



ФОНДАЦИЈА ЗА ОБРАЗОВНИ И КУЛТУРНИ ИНИЦИЈАТИВИ  
FOUNDATION FOR EDUCATION AND CULTURAL INITIATIVES  
ЧЕКОР ПО ЧЕКОР • STEP BY STEP

# ***Практикување на наученото.***

Прирачник за професионален развој на учителите

Фокусно подрачје:

## **Интеракции**

Интеракцијата меѓу возрасните и децата, како и меѓу самите деца е клучна за промовирање на концептот на постојано учење. Таа влијае и на нивниот социјален, емотивен и когнитивен развој и ги поттикнува да развиваат и разменуваат знаења, искуства, чувства и ставови. Токму преку интеракцијата децата развиваат свест за себеси, сфаќаат дека се дел од некоја заедница и го спознаваат светот околу себе.

Улогата на учителот е да им овозможи на децата да учествуваат во процеси низ кои ќе изградат нови знаења и ќе откријат нови значења, грижливо да го следи учењето и развојот на децата и да им даде пример за добра интеракција со возрасните кои се вклучени во нивниот живот, интеракција која се базира на почит и поддршка.

Интеракцијата која може да послужи како добар пример за комуникација меѓу сите учесници во процесот, во кој е слушнато и уважено мислењето на секој, им помага на децата да се здобијат со самодоверба и постепено да се развијат во грижливи и внимателни членови на општеството.

**ПРИНЦИП 1.1**  
**Учителот**  
**остварува**  
**пријателски**  
**однос со децата и**  
**се однесува**  
**спрема нив со**  
**почит, што**  
**придонесува за**  
**развојот на**  
**изградбата на**  
**сопствениот**  
**идентитет кај**  
**секое дете и за**  
**учењето.**

- 1.1.1 Интеракцијата на учителот е срдечна и грижлива, со израз на почит кон децата и задоволството од работата со нив.
- 1.1.2 Интеракцијата на учителот и неговите очекувања од децата се во согласност со процесот на детскиот развој и учење.
- 1.1.3 Во текот на денот, учителот често стапува во интеракција со секое дете индивидуално, помагајќи му да стане посигурно и стимулирајќи го неговото учење и развој.
- 1.1.4 Интеракцијата на учителот е во согласност со емотивните, социјалните, физичките и когнитивните потреби и способности на секое дете посебно.
- 1.1.5 Учителот им дава можност на децата да направат избор и тој избор да биде реализиран и почитуван од другите.
- 1.1.6 Интеракцијата на учителот со децата ја поттикнува нивната иницијативност, автономност, самостојност и способност за лидерство.

### Зошто е важно со децата да се однесуваме пријателски и со почит

Истражувањата на мозокот (Shore, 1997; Gopnik et al., 1999; Shonkoff и Phillips, 2000; Blair, 2002; Rothbart и Ponser, 2005; Shanker, 2009) покажаа дека односите во кои возрасните искажуваат љубов и почит спрема децата и кои соодветствуваат на возраста на децата, позитивно влијаат на целокупниот детски развој. Топлите и блиски односи им помагаат на децата да формираат сигурни примери на приврзаност со своите учители, а истражувањата (Howes, 1999) покажуваат дека децата кои имаат усвоено таков пример на приврзаност имаат подобар успех во животот. Децата за светот учат преку сетилата – допир, вид, слух, вкус и мирис. За односите со другите учат усвојувајќи ги примерите што возрасните ги користат во интеракција со нив, вклучувајќи го начинот на кој ги допираат, тонот на гласот со кој им говорат и мимиката на лицето што притоа ја употребуваат. На децата им е потребно чувството на емоционална и физичка сигурност за да можат слободно да ја истражуваат својата околина, да се впуштаат во интеракција со другите и да се здобијат со чувство на идентитет и самодоверба.

Концептот дека интеракциите се клучна компонента во развојот и учењето не е нов. Виготски (1934) речиси пред еден век го изнел тврдењето дека сите когнитивни функции произлегуваат од општествените интеракции и дека учењето не е едноставно асимилација и акомодација на нови знаења, туку процес со кој децата се интегрираат во заедница на знаење. Таквата интеграција се остварува единствено кога возрасните ги уважаваат децата како индивидуи кои имаат свои мислења и чувства. Тоа подразбира почитување на нивното право наведено во Генералниот коментар 7 (2005) на Конвенцијата на ОН за правата на детето (UNCRC): „...признавање на децата како општествени актери од нивното раѓање, со нивните индивидуални интереси, капацитети и слабости, како и заштита, предводење и поддршка во остварувањето на нивните права.

Најновите истражувања во сферата на образованието не само што го потврдуваат овој пристап, туку и ги дефинираат видовите интеракции поврзани со ангажманот и успехот на децата во учењето.

Ливерс (2005) наведува два клучни фактори кои влијаат на благосостојбата на децата во воспитно-образовната средина: како децата се чувствуваат и колку навистина се вклучени во активностите што ги имаат. Начинот на интеракција го определува степенот на вклученост на детето: интеракциите исполнети со топлина и љубов го поттикнуваат вклучувањето на децата во активностите за учење. За да детето навистина навлезе во процесот на „длабоко учење“, неопходно е високо ниво на вклученост која се карактеризира со континуирана концентрација, внатрешна мотивација и чувство на задоволство што произлегува како од самиот истражувачки порив така и од дејствувањето во зоната на нареден развој.

Пианта, Ле Харо и Амре (2006) дефинираат како учителите можат да го олеснат „длабокото учење“, со забелешка дека децата најмногу учат кога се заинтересирани и ангажирани во активности за учење, а тоа се случува кога учителот:

- е поврзан со децата и покажува дека ужива во нивно друштво;
- емоционално е ангажиран и реагира на когнитивните и емоционалните потреби на децата;
- е подготвен да ги уважи детските интереси, мотивација и ставови;
- ја почитува детската самостојност во иницирањето и во учествувањето во активности.

Наведените елементи влијаат на нивото на ангажираност на децата во одделението и на нивните постигнувања независно од возраста (NICHD ECCRN 2002, 2003, 2005; Pianta, 2003; Pianta, LaParo и Hamre, 2006).

Сето досега наведено во целост е втемелено во дефиницијата на ISSA за квалитетна педагошка пракса која ги води

учителите кон позитивна промена на пристапот во воспитанието и образованието што се нарекува *пристап насочен кон детето*. Како што е наведено во Воведот, под поимот *пристап насочен кон детето* ISSA подразбира пристап кон воспитно-образовниот процес според кој учителот и децата заедно го градат знаењето во средина за учење. Некои автори таквиот пристап го нарекуваат отворен пристап (анг. *open framework*) (Weikart, 2000; Siraj-Blatchford et al., 2003) и го разликуваат од пристапот насочен кон детето, кој го интерпретираат во смисла дека учителот реагира само кога некое дете иницира интеракција. Други, пак, му забележуваат на овој пристап што инсистира на индивидуализација до таа мера што децата не учат како да бидат дел од заедница за учење. Без разлика на овие интерпретации, ISSA и понатаму го користи терминот *насоченост кон детето*, бидејќи сметаме дека тој најјасно го одразува она што посакуваме да се случи во процесот, а тоа е учителите секогаш да го ставаат детето во центарот на она што работат. Да се поучува значи да се работи на интеракции и примена на знаењата, а не на помнење факти и одвоени делови на знаење.

Интеракциите се клучен показател кој определува дали поучувањето е *насочено кон учителот* или е *насочено кон детето*. Интеракциите кои учителот ги остварува со учениците и начинот на кој ги олеснува интеракциите меѓу децата укажуваат на неговото гледање на децата. Кога интеракциите во одделението се доживуваат како дијалог во кој се разменуваат идеи и знаења, може да се каже дека учителот гледа на учениците како на активни учесници во создавањето на сопственото знаење. Кога учителот ги иницира и контролира интеракциите со учениците со намера да го провери нивното знаење, во тој случај може да се каже дека тој/таа ги гледа учениците како празни кутии што треба да се наполнат со знаење. Истражувачите укажуваат на недостатоците на *управувачкиот пристап* во работата со децата, во кој возрасните го игнорираат или

го надгласуваат мислењето и ставовите на децата и доминираат со процесот воопшто (Bruner, 1980; Wood, McMahon и Cranstoun, 1980; Tizard и Hughes, 1984). Далеку е поцелисходно да им се овозможи на децата да иницираат ситуации во кои се учи и самите да влијаат на текот на процесот на учење.

Првиот чекор кон креирање одделение насочено кон детето во кое тоа ќе учествува во градењето на своето знаење е да им се овозможи на учениците различно да се групираат со што спроведувањето активности на ниво на целото одделение (фронтална форма на работа) не е доминантна и најважна форма на обука. Кога учителот подолго време работи со поголема група деца, тие одговараат со кратки, научени одговори, без многу размислување. Од друга страна, кога учителот се впушта во интеракција со помала група деца или индивидуално, децата имаат поголема можност за изразување на своите лични мисли и мислења, за поставување прашања и манифестирање на своите силни страни и интереси. Иако за активностите во помали групи пошироко ќе се расправа во главата **Следење, проценка и планирање**, важно е да се разбере дека само низ активности организирани на таков начин учителот може да оствари индивидуализирани интеракции со децата кои ги поттикнуваат да учат.

Кога прв пат им се презентира природот насочен кон детето, учителите често почнуваат со реорганизација на просторот за да можат да работат со децата во помали групи, но сепак интеракцијата останува насочена кон учителот. Тоа се случува кога возрасните се концентрирани да им пренесат информации на децата. Тогаш, интеракциите сè уште се под контрола на возрасните и се насочени од возрасните кон децата (ACEI, 2006).

