес кое во одредени образовни дисциплини вклучува и аспекти на хуманистичкото образование кое има огромно значење во формирањето на вредносните ориентации кај адолесцентите (Вилъданова, 2002).

#### **г) Криза на вредносниот систем кај адолесцентите**

Кога доаѓа до распаѓање на старите идеали, а новите отсутнуваат, се создава вредносен вакуум, кој може да доведе до дезориентација на модерната младина дури и во образовниот процес. Од друга страна, пак, фактот на недостаток на идеали и вредносни ориентации, како и зголемување на транспарентноста и количината на информации прави младите да се стремат да ја потполнат таа празнина со нови вредносни ориентации. Времето во кое живееме денес е исполнето со противречности и инверзија на вредностите, па сè почесто се поставува прашањето за смислата на живеењето и иднината на човековиот опстанок. Верата на човекот во Бога, но и верата во смислата на живеењето воопшто, денес е поставена на голем тест.

Во современиот свет расте загриженоста од една голема опасност, особено за младите луѓе, состојба „без вредности“, без јасни и вистински цели, која што Маслоу (1964) ја опишал како состојба на аномичност, апатичност, анхедонија, односно недостаток на вредности како најголема болест на било кое време во историјата. Маслоу сметал дека да се биде без систем на вредности е психопатогена состојба. Во врска со тоа, сè повеќе се признава дека емпириските истражувања на вредностите се корисни не само за идентификување на постоечките вредности, но исто така и во пронаоѓање на нови, имајќи предвид дека општествените науки можат да придонесат за планирање на вредностите и изборот на важни општествени цели (како на пример стратегија за развој, воспоставување на содржината на вредностите кои најмногу одговараат на човекот како морално битие) (Rokeach, 1979).

Природна склоност на младиот човек е преоценување на сите вредности што се манифестира не само во лекомислено отфрлање на традиционалните вредности, но исто така и со видливи разлики во односот кон овие вредности дури и кај две различни генерации на адолесценти кои се разликуваат во возраста само

неколку години. Ова придонесува да се појави потребата за внимателно и смирено да се погледне кон помладата генерација со релативно голем број на претставници кои тврдат дека се подготвени и способни да живеат без било каков вид на систем на вредности, особено без вредностите кои се значајни за нивните родители и за општеството на кое припаѓаат нивните родители. Ваквото објективно и внимателно набљудување брзо ќе ја открие неприродноста и апсурдноста на таквата позиција на адолесцентите. Поради тврдоглавите нихилистички принципи, особено на оние адолесценти кои поминале низ негативно искуство, преку експерименти со наркотици, алкохол и сл., кај нив се појавува длабоко потисната страст на опустошената и раскршена психа за целина, вистина и молба за помош (Jerotić, 1997).

Во текот на адолесценцијата постои уште една недоследност која предизвикува чувство на несигурност и незаштитеност. Несовпаѓањето помеѓу вродената потреба на секој човек за таков систем на вредности кој гарантира постојаност и доживување на целосност, како и способност за непрекорен континуитет на постоење и негирањето на секаква постојаност кај современите адолесценти кои претпочитаат да живеат само за денес. Можеби, најмногу од сè, ваквата човекова потреба, која особено е изразена во адолесцентскиот период, може да ја задоволи религијата. Самиот корен на овој збор (*religere* или *religare*) укажува на врска со нешто трансцендентално во однос на човекот и кое обезбедува или може да обезбеди чувство на доверба, разбирање и внатрешно задоволство од долгорочна природа. Најверојатно, поради овие причини е и сè поголемиот интерес кај младите луѓе за религијата, како и неочекуваната младешка упорност во долгорочната посветеност кон религиозните групи предводени од авторитети, кои успешно го положиле тестот, минувајќи низ сите сомнежи и критики на младите. Оттука за авторитетни луѓе, кога станува збор за религијата, младите ги сметаат оние кои успеале да постигнат рамнотежа помеѓу емоциите и разумот, односно успеале премногу нагласената во наше време хоризонтална ширина да ја соединат со вертикалната длабочина и висина (традиционалното и метафизичкото). Таквите луѓе се исклучително важни за адолесцентите, бидејќи постапуваат соодветно на она што го говорат, со еден збор, барем кога станува збор за христијанството, тие жарат со таква привлечна сила која се нарекува „првичен христијански ентузијазам“ (Jerotić, 1997; стр. 178).

Има автори кои говорат за перманентна вредносна револуција која е предизвикана од технолошките промени и постмодернистичката култура, но постојат и други мислења за вредносната состојба на современиот свет. Се води широка дебата за замена на материјалните аквизитивни вредности со постматеријалистички вредности на „растот“ и истакнување на целите кои ја нагласуваат слободата, демократијата, хуманото живеење, чистата животна средина, солидарноста, развојот на личноста и самоактуализацијата (Inglehart, 1990; Vasović, 1988). Важно е да се препознае фактот дека адолесцентите не се пасивни при процесот на прифаќање на социјалните влијанија. Наместо тоа, тие делумно ја обликуваат и активно ги избираат социјалните фактори кои влијаат на нив.

### **1.3. Релевантни истражувања**

#### **1.3.1. Релевантни истражувања за факторите кои влијаат врз развојот на духовноста и религиозноста кај адолесцентите**

Од перспектива на развојната психологија, религиозниот и духовниот развој, слично со другите домени во развој, се инкорпорирани во рамките на социјалните односи. Во овој дел се изложени релевантните истражувања за тоа како односите со родителите, врсниците, наставниците и искуствата стекнати во семејството и училиштето можат да влијаат на религиозниот и духовниот развој во периодот на адолесценција.

Родителите играат значајна улога во религиозниот и духовниот развој на адолесцентите (Boyatzis, 2005; Spilka et al., 2003). Слично како и во истражувањата во другите области на социјализација, се претпоставува дека родителите се клучни толкувачи на религијата за адолесцентите и религиозните верувања и практики на родителите обезбедуваат основа за развој на религиозните убедувања и практики кај адолесцентите – директно преку експлицитна социјална практика, но и индиректно преку влијанието на религијата врз однесувањето на родителите (Ozorak, 1989). Всушност, родителите ја негуваат религиозноста и

духовноста кај децата преку формалното поучување, дискусија со децата и копартиципација во молитвата и други ритуали.

Квалитетот на односите помеѓу родителите и адолесцентите се клучни за процесот на религиозна социјализација. Истражувања во САД и Шкотска покажале дека семејната кохезија е поврзана со стабилноста во религиозната партиципација во верските обреди од страна на адолесцентите (Ozogak, 1989). Односот родител – дете кој се карактеризира со честа интеракција, топлиите и блиски односи и високиот степен на доверба е поврзан со поголема религиозна социјализација и прифаќање на верските убедувања кои ги имаат родителите. Прифаќањето од страна на родителите, довербата, заштитата и блискиот пријателски однос се покажале како многу важни за развојот на религиозноста кај адолесцентите (King & Furrow, 2004). Други студии, пак, покажале дека блискиот однос помеѓу родителите и адолесцентите води кон помал степен на религиозен бунт со текот на времето (Wilson & Sherkat, 1994). Сите споменати наоди нè водат до заклучокот дека топлината поддршка од страна на религиозните родители е средство за унапредување на религиозниот и духовниот развој кај адолесцентите.

Постојат индикации дека мајката може да има поважна улога во религиозната социјализација на адолесцентите, отколку улогата на таткото (Boyatzis, Dollahite & Marks, 2006; Erickson, 1992; Hertel & Donahue, 1995). Сепак, мајките кои се соочуваат со депресија се помалку способни за извршување на оваа улога во интеграцискиот религиозен процес (Gur, Miller, Warner, Wickramaratne, & Weissman, 2005).

Други студии покажале дека ќерките се повеќе под влијание на родителите, отколку синовите. На пример, во една студија каде што испитаници биле многу религиозни родители, резултатите покажале дека напорите на родителите да го контролираат однесувањето на нивните синови во адолесцентска возраст може да има контраефект, но таквите стратегии може да имаат позитивно влијание кај ќерките (Mahoney & Tarakeshwar, 2005). Од друга страна, пак, едно истражување покажало дека родителите кои имале позитивни односи со нивните деца имале подеднакво влијание во однос на религиозниот домен и кај нивните синови и кај нивните ќерки (Baو et al., 1999). Овие наоди укажуваат дека родителските практики за контролирање на однесувањето кај адолесцентите, поврзани со религиозното

учење, може да се јави како проблем кај синовите во адолесцентскиот период, но поддршката на родителите во независноста на адолесцентите и топлиот однос кон нив може да ја олесни религиозната социјализација и кај синовите и кај ќерките подеднакво добро во текот на адолесценцијата.

Друг начин на кој родителите можат да влијаат на религиозната социјализација кај адолесцентите е преку инволвираноста на семејството околу религиозните ритуали (Ozorak, 1989). Високиот степен на инволвираност на родителите во молитвата и други религиозни обреди е во позитивна корелација со активноста на адолесцентите на религиозно поле. Ериксон (1992) докажал дека религиозното практикување од страна на родителите има поголем ефект врз религиозноста на адолесцентите отколку само родителска религиозност без религиозно практикување од нивна страна.

И покрај важноста на семејството за религиозниот и духовниот развој кај адолесцентите, адолесценцијата е период кога религиозните и духовните сомнежи се зголемени (Levenson, Aldwin, & D' Mello, 2005). Други фактори, како на пример: врсниците, училиштето и социјалната средина се од голема важност во овој развоен период.

Истражувањата за влијанието на врсниците врз развојот на религиозноста и духовноста кај адолесцентите сè уште се во зародиш, но неколку наоди се вредни да се споменат. Кога адолесцентите биле запрашани за карактеристиките на нивните пет најблиски пријатели, во просек тројца или четворица од нивните пријатели делеле исти религиозни убедувања со нив. Овие наоди укажуваат на постоење на два ефекти: ефект на избор (adolесцентите избираат за пријатели врсници со исти религиозни убедувања како нивните) и ефект на социјализација (adolесцентите се обликуваат еден со друг). Во една лонгитудинална студија на деца и адолесценти на возраст од 7 до 22 години, резултатите покажале дека најдобар индикатор на религиозноста во раните зрели години е степенот на религиозна изразеност кај врсниците со кои младите се дружеле за време на детството и адолесцентскиот период (Gunnoe & Moore, 2002). Пријателите имаат значително влијание на религиозното практикување кај адолесцентите. Присуството на врсниците на црковните богослужби е важен индикатор за посетеноста на црковните богослужби кај испитаниците во адолесцентска возраст

(Regnerus et al., 2004). Имањето пријатели кои зборуваат за нивните религиозни и духовни искуства е поврзано со религиозната посветеност на поединците во споредба со оние адолесценти со пријатели кои не зборуваат за религијата и духовноста (Schwartz, Bukowski, & Aoki, 2006). Покрај тоа, Шварц докажал дека не само што духовното моделирање многу зависи од изборот на пријателите во адолесцентската возраст, но и тоа дека односот со пријателите значително влијае и посредува при влијанието на родителите врз религиозноста и духовноста кај адолесцентите (Schwartz, 2006). Слично на тоа, Кинг докажал дека дискутирањето со пријателите во врска со религијата и духовноста и учеството со пријателите во неформални религиозни активности (на пример: читање на религиозна литература, слушање на религиозна музика или посета на верски камп) ја објаснува значајната разлика на религиозната посветеност која не се должи на влијанието од страна на родителите (King, 2003). Во еден голем примерок на христијански адолесценти на 16 годишна возраст, Шварц согледал дека поддршката од страна на пријателите со христијанска вероисповед се покажала како една од најважните влијанија врз адолесцентите, особено кај оние каде што родителското влијание не било силно (Schwartz, 2006).

И покрај познатата улога на професорите по религија и свештените лица врз духовниот и религиозниот развој кај адолесцентите, присутни се само мал број на истражувања поврзани со ваквото влијание. Некои истражувања имаат документирано дека квалитетот на односот помеѓу професорот или свештеникот со адолесцентот влијае на нивото на духовен развој кај адолесцентот. Една студија која опфатила повеќе од 3000 христијани на адолесцентска возраст спроведена од страна на Шварц (2006) покажала дека односот помеѓу адолесцентот и професорот по религија или свештеникот, однос кој вклучува силни религиозни инструкции и духовно моделирање, значително придонесува за позитивен духовен развој кај младите. Друга студија покажала дека односот помеѓу адолесцентот и свештеникот кој се карактеризира со релациона интенционалност и духовен фокус резултира со духовен развој, личен однос со Бога, морална одговорност, надеж и позитивни ставови, како и инволвираност во литургиската и хуманитарната служба на црквата (според Strommen & Hardel, 2000). Во едно истражување поврзано со оваа тематика, направена е компарација помеѓу студентите од прва година кои имаат формален однос со професорот по



религија кој има намера да го негува духовниот раст кај студентите и студентите кои немаат таков однос со професорот по религија. Оние студенти кои биле интенционално менторирани се покажало дека развиваат поголема и позитивна духовност за разлика од студентите кои немале таков однос со професорот по религија (Cannister, 1999). Оттука, иако станува збор само за неколку истражувања, може да се заклучи дека присуството на интимен и интерактивен однос помеѓу адолесцентот и свештеникот или професорот по религија може да обезбеди богат контекст за духовен развој. Овие студии покажуваат дека не само родителите и врсниците, туку и институциите играат значајна улога во развојот на духовноста и религиозноста кај адолесцентите.

Во неколку студии е истражувано како видот на образованието влијае на религиозниот и духовниот развој, при што фокусот е ставен на директните ефекти на религиозното образование врз академскиот развој кај адолесцентите. Насир (2004) смета дека професорите кои предаваат во религиозните училишта и факултети можат да придонесат во градењето на позитивен идентитет кај адолесцентите. Имено, професорите во религиозните образовни установи гледаат и на проблематичниот адолесцент како на духовна индивидуа која треба да се развива, а не како на бихевиорален проблем достоин за дијагноза и етикетирање. Ваквото социјално позиционирање врз основа на духовната идеологија им нуди на адолесцентите уникатен сет на поддршка и позиција од која може да се изгради позитивен идентитет и да се оди напред без разлика на проблемите со кои адолесцентот бил соочен претходно.

Во друга студија е испитувана „религиозната клима“ во религиозните образовни институции. Било спроведено лонгитудинално истражување за да се испита како религиозноста на соучениците е поврзана со персоналната религиозност кај адолесцентите и нивното присуство на богослужбите (Regnerus et al., 2004). Наодите покажале дека нивото на религиозност кај соучениците се јавува како главен индикатор на индивидуалната религиозност. Влијанието е многу поголемо од влијанието на семејството, врсниците и други демографски фактори. Всушност, овие автори откриле дека религиозноста на соучениците е помоќен индикатор за развојот на индивидуалната религиозност од самата религиозно-образовна институција.

Група автори тврдат дека религиозните соученици, особено оние кои се популарни во класот, може да создадат клима и дискурс заедница во која религиозните прашања ќе бидат нормативни и вреднувани (Barrett, Pearson, Muller, and Frank, 2007). Покрај тоа, авторите претпоставуваат дека адолесцентите се мотивирани да бидат во согласност со таквите норми како резултат на нивото на религиозност кај соучениците кое може да влијае на персоналната религиозност кај адолесцентите.

Во 1999 година Галуп Интернешнл анкетирале 50 илјади испитаници од 60 држави низ целиот свет во врска со нивните верски убедувања. Примерокот претставувал околу 1.25 милијарда луѓе од целокупната популација. Резултатите покажале дека 87% од испитаниците себеси се идентификувале со колективната религиска традиција од земјата од која потекнувале, а 2/3 од нив изјавиле дека Бог е многу важен во нивниот живот. Ваквиот тренд особено бил присутен во Западна Африка, Латинска Америка и Северна Америка. Според овие наоди религијата и духовноста претставуваат централен дел од животот на поголем дел од луѓето во целиот свет, особено во земјите кои се во развој. Соединетите Американски Држави и Русија се издвојуваат како едни од најголемите верски нации во развиениот свет, особено во споредба со западноевропските земји. Од земјите кои се во развој се покажало дека Кина е најмалку религиозна држава (Pew Forum, 2002).

### **1.3.2. Релевантни истражувања за вредностите, вредносните ориентации и животните стилови кај адолесцентите**

Најобемна и според критериумите импозантна компаративна студија од светски размери за вредностите била спроведена на репрезентативен примерок од 65 држави и опфаќа скоро 80% од вкупната популација на земјата (види кај Павловиќ, 2006). Резултатите биле комплетирани за повеќе од дваесет години и нивната анализа покажала еден вид на културно мапирање на светот и со самото тоа создадена е можност различните нации и култури меѓусебно да се споредуваат со оглед на димензиите на вредностите (Inglehart, 2004, според Павловиќ, 2006). Според ова истражување постојат постепени, но константни

промени во поглед на тоа што луѓето сакаат од животот и тие промени се во извесен степен предвидливи. Прва фундаментална димензија на културните варијации ја сочинува димензијата: традиционални наспроти секуларно-рационални вредности. Еден пол на димензијата го сочинуваат традиционалните вредности кои се претставени со ставовите за важноста на Бог и религијата, апсолутни стандарди на доброто и злото, почитување на авторитетите, доминација на машкиот пол во општеството, во политиката и економијата, како и нетолерантност кон абортусот, разводот, еутаназијата и самоубиството. Спротивност на овие традиционални вредности се секуларно-рационалните вредности кои често се нарекуваат „модерни“ или „постмодерни“ вредности. Втората димензија, пак, на едната страна ги има вредностите за опстанок, а на другата страна вредностите на самоизраување. Во третата димензија се случува поларизација помеѓу материјалните и постматеријалните вредности, односно промена со акцент на економската и физичката сигурност кон нагласување на самоизразувањето, субјективното чувство на благосостојба и квалитет на животот (Павловиќ, 2006).

Културното мапирање на светот покажало дека бившите комунистички земји, меѓу кои и Македонија, како и другите земји од регионот, делат многу слични вредности кои подразбираат комбинација на вредностите за опстанок и секуларно-рационален авторитет. Како причина за оваа појава се наведува поширок детерминистички сплет на историски, економски, социјални, политички и културолошки фактори (Пантиќ, 2005, според Петровиќ и Зотовиќ, 2012). Светската студија за вредностите потврдува дека промените во културата и општеството во кое поединецот живее неминовно носат преуредување на вредносните приоритети. Популацијата врз која најдобро се согледуваат трагите од тие промени се адолесцентите, бидејќи тие претставуваат една од најранливите групи во процесот на транзицијата.

Грандтнер, Род, Гибел и Бок покажале дека адолесцентите од средна и доцна адолесценција, по следење на едносеместрален курс по етика, повеќе ги вреднувале оние вредности кои се поврзани со моралното однесување отколку адолесцентите на иста возраст кои не посетувале курс по етика (Grundtner, Rode, Giebel & Bock, 2008).

Рот и Хавелка ги истражувале вредностите на адолесцентите во Република Србија со помош на животните стилови. Истражувањето ги опфатило следниве животни стилови: хедонистички, алтруистички, сознаен, естетски, насоченост кон моќ и углед, практичност и економско-утилитарен. Податоците покажале дека средношколците најмногу ја ценат практичноста како животен стил, потоа сознајниот и алтруистичкиот животен стил, додека, пак, најмалку прифатени се економско-утилитарниот животен стил и насоченост кон моќ и углед (Rot i Havelka, 1973).

Васович на примерок од млади на возраст од 15 до 30 години кои живееле во Република Србија имал за цел да го утврди односот кон шест животни стилови: економско-утилитарен, творечки, социјален, хедонистички, прометејска активност и насоченост кон моќ и углед (Vasović, 1988). Испитаниците на скала од еден до пет искажувале колку би сакале да живеат на секој од опишаните стилови на живот. За најголем број од испитаниците најпосакуван бил социјалниот стил на живот, потоа творечкиот и утилитарниот, додека најмалку посакуван животен стил за нив бил насоченост кон моќ и углед. Лазаревич, во приближно ист временски период го испитувал односот кон животните стилови кај средношколците од Педагошката академија во Белград (Lazarević, 1987). Прва на ранг по прифатеност од овие испитаници е самореализираноста како животен стил, потоа естетскиот животен стил, а најмалку посакуван и во овој случај е стилот насочен кон моќ и углед. Лазаревич и Јањетович во три различни временски периоди (1998, 2000 и 2002 година) ги истражувале животните стилови кај средношколците и студентите од Педагошкиот факултет во Белград. Се покажало дека самореализираноста доследно е најпосакуван животен стил за сите три испитани генерации на студенти и средношколци. Промени во рангирањето на животните стилови се јавиле во однос на утилитарноста како животен стил чија популарност растела кај помладите генерации, за сметка на естетскиот животен стил чија популарност опаѓала (Lazarević i Janjetović, 2003).

Попадич ги испитувал животните стилови кај учениците кои завршувале осмо одделение во Република Србија. Учениците требало да се изјаснат по однос на десет животни стилови: семејно-сентиментален, утилитарен, алтруистички, ориентираност кон популарност, хедонизам, прометејска активност, сознаен, насоченост кон популарност, насоченост кон моќ и религиозно-традиционален

животен стил (Popadić, 1990). Испитаниците на пет степена скала се изјаснувале за тоа колку би сакале да живеат на секој од десетте опишани стилови на живот, како и да изберат стил кој најмногу им се допаѓа и стил кој најмалку им се допаѓа. Резултатите покажале дека испитаниците го преферираат семејно-сентименталниот стил на живот, а најмалку привлечни стилови за нив биле религиозната насоченост и насоченоста кон моќ. После пет години Попадич го повторил истражувањето со помош на истиот инструмент кај ученици кои завршувале основно и средно училиште (Popadić, 1995). Резултатите укажале на одредени промени во вредносните приоритети кај адолесцентите. Кај учениците кои завршувале основно училиште пораснала популарноста на хедонистичкиот стил на живот, потоа егоистичната насоченост, а и религиозната ориентација била поизразена, додека алтруистичкиот и активистичкиот стил станале помалку популарни. Сепак, и кај двете генерации на осмоодделенци, семејниот стил е рангиран на прво место, а по него следи утилитарниот стил на живот.

Јоксимович го испитувал односот на учениците кон четири стилови на живот: утилитарен, хедонистички, алтруистички и прометејско-активистички (Joksimović, 1992). Се покажало дека утилитарниот стил е убедливо најпопуларен. Во поглед на хедонистичкиот стил учениците се поларизирале. Овој стил е рангиран на второ место и по бројот на оние кои го преферираат, како и по бројот на оние кои го сметаат за најмалку привлечен.

Младенович и Кнебл ја испитувале преференцијата на животните стилови кај средношколците на подрачјето на Нови Сад. Резултатите покажале дека најпопуларен животен стил помеѓу оваа група испитаници е семејно-сентименталниот и утилитарниот. Како трето рангиран се нашол хедонистичкиот стил на живот. Најмалку привлечни стилови биле оние кои подразбираат пошироко општествено ангажирање, како што се ориентација кон популарност, кон моќ и прометејски активизам (Mladenović i Knebl, 2000). Доколку се споредат резултатите од ова истражување со она на Попадич (1995) каде што е користен истиот инструмент, може да се забележи дека порасната е популарноста на хедонистичкиот стил за сметка на сознајниот стил на живот, но во целина не се случиле други значителни промени.

Франц, Шакич и Ивичич ги истражувале вредностите кај адолесцентите во Република Хрватска на репрезентативен примерок од 2823 испитаници.

Адолесцентите ги искажувале своите преференции кон седум понудени вредности: здравје, пријателство, брак и семејство, успех и кариера, вработување, пари и забава. Од споменатите вредности адолесцентите го оцениле највисоко здравјето како вредност, потоа пријателството и бракот и семејството. Најмалку важни вредности за групата испитаници биле парите и забавниот живот. Истата група испитаници добиле за задача да рангираат 18 вредносни ориентации според важноста за нив. Според добиените резултати, адолесцентите најмногу ги преферирале следниве вредносни ориентации: да сакаш и да бидеш сакан, да живееш во благосостојба во кругот на своето семејство и да имаш искрени пријатели. Релативно најмала важност адолесцентите придале на поседувањето моќ и влијание на другите луѓе, а потоа на животот во склад со сопствената религија (Franc, Šakić i Ivičić, 2002).

Петровиќ и Зотовиќ ги истражувале вредносните ориентации на примерок од 1000 адолесценти на територијата на Војводина. Резултатите покажале дека најголема популарност кај младите имаат вредностите: самоактуализација, хедонистичка, утилитарна ориентација и релациона вредност. Алтруистичко-либералната ориентација и популарноста се ниско вреднувани, а најмала важност адолесцентите ѝ придале на религиозно-традиционалната ориентација (Петровиќ и Зотовиќ, 2012).

Фрицханд (2007) ги истражувала вредностите и животните стилови на примерок од 120 адолесценти од подрачјето на Скопје. Утврдила дека адолесцентите на четринаесет годишна возраст најмногу го преферирале семејно – сентименталниот животен стил. Веднаш по него адолесцентите го избрале утилитаристичкиот и хедонистичкиот стил. Седумнаесетгодишниците, пак, најмногу го избирале утилитаристичкиот, а потоа хедонистичкиот и семејно - сентименталниот стил. Што се однесува до животните цели, адолесцентите на седумнаесетгодишна возраст значително повеќе ги преферирале: вистинското пријателство, возбудливиот живот и задоволството, а значително помалку: хармоничниот семеен живот, сигурноста за саканите лица, душевниот мир и себепочитувањето. Од начините на однесување повеќе ги преферирале: снаодливоста, логичноста и тактичноста, а помалку: чесноста, совесноста, самоконтролата, способноста и амбициозноста. Животните цели кои дваесетгодишните адолесценти значително повеќе ги преферирале се: возбудлив

живот, вистинска љубов, подобрување на себе си и задоволство, додека значително помалку преферирале: економска благосостојба, хармоничен семеен живот и социјална правда. Во однос на начините на однесување оваа група адолесценти повеќе ја преферирале амбициозноста како вредност, а помалку ја преферирале соработката и совесноста.

Стојанова и Милошева ги истражувале вредносните ориентации кај адолесцентите од средна адолесценција од регионот на Штип со помош на скалата на Попадиќ со 10 вредносни ориентации операционализирани преку десетте животни стилови (Popadić, 1994). Резултатите покажале дека овие испитаници најмногу ги преферираат следниве вредносни ориентации: утилитарна, семејна, индивидуалистичка и хедонистичка, додека најмалку преферирани вредносни ориентации од страна на испитаните адолесценти биле: сознајна и алтруистичка ориентација и прометејска активност (Стојанова и Милошева, 2009).

Од наведените истражувања може да се заклучи дека релативната популарност на одредена вредност или животен стил зависи од референтната рамка, односно од останатите вредности или стилови за кои испитаниците се изјаснуваат. Доколку во референтната рамка се наоѓаат семејниот и социјалниот животен стил, тие имаат предност над останатите животни стилови, што е разбирливо, бидејќи практикувањето на овие два стила овозможува да се задоволат општите човекови потреби за дружење, сигурност и љубов. Промените кои се случиле со текот на времето може да се воочат во зголемената популарност на утилитарниот и хедонистичкиот стил, како и во намалената склоност на новите генерации адолесценти кон алтруистичкиот стил на живот. Тоа значи дека кај адолесцентите опаѓа популарноста на животните стилови кои подразбираат залагање за општите интереси и доброто на другите, а расте афинитетот за животните стилови кои се ориентирани кон личната благосостојба.

### **1.3.3. Релевантни истражувања за поврзаноста помеѓу духовната интелигенција и вредносните ориентации**

Мусек и Маравич ја истражувале поврзаноста помеѓу духовната интелигенција и вредносните ориентации. Тие дошле до заклучок дека постои силна корелација помеѓу нив. Вредносните ориентации се важен и моќен показател на духовната интелигенција, но и врз основа на информациите за духовната интелигенција може да се предвидат оние аспекти од вредносните ориентации кои по дефиниција се повеќе поврзани со духовноста, особено религиозните вредности и верата (Musek; Maravič, 2004). И покрај фактот дека конструкцијата на духовната интелигенција се претставува независно од религиозноста, тие се донекаде поврзани, бидејќи религиозноста често се јавува како израз на духовноста и обратно, духовноста често се изразува преку религиозната компонента. Верата, пак, има своја духовна компонента, а духовноста своја компонента на верување кое не ја вклучува онаа надворешна конфесионална страна на верата, туку се базира единствено на нејзините духовни аспекти.



## II ДЕЛ

### Методолошка рамка на истражувањето

Во овој дел е опишана методологијата што се користи за проверка на поставените истражувачки хипотези. Најпрво се претставени проблемот, задачите и целта на истражувањето, а потоа следуваат хипотезите и варијаблите. Понатаму се опишани инструментите за проценка на духовниот развој, вредносните ориентации и религиозната изразеност кај ученици од средна адолесценција и студенти од доцна адолесценција, кои се основна целна група во овој труд. Прикажани се и примерокот испитаници, текот на истражувањето, како и начинот на задавање на инструментите. На крајот од овој дел е даден краток преглед на статистичките анализи кои се спроведени за да се истражат евентуалните разлики во однос на духовниот развој, вредносните ориентации и религиозната изразеност кај адолесцентите во зависност од возраста и видот на образованието.

#### 2.1. Проблем на истражувањето

*Проблемот со кој се занимава ова истражување е дали видот на образованието влијае на развојот на духовноста, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесцентите? Истражувањето испитува и дали постојат разлики во духовниот развој, степенот на религиозноста и вредносните ориентации кај адолесцентите со ист вид на образование, во зависност од нивната возраст: средна и доцна адолесценција.*

Со истражувањето се опфатени машки и женски испитаници од средна и доцна адолесценција. Во однос на видот на образованието вклучени се средношколци кои учат во Македонска православна богословија „Свети Климент Охридски“, гимназија „Никола Карев“, гимназија „Здравко Цветковски“, средно уметничко училиште „Лазар Личеноски“, средно фискултурно училиште „Методија Митевски – Брицо, како и студенти од Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, односно од следниве факултети: Православен богословски факултет, Филозофски

факултет, Педагошки факултет, Факултет за архитектура и Факултет за физичко образование, спорт и здравје.

## **2.2. Цел и карактер на истражувањето**

*Главна цел* е да се направи развојно-трансферзално истражување со кое ќе се дојде до емпириски проверени сознанија за влијанието на видот на образованието на адолесцентите врз нивниот духовен развој, религиозна изразеност и вредносни ориентации, како и влијанието на возраста врз истите карактеристики кај адолесцентите.

Истражувањето, според својот карактер е: интердисциплинарно – затоа што духовноста, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесцентите се проучуваат пре сè од педагошки, а потоа и од социјален и психолошки аспект; емпириско – бидејќи духовноста, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесцентите со различен вид на образование емпириски се истражуваат и дескриптивно – затоа што е насочено кон утврдување и опишување на одредена состојба во образованието, односно степенот на духовниот развој, религиозноста и разликите во вредносните ориентации кај адолесцентите со различен вид на образование.

Во истражувањето се применува *ex-post facto* постапка, преку која се утврдува колку е развиена духовноста, изразеноста на религиозноста и доминантните вредносни ориентации кај адолесцентите во зависност од тоа дали при нивниот воспитно-образовен процес изучуваат религиски предмети, етика или истите се изоставени од нивната настава.

### 2.3. Задачи на истражувањето

Од основното проблемско прашање произлегуваат следниве *посебни задачи на истражувањето*:

1) Да се утврди дали постојат статистички значајни разлики во духовниот развој кај адолесцентите со различен вид на образование;

2) Да се утврди дали постојат статистички значајни разлики во религиозната изразеност кај адолесцентите со различен вид на образование;

3) Да се утврди дали постојат статистички значајни разлики во вредносните ориентации кај адолесцентите со различен вид на образование;

4) Да се утврди дали постојат статистички значајни разлики во духовниот развој кај адолесцентите со ист вид на образование во зависност од возраста (средна и доцна адолесценција);

5) Да се утврди дали постојат статистички значајни разлики во религиозната изразеност кај адолесцентите со ист вид на образование во зависност од возраста;

6) Да се утврди дали постојат статистички значајни разлики во вредносните ориентации кај адолесцентите со ист вид на образование во зависност од возраста.

### 2.4. Истражувачки хипотези

А хипотези: се однесуваат на разликите во духовниот развој, религиозната изразеност и вредносните ориентации кај адолесценти со различен вид на образование.

*Генералната А хипотеза гласи:*

**Х(А):** Адолесцентите со различен вид на образование меѓусебно се разликуваат во духовниот развој, религиозната изразеност и изборот на вредносни ориентации.

Б хипотези: се однесуваат на разликите во духовниот развој, религиозната изразеност и вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование, но на различна возраст (средна и доцна адолесценција).

*Генералната Б хипотеза гласи:*

**Х(Б). Повозрасните адолесценти имаат повисок степен на духовен развој, поголема религиозна изразеност и различни вредносни ориентации од адолесцентите со ист вид на образование, но со помала возраст.**

Оттука се поставуваат следниве *помошни хипотези*:

- Х1: Не постои статистички значајна разлика во степенот на духовен развој кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава;
- Х2: Не постои статистички значајна разлика во степенот на изразената религиозност кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава;
- Х3: Не постои статистички значајна разлика во вредносните ориентации кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава;
- Х4: Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува религиски предмети имаат повисок степен на духовен развој, од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено религиски предмети во наставата;
- Х5: Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува етика имаат повисок степен на духовен развој од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено предмет етика во наставата;

- X6: Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која не вклучува религиски предмети и етика имаат повисок степен на духовен развој од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес немаат вклучено религиски предмети и етика во наставата;
- X7: Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува религиски предмети имаат повисок степен на религиозна изразеност, од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено религиски предмети во наставата;
- X8: Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува етика имаат повисок степен на религиозна изразеност од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено предмет етика во наставата;
- X9: Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која не вклучува религиски предмети и етика имаат повисок степен на религиозна изразеност од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес немаат вклучено религиски предмети и етика во наставата;
- X10: Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува религиски предмети имаат различни вредносни ориентации од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено религиски предмети во наставата;
- X11: Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува етика имаат различни вредносни ориентации од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено предмет етика во наставата;
- X12: Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која не вклучува религиски предмети и етика имаат различни вредносни ориентации од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес немаат вклучено религиски предмети и етика во наставата.

## 2.5. Варијабли и индикатори

Заради поголема прегледност, во истражувачкиот труд варијаблите ќе бидат условно категоризирани како зависни и независни.

### *Зависни варијабли*

#### ***Духовност***

Духовноста претставена преку духовната интелигенција е дефинирана како збир на ментални капацитети кои придонесуваат за свесноста, интеграцијата и адаптивната примена на нематеријалните и трансцендентни аспекти на нечија егзистенција, што доведува до такви резултати како длабока егзистенцијална рефлексија, зајакнување на смислата, препознавање на трансценденталното сопство и владеење со духовната состојба (King, 2008). Обемниот преглед на литература поддржува четири основни компоненти: а) критичко егзистенцијално мислење, б) способност за лична конструкција за целта и смислата на животот, в) свесност за трансценденталност и г) експанзија на свесната состојба.

Критичкото егзистенцијално мислење е првата компонента на духовната интелигенција и вклучува капацитет за критичко размислување за смислата и целта на животот, како и за другите егзистенцијални или метафизички прашања (на пример: реалноста, универзумот, просторот, времето, смртта). Според Гарднер (Gardner, 2000) критичкото егзистенцијално размислување може да се примени на било кое животно прашање, а исто така и било кој објект или настан може да биде согледуван преку односот со нечија егзистенција. Додека некои истражувачи го сметаат критичкото егзистенцијално мислење за „потрага по разбирливи одговори“ за некои навидум ултимативни прашања (Koenig et al., 2000), тоа може практично да се смета и за поврзан модел на однесување (Noble, 2000). Индивидуата треба да биде способна да размислува за егзистенцијалните прашања користејќи се со критичкото размислување и во некои случаи да дојде до оригинални заклучоци или лична филозофија која се однесува на егзистенцијата, интегрирање на научното знаење и личното искуство. Критичкото размислување се дефинира како: „активна и вешта концептуализација, примена, анализирање, синтетизирање и/или

евалвација на информациите собрани со набљудување, искуство, рефлексивна, расудување или комуникација (Scriven & Paul, 1992, цитирани во King, 2008; стр. 69). Попрецизно, критичкото егзистенцијално мислење ја рефлектира интелигенцијата на самата индивидуа.

Втората основна компонента е дефинирана како способност на индивидуата да изгради лична конструкција за целта и смислата на животот, како и за целта и смислата на сите физички и ментални искуства. Насел се согласува со тврдењето дека „духовната интелигенција вклучува контемплација на симболичко значење на личните настани и околности со цел да се најде смислата и значењето на секое животно искуство“ (Nasel, 2004, стр. 52). Втората компонента на духовната интелигенција Рекер ја дефинира како „имање на цел во животот, насоченост, поседување на чувство за целта и причината на постоењето“ (Reker, 1997, стр. 710). Медин, пак, ја дефинира когнитивната компонента на способноста за лична конструкција како „интегративен и организиран принцип (или збир на принципи) кој овозможува да се создаде сознание (когниција) за нечиј внатрешен живот и надворешната животна средина (Meddin, 1998; стр. 164). Когнитивната компонента, исто така, е сугерирана од Вонг, кој ја дефинира способноста за лична конструкција како „индивидуално конструиран когнитивен систем, кој е способен да го дарува животот со лично значење и сатисфакција“ (Wong, 1989; стр. 517). Рикер ги истакнува основните врски помеѓу смислата и целта. Оној кој што е во можност да ја пронајде смислата на секојдневните настани и искуство (на пример: значењето на одредена ситуација), е исто така способен да ја дефинира целта на неговиот живот (глобално значење), користејќи покохерентни и креативни форми на сопственото размислување. Способноста да се креира смислата и значењето на целото ментално и физичко искуство зазема највисоко ниво на оваа посебна компонента на духовната интелигенција (Reker, 1997).

