



## Прирачник со работилници за **СОВРЕМЕНИ И КРЕАТИВНИ МЕТОДИ И ТЕХНИКИ НА УЧЕЊЕ**

Овој прирачник е наменет за наставниците кои ќе ја следат обуката за **Современи и креативни методи и техники на учење** во рамките на проектот Модернизација на образованието спроведена од **Алгоритам Центар**.

Прирачникот опфаќа различни теми (демократија, менаџмент во училиницата, ментално и емоционално здравје итн.) поврзани со осовременувањето на наставата и проблемите со кои се соочува денешниот наставник и, воопшто, функционирањето на училишната заедница. Преку обработка на овие теми, поделени во **два модула**, презентираме различни методи и техники за учење и развој.

Начинот на презентација е преку **работилници**, од кои некои се креирани за целите на обуката, а некои се преземени и адаптирани од прирачници од други автори и можат интегрално да се применуваат во работата со учениците.

Особена важност и придаваме и на интегрираната **обука за водење ученички проекти**, кои покрај работилниците сметаме дека претставуваат основа на современата настава. Начинот на кој наставникот ќе ги користи техниките и методите и/или работилниците од овој прирачник останува негова лична креација и одговорност.

Идејата на прирачникот и на обуката е поттикнување и охрабрување, во својата работа која подразбира работа во различни услови, различни контексти и се однесува на најразлични теми, наставниците, навистина, да почнат да ги применуваат современите и креативни техники и методи, односно да поттикнеме креативност и да иницираме процес во кој цел нема да биде користењето на техника заради техника, туку развојот и учењето низ процесот на размена меѓу учениците и наставникот.





## СОДРЖИНА

### МОДУЛ 1

- Што е работилница? 3
- Образованието и демократијата 8
- Учество на учениците. Можности за избор 11
- Самостојноста и индивидуализацијата во наставниот процес преку поврзување 15
- Стили на учење 16
- Интерактивно учење преку поставување прашања. Блумова таксономија 17
- Интегративен пристап. Ученички проекти 21
- Изработка на индивидуален и групен план за следење на ученичките проекти-портфолио 28

### МОДУЛ 2

- Унапредување на здравјето во училиште 29
- Ментално и емоционално здравје 33
- Деца со „екстремно однесување“. Помагање на учениците во изразувањето на своите емоции 34
- Активно слушање 37
- Сликата за себе и самодовербата во наставниот процес 37
- Развојните кризи во текот на детството и адолесценцијата. Карактеристики и потенцијали 39
- Потребите на децата во училиште 41
- Мултикултуралната компонента во наставниот процес - почитување на разлики и сличности 50
- Промоција на интеграцијата. Перцепција на Другиот 51
- Генерализации и стереотипи 52
- Предрасуди и дискриминација 52
- Конфликти 56

РАБОТНИ ЛИСТОВИ 59

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА 59



## ШТО Е РАБОТИЛНИЦА?

## МОДУЛ 1

### Час – работилница

Осовременувањето на наставата во суштина подразбира активна/интерактивна настава, часови во кои сите ученици активно учествуваат во реализацијата на часот. Вклученоста на сите учесници во креирањето и реализацијата на часот радикално ги менува улогата, одговорноста и позицијата на наставникот и на ученикот. Вака реализираниот час има цели кои се насочени кон процесот, поврзувањето, соработката... Атмосферата која се создава е поттикнувачка, позитивна и безбедна и овозможува слобода за изразување и развој. На некој начин во современата настава секој час може да биде работилница.

### Што е работилница?

Една или збир од повеќе активности кои се изведуваат групно, обединети околу една тема. Темата може да биде *однапред зададена* или *да се развие во текот* на работилницата.

*Пример1:* Работилници на тема: Крвни садови; Младите и пушењето цигари; Решавање конфликти; Плоштина на триаголник итн.

*Пример2:* „Поделете се во 6 групи по четворица. Слушнете го проблемот што ќе ви го прочитам!. Обидете се заедно да најдете што повеќе решенија!. Нема добри и лоши решенија...“

Работилницата секогаш има структура, која може да биде *поцврста* или *пофлексибилна*. Цврста структура имаат работилниците со однапред поставени очекувања и јасно определени делови: увод/загревање/, средиштен дел /главна активност/ и завршница /коментари и заклучоци/.

Флексибилна структура имаат оние работилници кои се потпираат врз *градење на односот* меѓу членовите на групата, користејќи ги основните човекови изрази – зборот, играта и заедничката активност. Во ваквите работилници на *човековата интеракција* се гледа како на основа на учењето и развојот. Притоа, *разликите* не само што се почитуваат, туку се третираат и како природно социјално богатство од кое се црпат нови идеи за нови активности. Со зголемувањето на флексибилноста на структурата работилницата сè повеќе се насочува кон самиот процес. *Исходот* е помалку важен, односно вниманието не е насочено кон однапред очекуваниот исход. Во секој случај нема точни и неточни одговори на поставените прашања; секој обид или одговор е оригинален, затоа што носи посебно значење, кое е истовремено и лично, поврзувачко, а со тоа и развојно.

Основна цел на секоја работилницата е да ги поттикне *учењето и развојот* во најшироката смисла на зборот.

Прашањата и барањата (очекувањата) се поттикнувачи на процесот во работилницата и ја активираат групната работа. Тие можат да дојдат од страна на наставникот или од учениците.

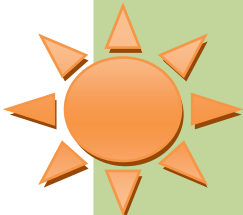
*Пример1 :* „Што прво ви паѓа на памет кога ќе го чуете зборот игра? “

*Пример 2:* „Во работилницата сакам/не сакам да се случува...“

Што може да се очекува како постигнување? Слобода на мислењето и говорот, поврзување и нов квалитет на доживувањата, зголемување на креативноста и можностите за избор...



### Работилница како облик на учење-активен метод на искусвено учење



Во услови на безбедна, поттикнувачка и кооперативна атмосфера учениците во работилницата имаат можност **активно** да се вклучат во текот на целиот процес преку: асоцијации, предлагање идеи, поставување прашања, давање одговори, решавање проблеми, односно преку цртање, пишување, движење, драматизација, игри итн.

Во работилницата се обезбедуваат услови **комуникацијата** да тече слободно меѓу сите ученици, вклучувајќи го и наставникот. Еден исказ треба да поттикне друг исказ, прашање или идеја. Со тоа се создаваат услови за размена на знаењата и на искуствата. Размената се поттикнува со воведување различни техники на групна работа: учениците можат да зборуваат или да ги изведуваат своите искуства во двојки, во помали групи или во целата група. На тој начин на учениците им е дадена полна слобода и повеќе можности за претставување, поврзување и размена: симболички (преку глас, збор, цртеж, движење, игра), директно (зборувајќи за сопствените доживувања и чувства), индиректно (слушајќи ги и надоврзувајќи се на искуствата на другите).

### Кооперативност - „тимови за учење“

Во работилничкиот процес самиот избор на активности овозможува меѓусебна комуникација, соработка, заедничко истражување, дополнување итн., што создава услови за рамноправност во учеството и во одлучувањето. Добиениот резултат не се проценува, не се критикува или менува, туку се користи и понатаму, како поттикнувач за наредната фаза или тема на работилницата. Кооперативноста и заедништвото обезбедуваат континуитет во учењето и развојот, кој е важен за одржливоста на развојот, независно од интензитетот на промените во кои не учествуваме.

### Учење според модел

Со начинот на водење и однесување во работилницата, наставникот претставува важен извор на учење. Освен изборот на методи и техники со кои ќе се одвива активноста, важни се и ставот, однесувањето и стилот на водењето на работилницата. Учениците набљудуваат како водачот обрнува внимание, комуницира, покажува почитување, предлага идеи, изнаоѓа решенија...

### Игровност

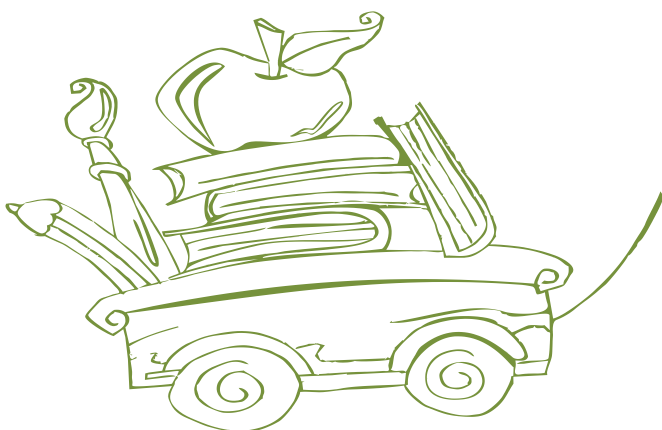
Карактеристично за сите видови работилници е тоа што најголемиот дел од активностите се одвиваат преку игра. Притоа, играта се сфаќа како најсериозна работа што можат ученикот и наставникот да ја прават во процесот на учењето и развојот. Во играта се испробуваат различни улоги (истражувач, презентер, поттикнувач, аналитичар, дете, возрасен...) преку кои учиме од она што не го знаеме и на тој начин одиме чекор напред во зоната на нареден развој. Играта е само насетување на она што допрва доаѓа. Во играта ученикот е за глава повисок од себе. Во играта и наставникот може да биде за глава повисок од самиот себеси. Во играта постои можност детето да биде за глава повисоко од возрасниот.



### Практични препораки за „неутрално водење“ работилници:

Со своето однесување и говор можете да покажете дека сите одговори и различни искуства се еднакво прифатливи. Кога нечие доживување отстапува од вашето гледиште или очекување, обидете се да го видите како дел од целината на разлики кои постојат меѓу луѓето, без да се обидувате да ги коментирате или коригирате. Присуството на различни мислења и ставови во групата е доказ за довербата и слободата на мислата и говорот, со кои започнуваат учењето и развојот. Истото се однесува и кога ќе чуete нешто што е во согласност со вашите уверувања и ставови. Одобрувањето, исто како и негирањето, може да го запре процесот на отворање и изразување различни мислења. Проверете дали некој има различно мислење и поттикнете го неговото изразување: „Дали некој има поинакво мислење?“ Сечие мислење сослушајте го со еднакво внимание и со заблагодарување, со зборовите „Во ред“, „Добро“ или со невербално прифаќање. Можете да прифатите и тогаш кога со нешто не се согласувате, или не одобрувате. Ова е особено важно кога работите со ученици, чии постапки можеби не ги одобрувате, но истовремено можете да покажете дека самиот ученик и она што го кажува го прифаќате како негово гледање на работите.

Учениците во традиционалната култура, особено во образованието, се научени да ги дадат оние одговори кои наставниците ги очекуваат и ги одобруваат. Прашањата кои започнуваат со зборот „дали“ најчесто завршуваат со да/не одговори, поттикнувајќи ги токму посакуваните одговор кај децата. Кога сакаме да дискутираме некоја тема со учениците, посоодветни се прашањата кои започнуваат со зборовите: што, како и на кој начин... Ваквите прашања се поставуваат и се одговараат во група, при што учениците и наставниците имаат еднаква улога во





## Работилница за запознавање и поврзување

### Цели:

- Формирање група;
- Формирање безбедна, поттикнувачка и кооперативна атмосфера во групата;
- Самопотврдување;
- Дискусија за очекувања; и
- Формирање групни правила.

### Материјали:

- Личен грб (Работен лист);
- Сакам да... (Работен лист);
- Голем лист хартија, маркери, фломастери, моливи или пенкала; и
- Лист превиткан на три дела со недовршени цртежи (Работен лист).

### Активности:

1

**Запознавање - Игра со имиња:** Секој учесник во кругот го кажува своето име и презиме. Потоа учесниците го кажуваат своето име гласно, тивко, преку мелодија, го разделуваат на слогови и создаваат ново име со надоврзување на слоговите од името на другиот. Во последниот круг секој учесник одбира начин на кажување на своето име.

**Личен грб:** Секој учесник добива лист хартија со празен грб. Во секое од полињата треба да напише и да нацрта нешто за себе: Што правиш во слободното време? Што те исполнува во работата? Што сакаш да постигнеш? Нешто за своето семејство... Во празниот дел под грбот се запишува животното мото, некоја изрека, мудрост, омилена реченица, фраза. Потоа учесниците може да го покажат личниот грб и да го споделат тоа што го напишале пред другите во кругот или во двојки, а потоа една двојка да реферира за другата од она што го слушнале.

**Варијација за запознавање и самопотврдување:** *Сакам да...* Секој добива по еден лист на кој е нацртана силуета и четири облачиња околу. Секој учесник ја доцртува и ја бои силуетата на тој начин што таа ќе стане негова силуета, односно човек. Откако го завршуваат ова им се дава инструкција во облачињата да напишат:

- што сакаат моите очи да гледаат;
- што сакаат моите уши да слушаат;
- што сакаат моите раце да прават; и
- што сакаат моите нозе да прават;

*Важни луѓе.* Учесниците го ставаат цртежот пред себеси сами или во двојки се шетаат како да се многу важни луѓе, како манекени.



2

**Очекувања и правила:** На голем лист хартија се запишуваат очекувањата на групата. Потоа очекувањата се дискутираат, што од нив е остварливо, а што не е, од кого зависи остварувањето и сл. Важно е на крајот на обуката повторно да се навратиме на очекувањата и да се дискутира дали се остварени.

Од листата на очекувања произлегуваат и **основните правила за работа во група** кои тука може да се изведат и да се надополнат.

Во почетокот од работниот дел добро е групата да се запознае со целите, со темите и со активностите предвидени со програмата. Тогаш се зборува и за практичните организаторски нешта, како на пр. паузите, колку ќе траат, што е обезбедено од организаторот и сл.

3

**Поврзување со приказна (лепеза):** Учесниците се делат во тријади. Секоја тријада добива лист превиткан на три дела, секој дел има недовршен цртеж (прави, криви, обли, затворени и отворени линии). Секој од тријадата довршува по еден од цртежите, а потоа се прави приказна за цртежите-секој смислува приказна за цртежот од оној другиот. Од трите приказни се создава една заедничка, на која и се дава наслов и авторско име-комбинација на слоговите од имињата на учесниците во тријадата.




## ОБРАЗОВАНИЕТО И ДЕМОКРАТИЈАТА

Демократијата им е идеал на повеќето современи општества. Подразбира интегрирање и живеење на неколку основни принципи: за слобода, учество и еднаквост. Демократијата во училиштата или демократизирањето на училиштата, исто така, претставува идеал во нашето современо општество. Меѓутоа, демократизацијата во училиштата е *процес* кој трае и низ кој минуваат сите училишта што како цел си го поставиле градењето на демократско училиште. Демократизацијата на училиштето подразбира менување на многу сфери на функционирање, почнувајќи од промени во начинот на организирање на нештата, преку промени во пристапот и принципите на работење, потоа начините на вклучување на членовите на заедницата, начините на донесување одлуки т.е. дистрибуцијата на моќта... Промените не настануваат преку ноќ, особено ако се земат предвид историскиот и културниот контекст и фактот дека отсекогаш училиштето било хиерархиско, автократско, тоталитарно. Меѓутоа, денес кога декларативно и нормативно живееме во демократско општество сите инволвирани во процесот на образование ја сносиме одговорноста за придонесување кон демократизацијата на образованието. Значи постои и лична и заедничка одговорност колку ќе се приближиме до идеалот за демократско училиште.


### Во што се разликува демократското училиште од традиционалното?

**Моќта** во демократските училишта е дисперзирана и во процесот на донесување одлуки учествуваат сите членови на училишната заедница: управа, наставници, ученици, додека во традиционалните училишта моќта е централизирана и постои хиерархиско одлучување: директорот одлучува најчесто за најмногу работи во училиштето, наставникот најчесто одлучува во училницата, министерството одлучува за правилата на игра на сите училишта...


**Односот спрема знаењето**, исто така, е сосема различен. Во демократските училишта знаењето се стекнува од различни извори, тоа е мултидимензионално, мултидисциплинарно, со што му се овозможува на ученикот да ја сфати сложеноста на сите појави, состојби, нешта што ги изучува за светот и човекот. Знаењата не се конечни и еднострани. Демократското образование се обидува да развива и лични значења за знаењата т.е. информациите, односно да развива критичко и креативно мислење и активен пристап кон средината и кон себеси. Наспроти ова, во традиционалните училишта децата учат механички со меморирање на факти, кои се прикажани како единствени вистини, изолирано и дистанцирано од практиката.



**Целите** на наставата во демократските училишта се насочени кон развивањето критички однос, кон истражувањето, кон креативноста, потоа кон развивањето на осетливост за другиот преку промовирање на вредности за толеранција и прифаќање и, воопшто, кон постојан и никогаш завршен процес на развојот. Традиционалните училишта се насочени кон усвојување готови знаења, меморирање и промовирање на униформност, конформизам и морализирање т.е. формирање на индивидуи по однапред замислен шаблон.



**Наставникот** во демократските училишта води, помага, координира, насочува, следи, додека во традиционалните предава, дисциплинира и оценува.



**Ученикот** е активен, слободен во изразувањето, љубопитен - **има централна улога** наспроти ученикот во традиционалното училиште во кое тој е пасивен, неискусен, некреативен.

Во реалноста не постојат целосно демократски или целосно авторитарски училишта. Овие два описа повеќе ги покажуваат екстремите на еден континуум и тенденциите кои преовладуваат во некои училишта.

### Зошто е важна демократијата во училиштето?



Демократијата во училиштето е важна заради:

- развивање на чувство за одговорност;
- чувство за соработка и заедништво;
- поттикнување на учество и стекнување искуство на одговорно водење;
- донесување одлуки и правење избори за сопствениот живот и животот на заедницата;
- развивање на социјални вештини, развивање на критичко мислење и креативност;
- развивање на осетливост за сопствените автентични потреби и потребите на другите; и
- почитување и прифаќање на различностите...

Градењето на демократско училиште може да започне со разговор, бидејќи дијалогот е еден од најважните предуслови за развој. Разговорот може да се однесува на тоа што значи демократија, дефинирање или вообличување на визијата, од лична кон заедничка. Темел на демократското училиште треба да биде учеството на сите членови на училишната заедница во сите сегменти на нејзиното функционирање.



## Како може да се имплементираат основните демократски принципи во училиштето?

Еден од начините може да биде преку начинот на организирање и обезбедување учество на сите учесници во градењето на училишната заедница.

На пр., на ниво на училиште може да се:

- поставуваат и да се развиваат процедури и принципи за сите аспекти од училишното функционирање – начини на донесување одлуки, избирање, однесување и облекување, справување со кризни ситуации, исхрана, пушење, други ризични однесувања, изостаноци... кои ги гарантираат и ги штитат основните човекови права и слободи;
- вклучуваат учениците во процесот на донесување одлуки, процедури и правила преку вклучување на ученици во веќе постојните форми, тела, кои донесуваат одлуки;
- формираат ученички совети/тела кои имаат влијание врз одлуките и учествуваат во градењето на процедури во училиштето;
- формираат разни групи одговорни за различни аспекти во кои активно учествуваат и се организираат учениците, на пр.: група за решавање конфликти, група за справување со кризни ситуации, група за справување со ризични однесувања, насилство, изостаноци, исхрана, излети и екскурзии...
- обезбеди активно учество на учениците во организирањето и водењето на екстракурикуларни активности: секции, проекти, настани, прослави итн.; и да се
- направат програми за развивање на мултикултурни вредности, интегрирање, прифаќање и промоција на различности.

## Менаџирање на демократски клас:

Менаџментот во училницата се однесува на начинот на организирање, водење и функционирање на класот / часот. Наставниците најчесто го користат овој термин кога се зборува за превенција од проблематично однесување на учениците. Менаџирањето во училница е најтешкиот аспект на подучувањето за многу наставници. Менаџментот во училницата е поврзан со мотивацијата, дисциплината и почитувањето. Успешниот менаџмент овозможува и наставникот и ученикот да се чувствуваат успешни и корисни во класот. Клучната компонента за успешен менаџмент во училница е учењето, креирањето и применувањето на процедури. Ова се неколку препораки за успешно менаџирање во училницата кои се однесуваат на организација и водење:

- заедничко развивање (поставување, тестирање, менување) правила за работа во класот;
- дискутирање и уважување на секое мислење за различни теми од наставата и животот на учениците, наставниците и, воопшто, во училиштето; и
- заедничко донесување одлуки за различни аспекти од заедничкото живеење со користење демократски процедури (консензус, гласање, случаен избор...).

Во однос на дисциплината и справувањето со различни емоции и потреби на учениците во прирачникот во вториот модул се понудени неколку работилници и теоретски модели кои можат да се користат во менаџирањето во училницата.



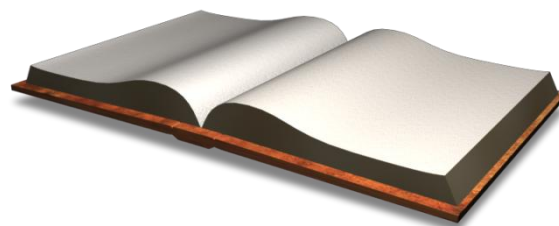
## УЧЕСТВО НА УЧЕНИЦИТЕ. МОЖНОСТИ ЗА ИЗБОР

**Една од основните и најважни компоненти на демократијата е учеството.** Може да има најразлични начини на кои се обезбедува учество во заедницата. На пр., учество како вклученост во некоја групна активност, потоа учество како интерактивност или игровност во методите на учење, учество во дебати и дискусии, учество во споделување на моќ, донесување одлуки.

Постои и т.н. автентично учество кое подразбира рефлексивност за фактите што се учат, нивната сложеност, поврзаност, меѓузависност, критичко мислење и развивање на лични значења за фактите и податоците, одговорно донесување одлуки и преземање акции во контекст. Ваквото учество овозможува да се развиваат независноста и автономноста на учениците и потенцијалот за справување со комплексните влијанија во своите животи и светот пошироко.

**Според Роџер Харт** (Симовска и Унковска, 1998) **учеството е основно граѓанско право.** Разбирањето на демократското учество и готовноста и компетентноста за учество можат да се стекнат единствено и постепено низ практиката. Тоа не може да се научи како апстракција. Дали може автентично учество да развиваат наставници кои и самите немаат искуство од автентично учество и не учествуваат во донесувањето одлуки? Веројатно е тешко, но дефинитивно е можно, при што основни предуслови за ова се редефинирање на сопствената позиција, улога и пристап кон работата, како и прифаќањето на предизвикот, т.е. храброста, вербата во потенцијалите на

децата, подготвеноста за справување со проблемите и бариерите во процесот, отвореноста кон неизвесноста...