Дури и кога училницата е реорганизирана за да можат учениците да работат во центри на активност, постојат неколку клучни работи на кои треба да се насочат

учителите за да постигнат интеракции насочени кон детето:

1. Мора да ги разберат потребите на децата и да го познаваат нивниот процес на учење, за да бидат интеракциите во исто време и поддршка и предизвик.
2. Мора да ја осигурат благосостојбата на децата.
3. Интеракциите меѓу нив и децата треба да го следат процесот на *заедничко градење*, односно *континуирано заедничко размислување или активност*.
4. Мораат да го индивидуализираат процесот на поучување во согласност со потребите на децата.
5. Децата мора да бидат способни да прават избор.
6. Треба да разберат дека за да научат, децата мора да бидат високо мотивирани и вклучени во активността.
7. Децата треба да бидат способни за интеракција со други деца и за учење со своите врсници, а учителот е должен да ги поттикнува на тоа.

NAYEC (2003) потенцира дека е важно учителот „да ги надмине застарените и тесно дефинирани развојни поими“ и да го разбере повеќекратното влијание што на детскиот раст и развој го имаат културниот и јазичниот контекст, односите со клучните возрасни личности и со врсниците, општествените прилики, здравствената состојба, индивидуалните разлики и тешкотии во развојот, стилот на учење, изложеноста на технологија и медиуми, како и особините на семејството и заедницата. Учителите треба да ги користат овие знаења со цел да го унапредат физичкото и психичкото здравје на децата, нивната сигурност и чувството на заштитеност. Притоа, на учениците треба да се гледа како на активни членови, а не како на пасивни приматели на знаење. Учителите треба да ги поддржуваат учениците во здобивањето со нови знаења врз основа на нивните искуства, притоа поттикнувајќи ги и предизвикувајќи ги да се вклучат во педагошки интеракции што им

озможуваат низ диференцирано или индивидуализирано поучување заедно со учениците да конструираат знаења. На тој начин, учителите ги исправаат учениците пред соодветни предизвици кои резултираат со висока мотивација и вклученост во активностите.

Кац и Кац (2009) наведуваат дека „сите интеракции мора да имаат содржина“. Со тоа потенцираат дека во поголемиот дел интеракции во воспитно-образовниот процес „доминираат рутини и правила од дневниот распоред“. На таквите интеракции им недостига интелектуална содржина како што се „детските прашања, идеи, теории, хипотези, мисли, планови итн.“. Со тоа се „занемарува важноста на интелектуалниот развој на децата“ и можноста за унапредување на „вродените диспозиции на децата за разбирање на средината во која живеат“.

Сирај – Блечфорд и Силва (2004), во краткиот преглед на студијата „Ефективни предучилишни образовни услуги“ (Effective Provision of Preschool Education EPPE) и на „Истражување на ефективната педагогија во раниот детски развој“ (Researching Effective Pedagogy in the Early Years REPEY), истакнуваат дека најцелисходните услови за развој на вродените интелектуални и социјални диспозиции на децата се оние во кои децата и учителите учествуваат во процесот на *континуирано заедничко размислување*.

Заедничкото градење знаења, кое се случува во интеракцијата меѓу учителот и детето, подразбира секој од нив да биде вклучен и содржината на тие интеракции да биде на определен начин поучна. Постојат неколку важни работи за процесот на *континуирано заедничко размислување* што треба да се разберат:

1. Учителот мора добро да ги познава педагошките содржини за да може да го поттикне развојот на детското размислување и да ги прошири познавањата на децата на определени теми.

2. Учителот мора да биде искусен во поставувањето отворени прашања.
3. Учителот мора да креира средина за учење во која децата можат да иницираат континуирано заедничко размислување.

*Континуираното заедничко размислување* се случува кога учителите ги индивидуализираат интеракциите со децата и кога им даваат можности за избор. Мони, Ксанг и Швајнхарт (2006) истакнуваат дека кога децата имаат можност самостојно да изберат активност, вообичаено ја избираат онаа што им се чини интересна и привлечна, а им одговара и нејзината тежина. Од друга страна, кога учителите избираат активности за децата, тие активности најчесто или им се премногу едноставни или им се претешки – или, пак, едноставно не им се интересни на децата. Слободниот избор на активности не им дава на децата само можност за иницирање *континуирано заедничко размислување*, туку и ја уважува нивната иницијативност, им дава простор за експериментирање, им овозможува да одлучат на кој начин ќе ги реализираат активностите, кога ќе ги завршат, а сето тоа ги вовлекува во поставувањето правила и во решавањето на конфликтите кои се јавуваат.

Меѓутоа, Сирај-Блечфорд и Силва (2004) предупредуваат дека е неопходно да постои рамнотежа помеѓу активностите кои ги иницира учителот и слободниот избор на активности. Во книгата „Поучување со намера“ (Intentional Teaching) (2007) Епстеин коментира:

*Понекогаш се чини дека децата најдобро учат низ активностите што самите ги иницирале, во кои по пат на истражување, лично искуство и интеракција со врсниците се здобиваат со нови знаења и вештини. Понекогаш пак се чини дека децата најдобро*

*учат предводени од искуството на возрасните и кога се наоѓаат во ситуација во која учителот им дава определени информации, ги моделира вештините и сл.*

За да имаат интеракциите содржина, учителот треба да има вештини и знаења од многу подрачја. Тој/таа мора:

- да ја познава содржината (поимот, речникот, фактите, вештините) на секое подрачје на учење;
- да познава и применува стратегии на поучување соодветни на работата со деца на училишна возраст;
- да ги прилагоди содржините на нивото на развој и способности на децата;
- внимателно да ги следи децата за да ги открие нивните интереси и ниво на разбирање;
- да се впушта во интеракција со различни деца и групи деца;
- да не ги потценува ниту да ги преценува можностите на децата;
- да ги поттикнува децата на преиспитување на своите мислења и заклучоци;
- да дава соодветна поддршка на развојот и учењето со внимателно воведување нов материјал и нови идеи;
- да размислува за учењето на децата засновано на нивните реакции.

*(прилагодено од Epstein, 2007)*

Квалитетните интеракции почнуваат од учителот. „Кога ќе почнеме да ги набљудуваме интеракциите на возрасните со децата, ќе сфатиме колкава е моќта на таа димензија. Увидовме дека личноста на учителот е клучен фактор за постигнување високо ниво на вклученост и благосостојбата за детето. Таа е поважна од другите димензии на контекстот, како што се средината, материјалите и понудените активности“ (Leavers, 2009).

## ИНИДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТОТ

### 1.1.1

#### **Интеракцијата на учителот е срдечна и грижлива, со израз на почит кон децата и задоволството од работата со нив.**

#### **Квалитетна пракса**

На децата им е важно да се чувствуваат емоционално сигурни. Затоа, учителите треба да покажуваат дека уживаат во друштво на децата и својата наклонетост кон нив да ја искажуваат со зборови и дела, односно со говор на телото, насмевки и физичка приврзаност. На пример, кога разговараат со децата треба да се спуштат на ниво на нивните очи, што ќе им овозможи во тек на разговорот да имаат контакт со очите. Да им се обраќаат на учениците по име. Својата приврзаност учителите ја искажуваат со допир на рацете или грбот на детето (притоа треба да бидат внимателен, бидејќи некои деца не сакаат допирање и, доколку е потребно, треба да ги прашаат за дозвола). Тие ги разбираат разликите на детскиот темперамент и позитивно реагираат на нив. Реагираат на знаците што им ги праќаат учениците и им овозможуваат бројни ситуации за комуникација, вклучувајќи и разговор во тек на дневните рутини. Доследно се грижат и одговараат на различните физички и емоционални потреби на учениците и ги тешат кога се вознемирени.

Кога учителот покажува интерес за учениците, има трпение за нив, им дава поддршка, им посветува целосно внимание и им покажува дека ги гледа и слуша, тој/таа на учениците им покажува дека е среќен/среќна кога е со нив и дека ги почитува како работливи личности кои имаат што да понудат. Приклучувајќи им се во нивните активности и низ чести социјални интеракции со нив, на пример, разговор за нивните интереси, идеи, искуства и животот дома, учителот покажува интерес за децата како за човечки суштества кои размислуваат, чувствуваат и придонесуваат за заедницата.

#### **Чекор напред**

Без разлика колку учителот се грижи за учениците, секогаш има некое дете или повеќе деца со кои е потешко да се развие топол и пријатен однос. Учителите прават чекор напред во својата пракса кога собираат и анализираат информации за проблематичните ситуации и кога размислуваат за нив. Така тие бараат начини за да ги вклучат и таквите деца во позитивни, успешни односи со другите. Учителот може, по потреба, да ги праша за совет и другите возрасни (учители, педагози, психолози, ментори, членови на семејството на детето) како да се оствари успешна интеракции со одделното дете.

**Кога интеракцијата на учителот е срдечна и грижлива, со израз на почит кон децата и задоволството од работата со нив, тогаш децата:**

- учат како да воспоставуваат доверба со другите, што е важен чекор во нивниот развој;

- се чувствуваат почитувано и прифатено;
- се чувствуваат релаксирано и отворено за преземање ризик во учењето;
- развиваат здрава самосвест и висока самопочит, што е основа на менталното здравје;
- се поттикнати на емоционален и социјален развој;
- се поттикнати за развој на јазични вештини.

