

## **Дел 2**

**Предавање на демократија и човекови права**

**Наставна тема 1**

**Појаснување на условите за предавање и учење**

**Наставна тема 2**

**Формулирање на цели и избор на материјали**

**Наставна тема 3**

**Поставување на содржински цели: разбирање на политиката**

**Наставна тема 4**

**Водење на процесот на учење и избирање на наставни форми**

**Наставна тема 5**

**Оценување на учениците, наставниците и училиштата**

Учениците треба нивните права на учество не само да ги познаваат, туку исто така и да можат да ги користат. Затоа мора да им се понуди можност за вежби во училишното секојдневие така што ќе бидат вклучени во решенијата и ќе учествуваат во креирањето на училишното опкружување. Во тоа секако се вбројува и можноста за изразување на мислењето и тоа како за теми кои го засегаат одделението, така и за прашања во врска со креирањето на наставата и раководењето на училиштето. Оваа форма на поучување и учење секако има потреба од внимателно подготвување. Ова навистина важи за целокупната настава, но е од дополнително значење во образованието за демократско граѓанство и човекови права бидејќи интеграцијата на животното искуство на учениците изградува овде перманентен фокус.

Но што конкретно значи оваа интеграција? Како да се биде сигурен дека сите ученици ќе бидат слушнати? Како можеме како наставник да се погрижиме за тоа на учениците да не им го наметнуваме нашето сопствено мислење?

Како можни решенија предлагаме пет суштински прашања ориентирани кон планирање кои треба да се појаснат:

- Како изгледаат условите за поучување и учење?
- Кои цели јас морам да ги формулирам и кои материјали треба да ги избирам?
- Да се постават содржински тежишта: Кои специфични концепти на политиката треба да се земат во обзир?
- Кое разбирање на процесите на учење го имам и кои наставни форми да ги избирам?
- Како може бенефитот од учењето (во врска со учениците, наставниците и училиштата) да се оценува?

Актуелниот прирачник го поддржува наставникот во тоа, да ги одговори овие основни прашања со што им става на располагање материјали кои по потреба можат да се искористат како помошни средства.

# Наставна тема 1

## Појаснување на условите за предавање и учење

### 1. Вовед

Уште при планирањето на наставата наставниците не треба само да се ориентираат на наставните цели или на наставниот план, туку да имаат што е можно поточна претстава за предусловите и потребите на учење на целото одделение, како и на поединечните ученици. Важно е учениците да се познаваат и да се разбираат со сите нивни особини и разлики: целата палета на нивните вештини и способности, нивните слаби и јаки страни, нивните погледи, ставови и интереси. Сето тоа мора да се земе во предвид при изборот на поставувањето на целите и темите и да се влијае на нив.

Со идентификувањето на условите за учење завршен е првиот дел на прелиминарното појаснување. Во натамошниот тек на планирањето сепак мора да се земат предвид и општите услови под кои се одржува наставата. И на крајот наставниците треба да се сетат и на нивните сопствени професионални компетенции кои претставуваат важен ресурс за квалитативно високо поставено планирање.

Почетокот на оваа наставна тема гради една редица од опширни клучни прашања за условите на поучување / учење. На крајот се наоѓа работно досие кое по потреба може да биде употребено за поддршка на специфичните аспекти и делови од темите.

### 2. Задача и клучни прашања за условите на поучување и учење

Следните опширни клучни прашања служат за самоконтрола и нудат пристап до различни аспекти на условите на учење. Вклучените работни досиеја се од помош помош при продлабоченото занимавање со поединечните аспекти.

Предлог за работа со долунаведената листа („задача“): Одговорете сами или во мала група некои од овие прашања во врска со актуелна тема во Вашата настава. Анализирајте на крајот што донесе занимавањето со овие прашања од аспект на Вашата конкретна наставна ситуација и наставно планирање.

- Кое знаење и кои вештини веќе ги поседуваат учениците?
- Кое знаење и кои вештини ги поседувам јас?
- На кои надворешни услови морам да внимавам?
- Што знам јас за учениците како индивидуи - за нивните основи, интереси, посебни компетенции итн.?
- Кое знаење и кои информации мора учениците да ги имаат за да можат да ги совладаат поставените задачи?
- Кои информации, вештини и искуства во врска со новата тема веќе ги стекнале учениците? Што е за нив ново, што е повторување, што е есенцијално (основен материјал), а што е дополнително?
- Кои работни техники и техники на учење можам да ги очекувам од учениците, со кои искуства со различни методи и форми на поучување веќе располагаат?
- Кои позитивни или негативни ставови, навики, предрасуди или убедувања можам или морам да ги очекувам?
- Како можам да ги отстранам потешкотиите во учењето, пречките во учењето и отпорот кон учењето ?
- Дали посветив доволно внимание на подготвеноста за учење на учениците, на нивната душевна состојба, на нивната приодливост, на нивните когнитивни квалификации, на нивните

потреби од учење, очекувања, интереси, активности во слободното време и животни околности?

- Кои социокултурни услови и влијанија и кои системи за поддршка сè од значење за работа во училищата? Која улога ја играат родителите, браќата и сестрите, врсниците или другите важни односни лица?

## Услови на предавање и учење

### Работно досие 1: Вклучување на вештините и знаењата на учениците

- Што јас знам за одделението?
- Колку е големо одделението, како е тоа структурирано (полова поделба, културен и јазичен состав итн.)
- Кои особини на одделението треба да ги земам во предвид и како да постапам со нив?
- На кое посебно знаење / кои посебни компетенции на поединечните ученици можам да се навратам; како можам овие посебни компетенции да ги вклучам во планирањето?
- Како сакам или морам да го водам одделението (комуникација, социјално однесување, пореметени односи итн.)?
- Каква е атмосферата во одделението (развојот во групата, друштвата на пријатели, аутсајдери итн.)?
- На кои конвенции мора да се придржуваат (јазик, должности, ред на седење, правила во општењето еден со друг, ритуали, посебни случувања, церемонии итн.)?

## Услови на предавање и учење

### Работно досие 2: Вклучување на моите вештини на предавање и моето знаење

- Со кои педагошки, дидактички, методски искуства, вештини, силни страни јас располагаам; кои се моите слабости во однос на ова? (неколку точки да се извадат)
- Кои познавања но и празнини во знаењето ги имам
  - од аспект на темата и предвидените содржини
  - во однос на моите наставни цели,
  - во однос на предвидените наставни методи,
  - во однос на планираниот процес на учење?
- Во кои области сакам јас самиот нешто да научам (предметно знаење, наставни методи, професионални компетенции, лични квалитети, рутини итн.)?
- На кои теоретски референтни рамки или на кои поедноставени верзии на една теорија се потпирам во мојата наставна дејност?
- Како би го опишал/а мојот однос кон моите ученици?
- Кои се моите лични граници во однос на работното време, преоптоварувањето, стресот итн.?
- Како го користам мојот личен потенцијал на успехот?
- Како можам преку подобро планирање да ги редуцирам моето работно оптеретување и преоптоварување како и мојата работа, така и останатите активности?
- Како го користам мојот временски буџет, каде да заштедам и како се справувам со личните извори на стрес?

## Услови на предавање и учење

### Работно досие 3: Земање во предвид на општите услови за предавање и учење

- Како го земам во предвид расположливото време на настава при моето дневно и годишно планирање?
- Како е организирана училиницата; како може оптимално да се организира за предвидената наставна тема?
- Како е опремено училиштето: број на простории и понуда на различни простории, расположливи медиуми, материјали и наставни средства итн.?
- По кои референтни рамки / кои ресурси / традиции од аспект на училишната култура можам да посегнам (заеднички проекти за различни возрасни групи, тимска работа и тимски должности, соработка со родителите, службите или специјалистите за деца со специјални потреби)? Што би можело да се поттикне во врска со ова?

## Услови на предавање и учење

### Работно досие 4: Кои основни ставови кон учениците ги имам?

Во поглед на тоа кај кои од долу наведените основни ставови, вредности и ставови се чувствувате сигурни (силни страни); во поглед на кои би сакале да ги зголемите Вашите компетенции? Обележете со X или со + или - и дискутирајте ги точките со некој доверлив од колегиумот или од вашето опкружување!

#### Обемни карактеристики: Клучни зборови за централните димензии

- Емпатија, ориентација (реагирање на чувства, мисли, погледи и потреби), благонаклонето прифаќање (личната почит не се надоврзува на ниту еден услов), праведност, стабилност, доверливост
- Водење во духот на уважувањето на вредности и почитувањето (емоционална ориентација, поттикнување на социјалната интеграција и партиципативна, демократска училишна и наставна култура)

#### Односи и комуникација во одделението

- Обострано разбирање
- Симетрични односи
- Коедукација без полово дискриминација
- Средба со други луѓе
- Пријателство
  - Вербална и невербална комуникација
  - Прифаќање на други перспективи и аспекти
  - Рефлектирање на самосогледувањето и согледувањето од страна на другите

#### Атмосфера која служи за превенција на конфликти

- Праведна и сочувствителна заедница, заедница на учениците, заедничка одговорност (наставници и ученици)
- Соработка, а не натпревар
  - Социјално учење
  - Правила и конвенции
  - Метакомуникација и метаинтеракција
  - Позитивно зајакнување

#### Воспитни мерки

- Разговори за решавање на конфликти
- Разговори на тркалезна маса
- Игри
- Соработката како начело исто и за модификација на личното однесување
- Поддржувачка повратна информација (feedback)
- Самоодговорност
- Казнување
- Справување со мобинг и насилство во одделението или училиштето

## Услови на предавање и учење

### Работно досие 5: Размислување за дисциплината и редот од демократски аспект

Тези и начела за рефлексија и дискусија:

- Редот е неопходен во секоја ситуација. Една група без ред и основни правила не може да биде демократска.
- Границите се неопходни. Правилата можат да бидат погрешни или несоодветни, сепак сè додека не бидат заменети мора да се придржуваме на нив. Можноста да се менуваат правилата треба задолжително да биде предвидена.
- Децата треба уште од почеток да учествуваат во поставувањето и спроведувањето на правилата. Само така можат да се идентификуваат со овие правила.
- Без обострана доверба и обострано почитување, една одделенска заедница не може да функционира. Има случаи во кои е тешко да се креира една таква атмосфера.
- Тимскиот дух мора да го замени конкурентното мислење во одделението.
- Една пријателска атмосфера во училницата е од централно значење.
- Социјалните компетенции на наставникот сè од одлучувачки придонес (демократски стил на водење, развивање на чувството на припадност кон групата, структура на односите итн.)
- Комуникацијата во групата е постојана реалност во демократски водените одделенија.
- Учениците мора да бидат охрабрани да откриваат нови работи и да учат од грешките.
- Внатре во поставените граници мора да биде возможно да се практикуваат слободи. Самоодговорноста може само на овој начин да се развие.
- Дисциплината и редот подготвено се прифаќаат и одржуваат, тогаш кога преку нив сите учесници добиваат можност да се изразат и кога дисциплината и редот го поттикнуваат креирањето на задоволителни односи во групата и добри работни услови.

## Услови на предавање и учење

### Работно досие 6: Размислување за улогата на наставникот од демократски аспект

Наставникот треба да го води и придружува одделението, тоа е неговата задача. Тој мора да носи решенија и да го сочува целосниот надзор. Она што наставниците сепак би требало да го избегнуваат, е обидот да преземаат контрола над процесите на мислење и личниот развој на нивните ученици. Особено во образованието за демократско граѓанство и човекови права наставникот станува модел на однесување за неговите ученици. Но како како наставник да се справиш со конфликтите? Која концепција за човекот поттикнува конфликти или обратно придонесува за нивно намалување? Следното набројување нуди индикации и импулси за рефлексивна форма на листа со поларни карактеристики, со чија помош наставникот може самиот да се класифицира. Притоа е јасно дека според ситуацијата за учење, дневната форма, составот на групата или специфичната положба на темата може да има смисла наставникот еднаш да се однесува повеќе директивно и авторитативно („автократски“), а друг пат напротив повеќе интегративно и демократски.

Ситуација на учење					
Повеќе автократски	Јас				Повеќе демократски
Наставникот како владетел					Наставникот како иницијатор и модератор на процесите на учење
Остар глас					Пријателски глас
Заповед					Покана, замолување
Моќ					Влијание
Притисок					Предлог
Барање на послушност					Постигнувањена соработка
Наметнување на задачи					Предлагање на идеи
Преовладува критичкиот начин					Преовладува охрабрувачкиот начин
Често казнување					Често поддржување и помагање
„Прави тоа што ти велам!“					„Ајде заедно да разговараме за тоа.“
„Јас одлучувам, а ти слушаш!“					„Јас ќе предложам нешто и ќе ти помогнам да се одлучиш“.
Заедничка одговорност за групата кај наставникот					Заедничка одговорност со групата и за групата

## Услови на предавање и учење

### Работно досие 7: Да се создаде демократска атмосфера во одделението

Одлуката за демократска организација на одделението е висока цел. Следната табела покажува чекори до нејзиното постигнување во различни временски димензии (од краткорочно до долгорочно). Се ориентира по следните прашања:

2. Каде се наоѓам јас во однос на кои аспекти?
3. Кој аспект да го избирам за утре, следната недела, следната година?
4. Како јас како наставник да се однесувам за моето училиште да профитира од мојот напредок во учењето?

Краткорочни цели	Среднорочни цели	Долгорочни цели
Наставникот ја редуцира употребата на авторитативни формулирања	Наставникот развива навика да се изразува ориентирано кон дијалог	Обострано разбирање помеѓу учениците и наставникот
Наставникот дава причини за неговиот избор на теми и наставни средства	Наставникот нуди алтернативни теми и наставни средства	Лекциите се планираат заедно од страна на учениците и наставникот
Наставникот им ги објаснува на учениците целите на учење	Наставникот им претставува на учениците алтернативни цели на учење	Целите на учење се избираат заедно од учениците и наставникот
Наставникот го образложува неговиот избор на наставни методи	Наставникот претставува алтернативни наставни методи	Наставните методи се одредуваат заеднички од учениците и наставникот
Наставникот ги образложува неговите корекции на постигнувањата на учениците	Наставникот ја објаснува проблематиката на корегирањето и со одделението разработува критериуми за одредени поводи за оценување	Учениците делумно сами ги оценуваат нивните постигнувања
Наставникот воведува демократски правила на игра за решавање на конфликти	Наставникот како авторитетно лице при решавањето на конфликти се повлекува назад	Решавање на конфликти преку соработка и комуникација
Наставникот ги објаснува начелата на организацијата на работата во одделението	Предлозите на учениците се земаат предвид и се применуваат	Учениците се вклучуваат во одлучувањето како да се подели работата во одделението

## Услови на предавање и учење

### Работно досие 8: Како училиштето може да се претвори во демократска заедница

Наставата по ОДГ/ОЧП и патот до демократска атмосфера не можат да се ограничат на училницата, туку мора да се поттикнуваат внатре во училиштето како целина. Клучните фигури во овој поглед се раководителот или раководителката на училиштето.

Во серијалот од наставни средства за наставата по ОДГ/ОЧП од Европскиот Совет содржаната алатка “Democratic governance of schools” од Елизабет Бекман и Бернард Трафорд (<http://book.coe.int/ftp/2903.pdf>) предлага четири централни работни области и мерки кои се погодни за да ги претворат училиштата во демократски заедници (види исто така наставна тема 5 во дел 2 од оваа книга, работни досиеја 15-18).

Во овие четири клучни области се работи за

1. Водење/Governance: Училишно раководство, работно раководство и должност за полагање сметка кон јавноста
2. Образование ориентирано кон вредности
3. Соработка, комуникација и интеграција: Способност за натпреварување и самоодредување
4. Дисциплина

Следните прашања служат како импулси за продлабочено да се расправа со поединечни области и по потреба да се дојде до соодветни мерки и решенија.

#### **Ракодење /Управување(Governance): Училишно раководство, работно раководство и должност за полагање сметка кон јавноста**

Различни надлежни лица како законодавци, управа, училишни служби, синдикати, ученици и нивните родители како и локалните заедници поставуваат барања кај училишното раководство. Како може училишното раководство да ги совлада сите овие предизвици? Која форма на раководење ќе ја употреби тој или таа во училиштето? Дали раководењето се заснива на консензус и на доверба или се карактеризира со недоверба и ривалство? Како одговорностите се распределени внатре во училиштето? Како училишниот раководител или училишната раководителка се справуваат со хетерогенитетот во неговите различни фасетки? И како училиштето ја согледува должноста за одговорност кон различните надлежни лица?

#### **Образование ориентирано кон вредности**

Како се појавуваат вредностите како демократија, човекови права и почитување на разноликоста во формални и неформални контексти во училиштето? Како се поттикнуваат вредностите и социјалните компетенции како основен предуслов за слободен соживот во модерните глобализирани општества? Како овие вредности се тематизираат во училиштата?

#### **Соработка, комуникација и интеграција: Способност за натпреварување и самоодредување**

Училиштето не е изолирано од останатото општество или од реалниот свет. Како училиштето комуницира кон внатре и кон надвор? Како тоа комуницира внатре и надвор? Дали училиштето во однос на неговата комуникација и неговата интеграција повеќе се поистоветува со изолирано претпријатие или со порта кон околното општество? Што во однос на ова стои во начелото на училиштето? Колку училиштето е решено неговите поставени цели во однос на комуникацијата кон надвор и отворањето кон општеството да ги спроведе на дело?

#### **Дисциплина**

Во едно училиште работат заедно многу луѓе. Кои сили за одржување на дисциплината и редот во едно демократски раководено училиште треба да бидат применети? Што води до тоа учениците да ги

следат пропишаните правила, а што води до тоа да ги одбиваат? Какви санкции се предвидени, кој нив ги дефинира, кој ги спроведува?