Третата компонента вклучува капацитет да се согледаат сопствените трансцендентални димензии, како и трансценденталните димензии на другите и на физичкиот свет при нормална состојба на свеста. Според Паскал, трансценденталната свесност, особено свесноста за сопствената трансцендентална димензија, е клучен фактор на духовната интелигенција (Pascual, 1990). Волман го објаснува ова многу пошироко како способност да се почувствува духовната димензија на животот, како рефлексивна на она што Џејмс

(2002) го има претходно опишано како „чувство за сегашната реалност, многу подифузно и генерализирано од тоа што нашите посебни сетила ни го даваат“ (Wolman, 2001; стр. 72).

Во истражувањата на Маслов, Хамел, Лекрек и Лефрансоис е објаснет дополнителниот процес на трансценденталната актуализација, која тие ја дефинираат како „самореализација основана врз свесноста и искуството на духовниот центар, уште наречен и битисување или сопство“ (Maslow, 1964; Hamel, Leclerc and Lefrançois, 2003; стр. 4). Чиксзентмихоли исто така се осврнува на трансценденталното сопство, опишувајќи го како „движење надвор од границите на својата личност, кое ги интегрира индивидуалните цели во поголеми, како што се на пример: благосостојбата на семејството, заедницата, човештвото, планетата или космосот“ (Csikszentmihalyi, 1993; стр. 219). Слично на тоа, Ли и Ливенсон го опишуваат трансценденталното сопство како „способност да се движиме надвор од границите на егоцентричната свесност и да ги согледаме работите со значителна мерка на слобода од биолошкото и социјалното условување“ (Le and Levenson, 2005; стр. 444). Препознавањето и свесноста за трансценденталното сопство е клучна компонента на овој капацитет.

Хемел и неговите соработници идентификуваат две компоненти на метакогницијата на Абрахам Маслов. Првата компонента е длабока перцепција, опишана како „способност да се спознаат и истражуваат различните аспекти на нечиј живот и животот воопшто, која оди подалеку од рамките на она што можеме да го видиме“ (Hamel et. al., 2003; стр. 11). Втората компонента е холистична перцепција, дефинирана како „способност да се согледа нечиј живот и животот воопшто од аспект на независно гледиште на бројни прилози“ (исто, стр. 11). Ова понатаму е опишано како „прифаќање на реалноста со сите нејзини контрадикторности и инкомпатибилности, глобална интегративна визија на јадрото на битисувањето и настаните“ (исто, стр. 12). Овие компоненти ги опишуваат когнитивните способности на перцепција и свесност, целите за кои често се вели дека постојат надвор од обичната свест (до степен до кој тие не се согледуваат со физичките сетила), вклучувајќи ги нематеријализмот, холизмот, поврзаноста и трансценденталните аспекти на сопството и на другите. Колективно, овие различни апстракции го претставуваат она што моментално е опишано како трансцендентно.



Последната компонента на духовната интелигенција е можноста да се навлезе во духовните состојби на свеста (на пример: чиста свесност, космичка свесност, единство). Од психолошка гледна точка, разликата помеѓу трансценденталната свесност и експанзијата на свесната состојба е добро поддржана (Tart, 1975). Едното мора да се случи за време на нормалната будна состојба, додека второто ја вклучува способноста да се надмине оваа состојба и да се навлезе во духовната состојба. Многу истражувања докажале значителни разлики во функционирањето на мозокот помеѓу сите нивоа и состојби на свеста, вклучувајќи ги и оние поврзани со духовните искуства и медитацијата (Cahn & Polich, 2006; Vaitl et al., 2005). Експанзивните или променетите состојби на свеста се длабоко вкоренети аспекти на религијата и духовноста (James, 2002; Maslow, 1964). Оттука, неопходно е да се разгледа потенцијалот на менталната способност кој би можел да придонесе за искуството на таквата состојба. Вајтл и неговите соработници идентификуваат збир на променети состојби на свеста кои се предизвикани од сопствените ментални вежби, како што се молитвата и медитацијата (Vaitl et al., 2005). Маслов (1964) се согласува дека „врвните искуства до одреден степен се под наша сопствена контрола“ (стр. 32).

Согласно со хуманистичката перспектива која ги интегрира факторите на физичките, менталните, емоционалните и духовните нивоа, духовната интелигенција го комплетира спектарот на човечката интелигенција. Ова е поддржано во истражувањата на Зохар и Маршал кои предложиле модел во кој духовната интелигенција (SI) е позиционирана на врвот на хиерархијата, по која следи емоционалната интелигенција (EQ), а на дното како трета доаѓа рационалната интелигенција (IQ). Ако ова се прошири во согласност со хуманистичката парадигма, некоја форма на телесна интелигенција би постоела на дното од хиерархијата, веднаш после рационалната интелигенција (Zohar and Marshall, 2000).

Значајно е да се забележи и тоа дека духовната интелигенција се разликува од религиозноста. Духовноста и религиозноста се различни психолошки конструкти. Ова тврдење е поддржано од многу водечки истражувачи и теоретичари кои работат на тоа поле на интерес (King, 2008). Иако конструкциите често се поврзани, тие може и да не бидат поврзани, како што многу поединци се

одликуваат со висока духовна изразеност без никаков верски предзнак. Од друга страна, голем број поединци се религиозни без никакви духовни склоности.

Духовноста е одредена кај испитаниците со помош на *инструментот за испитување на духовната интелигенција* (SISRI – 24) конструиран од Давид Кинг (King, 2008) (прилог 4).

### **Религиозност**

Религијата е збир на сфаќања, верувања, однесувања, обреди и церемонии, со помош на кои поединецот или заедницата се ставаат себеси во однос со Бога или со натприродниот свет и често во однос едни со други и од кој состав религиозната индивидуа добива низа вредности според кои се однесува и просудува за натприродниот свет (English and English, 1976, според Ѓоѓиќ, 1997, стр. 17). Религиозноста, пак, е интересирање за религијата, ангажирање и учествување во религиските ритуали (Reber, 1995).

Во Олпортовиот концепт за религиозноста, истата е поделена на екстринзична и интринзична. Овој концепт Олпорт го развил постепено. Во почетокот на педесеттите години од 20-иот век, Олпорт го анализираше однесувањето на многу религиозни луѓе и забележал дека оние луѓе кои идат во црква покажуваат поголема нетолерантност кон етничките малцинства од оние кои не одат во црква и, конечно, дека односот помеѓу религијата и предрасудите зависи од типот на религиозноста. Така, Олпорт во неговото истражување разликува *институционализиран облик на религиозноста*, кој е поврзан со предрасудите и авторитарниот карактер и *интернализирани облик*, поврзан со искреното верување во идеали и толеранција (Allport, 1954). Во 1960 година, Олпорт за првпат ги вовел поимите *интринзична религиозност* (која одговара на интернализираниот облик) и *екстринзична религиозност* (која одговара на институционализираниот облик) (Huber, 1996, според Vac, 1999). Олпорт и Рос ја опишуваат интринзичната религиозна ориентација на следниов начин: „Поединците со оваа ориентација ја пронаоѓаат својата главна мотивација во верата. Сите останати потреби, колку и да се тие силни, сепак се сметаат за помалку важни и колку што е тоа можно се ускладуваат со религиските уверувања

и барања. Овие поединци се обидуваат да ја интернализираат прифатената вера и во потполност да ја следат. Во таа смисла, може да се рече дека тие ја живеат својата вера“ (Allport; Ross, 1967; стр. 434). Во врска со екстринзичната религиозна ориентација, авторите пишуваат: „Поединците со оваа ориентација се склони кон користење на религијата за сопствените потреби и цели. Самиот израз е преземен од аксиологијата за да се опише интересот кој некоја индивидуа го застапува, бидејќи тој им служи на други поважни интереси. Екстринзичните вредности секогаш се инструментални и утилитаристички. Поединците со ваква ориентација можат да ја користат религијата за различни цели: за да стекнат сигурност и утеха, пријатели и забава, статус и самооправдување. Тие на усвоената вера слабо се придржуваат или, пак, селективно ја обликуваат за да им одговара на потребите кои им се поважни“ (исто, стр. 434).

Накратко, екстринзично религиозната личност повеќе држи до користа од верата, отколку до религиозните барања и религиозниот автентичен дух. Додека, пак, интринзично религиозната личност преку верата ги надминува личните интереси и ја прифаќа и негува верата поради самите нејзини вредности. Интринзично религиозниот човек, за разлика од екстринзично религиозниот, е скроман во своите судови и толерантен кон различните погледи. Меѓутоа, поимите екстринзична и интринзична религиозност ја опишуваат само состојбата која доминира – поединецот обично не спаѓа исклучиво во една категорија ни по сите начини на однесување, ниту, пак, за целото време (Ќориќ, 1997).

Дека интринзичната и екстринзичната религиозност не е биполарен континуум покажале факторските анализи, но и корелациите помеѓу скалата интринзична и скалата екстринзична религиозна ориентација. Факторските анализи покажале дека ајтемите на двете субскали се сатурирани со два ортогонални фактора, а популациската вредност на корелацијата за двете скали е приближно нула. Истражувањата кои наведуваат изразена негативна корелација (во просек  $r=0,44$ ), биле спроведени воглавно на популациски примерок од евангелски или католички христијани. На таквите примероци, интринзичната ориентација се покажала изразено висока, а екстринзичната ниска. Општо, корелацијата која се добива говори за примерокот врз основа на кој е добиена, колку и за самиот однос помеѓу двете ориентации (Donahue, 1985).

Многу истражувања кои следеле после тоа (Kirkpatrick, 1989; Reed & Meyers, 1991; Haerich, 1992) покажале не само фактор на интринзичната религиозност, туку и два фактора во основа на скалата на екстринзичната ориентација кои се именувани: *екстринзично-персонален* и *екстринзично-социјален фактор*. Оттука може да се заклучи дека во основата на скалата екстринзично-интринзична религиозна ориентација не се два, туку три фактора. Со екстринзично-персоналниот фактор (Ep) се сатуирани исказите според кои верата е важна, пред сè, бидејќи овозможува утеха, олеснување и заштита. Со екстринзично-социјалниот фактор (Es) се сатуирани оние искази според кои верата е начин на стекнување општествени добра и припадност: црквата или верската заедница се посетува за да се стекнат пријателства, нови познанства, углед во општеството и сл.

Религиозноста е одредена кај испитаниците со помош на *скалата на интринзична и екстринзична религиозност* конструирана од Олпорт и Рос (Allport & Ross, 1967) (прилог 5).

### ***Вредносни ориентации***

Вредностите и вредносните ориентации во емпириските истражувања најчесто се користат како синоними бидејќи поимските разлики помеѓу нив потешко се операционализираат. Сепак, разлики помеѓу нив постојат:

Вредностите ја вршат функцијата на сите врсти на селективно социјално однесување: општествена акција, идеологија, ставови и морално расудување, споредба на себеси со другите, како и оправдување на себеси и другите (Коковиќ и Лазар, 2004). Врз основа на различната концептуализација на вредностите како елемент на општествената структура, се воспоставуваат и различни пристапи во објаснувањето и интерпретацијата на социјалните настани. Научниот поглед кон вредностите претставува широчина во увидот, не само на духовната состојба на времето, туку и во целината на човековата егзистенција. На тој начин се трасира темелно антрополошко сфаќање на вредностите и се согледува перспективата на опфатените и трајни цели. Во истражувањата секогаш треба да им се посвети

внимание и на вредностите од минатото - општественото и културно наследство кое ни претходело. Од друга страна, одредени сме од вредностите кои сега се создаваат, кои сега се воведуваат и воспоставуваат. Вредностите се вградени во структурата на општеството и секојдневниот живот и култура. На тој начин, тие претставуваат фактор на регулација и интеракција на актерите и објектите во општествените, културните и политичките процеси. Талкот Парсонс и Едвард Шилс сметаат дека вредностите се елемент на усвоениот симболичен систем кој служи како критериум или стандард за избор помеѓу ориентационите алтернативи кои се битно отворени во некоја ситуација; поради тоа, тие се неопходен елемент на општественото делување и го дефинираат правецот на избор и соодветната обврска на таквото дејствување (Parsons, Shils, 1962).

Дефиницијата на Клајд Клахон го нагласува експлицитниот и имплицитниот карактер на вредностите својствени на поединецот или групата: „Вредностите не се само во желбите, туку многу повеќе во потребите, односно тие не се само во она што го посакуваме, туку и во она што го чувствуваме како исправно и правилно да се посакува за себе и другите. Всушност, вредностите се апстрактни стандарди кои ги надминуваат импулсите на моментот и минливите ситуации“ (Kluckhohn, 1965, стр. 289). Според тоа, вредностите претставуваат одредени стандарди, концепции, критериуми и верувања за посакуваните цели на човечката егзистенција; индивидуални и заеднички начини на однесување и општествени односи. Вредностите се трајни или релативно трајни диспозиции на поединецот за да забележи, толкува и оцени одредени објекти на начин кој му се чини пожелен и во согласност со таквото доживување да се однесува кон нив (Серпел, 1978).

Познатиот истражувач на вредностите Милтон Рокич (1979) идентификува две важни функции на вредностите. Една од овие функции ја претставуваат стандардите кои раководат со нашето однесување, а другата, која е наречена мотивациска, се однесува на компонентите кои го изразуваат нашиот стремеж кон стекнување на вредностите (на пример: се стремиме да бидеме чесни и солидарни). Во оваа смисла, стремежот за исполнување претставува човечка потреба. Наведените одредувања покажуваат дека вредностите содржат три важни компоненти: сознајна (вредноста како концепција), афективна (вредноста

како нешто посакувано) и конативна (вредноста како критериум за селекција). Ваквите одредби се покажале како плодносни и погодни за социолошко истражување, бидејќи ги сместуваат вредностите во интерпретативна рамка на концептот на општествено делување, кое претставува основа за разбирање на општествената динамика (Matić, 1990, стр. 522).

*Вредносните ориентации* се дефинираат како општи принципи на однесување и делување во врска со одредени цели кон чие остварување се тежнее (Rot i Havelka, 1973). Кузманович смета дека вредносните ориентации се широк, помалку артикулиран систем на верувања, односно релативно доследен и доволно кохерентно насочен кон одредени категории на целите. Вредносните ориентации имаат двојно значење (Кузмановиќ, 1995). Првото значење е дека вредносните ориентации претставуваат стекнување на вредности кои сè уште се во процес на формирање, за кои личноста е чувствителна (сензибилизирана) и кои сè повеќе влијаат на вреднувањето на одредени искусствени содржини. Второто значење на вредносните ориентации подразбира вредности кои влегле во фазата на генерализирање, кои станале водечки животни ориентации и кои почнале да се манифестираат во домените во кои другите вредности биле доминантни. Како пример за првото значење можеме да ја наведеме алтруистичката ориентација: пред да стане алтруист, индивидуата поминува преку период на ориентираност или насоченост кон алтруизам и алтруистичко однесување. Второто значење на вредносните ориентации означува состојба на јасно и цврсто оформени вредности кои кај поединецот заземаат централно место.

Вредностите се разликуваат и од ставовите, бидејќи „не се однесуваат на еден искусствен објект или, пак, на една врста искусствени објекти, туку на многу широко дефинирање на класа искусствени објекти. Дали ќе зборуваме за ставот кон демократијата или демократијата како вредност зависи од тоа што подразбираме под поимот демократија. Доколку демократијата ја сфаќаме како една од низата на политички идеи или како пракса која постои во одредена средина, тогаш станува збор за став. Доколку, пак, демократијата ја сфаќаме како посакуван начин на сите општествени и меѓучовечки односи: од бракот и семејството, преку работните организации, државата, до најшироките меѓународни

организации, тогаш станува збор за вредност, дури и за вредносна ориентација“ (Хавелка, 2002, стр. 91-92).

Вредностите најчесто се делат на инструментални и целни (терминални). Инструменталните вредности можат да се однесуваат или на моралноста или на надлежноста (меродавноста). Пример за моралност би било: да се биде чесен, а пример за надлежност би било: логично однесување. За целни или терминални вредности се сметаат оние вредности кои претставуваат посакувани цели на човечката егзистенција, односно цели кои ја означуваат смислата на животот или универзалните стремежи на сите луѓе (поради тоа и сите вредности се нарекуваат целно-егзистенцијални. За инструментални (односно вредности – средства) се сметаат оние вредности кои можат да послужат како „средства“ за остварување на целните (терминалните) вредности.

Вредностите се усвојуваат преку социјалното учење, под влијание на различни агенси на социјализацијата кои свесно или намерно, спонтано допринесуваат одредени вредности да се прифатат и усвојат. Кога станува збор за формирање на вредностите во индивидуалниот живот, семејството ги поставува темелите, иако има значење и влијанието на врсниците и средствата за масовна комуникација. Во поглед на усвојувањето на општествено посакуваните вредности, училиштето е агенс на социјализација кое директно посредува помеѓу општеството и младите опфатени со воспитно-образовниот процес. Ова, секако, под услов целите на општеството да се доволно јасно одредени и образовниот курикулум да предвидува и овозможува доследно и систематско влијание на училиштето врз вредностите на ученикот (Јоксимовиќ; Максић, 2006).

Антропологот Ралф Линтон сметал дека сите вредности кои некоја култура ги има можат да се сврстат во инструментални и концептуални. Инструменталните вредности се очигледни и лесно се препознаваат во секое општество и култура, додека концептуалните вредности спаѓаат во имплицитното подрачје на културата. Според Линтон, секоја култура содржи некои вредности кои се толку апстрактни што во себе носат малку емотивност, иако баш тие лежат во основата на културата. Оттаму, инструменталните вредности предизвикуваат повеќе емоции од концептуалните и се повеќе осетливи на промена. Затоа и

прекршокот на инструменталните вредности предизвикува и брза реакција на општеството, отколку прекршокот на концептуалните вредности кои на луѓето не им се така очигледни (Linton, 1936).

Одреден вредносен систем содржи како позитивни, така и негативни вредности, па поединците неизбежно мораат да се соочат со проблемот на изборот. Не е реткост припадниците на некоја заедница или општествена група само начално да се согласуваат околу одредени вредности, залажувајќи се меѓусебно сè додека кризната ситуација не покаже површност или чисто вербално залагање за истите.

Поради тоа што имаат моќ да послужат како пример и ориентација, нарушувањата и пресвртите во системот на вредности повлекува со себе големи и ланчани пореметувања во целокупното општество и култура, но и обратно. Како пример за целни вредности може да се наведе слободата, а за инструментални – храброста. Потполна складност и хармонија помеѓу вредностите скоро да е невозможна. Кога луѓето би се согласувале во сите вредности и кога би преовладувале хармонични односи, таквата хармонија многу брзо би се претворила во монотонија.

Вредностите се чест пример на истражување во рамките на различните општествени науки, кое се препишува на нивниот теоретски и практичен придонес во толкувањето и разбирањето на појавите, како и прогностичката можност која произлегува од нивната мотивациска втемеленост и релативна стабилност (Pantić, 1995). Освен што овозможуваат објаснување и предвидување на однесувањето, стекнување на увид во вредносните ориентации на младите, допринесуваат и за проширување на сознанијата за механизмите на формирање на вредностите и ефектите на социјализацијата. Увидот во начинот на формирање на вредностите и вредносниот профил на ученичката популација може да биде од помош на оние кои ја планираат и реализираат образовната политика за да можат поадекватно да ги одредат целите на воспитанието и образованието и успешно да ги реализираат. Податоците за вредносните ориентации на поедини генерации, собрани во различни временски периоди овозможуваат да се донесат заклучоци за стабилноста, односно промените во вредносниот профил на младите, како и за



влијанието на актуелните општествени околности на поедини вредносни определувања.

Вредносните ориентации се одредени кај испитаниците со помош на *скалата на животни стилови* конструирана од Попадич (Popadić, 1998) (прилог 3) и *прашалникот за вредности на Рокич* (Rokeach, 1979) (прилог 2).

Во ова истражување терминалните вредности се претставени со следниве категории: општествен углед, возбудлив живот, вистинско пријателство, мир во светот, себепочитување, хармоничен семеен живот, душевен мир, рамноправност, мудрост, економска благосостојба, вистинска љубов, настојување да се биде подобар, сигурност за саканите лице, задоволство, социјална правда и свет на убавина.

Инструменталните вредности се претставени со следниве категории: амбициозност, соработка, самоконтрола, независност, чесност, решителност, снаодливост, способност, помагање, чистота, великодушност, логичност, совесност, учтивост, натпреварување и тактичност.

Животните стилови се опфатени со десет категории, и тоа: семејно-сентиментален, алтруистички, сознаен, утилитаристички, популарност, егоистичко-индивидуалистички, прометејски активизам, хедонистички, религиозно-традиционален и насоченост кон моќ.

## *Независни варијабли*

### **Вид на образование**

Во ова истражување ќе бидат вклучени адолесценти кои при воспитно-образовниот процес изучуваат религиски предмети: средношколци од Македонската православна богословија, како и студенти од Православниот богословски факултет (доцна адолесценција); адолесценти кои при воспитно-образовниот процес изучуваат етика: средношколци од гимназиско средно училиште (средна адолесценција) и студенти на Филозофскиот и Педагошкиот факултет (доцна адолесценција); адолесценти кои при воспитно-образовниот процес не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети: средношколци од уметничко и фискултурно средно училиште (средна адолесценција), како и студенти од Архитектонскиот факултет и Факултетот за физичко образование, спорт и здравје.

Видот на образование е квалитативна и независна варијабла која ја сочинуваат шест категории и тоа:

- средно образование при кое се изучуваат религиски предмети;
- средно образование при кое се изучува етика;
- средно образование при кое не се изучуваат религиски предмети и етика;
- високо образование при кое се изучуваат религиски предмети;
- високо образование при кое се изучува етика;
- високо образование при кое не се изучуваат религиски предмети и етика.

Видот на образование е одреден кај испитаниците со помош на прашалникот за демографските карактеристики на примерокот (прилог 1).

## **Возраст**

Во ова истражување се вклучени адолесценти, и тоа: средношколци (средна адолесценција) и студенти (доцна адолесценција). Адолесценцијата<sup>7</sup> е период од животот меѓу почетокот на пубертетот и целосната посветеност на возрасната општествена улога како работник, родител и граѓанин. Тоа е период познат по создавањето на личниот и општествен идентитет (Erikson, 1968) и откривање на моралната цел (Damon, 1988). Периодот на адолесценција трае повеќе од една деценија и ги има следниве подпериоди: рана адолесценција или пубертет: од 10 до 14 години; средна адолесценција: од 15 до 19 години и доцна адолесценција: од 20 до 24 годишна возраст.

Возраста на испитаниците е одредена со помош на прашалникот за демографските карактеристики на примерокот (прилог 1).

## **2.6. Мерни инструменти**

Духовноста се испитува со *инструментот за испитување на духовната интелигенција* (SISR1 – 24) конструиран од Давид Кинг (King, 2008). Инструментот содржи 24 искази, за секој од нив испитаниците одговараат со заокружување на еден од пет можни одговори. Петте можни одговори се следниве: 0 – ова воопшто не важи за мене; 1 – не е многу точно за мене; 2 – има малку вистина за мене; 3 – многу е точно за мене или 4 – потполно е точно за мене. Бодувањето се движи од 0 до 96, при што прашањето под број 6 обратно се кодира. Одговорот мора да се промени пред да се сумира резултатот. Повисокиот резултат претставува повисоко ниво на духовна интелигенција или присуство на капацитет за истата да се развие. Резултатите кои што се движат помеѓу 0 и 39 бодови се категоризирани како ниско ниво на духовна интелигенција; резултатите помеѓу 40 и 64 бодови означуваат просечно ниво на духовна интелигенција; додека, пак, постигнувањата помеѓу 65 и 96 бодови се категоризирани како високо ниво на духовна интелигенција (според King, 2010).

---

<sup>7</sup> Терминот „адолесценција“ има корени во латинскиот глагол „adolescere“ што значи развива, созрева. Бидејќи токму тоа се случува во овој период од животот на човекот, овој термин е најсоодветен и тој се користи во научната литература.

Инструментот содржи и четири субскапи, и тоа:

I Критичко егзистенцијално мислење (CET): Се собираат бодовите од прашањата: 1, 3, 5, 9, 13, 17 и 21. Седум прашања со бодување од 0 до 28.

II Способност за лична конструкција за целта и смислата на животот (PMP): Се собираат бодовите од прашањата: 7, 11, 15, 19 и 23. Пет прашања со бодување од 0 до 20.

III Свесност за трансценденталност (TA): Се собираат бодовите од прашањата: 2, 6, 10, 14, 18, 20 и 22, при што шестото прашање се кодира по обратен редослед. Седум прашања со бодување од 0 до 28.

IV Експанзија на свесната состојба (CSE): Се собираат бодовите од прашањата: 4, 8, 12, 16 и 24. Пет прашања со бодување од 0 до 20.

Авторот соопштува вредности на Cronbach's Alpha, при што  $\alpha = .95$ . Просекот на корелацијата помеѓу индикаторите (интер-ајтемската корелација) изнесува .36. Вредностите, пак, на субскалите се следниве:

1. (CET): Cronbach's Alpha = .88. Просекот на корелацијата помеѓу индикаторите (интер-ајтемската корелација) изнесува .41.
2. (PMP): Cronbach's Alpha = .87. Просекот на корелацијата помеѓу индикаторите (интер-ајтемската корелација) изнесува .47.
3. (TA): Cronbach's Alpha = .89. Просекот на корелацијата помеѓу индикаторите (интер-ајтемската корелација) изнесува .47.
4. (CSE): Cronbach's Alpha = .94. Просекот на корелацијата помеѓу индикаторите (интер-ајтемската корелација) изнесува .59.

Интер-субскалната корелација е значајна на ниво 0.05 ( $p < 0,05$ )

Религиозноста се испитува со *скалата на интринзична и екстринзична религиозност* конструирана од Олпорт и Рос (Allport & Ross, 1967). Ајтемите се рангирани на пет степенa Ликертова скала. Рангирањето се движи од „целосно се согласувам“ до „воопшто не се согласувам“. Повеќекратните избори на скалата на ајтемите (како на пример фреквенцијата на посета на богослужбите) се приспособени за бодување на пет степенa скала. Бодовите може да се рангираат од 12 до 60 за Екстринзичната субскала и од 9 до 45 за Интринзичната субскала. Високиот резултат индицира на строга ориентација. Испитаниците одбележуваат „NA“ само ако ајтемот на било кој начин не се однесува на нивните религиозни

вредности. Бодувањето се врши со следнава стандардна процедура: „NA“ и празните одговори се рангираат со 3 (средина на скалата).

Вредносните преференции се испитуваат со помош на модификуваната верзија на *Прашалникот за вредности на Рокич* (Rokeach, 1979). Од испитаниците се бара да рангираат 16 терминални (животни цели) и 16 инструментални вредности (начини на однесување). Притоа, повисок ранг означува попреферирана вредност и обратно.

Терминалните вредности се претставени со следниве категории: општествен углед, возбудлив живот, вистинско пријателство, мир во светот, себепочитување, хармоничен семеен живот, душевен мир, рамноправност, мудрост, економска благосостојба, вистинска љубов, настојување да се биде подобар, сигурност за саканите лице, задоволство, социјална правда и свет на убавина.

Инструменталните вредности се претставени со следниве категории: амбициозност, соработка, самоконтрола, независност, чесност, решителност, снаодливост, способност, помагање, чистота, великодушност, логичност, совесност, учтивост, натпреварување и тактичност.

Од испитаниците се бара да ги означат категориите од терминалните и од инструменталните вредности со броеви од 1 до 16, при што бројот 1 би значел дека токму таа лична или општествена вредност ја сметаат за најважна во животот; означената со број два помалку важна од таа што ја означиле со број 1, потоа следи третата по важност вредност за испитаникот, па четвртата и сè така до вредноста која ќе ја одбележат со број 16 што би значело дека таа вредност, од сите претставени во прашалникот, за испитаникот е најмалку важна.

Вредносните ориентации се испитуваат со *скалата на животни стилови* конструирана од Попадич (Popadić, 1998). Со неа се опфатени 10 животни стилови: семејно–сентиментален, алтруистички, сознаен, утилитаристички, популарност, егоистичко–индивидуалистички, прометејски активизам, хедонистички, религиозно–традиционален и насоченост кон моќ. Притоа, секој од стиловите се проценува на скала од 1 до 7 (од „воопшто не би сакал/а така да живеам“ до „најмногу би сакала/а така да живеам“). Испитаниците одбираат еден од стиловите

кој најмногу им се допаѓа, како и стил кој најмалку им одговара на нивниот начин на живот.

*Прашалник за демографските карактеристики на примерокот се однесува на податоци за полот, возраста, степенот и видот на образование, религиозната и етничката припадност.*

## 2.7. Испитаници

Во истражувањето се вклучени 370 адолесценти од машки и женски пол на возраст од средна и доцна адолесценција. Просечната возраст на испитаниците од *средна адолесценција* изнесува 16,8 години. Тие се ученици од прва до четврта година од следните средни училишта во Скопје: Македонска православна богословија „Свети Климент Охридски“, гимназија „Никола Карев“, гимназија „Здравко Цветковски“, средно уметничко училиште „Лазар Личеноски“ и средно фискултурно училиште „Методија Митевски – Брицо. Вкупниот број на овие испитаници изнесува 188 (123 машки и 65 женски), од кои 61 ученик учат во Македонската православна богословија, 39 ученици учат во гимназијата „Никола Карев“, 21 ученик учат во гимназијата „Здравко Цветковски“, 41 ученик учат во средното уметничко училиште и 26 ученици учат во средното фискултурно училиште. Просечната возраст на испитаниците од *доцна адолесценција* изнесува 20,8 години. Тие се студенти од прва до четврта година на следниве факултети при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје: Православен богословски факултет, Филозофски факултет, Педагошки факултет, Факултет за архитектура и Факултет за физичко образование, спорт и здравје. Вкупниот број на испитаници од оваа возрасна група е 182 (101 машки пол и 81 женски пол), од кои 47 се студенти на Православниот богословски факултет, 15 се студенти на Филозофскиот факултет, 53 се студенти на Педагошкиот факултет, 36 се студенти на Архитектонскиот факултет и 31 студент од Факултетот за физичко образование, спорт и здравје (види Табела 1).

Од испитаниците во средна адолесценција 61 ученик изучуваат религиjsки предмети и етика во текот на нивното образование, 60 ученици изучуваат етика во

текот на нивното образование, а 67 ученици не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети во текот на нивното образование. Од испитаниците во доцна адолесценција 47 студенти изучуваат религиски предмети и етика во текот на нивното високо образование, 68 студенти изучуваат етика, а 67 студенти не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети во текот на нивното високо образование (види Табела 3).

**Табела 3.** Структура на примерокот според степенот на образование и предметите кои ги изучуваат

Испитаници						
* * *	Средно училиште	Број на испитаници		Факултет	Број на испитаници	
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети	Македонската православна богословија	61		Православен богословски факултет	47	
Адолесценти кои изучуваат етика	гимназија „Никола Карев“	39	60	Филозофски факултет	15	68
	гимназија „Здравко Цветковски“	21		Педагошки факултет	53	
Адолесценти кои не изучуваат религиски предмети, ниту етика	Уметничко училиште	41	67	Архитектонски факултет	36	67
	Фискултурно училиште	26		Факултет за физичко образование, спорт и здравје	31	
Вкупно		188				182
			370			

## 2.8. Тек на истражувањето

Теренскиот дел од истражувањето се реализираше во периодот од септември до ноември 2013 година. Беше користен *пригоден примерок* составен од средношколци и студенти кои беа присутни во именуваните средни училишта и факултети за време на задавање на инструментите. Во примерокот беа вклучени вкупно 370 испитаници кои целосно ги пополнија инструментите и кои ги исполнија критериумите со кои се почитуваат правилата за одговарање на прашањата од инструментите. На испитаниците им беше дадено доволно време (50 минути) за да можат да постигнат да одговорат на сите прашања од инструментите.

Самата постапка на задавање на инструментите се одвиваше во согласност со пропишаните правила и утврдените стандарди (согласност за учество во истражувањето, загарантирана анонимност, задолжително прочитано упатство при задавање на инструментите, водење сметка за неопходните технички услови во просториите каде што се спроведуваше истражувањето и т.н.).

## 2.9. Обработка на податоците

Податоците се обработени со користење на софтверскиот пакет SPSS 21.0 и примена на постапки од дескриптивна и инференцијална статистика:

- 1) дистрибуција на фреквенција и проценти;
- 2) аритметички средини и стандардни отстапувања;
- 3) еднонасочна анализа на варијанса (АНОВА) и
- 4) Bonferroni post-hoc тест.



### III ДЕЛ

#### Резултати од истражувањето

Во овој дел се прикажани најпрво резултатите од дескриптивната статистика, а потоа добиените резултати што се однесуваат на поставените хипотези. Резултатите, според зависните варијабли се поделени на две групи. Најнапред се соопштени резултатите за првата група истражувачки хипотези кои се однесуваат на разликите во духовниот развој, религиозната изразеност и вредносните ориентации кај адолесценти со различен вид на образование. Добиените резултати ја потврдуваат генералната А хипотеза според која *адолесцентите со различен вид на образование меѓусебно се разликуваат во духовниот развој, религиозната изразеност и изборот на вредносни ориентации*. Потоа следуваат резултатите за втората група истражувачки хипотези кои се однесуваат на разликите во духовниот развој, религиозната изразеност и вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование, но на различна возраст (средна и доцна адолесценција). Добиените резултати делумно ја потврдуваат генералната Б хипотеза според која *повозрасните адолесценти имаат повисок степен на духовен развој, поголема религиозна изразеност и различни вредносни ориентации од адолесцентите со ист вид на образование, но со помала возраст*.

#### **3.1. Резултати од дескриптивната статистика во однос на духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти со различен вид на образование**

##### **3.1.1. Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика**

Со ова истражување се опфатени вкупно 108 адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика. Од нив 61 адолесцент се во средна адолесценција и учат во Македонската православна богословија во Скопје, а 47 адолесценти се во доцна адолесценција и студираат на Православниот богословски факултет во

Скопје. Сите адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика се од машки пол. Испитаниците се на возраст од 14 до 22 години, а просечната возраст на оваа група испитаници изнесува 18,28 години. Според етничката припадност 107 испитаници се Македонци, а еден испитаник е Србин. Според религиозната припадност, пак, сите испитаници се православни христијани (Табела 4, 5, 6 и 7).

**Табела 4.** Структура на примерокот според возраста

	Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Адолесценти кои изучуваат етика	Адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети
Минимална возраст	14	16	16
Максимална возраст	22	22	22
Просечна возраст	18,28	19,00	18,72

**Табела 5.** Структура на примерокот според полот

	Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика		Адолесценти кои изучуваат етика		Адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети	
машки	108	100%	42	32,8%	74	55,2%
женски	0	0%	86	67,2%	60	44,8%
вкупно	108	100%	128	100%	134	100%

**Табела 6.** Структура на примерокот според етничката припадност

	Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика		Адолесценти кои изучуваат етика		Адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети	
Македонци	107	99,1%	113	88,3%	129	96,3%

Албанци	/	/	/	/	2	1,5%
Роми	/	/	1	0,8%	/	/
Бошњаци	/	/	5	3,9%	/	/
Торбеши	/	/	1	0,8%	/	/
Турци	/	/	5	3,9%	/	/
Срби	1	0,9%	2	1,6%	2	1,5%
Хрвати	/	/	/	/	1	0,7%
Црногорци	/	/	1	0,8%	/	/
Вкупно	108	100%	128	100%	134	100%

**Табела 7.** Структура на примерокот според религиозната определба

	Адолесценти кои изучуваат религиозни предмети и етика		Адолесценти кои изучуваат етика		Адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиозни предмети	
Православни христијани	108	100%	102	79,7%	106	79,1%
Муслимани	/	/	13	10,2%	2	1,5%
Друга религиозност	/	/	7	5,5%	12	9,0%
Атеисти	/	/	5	3,9%	8	6,0%
Религиозно неопределени	/	/	1	0,8%	6	4,5%
Вкупно	108	100%	128	100%	134	100%

Во однос на духовната интелигенција, оваа група испитаници има постигнато просечни резултати за сите четири компоненти од духовноста кои се мерени со помош на *инструментот за испитување на духовната интелигенција* (SISRI – 24) конструиран од Давид Кинг (King, 2008) и тоа: просечната вредност на целокупниот инструмент за оваа група изнесува 59,55 бодови од максимум 96; просечната вредност на компонентата критичко егзистенцијално мислење е 16,86 бодови од максимум 28 (60%). За компонентата на духовната интелигенција: *способност за лична конструкција за целта и смислата на животот*

адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика имаат просек 14,68 од вкупно 20 бодови (73%), а за компонентата: свесност за трансценденталност имаат просек 17,54 од вкупно 28 бодови (63%). Последната компонента на духовната интелигенција е *експанзија на свесната состојба* со максимум бодови 20, додека оваа група испитаници има просек 10,47 (52%). Од добиените резултати може да се заклучи дека адолесцентите кои изучуваат религиски предмети поседуваат капацитет за развој на духовната интелигенција во сите четири нејзини компоненти. Што се однесува до компонентите на духовната интелигенција, кај оваа група испитаници најмногу е развиена способноста за лична конструкција за целта и смислата на животот.

**Табела 8.** Постигнувања на адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика во однос на инструментот за мерење на духовната интелигенција

испитувани сегменти на духовната интелигенција	бодови		проценти (%)	
	освоени	максим.	освоени	максим.
духовна интелигенција	59.55	96.00	62	100
критичко егзистенцијално мислење	16.86	28.00	60	100
способност за лична конструкција за целта и смислата на животот	14.68	20.00	73	100
свесност за трансценденталност	17.54	28.00	63	100
експанзија на свесната состојба	10.47	20.00	52	100

Во однос на религиозноста, адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика ги покажаа следниве резултати: просечната вредност на оваа група испитаници на инструментот за мерење на интриничната религиозност изнесува 37,93 од максимум 45 бодови, а просечната вредност на групата испитаници на инструментот за мерење на екстриничната религиозност изнесува 34,92 од максимум 60 бодови. Според резултатите, адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика се одликуваат со висок степен на интринична религиозност и неизразена екстринична религиозност. Тоа значи дека во верата ја пронаоѓаат својата главна мотивација и потребите ги ускладуваат со нивните религиски уверувања и барања. Во потполност ја имаат интернализирано

прифатената вера и може да се каже дека тие ја живеат својата вера. На ниво на група, нема изразени резултати за користење на религијата за сопствени потреби и цели, како на пример за стекнување на сигурност, благосостојба, пријатели, забава, статус и самооправдување.