### 1.1.2

#### Интеракцијата на учителот и неговите очекувања од децата се во согласност со процесот на детскиот развој и учење.

#### Квалитетна пракса

Важно е учителите како професионалци да ги познаваат хуманистичките теории на развој и учење (теориите на Ериксон, Маслоу, Пијаже, Виготски, Гарднер, Бандура, Брунер, Блум...) и да можат да објаснат по која од тие теории се водат во својата пракса. Ова професионално знаење е основата на која учителите го базираат планирањето и проценката на детското учење и развој и претставува рамка за очекувањата што ги имаат во однос на одделно дете или група деца. Учителите треба да го усогласат ова општо знаење со релевантните податоци за да можат да ги утврдат очекувањата за секое дете посебно. На тој начин, тие ги индивидуализираат интеракциите за да го стимулираат, надградат и дополнително да го поттикнат учењето на секое дете. (Под *соодветна поддршка* или *надградување* се подразбира интеракциската поддршка во процесот во кој возрасните му помагаат на детето да научи нешто ново или да совлада вештини кои сè уште не може самостојно да ги изведува. *Соодветна поддршка* се дава привремено, односно престанува во моментот кога детето ќе ја исполни задачата или ќе усвои определена вештина.) *Соодветната поддршка* или *надградувањето* се однесува на интервенцијата на учителот кога ќе забележи дека на ученикот му е потребна помош или стимул за да може самостојно да ги исполни задачите.

Важно е да се знае што може да се очекува од децата на различна возраст. Истражувањата на човековиот развој покажуваат дека децата поминуваат низ универзален, предвидлив развоен тек и дека промените се случуваат на сите развојни подрачја: физичко, емоционално, социјално и когнитивно. Разбирањето на она што е развојно типично за децата на определена возраст дава чувство за начинот како да се комуницира со тие деца, како да се планираат искуствата на учење со нив и како позитивно да се интерпретира детското однесување и достигнувањата во нивниот развој. Очекувањето од децата во поглед на нивните развојни можности треба да биде реално, но во исто време, да содржи и предизвик. Историски, истражувањата покажале (Wyman, 1993; Miller, 1995; Zeichner, 1996; Duncan и Brooks – Gu, 1997; Jencks и Philips, 1998) дека ниските очекувања од децата може да резултираат така што и децата ќе имаат ниски очекувања од себеси. Иако овие истражувања се насочени кон постигнувањата на децата во помали групи во однос на очекувањата што учителите ги имаат од нив, може да се утврди дека потценувањето на способностите и ниските очекувања од учениците можат да го забават, па дури и да



го оневозможат нивниот развој и учење.

Интеракциите со децата треба да бидат соодветни на нивната возраст. Интеракциите со доенчињата многу се разликуваат од интеракциите со децата на училишна возраст, но и во едниот и во другиот случај интеракциите мораат јасно да изразуваат разбирање дека на развојот на секое дете влијаат многу фактори и надвор од формалното воспитување и образование, односно дека секое дете е единствено. Учителот се обидува да го разбере детето информирајќи се за неговите интереси и наслушнувајќи го неговиот внатрешен говор и прашања, за да ги разбере мислите на детето и на најдобар можен начин да помогне при преминувањето на следното ниво на мислење и на развивање способности и вештини кај детето.

### **Чекор напред**

Неразбирањето и грешките на децата учителите треба да ги препознаат како можност за ново учење и за увид во развојните способности на децата, а не како аларм дека нешто треба да се „поправа“ кај детето. Учителите одат чекор напред во својата пракса кога ќе увидат дека знаењето, ставовите и интересите за учење на децата се дел од нивниот целокупен живот и дека тие понекогаш не одговараат на институционалните или владејачките општествени вредности. Учителите треба да бидат свесни за очекувањата пред кои се исправени децата надвор од училиштето за да им помогнат да напредуваат кон посакуваните вредности, а притоа да не мислат дека детето треба да се „менува“ или „поправа“.

**Кога интеракциите на учителите со децата и очекувањата од нив се во согласност со процесот на детскиот развој и учење така што се реални, а сепак содржат предизвик, тогаш учениците:**

- развиваат здрава свест за себе и висок степен на самопочитување;
- се релаксирани, самоуверени и отворени за учење;
- развиваат проактивен пристап кон учењето и не се чувствуваат загрозувани кога ќе направат грешка, туку учат од своите грешки;
- подобро напредуваат и учат бидејќи очекувањата што возрасните ги имаат за нив се во согласност со нивото на нивниот развој и бидејќи не се ограничени од ниски очекувања;
- стануваат посамостојни и почесто преземаат иницијатива.

### 1.1.3

**Во текот на денот, учителот често стапува во интеракција со секое дете индивидуално, помагајќи му да стане посигурно и стимулирајќи го неговото учење и развој.**

### Квалитетна пракса

Важно е учителите секојдневно да имаат позитивни интеракции со сите ученици за да може секое дете за кое се грижат да се чувствува почитувано и високо вреднувано. Ваквите интеракции помагаат во развивањето на чувството на приврзаност со учителот кај децата, а на учителите им овозможуваат да ги запознаат индивидуалните особини на децата.

Интеракциите на учителот со секое дете треба во исто време да го поттикнуваат и учењето и размислувањето на детето. Учителите наоѓаат начини детските интереси и разбирање да ги користат за развивање на нивните вештини, поими и идеи, во согласност со целите на курикулумот. Тоа го прават така што:

- поставуваат отворени прашања што на децата им овозможуваат вклучување во вистинска дебата;
- го парафразираат она што децата го говорат;
- ги поттикнуваат децата да ги опишат своите идеи, начините на кои се обидуваат да ги остварат, како и постигнатите резултати;
- ги појаснуваат идеите;
- нудат алтернативни решенија;
- ги поттикнуваат децата да размислуваат за нештата на поинаков начин, од друга перспектива;
- гласно размислуваат за различни прашања, со што го моделираат мислењето на децата;
- се надоврзуваат на интересите на децата надвор од училиштето, во секојдневните животни ситуации;
- партнерски учествуваат во активностите на децата со цел да ги збогатат или прошират;
- учествуваат рамноправно со децата во откривањето, истражувањето и потрагата по одговори.

### Чекор напред

Учителите одат чекор напред во својата пракса кога им даваат моќ на учениците да бидат партнери во процесот на конструкција на знаења и надвор од училницата и наоѓаат можности за вклучување на учениците во тој процес во заедницата и дома.

**Кога учителот во текот на денот често стапува во интеракција со секое дете индивидуално, помагајќи му да стане посигурно и стимулирајќи го неговото учење и развој, тогаш учениците:**

- развиваат конгнитивни вештини и размислување од повисок ред;
- развиваат способност и вештини за учење во текот на целиот живот;
- развиваат способност за критичко размислување и решавање проблеми;
- уживаат во процесот на учење;

- развиваат проактивен пристап кон светот;
- развиваат поголема самопочит бидејќи чувствуваат дека активно придонесуваат за своето учење и дека се почитувани и високо вреднувани.

#### 1.1.4

#### **Интеракцијата на учителот е во согласност со емотивните, социјалните, физичките и когнитивните способности и потреби на секое дете посебно.**

#### **Квалитетна пракса**

Сите деца се различни. Се разликуваат по темпото на растење, начинот на размислување, развојот на јазикот и по социјалните, емоционалните, физичките и когнитивните способности, што е поврзано со нивните индивидуални разлики, културното и семејното наследство, но и со нивните специфични потреби за развој и учење. Кон сите деца треба да се однесуваме со почит и уважување и да им обезбедиме еднакви услови за успешно учество во сите активности, дури и кога за тоа се неопходни извесни приспособувања (на пример, за телесна достапност, јазични разлики или когнитивни ограничувања).

Секое дете не прави иста работа на ист начин, така што учителите треба внимателно да ги набљудуваат учениците и да ги индивидуализираат (или прилагодуваат) интеракциите за да одговорат на различните развојни потреби на децата и на нивните различни стилови на учење, темпераменти, интереси, когнитивни способности, претходни искуства, културни модели, како и на нивната социјална и емотивна зрелост. Учителите може да ги прашаат учениците какви се нивните потреби, претходни искуства и знаења и тие информации да ги искористат како основа за градење нови знаења, вештини и разбирања. Тие можат и да им помогнат на учениците да изградат нови вештини за барање соодветна помош и поддршка и со тоа да добијат увид во која фаза на процесот на учење се наоѓа детето.

Учителите треба да создаваат и модификуваат искуства на учење, давајќи соодветна поддршка во согласност со индивидуалните потреби на учениците. Тие можат, кога тоа е потребно, да му дадат дополнителна помош на детето (на пример, ако детето е фрустрирано, има тешкотии или проблем да започне да работи), оставајќи му едновремено можност да работи самостојно. Поддршката може да вклучува утеха за детето на кое му е потребна емоционално разбирање, но и начини за самопомош.

Иако рутините и ритамот на денот/распоредот се нужни бидејќи на детето му даваат чувство на предвидливост, а и на емотивна и физичка сигурност, учителите треба да бидат и флексибилни во работата со децата. Нереално е да се очекува сите деца во исто време да бидат гласни или изморени, или на сите во исто време да им студи. Возрасните, за разлика од децата, почесто кажуваат кога и колку им се јаде и кога би сакале да се одморат. Во училиштата сè уште се очекува од децата да се придржуваат до строго утврдениот дневен распоред. Приспособувањата се неопходни за да се одговори на потребите на децата, било да се работи за осигурување на тоа да има здрава храна и надвор од времето

предвидено за јадење, или за топло, меко место за децата што сакаат да се одморат и кога не е време за спиење.