## Наставна тема 2

# Формулирање на цели и избор на материјали

### 1. Вовед

Наставниците мораат постојано да се оправдуваат, посебно што се однесува до изборот на цели и теми и образложението за нивниот избор. Во суштина овде се работи за централни прашања, бидејќи со одредувањето на наставните цели и целите на учење и со изборот на темите се носат основни дидактички решенија. Затоа не треба целите ниту да бидат едноставно преземени или адаптирани, ниту пак учениците да бидат догматски принудени. Уште повеќе треба критички да бидат преиспитани и врз основа на рационални и логички размислувања да бидат избрани. На крајот може - евентуално заедно со учениците - да се направи свесен избор на наставни теми- и наставни цели, можат да се анализираат решенија со земање на предвид на поголеми врски и на крајот да се провери дидактичката вредност на избраните теми. На овие задачи и чекори им претстои централно значење, бидејќи во спротивност од расположливото време на планирање и настава, изборот на наставни теми е практично неограничен.

Следните клучни прашања треба на наставниците да им служат како начела и да ги поддржуваат при изборот и подготовката на покомплексните задачи.

### 2. Задачи и клучни прашања за поставување на цели и избор на материјал

#### 2.1 Задача

Формулирањето на наставни цели и цели на учење претставува едно од основните решенија во предавањето. Покрај горе наведените точки важно е наставникот предвидените наставни цели и целите на учење да ги стави во однос со предусловите и условите на учење на учениците и каде што е потребно да направи прилагодувања (види исто и наставна тема 1, услови на учење и поучување).

Кога целите се конкретизирани, мора да се интегрираат содржинските аспекти. Дури откако ќе се појасни до кој степен и која длабочина треба да се разработат и обработат содржините и кои компетенции треба да се стекнат, на крајот можат да се формулираат наставните цели.

Работата на поединечните содржински аспекти на наставата често е тешка и бара многу време. Со тоа поврзаните задачи за планирање може на прв поглед да изгледаат едноставно, бидејќи наставните планови по правило прават јасни норми и многу наставни медиуми содржат детални предлози.

Главната задача во секој случај им се препушта на самите наставници: Тие мора добро да ја познаваат целата област на знаење која сакаат да ја предаваат, да ја структурираат, да разработат едно опсежно разбирање за тоа, темелно да го анализираат и критички да оценуваат, понатаму да носат свесни решенија во врска со изборот на теми и цели и соодветни материјали за учење. Како последно, но не помалку важно, мора да ги рефлектираат нивните одлуки под набљудување на поголеми контексти и да ја проверат дидактичка вредност на избраните теми и материјали.

Следните клучни прашања и приклучни прашања за самоконтрола можат на наставниците да им служат како начело и да ги поддржат во покомплексните задачи во однос на изборот и подготовката на наставни теми. Ние предлагаме расправата со клучните прашања и работните досиеја да се започне во тим со другите наставници, евентуално и со учениците.

## 2.2 Клучни прашања

Прашања за утврдување на целите:

- Кои цели сакам да ги постигнам?
- Како го образложувам изборот на овие цели?
- Кои се најважните компетенции, кои на крајот од наставната тема сакам да ги видам остварени?
- Каков приоритет им давам на моите цели (прв, втор, евентуално трет приоритет)?
- Кои цели моментално ми се особено важни – за целокупното одделение, за поединечните ученици?
- Дали внимавав на тоа избраните цели да се ориентирани на интересите и потребите на моите ученици? Дали лекциите навистина одговараат на она што ги интересира моите ученици и она што го носат со себе како предзнаење?
- Дали е возможно моите ученици да учествуваат во дефинирањето и изборот на целите на учење?
- Колку време (лекции и седмици) се предвидени за постигнување на овие цели?
- Кои цели треба внатре во расположливото време на настава да се постигнат од сите ученици (Минимални цели или минимални стандарди)? Кои би биле проширените цели или стандарди?
- Дали постојат специфични нивоа на постигнувања и барања кои мора да бидат дефинирани за поединечни ученици или на пр. за две до три групи на нивоа (во смисла на индивидуализација, внатрешна диференцијација и ориентирање на учениците)?
- Дали им овозможив на учениците да го исполнат чекорот од знаење кон делување, можат ли тие стекнатото знаење самоуверено да го употребат?
- На што се концентрирам во предавањето - на предметната компетенција, на самокомпетенцијата или на социјалната компетенција?
- Имам ли јасна претстава за краткорочните и долгорочните цели кои се од првенствено значење за моето одделение, за ученичките групи, за поединечните ученици?
- Дали јасно и експлицитно ги формулирав целите?

Прашања за избор на теми и материјал:

- Која тема ја избрав?
- Кои се причините за мојот избор на теми?
- Која структура ја има мојата тема?
- Соодветствува ли мојот избор на теми со наставниот план?
- Дали јас самиот сметам дека темата е интересна; што специјално ме интересира во неа?
- Кои аспекти од мојата тема можат да бидат посебно интересни за моите ученици?
- Во колкава мера кај оваа тема постои врска помеѓу учењето внатре во и надвор од училиштето?
- Постои ли врска помеѓу темата и реалниот свет во кој се движат учениците?
- Имам ли доволен преглед над целата област на знаење за да можам од неа да избирам специфична тема? Како можам да го подобрам моето знаење? Морам ли да спроведувам истражувања или експерименти пред да можам да ја обработам темата во одделението?
- Кој материјал за специфичните аспекти на темата ми стои на располагање?
- Дали при изборот на материјалите ја користам можноста да се поврзам со новите електронски медиуми (интернет, е-маил, You Tube филмови итн.)?
- Дали учениците имаат можност нивните лични искуства, компетенции, вештини, заднини и состојба на знаење (деца со поинаква културна или јазична заднина) да ги претстават во наставата?
- Дали темата ги зема предвид специјалните потреби како на девојчињата така и на момчињата?

## Формулирање на цели и избор на материјали

### Работно досие 1: Компетенции за учење во образованието за демократско граѓанство и човекови права

#### Трите димензии на компетенциите на доживеано образование за демократско граѓанство и човекови права

Целта на образованието за демократско граѓанство е да ги поттикнува компетенциите во трите димензии, кои се тесно поврзани една со друга и затоа не треба посебно да се обработуваат:



#### Политички компетенции на анализа и оценување

Овде се работи за поттикнувањето на компетенцијата да се анализираат политичките случувања, проблеми и контроверзни теми и да се образложат личните оценувања. Училиштето во овој процес може да придонесе со тоа што ќе ги поддржува учениците со структурирани анализи да стигнат до продлабочено разбирање на темата.

За да се постигне тоа учениците мора

- да го сфаќаат значењето на политички решенија за нивниот сопствен живот;
- да ги сфаќаат и проценат последиците од политичките решенија;
- да ги сфаќаат и презентираат личните и туѓите ставови;
- да ги сфаќаат и разбираат трите димензии на поимот политика, имено:
  - а. институционалната димензија (Polity)

- b. содржинската димензија (Policy)
- c. димензијата ориентирана кон процесот (Politics)
- да научат да ги анализираат и оценуваат различните фази на политичките процеси на микро рамниште (на пример во училиштето), на мезо рамниште (на пример во општината) и на макро рамниште (национална и интернационална политика);
- да ги разложуваат фактите, проблемите и решенијата со посредство на аналитички категории, да ги идентификуваат нивните главни аспекти и да може да ги поврзуваат со основните вредности на човековите права и демократските системи;
- да можат да ги идентификуваат општествените, економските, еколошките и меѓународните услови, интереси, развивање на дискусии на актуелни, контроверзни теми.
- да го познаваат претставувањето на политичките теми во медиумите.

### **Методски компетенции**

За учество во различни политички процеси не е потребно само основно познавање на политичките содржини, структури и процеси, туку исто така и редица од пошироки компетенции кои се стекнуваат и користат и во други контексти (комуникациски компетенции, соработка, општење со медиуми, информации, броеви и статистики итн.). Специфичните способности и вештини како оние способности кои се особено важни за учество во политичкиот живот, да се аргументира за или против некоја гледна точка, мора да се практикуваат и поттикнуваат во образованието за демократско граѓанство. Овие вештини треба да се тренираат и испробаат со помош на параметри кои се вообичаени и во политичкиот дискурс (дебати, расправи итн.).

За да го постигнат тоа учениците мора

- да бидат способни од изобилството на расположливи информации во медиумите на автономен и фокусиран начин да најдат содржини, да ги разработат и да ги презентираат (да соберат, подредат и оценат статистики, карти, дијаграми, графики, карикатури);
- да ги користат критички медиумите и да можат да развиваат сопствени медиумски производи;
- да можат да користат емпириски методи во едноставни форми (на пр. планирање на мали анкети или интервјуа, елементарна техника на испитување).

### **Политички компетенции за одлучување и дејствување**

Овде се работи за стекнување на оние компетенции кои се потребни за да може во политички контекст да се настапи самоуверено и адекватно во јавноста.

За да го постигнат тоа учениците мора

- да можат сопствените политички мислења адекватно и самоуверено да ги изразат и да совладаат различни форми на дијалог;
- да учествуваат во јавниот живот и да можат политички да делуваат (да располагаат со говорни комуникациски вештини како објаснување на сопствениот став, да учествуваат во дискусија, да водат или да модерираат дискусија, да познаваат писмени техники на презентација и визуелизација на плакати, сидни весници; да располагаат со искуства со протоколите на седница, писма од читатели итн.);
- да ги познаваат сопствените можности за политичко влијание, да можат да состават тим и заедно да соработуваат;
- да наложат свои правила, но и да можат да прифатат компромиси;
- да можат да ги препознаат антидемократските мисли и тенденции и адекватно да реагираат на нив;
- во интеркултурен контекст да можат адекватно и природно да се однесуваат.

## Формулирање на цели и избор на материјали

### Работно досие 2: Две категории на материјали во образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП)

Предавање и учење без наставен материјал најчесто е невозможна работа, сепак овие материјали често го претставуваат медиумот преку кој материјалот, темите, информациите и останатите содржини се посредуваат. Учениците ги развиваат нивните компетенции врз основа на активностите, тоа значи дека тие притоа со еден предмет или материјал „нешто прават“. Како прво во врска со ова се мисли можеби на учебник или на распределени документи (работни листови, прирачници), кои се разбира се исто така важни и во наставата по ОДГ/ОЧП.

#### Две категории на материјали во образованието за демократско граѓанство и човекови права

Специфичниот профил на ОДГ/ОЧП се посочува преку широко опфатен концепт во однос на наставните материјали и медиумите. Учебниците и прирачниците се примери за печатени медиуми. Во интерактивен и конструктивистички процес на учење сепак од наставниците е креирана друга категорија на материјали. Овој материјал е автентичен бидејќи потекнува од прва рака и е направен спонтано и во специфична ситуација за и преку односите ученици. Со тоа наставниците во наставата по ОДГ/ОЧП и учениците не се само конзументи туку истовремено се и производители на наставен материјал. Во книгите II до VI од актуелниот серијал наведени се многубројни примери за оваа категорија на материјали, кои често се изработуваат од самите ученици во рамките на учење базирано на задачи или во проекти. Соодветните упатства го илустрираат овде латентно големиот потенцијал за учење.

#### Растер на поттикнување на учење и наставни материјали

Следниот растер поврзува неколку типични примери за двете наведени категории на материјали (готови материјали поставени од медиумите и такви кои се изработени во интеракција помеѓу наставникот и учениците) со различни аспекти на развојот на компетенции во образованието за демократско граѓанство. Од наша перспектива не се препорачува на едната категорија да и се даде задолжително предност, уште повеќе би требало да се ориентираме на соодветните цели, факти и неопходности. Прв приоритет во образованието за демократско граѓанство и образованието за човекови права е наставникот озбилно да ги сфати производите на учениците.

Аспекти на развојот на компетенции	Материјал посредуван од медиумите	Материјал изработен во процесот на учење	
		Материјал изработен од наставникот/наставничката	Материјал изработен од учениците
(Поранешен развој и услови на учениците)	(Соодветни медиуми – како детски книги или филмови се разбира дека постојат, но по правило се надвор од областа на согледување на наставникот / наставничката)		Документација на предзнаење, поранешни искуства и процеси на социјализација во семејството, со врсниците и / или од веќе стекнатите информации внатре во и надвор од училиштето
Дефинирање на темата, планирање на лекција или тема			Брејнсторминг и дискусиски прилози
Информации	Актуелни вести	Предавање	Прилози на

Анализа и оцена	(печатени медиуми, телевизија, ДВД, интернет) Учебници  Прашања и контроверзии во политиката и науката (прирачници, учебници, работни листови)	ставање на располагање на основни материјали (флипчарт-табли, фломастери, хартија во боја)  Инструкции за основните концепти Критика, која мора да се рефлектира и демантира	учениците (како демантирање на пораките посредувани преку медиумите, резимирање, продлабочена домашна работа, аргументи и дискусии и дебати, коментари, прашања)
Увежбување на вештините	Прирачници, работни листови, инструкции за вежбите	Демонстрирање и тренирање, работни листови, писмено и усно поставени задачи	Повратна информација
Учество и дејствување		Водење на разговор	Искуство прашања, коментари, осознавање, интереси
Оценување и евалвација	Работни листови прашалници портфолија	Набљудување	Самооценување, повратна информација, информирање за потребите од учење

## Формулирање на цели и избор на материјали

### Работно досие 3: Избор и користење на материјали во образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП)

#### а) Избор на материјал изработен од медиумите

Широко собраниот концепт на материјали за наставата по ОДГ / ОЧП (види горе, работно досие 2) условува како наставниците, така и учениците да учествуваат во изборот на материјали. Од страна на учениците ова по правило се случува во рамките на нивниот конструктивистички процес на учење. Натаму, со текот на времето при изборот на материјали за работа во наставата по ОДГ / ОЧП во прв план се наоѓа улогата на наставникот.

#### Критериуми при избор на претходно подготвен материјал (печатени и електронски текстови и слики итн.)

- Доверливост: Дали авторот, изворот, датумот на подготвување јасно можат да се идентификуваат? (Дали текстот, материјалот на податоци итн. потекнуваат од оригиналната верзија?) Дали учениците (од секундарниот степен) можат да верифицираат дали документот е верен на оригиналот или е фалсификуван?
- Прикладност: Дали материјалот одговара на состојбата на знаење и компетенциите на учениците вклучувајќи ги и нивните искуства со демонтирање на медиумски посредувани пораки? Материјалот не треба да е ниту едноставен, ниту тежок, туку да изискува одреден напор кој ќе ги поттикнува вештините на учениците и ќе го проширува нивното знаење, нивното разбирање и нивното расудување.
- Релевантност: Дали материјалот соодветствува со интересите на учениците? Се работи ли за тема или прашање кое е важно за учениците? Можат ли тие да ја поврзат содржината со нивните предзнаења и нивните искуства?
- Принцип на неиндоктринација или плурализам на перспективи: посочува ли материјалот различни перспективи? Дали не постои опасност од индоктринација на учениците – во однос на смерот на мислите, градењето на проценка или интереси (види дел 1, наставна тема 3, поглавје 5.1 – 5.3 во оваа книга (Консензусот на Бојтелсбах).

#### б) Работа со материјалот подготвен од учениците

Писмен материјал, слики итн.: Овој материјал наставникот може да го погледне пред или после лекцијата и да размисли за натамошната постапка.

Усните прилози напротив го ставаат наставникот пред тешка задача бидејќи овде мора да се реагира спонтано и често да биде импровизирано. Во врска со ова, корисни натамошни задачи на пр. за водење на дискусии во пленум, се наоѓаат во актуелната книга (дел 3, Методи за наставата по образование за демократско граѓанство и човекови права, наставна тема 1, методски пакет за наставникот, метод 3: Водење на одделенски дискусии (дискусија и критичко мислење) во наставата по ОДГ / ОЧП).

## Наставна тема 3

# Поставување на содржински цели: разбирање на политиката

### 1. Вовед: Што мора учениците да научат?

Образованието за демократско граѓанство и човекови права сака на учениците да им овозможи учество во процесите на одлучување, кои ги засегаат нивните интереси и оние на општеството како целина.

Може слободно да се делува дури откако ќе се одлучи т.е. кога ќе се знае што се сака. Или аналитички искажано: Пред да можам рефлектирачки да делувам, мора да ги имам идентификувано моите интереси и да ги имам подредено по приоритети или да имам оценето едно фактичко прашање, конфликт или проблем и да се имам одлучено кој метод го поддржувам. За да може еден проблем да се процени, тој мора прво да се разбере, а за тоа се потребни темелни податоци.

Затоа учениците треба да поседуваат основни политички познавања – од една страна поради предметот (стекнување со политичко знаење), од друга страна бидејќи преку тоа се добиваат потребните алатки за да се преземат потребните чекори за сопствена режија: набдување со информации и стекнување со способноста да се анализираат, разберат и оценат политички прашања или проблеми. Само ова на младите граѓани им овозможува вистинско учество и ги оспособува за делување. Значи овде се работи за тоа да се научи како се согледува правото на учество.

### 2. Задача и клучни прашања за разбирање на политиката

#### 2.1 Задача на наставникот по ОДГ/ОЧП

Не само во образованието за демократско граѓанство и човекови права, туку и во сите ситуации на поучување и учење учениците најдобро ја сфаќаат комплексната материја врз основа на добро избрани примери. Овој принцип важи и во актуелните материјали за наставата по ОДГ/ОЧП за примарниот степен и долниот и горниот секундарен степен (книги II – V) кои во секоја наставна тема посочуваат различни можни пристапи. Освен тоа во овие наставни средства се предочува дека таквите примери можат да потекнуваат од училишното опкружување или од поголеми политички контексти и процеси на одлучување. Односниот избор на пример зависи од возраста на учениците, од понудата на материјалот кој е расположлив или е изработен од самите деца и од посакуваниот успех на учење.

