Macedonian Mentoring Network:
School-based mentors developing together with pre-service teachers

Workshop 4, 24th August 2024: Agenda for the day

10:00 - 11:30	Recapping goals and past work. Exercises in using theories at Step 3 of SIRP.
11:30 - 12:00	*Lunch break*
12:00 - 13:15	Exercises in pre-lesson mentoring.
13:15 - 13:30	*Coffee break*
13:30 - 14:30	Reflecting on the MMM project. Plans for going forward. Wrapping up.

Избор образовни теории за Step 3

Теорија на избор (англ.: Choice Theory)

Теоријата на избор на Гласер (Glasser, 2010) предвидува дека среќата зависи од степенот на задоволување на пет групи основни потреби:

- Опстанок (храна, вода, засолниште, репродукција, здравје и безбедност)
- Љубов и припадност (семејни, пријателски, интимни, општествени релации)
- Моќ (чувства на корисност/успешност, почит од средината)
- Слобода (автономија во однесувањето, како предуслов за креативност)
- Забава (учество во релаксирачки активности: игри, спорт, уметност, итн., особено такви што предизвикуваат смеа).

Според Гласер, необичното однесување (особено кај децата, кога се „немирни“) обично е предизвикано од некоја незадоволена потреба. На наставниците останува да го анализираат однесувањето во контекст и да претпостават која е причината, за да можат да помогнат во задоволувањето на конкретната потреба. На пример, ако ученикот се однесува непримерно бидејќи активноста му е здодевна, можеме ли да понудиме позабавна нишка? Ако пак ученикот се однесува несоодветно бидејќи се чувствува отсечен од групата, можеме ли да помогнеме да се интегрира во средината?

Теорија на самодетерминација (англ.: Self-determination)

Според Теоријата за самодетерминација на Рајан и Деси (Ryan and Deci, 2000), секое мотивирано однесување зависи од степенот на задоволување на три основни психолошки потреби:

1. Успешност
2. Самостојност
3. Поврзаност

Значи, за една личност да се однесува мотивирано, т.е. самодетерминирано, потребно е (1) да постојат прилики успешно да сработи одредена задача во даденото опкружување, (2) да има слобода да одлучи на кој начин ќе делува во средината и (3) да се чувствува дека

припаѓа во средината, во смисла на поврзаност со другите. Доколку еден од овие три услови не е задоволен, се доведува во прашање можноста за мотивирано делување во дадената средина. Во наставен контекст, поверојатно би било ученикот да биде мотивиран кога (1) задачите што ги работи се доволно интересни и релевантни, (2) кога му е дадена слобода да интервенира во тоа што се случува во наставата, на пр. кога е прашан што/кога/како/со кого итн. ќе се работи и (3) кога се чувствува пријатно во средината, како вреден и почитуван чинител во наставата.

Умствени склопови (англ.: mindsets)

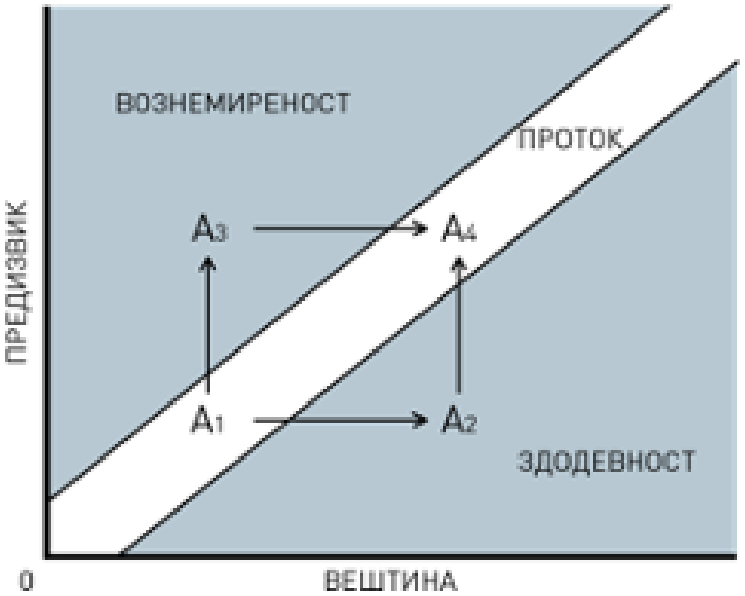
Двек (Dweck, 2017) конципира два генерални типови на умствен склоп, статичен и динамичен, во врска со тоа какви перцепции имаме за тоа кои сме и за што сме способни. Под статичен умствен склоп, таа мисли на убедувањето дека нашите способности се фиксни, небаре исклесани во камен. Во контекст на настава, учениците честопати велат дека немаат талент за некоја од јазичните вештини (на пр. зборување или пишување). Ваквите перцепции можат да доведат до помало залагање во унапредувањето на вештините поради стравот од грешки, како и тенденција постојано да ја докажуваме својата вредност.