**Како да се развива и да се практикува активното и автентично учество на учениците во училиштата?** Еден од начините со кој се обезбедува учеството е начинот на организација и споделувањето на моќта т.е. споделувањето на одговорностите. Ученичките проекти (види подолу за СИВАП метод за водење ученички проекти) се добра рамка за развивање и практикување на активното и автентично учество на учениците. Учеството може да се практикува секојдневно и да се развива полека низ дијалог и заеднички активности на членовите на заедницата.

Можноста за избор е важна компонента во остварувањето на предусловите за постоење на автентично учество. Ученикот треба да научи како да избира, да ги согледува различните можности за избор, а тоа единствено е можно ако има шанси да избира во секојдневниот живот и во наставата (да избира теми, да избира дел од процесот во која сака да учествува, да избира методи и техники, да избира начини и средства за изразување...). Ваквото искуство на активно и автентично учество потоа овозможува одговорно донесување одлуки кои се однесуваат на најкомплексните животни прашања.



## Работилница за демократија

### Цели:

- Запознавање со демократски принципи и начини на нивна имплементација во училиште;
- Развивање на свесност и осетливост за важноста на демократските принципи, особено учеството на учениците во развивањето на демократијата во училиштата; и
- Запознавање со демократски процедури за донесување одлуки (консензус).

### Материјали:

- Голем лист хартија, маркери, фломастери, пенкала, моливи;
- А4 и А3 хартија;
- Истражување на месечината (Работен лист); и
- Одговор на вежбата од страна на НАСА (Работен лист).

### Активности:

- 1** **Бура на идеи** за демократија - иницирање на размислувања околу темата. На голем лист хартија се запишуваат асоцијациите и идеите кои ги кажува, спонтано, секој од групата на тема демократија. Откако ќе се исцрпат првобитните идеи може да се дискутира за значењата на некои поими со цел да се откријат различните значења. На овој начин уште повеќе се воведуваме во темата што ќе се обработува.

- 2** **Заеднички приказни (креативен приказ на демократија во училиште):** Учесниците се делат во групи од 4 до 5 члена. Групите добиваат инструкција да разговараат и да разменуваат искуства во однос на прашањата: Каква е демократијата во нашето училиште? Како применувам демократија во класот?

Потоа, откако ќе ги споделат искуствата, почнуваат да се договараат и да развиваат приказна. Приказната треба да ги содржи елементите: ликови, увод, заплет, расплет, крај и не мора да опфати еден настан; таа може да биде конструкција од различните искуства. На крајот секоја група ја презентира приказната (може да се вклучи и драматизација, ако има услови) и ја лепи на голем хамер кој ќе ги содржи сите приказни кои ја отсликуваат демократијата во тоа училиште.

По презентацијата може да следува **дискусија или дебата**:

Се дискутира за тоа што е идеалот/визијата за демократија, а како е во реалноста? Што недостига? Што може/треба да се промени?.. Од приказните се поентираат позитивните примери, и се дискутираат други предлози за подобрување на состојбите.



2

Учесниците се делат во двојки и треба да напишат причини во прилог на потврдни и одречни ставови во однос на прашањето: Дали демократијата во нашето училиште придонесува учениците да не ги почитуваат наставниците? Откако ќе ги запишат причините двојките се спојуваат во четворки и ги споредуваат. Потоа сите кои веруваат дека демократијата во училиште **навистина придонесува** учениците да не ги почитуваат наставниците одат на левата страна од просторијата, а оние кои веруваат дека демократијата **навистина не придонесува** учениците да не ги почитуваат наставниците, на десната. Сите треба да заземат став и да учествуваат во дебата.

Во наредните 7 до 8 минути во двете групи учесниците ги споделуваат причините во прилог на својот став. Заедно треба да одлучат кои причини се најсилни и да направат листа, која ќе ја користат во одбраната на својот став пред другата група. Потоа групите одбираат претставник кој за 5 минути го презентира ставот на групата. По петте минути почнува дебата. Во текот на дебатата треба да се почитуваат две правила: прво да се слуша соговорникот без да се прекинува, и второ, треба да се биде учтив кон членовите и од двете групи. Дебатирањето трае 12 минути во кое може да зборуваат и други двајца претставници од секоја група, секој по три минути. Како крајна активност првичниот соговорник и од двете групи треба да даде едноминутна завршна изјава.

Варијација на заедничките приказни може да биде техниката **вртелешка**. На големи листови хартија се запишуваат прашањата: Каква е демократијата во нашето училиште? Како применувам демократија во класот? Како може да ја развиваме демократијата во училиште? Учесниците поделени во групи дискутираат за едно прашање и ги запишуваат можните одговори. Потоа групите ротираат до следното прашање, на следниот лист. На тој начин секоја група размислува, разменува, дискутира, и одговара на сите прашања. Пред целата група се читаат одговорите на прашањата.

3

**Мапирање на учеството на учениците и наставниците во училиштето:** Учесниците во групи цртаат мапа на училиштето (план од птичја перспектива) на која ги бележат со одредена боја и натпис местата и настаните во кои учествуваат учениците. Со друга боја се бележат местата и настаните во кои учествуваат наставниците. Со трета боја се обележуваат оние места и настани во кои учениците не учествуваат, а за кои сметаат дека е добро да учествуваат. Следува дискусија за учеството на учениците и наставниците во донесување одлуки во училиштето, на часот, на одморите... потоа, различните видови учество и се прикажува моделот на автентично учество.



4

**Истражување на месечината-вежба за консензус:** Учесниците се групираат во мали групи од по 4 до 6 лица. Секој од нив добива лист со **инструкции и молив**. Потребно е да го прочитаат проблемот, да ја рангираат секоја ставка на преживување, по редослед на нејзината значајност за екипата која се приближува кон матичното летало. Своите рангови потребно е да ги внесат во колоната „поединечно рангирање“. За ова имаат 15 минути. Откако ќе завршат со поединечното рангирање, започнува дискусија за проблемот во секоја од групите. Членовите на секоја група треба да ги споделат своите ставови „за“ и „против“, како и да се обидат да дојдат до групен консензус за рангирањето и да го евидентираат тој консензус во колоната „групен консензус“. Следуваат упатства кои можат да помогнат при постигнувањето на консензусот:

- избегнувајте расправи во врска со вашите индивидуални расудувања. Пристапете и на задачата врз основа на логика и бидете подготвени да го промените своето мислење доколку другите членови на вашата група располагаат со убедливи аргументи според кои некој друг избор би бил пологичен;
- избегнувајте да го менувате вашето мислење само кога станува збор за постигнување согласност и избегнување конфликти. Поддржувајте ги само оние решенија со кои би можеле да се согласите барем делумно;
- избегнувајте ги техниките на „намалување конфликти“. Такви се, на пр.: гласањето врз основа на мнозинство гласови, пресметувањето просек или тргувањето при донесувањето одлуки; и
- разберете дека разликите во размислувањата се корисни, а не штетни при донесувањето одлуки. Преку дискутирањето на овие разлики може да се дојде и до нови, па и подобри идеи за решавање на заедничкиот проблем.

Откако сите групи ќе завршат со своето рангирање се презентира листата на рангирања според НАСА и се дискутираат следниве прашања: Кој член во групата имаше најголемо влијание, а кој најмало? Кој беше најмногу загрижен за одржување на соработката во групата, а кој најмалку? Дали одлуките беа донесени со консензус? Дали се јави чувство на задоволство кога групата работеше заеднички?



## САМОСТОЈНОСТА И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈАТА ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС ПРЕКУ ПОВРЗУВАЊЕ

Во „Педагошката енциклопедија“ индивидуализацијата на наставата се определува како дидактички принцип кој ги задолжува училиштетото и наставниците наставните цели, содржини, методи, односите и помошта во наставата да ги приспособуваат кон разликите меѓу учениците и да настојуваат групното проучување и учење што повеќе да го индивидуализираат и персонализираат, на ученикот да му овозможат самостојно и самоиницијативно учење...“ Оваа дефиниција не подразбира дека индивидуализацијата и осамостојувањето претставуваат и изолирано учење на секој ученик сам за себе, а уште повеќе не треба да значи развивање на само една доминантна способност, вештина кај детето. Самостојноста и индивидуализацијата во наставата треба да бидат ефекти кои произлегуваат од учењето преку поврзување, т.е. учењето во релации со возрастниот-наставникот и со соучениците. Според Виготски, развојот и учењето подразбираат постојана социјална активност, односно развојот не се случува единствено внатре во индивидуата, туку се создава во социјалните релации. Виготски покажал дека секоја психолошка функција во детето се појавува двапати: прво меѓу луѓето (интерпсихолошки), а потоа внатре во детето (интрапсихолошки). Или како што вели Виготски: **Мене не ме интересира што може да направи детето само, мене ме интересира тоа што може да го направи заедно со мене.** Значи, пред да го индивидуализира, тоа што го учи детето/човекот се наоѓа во релацијата со другиот (со врсниот и/или со возрастниот).



**Ученикот станува самостоен затоа што низ активностите добива простор и можност да игра, да размислува, да поврзува, споредува, прашува, да решава проблеми, да трансформира, да пробува, изведува, презентира...** Сево ова се случува низ заеднички активности со наставникот и со учениците. Ученикот бездруго го индивидуализира она што го учи, повнатрешнувајќи го процесот, но, исто така, и наставата ќе се грижи за развојот на индивидуалните потенцијали ако креира доволно простор и можности, провокации и ситуации за испробување на нови улоги, развивање на нови вештини, когнитивни стилови, развивање на оние способности кои не му се најсилна страна на ученикот. Тогаш, наместо изолирано учење на вештини за кои ученикот е најталентиран и во кои постојано се докажува ги развиваме и другите вештини кои ја збогатуваат личноста и способностите на ученикот во многу повеќе области. Инаку, просторот и можноста на ученикот да избере во кои активности ќе учествува, во која фаза од процесот на учење ќе се вклучи, исто така, може да придонесат кон грижата за индивидуалноста на секој ученик.



## СТИЛОВИ НА УЧЕЊЕ

**Различни ученици толкуваат „исти“ ситуации, активности, задачи, информации, на различни начини- феномен што се нарекува когнитивен стил или стил на учење.** И наставниците имаат различни когнитивни стилови, а развивањето на свесноста за сопствениот стил е важен аспект во подготовката за работа со учениците. Недостигот на свесност за сопствениот когнитивен стил и за постоењето на различни стилови може да предизвика недоразбирања, па дури и нетолеранција за стиловите на учениците кои се различни од нашиот, како и погрешно етикетирање на некои ученици како „ризични“ или „бавни“.

Покрај тоа истражувањата покажуваат дека двете хемисфери на мозокот различно ги обработуваат информациите: десната функционира на глобален, холистички, визуелно-просторен начин, додека левата се карактеризира со вербално, секвенцијално и аналитичко обработување на податоците. Така кај некои може да се јави подоминантна да биде левата, односно десната хемисфера, и како последица се јавуваат различни преферирани медиуми на работа и различни начини на работа во група. Други психолози ги класифицираат стиловите на учење како рефлексивни, наспроти импулсивни. Согледувањето на оваа разлика посочува на потребата за прифаќање на релаксиран став во однос на динамиката со која се завршуваат задачите. Затоа, за некои ученици, добро би било да се разбијат задачите во помали делови со кои полесно ќе можат да излезат накрај.

**Теоријата на Гарднер** за повеќето видови интелигенција може да биде многу корисна за наставниците. Таа го редифинира сфаќањето за интелигенцијата како способност за создавање производи или како способност за решавање проблеми што се ценат во една или повеќе култури. Прифаќањето на постоењето на повеќе видови интелигенција значи и користење на разновидни методи и медиуми. Наставникот би требало да ги искористи индивидуалните разлики, употребувајќи структура на групирање, така што сите ќе работат на една иста задача.

На учениците би требало да им се дозволи самите да ги избираат активностите во кои ќе се ангажираат, и да им се дозволува, доколку имаат чувство дека работите не им одат од рака, да се префрлуваат на други активности, без притоа да бидат етикетирани како „надарени“, „неспособни да учат“, „ризични“ итн.





## ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ ПРЕКУ ПОСТАВУВАЊЕ ПРАШАЊА. БЛУМОВА ТАКСОНОМИЈА



**Поставувањето прашања е моќно средство за поттикнување или за обесхрабрување на развојот на критичкиот и креативниот когнитивен стил на учениците и на наставниците.**

Од аспект на наставникот, поставувањето на дивергентни прашања е значајно во процесот на осознавањето на предзнаењата на учениците, но и во осознавање на постигнувањата на самиот час, како и во процесот на вреднување на глобалните постигнувања. Од аспект на учениците поставувањето прашања се претвора во своевидна вештина за црпење информации како од наставникот во текот на наставата, така и од соучениците доколку наставниот процес се одвива според посовремени интерактивни методи. И за наставниците и за учениците е важно да знаат да поставуваат квалитативно различни прашања.

Прашањата што се поставуваат во училиштата, главно, се насочени кон фактографско знаење, што во услови на голем и постојан наплив на информации е само поголемо оптоварување за учениците кои се изложени на потребата да паметат илјадници факти. На

учениците познавањето на фактите не им е од посебно значење, доколку тие не се анализираат, синтетизираат или реконструираат во форма која ќе биде применлива. За нив е важно да можат да воспоставуваат врски меѓу новите и старите знаења и да ги поттикнат да ги поврзуваат содржините со сопственото искуство.

**Постојат различни категоризации на видовите прашања. Една од најпознатите е Блум-Сандерсовата таксономија на прашања.**

Таксономијата ја создал Бенџамин Блум, но Сандерс извршил ревизија и направил хиерархиски редослед на прашањата, според мисловните процеси кои се вклучени во нив. Во оваа категоризација според хиерархискиот редослед, на најниско ниво се наоѓаат прашањата на ниво на меморија, потоа на ниво на превод, ниво на толкување, ниво на примена, ниво на анализа, на синтеза и прашања на ниво на евалуација како највисоко ниво. Секое ниво е тежински повисоко од претходното, иако често е многу тешко некои прашања да бидат точно дефинирани на кое ниво му припаѓаат, бидејќи нивоата се блиски едно до друго.



### I ниво

#### Прашања на ниво на меморија (знаење):

Овие прашања бараат одговор кој ќе биде пронајден во фактографски информации. Одговорите на овие прашања се само факти кои се кажани или напишани и учениците треба да се сетат или многу едноставно да ги пронајдат во текст или во друг извор на податоци. Поради тоа ова ниво се нарекува и буквално ниво и претставува само сеќавање на податоците што претходно биле научени. Овие прашања имаат само еден точен одговор и тие се најтешки за учениците, иако не ангажираат посложени мисловни процеси. Одговорите на овие прашања мора да се научат напамет. На пример: Кој е главен град на Република Македонија? Единствениот точен одговор е Скопје.

### II ниво

#### Прашања на ниво на разбирање со две поднивоа: прашања на ниво на превод и прашања на ниво на толкување

##### Прашања на ниво на превод:

Овие прашања бараат трансформирање на добиената информација или нејзино преструктурирање во аудитивна или визуелна сензација. Тоа значи дека од учениците се бара да прераскажат или да дадат опис на некој настан, сцена или случување, правејќи визуелна слика или внесувајќи аудитивни елементи во информациите кои ги примиле. Од учениците се бара да одговорат што „виделе“ или што „слушнале“. Притоа мора да создадат сетилно искуство кое им го пренесуваат на другите. На овие прашања нема еден точен одговор. Секој ученик го пренесува своето сетилно доживување. На пример: Што слушнавте, која ви беше првата слика додека го читавте текстот?



### Прашања на ниво толкување:

Со овој вид прашања започнува повисоко ниво на размислување, со оглед на тоа дека овие прашања од учениците бараат да ги откријат (толкуваат) врските меѓу одделни концепти, идеи, факти, дефиниции и да изградат различни контексти. На пример: Што мислиш, зошто настанот се случил токму тогаш?

### III ниво

#### Прашања на примена:

Прашањата од овој тип го насочуваат ученикот да ја согледа апликативноста на одредени идеи, правила и теории во решавањето на специфичен проблем и нивно преточување во секојдневниот живот. На пример: Искористи ги своите основни знаења и објасни како настанува портокаловата боја!

### IV ниво

#### Прашања на анализа:

Прашањата бараат анализа на некој настан, расчленување на делови и осознавање на релациите меѓу нив. Се бара одговор дали некој настан бил соодветно објаснет или други одговори или околности даваат подобро објаснување. На пример: На кој начин заклучокот е соодветен на настаните во приказната? Кои се мотивите на главниот лик во делото?

### V ниво

#### Прашања на синтеза:

Прашањата на ова ниво поттикнуваат креативно, оригинално решавање на проблемите. Постојните концепти, принципи или идеи се користат за креирање на нешто ново, за доаѓање до оригинално решение. Поединечните делови се ставаат во нов контекст и создаваат ново оригинално дело. На пример: Како поинаку може да се реши задачата? Како ти би го завршил романот?

### VI ниво

#### Евалуација:

Со овие прашања од учениците се бара да донесуваат судови, кои почесто се базираат врз специфични критериуми, отколку врз сопствено мислење. Ученикот дава сопствен суд дали нешто е добро или лошо, правилно или погрешно. За да може да го направи тоа, ученикот треба да го разбере она што го учи и да го интегрира во својот систем на верувања, при што самиот процес на учење на тој начин станува личен. На пример: На кој начин однесувањето на поединецот негативно влијаеше врз другите? Врз основа на твоите знаења од граматиката, што можеш да кажеш за вториот пасус?

*(адаптирано од Петковски, К. и др. (2005) „Проектни активности“)*



## Работилница за поставување на прашања – Блумова таксономија

### Цели:

- Запознавање со нивоата на прашања во Блумовата таксономија и нивна примена во наставата/ученичките проекти; и
- Примена на Блумовата таксономија, вежбање на поставување прашања.

### Материјали:

- Создавање на демократски час (Работен лист);
- Коцка (Работен лист);
- Картонски страни за правење коцка;
- Лепак, фломастери, моливи, пенкала; и
- Нивоа на прашања (Работен лист).

### Активности:

1

Читање на текстот „Создавање на демократски клас“

2

**Разработка на текстот со помош на техниката КОЦКА:** Секој од учесниците добива копија од текстот „Создавање на демократски клас“. Откако ќе го прочитаат текстот, учесниците се делат во 6 групи и секоја група одговара на едно од прашањата запишани на страните од коцката.

3

**Формулирање на прашања за текстот:** По кратка презентација на Блумовата таксономија од учесниците (во постоечките 6 групи, според нивоата) се бара со помош на табеларниот приказ на нивоата на прашања да формулираат што повеќе прашања за текстот.



## ИНТЕГРАТИВЕН ПРИСТАП. УЧЕНИЧКИ ПРОЕКТИ

**Зборот проект се дефинира како план, предлог или шема, т.е. правење на план за спроведување на определена акција.** За воведување на проектите во образованието најзаслужен е John Dewey.

Учењето преку проекти е важен елемент во остварувањето на наставниот процес, бидејќи овозможува стекнување на различни знаења и вештини преку користење на различни ресурси и различни начини на собирање, класифицирање и презентирање на податоците, т.е. интеграција на знаења и вештини од различни области, предмети. Преку проектите се овозможува учениците самостојно (работејќи во тимови и групи) да дојдат до повеќе сознанија за одредена тема (на креативен начин), а притоа тие се централна личност во процесот на учење. Знаењата стекнати на овој начин подолго се помнат.

Овој начин на учење прави промени во однос на традиционалната настава. **Ученикот станува централна личност во процесот на учење, самиот е одговорен за своето напредување, развива вештини за донесување одлуки и критичко мислење, презема иницијативи и ја развива својата креативност и компетентност за акција.** Наставникот ја менува својата доминантна улога, ја координира и ја менаџира работата, го следи и го евалуира напредувањето, помага и претставува значаен извор на ресурси.

Вклучувањето во проекти за учениците секогаш е ново искуство. Искуствата од повеќе проекти се надополнуваат од една до друга ситуација, зголемувајќи ја самовербата и креативноста на учениците. Истовремено тоа значи дека во оваа

улога тешко ќе се снајдат оние ученици кои во текот на своето школување никогаш немале можност да донесуваат одлуки, да планираат или да реализираат свои идеи.

**Проектите можат да бидат дел од изучување на наставните содржини,** но, исто така, можат да претставуваат начин на разработка и преземање акции за теми кои се од голема важност за здравјето, животната средина, заедницата, потоа за осетливи теми како што се, на пр., ризичните однесувања, насилството и, воопшто, темите кои бараат донесување одлуки за сопствениот живот, животен стил и кои можат да придонесат за подобрување на условите во заедницата. Од особена важност е ваквите теми да се третираат во училиштето и активно да ги вклучуваат учениците кои треба да се водат низ процес што ќе им овозможи автентично учество и развивање на компетентноста за акции.





## МЕТОДОЛОШКА РАМКА ЗА ВОДЕЊЕ УЧЕНИЧКИ ПРОЕКТИ

(С)ИВАП<sup>1</sup> моделот е адаптиран пристап кој произлегува од искуството на наставниците од водењето ученички проекти. Овој модел служи како рамка во водењето ученички проекти, го поттикнува автентичното учество на учениците, создава простор за слободна и креативна комуникација, креира и развива демократски принципи на дијалог и соработка и на тој начин овозможува остварување на визиите и промените на/во заедницата.

Може да се применува во наставата за изучување наставни целини и теми и во воннаставните активности за иницирање промени во училишната заедница. Овој модел ги поттикнува заедничкиот дијалог, активното и автентично учество на учениците и ја развива компетентноста за акции.

### СЕЛЕКЦИЈА

Селекцијата на тема претставува почеток на заедничкиот дијалог во групата. Подразбира учество на што е можно поголем број учесници и е многу важна за мотивацијата на учениците и за чувството на “сопственост” врз проектот. Наставникот нуди област - методска единица или област од секојдневниот живот, здравје, училиште... Потоа, учениците, најчесто во групи, предлагаат теми од областа. Следува избор на една тема при што се применуваат демократските процедури за донесување одлуки (гласање, консензус). **Важно е секој да има простор да учествува, да**

<sup>1</sup> Оригиналниот пристап ИВАП (Истражување, Визија, Акција, Промена) е создаден во Данска во рамките на проектот Европска мрежа на училишта што го унапредуваат здравјето од проф. д-р Бјарне Брун Јенсен и искуствата од овој проект во Данска. Селекцијата е додадена фаза од искуството на проектот во Македонската мрежа на училишта што го унапредуваат здравјето.