Соодветните примери се делат вообичаено во две категории: 1.) такви кај кои се работи за анализа на политички проблем или фактичко прашање и 2.) такви кај кои анализата на политичкиот процес на одлучување се наоѓа во центарот. Наставникот мора да одлучи кои примери каде и кога се соодветни и потоа да разјасни кој материјал е расположлив или мора да се набави.

Во образованието за демократско граѓанство и човекови права задачата на наставникот се состои од тоа при планирањето на една наставна секвенца на тема политика да ги поврзи еден со друг следните елементи:



При планирањето на лекциите мора сите овие аспекти на поучувањето и учењето да се земат предвид и да се поврзат. Доколку еден дел се промени, тоа се одразува и на останатите делови.

## 2.2 Клучни прашања

- За што моите ученици по планираната наставна наставна тема би требало да бидат во состојба? Што треба да разбрале и да можат на другите да им објаснат?
- Кои критериуми при оценувањето на политичко-предметно прашање треба да можат да ги употребат?
- На кој начин јас можам да го оценам развивањето на нивните компетенции?
- Во колкава мера можат учениците при анализирањето на политичките процеси да се навратат на искуствата од секојдневието и училиштето?
- Како моите ученици го восприемаат политичкото изнаоѓање на решенија?
- Кои актуелни теми ги засегаат моите ученици?
- Кои актуелни теми можат моите ученици да ги разберат?
- Дали овие теми имаат врска со раководството на училиштето или со политиката на локално, регионално, национално или меѓународно рамниште?
- Во колкава мера моите ученици се свесни дека и како една одредена тема ги засега нив и нивните интереси?
- Како можам да ги придвижам моите ученици да земат учество и да се внесат во изборот на теми?
- Кои медиуми и материјали да ги вметнам за да демонстрирам различни мислења на темата?
- Што можат моите ученици самите да придонесат?
- Кои задачи ги поставувам, а кои моите ученици самостојно треба и можат да ги решат?
- Кои основни концепти тие можат да ги употребат кај овие теми?
- Кое мислење го имам самиот јас на оваа тема? На кои критериуми им дадов предност во моето оценување?
- Како јас можам да се погрижам за тоа да не манипулирам со моите ученици да го преземат мојот став?
- На кој начин моите ученици би можеле да станат самостојни и да делуваат самоиницијативно?

## Разбирање на политиката

### Работно досие 1: Како јас можам да ја обработам темата политика во мојата настава по образование за демократско граѓанство и човекови права?

Во образованието за демократско граѓанство и образованието за човекови права учениците би требало да научат да разбираат што е тоа политика. Сепак што всушност се подразбира под политика? Што е тоа што ја прави темата политичка? Следниов пример е соодветен како вовед.

#### Еден типичен пример

Еден мал град во еден рурален предел има училиште кое не го посетуваат само децата од градот, туку исто така и деца на 20 км од регионот. На овие деца на располагање им стои автобус. Градската управа ги поддржува фамилиите со ниски приходи, пред сè таквите кои имаат две или повеќе деца на задолжително школување. Овие семејства добиваат попуст за превоз од 25% до 75%.

Сега економската криза предизвика масовни загуби кај даночните приходи. Претставниците на градското собрание сега дискутираат како би можеле да се скратат трошоците за да може колку што е можно да се намали задолжувањето. Одредени влијателни политичари и коментатори предложија намалување или дури и кртење на бонусот за училишниот автобус. Тие аргументираат дека скратувањето на издатоците навистина е значително, сепак поделено на толку семејства, што поединечните семејства едвај би го почувствувале. Многу семејства сепак не го делат ова мислење и бараат задржување на семејните бонуси во нивната актуелна форма.

Типичниот пример е измислен, но во време на рецесија би можел да биде типичен за многубројни дебати за намалување на јавните давачки. Што во овој случај е политичко?

#### Моделот на тридимензионалниот поим на политиката

Поимот на политиката може различно да се сфати. Тој разликува

- содржини (policy),
- процеси на одлучување (politics) и
- институции (polity).

Кај содржинската димензија на политиката (policy) се работи за тоа што поединечни актери се залагаат за нивните интереси или дискутираат како еден проблем или дилема може да се идентификува и реши. Понекогаш се формираат лоби групи кои се обидуваат нивните колективни интереси да ги применат со лобирање. Дебатите и контроверзиите се дел од политичкото функционирање на ова рамниште; тие се израз на разноликоста на интереси и мислења во плуралистичките општества и не мора да се стравува, сè додека различните мислења се решаваат со мирољубиви средства.

Кај процесуалната димензија на политиката (politics) се работи за изнаоѓање на решенија.

Политичките проблеми често се итни бидејќи ги засегаат или интересите на општеството како целина или една голема група од населението. Бидејќи засегаат бараат мерки, дебатите мора да доведат до решение кое на крајот ќе се спроведе во дело.

Институционалната димензија на политиката (polity) се занимава со референтните рамки, во кои се случува политиката. Кој кои овластувања ги добива? Како ќе се спроведат изборите? Како настануваат законите? Кои права и припаѓаат на опозицијата? Како поединечните и групите на интерес можат да влијаат на политичките процеси? Под овие димензии се носат уставот, правниот систем и законите кои го регулираат мирољубивиот однос кон политичките прашања во еден демократски процес на одлучување. Еден широко сфатен политички поим кон кого е интегрирана културна димензија која се занимава со вредностите и ставовите кои влијаат на политичкото однесување на граѓаните.

#### Клучни прашања кај трите перспективи на поимот политика

Трите наведени димензии дозволуваат набљудување на поимот политика од различни перспективи. Еден на таков вид структуриран начин на набљудување овозможува да се редуцира комплексноста на политичката тема. Секоја од овие три перспективи нафрла воедно интересни клучни прашања. Долу наведените прашања се однесуваат на нашиот горе наведен типичен пример и се разбира мора да бидат адаптирани на материјалот кој се посредува.

<b>Димензија на политичките содржини (policy)</b>		<b>Одговори</b>		
Од што се состои проблемот кој мора да биде решен?	Опасност од зголемување на јавното задолжување во време на рецесија			
Кои актери се инволвирани и кои цели или интереси ги следат?	Локалните политичари: сакаат да избегнат натамошно задолжување со скратување на јавните издатоци Фамилиите со слаби приходи: бараат сиромашните фамилии и натаму да бидат поддржани			
Кои човекови права се засегнати?	Рамноправност и недискриминација Правото на образование Правото на социјална сигурност			
Кои предлози за решение се изнесени или ќе се дискутираат?	Намалување или кретење на бонусот за училишниот автобус за семејствата.			
<b>Димензии на политичкото изнаоѓање на решение (politics)</b>				
Кој учествува во процесот на одлучување?	Политичарите	Претставници од медиумите	Семејствата	
Кои актери се согласни, кои не се?	Се согласуваат со предлогот да се намали бонусот за семејствата		Се против кретење	
Кои можности ги имаат различните актери за да влијаат на дефинитивното решение?	Директен приод до членовите на градското собрание		Добиваат поддршка од околината од населението или од медиумите	
Кој има повеќе моќ, кој помалку?	Тоа е нејасно. Типичниот пример не содржи индикации за тоа.			
Кој има поголема или помала шанса да најде мнозинство?	Политичарите би можеле релативно лесно да најдат мнозинство во парламентот; кај едно непопуларно решение сепак на следните избори би можеле да изгубат гласови, што би требало да ги мотивира претпазливо да се однесуваат			
<b>Институционалната димензија (рамковни услови; polity)</b>				
Кои основни принципи од Уставот или од правниот систем се релевантни или наоѓаат примена?	Контролата и разграничувањето на компетенциите помеѓу егзекутивата, парламентот и јудикативата, конституционалноста, социјалната сигурност, слободата на печатот, слободата на изразување на личното мислење			
Кои релевантни меѓународни и / или регионални норми на човековите права важат?	Универзалната декларација на човекови права (1948) Европската конвенција на човековите права			

	(1950) ООН – Конвенцијата за правата на детето (1989)
Кои политички институции учествуваат и кои ингеренции за одлучување ги имаат?	Градското собрание како легислатива
Кои закони и правни принципи наоѓаат примена?	Типичниот пример не содржи индикации, тоа е сепак стандардно прашање кое секогаш би требало да се постави.

Што постигнува оваа анализа во образованието за демократија и човекови права?

Структурирана и систематска анализа на една политичка тема го поддржува наставникот во неговата подготовка за лекциите во образованието по ОДГ/ОЧП и на учениците им го олеснува разбирањето на политиката.

Наставникот

- може да одлучи дали ќе се концентрира само на една димензија при што со помош на типичен пример, како погорниот ќе посочи како функционираат политичките институции, како се носат политичките решенија, што е политичко прашање и како може да биде решено;
- од овој типичен пример може да направи игра на одлучување при што учениците ќе играат различни улоги и ќе преговараат за решение;
- ќе бара соодветен материјал за актуелни теми во медиумите.

Учениците

- ја развиваат нивната способност да избираат и разбираат информации за политички прашања, процеси на одлучување и политички институции;
- учат да поставуваат прашања кои ќе им помогнат во нивната анализа;
- учат како да постапуваат со комплексна тема при што се концентрираат на еден поединечен аспект и темата ја набљудуваат од различни перспективи.

## Разбирање на политиката

### Работно досие 2: Како можам да ги поддржам моите ученици во процесот на оценување на политичките прашања?

Една од главните цели на ОДГ/ОЧП се состои од тоа учениците да се оспособат за учество во јавниот и политичкиот живот. За да можат учениците да делуваат, тие се разбира мора да знаат што сакаат да постигнат бидејќи целите и стратегиите на политичкото учество бараат аналитичко мислење и расудување.

Како наставниците по ОДГ/ОЧП можат да ги поддржат нивните ученици во оценувањето на политичките прашања? Учениците постојано ги оценуваат прашањата и одлуките – можеби емоционално, можеби интуитивно. Сепак како тие можат да развијат рефлексивен приод во политичкото формирање на мислење?

#### Кои критериуми се соодветни за политичко формирање на мислење?

Со истиот типичен пример кој веќе беше употребен во претходното работно досие и натаму ќе биде илустрирано како критериумите за политичко формирање на мислење можат да се спротивставуваат еден на друг и да се балансираат еден наспроти друг. Преку употребата на истиот типичен пример, двете работни досиеа воедно покажуваат како една политичка тема може да биде расветлена од различни аспекти. При политичкото формирање на мислење содржинската димензија се наоѓа во преден план (види го претходното работно досие), во актуелното досие таа е проширена и продлабочена со димензијата на оценување.

#### Еден типичен пример

Еден мал град во еден рурален предел има училиште кое не го посетуваат само децата од градот, туку исто така и деца на 20 км од регионот. На овие деца на располагање им стои автобус. Градската управа ги поддржува фамилиите со ниски приходи, пред сè таквите кои имаат две или повеќе деца на задолжително школување. Овие семејства добиваат попуст за превоз од 25% до 75%.

Сега економската криза предизвика масовни загуби кај даночните приходи. Претставниците на градското собрание сега дискутираат како би можеле да се скратат трошоците за да може колку што е можно да се намали задолжувањето. Одредени влијателни политичари и коментатори предложија намалување или дури и кротење на бонусот за училишниот автобус. Тие аргументираат дека скратувањето на издатоците навистина е значително, сепак поделено на толку семејства, што поединечните семејства едвај би го почувствувале. Многу семејства сепак не го делат ова мислење и бараат задржување на семејните бонуси во нивната актуелна форма.

Типичниот пример е измислен, но во времиња на рецесија би можел да биде типичен за многубројни дебати за намалување на јавните давачки. Како сега да се оцени фактичкото прашање?

Локалната управа мора да се обиде истовремено да постигне две цели кои всушност се контрадикторни:

1. На семејствата со ниски приходи им е потребна поддршка; ова имплицира дека еден дел од буџетот мора да се резервира за семејни бонуси.
2. Управата мора да го прифати проблемот со надолните даночни приходи за време на рецесија; се поставува прашањето во кој опсег издатоците, вклучувајќи ги и семејните бонуси мора да бидат намалени.

Овие цели се во контрадикторност бидејќи средствата со кои можат да се достигнат всушност заемно се исклучуваат. Додека првата цел бара издатоци, втората обусловува штедење. Еден можен излез – финансирање преку туѓ капитал – би имало значително непожелни последици. Со тоа навистина се

премостуваат краткорочни дефицити, сепак задолженоста и должноста за рефундирање претставуваат како што е познато енормно оптоварување за јавните финансии. Освен тоа задолжувањето на јавниот сектор може да ја засили инфлацијата.

### **Два основни критериума за оценување на политичките решенија**

Во една демократија би требало не само политичките носители на решенија, туку исто така и граѓаните да можат да ги оценуваат опциите за изнаоѓање на решенија кои се ставени на располагање. Само така тие се во состојба од владата донесените решенија да ги поддржат или одбијат.

Ние можеме политичкото формирање на мислење да го набљудуваме како конструктивистички процес на мислење кој е сроден на внатрешен дијалог. Притоа се повикуваат различни внатрешни гласови или „говорници“ на различни вредности или принципи кои водат до различни решенија. Индивидуата е како судија кој ги сослушува сите „говорници“ чии аргументи ги споредува или ги подредува по приоритети, пред да ја донесе неговата пресуда, што потоа го порамнува патот до делувањето. За илустрација можеме да си замислиме фиктивен внатрешен дијалог во врска со нашиот погорен типичен пример „Субвенционирање на училишниот автобус да или не“.

#### **Првиот говорник**

„Нашето општество е обврзано на човековите права и многу од нив се кодифицирани во нашиот Устав. Меѓу нив припаѓаат правото на образование и на адекватен животен стандард.<sup>31</sup> Семејствата уживаат посебна заштита од државата. Семејствата му служат на општеството како целина, при што тие го гарантираат воспитувањето на младите генерации. Затоа ние мора да ја исполниме нашата должност особено кон семејствата со ниски приходи. Од оваа причина јас барам бонусите за училишните автобуси да останат недопрени – токму во овие тешки времиња.“

#### **Вториот говорник**

„Доколку сакаме да преземеме одговорност за општеството мора со проблемите да ги идентификуваме и опасностите на општеството и да се грижиме да изнајдеме решение за тоа. Среднорочно гледано не можеме да трошиме повеќе отколку што примаме. Ако нашиот даночен приход се намалува, ние мора да ги намалиме и нашите трошоци. На граѓаните не им укажуваме добра услуга доколку бонусите ги финансираме преку кредити. Бидејќи сите семејства, а особено децата ќе бидат оние, кои кои ќе мораат да го враќаат нивниот дел плус каматата. Ефикасно решение на нашиот финансиски проблем меѓутоа би им служел на сите. Барам намалување на трошоците за да се избегне финансирање преку странски капитал и ги молам семејствата да си го платат придонесот.“

Би можеле и други говорници во овој внатрешен дијалог да земат збор и да заземат дополнителни основни ставови. Така би можел еден трет говорник да ги расветли пожелните и непожелните долгорочни последици на решението од аспект на одржливоста. Кои последици би можело едно одредено решение да ги има врз интересите и животните услови на генерациите кои доаѓаат, на економскиот пораст или врз социјалното групирање и на крајот врз социјалното скалило?

### **Две основни перспективи на политичкото формирање на мислење**

Првите два говорника аргументираат различно сфаќање на одговорноста. Првиот ја дефинира одговорноста од нормативна перспектива и се повика на системот на вредности на човековите права.<sup>32</sup> Сиромаштијата претставува тешка повреда на човековото достоинство, поради што државата не смее да им ја одземе поддршката на семејствата со ниски примања. Вториот говорник немаше

<sup>31</sup>Протокол на Европската конвенција за заштита на човековите права (20 март 1952), член 2.

<sup>32</sup>Општа изјава за човековите права (10 декември 1948), член 25.

разбирање за одговорноста ориентирана кон вредноста, туку кон целта. Ефикасното решение на еден проблем кој притиска е важно и не допушта табуа кои на овој приоритет му стојат на патот.

Третиот говорник ги зема повторно и двете во предвид, но со внимание на долгорочните последици од решението.

Кај првите две перспективи генерализирано е изразено дека населението сака да биде човечки третирано од страна на службите и претставниците на владата и бара право на одлучување во управувањето со земјата (првиот говорник), но воедно исто така сака добро и ефикасно да биде управуван (вториот говорник).

Доколку говорниците истовремено се навраќаат на различни референтни рамки како ориентирање на вредностите или ориентирање кон целта, дискусијата под околности ќе заврши во ќор сокак. И двете референтни рамки во нивниот вид се легитимни, сепак не можат да се договорат една со друга доколку не се одмерат и не се оценат една против друга многу диференцирано и ориентирано кон консензус.

### **Политичкото формирање на мислење во образованието за демократско граѓанство и човекови права**

Во училиштето учениците можат да го применат нивното право на слободно мислење и правото на изразување на мислењето.<sup>33</sup> Училишните деца кои што го слушале нивниот внатрешен дијалог, можат исто така слободно да се одлучат. Наставникот не треба да се меша како друг глас во процесот на формирање на мислењето и да го даде неговото мислење како „точно“ решение. (Во една демократија никој не поседува апсолутна сувереност на пресудување за да дефинира што всушност е точното решение.) Наставникот би требало особено да избегнува да морализира или да ги тера учениците да делуваат на начин на кој ќе бидат манипулирани од негова страна. Во врска со тоа решението треба да биде донесено од учениците.

Учениците можат и треба сами да ги одредат критериумите кои водат до нивното решение. Сепак при размислувањето за нивната политичка одлука тие треба да бидат свесни за овие критериуми.

Со тоа е направен еден голем чекор напред наспроти одлуката водена чисто од чувства или интуитивната одлука. На еден уште повисок степен можат да бидат наброени причините за изборот на критериуми.

