

РЕФЕРЕНТНА РАМКА НА КОМПЕТЕНЦИИ ЗА ДЕМОКРАТСКА КУЛТУРА



Книга 3

Насоки за имплементација

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

РЕФЕРЕНТНА РАМКА НА КОМПЕТЕНЦИИ ЗА ДЕМОКРАТСКА КУЛТУРА

Книга 3 Насоки за имплементација

Курикулум
Педагогија
Оценување
Образование на наставниците
Пристапот на училиште во целина
Развивање отпорност кон
радикализација што води кон
насилен екстремизам и тероризам

Оригинален наслов:
Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3 : Guidance for implementation

Мислењата изразени во ова дело се одговорност на авторите и не мора да ја одразуваат официјалната политика на Советот на Европа.

Текстот е подготвен и се користи со дозвола од страна на Советот на Европа. Овој превод е издаден во договор со Советот на Европа, но под исклучива одговорност на преведувачот.

Преводот е изработен со финансиска поддршка од Европската Унија во рамките на заедничката програма на ЕУ/Совет на Европа, DISCO. Нејзината содржина е одговорност на авторот (авторите) и не ги одразува ставовите на Европската Унија или Советот на Европа

Сите права се задржани. Ниту еден дел од оваа публикација не смее да се преведува, репродуцира или да се пренесува во ни една форма или на кој било начин, електронски (CD-ROM, интернет, итн.) или механички, вклучувајќи фотокопирање, снимање или каков било систем за чување и пребарување информации, без претходна дозвола во писмена форма од Управата за комуникација (F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int).

Слики: iStockphoto.com

Дизајн на корица и изглед: Оддел за производство на документи и публикации,
Совет на Европа

Council of Europe Publishing F-67075 Strasbourg
Cedex <http://book.coe.int>

ISBN 978-92-871-8573-0
(three-volume box set)

© Council of Europe, April 2018 English
© Council of Europe, April 2019 Macedonian translation. All right reserved. Licensed to the European Union under conditions.

Преводот на македонски јазик е подготвен во рамки на проектот „Училишни практики за демократска култура во дигиталната ера“ имплементиран од Центарот за човекови права и разрешување конфликти (ЦЧПРК).

Уредник:

Снежана Јанкуловска,
координатор на проектот

Превод:

Ребека Вељановска

Лектура:

Катица Трајкова

Стручна редакција:

Митко Чешларов
Оливер Станојоски

Democratic and Inclusive School Culture in Operation (DISCO)

Funded
by the European Union
and the Council of Europe



Implemented
by the Council of Europe

Содржина

ВОВЕДЕН ЗБОР	5
ВОВЕД	7
ПРЕДГОВОР	9
ПОГЛАВЈЕ 1 – КДК И КУРИКУЛУМ	11
ПОГЛАВЈЕ 2 – КДК И ПЕДАГОГИЈАТА	25
ПОГЛАВЈЕ 3 – КДК И ОЦЕНУВАЊЕТО	51
ПОГЛАВЈЕ 4 – КДК И ОБРАЗОВАНИЕТО НА НАСТАВНИЦИТЕ	75
ПОГЛАВЈЕ 5 – КДК И ПРИСТАПОТ НА УЧИЛИШТЕТО ВО ЦЕЛИНА	89
ПОГЛАВЈЕ 6 – КДК И РАЗВИВАЊЕ НА ОТПОРНОСТ КОН РАДИКАЛИЗАЦИЈА ШТО ВОДИ КОН НАСИЛЕН ЕКСТРЕМИЗМ И ТЕРОРИЗАМ	101

За брза референца, моделот на компетенции за демократска култура може да се најде на страната за преклопување на задната страница од оваа публикација.

Воведен збор

Демократските закони и институциите можат да функционираат ефикасно само кога се засновани врз демократска култура. Во таа насока, образованието е клучно. Ова е заклучокот од Третиот самит на шефовите на државите и владите на Советот на Европа одржан во Варшава во 2005 година. Врз основа на овие заклучоци, нашата организација доби задача да „промовира демократска култура кај граѓаните“. За да се оствари оваа задача, најважно е да обезбедиме услови младите луѓе да се стекнат со знаења, вредности и способности коишто им се потребни за да бидат одговорни граѓани во модерни, мултикултурни и демократски општества.

Оттогаш, државите членки превземаа низа иницијативи во оваа област. Тоа што недостасуваше е јасниот фокус и разбирање на заедничките цели на граѓанското образование. Нашата Референтна рамка на компетенции за демократска култура има за цел да ја пополни таа празнина.

Ургентната потреба за ова се наметна поради честите терористички напади низ Европа во последниов период. Образованието е среднорочна и долгорочна инвестиција за превенирање на насилен екстремизам и радикализација, но работата мора да почне веднаш. Со оглед на ова, Моделот на компетенции (содржан во Книга 1 од Рамката) беше едногласно прифатен на Конференцијата на Советот на Европа за министрите на образование во 2016 на нејзината 25-та сесија во Брисел.

Оваа Референтна рамка е резултат на широко распространетата консултација и на тестирањето во државите членки на Советот на Европа и пошироко. Таа е изградена врз принципи што се заеднички за нашите демократски општества. Рамката ги специфицира алатките и критичкото разбирање што треба да го стекнат учениците на секое образовно ниво за да почувствуваат дека некаде припаѓаат и истовремено да дадат свој позитивен придонес во демократските општества во коишто живеат. Со тоа Рамката нуди заеднички фокус за акција, истовремено почитувајќи ги разновидните педагошки пристапи во образовните системи.

Целта на оваа Рамка е да ги поддржи државите членки да развиваат отворени, толерантни и мултикултурни општества преку образованието. Се надевам дека оваа алатка ќе биде добро прифатена и дека ќе имаме корист од неа.

Тхорбјорн Јагланд

*Генерален секретар
на Советот на Европа*

Предговор

Во какво општество ќе живеат нашите деца утре? Важен дел од одговорот на ова прашање е содржан во образованието што им го даваме денес. Образованието има клучна улога во градење на иднината и го одразува светот што сакаме да го подготвиме за наредните генерации.

Демократијата е еден од трите столбови на Советот на Европа и не би требало да има никакво двоумење од страна на неговите држави членки дека таа треба да остане клучна основа за нашите идни општества. Дури и кога институциите се солидни, тие ќе можат да функционираат на правилен демократски начин само ако граѓаните се целосно свесни не само за своите гласачки права, туку и за вредностите што ги отелотворуваат демократските институции. Системите за образование и училиштата треба да ги подготват младите луѓе да станат активни, ангажирани и одговорни поединци; без оваа подготовка, сложените, мултикултурни општества што се развиваат со голема брзина, не можат да преживеат. Со појавата и развојот на квантната компјутеризација и вештачката интелигенција, уште поважно е децата да стекнат вредности, ставови, вештини, знаење и критичко разбирање што ќе им овозможат да донесуваат одговорни одлуки за нивната иднина.

Почетната точка за развојот на Референтната рамка на компетенции за демократска култура на Советот на Европа беше верувањето дека една од основните задачи на образовните системи, училиштата и универзитетите треба да биде подготовката за демократско граѓанство. Под ова се подразбира дека учениците треба да ги знаат и да ги разберат предизвиците со кои се соочуваат и последиците од нивните одлуки, како и да знаат што можат да прават, а од што треба да се воздржуваат. За да бидат оспособени за сето ова не е доволно да имаат само знаење туку треба да имаат и адекватни компетенции – целта на Рамката е да дефинира кои се овие компетенции.

Самата Рамка опфаќа три книги.

Првата книга го содржи моделот на компетенции, одреден од страна на мултидисциплинарен тим на меѓународни експерти, врз основа на детално истражување и консултирање. 20-те компетенции се поделени во четири области – вредности, ставови, вештини и знаења и критичко разбирање – и тие се придружени со информации за основите на моделот, процесот на неговото развивање и начинот на користење.

Втората книга содржи серија изјави (дескриптори) што ги поставуваат целите за учење и резултатите за секоја компетенција. Овие дескриптори се наменети за наставниците за да им помогнат да ја планираат наставата и да организираат педагошки активности што ќе им овозможат да го набљудуваат однесувањето на учениците во однос на одредена компетентност. Дескрипторите беа тестирани од наставници во волонтерски училишта во 16 земји членки.

Третата книга нуди насоки за тоа како моделот на компетенции може да се користи во шест образовни контексти. Понатамошните поглавја ќе бидат додадени во догледно време.

Рамката се нуди како инструмент што помага да се поттикнат индивидуалните пристапи за учење на компетенциите за демократска култура во рамките на заедничката цел. Иако нема никаква обврска да се користат деловите на одреден начин, тие претставуваат кохерентна целина и препорачуваме наставниците да се запознаат со целата Рамка пред да се одлучат за сопствен пристап во согласност со сопствените посебни потреби и контекст.

Јас сум многу горда што можам на нашите земји членки да им ја презентирам оваа Референтна рамка на компетенции за демократска култура. Таа претставува пример на посветена работа, консултација и отвореност. Се надевам дека многу од вас ќе ја применат во духот во којшто е понудена: како придонес кон напорите да создадеме општество во кое би сакале да живеат нашите деца.

Снежана Самарџиќ-Марковиќ

*Совет на Европa
Генерален директор за демократија*

Придонеси

Авторски тим

Референтната рамка на компетенции за демократска култура беше развиена од Одделот за образование, во соработка со следниве меѓународни експерти:

Мартин Барет

Луиза де Бивар Блак

Мишел Бирам

Јарослав Фалтин

Ларс Гудмудсон

Хилигје ван'т Ланд

Клаудиа Ленз

Паскал Момпоинт-Гаилард

Милица Поповиќ

Калин Рус

Салвадор Сала

Наталија Воскресенскаја

Павел Згага

Оддел за образование на Советот на Европа

Раководител на одделот: Сјур Берган

Раководител на Секторот за образовна политика: Вилано Кириази

Главен менаџер на проектот: Кристофер Рејнолдс

Асистенти: Мириле Вендлинг, Клаудине Мартин-Оствалд

Поддршка и асистенција

Одделот за образование на Советот на Европа за силната поддршка особено им е благодарен на:

- ▶ Јосеп Далерес и Естер Рабаса Грау, постојани претставници на Кнежеството Андора на Советот на Европа од 2012 до 2017 година;
- ▶ Жермен Донделингер[†], Јиндрич Фрајч и Етиен Гилард, координатори на Управниот комитет на Советот на Европа за образовна политика и практика од 2012 до 2018 година;
- ▶ Кетеван Натриашвили, заменик-министер за образование, Грузија.

Проектот за развивање на Референтната рамка на компетенции за демократска култура доби организациска и финансиска поддршка од министерствата за образование на Андора, Белгија, Кипар, Чешка, Грузија, Грција и на Норвешка.

Одделот за образование исто така сака да им се заблагодари на Европскиот центар Верглан и Интеркултурниот институт во Темишвар за нивната значителна помош во обуката и пилотирањето на дескрипторите..

Придонеси

Одделот за Образование на Советот на Европа за стручните совети и придонеси во процесот на развивање на Референтната рамка на компетенции за демократска култура им е благодарен на следните личности:

Ерик Амна, Матиа Баиути, Леонс Бекеманс, Цезар Бирзеа, Лавиниа Браќи, Фабиана Кардети, Мариса Кавали, Аидан Клифорд, Даниел Косте, Ке Анх Данг, Леа Давчева, Дарла Деардорф, Мигел Ангел Гарсија Лопез, Ралф Гаувеилер, Ролф Голоб, Фернанда Гонзалес-Дрехер, Ричард Харис, Пру Холмс, Бриони Хоскинс, Каролин Ховарт, Тед Худелстон, Елени Јибладзе, Андреас Корбер, Илдико Лазар, Раќел Линднер, Петр Мацек, Јулиа Марлиер, Гилауме Маркс, Давид Мулер, Ната Натсвлишвили, Оана Нестиан Санду, Реинхилд Оте, Ставроула Филипоу, Алисон Филипс, Агостино Портера, Маржена Рафалска, Моник Роине, Роберто Руфино, Флорин Алин Сава, Хју Старки, Олена Стиславска, Ангела Тесилеану, Фелиса Тибитс, Џудит Торнеј-Пурта, Ангелос Валианатос, Мануела Вагнер, Шарлот Виесландер, Робин Вилсон, Улрике, Волф-Џонтофсохн, Фармироше Ксхемалај.

Последно, но не и најмалку важно, Одделот за образование би сакал да ја изрази својата искрена благодарност до многуте наставници, едукатори на наставници и директори на училишта што ги тестираа дескрипторите и да им изрази благодарност за нивната посветеност и соработка.



Поглавје 1

Компетенции за демократска култура (КДК) и курикулумот

Кратка содржина

- ▶ За кого е наменето ова поглавје?
- ▶ Цел и преглед
- ▶ Моделот на КДК и наставната програма
- ▶ Дефиниции, форми, пристапи и организација на курикулумите
- ▶ Користење на моделот на КДК за курикулумите
- ▶ Планирање и развој на курикулумите
- ▶ Препораки
- ▶ Извори
- ▶ Понатамошно читање

За кого е наменето ова поглавје?

Главната целна група во ова поглавје е составена од креаторите на политиките за образование, директорите на училишта, деканите или водачите на образование, развивачите на курикулумите во министерството, регионалните и локалните нивоа на власт, наставниците и учениците.

Цел и преглед

Целта на ова поглавје е да се испита како моделот на компетенции за демократска култура (КДК) може да се користи од страна на оние што се одговорни за планирање и развивање на курикулумите и реформите во курикулумите во образованието; како може да биде искористен, на пример, за верифицирање или понатамошно развивање на постојните курикулуми или планирање на нови курикулуми.

Во ова поглавје се дефинираат разни видови на курикулуми и нивоата на кои се донесуваат одлуки во врска со природата и содржината на курикулумите: од нивото на пропишаниот курикулум до нивото на одлуки за курикулуми донесени од страна на наставниците и учениците. Го употребуваме терминот „пропишан курикулум“ за да реферираме на задолжителниот курикулум одобрен од орган на државно ниво што има легално право да ја дефинира содржината на образованието. Пропишаниот курикулум мора да се спроведе во училиштата.

Курикулумите можат да се развиваат од различни појдовни точки, на пример, од аспект на знаењето што треба да се научи или компетенциите што треба да се стекнат. Рамката на КДК може да се користи со секој пристап. Курикулумите исто така можат да бидат креирани за да се приспособуваат кон различните наставни методи, а ова поглавје опишува како моделот на КДК може да се користи во согласност со избраните наставни методи, на пример, проектна работа или наставни теми интегрирани во различните предмети.

Во поглавјето понатаму се претставени разни начини на користење на моделот на КДК за ревизија и планирање на различни видови на курикулуми и на различни нивоа на одлучување, од национално ниво до локално ниво, до ниво на предмет или ниво на училиница.

Моделот на КДК и курикулумот

Моделот на КДК ги поставува вредностите, ставовите, вештините, знаењата и критичкото разбирање што се потребни на индивидуата за да биде активен учесник во „демократска култура/општество/група“. Моделот е придружен од дескриптори што ги опишуваат нивоата на компетентност (видете ја Книга 2 од Рамката). Овие дескриптори ги опфаќаат само оние вредности, ставови, вештини, знаења и разбирања што можат да се учат, предаваат и да се оценуваат.

Младите луѓе можат да стекнат вакви компетенции преку вонинституционално учење, преку нивното искуство во светот и општеството во кое живеат. Тие исто така можат да ги научат во формално или неформално образование со помош на наставник или друг едукатор. Во овој случај, од наставниците и едукаторите се очекува да го планираат процесот на учење на систематски и принципиелен начин.

Моделот на КДК може да се користи за планирање, анализирање и ревизија на постојните курикулуми и нивната примена, како и на резултатите од учењето.

Резултатите од учењето што се очекува учениците да ги постигнат може да се споредат со дескрипторите на компетенции и нивните соодветни однесувања. Дескрипторите на компетенции можат да се користат во формално и неформално оценување, како што е објаснето во Поглавје 3 за оценување.

Покрај тоа што може да се користи во врска со постојните курикулуми, моделот може да се користи и за да се означат компонентите и резултатите од учењето што се очекуваат од нови курикулуми како и за планирање на нивна примена и оценување.

Дефиниции, форми, пристапи и организација на курикулумот

Дефиниции

Постојат многу дефиниции на курикулумот и секоја од нив отелотворува поинаков концепт на образование. Традиционално, курикулумот е план за предавање на одреден предмет или област на изучување во училиште. Современите дефиниции го опишуваат курикулумот како план за обликување на учењето на учениците преку целокупното искуство во училиштето, било во училиницата или надвор од неа.

Во ова поглавје, „курикулумот“ се дефинира првенствено како „план за учење“ што се користи не само на одреден час или предмет туку во целата образовна институција, на пример училиштето, универзитетот или друга институција посветена на образование и обука. Поконкретно, курикулумот значи план за учење во форма на опис на исходите од учењето, содржината на учењето и процесите на учењето за одреден временски период.

Курикулумот, исто така, може да се дефинира едноставно како вкупниот збир на искуства што ги добиваат учениците во образовната институција, некои планирани, а други не. Оваа дефиниција исто така се користи во ова поглавје.

Нивоа на одлуки и форми на курикулумот

Централно прашање во планирањето/креирањето и развојот на курикулумот е: кој ги донесува одлуките за курикулумот? Кога процесот на донесување на одлуки во образованието е централизиран, курикулумот како „план за учење“ се одлучува од страна на државниот орган што е одговорен за образованието или од неговите назначени тела. Кога процесот на донесување на одлуки е децентрализиран, самата образовна институција и наставниците одлучуваат за содржината и целите на курикулумот (на пример, училишната програма).

Моделот на КДК може да влијае врз курикулумите на различни нивоа на одлучување: на ниво на систем, на институционално ниво, на ниво на предмет или на ниво на училиница и на ниво на ученик.

Курикулумот како „план за учење“ има специфични карактеристики и форми на секое ниво. На системско ниво, курикулумот е пропишан од страна на одговорниот орган, кој утврдува што треба да се научи на секој степен од образованието. На институционално ниво, пропишаниот курикулумот е развиен од страна на наставници и педагози што го адаптираат според училишниот контекст и образовните потреби.

На ниво на предмет или во училищата, пропишаниот курикулум и институционалниот курикулум се развиваат и се применуваат во плановите за предавање и во наставните материјали. Наставниците – а во некои случаи и учениците – потоа ги толкуваат пропишаните и институционалните курикулуми и ги применуваат во пракса. На ниво на ученик, учениците го искусуваат курикулумот испланиран од страна на наставниците и ги развиваат пропишаните компетенции.

Според тоа, курикулумот е конструкција што е планирана, развиена и изменета во специфичен контекст и во одреден момент, а моделот на КДК може да се користи, целосно или делумно, на кое било ниво на изработка на курикулумот.

Второто значење на курикулумот, како што е наведено погоре, се однесува на сите искуства што ги стекнуваат учениците во една образовна институција, а за ова се зборува во Поглавје 5 за пристапот на училиште во целина.

Пристапи кон курикулумите

Постојат многу различни пристапи за развивање на курикулумот како план за учење, од кои во европските земји може да се забележат три: курикулум базиран на знаења, курикулум базиран на цели и курикулум базиран на компетенции. Секој пристап одредува кој централен елемент ќе го структурира курикулумот, а другите компоненти произлегуваат од овој централен елемент.

Курикулумот е традиционално замислен и планиран како програма базирана на знаење. Во овој пристап, знаењето базирано на факти и концептуалното знаење (декларативно знаење) имаат приоритет, иако се вклучуваат и други видови на знаење, како процедурално знаење, метакогнитивно знаење и знаење како став. Клучниот елемент е изборот и класификацијата на она што се смета за соодветно знаење за целите на конкретниот курикулум.

Курикулумот базиран на цели предлага дека целите, дефинирани како очекувано однесување на учениците, треба да го структурираат и водат изборот на содржините за курикулумот. Курикулумот потоа се формулира во смисла на план за тоа што треба да научат учениците за да ги постигнат дефинираните цели. Во постарите верзии на овој пристап, целите се формулирани во смисла на содржините што треба да се предаваат, на пример, знаењата за предметот хемија или вештините потребни за изведување на хемиски експерименти. Подоцна, овој пристап се насочува кон формулирање на целите во смисла на однесувањата што учениците треба да покажат. Оваа формулација може да се смени во експлицитна референца на „компетенциите“ што се очекува да ги стекнат учениците, на пример: „Да планираат и спроведуваат хемиски експерименти за да ги потврдат сопствените хипотези“.

Според тоа, курикулумот базиран на компетенции е усовршување на курикулумот базиран на цели. Тој ги става учењето и ученикот во центарот на курикулумот, користејќи компетенции што се специфични за одредена научна дисциплина, за одреден предмет и/или за интегрирани наставни теми. Курикулумот како план за учење обично е изразен преку дефинирање на тоа што „можат да направат“ учениците на крајот на периодот на учење во одреден предмет или во кластер на компетенции што ги вклучуваат некои од предметите или сите предмети. Дефинирањето на компетенциите преку она што „можат да направат“ учениците, овозможува пристап кон оценување што се фокусира на постигнувањата на учениците што можат да се набљудуваат од страна на оценувачите.

Во овој пристап, компетенциите (вредности, ставови, вештини, знаења и критичко разбирање) се сметаат за меѓусебно поврзани. За да дејствува на компетентен начин, лицето ги распоредува релевантните вредности, ставови, вештини, знаења и критичко разбирање во одредена ситуација, на пример, со цел да протолкува феномен, да анализира и реши одреден проблем или да предложи алтернативни решенија.

Моделот на КДК е развиен во рамките на курикулумот заснован на компетенции, но во пракса ниту еден од овие пристапи не постои самостојно. Во реалноста, овие пристапи кон курикулумите често се комбинираат. Затоа е важно да се истакне дека моделот на КДК може да се користи во сите пристапи кон курикулумите.

Во случај на курикулум базиран на знаење, креаторите на курикулумите можат, на пример, да ја нагласат важноста на разбирање на знаењето. Во овој случај, наставниците би го нагласиле познавањето на вредностите (декларативно знаење) и би ги учеле учениците да ги анализираат и размислуваат за вредностите, наместо да настојуваат учениците да ги прифатат вредностите и да покажат дека усвоиле специфични вредности. Критичкото разбирање на вредностите не ги обврзува наставниците или учениците да усвојуваат или да отфрлаат одредени вредности.

Организација на курикулумот

Курикулумот како план за учење може да се организира во предмети или дисциплини, области на учење, интегрирани теми или проекти во кои се стекнуваат сите компетенции опишани во моделот на КДК. Оваа листа ги опфаќа само главните начини на организирање на курикулуми.

- ▶ **Предмети или дисциплини.** Курикулумот може да се организира во традиционални теми како на пример математика, мајчин или странски јазик, физика, историја, филозофија итн., а сите предмети можат да се поврзат со КДК. На пример, математичките вештини, како на пример пресметување, препознавање на модели, пропорционално размислување или употребување на компјутеризирани алатки се поврзани со КДК бидејќи тие бараат учениците да размислуваат критички и да комуницираат за своите идеи.
- ▶ **Области на учење.** Област на учење е концептуален простор одреден во однос на спектарот на искуства што треба да се стекнат. Областа на учење е поширока од предмет/дисциплина. Учењето се дефинира според одреден вид на искуство, на пример визуелно образование, образование за пластика/пластични материјали, природни науки, општествени науки или одредена група на компетенции или вештини, како што се животни вештини
- ▶ **Интегрирани наставни теми и компетенции.** Интегрираните наставни теми се феномени или прашања што можат да се вклучат во сите предмети, како на пример „образование за демократија“, „општествено или еколошко образование“ и „образование за мир“. Учењето базирано на феномени или учењето базирано на проблеми се пристапи што обработуваат теми во реалниот живот. Појдовната точка е да се поставуваат прашања или проблеми за кои се заинтересирани учениците. Курикулумот потоа е структуриран врз основа на овие феномени или прашања, на пример „миграција“ или „снабдување со вода или храна“, кои се обработуваат во различните предмети. Педагошките методи, како што се учењето базирано на истражување, учењето базирано на проблеми, проектното учење и портфолијата се најпогодни за овој конкретен вид на курикулум.

Курикулумите се организираат и во однос на интегрираните компетенции, како што се демократските компетенции, комуникациските компетенции, компетенциите за учење-како- да-се-учи.

Во овој дизајн на курикулум, интегрираните компетенции се изучуваат во сите предмети или области за учење, и се предаваат од страна на сите наставници. Се очекува „клучните компетенции“ да се развиваат како интегрирани компетенции во курикулумот. Оваа форма на курикулумот ги преминува границите на посебни дисциплини и предмети во планирањето на содржината на образованието.

Секој вид на организација на курикулумот обезбедува специфичен концептуален простор и време за учење соодветни на одредено ниво на образование. Владите и/или соодветните државни органи одлучуваат кој тип или комбинација на типови на курикулуми се сметаат за најдобри за структурирање и организирање на образованието. Овие одлуки зависат од начинот на кој се дефинирани природата на учењето, содржините што треба да се научат и пристапите или комбинацијата на пристапи што се сметаат за најсоодветни

Користење на моделот на КДК за курикулумите

Моделот на КДК може да се користи во целина или во делови како средство за збогатување на курикулумот преку ревизија, креирање и развивање. Но, пред да почне да се користи моделот на КДК во курикулумот, првото прашање што треба да се одговори е каков вид на образование за демократско граѓанство и демократска култура треба да се развие во образовните институции. Корисниците на моделот на КДК треба да ги поврзат целите на Рамката со целите на нивниот образовен систем, особено со целите на институциите и нивните предмети, области на учење или типот на организација.

Целите и образложението на курикулумот надополнет со моделот на КДК ја нагласуваат важноста на учење на децата и младите луѓе да живеат заедно како рамноправни членови на демократско општество, со почит едни кон други. Целите на курикулумот и изборот на неговата содржина се делумно потврдени со принципите на демократија и човековите права, а како последица на тоа, курикулумот е ориентиран и поврзан со секојдневните животни ситуации и контексти каде што учениците и наставниците живеат заедно.

Ревизија

Ревизијата е првиот чекор. Во овој текст, ревизијата се дефинира како систематско испитување на курикулумот почнувајќи од определените наставни цели преку педагогијата, до оценувањето, со цел да се обезбеди доследност, сеопфатност и транспарентност меѓу сите елементи.

Преку проверување на Рамката на КДК, оние што се одговорни за курикулумот на нивоата опишани претходно можат да ги ревидираат наставните документи за да ги идентификуваат областите на кои им е потребно подобрување во однос на меѓукултурното и демократското граѓанско образование, без оглед на тоа кој тип на организација на курикулумот е користен. Идеално, од оваа ревизија треба да се види до кој степен, кога и како учениците се здобиваат со КДК во текот на целото школување

Креирање

Моделот на КДК по дефиниција најдобро се користи за курикулумот базиран на компетенции. Креирањето на курикулумот во овој пристап е фокусирано на учењето, што

значи дека учениците се во фокус. Креаторите на курикулуми треба да ги замислат, изберат и да ги формулираат компонентите на курикулумот на начин што ќе обезбеди доследност помеѓу пристапот на курикулумот, самиот курикулум и образовните практики. Советот на Европа на други места има промовирано активно учење за демократско граѓанство (видете www.coe.int/en/web/edc). Меѓутоа, функцијата на Рамката не е да се промовира еден конкретен пристап на курикулуми.

Компетенциите се зависни од контекстот (компетенциите на поединецот се развиваат и се потребни во различни комбинации во различни ситуации), од времето (компетенциите на поединецот напредуваат со текот на времето) и од ситуацијата (компетенциите на поединецот треба да можат да се пренесат во различни ситуации).

Внатрешните потенцијали на учениците и нивните компетенции можат да варираат и да изгледаат различно во различни контексти. Ова значи дека еден критериум за избор на содржината на курикулумот како план за учење може да биде дека курикулумите кога се имплементира, треба да ги рефлектираат и да бидат усогласени со секојдневните, реални прашања.

Понатаму, во демократските култури, поединците често ги реализираат своите компетенции во интеракција со другите и затоа важна компетенција е „знаење и критичко разбирање на јазикот и комуникацијата“, што значи дека поединците ги разбираат и можат да ги применат соодветните вербални и невербални комуникациски правила во јазиците или јазичните варијации што им се потребни во одредена ситуација.

Принципите на планирањето

Постојат принципи за планирање на документите за курикулумите и за создавањето на ситуации за учење во кои се развиваат КДК. Тие се:

- ▶ **Релевантност.** Сите креатори на курикулумите што ги пишуваат во каква било форма, како на пример предмети и области на учење, се одговорни не само за учење и развој на компетенциите што се специфични за одредени предмети туку и за учење и развој на КДК. Ова значи дека, на пример, кога наставниците дејствуваат како креатори на курикулумите, тие го избираат од програмата за учење (програмата за учење или наставниот план на одреден предмет) тоа што сметаат дека е релевантно за нивните ученици. Тие потоа можат да ја користат Рамката на КДК за да ги одберат соодветните компетенции и да ги интегрираат со компетенциите специфични за предметот, формирајќи кластери на КДК и компетенции специфични за предметот.
- ▶ **Избегнување на преоптоварувањето на курикулумите.** Еден од главните проблеми во планирањето на курикулумите е изборот на нови компоненти и нивното додавање на постојните курикулуми и содржини. Во оваа смисла, кога КДК се користат за промена или за проширување на курикулумот за специфични предмети, постои ризик од преоптоварување на курикулумот со КДК. Во принцип, не треба да се додава повеќе материјал на постојниот курикулум, туку да се испланира она што е реално во условите и времето на неговата реализација. Она што е избрано од КДК мора да биде релевантно и поврзано со севкупните цели што треба да се постигнат. Клучно е да се најде правилна рамнотежа во количината на избраните компоненти, бидејќи на учениците им се потребни време и можности за развој на КДК.
- ▶ **Доследност и транспарентност.** Под доследност тука се подразбира односот меѓу целите, пристапот и избраните компоненти на курикулумот. Изборот од моделот на КДК треба да биде усогласен со вештините и знаењата на предметот.

Исто така, начинот на којшто компетенциите од предметот и компетенциите од КДК се поврзани, треба да биде транспарентен. Кластерите на избраните компетенции треба да се доследно и транспарентно поврзани со севкупните цели на курикулумот. Важно е кластерот на предмети, компетенциите на КДК и целите што треба да се постигнат преку нив добро да се објаснат за да се намали отпорот или недоразбирањата кај наставниците и учениците.

- ▶ **Вертикална и хоризонтална доследност.** При планирање на курикулумот, вертикалната и хоризонталната доследност на избраните компоненти се од клучно значење. Хоризонталната доследност осигурува дека активностите за учење поврзани со одредена компетентност од моделот на КДК се појавуваат во сите делови на курикулумот применет во одреден временски период. Вертикалната доследност осигурува дека има развој и проширување на компетенциите со текот на времето.
- ▶ **Прогресија во КДК.** За да се креира прогресија (на пр. подобрување) и/или проширување (на пр. зголемување на бројот) на компетенциите што се очекува да се стекнат на различни нивоа на образование, креаторите на курикулумите можат да одлучат кои компетенции се посоодветни за помладите а кои за постарите ученици. Компетенциите за демократска култура потоа може да се организираат како спирален курикулум во кој се навраќа на некои компетенции, додека други се додаваат. Сите компетенции можат понатаму да се развиваат од страна на учениците во текот на нивниот живот. Затоа е важно учениците да научат како да ги разбираат КДК, како да станат самостојни и како да се ангажираат во доживотно учење.
- ▶ **Јазик и димензија на дијалог.** Пишувањето на курикулумот бара употреба на прецизен јазик за да се олесни разбирањето од страна на читателите и да се избегнат недоразбирањата. За да се осмисли и да се напише текст на курикулумот, потребни се процеси што обезбедуваат учество. Сите вклучени – особено тие за кои е наменет курикулумот – треба да имаат глас и влијание во донесувањето на одлуки за неговата содржина. Заедничкото креирање на курикулумот бара консензус од учесниците во врска со значењето на секој збор и концепт што е вклучен во текстот. Образовните институции треба да осигураат дека нивните организациски структури ги овозможуваат овие партиципативни процеси, со акцент на транспарентност и доследност, доколку сакаат да основаат вистинска демократска култура во создавањето на курикулумите.
- ▶ **Контекстуализација на КДК.** Компетенциите за демократска култура треба да се толкуваат во контекст на националните, културните и институционалните ситуации во кои се реализира курикулумот, со акцент на решавање на реалните проблеми. Реалните проблеми во локалните контексти имаат различни форми, се манифестираат на различни начини и имаат специфични историски корени и причини. Некои од нив се јавуваат во различни контексти, на пример екстремно насилство или злоставување. Основните вредности на демократските и човековите права и КДК можат да се внесат и да се развијат за да се помогне да се решаваат реални локални проблеми. Рамката може да се користи и да се приспособува на локалните околности.
- ▶ **Безбедни средини за учење на КДК.** Постојат некои аспекти на КДК што се чувствителни и контроверзни, а планот на курикулумот треба да вклучи планирање на безбедна средина за дискусија и дебата и справување со можните конфликти или несогласувања на мирен начин (видете го Поглавје 5 за пристапот на училиштето во целина).

Групирање на компетенциите

Компетенциите за демократска култура најчесто се организирани во кластери. Компетентното однесување на поединците произлегува од флексибилното користење на кластерите на компетенции групирани во зависност од потребите во специфични ситуации. Во однос на планирањето и развојот на курикулумот, поимот „групирање во кластери“ претставува основа за поврзување на компетенциите со сите предметни области во курикулумот преку формирање на подгрупи на компетенции што се релевантни за секоја област. Ова овозможува КДК експлицитно да се интегрираат во курикулумот, дури и кога во неа не се планирани одвоени часови за образование за граѓанство.

Компетенциите групирани во кластери можат да се опишат во курикулумите за поединечни предмети, а исто така тие може да се употребат во описот на општите цели и визии на образовните институции. Не е неопходно да се дефинираат фиксни групи на кластери, но обезбедувањето на општи принципи – придружено со примери – на наставниците им овозможува да ја преземат одговорноста за приспособување на кластерите во нивниот контекст и според потребите на учениците.

Креирање и развој на курикулумите

Како да се користи Рамката на КДК при креирање и развивање на пропишан курикулум

Како што е наведено во Книга 1 од Рамката, образованието има неколку цели: да го поддржи личниот развој, да обезбеди широка и напредна база на знаење во општеството, како и да ги подготви учениците за пазарот на трудот. Образованието исто така има функција на подготвување на поединците за живот како активни демократски граѓани. Компетенциите за демократска култура, тогаш, може да се сметаат за клучни компетенции што треба да се развиваат во сите наставни предмети и области. Во оваа смисла, сите наставници, без оглед на предметот што го предаваат, се одговорни за предавање и оценување на КДК. Исто така, КДК можат да бидат во фокусот на поединечен предмет, како на пример граѓанско образование или општествени науки.

На системското ниво на курикулумот, развивачите на курикулумите можат да изберат компетенции (базирани на конкретен предмет или интегрирани во предметите) со користење на моделот на КДК. Тие исто така можат да ги групираат предметните или интегрираните компетенции со компетенциите од моделот на КДК кога креираат нови курикулуми.

Ревидирањето на постојниот пропишан курикулум е секогаш првиот чекор. Кога образовниот систем има демократско граѓанско образование како предмет или област на учење што опфаќа различни општествени дисциплини или демократски компетенции интегрирани во сите предмети, КДК може да се користат како алатка за откривање на димензии што пропишаниот курикулум не ги опфаќа, на пример, правен систем, или човекови права или специфични компетенции и компоненти на курикулумот што тековната програма сè уште не ги покрива.

Употребата на моделот на КДК мора да биде усогласен со принципите на курикулуми на секој систем и со одлуките за тоа каков вид на демократско знаење и компетенции се од најголема вредност во специфичниот контекст. Рамката може да му помогне на курикулумот да се концептуализира, анализира и да се ревидира преку групирање на

нејзините компоненти од нови перспективи. На пример, курикулумот може да се концептуализира на начин што е различен од предметната настава, со цел да се пристапи кон изборот на пропишаните компоненти на поглобален и посложен начин.

Пример на добра практика од Романија

Партиципативното граѓанство го претставува јадрото на компетенциите на новиот курикулум за социјално образование во првите години на средното образование и активностите за учење што ги промовира програмата. Новиот курикулум има за цел да ги развие компетенциите на учениците за соработка со другите, одговорно учествување во процесите на донесување на одлуки, критичко испитување на факти, настани, идеи и процеси во личниот животот на учениците или во однос на различни групи и заедници. Знаењето и разбирањето на концептите вклучени во моделот на КДК (како што се човековите права, граѓанството, правата и одговорностите, неопходноста на законите и прописите и владеењето на правото) експлицитно се рефлектирани во курикулумот на ниво на различни компоненти – општи и специфични компетенции, активности за учење, клучни знаења (за работа) и методолошки предлози.