Од друга страна, динамичниот умствен склоп се однесува на перцепциите дека нашите способности се само почетна (никако конечна) точка и дека се и тоа како подлежни на развој преку вложување труд и преку нашите релации со околината. На грешките се гледа како на важен одговор од страна на средината во врска со нашето однесување и неопходна фаза од развојот. Како што вели Двек: „Зошто да трошиме време во докажување колку сме добри кога може да стануваме уште подобри? Зошто да ги криеме недостатоците наместо да ги надминуваме?“ (2017: 7).

Понесеност (англ.: Flow)

Набљудувајќи успешни професионалци во своите области, Чиксентмихаји (Csikszentmihalyi, 1997) ја развива Теоријата за оптимално постоење, т.е. Теоријата за понесеност. Теоријата се заснова на концептот *проток* на енергија – состојба во која активноста толку го понесува и вовлекува поединецот, што сè друго за момент како да престанува да постои. Искуството е толку пријатно, што поединецот би сторил сè, дури ако тоа подразбира и изложување на опасност, само да го продолжи своето „оптимално постоење“. Креативниот проток на енергија што се случува во тек на активноста има моќ да го пренесе поединецот во сосема нова реалност, мотивирајќи го да постигне дотогаш незамисливи висини во областа.

Чиксентмихаји ја претставува суштината на својата теза преку Приказ 1, каде хоризонталната и вертикалната оска ги означуваат нивоата на вештина, односно предизвик. Точката А се однесува на поединецот во експериментот, кој за потребите на тезата е поставен во позициите А1, А2, А3 и А4.



Приказ 1: Концептот на проток (понесеност) според Теоријата за оптимално постоење според Чиксентмихаји (Csikszentmihalyi, 1997)

Како што се гледа од приказот, само позициите А1 и А4 се наоѓаат во состојба на креативен проток, поради соодветното „дозирање“ на нивоата на вештина и предизик. Се смета дека А4 претставува покомплексно искуство од А1 поради повисоките нивоа на вештина и предизвик. Несоодветните нивоа на вештина или предизвик, од друга страна, предизвикуваат чувства на вознемиреност и трема во позицијата А3 (ниско ниво на вештина и високо ниво на предизвик) и здодевност во позицијата А2 (високо ниво на вештина и ниско ниво на предизвик).

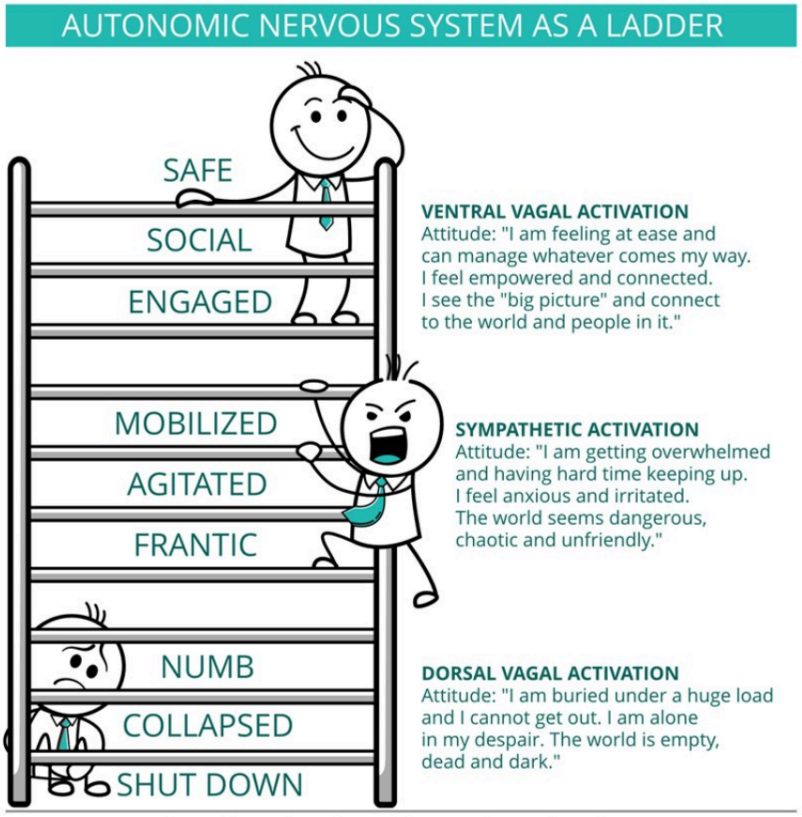
Поливагална теорија

Поливагалната теорија на Стивен Порџиз (Stephen Porges) е базирана на улогата на нервот Вагус во рамките на автономниот нервен систем, којшто ги контролира оние процеси во телото врз кои немаме контрола, на пр. пулсот, дигестијата. Овој нерв влијае на тоа како перцепираме сигурност и опасност. Според Поливагалната теорија, нервниот систем функционира на три хиерархиски поставени нивоа:

- Вентрално вагално (на ова ниво сме релаксирани, отворени за дружење)
- Симпатетично (на ова ниво сме на штрек, спремни да се тепаме или да бегаме)
- Дорсално вагално (на ова ниво се чувствуваме скаменето, неспособни за каква било реакција).