го каже своето мислење, идеја, предлог. Често за таа цел се прави листа на сите предлози од учениците, а потоа предлозите се дискутираат додека не се постигне консензус (оваа процедура трае подолго време) или се гласа за секој од предлозите и се одбира предлогот со мнозинство гласови. Учениците, исто така, може да се вклучуваат во дијалог и за тоа која процедура на избор ќе се примени.



### ИСТРАЖУВАЊЕ

Истражувањето се почнува со дискусија и размена на знаењата, информациите, ставовите, дилемите, прашањата... кои ги имаат учениците во врска со темата. Основното прашање што се дискутира е: „Зошто е оваа тема/проблем важна/-ен за нас?“, но исто така е важно и прашањето: Што знам за темата? Кои се моите ставови, доживувања...?

Потребно е да се остави доволно време и да им се дозволи на учениците да размислуваат (наставникот да не го дава „вистинскиот одговор“, туку да им дозволи на учениците да осмислуваат, да создаваат, да оценуваат). Во процесот на учење, откривање, поврзување на идеите, често се јавуваат идеи кои ни се чинат дека се глупави, неповрзани, контрадикторни, збунувачки... наставникот треба да појасни дека тоа е сосема нормален тек и природен дел од процесот на размислување и тоа не треба да се исмева.



**Улогата на наставникот** е да насочува и да иницира мислења и внимателно да ги ислуша идеите на учениците. Тој поттикнува, го зголемува интересот, сумира, провоцира со прашања учениците да размислуваат за она што веќе го знаат, со цел да се постави добра основа за развој и надоградување на постојното знаење.

**Ученикот** не седи пасивен, туку преку провокативните прашања (контрадикторни) е поттикнуван да научи нешто ново.

### Подготовките за истражувањето продолжуваат со план за истражување:

**Што?** Кои аспекти на темата/проблемот ќе бидат предмет на натамошното истражување. (Ова се прашањата што треба да се постават во врска со важноста на темата: **Каква е важноста на темата за другите?** Што мислат/знаат/сакаат/не сакаат другите? **Како било во минатото? Какви влијанија делуваат?** Кои се причините за моменталната состојба? Како е на друго место? Што, како може да се промени?....);

**Каде** ќе истражуваме? Кои ресурси ќе се користат, кои луѓе, институции, технологија...

**Како?** Кои алатки ќе ги користиме? (Интервјуа, прашалници, анкети, пребарување на Интернет, весници, списанија, архиви, библиотека, различни квалитативни и креативни начини на

истражување и документирање, на пр. набљудување и документирање на набљудувањето со фотографии, цртежи наместо прашалници, анализа на творби (песни, филмови, приказни)... опфаќа и подготовка на инструменти (прашања, преводи, инструкции, печатење);

**Кога?** Планирање на времетраењето на активностите; и

**Кој?** Поделба на одговорности и задачи. Дел од планирањето е размислувањето за можните **проблеми и бариери** и смислување **стратегии** како да се надминуваат.



Важна улога на наставниците во оваа фаза е да ги поддржат и да им помогнат на учениците во доаѓањето до релевантни информации и знаења. Неопходно е наставниците постојано да се еден чекор пред учениците и постојано да ја имаат целината и процесот пред себе. Во оваа фаза тоа подразбира нивно активно вклучување во планирањето на истражувањето и истражувањето на терен. Односно, **предлага и упатува** (на пр. кои ресурси можат да се користат), **помага** (на пр. во изработката на прашања за интервјуа, анкети, прашалници), **поттикнува** (на пр. за изнаоѓање креативни начини за надминување на бариери) во подготвувањето на истражувањето, но исто така и **истражува** за темата/проблемот и сознанијата ги **споделува** со учениците, потоа ги **поддржува, лобира и организира** (на пр. ги најавува, воведува кај директорот или во други институции на локалната заедница) за време на истражувањето на терен. Ова не би требало да значи дека наставникот треба да ги направи сите чекори, а учениците само да се појават на договореното место, туку повеќе да биде присутен околу подготовката и во одредени случаи да даде поддршка или помош.



**Истражувањето на терен** е многу возбудлив дел од процесот за децата кога тие навистина ќе ги почувствуваат слободата, одговорноста и сопственоста на проектот. **Средувањето на податоците** од истражувањето е неопходно за откривањето на личните значења во процесот. Што научивме, дознавме, видовме, искусивме, слушнавме...? Најнапред се започнува со обработка на податоците собрани од терен (броење на одговори од прашалници, анализирање на сличности и разлики, категоризација на одговори, средување на искази од интервјуа, разгледување и средување на документираните материјали, споделување на искуствата, доживувањата, сознанијата од истражувањето на терен и дискусија за нивните значења). Се прават сумирања на новите знаења и активно се реконструираат шемите за прифаќање на новите концепти, всушност се учи она што потрајно ќе остане научено. Учениците со свои зборови го рedefинираат разбраното и на тој начин се формира еден личен значаен контекст. При размената, учениците разгледуваат различни шемии и ја прошируваат својата. Добиениот резултат не се проценува, критикува или менува, туку се користи и понатаму, како поттикнувач за наредна фаза или тема. Кога учениците ќе почнат слободно да ги искажуваат своите идеи ќе се појави една разновидност - при што треба да се напушти уверувањето дека секогаш постои само едно точно решение и да се потенцира дека се поважни: начинот, постапката, процесот до доаѓањето до решението, отколку самиот одговор-продукт/процес. Многу е важно да се изрази доверба во способноста секој ученик да донесува критички судови (кога наставникот изразува почит кон идеите, мислењето на учениците, тогаш и тие почнуваат да покажуваат поголема почит кон своето мислење), како и да се

дискутира за самиот процес на учење, учениците да ја разберат содржината, но и самиот процес на учење.



Пред **презентацијата на резултатите** од истражувачката фаза треба да се направи подготовка на добиениот материјал кој треба да ги прикаже резултатите, но и да испрати одредена порака и да отвори нови прашања. Исто така, треба да се организира целата презентација: местото (избирање, уредување...), времето (избирање датум, детална програма), учесници (делење задачи, одговорности, улоги), гости (покани, контакти...). При презентирањето на материјалите можат да се користат различни креативни и квалитативни начини на прикажување преку цртежи, фотографии, графикони, цртање мапи, моделирање, користење симболи, музика, книга, драматизација...

**Што научивме, дознавме, видовме, искусивме, слушнавме...?** Средувањето на податоците од истражувањето е неопходно за поставувањето на целта и определувањето на предизвикот, за откривањето на личните значења во процесот на заедничко патување и дијалог. Последните прашања се: **Што сакаме да промениме? Која е нашата цел?**

Овие прашања се, всушност, вовед во наредната фаза.



## ВИЗИЈА

### Како може да биде во иднина? Како сакам/е да биде во иднина?

Децата замислуваат остварување, идеална ситуација во однос на темата/проблемот, ја формираат својата визија, даваат облици, боја, звук, или музика, ја преточуваат во движење, во игра... Ова е фаза во која најмногу се потенцира и доаѓа до израз потребата за слобода и креативно изразување и творење.

*Наставниците се оние што ги креираат просторот и условите за децата да се чувствуваат слободни и да трагаат по својата визија, без корекција и упаѓање.*

## АКЦИЈА

### Како да ја оствариме целта? Како да направиме посакувана промена?

Ова се прашањата на почетокот на фазата во која треба да се преземат конкретни чекори кон остварување промена. Промената т.е. акцијата треба на некој начин да придонесе за подобрување на состојбите кои се поврзани со избраната тема, иако понекогаш тематски изгледаат различни (на пр. првата тема е насилство, а во акцијата се прави напор за воведување посебно организирано време за игра, што според учениците може да го намали насилството и да ја трансформира негативната енергија, или првата тема е за отворање бифе во училиштето, а акцијата се однесува на подобрување на меѓуетничките односи и намалување на бројот на изостаноци кои во истражувањето се појавиле како главна бариера за отворање на бифето). Акцијата може да подразбира уредување на училница, двор, организирање натпревар, средба, изработка на информатор, леток, постер, стрип, драматизација, предлози за процедури, отворање нови проекти или катчиња, правење обуки на врсници и различни други продукти и активности кои произлегуваат од темата и идеите на децата...

**Акциите се најтешкиот дел од реализирањето ученички проекти.** Во акциите често се доаѓа во судир со ограничувањата во околината, се појавуваат голем број бариери и ова може во голема мера да влијае врз мотивацијата кај учениците и нивните чувства и доживувања. Најважно е

учениците да ги научат патиштата и процедурите со кои може да се внесуваат промени, потоа праќањето пораки или издигањето на одредени прашања на ниво на проблем. Отворањето на некои проблеми, самото тоа што се слушнал нивниот глас може да биде доволна акција и на тој начин е постигната и промена од претходната состојба, пред почнувањето на проектот.

**За да биде успешна акцијата треба добро да се испланира.** Се подготвува план за акција, кој ги содржи истите чекори како и планот за истражување:



**Што ќе правиме?** Дефинирање на чекорите и на активностите (на пр., ќе организираме трибини за дискусија, ќе направиме леток за информирање, училиштен весник, филм...)

**Како?** Договарање на стратегии за реализирање на активностите (на пр., за подготовка на трибина: подготвување на прашања за дискусија, обезбедување простор и термин, планирање на учесници, информирање, избор на водачи...)



**Кој?** Споделување на одговорностите и задачите

**Кога?** Определување временска рамка во која се предвидува остварувањето на активностите

Кои се можните **проблеми и бариери**? Како ќе ги надминеме?

Наставниците треба да ги **охрабрат и да им помогнат** на учениците да не се откажуваат и да се обидат успешно да ја реализираат акцијата. Важна е улогата на наставникот во изборот на темата за акција, кога треба да го поттикнува **изнаоѓањето на решенија** за одредени проблеми, но и да поттикнува критичко мислење за изводливоста на идеите и предлозите. Ова никако не смее да подразбира дисквалификување на одредени идеи само затоа што во почетокот изгледаат нереалистични, невозможни. Важно е наставникот да помогне да се **објаснат чекорите до остварување** на некоја цел/идеал, наставникот треба постојано **да верува и да ги охрабрува** учениците дека остварувањето на целите е можно, со добра организација, планирање, доволна посветеност, време. Понекогаш целите се постигнуваат со неколку акции и со повеќе проекти. Често учениците не веруваат во можноста тие да направат некаква промена и потребно е многу **дополнително мотивирање и верба во детските потенцијали** за да се помине оваа фаза. Најважно е да се направат сите напори и да се искористат сите начини и процедури за да се оствари саканата промена. На крајот, исходот од акцијата е неизвесен и наставникот треба да зборува со учениците за различните исходи и нивното значење. Многу е важно да се потенцира дека тоа што се случува во процесот, што децата го научиле е многу важно и дека ќе им користи во други ситуации во животот, дека исходот не е поврзан исклучиво со нивната работа и дека има нешта врз кои учениците не можат да влијаат со една акција или со еден проект, но дека промените се секогаш можни.

**Информирањето** на заедницата училишната и/или локалната овозможува ширење на информациите и транспарентност на процесот, можност за вклучување на други членови и обезбедување поширока поддршка. Понекогаш информирањето претставува дел од акцијата или целата акција во проектот, особено за теми кои се важни, а се појавуваат и се обработуваат за првпат преку проекти и од учениците, и во средина во која информациите слабо циркулираат и не стигнуваат до сите членови на заедницата. Информирањето на пошироката заедница треба да биде дел од сите фази на проектот. Информирањето може да се направи со едноставни известувања, летоци, соопштенија, информации во медиуми, покани за присуство на настани, постери, сидни весници, состаноци, презентации...



### Промена

Промената не се случува само на крајот, туку е неразделна од целиот процес на проектот. Промени настануваат кај сите учесници, како и во заедницата.

Промените претставуваат поткрепа на искуството од акција и темел на компетентноста за идни акции.



## Работилница за водење ученички проекти

### Цели:

- Оспособување на наставниците за водење на ученички проекти; и
- Запознавање со методите на индивидуално и групно следење и документирање на процесот.

### Материјали:

- Голем лист хартија, маркери, фломастери, пенкала, пластелин;
- Музика, разни креативни материјали;
- А4 и А3 хартија;
- Индивидуален план за истражување (Работен лист);
- Групен план за истражување (Работен лист); и
- Периодичен извештај (Работен лист).

### Активности:

**1** **Селекција:** Учесниците се делат во групи од 4 до 5 членови. Групите разговараат за тоа што сакаат да променат во училиштето. Потоа ги презентираат идеите кои се запишуваат на голем лист хартија/табла. Откако сите групи ги презентирале своите идеи се избира една тема со гласање или консензус.

**2** **Истражување:** Истражувањето се врши во групи од најмногу 4 члена. Учесниците прават план за истражување. Потоа симулираат истражување на терен.

**3** **Презентација:** Групите подготвуваат презентација на резултатите од истражувањето.

**4** **Визија:** Сите учесници учествуваат во креирање на визијата. Користат најразлични модалитети на изразување-танц, драматизација, бои, музика, пластелин...

**5** **Акција:** Групата низ дискусија избира каква промена сака да направи. Откако ќе се избере тема за акцијата, повторно во групи се дискутира за организирањето и различните аспекти на акцијата, по што се прави план за акција.

**6** **Промена:** Дискусии за процесот и промените.



## ИЗРАБОТКА НА ИНДИВИДУАЛЕН И ГРУПЕН ПЛАН ЗА СЛЕДЕЊЕ НА УЧЕНИЧКИТЕ ПРОЕКТИ-ПОРТФОЛИО

**Портфолиото на ученикот претставува досие на проектот во кое се бележат сите фази и активности.** Во него се согледуваат и континуитетот на работата и постигнатите резултати. Улогата на наставникот е следење на ученикот и неговото портфолио и негово верифицирање. Портфолиото е селектиран материјал и треба да поседува: содржина, временска рамка, периодични извештаи за работата, записници од одржаните консултации на тимот, реализација на активностите по фази, групен план на истражувањето, лични планови на членовите на тимот, забелешки на наставникот за следење на личните планови, забелешки на наставникот за следење на предвидените активности, забелешки за бариерите кои се јавиле, користени ресурси, изработки на учениците, обработка на податоците, заклучоци за истражувањето, подготвена презентација на резултатите. Портфолио може да

води наставникот за учениците, но исто така и учениците за самите себе, поединечно и за својата група.

Ваквиот начин на следење и проценка/ евалуација на ангажманот на ученикот овозможува вреднување на поединечните и заедничките придонеси во текот на целиот процес. **Преку постојаното документирање ученикот и наставникот имаат можност да учат низ процесот, да учат од пропустите и да бидат постојано мотивирани да ги подобруваат постигнувањата, да поставуваат нови повисоки цели и стандарди.** Уште една придобивка на континуираното следење на учениците претставува можноста ученикот да учи самиот себе си т.е. својата работа да ја вреднува, критички и конструктивно да размислува за својот ангажман и постапки и на тој начин да има постојана реална претстава за своите постигнувања.

### ИСТО ТАКА ПОРТФОЛИОТО ОВОЗМОЖУВА:

- Стандардизирано (усогласено) оценување на придонесот на секој член на тимот и на тимот како целина.
- Развој на способности за социјална комуникациска слика за развојот на кооперативните вештини на ученикот, како што се: толеранцијата, соработката, почитувањето на туѓите мислења.
- Подобрување на односот наставник-ученик.
- Слика на активностите на секој поединец, на тимот, на водачот на тимот и на наставникот. Од него може да се види:
  - длабочината на истражувањето-преку користење на сите расположливи ресурси, стручни материјали и преку соработка со другите;
  - широчината - листата на знаења и вештини; и
  - напредокот во знаењата.





## МОДУЛ 2



### УНАПРЕДУВАЊЕ НА ЗДРАВЈЕТО ВО УЧИЛИШТЕ

**Што е здравје? Што е здрава личност? Што е здрава заедница?** Веројатно, ако си ги поставиме овие прашања и се обидеме да ги одговориме ќе сфатиме дека здравјето не е едноставно отсуство на болест, дека може да не се чувствуваме здраво, иако не нè боли главата и дека да се биде здрав претставува многу посложено, послоевито доживување, т.н општа благосостојба. Тоа подразбира и опфаќа многу различни аспекти на здравјето: физички, ментален, емоционален, социјален и духовен. Овој начин на толкување на здравјето се нарекува **холистички пристап** според кој здравјето е **“состојба на целосна физичка, психичка и социјална благосостојба, а не отсуство на болест”**.

**Да се биде здрав во училиштен контекст пред сè значи:**

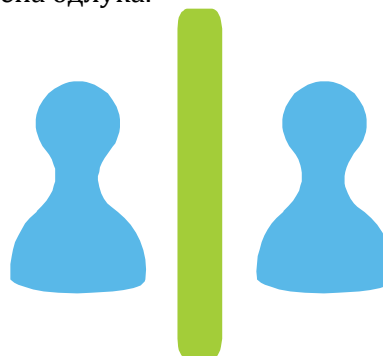
- ученикот да се грижи за себеси и за доброто на другите;
- учениците самостојно да донесуваат одлуки и да преземаат акции за здрави животни услови; и
- ученикот и другите членови на училишната заедница да бидат заедно вклучени во унапредувањето на здравјето.

**Врз здравјето влијаат:**

- контекстот на живеење, односно условите во заедницата и културата;
- животниот стил на индивидуата.

Учениците во училиште минуваат голем дел од своето време. Тоа е место каде што учениците не само што учат, туку и се социјализираат и го градат својот животен стил. Дали нивниот избор и одлука ќе бидат здравите начини на однесување не зависи само од тоа дали во училиште ќе ги добијат неопходните знаења за тоа што е здраво,

а што не. Нивниот избор за здрав животен стил ќе биде поцврст доколку на учениците им се дозволи тоа, пред сè, да биде нивна лична и самостојно донесена одлука.



Делувајќи на ниво на училишна заедница, ефикасното образование преку глобалниот концепт за здравјето како целина од физичкото, психичкото и социјалното здравје, низ уверувањата, ставовите и однесувањето на поединецот (како дел од заедницата) и можностите на средината, подразбира и активно учество на секој поемец во неговото создавање. Со други зборови, тоа значи компетентно и лично вклучување на поединецот (ученикот) во креирањето на здравиот животен стил, со свесност за сопствените потреби, за навиките, за културалните особености и за можностите (сопствените и оние на заедницата) да учествуваат во тој процес.

Градењето на здрав животен стил во контекстот на новиот концепт за здравје и новите стратегии за негово унапредување предвидува активно учество на поединецот (ученикот) во повеќе процеси: од процесот на информирање, дискусиите за значењата, разгледувањето и изборот на алтернативите, одлучувањето за стратегиите, преземањето акции, надминувањето на можните пречки итн.



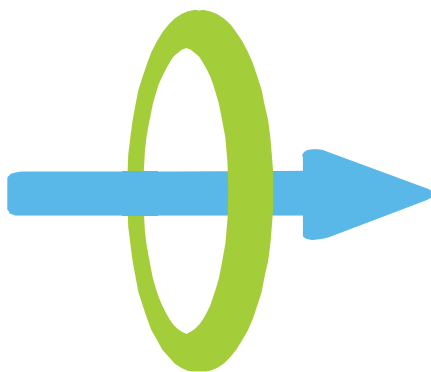
Долгогодишните обиди за решавање на крупните здравствени проблеми на денешнината, како што се: сидата, наркоманијата, алкохолизмот, агресивното однесување кај младите итн., со нивното парцијалното третирање не ги даваат очекуваните резултати. Добрата информираност за здравствените проблеми и за поединечните опасности кои ни се закануваат, дефинитивно веќе не се доволно ефикасна стратегија во обидите за нивно унапредување.

**Единствено со активно учество на секој поединец може да се подигне**

**нивото на грижа за квалитетот на сопствениот живот, што се води компетентно и се живее - здраво.** Истовремено, тоа може да значи и почеток на градење на одговорноста, не само кон себеси, кон сопственото здравје и непосредната околина, туку и многу поглобално, на одговорноста за сопствениот однос кон средината (социјална и физичка) - во почетокот на ниво на поединечни одлуки, а потоа и на глобално ниво низ иницирање акции и развивање стратегии во пошироката заедница. Не само во сегашноста, туку и за во иднина.

## СТУДИЈА НА СЛУЧАЈ ВОДЕЊЕ УЧЕНИЧКИ ПРОЕКТ ЗА РАЗВИВАЊЕ НА ЗДРАВИ НАВИКИ „МЛАДИТЕ И ПУШЕЊЕТО“.

**Ученички проектен тим:** Во проектот учествуваа 32 ученика од седмо одделение од основното училиште „А.С. Ќикиш“ од Тетово. Заеднички работеа на проектот 4 месеци, во учебната 2005/06 година, под водството на психологот Снежана Стојановска.



**Селекција:** Учениците го претставуваа училиштето и своето место во него преку цртеж, симбол, мапа. Следувааше презентација на цртежите и работа во мали групи: дискусија за тоа што би промениле во училиштето, што би можело да се направи за да биде подобро. По дискусијата секој ученик предложи своја тема за проект во училиштето, а потоа по пат на консензус секоја од групите определи само една тема. Учениците повторно гласаа за која тема (од групните) конечно се

определуваат. На тој начин темата „Младите и пушењето“ доби најмногу гласови. На крајот беше поставено прашањето дали сите се задоволни од изборот на темата и учениците едногласно одговорија со „да“.

**Подготвителни активности:** Учениците учествуваа во сет од подготвителни работилници (комуникација и активно слушање, соработка, бура на идеи на зборот цигари). На тој начин се обезбеди безбеден и удобен простор за градење на групната кохезија и спроведување на работилнички дискусии, активно учество на учениците во градењето на пристапот и истражувањето на проблемот, како и дефинирање и почетна обработка на темата.

**Истражување:** Истражувачката фаза започна со дискусија, споделување и размена на знаењата, информациите, ставовите, дилемите, прашањата... кои учениците ги имаа во врска со темата. Основното прашање за дискусија беше: „Зошто е оваа тема/проблем важен за нас?“ Следувааше изработка на план за истражување (што ќе се истражува, каде, кога, како, кој, бариери и нивно надминување).