Пример на добра практика од Украина

Новиот национален курикулум заснован на компетенции започна со реализација во 2016 година. Таа поставува општи цели за учење (т.н. „портрет на дипломец“) и наведува осум компетенции што треба да се развиваат во секој предмет во секое одделение. Демократското граѓанство е една од осумте компетенции. За прв пат украинската национална програма е напишана и презентирана во форма на прогресија на учењето почнувајќи од дефинирање на целите за учење базирани на компетенции за втората година на училиште, потоа за 4-тата, 6-тата, 9-тата и 12-тата година (дипломирање). Моделот на КДК на Советот на Европа беше искористен за елаборирање на нацртот на курикулумот од страна на подгрупата за општествени науки и историја. Моделот и пристапите на КДК на Советот на Европа беа користени за дефинирање на очекуваните цели за учење.

Како да се користи Рамката на КДК при креирање и развивање на курикулумот за институциите?

ТКДК не се учат само преку наставата на час туку и преку целокупното искуство на учениците во училиштето, правејќи го курикулумот „системски“. Затоа, меѓупредметните проекти, проектите на ниво на цело училиште, меѓународните проекти, учеството на учениците во раководните тела на училиштето, учеството на учениците во здруженија итн., имаат важна улога во овозможувањето на учениците да учат и да развиваат КДК.

За да се развие институционална програма со КДК потребна е посветеност од страна на раководителите на институциите за да се овозможи овој тип на учење, како и соработка и координација меѓу раководителите и наставниците. Тие се одговорни за развојот на училиштето како демократско опкружување во кое учениците можат да учествуваат во активностите и во управувањето.

Со цел да се научат демократските компетенции и да се развие демократска култура на ниво на училиште, наставниците треба да се координираат и да работат заедно за да организираат ситуации за учење каде што учениците можат да се здобијат со КДК и да ги практикуваат КДК. Ова е случај каде што моделот на КДК е користен за планирање на развојот на интегрираните компетенции и каде што наставниците дејствуваат како креатори на курикулуми и имплементатори на ниво на училиште.

Пример на добра практика од Андора

Глобални проекти во средното образование. Во Андора, во првите години на средното образование (ученици на возраст од 12 и 13 години), курикулумот за целото училиште е организиран околу два глобални проекти. Првиот проект поставува социјален проблем, а вториот поставува проблем од природна наука. Содржините на сите предмети од пропишаниот курикулум се одбрани на начин што помага во решавањето на овие социјални или природни проблеми. Секој проект се развива неделно, во сесии од два часа на почетокот и три часа на крајот на неделата. Методолошката работа на овие проекти секогаш е во соработка со учениците. Сите проекти се споделуваат со сите класови во училиштето, па дури и со локалната заедница. Секој проект трае четири или пет недели, така што во текот на учебната година има шест социјални глобални проекти и шест природни глобални проекти. Пример за социјален проект е: предизвиците на мултикултурните општества, а пример за природен глобален проект е: влијанието на луѓето врз екосистемите. КДК се интегрирани во секој глобален проект и во методологијата на учење и предавање.

Како да се користи Рамката на КДК при креирање и развивање на предмет или на интердисциплинарен курикулум

И предметните курикулуми и интердисциплинарните курикулуми не се само планови за учење туку ги опфаќаат и активностите и задачите што се наоѓаат во учебниците и другите наставни материјали. Покрај тоа, сите искуства за учење што ги имаат учениците – интеракциите и секојдневниот живот во училищата – исто така се дел од курикулумот. Наставниците ги идентификуваат потребите на учениците и дејствуваат како креатори на курикулуми со тоа што сугерираат низа активности и задачи или проекти.

Моделот на КДК може да се користи за да се планираат конкретни активности во училищата, како на пример симулациски активности, дискусии, објаснувања или за посложени задачи, како проекти или активности што ја комбинираат работата во училищата со активности во локалната заедница. Моделот на КДК исто така може да се користи за креирање и развивање на воннаставните активности, како што се помагање во заедницата или вонучилишни активности, како на пример волонтерство.

Во овие задачи, активности или проекти, КДК може да се развиваат самостојно или заедно со компетенциите за специфични предмети или со интегрираните теми и компетенции. Предметните компетенции и КДК можат да бидат меѓусебно поврзани, а предметните компетенции исто така можат да се групираат во кластери заедно со КДК. Таквите кластери се создаваат со цел да се задоволат потребите за учење во одреден контекст, без разлика дали се на национално, регионално или на локално ниво.

Моделот на КДК може да се предава, научи и да се оценува преку демократски, меѓукултурни и реални прашања. Кога се предава за овие прашања, неопходно е во училищата да се создаде безбедна атмосфера за дискусија, а евентуалните конфликти или несогласувања да се решаваат на мирен начин.

Во сите овие пристапи, наставниците дејствуваат како креатори на курикулумите, како на експлицитните така и на имплицитните курикулуми. Учениците исто така можат да имаат глас во овој процес. Може да им биде понудено и можат да одлучат да учествуваат во процесот на донесување на одлуки на што и како треба да се учи. Ова може да се базира на основните барања во курикулумот или може да биде аспект на педагогијата и наставните методи применети од наставниците. Бидејќи демократската средина и

културата во училиницата вклучува одреден степен на вклучување и избор на учениците во однос на сопственото учење, учество на учениците во планирањето на курикулумите е добар начин на имплементација на КДК.

Пример на добра практика од Португалија

Проект „Предлагаме!“ за граѓанство и иновации во географијата во средно образование и средно стручно образование и обука (ученици на возраст од 15 години).

Ова е национален проект, применет во неколку училишта во земјата. Проектот има за цел да ги идентификува локалните проблеми и да предложи решенија осмислени од страна на учениците. Проектот започнува со тоа што учениците ги идентификуваат и ги истражуваат локалните проблеми. Во мали групи, учениците ги избираат најважните проблеми во училиштето и во соседството; тие бараат и добиваат информации директно од градоначалникот и спроведуваат мал истражувачки проект за избраниот проблем со цел да дадат предлог за решение. Примери за избрани проблеми се: менување на возниот план на јавниот превоз или реставрација на напуштена зграда.

Состојбата во високото образование е поинаква. Принципите на универзитетската автономија и академската слобода се остваруваат низ степенот на независност што им се доделува на оние што ги развиваат курикулумите за нивните курсеви. Предавачите и професорите во високото образование обично имаат слобода во изборот и креирањето на курикулумите за предметите што ги предаваат. Курсевите ги земаат предвид истражувачките приоритети и општествените прашања, а исто така треба да бидат поврзани со пазарот на работа. Развивањето на КДК треба да се земе предвид и при креирање на курикулумите за специфични курсеви во високото образование.

Како учениците можат да ја користат Рамката на КДК за да го планираат сопственото учење?

Учениците не само што треба да бидат во центарот на образованието туку, исто така, треба да преземат поголема одговорност за сопственото учење, на пример, да ги идентификуваат нивните потреби за учење и интереси, да преземат иницијативи и да се ангажираат во проекти. Учениците стануваат креатори на сопствениот курикулум кога имаат увид и знаење во кои компетенции би сакале да се задлабочат. Тие, исто така, можат да земат улога на оценувачи, на пример, преку собирање на нивните најдобри задачи во портфолио.

Учениците можат да учат во заедница за учење во која имаат глас и го управуваат сопственото учење. Тие можат активно да учествуваат во донесувањето на одлуки за сопственото учење. На пример, кога учат со кооперативна методологија, можат да развијат став на отвореност и да ги разбираат гледните точки на соучениците. Тие, исто така, можат да учествуваат во донесувањето на одлуки на институционално ниво заедно со наставниците, придонесувајќи кон демократската култура на образовната институција.

Препораки

За креаторите на образовната политика

- ▶ Ставете ја демократија и демократско граѓанство во центарот на целите на образованието и на пропишаниот курикулум.
- ▶ Обезбедете соодветна поддршка за едукаторите, наставниците, учениците и другите учесници во образованието, во користење и вклучување на КДК во сите форми на курикулуми.
- ▶ Вклучете ги наставниците во донесувањето на одлуки и во обличувањето на пропишаниот курикулум.

За директорите, деканите или педагошките советници

- ▶ Ставете ја демократијата и демократското граѓанство во центарот на целите на образованието и на курикулумот на институцијата.
- ▶ Вклучете ги засегнатите страни, особено наставниците и учениците, во донесувањето на одлуки и креирањето на курикулумот на институцијата.
- ▶ Давајте им соодветна поддршка на наставниците и учениците за користење и вклучување на КДК во наставата и учењето.
- ▶ Создавајте нови или развивајте ги постојните демократски и партиципативни структури и процедури со цел да се обезбеди демократска култура во сите образовни институции.

За креаторите на курикулумите

- ▶ Ревидирајте го пропишаниот курикулум за да ги идентификувате постојните демократски и граѓански компетенции и користете КДК за да ја развиете или, доколку е потребно, да го промените тековниот курикулум.
- ▶ Вклучете ги засегнатите страни во донесувањето на одлуки и креирањето на курикулумот.

За наставниците

- ▶ Изберете соодветна педагогија и наставни методи што ги почитуваат демократските вредности и што се базирани врз експлицитна теорија на учење погодна за сите ученици.
- ▶ Создадете демократска култура за учење.
- ▶ Интегрирајте го оценувањето и во наставата и во процесот на учење, бидејќи тие се меѓусебно поврзани и ги делат истите принципи, земајќи ги предвид и користејќи ги КДК.
- ▶ Оттикнувајте ги учениците активно да учествуваат во донесувањето на одлуки за сопственото учење.

Извори

Akker J. (van den) and Thijs A. (2009), *Curriculum in development*, SLO Netherlands Institute for Curriculum Development, The Netherlands.

Council of Europe (2005), *The school: a democratic learning community*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2014), *Three country audit of the lower secondary citizenship and human rights education curriculum*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Freedom(s): learning activities for secondary schools on the case law of the European Court of Human Rights*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2015), *Teaching controversial issues*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Tibbitts F. (2015), *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*, Council of Europe, Strasbourg.

Понатамошно читање

Biesta G. (2011), *Learning democracy in school and society: education, lifelong learning, and the politics of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam.

Davis I., Arthur J. and Hahn C. (2008), *SAGE handbook of education for citizenship and democracy*, SAGE Publications, London.

Morin E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, (tr.) Poller N., UNESCO, Paris.



Поглавје 2

КДК и педагогијата

Кратка содржина

- ▶ За кого е наменето ова поглавје?
- ▶ Цел и преглед
- ▶ Содржина и клучни концепти
- ▶ Методи и пристапи
- ▶ Користење на дескрипторите на компетентност
- ▶ Напреден заклучок
- ▶ Референци
- ▶ Извори
- ▶ Прилози

За кого е наменето ова поглавје?

Ова поглавје е наменето за сите стручни лица во основното и средното ниво на образование, особено за практичарите во училиштата, наставниците и идните наставници, професорите на факултети, креаторите на курикулумите, училишните лидери во основни и средни училишта, како и за професорите што предаваат во високообразовните институции.

Цел и преглед

Ова поглавје има за цел да ги поддржи и да ги поттикне наставниците што сакаат да ги интегрираат КДК во нивната практика. Во поглавјето се обрнува внимание на голем број методи и педагошки пристапи кои можат да се користат за развој на КДК врз основа на општите насоки и принципи наведени во Книга 1 од Референтната рамка на компетенции за демократска култура.

Моделот на КДК може да придонесе во развојот на иновативен и креативен потенцијал, бидејќи компетенциите што се изучуваат во рамките на училишните структури може да бидат дополнети со компетенции што ја развиваат способноста да се дејствува демократски.

Успехот на вклучувањето на наставата што ги зема предвид вредностите и ги развива ставовите, вештините и знаењето и критичкото разбирање за демократската култура, зависи од тоа колку добро наставниците можат да ги планираат и да ги развиваат таквите образовни активности и да ги приспособуваат на нивните потреби и на потребите на учениците.

Компетенциите за демократска култура можат да се развијат како дел од основните училишни активности и во рамките на сите предмети. Нема потреба наставниците да се откажат од она што во моментот го предаваат, но тие се поттикнуваат да ја збогатат нивната практика преку вклучување на КДК. Затоа, поглавјето:

- ▶ ги објаснува и ги образложува специфичните педагошки принципи и избори за учење и развивање на компетенциите;
- ▶ дава краток преглед на препорачаните педагошки методи и пристапи за учење и развивање на компетенциите;
- ▶ нуди ресурси за наставниците и предлага активности за учење/предавање во различни наставни стилови.

Содржина и клучни концепти

Терминот „педагогија“ се користи во поширока смисла, како организација на процесот на учење. Според тоа, педагогијата се фокусира на тоа како да се организира наставата, учењето и оценувањето во однос на постојниот курикулум. Во ова поглавје нема да се дискутираат оценувањето или пристапот на училиштето во целина, бидејќи тие се обработени во другите глави. Ова поглавје е за тоа како наставниците и учениците се ангажираат меѓусебно во рамки на курикулумот.

Развојот на КДК може да се разбере и експлицитно, како тема, и имплицитно, како содржина интегрирана во целокупните процеси на наставата и учењето што се случуваат во училиштата, а кои се заедничка одговорност на сите во училиштето. Оваа заедничка одговорност за образованието одредува што е важно за децата за да учат. Во работата

кон одредувањето на заедничките цели може да се вклучат многу засегнати страни: родителите, образовните институции, граѓаните и самите млади луѓе. Сите тие можат да соработуваат и учествуваат во одлучување на тоа кои вредности, ставови, вештини, знаења и критички разбирања се релевантни и важни за децата и младите луѓе во одредено општество и во одреден временски момент.

Педагошките пристапи наведени подолу не се погодни само за развој на КДК, туку, исто така, помагаат и во создавањето на пријатни и безбедни средини за учење и во наоѓањето на начини за решавање на насилни, дискриминаторски и антидемократски структури што постојат надвор од училиштето. Наставниците можат лесно да ги применат КДК за да ги осмислат подобро своите практики и вредности и да ги избегнат можните дискриминаторски практики. Тие дури можат да станат свесни за склоностите и предрасудите што можеби ги имаат и да развијат поинаква, поизнијансирана перспектива за учениците. Наставниците и другите засегнати страни можат да ги користат овие педагошки пристапи за да ја преиспитаат нивната секојдневна практика:

- ▶ да оценат до кое ниво реализираат одредени активности;
- ▶ да идентификуваат што мислат дека прават, а всушност не прават;
- ▶ да размислат што би можеле да направат поинаку;
- ▶ да се фокусираат на тоа што може да се направи подобро.

Следните прашања можат да помогнат во организирањето на процесите на учење.

- ▶ До кој степен би рекле дека вашето поучување придонесува кон тоа учениците да станат активни граѓани/да ги почитуваат човековите права?
- ▶ Колку често вашите ученици имаат можност да ги изразат своите идеи/да слушаат различни ставови, да разговараат за нивните разлики во класот?
- ▶ Колку често се поставуваат прашања поврзани со човековите права, демократското граѓанство, правдата, еднаквоста или владеењето на право во часовите што ги предавате?
- ▶ Како вашата тековна практика го овозможува развојот на интелектуални, лични и социјални ресурси што ќе им овозможат на учениците да станат активни граѓани?
- ▶ До кој степен сметате дека е приоритет учениците да работат заедно и да практикуваат социјални вештини, со што се поттикнуваат и индивидуалните и социјалните процеси и резултати?
- ▶ Колку често ги вклучувате практичните активности и предавање базирано на искуство?
- ▶ Дали претходното искуство на учениците ефективно го внесувате во предавањето?

Педагошките пристапи и методи за КДК ги поттикнуваат учениците активно да се вклучуваат со сопствените искуства, откривања, предизвици, анализи, споредби, размислувања и соработка. Тие им пристапуваат на учениците како целосни личности и ги ангажираат когнитивно, емотивно и практично (со та, срцето и рацете). Таквите методи, стилот на комуникација и самите стратегии имаат огромен потенцијал за развивање на демократските компетенции. Постојат многу начини на кои наставниците можат да учествуваат во развојот на КДК. Наставниците и едукаторите на наставниците можат активно да ги користат КДК во планирањето и оценувањето на наставата; тие можат да се фокусираат на содржината на наставата, користејќи наставни пристапи што можат да им помогнат да се справат со димензиите на меѓукултурното разбирање, човековите права, правдата, итн. во постојниот курикулум со тоа што ќе ја модифицираат содржината во текот на предавањата или преку комбинација на интегрираните теми и

области. Сите училишни предмети се подложни на вклучување на КДК.

Компетенциите за демократско граѓанство може да се развијат преку пристапи фокусирани на процесот на учење, како и преку пристапи фокусирани на содржината на наставата. Често одредена образовна активност развива КДК преку комбинација на елементи поврзани и со содржината и со процесот. Затоа, планирањето и спроведувањето на развојот на КДК меѓу учениците е важно за сите едукатори. Во повеќето случаи постојат принципи за планирање. Наставниците можат да ги планираат образовните активности на начин што ќе вклучува можности за:

- ▶ **Искуство.** Пригоден начин за развивање на ставови на почит и отвореност, како и емпатија, е обезбедувањето на можности за учење преку искуство, кое може да биде или реално или замислено; учениците можат да доживеат одредени ставови преку игри, активности, традиционални медиуми и социјални медиуми, интеракција лице в лице со други или преку допишување. Наставниците можат да изберат книги за своите ученици или да организираат учениците да стапат во контакт со пошироката заедница, други населби, региони и земји, физички или во онлајн контексти; тие можат да организираат настани и меѓународни состаноци за млади луѓе; на пример, наставниците по историја можат да планираат театарски реконструкции или активности со цел да развијат мултиперспективност. Сите овие примери обезбедуваат можности за учење преку споредба и анализа.
- ▶ **Споредба.** Учениците можат да учат преку изложеноста на „разлика“. Учениците често го споредуваат она што не им е познато со она што им е познато и го оценуваат непознатото како „бизарно“, како „полошо“ или дури како „нецивилизирано“. Наставниците треба да бидат свесни за овој вид на споредба на вредности и да ја заменат со споредбата базирана на разбирање. Ова подразбира да се согледуваат сличностите и разликите на неосудувачки начин и да се земе предвид перспективата на другиот. Со други зборови, учениците треба да бидат поттикнати да развиваат разбирање за тоа дека она што е нормално за нив може да се смета за бизарно од нечија друга перспектива и обратно, и дека и двете перспективи се едноставно различни во некои аспекти а слични во други. На овој начин учениците се ангажираат во споредување на сопствените вредности и ставови со вредности и ставови различни од нивните, со цел да станат посвесни за тоа како се гради реалноста.
- ▶ **Анализа.** Зад сличностите и разликите постојат објаснувања за практики, мисли, вредности и верувања. Наставниците можат да ги поттикнуваат своите ученици во анализата на она што може да лежи зад појавеното, во основа на она што другите го прават и го велат. Ова може да се постигне, на пример, преку внимателна дискусија и анализа, преку методи базирани на истражување или преку писмени или аудиоизвори/видеоизвори. Анализата потоа може да се насочи кон учениците за да можат тие да ги преиспитаат сопствените практики, вредности и верувања.
- ▶ **Рефлексија.** Споредбата, анализата и искуството треба да бидат придружени со време и простор за рефлексија и за развој на критичка свест и разбирање. Наставниците, особено во неформалното и формалното образование, треба да го осмислат и да го испланираат таквото време и простор. На пример, тие можат да побараат од учениците да ги споделат нивните искуства, можат да ги поттикнат учениците да водат дневник за учење, да пишуваат, цртаат, споделуваат или на друг начин да го изразат она што го научиле. Родителите исто

така можат да обезбедат време и простор за да разговараат со своите деца за одредено искуство.

- ▶ **Акција.** Рефлексијата може и треба да биде основа за преземање на акција, за ангажирање со други луѓе преку дијалог и за вклучување во заеднички активности и соработка со други луѓе. Наставниците можат да ја преземат одговорноста за поттикнување, па дури и за управување на соработката во одредена акција, на пример преку подобрување на социјалната и физичката средина преку пристапот на „училиште во целина“ или училишни партнерства (видете го Поглавје 5 за пристапот на училиште во целина).

Методи и пристапи

Во ова поглавје се прикажани осум детални примери во кои наставниците и едукаторите на наставниците можат да преземат акција доколку сакаат да ги применат КДК во наставата.

Методи и пристапи ориентирани кон процесот

- Моделирање на демократските ставови и однесувања
- Демократските процеси во училницата
- Кооперативно учење
- Учење базирано на проекти
- Учење преку помагање на заедницата

Методи и пристапи базирани на содржина

- Користење на постојниот курикулум – во рамките на содржините на предметите
- Тимска настава и интегрирани наставни пристапи
- Користење на „скриен курикулум“.

Секој наставник може да ги користи овие осум методи и пристапи за развивање на компетенциите на учениците за демократска култура, без потреба од надворешна институционална интервенција или поддршка. Првите пет ги развиваат КДК главно преку начинот на кој процесот на учење е организиран, додека другите три се поврзани со специфични содржини.

Методи и пристапи ориентирани кон процесот

Во текот на имплементацијата на Рамката на КДК, наставниците можат да се фокусираат на структурите на процесот на учење што тие ги создаваат и раководат со нив. Со цел да се придонесе кон развојот на КДК, потребен е посебен фокус на ефективност, ефикасност и еднаквост на процесите на учење.

Моделирање на демократските ставови и однесувања

Начинот на којшто наставниците комуницираат со учениците има големо влијание врз вредностите, ставовите и вештините што тие ги стекнуваат. Демократските вредности, ставови и вештини не можат да се стекнат само преку формалното учење за демократијата, туку е потребно тие да се практикуваат.

Вредностите имплицитно се пренесуваат преку начинот на којшто се однесуваат и

комуницираат наставниците. Едукаторите можат да развијат поголема свест за вредностите што ги пренесуваат и што ги поттикнуваат низ нивната секојдневна практика. Постапките на едукаторите можат да го поддржат – или да го спречат – развојот на демократскиот етос кај учениците. На ниво на училишница, преносот на вредностите и принципите на Советот на Европа што поттикнуваат одржливи демократски општества повеќе зависи од односите со наставниците отколку од курикулумот. Пристапите на учење-преку-дејствување и искусствено учење ги вклучуваат учениците во процесот на доживување, предизвик и рефлексивност, кој има важен потенцијал за развојот на КДК. Преку нивните ставови, однесувања и практики, наставниците можат да создадат безбедни средини за учење, да се справат со дискриминацијата и да поттикнат индивидуално учење врз основа на хуманистички вредности.

Учувството во планирањето и преговарањето за целите, содржината, наставните материјали, оценувањето и евалуацијата на курикулумот од страна на сите што се вклучени во процесот на учење создаваат услови за трансформирање на улогите на наставниците и учениците и надминување на традиционалните значења на тие улоги. На овој начин се случува учење за и преку демократијата, со едукатори што демонстрираат демократско однесување и со тоа придонесуваат за развојот на КДК кај учениците.

Наставниците можат да размислуваат за тоа како вредностите на моделот на КДК се изразени во нивното однесување. На пример, тие можат да проверат дали вредноста на „правичноста“ има улога во нивните секојдневни активности со учениците, да го променат однесувањето за да ја поттикнат вредноста на правичноста, да тестираат и да рефлектираат од перспективата на оваа вредност. Наставниците што сакаат да направат повеќе од ова можат да соберат податоци преку интервјуирање на учениците или да соберат податоци преку прашалници за тоа како новото однесување го има променето часот и да ги анализираат овие податоци за да продолжат со следната рунда на истражување на сопствената практика. Овој циклус на акционо истражување им создава простор на наставниците да рефлектираат и постојано да ја подобруваат својата практика и на тој начин да станат носители на промената кон демократска училишна култура што ги поттикнува учениците да станат автономни демократски граѓани.

Средината за учење има влијание врз ангажманот и учењето на учениците. Важно е да се создаде отворена и безбедна атмосфера за инклузивно и ефективно учење и за водење тешки разговори или емоционални размени за да се чувствуваат учениците безбедно за да ги искажат своите мисли и несогласувања. Во пристапот на училиште во целина, безбедноста и благосостојбата на учениците се клучни (видете го Поглавје 5 за пристапот на училиште во целина). Наставниците ќе имаат корист од заедничкото работење и постепено ќе се чувствуваат доволно сигурни за да се справат со контроверзните прашања и да преземаат ризици за унапредување на КДК и кај себе и кај своите ученици (видете го Поглавје 4 за образование на наставниците). Холистичкиот пристап, којшто вклучува раководење со класот, превенција на конфликти, заедничко донесување на одлуки, заедничка одговорност за учење, изразување почит во меѓусебното однесување итн., е корисен за да се учат вредностите, ставовите и вештините вклучени во моделот на КДК. Холистичкиот пристап ја надминува функцијата на организирање на секвенцата на учење. Холистичката перспектива се манифестира во доследноста помеѓу целокупното однесување во училиштето и начинот на предавање и оценување.

На тој начин може да се каже дека „медиумот е пораката“. Избраниот медиум влијае врз тоа како примачот ја доживува пораката. На страна од нивната содржина и фокус, методите што се употребуваат поттикнуваат учење на одредени вредности и ставови.

На пример, кога наставниците прифаќаат инклузивни методи, тие испраќаат значајна порака до учениците, велат: „Сите сте важни и вредни“, „Сите можеме да учиме едни од други“. Ова е особено важно во класови во коишто учениците се културно и јазично разновидни, каде што се потребни педагошки пристапи што го вреднуваат културното потекло на учениците. Од друга страна, кога наставниците го поминуваат поголемиот дел од времето во држење лекција пред класот и пишување на табла додека учениците слушаат и запишуваат белешки, тие исто така учат силна лекција: „Јас го имам знаењето“, „Ви е пасивно ќе учите и ќе следите“ – оваа порака е неефикасна за развивање на интеркултурните и демократските вредности, ставови, вештини и знаења и критичко разбирање.

Потребни се љубопитност, мотивација и способност за да се анализираат сопствените практики. Мнозинството од наставниците сакаат да бидат инклузивни и да направат сè што можат за своите ученици. Тие разбираат дека меѓусебните односи се важни за учењето. Развојот на КДК ги оспособува едукаторите да наоѓаат различни начини на комуникација со учениците и да ги усогласат своите вредности со практиката. Исто така, развојот на КДК им помага на едукаторите да се запознаат себеси подобро како поединци и како наставници и на тој начин да ја подигнат свеста за нивниот професионален и личен идентитет и чувство на целисходност како наставници и човечки суштества.

Кога наставниците го вклучуваат моделирањето на демократските ставови и однесувања во секојдневната практика, тие ги имплементираат вредностите на КДК. Тие ја развиваат свеста за сопствените вредности, усогласувајќи ги практиките и вредностите и го поддржуваат развојот на следниве кластери на компетенции:

- придавање вредност на човечкото достоинство и човековите права,
- придавање вредност на културната разновидност,
- придавање вредност на демократијата, правдата, правичноста, еднаквоста и владеењето на правото,
- емпатија, почит и позитивен однос кон другите луѓе,
- слушање и набљудување без проценување,
- отвореност кон другите,
- толеранција на различно мислење..

Демократски процеси во училиницата

Многу ефикасен начин за развивање на широк опсег на КДК е преку искусување на демократските процеси од прва рака. Искуството на демократските процеси од прва рака ги поттикнува учениците да ги користат овие компетенции во училиницата, во училиштето и во општеството. Ваквите искуства на демократските процеси треба да се вклопат во целокупниот училиштен живот (како што е предложено во Поглавје 5 за пристапот на училиштето во целина), вклучувајќи го раководењето со класот во училиницата.

Постојат многу секојдневни ситуации во кои треба да се направат избори и да се донесат одлуки во училиницата. Одлуките може да се донесат на авторитарен начин, од страна на наставникот или на „најсилните“ или „најдобрите“ ученици или преку следење на демократските процедури. Одреден конфликт или несогласување може да се реши од страна на најсилните или може да се бара решение поволно за сите вклучени, преку преговори или посредување. Правилата на однесување во класот можат да

бидат наметнати од страна на наставникот или да се усвојат демократски преку рефлексција и дискусија со учениците. Учениците што имаат специфични одговорности во класот може да ги назначи наставникот или тие можат демократски да бидат избрани од страна на своите врсници. Гласот на учениците може да се зајакне преку едноставни средства, како што е „кутија за предлози“ (која исто така може да биде онлајн алатка), така што секој ученик може да споделува идеи, можеби дури и на анонимен начин. На тој начин наставниците ефикасно придонесуваат за развојот на КДК кај учениците преку воспоставување и користење на процедури на ниво на клас коишто обезбедуваат праведност, еднаквост, недискриминација, вклучување и еднакви можности за сите млади луѓе.

Демократските процеси исто така може да се применат како дел од методите на предавање на различни теми. Наставата може да вклучуваат симулации на избори, можеби придружени со симулација на политичка кампања, парламент, судења, дефинирање и користење на правични постапки за одлучување помеѓу повеќе опции, пробување на различни улоги преку игра и симулации, вклучувајќи експериментирање со позиции на моќ (ден како градоначалник), правото на слободен говор (симулација на работата на новинарите), итн. Сите овие методи можат да послужат како специфични цели за учење во курикулумот, истовремено развивајќи ги КДК.

Преку доживување на демократските процеси, учениците го развиваат следниот кластер на компетенции:

- придавање вредност на демократијата, правичноста, еднаквоста и владеењето на правото,
- одговорност и граѓански дух,
- комуникативни вештини, вештини за соработка и вештини за решавање конфликти,
- знаење и критичко разбирање на демократијата и политиката.

Кооперативно учење

Преку наставните активности базирани на принципите на учење преку соработка, наставниците ги развиваат не само вештините за соработка на учениците туку и отвореноста кон културната различност, почитта, одговорноста, толеранцијата на различно мислење, вештините за слушање и набљудување, комуникациските вештини и вештините за решавање конфликти. Наставниците можат да почнат да ја менуваат својата практика, индивидуално или во мали тимови, преку експериментирање, соработка и споделување на искуства. Процесот на соработка овозможува развивање на отвореност и мотивација за прифаќање на промени.

Со примена на принципите на кооперативно учење, наставниците ги менуваат традиционалните практики во училиниците и ги искоренуваат наследените и длабоко вкоренетите идеи и верувања во врска со учењето и учениците и ги трансформираат хиерархиските, осудувачките и антидемократските системи во училиштето. Ваквите структурни промени резултираат не само во промена на ставовите, вештините и знаењата и критичкото разбирање на наставниците туку и во подобрување на училишниот успех и односите помеѓу учениците. Соработката е важна компонента на социјалната кохезија; таа развива поврзност помеѓу човечките суштества. Зголемувањето на соработката овозможува личен раст и трансформација и промовира толеранција и почит кон другите.

За да се случи ова, треба да се воспостават структури. Работата во групи или во парови во одделението ќе се зајакне ако се посвети внимание на реалните интеракции што се одвиваат во рамките на овие групи, со цел да се осигура дека учениците

ги развиваат своите способности за соработка. За ефективно кооперативно учење, процесот на учење е структуриран и организиран според специфични принципи за соработка, кои можат да помогнат да се испитаат, проценат и да се подобрат наставните активности.

Позитивна меѓузависнось: секој мора да придонесе

Во одделение без кооперативни структури, наставникот може да има ученици што работат сами на поединечни работни листови. Кога работат сами, во натпреварувачка средина, учениците не се ангажирани во помагање на нивните врсници. Всушност, тие можат тајно да се надеваат дека другите лошо ја вршат работата за да изгледаат тие подобро во споредба со нив. Во таа ситуација, ученикот се бори сам да научи нешто или да совлада одредена вештина. Работејќи изолирано, ученикот може да чувствува фрустрација и недостиг на поддршка од соучениците. Учениците што работат во одделение што користи кооперативни структури, задачите ги завршуваат заедно; секој поединец наизменично презема одговорност за решавање на зададениот проблем а другите се помошници. Сите во групата имаат заедничка цел да постигнат решенија, одговори и објаснувања; тие исто така знаат дека постигнувањата на еден член се постигнувања на сите во групата. Во таква ситуација, ученик што има тешкотии во учењето поверојатно е дека ќе вложи поголем напор и ќе биде повлечен во циклусот на постигнување.

Индивидуална одговорнось: нема криење!

Во пристапите на прашање – одговор предводени од наставникот, наставникот поставува прашање обраќајќи му се на класот како целина. Мал дел од учениците реагираат со тоа што ја сигнализираат нивната желба да бидат повикани. Наставникот повикува само неколку ученици да одговорат. Иако се бара индивидуален јавен настап од страна на учениците што се повикани, не секој ученик е повикан да одговори, а на некои од учениците што не се повикани може да им олесни дека некој друг одговорил наместо нив. Во кооперативна структура, кога наставникот поставува прашање или дава задача, на секој ученик му е дадена можност да учествува во завршувањето на задачата, што значи дека се вреднува напорот на секој поединец. Овој процес бара од секој ученик да подготви индивидуална јавна изведба во секоја рунда на прашања. Секој ученик што се чувствува несигурно е поддржан и добива шанса да работи заедно со другите членови на групата за да го подобри одговорот пред да биде повикан. На овој начин се ангажираат и учениците што во други околности не би се вклучиле.

Еднаков ѝрисѝай: недискриминаѝорско учесѝво

Наставникот презентира тема и ги повикува учениците да „дискутираат за темата во тимови“. Резултатот е предвидлив: поартикулираните, екстровејртни ученици или учениците што имаат мислења за темата ќе бидат единствените што зборуваат. Помалку артикулираните, интровојртните ученици или учениците што немаат јасно мислење за темата ќе придонесат малку или воопшто нема да придонесат кон дискусијата. Спротивно на ова, наставникот што структурира кооперативна активност му овозможува на секој ученик да учествува подеднакво, на пример, секој ученик наизменично една минута да биде интервјуиран на темата од страна на другите членови на тимот. На овој начин активно се ангажираат учениците што инаку не би учествувале.

Истовремена интеракција: зголемено учество по ученик

Кога наставникот ги повикува учениците еден по еден во клас од 30 ученици, резултатот е дека еден, и само еден, од 30-те ученици во училиницата дава одговори и е активно ангажиран, додека другите 29 ученици само гледаат. На пример: наставникот сака учениците да вежбаат читање така што еден по еден учениците читаат на глас за да може да ги оцени наставникот и да им даде насоки за подобрување. Во клас со 30 ученици и час што трае 50 мин., максимум време кое секој ученик може да го добие за читање на глас е помалку од две минути! Во кооперативна атмосфера, наставникот спојува ученици во парови што си читаат еден на друг. Наставникот се движи низ групите и ги оценува и им дава насоки. Во ваков случај, секој ученик може да чита на глас значително подолг временски период, а наставникот добива повеќе можности за евалуација и поддучување.

Наставникот нема да може да ги натера учениците да се сложуваат еден со друг само со тоа што ќе им каже дека „предрасудите и дискриминацијата се лоши работи“. Истражувањата покажуваат дека користењето на кооперативни принципи на настава најмалку два часа дневно, на пример, „Училиница сложувалка“, опишана во додатоците во ова поглавје, ги намалува тензиите и агресијата меѓу учениците и го спречува насилството во училиштето, ги намалува конфликтите и ги зголемува позитивните резултати. Едукаторите што го прифаќаат овој пристап тврдат дека тој не само што им помага на учениците подобро да ги усовршат академските содржини на часот туку во голема мера ги намалува непријателските и нетолерантните ставови во класот.

Кооперативните принципи исто така придонесуваат за подобрување на учењето во хетерогени класови. Кога учениците работат во мали групи, тие комуницираат меѓу себно и си помагаат едни на други. На тој начин, учениците што не читаат на очекуваното ниво и/или што не се вешти во јазикот на наставата, имаат пристап до разбирањата и одговорите на задачите на другите ученици и имаат повеќе можности да учествуваат во групната работа. Сепак, кооперативното учење може да создаде ситуации во кои учениците со послаб успех и/или што се социјално маргинализирани се исклучени од интеракциите во групата. Во такви случаи, кооперативната работа треба да биде внимателно поддржана од страна на наставникот со цел да се обезбеди еднаквост и да се избегне замката на зајакнување на постојните образовни и социјални нееднаквости.

Како може еден наставник да знае дали наставната активност ги следи овие принципи на ангажман на учениците? Прашањата подолу претставуваат збир на критериуми според кои наставните активности може да се оценат и кои можат да им помогнат на наставниците во нивното планирање:

- ▶ Дали е невозможно учениците да ја исполнат својата задача и да ја постигнат целта без да соработуваат еден со друг?
 - Дали учесниците и различните микрогрупи можат да ја надополнуваат работата/идеите на другите?
 - Дали меѓузависноста е постигната преку поставување на цели, задачи, улоги, ресурси или на други начини?
- ▶ Дали активностите ги задоволуваат потребите и желбите на учениците?
 - Дали индивидуалната задача на секој ученик е јасна за сите и дали наставникот може јасно да следи што прави/има направено секој ученик во процесот на учење?