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога собираат информации за интеракциите што учениците ги остваруваат во различни опкружувања – во семејството и заедницата. Тие ги користат овие информации за анализа на своите интеракции со децата поединечно за да можат соодветно да одговорат на нивните силни страни и потреби. На пример, од семејствата на децата дознаваат што му помага на детето да заспие, што може детето дома да прави самостојно, ги проверуваат местата во заедницата каде што детето игра и утврдуваат како тоа се однесува таму за разлика од однесувањето во училиштето или во градинката.

Интеракцијата на учителот е во согласност со емотивните, социјалните, физичките и когнитивните потреби и способности на секое дете посебно. **Кога интеракцијата на учителот е во согласност со емотивните, социјалните, физичките и когнитивните потреби и способностна на секое дете посебно, тогаш децата:**

- во исто време имаат чувство на успешност и предизвик што ја подигнува нивната самопочит;
- учат соодветно на својата способност за разбирање;
- се чувствуваат сигурно и почитувано во процесот на учење;
- чувствуваат поврзаност со своето воспитно-образовно и семејно опкружување.

#### 1.1.5

**Учителот им дава можност на децата да направат избор и тој избор да биде реализиран и почитуван од другите.**

#### Квалитетна пракса

Еден од наједноставните начини на кои учителот може да го индивидуализира процесот на поучување е на учениците да им понуди можности за избор на активности, материјали и соученици со кои ќе соработуваат. Така им покажува дека ги почитува како индивидуи со сопствени потреби и силни страни. Искажува почит и кога ја уважува одлуката на детето да не направи нешто со образложение дека ќе го направи другпат, ќе го направи на поинаков начин или дека нема потреба тоа да се направи. Со тоа на учениците им дава можност да експериментираат и истражуваат, ја поттикнува нивната креативност и разбирање за тоа како функционира светот.

Учителите создаваат за децата можности за избор преку внимателно планирање, внесувајќи осмислени избори во училишниот дневен распоред. Децата можат да избираат во која активност ќе се вклучат, каде и со кого ќе работат и да одлучат колку долго ќе учествуваат во дадената активност. Исто така, им нудат инспиративни материјали кои се постојано достапни, па учениците може слободно да ги земаат и да експериментираат со

нив, со што ги прошируваат своите знаења, вештини, креативност, размислување и да го поттикнуваат своето развивање вештини, креативност, знаење, размислување, како и развојот воопшто. Притоа, учителите треба да ги приспособат изборите и материјалите на возраста и способностите на секое дете: можностите за избор треба да ги зајакнат децата, а не да ги збунат. Понекогаш, на учениците им е потребна помош да научат да прават избор, особено ако живеат во култура во која тоа не е вообичаено. Учителите можат да им помогнат во тоа со разговор пред почетокот на активноста, претставувајќи им ги можностите што им се на располагање, за начинот на организација на сопственото време, за тоа со кого ќе соработуваат, на кој начин и што ќе работат.

Во наставната програмата со висок дострел (*High Scope*), Епстеин (2007а) ја опишува постапката *планирај – направи – оцени* во која учениците донесуваат одлуки за тоа што ќе прават, ги спроведуваат своите идеи и заедно со возрасните и со своите врстници прават рефлексивна на реализираните активности. Низ учество во овој процес „учениците се здобиваат со самодоверба на мислителите, на луѓе кои решаваат проблеми и донесуваат одлуки. Учат насочено да комуницираат и да размислуваат за последиците на своите акции“ – а тоа се алатки што им се неопходни на сите луѓе во секојдневниот живот.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса и кога им помагаат на учениците да развијат вештини за рефлексивна на сопствениот избор. Изборот секогаш има своја последица – неизбраниот пат. Децата треба да учат да размислуваат и за другите можности за решавање проблеми кои се на располагање и да размислат за последиците или резултатите до кои би дошле доколку нештата ги направеле поинаку. Учиме од она што сме го направиле погрешно, но и од она што воопшто не сме го направиле.

**Кога учителот им дава можност на децата да направат избор и тој избор да биде реализиран и почитуван од другите, тогаш децата:**

- учат да ги соопштат своите идеи и одлуки;
- се здобиваат со самопочит и чувство за самоконтрола;
- го зголемуваат нивото на своето ангажирање и вклученост во активностите, што е најважен предуслов за учење;
- себеси се гледаат како способни да ги реализираат своите идеи во дела;
- го конструираат сопственото знаење и градат нови вештини;
- градат критичко мислење и решаваат проблеми;
- ги прошируваат своите јазични способности, со што се здобиваат со способност да создаваат ментални слики и да

- разговараат за нив;
- го зајакнуваат своето учење и разбирање;
- се здобиваат со диспозиции за преземање иницијативи;
- развиваат вештини за планирање, организација, анализа, евалуација и евиденција;
- се здобиваат со способност за проценка на определена ситуација и преземање ризик.

### 1.1.6

#### **Интеракцијата на учителот со децата ја поттикнува нивната иницијативност, автономност, самостојност и способност за лидерство.**

#### **Квалитетна пракса**

Основниот показател на тоа дали интеракциите се насочени кон децата е дали интеракциите се однесуваат на споделување на контролата со децата и поттикнување на нивната иницијатива или, пак, се однесуваат на контролирање на децата со цел тие да се потчинат или да го направат она што возрасните го бараат од нив. Епстеин (2007а) истакнува дека споделувањето контрола значи „да се менувате со децата на местото лидер и следбеник, говорник и слушател, учител и ученик, возрасен и дете“. Така на децата им се овозможува самостојно реализирање на активностите секогаш кога тоа е возможно.

Поделбата на контрола не значи дека учителите треба да им допуштат на учениците да прават што сакаат, без да се вклучуваат и да даваат насоки поврзани со нивното однесување, учење или со зададениот курикулум. Децата – со својата потреба за преземање иницијатива – треба да се чувствуваат физички и емотивно сигурни. Тие треба да бидат сигурни дека некој се грижи за нив додека тие ја користат можноста да го истражат светот. Тие треба да знаат дека во учењето ги поддржува некој што може да им помогне и кој знае што следно е потребно да се дознае и направи. Учителот им помага на децата и подобро и поинаку да ги разберат нештата што веќе ги знаат (Katz and Katz, 2009). Тие ги исправаат децата пред предизвици за да не им биде здодевно. На децата им се потребни насоки за коа како нешто треба да се направи, како и објаснување зошто е потребно тоа да биде направено.

Учителите ја охрабруваат иницијативноста и автономноста на децата поттикнувајќи ги самостојно да учествуваат во активностите. Не прават работи наместо децата, туку им помагаат да се здобијат со самостојност, дури и кога тоа подразбира активностите да траат подолго. Тоа, исто така, значи дека при усвојувањето знаења мора да ги земат предвид разликите во способностите на учениците.

Учителите ја развиваат детската иницијативност помагајќи им при преземањето водечки улоги во одделението. Ги вклучуваат учениците во креирањето на правилата на однесување во училницата, рутините и активностите, наместо само да ги распоредуваат. Учениците стануваат одговорни за задачите што се соодветни на нивниот развој и што можат да ги остварат. Учителите ги преземаат улогите што учениците им ги доделите во активноста или во играта и ја следат детската иницијатива. Им

овозможуваат на учениците да учествуваат во создавањето критериуми за реализација и вреднување на активностите. Ги поттикнуваат да го учат едни од други сето она што го знаат.

Учителите ја поттикнуваат детската иницијативност и така што им даваат можност за афирмација низ позитивна повратна информација, покажувајќи интерес, поставувајќи прашања и гордеејќи се со нивните постигнувања. Тоа не значи дека им даваат неосновани и прекумерни пофалби, за кои се покажува дека, всушност, ги демотивираат децата (Lepper, Iyengar и Corpus, 2005), туку содржинска и осмислена повратна информација насочена кон задачата.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога проценуваат кои интеракции, активности, постапки, правила и рутина во училиштето или заедницата ја попречуваат детската иницијативност и кога трагаат по нештата што можат да ги направат за да ги намалат или неутрализираат таквите негативни последици. Со своето однесување им даваат на знаење на оние возрасни кои имаат став дека децата треба да бидат „мирни и послушни“ и дека не можат да дадат никаков придонес, дека детската иницијатива, нивната автономност како мисловно/емотивно неповторливи индивидуи, нивната независност и лидерски способности е нешто кое треба да се одгледа.

**Кога интеракцијата на учителите со децата ја развива нивната иницијативност, автономија, самостојност и способност за лидерство, тогаш децата:**

- се здобиваат со предиспозиции за преземање иницијативи;
- развиваат висока самодоверба и висока самопочит;
- се поангажирани во учењето;
- стекнуваат способност за решавање проблеми и вештини што ќе им користат во секојдневниот живот;
- учат вештини за соработка, тимска работа, флексибилност и живеење во демократска средина;
- се здобиваат со вештини за планирање, организација, анализа, евалуација и евиденција;
- стекнуваат вештини за проценка на определена ситуација и на ризикот што треба да се преземе;
- стекнуваат способност за проактивно дејствување и позитивно реагираат на промени.

**ПРИНЦИП 1.2**  
**Интеракцијата на**  
**учителот**  
**придонесува да**  
**се развие една**  
**заедницата за**  
**учење во која**  
**секое дете има**  
**чувство дека**  
**припаѓа и дека**  
**има поддршка да**  
**ги оствари своите**  
**потенцијали.**

- 1.2.1 Учителот го поттикнува социјалниот развој на децата помагајќи им да стапат во интеракција со врсниците и преку заемно разбирање, поддршка и развивање чувство на припадност во заедницата да ги постигнат развојните и воспитно-образовните цели.
- 1.2.2 Учителот подготвува активности кои им помагаат на децата да научат како да ги разликуваат чувствата, да ги препознаваат кај себе и кај своите другарчиња и да разговараат за нив.
- 1.2.3 Учителот ги негува демократските вредности така што го поттикнува секое дете да го изрази своето мислење на соодветен начин и да учествува во донесувањето одлуки.
- 1.2.4 Учителот на разни начини го стимулира и го поддржува развојот на детскиот јазик и комуникација во текот на целиот ден.