На ученикот притоа мора да му биде јасно дека во политичкиот живот одлуките се задолжително потребни и дека и неодлучувањето на крајот е една одлука. Затоа при нивната внатрешна дебата позициите на различните говорници не треба да се отфрлат и да не се донесе никакво решение. Доколку како во нашиот пример постојат противречни цели, учениците уште повеќе би требало да го направат следното:

- да ги одредат приоритетите, значи да одлучат или да се зачува семејниот додаток или да се преземат ригорозни скратувања на давачките;
- да се побара компромис: во овој случај тоа би можело да значи на пр. едно незначително скратување, како на семејниот додаток, така и на јавните давачки; при еден внимателен и таргетиран приод со сè пооскудниот буџет, како алтернатива би можело исто така да се дознае кои се најбедните семејства и тие да се поддржат. Привидните технички детали притоа одеднаш добиваат ново значење во однос на човековите права.

Различни методи можат да им бидат од поддршка на учениците при размислувањето за проценување на политичките прашања. Во нив припаѓаат:

- дискусии и дебати во одделението како поводи за критичко мислење;

<sup>33</sup> ОНО-Конвенција за детските права (20. ноември 1989), член 13, 14; Конвенција за човековите права (4 ноември 1950), член 9,10.

- писмени работи со повратна информација на наставникот или соучениците;
- учење ориентирано кон делување, проследено со давање инструкции и дискусија.

Темите избрани од наставникот би требало да го дозволат односот на спротивставени ставови и да не го надминуваат хоризонтот на учениците т.е. да не бидат премногу комплицирани. Дневнополитички, актуелни и разорни теми може да се омилени кај учениците, сепак понекогаш тие се исто така особено претенциозни, бидејќи тука и наставникот како и учениците мора да се упатат кон неоткриено подрачје.

## Наставна тема 4

# Водење на процесот на учење и избирање на наставни форми

### 1. Вовед

Иницирањето и придружувањето на процесите на учење припаѓа на една од најфасцинантните задачи во наставната професија. Сепак доколку наставникот нема јасна претстава за тоа низ кои процеси на учење поминуваат неговите ученици, за да ги постигнат од негова страна избраните наставни цели, тој нема да биде во состојба на адекватен начин да ги испланира наставните техники, опкружувањето при учењето, активностите за учење, задачите и методите на работа. Во наставата по образование за демократско граѓанство и човекови права овие процеси можат крајно многустрано и различно да изостанат. Оној кој одвојува време за соодветна рефлексивност и се справува со прашањето како индивидуите најдобро учат, добива голем профит за себе си, а и за наставата.

### 2. Задача и клучни прашања за водењето на наставните процеси и за изборот на наставни форми

#### 2.1 Задача

Иницирањето и придружувањето на процесите на учење не припаѓа само во највозбудливите, туку исто така и во најпретенциозните задачи на наставникот (види горе). Замислите кои наставниците ги имаат за процесот на учење го градат исто така речиси столбот на нивното севкупно наставно планирање. Доколку фалат темелни размислувања за прашањето кои процеси на учење учениците мора да ги поминат за да се постигнат целите кон кои се стреми, тогаш неизбежно е загрозување целото планирање (наставните техники, опкружувањето при учење, активностите за учење, задачите и методите на работа.)

Справувањето со прашањето како поединечни ученици можат најдобро да научат нешто, бара многу време и често е тешко. Сепак оној кој ќе најде време и ќе се потруди околу ова прашање, и ќе разговара за тоа со учениците и на крајот ќе ги евалуира собраните искуства и ќе ги рефлектира, постепено ќе стане експерт по предметот учење. Процесите на учење се комплексна работа и нивниот успех зависи од многу фактори. Следните опширни клучни прашања и приложените работни досиеја помагаат многубројните фасети на оваа група од теми поблиску да се разјаснат.

#### 2.2 Клучни прашања

- Кои процеси на учење треба на учениците да им овозможат да ги постигнат нивните цели?
- Како можам да ги оспособам учениците новите информации потполно и сосема да ги сфатат (да ги усвојат), да ги разберат (да ги преработат) и да ги меморираат (да ги запомнат)?
- Дали планираната наставна форма ги поттикнува учениците новостекнатото знаење и новостекнатите вештини да ги употребат и кај поинаку поставени задачи (трансфер)?
- Дали фокусот кај околната на учење или кај секвенцата на учење е во главно на сфаќањето, преработувањето и запомнувањето на информации или повеќе на задачи за трансфер?
- Дали јас при планирањето на одредена секвенца на учење ги зедев предвид централните аспекти како поврзување на претпоставките и интересите на учениците, користење на епистемските, јазичните и културните ресурси на одделението итн.?

- Дали изградбата на смисловни структури, усвојувањето на вештини или развивањето на ставови ја формира главната цел на процесот на учење и дали јас со соодветни наставни форми и форми на учење се погрижив за тоа оваа цел да може да биде постигната? На пр.
  - преку дејствија (со што учениците се активни, произведуваат или креират нешто итн.)
  - преку процеси на мислење (експерименти на мислење, создавање на нови знаења итн.)
  - преку набљудување?
  - преку вербален трансфер на знаење (предавање, раскажување на приказни итн.)?
  - преку визуелизација (објекти, експерименти, наставни излети итн.)
  - преку инструкции, поддршка и соработка?
  - преку дискусии и дебати?
  - преку изработување на писмена документација (извештај, журнал за учење итн.)
  - преку медиум (книга, интернет итн.)?
  - преку специфични, реални настани и искуства?
  - преку самостојно обидување по принципот на обидување и грешење?

## Водење на процесот на учење и избирање на наставни форми

### Работно досие 1: Трите фази на процесот на учење

Во секој процес на учење се разликуваат три меѓусебно тесно поврзани фази кои взаемно се поддржуваат.



## Стекнување со информации



### Прашања за стекнување со информации на учениците

#### **Предзнаење**

Како учениците можат да го (ре)активираат нивното предзнаење?

#### **Поставување на прашања**

Може ли учениците толку да ѝ се посветат на темата, што ќе им текнуваат исто и прашања за тоа?  
Како јас можам да ги поддржам во тоа?

#### **Сетила**

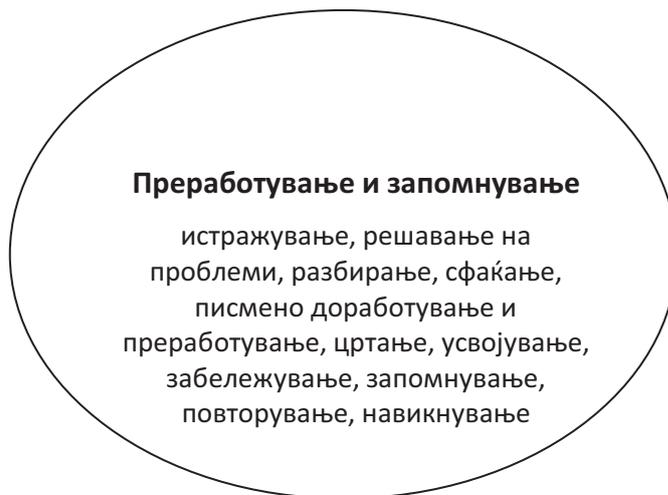
Можат ли учениците да се стекнат со нови информации преку што е можно повеќе сетила доколку е тоа возможно и има смисла?

Дали учениците не учат само когнитивно, туку исто така преку тоа што го гледаат, го загледуваат, слушаат, слушаат насочено, чувствуваат, осеќаат, опипуваат, допираат, вкусуваат, мирисаат итн.?

#### **Илустрирање, визуелизација (темата поатрактивно и пошаренолико да се обликува)**

Дали се применуваат наставни излети, илустрации, модели, симулации или други можности на визуелизација?

## Преработување и запомнување на информации



### Прашања за преработување и запомнување на информации

#### **Структура**

Дали содржините се така структурирани и поделени во последователно структурирани секвенци што веќе направените чекори на учење ги олеснуваат следните чекори на учење?

#### **Допирни точки**

Можат ли учениците новите информации да ги поврзат со нивното предзнаење?

#### **Сосотојба на знаење**

Дали задачите за поединечни ученици се поттикнувачки, интересни и претенциозни без притоа да преоптоваруваат?

Дали барем одредени задачи се поставени на различни нивоа (внатрешна диференцијација)?

Дали формулирањата се такви што исто и учениците со послаби познавања на училишниот јазик ќе најдат приод (т.е.: Како јас да ги поддржам овие ученици во тоа)?

#### **Продлабочување**

Дали задачите и околината на учење се соодветни за зајакнување и продлабочување на наученото?

#### **Протокол**

Го забележуваат ли учениците постигнатото? Во која форма се случува тоа (извештај, постер, белешки, цртежи, дијаграми, скици итн.)?

#### **Вежбање**

Дали учениците имаат можност нивните новостекнати способности и вештини да ги вежбаат во што е можно повеќе различни контексти?

#### **Интензитет**

Дали учениците имаат доволно време и можности темелно да ги изработат и обработат новите информации и искуства?

Дали ѝ посветив доволно време на темата за да им овозможам со тоа на учениците продлабочена и одржлива расправа?

## Трансфер на информации



Секој процес на учење мора на учениците да им понуди можност наученото да го пренесат и на други ситуации (трансфер). Со тоа се избегнуваат процените како „учено, но веќе заборавено“, „познато, но неразбрано или непроценето“, „вчера стекнато, денес веќе повторно изгубено“ или „учено, но неприменето“.

### Прашања за трансфер на информации на учениците

#### Корисност

Можат ли учениците да ја доживеат и проценат корисноста и животнопрактичната значајност на ученото?

#### Доживување на ефикасноста (мотивација)

Дали учениците директно ја доживеале врската помеѓу напорот за учење и напредокот во учењето? Дали тие сфаќаат дека тие самите се одговорни за проширувањето на нивното знаење, нивното разбирање и нивните вештини и дека преку нивниот напор за учење и нивните активности за учење можат нешто да постигнат?

#### Контрола на учењето

Дали заклучоците се проверуваат и уште еднаш се размислува за нив?

Дали контролата на учење или евалвацијата вклучува и аспекти и поставување на задачи ориентирани кон трансферот?

#### Останата и продлабочена расправа

Дали завршената секвенца на учење го буди интересот на учениците за натамошна и/или продлабочена расправа со материјалот и во други контексти? (трансфер)?

Дали на располагање стојат соодветни поттикнувања и поставувања на задачи?

Дали учениците остануваат емоционално вклучени?

#### Примена

Дали учениците имаат можност наученото да го применат на разновидни начини и нивните познавања да ги применат и на други поставени задачи и ситуации на учење?

Знаат ли учениците како и каде можат да ги употребат нивните новостекнати способности и знаења?

## Водење на процесот на учење и избирање на наставни форми

### Работно досие 2: Зошто со фронтална настава не е завршена работата или зошто е „предадено ≠ научено“, „научено ≠ применето во вистинскиот живот“

Наставниците со традиционално образование тежнеат кон тоа да го преценат влијанието на усните инструкции на нивните ученици, сосема според мотото: „предаденото е научено“. Оваа перспектива е особено широко распространета кај секундарниот степен каде наставниот план е често преоптоварен со многу комплексен материјал. Таму искушението, да се посегне по онаа наставна метода која изгледа дека нуди најбрзо и најефикасно посредување на знаењето е големо: наставникот предава, а учениците слушаат.

Но дали учениците навистина учат нешто кога го слушаат предавањето? И дали всушност сите го научиле она што наставникот мислел и очекувал?

#### „Предадено ≠ научено“

Од една конструктивистичка перспектива одговорот гласи: не, предаденото не е веднаш научено. Учењето е еден индивидуален процес. Учениците буквално го конструираат нивниот индивидуален систем на знаење. Притоа го поврзуваат она што веќе го знаат и го разбрале со новите информации, така што се навраќаат на концептите, развиваат идеи, се повикуваат на искуства итн. Тие бараат смисла и логика во материјалот кој го учат, дефинираат индивидуално што е релевантно и затоа треба да биде запомнато, а што – обратно- може веднаш да биде заборавено.

А тие исто така прават и грешки.

Еден наставник кој држи предавање пред 30 ученици треба да е свесен за тоа дека во главите на учениците се произведуваат 30 различни верзии на предавањето и се интегрираат во сопствениот систем на значење или – како што познатиот американски психолог Џером Брунер (Jerome Bruner) тоа го нарече – во 30 различни когнитивни структури.

Сепак при учењето не се работи само за конструкција на значењето туку и за деконструкција на грешките. Така младите ученици под одредени околности сакаат да веруваат дека е ноќ, бидејќи Сонцето зад хоризонтот си легнува да спие. Наставниците мора таквите неточни претпоставки да ги исправат и во нашиот пример да објаснат нешто во врска со ротацијата на Земјата и денот/ноќта. Од перспектива на учениците оваа деконструкција понекогаш е тешка, а понекогаш исто така и непријатна. Предавањето на наставникот затоа, за едно дете може да значи посредување на една сосема нова информација, додека некое друго е свесно дека неговите досегашни претпоставки не биле сосема точни и мора да се модифицираат, а едно трето дете можеби сентиментално или тврдоглаво сака да се држи до неговата замисла за заспаното сонце...

Од конструктивистички аспект ние секој пат мора да поаѓаме од тоа дека грешките во логиката и мислењето и погрешно разбраните информации се повеќе правило отколку исклучок – не само во главите на нашите ученици, туку исто така и во нашата сопствена глава.

Модификацијата на постоечките когнитивни структури е често покомплексна од имплементацијата на сосема ново знаење. Во најголем број случаи – модификација – се работи за континуиран процес за подолг период понатаму при кој противречните замисли конкурираат меѓусебно, – а учениците се оние кои мора да го преземат напорот на деконструкција. Наставникот притоа може значително да ги поддржи; тој не може да им ги одземе соодветните капацитети на мислење.

#### „Научено ≠ применето во вистинскиот живот“

При обидот да се интервенира корегирачки и модифицирачки, наставниците често забележуваат дека не е доволно на учениците само да им кажат што е „точно“. Како наставници многу повеќе сме конфронтирани со следниве проблеми:

- Учениците изгледа дека не слушаат: Како да се справам со проблемот што учениците често не ги менуваат нивните погрешни претстави и тогаш кога им ги предочувам точните факти, концепти итн.?
- „Учениците учат како папагали“: Како да се справам со проблемот што покрај серозно посредуваното училишно знаење и понатаму постои цела редица од наивни претстави и примери на мислења – логички и мисловни грешки, предрасуди, мислења кои се засноваат на недостаток од информации, погрешно поврзување со секојдневните искуства – и дека учениците не ги поврзуваат со ова новите согледувања? Напротив нивното училишно знаење изгледа како „папагали“ да научат напамет за следниот испит, за потоа наученото веднаш да биде повторно заборавено.

Тоа се проблеми кои секој наставник најдобро ги знае, проблеми кои исто и со конструктивистичкиот приод не исчезнуваат автоматски. Учениците мора со наученото да можат нешто да започнат – тие мора да го употребат тоа. Ова за наставникот значи на пр.

- да не се предава без задача за дополнителна обработка;
- да се обрне внимание на прилозите на учениците и тие да се анализираат, да се набљудуваат, документираат и оценуваат;
- на учениците да им се пренесе одговорноста за сопствениот развој, на пр. во околина на учење ориентирано кон делување;
- да се внимава на повратната информација од учениците: „она што особено го сметам за важно беше...“, „јас најдобро учам кога...“.

Задачата на наставникот се состои во тоа на учениците да им понуди соодветни можности за учење и заедно да ги посредува и да дискутира што функционира добро, а што не. Конструктивистичкото учење, деконструкцијата и задачите за примена бараат време. А бидејќи времето е често недоволно, наставникот мора – евентуално заедно со учениците – да одлучи кои теми сака продлабочено и преку примери да ги разјасни – според мотото „подобро помалку, но затоа поквалитетно“.

## Водење на процесот на учење и избирање на наставни форми

### Работно досие 3: Избор на соодветни форми на настава и учење

Во врска со изборот на одредена наставна форма, наставниците мора исто така да размислат како сакаат да ги обликуваат и организираат соодветните наставни секвенци и околината на учење. Притоа се поставува прашањето кои различни форми на настава, на учење и на социјална интеракција можат да бидат вклучени и треба меѓусебно да се комбинираат, кој временски буџет за чекорите на учење и кој избор на материјали е соодветен. Следниов каталог од прашања ги олеснува соодветните разјаснувања.

- Кои наставни форми ги поддржуваат предвидените процеси на учење?
- Кои форми на социјална интеракција т.е. кои социјални форми во наставата за која секвенца/фаза на мојата тема ги избирам?
- Која структура и кој ритам го избирам за обработувањето на мојата тема/содржина?
- Во колкава мера учениците можат да учествуваат во планирањето на лекциите и изборот на наставните форми?
- Која наставна постапка може да се реализира земајќи ги предвид дадените просторни, временски, социјални и финансиски услови?
- Кои методи и кој наставен стил особено добро го владеам, што освен тоа би сакал/можел да испробам?
- Што инаку уште би можел да направам за да створам заедно со учениците добра клима за учење?
- Дали мојата настава е праведна како за момчињата, така и за девојчињата?
- Дали во доволна мера ги вклучувам новите медиуми (компјутер, интернет, мобилен, чет, СМС, МПЗ плеер итн.) и со нив поврзаните можности?
- Дали лекциите ја поттикнуваат соработката во одделението?
- Има ли доволно можности за повлекување (области, ќошиња) на поединечните ученици или групи?
- Дали училницата е секогаш најдоброто место за учење? Дали училницата мора да биде променета или реорганизирана? Дали на располагање има простории за посебни намени? Дали екскурзиите или истражувањата би можеле да бидат корисни?
- Колку слобода им давам на моите ученици, како ги оценувам нивните способности?
- Дали сите ученици треба да учат според цврсто зададен шаблон? Дали мојот наставен метод е индивидуализиран и доволно флексибилен за да ги исполни различните потреби за учење, брзините на учење и способностите за учење?
- Може ли на учениците да им бидат понудени на избор различни методи и пристапи (и на различно претенциозни нивоа) (внатрешно диференцирање, индивидуализирање на наставата)?
- Која домашна работа ја предвидувам?
- Кои социјални форми на настава се соодветни кога ќе ги земам предвид условите, целите, содржините и процесите на учење (самостојна работа, работа во парови, мали или големи групи)?