- Дали се планирани комплементарни улоги што треба да ги имаат учениците во соработката, базирани на партнерство во процесот на учење?
- ▶ Дали процесот на учење е структуриран на начин што промовира еднакво учество за секој ученик?
 - Дали секој ученик може лесно да се вклучи и активно да учествува во активностите?
 - Дали природата на активностите и ресурсите е доволно разновидна за да овозможи еднаков пристап?
- ▶ Дали секој ученик може да учествува/да ги постигне своите индивидуални цели за учење?
 - Дали се спроведуваат неколку паралелни интеракции за време на планираните активности?
 - Дали може да се зголеми бројот на интеракции?
 - Дали сите ученици се лично вклучени во сите чекори на процесот на учење?

Преку ангажирање во овие процеси, учениците развиваат кластери на компетенции:

- отвореност кон верувањата и размислувањата на другите,
- одговорност за сопствените постапки,
- вештини на самостојно учење,
- емпатија и поврзаност со мислите, верувањата и чувствата на другите,
- флексибилност и приспособливост,
- вештини за соработка,
- вештини за решавање конфликти,
- критичко разбирање на себеси.

Учење базирано на проект

Проектната работа, или учењето преку проекти, е педагошки пристап што е особено соодветен за развојот на КДК, бидејќи придонесува кон стекнување на комбинација на ставови, вештини, знаења и критички разбирања, како и кон развивањето на вредности. Може да се користи со теми специфични за одреден предмет, но исто така проектната работа е многу соодветна за интегрирани пристапи и за решавање на меѓусекторски прашања.

Учењето базирано на проекти има најдобар потенцијал кога се спроведува во мали групи и/или во целиот клас. Обично е структурирано во низа чекори што се распределени низ неколку недели:

- ▶ избор на темата за учење или на отворено прашање и планирање на работата;
- ▶ собирање информации, организирање на собраните информации и донесување одлуки (кои вклучуваат индивидуална одговорност, соработка во група и справување со евентуалните несогласувања или разлики во ставовите);

- ▶ подготовка на заеднички „производ“ (што може да има различни форми, како што се постер, видео, подкаст - радио емисија, публикација, веб-страница, портфолио, текст, изведба или настан);
- ▶ презентација на производот;
- ▶ размислување за процесот на учење

Во зависност од избраната тема, на овој начин можат да се развијат и елементите на знаење и критичко разбирање на светот од моделот на КДК. Кога темата вклучува јазична и културна разновидност, процесот може да го стимулира и додавање вредност на разновидноста и отвореноста кон разликите и кон другоста.

Улогата на наставникот во процесот на учење врз база на проекти е да го олеснува и поддржува процесот на учење. Учениците ги следат упатствата дадени од наставникот во врска со чекорите што треба да се поминат, но, кога се работи за содржината, одлуката треба да им биде дадена во голема мера на учениците. Главниот инструмент на наставникот е прашањето, а не одговорот. Принципите опишани погоре се применуваат и во проектното учење. Наставникот набљудува како се одвива соработката во групите. Наставникот треба да ги поттикне учениците да соработуваат, да се поддржуваат еден со друг, да си даваат повратни информации и да размислуваат за она што го откриваат, како и за нивните интеракции во процесот.

Преку ангажирање со овој процес, без оглед на избраната тема и покрај стекнувањето на знаења и вештини за конкретната тема, учесниците развиваат и кластери на компетенции:

- вештини за самостојно учење и самоефикасност: учениците се обидуваат да ги идентификуваат изворите на информации, да ја проверат нивната сигурност и да го организираат процесот на собирање на податоци, како и формата на самиот производ;
- вештини за аналитичко и критичко размислување: овие вештини се поврзани со разбирање, обработка и организирање на информации, но исто така и со размислување за искуството стекнато во процесот на учење;
- вештини на слушање и набљудување, особено во фазата на собирање на информации;
- емпатија, флексибилност и приспособливост, вештини за соработка и вештини за решавање на конфликти, како и почитување, одговорност и толеранција на различно мислење;
- комуникациски вештини: усмени, писмени, за јавен настап, повеќејазични;
- знаење и критичко разбирање на себеси, на јазикот и комуникацијата, особено за време на фазата на размислување за процесот на учење.

Учење преку помагање на заедницата

Учењето преку помагање на заедницата е исто така ефикасен начин да се развие целиот спектар на КДК, бидејќи им дава можност на учениците да ги поврзат знаењата и критичкото разбирање и вештините стекнати во наставата со осмислени акции насочени кон вистински проблем. Преку ова поврзување не само што се развиваат знаењето, критичкото разбирање и вештините туку се стимулира и развојот на критичката свест за ставовите и вредностите.

Учењето преку помагање на заедницата не значи само помагање на заедницата. Тоа подразбира ангажман во заедницата во контекст на структуриран редослед на чекори во кои наставникот има важна улога како организатор. Пристапот е насочен кон учениците и ги охрабрува да донесуваат одлуки и да постапуваат по сопствена волја, во соработката со врсниците.

Бидејќи учењето преку помагање на заедницата е вид на учење базирано на проект, сличен редослед на чекори може да послужи за планирање на процесот:

- ▶ проценка на потребите на заедницата и идентификација на решенијата или промените што треба да се реализираат;
- ▶ подготовка за работата што треба да се преземе преку собирање на информации, идентификување и контактирање со клучните засегнати страни во заедницата, анализирање на опциите за решавање на проблемот и планирање на интервенцијата;
- ▶ преземање на акција којашто е релевантна за учениците и што го подобрува учењето и развојот на вредностите, ставовите, вештините и знаењата и критичкото разбирање. Акцијата може да биде од неколку видови, вклучувајќи:
 - директна поддршка дадена на група на која им е потребна (на пример, посета на центар за стари лица, организирање на образовни активности за помали деца во обесправена заедница, давање подароци на граѓани што работат волонтерска работа);
 - индиректна поддршка или промена во заедницата (на пример, собирање играчки за НВО што ги поддржува децата во нерамноправна положба, боене на сид во близина на игралиште за да стане попријателски за деца, поставување на веб-платформа или апликација што ќе им овозможи на постарите граѓани на заедницата да побараат поддршка од волонтери, формирање на фонд за поддршка на локална иницијатива);
 - залагање за промена (на пример, залагање за јавни политики да бидат усвоени од страна на локалните власти, предупредување на локалните граѓани за одредени ризици или залагање за промена на одредени однесувања на граѓаните);
- ▶ презентација на работата и на резултатите на работата за помагање на заедницата и прослава на достигнувањата;
- ▶ рефлектирање на искуството од процесот на учење, по можност во текот на целиот процес и евалуација на извршената работа, што доведува до заклучоци и препораки за подобрување на ефикасноста на идните слични активности.

Ефикасното учење преку помагање на заедницата има неколку карактеристики што придонесуваат за развојот на целиот спектар на вредности, ставови, вештини и знаења и критички разбирања вклучени во моделот на КДК:

- граѓанска свест, но исто така одговорност, отвореност, емпатија, вештини за набљудување, како и знаење и критичко разбирање на светот преку фокусирање на релевантни прашања и реагирање на реалните потреби на заедницата;
- вештини за самоефикасност, аналитичко и критичко размислување: преку акции и одлуки учениците учат да ги планираат и организираат различните елементи на процесот;

- толеранција на различно мислење, вештини за самостојно учење и критичко размислување: им овозможува на учениците да истражуваат и да искусуваат различни опции, да учат од своите грешки и да се стремат да го најдат најдоброто решение;
- вештини за соработка и решавање на конфликти, заедно со флексибилност и приспособливост и комуникациски вештини: овозможуваат учениците да работат заедно, да се поддржуваат еден со друг и да ги надминат несогласувањата;
- знаење и критичко разбирање на светот: овозможува учениците да ја објаснат врската меѓу концептите, знаењето и вештините развиени во наставата, со потребите на интервенцијата во заедницата;
- отвореност кон културни различности, вештини за слушање, јазични и комуникациски вештини: ги оспособува учениците за комуникација со разни локални засегнати страни и вклучува јавна презентација на постигнувањата;
- рефлектирање на вредностите и знаењето и критичко разбирање на себеси: осигурува дека сите ученици се поттикнати да размислат што научиле од процесот за сопствената мотивација и за начинот на кој можат да го применат наученото во иднина.

Методи и пристапи базирани на содржина

Развојот на КДК не е во конкуренција со наставата насочена кон развивање на основните вештини на мајчин или странски јазик, математика, наука и сите други училишни предмети, како што се на пример историја, географија, физичко образование и современи јазици. Важно е на децата и на младите луѓе на Европа да им се пренесат вредностите, ставовите, вештините, знаењата и критичките разбирања што се од суштинско значење за нивните животи и на индивидуално и на колективно ниво, за генерациите што доаѓаат да не ги повторуваат грешките и катастрофите на минатото. Наставниците можат да користат широк спектар на можности за вклучување на теми што се важни за развојот на КДК. Начинот на кој примерите подолу треба да се имплементираат може да се разликува во зависност од возраста, нивото на одделението/класот и желбите на учениците, како и според контекстот во училиштето, ситуацијата на самиот час.

Користење на постојниот курикулум – во областите на предметите

Со внимателно и целисходно планирање, сите предмети, во рамките на нивните постојни курикулуми, можат да содржат активности за учење на вредностите, ставовите, вештините и знаењата и критичкото разбирање што им се потребни на учениците за да можат да придонесат кон демократската култура. Искушението да се „посее“ настава за КДК тука и таму, со неколку часови годишно посветени на теми како меѓукултурна компетентност или демократско граѓанство, може да има негативна последица од неизбежната површност што ги заматува и ги фрагментира фундаментално важните пораки. Наставата во тимови и развивањето на процеси за покривање на моделот на КДК во целиот курикулум и интегрирано во предметите е подобар пристап.

За почеток, сите училишни предмети можат да ги искористат кратките техники за „кршење на мразот“, групните техники и други активности за градење и оценување на ученички тимови. На овој начин класот се развива во заедница во којашто учениците се сè повеќе мотивирани да работат заедно и да придонесуваат, имаат меѓусебна доверба и сакаат да соработуваат.

Наставниците можат да стекнат искуство во наоѓање на можности за интегрирање на КДК во постојатот курикулум. На пример, меѓукултурното образование, образованието за демократско граѓанство и образованието за човековите права може се интегрираат во часовите по историја, социјални науки и граѓански права и обврски. Исто така, сите училишни предмети можат да го поддржуваат развојот на КДК, вклучувајќи јазици и литература, математика, географија, уметност, драма, современи јазици, физичко образование, музика или информатичка и комуникациска технологија.

Подолу се дадени конкретни примери од предметните области на јазик и литература, математика, географија и наука.

Јазик и литература

Наставниците по јазик и литература можат да одлучат да изберат текстови што се занимаваат со општествени прашања, како што се дискриминација, раса, пол и насилство, разгледувајќи ги начините на кои писателите и поетите им пристапуваат на општествените и политичките прашања и на тој начин да ги истражуваат социјалните и етичките теми. Вежбите за читање можат да бидат базирани на текстови што обработуваат испитување на проблеми од повеќе перспективи. Или можат да се користат текстови што може да им помогнат на учениците да стекнат свест за психолошки феномени, како на пример, нивниот однос кон авторитет или слепо следење на авторитети, однесување на група или маса луѓе или социјален притисок од врсниците. Писмените задачи и дебати, исто така, може да се фокусираат на социјалните прашања.

Математика

Наставниците по математика можат да го обработуваат историското значење на придонесот на различни цивилизации кон математиката. Или, можат да ги објаснуваат принципите на математичките задачи на примери земени од тековни демографски податоци. Понатаму, наставниците можат да вклучат вежби во коишто класификацијата се користи да се подигне свеста на учениците за когнитивни рефлексии, како на пример стереотипи. Математиката може да помогне и во поттикнување на разбирањето на учениците дека луѓето се толку комплексни индивидуи што не може да се сведат на само една димензија како пол, етничка припадност, финансиски статус, сексуална ориентација, религија или занимање.

Им дадов на учениците табела каде што секој ред имаше поинаква функција. Секоја колона имаше одлика преку која функцијата можеше да се класифицира како плус (или минус), како парна, непарна, како функција што се зголемува или се намалува, е континуирана, 1-на-1, поминува низ оската или е задоволена: $f(a+b) = f(a)+f(b)$.

По пополнувањето на табелата со „да“ или „не“, учениците разбраа колку е тешко да се најде дури само едно својство што го делат сите или да се најде еден единствен ред што е уникатно дефиниран само преку едно од своите својства. А сепак, точно е дека најголем дел од нетолеранцијата меѓу луѓето произлегува од претпоставки во форма на „сите луѓе во групата Y имаат особина X“?

Математичките равенки можат да помогнат во изучувањето на толеранцијата. Оваа активност може лесно да се приспособи за други часови по математика преку промена на карактеристиките во редовите и колоните во табелата. Учениците во помалите одделенија може да добијат верзија користејќи едноставни цели броеви (на пр. од 1 до 10) наместо функции. Можни „особини“ на броеви вклучуваат дали бројот е еднаков, примарен, составен, квадратен, совршен, триаголен, Фибоначи или факторијален.

Географија

Наставниците по географија можат преку иновативни методи да ја обработуваат, на пример, темата на толеранција во однос на имигранти: на пример, следејќи го патот на лице што ја напушта својата земја за подобар живот, учениците можат да учат за земјата на лицето (економија, топографија, демографија), да го следат патувањето, да ги разгледуваат георгафските мапи на земјите што се поминати на патувањето и така натаму. Овие активности го поттикнуваат учењето на учениците за историјата на нивната земја и улогата на напорите на многу народи во формирањето и развојот на земјата. Без знаење за географијата, ние природно тежнееме да се гледаме себеси како центарот, со што го оставаме остатокот од светот на периферијата. Гледање на стари мапи во кои цртачите на мапите од средниот век ги имаат украсено непознатите земји со тоа што замислувале дека постои во нив, може да ја подигне свеста на учениците за стереотипи и да им помогне да ја децентрализираат сопствената перспектива. Последователните активности може да ги водат учениците да ги истражуваат нивните градови и соседства за да ги идентификуваат и да ги разберат етничките и социоекономските поделби во градовите, невидливите граници, како и нивната историја.

Природни науки

Наставниците по природни науки можат да интегрираат разни области од курикулумот со цел да им пристапат на теми и прашања поврзани со дискриминација и социјална правда. Прашањата во врска со животната средина можат лесно да се поврзат со овие теми. На пример, лекција за квалитетот на воздухот може да им овозможи на учениците да ги споредуваат и анализираат разликите и нееднаквостите во морбидитетот и морталитетот поврзан со загадувањето на воздухот, врз основа на фактори како социјална класа и раса, бидејќи овие фактори влијаат врз тоа каде живееме, работиме и каде одиме на училиште. Учениците можат да стекнат увид во научни концепти, како што се Индекс на квалитетот на воздухот (ИКВ), да спроведат истражувања за ИКВ од различни градови, да ги споредат со температурата, да размислуваат за тоа дали постои причинско-последичен однос или корелација итн., – можат да се користат сите методи за споредба и анализа што ќе ги поттикнат учениците да рефлектираат за социјалните прашања за правда и еднаквост.

Тимска настава и интегрирани наставни пристапи

Освен тоа што секој наставник индивидуално може да го направи во контекст на одредена тема, соработката помеѓу наставниците по повеќе предмети може да доведе до дополнителни резултати во однос на развојот на КДК. Соработката може да биде помеѓу неколку наставници што работат со ист клас и коишто ја координираат својата интервенција за подобрување на КДК. Исто така, соработката може да биде помеѓу наставниците што работат со различни класови коишто соработуваат во наставни активности што придонесуваат за развојот на КДК.

Наставниците што работат со ист клас можат заедно да ги планираат предавањата за да се осигураат дека се надополнуваат еден со друг и дека ги покриваат сите елементи на КДК. Ова доведува до постепен напредок на класот во сите аспекти и се избегнува повторување или пропуштање на некои од елементите на КДК. Наставниците исто така можат заедно да планираат поголеми наставни активности базирани на проекти или да обработат интегрирани теми важни за КДК од гледна точка на различни дисциплини и во подолг временски период. Пример на такви теми се човековите права, родовата еднаквост, одржливиот развој, социокултурната и јазичната разновидност, спречување на дискриминација и насилство итн.

Координацијата помеѓу наставниците идеално би требало да се одвива во рамките на поширокиот работен план на училиштето. Начините на коишто ова може да се организира за да се максимизираат ефектите врз развојот на КДК се опишани во Поглавје 5 за пристапот на училиштето во целина.

Обраќање кон „имплицитен (скриен) курикулум“

Имплицитниот курикулум е најчесто тема за којашто никој не се запрашува. Бидејќи Рамката се базира на трите принципи на транспарентност, кохерентност и сеопфатност и применува холистички пристап кон процесите на демократско учење, важно е училиштата да ги разгледаат своите имплицитни практики и пораки и да го усогласат етосот на училиштето со вредностите и ставовите на КДК.

Ништо што се учи не е без социјална конотација. Родовата пристрасност, етничката и расната пристрасност и културната доминација се најчестите проблеми присутни во курикулумите и во неговите примени во училиштата.

Наставниците треба да станат свесни и да имаат активен пристап во откривањето на непланираното учење што се одвива во училиштето и на часовите. На пример, наставниците можат да имаат тенденција да избираат наставни материјали од ограничен број на извори, со што се зајакнуваат социјалните нееднаквости или културната доминација, како и стереотипите и дискриминацијата.

Многу наставници по математика и природни науки, на пример, инсистираат на тоа дека она што го предаваат е ослободено од субјективни или социјални значења. Учениците добиваат математички „проблеми“ за решавање што ретко се поврзуваат со нешто од реалниот живот. Резултатот од таквите скриени или имплицитни и веројатно ненамерни пораки е дека голем број ученици заклучуваат дека математичките содржини се ирелевантни за нивниот живот. Тие можат да го изгубат интересот не само во конкретната задача туку и во математиката како целина, бидејќи им изгледа како да нема врска со нивната секојдневна реалност. Многу научни трудови укажуваат дека изучувањето на математиката во социјален и општествен контекст е еден начин да се превенираат негативните ефекти на на овој вид „скриен курикулум“.

Друг начин на контролирање на имплицитните пораки од скриените курикулуми е да се обрне поголемо внимание на тоа кои ресурси и илустрации се користат во наставните материјали. На пример, ако часовите по литература никогаш не вклучуваат автори од различни сфери на живеење и географски локации или ако учебниците по странски јазик содржат само слики и приказни за бели семејства од средната класа што посетуваат туристички места, тогаш може да се постави прашањето дали учениците се подложени на скриен курикулум и дали преку моќните структури на знаењето и културата наставниците ги оддржуваат дискриминаторските практики.

Користење на дескрипторите на компетентност

При планирање на лекции или активности што се фокусираат на процесот и на содржината, наставниците имаат на располагање збир на валидирани и степенувани дескриптори на компетентност. Начините на користење на дескрипторите и можните злоупотреби што треба да се избегнат се опишани во главниот документ на Рамката, а повеќе детали и листата на дескриптори се презентирани во Книга 2. Овие се особено релевантни за педагогијата на КДК, бидејќи дескрипторите се формулирани преку користење на јазикот на резултатите од учењето и може да се земат како референца при дефинирање на резултатите од учењето на различни наставни активности. По-

себно внимание треба да се посвети на фактот дека во повеќето случаи дескрипторите што одговараат на кластер на компетенции треба да се комбинираат во развојот на наставните активности. Примери за тоа како дескрипторите може да се поврзат со различни видови на наставни практики и активности за учење се прикажани во прилозите.

Заклучок

Наставниците можат да организираат широк спектар на педагошки пристапи што се погодни за развојот на КДК и на тој начин да помагаат да се создадат попријатни и безбедни услови за учење, истовремено менувајќи ги насилните, дискриминаторските и антидемократските структури во класот. Преку планирање, следејќи го развојот на КДК кај учениците и оценувајќи ги нивните активности, наставниците се фокусираат на принципите на Рамката и ги усвојуваат педагошките пристапи и методи што ги поттикнуваат учениците активно да се вклучуваат во откривања, предизвици, споредби, рефлексии и соработка. Наставниците ја преиспитуваат својата улога во класот за да им се обраќаат на учениците како на целосни личности, да ги ангажираат децата со та, срцето и рацете, како и да развиваат практики што се најпогодни за развојот на независноста и одговорноста на учениците во однос на компетентноста за демократска култура.

Референци

Aronson E. (2000), *Nobody left to hate: teaching compassion after Columbine*, W. H. Freeman, New York.

Aronson E. et al. (1978), *The jigsaw classroom*, Sage, Beverly Hills, CA.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M. H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at <https://rm.coe.int/16802f726a>, accessed 19 December 2017.

Cohen E. G. (1994), *Designing groupwork: strategies for heterogeneous classrooms*, Teachers College Press, New York.

Cohen E. G. et al. (1999), "Complex instruction: equity in cooperative learning classrooms", *Theory into Practice*, Vol. 38, No. 2, pp. 80-86.

Council of Europe (2010), *White Paper on intercultural dialogue "Living together as equals in dignity"*, Council of Europe Publishing, available at www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf, accessed 19 December 2017.

Kagan S. and Kagan M. (2009), *Cooperative learning*, Kagan Publishing, San Clemente, CA.

Lesser L. M. (2007), "Critical values and transforming data: teaching statistics with social justice", *Journal of Statistics Education* Vol. 15, No. 1, pp. 1-21.

McLuhan M. and Lapham L. H. (1994), *Understanding media: the extensions of man*, MIT Press, Cambridge, MA.

McNiff J. (2013), *Action research: principles and practice*, Routledge, London.

Rogers C. (1969), *Freedom to learn: a view of what education might become* (1st edn), Charles Merrill, Columbus, OH.

Teaching Tolerance (ND), "Using 'objects' to object to objectification", available at www.tolerance.org/exchange/using-objects-object-objectification, accessed 19 December 2017.

Извори

Совет на Европа

Збир на ОДГ/ОЧП

Democratic governance of schools (2007): <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences (2009): <https://rm.coe.int/16802f726a>.

School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States of America (2010): <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Living Democracy manuals, EDC/HRE Vols. 1-6 (2007-11): www.coe.int/en/web/edc/living-democracy-manuals.

Младински сектор

All equal all different, Education pack: www.eycb.coe.int/edupack/.

Bookmarks: a manual for combating hate speech online through human rights education (2014): <https://rm.coe.int/168065dac7>.

Compasito: manual on human rights education for children: www.eycb.coe.int/compasito/.

Compass: manual for human rights education with young people: www.coe.int/compass.

T-kits, series of training handbooks: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits>.

Програма „Песталоци“

A selection of training units from the Pestalozzi Programme trainer training modules for education professionals: www.coe.int/en/web/pestalozzi/training-resources.

Creating an online community of action researchers (Pestalozzi series No. 5) (2017): <https://book.coe.int/eur/en/pestalozzi-series/7244-creating-an-online-community-of-action-researchers-pestalozzi-series-no-5.html>.

Developing intercultural competence through education (Pestalozzi series No. 3) (2014): <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>.

Education for change – Change for education: teacher manifesto for the 21st Century of the conference The Professional Image and Ethos of Teachers (2015): <https://edoc.coe.int/en/index.php?controller=get-file&freeid=6733>.

TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (Pestalozzi series No. 4) (2015): www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi4_EN.pdf.

Други корисни линкови

<http://teach4diversity.ca/multicultural-childrens-literature/>

<http://wegrowteachers.com>

<https://euroclio.eu/resource-centre/educational-resources/>

www.edutopia.org

www.learntochange.eu/blog/

www.salto-youth.net

www.teachthought.com

www.tolerance.org

Прилози

Примери на практика

Овој дел прикажува голем број наставни активности што имаат за цел да ги развиваат ставовите, вештините и знаењето и критичкото разбирање. Исто така, примерите покажуваат како да се оценуваат фазите на учење за да се оцени ефикасноста на наставните активности и да се унапреди нивната структура, содржина или примена во рамките на секој од пристапите содржани во ова поглавје.

- ▶ Пример за кооперативно учење: Училница сложувалка
- ▶ Пример за учење базирано на проекти: Проект „Граѓанин“
- ▶ Пример за развивање на вештини за критичко размислување

Училница сложувалка: пример за кооперативна структура за учење

Училница сложувалка е кооперативна техника за учење за успешно намалување на расни и етнички конфликти во училиштата, како и за подобрување на резултатите од учењето. Примерот овде е за групи од четири ученици, но може да се приспособи за групи со три ученици или за парови. Наставниците треба да избегнуваат преголеми групи што не дозволуваат еднаков ангажман и учество на учениците. Во подготовките за процесот, наставниците треба да ја поделат содржината на лекцијата во број на сегменти еднаков на бројот на предвидени групи (четири во овој пример).

Чекор 1 (од 10 до 15 минути)

- ▶ Поделете го класот во „основни групи“: групите треба да се максимум од три до четири ученици. Во овој пример ќе има четири групи со четири члена: група А, група Б, група В, група Г. Доделете улоги во секоја група како што е наведено во делот подолу и кажете им на учениците дека треба да се фокусираат на задачата, но исто така и на нивната улога, секогаш кога работат во групата.
- ▶ Поделете ги табелите со содржината за учење: секој член на една „основна група“ добива различен сегмент од задачата.
- ▶ Дадете им задача секој ученик да го научи својот сегмент: учениците прво поединечно го читаат својот лист со информации.

Чекор 2 (20 минути)

Формирајте привремени „нови групи“: ова се групи на ученици (четири во овој пример) составени од по еден член од секоја „основна група“. Во овој пример, групите се следните:

- ▶ нова група 1, составена од членовите А1, Б1, В1, Г1, кои го проучувале сегментот 1,
- ▶ нова група 2, составена од членовите А2, Б2, В2, Г2, кои го проучувале сегментот 2,
- ▶ нова група 3, составена од членовите А3, Б3, В3, Г3, кои го проучувале сегментот 3,
- ▶ нова група 4, составена од членовите А4, Б4, В4, Г4, кои го проучувале сегментот 3.

Чекор 3 (15 минути)

- ▶ Вратете ги учениците назад во нивните „основни групи“, А, Б, В и Г. Наставникот го поканува секој „одговорен“ (член на групата што работел на одреден дел од содржината) да ја презентира својата работа и наодите од искуството од „новата група“ пред другите членови на домашната група. На овој начин сите членови на домашната група добиваат подлабоко познавање на содржината. Во оваа фаза од работата сите членови на групата добиваат увид во сопствениот материјал, како и во наодите што произлегле од дискусијата на „новата група“.
- ▶ Внимателно набљудувајте ги групите и интеракциите во нив: наставникот поттикнува независна работа и се вклучува само кога е потребно. Тој/таа го поттикнува процесот на работа и ангажирањето на сите ученици само кога се појавува тешкотија.

Чекор 4 (20 минути)

Испрашување: секоја група дава повратни информации. Групите може да имаат свој претставник или да презентираат заедно. Дискусирајте со низа прашања. Можете да зададете и брз квиз.

Доделување на улоги во групите

Во мали групи, наставникот честопати едноставно им кажува на учесниците да формираат групи за да ја завршат зададената задача. Не постои структурирана меѓузависност, ниту индивидуална одговорност. Групите не зависат од комуникациските вештини на учениците. Понекогаш групата или наставникот може да назначи еден водич. Акцентот е ставен на задачата, а не на ученикот и на социјалните односи. Поради тоа овој пристап има помалку потенцијал за развој на КДК од кооперативно структурирана групна работа.

Една можна постапка за доделување на улоги:

- а. За секоја група подгответе повеќе маркери со различни бои, еднакви на бројот на членови на групата (во примерот наведен погоре, на пример, црвено, сино, зелено и црно). Замовете ги учесниците да изберат еден од маркерите.
- б. Прашајте ги учесниците што избрале одредена боја да кренат рака: учениците со иста боја ќе добијат иста улога/задача. На самите бои назначете една од улогите наведени подолу. Замовете ги да ја повторат задачата или улогата пред целата група за да се осигура дека сите ја разбрале задачата. Проследете го истиот процес за секоја од следните бои/улоги/задачи.

Примери за можни улоги за секој член на групата.

Насочувачи: нивната задача е да го олеснат групниот процес, да ја фокусираат групата на дадената задача. Насочувачот, на пример, редовно може да осигура дека резултатите од работата се сумирани за да помогне да се продолжи со задачата.

Поттикнувачи: нивната задача е да обезбедат еднаков пристап и учество за сите членови на групата. На пример, поттикнувачот може да ги поттикне тивките членови да се изразат себеси и гласните членови да се одморат во молк ако е потребно.

Тајмери: нивната задача е да \$ помогнат на микрогрупата да биде навреме со наоѓање на заеднички решенија, да \$ помогнат на групата да најде ефикасни начини за извршување на задачата и да заврши во зададеното време. Тајмерот, на пример, им помага на членовите на микрогрупата да пронајдат побрзи начини за завршување на активноста.

Записничари: нивната задача е да осигураат дека гласот на секој член на групата е земен предвид и е запишан.

Без оглед на темата што се учи и покрај дополнителното знаење стекнато за темата, овој процес придонесува за развивање на различните компетенции.

Компетенција	Дескриптор
Одговорност	Ја довршува бараната работа на време Го почитува крајниот рок
Самоефикасност	Изразува верување во сопствената способност да разбере проблеми Изразува уверување дека може да ги изврши активностите што ги планирал/планирала
Толеранција на различно мислење	Се чувствува спокојно во непознати ситуации Изразува подготвеност да ги разгледа контрадикторните или нецелосните информации без да ги одбие автоматски или да скокне на предвремени заклучоци
Вештини за самостојно учење	Самостојно завршува задачи за учење Бара разјаснување на нови информации од други луѓе, кога тоа е потребно

Компетенција	Дескриптор
Аналитички вештини и вештини за критичко мислење	Може да идентификува логички односи во материјалите што се анализираат Може да извлече заклучоци од анализата на аргументот
Вештини за слушање и набљудување	Активно ги слуша другите луѓе Внимателно ги слуша другите луѓе
Флексибилност и приспособливост	Ако нешто не се одвива според планот, ги менува своите постапки за да ја постигне целта Го приспособува стилот на интеракција за да комуницира поефективно со други луѓе, кога тоа е потребно Го менува начинот на којшто објаснува идеја, ако ситуацијата тоа го бара
Јазични, комуникативни и повеќејазични вештини	Може да ја изрази својата поента Бара од говорниците да го повторат она што го кажале ако не му/\$ било јасно
Вештини за соработка	Гради позитивни врски со други луѓе во одредена група Кога работи како член на група, го врши неговиот/нејзиниот дел од работата на групата
Вештини за решавање конфликт	Може да им помогне на другите да решаваат конфликти преку подобрување на нивното разбирање за достапните опции
Знаење и критичко разбирање на јазикот и комуникацијата	Може да ги опише ефектите што може да ги имаат различните стилови на употреба на јазикот во социјални и работни ситуации Може да ги опише социјалното влијание и ефектите на различните стилови на комуникација врз другите Може да објасни како тонот на гласот, контактот со очите и јазикот на телото можат да помогнат во комуникацијата

Пример за учење базиран на проектој: Проект „Граѓанин“

Проектот „Граѓанин“ е метод базиран на проект што се користи во многу земји во контекст на граѓанското образование и кој придонесува за развој на голем број елементи на КДК.

Еден клас или група ученици ќе се вклучат во период од 10 до 12 недели во процес што се состои од следните чекори и се фокусира на решавање на проблем на локалната заедница што може да се реши со јавна политика усвоена на локално ниво:

- ▶ Разбирање на концептот на јавна политика и подготвување на листа на проблеми што влијаат врз локалната заедница.
- ▶ Избирање на еден проблем во заедницата што може да се реши со локална јавна политика што ќе се изучува во длабочина. Изборот го прават учениците користејќи демократски процедури за донесување одлуки.
- ▶ Собирање информации за избраниот проблем од различни извори, вклучувајќи ги и локалните власти со релевантни одговорности, граѓаните што се засегнати од проблемот, експерти, заинтересирани страни од граѓанското општество, интернет, итн. Информациите се организираат за да се направи анализа на можни решенија, да се одлучи на предложена јавна политика за решавање на проблемот и за да се планира план за промовирање на избраното решение.
- ▶ Изработка на портфолио и презентација составена од четири дела:
 - опис на проблемот и објаснување за тоа зошто е важен и кој е одговорен за негово решавање;
 - анализа на неколку можни решенија, посочувајќи ги предностите и недостатоците;
 - опис на предложената јавна политика, нејзиното очекувано влијание, цена, постапка за усвојување и фактот дека таа е компатибилна со принципите на човековите права, како и со националните и европските правни рамки;
 - краток опис на планот за акција со кој се објаснува што можат да направат граѓаните за да ги убедат одговорните органи да ја усвојат предложената јавна политика
- ▶ Презентација на резултатот на локален состанок организиран од страна на учениците; евентуално и на поголеми јавни настани..
- ▶ Размислување за вредностите, ставовите, вештините, знаењата и критичкото разбирање што се развиваат низ процесот.

Во различни фази учениците треба да работат заедно во мали групи, да комуницираат на различни начини со различни засегнати страни во заедницата, да комуницираат и да им објаснуваат на другите за своите наоди и предлози и заедно да управуваат со процесот.

Овој процес ги развива сите елементи на КДК споменати за учење базирано на проект. Освен тоа, ги развива користењето на демократските процедури за донесување одлуки, фокусот на јавната политика и експлицитниот услов да се усогласува со стандардите за уставни, правни и човекови права. Го стимулира развојот на следните компетенции:

- придавање вредност на човечкото достоинство и човековите права,
- придавање вредност на демократијата, правдата, правичноста, еднаквоста и владеење на правото,

- граѓанскиот дух и знаењето и критичкото разбирање на човековите права, демократијата, правдата и политиката,
- знаење и критичко разбирање на светот: во зависност од темата што ја избираат учениците, која може да биде поврзана со животната средина, одржливиот развој, културната разновидност, миграцијата, медиумите итн.

Развивање на вештини за аналитичко и критичко размислување

Вештините за аналитичко и критичко размислување спаѓаат во групата на повисоки когнитивни функции. Ваквите вештини се од суштинско значење за сите предмети. Станување критичен мислител е индивидуален процес. Критичкото размислување се одвива кога учениците се соочуваат, кога анализираат, оценуваат, толкуваат, синтетизираат информации и кога применуваат креативна мисла за да формираат аргумент, да решат проблем или да донесат заклучок. Резултатот на овој процес е различен од ученик до ученик: „Јас градам знаење за себе“.

Примери на педагошки пристапи

Со оглед на карактеристиките на вештините за аналитичко и критичко размислување, имено дека наставата ги зема предвид потребите на поединецот, наставниците можат да го земат предвид следново:

- ▶ Вештините за аналитичко и критичко размислување вклучуваат широк спектар на пристапи и стратегии за учење; целта е да се промовира учење преку обработка на информации или искуства и да се надмине учењето преку меморирање на информации и факти.
 - едноставен пристап е да се идентификуваат резултатите од учењето. За ова: 1) консултирајте ги дескрипторите и одберете еден, на пример „185 – направете приоритети пред да донесете одлука“ и 2) поделете ги исходите на операции што се лесни за учење/предавање, на пример „набројување“ на идеи, „избирање“ на идеи, „подредување“ на избраните идеи, „објаснување на критериумите“ за селекција и редослед и интегрирање на сето ова во „одлука“.
 - Покомплексен пристап: 1) комбинација на два дескриптори. На пример, „203 – може да ги оцени предрасудите и претпоставките врз основа на кои се засноваат материјалите“ во комбинација со „180 – може критички да ги евалуира информациите“; 2) изберете голем број пишани, визуелни, аудиоматеријали и/или дигитални материјали и 3) поставете јасно прашање, сомнеж или алатка. Во овој пристап, учениците ќе се фокусираат на: а) сортирање на различни материјали, б) откривање на значењето на нивната содржина и истражување на основните претпоставки и в) проценка на точноста на пренесените информации
- ▶ Без оглед на пристапот, треба се применуваат диференцирани наставни стратегии, земајќи ги предвид интересите или силните страни на сите ученици..
- ▶ Рефлексивната за сопствената практика им овозможува на наставниците да бидат сигурни, да се усовршуваат и да им даваат корисни повратни информации на учениците. Една важна замка може да биде засновање на процесот на оценување на работата на учениците врз предрасуди; сопствените претпоставки (претпоставки/верувања земени здраво за готово) можат да создадат предрасуди кај понатамошните проценки.

Важно е практичарите да ја развиваат свеста за нивните предрасуди, да работат на зголемување на емпатијата и емпатичната комуникација и да не комуницираат со учениците на негативни начини. Корисни прашања што треба да се земат предвид се:

- Како можам да бидам посвесен/посвесна за мојата имплицитна пристрасност?
- Дали претпоставувам нешто што не треба?
- Дали моите претпоставки се логични и правични?



Поглавје 3

КДК и оценување

Кратка содржина

- ▶ За кого е наменето ова поглавје?
- ▶ Цел и преглед
- ▶ Зошто е важно оценувањето?
- ▶ Некои проблеми во оценувањето
- ▶ Принципи на оценување
- ▶ Важноста на контекстот за оценувањето на КДК
- ▶ Динамичната природа на кластерите на компетенции
- ▶ Употребата на дескрипторите
- ▶ Методи на оценување
- ▶ Примери на динамични кластери на компетенции
- ▶ Заклучок
- ▶ Понатамошно читање

За кого е наменето ова поглавје?