### Учениците според планот го започнаа теренското истражување:

- прибираа податоци од Интернет;
- интервјуираа и анкетираа ученици и наставници во своето училиште, како и во другите училишта во Тетово;
- интервјуираа лекар, пушач, поранешен пушач и лице заболено од рак на белите дробови;
- анализираа податоци од меѓународни студии за здравјето на децата; и
- ја анализираа регулативата за пушење во нашава земја и ја споредуваа со земјите потписнички на меѓународната Конвенција на СЗО за контрола на тутунот.

### Дел од резултатите:

- ✘ учениците од шесто одделение се уште не пробале да пушат цигари;
- ✘ кај осмооделенците 35% од момчињата и 11% од девојчињата пробале да пушат;
- ✘ учениците кои пробале да пушат во голем процент не продолжуваат да пушат секој ден; и
- ✘ според учениците на одлуката дали да почнат да пушат или не најголемо влијание имаат родителите.

**Лекар:** Докажано е дека тутунскиот чад кој е полн со токсични материји го загрозува здравјето на младите, ги оштетува крвните садови, предизвикува кашлање и задушување, ги менува бојата на гласот и тенот на лицето и го оштетува осетот за мирис и вкус. Долгогодишните пушачи се неотпорни на инфекции и можат да заболат од рак на белите дробови. Здравјето на еден непушач е многу загрозувано ако седи во просторија со пушачи. Испитувањата покажале дека се зголемува бројот на непушачи заболени од рак на бели дробови, инфаркт и бронхитис, како резултат од тоа што престојувале подолго време во иста просторија со пушачи или поради тоа што живееле со нив. Кога дома пушат мајката и таткото, тоа е исто како да пуши целото семејство. Непушачите кои престојуваат во иста просторија со пушачи денес се

нарекуваат пасивни пушачи со ризичен начин на живеење.

**Пушач:** За првпат пробала да пуши на 13 години, а продолжила на 23 за да и прави друштво на другарка и. Таа сака да се откаже од цигарите, но ќе и треба сила да го направи тоа. „Кога би можела да го врати времето назад, никогаш не би почнала да пуши. Свесна е дека цигарите негативно влијаат врз нејзиното здравје.

**Непушач:** Свесен сум за штетноста на цигарите во секој поглед: здравствен, финансиски, социјален. Кога некој другар или другарка пушат се обидувам да ги разубедам со разни информации што ги знам, бидејќи со тоа тие не си наштетуваат само себеси, туку и на другите околу себе.

**Поранешен пушач:** „Со помош на мајка ми успеав да се откажам од цигарите... Многу сум среќен. Започнав да пушам како млад, од љубопитство, но и под



влијание на друштвото. Во почетокот немав никакви тешкотии, но сега се појавија здравствени проблеми со дишењето: кашлање и други тешкотии со дишните патишта и белите дробови. Сега се чувствувам многу подобро и се гордеам со тоа што ги оставив цигарите навреме. Никогаш не е доцна.“

**Болен од рак:** „Луѓето кои не пушат никогаш да не започнуваат, ако сакаат поздрава иднина за себеси и за другите. Оние, пак, што пушат да направат се за да се откажат, бидејќи никогаш не е доцна...“



**Добиените податоци учениците ги обработија, ги дискутираа и ги извлекоа следниве пораки:**

- ✘ Ти си тој што одлучува дали ќе пушиш цигари или не, бидејќи никој не може да те принуди ако ти не сакаш. Ако сакаш, тогаш информирај се и повторно сам одлучи!
- ✘ Наместо да трошиш пари за цигари, купи си едно чоколадо или нешто друго што ти се допаѓа. Цигарите се без вкус, без вредност и со многу лоши последици по твоето здравје.
- ✘ Ако си во друштво на пушачи, а ти не сакаш да пушиш, не оддалечувај се од друштвото, туку обиди се да го информираш друштвото за тоа што веќе го знаеш.
- ✘ Секој наставник треба да знае како да им пријде на децата и со нивна помош да ги истражи условите и последиците од пушењето, не само низ еднолични предавања, туку и низ заемни разговори и со научни факти.
- ✘ Родителите треба да знаат каде и како нивното дете го минува времето и што му се случува. Контактот со детето е најважното нешто за родителот. Така родителот ќе може да му верува и кога не е со него. Тогаш и парите што му ги дава ќе бидат потрошени за тоа што се побарани, а не за цигари.



**Визија:** Учениците замислуваа идеална ситуација во однос на темата, ја формираа својата визија „Училиште без цигари“, и даваа облици, боја, звук, музика, ја преточуваа во движење, во игра...



**Акција:** Во почетокот учениците го изработија планот за акција (што, каде, како, кога, кој, бариери и нивно надминување). Добиените резултати од истражувањето, како и нивните предлози за промени во регулативата за пушење во училиштето одлучија да ги прикажат преку флаер-информатор и презентација пред пошироката локална заедница. Следуваа дефинирање и уредување на содржините во флаерот, како и голем број проби и вежби за презентацијата; паралелно се одвиваше и процесот на информирање на локалната заедница. Флаерите беа поделени на презентацијата која ја следеа голем број родители, наставници и ученици. Потоа следуваше информирање за проектот по сите класови во училиштето и средба со директорот за промени во регулативата за пушење во училиштето.



## МЕНТАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО ЗДРАВЈЕ

**Менталното здравје може се дефинира како благосостојба која овозможува поединецот да ги реализира сопствените способности, да се справува со секојдневните стресни ситуации, продуктивно и успешно да работи и да даде сопствен придонес кон заедницата.** Менталното здравје претпоставува позитивно доживување и прифаќање на себеси, добри односи со другите и успешно справување со животните предизвици.



**Справувањето и контактот со автентичните чувства, емоции, доживувања и состојби се неизоставен дел од нашиот ментален и емоционален развој.** Многу помалку здраво е игнорирањето и потиснувањето на негативните чувства, кои подоцна

секогаш се враќаат како бумеранг и влијаат врз нашето ментално и емоционално здравје. Менталното здравје претставува баланс на емоциите, верувањата и вештините. Ако наставниците сакаат да им помогнат на децата во справувањето со нивните ментални и емоционални проблеми, тогаш не е најдобар начин да се „утешуваат“ со препораките: „не грижи се, ќе помине“, „ајде развесели се“. Наставниците треба да имаат одредени вештини за да им помогнат на учениците да ги откријат и да ги разберат своите проблеми и доживувања за да можат потоа да ги решаваат. Ова подразбира вештини на активно слушање, рефлектирање, емпатија итн.

**Од учениците со добро ментално здравје се очекува да развијат голем број социјални релации и вештини, како и осетливо и ефикасно да се справуваат со промените.** Практиката покажува дека менталното и емоционалното здравје влијаат врз учењето и училишниот успех врз сликата за себеси, а се клучниот фактор и во доживувањето на сопственото општо здравје и квалитетот на живеење, како и во развојот на семејните и меѓучовечките односи и активното вклучување на човекот во животот на заедницата.



## ДЕЦА СО „ЕКСТРЕМНО ОДНЕСУВАЊЕ“. ПОМАГАЊЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ИЗРАЗУВАЊЕТО НА СВОИТЕ ЕМОЦИИ

Детските емоции се многу деликатна област од емоционалното здравје. Детските емоции се исто така комплексни и сложени како и емоциите на возрасните. Емоциите влијаат и се составен дел од факторите кои се поврзани со взаемни дејства врз сите области на детското живеење: училишното постигнување, социјалните релации, сликата за себе и самодовербата итн. Секое третирање на детските емоции, кои се по природа многу силни и интензивни, влијае врз начинот на кој детето ќе ги изразува своите емоции. Освен родителите или лицата кои се грижат за детето и наставниците се постојано во ситуации кои можат да бидат многу тешки и непредвидливи и во кои тие треба да се справуваат со детските емоции. Затоа многу е важно наставниците да имаат основни познавања, но исто така да негуваат и развиваат осетливост за детските емоции и однесувањата кои се последица од нив (на пр. агресивноста не е емоција туку однесување предизвикано од емоции како што се: страв, лутина, гнев...) Исто така, наставниците треба да учат и негуваат правилен пристап во препознавањето и третирањето на детските емоции. Во помагањето на учениците да се справуваат со сопствените емоции, и да зборуваат за своите проблеми, многу е важно наставниците првенствено да ги поддржуваат детските емоции, да им помагаат на децата да ги препознаат своите емоции, а потоа, ако навистина постои потреба да им помагаат во нивното канализирање и менување.

Менувањето не значи промена на тоа како се чувствува ученикот. Секоја емоција, дури и “негативната”, “тешката”, “мрачната”, “деструктивната”,

претставува израз на некоја лична вистина за ученикот. Секоја емоција ни кажува нешто. Обидете се да чуete што е пораката на емоцијата и не казнувајте ја со забрани и укори. Ако детето е бесно, ние единствено можеме да го прифатиме и да го потврдиме тоа негово чувство. Ништо повеќе. Но ние можеме да му помогнеме на детето да го промени начинот на изразување на бесот. Наместо тупаници, да користи зборови. Наместо “да се треска од земја” во фрустрација, да прошета, да нацрта, да игра со пластелин, да каже, па дури и да заплаче. Охрабрете го детето да најде начин да ја каже пораката сместена во емоцијата преку некој друг медиум: збор, боја, релаксирано дишење, глума, обична прошетка, дневнички запис итн.



Една анегдота вели дека Микеланџело често влегувал во состојби на интензивен гнев и лутина. Во таква гневна состојба го длабел мермерот на своите скулптури побрзо и попрецизно од кој било друг скулптор современик. Значи гневот може да биде и позитивен, ако се изрази поинаку од вообичаение начини.



## ШТО СЕ ПОСТИГНУВА СО ВАКВАТА ПОДДРШКА ОД СТРАНА НА НАСТАВНИКОТ?



Кога возрасните имаат доверба во децата, кај нив првенствено ја зголемуваат **самодовербата и самоприфаќањето**. Никогаш не можеме да претераме, колку и да повторуваме дека наставниците можат да одиграат многу важна улога во градење на самодовербата кај децата, токму преку градењето на СТАВ кон децата кој вклучува прифаќање, а не осуда. Ако ги прифатите дури и наизглед деструктивните емоции, наместо да ги казнувате, детето многу веројатно ќе се смири. Практиката на различни работници со деца (психолози, педагози, наставници, социјални работници) вели дека самоувереноста кај децата ја намалува агресивноста. Зад агресивното однесување често се крие повреда, осаменост, несигурност. А подобро е да се зголемува самодовербата, преку вашето прифаќање, отколку да се казнува агресивноста. Или да земеме друга емотивна состојба, на пример, осаменоста. Чувството на осаменост може да биде ужасно мачно и болно за детето. Тоа чувство е често поврзано со чувство на отфрленост, неприфатеност, што води кон неприфаќање на себеси и изразито губење на самодовербата.

Наместо тоа дете и понатаму да се отфрла, да речеме преку ниски оценки, или исмејување затоа што е тивко и повлечено во себе, наставникот треба да најде начин да создаде атмосфера на дружење и активности во кои ќе биде вклучено и таквото детето. Работилниците се особено добри за градење атмосфера на вклучување.

Понатаму, наставниците со поддршката што им ја даваат на учениците во препознавањето и прифаќањето на емоциите, им овозможуваат и учење како да се изразуваат емоциите на социјално прифатлив начин (како во примерот со бесот погоре). Кога децата ги учат правилата за соодветно изразување на емоциите, што значи контролирано и недеструктивно изразување, тие истовремено учат дека можат да го контролираат изразувањето. Со чувството на контрола расте и самодовербата кај децата.

И учењето, како и развојот во целина, ги сметаме за **релациски процеси**. Кога децата се чувствуваат прифатени и со зголемена самодоверба, речиси, автоматски тие стануваат и повеќе љубопитни за себе, за другите, за околината, за светот, за наставните предмети. Низ прифатената фантазија и игра (тој “екстернализирани процес на создавање”) се создава општа позитивна клима за активно учење. Наставниците го препознаваат и го поддржуваат она што е ново и неочекувано. На тој начин се градат нови значења. Значи, низ игровната интеракција, која се базира врз прифаќање и зголемена самодоверба, можеме да кажеме дека децата се **развиваат и учат**: и интелектуално, и емотивно, и социјално.



## ПРЕПОРАКИ ЗА НАСТАВНИКОТ



- Бидете чувствителни во однос на деликатноста на детските емоции. Реагирајте нежно, без проценување и критики. Децата се чувствуваат многу сигурно во опкружување кое води сметка за нивните емоции, во кое тие слободно можат да ги изразат сите свои расположенија и нерасположенија!
- Почитувајте ги и бидете стрпиви со изливите на негативни чувства. Дајте им време на децата да ги изразат. Не прекинувајте ги со прашања, сугестии, утеха...!
- Помогнете им на децата да ги диференцираат емоциите. Често децата се збунети од комплексноста на сопствените доживувања. Понекогаш е потребно некој еднадвор, повозрасен и поискусен да ги именува нивните чувства. Децата ќе ви кажат дали името одговара на тоа што го чувствуваат. Вашето именување или едноставно прашање (дали си тажен или бесен?) им помага да сфатат подобро што им се случува.
- Охрабрете ги да ја искористат својата енергија конструктивно, да не се повредуваат себеси и другите!

- Почитувајте го нивниот отпор! Не силете ги да дадат одговор или да учествуваат во некои активности; дозволете им да пропуштат некој круг. Овие работилници со емоции може да испровоцираат различни деликатни, па дури и вознемирувачки содржини за детето. Ако детето молчи и се повлекува, сфатете го тоа како негов начин на самозаштита. Не инсистирајте на активност по секоја цена!



- Во текот на работата со (сложени и тешки) чувства имајте верба во потенцијалите на децата. Нема подобар пристап од пристапот на доверба; покажете им дека верувате во нивното знаење за тоа што е добро за нив. Ислушајте ги децата! - тие ќе ве водат до онаму до каде што треба (во нивниот внатрешен простор на емоции и релации) за потоа вие да им помогнете и да посредувате на најдобар начин. Дајте им го правото тие самите да бидат најважните познавачи, учесници и креатори на сопствените доживувања. Вие сте за нив најважна поддршка и посредници со реалноста, но не сте експерти за нивните доживувања.



## АКТИВНО СЛУШАЊЕ

Важна компонента во помагањето на децата во справувањето со своите емоции и менаџирањето во училница е комуникацијата. Почитувањето на соговорникот, доследноста, автентичноста и емпатијата се основни комуникациски вештини. Ова се, исто така, компоненти на еден важен аспект на комуникацијата - слушањето. Секој може да стане добар слушач. Слушањето е вештина што се учи. Активното слушање само по себе е многу пријатно искуство и може да помогне во решавањето на проблемите. Слушањето не смее да подразбира донесување судови. Активното слушање подразбира внимателно следење што се покажува преку:

- контакт со очите;
- наклонет говор на телото на пр. навалување кон соговорникот и сл.;
- емпатија: смешкање кога другиот се смешка, незадоволство кога соговорникот е незадоволен;
- вербални поттикнувања: навистина?!, аха, да, да; продолжи и сл. Најдобро е да се избегнуваат подолги прекинувања ако сакаме да го охрабриме соговорникот „да се отвори“.

Постојат и други начини, освен активното слушање, за да му се помогне некому со зборување:

- рефлектирање: му кажуваш на соговорникот што мислиш дека си слушал. Тоа може да биде едноставно повторување на кажаното или коментар за тоа како било кажано. На пр.: „Звучиш налутено секогаш кога ќе ја спомнеш мајка ти“;
- повторување и сумирање; и
- појаснување.





## СЛИКАТА ЗА СЕБЕ И САМОДОВЕРБАТА ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС

Сликата за себе е концепт кој го градиме од многуте верувања кои се однесуваат на нас самите, од кои некои се позитивни, некои негативни, некои се од есенцијална важност, а други се помалку важни. Сликата за себе е еден од темелните носители на менталното и на емоционалното здравје. Таа се гради и се развива, но не се наследува. Градењето на оваа слика подразбира учење, истражување за себе и е многу сложен процес за кој не сме постојано свесни. Според некои теоретичари самодовербата и сликата за себе зависат од нашите искуства за тоа како нè третираат другите луѓе. Особено важни се рефлексите, вреднувањата, перцепциите кои за нас ги имаат „важните други“ кои најчесто се луѓе со кои имаме близок личен однос и контакти – родителите, браќата/сестрите, роднините, пријателите, врсниците, наставниците...

### Улогата на наставникот како важна фигура во развивањето на самодовербата и сликата за себе

Иако децата на училиште доаѓаат со веќе голем број оформени перцепции за самите себеси и за своите способности („бистра“, „мрзлива“, „бавно учам“ „брзо се спријателувам“...) кои, како некој вид на етикети ги носат со себе од претходните искуства, училиштето и наставниците продолжуваат да влијаат врз формирањето на сликата која децата ја имаат за себе. Наставниците можат да имаат големо позитивно влијание врз сликата за себе и училишното постигнување.

За да бидат ефикасни, наставниците треба да можат да ги разберат индивидуалните можности и потенцијали на детето и да поставуваат реалистични барања од нив. Важно е наставниците да бидат свесни дека тие постојано испраќаат скриени пораки

како, на пр., кога прават споредби меѓу децата, бројот на вербални контакти со одредени деца или пофалбите и/или рамнодушност, игнорирањето на нечии одговори, кои децата многу вешто ги толкуваат и ги вклопуваат во својата слика за себеси и за другите. Исто така, различните гестови и говорот на телото кои ги имаат наставниците при комуникација со учениците можат да дадат охрабрување или да бидат поразувачки за детската самодоверба и за нивната позитивна слика за себе.

**Наставниците треба да внимаваат сите деца да бидат еднакво почитувани и сакани и да постигнуваат одредени успеси, т.е. да бидат вреднувани нивните постигнувања.** На овој начин децата учат да се вреднуваат себеси, но и другите во согласност со реалните постигнувања и успеси и напорите кои ги вложиле, што претставува основа за личната независност и одговорноста.



**Само онаа позитивната слика за себе и самодовербата кои се градени на овој начин ќе бидат интегрален дел од личност која не е егоцентрична** (онаа што е насочена само кон задоволувањето на своите потреби и која се труди постојано да биде во центарот на вниманието). Самодовербата и реалното проценување на сопствените квалитети во безбедна и стимулативна средина може да гарантираат личност која знае да ги цени и способностите и разликите кај/со другите, која е подготвена да соработува, да споделува, да помага.



## РАЗВОЈНИТЕ КРИЗИ ВО ТЕКОТ НА ДЕТСТВОТО И АДОЛЕСЦЕНЦИЈАТА. КАРАКТЕРИСТИКИ И ПОТЕНЦИЈАЛИ

Кризите не се катастрофи. **Развојните кризи се минлив период од развојот на индивидуата** во кој настануваат промени кои се резултат од привремената нехармоничност меѓу развојните можности на поединецот и барањата на социјалната средина. Кризите создаваат нова, додатна енергија, тие се пресвртни моменти што отвораат можности за збогатување и зајакнување на индивидуата и нејзините потенцијали за развој. По секоја надмината криза човекот е посилен, покомплетен, побогат. Основната цел на секоја развојна криза е промената на постојното, т.е. развојот.



**Училишната возраст** е период во кој психосоцијалниот развој е помалку конфликтен од претходните и следните. Карактеристика на овој период е стремежот кон стекнување нови знаења и вештини. Овој стадиум е пресуден од социјален аспект. Заедницата претставена најмногу преку училиштето го подготвува детето за стварноста што го очекува: му поставува задачи, ограничувања, го става во ситуации да учи и да користи нови вештини и знаења. На тој начин децата постепено учат да ги користат технологиите, ја сфаќаат смислата на трудот, учат да сорабо-

туваат. Кризата во овој стадиум се однесува на релацијата работливост-инфериорност. Кризата се надминува доколку детето постигнува успех, и е задоволно од своите постигнувања. Надминувањето на кризата е сврзано со чувството за компетентност – увереност дека е способно успешно да дејствува, изведува, да работи. Меѓутоа, компетентноста не е поврзана само со вештините за работа, туку и со процесот на работа. Компетентноста се развива во процесот на извршување задачи во комуникација, релација со други.

Од друга страна, негативниот квалитет или инфериорноста го вкочанува, го умртвува детето. Ова чувство може да доведе до регресија или да биде основа на јака тенденција кон натпреварување. Трајно чувство на инфериорност и на инертност може да се создаде ако кризата од претходниот период не е наполно надмината (детето може повеќе да копнее по мајката отколку да се стреми кон знаења, работење или тоа продолжува да се споредува со таткото, што предизвикува чувство на вина и инфериорност) или ако поради несоодветна подготовка од родителите не е подготвено да биде ученик или е незадоволно од неговите постигнувања како ученик. Односно, неуспехот во стекнувањето вештини, неуспехот во снаоѓањето, односно отсуството на задоволство од изведбата и вложениот напор резултираат со инертност.



## Развој на личноста во преодниот период меѓу детството и адолесценцијата

Адолесценцијата е најтешкиот, но воедно и највозбудливиот период од животот. Телото радикално се менува. Младиот човек е полн со енергија. Врсниците и членувањето во група стануваат најважни. Важно место имаат хероите и идоите. Младиот човек се соочува со тешки предизвици: да го пронајде своето место во заедницата, да се „пронајде“ себеси, да се поврзе со другите, да остави впечаток, да избере професија... Ова е период кој е многу важен за иднината. Решавањето на конфликтите во овој период може да биде отежнато од социјални фактори и процеси, како и од брзите и крупни социјални, политички и технолошки промени.

Кризата во овој период е поврзана со идентитетот/идентитетите. Младиот човек се обидува да се осознае и да се изгради, се прашува каков е, каков сака да биде, каков може да биде. Клучна потреба на секоја млада личност е потребата да го догради својот идентитет. Карактеристика на овој период е потребата од експериментирање, пробување, од промени на улоги, идентитети, групи, идоли, идеали, вредности, изглед... Особено е важен впечатокот и претставата што другите ја имаат за неа.

Квалитет што се развива во адолесценцијата е верноста – способност да се остварува ветеното, да се биде лојален. Збрката на идентитетот, конфузијата е нужно искуство, но ако остане постојана карактеристика може да се создаде неквалитет т.е. одрекување што значи немање јасна слика за себе, тешко прифаќање улоги, страв, збунетост, отфрленост, немоќ, празнина, чувство на изгубеност, безнадежност, неодлучност, анксиозност.