## Водење на процесот на учење и избирање на наставни форми

### Работно досие 4: Пет основни форми на настава и учење

За карактеризирање на околината на учење за интеракција помеѓу наставниците и учениците долу наведениот модел се покажува корисен. Тој опфаќа пет основни наставни форми, т.е. методско-дидактички пристапи.

Секој од нив овозможува или бара наставниците и учениците на различен начин взаемно да дејствуваат, да реагираат еден на друг и еден со друг да соработуваат.

Пристапите се ставени на скала која започнува со класична форма на настава центрирана на наставникот (настава преку предавање), а потоа сè повеќе се движи кон форми на настава центрирани на учениците. Со тоа не се комбинира никаква оценка и во никој случај не предлагаме формите центрирани на наставникот потполно да се заменат со настава центрирана кон учениците. Уште повеќе сме на мислење дека изборот на наставни форми и наставни методи треба постојано да се случува во зависност од целите и содржините (при што во карактеристиките на современото училиште без прашање генерално се вбројува трансферот кон повеќе наставни форми центрирани кон учениците).

Кај површното набљудување се јавува впечаток дека наставата центрирана кон ученикот се поистоветува со зголемена удобност на наставникот. Тоа не е така. Наставникот во адекватните ситуации како што подолу е покажано има навистина една изменета помалку „централна“ улога, меѓутоа неговиот напор преку грижливите подготовки, поддржувањето и придружувањето на индивидуалните процеси на учење во никој случај не е помал.

Основните наставни форми се:

- настава низ предавање
- учење водено со откривање (дискусија во одделението)
- отворено учење, „проширени форми на учење“
- индивидуална и индивидуализирана настава
- учење во проекти

наставни форми и форми на учење	активности	типични својства
настава низ предавање	опишувања, предавања, читање нешто на глас, известување, образложување, посочување, покажување, прикажување, настава со илустрации/примери, докажување нешто	- Наставникот го посредува материјалот во одделението директно и инструктивно, реакциите на учениците се веднаш препознатливи. - Сите ученици мора да ја постигнат истата цел – во ист временски интервал во истата просторија и околина на учење, со истиот метод и истите средства. - На учениците им се посредува зададен материјал во чиј избор тие не учествувале.
учење водено со откривање (дискусија во одделението)	дијалог, прашања, импулси, стимул, воведување, поддржување	- Променлива игра од а) излагања и стимулации од наставникот и б) прилози од учениците.
отворено учење,	наставник: советување,	- Учениците можат да учествуваат во

<p><b>„проширени форми на учење “ (неделен план, настава-работилница итн.)</b></p>	<p>посредување, поддршка ученик: избирање, планирање, поставување прашања, откривање, истражување, дизајнирање, обликување, анализирање, мислење, проверување, контролирање</p>	<p>одлучувањето.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Интересите, потребите и иницијативите на учениците имаат висок приоритет.</li> <li>- Околината на учење поттикнува активности на учење (флексибилно распоредување на училницата, многу распространет наставен материјал, ќоше за експерименти, за боење итн.)</li> <li>-Отворено обликувана околина за учење.</li> <li>- Учениците можат сами да си изберат од различни теми и материјали.</li> <li>-Вклучени се надворешни околин на учење.</li> <li>- Слободен избор на активности за учење.</li> <li>- Поединечна работа, работа по двајца или во групи.</li> <li>- Отвореното учење опфаќа и поттикнува автономија, само-одговорност, самоиницијатива, спонтаност и ориентирање на контекстот.</li> </ul>
<p><b>индивидуална и индивидуализирана настава</b></p>	<p>наставникот: дијагноза, воведување, усмерување, поддршка, совет, информации, контрола, надгледување, мотивација учениците: избор, модификација и развој на работната програма, на материјалот за читање, смисла за постигнувањето, проверка и евалвација</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Наставната околина и околината на учење е проширена на специфичните потреби на учениците (кои од нивна страна се засниваат на предзнаењето, способностите, вештините и талентот, интересите, социјалната и семејната заднина итн.).</li> <li>- Оптимално усогласување на сите елементи на процесот на учење на индивидуалните потреби и способности на учениците – во однос на побарувањата, целите, постапките, методите, времето, медиумите и помош во учењето (повеќедимензионална спецификација).</li> <li>- Поддршка преку дидактички материјали и медиуми, компјутер, софтвер за учење, видео клипови, работни листови, модели, слики за учениците, учебници итн.).</li> <li>- Индивидуализираната настава т.е. индивидуалното учење ја зголемува</li> </ul>

		ефикасноста, ги редуцира времето и работата и бара систематски приод, интелектуална независност и самоодговорност (напротив во односните секвенци не се поттикнати целите во контекст на социјалната компетенција).
<b>Учење во проекти</b>	<p>наставникот: посредување, набљудување, совет, стимулација, поддршка, организација, координација</p> <p>учениците: поставување на цели, соработка, планирање, дискусии, заеднички одлуки, собирање на податоци и информации, поставување на прашања, употреба, испитувања, експерименти, тестови, прилагодување, обликување, креативност, продукција, контрола, евалвација</p>	<p>- При изборот на темата, на пристапот и на задачите одлучувачки се заедничките интереси, желби и цели на учениците.</p> <p>-Како појдовна точка служи (комплексен)вистински проблем од реалниот свет на искуствата на учениците.</p> <p>-Продукцијата на резултати и интердисциплинарниот пристап имаат предност.</p> <p>-Учениците се стимулираат да се навратат на нивните лични искуства, учењето има директна врска со реалноста.</p> <p>-Долгорочен план кој поминува типичен редослед на етапи и фази (иницијатива – разјаснување на интересите и потребите – усвојување на целите – дефинирање на границите т.е. исклучување на нереалните цели – нацрт на проекти; планирање– дефинитивен план; изведба; преработување и поглед на останатите активности по завршувањето на проектот, контрола и последно дообликување, евалвација).</p> <p>-Поделба и распоредување на задачи: самостојна работа, работа во парови, во мали и големи групи; соработка.</p> <p>- Учениците бараат места надвор од училиштето и се консултираат со нивните родители, стручни лица итн.</p> <p>-Проектната работа ја поттикнува самостојноста и умствената независност, личното и практичното искуство, учењето по пат на откривање и социјалната интеракција со другите.</p>

		-Наставните методи и методите на учење во врска со проекти ги охрабруваат учениците да делуваат.
--	--	--

## Наставна тема 5

### Оценување на учениците, наставниците и училиштата

#### 1. Вовед

Дали опширните дидактички основни правила важат и во контекст на наставата по ОДГ/ОЧП? Како и зошто мора учениците да се оценуваат? Кои видови и модалитети на оценувањето (зошто) се фер? Дали оценувањето го поддржува учењето и процесот на учење?

Во наставата по образование за демократско граѓанство и човекови права мора да се постават и да се прошират овие прашања за оценување и вреднување: Кои компетенции можат да бидат оценети? Кој вид на знаење е од централно значење? Дали е важно напамет да се знаат сите членови од Универзалната декларација на човековите права или да се познава структурата на правниот систем на сопствената земја? Без да се сака овде да се влегува во детаљ на овие прашања едно останува јасно: Секој вид на учење има потреба од евалвација и оценување на успехот на учење, заради тоа овој аспект заслужува особено детално внимание.

Суштината во тематското поле оценување/вреднување го претставува изборот на адекватната форма на оценување и соодветните моменти. Така од предност за учењето е доколку наставниците и учениците го оценуваат успехот и за време на процесот на учење, а не само на крајот на процесот на учење (формативно оценување). Во оваа наставна тема ние сакаме со претставувањето на различни приоди да придонесеме за пошироко разбирање на учењето. Притоа прашањето не е дали ние мора да оценуваме, туку која форма на оценување кога треба да биде употребена и кои специфични цели секогаш се следат со оценување. Затоа исто и тука поставуваме прашања, како што тоа слично го направивме уште кај изборот на соодветна наставна метода.

ОДГ/ОЧП како што повеќепати е напоменато не е училиштен предмет, туку концепт кој ја детерминира целокупната наставна клима и климата на учење. При оценувањето на успехот на учење и успехот на учениците во оваа смисла не се проверуваат само стекнатото знаење, компетенциите и know-how во една одредена област. Уште повеќе се земаат предвид динамичките аспекти како ставови, спознанија, интердисциплинарни способности како флексибилност, комуникација и интеракција, способност за аргументирање итн., при што оценувањето добива друга димензија. Сепак има одредени аспекти (како вредности и ставови) кои едвај можеме или сакаме да ги оцениме, дури и кога ги посматраме како дел од пакетот на компетенции кои сакаме да им ги дадеме на учениците.

## 2. Задача и клучни прашања за оценување на учениците, наставниците и училиштата

### 2.1 Задача

Еден аспект на кој наставниците при планирањето на нивните лекции и наставни единици би требало да му посветат особено внимание се однесува на прашањата како да се провери напредокот во учењето и како тој може да се загарантира, како напредокот воопшто може да се сфати и утврди и на кој начин треба да се вреднува резултатот од напорот за учење. Во оваа смисла мора уште при планирањето на наставата точно да се осмисли како квалитетот на наставата може да се посредува или да се проценува и евентуално неговото дејство и квалитет можат да бидат подобрани и како активностите на учење на учениците би требало да бидат опфатени, анализирани, документирани и оценети. Треба исто така да се земе во предвид со кои мерки на оценување и инструменти може да се оценува, во колкава мера одделението како целина или поединечни ученици ги постигнале зададените цели и доколку е неопходно, на кои критериуми се заснова системот на оценување. Следните клучни прашања и работни досиеја нудат подлабоки информации и помош за оценувањето на учениците, наставниците и училиштето во нивната целокупност.

### 2.2 Клучни прашања

За процесот на учење на учениците:

- Како ќе се утврди и оцени успехот на учениците?
- На кој начин самооценувањето и туѓото оценување добиваат шанса?
- Како да бидам сигурен дека учениците ги постигнале нивните (евентуално индивидуално поставени) цели?
- Дали процесот на учење го обликував така што учениците во учењето можат редовно да имаат успешни доживувања?
- Дали учениците се свесни за нивниот сопствен напредок? Како јас ги поддржувам во таа свесност?
- Дали мојата настава им ги нуди на девојчињата и на момчињата истите шанси за успех?
- Дали учениците добиле патокази и критериуми кои ги поддржуваат во учењето?
- Дали учениците можат сами да го контролираат, оценуваат и подобруваат нивното однесување кон учењето, нивниот начин на работа и нивните постигнувања? Дали тие го прават тоа? Како јас да ги поддржам во тоа?
- Можат ли учениците да го утврдат односот кон учењето и постигнувањата на нивните соученици преку оценување помеѓу врсниците (пир евалвација)?
- Се повикуваат ли учениците при самооценувањето и на нивните индивидуални цели, норми, критериуми или потреби?
- Го забележувам ли индивидуалниот напредок на учениците; како?
- Како ги утврдувам проблемите во учењето на поединечните ученици?
- Како ја набљудувам социјалната интеракција во одделението?
- Како ги задржувам моите набљудувања и оценувањата на поединечните ученици и одделението како целина; кои форми на документација ги познавам и користам?

За процесот на учење на наставниците:

- Како го рефлектирам и евалвирам квалитетот и успехот на моите напори за предавање?
- Во колкава мера ја поттикнувам компетенцијата на учениците, реално да ги проценуваат нивните постигнувања и самите да се оценуваат?
- Како, кога и со кого ја рефлектирам мојата настава?
- Како дозволувам моите ученици да учествуваат во тоа?
- Како го поврзувам успехот или неуспехот на моите ученици со мојата настава; какви последици извлекувам во поглед на планирањето на мојата идна настава?

- Како го препознавам мојот сопствен напредок во предавањето, како јас учам и како се развивам како наставник?

# Оценување на учениците, наставниците и училиштата

## Работно досие 1: Различни димензии на оценувањето

Оценувањето на учениците опфаќа три димензии и три нивоа. Нивното вмрежување и меѓусебна зависност нагледно се објаснува со помош на долунаведниот модел на коцка.

Димензија 1, перспективи: Учениците можат сами да се оценуваат (самооценување) или да бидат оценети од други (туѓо оценување).

Димензија 2, форми на оценување: Ние разликуваме три форми т.е. референтни точки на оценувањето: Оценување на процесот на учење, оценување на успехот на учење и прогностичко оценување. Секоја форма има предности и негативни страни.

Димензија 3, референтни норми: Наставникот при оценувањето може да се ориентира на индивидуална референтна норма (личен пораст на учењето), на објективна референтна норма (ориентирано кон целта на учење) или на социјална референтна норма (споредба со останатите од одделението). Како оценувањето ќе се одрази на натамошниот однос кон учењето на ученикот многу зависи од референтната норма.



Пред да дискутираме за различните димензии, мора да размислиме кои компетенции сакаме да ги оценуваме. Во наставата по образование за демократско граѓанство и човекови права ова прашање ќе се одговори со трите веќе разјаснети компетенции: компетенцијата за анализирање, политичката компетенција за расудување и компетенцијата за дејствување.

Од помош се покажаа следните прашања кои се однесуваат на нормите на јасни и објективни критериуми на вреднување и оценување:

- Дали при оценувањето на постигнувањата на учениците, го проверуваме навистина суштинското (трајно запомнати информации, факти од примерно значење и преку чистото знаење на факти исто и „Алатите на мислење и дејствување“, вештините и способностите?

- Дали нашите оценувања се засниваат на транспарентни критериуми претходно декларирани на учениците (и евентуално разговарани со нив)?
- Дали барањата за постигнување на контрола на учењето се совпаѓа со нормите од наставниот план?
- Дали контролата на учење е така структурирана што учениците разбираат кој дел од целите на учење го постигнале?
- Дали за учениците со различна појдовна позиција се развиени различни типови на контрола на учењето?
- Дали за учениците со различна појдовна позиција се дефинирани различни степени на постигнати постигнувања (на пр. три нивоа на постигнување, минимален стандард, докази за компетенциите на три степени)?
- Дали сите барања и критериуми кои мора да бидат исполнети за постигнување на одредени оценки, стандарди или нивоа на компетенции претходно се дефинирани и декларирани?
- Можат ли учениците во дадениот случај индивидуално да ги прават контролите на учење, доколку тоа се понуди (можат ли на пример сами да го изберат времето на тестот)?

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 2: Перспективи на оценувањето

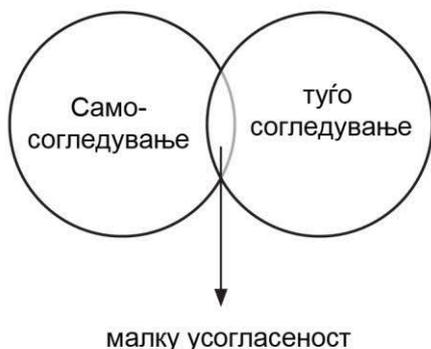
Туѓото оценување и самооценувањето им дозволуваат на учениците да заземат став и да преземат натамошни чекори на учење. И двете форми на оценување можат притоа да помогнат при договарањето на нови цели.

Туѓото оценување на сите нам најдобро ни е познато. При туѓото оценување се добива повратна информација од наставниците, родителите или соучениците.

Кај самооценувањето напротив, се работи за способноста самите да се процениме и да извлечеме заклучок од стекнатото знаење. Самопроценувањето е централен инструмент кој на учениците им дава поголема автономија и ја минимализира нивната зависност од повратна информација од наставникот. Учениците кои се способни за реална самопроценка, развиваат подобра слика за самите себе и не дозволуваат толку брзо да бидат расколебани. Помалку се зависни од повратна информација и пофалба и можат подобро да ги класифицираат реакциите на наставниците.

Самооценувањето и туѓото оценување не мора неминовно еквивалентно да отпаднат. И двете форми треба да се тематизираат, споредат и рефлектираат. Еден ученик или една ученичка автоматски не се гледаат така како што наставникот ги забележува. Затоа мора да се образложат и дискутираат различни ставови. Со тоа се корегираат слепи точки, стеснати перспективи или фиксни замисли. Учениците мора постепено да учат како се проценуваат сопствените компетенции и способности, но исто така и како им се дава повратна информација на соучениците, како се прима повратната информација и како таа се дискутира. Низ оваа постепена постапка се зголемува воедно и усогласеноста помеѓу самооценувањето и туѓото оценување.

Чекор 1



Чекор 2



## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 3: Перспективи и форми на оценување

При оценувањето на постигнувањата разликуваме три форми т.е. перспективи: формативна, сумативна и прогностичка; спореди го моделот на коцката горе во работно досие 1. Натаму се претставени трите форми најпрво сумативно, а потоа и подетално.

#### Оценување на процесите на учење (формативно)

Оваа перспектива служи за подобрување, контрола и проверка на напредокот во учењето на учениците или на активностите на учениците и наставникот во однос на постигнувањето на една одредена цел.

#### Оценување на успехот на учење (сумативно)

Во една одредена временска точка, знаењето и вештините кои еден ученик ги стекнал се оценуваат крајно. Ова нуди увид во нивото на постигнување на учениците во одреден момент.

#### Дијагностичко оценување

Оваа форма на оценување го расветлува веројатниот натамошен развој на учениците. Во текот на училишното време различни лица кои учествуваат во училишното образование (наставници, училишни психолози евентуално претставници на службите) даваат препораки или прогнози за постигнувањата и за натамошниот пат на наобразба на односниот ученик. Таквите прогнози можат делумно да се стават и во сведителството.