**Табела 9.** Постигнувања на адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика во однос на инструментот за мерење на религиозноста

испитувани сегменти на религиозноста	бодови		проценти (%)	
	освоени	максим.	освоени	максим.
интринзична религиозност	37.93	45.00	84	100
екстринзична религиозност	34.92	60.00	39	100

Адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика најмногу ги ценат инструменталните вредности: чесност, самоконтрола, амбициозност и помагање, а најмалку: натпреварувањето, тактичноста и логичноста. Терминални вредности кои најмногу ги ценат се: душевен мир, вистинско пријателство, хармоничен семеен живот и вистинска љубов, а најмалку, пак, ги вреднуваат: задоволството, светот на убавината и економската благосостојба. Религиозноста, семејната и алтруистичката ориентација се исто така високо рангирани кај оваа група на испитаници, за сметка на популарноста, моќта и хедонизмот кои се наоѓаат на дното на листата на преферирани животни ориентации.

**Табела 10.** Преферирани вредности и вредносни ориентации на адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика

вредности и вредносни ориентации	најмногу преферирани	најмалку преферирани
инструментални вредности	чесност, самоконтрола, амбициозност и помагање	натпреварување, тактичност и логичност
терминални вредности	душевен мир, вистинско пријателство, хармоничен семеен живот и вистинска љубов	задоволството, светот на убавината и економската благосостојба
вредносни ориентации	религиозност, семејна и алтруистичка ориентација	популарност, моќ и хедонизам

### 3.1.2. Адолесценти кои изучуваат етика

Со истражувањето се опфатени вкупно 128 адолесценти кои изучуваат етика, но не и религиски предмети во текот на своето образование. Од нив 60 адолесценти се во средна адолесценција и учат во гимназијата „Никола Карев“ (39 адолесценти) и гимназијата „Здравко Цветковски“ (21 адолесцент), а 68 адолесценти се во доцна адолесценција и студираат на Филозофскиот факултет (15 адолесценти) и Педагошкиот факултет во Скопје (53 адолесценти). Четириесет и два адолесценти се од машки пол, а осумдесет и шест се од женски пол. Испитаниците се на возраст од 16 до 22 години, а просечната возраст на оваа група испитаници изнесува 19 години. Според етничката припадност 113 испитаници се Македонци, еден испитаник е Ром, пет испитаници се Бошњаци, двајца се Срби, еден е Торбеш, еден е Црногорец и пет испитаници се Турци. Според религиозната припадност, 102 испитаници се изјасниле како православни христијани, 13 како муслимани, 7 со друга религиозна припадност, 5 како атеисти и еден сè уште религиозно неопределен (види Табела 4, 5, 6 и 7).

Во однос на духовната интелигенција, оваа група испитаници има постигнато просечни резултати за сите четири компоненти од духовноста и тоа: просечната вредност на целокупниот инструмент за оваа група изнесува 61,42 бодови од максимум 96; просечната вредност на компонентата критичко егзистенцијално мислење е 17,50 бодови од максимум 28 (62%). За компонентата на духовната интелигенција: *способност за лична конструкција за целта и смислата на животот* адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика имаат просек 14,34 од вкупно 20 бодови (71%), а за компонентата: *свесност за трансценденталност* имаат просек 18,20 од вкупно 28 бодови (65%). Последната компонента на духовната интелигенција е *експанзија на свесната состојба* со максимум 20 бодови, додека оваа група испитаници има просек 11,62 (58%). Од добиените резултати може да се заклучи дека адолесцентите кои изучуваат религиски предмети поседуваат капацитет за развој на духовната интелигенција во сите четири нејзини компоненти.

**Табела 11.** Постигнувања на адолесцентите кои изучуваат етика во однос на инструментот за мерење на духовната интелигенција

испитувани сегменти на духовната интелигенција	бодови		проценти (%)	
	освоени	максим.	освоени	максим.
духовна интелигенција	61.42	96.00	64	100
критичко егзистенцијално мислење	17.50	28.00	62	100
способност за лична конструкција за целта и смислата на животот	14.34	20.00	71	100
свесност за трансценденталност	18.20	28.00	65	100
експанзија на свесната состојба	11.62	20.00	58	100

Во однос на религиозноста, адолесцентите кои изучуваат етика ги покажаа следниве резултати: просечната вредност на оваа група испитаници на инструментот за мерење на интринзичната религиозност изнесува 24,98 од максимум 45 бодови, а просечната вредност на групата испитаници на инструментот за мерење на екстринзичната религиозност изнесува 35,89 од максимум 60 бодови. Според резултатите, адолесцентите кои изучуваат етика се одликуваат со низок степен на интринзична религиозност и среден степен на екстринзична религиозност. Тоа значи дека религијата не е многу значајна во нивните животи, но сепак постои одреден степен на религиозност. Екстринзичната религиозност е најизразена кај оваа група испитаници што значи дека постои можност за користење на религијата за сопствени потреби и цели, како на пример за стекнување на сигурност, благосостојба, пријатели, забава, статус, утеха и самооправдување.

**Табела 12.** Постигнувања на адолесцентите кои изучуваат етика во однос на инструментот за мерење на религиозноста

испитувани сегменти на религиозноста	бодови		проценти (%)	
	освоени	максим.	освоени	максим.
интринзична религиозност	24.98	45.00	56	100
екстринзична религиозност	35.89	60.00	60	100

Адолесцентите кои изучуваат етика најмногу ги ценат инструменталните вредности: амбициозност, самоконтрола, чесност и независност, а најмалку: натпреварувањето, чистотата и тактичноста. Терминални вредности кои најмногу ги ценат се: себепочитување, вистинско пријателство, вистинска љубов и хармоничен семеен живот, а најмалку, пак, ги вреднуваат: светот на убавината, задоволството и социјалната правда. Семејната, утилитарната и алтруистичката ориентација се исто така високо рангирани кај оваа група на испитаници, за сметка на популарноста, моќта и сознајната ориентација кои се наоѓаат на дното на листата на преферирани животни ориентации.

**Табела 13.** Преферирани вредности и вредносни ориентации на адолесцентите кои изучуваат етика

вредности и вредносни ориентации	најмногу преферирани	најмалку преферирани
инструментални вредности	амбициозност, самоконтрола, чесност и независност	натпреварување, чисто и тактичност
терминални вредности	себепочитување, вистинско пријателство, вистинска љубов и хармоничен семеен живот	свет на убавина, задоволство и социјална правда
вредносни ориентации	семејна, утилитарна и алтруистичка ориентација	популарност, моќ и сознајна ориентација

### 3.1.3. Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети ниту етика

Со истражувањето се опфатени вкупно 134 адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети во текот на своето образование. Од нив 67 адолесценти се во средна адолесценција и учат во средното уметничко училиште „Лазар Личеноски“ (41 адолесцент) и училиштето за физичка култура „Методија Митевски Брицо“ (26 адолесценти), а 67 адолесценти се во доцна адолесценција и студираат на Архитектонскиот факултет (36 адолесценти) и Факултетот за физичка култура во Скопје (31 адолесценти). Седумдесет и четири адолесценти се од машки пол, а шеесет се од женски пол. Испитаниците се на возраст од 16 до 22 години, а просечната возраст на оваа група испитаници изнесува 18,72 години.



Според етничката припадност 129 испитаници се Македонци, двајца се Албанци, двајца се Срби и еден Хрват. Според религиозната припадност, 106 испитаници се изјасниле како православни христијани, двајца како муслимани, 12 со друга религиозна припадност, 8 како атеисти и шестмина се сè уште религиозно неопределени (види Табела 4, 5, 6 и 7).

Во однос на духовната интелигенција, оваа група испитаници ги има постигнато следните резултати: просечната вредност на целокупниот инструмент за оваа група изнесува 57,92 бодови од максимум 96; просечната вредност на компонентата критичко егзистенцијално мислење е 16,77 бодови од максимум 28 (60%). За компонентата на духовната интелигенција: *способност за лична конструкција за целта и смислата на животот* адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети ниту етика имаат просек 13,58 од вкупно 20 бодови (68%), а за компонентата: *свесност за трансценденталност* имаат просек 16,86 од вкупно 28 бодови (60%). Последната компонента на духовната интелигенција е *експанзија на свесната состојба* со максимум 20 бодови, додека оваа група испитаници има просек 10,75 (54%). Од добиените резултати може да се заклучи дека адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети ниту етика, сепак поседуваат капацитет за развој на духовната интелигенција во сите четири нејзини компоненти, но духовната изразеност е на доста пониско ниво отколку кај другите две групи испитаници.

**Табела 14.** Постигнувања на адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика во однос на инструментот за мерење на духовната интелигенција

испитувани сегменти на духовната интелигенција	бодови		проценти (%)	
	освоени	максим.	освоени	максим.
духовна интелигенција	57.92	96.00	60	100
критичко егзистенцијално мислење	16.77	28.00	60	100
способност за лична конструкција за целта и смислата на животот	13.58	20.00	68	100
свесност за трансценденталност	16.86	28.00	60	100
експанзија на свесната состојба	10.75	20.00	54	100

Во однос на религиозноста, адолесцентите кои не изучуваат ниту религиозни предмети, ниту етика ги покажаа следниве резултати: просечната вредност на оваа група испитаници на инструментот за мерење на интринзичната религиозност изнесува 22,03 од максимум 45 бодови, а просечната вредност на групата испитаници на инструментот за мерење на екстринзичната религиозност изнесува 33,87 од максимум 60 бодови. Според резултатите, адолесцентите кои не изучуваат ниту религиозни предмети, ниту етика се одликуваат со низок степен на интринзична религиозност и неизразена екстринзична религиозност. Тоа значи дека религијата воопшто нема значајна улога во нивните животи.

**Табела 15.** Постигнувања на адолесцентите кои не изучуваат ниту религиозни предмети, ниту етика во однос на инструментот за мерење на религиозноста

испитувани сегменти на религиозноста	бодови		проценти (%)	
	освоени	максим.	освоени	максим.
интринзична религиозност	22.03	45.00	49	100
екстринзична религиозност	33.87	60.00	56	100

Адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиозни предмети најмногу ги ценат инструменталните вредности: самоконтрола, решителност, чесност и независност, а најмалку: натпреварувањето, великодушност и тактичноста. Терминални вредности кои најмногу ги ценат се: хармоничен семеен живот, вистинско пријателство, себепочитување и вистинска љубов, а најмалку, пак, ги вреднуваат: светот на убавината, социјалната правда и задоволството. Семејната, индивидуалистичката и утилитарната ориентација се исто така високо рангирани кај оваа група на испитаници, за сметка на популарноста, моќта и религиозноста кои се наоѓаат на дното на листата на преферирани животни ориентации.

**Табела 16.** Преферирани вредности и вредносни ориентации на адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика

вредности и вредносни ориентации	најмногу преферирани	најмалку преферирани
инструментални вредности	самоконтрола, решителност, чесност и независност	натпреварување, великодушност и тактичност
терминални вредности	хармоничен семеен живот, вистинско пријателство, себепочитување и вистинска љубов	свет на убавина, социјална правда и задоволство
вредносни ориентации	семејна, индивидуалистичка и утилитарна ориентација	популарност, моќ и религиозност

### **3.2. Резултати за разликите во однос на духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти во зависност од видот на образованието**

#### **3.2.1. Резултати за разликите во однос на духовниот развој кај адолесценти во зависност од видот на образованието**

Духовниот развој во ова истражување е испитувано со помош на инструментот за мерење на духовната интелигенција (SISRI – 24). Инструментот содржи 4 субскали: критичко егзистенцијално мислење (CET); способност за лична конструкција за целта и смислата на животот (PMP); свесност за трансценденталност (TA) и експанзија на свесната состојба (CSE). Пресметана е аритметичка средина и стандардна девијација за секоја од групите испитаници. Повисока вредност на аритметичката средина значи повисок резултат на инструментот за духовна интелигенција кај испитаниците од групата. Најнизок резултат на инструментот за духовна интелигенција има групата испитаници кои не изучуваат ниту етика ниту религиски предмети (57.92 од вкупно 96 бодови), а највисок резултат има постигнато групата која изучува етика (61.42 бодови). По однос на компонентата на духовната интелигенција: критичко егзистенцијално мислење, каде резултатот максимум може да биде 28 бодови, најнизок резултат имаат постигнато адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (16.77 бодови), а највисок адолесцентите кои изучуваат етика (17.50

бодови). За компонентата способност за лична конструкција за целта и смислата на животот каде максимум постигнат резултат може да биде 20 бодови, најнизок резултат имаат постигнато адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (13.58 бодови), а највисок резултат имаат постигнато адолесцентите кои изучуваат етика и религиски предмети (14.68 бодови). По однос на компонентата на духовната интелигенција: свесност за трансценденталност каде максимум постигнат резултат може да биде 28 бодови, адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети имаат постигнато 16.86 бодови и со тоа најнизок резултат, а адолесцентите кои изучуваат етика имаат постигнато 18.20 бодови и со тоа највисок резултат од групите испитаници. За компонентата на духовната интелигенција: експанзија на свесната состојба каде максимум постигнат резултат може да биде 20 бодови, најнизок резултат имаат постигнато адолесцентите кои изучуваат етика и религиски предмети (10.47 бодови), а највисок резултат имаат постигнато адолесцентите кои изучуваат етика (11.62 бодови).

Разликите во однос на духовната интелигенција се утврдени со пресметување на еднонасочна Анализа на варијанса (ANOVA). Парцијалните споредби помеѓу групите испитаници се направени со помош на Bonferroni post-hoc тестот. При анализите се земени предвид адолесценти од машки и женски пол во средна и доцна адолесценција чие образование вклучува религиски предмети и етика или само етика или, пак, етиката и религиските предмети не се вклучени во нивното образование. Во табелите што следуваат прикажани се резултатите со кои се проверува вистинитоста на поставената нул хипотеза: *X1: Не постои статистички значајна разлика во степенот на духовен развој кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава.* Резултатите за разликите во духовната интелигенција помеѓу адолесцентите со различен вид на образование се прикажани во Табела 17. Во Табелите 18, 19, 20 и 21 се прикажани резултатите за разликите кај адолесцентите со различен вид на образование во однос на одделните компоненти на духовната интелигенција и тоа: критичко егзистенцијално мислење (Табела 18); способност за лична конструкција за целта и смислата на животот (Табела 19); свесност за трансценденталност (Табела 20) и експанзија на свесната состојба (Табела 21). Од соопштените

вредности може да се воочи дека помеѓу групите испитаници со различен вид на образование постои статистички значајна разлика на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) само во однос на едена од компонентите на духовната интелигенција: способност за лична конструкција на целта и смислата на животот. Дополнителните анализи покажуваат статистички значајна разлика на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) помеѓу две групи испитаници: адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика имаат повисоки вредности на аритметичката средина од вкупниот резултат добиен на прашањата кои се релевантни за компонентата: способност за лична конструкција на целта и смислата на животот од адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети. Оттука може да се заклучи дека нул хипотезата  $H_1$  делумно се отфрла.

**Табела 17.** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на духовната интелигенција

Групи на испитаници	N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	105	59.55	13.30		
Адолесценти кои изучуваат етика	125	61.42	14.42		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	133	57.92	14.67		
Вкупно	363	59.60	14.24	1.966	.142

**Табела 18.** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на критичкото егзистенцијално мислење

Групи на испитаници	N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	107	16.86	4.88		
Адолесценти кои изучуваат етика	127	17.50	5.68		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	134	16.77	5.27		
Вкупно	368	17.05	5.30	.706	.494

**Табела 19.** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на способноста за лична конструкција на целта и смислата на животот

Групи на испитаници	N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	106	*14.68	3.29		
Адолесценти кои изучуваат етика	128	14.34	3.36		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	134	*13.58	3.26		
Вкупно	368	14.16	3.33	3.539	*.030

Забелешка: \* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) по примена на Bonferroni post-hoc тест.

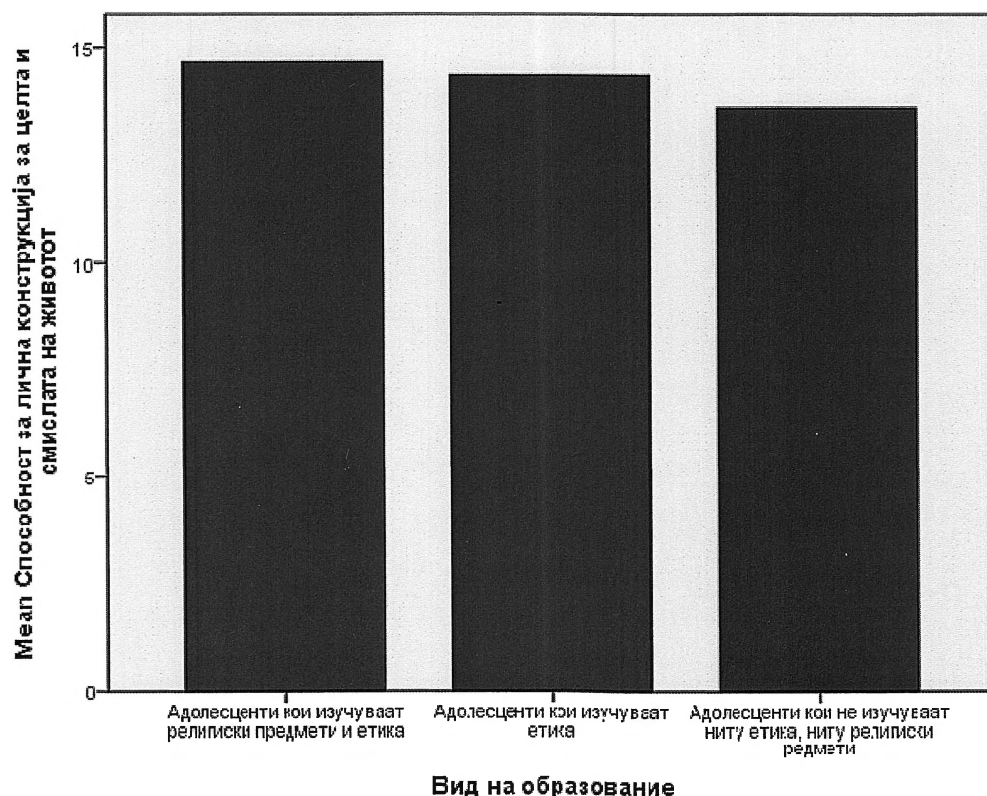
**Табела 20.** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на свесноста за трансценденталност

Групи на испитаници	N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	108	17.54	4.71		
Адолесценти кои изучуваат етика	128	18.20	4.50		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	134	16.86	5.00		
Вкупно	370	17.52	4.77	2.626	.074

**Табела 21.** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на експанзијата на свесната состојба

Групи на испитаници	N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	108	10.47	4.70		
Адолесценти кои изучуваат етика	126	11.62	3.99		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	134	10.75	4.63		
Вкупно	368	10.97	4.46	2.178	.115

Добиените разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на компонентата на духовната интелигенција: способност за лична конструкција на целта и смислата на животот се прикажани графички. На слика 2 се претставени разликите помеѓу трите групи адолесценти во однос на аритметичките средини добиени на вкупниот резултат од прашањата кои се однесуваат на компонентата: способност за лична конструкција на целта и смислата на животот. Се забележува значителна разлика помеѓу двете групи испитаници: адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика и адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети. Адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика имаат највисок резултат по однос на оваа компонента од духовната интелигенција, за разлика од адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети. Тие постигнале најнизок резултат по оваа компонента од трите групи испитаници опфатени со истражувањето.



Слика 2: Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на способноста за лична конструкција на целта и смислата на животот

### 3.2.2. Резултати за разликите во однос на религиозната изразеност кај адолесценти во зависност од видот на образованието

Религиозноста во ова истражување е испитувана со скалата на интринзична и екстринзична религиозност конструирана од Олпорт и Рос (Allport & Ross, 1967). Пресметано е аритметичка средина и стандардна девијација за секоја од групите испитаници. Повисока вредност на аритметичката средина значи повисок резултат на скалата за интринзична и екстринзична религиозност кај испитаниците од групата и појака насоченост кон истата. Како што е и очекувано, најнизок резултат на скалата за интринзична религиозност имаат постигнато адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (22.03 од вкупно 45 бодови), што може да се смета како слаба интринзична ориентација. Највисок резултат имаат постигнато адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика (37.99 од вкупно 45 бодови). Нивниот резултат може да се смета како строга интринзична ориентираност. На скалата за екстринзична религиозност најнизок резултат имаат постигнато адолесцентите кои не изучуваат религиски предмети, ниту етика (33.87 од вкупно 60 бодови), а највисок резултат имаат постигнато адолесцентите кои изучуваат етика (35.89 од вкупно 60 бодови). Сепак, сите три групи испитаници се смета дека имаат просечна екстринзична ориентираност.

Разликите во однос на религиозноста се утврдени со пресметување на еднонасочна Анализа на варијанса (ANOVA). Парцијалните споредби помеѓу групите испитаници се направени со помош на Bonferroni post-hoc тестот. При анализите се земени предвид адолесценти од машки и женски пол во средна и доцна адолесценција чие образование вклучува религиски предмети и етика или само етика или, пак, етиката и религиските предмети не се вклучени во нивното образование. Во табелите што следуваат прикажани се резултатите со кои се проверува вистинитоста на поставената нул хипотеза:  $H_2$ : *Не постои статистички значајна разлика во степенот на изразената религиозност кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава.* Резултатите за разликите во религиозноста помеѓу адолесцентите со различен вид на образование се прикажани во Табела 22 (интринзична религиозност) и Табела 23 (екстринзична религиозност). Од соопштените вредности може да се воочи дека помеѓу групите испитаници со различен вид на образование постојат



статистички значајни разлики на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) само во однос на интринзичната религиозност. Дополнителните анализи покажуваат статистички значајна разлика на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) помеѓу сите три групи испитаници: адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика значително се разликуваат од останатите две групи испитаници со највисоки вредности на скалата за интринзична религиозност. Оваа група испитаници, како и групата која изучува етика имаат постигнато значително повисок резултат на скалата за интринзична религиозност отколку групата која не изучува ниту етика, ниту религиски предмети. Што се однесува до екстринзичната религиозност, не постојат статистички значајни разлики помеѓу трите групи испитаници. Во секој случај, разликата помеѓу испитаниците во однос на интринзичната религиозност е доволна да ја отфрлиме нул хипотезата  $H_0$ .

**Табела 22.** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на интринзичната религиозност

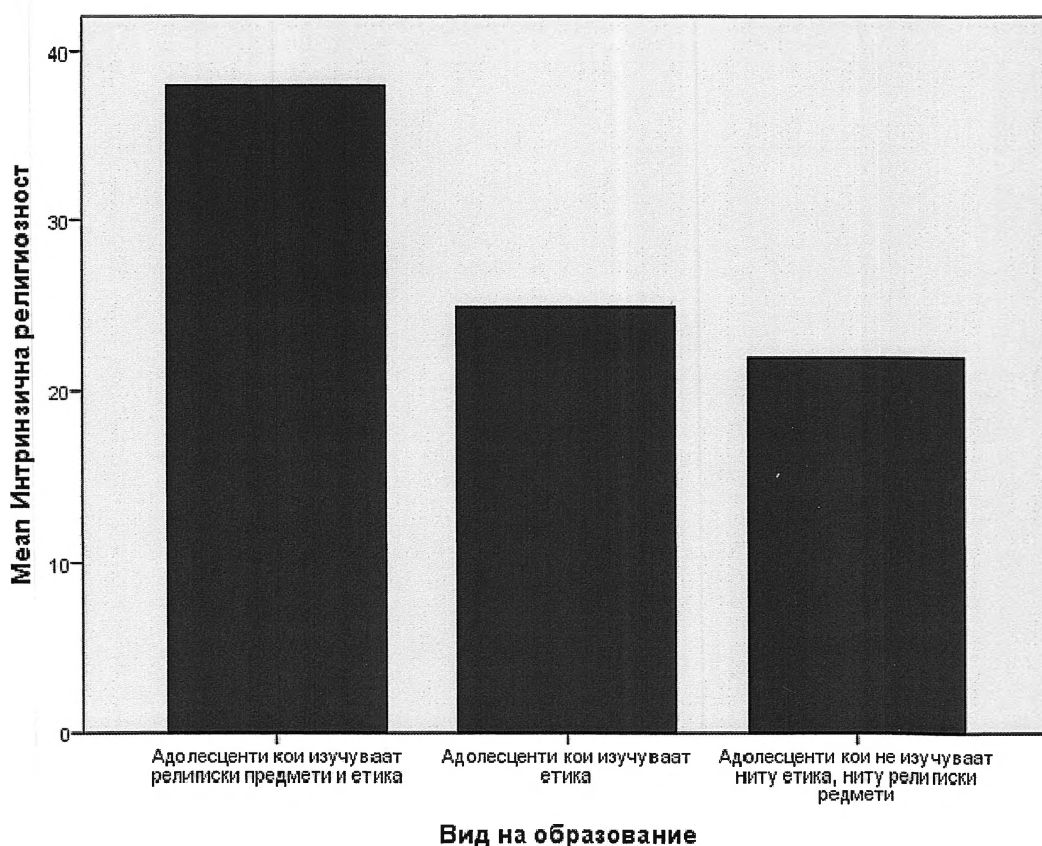
Групи на испитаници	N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	108	**37.99	4.917		
Адолесценти кои изучуваат етика	128	**24.98	8.830		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	134	**22.03	8.883		
Вкупно	370	27.71	10.369	133.239	** .000

Забелешка: \*\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) по примена на Bonferroni post-hoc тест.

**Табела 23.** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на екстринзичната религиозност

Групи на испитаници	N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	108	35.02	6.47		
Адолесценти кои изучуваат етика	128	35.89	8.00		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	134	33.87	8.54		
Вкупно	370	34.90	7.82	2.224	.110

Добиените разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на интринзичната религиозност се прикажани графички. На слика 3 се претставени разликите помеѓу трите групи адолесценти во однос на аритметичките средини добиени на вкупниот резултат од скалата за интринзична религиозност. Се забележува значителна разлика помеѓу сите три групи испитаници: адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика, адолесценти кои изучуваат етика и адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети. Адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика имаат постигнато највисок резултат на скалата за интринзична религиозност, за разлика од адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети. Тие постигнале најнизок резултат на скалата за интринзична религиозност од сите три групи испитаници опфатени со истражувањето.



**Слика 3:** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на интринзичната религиозност

### 3.2.3. Резултати за разликите во однос на вредносните ориентации кај адолесценти во зависност од видот на образованието

Вредносните ориентации во ова истражување се испитувани со *скалата на животни стилови* конструирана од Попадич (Popadić, 1998). Со неа се опфатени 10 животни стилови: семејно–сентиментален, алтруистички, сознаен, утилитаристички, популарност, егоистичко–индивидуалистички, прометејски активизам, хедонистички, религиозно–традиционален и насоченост кон моќ. Вредносните преференции се испитувани со модификуваната верзија на *Прашалникот за вредности на Рокич* (Rokeach, 1979). Терминалните вредности се претставени со следниве категории: општествен углед, возбудлив живот, вистинско пријателство, мир во светот, себепочитување, хармоничен семеен живот, душевен мир, рамноправност, мудрост, економска благосостојба, вистинска љубов, настојување да се биде подобар, сигурност за саканите лица, задоволство, социјална правда и свет на убавина. Инструменталните вредности се претставени со следниве категории: амбициозност, соработка, самоконтрола, независност, чесност, решителност, снаодливост, способност, помагање, чистота, великодушност, логичност, совесност, учтивост, натпреварување и тактичност. Пресметано е аритметичка средина и стандардна девијација за секоја од групите испитаници. За скалата на животни стилови повисока вредност на аритметичката средина значи повисоко рангирана вредносна ориентација. Вредностите може да се движат од 1 = најниско рангирана вредност до 7 = највисоко рангирана вредност. За скалата на инструментални и терминални вредности повисока вредност на аритметичката средина значи пониско рангирана вредност од страна на групите испитаници. Вредностите може да се движат од 1 = највисоко рангирана вредност до 16 = најниско рангирана вредност.

Од Табела 24 и 25 може да се воочи дека постојат животни стилови кои сите групи на испитаници високо ги рангираат. Тоа се: семејната ориентација, индивидуалистичката ориентација и прометејската активност. Религиозноста, пак, е највисоко рангирана од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, а останатите две групи испитаници ја рангираат помеѓу последните животни стилови. Хедонизмот како животен стил високо го рангираше групата испитаници кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети, но тоа не е случај и кај другите две групи испитаници. Алтруистичката ориентација високо ја рангираат

адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика и адолесцентите кои изучуваат етика, но не и адолесцентите кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети. Утилитарната ориентација високо ја рангираа адолесцентите кои изучуваат етика и оние кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети, но тоа не е случај со адолесцентите кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети. Сите групи на испитаници најниско ги рангираа популарната ориентација и моќта како животен стил. Од инструменталните вредности, адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика највисоко ја рангираа чесноста. Групата која изучува етика највисоко ја рангираше амбициозноста, додека, пак, групата која не изучува ниту етика, ниту религиски предмети за најважна вредност ја смета самоконтролата. Сите три групи испитаници најмалку го ценат натпреварувањето од набројаните инструментални вредности (види Табела 26 и 27). Од терминалните вредности, адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика највисоко го рангираа душевниот мир. Групата која изучува етика највисоко го рангираше себепочитувањето, додека, пак, групата која не изучува ниту етика, ниту религиски предмети за најважен го сметаат хармоничниот семеен живот. Искрената љубов и вистинското пријателство високо ги рангираа сите три групи испитаници, а за најмалку важни ги сметаат задоволството и светот на убавина (види Табела 28 и 29).

Разликите во однос на вредносните ориентации, инструменталните и терминалните вредности се утврдени со пресметување на еднонасочна Анализа на варијанса (ANOVA). Парцијалните споредби помеѓу групите испитаници се направени со помош на Bonferroni post-hoc тестот. Во табелите 24, 26 и 28 се прикажани резултатите со кои се проверува вистинитоста на поставената нул хипотеза: *H3: Не постои статистички значајна разлика во вредносните ориентации кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава.* Од соопштените вредности може да се воочи дека помеѓу трите групи испитаници со различен вид на образование постојат статистички значајни разлики на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) во однос на следниве вредносни ориентации: семејна, алтруистичка и утилитарна ориентација, хедонизам, религиозност и моќ. Потоа статистички значајни разлики на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) постојат во однос на следниве инструментални вредности: соработка, способност, помагање, великодушност и

натпреварување, како и во однос на терминалните вредности: мир во светот, себепочитување, душевен мир, рамноправност, економска благосостојба и задоволство. Во однос на вредносните ориентации: популарност, соработка и индивидуалистичка ориентација, статистички значајна разлика на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) постои помеѓу адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика и адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети. Во однос на инструменталната вредност: чесност постои разлика на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) помеѓу адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика и адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети. Помеѓу истите две групи на испитаници постои статистички значајна разлика на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) во однос на инструменталната вредност: логичност. Адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика и адолесцентите кои изучуваат етика се разликуваат во однос на инструменталната вредност: чисто. Оваа разлика е статистички значајна на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ). Помеѓу адолесцентите кои изучуваат етика и адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети постои статистички значајна разлика на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) во однос на инструменталната вредност: решителност. Во однос на терминалните вредности: возбудлив живот и социјална правда постои статистички значајна разлика на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) помеѓу адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика и адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети. Прикажаните разлики во вредносните ориентации, инструменталните и терминалните вредности помеѓу адолесцентите со различен вид на образование се доволни за да ја отфрлиме нул хипотезата  $H_0$  и да заклучиме дека постои статистички значајна разлика во вредносните ориентации кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава.

**Табела 24.** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на вредносните ориентации

Вредносни ориентации	M			SD			F	p
	AP	AE	AN	AP	AE	AN		
Семејна ориентација	**6.29	**6.14	**5.54	1.30	1.50	1.71	8.331	.000
Алтруистичка ориентација	**5.37	**4.72	**4.11	1.67	1.68	1.66	17.029	.000
Сознајна ориентација	4.41	4.24	4.29	1.86	1.99	2.09	.210	.811
Утилитарна ориентација	**3.60	**5.17	**5.14	1.97	1.56	1.74	30.067	.000
Популарна ориентација	*2.41	2.73	*3.03	1.89	1.88	1.99	3.132	.045
Индивидуалистичка ориентација	*4.44	4.77	*5.22	2.15	2.13	1.90	4.425	.013
Прометејска активност	4.70	4.55	4.34	1.71	1.87	1.72	1.325	.267
Хедонизам	**2.87	**4.42	**4.49	1.86	2.03	2.07	24.155	.000
Религиозност	**6.81	**4.42	**3.78	0.58	2.22	2.41	75.770	.000
Моќ	**2.52	**3.45	**3.60	1.84	2.07	2.18	9.367	.000

Забелешка: AP – адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика; AE – адолесценти кои изучуваат етика; AN – адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети;

\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) по примена на Bonferroni post-hoc тест;

\*\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) по примена на Bonferroni post-hoc тест.

Повисока аритметичка средина (M) значи повисоко рангирана инструментална вредност.

**Табела 25.** Приоритетни вредносни ориентации кај адолесцентите со различен вид на образование

Рангирање на вредносните ориентации			
	Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Адолесценти кои изучуваат етика	Адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети
1.	Религиозност	Семејна ориентација	Семејна ориентација
2.	Семејна ориентација	Утилитарна ориентација	Индивидуалистичка ориентација
3.	Алтруистичка ориентација	Индивидуалистичка ориентација	Утилитарна ориентација
4.	Прометејска активност	Алтруистичка ориентација	Хедонизам
5.	Индивидуалистичка ориентација	Прометејска активност	Прометејска активност
6.	Сознајна ориентација	Хедонизам	Сознајна ориентација
7.	Утилитарна ориентација	Религиозност	Алтруистичка ориентација
8.	Хедонизам	Сознајна ориентација	Религиозност
9.	Моќ	Моќ	Моќ
10.	Популарна ориентација	Популарна ориентација	Популарна ориентација

**Табела 26.** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на инструменталните вредности

Инструментални вредности	M			SD			F	p
	AP	AE	АН	AP	AE	АН		
Амбициозност	6.87	5.66	6.74	4.52	4.60	4.87	2.518	.082
Соработка	*7.94	*7.90	*9.43	4.04	4.47	4.45	5.153	.006
Самоконтрола	6.80	5.70	6.40	4.77	4.13	4.78	1.756	.174
Независност	8.01	6.97	6.69	5.39	4.58	5.18	2.212	.111
Чесност	**4.50	5.72	**6.63	3.85	4.15	4.39	7.838	.000
Решителност	7.22	*7.79	*6.40	3.93	4.15	3.59	4.256	.015
Снаодливост	7.74	7.07	7.37	3.92	3.97	3.99	.837	.434
Способност	**9.00	**7.34	*7.78	3.73	3.68	3.89	6.012	.003
Помагање	**6.92	**9.06	**9.40	4.05	4.12	4.17	12.318	.000
Чисто	*9.21	*10.59	9.81	4.02	3.85	4.23	3.485	.032
Великодушност	**8.28	**10.29	**10.43	4.53	4.21	4.36	8.748	.000
Логичност	*10.26	9.29	*8.75	3.68	4.05	4.16	4.349	.014
Совесност	9.69	9.48	9.15	4.00	4.12	4.10	.552	.576
Учтивост	9.16	10.31	9.72	4.29	3.81	3.96	2.442	.088
Натпреварување	**13.77	*12.15	**11.55	3.33	4.67	4.66	8.226	.000
Тактичност	10.57	10.55	9.88	4.29	4.18	4.35	1.079	.341

Забелешка: AP – адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика; AE – адолесценти кои изучуваат етика; АН – адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети;

\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) по примена на Bonferroni post-hoc тест;

\*\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) по примена на Bonferroni post-hoc тест.

Пониска аритметичка средина (M) значи повисоко рангирана инструментална вредност.



**Табела 27.** Приоритетни инструментални вредности кај адолесцентите со различен вид на образование

Рангирање на инструменталните вредности			
	Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Адолесценти кои изучуваат етика	Адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети
1.	Чесност	Амбициозност	Самоконтрола
2.	Самоконтрола	Самоконтрола	Решителност
3.	Амбициозност	Чесност	Чесност
4.	Помагање	Независност	Независност
5.	Решителност	Снаодливост	Амбициозност
6.	Снаодливост	Способност	Снаодливост
7.	Соработка	Решителност	Способност
8.	Независност	Соработка	Логичност
9.	Великодушност	Помагање	Совесност
10.	Способност	Логичност	Помагање
11.	Учтивост	Совесност	Соработка
12.	Чисто	Великодушност	Учтивост
13.	Совесност	Учтивост	Чисто
14.	Логичност	Тактичност	Тактичност
15.	Тактичност	Чисто	Великодушност
16.	Натпреварување	Натпреварување	Натпреварување

Забелешка: 1 = највисоко рангирана инструментална вредност до 16 = најниско рангирана инструментална вредност.