## Зошто е важно познавањето на развојните карактеристики и потенцијалите за образовниот процес?

- Да се препознаат и да се одговори на **потребите** кои се карактеристични и изразени во развојниот период - потребите за учење, потребата за игра, забава, слобода, припаѓање, пријателство, поддршка, признание, моќ, сигурност, заштита;
- Да се креира атмосфера и средина која овозможува безбедно надминување на кризите;
- Да се стимулира развој и надминување на негативните квалитети;
- Да се гради позитивна и реална слика за себе; и
- Да се стимулира самодовербата.



## ПОТРЕБИТЕ НА ДЕЦАТА ВО УЧИЛИШТЕ

Абрахам Маслов тврди дека добрите односи со другите и високото самопочитување се фундаментални за сите видови учење. Според познатата пирамида на потреби на Маслов човековите потреби постојат на различни нивоа, и за повеќето луѓе мора да се задоволат „пониските“, пред да бидат задоволени „повисоките“. Кога човекот ќе ги задоволи основните (пониските) потреби за вода, храна, безбедност, сигурност, тогаш емоционалните потреби можат да излезат на површината.

Базична емоционална потреба е да се биде сакан. Се додека ова не се постигне, личноста не може да се чувствува добро со самиот себеси.

Интелектуалните потреби треба да се градат на оваа стабилна емоционална подлога. Интелектуалните потреби се движат од самоактуелизација до метапотребите.

**Училиштето не смее да ги игнорира базичните емоционални и физички потреби на учениците и на вработените,** заклучува Маслов. Препознавањето, почитувањето и одговарањето на детските потреби се дел од клучните елементи за успешно менаџирање во наставниот процес.

Во студијата на случај опишана подолу во текстот се презентира уште една теорија за потребите, и неколку основни потреби на децата и нивната важност во справувањето со проблемите во училиштето/училницата.





## Студија на случај

**Дали се задоволени потребите на учениците во училиште (особено потребата за пријателство и потребата за значајност, важност)?**

Ова е прашањето на кое одговор побара психологот Весна Шуркова од ОУ „Јохан Хајнрих-Песталоци“, Скопје. Таа тргнува од контролната теорија на **Вилијам Гласер**, кој вели: „Верувам дека потребата за важност е јадро, апсолутно јадро на сите училишни проблеми. Целокупното човеково однесување е генерирано од она што настанува внатре во активната личност. Со други зборови кажано, сè што добиваме од надворешниот свет се само информации. Потоа ние избираме како да се активираме на конкретна информација во правец за кој веруваме дека е најдобар за нас.“

Контролната теорија објаснета со пример во училиштен контекст би била следнава: Она што учениците го добиваат на часовите се само информации. Дали учениците ќе се трудат да стекнат повеќе од тие информации ќе зависи од тоа колку тие информации ги задоволуваат нивните потреби.

Она што треба да се разбере е дека **учениците нема да се трудат на часовите што не ги задоволуваат нивните потреби**. Потребите на учениците се наполно идентични како и кај другите луѓе. Во текот на целиот живот, ние сме во постојана потрага по патишта за задоволување на потребата за припаѓање, љубов, споделување, грижа, соработка, моќ, слобода, забава.

Ако ученикот не чувствува дека му припаѓа во училиштето и ако нема чувство дека му се посветува внимание и грижа, тој нема да им придаде никаква важност дури ни на училишните предмети. Наместо да им се посвети на училишните постигнувања, тој ќе се ангажира во очајна потрага по пријателство и прифатеност. Настојувајќи да ги задоволи тие потреби, тој може да почне и со проблематично однесување, се со цел да привлече внимание.

Контролната теорија, всушност, промовира **нетрадиционален пристап** во наставата со:

- висок степен на согласување, донесување одлуки со консензус;
- посветеност и поттик на наставниците и учениците, поврзаност;
- соработка на повеќе нивоа, проактивна позиција на ученикот;
- учење низ персонализирано искуство, кооперативно учење, учење во тимови;
- методи на учење со отворени варијанти, со градење позитивна слика за себе, како значајна цел на процесот на учење;
- развивање ставови и вештини, комуницирање и размена на идеи, ставови и уверувања како променливи варијабли; и
- наставникот - модел во улога на водач, медијатор, менаџер, лице за поддршка.



## Метод, примерок на испитаници, инструменти и резултати

Примерокот го сочинуваат 451 ученик од трето до осмо одделение на возраст од 9 до 15 години. Анкетата беше реализирана со цел да се утврди бројот на ученици кај кои е задоволена потребата за пријателство и потребата за важност. Теренскиот дел од истражувањето го спроведоа членовите на училишната заедница, односно претседателите на одделенијата. Резултатите за секое одделение ги обработија учениците - членови на одделенската заедница, во соработка со одделенските раководители. Обработката на резултатите на ниво на вкупниот број испитаници ја подготви училишниот психолог. Од табеларниот и графички преглед на резултатите може да се констатира дека:

- потребата за пријателство е задоволена кај 99% од испитаниците, а потребата за важност кај 76% од испитаниците;
- најголемиот процент од учениците пријатно се чувствуваат во училиштето, имаат позитивна клима за работа, имаат пријатели и успеваат да ја задоволат личната важност.

Ако се фокусираме на резултатите по одделенијата ќе забележиме дека постојат одделенија во кои потребата за важност не е задоволена кај повеќе од половината испитаници, односно учениците не успеваат да постигнат лична значајност. Како последица од тоа се појавуваат повеќе тешкотии во овие одделенија, како во однос на воспоставувањето на позитивна работна клима, така и во однос на интерперсоналната комуникација и постигањата на учениците.

Резултатите од анкетата во однос на состојбите во одделенијата само ги потврдија констатациите на наставниците на одделенските совети. Учениците ги преточија во форма на видеопрезентација добиените резултати, комбинирани со теорија и препораки на методи, техники и пристапи во наставата. Презентацијата се реализираше на ниво на: училишната заедница, одделенските заедници и стручните активи на одделенската и на предметната настава. По презентацијата на материјалот пред наставниците е применет прашалник за утврдување на мислењето на наставниците за применливоста на контролната теорија во училишната со цел подобрување на состојбите со немотивирани ученици и подобрување на квалитетот на образованието. Значајно е да се истакне дека и учениците и наставниците во дискусиите, по презентацијата на резултатите, констатираа дека со честата примена на контролната теорија во училиштата и со организирањето на учениците во тимови за работа во текот на наставата ќе може да се подобрат состојбите со немотивирани ученици.

### Препораките до училиштата во кои постојат проблеми со немотивирани ученици се:

- подучување на наставниците за улогата на наставникот во развивањето на самодовербата и сликата за себе кај учениците, за менталното и за емоционалното здравје, за развојните карактеристики и за потенцијалите на учениците;
- примена на тимови за учење во училишната преку кои се овозможува интерактивно учење, кооперативност и игровност;
- примена на ученички истражувачки проекти во образовниот процес;
- подучување на учениците уште од најрана возраст дека тие, како и сите луѓе на светот, имаат потреби, дека тие секогаш се обидуваат да ги задоволат и дека кога се однесуваат добро или лошо во училишната постојат избори што тие ги прават со цел да ги задоволат своите потреби.



## Работилница за ментално и емоционално здравје

### Цели:

- Отворање на темата „училиште што го унапредува здравјето“;
- Препознавање на елементите и вештините за активно слушање;
- „Влегување во кожата“ на младиот човек – емпатија; и
- Помагање на учениците да зборуваат за своите проблеми.

### Материјали:

- Што е здравје? Што е здрава личност? Што е здраво училиште? Како може да се унапредува здравјето во училиште? (Работен лист);
- Инструкции за слушање (Работен лист);
- Голем лист хартија, пенкала, маркери, лепак, фотографии од типични деца, тинејдери; и
- Помагање на учениците да зборуваат за своите проблеми и инструкции за играње улоги (Работен лист).

### Активности:

1

**Што е здравје?** Учесниците се делат во групи од 4-5 членови. Секоја група добива задача да ги запише на листот размислувањата за едно од долунаведените прашања.

- Што е здравје?
- Што е здрава личност?
- Што е здраво училиште?
- Како може да се унапредува здравјето во училиштето?

Потоа секоја група ги презентира своите размислувања пред другите. По секоја презентација се дискутира за прашањето: - Дали другите имаат нешто да дополнат? - Дали има спротивставени ставови? На крајот водачот се обидува да ги сумира и поентира за ставовите на групата околу секое прашање, внимавајќи дека секое мислење е важно и релевантно, дека нема точни и погрешни мислења. Потоа презентира за холистичкиот пристап кон здравјето и за тоа како здравјето може да се унапредува.

2

**Активно слушање и одговарање:** Учесниците се делат во двојки, потоа секоја двојка означува кој во двојката ќе биде А и Б. Разговарајте за нешто што го правите од забава, но кое многу ве интересира.

- На сите означени како А од двојките кои се тргнати настрана им се објаснуваат инструкциите за слушање и им се даваат запишани на хартија. Следете ги инструкциите додека го слушате вашиот партнер кога ќе зборува. Вашиот партнер не смее да знае за инструкциите што ги имате. Нека почнат Б да зборуваат со А.
- По 3-4 минути, сите седнуваат во кругот и разговарате за тоа како Б се чувствувале кога биле слушани.
- Повторно во двојки, но сега Б добиваат инструкција за слушање, напишана и објаснета. Потоа А зборуваат со Б.
- По 3-4 минути повторно сите седнуваат во кругот и А опишуваат за искуството и за чувствата за време на разговорот со Б.



2

- За да не преостанат негативни чувства дозволете повторно во двојки да продолжат да разговараат, но сега и Б да слушаат активно.
- На голем лист хартија се запишуваат искуствата: Како се чувствував кога бев слушан/а? Како се чувствував кога партнерот не ме слушаше? Што правиме за да покажеме дека некого внимателно слушаме? Кои гестови, кој начин на однесување ни покажува дека соговорникот не не слуша вистински?

**Дискусија: Како и кога оваа вежба може да се применува во училиница?**

3

**Фотобура:** Учесниците се делат во 4 групи. Секоја група добива по еден голем лист хартија, маркер и фотографија од момче или од девојче. Фотографијата ја лепат во центарот на хартијата. Две групи на хартијата запишуваат што мислат дека детето од фотографијата би одговорило на прашањето: Што ме прави да се чувствувам добро во врска со себе? Другите две групи пишуваат за тоа што мислат дека би одговорило детето на прашањето: Што ме прави да не се чувствувам добро во врска со себе, да бидам загрижен/а, исплашен/а? Запишуваат сè што ќе им падне на памет. Потоа се закачуваат хартиите и се дискутира во целата група: кои се сличностите и разликите за возраста и за полот? Може ли да се групираат зборовите во некакви категории (поврзани со др. луѓе, со училиштето, семејството...). Колку е лесно/тешко да се ставиш себеси во позиција на дете/млад човек? Колку сте сигурни дека тоа се одговорите што би ги дале младите луѓе?

4

**Помагање на учениците да зборуваат за своите проблеми:** На учесниците им се презентираат основните компоненти на комуникацискиот процес со ученик кој има проблем. Потоа двајца волонтери (наставник и ученик) го играат сценариото, по што следува дискусија: Што чувствува наставникот за разговорот? Што мисли дека направил добро? Како може да се подобри комуникацијата? Што чувствува ученикот за разговорот? Што мисли дека наставникот направил добро? Како може наставникот да биде поефективен?



## Работилница за справување со агресивноста

### Цели:

- Препознавање на своите и на туѓите агресивни чувства;
- Разбирање на изворот/причините за овие чувства;
- Начини на растоварување од негативните чувства; и
- Учење позитивни начини за надминување на агресивните чувства.

### Материјали:

- Недовршени реченици (Работен лист);
- Лица на негативни емоции (Работен лист);
- Листа на социјално прифатливи и неприфатливи начини како да се покаже агресивност (Работен лист); и
- Маркери, пенкала, моливи, разни бои.

### Активности:

1

**Недовршени реченици:** Учесниците добиваат по еден работен лист „Недовршени реченици“ и се бара од нив да дадат што е можно повеќе одговори што ги прави лути, бесни, завидливи, непријателски настроени.

2

**Лица на негативни емоции:** Учесниците добиваат по еден работен лист „Лица на негативни емоции“ и имаат за задача во круговите да ги нацртаат лицата на: лутина, омраза, бес, непријателство, а потоа и да ги обојат. Во долната половина од листот во празните кругови да нацртаат лица со чувства кои се спротивни на лутината, омразата, бесот и непријателството и да им дадат име. На крајот сите листови се лепат на таблата или на хамер и сите ги разгледуваат.

3

**Социјално прифатливи и неприфатливи начини како да се покаже агресивност:** Групата се дели на половина, т.е. на две мали групи. Едната мала група треба да пронајде социјално прифатливи начини на покажување на агресивноста (ја добива левата половина од работниот лист „Листа на социјално прифатливи и неприфатливи начини како да се покаже агресивност“), а другата мала група треба да испише социјално неприфатливи начини на покажување на агресивноста, а потоа да ги нареди на десната половина од работниот лист. По еден претставник од секоја мала група ја претставува секоја од листите. (На листите како примери им се дадени неколку појдовни идеи. Кажете им да размислат и да наведат што е можно повеќе вакви идеи!) Секој во групата избира по еден прифатлив начин за изразување на агресивноста за да го изведе невербално пред другите.



4

**Водена фантазија - долина на среќата:** Учесниците седнуваат во круг и им се вели да се опуштат. Тоа се прави со неколку длабоки вдишувања со задржување на воздухот и броење до 7 додека издишуваат. Тогаш водителот им вели да ги затворат очите и да ги следат неговите зборови со кои тој ќе ги однесе во „Долината на среќата“.

„Замислете дека одите низ еден тунел. Темно е и одеднаш ви светнува пред очите и здогледувате дека има пожар во тунелот. Сидовите горат, но вие знаете дека сте безбедни. Доаѓате до крајот на тунелот и забележувате една врата. Ја отворате и влегувате во „Долината на среќата“. Пожарот и темнината се зад вас. А пред вас се простира прекрасната долина. Има многу нешта за кои само сте сонувале да ги правите, а не сте имале можност.

Сега таа можност ја имате, правете ги тие нешта! Потаму има река, а во средината на реката има еден остров. Луѓето на кои им се лутите се наоѓаат на островот. Мавнете им! Тие не можат да ви се доближат, ниту да ви сторат нешто, тие не можат да ја поминат реката и да дојдат во „Долината на среќата“. Свртете им го грбот и уживајте во Долината барем некое време. Кога сте подготвени, можете да ја напуштите „Долината на среќата“. Сега сте освежени и смирени. Веќе не сте раздразнети и лути.



## Работилница за справување со агресивноста

### Цели:

- Препознавање на своите и на туѓите агресивни чувства;
- Разбирање на изворот/причините за овие чувства; и
- Начини на растоварување од негативните чувства.

### Материјали:

- Обезбедување простор за изведување на вежбите; и
- Бомбони, ливчиња хартија во боја (како награда).

### Активности:

1

**Уводна игра:** Учесниците се делат во двојки и во секоја двојка наизменично еден е шеф, а другиот го слуша, па потоа си ги менуваат улогите. Шефот издава наредби, а потчинетиот треба да ги спроведува. Еве неколку примери:

- Скокни горе-долу трипати!
- Сврти се околу столот!
- Пеј како птица!
- Кажете си го името трипати!
- Наведни се напред трипати!

2

### Приказна: „Пловидба“:

На учесниците им се дава инструкција дека треба внимателно да слушаат една приказна, без да зборуваат. Приказната тече вака: „Еден убав сончев ден отидовме на пловидба со бротче. Беше утро и брановите не беа големи, па бротчето не се нишаше многу. Ветрето беше тивко и почнавме да ловиме риба. Како се приближуваше сончевиот ден кон пладне, брановите стануваа се поголеми и поголеми, бродот се повеќе се нишаше. Но рибата гризеше и ние останавме да ловиме уште. Брановите стануваа уште повисоки и тогаш покрај бродот забележавме еден голем кит. Со китот се погледнавме очи в очи и толку се исплашивме што веднаш ја сменивме насоката. Ветрот дуваше се посилено, брановите беа се поголеми, а ние брзавме кон брегот уплашени од големиот кит. Кога стигнавме на брегот бевме пресреќни. Денот се уште беше убав и сончев. Затоа решивме да го искористиме времето и да ловиме риба и да го набљудуваме морето од брегот.“



2

Потоа им се кажува дека некои зборови треба да ги покажат со движења на рацете и лицето. Напишете ги тие зборови на табла или на голем лист хартија.

**сончев ден** = круг со дланките околу лицето

**бротче** = исправени и споени двете раце над главата и нишање на телото

**бранови** = нишање на целата група

**голем кит** = две деца се доближуваат и божем заедно пливаат

**ветер** = свирење со уста

**очи в очи** = крукчиња со прстите околу очите

Потоа повторно прочитајте им ја приказната и кога се изговараат зборовите дадени на таблата децата треба да ги изведуваат соодветните движења кои ги симболизираат токму тие зборови. При следното читање наместо, воопшто, да се изговори зборот се изведува движењето кое го симболизира. Така, на пр., „Еден убав... (соодветно движење) отидовме на пловидба со... (соодветно движење). Може да се игра како игра, па кој ќе згреши во движењата да излезе од играта. Децата што ќе останат во играта и по третото или четвртото читање добиваат мали награди (бомбони, ливчиња хартија во боја и сл.).

3

**Завршна игра:** Завршната игра се изведува во двојки. По две деца седнуваат на подот со свртени грбови еден кон друг, потпирајќи се меѓусебно. Треба да се кренат во исправена положба без да се помагаат со рацете, туку дејствувајќи со заемното потпирање на грбовите. Од исправена положба треба повторно, без допир со рацете да се вратат во седната положба. Оние што од првпат ќе успеат во активноста добиваат награда и гласно се пофалуваат.



## МУЛТИКУЛТУРАЛНАТА КОМПОНЕНТА ВО НАСТАВНИОТ ПРОЦЕС - ПОЧИТУВАЊЕ НА РАЗЛИКИ И СЛИЧНОСТИ

**Културата е нашето обележје, идентитет, припадност, како се однесуваме, облекуваме, како се покажуваме пред другите, музиката што ја слушаме, јазикот што го зборуваме...**

Културата е систем од норми и вредности усвоени од страна на одделна социјална група што ги „тера“ припадниците на групата да се однесуваат на определен начин. Сфатена во оваа смисла, културата опфаќа многу аспекти од животот, какви што се:

- Што се смета за „добро“, а што за „лошо“?
- Какви се односите меѓу мажите и жените во и надвор од семејството?
- Какви се односите меѓу родителите и децата, меѓу постарите и помладите?
- Кој јазик се зборува?
- Кои обичаи се сметаат за важни?
- Што вообичаено се јаде и како се јаде?
- Како се пренесуваат информациите?
- Како се искажуваат емоциите?
- Кој поседува моќ и како се доаѓа до моќ?
- Каква е улогата на религијата?

**Преку процесот на социјализација детето ги осознава симболите и знаците во својата култура.**



Во денешни услови, многу е мал бројот на земји кои се монокултурни, зашто повеќето земји, кои некогаш биле монокултурни во меѓувреме станале мултикултурни (различни култури кои произлегуваат од различни етнички и/или религиски групи живеат на иста територија). Во мултикултурните општества различните културални групи можат да живеат заедно, негувајќи отворени меѓусебни односи и почитувајќи се едни со други. Меѓутоа има примери на мултикултурни

општества во кои разликите не се прифаќаат, поради што различните културални групи кои живеат на иста територија настојуваат да се дистанцираат едни од други. Од тие причини во современата терминологија зборот мултикултурно сè почесто се заменува со зборот интеркултурно, особено кога треба да се нагласи дека се работи за култури коишто се во замен однос (во соработка) наместо за култури коишто живеат една покрај друга.

Ефикасната мултикултурна едукација го подвлекува значењето на внатрешно-логичката конзистентност на сите делови од културата, врзана за определен временско-географски обединувачки контекст. Таа не гледа на културата како на хомоген ентитет. Притоа, може да помогне учениците да ги разберат и да ги прифатат разликите кои постојат во секоја култура, нагласувајќи го достоинството на луѓето и развивајќи кај учениците почит спрема нивната способност да се справат со времето во кое живеат.



## ПРОМОЦИЈА НА ИНТЕГРАЦИЈАТА. ПЕРЦЕПЦИЈА НА ДРУГИОТ

Како ќе се однесуваме кон некој човек, предмет, појава, настан, многу зависи од тоа како ги перцепираме. Перцепирањето е процес кој ни овозможува да го осмислиме и да го доживееме она што нашиот мозок го прима како збир од поединечни дразби (на пример, човек). Истовремено перцепцијата вклучува и вреднување, овозможувајќи ни за човекот што го гледаме да кажеме дека е висок, низок, убав, грд, добар, лош... Нашето однесување кон него ќе биде под големо влијание на тоа како сме го перцепирале - доколку сме го перцепирале како лош, кон него ќе се однесуваме поинаку, отколку ако сме го перцепирале како добар.

Врз перцепцијата влијаат претходното искуство и очекувањата. Ако со некого сме имале позитивно или негативно искуство, очекуваме тој така да се однесува кон нас и во иднина. Ученик што добил 5 на почетокот на учебната година, може да ужива на стара слава. Интересите и вредностите влијаат и предизвикуваат луѓето да не го видат она што би требало да го видат. На пример, едно куче, некој го гледа како закана, некој како милениче... Кај луѓето постои тенденција да ја перцепираат ситуацијата само од сопствена перспектива. Затоа, различни луѓе гледаат различни особини на еден ист објект и различни луѓе опишуваат еден ист настан на различен начин.

*(адаптирано од Бешка, В. (1999) „Почитување на разликите“)*



## Работилница за „Нешто друго“

### Цели:

- Да се прикаже на илустриран и едноставен начин (не)прифаќањето на Другиот;
- Да се поттикне дискусија за различностите;
- Да се промовира прифаќање на различностите;
- Да се сфати дека различни луѓе можат различно да гледаат на исто лице, ист предмет, иста појава, или настан; и
- Да се увиди дека она што ќе се перцепира зависи од претходното искуство, од очекувањата, интересите и вредностите;

### Материјали:

- Приказната за „Нешто друго“.