#### Оценување на процесот на учење (формативно оценување)

Оценувањето на процесот на учење (т.е. формативното оценување) во прва линија служи за поддржување на поединечни ученици и придонесува за подобрување на ефикасноста во учењето. Наместо да се сузбиваат симптомите на потешкотии во учењето, се бараат и реализираат нивните когнитивни или емоционални причини. Грешките примарно не се корегираат, туку пред сè се анализираат. Ова му помага на наставникот да научи да ги разбира замислите и начинот на мислење на учениците и да ги поддржи на начин ориентиран кон целта. Во рамките на формативното оценување се разговара со учениците за тешкотиите и се посветуваат специјални мерки и задачи за поддржување. При еден таков разговор и анализа не мора учениците едноставно да се подложат на мислењето на наставникот: Притоа тие заедно со него го бараат изворот на грешките и добиваат поддршка, всушност учат како можат да развијат индивидуални стратегии во односот со нивните проблеми.

Можности за формативно оценување на процесот на учење:

- набљудувања;
- разговори со поединечните ученици;
- дневни кратки тестови;
- контроли на учењето по подолги фази на работа.

Тестовите кои го оценуваат процесот на учење се индикатор за успехот на наставниот процес и на процесот на учење. Со нивна помош можат како наставниците, така и учениците да ја контролираат нивната состојба на постигнувања. Кај празнини и несигурности можат да се понудат дополнителни задачи и поддршка.

Можни начини на постапување:

- набљудување на учениците при решавањето на една задача;
- детално разгледување на завршените задачи;
- разговори еден на еден за завршените задачи;
- прашања за процесот на решавање;

- кратки тестови.

Од набљудувањата и разговорите за постапката при решавањето на задачите и изворите на грешки, се диференцираат личните цели кои учениците сами си ги поставуваат, кои ги развиваат заедно со наставникот или оние кои наставникот им ги задава.

Кога работиме со формативни форми на оценување, автоматски следи трансфер во следната насока:

- учење ориентирано кон целта, наместо учење чисто ориентирано кон содржината
- индивидуализирана настава, наместо настава во која сите ученици решаваат исти задачи.

### **Оценување на успехот на учењето (сумативно оценување)**

Кај оценувањето на успехот на учење (т.е. кај сумативното оценување) постигнувањата на учениците се утврдуваат заклучно и по точки. Притоа во еден момент се балансираат стекнатите знаења и во тој момент стекнатите компетенции. Смисла и цел е повратна информација на учениците, на родителите и на наставниците. Сумативното оценување може да служи како основа на поддржување ориентирано кон целта.

Сумативните оценувања често се применуваат по подолги наставни секвенци и после фази на формативната контрола на учењето преку набљудување и контрола на учењето. Тие им покажуваат на различните адресати во колкава мера учениците ги постигнале нивните цели во одреден момент. Примери за сумативно оценување на успехот на учење се сите различни видови на контрола на учењето кои поставуваат прашања кое знаење или кои компетенции ги стекнале учениците во една одредена област, во одреден временски период (на пр. квиз за демократија, тест по математика, тест за вокабуларот, тест за социјалните науки). Сумативното оценување на успехот на учење се применува кај сите училишни предмети. Иако едно такво оценување е потребно за оценувањето на учениците, и на наставникот му нуди целни информации за постигнувањата на учениците, тоа донесува различни проблеми, кои во добар дел се однесуваат и на оценките како овде вообичаен медиум за повратна информација:

- Различните наставници често различно ги оценуваат истите постигнувања. Тоа е особено очигледно на пр. кај составите, но за чудо се појавува и во предметите како математика и други. За еден ученик и неговата индивидуална училишна кариера, оваа субјективна компонента може да биде од судбинско прашање, така што неговите шанси може да зависат од тоа во кое одделение и со кој наставник го поминува неговото училишно време. Резиме: Критериумот на објективност не е исполнет.
- Наставниците имаат тенденција истата работа во различни моменти различно да ја оценат. Независно од тоа кој предмет се оценува, еден наставник различно ќе го оцени постигнувањето во зависност од моментот. Резиме: Критериумот веродостојност не е исполнет.
- Проблематика на оценките I: Често не е јасно дефинирано што треба да се изрази со една оценка (вештини, компетенции, знаење, ставови?). Кога наставниците при нивното оценување применуваат оценки, тие неретко во оценката интегрираат различни аспекти на пр. вистинските постигнувања од минатите семестри, проценетата способност за постигнување, напредокот во учењето или влошувањето на постигнувањето спрема просекот на одделението како и аспекти во однос на мотивацијата и дисциплината. За учениците е тешко да откријат за што точно е добиена оценката. Вообичаено учениците не ги познаваат стратегиите и критериумите на оценување на наставникот. Овие стратегии и критериуми може да бидат повеќедимензионални и просторот за интерпретација може да биде голем. Кога се земаат во предвид различните функции на оценките во нашето општество – како квалификација, селекција и распоредување, интерпретацијата на оценките станува уште покомплексна. Резиме: Критериумот на валидност не е исполнет. Од аспект на повеќето од горните функции, оценките кои се засниваат на оценување на успехот на учење не се употребливи индикатори за идниот училиштен, академски или професионален успех.

- Проблематика на оценките II: Вообичаената пракса на оценување на успехот на учење има значително влијание и нуспојава: давањето на оценка внатре во одделението која подлежи на нормална поделба кај училишно послабите ученици, води до поголеми искуства на неуспех. Бидејќи на кривата на нормалната поделба, малкуте високорангирани „места“ се „резервирани“ за многу добрите и одличните ученици, истите слаби ученици остануваат секогаш на другиот крај од скалата – имено и тогаш кога ги подобриле нивните постигнувања. Со тоа опасноста е голема, така што овие ученици, доколку нивните постигнувања постојано се вреднуваат во зависност од нивото на постигнување во одделението, ќе ја загубат мотивацијата и интересот, бидејќи нивното ниско позиционирање секако не се менува.
- Проблематика на оценките III: Оценките за одредени ситуации и феномени се неадекватни. Кај предметите како математика можеби е повеќе или помалку јасно што е точен или неточен одговор (т.е. добро или помалку добро постигнување), но кај општествено-научните, јазичните или музичките предмети, тоа е значително потешко. Тоа води назад до недостатните или нејасните критериуми за оценување и до фактот што различни предмети бараат различни компетенции или вештини. Во наставата по образование за демократско граѓанство и човекови права, дискусијата може да произведе разни процеси на решавање и изобилство на креативни и иновативни идеи, додека кај другите предмети само еден единствен одговор важи како точен. Со тоа се поврзува опасноста дека оценките водат до неадекватна стандардизација. Креативна потрага по нови процеси на решавање, тогаш повеќе не е возможна.
- Проблематика на оценките IV: Аритметиката на оценките е математички проблематична, ако не и сосема недопуштена: Оценките не се ништо повеќе од груба проценка на приближната позиција на учениците во одделението. Овој факт самите максимално точни математички методи не можат да го променат. Пресметувањето на просечна оценка при што повеќе оценки се собираат и потоа се делат со бројот на оценките до одреден степен служи навистина како валидација, но не е убедливо. Бидејќи убедливоста на една оценка зависи исто така и од моментот на оценување. Една ученичка која на почетокот од полугодие имала лоши оценки, но потоа со текот на времето се подобрила, би требало да е поинаку оценета од една ученичка чии оценки во текот на полугодие сукцесивно се влошиле. И двете ученички можеби ги имаат истите просечни оценки, но тие концизно се разликуваат во однос на покажаните постигнувања и напредокот во учењето (прогностичка димензија).

Земајќи ја предвид претставената проблематика, сумативното оценување не треба и не смее да биде единствениот начин на оценување со кој ќе бидат собрани податоци за постигнувањата на учениците во ОДГ/ОЧП. Стекнатите компетенции и вештини треба исто така да бидат земени во предвид во рамките на формативно оценување.

### **Прогностичко оценување**

Прогностичките оценувања служат за тоа да се проценат и претскажат идните постигнувања во некој предмет, евентуално дури и идната училишна кариера на еден ученик. (Пример: едно девојче од Русија кое во четврто одделение е преселено во Швајцарија, во шесто одделение сè уште ги нема еквивалентните компетенции по германски јазик како тамуземските деца, но во текот на последните две години брилијантно се подобриле, така што наставничката ѝ дава во поглед на задача во претенциозен тип – сек – I оценка по германски, која моментално изгледа премногу високо, но сигурно за кратко или долго ќе се исплати). Кај оваа форма на оценување се комбинираат основните аспекти на оценувањето, како процесот на учење, така и успехот во учењето со целта, да се претскажат перспективите на односниот ученик. Постапувањето на прашањето гласи меѓу другото: како можеме поединечните ученици да ги поддржиме во нивниот развој и да се погрижиме за позитивен процес на учење? Прогностичките оценувања во различни временски периоди во училишната кариера се од значење:

- при запишувањето;
- кога една година мора да се повтори;

- при промената на одделение/училиште
- при преминот во друг тип на училиште (на пр. специјално училиште);
- при преминот во повисок степен или училиште.

Прашањето, дали прогностичкото оценување навистина се карактеризира како самостојна форма на оценување или повеќе како функција на оценувањето, се дискутира со децении.

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 4: Односни норми

При проценувањето и оценувањето на учениците може да се разликува помеѓу три референтни норми:

1. индивидуална норма или норма ориентирана кон индивидуата која го споредува моменталното со поранешното постигнување на ученикот.
2. ориентирана кон целта на учење („објективна“) норма: Постигнувањето на ученикот се споредува со однапред дефинирани цели на постигнување.
3. норма ориентирана кон групата (социјална норма): постигнувањето на ученикот се споредува со постигнувањата на останатите ученици во истото одделение или со категорија на иста возраст.

Видови на референтни норми	Норма ориентирана кон индивидуата	Норма ориентирана кон целта на учење	Социјална норма
Проценувана големина	Напредок во учењето	Цел на учење	Крива на нормалната поделба, аритметичко средство, отстапки
Количество на информации	Колку се научило помеѓу временски период 1 и 2?	Во колкава мера училишното дете ја постигнало целта на учење?	Колку силно отстапува индивидуалниот напредок од просекот на групата?
Форми на оценување	Испитување, вербално оценување, извештај за напредокот во учењето, структурирано набљудување	Испитување ориентирано кон целта, извештај за напредокот во учењето, структурирано набљудување	Испитување со оценка која се ориентира на просекот на одделението
Педагошко значење и импликации	Многу високо; може да делува многу поддржувачки и мотивирачки во рамките на разговорите за оценување	Високо; може да делува стимулативно, но и преоптоварувачки. Корисно е одредувањето на пр. три различни нивоа на постигнување со различни барања / цели	Често се заложува за селективни цели; кај поттикнувањето на учениците нема значење; може да делува демотивирачки и/или да води до прекумерно конкурентно мислење

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 5: Оценување на учениците – влијание на оценувањето врз саморазбирањето

Оценувањето на училишните постигнувања не влијае само на експлицитните предмети кои може да се набљудуваат како квалификациите на учениците, нивната училишна селекција и кариера, а со тоа евентуално и на нивната општествена положба. Исто и другите аспекти на личноста, како самоперцепцијата, самодовербата и општата проценка на сопствените компетенции и способности се засегнати од тоа. Затоа училиштето има енормно влијание врз саморазбирањето и самопроценувањето на учениците. Видот и последиците од ова влијание зависат од тоа кои форми на оценување се избираат и како тие се имплементираат. Во однос на трите референтни норми на оценување (социјална, ориентирана кон целта на учење и индивидуална норма) наведени во работното досие 4, може да се каже следново:

#### Социјална референтна норма

Со оглед на социјалниот контекст во кој се случува учењето во училиштето, социјалната референтна норма може да понуди важни искази за компетенциите на поединечни ученици во однос со другите ученици. Истовремено, таквите проценки на компетенциите кои се ориентираат на стандардот на групата имаат силно, делумно и демотивирано влијаније на самоперцепцијата и саморазбирањето на учениците. Проблематично е тоа што истото постигнување според околната односна група (на пр. силно или слабо одделение) различно се вреднува.

#### Референтна норма ориентирана кон индивидуалната или индивидуална референтна норма

Кај индивидуалната референтна норма се споредуваат интраиндивидуалните разлики. Како се разликува постигнувањето во изминатиот месец на еден одреден ученик на пр. во ОДГ/ОЧП од актуелното постигнување? Овде се случува споредба вдолж временската оска. „Зголемувањето на постигнувањето“ се регистрира за одреден временски период, така да на ученикот може да му се даде повратна информација за спектрумот на неговите постигнувања, како и за размерот на зголемувањето или намалувањето на постигнувањата. Постигнувањата притоа не се споредуваат со оние на другите ученици; она што се наоѓа во преден план е индивидуалниот напредок. Овој вид на оценување одговара исто и на неформалните процеси на учење кои се случуваат надвор од училиштето и кај кои ученикот самиот си го оценува сопствениот напредок.

#### „Објективна“ референтна норма ориентирана кон целта на учење или ориентирана кон критериумите

Овде се поставува училишното постигнување во однос на дефинирана цел на учење. Притоа индивидуалниот напредок се споредува со реалистична и достижна цел. Оваа форма на оценување, ориентирана кон критериумите и задачите дава информација за односот помеѓу реално постигнатите и идеално типично совршено постигнување. Споредбата на поединечното постигнување со постигнувањето на групата притоа е споредно. Тестовите и испитувањата базирани на критериуми се ориентираат на јасно дефинирани цели и го мерат постигнатото постигнување со помош на стандард на постигнувањето, донесен од наставникот. Ова исто така обусловува наставникот деклариранио и јасно да ги одредува целите на постигнување кои учениците треба да ги постигнат. Притоа во смисла на индивидуализирање и внатрешно диференцирање може да има смисла да се дефинираат на пр. три различно претенциозни нивоа на постигнување. Со тоа се избегнува долната третина од одделението да се чувствува преоптоварена, а горната третина премалку оптоварена.

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 6: Листа за проверка („Чек-листа“), „Како ги оценувам моите ученици“?

При оценувањето на учениците треба да се земат во предвид следните основни принципи:

- Оценувањето треба да биде ориентирано кон поттикнување. Вие треба да ги поддржувате учениците, со што им овозможувате индивидуално гледиште, им давате упатства за можни празнини и го зајакнувате нивното саморазбирање и самоперцепција.
- Оценувањето треба да ја зајакне способноста на учениците самите да се проценуваат.
- Оценувањето мора да биде транспарентно: учениците мора да ги познаваат основите на оценувањето, критериумите на оценување и евентуално останатите нормативи или референтни норми.
- Оценувањето мора да биде адекватно на содржините и целите. Стручното знаење се проверува поинаку од компетенциите и вештините.
- Наставниците мора да бидат свесни за селективната функција и за психолошките импликации на оценувањето. Наместо да се ограничуваат на сумативно оценување (само соопштување на оценки), би требало да се вметнат и разговори и извештаи како делови од постапката ориентирана на поддржување.
- Контролата на учење т.е. испитувањето треба да биде така структурирана што ќе го мери - степенот на постигнување на целта – евентуално на различни нивоа. (Испитувањата кажуваат нешто и за квалитетот на наставата т.е. за тоа како овие цели треба да се посредуваат. Според тоа резултатите од испитувањето не даваат само заклучок за постигнувањата на учениците, туку и за оние на наставниците!).

#### Прашања за самооценување (спореди исто и работни досиеја 7 – 9)

За процесот на учење на учениците:

- Како да бидам сигурен дека учениците ја постигнале целта?
- Како да се погрижам за тоа учениците редовно да имаат доживувања на успех во учењето?
- Дали тие се свесни за новиот сопствен напредок?
- Дали мојата настава и на момчињата, и на девојчињата им ги нуди истите шанси за успех?
- Дали учениците свесно го набљудуваат, контролираат и подобруваат нивниот однос кон учењето и начинот на работа? Како да ги мотивирам во тоа?
- Дали на учениците им посредувам стратегии и техники на учење кои ги поддржуваат во учењето?
- Можат ли учениците сами да го контролираат и оценуваат нивниот однос кон учењето и нивните постигнувања?
- Се повикуваат ли учениците при самооценувањето и на нивните сопствени цели, норми, критериуми или потреби?
- Го приметувам ли индивидуалниот напредок кај поединечните ученици; како?
- Како ги откривам проблемите во учењето кај поединечните ученици?
- Како ја набљудувам социјалната интеракција во одделението и нејзиното влијание на постигнувањата (социјална клима, конкурентно мислење итн.)?
- Како ги задржувам моите набљудувања и оценувања на поединечните ученици и одделението како целина?

За процесот на учење на наставникот:

- Како, кога и со кого ја рефлектираам мојата настава?
- Како дозволувам моите ученици да учествуваат во оваа рефлексија / евалвација?
- Како го поврзувам успехот или неуспехот на моите ученици со мојата настава?

- Како го препознавам мојот сопствен напредок во наставата; како јас како наставник учам?

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 7: Самооценување на наставниците: основа

Формулирањето и посредувањето на повратни информации за постигнувањата на учениците спаѓа во основните принципи на секое училиште.<sup>34</sup> Рефлексијата и евалвацијата на сопствениот квалитет на настава повторно се неизбежен дел од наставната професија. Исто толку важни како евалвацијата на процесот на учење и стекнувањето на компетенции, вештини и знаење од страна на учениците, се и саморефлексијата на наставникот и евалвацијата на сопствената настава.

Без солидно основно разбирање на актуелната наставна ситуација не можат да се направат предлози за подобрување или да се воведат чекори за доусовршување на сопствените наставни методи и пракса. Сепак колку се добри наставниците во евалвацијата на сопствената настава? Факт е дека повеќето од нив имаат тенденција да го потценат потенцијалот на постигнувањата на нивните ученици. Освен тоа некои не се во состојба по потреба да ги прилагодат нивните наставни методи и нивниот стил на предавање.