**Табела 28.** Разлики помеѓу адолесцентите со различен вид на образование во однос на терминалните вредности

Терминални вредности	M			SD			F	p
	AP	AE	AN	AP	AE	AN		
Општествен углед	9.28	8.89	9.60	4.56	4.90	4.79	.721	.487
Возбудлив живот	*9.30	8.61	*7.58	4.48	4.89	4.47	4.250	.015
Вистинско пријателство	5.48	5.89	5.90	3.63	3.91	3.46	.482	.618
Мир во светот	**6.46	**8.44	**9.30	4.23	4.56	4.88	11.748	.000
Себепочитување	**9.57	**5.87	**6.84	4.40	4.14	4.12	24.002	.000
Хармоничен семеен живот	5.68	6.19	5.43	4.03	4.39	4.17	1.085	.339
Душевен мир	**4.90	**7.35	**6.96	3.59	4.24	4.43	11.637	.000
Рамноправност	**8.29	**8.06	**9.84	3.28	3.62	4.19	8.588	.000
Мудрост	7.57	7.99	7.39	3.70	3.88	4.02	.824	.440
Економска благосостојба	**11.44	*10.65	**9.36	3.96	4.43	4.39	7.380	.001
Вистинска љубов	6.02	5.91	6.90	4.08	4.06	4.20	2.310	.101
Подобрување на самиот себеси	7.91	8.80	7.82	4.10	4.06	4.20	2.216	.111
Сигурност за саканите лица	8.06	8.77	7.80	3.97	4.25	3.87	2.027	.133
Задоволство	**12.96	**11.25	**12.01	3.70	3.84	3.47	10.249	.000
Социјална правда	*10.73	11.23	*12.01	3.70	3.84	3.47	3.802	.023
Свет на убавина	11.69	11.80	12.36	4.09	4.10	3.98	1.008	.366

Забелешка: AP – адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика; AE – адолесценти кои изучуваат етика; AN – адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети;

\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) по примена на Bonferroni post-hoc тест;

\*\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) по примена на Bonferroni post-hoc тест.

Пониска аритметичка средина (M) значи повисоко рангирана терминална вредност.

**Табела 29.** Приоритетни терминални вредности кај адолесцентите со различен вид на образование

Рангирање на терминалните вредности			
	Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Адолесценти кои изучуваат етика	Адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети
1.	Душевен мир	Себепочитување	Хармоничен семеен живот
2.	Вистинско пријателство	Вистинско пријателство	Вистинско пријателство
3.	Хармоничен семеен живот	Вистинска љубов	Себепочитување
4.	Вистинска љубов	Хармоничен семеен живот	Вистинска љубов
5.	Мир во светот	Душевен мир	Душевен мир
6.	Мудрост	Мудрост	Мудрост
7.	Подобрување на самиот себеси	Рамноправност	Возбудлив живот
8.	Сигурност за саканите лица	Мир во светот	Сигурност за саканите лица
9.	Рамноправност	Возбудлив живот	Подобрување на самиот себеси
10.	Општествен углед	Сигурност за саканите лица	Мир во светот
11.	Возбудлив живот	Подобрување на самиот себеси	Економска благосостојба
12.	Себепочитување	Општествен углед	Општествен углед
13.	Социјална правда	Економска благосостојба	Рамноправност
14.	Економска благосостојба	Социјална правда	Задоволство
15.	Свет на убавина	Задоволство	Социјална правда
16.	Задоволство	Свет на убавина	Свет на убавина

Забелешка: 1 = највисоко рангирана терминална вредност до 16 = најниско рангирана терминална вредност.

Добиените наоди овозможуваат да се прифати поставената А хипотеза и да се заклучи дека адолесцентите со различен вид на образование меѓусебно се разликуваат во духовниот развој, религиозната изразеност и изборот на вредносни ориентации.

### **3.3. Резултати за разликите во однос на духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста**

#### **3.3.1. Резултати за разликите во однос на духовниот развој кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста**

Според видот на образование, адолесцентите во ова истражување се поделени во три групи: адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика, адолесценти кои изучуваат етика и адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика. Во секоја од трите групи испитаници постојат две подгрупи во зависност од возраста на испитаниците: средношколци (средна адолесценција) и студенти (доцна адолесценција). Тука се испитувани разликите во духовниот развој кај адолесцентите во рамките на секоја од трите групи поделени според видот на образование, но во зависност од возраста. Се очекува студентите да покажат повисоки вредности на тестот за духовна интелигенција отколку средношколците како резултат на возраста и нивното долгогодишно насочено образование. И во овој случај духовниот развој е испитуван со помош на инструментот за мерење на духовната интелигенција (SISRI – 24). Инструментот содржи и 4 субскали: критичко егзистенцијално мислење (CET); способност за лична конструкција за целта и смислата на животот (PMP); свесност за трансценденталност (TA) и експанзија на свесната состојба (CSE). Пресметано е аритметичка средина и стандардна девијација за секоја од групите испитаници. Повисока вредност на аритметичката средина значи повисок резултат на тестот за духовна интелигенција кај испитаниците од групата.

Најнизок резултат на тестот за духовна интелигенција помеѓу групите испитаници од средна адолесценција имаат постигнато испитаниците кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети (56.79 од вкупно 96 бодови), а највисок резултат има постигнато групата која изучува етика и религиски предмети (60.32 бодови). Најнизок резултат на тестот за духовна интелигенција помеѓу групите испитаници од доцна адолесценција имаат постигнато испитаниците кои изучуваат етика и религиски предмети (58.57 бодови), а највисок резултат има постигнато групата која изучува етика (63.57 бодови). По однос на компонентата на духовната

интелигенција: критичко егзистенцијално мислење каде резултатот максимум може да изнесува 28 бодови, помеѓу испитаниците од средна адолесценција најнизок резултат имаат постигнато адолесцентите кои изучуваат етика (16.62 бодови), а највисок адолесцентите кои изучуваат етика и религиски предмети (17.00 бодови). Помеѓу адолесцентите од доцна адолесценција најнизок резултат имаат постигнато адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (16.58 бодови), а највисок резултат адолесцентите кои изучуваат етика (18.28 бодови). За компонентата: способност за лична конструкција за целта и смислата на животот каде максимум постигнат резултат може да биде 20 бодови, помеѓу испитаниците од средна адолесценција најнизок резултат имаат постигнато адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (13.40 бодови), а највисок резултат имаат постигнато адолесцентите кои изучуваат етика и религиски предмети (15.02 бодови). Помеѓу адолесцентите од доцна адолесценција најнизок резултат имаат постигнато адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (13.76 бодови), а највисок резултат имаат постигнато адолесцентите кои изучуваат етика (14.90 бодови). По однос на компонентата на духовната интелигенција: свесност за трансценденталност, каде максимум постигнат резултат може да биде 28 бодови, помеѓу испитаниците од средна адолесценција најнизок резултат имаат постигнато средношколците кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети (15.93 бодови), а највисок резултат имаат постигнато средношколците кои изучуваат етика и религиски предмети (17.38 бодови). Помеѓу испитаниците од доцна адолесценција, најнизок резултат имаат постигнато студентите кои изучуваат етика и религиски предмети (17.74 бодови), а највисок резултат имаат постигнато студентите кои изучуваат етика (19.13 бодови). За компонентата на духовната интелигенција: експанзија на свесната состојба каде максимум постигнат резултат може да биде 20 бодови, помеѓу испитаниците од средна адолесценција најнизок резултат имаат постигнато адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (10.51 бодови), а највисок резултат имаат постигнато адолесцентите кои изучуваат етика (11.63 бодови). Што се однесува до испитаниците од доцна адолесценција, најнизок резултат имаат постигнато студентите кои изучуваат етика и религиски предмети (9.53 бодови), а највисок резултат имаат постигнато студентите кои изучуваат етика (11.61 бодови).

Разликите во однос на духовната интелигенција се утврдени со пресметување на еднонасочна Анализа на варијанса (ANOVA). Во табелите што следуваат прикажани се резултатите со кои се проверува вистинитоста на поставените хипотези: X4: *Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува религиски предмети имаат повисок степен на духовен развој, од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено религиски предмети во наставата*; X5: *Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува етика имаат повисок степен на духовен развој од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено предмет етика во наставата*; X6: *Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која не вклучува религиски предмети и етика имаат повисок степен на духовен развој од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес немаат вклучено религиски предмети и етика во наставата.*

Резултатите за разликите во духовната интелигенција помеѓу адолесцентите со ист вид на образование, но со различна возраст се прикажани во Табела 30. Во Табелите 31, 32, 33 и 34 се прикажани резултатите за разликите кај адолесцентите со ист вид на образование, а различна возраст во однос на одделните компоненти на духовната интелигенција и тоа: критичко егзистенцијално мислење (Табела 31); способност за лична конструкција за целта и смислата на животот (Табела 32); свесност за трансценденталност (Табела 33) и експанзија на свесната состојба (Табела 34). Од соопштените вредности може да се воочи дека помеѓу групата испитаници кои изучуваат религиски предмети и етика не постојат статистички значајни разлики на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) ниту во едена од компонентите на духовната интелигенција. Со тоа хипотезата X4 се отфрла. Помеѓу групата испитаници кои изучуваат етика постојат статистички значајни разлики на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) за две компоненти на духовната интелигенција: способност за лична конструкција на целта и смислата на животот и свесноста за трансценденталност. Средношколците од оваа група испитаници имаат значително пониски резултати во однос на овие две компоненти од духовната интелигенција, отколку студентите со ист вид на образование кои имаат повисоки резултати на вкупниот резултат од прашањата кои се релевантни за споменатите компоненти на духовната интелигенција. Со тоа хипотезата X5 делумно се

прифаќа. Помеѓу групата испитаници кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети постои статистички значајна разлика на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) за една компонента на духовната интелигенција: свесност за трансценденталност. Средношколците од оваа група испитаници имаат значително пониски резултати во однос на оваа компонента од духовната интелигенција, отколку студентите со ист вид на образование кои имаат повисоки резултати на вкупниот резултат од прашањата кои се релевантни за споменатата компонента на духовната интелигенција. Со тоа хипотезата  $H_6$  делумно се прифаќа.

**Табела 30.** Разлики помеѓу адолесцентите со различна возраст во однос на духовната интелигенција

Групи на испитаници		N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Средна адолесценција	59	60.32	12.898	.449	.504
	Доцна адолесценција	46	58.57	13.877		
Адолесценти кои изучуваат етика	Средна адолесценција	60	59.10	15.155	3.047	.83
	Доцна адолесценција	65	63.57	13.465		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	Средна адолесценција	67	56.79	11.560	.794	.374
	Доцна адолесценција	66	59.06	17.285		

**Табела 31.** Разлики помеѓу адолесцентите со различна возраст во однос на критичкото егзистенцијално мислење

Групи на испитаници		N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Средна адолесценција	60	17.00	4.544	.112	.739
	Доцна адолесценција	47	16.68	5.312		
Адолесценти кои изучуваат етика	Средна адолесценција	60	16.62	5.949	2.764	.099
	Доцна адолесценција	67	18.28	5.351		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	Средна адолесценција	67	16.96	4.888	.167	.683
	Доцна адолесценција	67	16.58	5.655		

**Табела 32.** Разлики помеѓу адолесцентите со различна возраст во однос на способноста за лична конструкција за целта и смислата на животот

Групи на испитаници		N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Средна адолесценција	60	15.02	3.407	1.457	.230
	Доцна адолесценција	46	14.24	3.121		
Адолесценти кои изучуваат етика	Средна адолесценција	60	13.70	3.557	4.156	*.044
	Доцна адолесценција	68	14.90	3.087		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	Средна адолесценција	67	13.40	2.970	.402	.527
	Доцна адолесценција	67	13.76	3.547		

**Табела 33.** Разлики помеѓу адолесцентите со различна возраст во однос на свесноста за трансценденталност

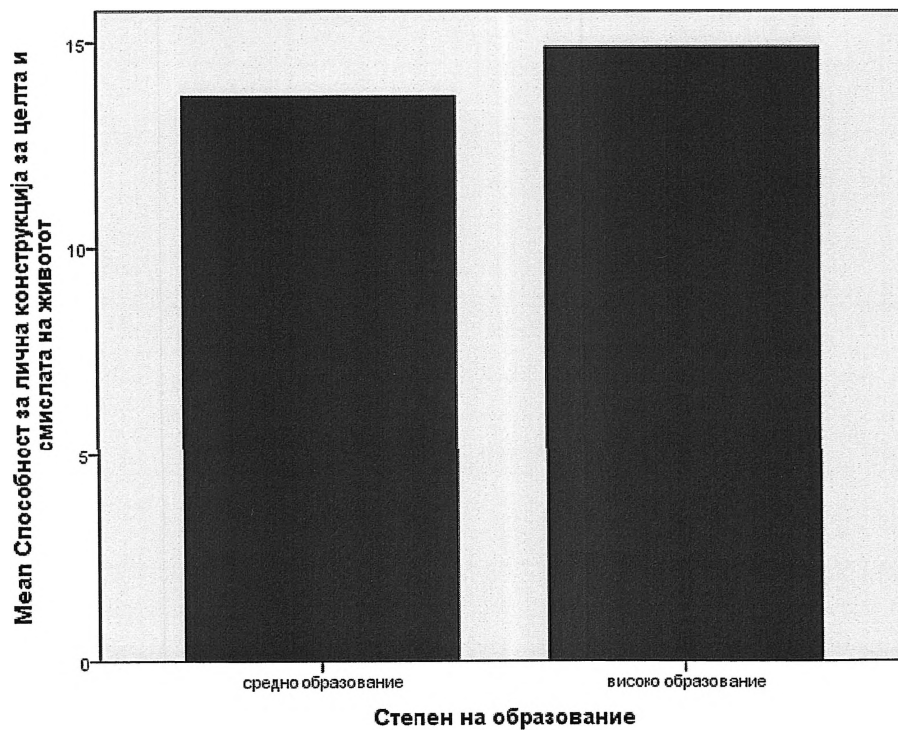
Групи на испитаници		N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Средна адолесценција	61	17.38	4.695	.161	.689
	Доцна адолесценција	47	17.74	4.771		
Адолесценти кои изучуваат етика	Средна адолесценција	60	17.15	4.726	6.449	*.012
	Доцна адолесценција	68	19.13	4.106		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	Средна адолесценција	67	15.93	4.395	4.789	*.030
	Доцна адолесценција	67	17.79	5.420		

**Табела 34.** Разлики помеѓу адолесцентите со различна возраст во однос на експанзијата на свесната состојба

Групи на испитаници		N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Средна адолесценција	61	11.20	4.767	3.398	.068
	Доцна адолесценција	47	9.53	4.500		
Адолесценти кои изучуваат етика	Средна адолесценција	60	11.63	4.186	.001	.970
	Доцна адолесценција	66	11.61	3.835		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	Средна адолесценција	67	10.51	4.215	.377	.540
	Доцна адолесценција	67	11.00	5.036		

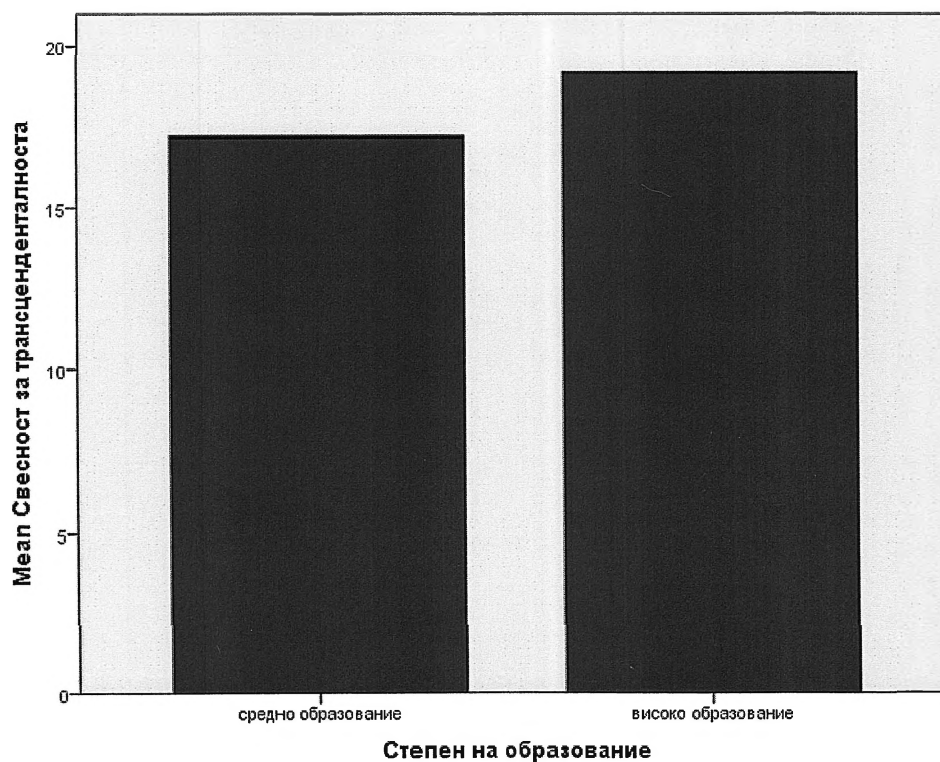


Добиените разлики помеѓу адолесцентите кои изучуваат етика во текот на нивното образование во однос на компонентите на духовната интелигенција: способност за лична конструкција на целта и смислата на животот и свесноста за трансценденталност се прикажани графички. На слика 4 се претставени разликите помеѓу двете групи адолесценти: адолесценти со средно образование (средна адолесценција) и адолесценти со високо образование (доцна адолесценција) во однос на аритметичките средини добиени на вкупниот резултат од прашањата кои се однесуваат на компонентата: способност за лична конструкција на целта и смислата на животот. Се забележува значителна разлика помеѓу двете групи испитаници: адолесценти со средно образование и адолесценти со високо образование. Адолесцентите кои изучуваат етика во средно образование имаат значително понизок резултат по однос на оваа компонента од духовната интелигенција, за разлика од адолесцентите кои изучуваат етика во високото образование.



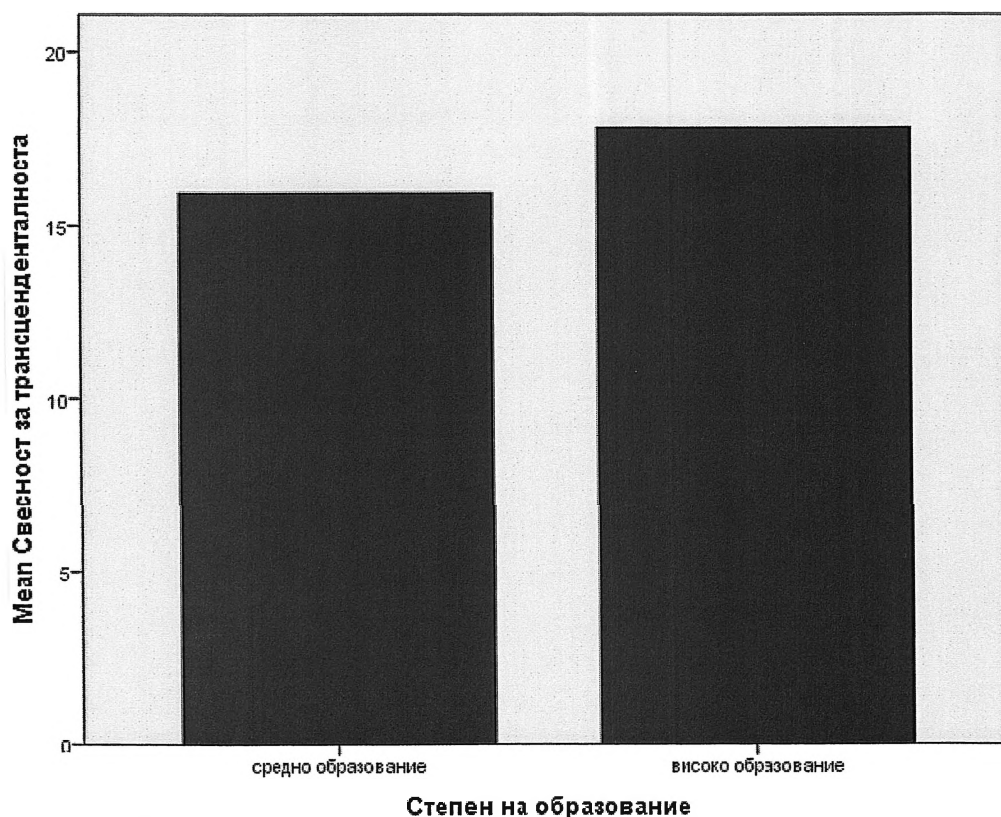
**Слика 4:** Разлики помеѓу адолесцентите кои изучуваат етика (средна и доцна адолесценција) во однос на способноста за лична конструкција на целта и смислата на животот

На слика 5 се претставени разликите помеѓу двете групи адолесценти: адолесценти со средно образование (средна адолесценција) и адолесценти со високо образование (доцна адолесценција) во однос на аритметичките средини добиени на вкупниот резултат од прашањата кои се однесуваат на компонентата: свесност за трансценденталност. Се забележува значителна разлика помеѓу двете групи испитаници: адолесценти со средно образование и адолесценти со високо образование. Адолесцентите кои изучуваат етика во средно образование имаат значително понизок резултат и по однос на оваа компонента од духовната интелигенција, за разлика од адолесцентите кои изучуваат етика во високото образование.



**Слика 5:** Разлики помеѓу адолесцентите кои изучуваат етика (средна и доцна адолесценција) во однос на свесноста за трансценденталност

Добиените разлики помеѓу адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети во текот на нивното образование во однос на компонентата на духовната интелигенција: свесност за трансценденталност се прикажани графички. На слика 6 се претставени разликите помеѓу двете групи адолесценти: адолесценти со средно образование (средна адолесценција) и адолесценти со високо образование (доцна адолесценција) во однос на аритметичките средини добиени на вкупниот резултат од прашањата кои се однесуваат на компонентата: свесност за трансценденталност. Се забележува значителна разлика помеѓу двете групи испитаници: адолесценти со средно образование и адолесценти со високо образование. Адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети во средно образование имаат значително понизок резултат по однос на оваа компонента од духовната интелигенција, за разлика од адолесцентите кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети во високото образование.



**Слика 6:** Разлики помеѓу адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (средна и доцна адолесценција) во однос на свесноста за трансценденталност

### **3.3.2. Резултати за разликите во однос на религиозната изразеност кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста**

Тука се испитувани разликите во степенот на религиозната изразеност кај адолесцентите во рамките на секоја од трите групи поделени според видот на образование, но во зависност од возраста. Се очекуваше студентите да покажат повисоки вредности на тестот за духовна интелигенција отколку средношколците како резултат на возраста и нивното долгогодишно насочено образование. И во овој случај религиозноста е испитувана со помош на скалата на интринзична и екстринзична религиозност конструирана од Олпорт и Рос (Allport & Ross, 1967). Пресметано е аритметичка средина и стандардна девијација за секоја од групите испитаници. Повисока вредност на аритметичката средина значи повисок резултат на скалата за интринзична и екстринзична религиозност кај испитаниците од групата и појака ориентација кон истата.

Најнизок резултат на скалата за интринзична религиозност помеѓу групите испитаници од средна адолесценција имаат постигнато испитаниците кои изучуваат етика (21.88 од вкупно 45 бодови), а највисок резултат има постигнато групата која изучува етика и религиски предмети (38.41 бодови). Најнизок резултат на скалата за интринзична религиозност помеѓу групите испитаници од доцна адолесценција имаат постигнато испитаниците кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (22.18 бодови), а највисок резултат има постигнато групата која изучува етика и религиски предмети (37.45 бодови). Најнизок резултат на скалата за екстринзична религиозност помеѓу групите испитаници од средна адолесценција имаат постигнато испитаниците кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (34.15 од вкупно 60 бодови), а највисок резултат има постигнато групата која изучува етика и религиски предмети (35.66 бодови). Најнизок резултат на скалата за екстринзична религиозност помеѓу групите испитаници од доцна адолесценција имаат постигнато испитаниците кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети (33.58 бодови), а највисок резултат има постигнато групата која изучува етика (36.88 бодови). Сепак, сите групи испитаници се смета дека имаат средна екстринзична ориентираност.

Разликите во однос на религиозната изразеност (интринзична и екстринзична ориентација) се утврдени со пресметување на еднонасочна Анализа

на варијанса (ANOVA). Во табелите што следуваат прикажани се резултатите со кои се проверува вистинитоста на поставените хипотези: X7: *Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува религиски предмети имаат повисок степен на религиозна изразеност, од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено религиски предмети во наставата*; X8: *Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува етика имаат повисок степен на религиозна изразеност од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено предмет етика во наставата*; X9: *Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која не вклучува религиски предмети и етика имаат повисок степен на религиозна изразеност од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес немаат вклучено религиски предмети и етика во наставата.*

Резултатите за разликите во религиозната изразеност помеѓу адолесцентите со ист вид на образование, но со различна возраст се прикажани во Табела 35 (интринзична религиозност) и Табела 36 (екстринзична религиозност). Од соопштените вредности може да се воочи дека помеѓу групата испитаници кои изучуваат религиски предмети и етика не постојат статистички значајни разлики на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) ниту во интринзичната, ниту во екстринзичната религиозна ориентација. Со тоа хипотезата X7 се отфрла. Помеѓу групата испитаници кои изучуваат етика постојат статистички значајни разлики на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) во однос на интринзичната религиозна ориентираност. Средношколците од оваа група испитаници имаат значително пониски резултати во однос на интринзичната религиозна ориентираност, отколку студентите со ист вид на образование кои имаат повисоки резултати на вкупниот резултат од скалата за интринзична религиозност. Со тоа хипотезата X8 се прифаќа. Помеѓу групата испитаници кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети не постојат статистички значајни разлики на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) ниту во интринзичната, ниту во екстринзичната религиозна ориентација. Со тоа хипотезата X9 се отфрла.

**Табела 35.** Разлики помеѓу адолесцентите со различна возраст во однос на интринзичната религиозност

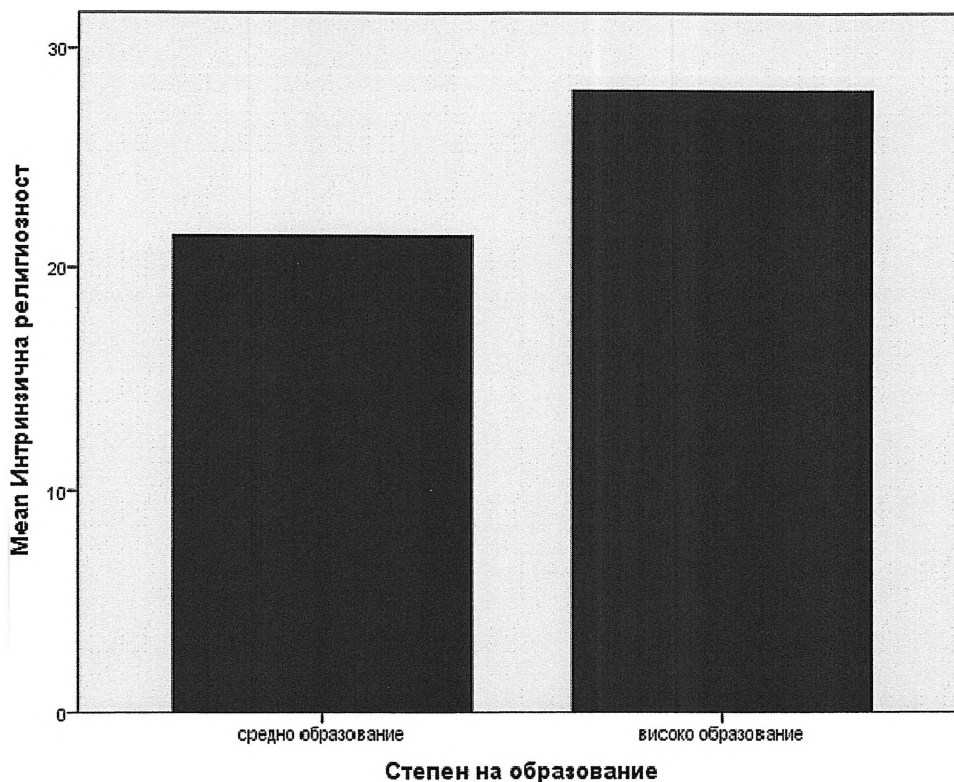
Групи на испитаници		N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Средна адолесценција	61	38.41	5.139	1.018	.315
	Доцна адолесценција	47	37.45	4.610		
Адолесценти кои изучуваат етика	Средна адолесценција	60	21.47	7.179	20.706	**.000
	Доцна адолесценција	68	28.09	9.030		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	Средна адолесценција	67	21.88	9.070	.038	.847
	Доцна адолесценција	67	22.18	8.759		

**Табела 36.** Разлики помеѓу адолесцентите со различна возраст во однос на екстринзичната религиозност

Групи на испитаници		N	M	SD	F	p
Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика	Средна адолесценција	61	35.66	6.728	1.364	.245
	Доцна адолесценција	47	34.19	6.092		
Адолесценти кои изучуваат етика	Средна адолесценција	60	34.77	8.263	2.250	.136
	Доцна адолесценција	68	36.88	7.689		
Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика	Средна адолесценција	67	34.15	8.190	.147	.702
	Доцна адолесценција	67	33.58	8.933		

Добиените разлики помеѓу адолесцентите кои изучуваат етика со различен степен на образование во однос на интринзичната религиозност се прикажани графички. На слика 7 се претставени разликите помеѓу двете групи адолесценти (средна и доцна адолесценција) во однос на аритметичките средини добиени на вкупниот резултат од скалата за интринзична религиозност. Се забележува значителна разлика помеѓу групите испитаници: испитаниците од средна адолесценција имаат постигнато понизок резултат на скалата за интринзична религиозност, за разлика од испитаниците од доцна адолесценција кои имаат

постигнато значително повисок резултат на скалата за интринзична религиозна ориентација.



Слика 7: Разлики помеѓу адолесцентите кои изучуваат етика во однос на интринзичната религиозност

### 3.3.3. Резултати за разликите во однос на вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста

Овде се испитувани разликите во вредносните ориентации кај адолесцентите во рамките на секоја од трите групи поделени според видот на образование, но во зависност од возраста. И во овој случај вредносните ориентации се испитувани со скалата на животни стилови конструирана од Попадич (Poradić, 1998). Вредносните преференции се испитувани со модификуваната верзија на Прашалникот за вредности на Рокич (Rokeach, 1979). Пресметано е аритметичка средина и стандардна девијација за секоја од групите испитаници. За скалата на животни стилови, повисока вредност на аритметичката средина значи повисоко рангирана вредносна ориентација. Вредностите може да

се движат од 1 = најниско рангирана вредност до 7 = највисоко рангирана вредност. За скалата на инструментални и терминални вредности повисока вредност на аритметичката средина значи пониско рангирана вредност од страна на групите испитаници. Вредностите може да се движат од 1 = највисоко рангирана вредност до 16 = најниско рангирана вредност.

Разликите во однос на вредносните ориентации, инструменталните и терминалните вредности се утврдени со пресметување на еднонасочна Анализа на варијанса (ANOVA). Во табелите 37, 38 и 39 се прикажани резултатите со кои се проверува вистинитоста на поставените хипотези: X10: *Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува религиски предмети имаат различни вредносни ориентации од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено религиски предмети во наставата*; X11: *Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која вклучува етика имаат различни вредносни ориентации од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес имаат вклучено предмет етика во наставата*; X12: *Адолесцентите - студенти кои слушаат настава која не вклучува религиски предмети и етика имаат различни вредносни ориентации од адолесцентите средношколци кои при воспитно-образовниот процес немаат вклучено религиски предмети и етика во наставата*.

Од соопштените вредности може да се воочи дека помеѓу средношколците и студентите кои изучуваат религиски предмети и етика не постојат статистички значајни разлики по однос на вредносните ориентации и инструменталните вредности. Од терминалните вредности, единствено по однос на економската благосостојба постои статистички значајна разлика на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) помеѓу овие две групи испитаници. Оттука, хипотезата X10 се отфрла. Помеѓу средношколците и студентите кои изучуваат етика во текот на нивното образование постојат статистички значајни разлики на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) по однос на следните вредносни ориентации: популарност, прометејска активност, религиозност и моќ, како и статистички значајни разлики на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) во однос на хедонизам, алтруистичка, сознајна и утилитарна ориентација. Во однос на инструменталните вредности: тактичност и чисто постои статистички значајна разлика на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) помеѓу овие две групи испитаници. По однос на



терминалните вредности: душевен мир и економска благосостојба, овие две групи испитаници статистички значајно се разликуваат на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ), а по однос на терминалната вредност: задоволство, групите испитаници статистички се разликуваат на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ). Со тоа хипотезата X11 се прифаќа. Понеѓу средношколците и студентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети не постојат статистички значајни разлики во однос на вредносните ориентации. Кај овие две групи испитаници постојат статистички значајни разлики на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ) по однос на инструменталните вредности: чесност, снаодливост и способност. Овие две групи испитаници статистички се разликуваат и по однос на терминалните вредности и тоа на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ ) по однос на вредностите: општествен углед и мир во светот, а по однос на вредностите: хармоничен семеен живот и мудрост на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ ). Со тоа хипотезата X12 делумно се прифаќа.

**Табела 37.** Разлики помеѓу адолесцентите со ист вид на образование, а различен степен на образование во однос на вредносните ориентации

Вредносни ориентации	Возрасна група	Адолесенти кои изучуваат религиски предмети и етика				Адолесенти кои изучуваат етика				Адолесенти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика			
		M	SD	F	p	M	SD	F	p	M	SD	F	p
Семејна ориентација	СА	6.26	1.264	.051	.823	6.05	1.419	.411	.523	5.37	1.865	1.353	.247
	ДА	6.32	1.353			6.22	1.573			5.72	1.535		
Алтруистичка ориентација	СА	5.62	1.583	3.289	.073	4.37	1.573	5.130	*.025	4.06	1.604	.132	.717
	ДА	5.04	1.732			5.03	1.719			4.16	1.729		
Сознајна ориентација	СА	4.39	2.060	.008	.930	3.80	2.049	5.804	*.017	4.33	2.211	.042	.837
	ДА	4.43	1.584			4.63	1.860			4.25	1.980		
Утилитарна ориентација	СА	3.36	2.025	2.130	.147	5.53	1.490	6.293	*.013	5.21	1.919	.198	.657
	ДА	3.91	1.863			4.85	1.567			5.07	1.560		
Популарна ориентација	СА	2.52	2.046	.537	.465	3.18	1.918	6.762	**.010	2.97	1.977	.119	.731
	ДА	2.26	1.674			2.34	1.759			3.09	2.028		
Индивидуалистичка ориентација	СА	4.69	2.292	1.828	.179	4.82	1.979	.064	.800	5.54	1.820	3.728	.056
	ДА	4.13	1.918			4.72	2.271			4.91	1.936		
Прометејска активност	СА	4.92	1.716	2.230	.138	3.85	1.783	17.864	**.000	4.10	1.680	2.461	.119
	ДА	4.43	1.678			5.16	1.724			4.57	1.734		
Хедонизам	СА	2.62	1.724	2.515	.116	4.88	1.869	6.046	*.015	4.36	2.227	.561	.455
	ДА	3.19	1.996			4.01	2.098			4.63	1.914		
Религиозност	СА	6.89	.580	2.070	.153	3.58	2.181	18.333	**.000	3.96	2.573	.678	.412
	ДА	6.72	.579			5.16	1.990			3.61	2.243		
Моќ	СА	2.52	1.980	.002	.969	3.97	2.099	7.512	**.007	3.60	2.303	.000	1.000
	ДА	2.51	1.666			2.99	1.951			3.60	2.067		

Забелешка: СА – адолесенти од средна адолесценција; ДА – адолесенти од доцна адолесценција;

\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ );

\*\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ );

Повисока аритметичка средина (M) значи повисоко рангирана вредносна ориентација.

**Табела 38.** Разлики помеѓу адолесцентите со ист вид на образование, а различен степен на образование во однос на инструменталните вредности

Инструментални вредности	Возрасна група	Адолесенти кои изучуваат религиски предмети и етика				Адолесенти кои изучуваат етика				Адолесенти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика			
		M	SD	F	p	M	SD	F	p	M	SD	F	p
Амбициозност	СА	7.46	4.857	2.406	.124	5.47	4.619	.191	.663	6.52	4.872	.264	.608
	ДА	6.11	3.969			5.82	4.610			6.96	4.885		
Соработка	СА	8.00	4.207	.026	.871	7.98	4.894	.041	.841	9.10	4.871	.696	.406
	ДА	7.87	3.848			7.82	4.085			9.75	3.990		
Самоконтрола	СА	6.67	4.881	.094	.759	5.38	4.195	.674	.413	6.37	4.871	.003	.957
	ДА	6.96	4.667			5.99	4.090			6.42	4.726		
Независност	СА	8.57	5.387	1.548	.216	6.72	4.551	.341	.561	6.63	5.193	.018	.895
	ДА	7.28	5.352			7.19	4.624			6.75	5.215		
Чесност	СА	4.72	4.075	.460	.499	6.25	4.277	1.866	.174	5.87	3.873	4.123	*.044
	ДА	4.21	3.569			5.25	4.001			7.39	4.761		
Решителност	СА	7.25	3.595	.005	.943	7.43	3.850	.830	.364	6.40	3.353	.001	.981
	ДА	7.19	4.362			8.10	4.395			6.39	3.845		
Снаодливост	СА	7.44	3.875	.808	.371	6.82	3.784	.460	.499	8.19	3.767	5.964	*.016
	ДА	8.13	3.992			7.29	4.136			6.54	4.080		
Способност	СА	8.41	3.495	3.586	.061	7.50	3.572	.223	.638	8.52	3.686	5.097	*.026
	ДА	9.77	3.930			7.19	3.794			7.03	3.962		
Помагање	СА	6.34	4.045	2.853	.094	9.35	4.182	.548	.460	8.93	4.084	1.713	.193
	ДА	7.66	3.969			8.81	4.079			9.87	4.232		
Чисто	СА	9.11	3.856	.083	.774	11.72	3.200	10.310	**.002	9.16	4.870	3.141	.079
	ДА	9.34	4.270			9.60	4.118			10.45	3.381		
Великодушност	СА	8.61	4.598	.736	.393	10.97	4.004	2.972	.087	9.96	4.269	1.567	.213
	ДА	7.85	4.457			9.69	4.324			10.90	4.425		
Логичност	СА	9.87	3.672	1.584	.211	8.85	4.091	1.329	.251	8.75	4.106	.000	1.000
	ДА	10.77	3.673			9.68	4.009			8.75	4.244		
Совесност	СА	9.98	4.052	.730	.395	9.92	4.291	1.293	.258	9.18	4.203	.007	.933
	ДА	9.32	3.946			9.09	3.950			9.12	4.028		

Учтивост	СА	9.18	4.205	.004	.950	10.25	3.865	.030	.862	9.72	3.988	.000	1.000
	ДА	9.13	4.456			10.37	3.781			9.72	3.965		
Натпреварување	СА	13.70	3.211	.051	.823	12.37	4.141	.245	.621	12.19	4.503	2.576	.111
	ДА	13.85	3.520			11.96	5.112			10.91	4.751		
Тактичност	СА	10.62	4.652	.018	.893	9.25	4.482	11.768	** .001	10.54	4.076	3.106	.080
	ДА	10.51	3.810			11.69	3.559			9.22	4.539		

Забелешка: СА – адолесценти од средна адолесценција; ДА – адолесценти од доцна адолесценција;

\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ );

\*\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ );

Пониска аритметичка средина (M) значи повисоко рангирана инструментална вредност.