### Активности:

1

Читање на приказната за „Нешто друго“ и дискусија за поимот перцепција и „Нешто друго“ - Зошто „Нешто друго“ не беше прифатен како „Нешто друго“? Како приказната може да се поврзе со животот на луѓето?



## ГЕНЕРАЛИЗАЦИИ И СТЕРЕОТИПИ

Сите луѓе имаат тенденција да генерализираат (изведуваат заклучоци) за особините на цели групи врз основа на искуствата со еден или со неколку припадници на групите. Таквите генерализации секогаш се базираат врз делумни информации за групата, а се однесуваат на сите припадници на групата. Во основа таквото генерализирање е нелогично размислување.

Научените генерализации, особено ако се негативни, многу често се фиксираат во главите на луѓето и се претвараат во стереотипи. Стереотипите оневозможуваат на луѓето да се гледа како на индивидуи со свои лични особености, туку секогаш како на припадници на групи.

Присуството на стереотипи за „другите“ е проследено со тенденцијата да се перцепираат само оние постапки на „другите“ што се во согласност со усвоените стереотипи. И не само тоа. Стереотипите ги тераат луѓето да се однесуваат кон поединците како кон припадници на одредена група, во согласност со стереотипните особини што и се припишуваат на групата. На пр., ако некој има стереотип дека младината е невоспитана и незрела самостојно да одлучува, голема е веројатноста тој да ги „гледа“ само невоспитаните и незрелите постапки на младите и со нив ќе комуницира како со невоспитани и нема да им дозволува самите да одлучуваат.



## ПРЕДРАСУДИ И ДИСКРИМИНАЦИЈА

Предрасудите се логички неосновани ставови кои се упорно одржувани и се проследени со интензивни емоции спрема одредени објекти. Објектите кон кои се насочени предрасудите можат да бидат групи (полови, етнички, религиски и сл.) или предмети и појави (пр.предрасуди кон контрацепција, делење на игли...).

Предрасудите имаат: сознајна компонента, емоционална и бихевиорална: „Знам дека сите Албанци се нечесни и опасни, затоа во нивно друштво се чувствувам непријатно и ќе му забранам на моето дете да се дружи со Албанци“.



## Работилница за сличности и разлики

### Цели:

- Согледување на разликите и сличностите меѓу луѓето; и
- Да се поттикнат учесниците да гледаат на разликите како на позитивна придобивка, без да се инсистира на потребата да се бараат сличности по секоја цена

### Материјали:

- Празен лист хартија за секој учесник; и
- Работен лист „Воочувам сличности и разлики“ (Работен лист).

### Активности:

1

**Уводна игра:** На секој учесник му се дава по еден празен лист хартија. Активноста ја изведува секој самостојно, без да гледа кај другиот. Сите треба да ги следат инструкциите на водачот и затоа треба да е тивко, без поставување прашања.

- Учесниците ги следат овие упатства:
- Земете го листот хартија!
- Свиткајте го на половина!
- Откинете го горното десно ќоше!
- Свиткајте го повторно листот на половина!
- Откинете го горното десно ќоше!
- Свиткајте го повторно листот на половина!
- Откинете го горното десно ќоше!
- Свиткајте го повторно листот на половина!
- Откинете го горното десно ќоше! (ако може, ако не, не мора)
- Одвиткајте го листот хартија!
- Учесниците погледнуваат наоколу и ги разгледуваат листовите на сите при што констатираат дека се разликуваат.

#### Дискусија:

- Дали листовите се разликуваат?
- Зошто се искинати различно?
- Дали нечиј лист е искинат неправилно, а нечиј правилно?
- Ако листовите на учесниците се искинати различно од твојот дали тоа значи дека тие се лоши? Зошто не?
- Дали често судиме за луѓето дека се добри или лоши според тоа дали ги прават работите исто како нас?
- Дали луѓето од различни места, различни земји, различни раси, различно гледаат на светот? Чиј поглед е точен?
- Како би изгледал светот кога сите би имале ист поглед на сè?



2

**Скулптура:** Одберете тројца учесници кои во меѓусебен договор ќе претстават скулптура што ќе асоцира на “мир”, “другарство”, или на нешто слично, без притоа да коментираат нешто.

Кога скулптурата ќе биде готова, другите учесници треба да и дадат име, секој по сопствено видување и да го запишат на лист хартија.

Секој на глас треба да го прочита своето име што и го дал на скулптурата.

Самите учесници во правењето на скулптурата, исто така, на крајот и даваат име на својата скулптура.

**Дискусија:** Секој учесник и дал различно име на една иста скулптура. Што значи тоа? Дали има точни и неточни толкувања на скулптурата? Што може да влијае врз различните луѓе да ги толкуваат различно нештата што ќе ги видат? (Нивните моментални чувства, искуството што го имаат, доживувањата што ги имаат отпорано, личните вредности итн.)

3

**Воочувам сличности и разлики:** Од учесниците се бара да го пополнат работниот лист “Уочувам сличности и разлики”. Откако ќе го пополнат работниот лист, се формираат мали групи со по 4-5 учесника. Учесниците добиваат задача да ги споредат одговорите во рамките на малите групи.

**Дискусија:** Што ви беше полесно да смислите, сличностите или разликите? Зошто? Споредено со другите во групата, дали одговорите ви беа повеќе слични или повеќе различни? Зошто? Во кои категории имавте најслични одговори? Во кои имавте најразлични? (Дали се совпаѓавте во разликите или во сличностите?)



## Работилница за предрасуди и стереотипи

### Цели:

- Воочување на тоа како ограничувањата водат кон создавање предрасуди и стереотипи.

### Материјали:

- Голем лист хартија-Работен лист за групно рангирање; и
- Маркери.

### 1

#### Активности:

- Уводна игра
- Читање на приказната *Јоно Око и Хаи*
- Индивидуално и групно рангирање на ликовите од приказната:

По читањето на приказната *Јоно Око и Хаи* на учесниците им се даваат инструкции на кој начин индивидуално да ги оценат (рангираат ликовите). Притоа можеме да илустрираме цртајќи на голем лист хартија.

„Има пет оценки и пет ликови. На вашиот најдраг лик (оној што најмногу ви се допаѓа) дајте му највисока оценка - 5. На тој што најмалку ви се допаѓа - 1. Оценете го секој од ликовите“.

Откако секој завршува со оценувањето ги соопштува своите оценки кои се запишуваат на големиот лист хартија (Работен лист). Притоа се објаснува зошто е токму таков редоследот, т.е. кои се причините за таквото рангирање на ликовите од приказната (групно рангирање).

Откако е направено групното рангирање на ликовите од приказната, се пристапува кон читање на додатокот-објаснувањето на контекстот на случувањата.

Следува **дискусија**. Какви се реакциите на учесниците во врска со она што го слушнале во тој момент? Што ни говори ова во врска со начинот на кој ги формираме судовите? Разговор за ограничувањата кои си ги поставуваме самите себеси. Неопходно е да се познава контекстот во кој луѓето делуваат за да ги „поврземе точките“.



## КОНФЛИКТИ

Конфликтите се составен дел од животот: појава која е резултат од истовремено постоење на спротивставено однесување и различни интереси меѓу две или повеќе страни.



До конфликти доаѓа постојано во секојдневниот живот на луѓето. Конфликтите се природен, неизбежен и нормален дел од животот во семејството, училиштето, на работното место и секаде каде што луѓето стапуваат во интеракција. Притоа децата не се исклучок - често тие самите се сведоци или директни учесници во таквите конфликти. Отворените конфликти, проследени со караници, навредувања и тепачки, не се единствените нешта кои треба да се решаваат. Многу почести, па и повознемирувачки се прикриените конфликти во кои децата и возрасните се повлекуваат и без очигледни надворешни манифестации ги преживуваат доживеаните неправди. И сè додека не се овозможи таквите прикриени конфликти да станат отворени, не може ни да се очекува тие да бидат решени. Конфликтите се неизбежни, но лутината, гневот, навредите, обвинувањата и

недовербата можат да се избегнат. Сè зависи од тоа како се реагира во конфликтната ситуација и како се приоѓа во решавањето на конфликтите. Во нашата секојдневна практика доминираат неколку пристапи, кои во основа се деструктивни или за едната страна, или за другата, или за двете страни во конфликтот. Така некои деца (па и возрасни) кога стапуваат во конфликт со други, воспитувани според народната „попаметниот попушта“ реагираат на начин кој наметнува избегнување и одречување на конфликтот, што може да резултира во губење ефикасна контрола врз сопствениот живот поради постојаното сомневање во себеси и сопствениот авторитет. Во друга крајност се оние деца (па и возрасни) кои реагираат со директно спротивставување што се манифестира низ заканување, агресивно однесување или прекин на комуникацијата со страната со која се во конфликт. Тие не знаат како да



комуницираат за да дојде до меѓусебно разбирање, почитување и вистинско решавање на конфликтот. Во ситуациите кога возрасните се вмешуваат за да помогнат во решавањето на конфликтите меѓу децата, пристапот најчесто е деструктивен. Вообичаено за нив е да пресудуваат кој е во право, врз основа на сопствената проценка на тоа што е



праведно, предлагаат казни мерки, па дури и ги казнуваат страните за преземените активности. На тој начин тие ја преземаат улогата на арбитри, наместо да дејствуваат како посредници, кои би ја олесниле комуникацијата меѓу конфронтираните страни и би им овозможиле самите да дојдат до заемно прифатливо решение.



Анализата на конфликтите треба да опфати разбирање на природата на конфликтите, преку факторите што ги предизвикуваат, ги одржуваат и ги засилуваат конфликтите (однесувањето, потребите, перцепцијата, емоциите, предрасудите и стереотипите), до стратегиите за конструктивно решавање на конфликтите (колаборативно преговарање и посредување). Ученикот треба да се научи да ги анализира конфликтите, да одлучи како да се однесува во конфликтна ситуација и да ја преземе одговорноста за последиците од сопственото однесување. Ова придонесува за менталното здравје на поединците, но и за создавање позитивна клима во заедницата.

Преку дискусија учениците споделуваат различни мислења и изведуваат заклучоци...

Конфликтите содржат позитивна димензија - елементите за решавање на конфликтот се содржат во самиот конфликт. Ниеден конфликт не може да се реши без конструктивно соочување со него. Мирољубивото соочување со конфликтот е позитивна придобивка - само низ соработка и мирољубиво изразување на разликите што довеле до конфликтот може да се постигне она што навистина се бара. Решавањето на конфликти со сопствени сили е многу поефикасно од решавањето со посредство на трето лице. Тоа е израз на моќта - конфронтираните страни ја преземаат одговорноста за решавањето. Ова е од особено значење за младите луѓе кои најчесто се чувствуваат беспомошни. Различностите можат да бидат позитивни - не се негативни по својата природа - конфликтот е можност да се научи повеќе за себеси и за другиот.

Учениците ќе научат да бидат **кооперативни**, ја развиваат **самосвеста и афирмацијата**-ги запознаваат добрите страни, способностите и квалитетите кај себе и кај другите, што им помага да изградат позитивна слика за себе, истовремено учејќи како да ги изразуваат своите чувства, стравови, потреби, почитувајќи ги притоа правата на другите, стекнуваат **комуникациски вештини** - вештини за активно слушање, која е предуслов за ефикасна размена на мислења, да се парафразира говорникот, да се рефлектираат неговите чувства и **толерантен однос** спрема средината - прифаќање на разликите меѓу луѓето.



## 6 чекори за решавање (трансформација) на конфликти

- 1 Идентификување на потребите** („Што е она што ви треба, или што сакате?“). Секоја личност во конфликтот треба да го одговори ова прашање, без да ја обвинува другата личност.
- 2 Дефинирање на проблемот** („Што мислите во што е тука проблемот?“). Целиот клас може да помогне да се даде одговор кој ги вклучува потребите и на двете страни, без обвинување. Личностите кои се во конфликт мора да се согласат со дефинициите.
- 3 Бура на идеи за голем број можни решенија** („Кој може да смисли начин со кој може да се реши овој проблем?“). Секој во класот може да понуди одговор. Сите треба да бидат запишани, без коментирање, оценување, судење. Целта на овој чекор е да се дојде до што повеќе решенија.
- 4 Евалуација на решенијата** („Дали би биле среќни со ова решение?“). Секоја страна во конфликтот ја разгледува листата на можни решенија и кажува кое би можело да биде прифатливо за него/неа, а кое не.
- 5 Донесување одлука за најдоброто решение** („Дали и двете страни се согласуваат со ова решение?“ „Дали проблемот е решен?“). Потврдување дека и двете страни се согласуваат и им се дава признание за напорите кои ги вложиле во откривањето на решението.
- 6 Проверка на тоа како ќе функционира решението** („Ајде да зборуваме еден со друг повторно наскоро за да видиме дека проблемот навистина е решен“). Треба да се направи план за тоа како ќе се евалуира решението. Евалуацијата може да се направи за неколку минути, за час или следниот ден, недела, во зависност од тоа каква е природата на конфликтот и возраста на луѓето вклучени во конфликтот.

(адаптирано од Бешка, В. (1997) „Образование за развој“)



## Работилница за трансформирање на конфликти

### Цели:

- Развивање на вештини за трансформација на конфликти.

### Материјали:

- Работен лист за трансформација на конфликти.

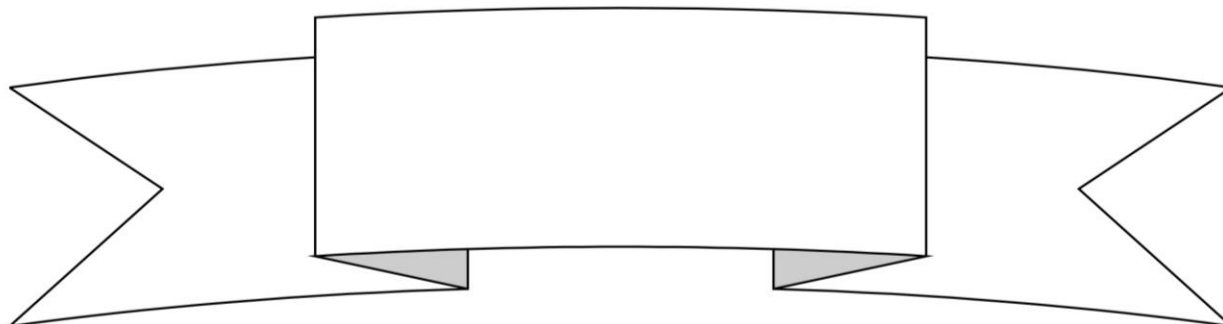
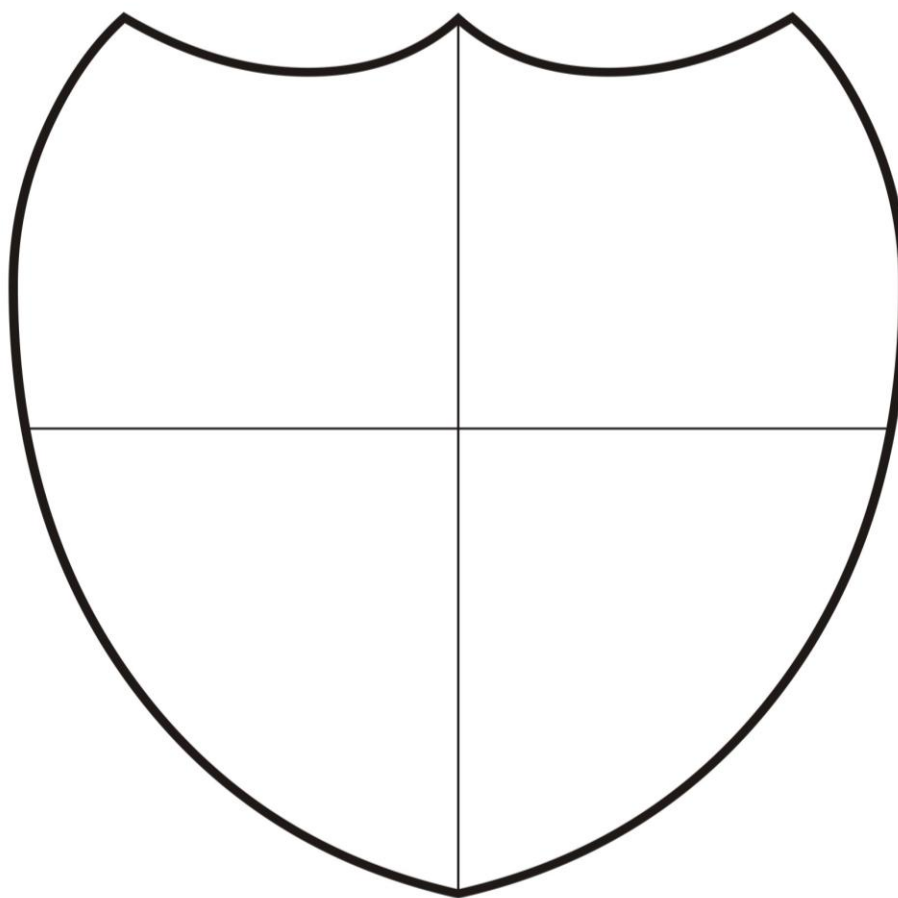
### Активности:

- 1** Учесниците избираат конфликт кој сакаат да го трансформираат. Се делат улогите за „учесниците“ во конфликтот и за медијаторот. Медијаторот ги следи шесте чекори за решавање на конфликти и се обидува да го реши конфликтот. Следува дискусија за процесот.

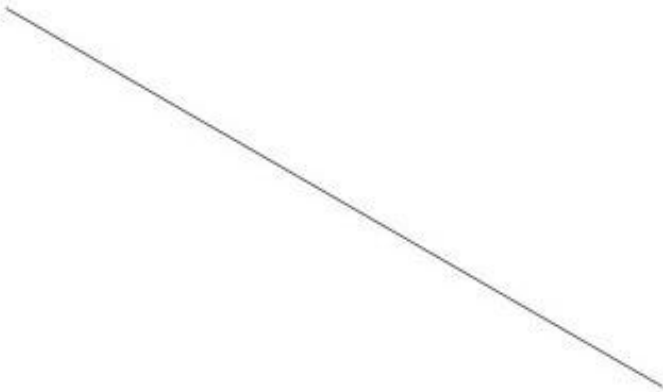


## Работни листови

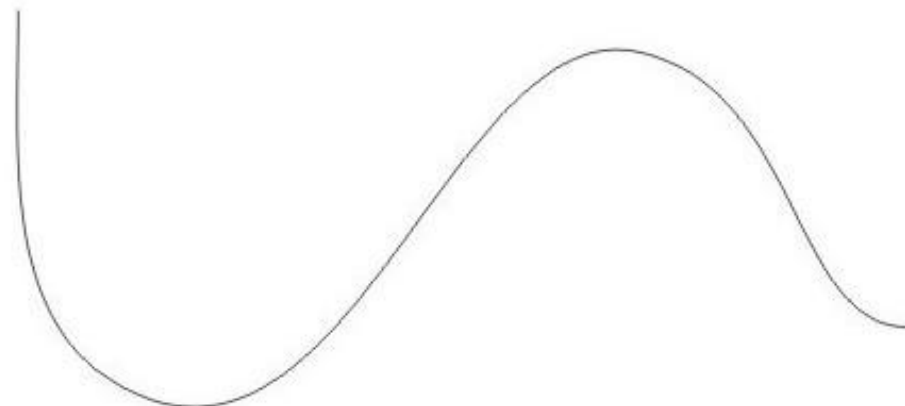
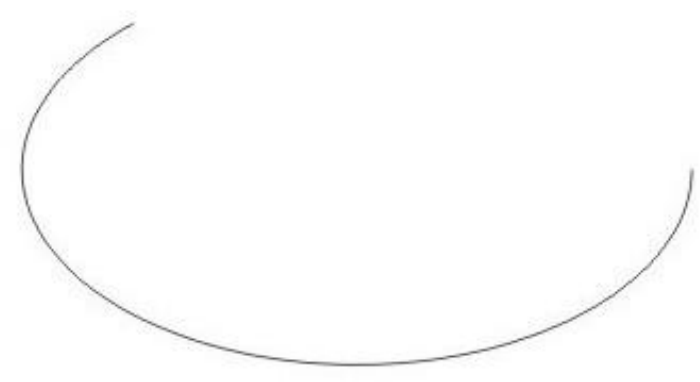
### Личен грб





4 Приказна	
Цртеж 3	
2 Приказна	



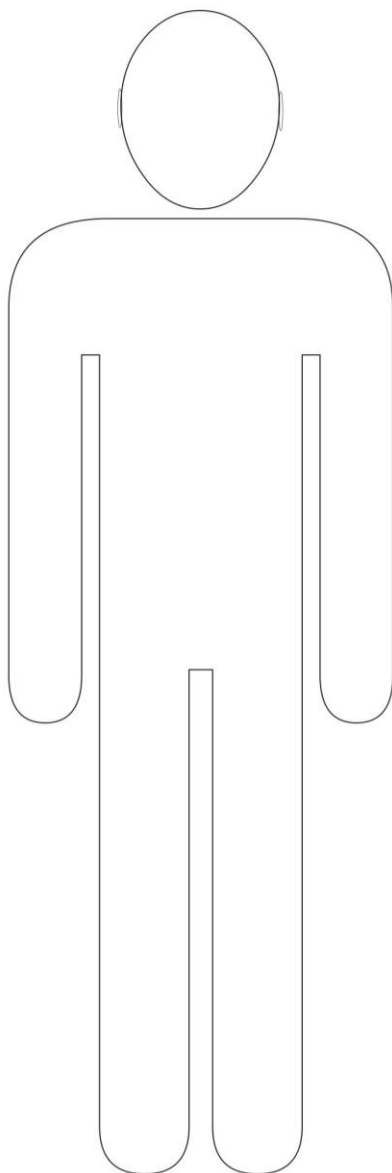
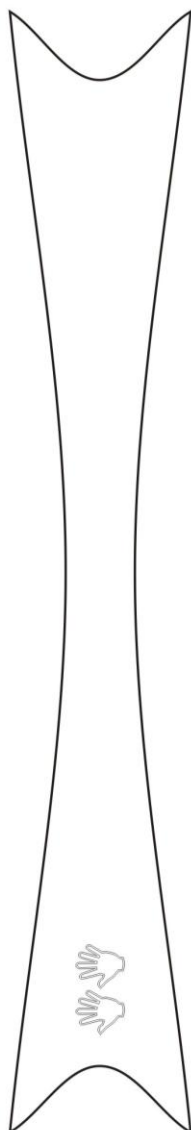
<p><b>1</b></p> <p>Цртеж</p>	
<p>Приказна</p> <p><b>6</b></p>	
<p>Цртеж</p> <p><b>5</b></p>	



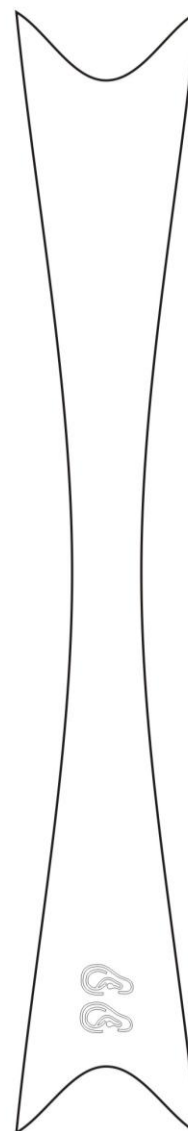
Што сакаат моите очи да гледаат?