Интересен и поучен е и погледот кон различните перспективи на оценување: ако се споредува самопроценувањето кое го имаат наставниците од гледна точка на сопственото оценување во врска со туѓото проценување од страна на учениците, родителите и службите, се појавуваат концизни разлики (- разлики кои се значително поголеми од оние на другите групи меѓусебно)<sup>35</sup>. Мора да ги зајакнуваме наставниците во нивните сопствени убедувања? Или тие мора да стекнуваат нови компетенции кои им дозволуваат да се повлечат еден чекор и да го оценат квалитетот на наставата критично, но реалистично?

Импулси и прашања за самопроценувањето и евалвацијата на сопствената настава од страна на наставникот ќе најдете во работните досиеја 8 и 6.

---

<sup>34</sup> Helmke, A. (2003): Евалвација на наставата: Постапки и инструменти. Во: Училиштен менаџмент, 1, стр. 8-11.

<sup>35</sup> Clausen, M. and Schnabel, K. U. (2002): Конструкти на квалитетот на наставата во експертната оценка. Во: Наставна наука, 30 (3), стр. 246-60.

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 8: Самооценување на наставниците: листа за проверка (чек-листа)

Во училишното секојдневие самооценувањето на наставникот е најпрагматичниот и наједноставниот метод за евалвација на сопствената настава. По правило оваа самоевалвација е сосема автоматска иако ретко се спроведува систематски. Најчесто наставниците ја рефлектираат нивната работа тогаш кога тие сметаат дека тоа е неопходно или кога училиштето го предвидува тоа, но пред сè доколку не се задоволни со резултатот. Овој процес на саморефлексија може да се поддржи и квалитативно да се подобри со чек-листи како долу наведените.<sup>36</sup>

- Како го стимулирав процесот на учење кај учениците?
- Можам ли да го одржувам интересот на учениците и интензитетот на учење за време на целото време на настава; каде и зошто имаше евентуални прекини?
- Дали учениците ги разбраа поставувањата на задачите?
- Ги препознаа ли учениците централно поставените прашања и поставените проблеми?
- Дали наставната секвенца дозволи препознавање на тежиштето?
- Колку прашања поставив?
- Какви прашања поставив: само „испрашување“ или исто и вистински прашања?
- Беа ли моите прашања и импулси широко и отворено формулирани така што тие водеа до вистински поводи за зборување и бараа повеќе отколку одговор од еден збор?
- Какви прашања поставија учениците?
- Дали поставените прашања т.е. проблеми беа предметно-логички во корелација?
- Кои прилози кои прашања ги предизвикаа?
- Дали јас внимателно ги слушав учениците?
- Дали се придржувавме на договорените правила за разговор?
- Како реагирав на прилозите на учениците, како ги одговорив?
- Кои форми на зајакнување ги употребив?
- Дали е стимулирана интеракцијата помеѓу учениците?
- Колкаво беше моето учество во разговорот?
- Колкаво беше учеството на учениците во разговорот?
- Имаше ли поединечни ученици со особено високо или длабоко учество во разговорот?
- Колку учествуваа девојчињата во споредба со момчињата?
- Кои прилози ги исполнија одредени проблематични ученици?
- Дали јас се концентрирав на одредени ученици?
- Како дојде до конфликтни ситуации?
- Кој тек го доби дискусијата?
- Како конфликтите беа решени?
- Дали интегрирав продлабочени, поставувања на задачи ориентирани кон употреба и трансфер во процесот на учење?
- Кој вид на помош го дадов?
- Како беа претставени резултатите?
- Како беа регистрирани знаењето, спознанијата или резултатите?

<sup>36</sup>За природот со чек-листите од овој вид види Becker, G. E. (1998): Вреднување и оценување на наставата. Weinheim: Beltz.

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 9: Работа со журнари за учење, дневници, портфолија

Примената на журнари за учење, дневници или портфолија од и преку наставниците со цел рефлексија на сопствената настава е идеален метод за самооценување и добра стартна позиција за дидактичка и педагошка дискусија и евалвација на сопствената дејност.<sup>37</sup>

#### Журнал за учење (дневник на учење)

По правило еден журнал за учење е така структуриран што овозможува еден вид на дијалог (на пр. со колешка или колега од сопственото или од друго училиште). Ова е возможно како на хартија, така и во различни електронски форми. Во журналот за учење се регистрираат сопствените искуства, но и личните интерпретации и чувства за одредени лекции, ситуации, начини на однесување или форми на интеракција во форма на дневник. Еден журнал за учење нуди место за сопствени забелешки, но и за забелешки на надворешно лице. Кога се стапува во дијалог со колега и се добива пристап до неговите забелешки, интерпретации и мисли, тоа може да води до многу стимулативна и интензивна размена на мислења за процесот на учење и наставниот процес. За рефлексија на лекциите по ОДГ/ОЧП би требало се разбира исто така колешката или колешката да бидат запознаени со адекватните содржини.

#### Дневник

Дневникот е протоколарно опишување на процесот без натамошни коментари или лични забелешки. Во дневникот се регистрираат факти кои на наставникот при повторното читање можат да му послужат како импулси за рефлексија. Во оваа смисла, дневникот може да се спореди со дневник или журнал, сепак без елементот на личната интерпретација и на дијалогот. Примената на дневникот има само тогаш смисла, доколку наставникот уште еднаш вистински ги прочита запишувањата и тоа релативно скоро. Доколку предолго се чека може да биде тешко да се сетиме на одредени аспекти од една лекција бидејќи недостигаат забелешки или интерпретации.

#### Документација/Комуникација во рамките на социјалните медиуми, блогови, четови

Новите технологии и медиуми (компјутери, интернет, E-Mail, социјални медиуми како фејсбук, твитер итн., блогови, четови) се најкомпатибилни со горе опишаните форми и создаваат дополнителни можности (интеграција на слики, аудио и видео фајлови итн.) Особено благодарение на нив возможни се заеднички рефлексии и заедничка размена на мисли на поголеми простори; како помеѓу наставници во слични социо-демографски училишни односи и со слични проблеми на сосема различни места или дури и во различни земји. Видот и обемот на користењето на односните медиуми и можности индивидуално се уредува; палетата се протега од размена на едноставен E-Mail или СМС до елаборирани форми во рамките на форуми на тема и чет-соби.

#### Портфолио

Портфолиото за наставниците е збирка т.е. документација на материјали кои засегнатиот наставник на пр. во текот на минатата година го создал и составил. Со него можат да се прикажат кулминациите и силните страни на сопствената настава и да бидат видливи областите кои треба да се поправат. Портфолиото е инструмент за документација на компетенциите на наставникот во одредена област. Во модерната едукација и натамошното образование на наставниците портфолијата во меѓувреме се употребуваат како инструменти за квалификација и доказ за постигнувањата. Но портфолијата исто така се и корисни инструменти за рефлексија кои нудат простор и повод за (само)критика и помагаат во евалвацијата на дејството на лекциите, методите, интеракциите со учениците итн. Во портфолиото можат на пр. да се запишат следните елементи:

<sup>37</sup> Овде предложените методи може да се применат исто и кај и од учениците и спаѓаат во вообичаените дидактички инструменти во многу европски земји.

- кратка биографија на наставникот;
- опис на одделението;
- планирања, протоколи или рефлексии за избраните лекции (заедно со работните листови и работата на учениците);
- резултати од испитувањето;
- лични ставови за сопственото разбирање на наставата по ОДГ/ОЧП;
- производи како видеа или фотографии од одредени наставни секвенци, на пр. во ОДГ/ОЧП;
- пир-повратна информација од колеги и колешки по повод посета на наставата;
- документации од проекти, кои се изведени во рамките на ОДГ/ОЧП или во други контексти

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 10: Кооперативно учење и повратна информација од работната група

Заедничкото планирање на секвенците на ОДГ/ОЧП со колешка или колега е корисен инструмент за обострана размена на информации и координација, како и за развојот на одделението и евалвацијата на квалитетот на наставата.<sup>38</sup> Кооперативното планирање може да се ограничи на заедничка подготовка на секвенци, но и да води до тимско поучување (Team-Teaching) при кое една лекција се предава истовремено од два наставника. Во образовните установи за наставници во многу европски земји имплементацијата на кооперативни мерки за заедничко планирање и изведување на лекциите за жал сè уште има низок приоритет. Развивањето на култура на соработка и меѓусебна посета на наставата е процес кој бара многу време.

Тоа што многу наставници се колебаат тесно да соработуваат со колега или колешка е интересен феномен.<sup>39</sup> Дали причината е можеби тоа што нема модели за добра практика? Стравуваат ли наставниците дека со тоа ќе мора уште повеќе време да поминуваат во училиштето? Или можеби се плашат дека негативно ќе бидат оценети од колегите?

Една можна форма на кооперативното планирање и предавање на секвенци на ОДГ/ОЧП која штеди време е взаемни посети на наставата во мали групи. Следниот предлог може да послужи како поттик и директива:<sup>40</sup>

Големина на групите: Три наставници се посетуваат меѓусебно и тоа секој по двапати во полугодие (секое лице двапати е посетено и прави четири посети, секоја по двајца).

Организација: Трите наставници заеднички небирукртаски ги планираат посетите врз основа на нивните наставни планови.

Координатор: Едното лице во тимот ја презема улогата на координатор и го држи под око минималниот број на посети. За содржинските прашања во однос на наставата сепак не треба да го искажува мислењето.

Составување на групата: Составувањето на групата може да се заснива на симпатија. Тоа поттикнува добра база на доверба.

Фокус: Наставниците ги набљудуваат меѓусебно нивните секвенци во ОДГ/ОЧП. Содржинската тема на часот е второстепена; фокусот е ставен на набљудување на имплементирањето на педагошко-дидактичките методи.

Тежиштето на набљудувањето кај поединечните посети е резултат на тогашните интереси или потреби. Примери: а) еден наставник сака повратна информација за едно одредено прашање;

б) договорена или воведена е нова метода / активност и треба да биде евалвирана; в) треба да бидат испробани и евалвирани педагошки принципи (кои треба на пр. да бидат имплементирани во програмата или профилот на училиштето).

Кога се набљудуваат колеги и колешки во наставата по ОДГ/ОЧП, тоа позитивно влијае врз рефлексијата на сопствената настава по ОДГ/ОЧП. Кај меѓусебните посети и кај пир-повратната информација не се работи само за инструмент за подобрување на дијагнозата 'туѓи' наставни секвенци, туку исто така и за инструмент за подобрување на сопствениот стил и на сопствениот метод.

Меѓу причините кои ја прават формата на повратната информација на работната група и заедничко набљудување и анализа на наставата, како посебено драгоцен елементи на кооперативното планирање на наставата се вбројуваат следните:<sup>41</sup>

<sup>38</sup> Helmke, A. (2003): Евалвација на наставата: Постапки и инструменти. Во: Училиштен менаџмент, 1, стр. 8 – 11.

<sup>39</sup> Ibid.

<sup>40</sup> Спореди Klippert, H. (2000): Педагошки развој на училиштето. Помош во планирањето и работата за поттикнување на нова култура на учење. Weinheim: Beltz.

- Поефикасно е да се проценува преку настава со помош на реални ситуации во одделението, отколку тоа да се прави во хипотетични неавтентично доживевани рамки.
- Многу аспекти и детали отпаѓаат кај теоретската дискусија за една секвенца, како рутински дејства, телесен говор, мимика, однесување при комуницирањето.
- Промената на перспективата и дистанцираниот поглед на една наставна секвенца од страна на некој друг воедно поттикнува поинтензивно да се справиме со сопствената наставна дејност.
- Кога само се набљудува една секвенца, ослободени сме од дејствување. Може да се забележат повеќе подробности и се има повеќе простор за рефлексивност.
- После секоја секвенца учесниците можат со себе да понесат редица од сугестии за сопствената наставна дејност. Изобилието од личности и наставни стилови може да претставува интересен извор за импулси кои еден наставник по завршувањето на образованието во наставното секојдневие инаку едвај повеќе ги добива.
- Набљудувањата на наставата и разговорите после нив водат до автентично и квалитативно супериорно тематизирање на дидактички и методолошки прашања. Со тоа тие се дел од училишниот развој и целото училиште профитира од нив.

---

<sup>41</sup> Leuders, T. (2001): Квалитет во наставата по математика во секундарниот степен I и II. Берлин: Cornelsen

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 11: Оценување на образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП) во училиштата

Демократијата не е феномен кој настанува 'спонтано' или 'автоматски'. Демократијата од една страна е големо историско постигнување на западната историја и култура, а од друга страна резултат на долготраен процес кој зависи од специфичните околности во една земја. Демократските ставови не се природно дадени, туку тие мора да се стекнат од секој поединец низ искуства во социјални контексти, во семејството и во училиштето. Демократијата не може да се изучува само во лекциите по ОДГ/ОЧП, таа мора да може да се развива во различните неформални и формални структури на училиштето. На училиштето во едно демократско општество му припаѓа една клучна улога бидејќи „едно училиште кое е демократски структурирано и демократски функционира, нема да го поттикнува само демократско-политичкото образование и учениците да ги подготвува за тоа тие да го заземат нивното место во општеството како ангажирани демократски граѓани, туку со тоа ќе се претвори исто така и во една повесела, покреативна и поефективна установа.“<sup>42</sup>

Училиштата можат да се евалвираат според одредени критериуми, за да се утврди како квалитетот на наставата по ОДГ/ОЧП, исто така и опсегот во кој вредностите како човековите права и демократијата во нив ќе се живеат и ќе се практикуваат. Ова може да следува како со постапка за самооценување, така и со постапка за туѓо оценување.

За евалвација на ОДГ/ОЧП во училиштата потребни се индикатори кои се одразуваат врз трите различни клучни области, во кои ОДГ/ОЧП доаѓа до израз. Притоа се работи за:

- наставен план, предавање и учење;
- училишна клима и училишна етика;
- училиштен менаџмент и училиштен развој т.е. обликување на училиштето<sup>43</sup>

Интеракцијата на овие области воедно покажува како ОДГ/ОЧП како принцип делува на училишната политика и училишната организација од една страна и како педагошки процес од друга страна.

Во актуелната книга предлагаме инструменти и постапки за самоевалвација на училиштата во која учествуваат сите учесници во училиштето. Во овој контекст самоевалвација значи исто така да се набљудуваат и со неа поврзаните чекори како почетна точка на процесот за подобрување, а не како крај на нешто веќе минато.

Подробен опис на оценувањето на училиштата од аспект на нивното демократско обликување на училиштето ќе најдете во работните досиеја 12 до 18.

<sup>42</sup> Совет на Европа (2008): Демократско обликување на училиштето во теорија и пракса, Стразбур, стр.6

<sup>43</sup> Совет на Европа (2008): Демократско обликување на училиштето во теорија и пракса, Стразбур.

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 12: Квалитативни индикатори во образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП) во училиштето

Алатката на Советот на Европа „Сигурност на квалитетот во демократско-политичкото образование“ ([www.coe.int/edc](http://www.coe.int/edc)) содржи редица од индикатори како што се опишани во работното досие 11. Тие се поделени во поттеми и дескриптори кои го опфаќаат т.е. опишуваат квалитетот на ОДГ/ОЧП во едно училиште. Овие критериуми можат да се применат во оценувањето и евалвацијата. Употребата на овие критериуми овозможува споредба помеѓу актуелната состојба – на едно училиште во однос на ОДГ/ОЧП и целите кон кои се стреми.

Следната табела – составен дел на горе наведената алатка – може да се примени за оценување на актуелната состојбата – на ОДГ/ОЧП во едно училиште врз основа на индикаторите за квалитет.<sup>44</sup>

Области	Индикатори за квалитет	Поттеми, парцијални аспекти
Наставен план, предавање и учење	<b>Индикатор 1</b> Има ли доказ за соодветно место на ОДГ/ОЧП во целите, политиката и наставните планови или моделот на училиштето?	<ul style="list-style-type: none"> <li>училишна политика</li> <li>планирање на ОДГ/ОЧП во училишниот развој</li> <li>ОДГ/ОЧП и наставниот план/моделот на училиштето</li> <li>координација на ОДГ/ОЧП</li> </ul>
	<b>Индикатор 2</b> Има ли доказ за тоа дека учениците и наставниците развиваат разбирање за ОДГ/ОЧП и овие принципи ги имплементираат во училишното секојдневие?	<ul style="list-style-type: none"> <li>придобивка од учењето на ОДГ/ОЧП</li> <li>наставни методи и методи и процеси на учење</li> <li>контрола на ОДГ/ОЧП</li> </ul>
	<b>Индикатор 3</b> Дали обликувањето и изведувањето на оценувањето внатре во училиштето е во склад со ОДГ/ОЧП?	<ul style="list-style-type: none"> <li>транспарентност</li> <li>фер</li> <li>подобрување</li> </ul>
Училишна етика и училишна клима	<b>Индикатор 4</b> Ги одразува ли училишната етика ОДГ/ОЧП-принципите адекватно?	<ul style="list-style-type: none"> <li>употреба на ОДГ/ОЧП-принципите и вредностите во секојдневието</li> <li>ознака и образец на авторитетот</li> <li>можности за учество и саморазвивање</li> </ul>

<sup>44</sup> При развивањето на оваа алатка во 2005 година (превод на германски: 2008) индикаторите наведени во табелата се наведени единствено како индикатори на ОДГ. Проширувањето на ОДГ/ОЧП е направено за табелата во актуелната книга. Линк до германскиот превод: [http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische\\_Schulgestaltung\\_in\\_Theorie\\_und\\_Praxis\\_2\\_Aufl\\_20080306.pdf](http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische_Schulgestaltung_in_Theorie_und_Praxis_2_Aufl_20080306.pdf)

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• постапка за решавање на конфликти и приод со насилство, мобинг и дискриминација, вклучувјќи и дисциплинска политика</li> </ul>
Училиштен менаџмент и училиштен развој	<b>Индикатор 5</b> Има ли доказ за тоа дека училиштето се раководи според ОДГ/ОЧП-принципите?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• стил на раководење</li> <li>• изнаоѓање на решенија</li> <li>• заедничка одговорност, соработка и тимска работа</li> <li>• висока подготвеност за реакција</li> </ul>
	<b>Индикатор 6</b> Располага ли училиштето со осмислен план за развој на училиштето кој се заснива на ОДГ/ОЧП-принципите?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Партиципација и вклучување на сите групи на интереси</li> <li>• професионален и организациски развој</li> <li>• управување со ресурси</li> <li>• самоевалвација, контрола и должност за одговорност</li> </ul>

Совет на Европа (2005): Демократско обликување на училиштата во теорија и пракса, Стразбур. линк: [http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische\\_Schulgestaltung\\_in\\_Theorie\\_und\\_Praxis\\_2\\_Aufl\\_20080306.pdf](http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische_Schulgestaltung_in_Theorie_und_Praxis_2_Aufl_20080306.pdf)

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 13: Основни принципи за евалвација на образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП)

ОДГ/ОЧП е динамичен, опсежен концепт ориентиран кон иднината. ОДГ/ОЧП го поттикнува моделот на училиштето како место на учење и предавање кој подготвува на живот во едно демократско општество и тоа мултидисциплинарно и преку класичната училишна настава и традиционалните врски – наставник – ученик (Совет на Европа: Демократско обликување на училиштата во теорија и пракса, 2008, линк види горе во работно досие 12).