Ова поглавје е наменето за следните читатели:

- ▶ наставници на сите нивоа на образование;
- ▶ едукатори за наставници;
- ▶ креаторите на политики што се одговорни за оценување во образованието;
- ▶ професионални креатори на тестови и методи за оценување за користење во однос на Референтната рамка на компетенции за демократска култура (отсега, Рамката).

Цел и преглед

Поглавјето започнува со концептуални појаснувања и со вовед за збир на клучни принципи што треба да се земат предвид при оценување на компетенциите за демократска култура (КДК). Потоа се истражуваат импликациите на темелите на вредностите на Рамката во однос на практиките на оценување. По ова следува опис на низа пристапи и методологии за оценување, како и нивните предности, предизвици и ризици. Поглавјето се заклучува со неколку примери за тоа како може да се изврши оценување на динамичните кластери на компетенции и препораки за понатамошно читање.

Зошто е важно оценувањето?

Доколку Рамката треба да се користи во образовните системи и систематски да се применува преку образовни практики во училиштата и во училиниците, важно е да се оценуваат напредокот, постигнувањата и вештините на учениците. Ова е затоа што оценувањето обезбедува витални информации за процесот на учење што можат да ги користат наставниците за да го овозможат понатамошниот напредок на учениците. Освен тоа, оценувањето има значајни ефекти врз однесувањето на учениците и наставниците што им даваат поголемо значење и посветуваат поголемо внимание на областите на курикулумот што се оценува. Затоа оценувањето на КДК е важно за ефективно вклучување и унапредување на Рамката во формалното образование.

Рамката има за цел да придонесе за развој на образовните практики за зајакнување на учениците и поради оваа причина изборот на соодветни пристапи и методи за оценување бара посебно внимание. Некои методи на оценување, дури и ако се корисни за мерење на достигнувањата на учениците во други домени, не се секогаш компатибилни со наставата и учењето што се фокусира на демократските практики и почитувањето на човековите права. Некои методи може да не се транспарентни, да бидат непочитувачки (или да се сметаат за непочитувачки) од страна на учениците и да бидат штетни за личниот интегритет и идните можности на учениците. Поради ова, од клучно значење е корисниците на Рамката да одберат соодветни пристапи и методи за оценување.

Некои проблеми во оценувањето

Оценување и евалуација

Главниот проблем со секојдневниот дискурс околу оценувањето е дека „оценувањето“ се претпоставува дека е синоним за „тестирање“; тестирањето е само една форма на оценување.

Вториот проблем е тоа што „оценувањето“ се поистоветува со „евалуација“ и оваа збунетост се зголемува од фактот што во некои јазици – на пример, француски: *“évaluation”* – истиот збор се користи и за оценување и за евалуација.

Во ова поглавје „оценувањето“ се однесува на систематски опис и/или мерење на степенот на владеење или достигнување на ученикот, додека „евалуација“ се однесува на систематски опис и/или мерење на ефективност на образовниот систем, институција или програма (што може да се состои од тек на учење што трае неколку години, серија лекции во текот на неколку дена или дури само една лекција или наставна активност). Оценувањето и евалуацијата се поврзани, бидејќи резултатите од оценувањето може да се користат како еден елемент на евалуацијата. Оценувањето им помага на наставниците да разберат дали и до кој степен наставниот процес всушност помага во развивање на наменетите компетенции, а со тоа го информира планирањето и приспособувањето на следните чекори на наставата. За повеќе елементи за евалуација, погледнете ги придружните глави во овој дел за педагогијата, образованието на наставниците и за пристапот на училиштето во целина.

Целите на оценувањето

Оценувањето може да има широк спектар на цели. Овде прикажуваме една листа на овие цели, од кои секоја може да стои самостојно или да биде комбинирана со други:

- ▶ да се добие опис и разбирање на напредокот на учениците во развојот на нивните компетенции;
- ▶ да се одлучи дали учениците напредуваат според очекувањата во наменетите компетенции;
- ▶ да се идентификува тековниот напредок на учениците и идните цели за учење за да може понатамошната настава да биде скроена на начин на кој ќе им овозможи на учениците да ги постигнат тие цели;
- ▶ да се идентификуваат специфични тешкотии во учењето што учениците можеби ги искусуваат така што понатамошната настава да биде скроена на начин што ќе им помогне на учениците да ги надминат тие тешкотии;
- ▶ да се оценат практиките на наставниците со цел да се дадат повратни информации за тоа како нивното предавање може да се приспособи за да стане поефикасно;

Исходот од оценувањето може да се користи за повеќе цели и во сите фази на процесите на наставата и учењето.

Оценувањето како средство за поттикнување на учениците

Рамката е базирана на севкупниот пристап на Советот на Европа за образование за демократско граѓанство и образование за човековите права (ОДГ/ОЧП), со посебен фокус на поттикнување на учениците да станат активни демократски граѓани. Рамката е заснована на трите принципи на транспарентност, кохерентност и сеопфатност и на холистичка перспектива на процесите на демократско учење (видете го Поглавје 2 за педагогија) и на институционалните контексти (видете го Поглавје 5 за пристапот на училиштето во целина).

Ова значи дека образовните процеси и контексти треба да ги одразуваат вредностите на демократијата и човековите права и треба да се стремат кон учење базирано на искуства низ целиот опсег на КДК. Овие димензии на поттикнување имаат конкретни импликации за оценувањето на КДК.

Прво, наставата, учењето и оценувањето на КДК треба да се организираат како еден кохерентен процес. Методите на настава и учење треба да бидат соодветни за развивање на компетенциите што се оценуваат. На пример, вештините за соработка најдобро може да се развијат преку наставни активности што ги поттикнуваат учениците да соработуваат. Ова значи дека соработката исто така треба да биде дел од процесот на оценување. Можностите за интеракција со другите, можностите учениците да се вклучат во дискусиите и да учествуваат во донесувањето на одлуки создаваат контексти во кои вештините за соработка можат да бидат прикажани од страна на учениците и набљудувани од страна на оценувачот.

Второ, холистичката перспектива се однесува на кохерентноста помеѓу методологиите за настава и оценување. На пример, единица за учење базирана на методологијата за соработка (за опис, видете го Поглавје 2 за педагогија) може да биде проследена од вид на оценување во кое индивидуалните размислувања на учениците за нивните достигнувања се комбинираат со оценката на врсниците со цел да се одржи атмосфера на заемна поддршка и доверба. Емпатијата е уште еден пример. За да развијат сочувство и почит, учениците треба да имаат можност да се стават себеси „во чевлите на друга личност“, а тоа, потоа, го информира начинот на оценување.

Горенаведените примери се поврзани со прашањето за поттикнување. Прво, оценувањето треба да им овозможи на учениците не само да станат свесни за нивното достигнување или степенот на владеење на КДК туку и да размислуваат за процесот на учење што резултирал во конкретниот исход. Второ, оценувањето треба да определи што е потребно за понатамошно развивање на компетенциите. Трето, оценувањето треба да им овозможи на учениците да преземат соодветни акции во однос на сопственото учење. Со други зборови, оценувањето треба да придонесе за учество на учениците во процесот на учење. За оваа цел, оценувањето треба да вклучува принципи што им овозможуваат на учениците да ја доживеат постапката како валидна, сигурна, правична, транспарентна и почитувачка. Овие принципи се претставени во следната секција.

Принципи на оценување

За да бидат прифатливи педагошките начини на оценување на учениците, а во случај да се работи за мали деца, и на нивните родители или старатели, важно е тие да исполнат одредени критериуми. Овие критериуми вклучуваат валидност, сигурност, правичност, транспарентност, практичност и почит.

Валидност

Валидност значи дека оценувањето треба точно го опишува и/или да го мери степенот на совладаност или постигнување на очекуваните резултати од учењето на ученикот, а не некои други случајни резултати или фактори. Валидно оценување е она коешто го оценува тоа што е испланирано да се оценува. На пример, задачата за оценување на збирот на КДК може да бара ученикот да го разбере материјалот и да даде вербален одговор. Меѓутоа, таквата задача може да ја оценува јазичната компетенција на учениците, а не нивната демократска компетентност. Како последица на тоа, само учениците со развиени лингвистички способности би добиле признание за високо ниво на компетенција за демократско владеење. Слично на тоа, кога се мери зачестеноста со која учениците соработуваат, комуницираат и разговараат со врсниците во задача за

оценување, можно е да се случи да се оценува карактерот на учениците а не нивната демократска компетентност.

Од клучна важност е да се користат методите за оценување во однос на Рамката што ги оценува демократските компетенции на учениците, а не ненамерните димензии. Само валидни оценувања овозможуваат прецизни и правични заклучоци за степенот на достигнување на ученикот. Невалидни методи за оценување не треба да се користат, бидејќи таквите методи даваат погрешни описи на нивото на учениците во одредени компетенции. Ова може да резултира во пренасочување на учењето во несоодветна насока, да ја поткопа довербата на учениците во образовниот процес или дури да ја загрози нивната подготвеност да се вклучат во понатамошното учење. Честа погрешна претпоставка е дека валидноста важи само за квантитативното оценување. Меѓутоа, не се само поените тие што можат да бидат невалидни. Квалитативните проценки исто така може да бидат невалидни ако оценувањето е под влијание на ирелевантни фактори

Сигурност

Сигурноста значи дека оценувањето треба да даде резултати што се конзистентни и стабилни. Сигурно оценување е она што има доследни резултати, а тие резултати треба да можат да се повторат ако истата постапка за оценување повторно се спроведе на истиот ученик од друг оценувач.

Постојат различни причини поради кои одредено оценување може да биде несигурно. На пример, оценувачот може да биде изморен или може да биде нејасен за прецизното значење на исходите од учењето што се оценува. Доколку истиот оценувач би бил помалку изморен, или би имал попрецизно познавање за значењето на сите исходи од учењето, би се добиле други резултати.

Сигурноста е различна од валидноста. Дури и кога се знае дека методот на оценување е сигурен, тој може да не е валиден (т.е. не го опишува точно постигнувањето на очекуваните резултати од учењето, туку го опишува постигнувањето на некој ненаменски фактор, како што се јазичните способности или карактерот на ученикот, како што е опишано претходно). Од друга страна, ако оценувањето е несигурно, тоа не може да биде валидно. Ова е затоа што, ако постапката за оценување е несигурна, нешто друго а не нивото на компетентност на ученикот (на пример, нивото на внимателност на оценувачот) влијае врз исходот на оценувањето.

Како и со валидноста, често се смета дека и сигурноста се однесува само на квантитативни оценувања. Ова е неточно. Резултатите од квалитативните оценувања исто така можат да бидат или сигурни или несигурни. На пример, тие се несигурни ако оценките донесени од страна на еден оценувач варираат со текот на времето и се неконзистентни.

Правичност

Правичност значи дека оценувањето треба да биде праведно за сите, наместо да биде или корисно или неповолно за некоја посебна група или поединец. Методот за правично оценување обезбедува дека сите ученици, без оглед на нивните демографски или други карактеристики, имаат еднаква можност да го прикажат достигнатото ниво на компетентност.

Неправичноста во оценувањето може да се појави од различни причини. На пример, оценување во кое се бара учениците дома да имаат пристап до широк спектар

на извори на информации може да ги дискриминира оние што немаат такви можности. Оценување што бара учениците да имаат познавање на културата на мнозинската културна група може да ги дискриминира учениците од малцинските групи. Не треба да се користат методи за оценување што се неправедни и дискриминирачки кон обесправени ученици или оние ученици што припаѓаат на различни видови на малцинства.

Бидејќи оценувањето на КДК треба да претставува составен дел од процесите на учење што ги одразуваат демократските вредности и ги зајакнуваат учениците, важно е принципот на правичност да се почитува.

Бидејќи оценувањето на КДК треба да претставува составен дел од процесите на учење што ги одразуваат демократските вредности и ги зајакнуваат учениците, важно е принципот на правичност да се почитува.

Транспарентност

Транспарентноста значи дека учениците треба однапред да добијат експлицитни, точни и јасни информации за оценувањето. Транспарентна процедура на оценување е онаа во која учениците однапред се информираат за целта на оценувањето, за резултатите од учењето што ќе се оценува, за процедурите за оценување што ќе се користат и за критериумите на оценувањето. Методите што бараат од учениците да погодуваат што се бара од нив за да можат успешно да го поминат оценувањето не се транспарентни.

Транспарентноста е важен принцип за демократските процеси и демократската култура. Затоа, оценувањето на КДК секогаш треба да го следи овој принцип и да користи методи што се разбирливи за учениците.

Практичност

Принципот на практичност значи дека секој метод на оценување што се користи треба да биде изводлив, со оглед на ресурсите, времето и практичните ограничувања. Практичната постапка за оценување не поставува неразумни барања за ресурсите или времето што им се достапни на ученикот или оценувачот. Ако методот е непрактичен, тој најверојатно е и несигурен и невалиден.

Почит

Друг принцип од особена важност во контекст на развојот на компетенциите за демократска култура е почитта. Оценување карактеризирано со почит може да ги поттикне оние што се оценувани да го прифатат и да го разберат оценувањето и неговите цели. Овој принцип се однесува на сите оценувања во однос на Рамката. Бидејќи не е вообичаено принципот на почит да биде вклучен меѓу принципите на оценување, овде е разгледан подетално од другите принципи.

Процедурите за оценување секогаш треба да ги почитуваат достоинството и правата на ученикот што се оценува. Правата на учениците се дефинирани во Европската конвенција за човекови права¹ и Конвенцијата за правата на детето², и меѓу другото ги вклучуваат и правата на слобода на мисла, совест и религија, слобода на изразување и слобода од дискриминација. Не треба да се користат методи или постапки за оцену-

1 Достапно на: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

2 Достапно на: www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf.

вање (или кои било други образовни практики) што прекршуваат едно или повеќе од овие права на учениците.

Во толкувањето на Европската конвенција за човекови права, Европскиот суд за човекови права експлицитно дозволува слобода на изразување, дури и кога ставовите што се изразени се сметаат за навредливи, шокантни или вознемирувачки, бидејќи слободата на изразување претставува една од суштинските основи на демократското општество. Меѓутоа, Судот исто така смета дека во случај на форми на изразување што шират, поттикнуваат, промовираат или што оправдуваат омраза врз основа на нетолеранција, неопходно е тие да се санкционираат или дури и да се спречат. Тоа е затоа што толеранцијата и почитувањето на еднаквото достоинство на сите човечки суштества исто така претставуваат суштинска основа на културно разновидно демократско општество³.

Принципот на почит значи дека учениците не треба да бидат казнувани или цензурирани во оценувањето само затоа што ставовите што ги изразуваат во тоа оценување се навредливи, шокантни или вознемирувачки. Меѓутоа, учениците може да бидат цензурирани доколку изразувањето на нивните ставови шири, поттикнува, промовира или оправдува омраза врз основа на нетолеранција. Ако учениците употребуваат говор на омраза, треба да бидат оспорени, а таквите случаи треба да се користат како можност за учење, да се истражи како може да му се помогне на ученикот да развие сочувство, меѓусебно почитување и чувство на човечко достоинство за сите. Така, оценувањето, ако се спроведе на почитувачки начини, може да го претвори проблематичното однесување во пресвртна точка во образовниот процес.

Во случај на оценување базирано на Рамката, практичарите во образованието, според тоа, треба да направат внимателни проценки кога оценуваат ученици што изразуваат противење на придавањето на вредност на човечкото достоинство и човековите права, придавање вредност на културната разновидност и придавање вредност на демократијата, правдата, правичноста, еднаквоста и владеењето на законот. Од суштинска важност е ваквото противење да се земе предвид во оценувањето само во случаи кога ученикот шири, поттикнува, промовира или оправдува омраза врз основа на нетолеранција.

Принципот на почит не вклучува само почитување на човековите права на учениците туку и почитување на достоинството на учениците. Затоа, оценувањата што се поврзани со Рамката исто така треба да ги почитуваат следните општи правила:

- ▶ учениците не треба да бидат ставени под континуиран стрес со постојано оценување;
- ▶ учениците имаат право на приватност и доверливост, особено во однос на нивните вредности и ставови;
- ▶ постои потреба од внимателност при соопштување на резултатите од оценувањето на учениците;
- ▶ повратните информации на учениците од оценувањето треба да се фокусираат на позитивни, а не на негативни резултати; фокусот треба да биде главно на постигањата на учениците, а не на нивните недостатоци;
- ▶ може да има случаи и прашања каде што оценувањето не треба да се спроведе, бидејќи прашањата или темите се премногу чувствителни за засегнатите ученици;

3 Видете: European Court of Human Rights (2016), *Hate speech*, Council of Europe, Strasbourg. Available at: www.echr.coe.int/Documents/FS_Hate_speech_ENG.pdf.

- ▶ посебни мерки на претпазливост треба да се преземат кога резултатите од оценувањето се користат за да се одлучи дали ученикот може да продолжи со следното ниво на образовани.

Дополнително, со цел да го почитуваат достоинството на учениците, корисниците на Рамката можат да размислат дали тие имаат право вредностите, ставовите, верувањата и однесувањата што ги покажале во претходните фази во нивниот развој да бидат заборавени. Може да се аргументира дека не треба да има постојано следење на вредностите, ставовите и верувањата на учениците, бидејќи тоа го нарушува нивното право на приватност. Алтернативно, може да се аргументира дека само прифатливите или позитивните вредности, ставови и верувања треба да се следат преку евиденцијата на оценувањето (и затоа овие записи не треба да документираат неприфатлив говор или однесувања што ги нарушиле или имале за цел да ги нарушат достоинството или човековите права на другите луѓе, затоа што оваа документација подоцна може да му наштети на ученикот). Трета можност е дека ако учениците се вклучуваат во неприфатливи однесувања или имаат вредности, ставови или верувања што се демократски неприфатливи, но потоа покажуваат напредок во развојот, тие треба да имаат право нивните претходни однесувања, вредности, ставови или верувања да се отстранат од документацијата за нивното образование. Корисниците на Рамката треба да го разгледаат опсегот на можности и да одлучат кој тек на акција е најсоодветен во нивниот образовен контекст, имајќи ја предвид потребата да се обезбеди дека оценувањето секогаш треба да ги почитува достоинството и правата на ученикот што се оценува.

Конечно, треба да се истакне дека четири од овие шест принципи не се применуваат само во процесот на оценување. Тие се однесуваат и на адекватноста и на соодветноста на заклучоците од резултатите од оценувањето. Невалидни, несигурни, неправични или невнимателни заклучоци за учениците никогаш не треба да се донесуваат врз основа на оценување спроведено во однос на Рамката. На пример, користењето на резултатите од оценувањето на еден ученик за да се утврди дали тој е повеќе или помалку компетентен од повеќето други ученици на неговата или нејзината возраст е невалиден заклучок доколку нема достапни информации за просечните постигнувања на репрезентативен примерок на ученици. Слично на ова, пренагласувањето на резултатите од оценувањето на учениците од еден клас за да се генерализира за разликите помеѓу компетенциите на мажите и жените или на мнoзинските и малцинските етнички групи се невалидни и неправични.

Пристапи кон оценување

Освен размислувањата за импликациите на овие шест принципи за оценување, корисниците на Рамката треба да го осмислат и специфичниот пристап што би можеле да го користат за оценување на КДК. Постојат спротивставени пристапи кон оценувањето, од кои некои формираат дихотомии, а некои се континуитети. Општо земено, видовите на оценување може да се карактеризираат со користење на овие дихотомии и континуитети.

Табела 1: Концепти и контрасти

Оценување со големи последици (на пр. национални тестирања)	Со мали последици (на пр. доверливи портфолија)
Достигнување (на пр. тест на крајот на курсот)	Владеене на вештина (на пр. тест во контекст на секојдневниот живот надвор од училиштето)
Приемни испити со референца на норма (на пр. испити за селекција за следната фаза на образование)	Со референца на критериум (на пр. портфолио што демонстрира профил на компетенции)
Сумативни оценувања (на пр. испит за завршување на обука)	Формативни (на пр., оценување во текот на обука)
Објективни (на пр. компјутерски базиран тест)	Субјективни (на пр. набљудување на однесувањето)

Оценување со големи и мали последици

Еден важен континуум е помеѓу оценувањето со големи и мали последици. Оценувањата со големи последици се оние чиешто резултати се користат за донесување важни одлуки за ученикот и што имаат важни последици за него. Испитите од националните тестирања што доведуваат до диплома што ги отвора вратите за понатамошни студии или можности за работа, се на високо ниво на спектарот на овој континуум. Портфолијата или документацијата, што се достапни само за ученикот и за оние што се овластени за пристап, се со мали последици, бидејќи тие не се користат од други луѓе за донесување на одлуки. „Оценувањето од страна на врсниците“ – со набљудување и повратна информација во мали групи – се карактеризира со мали последици, како и „самооценувањето“. „Оценувањето од страна на наставниците“ со тестови, со оценки што се објавуваат, е позиционирано поблиску до делот на континуумот на големи последици, особено ако влијае врз напредувањето во образовниот систем и на други животни шанси.

Корисниците на Рамката треба да размислат за степенот до кој треба да ги користат оценувањата со големи последици. Може да се процени дека е важно на образованието за демократско државјанство да му се даде повисок статус од другите активности во образованието и дека тоа најдобро може да се постигне преку користење на оценувања со големи последици. Оценувањата со големи последици имаат многу поголема веројатност да имаат значителни ефекти врз однесувањето на наставниците и учениците. Ако нешто не е подложено на оценување со големи последици, тогаш е повејатно дека ќе биде потценето и дека нема да му се посвети доволно вниманието од страна на наставниците и учениците. Меѓутоа, ако оценувањето има големи последици, тогаш од суштинско значење е методите за оценување да имаат голема сигурност и висока валидност. Би било неетички да се донесуваат значајни одлуки за иднината на ученикот врз основа на несигурни или невалидни резултати од оценувањето. Оттука, секоја одлука да се користи оценување со големи последици треба да се направи само ако се процени дека се достапни сигурни и валидни методи за оценување.

Спротивно на тоа, може да се аргументира дека единствените соодветни типови на оценување за Рамката се оние што лежат кон крајниот дел на континуумот со мали последици, а оценувањето со големи последици никогаш не треба да се користи. Ова е со цел да се обезбеди дека се одржува принципот на почит. Овој аргумент може да се примени при оценување на вредностите што ги стекнале учениците, особено вред-

ностите што се однесуваат на правата за слобода на мисла, совест и религија, кои беа прикажани претходно. Истиот аргумент може да се примени и за оценување на ставовите на учениците, имајќи предвид дека ставовите се состојат од повеќе компоненти и нивна меѓусебна поврзаност и дека се комплексни и лични. Заради ова, оценувањето на ставовите може да се перципира и како оценување на личноста, а не на компетенциите. Во овој случај, оценувањето со големи последици може да има штетни последици за личноста и нејзините идни можности.

Корисниците на Рамката можат да размислат за користење на повеќе видови на оценување, во кои се користат само оценувања со мали последици во однос на вредностите и ставовите, а во однос на вештините, знаењето и критичкото разбирање се користат оценувања со големи последици.

Корисниците на Рамката треба да ги разгледаат различните можности и да одлучат за текот на акцијата што е најсоодветен за образовниот контекст во којшто работат, имајќи ја предвид потребата да се осигура дека се применува принципот на почит.

Оценување на постигнувањата и на степенот на владеење на вештината

Оценувањето од страна на наставниците обично се однесува на обидот на наставникот да утврди што и колку одреден ученик има научено од наставата. Ова оценување е тесно поврзано со час или курикулум, на пример според учебник. Оценувањето на постигнувањата се разликува од оценувањето на владеење на вештината, којашто го дефинира нивото на совладаност демонстрирано од страна на ученикот без да реферира на конкретно учење. Оценувањето на степенот на владеење на вештината е често поврзано со демонстрирање на знаења, разбирања и вештини кога се применуваат во ситуации надвор од училищата, на пример преку симулации или проектни активности во локалната заедница. Затоа оценувањето на степенот на владеење на вештините е корисно за работодавците и може да има големи последици. Оценувањето на степенот на владеење на вештините ги зема предвид постигнувањата што произлегуваат од наставата и учењето, но ги вклучува и резултатите од учењето надвор од училищата.

И оценувањето на постигнувања и оценувањето на степенот на владеење на вештината можат да бидат соодветни за КДК, бидејќи имаат различни цели: да ги информираат наставниците и учениците за успехот на учениците во текот на учењето и да ги информираат наставниците, потенцијалните работодавачи или други засегнати страни за пошироките капацитети на поединците. Меѓутоа, доколку оценувањето на степенот на владеење на вештината се користи за да се информираат надворешните засегнати страни за пошироките капацитети на учениците, тогаш од суштинска важност е да се користат сигурни и валидни методи за оценување, поради големите последици што се поврзани со резултатите од оценувањето. Исто така е важно да се земе предвид принципот на почит кога се размислува дали да се користат методи со големи последици, таквите методи да се користат само ако ги почитуваат достоинството и правата на учениците.

Оценување што реферира на норми и оценување што реферира на критериуми

Оценувањето од кој било вид, без разлика дали се работи за тестови или за други видови на оценување, може да биде според реферирање на норми или реферирање на критериуми. Првото вклучува споредување на постигнувањето на одреден поединец со постигнувањето на референтна група на врсници. Постигнувањата на референтната

група понекогаш се стандардизирани во крива на нормална дистрибуција во облик на „своно“, во која постигнувањата на мал дел од групата се распределени на долниот и горниот крај на опсегот на кривата, а постигнувањата на мнозинството распределени од двете страни на средната линија на кривата (просекот). Преку споредување на оценката на поединецот со оценките на референтната група, достигнувањето на тој поединец може да се постави во однос на целиот спектар на можни достигнувања. Меѓутоа, за да се направи тоа, од суштинско значење е на поединецот да му се дадат исти задачи и под исти услови како оние што им биле дадени на врсничката група за да се генерира нормалната дистрибуција. Покрај тоа, важно е да се користи голем репрезентативен примерок на врсници од целосен опсег на способности за да се утврди дистрибуцијата. Конечно, врсниците треба да ги имаат истите демографски карактеристики како поединците што треба да се тестираат. Поради ова, потребна е голема подготовка пред да може да се користи оценување што реферира на норми.

Еден поттип на реферирање на норми е реферирање на иста демографска група. Ова се случува кога резултатот на одреден ученик во оценувањето се споредува со резултатите на другите ученици во неговата (нејзината) демографска група, а делот од групата што може да добие одредени оценки е фиксиран (на пример, само 30 % можат да добијат натпросечна оценка, 40 % може да добијат просечна оценка, додека останатите 30 % треба да добијат потпросечна оценка). Бидејќи оценката на ученикот зависи не само од тоа колку е добро неговото (нејзиното) конкретно достигнување туку и од тоа колку се добри достигнувањата на другите во нивната група. Исто ниво на достигнување може да резултира со оценки што значително варираат од една до друга демографска група.

Оценувањето што реферира на критериуми бара да се оцени успехот на учениците во однос на збир на однапред утврдени критериуми. Исходот се одредува исклучиво врз основа на конкретната изведба на ученикот, а не во однос на изведбите на другите ученици. Користењето на реферирање на критериуми во оценувањето на нивото на владеење на вештината бара описи на нивоата на совладаност, со јасни и експлицитни критериуми што се специфицирани за секое ниво. Владеењето на вештината може да биде опишано холистички или да биде поделено на збир на различни елементи.

Дескрипторите што се развиени за Рамката може да се користат како критериуми за оценување за три нивоа на совладаност – основно, средно и напредно. Дескрипторите треба да поминат преку детален процес на тестирање за да се осигура дека се сигурни и валидни и дека можат да обезбедат јасна основа за реферирање на критериуми.

Може да се аргументира дека рангирањето на учениците преку реферирање на норми или на демографска група е спротивно на принципот на почит, бидејќи овие методи не се фокусираат на конкретниот ученик, неговите (нејзините) постојни капацитети и на потребите за развој што е потребен за да се зајакне ученикот во процесот на понатамошно образование. Наместо да му овозможи на индивидуалниот ученик развој на чувството за сопствените капацитети, реферирањето на норми и на демографски групи може да предизвика чувство на неспособност и да предизвика конкуренција меѓу учениците. Особено за ученици што имаат слаб успех ова може да биде крајно обесхрабрувачки. Пораката: „Види, ги имаш подобро комуникациските вештини откако разговаравме последен пат“, може да се девалвира со информацијата: „но сè уште си под просекот“.

Од гледна точка на принципите на кооперативното учење, недостатокот на реферирањето на норми и демографски групи е во тоа што учениците, наместо да бидат охрабрани да го бараат најдоброто во секој, тие се поттикнуваат да се споредуваат и да се натпреваруваат меѓусебно. Со оглед на овие недостатоци, корисниците на Рамката треба да размислат дали воопшто да користат референца на норми или демографски групи во оценувањето на КДК.

Формативно и сумативно оценување

Формативното оценување (односно оценување за приспособување на процесот на учење) е процес на собирање и толкување на информациите за степенот и успехот на учењето на поединец, кој ученикот и/или наставникот потоа може да го искористи за да утврди понатамошни цели за учење и да планира понатамошни наставни активности. Целите на формативното оценување претпоставуваат дека учениците можат да имаат корист од резултатите кога ќе им бидат дадени како повратни информации. Ова бара подигнување на свеста на учениците за процесот на нивното учење, за компетенциите што треба да се постигнат и за можностите за учење. Критериумите мора да се специфицираат во форма што е корисна за понатамошно планирање, односно да бидат доволно специфични за да се идентификуваат слабостите што треба да се поправат и силните страни што треба да се дополнително да се развијат.

Формативното оценување се разликува од сумативното оценување (имено, оценувањето на она што е научено), каде што целта е да се сумираат постигнувањата или вештините на одреден ученик во даден момент. Сумативното оценување често се користи на крајот од предвидената програма, иако тоа исто така може да се користи и за време на реализација на програмата за учење и со тоа на учениците и/или наставниците им се овозможува да ги земат предвид достигнувањата или вештините во тој конкретен период од наставата. Сумативното оценување може да реферира на критериуми, на норми, или на демографска група. Понекогаш се претпоставува дека сумативното оценување е еквивалентно на оценувањето со големи последици. Ова не мора да биде случај, на пример, кога сумативното оценување се користи за време на наставата само за да се обезбедат информации за моменталното ниво на постигнување или владеење на вештини на ученикот.

Иако термините „формативно“ и „сумативно“ често се користат како да опишуваат различни видови на оценување, исходот од едно оценување може да се користи за повеќе од една цел. Поради ова, овие два термина не се опишани на различни видови на оценување туку на различните начини на користење на информациите што произлегуваат од оценувањето. Истите собрани информации, користејќи го истиот метод на оценување, се нарекуваат „формативни“, ако се користат за да помогнат во наставата и учењето. Тие се нарекуваат „сумативни“ ако се користат за формирање и насочување на процесот на учење. И формативното и сумативното оценување можат да бидат соодветни за КДК во зависност од целите што треба да се исполнат.

Субјективно и објективно оценување

Со оглед на чувствителноста на оценувањето на вредностите и ставовите, контрастот помеѓу субјективното и објективното оценување е од клучно значење. Субјективното обично се смета за оценување од страна на лице (кое би можело да биде наставник, самиот ученик, врсник или надворешен оценувач), чија субјективност може да влијае на оценката, додека објективната проценка се гледа како отстранување на субјективноста и можната свесна или несвесна пристрасност на лицето што го врши оценувањето.

Субјективното оценување често се поврзува со квалитативните податоци добиени од задачи што вклучуваат текст што е прочитан или активност што е набљудувана од страна на наставник или некој друг оценувач и што е оценувана во однос на одредени критериуми. Меѓутоа, субјективни оценки можат да се појават и кога се собираат квантитативни податоци, на пример при користење на скали за оценување. Субјективното оценување бара наставниците или другите оценувачи да бидат соодветно обучени за методите на оценување што треба да се користат. Доколку ова не е случај, постои опасност сигурноста на оценувањето да биде компромитирана.

Објективното оценување често се поврзува со квантитативните податоци што ги даваат учениците кои одговараат на прашања или слични стимули каде што само еден одговор е точен и што лесно може да се оцени како точен; најчесто ова го прави личност (наставник, ученик, колега или надворешен оценувач), иако во некои случаи ова оценување може да се направи и механички (на пример со компјутерска програма). Меѓутоа, објективни оценувања можат да се направат не само од квантитативни податоци туку и од квалитативни податоци. Ова е така кога категориите што се користат за толкување или кодирање на квалитативните материјали се јасно и експлицитно дефинирани и оставаат малку простор за двосмисленост или лично толкување (на пример, оценувањето може да биде објективно доколку во оценувањето на портфолиото се применуваат јасни и транспарентни критериуми).

Дескрипторите што се обезбедени од Рамката може да се користат за да се изгради заедничко разбирање на критериумите за оценување на учениците. Тие можат да придонесат за зголемување на сигурноста а оттаму и за објективноста на оценувањата што ги прават различни оценувачи.

Валидно мерење на она што треба да се мери и кохерентност

Во повеќето оценувања во образованието, постои потреба за валидно мерење како дел од кохерентноста помеѓу наставата, учењето и оценувањето, како што беше дискутирано претходно. Ова значи дека задачите за оценување зададени на учениците треба да потсетуваат на задачите обоботувани во наставата. Исто така, задачите треба да бидат поврзани со користењето на компетенциите надвор од училницата. Ова поврзување треба да им биде видливо на учениците.

Валидното мерење е особено важно во оценувањето на КДК. Ученикот очекува да ја согледа релевантноста на она што го учи за својот живот во општеството. Може да биде потешко да се одржат некои од принципите на оценување кога се користат задачи за оценување на „вистинскиот живот“, но сепак е важно да се задржи принципот на валидност.

Сумирање

Корисниците на Рамката треба да ги разгледаат бројните прашања што произлегуваат од изборот на пристапи на оценување. Овие избори треба да ги земат предвид различните проблеми поврзани со оценувањето на вредностите, ставовите, вештините и знаењето и критичкото разбирање. Она што е соодветно за еден збир на компетенции може да не биде соодветно за друг збир. Покрај тоа, сите методи на оценување треба да бидат валидни, сигурни, правични, транспарентни, практични и почитувачки кон достоинството и правата на учениците што се оценуваат.

Важноста на контекстот за оценувањето на КДК

Покрај претходните општи размислувања, изборот на методите за оценување треба да биде информиран и од посебни размислувања што произлегуваат од карактеристиките на компетенциите што се вклучени во Рамката и од начинот на кој овие компетенции најверојатно ќе бидат стекнати од страна на учениците.

Мала е веројатноста дека компетенциите ќе бидат стекнати на линеарни начини. Исто така, не значи дека компетенциите коишто ученикот ги стекнува во еден момент, ќе продолжи да ги поседува до крајот на животот. Во Рамката, компетенцијата се дефинира како способност да се мобилизираат и распоредуваат релевантните вредности, ставови, вештини, знаења и/или разбирања со цел соодветно и ефикасно да се одговори на барањата, предизвиците и можностите што се појавуваат во даден контекст. Ова значи дека контекстот секогаш е од суштинско значење за оценувањето.

Опциите за образование обезбедуваат широк спектар на контексти во кои КДК можат да се мобилизираат, развијат и употребат. Покрај тоа, компетенциите можат да се изразат на различни начини во различни контексти. Поради ова, извршувањето на едно единствено оценување на компетенциите во еден контекст не е доволно. Наставниците и другите оценувачи треба да ги набљудуваат компетенциите во различни периоди и во различни ситуации. Тие исто така треба да го земат предвид фактот дека одредена задача или образовна средина активира интеракција на голем број компетенции што не можат да се оценуваат поединечно. Ова значи дека наместо да се планира општо оценување или дури и повторени оценувања за сите 20 компетенции, наставниците треба да се стремат кон градење на профили на компетенциите на учениците во повеќе контексти.

Покрај тоа, овде е релевантна разликата помеѓу оценувањето на постигнувањата и оценувањето на степенот на владеење на вештината. Како што видовме, оценувањето на постигнувањата се фокусира на постигнувањето на учениците во однос на одредена наставна активност, задача или програма, додека оценувањето на степенот на владеење на вештината е оценување што го отсликува стекнувањето на компетенции без оглед на изворот на учење. Додека наставниците често повеќе се заинтересирани за оценувањето на постигнувањата, корисниците на Рамката треба да размислат дали оценувањето треба да се фокусира на нивото на вештината, бидејќи контекстите на поширокиот општествен, граѓански или политички свет надвор од училиштето се особено важни и релевантни за оценувањето во однос до Рамката.

Сите контексти што се користат за оценување се специфични за конкретната средина во која се врши оценувањето. Контекстите на оценување не може да се специфицираат на апстрактен начин, а корисниците на Рамката затоа треба да ги идентификуваат условите во нивните локални средини што се најпогодни за целите на оценувањето.