**Табела 39.** Разлики помеѓу адолесцентите со ист вид на образование, а различен степен на образование во однос на терминалните вредности

Терминални вредности	Возрасна група	Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика				Адолесценти кои изучуваат етика				Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика			
		M	SD	F	p	M	SD	F	p	M	SD	F	p
Општествен углед	СА	9.11	4.605	.178	.674	9.63	5.246	2.622	.108	10.82	4.572	9.311	** .003
	ДА	9.49	4.549			8.24	4.522			8.37	4.712		
Возбудлив живот	СА	9.36	4.579	.029	.866	8.53	4.696	.027	.869	7.22	4.605	.861	.355
	ДА	9.21	4.403			8.68	5.080			7.94	4.331		
Вистинско пријателство	СА	5.74	3.568	.698	.405	5.37	3.737	2.050	.155	5.99	3.540	.089	.766
	ДА	5.15	3.712			6.35	4.018			5.81	3.399		
Мир во светот	СА	5.85	3.928	2.970	.088	8.70	4.541	.373	.542	7.84	4.941	13.115	** .000
	ДА	7.26	4.518			8.21	4.589			10.76	4.394		
Себепочитување	СА	10.21	4.565	3.017	.085	5.73	4.282	.117	.732	6.61	3.841	.394	.531
	ДА	8.74	4.067			5.99	4.032			7.06	4.400		
Хармоничен семеен живот	СА	5.87	4.052	.319	.573	6.22	4.271	.005	.944	6.19	4.297	4.548	* .035
	ДА	5.43	4.031			6.16	4.517			4.67	3.960		
Душевен мир	СА	4.90	3.798	.000	.991	8.52	4.217	9.078	** .003	7.55	4.672	2.459	.119

	ДА	4.89	3.338			6.32	4.013			6.36	4.126		
Рамноправност	СА	8.00	3.352	1.073	.303	8.52	4.011	1.785	.184	9.67	4.315	.204	.652
	ДА	8.66	3.185										
Мудрост	СА	7.49	3.496	.069	.794	8.12	3.954	.115	.735	6.67	3.875	4.371	*.038
	ДА	7.68	3.990										
Економска благосостојба	СА	12.25	3.802	6.000	*.016	9.52	5.094	7.755	**.006	9.46	4.554	.075	.784
	ДА	10.40	3.965										
Вистинска љубов	СА	6.13	4.125	.106	.745	5.67	3.913	.402	.527	6.69	4.091	.393	.532
	ДА	5.87	4.052										
Подобрување на самиот себеси	СА	8.05	4.299	.167	.684	8.47	4.284	.784	.378	8.45	4.272	3.029	.084
	ДА	7.72	3.854										
Сигурност за саканите лица	СА	7.66	4.151	1.431	.234	8.85	4.165	.036	.849	8.33	3.779	2.541	.113
	ДА	8.57	3.687										
Задоволство	СА	12.67	3.439	.838	.362	10.43	3.633	5.219	*.024	10.58	4.178	.450	.504
	ДА	13.34	4.146										
Социјална правда	СА	10.31	3.981	1.817	.181	11.55	3.842	.800	.373	12.06	3.546	.022	.882
	ДА	11.28	3.268										
Свет на убавина	СА	11.36	3.633	.914	.341	11.90	3.482	.071	.790	11.76	3.885	3.062	.082
	ДА	12.11	4.473										

Забелешка: СА – адолесценти од средна адолесценција; ДА – адолесценти од доцна адолесценција;

\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.05 ( $p < 0.05$ );

\*\* - статистички значајни разлики меѓу групите на ниво 0.01 ( $p < 0.01$ );

Пониска аритметичка средина (M) значи повисоко рангирана терминална вредност.

Добиените наоди овозможуваат делумно да се прифати поставената Б хипотеза според која *повозрасните адолесценти имаат повисок степен на духовен развој, поголема религиозна изразеност и различни вредносни ориентации од адолесцентите со ист вид на образование, но со помала возраст.*

Подетално, по однос на хипотезата Б може да се заклучи дека:

а) не постојат разлики помеѓу адолесцентите од средна и доцна адолесценција кои изучуваат религиозни предмети и етика во однос на духовниот развој, религиозната изразеност и вредносните ориентации;

б) постојат разлики помеѓу адолесцентите од средна и доцна адолесценција кои изучуваат етика во однос на духовниот развој, религиозната изразеност и вредносните ориентации;

в) само делумно постојат разлики помеѓу адолесцентите од средна и доцна адолесценција кои не изучуваат етика и религиозни предмети во однос на духовниот развој и вредносните ориентации, но не постојат разлики од статистичка значајност помеѓу овие две групи испитаници во однос на религиозната изразеност.

## IV ДЕЛ

### Дискусија на резултатите

Во овој дел ќе бидат анализирани и протолкувани наодите за разликите во однос на духовноста, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесцентите со различен вид на образование. Добиените резултати од спроведеното мерење ја потврдуваат генералната хипотеза А според која *адолесцентите со различен вид на образование меѓусебно се разликуваат во духовниот развој, религиозната изразеност и изборот на вредносни ориентации*. Воедно, ќе се протолкуваат и наодите за разликите во однос на духовноста, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование но на различна возраст. Добиените резултати кои се однесуваат на таквите разлики делумно ја потврдуваат хипотезата Б според која *повозрасните адолесценти имаат повисок степен на духовен развој, поголема религиозна изразеност и различни вредносни ориентации од адолесцентите со ист вид на образование, но со помала возраст*. Тука се протолкувани и резултатите добиени со дескриптивната статистика.

#### 4.1. Дискусија на резултатите добиени од дескриптивната статистика

##### 4.1.1. Дискусија на резултатите добиени од дескриптивната статистика за адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика

Со истражувањето се опфатени вкупно 108 адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика. Дел од нив се средношколци во Македонската православна богословија, а останатите се студенти на Православниот богословски факултет во Скопје. Сите адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика се од машки пол и сите се изјасниле како религиозни – православни христијани.

Во однос на духовната интелигенција, оваа група испитаници има постигнато просечни резултати за сите четири компоненти од духовноста. Оттука, може да се заклучи дека адолесцентите кои изучуваат религиски предмети поседуваат капацитет за развој на духовната интелигенција. Кај оваа група адолесценти најмногу е изразена способноста за лична конструкција на целта и

смислата на животот како компонента на духовната интелигенција. Тоа значи дека средношколците и студентите кои изучуваат религиски предмети и етика имаат развиено интегративен организациски принцип кој им овозможува да ја пронајдат смислата во животот и надворешното опкружување. Тие се способни за холистичка перцепција и осознавање на нечиј живот и животот воопшто од независна гледна точка. Понатаму, тие имаат развиено способност за разбирање на реалноста со сите нејзини спротивности и некомпатибилности; тие ја перципираат реалноста независно од стравовите, желбите и верувањата.

Она што е значајно за овие адолесценти е и тоа дека изворот на духовноста го пронаоѓаат единствено во верата и знаат да направат разлика помеѓу позитивната „светла“ духовност и негативната „мрачна“ духовност. Според православното христијанско учење, духовната сфера (како индивидуалната, така и надиндивидуалната) има и светла и темна страна што е изразено во голем број на други антиномии: „живот – смрт“, „смисла – бесмисленост“, „добродетел – грев“ итн. Учејќи за верата, овие адолесценти учат и како да ја развијат позитивната духовност во себе, а ги усовршуваат и механизмите со кои ќе можат успешно да се изборат против силите на мрачната духовност. Под такви механизми се подразбираат постот, молитвата, причеста и др.

Во однос на религиозноста, адолесцентите кои изучуваат религиски предмети покажаа висок степен на интринзична ориентираност и просечна екстринзична ориентираност. Тоа значи дека овие адолесценти ја пронаоѓаат својата главна мотивација во верата и потребите ги ускладуваат со нивните религиски уверувања и барања. Во потполност ја имаат интернализирано прифатената вера и може да се каже дека тие ја живеат својата вера. Другите потреби ги потчинуваат на религиозната посветеност. Длабоко го прифаќаат кредото на сопствената религија и ги прифаќаат вредностите кои произлегуваат од верата: понизност, сочувство, љубов кон ближните... На ниво на група, нема изразени резултати за користење на религијата за сопствени потреби и цели, како на пример за стекнување на сигурност, благосостојба, пријатели, забава, статус, утеха и самооправдување.

Адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика најмногу ги ценат инструменталните вредности: чесност, самоконтрола, амбициозност и помагање.



Тоа значи дека се карактеризираат со чесен однос кон другите; поседуваат способност за воздржување, контролирање на себеси и самодисциплина; вложуваат напори за постигнување повисоки и потешко остварливи цели и им помагаат на оние на кои им е потребна помош или поддршка. Од терминалните вредности, пак, најмногу ценат: душевен мир, вистинско пријателство, хармоничен семеен живот и вистинска љубов. Приоритет во животот им е да постигнат душевно спокојство со отсуство на било какви внатрешни конфликти; се грижат да стекнат блиски, искрени и верни пријатели во животот; претпочитаат семеен живот исполнет со љубов, почит и разбирање, како и искрена и трајна љубовна врска со длабока емоционална и духовна интимност.

Од животните ориентации овие адолесценти највисоко ја рангираат религиозноста, а потоа семејната и алтруистичката ориентација. Според тоа, верата во Бога и живот во склад со верското учење е најважно за нив и го определува нивниот начин на живот. Важно им е и да запознаат лице со кое ќе доживеат искрена љубов и ќе создадат семејство. После верата во Бога и грижата за семејството и најблиските, тие се ориентирани и кон помагање на луѓето кои имаат потреба од тоа. Сакаат да се занимаваат со нешто што е корисно за луѓето.

Натпреварувањето, тактичноста и логичноста не се толку важни за нив. Тие сметаат дека има поважни работи во животот отколку настојувањето да се постигне или да се направи нешто подобро од другите; потоа внимателно да делуваат во чувствителни ситуации и рационално и доследно да се однесуваат. Задоволството, светот на убавина и економската благосостојба исто така им се малку важни во животот. Животот исполнет со разновидни уживања, лежерност и забава; убавината на природата, творештвото и уметноста, како и богатството и материјалните добра не се предизвик за нив.

Како начин на живеење најмалку би одбрале да бидат познати и популарни и да имаат многу обожаватели; да заземат раководечко место во општеството и да имаат голема моќ над луѓето или пак, да го уредат животот така што нема да има потреба да се грижат за другите, туку единствено за себе.

#### **4.1.2. Дискусија на резултатите добиени од дескриптивната статистика за адолесцентите кои изучуваат етика**

Со истражувањето се опфатени вкупно 128 адолесценти кои изучуваат етика, но не и религиски предмети во текот на своето образование. Дел од нив се средношколци во гимназија, а останатите се студенти на Филозофскиот и Педагошкиот факултет во Скопје. Во оваа група испитаници преовладуваат повеќе женски, отколку машки адолесценти. Од вкупниот број на испитаници 95,3% се изјасниле како религиозни, а 4,7% се изјасниле како нерелигиозни или атеисти.

Во однос на духовната интелигенција, оваа група испитаници, исто како и групата испитаници кои изучуваат религиски предмети, има постигнато просечни резултати за сите четири компоненти од духовноста. Оттука, може да се заклучи дека адолесцентите кои изучуваат религиски предмети поседуваат капацитет за развој на духовната интелигенција. Од компонентите на духовната интелигенција кај оваа група адолесценти најизразени се критичкото егзистенцијално размислување и експанзија на свесната состојба. Според тоа, адолесцентите кои изучуваат етика поседуваат капацитет за критичко размислување за природата на постоењето, реалноста, универзумот, просторот, времето и смртта и други прашања поврзани со смислата на животот и постоењето. Кинг тврди дека целта на духовната интелигенција може да биде поврзана со егзистенцијалните способности, но сепак, тешко е да се разликува од однесувањето. Уште повеќе што некој може да си постави цел во склоп на различни домени кои ги надминуваат оние кои се егзистенцијални. Научното истражување типично демонстрира значајна поврзаност помеѓу критичкото егзистенцијално размислување, менталните способности и високиот коефициент на интелигенција (King, 2008). Овие адолесценти, исто така, поседуваат капацитет за развој на способноста за длабоко мисловно вникнување и задлабочено размислување кое што е присутно при молитва или медитација, а се огледува во четвртата компонента на духовната интелигенција: експанзија на свесната состојба.

Во однос на религиозноста, адолесцентите кои изучуваат етика се одликуваат со низок степен на интринзична ориентираност и среден степен на екстринзична ориентираност. Според тоа, религијата не е многу значајна за нив, но сепак постои одреден степен на религиозност. Тоа што екстринзичната

религиозност е поизразена кај оваа група испитаници отколку интринзичната, претставува интерес за религијата од гледна точка на остварување на сопствени потреби и цели, како на пример: стекнување на сигурност, благосостојба, пријатели, забава, статус, утеха и самооправдување. Во ваквиот случај религијата не е вредност сама по себе, туку таа му служи на поединецот за да се стекне со некаква корист. Предрасудите често се поврзуваат со ваквиот начин на изразување на религиозноста. Личноста која се потпира на поддршката од екстринзичната религиозност, на истиот начин се потпира и на предрасудите.

Што се однесува до вредностите, адолесцентите кои изучуваат етика најмногу ги ценат инструменталните вредности: амбициозност, самоконтрола, чесност и независност. Тие вложуваат големи напори за постигнување на повисоки и потешко остварливи цели; воздржани се и умеат да се контролираат себеси; развиваат чесен однос кон другите и самостојни се во одлуките и делувањата. Од терминалните вредности најмногу ги ценат: себепочитувањето, вистинското пријателство, вистинската љубов и хармоничниот семеен живот. Според тоа, овие адолесценти имаат почит кон себеси и верба во сопствените потенцијали и вредности; сакаат да стекнат блиски, искрени и верни пријатели, како и искрена и трајна љубовна врска со длабока емоционална и духовна интимност, како и да создадат семејство во кое ќе владее љубовта, почитта и разбирањето.

Како начин на живеење најмногу се заинтересирани да пронајдат личност која ќе ги сака и која ќе ја сакаат и со неа да изградат семејство. Потоа да се занимаваат со добро платена работа, која ќе им носи многу пари и потполна материјална сигурност, а исто така би сакале да се занимаваат и со нешто што е корисно за луѓето; да им помагаат на луѓето кога се несреќни или загрозени, дури и по цена на лично одрекување.

Напреварувањето, чистотата и тактичноста не се толку важни за нив. Тие не настојуваат да постигнат или направат нешто подобро од другите. На чистотата, уредноста и педантноста во секојдневното живеење не посветуваат особено внимание и не се толку внимателни во делувањето кога станува збор за чувствителни ситуации при кои некој би можело да биде навреден од нивна страна. Убавината на природата, творештвото и уметноста, живот исполнет со

разновидни уживања, лежерност и забава, а потоа и корегирањето на социјалната неправда не претставуваат предизвик за нив.

Адолесцентите кои изучуваат етика во текот на нивното образование најмалку би одбрале да бидат популарни и да имаат многу обожаватели во животот; да заземат раководечко место во општеството и да имаат голема моќ над луѓето или пак, да се занимаваат со истражувања; да бараат нови пронајдоци и изуми и да стекнат што повеќе знаење за светот, природата и човекот.

#### **4.1.3. Дискусија на резултатите добиени од дескриптивната статистика за адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети**

Со истражувањето се опфатени вкупно 134 адолесценти кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети во текот на своето образование. Од нив дел се средношколци во средното уметничко училиште и училиштето за физичка култура во Скопје, а другите се студенти на Архитектонскиот факултет и Факултетот за физичка култура во Скопје. Седумдесет и четири адолесценти се од машки пол, а шеесет се од женски пол. Од нив 94% се изјасниле како религиозни, а 6% се изјасниле како нерелигиозни или атеисти.

Во однос на духовната интелигенција, оваа група испитаници има постигнато просечни резултати на инструментот за духовна интелигенција. Според тоа, може да се заклучи дека адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети ниту етика, сепак поседуваат капацитет за развој на духовната интелигенција во сите четири нејзини компоненти, но духовната изразеност е на пониско ниво отколку кај другите две групи испитаници. Од компонентите на духовната интелигенција, кај оваа група испитаници најизразена е способноста за критичко размислување за природата на постоењето, реалноста, универзумот, просторот и времето, како и други прашања поврзани со смислата на животот и постоењето.

Важно е да се напомене и тоа дека адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети, исто како и адолесцентите кои изучуваат само етика повеќе се склони да прават разлика помеѓу духовноста и „бездуховноста“,

отколку помеѓу позитивната и негативната духовност. Од гледиште на основните карактеристики на духовното образование, антиномијата „духовност – бездуховност“ е некоректна. Духовноста е присутна во секој човек како даденост, самата претставува својство со кое се разликува човекот од светот на живите суштества. Духовното образование е насочено кон вредносна актуализација и реализација на тоа својство во одредена насока. Затоа, разбирањето на духовното образование само како „негување“ на позитивните квалитети во никој случај не го исполнува просторот во целост.

Што се однесува до религиозноста, адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика покажаа мал интерес како кон интринзичната, така и кон екстринзичната религиозност и покрај тоа што на прашањето за религиозна припадност само 6% од оваа група испитаници се декларирале како атеисти и 3,9% како нерелигиозни. Според тоа, останатите 90,1% од испитаниците кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети се декларирале како припадници на одредена религија само по традиција, но тие немаат изразен интерес за проучување на религиозните верувања, потоа за посета на богослужбите или, пак, за практикување на молитвата. За нив е доволно да ги прослават големите верски празници во кругот на блиските, но без практикување на одредени верски ритуали. Тоа значи дека религијата, за најголем дел од оваа група испитаници, нема значајна улога во животот.

По однос на преферираните вредности, адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети најмногу ги ценат инструменталните вредности: самоконтрола, решителност, чесност и независност. Овие адолесценти најмногу ги карактеризира самодисциплираноста, смелото донесување на одлуки и цврстото стоење зад сопствените одлуки; чесен однос кон другите и самостојно одлучување и делување. Терминални вредности кои најмногу ги ценат се: хармоничен семеен живот, вистинско пријателство, себепочитување и вистинска љубов. Според тоа, тие претпочитаат семеен живот исполнет со љубов, почит и разбирање; потоа искрени, блиски и верни пријатели, како и искрена и трајна љубовна врска. Овие адолесценти имаат висока почит кон себеси и верба во сопствените потенцијали и вредности.

Во животот се ориентирани кон семејството, индивидуалистички и утилитарно. Важно им е да сретнат личност со која ќе создадат семејство. Сакаат да го уредат животот така што нема да зависат од другите и нема да се грижат за тугите проблеми, туку единствено за себеси и сопствената благосостојба. Исто така сакаат да се занимаваат со добро платена работа која ќе им донесе потполна материјална сигурност и ќе им обезбеди богат и удобен живот.

Натпреварувањето, великодушното и тактичноста како инструментални вредности не се никаков предизвик за нив. Не настојуваат да постигнат или направат нешто подобро од другите, ниту пак им е важно тоа што го имаат да го споделат со другите. Не се грижат за тоа да бидат внимателни во чувствителни ситуации со цел да не навредат некого.

Во животот не им е важна популарноста, моќта и религиозноста. Да бидат популарни и да имаат многу обожаватели не претставува предизвик за нив; немаат ниту големи амбиции кон заземање на раководечко место во општеството; ниту пак, сакаат во животот да се раководат според некои религиозни начела и верувања.

## **4.2. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти во зависност од видот на образованието**

### **4.2.1. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на духовниот развој кај адолесценти во зависност од видот на образованието**

Застапниците за духовната интелигенција сметаат дека таа не е само интелигенција, туку и „лепило“ кое ги поврзува сите останати интелигенции (Zohar & Marshall, 2001; King, 2010). Кога се дискутира во однос на образовните програми, се смета дека духовната интелигенција е остварлива алатка која може да придонесе за севкупните академски перформанси на учениците со зголемување на нивните способности за решавање на проблеми, подобрување на вештините за критичко размислување и обезбедување на механизми за справување со

конфликтни и тешки ситуации, како и нивно надминување (Palmer, 1999; Sisk & Torrance, 2001). Сепак, образовната клима во нашата земја сè уште обесхрабрува било какви духовни влијанија во едукативни форми.

Ова истражување претставува обид да се обезбедат докази со кои ќе се задоволи диспаратот во образовниот дискурс. Имено, како видот на образованието влијае на духовниот развој кај адолесцентите досега не е истражувано, особено не на нашите простори каде што духовноста е „протерана“ од образовниот дискурс и практика од страна на науката и секуларизмот. Затоа духовноста останала недоволно проучена како особина која се развива со воспитно-образовниот процес. Како резултат на тоа, нема насоки на располагање за компаративна анализа на резултатите добиени од ова истражување.

Истражувањето е насочено кон утврдување на разликите во однос на степенот на духовен развој кај адолесценти со различен вид на образование. Според добиените резултати е утврдено дека сите три групи испитаници имаат просечно ниво на развиеност на духовна интелигенција, како и по однос на четирите нејзини компоненти: критичко егзистенцијално мислење; способност за лична конструкција за целта и смислата на животот; свесност за трансценденталност и експанзија на свесната состојба. Кај испитаниците се утврдени разлики единствено за втората компонента на духовната интелигенција: способност за лична конструкција за целта и смислата на животот и тоа помеѓу адолесцентите кои изучуваат етика и религиски предмети и адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети. Кај вториве резултатите се пониски. Тоа значи дека адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика повеќе отколку адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика имаат развиено интегративен организациски принцип (или збир на принципи) кој им овозможува да ја пронајдат смислата во животот и надворешното опкружување. Тие се поспособни за холистичка перцепција и осознавање на нечиј живот и животот воопшто од независна гледна точка. Понатаму, тие имаат развиено поголема способност за разбирање на реалноста со сите нејзини спротивности и некомпатибилности; ја перципираат реалноста независно од стравовите, желбите и верувањата.

Во однос на сите други компоненти на духовната интелигенција не се најдени статистички значајни разлики помеѓу групите испитаници. Оттука може само делумно да се отфрли нул хипотезата која гласи: *Не постои статистички значајна разлика во степенот на духовен развој кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава.* Резултатите делумно ја потврдуваат генералната хипотеза А во однос на разликите во духовниот развој кај адолесценти со различен вид на образование.

Дискутирајќи за резултатите, важно е да се споменат и неколку ограничувања кои може да се препишат на инструментот за мерење на духовната интелигенција кој беше користен во ова истражување. Речникот на стручни термини, иако беше објаснет пред почетокот на испитувањето, сепак останува можност да биде недоволно јасен и да делува збунувачки за испитаниците, со оглед на тоа што некои од нив за првпат се сретнаа со дел од термините кои ја определуваат духовната интелигенција. Така на пример термините: трансценденталност и експанзија на свесната состојба може да звучат непознато и да предизвикаат несигурност кај испитаните адолесценти. Ова може да влијаело на процесот на мерење на духовната интелигенција кај нив, па оние испитаници кои не ги разбрале во целост прашањата да одговарале на истите според потребата да се прикажат духовно супериорни или духовно инфериорни, со што се создава можност за Хоторн ефект.

Од друга страна инструментот е направен за испитување на духовната интелигенција независно од религиозноста. За учениците и студентите кои изучуваат религиски предмети и кои изворот на духовноста го пронаоѓаат во верата, некои прашања од инструмент за мерење на духовната интелигенција, како на пример оние кои се поврзани со концептот за експанзија на свесната состојба не само што не беа прифатливи, туку беа и во спротивност со прописите на наставната програма која ја изучуваат. Според тоа, резултатите кај оваа група на испитаници не може да се сметаат во целост за релевантни, бидејќи овие адолесценти одговориле позитивно единствено на прашањата од инструментот кои можеле да ги протолкуваат во согласност со нивното религиозно учење. На прашањата кои ја одредуваат духовноста како универзална и религиозно независна овие испитаници не одговориле позитивно. Оттука, иако беше



очекувано, адолесцентите кои изучуваат религиски предмети не постигнаа значително повисок резултат во споредба со останатите испитувани адолесценти на инструментот за мерење на духовната интелигенција.

Според Маслов (1971), развојот на духовноста е доживотен повеќеслоен процес. За да се развие духовноста потребно е време, работа, дисциплина, истражување и посветеност. Литературата ги признава како духовни водачи Махатма Ганди, Мартин Лутер Кинг и мајка Тереза, но сепак влијанието на нивната духовност не беше признато сè додека не ја постигнале зрелоста во животот, работејќи во нивните заедници многу години. Јунг (1973) смета дека духовноста кај човекот може да ја доживее својата кулминација дури после четириесеттата година од неговиот живот. Затоа, во периодот на адолесценција сè уште е рано да се зборува за развиена духовна интелигенција. Тука може да стане збор само за поседување или не поседување на капацитет за развој на духовната интелигенција. Оттука, задоволителни се резултатите добиени со ова истражување кај сите три групи испитаници. Може да се заклучи дека сите тие поседуваат капацитет за развој на духовноста, но се поставува прашањето во која насока и во колкава мера понатаму ќе ја развиваат духовноста.

Православната христијанска педагогија предупредува за двојниот карактер на духовноста. На методолошко ниво, овој заклучок ги коригира хуманистичките погледи на човекот како на суштество кое има само позитивен потенцијал во својот развој и нè доведува до мислата дека е неопходно да се коригираат целите на образованието. Концептот на духовноста како феномен, антиномичен по својата природа, овозможува да се надмине присутната шема според која адолесцентот се разбира како „предмет во образованието“ и да му се придаде значење на субјект во воспитно-образовниот процес, а самото образование да се сфати како „образ(ување) на битието“ – неопходна целовитост.

Од гледиште на антиномичниот карактер на духовноста, таквите цели на образованието како на пример: „максимална самореализација на човекот“, „создавање на услови за максимално откривање на човековите способности“ во најмала мера звучат некоректно, бидејќи самореализацијата може да се врши и во насока на приближување кон позитивната „светла“ духовност, но и во насока на приближување кон негативната „мрачна“ духовност. Не секогаш духовната потрага

на човекот придонесува за позитивни промени во него; затоа, за педагогот важно е да го земе предвид не само присуството или отсуството на стремежот за духовен развој кај ученикот, туку и насоката на духовната потрага. Како резултат на ваквата теорија, потребно е да се разработат оние педагошки услови кои ги минимизираат негативните потенцијали и кои обезбедуваат позитивен духовен развој на ученикот. На технолошко ниво, тоа значи потреба за разработка на такви образовни технологии кои првенствено кај ученикот ќе формираат способност за разликување на доброто и злото, добрите и лошите дела, зборови и мисли; а како второ, да се обезбеди создавање на услови за позитивен духовен развој, како и за борба со манифестираната негативна духовност.

На крајот е важно да се нагласи и тоа дека адолесцентите учат однесување како унитарен ентитет во нивната средина. Со други зборови, тие мора да бидат активно вклучени во активностите, да уживаат во искуството и да го користат тоа за идното дејствување. Затоа, освен предавањата со етички и религиозни содржини, за адолесцентите е многу важно и колку се тие мотивирани активно да делуваат во согласност со изборот на нивните вредности, но важна е и тоа колку средината во која се наоѓаат ги поддржува во тоа. Доколку образовниот систем и културното општество во кое живеат адолесцентите не ги охрабри духовните концепти, ќе биде тешко за нив да ја развијат духовната интелигенција, бидејќи во таква средина тие се лишени од духовна храна.

#### **4.2.2. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на религиозната изразеност кај адолесценти во зависност од видот на образованието**

Овој труд е насочен и кон утврдување на разликите во религиозната изразеност кај адолесценти со различен вид на образование. Во однос на тоа се проверувше вистинитоста на поставената нул хипотеза  $H_0$ , според која: *Не постои статистички значајна разлика во степенот на изразената религиозност кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава.* Резултатите укажуваат на тоа дека постои значајна разлика помеѓу трите групи испитаници во однос на интринзичната религиозност. Имено, адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика се одликуваат со строга интринзична

религиозност; адолесцентите кои изучуваат етика имаат просечна интринзична религиозност, додека, пак, адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика имаат слаба интринзична ориентираност по однос на религиозноста. И покрај тоа што во однос на екстринзичната религиозност не се пронајдени значајни разлики помеѓу групите испитаници, разликите во изразената интринзична религиозност се доволни за да се отфрли нул хипотезата  $H_0$  и да се заклучи дека постои статистички значајна разлика во религиозната изразеност кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава. Резултатите ја потврдуваат генералната хипотеза  $H_1$  во делот кој се однесува на разликите во религиозната изразеност кај адолесценти со различен вид на образование.

И покрај тоа што кај сите три групи на адолесценти е многу висок процентот на оние кои се декларирале како религиозни, постои голема разлика во начинот на разбирање и практикување на религиозноста помеѓу адолесцентите во зависност од видот на нивното образование. Истражувањето покажува дека адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика се строго интринзично мотивирани. Тие сметаат дека религијата му дава смисла на животот и му помага на човекот правилно да живее. Ја пронаоѓаат својата главна мотивација во верата и потребите ги ускладуваат со нивните религиски уверувања и барања. Во потполност ја имаат интернализирано прифатената вера и може да се каже дека тие ја живеат својата вера. Овие адолесценти ги прифаќаат и вредностите кои произлегуваат од верата, што се потврдува и при истражувањето на вредносните ориентации кај оваа група испитаници.

Единствено интринзичната религиозност Олпорт (1967) ја смета за здрава религиозност која позитивно влијае на психичкиот развој кај адолесцентите. Ова го потврдил и Изет Пајевич во едно негово истражување. Всушност, истражувањето кое го спровел Пајевич од Психијатриската клиника при Универзитетскиот Клинички центар во Тузла во 2003 година на примерок од 240 психички и физички здрави средношколци од двата пола покажало дека високорелигиозните адолесценти во помала мера се оптоварени со внатрешни конфликти, фрустрации, страв, сомнеж, психички трауми, повреди на самопочитувањето, дисбаланс на психичката хомеостаза, како и тоа дека кај овие адолесценти негативната психичка

енергија се неутрализира на поздрав и поефикасен начин. Овие адолесценти се способни за поадекватна проценка на ситуацијата, порационално ја распоредуваат и искористуваат психичката енергија, имаат побрза социјализација, поголема отпорност на фрустрации, поефикасно надминување на конфликтните ситуации, поголемо задоволство во животот и поизразен стремеж кон високи цели. Високорелигиозните адолесценти се покажале како помалку анксиозни, помалку депресивни, помалку агресивни и во помала мера подложни на девијатни бихевиорални обрасци (Рајевиќ цитиран во Ćekrljija, Turjačanin, i Puhalo, 2004; стр. 76).

За разлика од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, адолесцентите кои изучуваат етика и адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика ја прифаќаат религијата претежно како дел од традицијата. Кај нив не постои значителен интерес за истражување на религијата и работите кои се поврзани со неа. Се покажа дека адолесцентите кои изучуваат етика се повеќе екстринзично ориентирани, отколку интринзично. Тоа покажува дека овие адолесценти од религијата бараат утеха во тешките моменти и чувство на сигурност; постои можност да ја користат религијата за самооправдување или пак за стекнување на пријатели. Тие не покажуваат интерес за проучување на религијата и нејзино правилно исповедање. Всушност, на религијата ѝ се навраќаат само кога имаат некаков проблем. На богослужбите присуствуваат многу ретко, а молитвата ја практикуваат повеќе како средство за исполнување на некаква желба или избавување од тешкотиите. Многу често верата ја мешаат со суеверие. Според Олпорт (1967), ваквиот начин на изразување на религиозноста може често да биде поврзан со имањето предрасуди.

Ваквата религиозна ориентација кај овие адолесценти сигурно се должи на немањето едукација по однос на религиозните работи. Не покажувањето интерес за религиозната литература и отсуството на религиско образование во текот на нивното школување се причина тие за религијата да учат единствено од постарите членови во семејството, а кои, пак, многу често религиозните работи ги мешаат со суеверие. Оттука, и покрај нивната желба да се покажат како религиозни личности, кај нив религиозноста се развива во екстринзична насока. Религиозната едукација сигурно би помогнала да се променат религиозните погледи кај овие адолесценти

и тие да развијат религиозност во една позитивна насока. Во контекст на тоа сведочи и истражувањето на Андрич спроведено во нашето соседство.

Имено, Лилјана Андрич во 1997 се обидела да повтори едно истражување на религиозноста помеѓу адолесцентите во Република Србија од 1975 година спроведено од страна на Глишич и добила интересни податоци. Адолесцентите кои биле испитани во 1997 година покажале поизразени религиозни ставови и однесување отколку адолесцентите кои биле испитувани во 1975 година. Се покажало дека после 22 години од првото истражување дошло до големи промени во религиозните сфаќања кај младите. Атеистичкиот став кој доминирал во 1975 година бил заменет со позитивен однос кон религијата, религиозноста и црквата. Во 1997 година 87% од испитаните адолесценти веруваат во Бог, за разлика од 1975 година кога во Бог верувале само 13,7% од испитаниците. Молитвата ја практикувале 85,6% од испитаните адолесценти, а во 1975 година редовно се молеле само 33,7% од испитаниците. Околу 80% од испитаниците во 1997 година веруваат во постоењето на натприродни сили, додека во 1975 година во натприродни сили верувале само 20% од испитаниците. Ова јасно покажува дека расте бројот на адолесцентите кои се религиозни за разлика од минатото. Како причина за тоа авторката го наведува религиозното образование кое во Република Србија во изминатите години се изучува во сите години од основното образование, како и во првите две години од средното образование (Andrić, 1997).

Во истражувањето на Снежана Јоксимович исто така се покажало зголемување на раширеноста на религиозноста помеѓу адолесцентите во Србија. Но, Јоксимович порастот на религиозноста кај адолесцентите ја поврзува со големите промени во општеството. Транзицијата и нејзините последици предизвикуваат чувство на несигурност и неизвесност, што доведува до свртување кон традиционалните вредности, вклучувајќи ја и религиозноста. Според неа, податоците за пораст на бројот на религиозните може да се препише и на демократизација на општеството што овозможува слободно изразување за верската определеност и откривање на религијата како една од идентитетските упоришта, што е посебно значајно во периодот на адолесценција. Но, актуелните општествени околности не само што допуштаат слободно соопштување на религиозните уверувања, туку и ја сметаат религиозноста за општествено пожелна. Оттука, порастот на религиозноста може да се разбере и како последица на

конформирањето. Затоа со право се поставува прашањето до која мера станува збор за автентична религиозност, а доколку искажувањето на религиозните уверувања се резултат на конформирање (Јоксимовиќ, 2005).

Адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиозни предмети исто така во голем процент се декларирани како религиозни, но според резултатите добиени на инструментот за мерење на религиозноста се покажа дека овие испитаници се најмалку заинтересирани за религијата, односно нивната религиозност е претежно наметната со културата, традицијата или семејниот амбиент. Тие ретко или воопшто не посетуваат богослужби, многу ретко или воопшто не практикуваат молитва, а верските празници претпочитаат да ги прослават со свечена трпеза, но не и со присуство на литургија. Религијата за оваа група испитаници нема значајна учлога во животот.

Гордон Олпорт говорел за „религиозна криза“ која се случува во адолесцентскиот период. Оваа криза се состои од три елементи: религиозен сомнеж, отфрлање на Бога и напуштање на верата (Allport, 1950). Наведената типологија е општоприфатена од Џејмс Фаулер и следбениците на неговиот пристап. Олпортовата типологија на сомнеж вклучува неколку аспекти. Првиот аспект е „интелектуално сомневање“ кога адолесцентот го покренува прашањето за религиозните вистини и догми. Потоа следува „конфликтно сомневање“, кое произлегува од конфликтот кој адолесцентот го има во себе како резултат на однесувањето кое предизвикува чувство на вина. По него се јавува „еволутивно сомневање“ кое е резултат на надминувањето на претходната религиозна димензија во време кога сè уште не е изградена внатрешната религиозна димензија. Следува „фрустрирачко сомневање“ кое се јавува кога адолесцентот ќе воочи дека религиозните институции не ги задоволуваат потребите на неговото „его“, а на крајот се јавува „сомнеж во научниот карактер“ кој е проткаен со барање на рационалност и логичност во верата. Токму адолесцентите кои не изучуваат ниту религиозни предмети, ниту етика во текот на нивното образование се најмногу подложни на ваквата религиозна криза.