**Зошто е важно да се поттикнува развој на заедница за учење во која секое дете чувствува дека припаѓа и дека е поддржано во остварувањето на своите потенцијали**

Учењето е повеќе од интернализација на знаењето. Тоа е процес во кој сите членови на заедницата за учење активно учествуваат во нејзиното креирање.

Децата кои во текот на годините на своето образование се поврзани со другите, почесто доживуваат и општествен и академски успех (Hamre и Pianta, 2001; Silver et al., 2005; Pianta, LaParo и Hamre, 2006). Во заедницата детето ја задоволува својата потреба за љубов, почит, општествено признание, поврзаност со другите и со светот (Leavers, 2005). Децата кои во раното детство имаат квалитетни односи со врсниците, понатаму во животот доживуваат поголем интелектуален развој, ќе бидат ментално поздрави, ќе имаат поголема самодоверба и подобар успех во образованието (Bronfenbrenner, 1981). Истражувањата покажаа (Howes et al., 1988; Ladd, 1990; Hartup, 1996; Ladd, Kochenderfer и Coleman, 1996) дека пријателството со врсниците на децата им дава социјална стабилност, им помага во учењето и го поттикнува нивното дружељубиво однесување.

Интеракциите со врсниците се особено важни, а поверојатно е да се остваруваат во помали групи. При водењето активности во поголеми групи, постои тенденција учителот да доминира со својот говор, а од учениците не се очекува да разговараат едни со други. Потребно е учителот да биде обучен за да може да изведе групни дискусии во кои малите деца фактички ќе воспостават комуникација едни со други и со учителот. Ситуациите во кои децата слободно избираат активности, во парови или во помали групи, се исто така погодни за поттикнување вербални интеракции меѓу врсниците, бидејќи тогаш меѓусебно си доделуваат улоги, се договараат околу правилата на игрите или ја планираат својата наредна авантура.

Да се биде дел од заедница подразбира да се знае што чувствуваат и што мислат другите. Лаверс (2004) тврди дека децата не можат да развијат здрави поими за себе и диспозиции за учење доколку не чувствуваат дека благосостојбата произлегува од припаѓањето на заедница. Благосостојбата произлегува од интеракциите и е важна за емоционалниот развој на детето. Лаверс смета дека возрасните им помагаат на децата така што ги поддржуваат во изразувањето емоции и ги насочуваат во справувањето со емоциите на другите. Улогата на учителот е да ги зајакне односите меѓу децата низ воведување активности кои на децата им помагаат во истражувањето различни однесувања, чувства и вредности.

Според Кац и Кац (2009), животот на децата е побогат кога се поттикнати да се радуваат на посебните квалитети на секое од нив и на нивните придонеси за успехите на групата. Учителот може да ги научи децата или да се натпреваруваат или да соработуваат. Токму соработката, што децата ги вклучува во позитивни и поттикнувачки интеракции со другите деца, им помага да бидат успешни и да ја разберат зависноста на еден од друг. Сапон–Шевин (1999) укажува на ризикот од создавање средина на висока компетитивност во која децата учат дека другите им се конкуренција која им го оневозможува успехот, па поради тоа треба да ја најдат слабата страна на своите конкуренти и да направат сè за да ги победат по секоја цена. Ваквиот тип интеракции го намалува квалитетот на животот на децата.

Вториот клучен фактор во градењето заедница е потребата сите членови да чувствуваат дека активно учествуваат и придонесуваат и дека имаат влијание врз функционирањето на заедницата. Во училницата ориентирана кон учителот, во која поголемиот дел интеракции се случуваат од учителот кон учениците, не се развива комуникација во која децата можат да се изразат. Улогата на учителот е да го потпомогне емоционалниот и социјалниот

развој на децата, што значи дека на децата треба да им се обезбеди време и простор за да се изразат пред возрасните и другите.

За да придонесеме активно во заедницата за учење, учениците мора да бидат во можност да разговараат за правилата,

плановите и активностите што заедно ќе ги извршуваат во рамки на заедницата. Децата учат за правата и одговорностите на членовите на заедницата кои се темелат на демократски принципи – емпатија, почит, правда и праведност.

## ИНИДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТОТ

### 1.2.1

**Учителот го поттикнува социјалниот развој на децата помагајќи им да стапат во интеракција со врсниците и преку заемно разбирање, поддршка и развивање на чувство на припадност во заедницата, да ги постигнат развојните и воспитно-образовните цели.**

### Квалитетна пракса

Способноста за успешна тимска работа и активното учество во заедниците за учење исклучително високо се вреднуваат во светот на возрасните, иако во воспитно-образовниот процес во текот на процесот на учење на совладување на овие вештини се става премал акцент. Важно е на учениците да им се овозможи да поминат пријатни мигови кога заедно прават осврт на активноста во која учествувале, за време на ужинката или во текот на утринската средба на која заеднички го планираат денот.

Важно е на учениците да им се даде и поддршка кога се во интеракција со други. Поттикнувајќи ги учениците да се вклучат во заеднички активности, во игри и меѓусебна соработка, учителите ги поддржуваат децата во создавањето пријателства. Со помалите деца тоа се прави така што им се создаваат можности за вклучување во паралелна игра. На децата во основните училишта може да им се понудат активности на учење низ соработка, во кои задачата може да се заврши само во соработка со членовите на тимот. Учителите дури и со помали деца можат да користат техники за учење низ соработка какви што се „мисли, спари, подели“, во кои треба да пронајдат некој со кој ќе разговараат за она што го знаат или мислат на определена тема, а потоа да презентираат пред целата група што научиле.

Искусството покажува дека детето понекогаш може да поучи/научи друго дете поефикасно одошто тоа би го направил некој возрасен. Важно е возрасните да ги градат знаењата на децата врз основа на нивните способности за учење низ интеракции и поддршка од другите деца. Во моделот на контрола споделена меѓу учителите и децата, важно е децата да учат низ интеракции со своите врсници, во рамки на кои можат да си помагаат едни со други и да дејствуваат како ученици, ментори и примери за другите деца. Учениците можат да учествуваат во вакви активности во своето одделение или низ градење однос со други деца во училиштето – на пример, читање и пишување со другарчињата од нижите или повисоките одделенија, низ игра или помагање на своите врсници во формални или неформални активности.

Меѓутоа, децата овие вештини ги усвојуваат сами од себе. Вештините како активно слушање, чекање да дојдеш на ред, поделба на материјалот, покажување интерес за она што го прават другите, давање утеха на другите, барање и давање помош или поддршка, како и уважување, споделување радост и славење на успехите, на децата треба да им се претстават, именуваат и потоа да се моделираат за да можат тие да ги усвојат.

Одговорност на учителот е да интервенира доколку забележи дека некои од учениците се чувствуваат исклучени. Во исто време тој треба да работи со нив и со оние што се исклучени од

активностите, така што ќе бара и создава ситуации за меѓусебна интеракција на овие деца. Учителот може да се вклучи во игра или во активност со исклученото дете и така да ги поттикне и другите деца да се приклучат кон она што тоа дете го прави. Исто така, учителот може да им помогне на учениците така што ќе побара од нив да направат рефлексивна на своите несоодветни однесувања, или пак на таквите однесувања на другите, и да истражуваат како да го променат однесувањето за да ги вклучат и другите во своите активности.

### **Чекор напред**

Учителот оди чекор напред во својата пракса кога развива методи што им помагаат на учениците да ги разберат сопствените одговорности и што ги поттикнуваат да преземат иницијатива за создавање и одржување емотивна сигурност во одделението. Тоа значи дека учителите ги поучуваат да препознаваат кога тие самите или другите деца се исклучени, но и да користат соодветен јазик за да ја променат таа ситуација. Учителите можат да им понудат на учениците корисни стратегии, како што е користењето на *JAC-пораките* во ситуации кога се вознемирени и кога треба да објаснат зошто не им се допаѓаат определени однесувања и како се чувствуваат поради тоа. Со бура на идеи, учителите можат да ги поттикнат учениците да размислуваат за тоа како да ги вклучат другите во својата игра или активност.

**Кога учителот го поттикнува социјалниот развој на децата помагајќи им да стапат во интеракција со врсниците и преку заемно разбирање, поддршка и развивање чувство на припадност во заедницата да ги постигнат развојните и воспитно-образовните цели, тогаш децата:**

- развиваат социјални вештини кои ќе им помогнат да работат и живеат со другите;
- се здобиваат со интерперсонална, социјална и емотивна зрелост;
- повеќе се ангажираат во учењето, бидејќи им е поинтересно да работат со другите;
- се во состојба да покажат почит и интерес за другите.

## 1.2.2

**Учителот подготвува активности кои им помагаат на децата да научат како да ги разликуваат чувствата, да ги препознаваат кај себе и кај своите другарчиња и да разговараат за нив.**

### Квалитетна пракса

Емоционалната интелигенција има сè поголемо влијание на успехот во животот на една индивидуа и се детектира како критичко подрачје на подготвеноста за учење (Raver, Izard, and Корр, 2002). Децата треба да чувствуваат дека нивните емоции не се предмет на осуда и дека имаат право на различни чувства. Меѓутоа, за да развијат децата емоционална и социјална компетенција, потреба им е помош во вербалното изразување на нивните емоции, искуства и ставови, за да можат на соодветен начин да ги задоволат своите потреби. Активностите кои на децата им нудат можност за анализа и размислување за своите емоции и за емоциите на другите, вклучуваат разговор за емоциите на ликовите од детските приказни и претстави, како и цртање, читање и игри кои ќе им помогнат да препознаат и именуваат определени емоции.