Динамична природа на кластерите на компетенции

Додатна комплексност на оценувањето на КДК е дека поединците треба динамично да ги мобилизираат и употребуваат своите компетенции доколку сакаат соодветно и ефективно да одговорат на барањата и можностите што се појавуваат во одреден контекст. Демократските и меѓукултурните ситуации не се статични. Тие се менуваат и се развиваат на флуиден начин како што луѓето комуницираат едни со други

и го приспособуваат однесувањето во согласност со различните барања на ситуацијата. При ваквите приспособувања, тие честопати треба да го приспособат своето однесување преку мобилизирање и употреба на дополнителни компетенции или прекин на користење на некои од компетенциите бидејќи ситуацијата е променета. Некои примери за тоа како компетенциите треба да се применуваат преку кластери на флексибилен и динамичен начин се прикажани во делот Примери, на страниците 70 и 71.

Оваа карактеристика на компетенциите претставува предизвик за оценување. Таа имплицира дека учениците треба да бидат опремени не само со способност да ги применат своите компетенции во демократски и меѓукултурни ситуации туку и со способност да ја приспособат нивната примена на нови ситуации што се јавуваат. Како последица на тоа, оценувањето треба да покаже колку е вешт одреден ученик во мобилизирање и примена на кластер на релевантни компетенции во голем број ситуации, како и колку е способен да ги приспособува компетенциите со промена на околностите. Ова значи дека методите за оценување што обезбедуваат само статичен опис на компетенциите на ученикот во еден даден момент веројатно нема да бидат адекватни.

Корисниците на Рамката треба да изберат методи за оценување што се соодветни за откривање на динамичната употреба на кластерите на компетенции во различни контексти и променливи ситуации и на тој начин да создадат профил на изведбата на ученикот.

Употреба на дескриптори

Во Рамката се развиени дескриптори за сите 20 компетенции. Овие дескриптори нудат збир на описи на однесувања што покажуваат дека едно лице има постигнато одредено ниво на совладаност на одредена компетенција. Тие се формулирани користејќи го јазикот на „резултатите од учењето“. Ова значи дека тие можат да се користат не само за оценување туку и за развој на курикулумот и за педагошко планирање, што помага да се создаде кохерентност.

Оценувањето врз основа на набљудување на однесувањето наведено во дескрипторите може да го покаже степенот на владеење на компетенции на учениците, ако се спроведе во испланиран временски период и во различни околности. Таквото оценување исто така може да укаже на кои теми наставниците треба да ги насочат своите напори и како да ги структурираат наставните активности. Со други зборови, оценувањето врз основа на дескрипторите може да се користи и за сумативни и за формативни цели.

Важно е да се избегне злоупотреба на дескрипторите за оценување. Списокот на дескриптори не треба да се користи како список за проверка на однесувањето на ученикот или за крајната оценка по таа основа. Целта не е учениците едноставно да прикажат максимален број на однесувања што се опишани од дескрипторите. Дескрипторите треба да се користат за да се оцени вештината и напредокот на учениците користејќи методи што можат да ги опфатат профилите на кластери на компетенции, бидејќи тие се мобилизираат динамички, се применуваат и се приспособуваат кон разновидни ситуации.

Дополнителни информации за употребата и злоупотребата на дескрипторите во оценувањето се дадени во Книга 1 од Рамката (видете го Поглавје 7 за „Дескриптори – нивна употреба и цели“).

Методи за оценување

Постојат многу методи за оценување кои се потенцијално достапни за оценување на вредностите, ставовите, вештините, знаењето и критичкото разбирање на учениците. Тие вклучуваат чек-листи, задачи за рангирање и сортирање, Ликертови скали, прашања со повеќе избори, прашања со конструирани одговори, ситуациони тестови за донесување на проценки, компјутерски базирани оценувања, дневници со отворен крај, рефлексивни дневници, структурирани автобиографски рефлексии, оценување преку набљудување, динамично оценување, оценување базирано на проекти и оценување на портфолио.

Сепак, некои од овие методи не можат да ја опишат динамичната мобилизација, распоредувањето и флексибилното приспособување на кластерите на компетенции на околностите. Ова ги прави несоодветни за оценување на компетенциите на учениците како што се опишани во Рамката. Методите што можат да бидат исклучени по овие основи се чек-листите, рангирањето и сортирањето, Ликеровите скали, прашањата со повеќе избори, прашањата со конструирани одговори и ситуационите тестови за донесување проценки. Во принцип, компјутерски базирани оценувања можат да бидат соодветни, доколку е достапен неопходниот софтвер. Сите други методи можат да ги задоволат потребите на оценување на активирањето, примената и флексибилното приспособување на кластерите на компетенции во повеќе контексти.

Дескрипторите обезбедени од Рамката може да се користат за систематизирање на оценувањето, затоа што тие обезбедуваат кохерентна рамка во која однесувањето на ученикот може да се оцени според критериумите што специфицираат три различни степени на совладаност за секоја од 20-те компетенции.

Дневници со отворен крај, рефлексивни дневници, структурирани автобиографски рефлексии

Овие методи бараат ученикот да го документира и да рефлектира на сопственото однесување, учење и личен развој. Евиденцијата што се произведува е обично пишан текст, но може да вклучува и невербални или уметнички дела. Рефлексииите може слободно да се структурираат од страна на ученикот или тие можат да бидат структурирани преку употреба на однапред определен формат што е дизајниран да обезбеди дека рефлексииите ги демонстрираат конкретните резултати од учењето. При користењето на овие методи за оценување на КДК, форматот може да бара од учениците да ги структурираат своите приказни или рефлексии на таков начин што ќе го документираат и ќе рефлектираат за целиот спектар на компетенции што ги примениле во низа ситуации или контексти и за начините на коишто ги приспособиле компетенциите во различните ситуации на примена.

Сепак, тешкотијата со користењето на дневници, записи и автобиографски рефлексии е дека тие се подложни на социјално посакувани одговори. Со други зборови, учениците може да ги запишуваат само содржините за кои сметаат дека ќе бидат оценети позитивно од оценувачот. Поради ова, обезбедувањето на задоволителна валидност може да биде предизвик кога се користат дневници, записи или автобиографии за целите на оценување кога оценувањето треба да биде спроведено од страна на кој било друг освен самиот ученик.

Оценување преку набљудување

Оценувањето преку набљудување вклучува наставник или друг оценувач што го набљудува однесувањето на учениците во различни ситуации, со цел да утврди колку ученикот соодветно ги применува и активно ги приспособува кластерите на компетенции според промените на ситуациите. Користењето на овој метод бара оценувачот да развие план за опсегот на ситуации на кои ученикот треба да биде изложен и да направи евиденција за однесувањето на ученикот во тие ситуации. Ова би можело да биде запис со користење или на структуриран лист за набљудување или книга за записи од отворен тип со опис на однесувањето на ученикот. Алтернативно, може да се направи директен запис на однесувањето со користење на аудио или видео, така што оценувањето може да се направи по настанот.

Потенцијален проблем на оценувањето преку набљудување е дека врз него влијаат вниманието, предрасудите и очекувањата на оценувачот, што може да доведе до селективна перцепција и несоодветни заклучоци за ученикот. Големината на класот исто така има влијание, а може да се појави неконзистентност во оценувањата што се направени во различни ситуации или контексти. Со други зборови, обезбедувањето на задоволителна сигурност може да биде предизвик за оценувањето преку набљудување.

Динамично оценување

Динамичното оценување вклучува наставник или друг оценувач кој активно го поттикнува ученикот за време на процесот на оценување, со цел да му овозможи на ученикот да го покаже максималното ниво на владеење на компетентноста. Ова се постигнува со изложување на ученикот на планиран опсег на ситуации или контексти во кои наставникот комуницира со ученикот. Ученикот треба постојано да го опишува своето однесување, компетенциите што ги користи и како ги приспособува кога се менуваат ситуациите. Оценувачот користи прашања и имплицитни и експлицитни инструкции за да го тестира тоа што го кажува ученикот; оценувачот исто така ја анализира и ја интерпретира изведбата на ученикот и обезбедува повратна информација каде што тоа е потребно. Однесувањето на оценувачот може да го наведе ученикот да настапи на повисоко ниво на стручност отколку што би можел да прикаже без поддршка.

Овој метод има поограничени намени од оценувањето преку набљудување, бидејќи ситуациите што можат да се користат за динамично оценување се само оние што овозможуваат интеракција со оценувачот. Освен тоа, доколку задачата бара поддршка од оценувачот за да се заврши, општата важност на методот е ограничена. Динамичното оценување се соочува со исти предизвици за обезбедување на сигурност како оценувањето преку набљудување.

Оценување базирано на проекти

За целите на ова поглавје, оценувањето базирано на проекти се дефинира како интегрален дел од учењето базирано на проекти (за разлика од оценувањето направено на крајот на ученичките проекти). Може да се користи за да се обезбеди да се вклучат учениците во активности не само во училиницата туку и во пошироката социјална, граѓанска или политичка заедница. Така, учењето базирано на проекти (видете го Поглавје 2 во овој дел за КДК и соодветната педагогија) е многу погоден пристап за комбинирање на учењето и оценувањето во рамките на истиот процес. За да се зголеми ефикасноста на учениците, проектите треба да се базираат на прашања

или ситуации што се значајни и ангажирачки за самите ученици и валидно да го мерат она што треба да се мери. Тие исто така треба да бидат конструирани на таков начин што учениците треба да ги применуваат вредностите, ставовите, вештините, знаењето и критичкото разбирање во широк опсег на ситуации. Проектите може да се прават или самостојно или во соработка со други ученици и тие можат да бараат од самите ученици да преземат планирање, донесување на одлуки, истражувачки активности и решавање на проблеми како дел од проектот. Проектот вообичаено води до создавање на производи. Исто така може да се бара учениците да направат документација на процесот на спроведување на проектот и за процесот на учење, како и критични саморефлексии. За да се користи овој метод, проектот треба да биде структуриран на таков начин што производите и придружната документација ќе обезбедат информации за тоа како кластерите на компетенции се мобилизирани и распоредени низ ситуациите и приспособени според потребите на ситуациите во текот на проектот.

Меѓутоа, оценувањето базирано на проекти има и недостатоци. На пример, тешко е да се знае дали компетенциите што ученикот ги применува за време на проектот ги применува и во ситуации надвор од самиот проект. Ова е проблем на валидност. Покрај тоа, на наставниците и другите оценувачи може да им биде тешко да ги оценат производите и документацијата што произлегуваат од проектите, а исто така оценувањето може да одземе многу време. Оценувањето може да има ниска сигурност доколку наставниците не се соодветно обучени за да го спроведат.

Оценување на портфолио

Портфолиото е систематско, кумулативно и континуирано собирање на материјали што ги продуцира ученикот како доказ за неговото учење, напредок, перформанси, напори и вештини. Материјалите се избираат преку користење на збир на водства, а ученикот мора да објасни и да размислува за содржината на портфолиото. Упатствата ги специфицираат компетенциите што се оценуваат, како и исходите од учењето и критериумите за оценување за кои портфолиото треба да обезбеди евиденција. Тие исто така може да го специфицираат опсегот на контексти од кои треба да се прикажат содржините на портфолиото. Дополнително, упатствата може да наведат дека записите на портфолиото треба да бидат во согласност со одреден формат и дека треба да содржат одредени видови евиденција. Така, упатствата може да се конструираат на начин на кој ќе обезбедат дека учениците ќе обезбедат евиденција за мобилизацијата, примената и флексибилното приспособување на компетенциите во низа контексти и ситуации. Употребата на е-портфолио има дополнителна корист заради тоа што им овозможување на учениците да вклучуваат електронски записи, како што се аудио-дато-теки и мултимедијални датотеки.

Постојат неколку предности на користење на портфолија за оценување во однос на КДК:

- ▶ тие им помагаат на учениците да ја покажат својата стручност, истовремено обезбедувајќи платформа за понатамошен развој;
- ▶ тие ги охрабруваат учениците критички да размислуваат за сопствените постигнувања;
- ▶ им овозможуваат на учениците да работат по свое темпо;
- ▶ можат да им помогнат на учениците да го документираат развојот на нивните компетенции, како и нивната примена, приспособеност и адаптираност во различни контексти внатре и надвор од училиницата или училиштето;

- ▶ тие им овозможуваат на учениците сами да ги користат материјалите за оценување;
- ▶ тие можат да се користат и за формативни и за сумативни цели на оценување.

Еден недостаток поврзан со портфолијата е што тие се потенцијално подложни на ефектите на социјалната пожелност, кога учениците ја избираат или ја менуваат содржината на нивните портфолија за да содржат само материјали за кои сметаат дека ќе бидат оценети позитивно од оценувачот.

Оценувањето на портфолијата бара специфична обука за оценувачите и затоа може да биде многу тешко за наставниците без обука, со што сигурноста може да биде ниска. Оценувањето на портфолијата, исто така, одзема многу време.

Максимизирање на валидноста и сигурноста на оценувањето

Без оглед на методот што се користи за оценувањето на КДК, постојат мерки кои може да се преземат за да се зголеми валидноста и сигурноста на оценувањето. Тие вклучуваат:

- ▶ обезбедување на образование на наставниците за принципите на оценување и за ризиците во врска со валидност и сигурност што се поврзани со секој поединечен метод на оценување;
- ▶ обезбедување збирки на примери на оценување во рамките на целиот опсег на стручност;
- ▶ состаноци на кои се прави оценување „на слепо“ (кога оценувачот не го знае идентитетот на ученикот чија изведба или производи се оценуваат);
- ▶ споредување, дискутирање и решавање на оценките на наставниците во рамките на поединечен опсег на совладаност.

Дополнително, кога оценувањето се користи за цели со големи последици, понатамошни мерки вклучуваат:

- ▶ дискусии помеѓу наставниците од различни институции за да се споредат нивните практики и стандарди за оценување;
- ▶ редовен/периодичен преглед на алатките/формите/методите за оценување за да се приспособат кон променливите контексти/образовни средини и споделување на примери за оценување меѓу институциите;
- ▶ надворешна модерација.

Кој треба да го спроведува оценувањето?

Често се претпоставува дека оценувањето треба да се спроведува од страна на наставниците или од специјално обучени оценувачи. Меѓутоа, оценувањето може да се спроведе и од страна на еден или повеќе врсници или од самите ученици или може да се искористи заедничко оценување (што им овозможува на врсниците или на ученикот да го спроведат оценувањето, но наставникот одржува одредена контрола над конечната оценка).

Оценувањето од страна на врсниците и самооценувањето имаат предност бидејќи можат да доведат до тоа учениците да стекнат многу подобро и појасно разбирање на критериумите за оценување (а со тоа и резултатите од учењето) и на квалитетот на работата што се очекува. Исто така, ова го подобрува учеството на учениците. Важно е да се осигура дека валидноста и сигурноста не се компромитирани кога поединци што не се обучени наставници или оценувачи го прават оценувањето. Затоа заедничкото оценување е привлечна опција.

Примери на динамични кластери на компетенции

Во овој дел даваме два примери за да илустрираме како демократската компетенција вклучува динамичка мобилизација на кластери на компетенции што се применуваат и се приспособуваат на флексибилен и динамичен начин за да се задоволат потребите на демократските ситуации. Предавањето на КДК треба да го поттикне стекнувањето и користењето на динамични кластери на компетенции, додека оценувањето на КДК треба да користи методи што можат да ја опфатат флексибилната мобилизација, применувањето и приспособувањето на кластерите на компетенции според потребите на ситуацијата.

Пример 1⁴

Активностите и програмите што се поврзани со пошироката заедница се особено приспособени за развивање на кластери на компетенции што го комбинираат стекнувањето на нови знаења и критичко разбирање со развојот на вештини, ставови и вредности базирани на искуство. Средбата со непознати луѓе и феномени е исто така шанса за саморефлексија и приспособување на ставовите.

Во овој прв пример, училиштето спроведува проект за религиозна разновидност во локалната заедница. Учениците избираат една од религиите коишто постојат во нивниот град, за која ќе учат повеќе од една недела. Прво, тие користат литература за оваа религија и критички размислуваат за тоа како таа е претставена во различни медиуми. Следно, мали групи ученици посетуваат црква поврзана со религијата на која се фокусираат. Тука, тие работат на етнографска задача на набљудување и разговараат со членовите и религиозните водачи на оваа религиозна заедница. Конечно, учениците работат во групи со цел да ги презентираат своите наоди и искуства со религијата и религиозната заедница со нивните соученици.

Во текот на овој процес, голем број на компетенции се активираат, се усогласуваат и се приспособуваат, како што е опишано подолу.

Во почетната фаза на учење се развиваат голем број компетенции:

- знаење и критичко разбирање на културата, религијата и историјата,
- автономни вештини за учење,
- аналитичко и критичко размислување.

Во текот на посетата на црквата/средбата со припадниците на религиозната заедница, се активира уште еден кластер на компетенции:

- знаење и критичко разбирање на културата, религијата и историјата,
- вештини на слушање и набљудување,
- почит,
- комуникативни вештини.

Средбата со религија во „вистинскиот живот“ веројатно ќе предизвика контрадикторност или конфликт со некои од постојните претпоставки на ученикот. Ова бара една централна компетентност од Рамката:

4 Примерот е вклучен од Клаудија Ленц, Норвешката теолошка школа, Норвешка.

- толеранција на различно мислење.

Преку процесот на подготвување на презентација за врсниците, учениците развиваат:

- кооперативни вештини,
- комуникативни вештини,
- самоефикасност.

Следниве компетенции се вклучени во текот на целиот процес:

- отвореност кон културната различност и кон верувања, гледишта на светот и практики различни од сопствените,
- граѓански дух,
- придавање вредност на културна различност.

Оценување

Во овој прв пример може да се применат и комбинираат голем број на методи за оценување. Целиот спектар на активности би можел да биде опфатен со проектно оценување. Учениците би можеле да добијат одредени задачи на кои треба да работат за време на и по секој чекор од проектот, овозможувајќи им да документираат и да рефлектираат за процесот на учење и на способноста да ги приспособат своите компетенции според ситуацијата. Учениците исто така би можеле да водат дневник за учење, следејќи упатства што се фокусираат на специфичните вредности, ставови, вештини, знаења и критичко разбирање што се развиваат и применуваат. Покрај тоа, тие би можеле да користат алатка за саморефлексија, како на пример *Автобиографија на меѓукултурни средби*⁵. Бидејќи некои од активностите во проектот се спроведуваат во помали групи за учење, учениците исто така можат да си даваат повратни информации еден на друг и да ги оценуваат компетенциите на другите. Ова дополнително ќе им помогне да се запознаат со дескрипторите на КДК. Производите што произлегуваат од овие различни активности исто така би можеле да бидат вградени во поголемо портфолио кое се собира подолго време (на пример, цела учебна година).

Пример 2⁶

Современото образование по математика промовира разбирање на математиката што оди подлабоко од помнење на факти и процедури, како што беше вообичаено во 20-тиот век. Фокусот во денешно време е на развојот на математичката стручност на учениците и на навиките на умот, кои се неопходни за ученикот да работи заедно со другите на анализирање на реалните светски проблеми преку математика. Способноста да се вклучат во математички дискусии и аргументи е од клучно значење за напредување во решавањето на проблеми, како и во толкување и презентирање на резултати.

Пример на овој пристап е проект во кој учениците користат математичко размислување за да истражуваат локални и глобални проблеми во врска со вода (на пример, пристапност, недостиг, загадување итн.). Учениците ги користат и ги подобруваат вештините за размислување што вклучуваат пропорции и алгебра, ги развиваат познавањата на статистика и го прошируваат разбирањето на математичките репрезентации. Почнувајќи со нивната лична потрошувачка на вода, учениците ја пресметуваат „трагата на водата“

5 Видете: www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp.

6 Example contributed by Manuela Wagner and Fabiana Cardetti, University of Connecticut, USA.

генерирана во домот на секој поединец, во домовите на група ученици и во домовите на целиот клас. Тие пресметки потоа се споредуваат за да се развијат модели и да се дефинираат потенцијални проблеми. Групите на ученици потоа ги истражуваат проблемите со вода во нивните локални заедници и избираат еден специфичен проблем за подетално учење на национално и на глобално ниво. Врз основа на нивните наоди, поддржани од добро засновани (математички) аргументи, учениците развиваат решенија за избраниот локален проблем.

Учениците исто така можат да спроведат експериментални тестирања на нивните решенија (на час или на самото место надвор од училиштето), да ги презентираат своите резултати на заедницата, да преземат акција за подигање на свеста и да застапуваат решенија за конкретниот проблем.

КДК се активираат во текот на целиот процес. На пример, за да учествуваат во дискусиите, учениците треба да бидат способни да го изразат своето математичко размислување на начин на кој другите можат да го следат, треба да изнаоѓаат други перспективи при пристапувањето кон некој проблем, да бидат отворени кон тоа што го нудат другите и да поставуваат прашања што им помагаат да ги разјаснат размислувањата на другите. Тие ги активираат следните компетенции:

- отвореност кон културната различност и кон други верувања, гледишта на светот и практики,
- вештини на слушање и набљудување,
- толеранција на различно милсење,
- вештини на соработка,
- комуникативни вештини.

Истражувањето и наоѓањето на решенија за новите проблеми вклучува споредба и поврзување на различни перспективи, развивање на нови увиди за да се овозможи интеракција со новиот материјал и да се преговара за содржината со другите. Тие ги активираат следните компетенции:

- вештини за аналитичко и критично размислување,
- почит,
- вештини за решавање на конфликти.

Учениците учат да прават критични проценки врз основа на експлицитни критериуми. Тие учат да ги поткрепат оценките со аргументи што се математички солидни и се поддржани од нивните толкувања и интеракции со релевантните прашања околу проблемот. Тие ги активираат следните компетенции:

- знаење и критичко разбирање на културата, религијата и историјата,
- граѓански дух,
- самоефикасност,
- автономни вештини за учење,
- вештини за аналитичко и критичко размислување

Оценување

Бидејќи и КДК и другите компетенции поврзани со конкретниот предмет се вклучени во овој втор пример, може да се примени пристап за оценување кој користи мешани методи. Во текот на проектот учениците би можеле да работат на специфични задачи што опфаќаат различни елементи од кластерите на компетенции и би можеле да рефлектираат за процесот на учење во дневник. На крајот од проектот и вештините и знаењата специфични за предметот, како и некои додатни КДК можат да се оценат преку презентации, усни или писмени испити. Може да се користи самооценување, оценување од страна на вршниците и/или заедничко оценување. Врз основа на согледувањата и извештаите за учење, наставниците можат да им дадат на учениците формативни повратни информации за нивните предности и слабости, како и за можностите за понатамошен развој. Алтернативно, или дополнително, наставникот може да користи пристап за динамично оценување за да ги поттикне учениците да постигнат повисоко ниво на совладаност. Уште еднаш, производите што произлегуваат од сите овие активности би можеле да бидат ставени во поголемо портфолио што се собира подолго време.

Заклучок

Клучно за секое оценување на КДК е дека тоа треба да биде составен дел од работата на училиштето, дека процесите на оценување треба да ја поттикнуваат самопочитта на ученикот и да помогнат да се идентификуваат перспективи за понатамошно учење.

Оценувањето секогаш треба да се базира на валидни, сигурни, правични, транспарентни и практични методи. Во случај на оценување на КДК, исто така е од клучно значење да се осигура дека методите што се користат ги почитуваат достоинството и правата на учениците. Понатаму, еднаквоста и транспарентноста имаат особено значење во случајот на оценувањето на КДК. Секоја практика на оценување што отстапува од овие принципи би била во спротивност со стандардите и вредностите на образованието што има за цел да ги зајакне и промовира демократските вредности и почитувањето на човечкото достоинство и човековите права.

Оценувањето на КДК може да придонесе кон зголемување на статусот и видливоста на образованието за демократско граѓанство и за човекови права во образовните системи во кои доминираат мерливи образовни резултати. Сепак, постојат ризици поврзани со сумативните пристапи и пристапите со големи последици, како и предизвици (особено поврзани со вредностите и ставовите) што произлегуваат од виталната потреба за заштита на слободата на мислење, совест и религија.

Кога размислуваат за соодветни оценувања во контекст на Рамката, едукаторите треба да ги имаат предвид силните и слабите страни на различните пристапи и методи. Пристапите со мешани методи, вклучувајќи го и самооценувањето и оценувањето од страна на колегите, се најчесто најпогодни.

Оценувањата што ги спроведуваат надворешни засегнати страни може да обезбедат дополнителни информации за севкупните достигнувања и напредокот на една група ученици и, доколку се анонимни, може да избегнат некои од ризиците поврзани со индивидуалниот ученик.

Екстерното оценување може да биде особено корисно за оценување на ефективностата на одреден образовен систем, институција или програма. Во сеопфатен поглед на демократското образование, оценувањето на КДК исто така може да биде вреден извор на информации за оценување на наставниците и може да им помогне да ги планираат и евалуираат наставните процеси.

Понатамошно читање

American Association of Colleges & Universities (AACU) (2009), *VALUE rubrics*, AAC&U, Washington DC, available at www.aacu.org/value-rubrics, accessed 23 December 2017.

Black P. (1998), *Testing: friend or foe? The theory and practice of assessment and testing*, Falmer Press, London.

Black P. et al. (2003), *Assessment for learning: putting it into practice*, Open University Press, Buckingham.

Brookhart S. M. (2013), *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*, ASCD, Alexandria, VA.

Griffith R. L. et al. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions*, Research report ETS RR-16-25, Educational Testing Service, Princeton, NJ.

Isaacs T. et al. (2013), *Key concepts in educational assessment*, Sage, London.

Koretz D. (2008), *Measuring up: what educational testing really tells us*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Newton P. E. (2010), "Educational assessment – concepts and issues: the multiple purposes of assessment", *International encyclopedia of education* (3rd edn), Elsevier, Oxford.

Stobart G. (2008), *Testing times: the uses and abuses of assessment*, Routledge, Abingdon.

Swaffield S. (ed.) (2008), *Unlocking assessment: understanding for reflection and application*, Routledge, London.

Torney-Purta J. et al. (2015), *Assessing civic competency and engagement in higher education: research background, frameworks, and directions for next-generation assessment*, Research report ETS RR-15-34, Educational Testing Service, Princeton, NJ.



Поглавје 4

КДК и образование на наставниците

Кратка содржина

- ▶ За кого е наменето ова поглавје?
- ▶ Цел и преглед
- ▶ Зошто се релевантни КДК за образованието на наставниците и за едукаторите на наставниците?
- ▶ Интеграција и примена на рамката на КДК во образованието на наставниците
- ▶ Практика – како да се постигнат овие цели?
- ▶ Препораки
- ▶ Понатамошно читање

За кого е наменето ова поглавје?

Ова Поголавје е упатено кон едукаторите на наставниците – тие што веќе предаваат и тие што ќе предаваат во образовните институции за наставници, кон креаторите на политиките за образованието, директорите на училиштата, како и кон наставниците што предаваат (практичарите) во училиштата и студентите што се обучуваат за наставници.

Концептот на „наставници“ се користи во ова поглавје во генеричка смисла и ги вклучува сите професионалци вклучени во образовниот процес, како во формален, така и во неформален контекст. Слично, концептот на „училиште“ се однесува на која било образовна институција, додека концептот на „институција за образование на наставници“ ги опфаќа сите (високообразовни и други) институции што се занимаваат со полето на образование и обука на наставници.

Цел и преглед

Во ова поглавје се објаснуваат улогата и многуте задачи на иницијалното, како и на континуираното, професионално образование и обука на наставниците во промовирањето и спроведувањето на образованието врз основа на Рамката на КДК. Во поглавјето се објаснува зошто КДК се релевантни за образованието на наставниците и за едукаторите за наставници. Нагласена е двојната димензија на КДК во образованието на наставниците: КДК за идни наставници, како и за сегашни наставници; и КДК за институции за обука на наставници. Понатаму, во поглавјето се зборува за интеграција и примена на Рамката на КДК во професионалното образование и обука на наставниците. Во нивната секојдневна работа, наставниците се стремат да обезбедат квалитетно образование во нивните предметни области; сепак, тие исто така се соочуваат со предизвикот да ги применуваат и имплементираат вредностите коишто се развиваат во образовниот систем во целина (на пример, човековите права, демократијата, културната разновидност, правдата и владеењето на правото). Со цел ефикасно да се соочат со овие предизвици, за наставниците е важно да не ги запостават знаењата, вештините и компетенциите што не спаѓаат во тесната предметна област. Применувањето на пристапот на КДК значи дека овие предизвици не им се оставени исклучиво на конкретните предмети (како на пример Граѓанско образование, Историја, Етика). Напротив, пристапот на КДК мора да се примени како трансверзална димензија во образованието и обуката на идните и сегашните наставници. Во овој дел исто така има обид да се одговорат некои клучни прашања во врска со примената на Рамката на КДК во образованието на наставниците.

Во поглавјето се претставени три примери на добри практики, од различни европски земји и од различни перспективи, кои може да бидат инспиративни за примената на принципите на КДК и за развивањето на нови практики. На крајот, им се нудат препораки и предлози за понатамошно читање на креаторите на образовната политика и на институциите за образование на наставниците, како и на училишните директори, сегашните и идните наставници.

Зошто се релевантни КДК за образованието на наставниците и за едукаторите на наставници?

Пристапот на КДК би останал само теорија без соодветно професионално образование и обучени наставници; наставниците се единствените што се во позиција да го спроведат овој пристап во практиката. Пристапот на КДК не се однесува само на образо-

ванието на учениците во училиштата туку и на подготовката на идните наставници и професионалниот развој на наставниците што веќе работат во училиштата. Одделите за образование на наставници во високообразовните институции исто така би можеле да играат важна улога во спроведувањето на КДК во високообразовните институции. Затоа, улогата на институциите (и одделите) за образование на наставниците е навистина комплексна и повеќеслојна: не е само да се обучат наставниците да можат ефективно да ја користат Рамката на КДК во училиштата и другите образовни институции („техничка“ страна), туку исто така тие да се опремаат со збир на компетенции што се потребни за живеење заедно како демократски граѓани во хетерогени општества („суштинска“ страна). Наставниците што успешно дејствуваат во секојдневниот живот во демократските и културно различните општества најдобро ќе ја исполнат својата улога во класот. Во оваа смисла, институциите за образование на наставници се одговорни за подобрување на курикулумите во кои се едуцираат и обучуваат идните наставници. Исто така, тие се одговорни на сегашните наставници да им нудат висококвалитетни курсеви за стручно усовршување, да развиваат нови наставни материјали и помагала, нови наставни методи и така натаму. Еднакво важно е и овие институции да се ангажираат во истражувачки и иновативни проекти што обезбедуваат основи за подобрување на постојната практика и во училиштата и во самите институции за образование на наставниците.

Затоа е неопходно да се нагласи оваа двојна димензија на КДК во образованието на наставниците: од една страна, компетенциите за демократска култура им овозможуваат на идните и сегашните наставниците успешно да се справат со голем број предизвици во нивните училишта и училници, а од друга страна, тие се еднакво важни за институциите за образование на наставници и едукаторите на наставници што се соочуваат со слични предизвици, но на ниво на високо образование и од малку поинаква перспектива.

Со други зборови, за да може да се едуцираат децата и младите луѓе на начини што го поттикнуваат развојот на КДК, наставниците – вклучувајќи ги и едукаторите на наставниците – исто така треба и самите да ги развиваат овие компетенции. Нивната улога како едукатори првенствено (но не и единствено) бара тие да:

- ▶ ги вреднуваат човечкото достоинство, човековите права, културната разновидност, демократијата, правдата и владеењето на правото;
- ▶ да бидат отворени кон културните разлики и другите верувања, ставови кон светот и практики, да почитуваат и да бидат одговорни, да имаат граѓански дух, итн.;
- ▶ ги развиваат вештините за самостојно учење, особено вештините за аналитичко и критичко размислување, како и соработка, решавањето на конфликти и други сродни вештини;
- ▶ ги развиваат знаењето и критичкото разбирање на себеси, на јазикот, на комуникацијата и на светот.

Бидејќи компетентноста секогаш се постигнува преку интеракција на различните аспекти на четирите димензии, на вредности, ставови, вештини и на знаење/критичко разбирање, Рамката на КДК подразбира холистички пристап. Затоа е неопходно да се обрне внимание на сите аспекти.

Треба повторно да се нагласи дека развојот на КДК кај идните и сегашните наставници, како и кај едукаторите на наставниците, е интегрален дел од професионалната обука и затоа континуираната (само)рефлексија и (само)евалуација на овој процес се исклучително важни за Рамката.

Користење на КДК за професионален развој

Како дел од образованието на сегашните и идните наставници, наставниците можат да размислуваат за тоа како ги развиваат своите КДК. Ова, на пример, може да биде во форма на дневник за учење или запис на активности, каде што студентите што се обучуваат за наставници редовно рефлектираат на:

- кои компоненти на компетентност се развиваат во текот на час, програма за учење или специфична активност;
- нивното сопствено ниво на компетентност;
- што можат да направат за понатамошно развивање на овие компетенции.

Луѓето што се обучуваат за наставници и наставниците можат да ги користат дескрипторите за саморефлексија и самооценување. На овој начин, тие исто така се запознаваат со различните елементи на Рамката за компетентности и ќе им биде полесно да ја применат во нивното учење.

Дополнително, за квалитетно образование во различни наставни области, централната улога на образованието и обуката на наставниците е да ги надградува компетенциите во курикулумите, педагогијата, оценувањето и пристапот на училиштето во целина. Развојот на КДК и поврзаните проблеми во овие специфични полиња се опфатени во поглавјата 1, 2, 3 и 5 од овој дел. Затоа, овие поглавја треба да се земат предвид кога се читаат различните делови од оваа поглавје (Поглавје 4), без оглед на тоа што тие често првенствено се фокусирани на задолжителното образование: општите принципи и упатства лесно може да се пренесат во одредени области на образованието за наставници.

Интеграција и примена на рамката на КДК во образованието на наставниците

Една од целите на оваа е да ги поддржи институциите за образование на наставниците и сите засегнати страни со тоа што ќе привлече внимание кон структурите, политиките и практиките потребни за спроведување на моделот на КДК. Националното законодавство за образование секогаш ги дефинира, меѓу другото, вредностите што го поддржуваат образовниот систем и кои обезбедуваат дека ќе се почитуваат човековите права, демократијата, културната разновидност, правдата и владеењето на правото. За да се соочат наставниците со предизвикот ова да го применат во образовната практика, доброто познавање на предметната област што ја предаваат е недоволна основа за справување со секојдневните предизвици. Затоа, се препорачува интеграцијата и примената на моделот на КДК постојано да бидат вклучени во образованието и обуката на луѓето што се обучуваат за наставници (идните наставници) и во професионалниот развој на практичарите (сегашните наставници). Клучна улога во ова имаат институциите за образование на сегашни и идни наставници и професионалните програми за унапредување.

Образованието на сегашните и идните наставници низ цела Европа, па дури и внатре во рамките на државните системи за образование во одредени земји, е организирано многу различно. Неколку земји неодамна одлучија дека квалификациите на идните наставници треба да бидат на ниво на магистратура, но тоа не е случај во сите земји или за сите профили на наставници. Исто така постојат разлики во институционалните контексти: програмите за образование на наставниците се спроведуваат и на универзитети, како и на неуниверзитетски институции. Постојат паралелни, како и последователни начини на обезбедување на образование на наставниците. Сите овие пристапи имаат свои предности и недостатоци.

Ова е особено важно во образованието на наставниците по предметна настава. Во оваа област, знаењето и вештините што не спаѓаат во тесната предметна област, често може да останат занемарени. Примената на пристапот на КДК во образованието на наставниците значи дека овие проблеми не се ограничени само на програмите на конкретни предмети (на пример, Граѓанско образование, Историја, Етика). Напротив, пристапот на КДК мора да се примени како меѓусекторска димензија на образованието и обуката на идните наставници.

Оваа точка е особено истакната во разгледувањето на севкупните цели на образованието (видете ги Поглавјата 1 и 5) како што се изразени во законите за образование на сите европски земји. Оваа вредносна база на образованието е поврзана со сеопфатна идеја за образование: идеалот на *Bildung*, доживотниот процес кој им овозможува на луѓето да направат независни избори за сопствениот живот, да соработуваат со другите луѓе на целисходни начини и да ги третираат сите како еднакви на себеси. Сите наставници и едукатори на наставници, без разлика на тоа кој предмет го предаваат, придонесуваат за оваа образовна цел. Меѓутоа, начинот на којшто ова е поврзано со одредени предмети не треба да биде оставено само на интуиција. Рамката на КДК нуди конкретна поддршка за институциите за образование на наставници и за индивидуалните едукатори за наставници во развивањето на сеопфатни курикулуми и педагогии (видете ги Поглавјата 1 и 2). Покрај тоа, Рамката може да им помогне на луѓето што се обучуваат за наставници да развијат свест за целосниот опсег на нивната улога како наставници, како и за професионалниот етос.