Владета Јеротич се запрашува: „Што ли се случува со еден современ млад човек кој незадоволен го напуштил материјалистичкиот поглед на светот и се свртел кон некој религиозно-филозофски поглед, на пример будизам, или, пак, се

свртел кон некој окултно-интелектуален правец кој на синкретистички начин во себе ги спојува научно-еволюционистичките идеи со религиозно-филозофските системи на Индија и христијанството? Факт е дека таквите луѓе, особено помеѓу адолесцентите во доцна адолесценција се сè побројни. До која граница таквото лутање може да се разбере како потрага? Често се случува адолесцентите кои се религиозни да не можат да воспостават однос помеѓу религиозноста и црквеноста. Една млада девојка која студира политички науки смета дека мисли марксистички, а се чувствува христијански. Тој расцеп ѝ смета да живее среќно, а Црквата за неа не е воопшто привлечна. Слични проблеми се многу чести кај адолесцентите кои се религиозни. Многумина меѓу нив сакаат да бидат религиозни, но 'слободно религиозни'. Не е лесно да им се објасни на тие адолесценти дека не постои чисто апстрактна и слободна религиозност. Секоја содржина бара некаква форма. Добра музика не постои без ноти, па ниту верска поука без некаков образец. И најголемите умови на човештвото, несомнено религиозните луѓе, ја чувствувале сопствената немоќ и недостатокот во доживувањето на својата вера без литургија.“ (Jerotić, 1997; стр. 115). Да се биде во потрага по христијанска религиозност без литургија, надвор од Црквата, би значело дека сме се осудиле себеси на „приватна“ религиозност. Интересно е дека Јунг за оние луѓе кои повеќе не можат да ѝ се вратат на Црквата го употребувал изразот „протестанти“. Тој сметал дека нивниот пат до Бога е многу потешок иако евозможен, но цената која ја плаќаат во овој живот, идејќи по таквиот пат, некогаш е и преголема.

Мал е бројот на адолесценти опфатени со ова истражување кои отворено изразиле негативен став кон религијата. Ова е во согласност и со другите истражувања на религиозноста кај адолесцентите во регионот. Снежана Милошевич во 1996 година ја истражувала религиозноста и ставовите кон религијата кај адолесцентите во Република Србија. Истражувањето покажало дека повеќе од 90% од средношколците сметаат дека религијата му е потребна на човекот. Во црква повремено или редовно оделе 85,9% од испитаниците, а 84,7% редовно постеле (Milošević, 1996). За разлика од ова истражување, во истражувањето на Драгољуб Ѓорѓевиќ кое ги опфатило студентите од Универзитетот во Ниш, се утврдило дека и покрај тоа што 2/3 од студентите конфесионално се декларирани како православни христијани, само 3% од нив потврдиле дека се верници. Ѓорѓевиќ заклучил дека идентификувањето со некоја

вероисповед е најслаб индикатор на религиозноста (Ђорђевиќ цитиран во Џекрија, Турјаџанин, и Пухало, 2004; стр. 74).

#### **4.2.3. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на вредносните ориентации кај адолесценти во зависност од видот на образованието**

Покрај утврдувањето на разликите во однос на духовноста и религиозноста кај адолесцентите со различен вид на образование, овој труд е насочен и кон истражување на разликите по однос на вредносните ориентации кај овие групи на испитаници. Резултатите добиени со мерењето на вредносните ориентации, инструменталните и терминалните вредности помеѓу адолесцентите со различен вид на образование се доволни за да се отфрли нул хипотезата  $H_3$  и да се заклучи дека постои статистички значајна разлика во вредносните ориентации кај адолесцентите во зависност од тоа дали изучуваат етика или религиски предмети или, пак таквите предмети не се вклучени во нивната настава. Резултатите ја потврдуваат генералната хипотеза А во делот кој се однесува на разликите во вредносните ориентации кај адолесценти со различен вид на образование. Оттука може да се заклучи дека овие резултати се во согласност со резултатите кои ги соопштуваат авторите во повеќе истражувања (на пример: Rot i Havelka, 1973; Lazarević, 1987; Popadić, 1990; Joksimović, 1992; Popadić, 1995; Mladenović i Knebl, 2000; Franc, Šakić i Ivčić, 2002; Lazarević i Janjetović, 2003; Фрицханд, 2007; Стојанова и Милошева, 2009; Петровић и Зотовић, 2012).

Евентуалните разлики во вредностите поради разликите во општествените услови е општо прашање кое и на ниво на поединецот и на ниво на општеството ја одредува релативната положба на одредени вредности во хиерархијата, односно конкретните вредносни приоритети. Во теоретските пристапи за вредностите се нагласува сложениот однос помеѓу положбата на поедини вредности во хиерархијата и степенот или можноста на задоволување на соодветните на нив потреби, меѓутоа без доста прецизно и доследно специфицирање на условите во кои може да се очекува поголема или помала важност на поедини вредности. Воедно, според мислењето на Рокич, вредностите може да бидат високо или ниско во хиерархијата поради различни причини (Rokeach, 1979).



Шварц и соработниците сметаат дека хиерархијата на вредностите е соодветна на животните околности, при што се зголемува важноста на вредностите кои релативно лесно можат да се остварат, а се намалува важноста на оние вредности за кои е отежнато задоволувањето. Од друга страна, за одредени вредности, посебно за оние кои во Масловата хиерархија на потребите укажуваат на дефицит, се претпоставува дека важи начелото на компензација (Schwartz i Bardi, 1997; според Franc, Šakić i Ivičić, 2002). Недоволното задоволување на таквите потреби како на пример материјалната сигурност, ја зголемува важноста на соодветната на неа вредност.

Во ова истражување постојат животни стилови кои сите групи на испитаници високо ги рангираат. Тоа се: семејната ориентација, индивидуалистичката ориентација и прометејската активност. Семејството е високо рангирано од страна на сите испитаници бидејќи адолесцентите субјективно чувствуваат потреба за создавање и одржување на семејство. Не е ни случајно индивидуалистичката ориентација помеѓу високо рангираните кај сите испитаници бидејќи адолесценцијата е период кога младите се насочени кон себе и сопствената независност и благосостојба. Ваквите резултати се во склад и со добиените резултати кај другите истражувачи во регионот (Rot i Havelka, 1973; Popadić, 1990; Mladenović i Knebl, 2000; Franc, Šakić i Ivčić, 2002; Фрицханд, 2007; Стојанова и Милошева, 2009).

Прометејската активност не се сретнува често како високо рангирана вредносна ориентација во другите истражувања како што е овде случајот. Напротив, кај некои истражувачи таа се наоѓа помеѓу најниско рангираните (Joksimović, 1992; Mladenović i Knebl, 2000; Стојанова и Милошева, 2009). Тоа значи дека упорното залагање за создавање на подобри и поправични односи во средината и општеството, како и борбата за долгорочни цели и идеи се покажа како еден од приоритетите на целата група испитаници. Ваквите резултати може да се сметаат за новина за разлика од досегашните истражувања на вредносните ориентации кај адолесцентите од регионот. Зголемената популарност на овој стил може да се должи на промените кои во поново време се воведени во воспитно-образовниот систем во Македонија и сè поголемото нагласување на општествената важност за поединците и формирањето на долгорочни цели.

Религиозноста, пак, е највисоко рангирана од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, а останатите две групи испитаници ја рангираат помеѓу последните по важност животни стилови. Религиозноста и во другите истражувања е рангирана од страна на адолесцентите најниско (Popadić, 1995; Franc, Šakić i Ivičić, 2002; Петровић и Зотовић, 2012). Оттука може да се заклучи дека високата преференција на религиозноста од страна на адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика е поврзана со видот на нивното образование.

Хедонизмот како животен стил високо го рангираше групата испитаници кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети, но тоа не е случај и кај другите две групи на испитаници. Хедонизмот се наоѓа како преферирана вредносна ориентација во многу други истражувања (Mladenović i Knebl, 2000; Joksimović, 1992; Popadić, 1994; Фрицханд, 2007; Петровић и Зотовић, 2012). Во овој случај, освен за адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети, другите адолесценти им даваат предност на други вредносни ориентации пред забавниот живот и задоволството. Како на пример, алтруистичката ориентација која високо ја рангираат овие две групи испитаници, но не и адолесцентите кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети. Алтруистичката ориентација високо е рангирана од страна на адолесцентите и во истражувањето на Рот и Хавелка (1973), но во подоцнежните истражувања алтруистичката ориентација е рангирана многу ниско од страна на адолесцентите (Popadić, 1995; Joksimović, 1992; Стојанова и Милошева, 2009). Ваквите резултати укажуваат на повторно растење на популарноста на животните стилови кои подразбираат залагање за општите интереси и доброто на другите, особено кај адолесцентите кои во состав на своето образование изучуваат етика и/или религиски предмети.

Утилитарната ориентација високо ја рангираат адолесцентите кои изучуваат етика и оние кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети, но тоа не е случај со адолесцентите кои изучуваат етика и религиски предмети. Адолесцентите кои се опфатени со другите истражувања на вредносните ориентации во регионот, утилитарната ориентација исто така високо ја рангираат (Lazarević, 1987; Lazarević i Janjetović, 2003; Popadić, 1995; Joksimović, 1992; Mladenović i Knebl, 2000; Стојанова и Милошева, 2009), освен во истражувањето на Рот и Хавелка (1973) каде што утилитарната ориентација спаѓа меѓу ниско

рангираните. Всушност, резултатите покажаа дека адолесцентите многу високо ја ценат добро платената работа, материјалната сигурност и удобниот живот. Тоа не е случај единствено со адолесцентите кои изучуваат религиски предмети кои во текот на образованието постојано се упатувани повеќе да ги почитуваат духовните, отколку материјалните вредности.

Сите групи на испитаници најниско ги рангираат популарната ориентација и моќта како животен стил. Ова е во согласност и со другите истражувања во регионот каде што стиловите кои бараат пошироко општествено ангажирање се ниско рангирани (Rot i Havelka, 1973; Vasović, 1988; Lazarević, 1987; Popadić, 1995; Mladenović i Knebl, 2000; Franc, Šakić i Ivičić, 2002; Петровић и Зотовић, 2012).

Од начините на однесување: чесноста, самоконтролата и амбициозноста високо котираат кај сите групи испитаници, но сепак чесноста е најважна за адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, амбициозноста за адолесцентите кои изучуваат етика, додека, пак, групата која не изучува ниту етика, ниту религиски предмети за најважна вредност ја смета самоконтролата. Сите три групи испитаници најмалку го преферираат натпреварувањето од набројаните инструментални вредности. За разлика од нашите наоди, во истражувањата на Фрицханд (2007) вредностите: честост, самоконтрола и амбициозност помеѓу адолесцентите се најдени како најмалку популарни. Во ова истражување тие се наоѓаат на врвот на листата на преферирани вредности.

Што се однесува до животните цели, адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика највисоко го рангираат душевниот мир. Групата која изучува етика највисоко го рангира себепочитувањето, додека, пак, групата која не изучува ниту етика, ниту религиски предмети за најважен го смета хармоничниот семеен живот. Искрената љубов и вистинското пријателство високо ги рангираат сите три групи испитаници, а најмалку важни за нив се задоволството и светот на убавина.

Врз основа на погоре изнесените резултати можеме да заклучиме дека помеѓу адолесцентите популарни се општочовечките вредности како што се семејството, пријателството и љубовта. Тие се многу повеќе ориентирани кон духовните, отколку кон материјалните вредности. Со оглед на видот на

образование, се разбира дека тоа е најмногу нагласено кај адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и според тоа највисоко ја ценат чесноста и душевниот мир како вредност, но важно е и тоа дека сите три групи на испитаници се согласни во мислењето дека задоволството и светот на убавина не се толку важни во животот, како што се важни љубовта и грижата за блиските и пријателството.

Со оглед на статистичките разлики во преферираните вредности и животни стилови може да се заклучи дека:

а) На адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика најважна им е вербата во Бог и животот во склад со учењето за својата вера; потоа да запознаат лице кое ќе ги сака и ќе го сакаат и со него да формираат семејство на кое целосно ќе му се посветат. Од голема важност за нив е и да им помагаат на другите луѓе. Од другите групи на испитаници овие адолесценти се разликуваат и по тоа што повеќе ги преферираат инструменталните вредности: чесност, помагање, соработка, великодушност и чисто, а помалку натпреварување, логичност и способност. Оваа група испитаници, за разлика од останатите, значително повеќе ги преферира следниве терминални вредности: душевен мир, мир во светот и социјална правда, а помалку: задоволство, економска благосостојба, себепочитување и возбудлив живот. Рамноправноста ја ценат повеќе од адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети, но помалку од адолесцентите кои изучуваат етика. Со обзир на тоа дека религијата почива на духовните вредности, вклучувајќи ги разбирањето, грижата и помагањето на другите, овој наод е очекуван и разбирлив.

б) На адолесцентите кои изучуваат етика најважна им е грижата за семејството и да се занимаваат со добро платена работа која ќе им обезбеди потполна материјална сигурност и можност да бидат независни и самите да се погрижат за сопствената благосостојба. Оваа група испитаници ја почитуваат способноста значително повеќе од другите групи испитаници, а значително помалку решителноста и чистото како начини на однесување. Соработката, помагањето, великодушноста и натпреварувањето како инструментални вредности ги преферираат значително повеќе од адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети, но значително помалку од адолесцентите кои изучуваат

религиски предмети и етика. Што се однесува до животните цели, оваа група на испитаници ги преферираат: себепочитувањето, рамноправноста и задоволството значително повеќе од другите две групи испитаници, а значително помалку од сите испитаници го преферираат душевниот мир. Мирот во светот го ценат повеќе отколку адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети, но значително помалку од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика. Економската благосостојба, пак, ја ценат значително повеќе од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, но значително помалку од адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети.

в) За адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети исто така семејството е на прво место по важност, но и материјалната сигурност, како и забавата и задоволството во животот се од голема важност за нив. Од инструменталните вредности, оваа група испитаници ги преферираат решителноста и логичноста значително повеќе од другите две групи испитаници, а значително помалку од трите групи испитаници им посветува важност на натпреварувањето, великодушност, соработката, помагањето и чесноста. Способноста ја преферираат значително повеќе од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, но помалку од адолесцентите кои изучуваат етика. Оваа група испитаници, за разлика од другите две групи, значително повеќе ги преферираат следниве терминални вредности: возбудлив живот и економска благосостојба, а значително помалку: социјална правда, рамноправност и мир во светот. Себепочитувањето и задоволството ги преферираат повеќе отколку адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, но помалку од адолесцентите кои изучуваат етика. Душевниот мир, пак, го ценат повеќе отколку адолесцентите кои изучуваат етика, но значително помалку од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика.

Најјочлива разлика во ова истражување на вредносните ориентации е тоа што помеѓу адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика уживаат голема популарност стилските кои се насочени кон доброто на другите (на пример: алтруистички и прометејски стил), а кај адолесцентите кои не изучуваат етика ниту религиски предмети популарни се стилските кои се насочени кон личната благосостојба и сопствените потреби (на пример: утилитарен и хедонистички стил). Адолесцентите кои изучуваат етика очигледно е дека прават баланс помеѓу

вреднувањето на сопствените потреби и потребите на другите. Ваквиот заклучок секако дека може да се протолкува во корист на влијанието на видот на образование врз изборот на животните стилови кај адолесцентите и покрај тоа што кај сите адолесценти приоритет има семејната ориентација. Љубовта и бракот сè уште се најважните животни вредности на денешната младина.

Иако претходно споменатите студии меѓусебно се разликуваат во поглед на испитуваните животни стилови, прегледот на добиените резултати овозможува да се согледаат битните карактеристики на вредносниот профил на адолесцентите, како и одредени промени во преференцијата на животните стилови. Нема сомнеж дека релативната популарност на одреден стил зависи од референтната рамка, односно од останатите стилови за кои испитаниците се изјаснуваат. Доколку во референтната рамка се наоѓаат семејниот и социјалниот животен стил, тие имаат предност над останатите животни стилови, што е разбирливо, бидејќи практикувањето на овие два стила овозможува да се задоволат општите човекови потреби за дружење, сигурност и љубов, а сето тоа се смета за многу важно во адолесцентниот период.

### **4.3. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на духовниот развој, религиозноста и вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста**

#### **4.3.1. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на духовниот развој кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста**

Во овој труд се испитувани разликите во однос на духовната интелигенција кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста: адолесценти во средна и во доцна адолесценција. Адолесцентите се поделени во три групи, а во секоја од групите има две подгрупи и тоа:

- а) Адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика
  - адолесценти средношколци (средна адолесценција) и
  - адолесценти студенти (доцна адолесценција);

б) Адолесценти кои изучуваат етика

- адолесценти средношколци (средна адолесценција) и
- адолесценти студенти (доцна адолесценција);

в) Адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика

- адолесценти средношколци (средна адолесценција) и
- адолесценти студенти (доцна адолесценција).

Поделбата е направена со цел да се провери дали возраста на адолесцентите со ист вид на образование има влијание врз развојот на духовноста. Поставени се три хипотези. Првата хипотеза (X4) ги испитува разликите во духовниот развој помеѓу адолесцентите – студенти кои изучуваат религиски предмети и етика и адолесцентите – средношколци кои изучуваат религиски предмети и етика; Втората хипотеза (X5) ги испитува разликите во духовниот развој помеѓу адолесцентите – студенти и адолесцентите – средношколци кои изучуваат етика; Третата хипотеза (X6) ги испитува разликите во духовниот развој помеѓу адолесцентите – студенти и адолесцентите – средношколци кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети.

Од добиените резултати може да се воочи дека помеѓу студентите и средношколците кои изучуваат религиски предмети и етика не постојат значајни разлики во ниту едена од компонентите на духовната интелигенција. Со тоа хипотезата X4 се отфрла. Според резултатите може да се заклучи дека кај религиозните адолесценти верата придонесува за побрз развој на духовните способности, па оттаму и средношколците од Македонската православна богословија веќе го имаат достигнато нивото на духовен развој кое го имаат студентите на Православниот богословски факултет. Се разбира дека тука голем придонес има и тоа што овие средношколци живеат во интернат и постојано се опкружени со соученици кои исто така се религиозни. Според Регнерус и Јеротич, нивото на духовност и религиозност кај соучениците е главен индикатор на индивидуалната духовност и религиозност. Влијанието е многу поголемо од влијанието на семејството, врсниците и други демографски фактори (Jerotić, 1997; Regnerus et al., 2004). Всушност, овие автори тврдат дека духовноста на соучениците е помокен индикатор за развојот на индивидуалната религиозност од самата религиозно-образовна институција.

Исто така, во состав на обврските на овие средношколци за време на нивното интернатско школување е редовно присуство на богослужбите, пост и секојдневно практикување на молитвата. Ова сигурно дека придонесува за поттикнување на духовниот развој кај овие адолесценти. За разлика од нив, студентите на Православниот богословски факултет не посетуваат интернатско школување, па практикувањето на молитвата, редовната посета на богослуженијата и постењето е оставено на нивната добра волја. Овие студенти со соучениците го делат само времето предвидено за предавање, а не како средношколците од Македонската православна богословија кои постојано се заедно со нивните соученици. Може да се претпостави дека тоа се причините зашто развојот на духовноста кај студентите на Богословскиот факултет се одвива со побавно темпо, отколку кај средношколците од Македонската православна богословија.

Присутен е и уште еден фактор кој влијае на темпото на развој на духовноста кај овие адолесценти. Поради интернатското образование, средношколците од Македонската православна богословија имаат поголема можност да развијат поблиски односи со професорите кои им предаваат, отколку студентите на Православниот богословски факултет. Канистер, истражувајќи ја оваа проблематика дошол до заклучок дека адолесцентите кои се интенционално менторирани се покажало дека развиваат поголема и позитивна духовност за разлика од адолесцентите кои немале таков однос со професорите кои предаваат религиски предмети (Cannister, 1999). Тоа значи дека присуството на интимен и интерактивен однос помеѓу адолесцентот и професорот кој предава религиски предмети може да обезбеди богат контекст за духовен развој. Според Насир (2004) професорите кои предаваат во религиозните училишта и факултети можат да придонесат во градењето на позитивен идентитет кај адолесцентите. Имено, професорите во религиозните образовни установи гледаат и на проблематичните адолесценти како на духовна индивидуа која треба да се развива, а не како на бихевиорален проблем достоин за дијагноза и етикетање. Ваквото социјално позиционирање врз основа на духовната идеологија им нуди на адолесцентите уникатен сет на поддршка и позиција од која може да се изгради позитивен идентитет и да се оди напред без разлика на проблемите со кои адолесцентот бил соочен претходно.



За разлика од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, кај адолесценти кои изучуваат етика и кај адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика најдени се разлику по однос на некои од компонентите на духовната интелигенција и со тоа хипотезите X5 и X6 делумно се прифаќаат. И кај двете групи испитаници, по однос на компонентите каде што се најдени статистички значајни разлики, студентите имаат повисок степен на развиеност на духовноста, отколку што е тоа случај кај средношколците со ист вид на образование. Оттука, може да се заклучи дека возраста има влијание во степенот на духовен развој кај адолесцентите. Со зголемување на возраста, кај адолесцентите може да се зголеми и интересот за духовните работи.

Подетално, помеѓу адолесцентите кои изучуваат етика, утврдени се значајни разлики за две компоненти на духовната интелигенција: способност за лична конструкција на целта и смислата на животот и свесноста за трансценденталност. Средношколците од оваа група испитаници имаат значително пониски резултати во однос на овие две компоненти од духовната интелигенција, отколку студентите со ист вид на образование. Тоа значи дека студентите кои изучуваат етика имаат поразвиено чувство за цел во животот отколку средношколците со ист вид на образование. Овие адолесценти се разликуваат и во способноста да се конструира целта во сопствениот живот. Ваквата способност е поразвиена кај студентите кои изучуваат етика. Тие се повеќе способни да изведат заклучок за сопствената цел од сите настани и искуства. Исто така овие студенти, повеќе отколку средношколците кои изучуваат етика се способни за да ги препознаат трансценденталните димензии. Трансценденталната свесност, пак, е клучен фактор во духовната интелигенција (Pascual, 1990). Таа претставува способност да се надмине физичката материја и да се развие подлабока свесност за едно возвишено битие.

Помеѓу средношколците и студентите кои не изучуваат етика, ниту религиски предмети постои значајна разлика само за една компонента на духовната интелигенција: свесност за трансценденталност. Средношколците од оваа група испитаници имаат значително пониски резултати во однос на оваа компонента од духовната интелигенција, отколку студентите со ист вид на образование. Тоа значи дека студентите, повеќе од средношколците, се способни да препознаат и прифатат дека физичката реалност е вградена во поширока

мултидимензионална реалност. Тие се поспособни да ја почувствуваат духовната димензија на животот и да го препознаат трансценденталното во животот. Утврдено е и тоа дека трансцендентните верувања се поврзани со повисока интелигенција, што дополнително укажува на потенцијална интелектуална компонента во основата на трансценденцијата (Lukey and Baruss, 2005). Оттука, може да се заклучи дека освен возраста, причината зошто оваа компонента на духовната интелигенција е значително повеќе развиена кај студентите, отколку кај средношколците е академското образование.

На крај, потребно е да се нагласи тоа дека духовните вредности се важни за развојот на адолесцентите и нивното значење е надвор од опсегот на едно достигнување на тест за интелигенција. Всушност, духовната интелигенција е индивидуално искуство, па очекувањето нејзиното влијание да биде значително на стандардизиран инструмент е скоро нереално.

#### **4.3.2. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на религиозната изразеност кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста**

Во трудот се испитувани и разликите во однос на религиозната изразеност (интринзична и екстринзична ориентација) кај адолесценти со ист вид на образование, но во зависност од возраста: средна и доцна адолесценција. Адолесцентите се поделени во три групи, а во секоја од групите има две подгрупи и тоа: средношколци и студенти кои изучуваат религиски предмети и етика; потоа оние кои изучуваат само етика и на крајот оние кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика.

Ваквата поделба е со цел да се провери дали возраста на адолесцентите со ист вид на образование влијае на промените во религиозната изразеност кај адолесценти со ист вид на образование. Беа поставени три хипотези: Првата хипотеза (X7) ги испитува разликите во религиозната изразеност помеѓу адолесцентите – студенти кои изучуваат религиски предмети и етика и адолесцентите – средношколци кои изучуваат религиски предмети и етика; Втората хипотеза (X8) ги испитува разликите во религиозната изразеност помеѓу адолесцентите – студенти и адолесцентите – средношколци кои изучуваат етика;

Третата хипотеза (X9) ги испитува разликите во религиозната изразеност помеѓу адолесцентите – студенти и адолесцентите – средношколци кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети.

Според добиените резултати од истражувањето, може да се воочи дека помеѓу групата испитаници кои изучуваат религиски предмети и етика, исто како и кај групата испитаници кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика, не постојат значајни разлики ниту во интринзичната, ниту во екстринзичната религиозна ориентација. Со тоа хипотезите X7 и X9 се отфрлаат. Помеѓу групата испитаници кои изучуваат етика постојат статистички значајни разлики во однос на интринзичната религиозна ориентираност. Средношколците кои изучуваат етика имаат значително пониски резултати во однос на интринзичната религиозна ориентираност, отколку студентите со ист вид на образование кои имаат повисоки резултати на вкупниот резултат од скалата за интринзична религиозност. Со тоа хипотезата X8 се прифаќа.

Тоа што адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика не покажаа значајни разлики во изразената религиозност во зависност од возраста можеме да го протолкуваме со фактот дека кај овие адолесценти уште за време на средното образование се формира религиозниот идентитет со строга интринзична мотивираност. Понатаму, со текот на возраста и школувањето тие го одржуваат овој континуитет во поглед на религиозноста.

Кај адолесцентите од доцна адолесценција кои изучуваат етика постои повисока интринзична мотивираност во поглед на религиозноста отколку кај адолесцентите од средна адолесценција кои изучуваат етика. За ваквите резултати тука сигурно придонесува созревањето на адолесцентите од доцна адолесценција, а со тоа и зголемувањето на интересот за духовните работи (според Jung, 1973). Со оглед на тоа што оваа група испитаници учат етика во текот на нивното образование, постои можност моралните вредности сè повеќе да ги поврзуваат со религиозноста, па оттаму да произлегува нивната интринзична мотивираност за религијата. Но, кога станува збор за оваа група испитаници, сепак, треба да се има предвид и фактот дека и покрај значајните разлики во поглед на интринзичната религиозност и кај средношколците, како и кај студентите кои изучуваат етика преовладува екстринзичната религиозност. Според тоа може

да се заклучи дека етичкото образование издвоено од религиозното нема сила да го контролира кај адолесцентите единствено развојот на здравата религиозност.

Адолесцентите, пак, кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика не покажуваат голем интерес кон религиозноста ни во средната, ни во доцната адолесценција. Со оглед на тоа што тие не изучуваат религиски предмети и етика во текот на образованието, како и според одговорите на прашањата на инструментот за мерење на религиозноста, може да се заклучи дека религиозноста кај овие испитаници претежно се базира на традицијата. Оттука, беше очекувано кај овие адолесценти да не се појават значајни промени во религиозната изразеност во однос на возраста.

Ваквите наоди се во согласност со наодите на Ирена Стојкович која ја истражувала поврзаноста на димензиите на религиозната мотивација со возраста кај адолесцентите. Според Стојкович, мотивацијата според која верата е средство за остварување на лични цели (екстринзична религиозност), покажува ниска негативна корелација со возраста. Верата пак како извор на емоционална добрина, пример и морално водство покажува значајна поврзаност со возраста – позитивна корелација. Од друга страна, верата како врвна животна вредност (интринзична религиозност) и настојувањето со верата да се исполнат очекувањата на околината, стојат во негативна корелација со возраста (Стојковиќ, 2011).

Сумирајќи ги резултатите од истражувањето на религиозноста кај двете групи на адолесценти кои не изучуваат религиски предмети, може лесно да се забележи присуство на синтетичко соединување на традиционалната и формалната религиозност што е карактеристика на општествата во транзиција од нашиот регион. Младите се фокусираат на традицијата во општеството во однос на религијата, при што православието е директно поврзано со етничкиот идентитет. „Традиционалната религиозност“ е претставена на типичен традиционален начин: крштевањето е апсолутно единствената корелација помеѓу верата и традицијата на народот. Верата се дефинира како начин за консолидација на општеството.

Во традиционална форма, религијата секогаш била присутна во нашата култура и сите генерации на македонскиот народ биле нејзини носители (некои

повеќе, некои помалку). Традиционалната религиозност се пренесува и на помладите генерации, но со уште помало правилно исповедање на верата, која преминува во сурогат вера. Отсуството на реалната црковна практика и ниското ниво на одредени верски знаења го актуализираат преминот од традиционална во формална религиозност. Општо својство на религиозноста кај денешната младина е пасивен, нецрковен карактер. Така на пример, присуството на литургија во црквата не е позначајно од забава. Таквата нецрковна религиозност германскиот социолог Лукман ја нарекува „невидлива“. Во наши услови, тоа се манифестира со фактот дека младите луѓе кои израснале во изолација од православната традиција, веруваат во можноста за „лична вера“ и општење со Бога без посредништво на црквата и свештениците. Поставување на приватност во животот преовладува дури и во религиозната сфера.

#### **4.3.3. Дискусија на резултатите во врска со разликите во однос на вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста**

Тука се испитувани разликите во однос на вредносните ориентации кај адолесценти со ист вид на образование во зависност од возраста: адолесценти во средна и во доцна адолесценција. Адолесцентите се поделени во три групи, а во секоја од групите има две подгрупи и тоа: Средношколци и студенти кои изучуваат религиски предмети и етика; потоа оние кои изучуваат само етика и на крајот оние кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика.

Ваквата поделба е со цел да се провери дали возраста на адолесцентите со ист вид на образование има влијание врз изборот на вредносните ориентации. Поставени се три хипотези. Првата хипотеза (X10) ги испитува разликите во вредностите и вредносните ориентации помеѓу адолесцентите – студенти кои изучуваат религиски предмети и етика и адолесцентите – средношколци кои изучуваат религиски предмети и етика; Втората хипотеза (X11) ги испитува разликите во вредностите и вредносните ориентации помеѓу адолесцентите – студенти и адолесцентите – средношколци кои изучуваат етика; Третата хипотеза (X12) ги испитува разликите во вредностите и вредносните ориентации помеѓу

адолесцентите – студенти и адолесцентите – средношколци кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети.

Според клучните теории за морален развој кај адолесцентите, меѓу кои теориите на Пијаже, Колберг и Рест, потврдено е дека возраста на адолесцентите и видот на нивното образование имаат важна улога во развојот на моралноста, па оттука се очекуваше адолесцентите од доцна адолесценција повеќе да ги избираат вредностите кои се поврзани со моралното однесување, отколку адолесцентите од средна адолесценција.

Добиените резултати придонесуваат да се отфрли хипотезата X10 бидејќи помеѓу адолесцентите – студенти и адолесцентите – средношколци кои изучуваат религиски предмети и етика не се најдени статистички значајни разлики по однос на инструменталните вредности и вредносните ориентации. Статистички значајна разлика и тоа на ниво 0.05 постои само по однос на терминалната вредност: економска благосостојба. Оваа вредност им е поважна на адолесцентите – студенти, отколку на адолесцентите – средношколци. Со оглед на специфичноста на нивната професија, која го поставува како предуслов бракот за добивање на свештенички чин, разбирливо е зошто адолесцентите – студенти кои се наоѓаат при крајот на образованието повеќе ја вреднуваат економската благосостојба која би им овозможила поголема сигурност за формирање на семејство. Немањето на разлики по однос на сите останати вредности и вредносни ориентации помеѓу студентите средношколците кои изучуваат религиски предмети и етика ни овозможува да заклучиме дека на овие адолесценти им е дадена цврста морална насока уште на почетокот од средното образование. Извор на таквата моралност е нивната духовност и религиозност, која претходно докажавме дека кај нив е закотвена на здрава основа.

Изненадувачки се резултатите добиени од адолесцентите кои изучуваат етика. Спротивно на главните теории за морален развој, овде се покажа дека адолесцентите – средношколци повеќе ги избираат вредностите кои се насочени кон доброто на другите, отколку адолесцентите – студенти кои повеќе избираат вредности насочени кон сопствените потреби. Имено, помеѓу средношколците и студентите кои изучуваат етика постојат статистички значајни разлики во вредностите и вредносните ориентации. Со тоа хипотезата X11 се прифаќа.

Алтруистичката и сознајната ориентација, како и прометејската активност и религиозноста се поважни за средношколците отколку за студентите кои изучуваат етика. Тоа значи дека овие средношколци повеќе отколку студентите од истата група испитаници сакаат да се занимаваат со нешто што е корисно за луѓето; да им помагаат на луѓето; да се занимаваат со истражувања; да се залагаат за создавање на подобри и поправични односи во општеството; да веруваат и да ги почитуваат верските празници и обичаи. Утилитарната и популарната ориентација, хедонизмот и моќта се поважни за студентите, отколку за средношколците кои изучуваат етика. Оттука студентите кои изучуваат етика повеќе отколку средношколците од истата група испитаници сакаат да се занимаваат со добро платена работа која ќе им обезбеди материјална сигурност, да бидат познати и популарни; да го проживеат животот што побезгрижно и повесело и што повеќе да уживаат во задоволствата кои ги нуди животот; овие студенти повеќе отколку средношколците од истата група сакаат да заземат раководечко место во општеството кое ќе им обезбеди моќ над другите луѓе.

Чистото како инструментална вредност е важна за студентите кои изучуваат етика, отколку за средношколците со ист вид на образование, за сметка на тактичноста, која е важна за средношколците, отколку за студентите од оваа група испитаници. Очекувано, задоволството во животот, како терминална вредност, повеќе е ценето од помладата популација на оваа група испитаници, но и економската благосостојба е исто така повеќе цената од помладата група испитаници. Душевниот мир, пак, повеќе го вреднуваат студентите, отколку средношколците кои изучуваат етика. Ова е разбирливо од гледна точка на тоа што со зголемување на возраста, се зголемува и психичката стабилност кај адолесцентите, а со тоа и можноста за душевно спокојство (според King, 2008).

Помеѓу средношколците и студентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети не постојат статистички значајни разлики по однос на вредносните ориентации, но постојат статистички значајни разлики по однос на некои инструментални и терминални вредности. Со тоа хипотезата Х12 делумно се прифаќа.

Кај овие две групи испитаници постојат статистички значајни разлики по однос на инструменталните вредности: чесност, снаодливост и способност. Имено,

чесноста е повеќе вреднувана кај оваа група испитаници од адолесцентите - средношколци, а снаодливоста и способноста од адолесцентите – студенти. Тоа значи дека адолесцентите – средношколци кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети повеќе претпочитаат чесен однос кон другите отколку адолесцентите – студенти со ист вид на образование. Студентите кои не изучуваат ниту религиски предмети ниту етика повеќе од средношколците од истата група го вреднуваат компетентното делување во било кој дел од животот и вештото изнаоѓање начини за постигнување на поставените цели.

По однос на терминалните вредности оваа група испитаници меѓусебно се разликуваат во вреднувањето на општествен углед, мирот во светот, хармоничниот семеен живот и мудроста. Општествениот углед и хармоничниот семеен живот повеќе го вреднуваат адолесцентите – студенти, додека пак мудроста и мирот во светот е повеќе вреднуван од адолесцентите – средношколци. Тоа значи дека студентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети повеќе отколку средношколците со ист вид на образование сакаат да постигнат угледен и почитуван статус во општеството; како и семеен живот исполнет со љубов, почит и разбирање. Од друга страна, пак, средношколците кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети повеќе отколку студентите со ист вид на образование сакаат да живеат во свет без војни и конфликти и повеќе ја вреднуваат мудроста. Оттука може да се заклучи дека и кај оваа група адолесценти, помладите генерации се повеќе насочени кон доброто на другите, за разлика од адолесцентите во доцна адолесценција кои повеќе ги избираат вредностите насочени кон сопствените потреби.



## V ДЕЛ:

### Заклучни согледувања

Овој труд ги истражува разликите во духовниот развој, религиозната изразеност и изборот на вредносни ориентации кај адолесцентите во зависност од видот на образование. Земени се предвид адолесценти кои изучуваат религиски предмети и етика, потоа адолесценти кои изучуваат етика и адолесценти кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика. Вниманието е насочено и кон испитување на разликите во духовниот развој, религиозната изразеност и изборот на вредносни ориентации кај адолесценти со ист вид на образование, но на различна возраст: средна и доцна адолесценција.

Добиените резултати ја потврдуваат генералната А хипотеза според која адолесцентите со различен вид на образование меѓусебно се разликуваат во духовниот развој, религиозната изразеност и изборот на вредносни ориентации. Резултатите делумно ја потврдуваат генералната Б хипотеза според која повозрасните адолесценти имаат повисок степен на духовен развој, поголема религиозна изразеност и различни вредносни ориентации од адолесцентите со ист вид на образование, но со помала возраст.

Заклучоците од направеното истражување може да се сумираат во следниве точки:

➤ Во врска со разликите во духовниот развој кај адолесценти со различен вид на образование најдено е дека сите три групи испитаници имаат просечно ниво на развиеност на духовна интелигенција, како и по однос на четирите нејзини компоненти: критичко егзистенцијално мислење; способност за лична конструкција за целта и смислата на животот; свесност за трансценденталност и експанзија на свесната состојба. Кај испитаниците се утврдени разлики единствено за втората компонента на духовната интелигенција: способност за лична конструкција за целта и смислата на животот и тоа помеѓу адолесцентите кои изучуваат етика и религиски предмети и адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети. Кај вториве резултатите се пониски. Тоа значи дека адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика повеќе отколку адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика имаат развиено интегративен

организациски принцип (или збир на принципи) кој им овозможува да ја пронајдат смислата во животот и надворешното опкружување. Тие се поспособни за холистичка перцепција и осознавање на нечиј живот и животот воопшто од независна гледна точка. Понатаму, тие имаат развиено поголема способност за разбирање на реалноста со сите нејзини спротивности и некомпатибилности; ја перципираат реалноста независно од стравовите, желбите и верувањата.