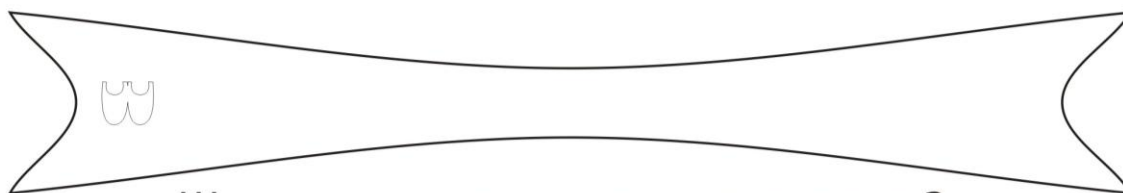
Што сакаат моите раце да прават ?



Што сакаат моите уши да слушаат ?



Што сакаат моите нозе да прават ?





### Истражување на месечината

Вие сте вселенска посада која треба да се сретне со друг вселенски брод на осветлениот дел од месечината. Поради технички потешкотии, вашиот брод е приморан да слета на место кое е 200 км подалеку од местото каде треба да се сретнете со другиот брод. За време на слетувањето, повеќето од опремата се оштетува. Со оглед на тоа што вашиот опстанок зависи од тоа дали ќе дојдете до другиот брод, треба да изберете што ви е најпотребно да земете со вас. Подолу се наведени 15 предмети кои не се оштетени после слетувањето. Ставете број 1 до најважниот предмет, број 2 до следниот по важност, и така натаму се до 15, кој треба да е најмалку важен.

Предмети	Индивидуално рангирање	Групен консензус
Кутија кибрит		
Концентрирана храна		
15 м најлонска врвца		
Падобран		
Греалка		
Два пиштола од 45 калибра		
Млеко во прав		
Две боци кислород		
Мапа на ѕвездите		
Чамец за спасување		
Магнетски компас		
22 литра вода		
Сигнални пиштоли		
Прва помош со игли за инекции		
Радио примо-предавател		



**Одговор на вежбата од страна на НАСА**

<b>Ранг</b>	<b>Предмети</b>
15-нема кислород, не може да се користи на месечината	Кутија кибрит
4-може да се живее извесно време без храна	Концентрирана храна
6-помага при патување низ тешко проодливиот терен на месечината	15 м најлонска врвца
8-може да користи за носење на нешта или повредени луѓе, но на месечината првенствено за правење на сенка, бидејќи сонцето е многу жешко	Падобран
13-осветлената страна на месечината е жешка, но греалката може да биде потребна за длабоките сенки на темната страна. Има свој систем на напојување	Греалка
11-можат да се користат за да се заврзе врвца која треба да се фрли преку	Два пиштола од 45 калибра
12-не е добро, затоа што треба да се измеша со вода, а водата е скапоцена	Млеко во прав
1-на месечината нема воздух	Две боци кислород
3-потребна е за навигација и одредување на локацијата и насоката	Мапа на ѕвездите
9-може да користи како засолниште или за носење на повредените	Чамец за спасување
14-магнетското поле на месечината е различно од она на земјата, затоа и нема вредност, но се наоѓа пред кибритот затоа што металот на компасот може да се користи	Магнетски компас
2-не може долго да сеживее без надоместување на течност во телото	22 литра вода
10-корисни се иако нема да горат без кислород	Сигнални пиштоли
7-може да користат за повреди и болести, но иглите се се бескорисни (ставени се за да одвлечат внимание)	Прва помош со игли за инекции
5-за комуникација со другиот брод. Сепак радиото ја следи линијата на светлоста и нема да ја следи кривината на месечината, и затоа може да се користи само на високите планини или кога другиот брод е на повисоко.	Радио примо-предавател



## СОЗДАВАЊЕ НА ДЕМОКРАТСКИ ЧАС

.... Кит не се чувствуваше добро во улогата на авторитет. Тој почувствува дека неговите методи на предавање култивираат однесување и вредности спротивни на демократските идеали. Ова сознание постепено го доведе до тоа да го промени својот пристап во предавањето математика.

Четири клучни теми се вградени во основата на новиот пристап што тој го воведува: заедница, заедничко донесување на одлуки, учење со соработка и индивидуално и групно решавање на проблеми. Уште од првиот ден на училиште Кит пристапуваше кон разработка на овие теми. Тој напорно работеше за да ја изгради основата за тој вид на учење кој се надева дека го поткрепува, постепено помагајќи им на учениците да ги развијат вештините кои се неопходни за успешно функционирање на час заснован врз демократски принципи.

Додека неговите цели во врска со часот беа јасни, остана флексибилен, внимателен во чекорењето и чувствителен на посебните индивидуални и групни потреби. Најпрво, тој ги поканува учениците да седнат во круг, кој е истовремено и функционален и симболичен. Кругот ја симболизира желбата за промена на односите на моќ во класот. Функционално, физичката структура на кругот ги поттикнува учениците да стапат во интеракција, како еден со друг така и со наставникот, спротивно на традиционалното сместување на наставникот како главен во училницата. Но, тој оди уште подалеку во предизвикувањето на традиционалната динамика:



**Ние заедно ги правиме правилата. Донесуваме одлуки за дисциплината заедно. Одлучуваме за техниките на оценување... тешко е заеднички да се избере наставната содржина-па јас им кажувам дека некои работи се надвор од моја и нивна контрола. Ова е час по алгебра па затоа учиме алгебра. Но колку што е можно повеќе, јас им дозволувам да ја одредат брзината со која минуваме низ материјалот, должината на домашните задачи и слични нешта.**

Тој започнува со јасно објаснување на неговите цели на часот: главна причина заради која групата е заедно е учењето математика. Тој верува дека за да се оствари тоа, од суштинска важност е учениците да развијат чувство на заедништво и способност да работат кооперативно, бидејќи најдобри резултати во учењето се добиваат тогаш кога поединците и групите ги користат сите достапни ресурси во групата како и оние надвор од неа. Тој ја дава својата дефиниција за класна заедница:

**Тоа е група... која ги цени и уважува разликите во мислењата, чии членови ја делат посветеноста на заеднички цели и процедури, чии членови се одговорни за сопственото учење и учењето на секој поединец во класот, која функционира врз основа на консензус, која се гледа себеси како група на водачи и којашто конструктивно се справува со конфликти.**



Тој јасно кажува дека од нив се очекува да преземат зголемена одговорност за својата сопствена наобразба. За да се случи ова, клучно е сите во одделението да развијат заемна почит и доверба бидејќи ќе се подучуваат еден со друг. Овие ставови се исто толку важни за растот и наобразбата на учениците колку и специфичните вештини и знаењата од алгебра и геометрија.

Тој ја нагласува потребата за опуштена атмосфера каде сите се чувствуваат почитувани и способни да пробаат нови начини на учење и подучување. На крај, тој нагласува дека часот по математика исто така треба да е забавен.

Понатаму Кит го ангажира одделението во серија вежби за градење на заедништво и продолжува со нив за време на целото полугодие. Неговата цел е да им помогне на учениците да се запознаат меѓусебно како индивидуи со различни приоритети, потреби и вредности. Започнува воведувајќи го класот во вежба што им помага на сите да ги научат имињата на сите членови на групата. Потоа им дозволува на учениците меѓусебно да се



интервјуираат и да го претстават оној што го интервјуирале пред целата група. Друга активност за градење на заедништво која ја користи е играта „Игра на откривање на мистерија“ во која тој на секој поединец во групата му открива дел од информациите неопходни за да се реши мистеријата, која пак може да се открие само со потполно групно учество и внимателно слушање. Ваквите активности започнуваат да го стимулираат процесот низ кој од збир на индивидуи се создава зедница, создавајќи чувство на блискост и удобност и нудејќи вежбање на вештини неопходни за ефикасно функционирање на групите што даваат поддршка. Кит исто така јасно дава до знаење дека учениците ќе помогнат во одредувањето на правилата:

**На почетокот на годината правевме „бура на идеи“ за тоа кое правило ќе биде неопходно за сите ние да ги постигнеме нашите цели. Одлучивме дека не може повеќемина да зборуваат одеднаш, туку само едно лице. За тоа постигнавме консензус уште првиод ден.**

Договарањето за содржината на одлуката и процесот низ кој беше донесена додека го усогласувавме ова правило како важен прв чекор, не беа лесни и одземаа прилично време. Кит им помагаше на учениците да развијат стрпливост и заемно почитување неопходно за доследно да се придржуваат до ова правило. Најмногу се потпираше на техниките за кооперативно учење за да им помогне на учениците да развијат чувство на поврзаност и способност да работат заедно, кои пак се многу важни за процесот што сака да го создаде. Почнува со честа работа во мали групи, градејќи постепено од парови и тројки групи од четири или пет члена. Низ тоа, тој ги поткрепува целите, вештините и ставовите неопходни за ефикасна групна работа.

За да го претвори во модел своето убедување во важноста на поврзувањето меѓу луѓето во процесот на учење, Кит го почнува секој час трудејќи се да го поздрави секој ученик поединечно. Го започнува секој час со кус период на „поврзување“, за време на кој учениците влегуваат во дискусија за настаните и проблемите од својот живот во и надвор



од училиштето. Една ученичка ја отсликува вредноста на ова: „Сфатив дека секој ги има истите проблеми кои ги имам и јас, и некако тоа помага за да ми се подобри денот“.

Кит исто така ги вклучува учениците во развивање систем на оценување за предметот. Учениците развиваат иновативни и понекогаш многу сложени системи на оценување. На пример:

**На еден од нашите часови тие решија да се даваат посебни награди за групата која ќе ги заслужи. Ако секој член од групата го совлада материјалот и целосно ја заврши домашната задача, ќе заработи додатни поени.**

Овој метод на оценување е различен од одделение до одделение, но она што е заедничко за најголемиот број класови е дека од учениците се бара редовно (најчесто секоја втора недела) да даваат проценка за себеси и за класот, и да учествуваат во формирањето на сопствената проценка, најчесто низ некоја форма на преговарање со Кит.

Неговата цел секогаш е да се движи кон точката каде учениците не само што ќе учествуваат во развивањето на правила и методи на оценување, туку исто така и ќе ја делат одговорноста за стимулирање на активностите за време на часот. Меѓутоа општо земено, тој ја презема одговорноста за претставување на нов материјал, за поставување прашања, за презентирање нови и за истражување на врските помеѓу идеите. Тој го развива разбирањето на поимите што стојат зад процесите и ги објаснува проблемите-примероци со нагласување на клучните точки.

Во повторувањето на проблемите и материјалот откако се претставени идеите и откако е работено на нив, Кит ја гледа најдобрата прилика да ги внесе учениците во водење на сесии за решавање на проблеми и во заедничко работење како група водена од ученици. Почнува со давање пример како да се води групата низ решавање на математички проблеми. Кон средината на годината учениците почнуваат сами да ги водат своите часови:



**Подоцна во текот на годината запрашувам дали некој би сакал да го води часот, што значи дека тие би биле одговорни за држење на насоката, сумирање на идеите, одлучување колку проблеми да се решат и вклучување на што е можно поголем број на ученици. Тие поттикнуваат и разговор околу проблемите.**

Кит ги опишува видовите интеракција помеѓу учениците што се појавуваат во ваквите класови:

Децата ги прашуваа своите прашања, а ученикот ги пишуваше на табла и потоа си помагаа еден на друг. Кога ученикот на табла ќе заглавеше, ќе се свртеше и ќе кажеше: „Заглавив, дали некој може да ми помогне?“ И некој ќе кажеше „Да, стори го следново: подели ги двете страни со ист број“. „Ох, да, ќе речеше ученикот на табла, и тие ќе продолжат понатаму. Неколку пати тоа ми беше многу трогателно, децата ќе станеа, ќе дојдеа некаде до половина и велееа: „Не можам“ и си одеа назад на местата, а класот ќе речеше: „Не, не, не остани на табла, ние сите се мачиме со проблемиве. Ова е начин да научиш“.

Кит продолжува да ја игра улогата во водење и фокусирање на класот. На пример, учениците се потпираат на него во набљудувањето, советувањето и одржувањето на брзината со која се одвива наставата. Тие прашуваат кога тој сака да предава нова тема.



Кога тие го водат класот, една од неговите клучни улоги е да биде извор на информации. На пример еден ден кога една ученичка водеше сесија на решавање на проблеми, стана очигледно дека класот не може да ги оствари целите за тој ден. Кога останаа уште само пет минути Кит и пријде на ученичката, која му предложи некои начини на кои може да се прилагодат на новонастанатите околности. Тој се согласи и понуди совет за тоа како да се заврши часот. Ученичката потоа ја доврши својата улога на водач на класот.

Кога класот самиот го води процесот на решавање на проблеми, Кит исто така служи како извор за содржината што треба да биде научена. Додека работат на проблемите, тој ги поттикнува да го употребат своето знаење пред да му се обратат нему. Меѓутоа ако групата навистина заглави, тој стои на располагање. Учениците опишуваат дека „прво ние ќе се обидеме да видиме дали некој од класот може сам да разбере, а потоа ако не може, тој ќе не води кон тоа да дојдеме до решението. Тоа е добро бидејќи бара од секој да размислува и да дава идеи“. Најчесто, учениците го разбираат процесот што тој го стимулира, и всушност често доаѓаат до заклучок дека можат да го решат проблемот меѓу себе, без негова помош.



Нивото на доверба, заемното почитување и преземањето ризик што се појавуваат на некои од часовите се импресивни, како што е очигледно во оваа случка на часот по алгебра во едно одделение:

На почетокот на часот еден ученик запраша кој ќе биде помошник. Друг ученик предложи дека некој нов би требало да се обиде. Еден ученик одговори на тоа сугерирајќи еден конкретен ученик кој не го правел тоа порано, да ја преземе улогата. Тој сметаше дека сеуште не е подготвен да го стори тоа и тоа и го соопшти. Конечно еден друг ученик рече: „Јас сметам дека ќе бидеш одличен помошник, зошто не би се обидел?“ Ученикот што се колебаше се согласи да се обиде. Јас тогаш го набљудував најдобриот помошник што имав прилика да го видам за време на моите опсервации.

Кит објаснува зошто смета дека овие форми на групна динамика се толку важни:

Мислам дека тој вид на заедничка работа и тој начин на меѓусебно поврзување е нешто што не се случува кога наставникот е овластен за се, кога ги поседува одговорите, кога од неговата помош зависи дали секој поединечен ученик ќе разбере или не. Дури и на часовите каде што има безбедна атмосфера и учениците можат да побараат од наставникот се што сакаат, недостасува нешто што е важно. Зборот што може да се употреби за да се означи што е заедница, но ова оди уште подлабоко, продира во човековата повзаност. Сметам дека структурата на час како овој, каде наставникот не е главен и ја нема сета моќ, пружа повеќе моќ... помеѓу учениците и помеѓу учениците и наставникот... проблемите што наидуваат се многу пореални. Тоа се прашања со кои луѓето се соочуваат постојано, прашања на доверба, почитување и поддршка.



Кит остварува многу од своите цели. Природата на неговиот авторитет се преобразува од авторитетот на позицијата или пропишаната улога – авторитет базиран на институционално поткрепена и санкциониранка контрола над учениците – во експертски авторитет. Учениците почнуваат да го почитуваат и слушаат, не толку затоа што мораат, туку поради тоа што го ценат она што тој го знае и тоа што го искусил. Ова се случува прво поради тоа што тој ги вклучува учениците во процесот на донесување на



одлуки и предавање и второ, поради тоа што се труди околу квалитетот на односот што се воспоставува меѓу учениците и помеѓу него и учениците. Кит го почитува нивниот глас и нивните способности и тие тоа му го возвраќаат. Ова е однос во кој постои заемност.

Додека наставниците секогаш ќе имаат моќ над учениците се додека работат во традиционалните училишта, работата на Кит укажува на можноста за пренесување на оваа моќ и создавање поинаква основа за учење и за градење на односот наставник-ученик. Еден ученик елоквентно го изрази своето искуство од часовите со Кит, сугерирајќи ги значајните придобивки на реконструирано авторитет:

**Јас не знам кога ќе ми треба да го знам тоа дека кога две паралелни линии се пресечени по трансверзала, тогаш нивните спротивни внатрешни агли се еднакви. Или дека збирот на агли на триаголникот е 180 степени. Но, мислам дека научив многу повеќе отколку математика на часовите по математика. Научив како да соработувам со другите луѓе, како да претставам проблем пред група луѓе и да побарам совет од нив. Научив како да работам со други луѓе во заедница во којашто сите се еднакви - како да не се согласувам со нечие тврдење, а да не се карам употребувајќи зборови како глупав, тупав или идиот. Математиката ме научи како да бидам одговорен за група луѓе, да ги почитувам и да се надевам дека и тие ме почитуваат мене. Часот по математика беше всушност првиот на кој луѓето го слушаа она што и јас, Стив Шо, имав да го кажам.**

Она што Стив Шо го научил на часовите кај Кит се всушност вештините и ставовите кои се неопходни за одговорно и ефикасно да се функционира во демократијата....



КОЦКА

<b>Опиши</b> го воведниот дел од часот на наставникот Кит.		
<b>Спореди</b> ги часовите на Кит со твоите часови. По што се слични, а по што се разликуваат?	<b>Асоцирај</b> слободно, што ти паѓа прво на ум кога го читаш текстот? На што те наведува да размислуваш?	<b>Анализирај</b> ја улогата на наставникот Кит како експертски авторитет.
<b>Примени</b> што можеш да примениш на твоите часови од она што го прочита?		
<b>Аргументирај за или против</b> зазема став и аргументирај што ти се допадна, а што не во текстот.		



### Нивоа на прашања

#### 1-ЗНАЕЊЕ

ФАКТИ	СЕЌАВАЊЕ	ПРЕПОЗНАВАЊЕ
Кој	Каде	Опиши кој
Што	Како се дефинира	Што е најдобро
Зошто	Колку	Направи избор
Кога	Што значи тоа	Селектирај

#### 2-РАЗБИРАЊЕ

ПРЕКАЖУВАЊЕ	ТОЛКУВАЊЕ	СПОРЕДУВАЊЕ
Што значи ова	Класифицирај	Дали е исто како...
Кажи со свои зборови	Просуди	Опреди ја најдобрата дефиниција
Наведи пример	Заклучи	Што би се случило ако...
Накратко раскажи	Покажи	Објасни што се случило
Кажи со еден збор	Поента	Објасни што се мислело
Кој дел не одговара	Одговори	Прочитај график, табела
Кои ограничувања ги има	Преведи	Претстави со цртеж, песна
Какви очекувања има	Подвлечи	Ова претставува...
Што е повозможно	Сумирај	Вистинито е бидејќи...
Што велат тие	Селектирај	Која изјава ја поддржува основната идеја
Што може тоа да биде	Објасни	
Што изгледа како	Претстави	

#### 3-ПРИМЕНА

НОВА СИТУАЦИЈА ИЛИ НЕПОЗНАТА ЗА УЧЕНИЦИТЕ
Предвиди што би се случило ако
Одбери ја најдобрата изјава која може да се примени
Селектирај
Донеси суд за ефектите
Што ќе биде резултат
Објасни
Кажи што ќе се случи
Кажи како, кога, каде, зошто
Кажи колкава промена ќе настане
Идентификувај ги резултатите од



#### 4-АНАЛИЗА

РАСЧЛЕНУВАЊЕ НА ДЕЛОВИ		
Разликувај	Која е функцијата на...	Која е главната тема и споредните идеи
Идентификувај	Кои се фактите	Кои се несогласувањата, варијациите
Кои претпоставки, хипотези	Која изјава е најсоодветна	Која поделба е користена
Кој е мотивот во согласност со	Што верува авторот	Кои веројатни техники
Кои заклучоци	Кажи ја точката на гледиште	Каква е релацијата меѓу...
Направи разлика	Која идеја наведува на заклучокот	
Која е основата	Основните изјави се...	