Децата, исто така, треба да се поучат и како да се справуваат со конфликти. На конфликтите меѓу децата треба да се гледа како на нормален дел од нивниот развој и како на можност за учење како се решаваат проблеми. Учителите ги развиваат вештините за решавање конфликти на учениците кога го овозможуваат разговорот меѓу децата кои се во конфликт и им помагаат да најдат креативни решенија кои ги задоволуваат чувствата и потребите на сите противставени страни. Кога едно дете ќе повреди друго, учителите треба веднаш да интервенираат, сфаќајќи го тоа како шанса за разговор за конфликтот и земајќи ги предвид потребите на двете деца. Исто така, учителите треба да ги поучат децата самостојно да ги решаваат меѓусебните конфликти.

Во согласност со тоа, тие ги учат учениците да ги користат *ЈАС–пораките*, кои ќе им помогнат да вербализираат како се чувствуваат кога другите им прават нешто. *ЈАС–пораките* им овозможуваат на учениците да ги изразат своите чувства и да влијаат на промена на однесувањето на другите. *ЈАС–пораките* имаат определена форма:

1. Се чувствувам \_\_\_\_\_ (Кажи како се чувствуваш.)
2. Кога ти \_\_\_\_\_ (Опиши ја активноста/однесувањето.)
3. Затоа што \_\_\_\_\_ (Кажи ја причината на поврзаност на активноста / однесувањето со чувството што го имаш.)

*ЈАС–пораката* се разликува од *ТИ–пораката* затоа што не напаѓа и не ги осудува другите.

Учителите треба да им даваат на учениците позитивна повратна информација кога ќе го надминат конфликтот и ќе покажат грижа за другите, точно наведувајќи го позитивното однесување што сакаат да го пофалат. Можат да разговараат со децата за тоа дека со определено однесување може да предизвикаат негативни емоции кај другите и да иницираат бура од идеи за тоа како може кај другите да се предизвикаат повеќе позитивни реакции.

### Чекор напред

Учителите одат чекор напред во својата пракса кога редовно размислуваат за начините на кои определени деца ги изразуваат своите потреби и кога планираат ситуации за учење во кои им помагаат на децата подобро да ги разберат своите емоции и да се носат со нив.

**Кога учителот подготвува активности кои им помагаат на децата да научат како да ги разликуваат чувствата, да ги препознаваат кај себе и кај своите врсници и да разговараат за нив, тогаш децата:**

- се здобиваат со интерперсонална, социјална и емотивна зрелост;
- имаат посилено чувство на благосостојба, бидејќи се чувствуваат сигурно во изразувањето на своите чувства и знаат дека ќе бидат разбрани;
- се здобиваат со способност за успешно соработување и работа со други;
- учат за различни гледишта и уважуваат различни перспективи;
- учат дека конфликтите можат да се решаваат ненасилно и на конструктивен начин.

### 1.2.3

**Учителот ги негува демократските вредности така што го поттикнува секое дете да го изрази своето мислење на соодветен начин и да учествува во донесувањето одлуки.**

### Квалитетна пракса

За да чувствуваат припадност кон заедницата за учење, децата треба да имаат чувство дека можат да влијаат на нејзиното функционирање. За демократијата децата учат низ лични искуства во својата средина; учат дека се вредни и почитувани и дека нивните индивидуални потреби и права ќе бидат почитувани. Возрасните мора да ги почитуваат одлуките кои децата самоиницијативно ги донесуваат и да влијаат и другите да ги почитуваат исто така.

Еден од начините да се постигне благосостојба во заедницата е на децата да им се помогне да разберат што смеат, а што не смеат да прават и што можат да очекуваат од другите. Учениците треба да го разберат значењето и смислата на правилата на однесување во одделението што се однесуваат на заедничката сигурност. Вклучувањето на учениците во утврдувањето на правилата и рутините, во нивното менување, како и во донесувањето нови правила кога тоа е потребно, е најдобриот начин децата да се мотивираат на соработка.

Друг начин на кој може да се обезбеди учениците да се чувствуваат почитувано и уважено е да се поттикнуваат на отворено изразување на своето мислење, дури и тогаш кога тоа е неприфатливо. Учењето да се формулира сопствениот став или аргумент за да се изрази определена потреба, интерес или искуство, е дел од процесот на учење што е паралелен на учењето

да се слушаат и уважуваат идеите на другите. Учителите можат да воведат постапки со кои ќе овозможат да се слушнат идеите и мислењата на сите деца во одделението. На пример, учителот може да го пушти „стапчето што зборува“ да кружи меѓу децата, со објаснување дека може да говори само оној што во моментот го има стапчето. Откако стапчето ќе ги помине сите деца, секое од нив добило можност да говори.

Учителите може да разговараат со учениците за разликата меѓу правата и обврските. Сите имаат право на изразување, но, исто така, секој има одговорност да внимава неговото/нејзиното изразување да не ги повреди другите. Така, заедничка одговорност е во одделението да се чуе гласот на секого. На децата треба да им се објасни и која е разликата меѓу желбите и потребите.

Учителите можат да разговараат со учениците и за изборите што ги прават и за тоа дека некои избори придонесуваат само за нивно добро, а некои за доброто на сите. Кога децата во одделението го изразуваат своето мислење и прават избор, учителите треба да обезбедат другите деца и возрасни да ги почитуваат тие избори и да ги вградат во своите активности секогаш кога е тоа можно.

Тие, исто така, можат да им помогнат на децата да разберат дека одлуките и мислењата не се донесуваат засекогаш. Новите искуства и новите знаења можат да влијаат на нас да го смениме нашето мислење или некое правило. На учениците треба да им се даде можност да ги преиспитаат своите одлуки за да видат како функционираат различните опции.

### **Чекор напред**

Учителите одат чекор напред во својата пракса кога активно ги поучуваат децата за демократските процеси. Сифилд (1994) истакнува дека децата мора да се откажат од дел од својот егоцентризам за доброто на другите и на групата. Тоа значи дека учителите треба да создаваат ситуации во кои децата ќе учат почитувајќи го мислењето на другите и размислувајќи за последиците што различните одлуки ги имаат врз нив и врз другите.

**Кога учителот негува демократски вредности така што го поттикнува секое дете да го изрази своето мислење на соодветен начин и да учествува во донесувањето одлуки, тогаш децата:**

- развиваат вештини и ставови неопходни за целисходно дејствување во демократското општество;
- учат активно да учествуваат во заедницата за учење;
- практикуваат демократски односи на структуриран начин и во сигурна средина;
- го разбираат значењето на правилата и зошто се тие неопходни за општеството.

#### **1.2.4 Учителот на разни начини го стимулира и го подржува развојот на детскиот јазик и комуникација во текот на целиот ден.**

#### **Квалитетна пракса**

Еден од најголемите предизвици со кои се соочуваат учителите во училишната е како тие да зборуваат помалку, а учениците да зборуваат повеќе. Се проценува дека во традиционалната училишница, учителите зборуваат, во најмала рака, три пати повеќе од учениците, а кога бараат од нив да зборуваат, тоа е најчесто кога бараат одговори на прашањата што им ги поставуваат (Piper, 1998). Постојат два проблеми врзани со претераното зборување на учителите. Прво, децата го учат јазикот така што го користат, а не само со слушање, а усвојувањето на јазикот е една од основните цели на воспитувањето и образованието. Второ, сите ние ги игнорираме оние кои зборуваат премногу, и децата не се исклучок – тие едноставно се исклучуваат од процесот на учење кога од нив се очекува само да слушаат и кога не придонесуваат на конструктивен начин.

Учителите треба да разберат дека детската комуникација е вештина што се развива. Децата не треба да се плашат од правењето грешки или користењето комуникациски структури кои сè уште не ги усовершиле. Тоа значи дека детскиот изговор или граматика не би требало праволиниски да се коригираат, бидејќи тоа може да ја попречи нивната мотивација за комуникација. Наместо да коригираат, учителите можат да ја преформулираат реченицата на детето користејќи точна јазична форма и нормално да го продолжат разговорот.

Комуникацијата со деца е најефикасна кога го поттикнува нивното размислување и зборување за нешта, ситуации и луѓе. Учениците можат да бидат исплашени од премногу прашања, дури и кога прашањата се од отворен тип. Прашањата треба да бидат природни и да произлегуваат од вистински разговор. Учителите треба да бидат трпеливи во исчекувањето на одговорот на детето. Често се случува самите да влетаат со одговори или да го постават прашањето на некој друг, не оставајќи доволно време детето да ги формулира своите мисли. Учителите не би требало да го повторуваат прашањето неколкупати за да бидат сигурни дека детето го разбира, бидејќи тоа дополнително ми пречи при размислувањето.

Учителите можат целисходно да ја развиваат детската комуникација поттикнувајќи ги учениците во текот на заедничките активности меѓусебно да разговараат и барајќи од нив да ги појаснуваат своите идеи. Можат децата да ги прашаат од каде знаат некоја работа, да ги поттикнат да нагаѓаат и да предвидуваат што би можело да се случи во различни ситуации или да повторуваат нешто што го кажале другите деца – сè со цел да си го проверат разбирањето.