➤ Во врска со разликите во религиозната изразеност кај адолесценти со различен вид на образование најдено е дека постои значајна разлика помеѓу трите групи испитаници во однос на интринзичната религиозност. Имено, адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика се одликуваат со строга интринзична религиозност; адолесцентите кои изучуваат етика имаат просечна интринзична религиозност, додека, пак, адолесцентите кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика имаат слаба интринзична ориентираност по однос на религиозноста. Во однос на екстринзичната религиозност не се пронајдени значајни разлики помеѓу трите групи испитаници.

➤ Во врска со разликите во изборот на вредностите кај адолесценти со различен вид на образование најдено е дека:

а) На адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика најважна им е вербата во Бог и животот во склад со учењето за својата вера; потоа да запознаат лице кое ќе ги сака и ќе го сакаат и со него да формираат семејство на кое целосно ќе му се посветат. Од голема важност за нив е и да им помагаат на другите луѓе. Од другите групи на испитаници овие адолесценти се разликуваат и по тоа што повеќе ги преферираат инструменталните вредности: чесност, помагање, соработка, великодушност, уредност и педантност, а помалку преферираат натпреварување, логичност и способност. Оваа група испитаници, за разлика од останатите, значително повеќе ги преферира следниве терминални вредности: душевен мир, мир во светот и социјална правда, а помалку: задоволство, економска благосостојба, себепочитување и возбудлив живот. Рамноправноста ја ценат повеќе од адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети, но помалку од адолесцентите кои изучуваат етика. Со обзир на тоа дека религијата почива на духовните вредности, вклучувајќи ги разбирањето, грижата и помагањето на другите, овој наод е очекуван и разбирлив.

б) На адолесцентите кои изучуваат етика најважна им е грижата за семејството и да се занимаваат со добро платена работа која ќе им обезбеди потполна материјална сигурност и можност да бидат независни и самите да се погрижат за сопствената благосостојба. Оваа група испитаници ја почитуваат способноста значително повеќе од другите групи испитаници, а значително помалку решителноста и педантноста како начини на однесување. Соработката, помагањето, великодушното и натпреварувањето како инструментални вредности ги преферираат значително повеќе од адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети, но значително помалку од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика. Што се однесува до животните цели, оваа група на испитаници ги преферираат: себепочитувањето, рамноправноста и задоволството значително повеќе од другите две групи испитаници, а значително помалку од сите испитаници го преферираат душевниот мир. Мирот во светот го ценат повеќе отколку адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети, но значително помалку од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика. Економската благосостојба, пак, ја ценат значително повеќе од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, но значително помалку од адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети.

в) За адолесцентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети исто така семејството е на прво место по важност, но и материјалната сигурност, како и забавата и задоволството во животот се од голема важност за нив. Од инструменталните вредности, оваа група испитаници ги преферира решителноста и логичноста значително повеќе од другите две групи испитаници, а значително помалку од трите групи испитаници им посветува важност на натпреварувањето, великодушното, соработката, помагањето и чесноста. Способноста ја преферира значително повеќе од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, но помалку од адолесцентите кои изучуваат етика. Оваа група адолесценти, за разлика од другите две групи, значително повеќе ги преферираат следниве терминални вредности: возбудлив живот и економска благосостојба, а значително помалку: социјална правда, рамноправност и мир во светот. Себепочитувањето и задоволството ги преферираат повеќе отколку адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, но помалку од адолесцентите кои изучуваат етика. Душевниот мир, пак, го ценат повеќе отколку адолесцентите кои изучуваат етика,

но значително помалку од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика.

г) Највоочлива разлика во ова истражување на вредносните ориентации е тоа што помеѓу адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика уживаат голема популарност стиловите кои се насочени кон доброто на другите (на пример: алтруистички и прометејски стил), а кај адолесцентите кои не изучуваат етика ниту религиски предмети популарни се стиловите кои се насочени кон личната благосостојба и сопствените потреби (на пример: утилитарен и хедонистички стил). Адолесцентите кои изучуваат етика очигледно е дека прават баланс помеѓу вреднувањето на сопствените потреби и потребите на другите. Ваквиот заклучок секако дека може да се протолкува во корист на влијанието на видот на образование врз изборот на животните стилови кај адолесцентите и покрај тоа што кај сите адолесценти приоритет има семејната ориентација. Љубовта и бракот сè уште се најважните животни вредности на денешната младина.

➤ Во врска со разликите во духовниот развој кај адолесценти со ист вид на образование, но на различна возраст најдено е дека помеѓу студентите и средношколците кои изучуваат религиски предмети и етика не постојат значајни разлики во ниту едена од компонентите на духовната интелигенција. Оттука, може да се заклучи дека кај религиозните адолесценти верата придонесува за побрз развој на духовните способности, па оттаму и средношколците од Македоската православна богословија веќе го имаат достигнато нивото на духовен развој кое го имаат студентите на Православниот богословски факултет. Се разбира дека тука голем придонес има и семејното воспитување, но и тоа што овие средношколци живеат во интернат и постојано се опкружени со соученици кои исто така се религиозни. Според Регнерус и Јеротич, нивото на духовност и религиозност кај соучениците е главен индикатор на индивидуалната духовност и религиозност. Влијанието е многу поголемо од влијанието на семејството, врсниците и други демографски фактори (Jerotić, 1997; Regnerus et al., 2004). Всушност, овие автори тврдат дека духовноста на соучениците е помоќен индикатор за развојот на индивидуалната религиозност од самата религиозно-образовна институција.

За разлика од адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика, кај адолесценти кои изучуваат етика и кај адолесцентите кои не изучуваат ниту

религиски предмети, ниту етика најдени се разлики по однос на некои од компонентите на духовната интелигенција. И кај двете групи испитаници, по однос на компонентите каде што се најдени статистички значајни разлики, студентите имаат повисок степен на развиеност на духовноста, отколку што е тоа случај кај средношколците со ист вид на образование. Според тоа, возраста сепак има влијание во степенот на духовен развој кај адолесцентите. Со зголемување на возраста, кај адолесцентите може да се зголеми и интересот за духовните работи.

➤ Во врска со разликите во религиозната изразеност кај адолесценти со ист вид на образование, но на различна возраст најдено е дека помеѓу групата испитаници кои изучуваат религиски предмети и етика, исто како и кај групата испитаници кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика, не постојат значајни разлики ниту во интринзичната, ниту во екстринзичната религиозна ориентација. Помеѓу групата испитаници кои изучуваат етика постојат статистички значајни разлики во однос на интринзичната религиозна ориентираност. Средношколците кои изучуваат етика имаат значително пониски резултати во однос на интринзичната религиозна ориентираност, отколку студентите со ист вид на образование кои имаат повисоки резултати на вкупниот резултат од скалата за интринзична религиозност.

Тоа што адолесцентите кои изучуваат религиски предмети и етика не покажаа значајни разлики во изразената религиозност во зависност од возраста можеме да го протолкуваме со фактот дека кај овие адолесценти уште за време на средното образование се формира религиозниот идентитет со строга интринзична мотивираност. Понатаму, со текот на возраста и школувањето тие го одржуваат овој континуитет во поглед на религиозноста.

Кај адолесцентите од доцна адолесценција кои изучуваат етика постои повисока интринзична мотивираност во поглед на религиозноста отколку кај адолесцентите од средна адолесценција кои изучуваат етика. За ваквите резултати тука сигурно придонесува созревањето на адолесцентите од доцна адолесценција, а со тоа и зголемувањето на интересот за духовните работи (според Jung, 1973). Со оглед на тоа што оваа група испитаници учат етика во текот на нивното образование, постои можност моралните вредности сè повеќе да ги поврзуваат со религиозноста, па оттаму да произлегува нивната интринзична

мотивираност за религијата. Но, кога станува збор за оваа група испитаници, сепак, треба да се има предвид и фактот дека и покрај значајните разлики во поглед на интринзичната религиозност и кај средношколците, како и кај студентите кои изучуваат етика преовладува екстринзичната религиозност. Според тоа може да се заклучи дека етичкото образование издвоено од религиозното нема сила да го контролира кај адолесцентите единствено развојот на здравата религиозност.

Адолесцентите, пак, кои не изучуваат ниту религиски предмети, ниту етика не покажуваат голем интерес кон религиозноста ни во средната, ни во доцната адолесценција. Со оглед на тоа што тие не изучуваат религиски предмети и етика во текот на образованието, како и според одговорите на прашањата на инструментот за мерење на религиозноста, се доаѓа до заклучок дека религиозноста кај овие испитаници претежно се базира на традицијата. Оттука, беше очекувано кај овие адолесценти да не се појават значајни промени во религиозната изразеност во однос на возраста.

➤ Во врска со разликите во изборот на вредности кај адолесценти со ист вид на образование, но на различна возраст најдено е дека помеѓу адолесцентите – студенти и адолесцентите – средношколци кои изучуваат религиски предмети и етика не постојат статистички значајни разлики по однос на инструменталните вредности и вредносните ориентации. Статистички значајна разлика постои само по однос на терминалната вредност: економска благосостојба. Оваа вредност им е поважна на адолесцентите – студенти, отколку на адолесцентите – средношколци.

Изненадувачки се резултатите добиени од адолесцентите кои изучуваат етика. Спротивно на главните теории за морален развој, овде се покажа дека адолесцентите – средношколци повеќе ги избираат вредностите кои се насочени кон доброто на другите, отколку адолесцентите – студенти кои повеќе избираат вредности насочени кон сопствените потреби. Алтруистичката и сознајната ориентација, како и прометејската активност и религиозноста се поважни за средношколците отколку за студентите кои изучуваат етика. Од друга страна, утилитарната и популарната ориентација, хедонизмот и моќта се поважни за студентите, отколку за средношколците кои изучуваат етика. Чистото како инструментална вредност е поважна за студентите кои изучуваат етика, отколку за средношколците со ист вид на образование, за сметка на тактичноста, која е

поважна за средношколците, отколку за студентите од оваа група испитаници. Очекувано, задоволството во животот, како терминална вредност, повеќе е ценето од помладата популација на оваа група испитаници, но и економската благосостојба е исто така повеќе цената од помладата група испитаници. Душевниот мир, пак, повеќе го вреднуваат студентите, отколку средношколците кои изучуваат етика. Ова е разбирливо од гледна точка на тоа што со зголемување на возраста, се зголемува и психичката стабилност кај адолесцентите, а со тоа и можноста за душевно спокојство (според King, 2008).

Помеѓу средношколците и студентите кои не изучуваат ниту етика, ниту религиски предмети не постојат статистички значајни разлики по однос на вредносните ориентации, но постојат статистички значајни разлики по однос на некои инструментални и терминални вредности. Разликите се во однос на инструменталните вредности: чесност, снаодливост и способност. Имено, чесноста е повеќе вреднувана кај оваа група испитаници од адолесцентите - средношколци, а снаодливоста и способноста од адолесцентите – студенти. По однос на терминалните вредности оваа група испитаници меѓусебно се разликуваат во вреднувањето на општествен углед, мирот во светот, хармоничниот семеен живот и мудроста. Општествениот углед и хармоничниот семеен живот повеќе го вреднуваат адолесцентите – студенти, додека пак мудроста и мирот во светот е повеќе вреднуван од адолесцентите – средношколци.

Добиените резултати се во склад со истражувањата на повеќе автори (во врска со вредностите: Rot i Havelka, 1973; Lazarević, 1987; Popadić, 1990; Joksimović, 1992; Popadić, 1995; Mladenović i Knebl, 2000; Franc, Šakić i Ivčić, 2002; Lazarević i Janjetović, 2003; Фрицханд, 2007; Стојанова и Милошева, 2009; Петровић и Зотовић, 2012; во врска со религиозноста и духовноста: Joksimović, 2005; Milošević, 1996; Čekrlija, Turjačanin, i Puhalo, 2004; Andrić, 1997; Palmer, 1999; Sisk & Torrance, 2001; Gunnoe & Moore, 2002; Schwartz, 2006; Regnerus et al., 2004). Резултатите се одраз на развојните специфики на адолесценцијата, како и видот на образованието на адолесцентите, односно дали адолесцентите во текот на своето образование изучуваат религиски предмети и етика, или само етика, или, пак, религиските предмети и етиката воопшто не се дел од нивното образование.

Заклучоците од спроведеното истражување се поткрепени со клучните идеи на теориите за секуларното, моралното и духовното образование, потоа за развојните карактеристики на адолесцентскиот период, вклучително со развојот на религиозноста, духовноста и вредносниот систем кај адолесцентите.

Православната христијанска педагогија, во широка смисла, духовното образование го разбира како управување со целокупниот развој на човекот – како на неговата духовна сфера, така и на неговото „психофизичко искуство“ (Зеньковскиј, 1996). Од оваа гледна точка, целокупното образование е претставено како „духовен раст“, како идентификација на човековата вистинска духовна сушност (приближување на човекот кон Бога). Во таа смисла, секое образование е духовно образование.

Таквото широко поимање на духовното образование постои и во научната педагогија. Всушност, сите концепции на образованието, развиени во контекст на хуманитарната педагошка парадигма и претставувањето на образованието како „добро во човекот“ може да се однесуваат кон еден единствен правец – „педагогија на духовноста“ (според Борытко, 2000; Колесникова, 2001; Лузина, 2004 и др.).

Во контекст на погоренаведеното, духовното образование не може да се разгледува како една од „рамноправните“ или „подеднакво значајните“ области на образованието, туку се јавува како основа за образование на квалитетите кои го сочинуваат идентитетот на човекот како психофизичко и социјално битие и ги определува карактеристиките на организација на целокупниот образовен процес.

Духовно-моралното образование и воспитание на адолесцентите е од голема важност за нивната социјализација, консолидација и сплотување. Многу вредносни ориентации се формираат токму во адолесцентскиот период бидејќи младите луѓе се повеќе подложни на социјалните и културните промени во општеството. Вредносните ориентации кај адолесцентите трпат промени во последниве години, а тоа сигурно ќе се одрази во иднина во целокупното општество, бидејќи денешните адолесценти се идните интелектуални и духовни ресурси на нашата земја. Затоа истражувањата на оваа проблематика се важни за целокупното општество бидејќи ги покажуваат социјалните, културните и духовните промени кои се случуваат помеѓу младите, а со тоа и во општеството. Така,



главната мисија на образовните институции треба да биде создавање услови за целосен развој на личноста и нејзиниот духовен потенцијал.

Религиозноста претставува важен елемент во градењето на одговорот на прашањето за животната насоченост на религиозниот адолесцент затоа што таа е дел од целокупната психолошка рамка на религиозниот човек. Религиозниот развој не е одвоен од целината која го претставува личниот развој, па затоа е потребно да се инсистира на неговата складност со целокупниот развој на личноста. Адолесцентскиот период, заедно со својата богата динамика, судири, кризи, разни каприци и желби, природно вклучува и интерес за религијата и религиозните проблеми. Кризата во верата, идеите и идеологиите, особено кај адолесцентите кои живеат на Балканот, се последица на долгогодишната марксистичка идеологија и воинствениот атеизам. Денес се отвораат широко вратите за младите луѓе кога станува збор за религијата, религиозното искуство и религиозното размислување. Но, пристапот на младите луѓе кон религијата сè уште е хаотичен, исполнет со многу противречности и индивидуални патешествија и истражувања. Затоа е неопходно да се откријат сите критериуми (особено во психологијата, социологијата на религијата, но и во теологијата исто така) за разликување на нормалната (автентична и зрела) од абнормалната религиозност кај младите.

Зрелата религиозност е добро определена, функционално независна, морално постојана, разбирлива, интегрирана и отворена. Затоа, во адолесцентниот период, интринзичната религиозност кај младата личност може да биде важен извор на позитивен развој. Сепак, доживувањето на духовноста не мора секогаш да зависи од религиозноста и вклученоста во одредени обреди на утврдена верска традиција. Всушност, религијата и духовноста може да се сметаат како потенцијално ортогонални и важни извори на просперитет кај младите (според Benson, 1997). Според ова, духовноста е мотивациска сила која ги стимулира поединците да се грижат за себе и другите и да придонесат за нешто поголемо од самите себе. Како таква, духовноста негува чувство на просперитет кај адолесцентите преку обезбедување на свесност за одговорност, страст да иницира посветеност и да ја одржува истата. Оваа перспектива е важен објектив за духовноста, но исто така е важно да се напомене дека адолесцентите се често склони да се определат и за негативната духовност која се смета за деструктивна и доведува до штетни форми на духовен живот. Православната христијанска

педагогија постојано предупредува во врска со тоа. Историјата е полна со примери каде што адолесцентите се социјализирани со неморална и деструктивна духовна чувствителност. Оттука може да се заклучи дека природата на образовниот и социјалниот контекст е навистина важна за духовниот и религиозниот развој за време на адолесценцијата.

За духовниот свет на адолесцентите може да се суди и од страна на постигнување на целите кон кои тие ги насочиле своите напори. Вредносните ориентации служат како општ показател на насоченоста на интересите, потребите и барањата на адолесцентите, потоа општествената положба и нивото на духовен развој. Од тоа какви вредности ќе се формираат кај адолесцентите денес и од тоа колку тие ќе бидат подготвени за новите промени во општествените односи зависи патот и перспективите на развој на едно општество.

Добиените наоди од ова истражување и изнесените теоретски сознанија покажуваат дека видот на образование прави разлика во однос на степенот на религиозноста изразеност и духовниот развој, како и во однос на тоа кои вредности ќе се перципираат како значајни во животот на адолесцентите.

Проблемот на духовното образование кај младите генерации и понатаму останува актуелен. Перспективни области за понатамошно научно-педагошко истражување се аксиолошките основи на религиската педагогија и нејзиниот духовно-морален потенцијал, како и конкретните патишта за нивна реализација.

## Библиографија:

- Августин, светител. (2000). *О граде Божием*. Мн.: АСТ.
- Allport, G. W., Ross, J. M. (1967). Personal Religious Orientation and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(4), (432-442).
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1950). *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*. New York: MacMillan.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Амфилохије, митрополит. (2000). *Основи православног васпитања*, „Новограф“ – Врњачка Бања.
- Ангеловски, К. (1995). Религијата како посебен наставен предмет: да или не, *Образованието и религијата – Зборник на трудови*, Скопје, Просветно дело, (35-44).
- Андреев, В. И. (2009). *Педагогическая этика: Инновационный курс для нравственного саморазвития*. Казань, Центр инновационных технологий.
- Andrić, Lj. (2000). *Odnos mladih prema religiji*, Diplomski rad; Filozofski fakultet, Beograd.
- Анисимов, С. Ф. (1988). *Духовные ценности: производство и потребление*. Мысль, (15-45).
- Babin, P. (1966). *L'adolescente davanti a Dio*. Roma: Paoline.
- Balswick, J. O., King, P. E. & Reimer, K. S. (2005). *The reciprocating self: Human development in theological perspective*. Downer' s Grove, IL: Inter Varsity Press.
- Bao, W. N., Whitbeck, L. B., Hoyt, D., Conger, R. D. (1999). Perceived parental acceptance as a moderator of religious transmission among adolescent boys and girls. *Journal of Marriage and the Family*, 61, (362 – 374).
- Баракоска, А. (2013). *Општа педагогија* (Книга од стручна област). Скопје: Филозофски факултет.
- Barakoska, A., Jovkovska, A. (2013). Pedagogical and Psychological Basis of Moral Education. (IJCRSEE) *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education* Vol. 1, No.2 (83 - 93).

- Barrett, J. B., Pearson, J., Muller, C., Frank, K. A. (2007). Adolescent religiosity and school contexts . *Social Science Quarterly*, 88, (1024 – 1037).
- Barrett, J. L., Keil, F. C. (1996). Anthropomorphism and God concepts: Conceptualizing a non - natural entity. *Cognitive Psychology*, 31, (219 – 247).
- Barrett, J. L., Richert, R. A. (2003). Anthropomorphism or preparedness? Exploring children' s God concepts. *Review of Religious Research*, 44, (300 – 312).
- Batson, C. D., Flory, J. D. (1990). Goal-Relevant Cognitions Associated with Helping by Individuals High on Intrinsic, End Religion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29(3), (346-361).
- Batson, C. D., Ventis W. L. (1982). *The Religious Experience: A Social-Psychological Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Batson, C. D. (1976). Religion as prosocial: Agent or double agent? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 15, (28-45).
- Benson, P. L. (1997). Spirituality and the adolescent journey. *Reclaiming children and youth*, 5(4), (206-209).
- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., & Rude, S. P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7(3), (204-212).
- Bering, J. M. (2003). *Towards a cognitive theory of existential meaning. New Ideas in Psychology*, 21, (101 – 120).
- Bering, J. M., & Bjorklund, D. F. (2004). *The natural emergence of reasoning about the afterlife as a developmental regularity. Developmental Psychology*, 40, (217 – 233).
- Bloom, P. (2007) Religion is natural. *Developmental Science*, 10, (147 – 151).
- Борытко, Н. (2006). *Этическое воспитание*, Волгоград: Изд-во ВГИПК РО.
- Борытко, Н. (2000). *Пространство воспитания: образ бытия*, Волгоград, Перемена.
- Brkić, M. (1985). *Teorija i praksa moralnog odgoja učenika*, Sarajevo, SOUR "Veselin Masleša".
- Божович, Л. И. (1979). Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. №4. (23-31).
- Boyer, P. (2001). *Religion explained: The evolutionary origins of religious thought*. New York: Basic Books.
- Большая советская энциклопедия*. (1941). М.: ОГИЗ РСФСР.

- Большая советская энциклопедия.* (1955). Изд. 2-е. -М.: Большая советская энциклопедия.
- Большая советская энциклопедия.* (1975). Изд. 3-е. М.: Советская энциклопедия.
- Большой энциклопедический словарь.* (1998). Большая Российская энциклопедия.
- Бондаревская, Е. В. (2004). Феноменологический анализ современных концепций воспитания. *Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб науч. тр. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко.* – Волгоград: Перемена, (3-16).
- Бондаревская, Е. В. (2000). *Теория и практика личностно-ориентированного образования.* Ростов-на-Дону: РГПУ.
- Бондаревская, Е. В. (1999). *Педагогика: личность в гуманитарных теориях и системах воспитания,* М. – Ростов н/Д.: ГУ „Учитель“.
- Бондаревская, Е. В. (1979). *Формирование нравственного сознания старших школьников.* Диссер. докт. пед. наук. Ростов-на-Дону.
- Boyatzis, C. J. (2005). Children's religious and spiritual development. In Paloutzian & Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality.* Guilford Press, (123 – 143).
- Boyatzis, C. J., Dollahite, D. & Marks, L. (2006). The family as a context for religious and spiritual development in children and youth. In E.C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Eds.), *Handbook of spiritual development in childhood and adolescence.* Thousand Oaks, CA: Sage, (297 – 309).
- Братусь, Б. С. (1994). *Психология. Нравственность. Культура.* МГУ.
- Брокгауз, Ф. А., Ефрон И. А. (2002). *Энциклопедический словарь.* - М.: Эксмо.
- Vaitl, D., Gruzelier, J., Jamieson, G. A., Lehmann, D., Ott, U., Sammer, G., et al. (2005). Psychobiology of altered states of consciousness. *Psychological Bulletin*, 131, (98 - 127).
- Валицкая, А. П. (2001). *Модернизация и свободное развитие //Педагогика.* №7. (3-7).
- Vasović, M. (1988). Vrednosti pripadnika neformalnih grupa, во S.Joksimović i sar. (prir.): *Mladi i neformalne grupe.* Beograd: IIC SSO Srbije i CIR SSO Beograd, (174-216).
- Vac, N. (1999). *Religiozna orijentacija i neki korelati religioznosti – diplomski rad,* Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Вентцель, К. Н. (1912). *Этика и педагогика творческой личности.*

- Вентцель, К. Н. (1908). Нравственное воспитание. *Свободное воспитание*. № 4. (14-38).
- Vernon, P. E., Allport, G. W. (1931). A test for personal values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 26 (3), (231-248).
- Веселиновски, М. (1995). Некои размислувања за односот религија – образование, *Образованието и религијата – Зборник на трудови*, Скопје, Просветно дело, (121-124).
- Вильданова, Ф. З. (2002). Образователное пространство как источник саморазвития личности студентов. *Прикладная психология*, № 5-6.
- Власова, Т. И. (2004). *Духовно ориентирующая парадигма воспитания в современной отечественной педагогике*, Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб науч. тр. / Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена (139-149).
- Власова Т. И. (1999). *Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников*. Дис. докт. пед. наук. Ростов-на-Дону.
- Волков, Ю. Г. (2001). *Социология молодежи*. Учеб. пособ. – Ростов-н/Д.: Феникс.
- Гарванова, М. (2005). Подходи към изследване на структурата на ценностната система в контекста на съвременната психология. М. Петкова (ред.). Научна конференция с международно участие „Стара Загора 2005“ 2-3 юни 2005 г., т. 4. Стара Загора, Издателство “Съюз на учениците – Стара Загора”, (466-473).
- Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10 (27-34).
- Goldman, R. (1964). *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Голуб, А. М. (2009). Формирование ценностных ориентаций молодёжи в процессе досуговой деятельности. *Сацјална-педагогична работа*. № 4, (53 - 57).
- Granqvist, P. (2002). Attachment and religiosity in adolescence: Cross - sectional and longitudinal evaluations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, (260 – 270).
- Grundtner, J., Rode, M., Giebel, H. & Bock, T. (2008). *The Effect of Undergraduate Philosophical Ethics Courses on Moral Judgment and Moral Motivation*. Paper

- presented at the Ethical Theory and Moral Practice conference, Amsterdam, The Netherlands.
- Gunnoe, M. L. and K. A. Moore. (2002). Predictors of religiosity among youth aged 17 – 22: A longitudinal study of the National Survey of Children. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41, (613 – 622).
- Gur, M., Miller, L., Warner, V., Wickramaratne, P. & Weissman, M. (2005). Maternal depression and the intergenerational transmission of religion. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 193, (338 – 345).
- Damon, W. (1988). *Self-Understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge University Press.
- De Ross, S.; Iedema, J.; Miedema, S. (2001). Young Children's Descriptions of God: Influences of Parents' and Teachers' God Concepts and Religious Denomination of Schools. *Journal of Beliefs and Values*, 22, (19–30).
- Deconchy, J. (1966). *Dall' esperienza all'attitudine religiosa*. Roma: Paoline.
- Deutsch, H. (1967). *Selected Problems of Adolescence: with emphasis on group formation*. International Universities Press.
- Дивисенко, К. С. (2008). Динамика ценностей школьников (По материалам автобиографий и сочинений). *Социологические исследования*. № 8. (118 - 122).
- Dickie, J. R., Eshleman, A. K., Merasco, D. M., Shepard, A., Vander Wilt, M., Johnson, M. (1997). Parent – child relationships and children' s images of God. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, (25 – 43).
- Donahue, M. J. (1985). Intrinsic and Extrinsic Religiousness: *Review and Meta-Analysis*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(2). (400-419).
- Дорошенко, И. (2000). Духовно-нравственное воспитание в теории и истории отечественной педагогики / С. И. Дорошенко // *Православная педагогика: традиции и современность*: Сб. лекций и докладов. – Владимир.
- Elkind, D. (1997). The origins of religion in the child. In B. Spilka & D. N. McIntosh (Eds.), *The psychology of religion*. Boulder, CO: Westview Press, (97 – 104).
- Энциклопедија Британика. С (2005). Одговорни уредник Милан Мишић; Београд: Народна књига: Слово.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije.(1963). Ured. Franković Dragutin, Pregrad Zlatko, Šimleša Pero. Zagreb, Matica Hrvatska.

- Epstein, S. (1990). Cognitive–experiential self-theory. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press, (165 – 192).
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Erickson, J. A. (1992). Adolescent religious development and commitment: A structural equation model of the role of family, peer group, and educational influences. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 31, (131 – 152).
- Ермолич, С. Я. (2007). Методологические предпосылки формирования ценностных ориентаций у подростков. *Пазашкольное vychавanne*. № 9. (23-27).
- Етика, Одделенска настава. Студиска програма на Факултетот за образовни науки при УГД. Преземено на 14.10.2014 од <http://www.ugd.edu.mk/index.-php/mk/fon/studiski-programi/predmeti/2922-etika>.
- European Encyclopedia on National Education System. Eurypedia*. (2013). Преземено на 11.10.2014 од [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/-mwikis/eurydice/index.php/former\\_Yugoslav\\_Republic\\_of\\_Macedonia:Overview](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/-mwikis/eurydice/index.php/former_Yugoslav_Republic_of_Macedonia:Overview)
- Živković, I. (2007). Koncept Boga i religioznosti kod djece i adolescentata u istraživanjima Piagetovog, Kohlbergovog i postpiagetovog kognitivnog pravca. *Sociologija i prostor*, 45, 3–4. (321–337).
- Зауторова, Э. В. (2008). Искусство и формирование нравственно-ценностных ориентаций личности. *Искусство и образование*. № 2. (68-73).
- Зелененко, А. священник. (1997). *Важнейшие принципы православной педагогики*. Санкт-Петербург, электронско издание, достапно на 05.11.2013 на: [http://otechnik.narod.ru/zelenkoped\\_1.htm](http://otechnik.narod.ru/zelenkoped_1.htm).
- Зеньковский, В. В. (2004). *Педагогика*. - Клин: Фонд «Христианская жизнь».
- Зеньковский, В. В. (1997). *Русская педагогика в XXв. //Педагогика*. №2. (73-89).
- Зеньковский, В. В. (1996). *Проблемы воспитания в свете христианской антропологии*. Школа-Пресс.
- Zinnbauer, B. & Pargament, K. I. (2005). Religiousness and spirituality. In R. Paloutzian, C. Parks (Eds.), *Handbook of psychology and religion*. New York: Guilford Press, (21 – 42).
- Зинченко, В. П. (1994). *Аффект и интеллект в образовании*, Тривола.
- Zohar, D., Marshall, I. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. New York, NY: Bloomsbury.
- Ильин, И. А. (2004). *Аксиомы религиозного опыта*. - М.: АСТ, 2004.
- Ильин, И. А. (1994). *Собрание сочинений в 10 т.* - М.: Русская книга.



- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Иоанн (Экономцев), игумен. (1995). *Принципы православного образования. Православная беседа*. - № 1.
- Иоффе, Э. Г. (2008). Политическая социализация молодежи Беларуси. *Народная асвета*. № 5. (3 - 6).
- James, W. (2002). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. New York, NY: Random House. (Original work published 1902).
- Jerotić, V. (1997). *Hrišćanstvo i psihološki problemi čoveka*. Beograd: Bogoslovski fakultet SPC.
- Јовиќ, Б. (1995). Катехизам или хуманистичко воспитување, *Образованието и религијата – Зборник на трудови*, Скопје, Просветно дело, (133-136).
- Јовковска, А. (2014). Територија на согласност помеѓу научната и православната христијанска педагогија во однос на духовното образование. *Годишен зборник*. Книга 21. Православен богословски факултет, Скопје (125-134).
- Jovkovska, A., Barakoska, A. (2014). The role of Education in the formation of values and value orientations among adolescents. (IJCRSEE) *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*. Vol. 2, Issue.2, December 2014 (21-28).
- Јовковска, А. (2013). Основи и принципи на православната христијанска педагогија. *Годишен зборник*. Книга 19. Православен богословски факултет, Скопје (209-230).
- Јовковска, А. (2012). Духовното образование како педагошки феномен. *Годишен зборник*. Книга 18. Православен богословски факултет, Скопје (195 - 204).
- Јоксимовиќ, С. (2005). Индивидуалне карактеристике и религиозност адолесцената. *Зборник Института за педагошка истражувања*. Година XXXVII, број. 2.
- Joksimović, S. (1992). Odnos učenika prema pojedinim stilovima života kao pokazatelj njihovih vrednosnih orijentacija, *Psihologija*, Vol. 25, br. 1–2, (7 - 23).
- Joksimović, S., Vasović, M. (1990). *Psihološke osnove čovekoljublja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Јоксимовиќ, С., Јањетовиќ, Д. (2008). Појам о себи и вредносне оријентације адолесцената. *Зборник Института за педагошка истражувања*. Београд. Година 40, бр. 2, (288 - 305).

- Јоксимовић, С., Максић, С. (2006). Вредносне оријентације адолесцента: усмереност према сопственој доброту и добробити других. *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, Година 38, број 2, (415 - 429).
- Johnston, Charles S. (1995). The Rokeach Value Survey: Underlying structure and multidimensional scaling. *Journal of Psychology*, 129(5), (583 - 597).
- Jung, C. G. (1973). *Synchronicity: An acausal connecting principle*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1960).
- King, D. (2008). *The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory (SISRI-24)*, преземено на 30.04.2013 од <http://www.dbking.net/spiritualintelligence/sisri-24.pdf>.
- King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, & measure*. Unpublished master's thesis, Trent University, Peterborough, ON, Canada.
- King, P. E. & Furrow, J. L. (2004). Religion as a resource for positive youth development: Religion, social capital, and moral outcomes. *Developmental Psychology*, 40, (703 – 713).
- King, P., Roeser, R. (2009). *Religion and Spirituality in adolescent development*. Преземено на 26.11.2014 од: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479193.adlpsy001014/abstract>.
- Kirkpatrick, L. A. (1989). A Psychometric Analysis of the Allport-Ross and Feagin Measures of Intrinsic-Extrinsic Religious Orientation; in D.O. Moberg & M.I. Lynn(Eds.) *Research in the Social Scientific Study of Religion*, 1, Greenwich, CT: JAI Press, (1-31).
- Kluckhohn, C. (1965). Education, Values and Anthropological Relativity. *Culture and Behavior*, New York: The Free Press.
- Ключевский, В. О. (1987). *Сочинения*. В 9 т. Уредник: В.Л. Янина. Мысль.
- Koenig, H. G., McCullough, M., Larson, D. B. (2000). *Handbook of religion and health*. New York, NY: Oxford University Press.
- Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю. (2005). *Словарь по педагогике*. Ростов на Дону.
- Коковић, Д., Лазар, Ж. (2004). Друштвена традиција и промене у систему вредности: пример Војводине, *Социолошки преглед*, vol. XXXVIII, no. 1-2, Нови сад, (249 - 265).

- Колесникова, И. (2004). Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком. *Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб науч. тр. / уредници: Сергеева Н., Борытко Н.* Волгоград: Перемена, (26 - 36).
- Колесникова, И. А. (2001). *Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии*, СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС.
- Колосницын, В. И. (1975). *Лекции по теории научного атеизма*. 4.1, Свердловск.
- Коменский, Я. А. (1982). *Материнская школа*. Перевод од германски. //Избр. пед. соч. В 2-х т. - Т.1. (229-237).
- Кон, И. С. (1984). *В поисках себя: личность и самознание*. Просвещение.
- Конникова, Т. Е. (1957). *Организация коллектива учащихся в школе*. АПН РСФСР.
- Корявая, С. М. (2006). Ценностные предпочтения молодежи. *Адукацыя і выхаванне*. № 10. (49 - 54).
- Котова, И. Б. (1994). *Психология личности. Столетие развития*. Ростов-на-Дону: РГПУ.
- Krause, N. (2004). Stressors arising in highly valued roles, meaning in life, and the physical health status of older adults. *The Journals of Gerontology*, 59, (287-297).
- Kirkpatrick, L. A. , & Shaver , P. R. (1990). Attachment theory and religion: Childhood attachments, religious beliefs, and conversion. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29, (315 – 334).
- Крупская, Н. К. (1959). *Педагогика сочинений*. АПМ РСФСР.
- Kuzmanović, B. (1995). Društvene promene i promene vrednosnih orijentacija učenika, *Psihološka istraživanja* 7. Beograd: Institut za psihologiju, (17–47).
- Кульневич, С. В., Лакоценина Т. П. (2001). *Воспитательная работа в средней школе. От коллективизма к взаимодействию*. ТЦ „Учитель“.
- Культура и культурология. Словарь*. (2003). Под ред. А. Кравченко. Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга.
- Kuzmanović, B. (1995). Društvene promene i promene vrednosnih orijentacija učenika, *Psihološka istraživanja* 7. Beograd: Institut za psihologiju, (17–47).
- Кураев, А. (2003). *Основы православной культуры как лекарство от экстремизма*.