Важно е да се направи разлика помеѓу образованието на сегашните и идните наставници. Улогите на овие две фази на образованието на наставници се многу различни и поради ова тие мора внимателно да се одделат во процесот на спроведување на принципите на КДК во образовната практика. Обуката за идните наставници треба особено, но не исклучиво, да ги подготви идните наставници да ја разберат важноста на КДК без оглед на нивната специјализирана предметна ориентација и да обезбеди дека се способни да го следат овој пристап во секојдневната училишна практика. Обуката на сегашните наставници треба да се фокусира особено, но не исклучиво, на актуелните предизвици во специфични ситуации на специфични нивоа на образование и во специфични средини, помагајќи им на практичарите да станат покомпетентни и попрофесионални во секојдневната работа. Во секое училиште, наставници од неколку различни возрастни групи работат заедно. Нивното образование и пред да станат наставници и за време на практиката се сосема различни. Различните модели на стручно образование за сегашните наставници, вклучувајќи ги и наставничките колективи, можат и мора да ги премостат овие разлики. Од оваа гледна точка, континуираниот професионален развој има особено важна улога во развојот на КДК за наставници.

Оттука следува дека различните видови на образование на наставниците предложуваат различни начини на воведување на КДК во курикулумот (видете го Поглавје 1, на пример, Користење на Рамката на КДК за курикулумите). Овие различни пристапи мора внимателно да се разгледуваат и приспособуваат на понатамошната педагошка работа со различните возрастни групи на ученици. Спроведувањето на Рамката на КДК бара мотивација и посветеност, промена на перспектива – наставникот треба да игра повеќе улоги – како и лична и заедничка одговорност. Заради ова, треба да се постават и да се одговорат неколку важни прашања во врска со улогата на институциите за образование на наставници.

Главното прашање е: Што можат и што треба да направат институциите за образование на наставниците во врска со ова? Тие можат и треба:

1. да ги поддржат сегашните наставници на квалитетен и ефикасен начин преку курсеви за работа, развивање на наставни материјали, промовирање на нови наставни методи итн.;
2. да ги зајакнат курсевите во кои се едуцираат и обучуваат идните наставници;
3. да прават истражувања и да создаваат иновации во институциите за образование на наставниците за да се зајакне научната основа на курикулумите и за да се информираат креаторите на политиките, развивачите на програмите и другите засегнати страни.

Следното прашање во оваа област се однесува на сложената и повеќекратната улога на институциите за образование на наставниците, кои се повикуваат:

- a. да ги мотивираат и поддржуваат сегашните и идните наставници и едукатори на наставници (вработените во овие институции), да ги развиваат своите компетенции за демократска култура; и со тоа да се подобрат во оваа област во нивната секојдневна работа да им помогнат на учениците, луѓето што се обучуваат за наставници и практичарите да ги развијат вредностите, ставовите, вештините и разбирањето што се опишани во моделот на компетенции што се потребни за демократска култура (видете ја Книга 1);
- b. (повторно) да ги обучат практичарите и/или идните наставници да можат да го промовираат развојот на компетенциите за демократска култура и интеркултурниот дијалог преку нивната (идна) секојдневна работа со деца и млади луѓе во училиштата;
- v. да го интегрираат развојот на компетенциите за демократска култура и меѓукултурниот дијалог во институционалната мисија (видете го Поглавјето 5); развојот на овие компетенции не е само прашање на пренесување на знаењето преку образовни курсеви, туку се однесува на целата институција во сите нејзини цели и функции.

Оваа повеќекратна улога отвора голем број дополнителни прашања кои институциите мора да се обидат да ги одговорат, со цел да се соочат со предизвиците на развојот на КДК, на пример:

- ▶ Дали КДК се интегрирани во постојните курикулуми на соодветен начин?
- ▶ Дали едукаторите на наставниците се свесни и соодветно подготвени за извршување на оваа задача?
- ▶ Дали посветуваат доволно внимание на оваа димензија во секојдневната работа?
- ▶ Дали оваа задача е задолжителна или е формулирана на начин што дозволува креативност и академска слобода?
- ▶ Дали оваа задача е интегрирана во истражувањата и иновативната работа? Дали тие ги вклучуваат студентите?
- ▶ Дали оваа задача се третира како поврзана само со оние членови на академскиот кадар што се директно засегнати со различни прашања поврзани со демократската култура во нивните предмети (на пр. Филозофија на образование, Социологија на образование, Граѓанско образование, Етика, Образование и медиуми) или е сфатена како поширока задача што треба да се реши соодветно во сите предметни области? На кој начин?
- ▶ Во однос на курсевите за сегашни наставници: Дали сите наставници, без оглед на предметот што го предаваат, имаат пристап до обука за КДК? Дали оваа обука е поврзана со нивната конкретна настава и со предизвиците во предавањето?

Ова е отворена листа, што значи дека е можно во различни средини, земји и различни нивоа на образование, да се разгледуваат и да се дискутираат и други прашања

Користење на КДК за ревизија на постојните часови или програми за учење

Доколку институцијата или факултетот за образование на наставници одлучи систематски да се фокусира на демократијата во курикулумот, КДК може да се искористат за да се постигне сеопфатен и избалансиран резултат.

Како прв чекор, постојните часови можат да бидат оценети со користење на 20-те компоненти од моделот на компетенции:

- Кои компетенции се веќе обработени, било преку содржината, наставните методи, било преку студентските активности/задачи?
- Кои елементи недостасуваат?

Во вториот чекор може да се додаде содржина, да се сменат наставните методи или да се додадат задачи коишто опфаќаат дополнителни елементи на компетентност, па дури и целиот опсег на моделот.

Во случај на ревизија на програмите за учење, овие два чекора можат да придонесат за подобра кохерентност и синергија меѓу различните часови во програмата.

Ако ревизијата е направена на начин што го вклучува наставниот кадар на институцијата или факултетот, таа на многу ефикасен начин ги подготвува наставниците/едукаторите да вклучуваат КДК во нивното предавање.

Успехот на индивидуалните институции во развојот на компетенциите за демократска култура зависи од одговорите на овие и слични прашања. Во врска со институциите за образование на наставници, може да се преземат следните форми на активност:

- ▶ ширење информации за оние институции што се признати по својата добра практика во оваа област (на национално и меѓународно ниво);
- ▶ поттикнување да се спроведат наменски тест-проекти (проектни групи во институцијата; меѓуинституционални конзорциуми; соработка меѓу институциите за образование на наставници и училиштата на локално, регионално, национално и европско/меѓународно ниво);
- ▶ поттикнување на интегрирањето на КДК во курикулумите и/или часовите на низа начини, да се вклучува учеството и комуникацијата со заедницата, како составен дел од програмата на европскиот кредитен систем (пр. ЕКТС); развојот на КДК е поефикасен доколку учеството во економската, социјалната и политичката сфера и поширокото опкружување во кое работат овие институции е интегрирано во формалните курикулуми.

Во однос на курикулумите, во сите институции за образование на наставници може да се преземат неколку можни форми на активности поврзани со развојот на КДК:

- ▶ развивање и обезбедување на специјализирани часови за наставниците (на пример, за наставници на општествени науки и други предметни области; за наставници што предаваат на различни нивоа на образование);
- ▶ интегрирање и примена на неопходните елементи/теми во веќе постојните програми за обука на идни наставници (задолжителни часови);
- ▶ развивање и обезбедување на специјализирани, напредни и/или изборни часови (на пр. на постдипломско ниво), кои би можеле да бидат насочени кон оние (идни)

наставници што подоцна ќе ја преземат улогата на координатори на ниво на поединечни училишта;

- ▶ промовирање на релевантни теми на ниво на докторски студии во образованието на наставниците и образовните науки.

Користење на КДК за истражувања во областа на образованието и истражувања на акциите на наставниците

Институциите за образование на наставници се вклучени во истражувачките активности на различни степени. Во некои земји факултетите за образование на наставниците се дел од универзитетите и имаат програми за магистерски и докторски студии, а наставниот кадар има можност да прави сопствени истражувања. Во овие случаи, КДК може да бидат рамка за емпириски студии на широк спектар на теми, како што се начините на развивање на кластери на компетенции во конкретни предмети или меѓунаставни предавања во училиштата, како работат училиштата со демократските училишни култури итн. Резултатите од истражувањата, пак, може да се искористат во обуката на сегашни и идни наставници.

Во институциите без акредитација за научна работа, наставниците можат да ги користат КДК за систематско рефлектирање на сопствената наставна практика, на пример, во форма на акциони истражувања (подобрување на сопствената практика преку систематско следење и документирање на искуствата).

Институциите за образование на наставници, исто така, можат да соработуваат со училиштата и да го поддржат наставниот кадар во користењето на КДК за акциони истражувања или други форми на систематско оценување на нивната наставна практика или други аспекти на училишниот живот.

Имплементацијата на сите три прирачници во оваа серија можат да помогнат во овие процеси. Освен моделот на компетенции (видете ја Книга 1), дескрипторите на компетенции за демократска култура можат да бидат од голема помош, особено оние на напредно ниво (видете ја Книга 2). За обновувањето и/или реструктурирањето на курикулумите, предавањата и другите активности, може да бидат корисни и други глави од Книга 3: организација и дизајн на курикулумите (видете го Поглавје 1), педагошки методи и пристапи (видете го Поглавје 2), специфични аспекти во оценување на КДК (видете го Поглавје 3) и пристапот на училиште во целина за развој на КДК (видете го Поглавје 5). Конечно, во конкретниот контекст на програмите за образование на наставници, градењето на отпорност кон насилен екстремизам и тероризам (видете го Поглавје 6) исто така може да има голема важност.

Треба особено да се охрабрува соработката помеѓу институциите за образование на наставници од повеќе европски земји; програмата Еразмус + се препорачува како соодветен инструмент за ова. Се разбира, постојат и други достапни програми што поддржуваат вакви активности. Конкретно, програмата ЕУ Комениус може да го поддржи развојот на КДК во институциите и кај наставниците, со тоа што им овозможува на наставниците да одат на конкретни студиски посети во други земји за да ги споделат добрите практики и да создадат добри мрежи на соработка.

Имплементацијата на Рамката на КДК на ниво на институции за образование на наставници, а со тоа и на развојот на КДК, не е лесна задача. Таа може да биде значително олеснета доколку институциите систематски ги разгледаат прашањата што се дискутирани во овие прирачници, поврзувајќи ги со сопствената практика и соодветно приспособувајќи ги на сопствениот контекст преку креирање сопствена стратегија за развој на КДК.

Практика – Како да се постигнат овие цели?

Иако примената на Рамката на КДК е тешка задача, мора да се истакне дека многу чекови веќе се преземени и дека во оваа област можеме да научиме многу едни од други. Подолу се дадени три практични примери на случаи на добра практика⁷.

Случај број 1: Проектот „Усогласување“

Меѓу важните прашања споменати претходно, прашавме: Дали КДК се интегрирани во постојните курикулуми на соодветен начин? Едно од тешките прашања со кои може да се соочуваат индивидуалните образовни институции за наставници е прашањето како да се дизајнира курикулум кој се фокусира на развојот на компетенции и резултати од учењето. Проектот „Усогласување“ (започнат во 2000 година, и којшто сè уште е во тек, видете ја веб-страницата подолу) може да биде од голема помош: проектот беше дизајниран да ги „усогласи“ курикулумите за високо образование во различни дисциплински области низ цела Европа, а подоцна успешно се прошири низ целиот свет. Една од областите што беше вклучена од самиот почеток на првата фаза од проектот беше образованието на наставници. Резултатите од проектот вклучуваат, меѓу другото, две „усогласени“ листи на клучните компетенции (општи, како и специфични за предметот), кои институциите за додипломско образование на наставници треба да ги применат во своите курикулуми. Овие листи содржат, меѓу другото, голем број на компетенции поврзани со КДК. За повеќе детали видете го Tuning Project (2009), стр. 40, 42 и 43.

Врз основа на ова, многу европски институции за образование на наставници во последниве години ги модернизирала и/или ги ажурирала своите програми за учење и ги направила меѓусебно компатибилни и споредливи. Овие институции најверојатно полесно ќе ја применат тековната Рамка на КДК, бидејќи веќе имаат значително искуство. Тие исто така можат да учествуваат со советување на слични напори на институции кои сè уште немаат искуство. Европската соработка може да биде многу важно средство за поддршка и поттикнување на имплементацијата на Рамката на КДК.

За понатамошни информации видете: www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas/education.html.

Случај бр. 2: Животот е разновидност, мрежа на ученици

Претходно веќе ја истакнавме важноста на поврзувањето и вклучувањето на сите учесници во образованието на наставници. Беше споменато дека развојот на КДК треба да се интегрира во научни истражувања и иновативна работа и дека учениците треба да бидат вклучени во активностите. Мрежата „Живот е разновидност“ е случај на добра практика во оваа област: таа беше формирана во 2011 година од група луѓе кои се обучуваат за наставници и од наставници во соработка со Мрежата на наставници со мигрантско потекло (*Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte*) во Северна Рајна-Вестфалија, Германија и Центарот за истражување на образованието и образование на наставници (*Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung - PLAZ*) на Универзитетот во Падерборн, Германија. Мрежата, која стана регистрирана универзитетска група од 2016 година, се наоѓа на Универзитетот во Падерборн, но нејзините активности не се

⁷ Извор: *Annex 1 to the final report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission*, 2017: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/48a3d-fa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, pp. 99-102.

ограничени само на Универзитетот туку ја вклучуваат и локалната заедница и градот Падерборн.

Главната целна група на Мрежата се студентите што се обучуваат за наставници, но исто така се насочени и кон професорите и универзитетскиот кадар.

Мрежата првично била наменета за студенти што се обучуваат за наставници со мигрантско потекло, но фокусот брзо се префрлил кон сите студенти. Главната цел на мрежата е да ги подготви наставниците за предавање во културно разновидни училиници. Поконкретно, мрежата им помага на луѓето што се обучуваат за наставници да развијат меѓукултурна чувствителност и да ја промовираат примената на меѓукултурните практики во училиштата. Таа исто така дејствува како форум за дискусија и размена на искуства и пристапи во наставата во разновидни училиници, обезбедувајќи им на студентите што се обучуваат за наставници специфични знаења и практични искуства, итн.

За понатамошни информации видете: www.schooleducationgateway.eu/de/pub/resources/toolkitsforschools/detail.cfm?n=2921

Случај бр. 3: Приспобување на наставата на различностите на учениците во класот

Предавање во класови карактеризирани со социјални, јазични, културни и други видови на разлики е еден од потешките проблеми со кои се соочуваат наставниците во училиштата. Дали наставниците и едукаторите на наставниците се свесни и соодветно подготвени за извршување на оваа задача? Малтешкиот проект „Приспобување на наставата на различностите на учениците во класот“ обезбедува важни искуства во оваа област. Проектот започнал во 1996 година и првично бил наменет за наставниците во основното образование во Малта, со цел да се оспособат за вклучување на учениците со попреченост. Меѓутоа, со значителното зголемување на учениците имигранти во Малта во 2002 година и преку проектот „Комениус“ во 2004–2007, фокусот на проектот се префрлил на приспособување на наставата кон зголемената етничка и културна разновидност на учениците. Обуката прво била понудена како опционална, а подоцна станала задолжителна за студентите што се обучуваат за наставници во втора или трета година, во програмите за настава во основно образование на Универзитетот во Малта. Оваа обука потоа станала составен дел од новите постдипломски студии по педагогија од октомври 2016 година. Обуката има за цел да ги подготви студентите што се обучуваат за наставници преку стекнување на теоретски знаења и практично искуство за разновидност, да предаваат во класови со ученици од различно потекло.

Постојат два главни аспекти на активностите на курсот: теориска и практична обука. Во првиот семестар студентите се запознаваат со темите на разновидност и вклучување, како и со пристапите за работа со овие теми во наставата, на пример, преку употреба на индивидуално наставно планирање/индивидуализирана настава (ИОП) (преку рефлексивна за сопственото потекло, дискусија и групна работа). Во вториот семестар, за време од шестнеделна практика за предавање, студентите треба да идентификуваат ученик што има тешкотии со учењето и да спроведат ИОП за вклучување на ученикот во образовниот процес.

За понатамошни информации видете: “Study-Unit Description PRE2806 Responding to diversity in the primary classroom”, University of Malta, 2015, available at: www.um.edu.mt/educ/studyunit/PRE2806.

Препораки

Генерални

- ▶ Почетната точка за примена и развој на КДК во образованието се мотивирани, соодветно поддржани и добро обучени наставници на сите нивоа на образование, вклучувајќи ги и едукаторите на наставници во образовните институции за наставници. Условот за успешен педагошки ангажман на наставникот со своите ученици и студенти е работа на себе: наставниците, како и едукаторите на наставници, мора самите да развијат компетенции за демократска култура. Ова треба да се смета за важен дел од континуираниот професионален развој (на пример преку, мрежи на практичари, акциони истражувања, итн.), а не само како задача на институциите за образование на наставници. Затоа, сите учесници треба да се стремат да придонесат, преку нивното дејствување и на различни нивоа, да ги зајакнат компетенциите на наставниците во оваа област.

До креаторите на политиката за образование

- ▶ Анализирајте ги постојните национални (регионални и/или локални, како што е соодветно) стратегии и регулативи за организација на програмите за учење и/или часовите што им овозможуваат на идните наставници (студенти) и/или сегашните наставници да ги прошируваат и да ги продлабочуваат компетенциите во областа на КДК и преземете соодветни мерки врз основа на увидот од оваа анализа.
- ▶ Подгответе акционен план за примена на Рамката на КДК во националниот образовен систем; во овој контекст, обрнете посебно внимание на образованието на студентите што се обучуваат за наставници и на наставниците во училиштата и соработувајте и со институциите за образование на наставниците и со училиштата.
- ▶ Обезбедете ги материјалните и човечките ресурси што се неопходни за спроведување на Рамката на КДК и, конкретно, што обезбедуваат услови за образование и обука на практичарите во сите области и на сите нивоа на образование.

До институциите за образование на наставниците

- ▶ Анализирајте ја понудата за обука на наставниците. Посветете внимание на разликите помеѓу специфичните потреби на идните наставници (студентите) наспроти сегашните наставници, и соодветно приспособете ги програмите за двете групи.
- ▶ Анализирајте го степенот и длабочината до кои курикулумите и/или наставата им обезбедуваат на идните наставници (студентите) и/или на сегашните наставници можности за проширување и продлабочување на компетенциите во оваа област и соодветно приспособете ги програмите.
- ▶ Осигурајте се дека темите поврзани со КДК редовно се вклучени во агендата на релевантните тела за донесување на одлуки во вашата институција; анализирајте ги наодите и разгледајте ги можните подобрувања во курикулумите. Спроведувајте научни истражувања и/или развивајте проекти (вклучувајќи акциони истражувања заедно со сегашните наставници и/или докторски истражувачки проекти кога е соодветно).
- ▶ Во контактите со училишта и други институции во кои вашите студенти стажираат и/или дипломираните студенти се вработени, обрнете внимание на проблемите со КДК; врз основа на ова, приспособете ги курикулумите и другите релевантни активности.
- ▶ Идните наставници (студентите), како и сегашните наставници, треба да бидат поддржани во развојот на отвореност; програмите за меѓународна размена на

студенти и програмите за меѓународна размена на сегашни наставници можат значително да придонесат кон оваа цел.

- ▶ Обрнете внимание не само на редовните курикулуми туку и на вашата соработка во организирање на други релевантни активности (на пример, летни школи, младински кампови, разни работилници, акциони истражувачки проекти заедно со наставниците во училиштата).

Кон директорите и раководителите на училиштата

- ▶ Најпрво изградете демократска култура во училиштето.
- ▶ Размислете за предизвиците во врска со КДК со кои се соочуваат наставниците, идентификувајте ги релевантните курсеви за обука на наставниците, работилници и други активности и помогнете им на наставниците со организација и финансирање за да можат да учествуваат во овие активности.
- ▶ Размислете за предизвиците во областа на КДК со кои се соочуваат наставниците во вашето училиште, давајте им поддршка и поттикнувајте ги да организираат циклуси на обука што би можеле да им помогнат да ги подобрат своите компетенции во оваа област.
- ▶ Осигурајте се дека темите поврзани со КДК се редовно вклучени во агендата на педагошките состаноци во вашето училиште; анализирајте ги наодите и известете ги релевантните институции за образование на наставници, креаторите на политики за образование и други засегнати страни за вашите потреби.
- ▶ Потрудете се да ги подобрите можностите за стручна обука за сегашните наставници (и во училиштето и надвор од училиштето) и можностите за континуиран професионален развој на наставниците.

Кон сегашните наставници

- ▶ Размислете за предизвиците во врска со КДК со кои се соочувате во работата и запознајте се со понудата на релевантни курсеви, работилници, обуки на работното место и други активности во рамките на системот за обука на наставници во вашето училиште или држава.
- ▶ Размислете за предизвиците во областа на КДК со кои се соочуваат наставниците во вашето училиште (или наставници од одредена предметна област во соседните училишта итн.) и обидете се да организирате заеднички тимови за учење, кои би можеле да ги подобрат вашите компетенции во оваа област.
- ▶ Иницирајте акциони истражувачки проекти паралелно со вашата педагошка работа; кога е можно, вклучете се во институции за образование на наставници со вакви проекти.
- ▶ Дознајте кои опции за подобрување на вашите компетенции во областа на КДК се достапни во различни неформални активности, како на пр., учество како наставник во релевантни летни школи, младински кампови, работилници итн.

Кон студенти што се обучуваат за наставници

- ▶ Дознајте кои опции за подобрување на способноста за демократска култура се вклучени во курикулумот; посветете посебно внимание на роковите за пријавување.
- ▶ Дознајте кои опции за подобрување на КДК ќе ви овозможат да учествувате во програмите за размена, како програмата Еразмус + на Европската Унија.

- Дознајте кои опции за подобрување на КДК се достапни во разни неформални активности (вклучувајќи ги и оние организирани од невладини организации), како на примет летни школи, младински кампови, работилници итн.

Понатамошно читање

Allan J. (2010), *Introduction to sub-theme A: teacher competences for diverse democratic societies*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010, available at www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_5.pdf, accessed 17 December 2017.

Brett P., Mompoin-Gaillard P. and Salema M.-H. (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

CDC supporting documents on curriculum, pedagogy, assessment and on preventing radicalisation and violent extremism.

Council of Europe (2009), *Key competences for diversity*. Final conference of the Council of Europe project "Policies and practices for teaching sociocultural diversity" (2006-2009), 26-28 October 2009, Oslo, Norway. Directorate general IV – Directorate of Education and Languages, Strasbourg, 11 September 2009, available at [www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf), accessed 17 December 2017.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Duerr K., Spajić-Vrkaš V. and Ferreira Martins I. (2000), *Strategies for learning democratic citizenship*, Council for Cultural Co-operation (CDCC) project "Education for democratic citizenship", Council of Europe, Strasbourg, 19 July 2000, available at www.storaiirreer.it/sites/default/files/norme/2000%2007%2019%20Duerr.pdf, accessed 17 December 2017.

European Commission (2013), *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (Background research undertaken by Dr. Francesca Caena), European Commission, DG Education and Culture Brussels, available at http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf, accessed 17 December 2017.

European Commission (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, available at <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en>, accessed 17 December 2017.

OECD (2016), *Global competency for an inclusive world*, Programme for International Student Assessment, OECD, Paris, available at www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf, accessed 17 December 2017.

Print M. and Lange D. (eds) (2012), *Schools, curriculum and civic education for building democratic citizens*, Sense Publishers, Rotterdam/Boston/Taipei.

Salema M.-H. (2005), "Teacher and trainer training in education for democratic citizenship: competencies, methods and processes", *Journal of Social Science Education* Vol. 4, No. 3, pp. 39-49, available at www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/994, accessed 17 December 2017.

Tuning Project (2009), *Reference points for the design and delivery of degree programmes in education*, Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao, available at www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf, accessed 17 December 2017.

Zgaga P. (2010), *Introduction to the main theme: education and society: the role of teachers*, Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education "Education for sustainable democratic societies: the role of teachers", 23rd session, Ljubljana, Slovenia, 4-5 June 2010, available at www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/Konferenca_SE/Konferenca_SE_MED_23_4.pdf, accessed 17 December 2017.



Поглавје 5

КДК и пристапот на училиште во целина

Кратка содржина

- ▶ За кого е наменето ова поглавје?
- ▶ Цел и преглед
- ▶ Вредноста на пристапот на училиште во целина
- ▶ Клучни концепти
- ▶ Како да се примени пристапот на училиште во целина за развојот на КДК кај учениците
- ▶ Заклучок
- ▶ Извори

За кого е наменето ова поглавје?

Пред сè, ова поглавје е упатено до сите засегнати страни во училиштата – директори, наставници, други вработени лица во училиштата, ученици, родители и локални заедници, како што се локалните образовни органи, невладините организации, здруженијата на родители, училишните одбори итн.

Иако ова поглавје го обработува пристапот на училиштето во целина, голем дел од него, исто така, е релевантен за институциите за високо образование преку пристапот на институција во целина.

Цел и преглед

Во ова поглавје се разгледува вредноста на пристапот на училиште во целина во развојот на демократската култура во училиштето и компетенциите што треба да ги стекнат учениците за да учествуваат ефективно во култура на демократијата и да живеат мирно заедно со другите во културно разновидни демократски општества.

Постојат голем број докази што сугерираат дека пристапите на училиште во целина – училишта што ги интегрираат демократските вредности и принципите за човекови права во наставата и учењето, раководењето и севкупната атмосфера на училиштето – значително придонесуваат за искуството, развојот и практиката на демократските компетенции кај учениците.

Во ова поглавје се разгледуваат клучните концепти во пристапот на училиште во целина: педагогија, училишно управување и култура и соработка со заедницата. Во поглавјето се дадени неколку примери за тоа како кластери на компетенции од моделот на КДК можат да се вклучат во секоја од трите области и се разгледуваат можните придобивки од примената на пристапот на училиште во целина за развојот на компетенции за демократска култура кај учениците, за демократска училишна култура и за одржливо демократско и инклузивно општество за сите.

Вредноста на пристапот на училиште во целина

Која е вредноста на усвојување на пристапот на училиште во целина за развивањето на демократска училишна култура и компетенции за демократска култура кај учениците? Компетенциите за демократска култура се важни за учениците, но исто така и за училиштето како институција и за заедницата како целина. За да учествуваат ефикасно во култура на демократијата и да живеат мирно заедно со другите во културно разновидни демократски општества, граѓаните треба да бидат способни да ги препознаваат и практикуваат демократските принципи. Овие принципи формално се поставени во Повелбата на Советот на Европа за образование за демократско граѓанство и образование за човекови права.

Демократијата и човековите права за да станат реалност во секојдневниот живот во едно општество, тие треба да станат реалност во секојдневниот живот во училиштата. Училиштата се места каде што младите често ја добиваат својата прва можност надвор од семејството да ги развијат и да ги практикуваат демократските компетенции што им се потребни за активно ангажирање и живеење заедно во културно разновидни општества.

Остварувањето на демократијата и човековите права во секојдневниот живот на училиштата не е само прашање на учење во училишница. Тоа е функција на сите аспекти на

училишниот живот. Учеството во заедничкото одлучување и управувањето со училиштата, на пример, им помага на сите во училиштето, а особено на младите луѓе да стекнат практично знаење и да развиваат доверба во демократските и партиципативните процеси. Ги охрабрува да ги практикуваат сопствените демократски компетенции со зголемена доверба.

Пристапот на училиштето во целина насочен кон КДК обезбедува дека сите аспекти на училишниот живот – курикулуми, наставните методи и ресурси, структурите и процесите на раководење и донесување одлуки, политиките и кодексите на однесување, персоналот и односите меѓу вработените и учениците, воннаставните активности и врските со локалната заедница – ги отсликуваат демократските принципи и принципите за човекови права. Ова пак може да создаде безбедна средина за учење, каде што овие принципи можат да се истражуваат, истражуваат и да се критикуваат на конструктивен начин.

Ангажирањето на целото училиште во создавање на позитивна и безбедна средина за учење исто така може позитивно да влијае врз постигањата на учениците и дури да го зголеми и задоволството од животот. Поверојатно е дека учениците што се чувствуваат како дел од училишната заедница и имаат добри односи со родителите и наставниците, ќе работат академски подобро и ќе бидат посреќни со својот живот.

Клучни концепти

Пристапот на училиштето во целина подразбира активно вклучување и посветеност на сите засегнати страни во училиштето. Заедничкиот напор и соработка на училишната администрација, наставниците, учениците и родителите, како и членовите на локалната заедница во училишниот живот се од суштинско значење.

Училишниот живот има многу аспекти. Најмалку три клучни области треба да се сметаат како дел од пристапот на училиштето во целина за развој на демократска култура во училиштата и компетенции за демократска култура кај учениците: настава и учење, раководење и култура, соработка со заедницата.

Овие три области не се целосно одвоени едни од други, туку се преклопуваат, што значи дека активностите во една област ќе имаат влијание врз другите. Сепак, важно е да се запамети дека создавањето на училиште што функционира на демократски начин, а со тоа и интегрирање на принципите на демократијата и човековите права во сите области, е постепен процес што бара време.

Исто така, важно е да се земе предвид дека компетенциите за демократска култура најверојатно нема да бидат распоредени поединечно. Компетентното однесување најверојатно ќе произлезе од флексибилното користење на кластери на компетенции како одговор на конкретните барања на конкретни ситуации. Ова е важно за сите три области, како што е прикажано подолу.

Настава и учење

Формалната програма на училиштето, вклучувајќи ги и курикулумите и програмата за учење, наставната методологија и воннаставните активности, обезбедува можности за учење на демократијата и човековите права на формално ниво.

Во курикулумот, компетенциите за демократска култура може да се вклучат во академската програма на училиштето:

- ▶ во форма на нов предмет или час;

- ▶ во различни предмети;
- ▶ како интегрирана тема вградена во сите или некои од предметите..

За понатамошни информации, видете го Поглавје 1 за курикулуми.

Методологиите на настава и околностите за учење во училиштето потенцијално можат да имаат големо влијание врз развојот на компетенциите за демократска култура кај учениците, особено преку давање на можност на учениците да учат преку доживување на демократијата и човековите права во училиницата. Ова може да се направи преку:

- ▶ осигурување дека училницата е безбеден простор каде што учениците се чувствуваат слободни отворено да разговараат за своите ставови, дури и кога тие ставови се контроверзни, преку создавање на отворена, партиципативна и почитувачка средина во училиницата која им овозможува на сите ученици во класот да ги споделат своите искуства, да ги изразат своите ставови и емоции и каде што учениците учествуваат во поставувањето и почитувањето на основните правила, како што се слушање и почитување на другите;
- ▶ создавање на можности за учениците да учествуваат во сопственото учење, на пр. преку оценување на соучениците, поставување прашања или заеднички истражувања на теми;
- ▶ поттикнување на облиците на кооперативно учење низ курикулумот преку употреба на различни форми на групна работа и тимска работа, на пр. во парови, во мала или голема група;
- ▶ наоѓање на начини за наставниците за да работат заеднички во вклучувањето на КДК низ целиот курикулум, да размислуваат како нивната практика може да ги поттикне или попречи еднаквоста и еднаковиот пристап до учење и да се вклучат во акциони истражувања за да се развијат пристапи за вклучување на КДК во нивните практики на предавање и оценување;
- ▶ создавање на можности за учениците да стекнат позитивни висококвалитетни искуства за учество преку проекти во кои искуствата се фокусирани на прашања што се од значење за самите ученици;
- ▶ обезбедување на можности за учениците за да дознаат и да истражуваат алтернативни начини за анализирање на проблеми, да размислуваат и да дискутираат со другите за алтернативни перспективи, да учествуваат во групно и институционално донесување на одлуки и да учествуваат во акција чија цел е да се предизвикаат позитивни промени во проблемите на коишто се работи.

За понатамошни информации, видете го Поглавје 2 за педагогија

Воннаставните активности се важни аргументи за развивање и практикување на демократските компетенции, како и за активно ангажирање во училишните и општествените проблеми. На пример:

- ▶ планирајте и водете активности за целото училиште или за дел од училиштето од аспект на образованието за демократско граѓанство и човекови права, на пр., теренска програма или студија за економските услови во соседството;
- ▶ организирајте групи, активности или проекти поврзани со образованието за демократско граѓанство и човекови права, на пр., група за дискусија, клуб за дебатирање или акциона група на млади граѓани.

Во демократската настава можат да се вклучат кластери на компетенции. На пример, разговор за чувствително или контроверзно прашање, одржан во безбедна атмосфера,

со давање на глас на сите аргументи и перспективи, истовремено поттикнувајќи го земањето на други перспективи, може да:

- го поддржи развојот на самоефикасност и емпатија;
- ги поттикне вештините за аналитичко и критичко размислување;
- ја развие толеранција на различно мислење;
- придонесе за придавање вредност на демократијата и праведноста;
- го зајакне знаењето и критичкото разбирање на дискутираната тема.

Раководството и културата на училиштето

Организациската култура на училиштето може да им помогне на членовите во училишната заедница да учествуваат во раководењето со училиштето – преку својот пристап кон водство, визија, систем на управување и процеси на донесување одлуки, учество на учениците и општа работна атмосфера. Демократскиот пристап кон раководење со училиштето помага да се создаде култура на отвореност и доверба во училиштето и да се подобрат односите меѓу членовите на тоа училиште.

Инклузивен училишен етос кој е безбеден и отворен, каде што односите помеѓу вработените и меѓу вработените и учениците се позитивни и каде што сите чувствуваат дека имаат улога и дека нивните човекови права се почитуваат, подобро ќе го поттикнат развојот на компетенциите за демократска култура. За таа цел, училишната администрација, наставниците, родителите, учениците и другите засегнати страни може да ги здружат своите напори за да ги направат раководството и културата на училиштето подемократски, вклучувајќи ги и пристапот кон управувањето и правењето на одлуки, училишните политики, правилата и постапките, учеството на учениците и општата училишна атмосфера. Ваквите напори може да вклучуваат конкретни акции како оние предложени подолу.

Раководство на училиштето (вклучувајќи училишно планирање, евалуација и развој)

- ▶ Развивајте стил на раководење што се карактеризира со почитување на човековите права, демократските принципи, еднаквиот третман, партиципативното одлучување и одговорноста.
- ▶ Поттикнете учество на сите засегнати страни во унапредување на атмосферата во целото училиште и на нејзиниот капацитет за промовирање на демократско граѓанство и почитување на човековите права – вклучувајќи ја кохерентноста на програмата, воннаставните активности и раководењето со училиштето. Тоа може да се направи на пример преку состаноци за анализа, набљудувања и истражувања низ целата земја, како и добивање повратни информации од родителите, другите заинтересирани за образованието во локалната заедница итн..

Донесување одлуки

- ▶ Воспоставувајте инклузивни и партиципативни структури и процедури за донесување одлуки, вклучувајќи и овластување на наставниците, учениците и родителите во поставувањето на агенди и учеството во политички одлуки, на пример преку застапување во училишните одбори и работни групи, фокус-групи или консултации.

Политики, правила и процедури

- ▶ Изготвувајте ги и ревидирајте ги училишните политики за да ги одразуваат вредностите и принципите на демократското граѓанство и човековите права, вклучувајќи ги и општите политики за прашања како што се еднаквост и сексуална ориентација и специјални интервенции, на пример програми против малтретирање.
- ▶ Воведувајте функционални правила во училиштето што гарантираат еднаков третман и еднаков пристап за сите ученици, наставници и други членови на персоналот без разлика на нивната етничка припадност, културен идентитет, начин на живот или убедувања; воспоставете процедури за мирно и партиципативно решавање на конфликти и спорови.

Учество на учениците

- ▶ Развијте можности за учениците за да ги искажат своите ставови за прашања од интерес за нив и во однос на училиштето и пошироко и да учествуваат во донесувањето на одлуки во училиштето и во заедницата, на пример преку дискусија на час, студентски совети, анкети и кутии за сугестии, презентација во работни групи и политички групи, презентации во училишни собранија и дебатни клубови.
- ▶ Осигурајте се дека пристапите во кои се вклучени учениците се автентични, што значи дека учеството е вежба на остварување на влијание и преземање на одговорност, истовремено разјаснувајќи ги условите и ограничувањата на учеството на учениците за да се избегне псевдо учество или идејата на „симболичко учество“.

Учеството на учениците и инклузивните форми на донесување на одлуки имаат големо влијание врз развојот на КДК, бидејќи овозможуваат учење базирано на искуство. Оваа димензија на училишниот живот помага да се развијат неколку кластери на компетенции, вклучувајќи:

- граѓанска свест, одговорност и самоефикасност,
- вештини за аналитичко и критичко размислување и комуникативни вештини,
- знаење и критичко разбирање на политиката (на механизмите за донесување на одлуки),
- придавање вредност на демократијата и праведноста.

Соработка со заедницата

Односот на училиштето со пошироката заедница – вклучувајќи ги родителите, властите, невладините организации, универзитетите, бизнисите, медиумите, здравствените работници и другите училишта – може да помогне да се поттикне културата на демократија во училиштето. Училиштата коишто соработуваат со невладини организации, на пример, може да имаат корист од активности, како на пример зголемени можности за обука, посета на експерти и поддршка на проекти. Соработката со заедницата, исто така, може да им помогне на училиштата да ги адресираат релевантните проблеми во заедницата. Училиштата можат да соработуваат со заедницата на повеќе начини.