Многу е важно учителите да ги разбираат проблемите со кои се среќаваат децата кои не го говорат јазикот на мнозинството и да изнаоѓаат начини тие да се чувствуваат сигурно при



совладувањето на новиот јазик. Постојат многу работи што можат да ги направат учителите за да им помогнат на децата кои не го говорат јазикот на мнозинството - на пример, можат да употребуваат реквизити, слики, играње улоги и говор на тело. Најголемата грешка што би можеле да ја направат е постојано да го коригираат нивниот говор, наместо да ги поттикнуваат да комуницираат во секоја можна ситуација. Јазичните разлики не се јазични тешкотии. Вториот јазик на детето ќе се развие на ист начин на кој се развил и првиот во неговата семејна средина. На овие деца им е потребно многу охрабрување и време за да го научат течно новиот јазик во секојдневната комуникација – правилниот говор ќе се развие природно и тогаш кога тој не е во фокус на учителот.

### **Чекор напред**

Учителите одат чекор напред во својата пракса кога ги разбираат процесите на усвојување прв и втор јазик, па можат на соодветен начин да проценат во која фаза во процесот на усвојување на јазикот се наоѓа детето и да му дадат поддршка соодветна на неговите изразени индивидуални јазични способности.

**Кога учителот на разни начини го поттикнува развојот на детскиот јазик и комуникација во текот на целиот ден, тогаш децата:**

- ги развиваат своите капацитети за користење на јазикот и го збогатуваат својот речник;
- се здобиваат со социјални компетенции;
- развиваат размислување од повисок ред;
- јасно ги изразуваат своите мисли, идеи и чувства;
- ги следат своите идеи и продолжуваат да ги развиваат говорејќи за нив;
- развиваат мислење и вештини за учење во текот на целиот живот;
- развиваат самодоверба и самопочит.

**ПРИНЦИП 1.3**

**Учителот остварува осмислена и двонасочна интеракција со други возрасни за да го поддржи развојот и учењето на децата.**

- 1.3.1 Учителот врши општествена интеракција со семејствата, другите колеги и членовите на заедницата која е базирана на почит, и ја моделира и промовира таквата интеракција.
- 1.3.2 Учителот соработува со други стручни лица од воспитно-образовната установа и заедницата со цел да го подобри развојот и учењето на децата.

### **Зошто е важно учителот да врши осмислена, двонасочна интеракција со други возрасни лица со цел да се поддржи детскиот развој и учење**

Според Бронфенбренеровата еколошка теорија, развојот на детето е резултат на неколку еколошки состави: микросистемот или непосредните опкружувања (семејството, училиштето, групите врсници, соседството и сл.), мезосистемот што ги опфаќа врските меѓу елементите од непосредното опкружување (на пример, домот и училиштето на детето), егзосистемот или надворешната околина, која само посредно влијае на детскиот развој (како, на пример, средината во која работат родителите), макросистемот или поширокиот културолошки контекст (источна, западна култура, националната економија, политичката култура, супкултурите и сл.) и кроносистемот, односно форматирањето на настаните и промените во средината во текот на животот (Bronfenbrenner, 1979).

Кога размислуваме за воспитувањето и образованието во раните години, мораме да ги земеме предвид влијанијата на сите овие опкружувања врз детето. Тоа може да се прикаже и како модел на концентрични кругови: детето е во центарот, опкружено со кругови кои го претставуваат семејството, заедницата, установите како што се училиштето, а потоа и пошироките политички и општествени состави кои, исто така, влијаат на развојот на детето. Благосостојбата на детето е заедничка одговорност на сите возрасни кои се дел од тие кругови. Сите клучни возрасни лица кои носат одлуки што влијаат на благосостојбата на децата, треба да бидат вклучени во дијалогот за да го промовираат она што е од најголем интерес за децата.

Лаверс (2005) истакнува дека благосостојбата на детето е поголема кога се задоволени неговите основни потреби, меѓу кои:

- телесни потреби (потреба за храна и вода, за движење, спиење);
- потреба за топлина и нежност, за преградка, физички контакт, примање и дарување љубов и утеха;
- потреба за сигурност, јасност и континуитет (потреба за помалку или повеќе предвидливо опкружување, потреба да знае што е дозволено, а што не, сигурност дека може да смета на другите);
- потреба себеси да се доживува како способно (чувство дека може да направи нешто без туѓа помош, чувство дека совладало некоја вештина и над поставените граници и очекувања, чувство на успех);
- потреба за смисла и морални вредности (чувство дека е *добар човек*, чувство на поврзаност со другите и со светот).

Кога работат во тим со други професионалци – асистенти, родители и членови на заедницата – учителите се поспособни да ги задоволат потребите на децата отколку кога работат сами. За да ги поучуваат децата во инклузивна училница, учителите се стремат кон идеалот на заедничко поучување со други професионалци и парапрофесионалци, сфаќајќи дека сите ученици, ако целта е да се задоволат нивните потреби за учење, имаат повеќе корист кога со нив работат повеќе професионалци. Заедничкото поучување подразбира двајца професионалци да поучуваат исто одделение и обајцата да имаат активна улога. Учителите заеднички ги користат стратегиите за поучување со кои на сите деца им даваат можности да се вклучат на начин што не би бил возможен доколку со одделението работи само еден учител. Заедничкото поучување, исто така, подразбира дека учителот и другите професионалци се вклучени и во планирањето и следењето на учењето на децата и во развојот на стратегии и активности.

Учителите се и модел за другите возрасни во тоа како позитивно се интерпретира детското однесување во контекст на развојот, а не негативно, односно на начин на кој детето ќе го разбере своето однесување како проблем. Интеракциите меѓу возрасните можат да имаат искуство на учење кое на сите им овозможува подобро разбирање на детскиот развој (Epstein, 2007a).

## ИНДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТОТ

### 1.3.1

**Учителот врши општествена интеракција со семејствата, другите колеги и членовите на заедницата, интеракција која е базирана на почит, и ја моделира и промовира таквата интеракција за да го овозможи развојот и учењето на децата.**

### Квалитетна пракса

Децата учат како со почит да се однесуваат спрема другите, како да соработуваат и како да бидат членови на заедница што учи, гледајќи ги однесувањата на возрасните. Затоа е неопходно возрасниот во интеракциите да покажува почит спрема другите, без разлика на нивниот пол, раса, етничка припадност, култура, мајчин јазик, вероисповед, семејна структура, социјален и економски статус или пречки во развојот. Во училиштето, спрема помошниот кадар, хигиеничарите, домарите, готвачите и другата послуга треба да се однесуваат со иста почит како спрема управата на училиштето. Кога возрасните се љубезни, пристojни, заинтересирани и соработуваат со секој што ќе влезе во училишната, тогаш учениците имаат добар модел што можат да го следат. Кога учителите покажуваат разбирање за идеите, придонесот и работата на возрасните, било тие да имаат директен контакт со развојот на децата или не, и наоѓаат начини да покажат дека секој возрасен може на некој начин да придонесе за заедницата за учење, тие признаваат дека сите членови на заедницата имаат нешто вредно да споделат со другите.

Родителите и членовите на заедницата треба на разни начини да се охрабруваат да се вклучат во воспитно-образовниот процес. Канењето на членовите на семејството и на заедницата да бидат гости во училишната – дури и барајќи го тоа од нив кога е потребно – е одличен начин да се покаже дека заедницата за учење е отворена и дека се развива кога другите во училишната ќе донесат нови информации и односи. Оваа пракса претставува модел на почитување на разликите низ вклучување различни групи луѓе и идеи што тие ги носат со себе. Ваквата пракса праќа силна порака дека воспитно-образовниот контекст (одредено одделение или училиште) е исто така дел од одговорноста на целата заедница и дека сите нејзини членови имаат интерес од заедничката работа за благосостојбата на децата и на заедницата во целина. Исто така го покажува континуитетот на соработка меѓу училиштето и семејството, создавањето заеднички вредности и меѓусебната почит.

Постојат многу начини да се искаже почитта спрема другите. Учителите на семејствата и членовите на заедницата треба да им се обраќаат со нивните културолошки соодветни имиња. Треба да покажат дека ги почитуваат благодарудувајќи им се вербално, но и во писмена форма, а и да ги вклучат и децата во изразувањето на благодарноста. Учителите треба секогаш пред децата и другите возрасни да говорат со почит за семејствата и членовите на

заедницата, одбегнувајќи етикетирање и стереотипи (на пример, ако постои соработка со семејство во кое живее постар човек, учителите треба да одбегнуваат да ги нарекуваат „старите“). Кога им даваат насоки на членовите на заедницата за тоа како да учествуваат во работата во училищата, треба да ги користат принципите на учење на возрасните.

### **Чекор напред**

Учителите одат чекор напред во својата пракса кога редовно размислуваат за тоа како поинаквите луѓе можат да бидат етикетирали, како им се обраќаат и како се третирани. Тие признаваат дека ваквите етикети и однесувања може да ги исклучат другите и да ја одржат нееднаквоста. Затоа, тие внимаваат на говорот што го користат и активно работат на надминување на случаите на исклученост и нееднаквост во својата интеракција со другите.

**Кога учителот врши општествена интеракција со семејствата, другите колеги и членовите на заедницата која е базирана на почит, и ја моделира и промовира таквата интеракција, тогаш децата:**

- учат социјални вештини;
- учат за начините на дејствување во демократско општество;
- се здобиваат со самодоверба кога своето семејство и членовите на заедницата ги гледаат како важни членови на општеството;
- учат дека луѓето можат да учат од сите, дека секој човек е стручен за некоја работа – која не мора да биде академска – и има интересно искуство што може да го сподели со другите;
- учат да ги почитуваат различностите;
- развиваат односи со другите возрасни во училиштето.