Според оваа теорија, луѓето потсвесно забележуваат безбедност или опасност, и таквите потсвесни перцепции ги обликуваат нивните интеракции со средината. Низ оваа теоретска призма можат да се објаснат реакциите на луѓето на траума, кога случки од минатото можат да поттикнат одбранбени реакции во сегашноста, кога навидум нема потреба од никаква одбрана.

Како е оваа теорија корисна за наставниците? Наставниците можат да забележат кога некој ученик се однесува на истрауматизиран начин (независно дали се работи за траума со мало или со големо Т), да забележат дека е во симпатетична состојба, и да помогнат ученикот да се придвижи кон вентрално-вагална состојба. Активностите што можат да помогнат во вакви ситуации не мора да бидат којзнае колку сложени – некогаш е доволно вниманието на ученикот да се оттргне од изворот на траума, на пр. преку некоја едноставна физичка или медитативна вежба. Или преку пружање топла, безбедна, игрива средина за ученикот да се „придвижи“ нагоре по поливагалното скалило (видете ја илустрацијата во продолжение).



Adapted from *The Polyvagal Theory in Therapy* by Deb Dana

Групата во наставата: Развојни фази

И покрај тоа што групата е многу динамичен ентитет, во литературата постојат бројни теории кои се стремат да ги опишат развојните фази на групата. Една од најпознатите и најшироко прифатени теории е теоријата на Такман (Tuckman, 1965). Според оваа теорија, групата обично минува низ следните пет развојни фази:

· формирање (период на несигурност, кога членовите на групата се обидуваат да се прилагодат на „правилата на игра“ во групата)
· конфликт (период во кој членовите се бунтуваат против влијанието на групата и одбиваат да ги надминат евентуалните меѓусебни разлики)
· нормирање (период во кој се постигнува согласност во врска со улогите и нормите во групата, а посветеноста и кохезијата на групата растат)
· успешно функционирање (период на висока продуктивност на групата, кога меѓусебните односи стануваат алатка за квалитетно сработување на задачите)
· расформирање (период во кој членовите на групата се разделуваат).

Такман ги споредува наведените развојни фази на групата со развојните фази кај човекот: бебе, тинејџер, зрелост, полна зрелост, смрт (Tuckman, 1965).

Дорние и Марфи (Dörnyei и Murphey, 2003) предупредуваат дека не сите групи го достигнуваат нивото на зрело и успешно функционирање. Образовната група често е на удар на фактори што ги наметнува поширокиот образовен контекст, како што се: авторитарни улоги на наставникот, нефлексибилни наставни програми, стриктни правила на однесување, итн. Овие фактори можат негативно да влијаат врз развојот на образовната група, на тој начин што односите меѓу членовите ќе се формализираат, а целите на наставата ќе ги прифати само наставникот, не и членовите (Schmuck и Schmuck, 1997). Сепак, постојат образовни групи кои успешно достигнуваат зрелост и високи нивоа на кохезија. Тоа се групи кои се пријатни и за членовите и за лидерот, и во кои успешно се учи.

Групата во наставата: Лидерски стилови

Под лидерски стилови, во литературата се подразбираат начините на однесување на лидерите и обично се прави разлика меѓу три груби модели на однесување (Lewin et al., 1939):

- автократски
- демократски и
- лесефер (фран.: laissez-faire).

Лидерите кои покажуваат автократско однесување обично наложуваат активности, норми, улоги, итн. без да го консултираат членството. Демократски настроените лидери ги одредуваат активностите, нормите, улогите, итн. во разговор со останатите членови на групата, преку соработка, и земајќи ги предвид чувствата на членовите. Лидерите кои прејавуваат лесефер лидерско однесување воопшто не учествуваат во донесувањето на одлуките и се практично (во психолошка смисла) отсутни од животот на групата. Психолошкото отсуство на лидерот е сосема оправдано во високо-развиените групи кои имаат моќ да се самоуправуваат. Типот на лидерство, значи, зависи од зрелоста на групата. Така, на почетокот на задачата, кога групата сѐ уште не прејавува доволна зрелост, лидерот наметнува *силен фокус на задачата и слаб фокус на меѓусебните односи* во групата. Оваа фаза се карактеризира со еднонасочна комуникација, со која лидерот делегира улоги и дава инструкции за сработување на задачите. Со зголемувањето на зрелоста на групата, лидерот воведува *силен фокус на задачата и силен фокус на меѓусебните односи*. Во оваа фаза лидерот преку двонасочна комуникација се обидува да ги придобие членовите на психолошко ниво, за тие да ги поддржат одлуките кои треба да се донесат. Наредната фаза бележи *слаб фокус на задачата и силен фокус на меѓусебните односи*: лидерот ги вклучува членовите на групата во донесувањето одлуки. Кога членовите ќе покажат висок степен на зрелост во поглед на задачата, тогаш лидерот воведува *слаб фокус на задачата и слаб фокус на меѓусебните односи*. Во оваа фаза, лидерот им дозволува на членовите значително ниво на самостојност, бидејќи тие покажуваат желба и капацитет да преземат одговорност за сработувањето на задачата.