Учеството на родителите и на заедницата

- ▶ Поттикнувајте ги родителите или членовите на заедницата со експертиза во врска со аспектите на образованието за демократско граѓанство и човековите права да придонесат кон наставата со волонтирање. Тоа можат да бидат на пример адвокати, здравствени работници, политичари или добротворни работници.

- ▶ Поттикнувајте ги ученичките проекти за решавање на заедничките проблеми или предизвици, на пример, во врска со личната безбедност, младинскиот криминал или старите или ранливите граѓани итн.

Партнерство меѓу училиштата

- ▶ Иницирајте или приклучете се во мрежа на училишта за споделување на ресурси и искуства.
- ▶ Во случај на културно или религиозно хомогени училишта, воспоставувајте соработка со други училишта за да им овозможите на учениците контакти со ученици од други етнички групи и религии.
- ▶ Поттикнете онлајн дијалог со ученици во училишта во други земји за да разговараат учениците за социјалните, културните и глобалните прашања од различни национални и културни перспективи, а можеби и да преземат заеднички активности за оние прашања што се од заеднички интерес за учениците.

Партнерство со институциите во заедницата

- ▶ Развијте партнерства со, на пример, невладини организации, младински организации, високообразовни институции итн., за да се подобрат аспектите на училишната програма за образование за демократско граѓанство и човекови права во и надвор од училиштето.
- ▶ Развијте партнерства со локалната самоуправа за да се поттикне учеството на учениците во формалните структури за управување што ги застапуваат младите луѓе, на пример младинските совети во општините, и да се охрабрат локалните власти проактивно да прашуваат за ставовите на учениците за граѓанските прашања што се од значење за нивните животи, со цел да се поттикне нивното активно граѓанство и политичко учество.
- ▶ Развијте партнерства со религиозни и верски организации во локалната заедница за да се организираат посети на религиозните институции, како и посети на членови на верските заедници во училиштето.
- ▶ Развијте партнерства за акција со групи што ги застапуваат и промовираат човековите права, на пр. ЛГБТ-заедница, заедница за антирасизам, за женски права, за детски права и други прашања за кои учениците изразуваат интерес.

Активностите и програмите што се однесуваат на пошироката заедница се особено приспособени за развојот на кластери на компетенции што го комбинираат постигнувањето на нови знаења и критичко разбирање, но исто така и развојот на вештини и ставови базирани на искуство. Средбата со непознати луѓе и феномени е исто така шанса за саморефлексија и приспособување на ставовите. На пример, ученичките проекти креирани да ги решаваат заедничките проблеми можат:

- да придонесат кон граѓанскиот дух, одговорноста и самоефикасноста;
- да ја зајакнат емпатијата;
- да ги развијат флексибилноста и приспособливоста, како и вештините за соработка;
- да поттикнат знаење и критичко разбирање на себеси, како и на културата, општеството и животната средина.

Подолу се дадени неколку примери за можните придобивки од примената на пристапот на училиште во целина во развојот на компетенциите за демократска култура кај учениците, во училиштата и заедниците.

Поединци

- ▶ Зголемување на емпатијата кај учениците.
- ▶ Подобрена соработка меѓу учениците, меѓу учениците и наставниците итн.
- ▶ Учениците повнимателно се слушаат едни со други.
- ▶ Посилно чувство на одговорност (за сопствено учење и училишна средина).
- ▶ Зголемување на граѓанската свест (учениците покажуваат поголем интерес за прашања поврзани со заедницата).
- ▶ Учениците повеќе ги почитуваат другите ученици и наставниците.

Училишта/училница

- ▶ Наставниците се чувствуваат посигурни во спроведувањето на демократското граѓанство и образованието за човекови права.
- ▶ Часовите што вклучуваат елементи на демократско граѓанство и компоненти за образование за човековите права, почесто користат интерактивна настава.
- ▶ Попозитивна атмосфера во училиштата заснована на отвореност и доверба.
- ▶ Подобрена соработка, вклучително и меѓу учениците и наставниците, наставниците и наставниците, раководството на училиштето и персоналот и помеѓу наставниците и родителите..

Заедница

- ▶ Партнерството со невладините организации и локалните власти резултира во можности за учениците да искушат како демократијата функционира во практиката.
- ▶ Партнерствата со локалните заедници резултираат со повеќе можности за обука на наставниците и експертска поддршка при спроведувањето на демократските иницијативи и иницијативите базирани на човекови права.

Како да се примени пристапот на училиште во целина за развој на КДК кај учениците?

На оперативно ниво, примената на пристапот на училиште во целина за КДК го поместува фокусот од развивањето на индивидуални компетенции кон градењето на демократска средина за учење каде што можат да се научат и да се практикуваат кластери на демократски компетенции.

Од оваа гледна точка, КДК и пристапот на училиште во целина обезбедуваат важна развојна перспектива за училиштата за тоа како да станат подемократски, земајќи ги предвид клучните области на училишниот живот, како што се наставата, раководењето со училиштето, училишната култура и соработката со заедницата. На овој начин, развојот на демократската училишна култура и компетенциите за демократската култура кај учениците станува визија на училиштето.

Постојат многу начини за примена на пристапот на училиште во целина во училиштето. Подолу се дадени неколку клучни принципи и пет можни фази на примена.

Клучни принципи

- ▶ *Почитување на локалниот контекст и локалните начини на работа.* Демократската култура не може да му се наметне на општество однадвор, туку треба да биде изградена од самите граѓани, исто како што демократската училишна култура не може да се наметне однадвор, туку треба да се изгради преку вклучување на сите засегнати страни.
- ▶ *Пошטיкување на сите засегнати страни да развијат соодветни решенија за предизвиците врз основа на процена на ситуацијата.* Не постои едно главно решение за предизвиците со кои се соочуваат поединци во различни институции и земји. Преку проценка на моменталната состојба на училиштето, вклучувајќи ги и неговите потреби и капацитети, клучните засегнати страни добиваат подобро разбирање за конкретните предизвици и се поттикнуваат да преземаат сопствени акции. Ова пак го зголемува чувството на ангажираност и мотивација за промени.
- ▶ *Пошטיкување на учењето преку учество на сите засегнати страни.* Демократските компетенции најдобро се развиваат преку секојдневната практика, вклучително и преку партиципативно донесување на одлуки, почитувачки и еднакви односи и демократски методи на настава и учење. Ова подразбира посветено партнерство на сите засегнати страни – од учениците, наставниците, училишните водачи и родителите до локалните власти и другите заинтересирани во заедницата – што ја објаснува важноста да им се пристапи на образовните институции во целина за учењето и промовирањето на културата на демократијата.
- ▶ *Интегрирање на градењето на капацитетите во училишниот процес на планирање.* Промените во училишната култура се поодржливи кога се вградени во формалниот процес на планирање на училиштето.
- ▶ *Долготрајна поддршка на локални проекти и иницијативи.* Потребно е и време и напор за да се надмине отпорот кон промените и да се трансформираат односите и практиките во училиштата. Системската промена не може да се постигне со еднократен напор. Долгорочната поддршка е од суштинско значење за видливи резултати и одржлива промена

Пет фази на примена

Подолу се дадени пет чекори што може да ги преземе училиштето за да стане подемократско преку примена на пристапот на училиште во целина за развојот на демократска училишна култура и развојот на компетенциите за демократска култура кај учениците.

1. Спроведете анализа на ситуацијата за да се утврди како принципите на демократијата и човековите права се интегрирани во училишниот живот, вклучувајќи ги и силните страни и слабостите. Ова направете го со учество на сите засегнати страни (на пример, оценување за целото училиште, SWOT-анализа (ПСМЗ)⁸).
2. Идентификувајте ги потенцијалните области што сакате да ги промените и развијте акционен план со конкретни активности што ќе ги преземете за да ги постигнете овие промени (на пр. КДК како очекуван исход од учењето).

⁸ Предности, слабости, можности и закани.

3. Применете го акциониот план во кој е вклучена целата училишна заедница
4. Оценете го напредокот и влијанието на работата.
5. Споделете ги научените лекции со сите засегнати страни вклучени во вашите напори, како и со други училишта и соодветно планирајте понатамошни активности.



Заклучок

Се препорачува сите засегнати страни во училиштето да ја разгледаат вредноста на пристапот на училиште во целина за да развијат демократска училишна култура и компетенции за демократска култура кај учениците. Многу научни трудови покажуваат дека кога учениците доживуваат безбедна средина за учење во која демократските вредности и принципите за човекови права можат да бидат истражени, разбрани и искусени, има поголема веројатност тие:

- ▶ да имаат повисоко ниво на граѓанско знаење;
- ▶ да ги поддржуваат демократските вредности;
- ▶ да развијат разбирање за сопствените права, како и за нивните одговорности кон другите луѓе;
- ▶ да ги поддржуваат правата на другите;
- ▶ да развиваат вештини за критичко размислување на повисок степен;
- ▶ да развиваат позитивни и општествено одговорни идентитети;
- ▶ да развиваат позитивни и кооперативни односи со своите врстници врз основа на слушање, почит и емпатија;
- ▶ да прифатат одговорност за сопствените одлуки;
- ▶ да развијат позитивни ставови кон инклузивност и разновидност во општеството;
- ▶ да се ангажираат со политички и социјални прашања;

- ▶ да се чувствуваат ополномоштени како граѓани што можат да ја оспорат неправдата, нееднаквоста и сиромаштијата во светот;
- ▶ да се вклучуваат во демократски активности во иднина.

Да заклучиме, користењето на пристапот на училиште во целина за развојот на демократската училишна култура и компетенциите за демократска култура кај учениците има значаен потенцијал за поддршка на младите луѓе да стекнат познавања, да бидат внимателни, одговорни, ангажирани и влијателни граѓани.

Извори

Amnesty International (2012), *Becoming a human rights friendly school – A guide for schools around the world*, Amnesty International, London: www.amnesty.org/en/documents/pol32/001/2012/en/.

Council of Europe (2007), *Democratic governance of schools*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/democratic-governance-of-schools/16804915a4>.

Council of Europe (2009), *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f726a>.

Council of Europe (2010), *School–community–university partnerships for a sustainable democracy: education for democratic citizenship in Europe and the United States*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802f7271>.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2014), *Democracy in the making: good practices from five years of Regional Summer Academies “Democracy at school and human rights in action”*, Huddleston T. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Project-documents-and-reports/Democracy-in-the-Making.

Council of Europe/The European Wergeland Centre (2015), *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*: www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Signposts-Policy-and-practice-for-teaching-about-religions-and-non-religious-world-views-in-intercultural-education.

Covell K. (2013), “Children’s human rights education as a means to social justice: a case study from England”, *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social* Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

European Commission/Eurydice (2015), *Citizenship education in Europe*: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Citizenship_Education_in_Europe.

Institute of Education UCL, Hunt F. and King R. P. (2015), *Supporting whole school approaches to global learning: focusing learning and mapping impact*, Development Education Research Centre, Research Paper No. 13 for the Global Learning Programme, Global Learning Programme/OXFAM.

Kerr D. (2017), *Evaluation Report of the Regional Summer Academy (RSA) Programme ‘Learning Democracy and Human Rights’*, commissioned by the Council of Europe and

the European Wergeland Centre, United Kingdom: www.theewc.org/content/download/1867/14664/file/External%20evaluation%20Regional%20Summer%20Academies.pdf

OECD (2015), Education Policy Outlook 2015, *Making reforms happen*: www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III), Students' well-being*, OECD Publishing, Paris.

OSCE/ODIHR, Council of Europe, OHCHR and UNESCO (2009), *Human rights education in the school systems of Europe, Central Asia and North America: a compendium of good practice*: www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award, Final report 2010*, Universities of Sussex and Brighton: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf.

The European Wergeland Centre (2016), *The EDC/HRE whole school approach for the prevention of discrimination and violence in schools and communities*, Tibbitts F. (ed.): www.theewc.org/Content/Library/Research-Development/Literature/THE-EDC-HRE-WHOLE-SCHOOL-APPROACH-FOR-THE-PREVENTION-OF-DISCRIMINATION-AND-VIOLENCE-IN-SCHOOLS-AND-COMMUNITIES.

UNICEF (2009), *Manual: child friendly schools*, UNICEF, New York: www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf.

UNICEF (2014), *Children rights education toolkit: rooting child rights in early childhood education, primary and secondary schools*, UNICEF, Geneva: www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf; provides a short comparison of three existing programmes including impact and challenges, pp. 66-76.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF, London: www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/.

Van Driel B., Darmody M. and Kerzil J. (2016), *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*, NESET II report, Publications Office of the European Union, Luxembourg: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/neset-education-tolerance-2016_en.pdf.

Weidinger W. and Gollob R. (2009), "Participation in formal education: no false promises, please!", *Coyote Issue 14*, March, Council of Europe and European Commission: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/issue-14-march-2009>.



Поглавје 6

КДК и развивање на отпорност кон радикализација што води кон насилен екстремизам и тероризам

Кратка содржина

- ▶ За кого е наменето ова поглавје?
- ▶ Цел и преглед
- ▶ Зошто е релевантна Рамката за развивање на отпорност кон радикализација?
- ▶ Дефиниции на радикализација, насилен екстремизам и тероризам
- ▶ Варијабилност во процесот на радикализација
- ▶ Услови што можат да доведат до радикализација
- ▶ Отпорност кон радикализација
- ▶ Релевантност на Рамката за развивање на отпорност кон радикализација
- ▶ Практика – како да се постигнат овие цели?
- ▶ Препораки
- ▶ Извори
- ▶ Понатамошно читање

За кого е наменето ова поглавје?

Ова поглавје се однесува на:

- ▶ носители на политички одлуки и креатори на политики со одговорности за демократско владеење, јавни овластувања, социјална интеграција, социјална кохезија, полиција, безбедност и образование;
- ▶ едукатори со одговорности за социјална интеграција, социјална кохезија, благосостојба и сигурност на студентите (на пример, директори и други лица на раководни места во образовните институции);
- ▶ практичари во образованието;
- ▶ родители, родителски здруженија и училишни одбори;
- ▶ полиција, припадници на безбедносни служби и други државни службеници вклучени во спречувањето на насилен екстремизам и тероризам.

Во ова поглавје намерно се избегнува употребата на технички јазик за да се зборува за радикализација што води кон насилен екстремизам и тероризам, со цел проблемот да се направи разбирлив за неспецијализираните читатели

Цел и преглед

Во ова поглавје се објаснува зошто образованието врз основа на Референтната рамка на компетенции за демократска култура (отсега Рамката) има централна улога во спречувањето на радикализацијата која води кон насилен екстремизам и тероризам. Рамката го нагласува значењето на образованието за да се опремаат младите луѓе со компетенции за демократска култура. Овие компетенции ја зголемуваат отпорноста на поединците кон условите што можат да иницираат радикализација и што создаваат отпор кон нехумано однесување и употреба на насилство како средства за решавање на конфликти. Понатаму, развивањето на овие компетенции кај поединците развива капацитет и диспозиција да придонесуваат за инклузивно општество и да реализираат промени преку мирно демократско изразување и дејствување, а не преку насилство.

За да биде успешен овој пристап, државните институции треба да обезбедат нивните структури да реагираат на грижите на граѓаните и да го зајакнат легитимитетот преку нијансиран дијалог и робустен демократски ангажман. Исто така треба да се преземат придружни активности за да им се пристапи на пошироките проблеми на дискриминација и исклучување што го доживува маргинализираното население. Централна карактеристика на стратегијата е создавање на општество што е демократско и во чијашто основа се човековите права.

Пристапот застапен во ова поглавје е насочен кон спречување на иницијацијата на радикализацијата во насилен екстремизам (наместо користење на образование за радикализација откако радикализацијата е веќе започната). Со други зборови, пристапот базиран на Рамката е превентивен (наместо реактивен).

Во поглавјето се осврнува на два акциони планови што беа објавени од страна на Советот на Европа: Акциониот план за борба против насилниот екстремизам и радикализација, кој води кон тероризам и Акциониот план за градење на инклузивни општества.

Зошто е релевантна Рамката за развивање на отпорност кон радикализација?

Рамката е релевантна за развивање на отпорност кон условите што можат да иницираат радикализација, бидејќи компетенциите што се содржани во Рамката се токму компетенциите што им се потребни на младите за:

- ▶ критички да ги анализираат, оценуваат, критикуваат и одбиваат насилните екстремистички и терористички комуникации, пропаганда и реторика;
- ▶ да го избегнат поедноставеното размислување „ние против нив“, да ја разберат комплексноста на општествените и политичките проблеми и да прифатат дека овие проблеми не можат секогаш да бидат соодветно надминати преку едноставни одговори или решенија;
- ▶ имагинативно да ги прифаќаат, да ги разбираат и да ги ценат верувањата, перспективите и погледите на светот на другите луѓе и да прифатат дека перспективите на другите луѓе се исто толку валидни како и нивните, особено кога се гледаат работите од нивна перспектива;
- ▶ разбирање и ценење на тоа дека ненасилните демократски средства се поефективни алатки за мирно изразување на ставовите и мислењата на граѓаните, за справување со разликите во мислењата и за остварување на политички и социјални цели;
- ▶ придавање вредност на човечкото достоинство, човековите права, културната разновидност, демократијата, правдата и владеењето на правото.

Дефиниции на радикализација, насилен екстремизам и тероризам

Четири од клучните термини што се користат во оваа (радикализација, екстремизам, насилен екстремизам и тероризам) различно се дефинираат од различни автори. Во ова поглавје тие се користат со следниве специфични значења, што ја истакнуваат поврзаноста со концептите на човековите права и демократијата.

Што е радикализација?

Радикализирано лице (радикал) е оној што се залага за фундаментални и далекусежни промени или реструктуирање на општествен или политички систем. Затоа терминот ги означува не само оние што користат насилство во обид да постигнат длабоки реформи туку и оние што предлагаат користење легитимни и мирни средства за тоа. Меѓутоа, во ова поглавје, ние сме засегнати само со радикали што се залагаат или користат насилен екстремизам или тероризам за да се обидат да постигнат социјални или политички промени. Затоа, за целите на ова поглавје, „радикализација“ се дефинира како процес на поддржување, застапување, помагање или користење на насилен екстремизам или тероризам со цел да предизвика социјални или политички промени.

Што е екстремизам?

Од гледна точка на човековите права, терминот „екстремизам“ може да се дефинира како секоја позиција која во голема мера отстапува од главните норми на едно општество, која усвојува неконвенционални верувања што се во спротивност со оние што доминираат во општеството или е неумерена во целите што се обидува да ги постигне

или со средствата што ги користи за постигнување на тие цели. Според Европската конвенција за човекови права, поединците што усвојуваат екстремистичка позиција имаат право, како и сите други, на слобода на мисла, совест и религија, слобода на изразување и слобода од дискриминација, без оглед колку невообичаена или чудна може да им изгледа нивната позиција на другите.

Меѓутоа, во случаите кога екстремистичката позиција ги поткопува, ги загрозува или ги крши човековите права и слободи на другите, користи недемократски средства или цели за недемократско социјално или политичко однесување, треба да им се постават ограничувања на оние што ја усвојуваат таквата позиција. Овие ограничувања треба да бидат пропишани со закон, да се неопходни за да се заштитат другите луѓе во едно демократско општество и да се пропорционални на таа потреба.

Што е насилен екстремизам?

„Насилен екстремизам“ е радикална позиција која поддржува, застапува или користи насилство. Насилниот екстремизам не мора да има јасна социјална или политичка цел. На пример, може да се користи за да се изрази омраза кон припадниците на одредена раса, етничка, национална, верска или друга културна група, на која насилството се извршува директно, без цел. Сепак, многу насилни екстремисти имаат социјална или политичка цел што се обидуваат да ја постигнат преку употреба на насилство.

Насилството врз другите луѓе е најдлабок антидемократски чин и крајно кршење на достоинството и правата на другите. Насилниот екстремизам мора да се спречи во секое демократско општество.

Што е тероризам?

Тероризмот е покомплексен феномен од насилниот екстремизам – тоа е посебен вид насилен екстремизам кој има за цел да создаде страв за да постигне политички цели. Терминот „тероризам“ може да се дефинира како насилна акција или закана од насилна акција, без правно или морално ограничување, што е наменето да создаде страв, ужас, анксиозност или терор кај одредено население. Во тероризмот, непосредните жртви на насилството се избираат случајно или селективно од целната популација, со цел низ закана да се изрази политичка порака. Пораката има за цел да ја манипулира публиката (владата, јавноста или дел од јавноста) и да ја заплаши, деморализира, дестабилизира, поларизира, провоцира или принуди таа публика во надеж дека низ несигурноста ќе се постигне посакуваниот исход.

Низ годините, тероризмот бил користен од страна на многу различни изведувачи, вклучувајќи и поединци, субдржавни, државни терористи, како и терористи спонзорирани од државни и транснационални извори (на пр. државен тероризам што се користел во војни насочени кон освојување и потчинување на популации и опозиции).

Цели за кои се користеле насилен екстремизам и тероризам

Низ историјата, насилниот екстремизам и тероризам се користеле за многу различни радикални цели. Тие не се поврзани со само една конкретна цел и не се нови феномени, туку биле присутни во европските општества низ годините.

Ова поглавје се однесува на радикализација што води до насилен екстремизам и тероризам, без оглед на нивната специфична цел.

Варијабилност во процесот на радикализација

Истражувањата во процесот на радикализација покажуваат дека не постои еден заеднички пат што го избираат сите радикализирани поединци во прифаќањето на насилниот екстремизам или тероризам. Исто така, не постои еден единствен психолошки профил ниту еден единствен сет на демографски карактеристики што им се заеднички на сите поединци што преминуваат во насилен екстремизам или тероризам. Наместо тоа, радикализираните поединци доаѓаат од различни социјални средини, имаат различни лични мотиви, доживуваат разновидни околности или услови што ги туркаат или ги влечат кон насилен екстремизам или тероризам. Понатаму, истите околности што предизвикуваат еден поединец да се радикализира, нема да го имаат истото влијание кај многу други поединци.

Радикализацијата не е едноставен линеарен процес во кој постои постепено но прогресивно продлабочување на посветеноста кон насилниот екстремизам или тероризам, кулминирајќи во насочување кон насилната цел. Некои поединци следат потешка и посложена патека, упаѓајќи во насилен екстремизам и излегувајќи од него, во зависност од специфичните околности и луѓето со кои се соочуваат во текот на секојдневниот живот.

Освен тоа, не сите поединци што на крајот ќе усвојат насилна екстремистичка или терористичка перспектива размислуваат самите да извршат насилнички дела – оние што се задоени со насилна екстремистичка или терористичка идеја можат да покажат различни нивоа на вклученост или посветеност кон таа идеја. Некои може да бидат подготвени да користат насилство, други може само да бидат подготвени да помогнат во употребата на насилство (на пример, преку обезбедување средства или материјални добра за оние што вршат акти на насилство), додека други, пак, може да се залагаат за употреба на насилство, но да не бидат подготвени да се ангажираат или да помогнат во актите на насилство. Насилните екстремистички и терористички групи, како и сите други општествени групи, обично се карактеризираат со голема внатрешна разновидност. Сепак, важно е да се напомене дека нудењето на поддршка на насилни екстремисти или терористи ги носи истите морални и правни последици како и самото спроведување на акти на насилство.

Услови што можат да доведат до радикализација

Истражувањата покажуваат дека многу услови можат да доведат до радикализација. Тие може да се поделат на два главни типа: услови за предиспозиција и услови за овозможување. При читање на нивните описи, треба да се има на ум дека различни подгрупи на услови функционираат кај различни поединци. Ниту еден услов сам по себе не може да доведе до радикализација. Дури и ако се работи за голема група на услови, таа сепак не мора да води одреден поединец во насилен екстремизам и тероризам, особено ако поединецот е опремен со компетенции што овозможуваат отпорност кон насилна екстремистичка и терористичка реторика и пропаганда.

Описите на условите што следат подолу се базирани врз евиденција од научната литература. Читателите што се заинтересирани да дознаат повеќе треба да се консултираат со изворите што се наведени на крајот од ова поглавје, во делот за понатамошно читање.

Услови за предиспозиција

Радикализацијата може да произлезе од еден или повеќе од условите опишани подолу. Тие можат да се категоризираат како лични, социјални и политички (но имајте предвид дека редоследот нема посебно значење).

Проблематично семејно потекло

Во некои случаи, поединците се израснати во семејства што имаат историја на меѓусебни конфликти, семејно насилство, злоупотреба на дроги и медикаменти од страна на родителите, ментална болест кај родителите или насилен родителски стил. Поединците од семејствата со една или повеќе од овие карактеристики веројатно немаат добиено соодветна интелектуална, емоционална и бихевиорална поддршка за време на развојот – поголема е веројатноста тие да растеле под слаб надзор и сурова и непредвидлива дисциплина. Поединците од ваквите семејни средини имаат поголема веројатност да доживеат неуспех во образованието и исто така имаат поголема веројатност да се вклучуваат во деликвентно однесување и да покажуваат тенденција кон насилство и агресија.

Отуѓување од другите луѓе или од општеството

Отуѓување од родители и други членови на семејството, отуѓување од врсници, чувство на изолација од други луѓе, немање на чувство на припадност кон која било социјална група и отуѓување од општеството можат да резултираат во емоционална несигурност, ранливост и осаменост. Оние што се социјално отуѓени можат да бидат склони кон радикализација, бидејќи членството во насилна екстремистичка група лесно им ги нуди придобивките на пријателство што им се потребни на таквите поединци.

Тешкотии со личниот идентитет

Луѓето понекогаш имаат дифузен, збунет, неизвесен или нестабилен идентитет, немаат јасна смисла за себеси и не се сигурни како би се опишале или дефинирале себеси, каква е целта на нивниот живот, кои се нивните вистински интереси или што треба да бидат нивните идни амбиции. Во секој даден момент, неизвесноста на идентитетот може да се применува само на неколку аспекти на себеси или може да биде посеопфатна и да се применува во многу различни аспекти. Овие тешкотии со идентитетот се вообичаени за време на адолесценцијата и почетокот на зрелоста. Тие можат да бидат поврзани со чувства на сомневање во себе, несигурност и нестабилност. Бидејќи насилните екстремистички и терористички организации нудат чувство на сигурност и можат да обезбедат силен идентитет на своите членови врз основа на интензивна лојалност кон целта, тие можат да им бидат привлечни на поединците коишто се борат со својот личен идентитет.

Симплистичен стил на размислување

Постојат значителни варијации во стилите на размислување на луѓето. Некои поединци користат стил што е многу едноставен. Овие поединци претпочитаат единствени, дефинитивни и јасни одговори на прашања, наместо двосмислени или добро промислени одговори. Тие користат преому симплистичен начин на размислување кога размислуваат за социјални групи, „ние спроти нив“, а другите луѓе лесно ги гледаат или како пријатели или како непријатели. Тие прават груби генерализации и ги игнорираат исклучоците и алтернативите, брзо ги отфрлаат спротивните ставови и честопати не сакаат да го променат својот начин на размислување. Потврдено е дека луѓето со симплистичкиот стил на размислување имаат поголема веројатност да прифатат конфликт, помала веројатност да соработуваат и да прават компромиси со другите за да решаваат конфликти, немаат емпатија за луѓето што припаѓаат на други општествени групи и полесно усвојуваат догматски и авторитарни позиции. Истражувањата покажуваат дека поединците што го прикажуваат овој стил на размислување имаат поголема веројатност да го поддржат насилниот екстремизам.

Недостиг на изложеност на позитивни примери и алтернативни гледишта

Некои поединци не се изложени на позитивни примери додека растат, се сретнуваат само со ограничен опсег на ставови и перспективи во нивното секојдневно опкружување и не се изложени на анализа, размислување или дијалог за вредности, ставови или социјални прашања во семејството или во училиштето. Изложеноста на другите луѓе што моделираат алтруистички и почитувачки однесувања, пристап до луѓе што имаат разновидни знаења и изложеност на широк спектар на идеи, мислења и размислувања од страна на други луѓе и текстови, може да ги пренасочат лицата што тргаат кон насилен екстремизам на нов пат. Оние што ги немаат овие предности, имаат поголема веројатност да се приклонат кон екстремизам.

Расизам и дискриминација

Кога припадниците на расната, етничката или религиозната група на која се припаѓа поединецот постојано се подложени на расизам, дискриминација и непријателство или кога поединецот честопати искушил лично малтретирање, виктимизација или напад поради расата, етничката припадност или религијата, тој може да стане склон кон радикализација. Чувствата на понижување, незадоволство и гнев што се предизвикани од расизам и дискриминација може да дејствуваат како значајни мотиватори за приклонување кон насилен екстремизам.

Лишување и маргинализација

Можно е расизмот и дискриминацијата да доведат до невработеност или до намалени можности. Ова пак може да резултира во економско лишување, блокирање на социјалната мобилност, ограничени соцоекономски можности, исклучување и маргинализација. Сите овие услови може да предиспонираат поединци за радикализација. Перцепциите за блокирана социјална мобилност и ограничени можности, исто така, можат да се појават во отсуство на расизам и дискриминација, на пример, во случај на обесправени членови на мнозинска група. Кога луѓето ја споредуваат сопствената позиција со позицијата на другите и кога ќе сфатат дека во споредба со нив имаат многу помалку ресурси отколку што треба да имаат и кога ги согледуваат бариерите за влез во општеството и недостигот на опции за успешна или просперитетна иднина, чувството на неправедност

и нееднаквост може да создаде широк спектар на емоции, вклучувајќи фрустрација, незадоволство и лутина. Овие емоции можат да го мотивираат процесот на радикализација, особено ако поединецот верува дека неговата лична ситуација не може да се подобри преку легитимни средства.

Жалби и неправди

Расизмот, дискриминацијата, лишувањето и маргинализацијата не се единствените причини што можат да мотивираат радикализација. Огорченоста, бесот и гневот за другите неправди исто така можат да го мотивираат овој процес. На пример, жалбите против полицијата, жалбите против медиумите и нивното пристрасно покривање на малцинските прашања, лутината за кршењето на човековите права, антагонизмот, бесот или дури и омразата кон надворешната политика и прекуокеанската агресија на одредена земја и перцепциите за двојните стандарди во владините политики, сите можат да мотивираат желба да се дејствува против неправдата. Жалбите за неправдите што биле извршени против членовите на сопствената културна група може да бидат особено силни како мотивирачки фактори. Кога поединци ги гледаат тешките неправди и имаат жалби против сторителите, тие се со поголема веројатност да се приклонат кон насилен екстремизам.

Разочарување во политичарите и конвенционалната политика

Во моментов има широко распространето разочарување во конвенционалните политички процеси, а често се смета дека во политиката доминираат елитите што се оддалечени од секојдневните грижи и животи на граѓаните. Доколку се смета дека политичарите не се заинтересирани за проблемите на граѓаните или ако постои верување дека постапките на политичарите се недоволни за да се справат со овие проблеми на суштински начин, може да се појави недоверба во политичарите и незадоволство од политичкиот систем. Ова може да доведе до чувство на фрустрација и немоќ, отфрлање на демократските норми, како и насочување кон алтернативни начини на дејствување што може да вклучуваат насилен екстремизам.

Разочараност од демократските форми на граѓанско учество

Лицата исто така можат да се чувствуваат разочарани од демократските форми на граѓанско учество. На пример, тие може да чувствуваат дека институционалните канали преку кои може да ја изразат нивната гледна точка се неефикасни и дека не можат да имаат значајно влијание врз јавната политика. Може да почувствуваат немоќ и да не можат да ги согледаат предностите од ангажирањето во конвенционалните политички акции (на пример, гласање, јавно барање упатено до политичарите во парламентот) или алтернативни мирни форми на политичко дејствување (на пример, учество во протести, потпишување петиции). Во такви околности, членството во насилна екстремистичка група може да обезбеди чувство на влијание што не може да се добие преку други средства.

Услови на поттикнување

Кога одредено лице ја следи личната траекторија кон радикализација како последица на еден или повеќе услови за predisпозиција, приклонувањето кон насилен екстремизам

или тероризам може да се забрза во услови на поттикнување. Овие услови обично вклучуваат изложеност на идеологија која ја оправдува употребата на насилство.

Изложеноста на насилна екстремистичка идеологија преку социјална група што обезбедува чувство на заедница и припадност

Дружењето со истомисленици (членови на семејството, припадници на локалната заедница или религиозна група или членови на обесправена маргинализирана група) може да создаде чувство на пријателство и припадност. Пријателствата што се прават преку насилна екстремистичка група создаваат чувство на припадност и ги компензираат ефектите од социјалното отуѓување.

Радикализацијата на овој начин се случува во таканаречените „места на ранливост“, како што се места на религиозни собирања, затвори или други околности што се невидливи за властите, каде што новодојдените членови можат да бидат изненадени и да се чувствуваат несигурни или вознемирени. Понекогаш, водачите на групите или други харизматични личности имаат влијание во вклучувањето и привлекувањето на новодојденецот во групата. Понекогаш, неколку членови на групата можат да дејствуваат како примери за однесување, кои помагаат да се одржи посветеноста во раните фази, го олеснуваат влегување во групата и го запознаваат новодојдениот со насилните екстремистички идеи и верувања на групата. Отвореноста кон примање на овие идеи кај новодојдените може да биде голема доколку тие ги споделуваат жалбите на другите членови на групата и доколку се идентификуваат со оние што се сметаат за жртви.

Изложеност кон насилна екстремистичка идеологија преку интернет или пишани материјали

Радикализацијата може да започне и преку изложеност на насилна екстремистичка идеологија на интернет или во памфлети и други пишани материјали. Одредено лице ќе биде отворено кон идеологијата што ја среќава на интернет или во пишани материјали ако таа идеологија му помага да ги сфати сопствените проблеми или да ги осмисли на одреден начин личните искуства во општествениот или политичкиот свет. Насилните екстремистички идеологии обично ја легитимизираат екстремистичката позиција преку преувеличување на разликите меѓу екстремистичката група и тие кон кои треба да биде насочено насилството, користејќи ја рамката „ние спроти нив“. Специфичната содржина на идеологијата, се разбира, варира од една екстремистичка група до друга, но повеќето насилни екстремистички идеологии ја презентираат и ја воздигнуваат употребата на насилството како чесна и престижна. Оправдувањето на насилството најчесто се базира на идејата на угнетување според која „ние“ сме нападнати од „нив“. Оваа идеја бара насилна реакција и го прикажува насилството како неопходно и ефикасно средство за постигнување на целите на групата. Идеологијата гради колективен идентитет базиран на идејата на насилна борба, при што насилството се рационализира како „одбранбено“. Оправдувањето ги рedefинира поимите на добро и зло, што помага да се надминат потенцијалните морални инхибиции што ги има поединецот во врска со употреба на насилство. Освен тоа, насилните екстремистички идеологии честопати ги дехуманизираат лицата што се таргетирани за насилство, ги споредуваат со животни, што дополнително ги намалува моралните проблеми на членовите на групата што може да ги има во врска со употребата на насилство.

Некои насилни екстремистички и терористички групи се исклучително софистицирани во користењето на интернетот за ширење на нивните идеологии. Интернетот им нуди

бројни предности на овие групи, вклучувајќи лесен пристап, ниска цена, мала регулација, анонимност, брзи информации, интерактивност и потенцијално голема публика. Работата на интернет е исто така многу флексибилна. Веднаш штом властите ќе ја укинат пропагандата на една веб-страница, истиот материјал може да биде повторно поставен на друга веб-страница.

Изложеност на насилна екстремистичка идеологија што ги задоволува основните психолошки потреби на поединецот

Насилните екстремистички или терористички идеологии исто така можат да бидат привлечни за некои луѓе, бидејќи ги задоволуваат нивните основни психолошки потреби. На пример, во случај на оние што се соочуваат со тешкотии со личниот идентитет, се збунети или несигурни, или имаат ниска самодоверба, насилната екстремистичка или терористичка идеологија може да понуди јасен и силен психолошки фокус и насока во животот. Идеологијата исто така може да им даде чувство на контрола и самопочит. Посветеноста кон идеологијата може дополнително да се зајакне ако лицето верува дека употребата на радикален, дрзок или насилен јазик или акција им овозможува повисок општествен статус.

Изложеност на насилна екстремистичка идеологија која стимулира морално, религиозно или политичко будење

Истражувањата покажуваат дека радикализацијата понекогаш е последица на изложеноста на идеологиите што го стимулираат моралното, религиозното или политичкото будење. На пример, ако идеологијата го претставува вооружувањето како одбрана на жртвите со коишто поединецот се идентификува, како морална или света должност. Во некои случаи, будењето се состои од интензивирање на постојната религиозна определба што го насочува поединецот кон сè построги религиозни покорувања; во други случаи, будењето е премин од немање на верувања до усвојување на многу ригорозен збир на верувања. Иако е покажано дека овие видови на будења имаат клучна улога во радикализацијата на некои насилни екстремисти и терористи, многу други поединци искусуваат слични морални, религиозни или политички будења без да станат радикализирани. Не е јасно зошто некои, но не сите поединци се приклучуваат кон насилен екстремизам или тероризам како последица на овие искуства.