#### 5-СИНТЕЗА

ПРЕКРШУВАЊЕ НА ДЕЛОВИ, ФОРМИ		
Креирај	Како ќе се тестира	Изготви
Кажи	Предложи алтернатива	Создади
Направи	Совладај го следното	Фурмулирај теорија
Прави	Планирај	Како поинаку ќе биде
Играј	Дизајнирај	Направи правило
Одбери		Развиј

#### 6-ЕВАЛУАЦИЈА

КОРИСТЕЊЕ КРИТЕРИУМИ И ОБЈАСНУВАЊА	
Оцени	Кои се погрешни верувања, веројатности или неверојатности
Просуди	Што е поважно, подобро, логично, соодветно, несоодветно
Критизирај	Најди ги грешките
Брани	На која основа
Спореди	Користејќи ги дискутираните теории, спореди



**Индивидуален план на истражување**

Име и презиме:		
Тема:		
Улога во тимот:		
Што треба да направам?	Временска рамка	Со кого да соработувам?
Каде и како ќе најдам информации?	На какви бариери можам да најдам?	Како ќе ги надминам?
Забелешка:		



**Групен план на истражување**

Тема:	
Цели:	
Улоги на членовите во тимот:	Задачи и временска рамка:
Извори-ресурси:	Очекувани тешкотии:
Забелешка:	



**Периодичен извештај**

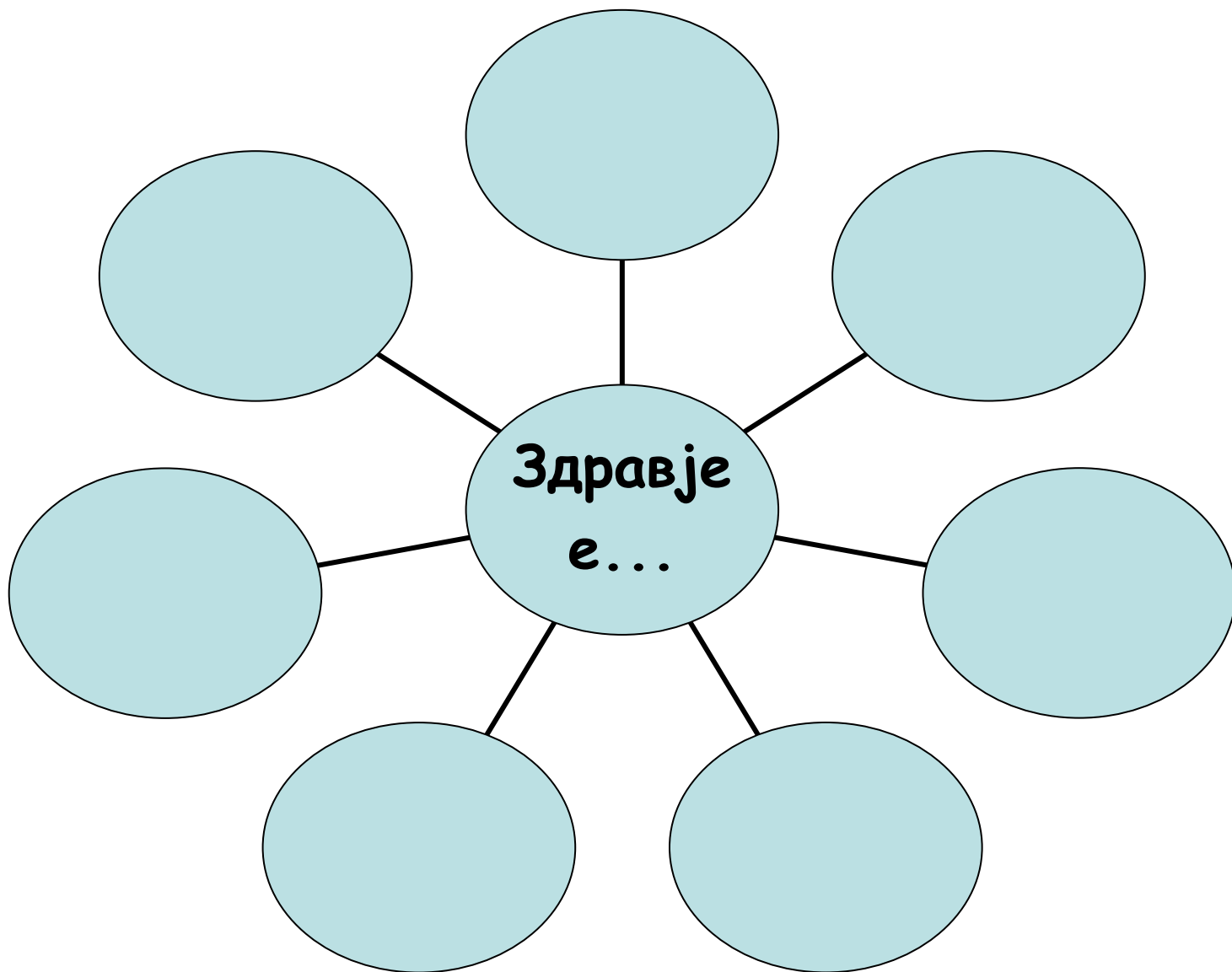
Извештај бр. 1 (2, 3, 4.....)

Преземени активности:

Постигнати резултати:



Што е здравје? Што е здрава личност? Што е здраво училиште? Како може да се унапредува здравјето во училиште?





**Инструкции за вештини за слушање:**

*Личност А*

Слушај најдобро што умееш. Додека другиот зборува, посвети му целосно внимание. Ова сигурно вклучува насочено гледање во соговорникот, а не гледање наоколу. Покажи дека навистина слушаш на начин кој е природен за тебе, можеби со звучни реакции како на пр. аха, да, да, навистина... Не прави долги прекини.

*Личност Б.*

Воопшто нема да слушаш добро. Додека другиот зборува, направи нешто од следново: гледај наоколу во собата, прислушкувај што зборуваат другите парови, врзувај си ги врвките, претај во ташната, шушкај со листовите... Прекинувај го соговорникот, со тоа што ќе зборуваш за себе и сл.

**Играње на улоги (двајца волонтери)**

*Личност А*

Ти си наставник. Еден ученик во твоето одделението, 10 годишен, стана многу агресивен и нервозен. Забележуваш дека на одморите вообичаено е сам. Загрижен си за него и го повикуваш да дојде кај тебе на разговор. Сакаш да откриеш што е проблемот.

*Личност Б*

Ти си ученик на 10 годишна возраст. Се чувствуваш многу тажен и збунет затоа што родителите ти се разведуваат. Мајка ти постојано плаче, и никој не сака да зборува со тебе за тоа. Се чувствуваш многу осамен. Не можеш да се сконцентрираш во училиште и не сакаш да си играш. Постојано влегуваш во конфликти со другите ученици. Наставничката те повикува на разговор и се плашиш дека можеби си западнал во невоља.



## **Помагање на учениците да зборуваат за своите проблеми**

### **Почитување**

Безусловно позитивен однос  
Не се одобрува однесувањето, но личноста е О.К  
Давање на дел од своето време  
Позитивно внимание  
Активно слушање  
Да не се прекинува зборувањето на другата личност  
Поставување на прашања (отворени)  
Да не се критикува и суди  
Користење на едноставен и разбирлив јазик

### **Емпатија**

Ставање во кожата на другиот  
Насмевни се кога и соговорникот се смее, покажи фацијална експресија на незадоволство кога и соговорникот е назадоволен  
Рефлектирање на чувствата „Значи се чувствуваш многу лут“, „Звучиш среќен“  
Сподели ги своите искуства доколку се релевантни, но внимавај да не го префрлиш целото внимание на себе и да одземеш премногу време

### **Искреност (автентичност)**

Биди искрен и давај конзистентни пораки и на вербално и на невербално ниво  
Зборувај соодветно за себе (не кажувај нешто што не си)-не се преправај дека си некој кој не си  
Споделувај ги чувствата соодветно  
Не ветувај нешто што не можеш да го исполниш  
Не заземај одбранбен став  
Исполнувај го она што си го ветил



- Она што ме прави лут е \_\_\_\_\_

Нацртај:

- Она што ме прави бесен е \_\_\_\_\_

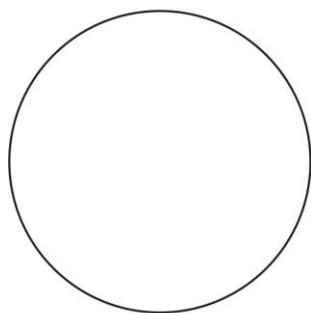
Нацртај:

- Она што ме прави завидлив е \_\_\_\_\_

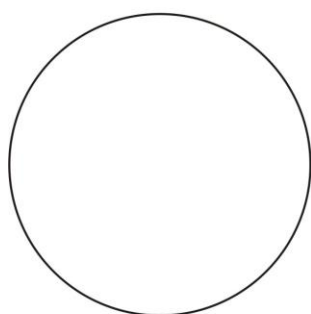
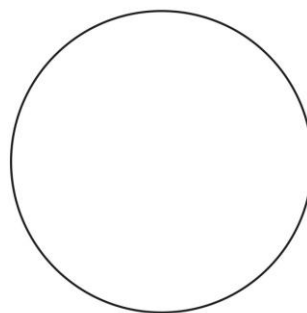
Нацртај:

- Она што ме тера да мразам е \_\_\_\_\_

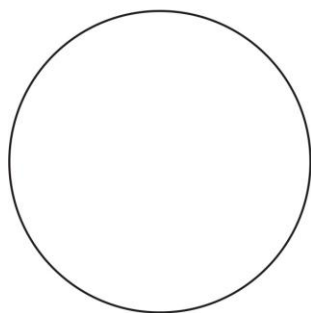
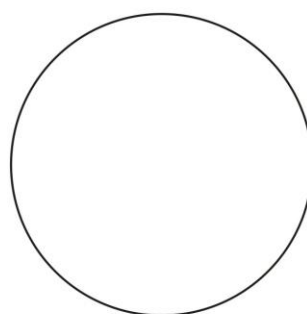
Нацртај:



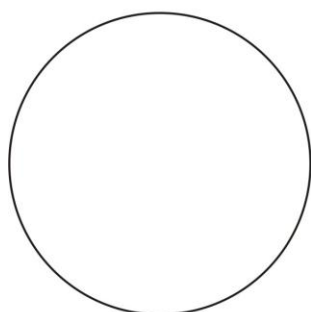
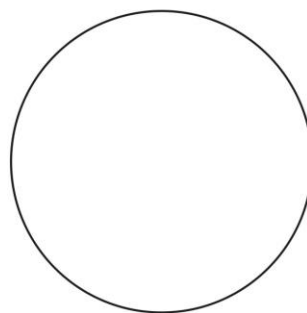
Лутина



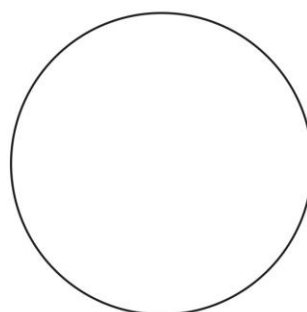
Бес



Непријателство



Омраза





<b>прифатливи начини на покажување на агресивноста</b>	<b>неприфатливи начини на покажување на агресивноста</b>
<p>Дополни ја листата:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Да напишам на лист хартија што ме лути, да го згужвам, и да го фрлам!</li><li>2. Да ја шутнам топката која ја нареков со името на лицето што ме прави бесен, што е можно посилно!</li><li>3. Кога чувствувам омраза да земам една перница па да удирам во неа!</li><li>4. Да бројам до 10 додека да ми помине лутината!</li></ol>	<p>Дополни ја листата:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Да ја скршам чашата на маса кога сум лут!</li><li>2. Да и ги фрлам кондурите на сестра ми кога сум љубоморен!</li><li>3. Да ги скинам панталоните на брат ми кога го мразам!</li></ol>



## НЕШТО ДРУГО

На ветровиот рид  
во осама  
без никој нигде што пријател можеше да му биде  
живееше Нешто Друго.

Знаеше дека си е она што е, оти сите го тврдеа тоа.

Кога ќе се обидеше да седне до нив  
Или да прошета со нив  
Или да им се придружи во игрите  
Секогаш добиваше ист одговор:

„Извини. Не си како нас.  
Ти си нешто друго.  
Не ни припаѓаш баш.“

Од петни жили Нешто Друго се трудеше  
да наликува на различните од него.

Смешкајќи се велеше „Здраво“, како што тие отпоздравуваа.

Кога ќе му дозволеа, ги играше нивните игри.

Си ја носеше ужината во кесичка, као што тие имаа навика.

Но попусто.  
Ниту личеше на нив, ниту пак зборуваше како нив.

Не го гледаше она што тие го гледаа.

Ниту, пак, знаеше да си игра како нив.

А да не зборуваме за ужината...

„Не припаѓаш овде“, викаа.  
„Не си како нас. Ти си нешто друго.“

Нешто Друго се повлече дома. Додека се подготвуваше да си легне се чу тропане на вратата.

Нешто стоеше на прагот.  
„Здраво“, рече. „Драго ми е што те запознав. Може да влезам?“  
„Пардон?“, рече Нешто Друго.

„Добредојден си“, рече суштеството.  
Ја подаде својата шепа или можеби пераја беше.

Нешто Друго зјапаше во шепата.  
„Мислам дека си го згрешил местото“, рече.

Суштеството одмавна со главата. „Не, никако. Местово е совршено. Погледни!“



И додека Нешто Друго сфати што се случува, суштеството веќе беше внатре...  
... и си седна токму врз неговата ужина.

„Те знам ли од негде“, праша Другото збунето.  
„Дали ме знаеш?“, се насмевна суштеството. „Се разбира дека ме знаеш. Погледни ме подобро. Само напред!“

Нешто Друго гледаше.  
Се прошета околу суштеството од напред до назад и од назад до напред.  
Не знаеше што да каже, па си молчеше.

„Зар не гледаш?“, вресна суштеството.  
„Јас сум исто што и ти! Ти си нешто друго,  
а и ЈАС СУМ ЕДНО ТАКВО ИСТО!“  
Уште еднаш му ја подаде шепата и се насмевна.

Нешто Друго се најде во чудо, па не можеше да ја возврати насмевката. Ниту, пак, ја прифати шепата.

„Исто што и јас?“, рече. „Ти не си што сум јас. Всушност, ти не личиш на ништо што досега сум го видел. Се извинувам, ама ти дефинитивно не си МОЈАТА сорта на нешто друго.“  
Отиде до вратата и ја отвори. Добра ноќ.“

Суштеството полека си ја прибра шепата.  
„Ах“, рече.  
Изгледаше некако тажно и мало.

Го потсети Нешто Друго на нешто, но никако не му паѓаше на ум на што.

И додека се обидуваше да си припомни, суштеството си замина.

Одненадеж Нешто Друго се сети.  
„Чекај“, викна. „Немој да си одиш.“

Најбрзо што може потрча по суштеството.  
Кога го стигна, цврсто му ја зграпчи шепата.  
„Не си што и јас, но не ми е грижа, можеш да останеш со мене, доколку сакаш.“  
И суштеството се врати.

Од тогаш, па наваму, Нешто Друго имаше нешто со што можеше да биде другар.

Смеејќи се, си отпоздравуваа со „Здраво“.

Цртаа, сликаа...  
Секој ги играше игрите што другиот ги знаеше и сакаше, или барем се обидуваа.  
Ужинаа еден до друг.

Беа различни, ама се согласуваа.

А кога се појави едно нешто со навистина чуден изглед, тие не му рекоа дека не личи на нив и дека нема да се вклопи во нивната дружба.

Се потргнаа и веднаш место му направија.



**Воочувам сличности и разлики**

Членови на семејството	Три сличности помеѓу членовите на моето семејство и мене  1.  2.  3.	Три разлики помеѓу членовите на моето семејство и мене  1.  2.  3.
Пријатели	Три сличности помеѓу моите пријатели и мене  1.  2.  3.	Три разлики помеѓу моите пријатели и мене  1.  2.  3.
Луѓе со друга вероисповест	Три сличности помеѓу луѓето со друга вероисповест и мене  1.  2.  3.	Три разлики помеѓу луѓето со друга вероисповест и мене  1.  2.  3.
Луѓе од други земји	Три сличности помеѓу луѓето од друга земја и мене  1.  2.  3.	Три разлики помеѓу луѓето од друга земја и мене  1.  2.  3.



**Оценување индивидуално**

Име	оцена
Јоно Око	
Хаи	
Цао Ме	
Бу	
Синг Синг	

**Табеларен приказ на оценувањето на секој учесник поединечно  
(Треба да се прави на голем лист хартија и паралелено секој да си води евиденција)**

	Јоно Око	Хаи	Цао Ме	Бу	Синг Синг
Учесник 1					
Учесник 2					
Учесник 3					
Учесник 4					
Учесник 5					
Учесник 6					
Учесник 7					
Учесник 8					
Учесник 9					
Учесник 10					
Учесник 11					
Учесник 12					
Учесник 13					
Учесник 14					
Учесник 15					
Учесник 16					
Учесник 17					
<b>Вкупен број на поени</b>					



### ***ЈОНО ОКО И ХАИ***

Јанг-це е голема, долга река во која има многу вртлози, а постојат само неколку мостови преку кои може реката да се помине.

ЈОНО ОКО живее на брегот на реката. Таа има 17 години и лудо е вљубена во ХАИ кој живее од другата страна на реката. Еден ден ЈОНО ОКО реши да ја посети својата љубов и затоа отиде кај ЦАО МЕ да го моли да ја превезе на другиот (спротивниот) брег. Иако ЦАО МЕ има и време и чамец, тој не сакаше да ја превезе ЈОНО ОКО.

ЈОНО ОКО не се откажа и затоа отиде кај ВУ и го замоли тој да ја префрли од другата страна на реката. ВУ се согласи, но само под услов ЈОНО ОКО да ја мине ноќта кај него и да тргнат рано наутро. И така се случи. ЈОНО ОКО толку многу сакаше да го види ХАИ така што се согласува да ја помине ноќта со ВУ и рано наутро тој ја превезол од другата страна на брегот.

ЈОНО ОКО беше многу среќна кога го здогледа ХАИ, се стрча во прегратките на саканиот и му раскажа какви потешкотии имаше додека стигна до него. ХАИ ја избрка од себе.

ЈОНО ОКО тажна шеташе покрај брегот на реката, борејќи се со солзите. Тогаш го сретна Синг-Синг. Синг-Синг ја праша зошто плаче и зошто е тажна. Јоно Око му ја раскажа својата приказна.

Синг-Синг отиде кај ХАИ и два пати силно го удри во лице не кажувајќи му ниту збор.

### **ВЕРЗИЈА НА ПРИКАЗНАТА СО ВНЕСУВАЊЕ НА КОНТЕКСТОТ**

ЈОНО ОКО има 17 години и е ученичка во гимназија, а ХАИ е нејзиниот среќно оженет наставник. ЦАО МЕ предава во истото училиште. ХАИ му е колега. А ВУ е дедо на ЈОНО ОКО кој долго, долго не ја сретнал својата омилена внука и со кого таа пие чај, зборувајќи цела ноќ. СИНГ СИНГ е убиец и психопат. Чиста среќа е што само му удрил шлаганица на ХАИ.



## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА И ДРУГИ ИЗВОРИ

- Ајдуковиќ, Д. (2000). *Зајакнување на децата-Психосоцијална помош во тешки околности*. Скопје: Малинска
- Бешка, В. (1999). *Почитување на разликите*. Скопје: НУБ
- Fountain, S. (1995). *Education for Development*. London: Hodder & Stoughton
- Фаунтејн, С. (1993). *Така е праведно!-Практичен водич во учењето за Конвенцијата за правата на детето*. Одделение за образование за развој, УНИЦЕФ
- Holzman, L. (1997). *Schools for Growth-Radical Alternatives to Current Educational Models*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Holzman, L. (2000). *Performative Psychology An Untapped Resource for Educators*. New York: East Side Institute for Short Term Psychotherapy
- Јанаков, Б. (1997). *Современи теории за личноста*. Скопје: Еин-Соф
- Lobman, C. Draft paper. *Improvisation: Postmodern Play for early Childhood Teachers*
- Laura, E. Berk. *Vygotsky's Theory: The Importance of Make – Believe Play*. Illinois State University
- Огњеновиќ, В. (2003). *Здраво да сте: Радионице за децу*. Београд: Здраво да сте
- Ognjenović, V. и Škorc, V. (2003). *Evaluacija Zdravo da ste programa*. Beograd: Zdravo da ste/Hi Neighbour
- Петковски, К. и др. (2005). *Проектни активности*. Скопје: НУБ
- Simovska, V.(2004). *Student participation: a democratic education perspective – experience from the health-promoting schools in Macedonia*. Health Education Research Theory & Practice, Vol.19 no.2 2004 p.198-207
- Симовска, В. и Ќостарова-Унковска, Л. (1998). *Образование за демократија со демократија-учество на учениците, компетентност за акција и промена во процесот на образование*. Скопје: Психолошко советувашиште за млади/Филозофски факултет,
- Симовска, В. и Чешларов, М. (2001). *Гласот на учениците-Прикази на примери од Македонската мрежа на училишта што го унапредуваат здравјето*. Скопје: Биро за развој на образованието
- Смајк, П. (2000). *Слушање за подобро здравје-Здравствена едукација преку правилно разбирање на пораките*. Скопје: Центар за психосоцијална и кризна акција – ЦПКА
- Steele, J.L., Meredith, K.S., & Temple, C. (1997). *Со читање и пишување до критичко мислење-Прирачник*. Скопје: Фондација институт отворено општество Македонија
- Унковска, Л. (1997). *Образование за развој*. Скопје: Психолошко советувашиште за млади.
- К. Кејв и К. Ридел (2003) *Нешто Друго*, Темплум, Скопје
- [http://web.archive.org/web/20010708032422/www.j51.com/tatyana/Vygotsky\\_Appr.ht](http://web.archive.org/web/20010708032422/www.j51.com/tatyana/Vygotsky_Appr.ht)
- [http://www.ncsu.edu/felder-public/Cooperative\\_Learning.html](http://www.ncsu.edu/felder-public/Cooperative_Learning.html)
- <http://www.euro.who.int/Document/e87579.pdf>
- <http://www.vcu.edu/cte/activelearningtechniques.html>
- <http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/Active/>
- <http://aee3200.ifas.ufl.edu/techniques.html>
- <http://frank.mtsu.edu/~phil/courses/Leon/learn.html>
- <http://home.capecod.net/~tpanitz/>
- <http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/Active/>
- <http://www.edb.utexas.edu/pbl/tips/question.html#hots>



*Издавач:* **Алгоритам Центар**, Едукативен Центар  
Скопје – Република Македонија  
**www.algoritamcentar.edu.mk**; e-mail: **acentar@t-home.mk**  
Тел. број **(02) 3116-750**

Директор на Алгоритам Центар: **Марина Божинова**

Автори:

**Ана Блажева**  
**Жанета Чонтева**

Соработници:

**Марина Божинова**  
**Весна Шуркова**

Година на издавање: 2010

Технички уредник и дизајн: **Алгоритам Центар**  
**Марјан Србиновски, Зоран Зивчевски**

Печати: Маринг – Скопје

Лектор: **Елка Јачева-Улчар**



**Министерство за образование и наука**  
Биро за развој на образованието  
Проект за модернизација на образованието

CIP – Каталогизација во публикација  
Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“,  
Скопје

373.313(035)  
373.513(035)

Прирачник со работилници за современи и креативни методи за учење и техники на учење и осовременување на наставата / Ана Блажева, Жанета Чонтева; соработници Марина Божинова, Весна Шуркова: Алгоритам Центар, 2010. – 90 стр. ; 29.7 cm

ISBN 978-9989-2618-1-7

1. Ана Блажева
2. Жанета Чонтева,
3. Марина Божинова
4. Весна Шуркова

а) Основно воспитание и образование – Настава – Прирачници  
б) Средно образование – Настава – Прирачници  
COBISS.MK-ID 68719114