### **1.3.2**

**Учителот соработува со други стручни лица од воспитно-образовната установа и заедницата со цел да го подобри**

### **Квалитетна пракса**

Важно е учителите да работат заедно во тим со останатите вработени во училиштето за да се задоволат најдобро потребите на децата за кои тие се одговорни. Заедничкото планирање може да се реализира во форма на неформален разговор или на однапред планиран состанок. Запознавањето на сите со нивните улоги во активностите со децата го унапредува квалитетот и целесходноста на нивните интеракции со децата.

Подеднакво е важно учителите да се однесуваат со почит спрема сите вработени во училиштето. Личноста што чисти или готви во училиштето може да има увид во определена ситуација и да биде

## развојот и учењето на децата.

во можност да помогне исто колку и стручните лица.

Кога професионалци се вклучуваат во активностите во училиницата за да работат со децата со пречки во развојот, најдобро е да се користи моделот на соработка во кој сите – родителите, учителите и професионалците – ја споделуваат одговорноста за успехот на детето. Во моделот на соработка сите учествуваат во донесувањето одлуки и решавањето проблеми. Услугите на професионалците може да се организираат и надвор од училиницата, но комуникацијата меѓу сите возрасни кои работат со детето мора да тече континуирано, при што треба да се има високо ниво на разбирање за третманот и напредокот, стратегиите и целите. Треба да се планираат редовни состаноци на учителите со другите професионалци, на кои треба да се негува став на доверба и почит. Индивидуалните воспитно-образовни планови треба да се прават заедно и притоа секој треба да ја разбере својата улога и одговорност во планот.

Подеднакво е важно учителот да комуницира со оние кои со децата работеле во претходните години на образование, за да добие релевантни и објективни информации за децата.

Учителите би требало да соработуваат и со колегите кои се специјализирани за определена област на работа, на пример, за музика, уметност, физичко воспитување или странски јазици, и да ги координираат нивните интеракции со децата.

## Чекор напред

Учителите одат чекор напред во својата пракса кога со професионалците и со училишната администрација работат според модел на соработка кој вклучува заедничко планирање, заедничко поучување во мешовити групи деца, така што еден учител не работи постојано со истите деца на кои им е потребна дополнителна помош и, на крајот, заедничка рефлексивна за влијанието на овој метод на поучување на сите деца.

### Кога учителите соработуваат со други професионалци од училиштето и заедницата, тогаш учениците:

- имаат и други возрасни од кои можат да учат и со кои развиваат односи;
- се чувствуваат сигурно бидејќи знаат дека многу луѓе се грижат за нивната физичка и емоционална сигурност и благосостојба.

## Студии и документи користени во ова поглавје

Association for Childhood Education International. 2006. *ACEI global guidelines assessment: Adapted from the global guidelines for the education and care of young children in the 21st century*. <http://www.udel.edu/bateman/acei/wguides.htm>

Blair, C. 2002. School readiness: Integration of cognition and emotion in a neurological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist* 57(2): 111–27.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

———. 1981. Children and families: 1984? *Society* 18(2): 38–41.

Bruner, J. 1980. *Under five in Britain*. London: Grant McIntyre.

Center for Civic Education. 1997. *Foundations of democracy*. Calabasas, Calif.: Center for Civic Education.

Coughlin, P., K. Hansen, D. Heller, R. Kaufmann, J. Rothschild Stolberg, and K. Burke Walsh. 1997. *Creating child-centered classrooms: 3–5 Year Olds*. Washington, D.C.: Children's Resources International.

Council for Exceptional Children. 2003. *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines for special educators. Fifth Edition*. Arlington, Va.: Council for Exceptional Children.

Cryer, D., T. Harms, and C. Riley. 2003. *All about the ECERS: A detailed guide in words and pictures to be used with the ECERSR*. New York: Teachers College Press.

Duncan, G. and J. Brooks-Gunn (Eds). 1997. *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation.

Epstein, A. 2007a. *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the High/Scope curriculum*. Ypsilanti, Mich.: High Scope Press.

———. 2007b. *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Gopnik, A., A. Meltzoff, and P. Kuhl. 1999. *The scientist in the crib*. New York: William Morrow and Company.

Hamre, B. and Pianta, R. 2001. Early teacher child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72 (2): 625–638.

Hartup, W. 1996. Cooperation, close relationships and cognitive development. In *In the company they keep: Friendships in childhood and adolescence*, edited by W. Bukowski, A. Newcomb, and W. Hartup. New York: Cambridge University Press.



Howes, C. 1999. Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*, edited by J. Cassidy and P. Shaver. New York: The Guilford Press, 671–87.

Howes, C., K. Rubin, H. Poss, and D. French. 1988. Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 53(1): 1–92.

Jencks, C., and M. Phillips (Eds). 1998. *The black-white test score gap*. Washington, D.C.: Brookings Institution.

Katz, L., and S. Katz. 2009. *Intellectual emergencies: Some reflections on mothering and teaching*. Lewisville, N.C.: KPress.

Ladd, G. 1990. Having friends, keeping friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61: 1081–1100.

Ladd, G., B. Kochenderfer, and C. Coleman. 1996. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development* 67: 1103–18.

Laevers, F. and L. Heylen (Eds). 2004. *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study of experiential education*. Studia Paedagogica. Leuven, Belgium: Leuven University Press.

Laevers, F. 2005. *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Leuven University, Belgium: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education. [www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm](http://www.kuleuven.be/research/researchdatabase/researchteam/50000387.htm)

———. 2009. Stvaranje djelotvornijeg sustava odgoja i obrazovanja povećanjem učeničke dobrobiti i uključenosti, *Dijete škola, obitelj* 3: 2–7.

Lepper, M., S. Iyengar, and J. Corpus. 2005. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology* 92(2): 184–96.

Miller, L. 1995. *An American imperative: Accelerating minority educational advancement*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Montie, J.E., Z. Xiang, and L.J. Schweinhart. 2006. Preschool experiences in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly* 21: 313–31.

National Association for the Education of Young Children. 2003. *Preparing early childhood professionals: NAEYC's standards for programs*. Washington, D.C.: NAEYC.

———. 2005. *NAEYC early childhood program standards and accreditation criteria: The mark of quality in early childhood education*. Washington, D.C.: NAEYC.

NICHD Early Childcare Research and Network. 2002. The relation of global first grade environment to structural classroom features, teacher, and student behaviors. *Elementary School Journal* 102: 367–387.

———. 2003. Social functioning in the first grade: Prediction from home, child care and concurrent school experiences. *Child Development* 74: 1639–1662.

———. 2005. A day in third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *The Elementary School Journal* 105: 305–323.

Pianta, R. 2003. *Teacher child interactions: The implications of observational research for re-designing professional development*.

Presentation to the Science and Ecology of Early Development (SEED), National Institute of Child Health and Human Development, Washington, D.C.

Pianta, R., K. LaParo, and B. Hamre. 2006. *CLASS: Classroom assessment scoring system manual preschool (Pre-K) version*.

Charlottesville, Va.: Center for Advanced Study of Teaching and Learning. [www.virginia.edu/vprgs/CASTL/](http://www.virginia.edu/vprgs/CASTL/)

Piper, T. 1998. *Language and learning: The home and school years*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Raver, C., C. Izard, and C. Kopp. 2002. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Society for Research in Child Development Social Policy Report* 16(3): 1–19.

Rothbart, M. and M. Posner. 2005. Genes and experience in the development of executive attention and effortful control. In *New horizons in developmental theory and research*, edited by L. Jensen and R. Larson. San Francisco: Jossey-Bass.

Sapon-Shevin, M. 1999. *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. New York: Allyn & Bacon.

Seefeldt, C. 1994. *Early childhood education. An introduction*. New York: Merrill.

Shanker, S. 2009. *Developing pathways: Scaffolding for early learners*. [www.bcssa.org/pro-d/conf-present/.../StuartShanker-Keynote.ppt](http://www.bcssa.org/pro-d/conf-present/.../StuartShanker-Keynote.ppt).

Shonkoff, J. and D. Phillips. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Shore, R. 1997. *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York: Families and Work Institute.

Silver, R., J. Measelle, M. Essex, and J. Armstrong. 2005. Trajectories of externalizing behavior problems in the classroom: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* 43: 39–60.

Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, B. Taggart, E. Melhuish, P. Sammons, and K. Elliot. 2003. *The effective provision of pre-school education (EPPE) project (1997–2003): Technical paper 10 'Intensive Case*

*Studies of practice across the Foundation Stage.* Research brief RBX16-03. United Kingdom: Department for Education and Skills.

Siraj-Blatchford, I., K. Sylva, S. Muttock, R. Gilden, and D. Bell. 2002. *Researching effective pedagogy in the early years: Research report RR356*. United Kingdom: Department for Education and Skills.

Siraj-Blatchford, I. and K. Sylva. 2004. Researching pedagogy in English preschools. *British Educational Journal* 30(5): 713–730.

Siraj-Blatchford, I. and L. Manni. 2008. 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English foundation stage. *Early Years* 28(1).

Tizard, B., and M. Hughes. 1984. *Young children learning, talking and thinking at home and at school*. London: Fontana Paperbacks.

United Nations. General Assembly. 1990. *UN Convention on the Rights of the Child*.

Vygotsky, L. 1934, 1962. *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Weikart, D. 2000. *Early childhood education: Needs and opportunity*. Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Wood, D., L. McMahon, and Y. Cranstoun. 1980. *Working with under fives*. London: Grant McIntyre.

Wyman, S. 1993. *How to respond to your culturally diverse student population*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zeichner, K. 1996. Educating teachers to close the achievement gap: Issues of pedagogy, achievement, knowledge, and teacher preparation. In *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*, edited by B. Williams. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.