- Lazarević, D., Janjetović, D. (2003). Vrednosne orijentacije studenata budućih vaspitača: stabilnost ili promena, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, (289 – 307).
- Lazarević, D. (1987). Stilovi života mladih kao sadržaj grupnog rada sa učenicima adolescentnog doba, *Zbornik 11 Pedagoške akademije za obrazovanje vaspitača*. Beograd: Pedagoška akademija za obrazovanje vaspitača (35 – 40).
- Larson, R., Brown, B. B., Mortimer, J. (Eds.). (2002). Adolescents' Preparation for the Future: Perils and Promise. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (1), (1 - 166).
- Lacković-Grgin, K. (2005). *Psihologija adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Le, T. N. & Levenson, M. R. (2005). Wisdom as selftranscendence: What's love (& individualism) got to do with it? *Journal of Research in Personality*, 39, (443 - 457).
- Levenson, M. R., Aldwin, C. M. & D' Mello, M. (2005). Religious development from adolescence to middle adulthood. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.). *The psychology of religion and spirituality*. New York: Guilford Press (144 – 161).
- Леонтьев, Д. (2001). Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира. *Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии*, уредници: Леонтьев Д., Мазур Е., Сосланд А., Смысл, (100-109).
- Lerner, R. M., Alberts, A. E., Anderson, P. M., Dowling, E. M. (2006). On making humans human: Spirituality and the promotion of positive youth development. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Eds.). *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*. Thousand Oaks, CA: Sage, (60 – 72).
- Летняя научная школа „Развитие основных идей современного воспитания в контексте модернизации образования“ (2005). Велегож Тульской области 28-30 июня 2004 года / уредници: Григорьев Д., Селиванова Н., Соколова Е., Тверь: ООО ИПФ „Виарт“.
- Linton, R. (1936). *The Study of Man*. New York: D. Appleton-Century Company.
- Лосский, В. Н. (2003). *Очерк мистического богословия Восточной Церкви*.
- Лосский, В. Н. (1995). *По образу и подобию*.
- Lugomer-Armano, G. (2000). *Razvojna psihologija II: bilješke s predavanja*. Zagreb: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

- Лузина, Л. (2003). *Теория воспитания: философско-антропологический подход*. Псков.
- Лузина, Л. М. (2004). *Со-бытийная общность как воспитывающая среда и воспитательное пространство*, Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: Сб науч. тр. Н.К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград: Перемена (119-130).
- Lukey, N., Baruss, I. (2005). Intelligence correlates of transcendent beliefs: A preliminary study. *Imagination, Cognition and Personality*, 24, (259-270).
- Mayer, J. D. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, (47-56).
- Мак-Ким Дональд, К. (2004). *Вестминстерский словарь теологических терминов*. / Пер. с англ. Республика.
- Marica, J. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. London: Routledge & Kagan Paul.
- Марьенко, И. С. (1985). *Нравственное становление личности школьника*. Педагогика.
- Маркс, К., Энгельс, Ф. (1955). *Сочинения*. Издание 2-е. Госполитиздат.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Penguin Arkana.
- Maslow A. (1970). *Motivation and personality*. New York.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). New York: Van Nostrand.
- Maslow, A. (1964). *Religions, values, and peak experiences*. Columbus, OH: State University Press.
- Masters, K. S., Bergin, A. E. (1992). Religious Orientation and Mental Health. In J.F. Schumaker (ed.), *Religion and Mental Health*. New York: Oxford University Press.
- Matić, D. (1990). Vrijednosti kao predmet sociološke znanosti, *Revija za sociologiju*, br. 3.
- Mahoney, A., Tarakeshwar, N. (2005). Religion's role in marriage and parenting in daily life and during family crises. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. New York & London: Guilford Press (223-231).
- Meddin, J. R. (1998). Dimensions of spiritual meaning and well-being in the lives of ten older Australians. *International Journal of Aging and Human Development*, 47, (163-175).

- Milošević, S. (1996). *Religioznost i stav prema religiji kod srednjoškolaca*, Diplomski rad, Filozofski fakultet, Beograd.
- Михајловски, В. (1995). Некои согледувања за религиското воспитание, *Образованието и религијата – Зборник на трудови*, Скопје, Просветно дело, (97-100).
- Mladenović, U., Knebl, J. (2000). *Vrednosne orijentacije i preferencije stilova života adolescenata*, *Psihologija*, br. 3–4, (435–454).
- Модзалеvский, Л. Н. (1992). *Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен*. - СПб.
- Musek, J., Maravič, K. (2004). *Vrednote in duhovna inteligentnost*. Преземено на 12.12.2014 од: <http://www.worldcat.org/title/vrednote-in-duhovna-inteligentnost/oclc/438911798>.
- Musek, J. (2000). *The new psychological theory of values*. Ljubljana: Institute of Personality Psychology & Educy.
- Nasel, D. D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality*. Doctoral dissertation, University of South Australia, Adelaide.
- Nasir, N. (2004). "Halal - ing" the child: Reframing identities of opposition in an urban Muslim school. *Harvard Educational Review*, 74, (153 – 174).
- Наставна програма по Етика за II година гимназиско образование*. (2003 а). Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието. Скопје.
- Наставна програма по Етика за III година гимназиско образование*. (2003 б). Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието. Скопје.
- Natsoulas, T. (1978). Consciousness. *American Psychologist*, 33, (906-914).
- Немов, Р. С. (1999). *Психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений в 3-х кн. К.1. Общие основы психологии*. Владос.
- Newberg, A. B. (2004). *Field analysis of the neuroscientific study of religious and spiritual phenomena*. Преземено на 01.12.2014 од <http://metanexus.net/magazine/ArticleDetail/tabid/68/id/9468/Default.aspx>.
- Низовских, Н. А. (2005). Психосемантичкoе исследование ценностно-мотивационных ориентаций личности. *Психологический журнал*. № 3. (25 - 37).

- Николина, В. В. (2002). *Духовные ценности и воспитание личности: психолого-педагогический аспект*. Н.Новгород.
- Никонов, А. П. (2004). *Апарейд обезьяны. Большая история маленькой сингулярности*. -М.: НЦ ЭНАС.
- Noble, K. D. (2000). *Spiritual intelligence: A new frame of mind. Spirituality and Giftedness*, 9, (1-29).
- Ozorak, E. (1989). Social and cognitive influences on the development of religious beliefs and commitment in adolescence. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 28, (448 – 463).
- Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.
- Oser, F. K., Scarlett, W. G., & Bucher, A. (2006). Religious and Spiritual development throughout the life span. Bo W. Damon & R. M. Lerner (Vol. Eds.) *Theoretical Models of Human Development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology (6th ed.)* Hoboken, NJ: Wiley.
- Opća enciklopedija Jugoslavenskog leksikografskog zavoda*. (1981). Gl. Urednik. Josip Šentija. Treće izdanje, Raš-Szy, Zagreb.
- Павловић, З. (2006). Вредности у Србији у другом добу модернизма. *Социолошки преглед*. Година XXXX, Бр. 2, (247-262).
- Palmer, P. (1999). Evoking the spirit in public education. *Educational Leadership*, 56 (4), (7–11).
- Пантин, В. (2008). Семья и семейный ценности в сознании россиян (по данным социологических опросов). *Воспитание школьников*. № 10. (9-14).
- Pantić, D. (1995). Dominantne vrednosne orijentacije u Srbiji i mogućnosti nastanka civilnog društva; во Pavlović, V. (prir.): *Potisnuto civilno društvo*. Beograd: Ekocentar (71–103).
- Pantić, D. (1981). *Vrednosne orijentacije mladih u Srbiji*. Beograd: IIC SSO Srbije.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. i Feldman, R. D. (1998). *Human development*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Pascual, L. J. (1990). *Reflections on life-span intelligence, consciousness and ego development*. In C. N. Alexander & E. J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth*. New York, NY: Oxford University Press, (258-285).
- Pargament, K. I. (2007). *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred*. New York: Guilford.

- Parsons, T., Shils, E. (1962). *Toward a General Theory of Action*. New York: Harper & Row.
- Pedagoška enciklopedija 2*. (1989). Red. Nikola Potkonjak, Petar Šimleš. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd, IRO "Školska knjiga".
- Педагошки лексикон*. (1996). Ред. одбор. Никола Поткоњак и др. Гл. уред. Петар Пијановић. Завод за уџбенике и нставна средства. Нови Сад: „Будућност“.
- Persinger, M. A. (1983). Religious and mystical experiences as artifacts of temporal lobe function: A general hypothesis. *Perceptual and Motor Skills*, 57, (1255–1262).
- Petz i sur. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
- Петрова - Ѓорџева, Е. (2005). *Современото училиште и моралното воспитание*, Штип, Педагошки факултет „Гоце Делчев“.
- Петровић, Ј., Зотовић, М. (2012). Адолесценти у Србији: у трагању за новим вредностима. *Зборник*. Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за психологија. Ниш, Година XXXVI, бр. 1, (47 - 66).
- Петровский, А. В. (1996). Ярошевский М.Г. *История и теория психологии*. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Pew Forum on Religion and Public Life. (2002). *Global attitudes project*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Пивоваров, Д. В., Медведев А. В. (2004). *История и философия религии*. Учеб. пособие. – Екатеринбург.
- Piedmont, R. L. (2005). The role of personality in understanding religious and spiritual constructs . In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion*. New York: Guilford Press, (253 - 273).
- Piedmont, R. L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five – factor model. *Journal of Personality*, 67, (985 – 1013).
- Pishkin, V., Thorne, F. C. (1975). Existential states: Factorial composition in clinical groups. *Newsletter for Research in Mental Health & Behavioral Sciences*, 17, (16 - 17).
- Popadić, D. (1995). *Uzrasne i generacijske razlike u preferenciji životnih stilova*, Psihološka istraživanja 7. Beograd: Institut za psihologiju (71–88).
- Popadić, D. (1990). Ученичке преференције начина живота; во N. Havelka i sar.: *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju, (235-259).



- Предметни програми од студиската програма по филозофија на прв циклус студии. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“. (2013). Скопје, преземено на 14.10.2014 од: [http://www.fzf.ukim.edu.mk/files/00programinovi/predmetna\\_PROGRAMA\\_FIL.pdf](http://www.fzf.ukim.edu.mk/files/00programinovi/predmetna_PROGRAMA_FIL.pdf).
- Rakowska, J. M. (2009). *Different ways of being religious*. Преземено на 1.12.2014 од: <http://www.crvp.org/book/Series07/VII-20/chapter-3.htm>.
- Ralph, W., Hood, Jr. (1992). Sin and guilt in faith tradition: Issues for self-esteem. In J.F. Schumaker (ed.), *Religion and Mental Health*. New York: Oxford University Press.
- Равкин, З. И. (1995). Развитие образования: новые ценностные ориентиры. *Педагогика*. №5. (87-90).
- Reber, A. S. (1995). *Dictionary of psychology*. London, Penguin/Viking. Second edition.
- Regnerus, M. D., Smith, C. S., Smith, B. (2004). Social context in the development of adolescent religiosity. *Applied Developmental Science*, 8, (27 – 38).
- Reed, L. A., Meyers, L. S. (1991). A Structural Analysis of Religious Orientation and its Relation to Sexual Attitudes. *Educational & Psychological Measurement*, 51(4), (943-953).
- Рејк, Б., Едкок, К. (1978). *Вредности, ставови и промена понашања*. Београд: Нолит.
- Reker, G. T. (1997). Personal meaning, optimism, and choice: Existential predictors of depression in community and institutional elderly. *The Gerontologist*, 37, (709-716).
- Rizzuto, A. M. (1979). *The birth of the living God*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles Merrill.
- Roeser, R. W., Lerner, R. M. (2008). Youth religious pluralism and positive spiritual development spiritual identities in a pluralistic world. Paper presented in a symposium on Spirituality in and Youth Development in a Pluralistic World (Organizer: G. Roehlkepartain) at the World Congress on Psychology and Spirituality, Delhi, India.
- Розанов, В. В. (2002). Уединенное. *Метафизика християнства*. ООО „Издательство АСТ“.
- Розанов, В. В. (1990). Сумерки просвещения. *Педагогика*.

- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1979) *The Nature of Human Values*. *The Free Press*. NY: Free Press.
- Rot, N., Havelka, H. (1973). *Nacionalna vezanost i vrednosti kod srednjoškolske omladine*. Beograd: Institut za psihologiju i Institut društvenih nauka.
- Roccas, S., Schwartz, S. H. (1997). *Church-States Relations and the Association of Religiosity with Values: a Study of Catholics in Six Countries*. *Cross - Cultural Research*, 31(4), (356-376).
- Рубинштейн, С. Л. (1973). *Человек и мир: Проблемы общей психологии*. /Уредник: Е.В. Шорохова. Педагогика.
- Sargent, M. (1994) *The New Sociology for Australians* (3rd Ed), Longman Chesire, Melbourne.
- Sartre, J. P. (2003). *Being and Nothingness*, Paperback.
- Свето Писмо (Библија)*, (2002), Библиско здружение на Република Македонија, Скопје.
- Семёнов В. Е. (2007). *Ценностные ориентации современной молодежи. Социологические исследования*. № 4. (37-43).
- Сергеева, В. П. (2000). *Классный руководитель в современной школе*. Московское городское педагогическое общество.
- Сериков, В. (1999). *Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем*.
- Sisk, D., Torrance, E. (2001). *Spiritual intelligence: Developing higher consciousness*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.
- Серпел, Р. (1978). *Утицај културе на понашање*. Београд: Полит.
- Silberman, I. (2005). *Religious violence, terrorism, and peace: A meaning-system analysis*. In R. F. Paloutizian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. New York: Guilford Press, (529 – 549).
- Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Миценко, А. И., Шиянов, Е. Н. (2000). *Педагогика*. Учеб. пособие для студ. пед. учебн. заведений - 3-е изд. перераб. и дополн. Школа-Пресс.
- Смирнов, П. И. (2011). *Фундаментальные ценности общества: универсальная типология*. *Теоретический журнал Credo new*. 2 (66), (67-85).
- Соловьёв, В. С. (1996). *Оправдание добра*.
- Соловьёв, В. С. (1989). *Чтения о богочеловечестве*. Соч.: В 2-х т. Правда.

- Сологуб, И. Ф. (2003). Ценностные ориентации учащихся гимназий. Адукацыя і выхаванне. № 6. (55 - 58).
- Spilka, B., Hood, R. W., Hunsberger, B., Gorsuch, R. (2003). *Psychology of religion: An empirical approach* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Србиноски, М. (1995). Воспитно-образовните институции и религијата, *Образованието и религијата – Зборник на трудови*, Скопје, Просветно дело, (137-144).
- Стаменкова – Трајкова, В. (1995). Општествените промени и промените на ставот кај младите кон религијата, *Образованието и религијата – Зборник на трудови*, Скопје, Просветно дело, (55 - 66).
- Стојанова, Б., Милошева, Л. (2009). Вредносни ориентации кај адолесцентите. *Воспитание, списание за теорија и практика*. Педагошки факултет, Универзитет Гоце Делчев, Штип, година 6, бр. 10, (55-61).
- Стојковиќ, И. (2011). *Развој религиозности у адолесценцији и раној зрелости*. Докторска дисертација. Филозофски Факултет, Универзитет у Београду.
- Столвич Л. Н. (1994). *Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии*. Республика.
- Strommen, M. P., Hardel, R. A. (2000). *Passing on the faith: A radical new model for youth and family ministry*. Winona, MN: St. Mary' s Press.
- Студиска програма на Православниот богословски факултет прв циклус студии. Православен богословски факултет, Скопје 2013, преземено на 14.10.2014 од <http://www.pbf.edu.mk/>.
- Scarlett, W. G., Perriello, L. (1991). The development of prayer in adolescence. In F. K. Oser & W. G. Scarlett (Eds.), *Religious development in childhood and adolescence*, vol. 52: New directions for child development. San Francisco: Jossey – Bass, (63 - 76).
- Scriven, M., Paul, R. (1992). *Critical thinking defined. Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta, GA.*
- Schaffer, R. (2005). *Psicologia dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schofield, K. (1999). *The Purposes of Education, Queensland State Education 2010*. Преземено на 11.10.2014 од <http://education.qld.gov.au/corporate/qse2010/pdf/purposesofed3.pdf>.

- Schwartz, K. D. (2006). Transformations in parent and friend faith support predicting adolescents' religious faith. *International Journal for the Psychology of Religion*, 16 (4), (311 – 326).
- Schwartz, K. D., Bukowski, W. M., Aoki, W. T. (2006). Mentors, friends, and gurus: Peer and nonparent influences on spiritual development. In E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (310 – 323). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In: M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 25, New York: Academic Press, (1 – 65).
- Schwartz, S. H., Ros, M. (1995). Values in the West: A Theoretical and Empirical Challenge to the Individualism-Collectivism Cultural Dimension. *World Psychology*, 1 (2), (91 – 122).
- Schwartz, S. H., Bilsky, W. (1987). 'Toward a Universal Psychological Structure of Human Values'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53: (550-562).
- Сурова, Л. В. (2004). *Мироведение. Комплекс методических разработок*. - Клин: Христианская жизнь.
- Сухомлинский, В. А. (1961). *Духовный мир школьника (Подросткового и юношеского возраста)*. Учпедгиздат.
- Tart, C. T. (1975). *States of consciousness* [Electronic version]. New York, NY: E. P. Dutton.
- Темков, К. (1998). *Етика (десет радио предавања)*, Скопје, Епоха А.Д.
- Темков, К. (1999). *Етиката денес (Етички истражувања кон крајот на векот)*, Скопје, Епоха А. Д.
- Templeton, J. L., Eccles, J. S. (2008). Spirituality, „Expanding Circle Morality“ and Positive Youth Development. In R. M. Lerner, R. W. Roeser, & E. Phelps (Eds.). *Positive youth development and spirituality: From theory to research*. West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press, (197 – 209).
- Тимовски, В. (2005). *Образованието и религијата (соочување со веронауката)*, Скопје, книгоиздателство „Феникс“.
- Тиллих, П. (1995). *Теологија култури*, Юристъ.
- Токарева, С. Б. (2003). *Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности*, Волгоград: Изд-во ВолГУ.

- Толстой, Л. Н. (1994). *Христианская этика. Систематические очерки мировоззрения Л.Н. Толстого*. - Екатеринбург: „Альфа“.
- Тодорова, Б. (2012). Ценности и ценностна система на индивида като фактори за познание и творчество. *Научни трудове на Русенския Университет*, том 51, серия 6, 2. Преземено на 05.11.2014 од <http://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp12/6.2/6.2-16.pdf>.
- Trimble, D. E. (1997). *The Religious Orientation Scale: Review and Meta-Analysis of Social Desirability Effects. Educational & Psychological Measurement*, 57(6), (970-986).
- The Encyclopedia of Religion*. (1987). Macmillan Publishing Company, New York.
- Ушинский, К. Д. (1953). *Избранные педагогические сочинения 2-х т.* Учпедгиз.
- Faw, T., Belkin, G. (1989). *Child Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Флоренский, П. А. (2001). *Христианство и культура*. Харьков: АСТ, Фолия.
- Флоровский, Г. В. (1991). *Пути русского богословия*. Вильнюс.
- Fowler, J. (1981). *Stages of faith: The psychological quest for human meaning*. San Francisco: Harper.
- Fowler, J. W., Nipkow, K. E., Schweitzer, F. (Eds.) (1991). *Stages of Faith and Religious Development*. London: SCM Press Ltd.
- Франк, С. Л. (1990). *Сочинения*. Правда.
- Франкл, В. (1990). *Человек в поисках смысла*, Прогресс.
- Franc, R., Šakić, V., Ivičić, I. (2002). *Vrednote i vrijednosne orijentacije adolescenata: hierarhija i povezanost sa stavovima i ponašanjima*. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, Zagreb, Hrvatska. (215 – 238).
- Freud, A. (1948). *The ego and the mechanism of defense*. (C. Baines, trans.). New York: International Universities Press.
- Фрейд, З. (1990). *Будущее одной иллюзии. // Сумерки богов*. -М.: Политиздат.
- Фрейд, З. (1986). *Сознание и бессознательное /Хрестоматия по истории психологии*.
- Фрицханд, А. (2007). Моралната интелигенција на адолесцентите во денешен општествен контекст, *Годишен зборник на Филозофски факултет*, Vol. 60. Скопје.
- Фромм, Э. (1993). *Психоанализ и этика*. Республика, 1993.
- Фромм, Э. (1990). *Психоанализ и религия. // Сумерки богов*. Политиздат.

- Furnham, A., Tang, T. L., Lester, D., O'Connor, R., Montgomery, R. (2002). Estimates of ten multiple intelligences: Sex and national differences in the perception of oneself and famous people. *European Psychologist*, 7, (245-255).
- Хавелка, Н. (2002). *Психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Haerich, P. (1992). Premarital Sexual Permissiveness and Religious Orientation: A Preliminary Investigation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 31(3), (361-367).
- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. In C. L. M Keyes and J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the well - lived life*. Washington, DC: American Psychological Association (275 – 289).
- Halama, P., Strizenec, M. (2004). Spiritual, existential or both? Theoretical considerations on the nature of higher intelligences. *Studia Psychologica*, 43, (239 – 253).
- Hamel, S., Leclerc, G., Lefrançois, R. (2003). A psychological outlook on the concept of transcendent actualization. *The International Journal for the Psychology of Religion*, (3-15).
- Харламов, И. Ф. (1999). *Педагогика: Учебн. пособ. - 4-е изд.* Гардарики.
- Harper Collins d'Aquili, E. G., Newberg, A. B. (1999). *The mystical mind: Probing the biology of religious experience*. Minneapolis, MN: Fortress Publishers.
- Hatfield, E., Brinton, C., Cornelius, J. (1989). *Passionate love and anxiety in young adolescents*. *Motivation and Emotion*, 13, 271-289.
- Хегел, Г. В. Ф. (1986). *Феноменологија духа*, Београд.
- Hertel, B. R., Donahue, M. J. (1995). Parental influences on god images among children: Testing Durkheim ' s metaphoric parallelism. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34, (186 – 199).
- Hood, R. W. (1978). The usefulness of the indiscriminately pro and anti-categories of religious orientation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 17, (418-431).
- Хусерл, Е. (1994). *Въведение в трансценденталната феноменологија*, | 2 / година 111 VOL. 111, Списание на Института по филозофски науки при БАН.
- Cannister, M. W. (1999). Mentoring and the spiritual well - being of late adolescents. *Adolescence*, 34, (769 – 799).
- Cahn, B. R., Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, (180-211).

- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York, NY.
- Čekrljija, Đ., Turjačanin, V., Puhalo, S. (2004). *Društvene orientacije mladih*, Banja Luka.
- Ćorić, Š. Š. (1997): *Psihologija religioznosti*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Wilson, J., Sherkat, D. E. (1994). *Returning to the fold*. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 33: (148 – 161).
- Wolman, R. N. (2001). *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters*. New York, NY: Harmony Books.
- Wong, P. T. P. (1989). *Personal meaning and successful aging*. *Canadian Psychology*, 30, (516-525).
- Шадриков, В. Д. (2001). *Происхождение человечности*. Логос.
- Шадриков, В. Д. (1995). *Качество образования и образовательный стандарт*. Новгород: НГУ.
- Швейцер, А. (2001). *Благоговение перед жизнью*, Реальность и субъект, Т. 5.
- Шестун Евгений, протоиерей. (1998). *Православная педагогика*. Исторические психолого-педагогические очерки, Самара.
- Широких, О. (2007). К вопросу о формировании нравственных ценностных ориентаций. *Дошкольное воспитание*. № 9. (23 - 27).
- Щуркова, Н. (1997). *Воспитание: новый взгляд с позиции культуры*.
- Щуркова, Н. Е. (1995). *Образ жизни, достойной человека, и его формирование у школьника*, Смоленск.
- Юнг, К. Г. (1997). *Аналитическая психология: прошлое и настоящее*. Сост. В. Зеленский, А. Руткевич. Мысль.
- Юнг, К. Г. *Архетип и символ*. (1991). Реннесанс.

## Прилог 1

### Општи упатства

Ви благодарам за учеството во ова истражување. Ќе ви бидат потребни од 40 до 50 минути за пополнување на сите прашалници. Внимателно читајте ги посебните упатства кои следуваат со секој од прашалниците.

Учеството во истражувањето е доброволно.

Вашите одговори ќе бидат доверливи, а резултатите ќе се чуваат на Универзитетот и нема да бидат достапни никому, освен на истражувачот. Добиените податоци ќе бидат презентирани на ниво на група и вашето име и број никогаш нема јавно да бидат соопштени.

Доколку имате прашања, слободно обратете му се на истражувачот.

### Прашалник за демографските карактеристики на примерокот

Општи прашања:

1. Пол (заокружи):            М      Ж
2. Возраст: \_\_\_\_\_
3. Степен на образование: а) средно    б) факултет
4. Училиште/ Факултет: \_\_\_\_\_
5. Етничка припадност: \_\_\_\_\_
6. Религиозна припадност: \_\_\_\_\_



**Скала на терминални вредности (RVS):**

Секој човек во животот има одредени лични и општествени цели кои ги смета за вредни и значајни и кон чие остварување се стреми. Подолу се наведени 16 такви животни цели кои вие треба да ги рангирате според нивната значајност како водечки принципи во вашиот живот.

Онаа цел која за вас е најзначајна и која најмногу ја вреднувате означете ја со број 1, а онаа која е помалку значајна за вас означете ја со број 2 и така натаму се до она што за вас е најмалку значајно и што најмалку го вреднувате, кое ќе го означете со број 16. Ранговите не смеат да се повторуваат ( на пример: не смее да има два пати ранг 2).

Рангирањето вршете го внимателно, а ако се случи да погрешете или да се премислите, слободно корегирајте го напишаното.

	Ранг
1. Општествен углед (постигнување на угледен и почитуван статус во општеството)	
2. Возбудлив живот (живот исполнет со многу нови искуства, предизвици и возбудувања)	
3. Вистинско пријателство (имање блиски, искрени и верни пријатели)	
4. Мир во светот (живеење во свет без војни и конфликти)	
5. Себепочитување (почит кон себе си и верба во сопствените потенцијали и вредности)	
6. Хармоничен семеен живот (семеен живот исполнет со љубов, почит и разбирање)	
7. Душевен мир (душевно спокојство, отсуство на какви и да било внатрешни конфликти)	
8. Рамноправност (подеднакви можности за сите)	
9. Мудрост (зрело разбирање на животот)	
10. Економска благосостојба (богатство, поседување на материјални добра и пари)	
11. Вистинска љубов (искрена и трајна љубовна врска со длабока емоционална и духовна интимност)	

12. Подобрување на самиот себе си (настојување да се биде се подобар и подобар во кој и да боло аспект од животот)	
13. Сигурност за саканите лица (водење грижа за најблиските и најмилите)	
14. Задоволство (живот исполнет со разновидни уживања, лежерност и забава)	
15. Социјална правда (корегирање на социјалната неправда, грижа за слабите и немоќните)	
16. Свет на убавина (убавина на природата, творештвото и уметноста)	

### Скала на инструментални вредности (RVS):

На оваа страница, пак, се наведени 16 начини на однесување кои секој од нас може помалку или повеќе да ги цени и да ги смета за значајни. Вие треба да ги рангирате наведените начини на однесување според тоа колку тие лично за вас ви се значајни како принципи според кои се раководите во својот живот.

Рангирањето вршете го исто како и во претходниот случај. Она однесување кое за вас е најзначајно и кое најмногу го вреднувате означете го со број 1, а она кое е помалку значајно за вас означете го со број 2 и така натаму сè до она што за вас е најмалку значајно и што најмалку го цените, кое ќе го означите со број 16. Ранговите не смеат да се повторуваат (на пример: не смее да има два пати ранг 2).

	Ранг
1. Амбициозност (вложување напори за постигнување повисоки и потешко остварливи цели)	
2. Сорботка (настојување да се сорбатува и заедно да се работи со другите)	
3. Самоконтрола (воздржување, контролирање на самиот себе се, самодисциплираност)	
4. Независност (потпирање на самиот себе си, самостојно одлучување и делување)	

5. Чесност (чесен однос кон другите)	
6. Решителност (смело донесување на одлуки и цврсто стоење зад нив)	
7. Снаодливост (вешто изнаоѓање начини за постигнување на поставените цели)	
8. Способност (способно и компетентно делување во кој и да било домен од животот)	
9. Помагање (помагање на оние на кои им е потребна помош или поддршка)	
10. Чисто (практикување на чистота, уредност и педантност во секојдневното живеење)	
11. Великодушност (споделување на она што се има со другите)	
12. Логичност (рационално и доследно однесување)	
13. Совесност (совесно и одговорно делување)	
14. Учтивост (внимателно постапување кон другите, имање добри намери)	
15. Натпреварување (настојување нешто да се постигне или да се направи подобро од другите)	
16. Тактичност (внимателно делување во чувствителни ситуации без навредување на другите)	

### Прилог 3

#### Скала на Попадик на вредносните ориентации:

Подолу се наведени кратки описи на повеќе можни начини на живеење. Прочитај го внимателно секој од нив и одлучи до која мера би сакал/а и би прифатил/а да живееш на опишаниот начин. Секој одговор означи го со знакот „X“ во соодветното поле. Протоа, бројот 1 означува „воопшто не би сакал/а“, а бројот 7- „многу би сакала“.

НАЧИНИ НА ЖИВЕЕЊЕ	1	2	3	4	5	6	7
1. Да запознаам лице кое ќе го сакам и кое ќе ме сака, заедно со него да создадам семејство и целосно да му се посветам на семејството. Да ја најдам смислата на животот во семејството.							
2. Да се занимавам со нешто што е корисно за луѓето. Да им помагам на луѓето кога се несреќни или загрозени, дури и по цена на лично одрекување.							
3. Да се занимавам со истражувања, да барам нови пронајдоци и изуми. Да стекнам што повеќе знаење. Постојано да осознавам нови нешта за светот, природата и човекот.							
4. Да се занимавам со добро платена работа која ќе ми носи многу пари и потполна материјална сигурност. Да си обезбедам богат и удобен живот.							
5. Да станам популарен/на, да бидам познат/а, во спортот, музиката или забавата. Да се појавувам често на телевизија и во весници, да имам многу обожаватели.							
6. Да го уредам животот така што нема да зависам од други и нема да се грижам за туѓите проблеми. Да се грижам, пред се, за себе и својата благосостојба.							
7. Да се залагам упорно за создавање на подобри и поправични односи во својата средина и општеството.							

Да се борам за долгорочните цели и идеи, дури и кога наидувам на отпори во средината.							
8. Да го проживеам животот што побезгрижно и повесело. Добро да се забавувам, што повеќе да уживам во задоволствата кои ги нуди животот. Заработените пари премногу да не ги штедам, туку да ги трошам на забава и разонода.							
9. Да верувам во Господ и да живеам во склад со учењето за својата вера. Да пронајдам мир и вистина во верата. Да бидам добар верник, да ги почитувам верските празници и обичаи.							
10. Да заземам раководечко место во општеството. Да имам голема моќ, за да не морам јас да слушам други, туку другите да ме слушаат мене.							

Најпосле, од сите претходно опишани начини на живеење одбери еден што најмногу ти се допаѓа и неговиот реден број заокружи го. Потоа, одбери го и оној што најмалку ти се допаѓа и неговиот реден бројзначи го со х.

**Духовна интелигенција (SISRI-24)  
Давид Кинг, 2008**

Следниве искази се дизајнирани за да измерат различни однесувања, мисловни процеси и ментални карактеристики. Прочитај ја секоја изјава внимателно и избери еден од петте можни одговори кој најдобро те опишува со заокружување на соодветниот број. Ако не си сигурен/сигурна, или ако изјавата се чини дека не се однесува на тебе, избери одговор кој сметаш дека е најдобар.

Те молам биди искрен/а во одговорите и истите базирај ги врз основа на тоа што си, а не на тоа што би сакал/а да бидеш.

Петте можни одговори се следниве:

- 0 – ова воопшто не важи за мене
- 1 – не е многу точно за мене
- 2 – има малку вистина за мене
- 3 – многу е точно за мене
- 4 – потполно е точно за мене

1	Често размислувам за природата на реалноста и се обидувам да ја сфатам	0	1	2	3	4
2	Свесен/а сум за аспектите на мојата личност кои се подлабоки од моето физичко тело	0	1	2	3	4
3	Сум размислувал/а за целта и причината на моето постоење	0	1	2	3	4
4	Способен/а сум да навлезам во повисоки состојби на свеста и совеста	0	1	2	3	4
5	Длабоко размислувам за она што се случува после смртта	0	1	2	3	4
6	Тешко е за мене да почувствувам нешто повеќе од физичкото и материјалното	0	1	2	3	4
7	Мојата способност да ја пронајдам смислата и целта во животот ми помага да се прилагодам на стресните ситуации	0	1	2	3	4
8	Можам да контролирам кога да влезам во повисоки состојби на свеста и совеста	0	1	2	3	4
9	Имам развиено свои теории за животот, смртта, реалноста и постоењето	0	1	2	3	4
10	Свесен сум за длабочината на врската помеѓу себе и другите луѓе	0	1	2	3	4
11	Можам да ја дефинирам целта или причината на мојот живот	0	1	2	3	4
12	Способен/а сум слободно да се движам помеѓу нивоата на свеста и совеста	0	1	2	3	4
13	Често размислувам за значењето на настаните во мојот живот	0	1	2	3	4
14	Себеси се дефинирам од страна на моето подлабоко постоење кое го надминува физичкото присуство	0	1	2	3	4
15	Кога ќе доживеам неуспех, можам извлечам поука од тоа	0	1	2	3	4
16	Често ги гледам проблемите и изборите многу појасно во повисоките состојби на свеста и совеста	0	1	2	3	4

17	Често размислувам за односот меѓу човечките суштества и останатиот универзум	0	1	2	3	4
18	Свесен/а сум за нематеријалните аспекти на животот	0	1	2	3	4
19	Способен/а сум да донесувам одлуки согласно со мојата цел во животот	0	1	2	3	4
20	Ги препознавам квалитетите кај луѓето кои се позначајни од нивното тело, личност или емоции	0	1	2	3	4
21	Многупати имам размислувано за тоа дали постои некоја поголема моќ или сила (на пример Бог, божествено битие, повисока енергија и т.н.)	0	1	2	3	4
22	Препознавањето на нематеријалните аспекти од животот ми помага да се чувствувам позначајно	0	1	2	3	4
23	Способен/а сум да го пронајдам значењето на моите секојдневни искуства	0	1	2	3	4
24	Имам развиено моја техника за навлегување во повисоките состојби на свеста и совеста	0	1	2	3	4

**Скала на интринзична и екстринзична религиозност  
Олпорт и Рос (1967)**

**Екстринзична субскала**

1. Она што религијата ми го нуди најмногу е утеха во миговите на болка и несреќи (.49):

- а) воопшто не се согласувам
- б) делумно не се согласувам
- в) делумно се согласувам
- г) потполно се согласувам

2. Една од причините што ја посетувам црквата/џамијата/верската заедница е затоа што тоа ми помага да се етаблирам како личност во заедницата (.47):

- а) воопшто не е вистина
- б) делумно не е вистина
- в) делумно е вистина
- г) целосно е вистина

3. Целта на молитвата е да обезбеди среќен и мирен живот (.51):

- а) воопшто не се согласувам
- б) делумно не се согласувам
- в) делумно се согласувам
- г) потполно се согласувам

4. Не е толку важно дали сум верник долго време, колку што е важно дали живеам морално (.39):

- а) воопшто не се согласувам
- б) делумно не се согласувам
- в) делумно се согласувам
- г) потполно се согласувам

5. И покрај тоа што сум религиозен, не дозволувам религијата да влијае на мојот секојдневен живот (.31):

- а) воопшто тоа не е вистина за мене
- б) делумно не е вистина за мене
- в) делумно е вистина за мене
- г) апсолутно е вистина во мојов случај

6. Црквата/џамијата/верската заедница е најважна како место каде што може да се формираат добри социјални односи (.44):

- а) воопшто не се согласувам
- б) делумно не се согласувам
- в) делумно се согласувам
- г) потполно се согласувам



7. И покрај тоа што сум верник, постојат многу поважни работи во мојот живот (.32):
- а) воопшто не се согласувам
  - б) делумно не се согласувам
  - в) делумно се согласувам
  - г) потполно се согласувам
8. Се молам, главно, поради тоа што бев научен да се молам (.31):
- а) апсолутно е вистина во мојов случај
  - б) делумно е вистина за мене
  - в) делумно не е вистина за мене
  - г) воопшто тоа не е вистина за мене
9. Главната причина поради која се интересирам за религијата е тоа што мојата црква/џамија/верска заедница има социјална служба (.33):
- а) воопшто тоа не е вистина за мене
  - б) делумно не е вистина за мене
  - в) делумно е вистина за мене
  - г) апсолутно е вистина во мојов случај
10. Понекогаш сметам дека е потребно да направам компромис со моите верски убедувања со цел да ја заштитам мојата социјална и економска благосостојба (.18):
- а) воопшто не се согласувам
  - б) делумно не се согласувам
  - в) делумно се согласувам
  - г) потполно се согласувам
11. Примарната цел на молитвата е да се добие помош и заштита:
- а) потполно се согласувам
  - б) делумно се согласувам
  - в) делумно не се согласувам
  - г) воопшто не се согласувам
12. Религијата ми помага да го задржам мојот живот балансиран и стабилен на истиот начин како што тоа го прави државјанството, пријателствата и другите членства. (Овој ајтем не се користи од страна на Олпорт и Рос, но е вклучен во Фегин (Feagin) скалата:
- а) потполно се согласувам
  - б) делумно се согласувам
  - в) делумно не се согласувам
  - г) воопшто не се согласувам

### Интринзична субскала

1. Постојано се трудам да го живеам мојот живот во согласност со моите верски убедувања (.39):
  - а) воопшто не се согласувам
  - б) делумно не се согласувам
  - в) делумно се согласувам
  - г) потполно се согласувам
  
2. Многу често сум сосема свесен за Божјото присуство или божественото битие (.44):
  - а) воопшто не е вистина
  - б) делумно не е вистина
  - в) делумно е вистина
  - г) апсолутно е вистина
  
3. Моите религиозни убедувања навистина стојат зад целиот мој пристап кон животот (.50):
  - а) воопшто не е така
  - б) веројатно не е така
  - в) најверојатно е така
  - г) дефинитивно е така
  
4. Молитвите кои што ги кажувам кога сум сам имаат значење и лични емоции исто како молитвите кои ги кажувам за време на богослужбите (.30):
  - а) скоро никогаш
  - б) понекогаш
  - в) честопати
  - г) скоро секогаш
  
5. Доколку не сум спречен/а од неизбежни работи, јас одам во црква/цамија (.47):
  - а) повеќе од еднаш неделно
  - б) еднаш неделно
  - в) два или три пати во неделата
  - г) помалку од еднаш месечно
  
6. Доколку би се приклучил на некоја група во мојата црква/верска заедница, јас претендирам тоа да биде:
  1. група која ја проучува религијата или
  2. социјална служба на црквата/верската заедница (.49):
    - а) би сакал/а да се приклучам на групата 1
    - б) веројатно би се приклучил/а кон групата 1
    - в) веројатно би се приклучил/а кон групата 2
    - г) би сакал/а да се приклучам кон групата 2
  
7. Религијата е многу важна за мене бидејќи ми дава одговор на многу прашања во врска со значењето на животот (.28):
  - а) воопшто не се согласувам
  - б) делумно не се согласувам
  - в) делумно се согласувам
  - г) потполно се согласувам

8. Читам литература за мојата религија (.41):

- а) многу често
- б) понекогаш
- в) ретко
- г) никогаш

9. Многу е важно за мене да поминам време во интимни верски размислувања и молитва (.58):

- а) најчесто е точно
- б) понекогаш е точно
- в) ретко е точно
- г) никогаш не е точно