#### Вредности, ставови и начини на однесување

Како што веќе е објаснето во делот 1 од оваа книга во ОДГ/ОЧП во прва линија се работи за тоа да се направат промени во однос на вредностите, ставовите и начините на однесување. Како и кај сите евалвации – на учениците, наставниците или училиштата – димензиите како вредности и ставови навистина се екстремно тешки за мерење, бидејќи постои опасност од субјективни интерпретации. Притоа вредностите и ставовите во контекст на едно училиште најчесто не се изразуваат експлицитно во прва линија преку одредено однесување, туку напротив имплицитно преку начинот како функционира, комуницира и се организира односното училиште.

#### Собирање на податоци

Евалвирањето на ОДГ/ОЧП во едно училиште може да се направи на различни начини. ОДГ/ОЧП индикаторите ги одредуваат само основните рамковни услови за развојот на постапката за собирање на податоци или за одредување на методите за обезбедување на информации.

Следните прашања можат притоа да се покажат како корисни:

- **Што?** Какви информации и докази се бараат?
  - организација на училиштето
  - доминантни вредности во училишната
  - разбирање на основните концепти
  - структури на авторитет итн.
- **Каде?** На која средина на учење на ОДГ/ОЧП се однесува релевантниот индикатор/релевантната поттема и како се докажува соодветното дејство?
  - одделенска настава
  - утринско собрание
  - групна работа во наставата по ОДГ/ОЧП
  - училишна прослава
  - проектна седмица итн.
- **Материјал:** Кои документи ги содржат потребните информации?
  - стратегиски документ за политиката на училиштето
  - модел на училиштето
  - наставни планови на училиштето
  - училишна регулатива (политика)
  - статути во однос на учениците
  - почесен кодекс на наставниците итн.
- **Кој?** Кои лица или групи на интерес можат да ги испорачаат потребните информации?
  - ученици
  - наставници
  - родители

→ локални служби

→ НВО итн.

- **Како?** Со која метода се собираат податоците?

→ прашалници

→ фокусни групи

→ разговор

→ поединечно интервју

→ набљудувања итн.

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 14: Правни линии за самооценување на училиштата

Кога едно училиште реши во однос на ОДГ/ОЧП самото да се евалвира, тогаш тоа мора еден подолг временски период да се подготвува, можеби дури и цела школска година. Оваа фаза може да го стави училиштето пред предизвик бидејќи се потребни многу различни чекори и активности.

Следната листа (поттикната од алатката “Сигурност на квалитетот во демократско-политичкото образование” (Совет на Европа: Демократско обликување на училиштата во теорија и пракса, 2008) помага да се потсетиме на најважните директиви:<sup>45</sup>

- Подигнувањето на свеста кај сите групи на интерес, дека самоевалвацијата во однос на ОДГ/ОЧП е неопходен процес кој постигнува лично, професионално и институционално подобрување;
- Осигурување дека сите групи на интерес се информирани за рамките, целта и смислата на евалвацијата и за планираната постапка;
- Избор на најсоодветниот пристап за самоевалвација со интеграција на широк спектар на групи на интерес и стручњаци;
- Подготвување на валидни и доверливи инструменти за оценување (на пр. прашалници, прашања за интервју) по можност со стручна поддршка од Институт за истражување на образованието или Педагошка висока школа; (факултет)
- Подготвување на училишниот персонал и други групи на интерес за евалвацијата; вовед во употребата на инструментите за оценување;
- Создавање на клима која поттикнува отвореност, искрена рефлексивност, доверба, вклучување, отчет, одговорност за резултатите.

- Внимавајте на тоа сите заканувачки конотации кои му се закануваат на поимот евалвација да бидат отстранети.
- Разберете го предизвикот кој го претставува самоевалвацијата како процес на учење.
- Погрижете се за тоа сите да се ангажираат за подобрување на училиштето.

<sup>45</sup> При развивањето на оваа алатка во 2005 (превод на германски: 2008) директивите наведени во табелата се наведени единствено како директиви на ОДГ. Проширувањето на ОДГ/ОЧП е направено за актуелната книга. Линк до германскиот превод: [http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische\\_Schulgestaltung\\_in\\_Theorie\\_und\\_Praxis\\_2\\_Aufl\\_20080306.pdf](http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Demokratische_Schulgestaltung_in_Theorie_und_Praxis_2_Aufl_20080306.pdf)

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 15: Учество на различни групи на интерес во образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП) во едно училиште

Кога едно училиште се решава за спроведување на самоевалвација, потребно е тој процес да биде внимателно организиран. Наједноставно е секако одговорноста за управување и логистиката на целиот процес да се наоѓа кај едно лице, кое е поддржано од еден тим за евалвација. Најчесто тоа е раководителот или друго лице одредено за оваа задача. Тоа би требало да биде свесно дека раководењето на евалвацијата бара голема мера на координација, интеграција и поддршка и дека лошо се поднесува со top-down стилот на раководење. Како што е веќе споменато во директивите за самоевалвација на училиштата, (работно досие 14) би требало да се внимава особено на тоа процесот да не се попречува со тоа што наставниците или учениците ќе бидат заплашени со механизми на контрола и моќ. Затоа мора да се избере пристап кој ќе се залага за партиципација и соработка (спореди Совет на Европа, Демократскообликување на училиштата во теорија и пракса, 2008; линк во работно досие 12).

Долунаведените препораки набројуваат важни аспекти на кои треба да се обрне внимание при земањето предвид на различните групи на интерес.

#### Составување на тим за евалвација

Еден тим за евалвација би требало да опфаќа седум до девет лица. Можни членови: раководителот на училиштето, еден или два наставника, еден или двајца претставници на учениците, едно стручно лице за советување од училиштето (во некои земји тоа е педагог или училиштен психолог), еден претставник на родителите, еден претставник на јавноста (или на НВО) и еден претставник на Институтот за истражување на образованието или од Педагошкиот факултет. Тимот за евалвација ги има следните задачи:

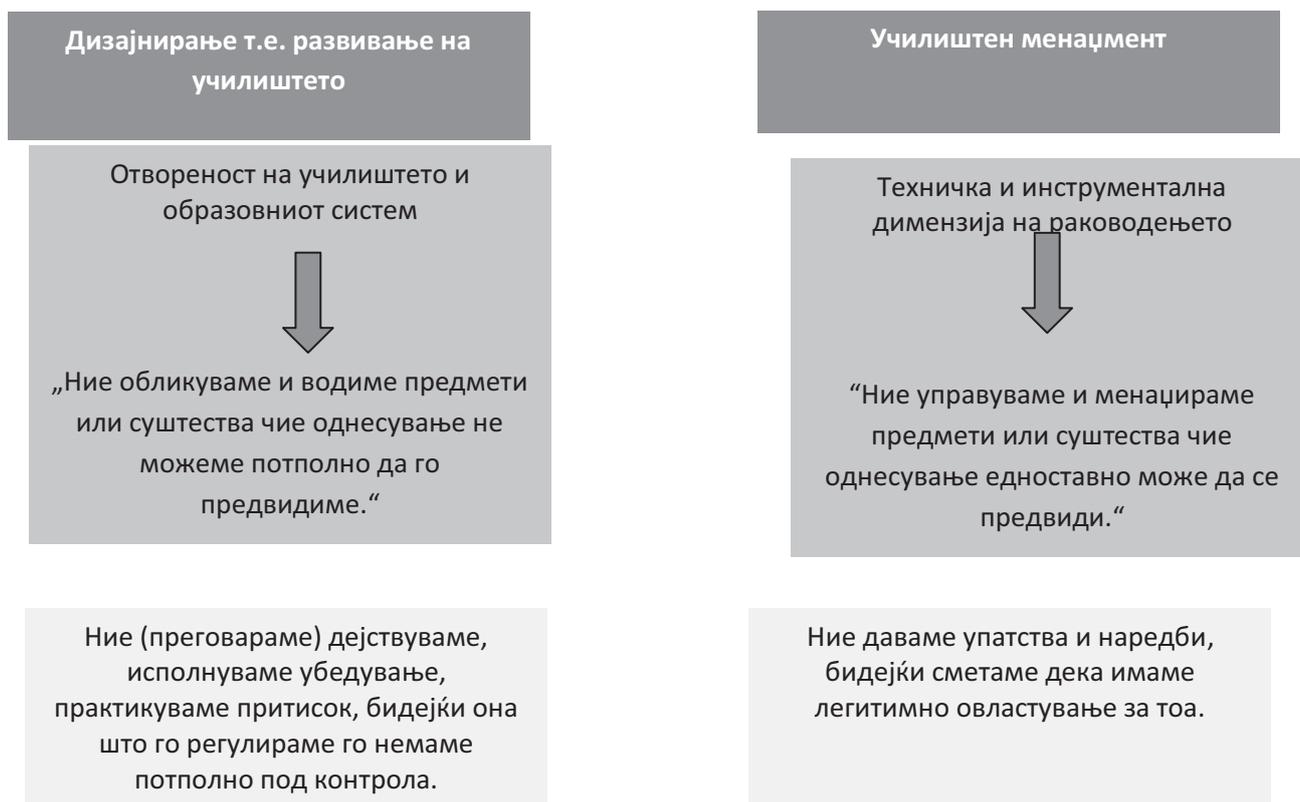
- Подготовка на инструментите за евалвација;
- Воведување на училишниот персонал во техниките на евалвација и примена на инструментите за евалвација во ОДГ/ОЧП;
- Ставање на располагање на потребните информации и советување на оценувачите и групите на интерес за време на целокупниот процес;
- Контрола на примената на инструментите за евалвација;
- Вреднување и интерпретација на резултатите со интеграција на широк спектар на групи на интерес и надворешни експерти;
- Подготовка на различни извештаи, пригодни за различните групи на интерес;
- Прифаќање и анализа на коментари и стимулации кои произлегуваат од групите на интерес.

Важна напомена: По правило мислењата на различните групи на интерес би требало да се соберат и споредат (на пр. со помош на паралелни прашалници). Неопходни во овој контекст се мислењата на учениците во однос на стекнувањето со ОДГ/ОЧП-компетенции како саморефлексија, критичко мислење, одговорност за подобрување и менување. Тимот за евалвација сепак би требало исто така да е свесен дека за делот „посакувани“ треба да бидат дадени очекуваните, наместо ефективните одговори. Оваа опасност може да се намали со јасно дефинирани методи (групни интервјуа, многу отворено формулирани прашалници, држење во тајност на имињата, дискреција итн.).

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 16: Дизајнирање на училиштето и училиштен менаџмент<sup>46</sup>

Едно училиште може исто така да се измери и во тоа, како и во колкава мера ги имплементира процесите на ОДГ/ОЧП во неговите раководствени задачи. Ова се опишува како „демократско дизајнирање на училиштето“. Во овој контекст се разликуваат два различни по значење видови на процеси:



Училишниот менаџмент ги опишува организаторските аспекти, како и техничката и логистичката димензија на раководење на едно училиште или еден образовен систем. Бидејќи училиштата сепак стануваат сè поотворени установи и мора да се фер кон многу различни потреби и интереси, нивото на дизајнирање т.е. на развивање на училиштето добива сè поголемо значење (Совет на Европа: Демократско дизајнирање на училиштата во теорија и пракса, 2008, стр.9).

Предностите на демократското дизајнирање на училиштето се надоврзуваат на следните точки: (ibid., стр.11):

- ја подобрува дисциплината;
- ги намалува конфликтите;
- го прави училиштето поконкурентно;
- придонесува за опстојување на одржливата демократија.

<sup>46</sup> Индикаторите за евалуација на едно училиште во однос на ОДГ/ОЧП се наведени во работно досие 11.

## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 17: Фокус на демократското дизајнирање на училиштето

За оценување на актуелната состојбата – на едно училиште од аспект на ОДГ/ОЧП и во поглед на односот помеѓу теоријата и практиката т.е. помеѓу училишната политика и живеаната демократија, Ви го препорачуваме долунаведениот растер.

Предзабелешка:

Секое училиште во однос на ОДГ/ОЧП би требало да се придржува на следните три принципа:

- права и должности;
- активно учество;
- почитување на различноста.

Во секое училиште има и суштински области во кои следните принципи мора да се ефикасни:

- стил на раководење/Governance: Менаџмент, одговорност кон јавноста;
- образование ориентирано на вредности;
- соработка, комуникација и учество: способност за натпреварување и самоопределување на училиштето;
- дисциплина на учениците.

Како што покажува следниот растер, во сите суштински области од аспект на трите принципи може да се најдат различни стадиуми на училиштето на патот кон демократијата.

	права и должности	активно учество	почитување на различноста
Стил на раководење/Governance: Менаџмент, одговорност кон јавноста			
Образование ориентирано на вредности			
Соработка, комуникација и учество			
Дисциплина на учениците			

Натамошни податоци за разбирање и примена на инструментот „Демократско дизајнирање на училиштата“ ќе најдете под [www.coe.int/edc](http://www.coe.int/edc), спореди го исто така и линкот во работно досие 12.

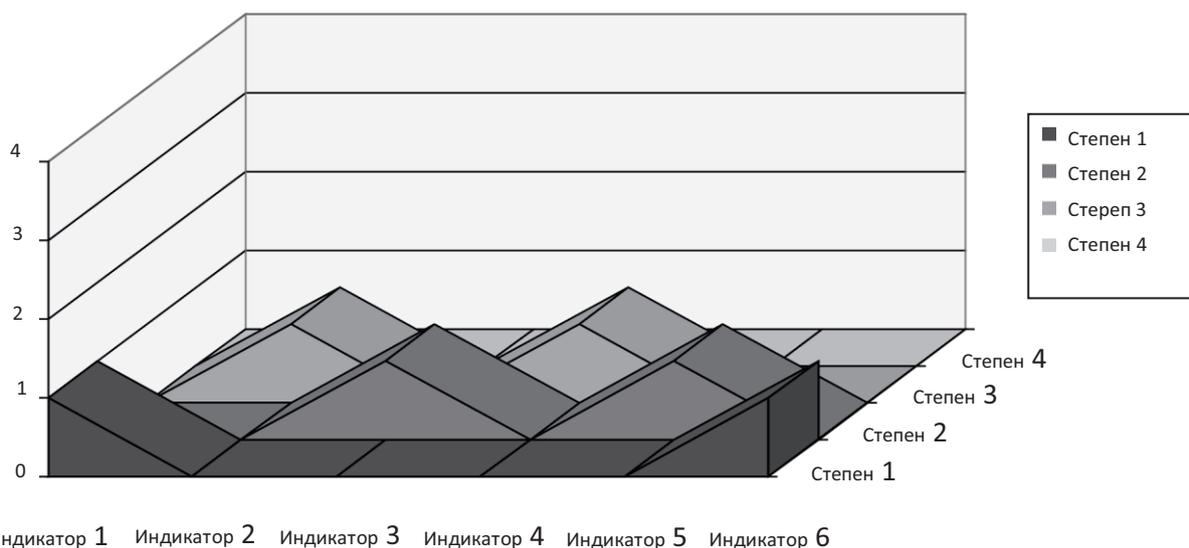
## Оценување на учениците, наставниците и училиштата

### Работно досие 18: Анализа и интерпретација на резултатите од евалвацијата на образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и човекови права (ОЧП)

Резултатите од евалвацијата можат да бидат анализирани, категоризирани и интерпретирани на различни начини. Кога ќе се применат индикаторите за квалитет на ОДГ/ОЧП, препорачани во работното досие 12, една од најефективните и наједноставните методи се состои од тоа како прво да се утврдат силните страни и недостатоците на ОДГ/ОЧП. Советот на Европа за оваа цел предлага една четиристепена скала и секој индикатор го оценува со помош на оваа скала (Совет на Европа: Демократско дизајнирање на училиштата во теорија и пракса, 2008):

- степен 1 – значителни недостатоци во повеќето или сите области;
- степен 2 – повеќе недостатоци, отколку силни страни;
- степен 3 – повеќе силни страни, отколку недостатоци;
- степен 4 – силни страни во повеќето или во сите области, нема значителни недостатоци.

Резултатите на една таква анализа се претставуваат на пример со дијаграм кој го посочува вкупното постигнување во ОДГ/ОЧП како и листа на различни индикатори. Долунаведениот пример на фиктивно училиште го илустрира овој пристап:



Заклучокот би требало да земе предвид четири основни области:

- постигнувањето на училиштето во однос на ОДГ/ОЧП генерално;
- позицијата на училиштето во однос на секој индикатор на квалитет;
- најуспешните и најслабите аспекти на ОДГ/ОЧП на училиштето
- критичните точки кои може да го загрозат натамошниот развој на ОДГ/ОЧП во односното училиште.