Изложеност на насилна екстремистичка пропаганда која нуди чувство на авантура, возбуда и хероизам

Особено младите мажи можат да бидат радикализирани преку изложеност на идеологии што создаваат позитивна емоционална реакција, овозможувајќи им чувства на хероизам, авантура, возбуда, ризик и опасност. Ова се замките што ги привлекуваат младите мажи што поминуваат низ процес на развивање и истражување на сопствената машкост. Познато е дека терористичката пропаганда често директно ја користи оваа привлечност, преку презентирање на логорите за обука за терористи како возбудливи авантури и младите луѓе се заведуваат со фантазии на слава и хероизам. Некои насилни екстремистички и терористички групи се исклучително вешти во приспособувањето на нивните онлајн материјали и видеа кон младите. Техниките за видеомонтажа се позајмени од популарната телевизија и кинематографија, прикажаното насилство може да биде напишано и испланирано пред време, а театарот на војната може да се претвори во арена што наликува на видеоигра. Овие префинети методи ја зголемуваат привлечноста на онлајн видеата кај младите луѓе.

Понекогаш не се само мажи заведени со елементот на возбуда. Некои млади жени, исто така, можат да бидат привлечени (на пример, со помислата дека патуваат во друга земја за поддршка на хероите на фронтот, или самопожртвуван духовен живот во рамките на калифат).

Категориите на условите за поттикнување, се разбира, не се меѓусебно исклучиви. Веројатно, во секој индивидуален случај, поединецот е радикализиран преку изложеност на пропаганда што има за цел истовремено да апелира на голем број потреби. На пример, една пропаганда може истовремено да му понуди на поединецот чувство на припадност, идеја што помага во изразување на политичките поплаки, чувство на цел и влијание, самопочит и мамка на авантура, возбуда и херојство.

Треба уште еднаш да се нагласи дека поединците ретко се радикализираат само преку еден единствен услов за предиспозиција или услов за поттикнување. Радикализмот почесто е последица на комбинација на неколку услови што се преклопуваат на различни и сложени начини, зависно од специфичните околности на за-сегнатото лице. Понатаму, различни подгрупи на услови се оперативни за различни поединци. Меѓутоа, поединците можат да бидат опремени со внатрешни ресурси што создаваат отпорност кон овие услови. Ако ова се направи нема да дојде до радикализација дури и ако оние што регрутираат применат голема подгрупа на услови. Рамката обезбедува методи за развивање на отпорност кај поединците и во однос на условите за предиспозиција и во однос на условите за поттикнување на радикализација.

Иако ова поглавје се фокусира на индивидуално ниво на анализа (бидејќи ова е нивото на кое Рамката може да се искористи за да се развие отпорност кај учениците), не смее да се занемари дека институционалните структури, нееднаквостите, дискриминацијата, расизмот и сиромаштијата имаат значајна улога во поттикнувањето на условите што доведуваат до радикализација. Ова е особено важно кога институционалните структури не успеваат да ги решат проблемите со сиромаштија, кога се пристрасни на начин што ги исклучува загрозените поединци или кога таргетираат малцински групи на дискриминаторски и неправеден начин. Со други зборови, самите институционални структури можат да придонесат до маргинализација на поединците, до нивно чувство на отуѓување, а со тоа и до радикализација.

Отпорност кон радикализација

За поимот „отпорност“

Под „отпорност“ се подразбира дека поединецот се развива нормално или функционира ефикасно во услови на значителни неповолности или негативни животни услови. Отпорноста е вообичаена човечка карактеристика; многу луѓе успеваат да пронајдат стратегии за справување со условите со кои се соочуваат, дури и кога тие се многу неповолни. Тие постигнуваат позитивни резултати и покрај присуството на сериозни непогоди. Негативни или социјално непожелни резултати се јавуваат кога поединците не успеваат да најдат соодветни стратегии за справување со неповолни услови. Ова може да се случи ако условите се исклучително тешки, ако поединецот нема доволно социјална поддршка или ако на поединецот му недостасуваат психолошки ресурси што се потребни за активирање на соодветни стратегии за справување со неповолностите.

Развивање на отпорност кон радикализмот

Отпорноста кон радикализација се појавува кога луѓето се изложени на еден или повеќе услови со предиспозиција или поттикнување, но не преминуваат во насилен екстремизам или тероризам. Истражувањата укажуваат на бројни активности што може да се преземат за да се подобри отпорноста кон радикализација. Тие го вклучуваат следново.

Разоткривање на манипулативноста на насилниот екстремизам и тероризам

Насилниот екстремизам и тероризам може да биде разоткриени со демистифицирање и објаснување на тоа како е навистина да се биде член на насилна екстремистичка или терористичка организација. Ова може да вклучи објаснување на тоа како таквите организации манипулираат со своите членови, ја искривуваат вистината, објавуваат невистини и ги поттикнуваат своите членови да вршат насилни дела. Исто така, разоткривањето може да се направи преку објаснување на ефектите од приклучување кон таква организација врз секојдневниот живот на регрутираните и врз нивните односи со семејствата и пријателите. Меѓутоа, едноставно стекнување на поединците со знаење за суровата реалност на насилниот екстремизам и тероризам не е доволно за да се изгради отпорност кон радикализација на идеологијата и пропагандата – поединците исто така треба критички да размислуваат за тоа дека вклучувањето во насилниот екстремизам и тероризам фундаментално ќе ги промени и ќе влијае врз нивниот живот и животот на нивните сакани.

Деконструкција на насилните екстремистички наративи и обезбедувањето контранаративи

Отпорноста може да се изгради и преку деконструирање на идејата „ние спроти нив“, што обично ја застапуваат насилните екстремистички и терористички организации. Можат да се обезбедат и контранаративи, особено во врска со поплаките и неправдите што честопати го мотивираат вклучувањето во такви организации. Контранаративите треба да применат силни аргументи против насилните екстремистички идеи, да објаснат зошто тие не се во право, и доколку е потребно, да обезбедат ригорозно теолошко побивање на насилната идеологија. Мала е веројатноста дека контранаративите ќе бидат ефективни доколку се изразени од страна на јавни лица или фигури на авторитет со ниско ниво на кредибилитет – многу е поверојатно пораките да бидат ефективни доколку се изразени од страна на почитувани и доверливи личности од заедницата што се сметаат за независни од владата и држават.

Обука за покомплексен начин на размислување

Како што беше нагласено претходно, заедничка карактеристика на оние што го прифаќаат насилниот екстремизам е тоа што користат поедноставен стил на размислување. Таквите поединци преферираат едноставни наместо двосмислени или добро образложени одговори на прашања, прават премногу генерализации и отфрлаат алтернативни или противречни ставови. Утврдено е дека луѓето што користат поедноставено размислување можат да бидат обучени да размислуваат со покомплексен стил. Таква обука бара учесниците прво да идентификуваат повеќе гледишта на некој проблем, потоа да размислуваат за вредностите што ги поткрепуваат сите тие гледишта (тие можат да вклучуваат и насилни екстремистички ставови), а потоа да изградат сеопфатна рамка која објаснува зошто луѓето имаат различни ставови

за овој проблем. Докажано е дека овој вид на обука може значително да ја зголеми комплексноста во размислувањето за социјалните проблеми. За да биде успешна обуката, одговорите не треба да бидат дадени, туку треба да се им овозможи на поединците независно да развијат свое мислење, да соберат информации, да бидат отворени и да истражуваат широк спектар на погледи, да ги поднесуваат на критичка евалуација, да толерираат и да го прифатат недостигот на еднозначни одговори на комплексните општествени и политички прашања.

Образование за идентификација и деконструкција на пропагандата

Отпорноста кон радикализација може да се изгради и преку поспецифично образование за тоа како да се препознае и деконструира политичката и идеолошката пропаганда. Деконструкцијата на пропагандата бара вештини на пронаоѓање и оценување на независни извори на информации, особено извори што обезбедуваат поинакви идеи на оние што ги презентира пропагандата. Исто така, поединците треба да бидат способни да ги осознаат основните мотиви, намери и цели на оние што ја создале пропагандата, што подразбира разбирање и толкување на поширокиот политички и општествен контекст во кој таа е произведена. Понатаму, поединците треба да бидат способни да ги сумираат резултатите од анализата на доследен начин. Образованието на учениците за пропаганда е корисно за стекнување на поединците со овие важни компетенции.

Образование за дигиталната писменост

Како што веќе беше истакнато, интернетот е клучен извор на информации и пропаганда за насилни екстремистички и терористички организации, а се користи и за директно комуницирање со потенцијалните регрути. Интернетот може да функционира како „ехо комора“, која ги засилува и ги потврдува насилните екстремистички и терористички верувања. Образованието за дигиталната писменост е од витално значење за да им се овозможи на поединците да го разберат не само буквалното значење на материјалите со кои се соочуваат на интернет туку и со комуникативните цели на тие материјали. Освен тоа, потребни им се вештини за идентификување на лажни вести на интернет (на пример, преку проверување на авторството, проверување дали изворите на информации цитирани во текстот навистина ги поддржуваат изразените ставови, проверување на други независни извори на информации за да се потврди приказната, проверување на датумите на користените фотографии, итн.).

На поединците исто така им се потребни вештини за препознавање на онлајн техниките за изразување што ги користат насилните екстремистички и терористички организации. Онлајн изразувањето на таквите организации честопати подразбира употреба на графички јазик и слики за да се предизвика високо ниво на лутина кај гледачот. Понатаму, информациите се внимателно приспособени да апелираат на личните потреби на потенцијалните регрути (на пример, нивната потреба за чувство на припадност, самодоверба, социјален статус или авантура). Онлајн изразувањето обично вклучува интеракција преку онлајн простор за пораки, форуми или сајтови за социјално вмрежување, што овозможува на организацијата да ги проверува потенцијалните регрути и постепено да ги приспособува комуникациите на начин што ќе го привлече нови регрути. Образованието за дигиталната писменост е од суштинско значење за стекнување

на поединците со компетенции потребни за соодветно справување со онлајн материјали и комуникации издадени од насилни екстремистички и терористички организации.

Образование за употреба на демократски средства за изразување на политички ставови

Понатамошна постапка што може да се преземе за да се изгради отпорност на индивидуата кон радикализација е да се обезбеди образование за тоа како да се испитуваат и истражуваат сложените социјални и политички прашања, како да се користат ненасилни демократски средства за изразување на политички ставови, фрустрации и поплаки и како да се организираат политички акции со цел да се подобри општеството. Во многу случаи, жалбите што ги имаат младите луѓе (на пример, во врска со кршењето на човековите права, кршењата на меѓународното право, недостигот на реакција на отворено дискриминаторски политики) се добро основани. Затоа младите луѓе треба да научат критички да ги истражуваат и да ги разберат проблемите и да преземат политички акции во однос на овие проблеми. Образованието за демократско граѓанство (ОДГ) и образованието за човекови права (ОЧП) имаат важна улога во развивањето на компетенциите што се потребни за овие цели.

Младите луѓе не се секогаш свесни за целосниот опсег на можности што можат да ги користат за да ги изразат своите ставови на оние што се на власт. Овие можности не вклучуваат само гласање и критика на избраните претставници туку и учество во мирни демонстрации и маршеви, потпишување петиции, контактирање на медиумите, пишување статии или блогови во медиумите, формирање на кампањи, користење на сајтовите за социјално вмрежување на интернет за политички цели, приклучување кон организации за политичко лобирање и кампањи, учество во настани за прибирање на финансиски средства за политички цели итн. Покрај тоа, поединците што се загрижени за одреден социјален проблем можат да организираат акциони групи, да вршат доброволна служба, да се ангажираат во прибирање на финансиски средства или други активности за политичка или социјална организација или НВО, да донираат материјални добра или да учествуваат во добротворни организации, да се вклучат во потрошувачки активизам преку бојкотирање или фаворизирање на одредени производи итн. Накратко, постои огромен спектар на можности за изразување на политички ставови, за исполнување на политичките и социјалните цели и за реализирање на желбата за придонес. Во случаите кога поединците се загрижени за прашања во други земји, достапни се и други опции, како што се работење со меѓународни добротворни организации и невладини организации, кои можат да понудат можност за патување и волонтирање во странство. Накратко, ОДГ и ОЧП можат да се користат за да се опремаат поединците со широк спектар на компетенции што се потребни за да придонесуваат и да дејствуваат политички на мирни демократски начини.

Релевантност на Рамката за градење на отпорност кон радикализација

Сите претходни методи за кои е утврдено дека се ефективни во градење на отпорност кон радикализација имаат за цел да ги развијат компетенциите на поединците за да можат тие да се заштитат од условите на предиспозиција и поттикнување на радикализација. Со развивање на овие компетенции, негативните резултати, кои инаку би можеле

да се појават, се минимизираат и наместо тоа се постигнуваат социјално пожелни позитивни резултати.

Компетенции кон кои се насочени методите

Специфичните компетенции кон кои се насочени овие различни методи се следните. Разоткривањето на насилниот екстремизам и тероризам ги подготвува поединците со знаење и разбирање за тоа што значат во практиката насилниот екстремизам и тероризам и ги поттикнува критички да размислуваат за себе и за тоа што би значело за нивните лични и семејни односи и иднина вклучувањето во такви организации. Деконструкцијата на насилните екстремистички наративи и обезбедувањето на контранаративи имаат за цел да ги поттикнат поединците да ги анализираат и критички да ги проценуваат поедноставените „ние спроти нив“ идеи и да бидат отворени кон поинакви идеи и објаснувања за социјалните и политичките прашања. Обуката на поединците да користат покомплексен начин на размислување вклучува да им се помогне да развијат самостојно размислување – да собираат информации, да бидат отворени да истражуваат широк спектар на ставови, да ги подложат тие ставови на критичка евалуација и да ја развијат толеранцијата на различно мислење (т.е. прифаќање на недостигот на еднозначни одговори) на сложени социјални и политички прашања.

Образованието за идентификација и деконструкција на пропагандата ги вклучува поединците во развивање вештини за анализа и критичка евалуација на пропаганда и независно откривање на алтернативни извори на информации. Исто така ова образование ја гради компетентноста на поединците за разбирање на пораките во медиумите (особено основните мотиви, намери и цели на оние што ги создале тие пораки), разбирање на комуникативните стратегии што ги користат оние што произведуваат пропаганда и разбирање на политичките и социјалните контексти во кои се произведува пропаганда. Образованието за дигитална писменост го поттикнува развојот на широк спектар на компетенции, вклучувајќи ги и способноста да се разберат комуникативните намери на оние што објавуваат материјали на интернет, способноста за анализа и проценка на содржината на тие материјали, способноста да се пристапи до независни извори на информации и способноста за разбирање на онлајн јазикот и комуникациските стратегии.

Конечно, образованието со употреба на демократските средства за изразување на сопствените политички ставови подразбира стекнување на поединците со знаење и разбирање на демократските процеси и закони, разбирање на комуникацијата (т.е. за тоа како комуникацијата треба да биде насочена и приспособена за нејзината наменета публика) и вештини за соодветно приспособување на сопствените комуникации. Таквото образование, идеално, би требало да ги опреми поединците со вештини за соработка и вештини за разрешување на конфликти (за да можат да преземат демократски акции заедно со нивните сограѓани) и чувство на граѓански дух (за да се мотивирани да преземат демократски акции), одговорност (за да преземаат индивидуално одговорни акции) и самоефикасност (за да чувствуваат дека е возможно нивните цели да се постигнат, барем делумно, со преземање на демократска акција).

Накратко, методите што се ефикасни во градењето на отпорност кон радикализација се методи што ги зајакнуваат следниве специфични компетенции:

- ▶ знаење и критичко разбирање на насилниот екстремизам и тероризам;
- ▶ знаење и критичко разбирање на себеси;

- ▶ вештини за аналитичко и критичко размислување;
- ▶ отвореност кон поинакви верувања и перспективи;
- ▶ вештини за самостојно учење;
- ▶ толеранција на различно мислење;
- ▶ знаење и критичко разбирање на медиумите;
- ▶ знаење и критичко разбирање на политиката и правото;
- ▶ знаење и критичко разбирање на јазикот и комуникацијата;
- ▶ јазични и комуникациски вештини;
- ▶ вештини за соработка;
- ▶ вештини за решавање на конфликти;
- ▶ граѓанска свест;
- ▶ одговорност;
- ▶ самоефикасност.

Вреди да се забележи дека сите овие компетенции, со исклучок на првата, се вклучени во Рамката. Рамката предлага 20 компетенции што им се потребни на поединците за да функционираат како демократски и интеркултурно одговорни граѓани (видете Книга 1 од оваа публикација). Тука спаѓаат сите компетенции што се наведени претходно, освен првата.

Оваа листа на компетенции вклучува голем број на ставови, вештини, знаења и критичко разбирање. Сепак, треба да се забележи дека листата не вклучува вредности, иако вредностите се составен дел од Рамката. ОДК и ОЧП се насочени токму кон поттикнување на учениците да ги вреднуваат човековите права, културната разновидност, демократијата и владеењето на правото. Затоа, Повелбата на Советот на Европа (2010) за образование за демократско граѓанство и образование за човекови права го дефинира ОДК како образование, обука, подигнување на јавната свест, информации, практики и активности што имаат за цел да им овозможат на учениците да ги практикуваат и да ги бранат своите демократски права и одговорности во општеството, да ја вреднуваат разновидноста и активно да учествуваат во демократскиот живот со цел да се промовира и да се штити демократијата и владеењето на правото. Слично, Повелбата го дефинира ОЧП како образование, обука, подигнување на јавната свест, информации, практики и активности, кои имаат за цел да им овозможат на учениците да придонесат кон градењето и одбраната на универзалната култура на човековите права во општеството, со цел да се промовираат и да се заштитат човековите права и основните слободи.

Употреба на пристапот на училиште во целина за поттикнување на развојот на компетенциите

Истражувањата покажуваат дека ОДГ и ОЧП се најефикасни во постигнувањето на нивните цели кога го користи пристапот на училиште во целина. Овој пристап вклучува интегрирање на вредностите и принципите на демократијата и човековите права во сите аспекти на училишниот живот, вклучувајќи ги и курикулумите, методите и ресурсите за предавање и учење, оценувањето, раководењето, управувањето, структурата и процесот на донесување на одлуки, политиките и кодексите на однесување, односите помеѓу вработените и помеѓу вработените и учениците, воннаставните активности и соработката со заедницата. Пристапот на училиште во целина создава училишна атмосфера во која вредностите и принципите на демо-

кратијата и човековите права може да бидат истражувани, искусени и разбрани на безбеден и мирен начин.

Постојат голем број активности што треба да се преземат при применувањето на пристапот на училиште во целина за ОДГ и ОЧП. Тие вклучуваат, меѓу другото:

- ▶ Градење на атмосфера на отворена училница. Ова е атмосфера во која учениците можат да иницираат прашања што ги засегаат, во која им е дозволено да дискутираат за контроверзни прашања, се охрабрени да ги изразат сопствените мислења и да се слушаат еден со друг и им е дозволено да истражуваат различни гледишта. Училницата се третира како безбеден простор кој е отворен, партиципативен, почитувчки и инклузивен. Во ваквата училница, учениците учествуваат во поставувањето и спроведувањето на основните правила и кодекси на однесување во случај дискусиите да се вжештат или ако има сериозно несогласување околу некое прашање.
- ▶ Градење на култура на почитување на правата во училиштето, во која политиките и практиките засновани врз принципите на човековите права и одговорности се вградени во сите училишни активности, во наставните методи, во училишните односи што ги вклучуваат учениците, наставниците, родителите, раководителите, како и пошироката локална и глобална заедница.
- ▶ Барање од учениците да се вклучат во организирани проекти за учење преку помагање на акциони проекти во локалната заедница. Ваквите проекти овозможуваат учениците да учествуваат во активности што се корисни за заедницата. Активностите се темелат на она што е научено на часовите; потоа, од учениците се бара критички да рефлектираат на искуството за да ги зголемат знаењата, да стекнат понатамошно разбирање на содржините на часовите и да го подобрат чувството за лични вредности и граѓанска одговорност.
- ▶ Обезбедување на можности за учениците да учествуваат во формално донесување на одлуки и во училиштето и во локалната заедница, на пример, преку ученички совети, застапување на интересите на учениците во работни и политички групи, итн.

Дополнителни активности што можат да се преземат при спроведување на пристапот на училиште во целина се опишани во Поглавје 5 во овој дел, за пристапот на училиште во целина.

Многубројната и понова научна евиденција покажува дека кога атмосферата во класот е отворена, кога училиштето има развиено култура на почитување на правата, кога учениците се вклучуваат во учење преку помагање во заедницата и учествуваат во училишните совети, веројатноста е поголема дека учениците:

- ▶ имаат повисоки нивоа на граѓанска свест;
- ▶ ги поддржуваат демократските вредности;
- ▶ имаат разбирање за сопствените права и одговорности кон другите луѓе;
- ▶ ги поддржуваат правата на другите;
- ▶ развиваат вештини за критичко размислување на повисоко ниво;
- ▶ развиваат позитивни и општествено одговорни идентитети;
- ▶ развиваат позитивни и кооперативни односи со врсниците врз основа на активно слушање, почит и емпатија;
- ▶ прифаќаат одговорност за сопствените одлуки;
- ▶ развиваат позитивни ставови кон инклузивност и разновидност во општеството;

- ▶ се ангажираат во политички и социјални прашања;
- ▶ чувствуваат дека како граѓани можат да имаат влијание и можат да се спротивстават на неправда, нееднаквост и сиромаштија во светот;
- ▶ се подготвени да се вклучуваат во демократските активности во иднина.

Со други зборови, ОДК и ОЧП, развивани преку пристапот на училиште во целина, им помагаат на учениците да станат добро информирани, внимателни, одговорни, ангажирани и влијателни граѓани (за детали од научната евиденција што го поддржува овој заклучок, читателите треба да ги консултираат релевантните извори наведени на крајот на ова поглавје, во делот за понатамошно читање).

Развивање на отпорност кон радикализација преку користење на Рамката

Рамката е развиена како сеопфатна, систематска и кохерентна алатка за спроведување на ОДК и ОЧП со користење на пристапот на училиште во целина за да се изградат компетенциите што им се потребни на учениците за да ги бранат и промовираат човечкото достоинство, човековите права, културната разновидност, демократијата и владеењето на правото. Преку моделот на компетенции, како и преку дескрипторите и спроведувањето на курикулумите, педагогијата и оценувањето, Рамката ги обезбедува материјалите потребни за систематско спроведување на ОДК и ОЧП во формалниот образовен систем, од претшколско до високо образование. Понатаму, како што видовме претходно, ако се спроведува соодветно, Рамката исто така обезбедува методи за стекнување на учениците со компетенции што градат отпорност кон широк опсег на услови на predisпозиција и поттикнување на радикализација, кои беа наведени претходно во ова поглавје.

Рамката нуди посеопфатни и посистематски начини за стекнување на учениците со компетенциите потребни за отпорност, во споредба со кој и да е од индивидуалните методи што беа разгледани во делот за отпорност кон радикализација. Всушност, образованието врз основа на Рамката задолжително вклучува четири од шесте методи што беа разгледани во тој дел (поттикнување на сложено размислување, образование за пропаганда, образование за дигитална писменост и образование за употреба на демократски средства). Исто така, не постои причина образованието засновано на Рамката да не може да се надопolni и да се зајакне со употребата на другите два методи (разоткривање на насилниот екстремизам и тероризам и деконструкцијата на насилните екстремистички идеи и обезбедувањето на контра-наративи).

Накратко, Рамката обезбедува детален систем за развивање на отпорноста на младите луѓе кон услови што можат да доведат до радикализација. Постојат изобилни докази дека поединците што ги поседуваат компетенциите наведени во Рамката имаат доволно отпорност да издржат многу широк спектар од условите за predisпозиција и поттикнување на радикализација, кои се наведени во ова поглавје.

Практика – како да се постигнат овие цели?

Оние што сакаат да ја изградат отпорноста на младите луѓе кон радикализација треба да размислат за воведување на курикулум базиран на компетенции во формалниот образовен систем што ќе го поттикне развојот на 20-те компетенции содржа-

ни во Рамката. Упаството за начинот на кој Рамката може да се користи за преглед и ревизија на постојните курикулуми или за планирање на нов курикулум е дадено во Поглавје 1 од делот за курикулуми. Курикулумот базирана на компетенции треба да се реализира преку пристапот на училиште во целина за да се максимизира нејзиното влијание врз учениците. Поглавјето 5 за пристапот на училиште во целина објаснува како Рамката може да се спроведе користејќи го овој пристап.

Покрај тоа, курикулумот базиран на компетенции треба да се предава со користење на соодветни педагошки методи, а напредокот на учениците во совладување на компетенциите треба да се оценува со користење на соодветни методи за оценување. Упатствата за таквите методи се дадени во поглавјата 2 и 3 за педагогија и оценување. Исто така, треба да се приспособи образованието на наставници за да се осигури дека наставниците ги имаат потребните капацитети и стручност да ги реализираат курикулумите базирани на компетенции. Во Поглавјето 4 за образование на наставници се обработува оваа тема.

Значи, Рамката обезбедува сеопфатен збир на материјали кои, доколку се користат за насочување на образовните политики и практики, можат да му овозможат на формалниот образовен систем да ја развива отпорноста на учениците кон радикалните влијанија и насилните екстремистички комуникации, пропаганда и реторика.

Препораки

До одговорните за донесување на политички одлуки и до креаторите на политики за демократско владеење, јавни власти, социјална интеграција, социјална кохезија, полиција, безбедност и образование:

- ▶ Прегледајте, ревидирајте и обновувајте ги системите за формално образование за да се осигура дека овие системи се во согласност со Рамката. Овозможете им на учениците да ги развијат компетенциите што се потребни за да се зајакне нивната отпорност кон радикалните влијанијата и насилните екстремистички и терористички комуникации.

До одговорните за донесување на политички одлуки и до креаторите на политики за образование:

- ▶ Обезбедете соодветното образование за принципите и практиките на Рамката за да бидат достапни за сите стручни лица во образованието – вклучувајќи ги едукаторите на наставници, студентите што се обучуваат за наставници, директорите на училиштата и наставниците.
- ▶ Обезбедете соодветно образование за сите стручни лица во образованието за проблемот на радикализација што води кон насилен екстремизам и тероризам и за начините на коишто Рамката може да се користи за борбата против радикализација.
- ▶ Обезбедете материјална поддршка и ресурси потребни за спроведување на Рамката во формалниот образовен систем.

До едукаторите, полицијата, припадниците на безбедносните служби и другите државни службеници вклучени во спречувањето на насилен екстремизам и тероризам:

- ▶ Осигурајте дека сте запознаени со принципите и практиките на Рамката.

До одговорните за донесување на политички одлуки и до креаторите на поли-

тики за демократско владеење, јавни органи, социјална интеграција, социјална кохезија, полиција и безбедност:

- ▶ Користете ја Рамката како основа за соработка со креаторите на политиките за образование за да се осигура дека политиките за социјална интеграција, социјална кохезија, полициска работа и безбедност не ги поткопуваат образовните цели на Рамката и методите што можат да се користат за да се поттикнат компетенциите за демократска култура на учениците (на пр. отворена атмосфера во училиницата, култура на почитување на правата).

До одговорните за донесување на политички одлуки и до креаторите на политики за демократско владеење, јавни власти, социјална интеграција и социјална кохезија:

- ▶ Осигурајте се дека структурите на државните институции реагираат на проблемите на граѓаните и зајакнете го нивниот легитимитет преку дијалог со граѓаните и робустниот демократски ангажман.
- ▶ Обезбедете системи и структури каде што учениците можат да влијаат врз одлуките што ги засегаат.
- ▶ Преземете акција за решавање на пошироките проблеми на неповолни животни услови, дискриминација и исклучување со кои се соочува маргинализираното население.

Извори

Council of Europe (1950), *European Convention on Human Rights*, Council of Europe, Strasbourg: www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf.

Council of Europe (2010), *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, Recommendation CM/Rec(2010)7 and explanatory memorandum*. Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16803034e3>.

Council of Europe (2016), *Competences for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe, Strasbourg: www.coe.int/competences.

Council of Europe (2016), *Teaching controversial issues*, Council of Europe, Strasbourg: <https://rm.coe.int/16806948b6>.

Council of Europe (2017), *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (accompanying chapters in the present volume on curriculum, pedagogy, assessment, the whole-school approach and teacher education), Council of Europe, Strasbourg.

Radicalisation Awareness Network (2017), *Preventing radicalisation to terrorism and violent extremism: approaches and practices*: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/radicalisation_awareness_network/ran-best-practices/docs/ran_collection-approaches_and_practices_en.pdf.

UNESCO (2013), *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*, UNESCO, Paris: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225606e.pdf>.

United Nations (1948), *Universal Declaration of Human Rights*, United Nations, New York: www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/.

United Nations (1989), *Convention on the Rights of the Child*, United Nations, New York: www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

Понатамошно читање

Bartlett J., Birdwell J. and King M. (2010), *The edge of violence*, Demos, London, available at www.demos.co.uk/files/Edge_of_Violence_-_full_-_web.pdf?1291806916, accessed 30 December 2017.

Bonnell J. et al. (2011), *Teaching approaches that help to build resilience to extremism among young people*, Research Report DFE-RR119, Department for Education, London, available at www.gov.uk/government/publications/teaching-approaches-that-help-to-build-resilience-to-extremism-among-young-people, accessed 30 December 2017.

Bouchard M. (ed.) (2015), *Social networks, terrorism and counter-terrorism: radical and connected*, Routledge, London.

Briggs R. and Feve S. (2014), *Countering the appeal of extremism online*, Institute for Strategic Dialogue, London, available at www.dhs.gov/sites/default/files/publications/Countering%20the%20Appeal%20of%20Extremism%20Online-ISD%20Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Council of Europe (2015), *The fight against violent extremism and radicalisation leading to terrorism – Action Plan*, 19 May 2015, CM(2015)74, Council of Europe, Strasbourg, available at https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805c3576, accessed 30 December 2017.

Council of Europe (2016), *Action Plan on building inclusive societies (2016-2019)*, CM(2016)25, Council of Europe, Strasbourg, available at [https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM\(2016\)25](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?Reference=CM(2016)25), accessed 30 December 2017.

Covell K. (2013), "Children's human rights education as a means to social justice: a case study from England", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* Vol. 2, No. 1, pp. 35-48.

Crone M. (2010), *Dynamiker i ekstremistiske miljøer*, DIIS, Copenhagen, available at https://www.diis.dk/files/media/publications/import/extra/wp2010-24-dynamikker-i-ekstremistiske_miljoeer-web_1.pdf, accessed 30 December 2017.

Davies L. (2008), *Educating against extremism*, Trentham Books, Stoke on Trent.

Davies L. et al. (2015), *Formers and families: transitional journeys in and out of violent extremism in the UK*, Connect Justice, Birmingham, available at www.connectjustice.org/UK-Formers-&Families.pdf, accessed 30 December 2017.

Department for Communities and Local Government (2010), *Preventing support for violent extremism through community interventions: a review of the evidence. Rapid evidence assessment – Full final report*, DCLG, London, available at <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919164935/http://www.communities.gov.uk/documents/communities/pdf/1513881.pdf>, accessed 30 December 2017.

Dyer E. and Simcox R. (2013), *Al-Qaeda in the United States: a complete analysis of terrorist offenses*, Henry Jackson Society, London.

European Commission's Expert Group on Violent Radicalisation (2008), *Radicalisation processes leading to acts of terrorism*, European Commission, Brussels.

Hatcher J. A., Bringle R. G. and Hahn T. W. (eds) (2017), *Research on student civic outcomes in service learning: conceptual framework and methods*, Stylus Publishing, Sterling, VA.

Hemmingsen A. S. (2015), *An introduction to the Danish approach to countering and preventing extremism and radicalization*, DIIS, Copenhagen, available at http://pure.diis.dk/ws/files/470275/DIIS_Report_2015_15_2_ed..pdf, accessed 30 December 2017.

Hogg M. A., Kruglanski A. and van den Bos K. (eds) (2013), "Uncertainty and extremism", *Journal of Social Issues* Vol. 69, No. 3, pp. 407-613.

Horgan J. (2014), *The psychology of terrorism* (2nd edn), Routledge, New York.

Kühle L. and Lindekilde L. (2010), *Radicalization among young Muslims in Aarhus*, Centre for Studies in Islamism and Radicalisation, Aarhus, available at https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2725/files/2016/04/radicalization_aarhus.pdf, accessed 30 December 2017.

Lennings C. J. et al. (2010), "Grooming for terror: the internet and young people", *Psychiatry, Psychology and Law* Vol. 17, No. 3, pp. 424-37.

Liht J. and Savage S. (2013), "Preventing violent extremism through value complexity: being Muslim being British", *Journal of Strategic Security* Vol. 6, No. 4, pp. 44-66.

Ragazzi F. (2018), *Students as suspects? The challenges of counter-radicalisation policies in education in the Council of Europe member states – Interim report*, Council of Europe, Strasbourg.

Ranstorp M. and Hyllengren P. (2013), *Förebyggande av Våldsbejakande Extremism I Tredjeland*, Swedish Defence University, Stockholm.

Roy O. (2016), *Le djihad et la mort*, Editions du Seuil, Paris.

Savage S., Khan A. and Liht J. (2014), "Preventing violent extremism in Kenya through value complexity: assessment of being Kenyan being Muslim", *Journal of Strategic Security* Vol. 7, No. 3, pp. 1-26.

Schmid A. P. (ed.) (2011), *The Routledge handbook of terrorism research*, Routledge, Abingdon.

Schulz W. et al. (2010), *ICCS 2009 International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*, IEA, Amsterdam, available at www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Sebba J. and Robinson C. (2010), *Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award: Final report*, UNICEF UK, London, available at www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/RRSA_Evaluation_Report.pdf, accessed 30 December 2017.

Singh J., Kerr P. and Hamburger E. (eds) (2016), *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism*, UNESCO, Paris, available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246371e.pdf>, accessed 30 December 2017.

Torney-Purta J. et al. (2001), *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*, IEA, Amsterdam, available at www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Age_Fourteen.pdf, accessed 30 December 2017.

UNICEF UK (2017), *Rights Respecting Schools Award*, UNICEF UK, London, available at www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/, accessed 30 December 2017.

Youth Justice Board for England and Wales (2012), *Preventing religious radicalisation and violent extremism: a systematic review of the research evidence*, available at www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/396030/preventing-violent-extremism-systematic-review.pdf, accessed 30 December 2017.

Продажни агенти за публикации на Советот на Европа

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: + 32 (0)2 231 04 35
Fax: + 32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
http://www.libeurop.be

Jean De Lannoy/DL Services
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
http://www.jean-de-lannoy.be

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: + 1 613 745 2665
Fax: + 1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
http://www.renoufbooks.com

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: + 420 2 424 59 204
Fax: + 420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
http://www.suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskåft 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: + 45 77 66 60 00
Fax: + 45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
http://www.gad.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: + 358 (0)9 121 4430
Fax: + 358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
http://www.akateeminen.com

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81
Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
http://book.coe.int

Librairie Kléber
1, rue des Francs-Bourgeois
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
http://www.librairie-kleber.com

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: + 47 2 218 8100
Fax: + 47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
http://www.akademika.no

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: + 48 (0)22 509 86 00
Fax: + 48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
http://www.arspolona.com.pl

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E-mail: apoio.clientes@marka.pt
www.marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: + 7 495 739 0971
Fax: + 7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
http://www.vesmirbooks.ru

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16, chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: + 41 22 366 51 77
Fax: + 41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: + 44 (0)870 600 5522
Fax: + 44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
http://www.tsoshop.co.uk

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: + 1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
http://www.manhattanpublishing.com

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: + 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: + 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

Модел на компетенции за демократска култура



Советот на Европа ги промовира и ги штити човековите права, демократијата и владеењето на правото. Овие принципи со години ги претставуваат темелите на европските општества и политички системи. Сепак, тие треба да се одржуваат и да се поттикнуваат и во време на економска и политичка криза.

Повеќето луѓе би се согласиле дека демократијата претставува форма на управување од или во име на народот и дека не може да функционира без институции што обезбедуваат редовни, слободни и фер избори, волја на мнозинството и одговорност на владата. Сепак, овие институции не можат да функционираат доколку самите граѓаните не се активни и посветени на демократските вредности и ставови. Образованието тука има централна улога. Оваа Референтна рамка ги поддржува образовните системи во изведувањето на наставата, учењето и оценувањето на компетенциите за демократска култура и обезбедува кохерентен фокус на широкиот опсег на пристапи.

Оваа **трета книга** дава насоки за тоа како моделот на компетенции и соодветните дескриптори, содржани во книгите 1 и 2, може да се користат во шест образовни контексти. Затоа, трите книги заедно им нудат на наставниците референтна рамка и алатка за креирање, спроведување и оценување на образовни интервенции во формални и неформални контексти.

МКД

www.coe.int

Советот на Европа е водечка организација за човекови права на континентот. Се состои од 47 земји членки, вклучувајќи ги сите членки на Европската Унија. Сите земји членки на Советот на Европа се имаат потпишано на Европската конвенција за човекови права, договор за заштита на човековите права, демократијата и владеењето на правото. Европскиот суд за човекови права го надгледува спроведувањето на Конвенцијата во земјите членки.

Книга 3 од три книги
Не треба да се продаваат поединечно

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE