



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:

# **Инклузија, разновидност и демократски вредности**

Составни делови на педагогијата се унапредувањето на правото на секое дете и семејство да бидат вклучени и почитувани во заедницата, да имаат можност да учествуваат, да работат за заеднички цели и да го развијат својот целосен потенцијал и посветувањето посебно внимание на најранливите групи. Од клучно значење е секојдневната наставна пракса да ги одразува верувањата изразени во Конвенцијата за правата на детето на Обединетите нации.

Учителот претставува модел кој преку секојдневните искуства ги учи децата да ја ценат и почитуваат разновидноста и да развиваат вештини за активно вклучување. Тој поттикнува уважување на различните потреби, ефективна соработка за заеднички цели, почит кон посебните интереси и потреби на определени деца во образовниот процес и нивно третирање како индивидуи и рамноправни членови на заедницата и целото општество.

### **ПРИНЦИП 3.1**

**Учителот дава поеднакви можности секое дете и семејство да учествуваат во образованиот процес, без разлика на полот, расата, етничкото потекло, културата, мајчиниот јазик, религијата, семејната структура, социјалниот и економскиот статус, возраста или посебните потреби.**

- 3.1.1 Учителот е свесен за своите убедувања, ставови и искуства, како и за начините на кои комуницира со децата, семејствата и поучувањето.
- 3.1.2 Учителот се однесува со почит, уважување и грижа спрема секое дете, давајќи им поеднакви можности на децата да учествуваат во сето она што се случува во училиницата.
- 3.1.3 Учителот се однесува со почит, уважување и грижа спрема секое семејство и изнаоѓа начини да ги вклучи во образованието на нивните деца.
- 3.1.4 Учителот користи јазик и активности со кои може да се избегнат родовите и други стереотипи.
- 3.1.5 Учителот ги приспособува условите и активностите за учење со цел децата со различни способности, образовни потреби и социјално потекло да можат да учествуваат во сите активности.

**Зошто е важно секое дете и семејство да има еднакви можности да учествуваат во образованиот процес, без разлика на полот, расата, етничкото потекло, културата, мајчиниот јазик, религијата, семејната структура, социјалниот и економскиот статус, возроста или посебните потреби**

Овој принцип претставува клучна компонента на Конвенцијата на Обединетите нации за правата на детето (UNCRC, 1990) која ја имаат ратификувано повеќе земји од кој и да е друг документ во историјата. Конвенцијата го потенцира правото на секое дете на образование, активно вклучување во заедницата и заштита од дискриминација. Секое дете има право да расте и да се образува во средина во која владее рамноправност, која е ослободена од каква било форма на дискриминација во поглед на раса, боја, пол, јазик, религија, политичко или друго мислење, национално, етничко или социјално потекло, имотен статус, статус на онеспособено лице, статус според раѓање или друг статус.

Важно е да се разбере дека давањето еднакви стартни позиции не значи секогаш социјално прифаќање и еднакви можности. За жал некои деца и семејства можат да бидат поинаку третирани и/или да бидат дискриминирани, бидејќи некои практики се толку вкоренети во политичкиот систем и културата на една нација што повеќето луѓе не се ни свесни за нив, особено ако тие самите ѝ припаѓаат на доминантната култура.

Учителите, имајќи едноставно различни очекувања од различни деца, можат непоправливо да наметнат нееднакво образование на децата во едно исто одделение. Според истражувањата (Wu, 1993; Zeichner, 1996), постои цврста врска помеѓу тоа како учителите ги перципираат децата и нивниот училишен успех. Ставовите на учителите спрема децата можат да преминат во очекувања што децата ќе ги имаат од себеси или да се рефлектираат на нивните животни одлуки: на пример, девојчињата избираат определени професии, а момчињата други; децата од семејства со низок социо-економски статус никогаш не излегуваат од кругот на сиромаштијата;

децата од некои семејства или заедници завршуваат високо образование. Учителите треба да бидат свесни за она што се нарекува „скриен курикулум“, кој може да ги преслика или повтори ваквите општествени околности во училиницата и да придонесе некои деца да добијат образование со понизок квалитет (Nieto, 1996). „Скриениот курикулум“ е дел од курикулумот за кој учителите не се свесни дека го имплементираат, а кој ги одржува постојните структури на моќ.

Друг начин на кој децата се соочуваат со дискриминација е преку самата наставна програма и материјалите што се користат во училиштето и училиницата. Некои деца никогаш немаат можност да се видат себеси, своите семејства или заедници отсликани во сликите, учебниците или детската литература (York, 2003). Сите училишта имаат култура која обично ги рефлектира идеите и нормите на економски и општествено најмоќните групи во таа земја. Учителите, свесно или несвесно, ги поучуваат децата на тоа кои се, а сепак притоа поучуваат деца на други луѓе. Тие поаѓаат од сопствените искуства, потекло и животни истории и ги надградуваат, заборавајќи или не земајќи предвид дека некои од децата кои ги поучуваат имаат различни искуства од нив. Тоа значи дека на децата им се потребни учители од двата пола и кои се припадници на нивните заедници. Децата треба да имаат можност да гледаат слики од луѓе кои личат на нив, на членовите на нивните семејства и заедници. Тие треба да слушаат музика која им е позната, да слушаат и читаат приказни за нивните заедници, па дури и да решаваат математички проблеми во кои се користат референци кои им се сродни и познати. Учителите треба да направат свесен напор да им помогнат на децата да чувствуваат дека припаѓаат и дека се добредојдени во училишниот систем.

Ставовите на учителите за оние што им се слични и за оние што се различни од нив влијаат на нивното однесување и служат како важни показатели на нивната подготвеност да имплементираат практики на инклузивност, да ги почитуваат различностите и да промовираат демократски вредности (Opdal,

Wormnaes и Nabayeb, 2001). Негативните ставови на учителите за „другоста“ претставуваат пречки за инклузија затоа што кај децата предизвикуват чувство на неприпаѓање и неприфаќање (Gilmore, Campbell и Cuskelly, 2003). Учителите, преку своите ставови и интеракции со секое дете и семејство, создаваат клима на почитување, инклузивност и прифаќање во училиницата. Кога преовладуваат негативните ставови, чести последици од исклучувањето се отуѓувањето, чувството на немоќ и безначајност, како и социјалната маргинализираност (Maui, 1992, според McDougal et al., 2004).

Првиот чекор што учителите можат да го направат во насока на промовирање на различноста и социјалната инклузија во образовниот контекст е да покажат подлабоко разбирање на културното милје и социјалниот свет на семејствата на децата со кои тие работат. Децата развиваат поцврсти лични и групни идентитети кога интеракциите на учителите ги уважуваат и почитуваат културите и искуствата на сите деца и нивните семејства. Децата се индивидуи, но тие се истовремено и припадници на определена култура. Чувството на идентитет, на припадност, како и вредностите кај детето се формираат под влијание на културата во којашто растат (Derman-Sparks и A.B.C. Task Force, 1989). Истовремено, децата никогаш не треба да се гледаат како припадници само на една група. Секој има повеќе идентитети и училиштата треба да го негуваат и вреднуваат секој од нив. Децата од сите страни добиваат пораки за различните идентитети како позитивни или негативни, особено кога тие се претставуваат како стереотипи. Понатаму, учителите свесно или несвесно пренесуваат пораки дека некои аспекти на детските идентитети се ОК, додека други можат да бидат неприфатливи или инфериорни, особено ако детето е припадник на маргинализирана култура.

Успешното образование налага интеграција на многуте различни училишни и семејни милјеа, како и индивидуалните повеќекратни идентитети. Тука е клучно постоењето рамноправен дијалог меѓу родителите и учителите. Малите деца не треба да се принудуваат да избираат помеѓу културите/идентитетите на домот и училиштето и помеѓу очекувањата на

нивните родители и нивните учители. Тие никогаш не треба да се стават во ситуација да изберат еден идентитет пред друг. Тие би требало да можат да бидат многу нешта и да го гледаат позитивното во сите нив за да имаат чувство дека припаѓаат и дека се ценети.

Некои деца се чувствуваат интегрирани затоа што училишната култура е многу слична на нивната домашна култура и/или затоа што чувствуваат дека учителот ја почитува нивната домашна култура. Други деца може да не се чувствуваат прифатено бидејќи доаѓаат од пониски социоекономски средини и чувствуваат дека учителот го нема истото ниво на почит за нивната култура. Често, учителите ги гледаат малцинските или маргинализираните семејства како незаинтересирани за вклучување во училиштето или за квалитетот за образованието на нивните деца.

Не постојат докази кои го поткрепуваат овој стереотип, но тој е сепак присутен и силно изразен. Многу учители сè уште веруваат дека ваквите родители се незаинтересирани за вредноста на образованието за нивните деца и се индиферентни спрема нивниот училишен успех (Banks, 1993). Од друга страна пак, факт е дека родителите на деца од малцинските групи се и помалку присутни во образовниот систем. И на двете страни постои недостиг на доверба, страв едни од други и меѓусебни обвинувања. Во некои култури, на учителите се гледа како на неприкосновени авторитети кои поседуваат знаење и моќ, што кај родителите може да предизвика страв од нив. Во друга ситуација, родителите сметаат дека „нема проблем сè додека не ме контактира училиштето“ (Linderman, 2001), што значи дека мислат дека не е учтиво да се вклучуваат во образовниот процес. Некогаш, родителите од маргинализираните групи не им веруваат на учителите на нивните деца поради сопственото негативно искуство во училиште. Овие родители можеби прашуваат за напредокот на нивните деца во училиште, но „не веруваат дека учителите им ги даваат најдобрите совети“ (Yonezawa и Oaks, 1999). Понекогаш ваквата недоверба се толкува како незаинтересираност.

Дополнителен предизвик е тоа што многу семејства од маргинализираните групи се

лингвистички и културолошки изолирани од „училишната култура“. Кругот на изолатија, страв и недоверба придонесува за тоа учителите да ги „обвинуваат родителите за слабиот училишен успех на нивните деца“ (Banks, 1993), а родителите и децата да се откажат бидејќи се чувствуваат беспомошно и непочитувано. Ова е класичен пример за „обвинување на жртвата“ за ситуацијата, наместо согледување на улогата што учителите ја играат во создавањето на таа ситуација и на тоа какви промени можат тие да направаат во својата наставна практика.

Родителите и семејствата на малите деца, како и средината во која живеат играат важна улога во остварувањето на нивните права (UNCRC General Comment 7, 2005). Низ овие релации децата создаваат лични идентитети и се здобиваат со вештини, знаења и однесувања кои се вреднувани од конкретната култура. Улогите на родителите и семејствата мора да се почитуваат и поддржуваат. Учителите треба да ги надополнуваат улогите на родителите и активно да соработуваат со нив. Тоа значи прифаќање на улогата на родителите како први учители на своите деца. Сираж-Блечфорд (2004) ги потсетува учителите дека дури и во семејствата кои имаат понизок социоекономски статус може да се оствари добар училишен успех доколку се обезбеди квалитетна средина за учење во самиот дом. За успешно поддржување на учењето и развојот на децата, од исклучителна важност е создавањето врски базирани на доверба и меѓусебна почит. Тоа значи дека учителите треба да им веруваат и да ги почитуваат родителите и да го надградуваат она што го постигнале родителите кај децата, наместо да го засилуваат нивното чувство на уплашеност, изолираност, неукост и безвредност.

Децата со различни способности и образовни потреби имаат право на инклузивно образование. Инклузивното образование во овој контекст може да се дефинира како процес во кој се одговара на разновидните потреби на сите ученици со зголемување на учеството во учењето и намалување на исклучувањето од него или од некои негови делови (Van den Brule, 2007). Инклузивното образование не значи интегрирање на „некои“ деца во образовниот систем, туку целосно трансформирање на образовниот систем и неговите процеси за да ги опфати сите различни ученици, вклучувајќи ги и оние со недостатоци, но и оние со различни способности и образовни потреби. Во инклузивната наставна практика учителите работат со децата индивидуално: ги следат и одговараат на нивните потреби и темпо на развој, ги надградуваат нивните силни страни (она што умеат да го направат) наместо да ги „поправаат“ нивните недостатоци (она што не умеат да го направат). Инклузивниот пристап во образованието се темели на следниве идеи:

- Секое дете може да учи и да постигне високи образовни цели.
- Училиштата треба да се подготват и прилагодат за прием на децата, а не обратно.
- Децата се разликуваат едни од други на многу начини, а тие разлики се вредни ресурси, а не пречки.
- На разичните образовни потреби и капацитети на децата, како и на нивното различно темпо на учење и развој може да се одговори со примена на различни стратегии на поучување.

## ИНДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТ

### 3.1.1

**Учителот е свесен за своите убедувања, ставови и искуства, како и за начините на кои комуницира со децата, семејствата и поучувањето.**

#### Квалитетна пракса

Една стара изрека вели: *Секоја промена почнува однатре*. За да можат луѓето да се променат, потребно е да бидат свесни за сопствените верувања, ставови и искуства, од каде тие потекнуваат и како влијаат врз нивното доживување на светот. Учителите ја градат својата пракса врз основа на нивните верувања за човечката природа и процесот на учење. Секоја одлука што учителот ја носи во училиницата, вклучувајќи го и тоа какви интеракции ќе има со децата и семејствата, каква средина за учење ќе обезбеди и кои стратегии ќе ги користи, е длабоко вкоренета во неговите верувања. Тие верувања, од своја страна, го поддржуваат и одржуваат „скриениот курикулум“.

Верувањата на учителите не само што се манифестираат во нивните активности, туку тие, исто така, и ги дефинираат нивните лични образовни филозофии. На пример, ако учителите веруваат дека децата се беспомошни и неспособни, тие нема да им овозможат автентично да партиципираат во процесот на учење. Наместо тоа, учителите ќе се гледаат себеси како некој кој треба да го контролира и „предаде“ сето она што детето треба да го знае. Доколку учителите веруваат дека образованието служи за да ги „воспита“ децата (Freire, 1970) да му служат на домот, да ги обучи новите генерации да им служат на родителите, бабите и дедовците и да го одржуваат статус кво, на децата нема да им се дадат можности да ги развиваат своите потенцијали за сопствена корист. Ако образованието служи за „поправање“/„прилагодување“ на сето она што не се вклопува во главните текови, тогаш тоа ќе биде насочено кон менување на оние што се поинакви. Онаму каде што учителите ја прифаќаат ваквата филозофија, лесно може да се појават дискриминаторски практики.

Учителите, исто така, треба да внимаваат на интерпретации и евалуации што ги прават кога носат одлуки во врска со учењето на децата. Некои видови на проценки даваат ограничени информации за децата, затоа што наместо да дадат информација за тоа за што се способни децата, тие опишуваат што не знаат или не умеат да направат децата. Очекувањата од децата секогаш треба да бидат реалистични, но високи, бидејќи тие можат да се претворат во нивни лични очекувања од/за себеси.

Добар начин да се стане свесен за тоа како личните верувања, ставови и искуства влијаат врз наставната практика е да се забележуваат личните реакции на разни ситуации и поединци. Учителите можат да водат дневник или записник, забележувајќи ги оние однесувања кои придонеле да се чувствуваат иритирани/лути или среќни. Поважно е во дневникот да се опишува она што во ситуацијата треба да се направи/како да се постапи, отколку да се опишува личноста која ги предизвикала тие чувства. На пример, наместо да се напише дека некои родители „едноставно не се грижат за образованието на нивните деца“ и ги „запоставуваат“, учителот би можел да напише: „Овие родители не доаѓаат кога ќе ги поканам. Се чувствувам разочаран, зашто би сакал децата да имаат поддршка од семејството во нивното образование“.

Ваквата перспектива овозможува, наместо обвинување на родителите, да се бараат алтернативни начини за вклучување на сите семејства во образовниот процес.

Понатаму, учителите треба да отвораат дискусии на професионалните состаноци во училиштето за тоа како личните убедувања влијаат врз наставната пракса и постигнувањата на децата. Тие би требало да разговараат за тоа дали се свесни за постоењето на некои основни стереотипи кои влијаат врз нивната пракса и врз интеракциите со децата и семејствата; дали секое дете го почитуваат како индивидуа и дали на децата и нивните семејства гледаат преку „етикети“, како припадници на стереотипни групи. Преку бура на идеи, би можеле да најдат начини да го почитуваат групниот идентитет на секое дете, истовремено почитувајќи го детето како индивидуа со повеќе различни идентитети. Би можеле да ги наоѓаат ситуациите во кои ги обвинувале децата и семејствата и да бараат начини да го сменат нивниот пристап и стратегиите на поучување.

Бидејќи е тешко да се процени како личните убедувања и акции влијаат врз децата во училищата, учителите треба да наоѓаат разни начини да комуницираат со децата и семејствата за да разберат како тие се чувствуваат во училиште и што би сакале да се смени. Не е решение да се покажува „толеранција“: наместо тоа, учителите треба да ги сменат обрасците на однесување кои ги етикетаат, па дури и дискриминираат децата. Преку отворен дијалог со децата и семејствата, учителите на вистински начин покажуваат почит за разликите во мислењата.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса преку свесен напор и намера да научат за институционализираните форми на дискриминација и како личните убедувања на една личност се под нивно влијание. Многу форми на дискриминација се институционализирани. Тоа значи дека тие се толку вкоренети во културата што повеќето луѓе не се ни свесни за нив. На пример, некои луѓе може да веруваат дека некои луѓе се сиромашни затоа што не работат доволно, па заради тоа ги третираат како мрзливи и немотивирани; реално, тие луѓе се сиромашни затоа што ги немале истите можности како останатите. Кога луѓето етикетаат индивидуи или групи, тие не ги третираат рамноправно иако мислат дека ги третираат. Во образовниот систем, на пример, вообичаено е децата да се тестираат пред да започнат да одат на училиште и, доколку не го поминат тестот, да се стават во специјални училишта или паралелки. Учителите мислат дека им помагаат на овие деца со тоа што ги снижуваат очекувањата за тоа што умеат тие, а, всушност, можеби им се негира правото да добијат исто ниво на образование како другите деца.

Учителите ги изнесуваат ваквите размислувања и сознанија на професионални дискусии со цел да се противстават на нивното силно влијание.

**Кога учителите се свесни за своите убедувања, ставови и искуства, како и за начините на кои комуницираат со децата, семејствата и поучувањето, тогаш децата:**

- растат во средини кои помалку дискриминираат;
- не се проценуваат врз основа на групата на која ѝ припаѓаат;
- се свесни дека нивните учители имаат високи очекувања од нив;
- можат да напредуваат и максимално да ги развијат своите потенцијали.

### 3.1.2

**Учителот се однесува со почит, уважување и грижа спрема секое дете, давајќи им подеднакви можности на децата да учествуваат во сето она што се случува во училищата.**

#### **Квалитетна пракса**

Ние покажуваме почит спрема другите според она како се однесуваме спрема нив. Почит спрема децата се покажува кога тие добиваат признание за тоа кои се и што умеат да направат, кога им е дозволено да испробаат разни опции и да направат избор во прифатливи рамки и кога нивниот избор е прифатен и почитуван. Користењето јазик на почит меѓу возрасните и децата сугерира релации кои се базирани на почит. Затоа е важно да се користи јазик кој покажува посветеност на обезбедување еднакви можности и праведност. Почитувајќи ги децата, едновременно ги учиме како да се почитуваат и себеси. Самопочитта е една од најважните форми на почит. Кога еднаш ќе научиме да се почитуваме себеси, полесно е да ги почитуваме и другите.

Важно е учителите да научат што е можно повеќе за децата и за нивното потекло преку прибирање точни информации и преку избегнување да се нагаѓа и да се прават погрешни заклучоци. Во работењето со деца од малцински/маргинализирани групи, особено е важно да им се помогне да ги прифатат и ценат сопствените родители, семејства и припадниците на нивната група. Ниту едно дете не треба да се етикетира или осудува поради тоа што доаѓа од определено семејство, ситуација или социјална, расна или етничка група.

Почитта подразбира восхит и уважување на различноста, а се покажува преку вградување на личното и културното искуство и историја на секое дете во средината за учење. Тоа значи располагање со постери, фотографии, играчки и книги кои ја претставуваат разновидноста и различните идентитети на децата во одделението на нестереотипни начини. Децата, членовите на семејствата и учителите можат да напишат индивидуални или групни книги кои ги потврдуваат нивните способности, силни страни, желби и квалитети, како што се книгите од типот: „Јас можам“, „Јас сум“ или „Приказната за моето име“. Споделувањето такви приказни истовремено ја гради самопочитта и меѓусебната почит кај членовите на училишната заедница.

Почитта истовремено значи правилно да се изговара името на секое дете и да не се дозволи децата да си се потсмеваат едни на други на имињата. Тоа значи децата да бидат ословувани онака како што тие сакаат. Некои деца не сакаат да бидат ословувани по прекарот или деминутивната форма на нивното име. Имињата се важни одредници на личниот идентитет и децата треба да имаат можност да им кажат на другите како точно сакаат да бидат викани. Почитта, исто така, значи вклучување на домашниот јазик на децата на различни начини и во различни ситуации во училищата, со што се укажува дека јазикот е исто



така одредница на идентитетот.

Иако е важно со децата да се зборува на начин кој ги уважуваат разликите меѓу нив, учителот не треба секогаш да ги потенцира овие разлики. За да се чувствуваат децата почитувани и успешни, тие треба да имаат чувство на припадност во средината за учење и дека им е дадена можност да развиваат различни аспекти на нивните идентитети (DECET, 2007). Со цел да изградат силен, позитивен идентитет и висока самопочит, децата треба да ги откријат своите силни страни, но и „областите за подобрување“. Треба да бидат поддржани во намерата да ги спојат сите аспекти на нивните идентитети во уникатна комбинација која им дава чувство на посебност и неповторливост. Учителите им помагаат на децата во оваа намера преку обезбедување безбедна средина и многу можности за да испробаат различни улоги кои ги надминуваат основните идентитети на раса, род, националност, етничка група и семејство, но ги надминуваат и улогите на ќерка/син и физичките карактеристики. На овој начин, децата се доживуваат како автономни индивидуи кои имаат слобода да ги изберат оние улоги кои ним им се важни.

Дополнително, кога учителите им покажуваат на децата дека ги ценат нивните силни страни, тоа мора да го прават на автентичен и искрен начин. Децата лесно препознаваат празни, механички пофалби и престануваат да им веруваат на возрасните. Децата, исто така, треба да разберат дека во заедничкото живеење настануваат конфликти и дека нивното разрешување може да предизвика болка и недоразбирање. Сепак, кога децата чувствуваат дека се прифатени и почитувани, тогаш помалку се плашат од разликоста, повеќе се отворени кон другите и имаат поголема храброст да прават промени.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога истовремено работат на создавање инклузивна култура во целото училиште или програма која обезбедува еднакви можности за секое дете да се чувствува дека припаѓа таму и дека може да учествува во сите активности. Тие се грижат за тоа сите деца да се однесуваат со почит едни спрема други, а исто да се однесуваат и возрасните.

**Кога учителите се однесуваат со почит, уважување и грижа спрема секое дете, давајќи им подеднакви можности на децата да учествуваат во сето она што се случува во училницата, тогаш децата:**

- развиваат стабилен идентитет и висока самопочит;
- се чувствуваат безбедно и пријатно за да можат да учат и да учествуваат;
- стануваат поотворени за разлики и разновидност;
- имаат чувство на благосостојба;
- имаат чувство на припадност;
- развиваат социјални и емоционални компетенции.

### 3.1.3

**Учителот се однесува со почит, уважување и грижа спрема секое семејство и изнаоѓа начини да го вклучи во образованието на нивното дете.**

#### **Квалитетна пракса**

Генералниот коментар 7 на UNCRC (2005) истакнува дека децата страдаат од последиците на дискриминацијата на нивните родители и семејства:

Дискриминацијата врз основа на етничко потекло, класа/каста, личени избор и животен стил, или на политички и религиозни убедувања (на децата или на нивните родители/семејства) ги исклучува децата од целосното вклучување во општеството. Таа влијае врз капацитетите на родителите да ги исполнат своите обврски кон нивните деца. Влијае и врз можностите на децата и врз нивната самопочит и поттикнува презир и конфликт меѓу децата и возрасните.

Родителите и семејствата повеќе сакаат да се вклучат во општеството кога се чувствуваат почитувани наместо дискриминирани. Еден од начините да се инволвираат семејствата во образованието на нивното дете е да се гледа на предучилишните и другите образовни установи како на транзициски места каде што семејниот живот се среќава со јавната средина (Vandenbroeck, 2007). Доколку учителите сакаат да ги вклучат родителите и членовите на семејствата на значаен и автентичен начин, тогаш треба да ги вклучат нивните мислења и да ги прифатат како „први учители на своите деца“. Исто така е важно да се вреднува и учењето стекнато надвор од училиштето и да се признае дека условите за учење во училиштата се под големо влијание на семејствата и заедниците (Wang и Kovach, 1996).

Учителите покажуваат почит спрема семејствата кога ги надградуваат искуствата што децата ги имаат во домот и во заедницата. Тие бараат начини да создадат искуства на учење за децата ЗАЕДНО СО членовите на семејствата. Таквите искуства, кои се вкоренети во автентичната заедница и култура, мора да ги надминуваат прашањата за тоа на која етничка, јазична или религиозна група ѝ припаѓаат семејствата и мора да се однесуваат на разновидните и комплексни улоги што членовите на семејствата ги играат во развојот и учењето на децата. Учителите ги ангажираат родителите и членовите на семејствата во разни активности. На пример, може да ги замолат да напишат книга за сопственото детство, за нивните надежи и соншта. Тие користат материјали собрани директно од семејствата или заедниците – како што се приказни, семејни истории, поговорки – како текстуални извори за развивање на писменоста. Со тоа, на сите деца им овозможуваат да се доживеат себеси како дел од процесот на учење. Учителите бараат од семејствата да ги споделат своите вредности, идеали, култури и наследство, разговарајќи за родовите улоги, семејната структура, очекувањата од децата во различни фази, времето и начинот на исхрана, методите на дисциплинирање, начините на учење и кодексот на однесување и секогаш кога е можно ги вградуваат овие сознанија во животот во училиштата. На овој начин се отвораат вратите за родителите/семејствата/заедницата за вклучување во образованието на своите деца, што понатаму гради релации и отвора комуникациски канали помеѓу домот и училиштето кои можеби не постоеле претходно.

Учителите покажуваат почит кон семејствата кога се свесни за индивидуалните ситуации на членовите на семејствата и кога, наместо да развиваат стерилни модели за вклучување на семејствата, бараат разновидни начини на кои сите семејства може да придонесат за учењето и развојот на своите деца. Учителите секогаш се однесуваат со почит и уважување кон членовите на семејствата, дури и кога не се согласуваат со нивниот начин на живот или лична состојба и никогаш не велат ништо за членовите на семејството пред децата или пред други постетители. Наместо да ги осудуваат членовите на семејствата, учителите бараат начини како заеднички да му помогнат на детето да се адаптира во училиштето. Учителите ги прашуваат членовите на семејствата што мислат тие дека е најдобро за нивното дете. Тие не им попуваат на родителите и не им наметнуваат совети, туку ги слушаат и преку разговор се обидуваат да најдат заедничко решение.

Идеално би било кога учителите би вклучувале повеќе членови на семејството, особено татковците. Традиционално се очекува жените да бидат вклучени и да ја преземат целата одговорност за грижата и образованието на децата. Мажите се обично исклучени или маргинализирани. Учителите можат да креираат нови родови улоги и да им овозможат на татковците (или други важни машки фигури) да земат активно учество во образованието на нивните деца.

### **Чекор понатаму**

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога со родителите зборуваат и за повеќекратните идентитети на нивните деца и наоѓаат начини да им дадат поддршка на семејствата во помагањето на децата да ги обединат различните аспекти на тие идентитети. На пример, може да испраќаат дома книги кои членовите на семејствата ќе ги читаат и ќе разговараат со децата за нив, или ќе им помогнат во пронаоѓањето други видови активности што ќе ги прават со детето за да се зацврсти некој од неговите идентитети. Дополнително, учителите треба да работат со семејствата за да им помогнат да ги зачуваат своите идентитети и култури, наоѓајќи книги и материјали на различни јазици или предлагајќи активности кои се однесуваат на важни луѓе од нивната историја, како што се бабите и дедовците или прабабите и прадедовците.

**Кога учителите се однесуваат со почит, уважување и грижа спрема секое семејство и бараат начини да ги вклучат во образованието на нивното дете, тогаш децата:**

- развиваат силни лични и групни идентитети;
- развиваат почит кон своето семејство, заедница, култура, традиција и наследство и се здобиваат со чувство на гордост;
- се чувствуваат заштитено и безбедно;
- чувствуваат дека нема потреба да избираат помеѓу семејството и училиштето/учителот;
- гледаат дека и мајките и татковците, како и други членови на семејството се вклучени во процесот на образование;
- развиваат различни аспекти на идентитетот и не се заглавуваат во родови или други улоги.

### 3.1.4

#### Учителот користи јазик и активности со кои може да се избегнат родови и други стереотипи.

#### Квалитетна пракса

Јазикот игра важна улога во создавањето и зацврстувањето на родовите стереотипи и ја поставува основата за сексизам. Всушност, јазикот е една од најмоќните социјални алатки кои ни помагаат да ја создадеме реалноста. Јазикот не само што одразува ставови, туку и ги дефинира. Јазикот не е неутрален, тој има вредносна содржина; тој е мошне политичен и со него може да се зацврстат или спречат дискриминирачки практики. И најмалата пристрасност во јазикот ја негира рамноправноста во сите аспекти на нашиот живот, особено во образовниот контекст. Користењето јазик ослободен од предрасуди треба да е свесен избор на учителот кој работи во училишен контекст обликуван според потребите на детето. Учителите имаат обврска да користат зборови, фрази и слики кои не ги зацврстуваат навредливите или дискриминирачките ставови и да избегнуваат термини кои етикетаат, потценуваат или навредуваат индивидуи или групи. Со употребата на јазик кој избегнува родови и други стереотипи, учителите можат да ги деконструираат постоечките и понекогаш преовладувачки начини на мислење и да влијаат на конструирање нови начини на мислење кои ќе се одразат и на однесувањето.

Родовата освестеност и идентитет се веќе установени во третата година од животот и децата конструираат и продуцираат сè подефинитивни родово стереотипни ставови и однесувања. Тие ги користат материјалите во нивната игра на родово стереотипен начин кој рефлектира практики од раното детство, кои често пати ги зацврстуваат родовите стереотипи преку потенцирањето на разликите меѓу момчињата и девојчињата на пристрасен начин. Родовото стереотипизирање е исклучително отпорно на промени од страна на учителите на мали деца. Важно е учителите да користат термини кои имаат еднаква тежина кога им се обраќаат на паралелни групи. На пример, термините „млади момчиња“ и „млади дами“ укажуваат дека жените треба да бидат „дами“. Исто така, многу учители за рано детство премногу ги користат категориите „момчиња“ и „девојчиња“ и секојдневно прашуваат: *Колку момчиња има?* и *Колку девојчиња има?* Децата имаат многу други свои аспекти освен тоа дека се момчиња и девојчиња. Учителите треба да користат поинтересни класификации, на пример, да прашаат: *Колку деца носат чевли со отворени прсти?* и *Колкумина носат затворени чевли?*

Учителите, исто така, треба да обрнуваат внимание на родовите и другите стереотипи на кои се изложени децата во јазикот, медиумите и книгите за да им покажат дека постојат подобри начини да се изразат некои нешта. Тие треба да зборуваат со децата за тоа како се создаваат, развиваат и зацврстуваат стереотипите, објаснувајќи им како да избегнат овие стереотипи негативно да влијаат врз нивните интеракции со другите. На пример, тие можат да им покажат дека користењето зборови како „претседател“, „пожарникар“ и „полицаец“, сугерира дека овие професии се исклучиво машки. Наместо тоа, тие може паралелно да ги употребуваат и женските форми на тие професии, на пример, „претседателка“, или родово неутрални форми, на пример, „полициско лице“. Учителите, исто така, треба да внимаваат на термини со кои се етикетаат етнички, културни или други маргинализирани и малцински групи. Многу групи го имаат променето името со кое сакаат да бидат именувани (на пример, многу „Цигани“, иако не сите, сега сакаат да се викаат „Роми“). Многу е важно овие групи да се именуваат онака како што тие сакаат, а не со имињата кои тие ги

доживуваат како погрдни.

Исто така е важно да покажете дека сте свесни за различните социоекономски потекла и семејни структури на децата. Кога поставуваат прашања, предаваат лекција или помагаат при дискусији меѓу децата, учителите мора да водат сметка за тоа сите деца да се чувствуваат безбедно за да можат да споделат некои аспекти на нивниот живот дома. Сите деца треба да знаат дека нивните различни искуства и животни околности се еднакво вредни и ценети. На пример, прашувањето на децата каде биле на одмор може да направи некои деца да се чувствуваат лошо затоа што не отишле никаде. Наместо тоа, учителите може да ги прашуваат децата како си поминале за време на распустот и да дадат значење на сите нивни искуства и доживувања. Слично на тоа, прашувањето на децата што работат нивните татковци може да е проблематично за оние деца чиј татко не е присутен во нивниот живот или е невработен.

### **Чекор понатаму**

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога континуирано размислуваат за тоа каде материјалите, користениот јазик, сликите и активностите промовираат нееднаквост помеѓу групите и за тоа како нивната работа придонесува за таа нееднаквост или како помага таа да се избрише. За овие проблеми тие дискутираат на професионални форуми и се обидуваат да ги охрабрат колегите и тие да се потрудат поинаку да го користат јазикот.

### **Кога учителите користат јазик и активности со кои се избегнуваат родовите и другите стереотипи, тогаш децата:**

- се чувствуваат безбедно без разлика на нивниот род, семејни околности, раса, етничка припадност, способности или посебни потреби;
- се чувствуваат слободно да ги истражуваат и оспоруваат вообичаените родови улоги кои преовладуваат во општеството;
- учат да користат јазик кој рефлектира почит;
- се чувствуваат охрабрани да се вклучат во активности кои вообичаено се наменети за припадниците на другиот род, друга социоекономска група или друго ниво на способност;
- учат да воспоставуваат и одржат релации базирани на заемна почит и еднакви можности.

### 3.1.5 Учителот ги приспособува условите и активностите за учење со цел децата со различни способности, образовни потреби и социјално потекло да можат да учествуваат во сите активности.

#### Квалитетна пракса

Главната цел на креирањето инклузивна средина за учење и активности прилагодени на деца со различни способности и образовни потреби е да се овозможи секое дете да постигне високи резултати. Ова не е прашање на избор и не зависи од добродушноста и добрата волја на наставникот. Ова е прашање на права дефинирани во правни документи (на пример, UNCRC 1990 и Конвенцијата за правата на лица со посебни потреби на Обединетите нации, 2006).

Учителите најчесто имаат проблем со деца кои имаат различни нивоа на способности и јазични потекла, главно поради тоа што додипломското образование не ги подготвува за работа со овие деца. Сепак, адаптирањето на средината и на активностите за учење не значи „спуштање на образовните критериуми“. Тоа значи најефективно можно пренесување знаење и вештини на секое дете во училиницата. Тоа значи разбирање на потребите на децата, но на начин кој не ги заштитува претерано или одразува ниски очекувања од нив.

Кога го развиваат наставниот план и оценувањето, учителите треба да имаат на ум дека сите деца имаат различни способности и образовни потреби, па треба да најдат начини како сите деца да се вклучат во сите активности. Секогаш постојат разлики меѓу децата. Во училиницата има момчиња и девојчиња; деца со посебни образовни потреби и деца со повисоки способности; деца со пречки и комплексни здравствени потреби; деца од сите социјални, семејни, културен и религиозни контексти; деца кои можеби не живеат со своите родители; деца од сите етнички групи; бегалци или емигранти; како и деца со различни јазични потекла.

Во повеќето образовни средини не е обезбедена поддршка за децата на кои доминантниот јазик не им е мајчин. Тоа придонесува тие да се чувствуваат уплашено, исклучено и некомпетентно. Тие не можат да ја следат наставата, не можат да комуницираат со соучениците и учителот и тешко ги изразуваат своите потреби, знаење и компетенции. Од друга страна, јазикот е еден од најсилните елементи на самоделимирањето на луѓето и исклучително важна компонента на културата. Ако мајчиниот јазик на едно дете не се цени или не е дозволено да се користи на училиште, тоа секако ќе има негативни последици на развојот на неговиот идентитет.

Во идеални услови, училиштата би требало да обезбедат билингвално образование за сите. Доколку тоа не е можно, учителите располагаат со различни стратегии за да им помогнат на децата кои дома зборуваат на јазик поинаков од оној што се зборува во училиште (York, 2003; Tankersley, 2006). Во нив спаѓаат: давање можност на децата, во активностите за учење да го користат и јазикот кој го зборуваат дома и новиот јазик што го усвојуваат; креирање ситуации во кои децата имаат можност да го препознаат и почитуваат домашниот јазик на секое дете; како и обезбедување билингвално образование, особено заради правилно оценување на разбирањето и знаењето на детето. Учителите можат да ги поддржат децата кои не го зборуваат наставниот јазик преку:

- барање од родителите да волонтираат во училиницата и да читаат или раскажуваат приказни на нивниот домашен јазик;
- снимање приспивни и други песни (Peeters и Boudry, 2004);
- меѓусебно запознавање на деца и семејства кои зборуваат ист јазик;
- создавање речник на најважните зборови или изрази што може да се користат за да чувствуваат децата попријатно;
- ефективно користење асистенти во наставата.

Корисни насоки за учителите кои работат со деца со посебни образовни потреби се:

1. Постапност – секоја интервенција треба да се воведува полека, постепено и со почит.
2. Позитивно охрабрување – децата треба да бидат поддржани и пофалени за иницијативите што ги преземаат и за резултатите што ги постигнуваат.
3. Јаснотија, предвидливост, истрајност во барањето – правилата и очекувањата мора да бидат јасни.
4. Добар тајминг – секоја интервенција треба да се изведува во време кога детето може да ја разбере и треба да се поврзе со личното искуство на детето и неговиот поширок социјален контекст.
5. Почит за специфични потенцијали и способности – на децата треба да им се овозможи подобрување на нивните способности, фокусирајќи се на нивните силни страни.
6. Прилагодување на материјалите и наставните стратегии – на децата треба да им се дадат на располагање материјали и ресурси кои можат да ги доживеат преку сетилата ( вид, допир, слух и мирис); кои користат алтернативни симболи и знаци на комуникација и кои се во различни формати (крупно писмо и текст со симболи, слики и интензивни бои). Други стратегии се јасното говорене, седење блиску до децата, седнување на децата едно спроти друго за да можат да се гледаат во уста и очи кога зборуваат, користење аудиовизуелна опрема и компјутери и повторување на инструкциите и задачите.
7. Прилагодувања на просторот – средината треба да биде прилагодена на видот на посебната потреба на детето.
8. Соработка помеѓу соученици – треба да се градат релации кои се темелат на безусловна поддршка во учењето и социјализацијата.

Без оглед дали станува збор за разлики во говорниот јазик или во физичките, когнитивните или социјалните/емоционалните способности, децата подобро ќе напредуваат во хетерогени групи отколку да се стават во специјални групи. Преку активности во мали групи кои се темелат на кооперација и колаборација, децата учат едни од други и меѓусебно да си помагаат. Тие учат дека разликите не се

заstraшувачки. Напротив, тие не збогатуваат.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во праксата кога се залагаат сите деца да имаат можност активно да учествуваат во своите заедници наместо само во училиницата. На професионалните форуми тие истакнуваат каде ова не се случува и што можат тие како професионалци да направат за да помогнат да дојде до пошироко вклучување.

**Кога учителот ги приспособува условите и активностите за учење за да можат децата со различни способности, образовни потреби и социјално потекло да учествуваат во сите активности, тогаш децата:**

- развиваат поголема самопочит;
- можат посуштински да учествуваат во образовниот процес и така целосно да го развијат својот потенцијал;
- се чувствуваат прифатени такви какви што се;
- стануваат посамостојни; учат како да бидат понезависни;
- учат за сопствените силни страни и како да ги развиваат;
- социјално и емоционално се развиваат;
- учат да ја ценат разновидноста;
- учат да имаат разбирање и да се грижат за другите.



**ПРИНЦИП 3.2**  
**Учителот им**  
**помага на децата**  
**да ја разберат,**  
**прифатат и ценат**  
**различноста.**

- 3.2.1 Учителот ја цени различноста што постои меѓу децата, семејствата и во зедницата и ја вклучува во наставата.
- 3.2.2 Учителот ја користи секоја можност да го насочи вниманието на децата кон различноста што постои надвор од училиштето, правејќи го тоа учтиво и афирмативно

### Зошто е важно да им се помогне на децата да ја разберат, прифатат и ценат различноста

Раното детство е клучен период за учење на важноста на разликите и за создавање ставови кои покажуваат почит кон различноста. Во тие години треба да им се помогне на децата да изградат цврста, позитивна слика за себе, а истовремено да научат како да ги почитуваат и како да живеат со луѓето кои се поинакви од нив.

Истражувањата покажуваат дека дури и најмалите деца, од две или три години, веќе поставуваат прашања или коментираат за разликите кои ги забележуваат – недостатоци, род, физички карактеристики (вклучувајќи ја и бојата на кожата), културни разлики и семеен состав (Derman – Sparks, Tanka – Higa и Sparks, 1989). Макнатон (2006), резимирајќи ги овие истражувања, укажува дека малите деца можат да забележат, и честопати забележуваат, физички разлики меѓу луѓето и можат да развијат предрасуди во врска со нив. Свеста за родот и родовиот идентитет се формирани веќе на тригодишна возраст.

Раното детство е, исто така, период кога децата го конструираат своето разбирање за социоекономските разлики и создаваат ставови во врска со општествените класи. Тие почнуваат да ја усвојуваат културата на својата заедница. На пет-шестгодишна возраст почнуваат да се препознаваат како членови на определена заедница и развиваат предрасуди за припадниците на другите заедници. Од членовите на своите семејства и од другите клучни возрастни личности во нивниот живот почнуваат да ги апсорбираат и позитивните ставови и негативните предубедувања врзани за членовите на други групи.

Малите деца веќе на двегодишна возраст се свесни за етничките поделби засновани на невидливи разлики и обично развиваат негативни ставови во врска со нив (Conolly, 2007). Според Коноли, ставовите на малите деца во врска со етничката припадност не се појавуваат сами од себе, туку се втемелени во нивните секојдневни искуства и како такви играат важна улога во поимањето на нивните социјални светови.

Децата не се раѓаат со предрасуди; тие се едноставно љубопитни и сакаат да учат за светот околу нив. Природно, нивната љубопитност ги наведува да поставуваат прашања и да коментираат за разликите кои ги забележуваат, но начинот на кој возрасните реагираат во тие ситуации, ги учи децата дека некои разлики се неприфатливи и дека, поради тоа, тие луѓе треба да се отфрлат или да се дискриминираат. Освен тоа, нивото на размислување на децата на оваа возраст, кое вклучува претерано генерализирање, егоцентризам, конкретно размислување, погрешни асоцијации и фантазирање, води до создавање ригидни стереотипи (York, 2003). Децата, исто така, учат за припаѓање и неприпаѓање во група, за нас и нив. Ова придонесува уште и за лажната свест дека групите се хомогени, што го негира постоењето индивидуални разлики и претставува плодна почва за појава на нови стереотипи и предрасуди. Децата не се само пасивни примачи на стереотипи; тие активно создаваат и самостојно и со другите класификации на луѓе и на светот.

Почитувањето на разликите има компоненти на емпатија – капацитет за поврзување со реалностите, чувствата и потребите на другите луѓе. Тоа истовремено значи припаѓање и заемно прифаќање, но и почитување на правата на другите. Почитта кон различноста треба да биде вметната во секојдневните релации меѓу луѓето. Почитта кон различноста не се сведува само на толеранција. Всушност, зборовите „почит“ и „толеранција“ се противставени. И покрај позитивната конотација која поимот „толеранција“ ја добил во демократското општество, тој имплицитно значи дека не постои еднаквост помеѓу оние кои толерираат и оние кои треба да се толерираат.

Моделот *Фази на мултикултурална трансформација на училиштата* (Gorski), покажува како толеранцијата (во нејзиното негативно значење) може да премине во трансформација:

- **Фаза I: Статус кво** – Традиционалните образовни практики се одвиваат без никаква критика на постоечките

нееднаквности во кој и да е аспект на училишниот или образовниот систем. Наставната програма, педагозиите, советодавните практики и сите други аспекти на образованието ја рефлектираат доминантната култура и структура на моќ.

- **Фаза II: Херои и празници (храна, фестивали и забава)** – Малите промени во наставните програми или материјали кои се користат во училиницата се фокусирани исклучиво на површни културолошки карактеристики и често се базираат на генерализација и стереотипи. На пример, во училиштето може да се одржува интернационален саем на храна или прослава на некој претставник на определена група, при што се прават перјаници и томахапки за да се научи за културата на домородните Американци.
- **Фаза III: Интеркултурално поучување и учење (културен лексикон)** – Учителите ги проучуваат обичаите и однесувањата на културите на кои припаѓаат нивните ученици, во обид подобро да осознаат како треба да се однесуваат спрема нив; тие имаат прирачници во кои е опишано како да се поврзат со децата од африканско, латиноамериканско, азиско и друго потекло, врз основа на интерпретација на традициите и комуникациските стилови на овие групи.
- **Фаза IV: Меѓучовечки односи (А зошто не сме сите во добри меѓусебни односи?)** – Членовите на училишната заедница се поттикуваат да ги истакнуваат разликите со пронаоѓање сличности меѓу идентитетите на различни групи; учителите покажуваат ентузијазам за учење на културата на „другиот“ користејќи го личното искуство на учениците, така што тие учат едни од други. На различноста се гледа

како на скапоценост која го збогатува искуството на училиницата.

- **Фаза V: Селективно мултикултурно образование (МИНАТИОТ месец имавме мултикултурно образование)** – Овој пристап е најчесто реактивен; како одговор на некое прашање или критика која станала јавна, учителите ги препознаваат нееднаквостите во разни аспекти на образованието и се обидуваат да ги адресираат. Тие обично воведуваат еднократни или привремени програми, на пример, ќе најмат консултант кој ќе им помогне да ја збогатат наставната програма или ќе создаде програма што ќе ги поттикне девојчињата да одберат и учат математика и наука.
- **Фаза VI: Трансформативно мултикултурно образование (Образование за социјална правда и еднаквост)** -- целата образовна практика почнува со определбата сите аспекти на училиштата и поучувањето да бидат рамноправни и на секое дете да му обезбедат можност максимално да го развие својот потенцијал како ученик. Сите едукативни практики се трансформираат за да се обезбеди рамномерност.

Учителите кои сакаат децата да ја ценат различноста мора самите да развијат чувство за интеркултуралност и да им помогнат на децата да го постигнат истото. Односот на луѓето спрема различноста може да се прикаже како низа од стадиуми, која почнува од етноцентризам (ексклузивно фокусирање на сопствената култура и негативно перципирање на сите други култури) до етнорелативизам (прифаќање и почит за различните културни реалности) (Bennett, 1986). Важно е учителот да знае во кој од овие стадиуми се наоѓа детето за да може да примени соодветна педагошка интервенција. Овие стадиуми се:

1. *Негирање* – Нема контакт, нема дискриминација, нема проблем.
2. *Отпор* – Разлики постојат, тие се негативни, заканувачки и застрашувачки. Има изобилство „негативни стереотипи“ засновани врз род, раса, религиозна припадност, националност и други видливи разлики. Се претпоставува супериорноста на сопствената култура.
3. *Минимизација* – Разликите се кријат, а сличностите се истакнуваат; се избегнуваат негативни етикети. Ова е последната фаза на етноцентризмот.
4. *Прифаќање* – Прв чекор од етноцентризам кон етнорелативизам. Културните разлики се прифаќаат и се почитуваат и се сметаат за суштински и природен дел на односите меѓу луѓето. Разликите не се особено ценети, туку само се признава нивното постоење.
5. *Адаптација* – Емпатија; културен плурализам; способност за идентификација со една или повеќе култури, нивните вредносни системи, норми и погледи на свет.
6. *Интеграција* – Инкорпорирање етнорелативистички принципи во сопствениот личен идентитет; создавање повеќе припадности и повеќе идентитети; признавање дека човекот е истовремено и дел на својот културен контекст и сосема независен од него.

Предрасудата не е здрава. Пристрасноста кон животот создава сериозни пречки во здравиот развој на малите деца. Со цел да создадат здрава самопочит и конструктивни општествени односи со другите, децата треба да научат како на фер и продуктивен начин да се дружат со други луѓе и групи. Со

цел да се справат со предрасудите на децата, учителите треба да ја променат својата претстава за детето и во него да гледаат активен играч во формирањето ставови (Connolly, 2007). Децата се активни во градењето на своите реалности, па создавањето предрасуди се случува лесно, брзо и без никаков свесен напор. Деконструирањето на овие поими бара посветеност од страна на возрасните и добра волја и свесен напор од страна на детето. Ако сакаме децата да се сакаат себеси и да ја ценат разликноста, мораме да научиме како да им помогнеме да им се противставуваат на предубедувањата и предрасудите кои сè уште во изобилство преовладуваат во повеќето општества.

Некои сведоштва укажуваат дека предрасудите треба да се третираат директно и дека децата на возраст од три до осум години нема да ги намалат предрасудите без конкретна интервенција, како, на пример, дискусии со возрасните или врсниците во кои се критикуваат тие нивни верувања. Изложеноста на различност сама по себе не е доволна (DECET, 2004). Само комбинацијата на изложеност на разновидност и соодветни наставни и поучувачки стратегии ќе резултира со позитивна промена во ставовите кај малите деца. Промовирањето позитивни ставови и согледувањето на потребите на оние кои се поинакви мора да бидат втемелени во секојдневната интеракција на децата и возрасните, што значи дека учителите мора да научат како да го практикуваат она што го предаваат (или, парафразирајќи го шпанскиот поет Антонио Мачадо: „Тие треба да го изградат патот одејќи по него“). Тие мора да го усогласат она што го „проповедаат“ со тоа како се однесуваат спрема децата, семејствата и колегите.

## ИНДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТ

### 3.2.1

**Учителот ја цени  
различноста што  
постои помеѓу  
децата, семејствата  
и во заедницата и ја  
вклучува во  
наставата.**

#### Квалитетна пракса

Учителите имаат разни можности за да ги поучуваат децата за различноста, еднаквоста и правдата, бидејќи тие веќе постојат во училиницата. Нив ги има насекаде: во потеклото на децата, семејствата, заедниците, искуствата, родовите, стилските на учење, преференциите, чувствата, комуникациските вештини, нивоата на знаење; листата е бескрајна. Доколку учителите не ја препознаат и именуваат различноста што постои кај вработените во училиштето, семејствата и децата, тоа може да значи дека тие го негираат постоењето на тие разлики. Децата ќе го имитираат однесувањето на учителите и така ќе развијат негативен однос спрема различноста. Од друга страна, кога учителите со почит ги третираат разликите, тие создаваат можност децата да се споредуваат со другите на конструктивен начин. На прашањата на децата во врска со разликите кои ги забележуваат околу себе треба да им се одговара искрено, дури и кога тоа може да биде непријатно. Важно е да не се негира постоењето на различноста и дека справувањето со неа може да претставува предизвик.

Ангажирањето на целата училишна заедница во промовирање на различноста помеѓу нејзините членови може да придонесе за единствен училишен пристап кон трансформацијата, со што училиштето станува поинклузивно и ориентирано кон детето. Дури и во училиниците и училиштата каде што составот на децата е хомоген, без малцински или маргинализирани групи, важно е да се прават активности кои ги почитуваат разликите. Важно е да се најдат начини да им се објасни на децата дека сите луѓе се различни, но и дека сите се еднакви. Исто така, учителите треба секогаш да потенцираат дека разликите се нешто позитивно и интересно. Сепак, секогаш треба да се води сметка за разликите да не се презентираат како стереотипи. Важно е да не се поистоветуваат речениците *Сите луѓе треба да имаат исти можности* со *Сите луѓе се исти*, затоа што со втората формулација се одрекува постоењето разлики. Еднаквоста не значи дека сите луѓе се третираат исто во сите ситуации; таа значи дека се одговара на индивидуалните потреби на сите луѓе. Луѓето секогаш ќе имаат различни способности и потреби. Ова е дел од она што ги прави луѓето уникатни и зошто разновидноста е присутна во природата. Тоа ја зајакнува заедницата, а не ја ослабнува.

Дискусијата за различноста учителите можат да ја инкорпорираат во сите центри, предмети/содржини и материјали, постојано истакнувајќи дека секое дете и семејство е уникатно, но и дека има многу сличности со други деца и семејства. На тој начин, темата на различноста природно се отвара и не е само додадена или поплатна активност. Материјали како фотографии, цртежи на човечки фигури, книги за семејствата и буквари за јазиците на заедницата треба секогаш да бидат на располагање и активно да се користат. Исто така, учителите можат заедно со децата да организираат различни активности кои ги промовираат нивните повеќекратни идентитети: да цртаат автопортрети или портрети на другачињата, да разговараат за тоа кои им се сличностите, а кои разликите и да наоѓаат начини да ги истакнуваат своите силни страни.

Ада и Кампој (2003) го препорачуваат авторството како начин да им се помогне на децата да ја ценат различноста. Тоа е исто така моќна алатка на општествената промена. Во оваа смисла, авторство значи охрабрување на учителите, родителите, членовите на заедницата и децата да пишуваат или раскажуваат приказни од своите животи и нивните надежи за иднината. Авторството им дава глас на оние кои традиционално биле игнорирани. Авторството им дава шанса на луѓето да ги замислат животите на другите и да согледаат што нивните искуства не ги научиле. Освен тоа, читањето или слушањето на животните приказни на другите луѓе често пати може да го натера слушателот да се промени. Задача на учителот е да изнајде начин овие приказни да бидат напишани, прочитани и дискутирани. Идеи и материјали за активности кои промовираат разновидност може да се најдат во самата училница или во животните искуства и интереси на децата, семејното знаење и случувањата во заедницата.

Учителите можат да користат етнографски пристап во своето поучување, во кое ќе вклучат народни приказни, орални или пишани поговорки и изреки кои децата веќе ги знаат. Таквите материјали можат да служат за да се учи пишување и читање како и за граѓанско образование, наука и математика. Тие се одличен извор на знаење од семејството и заедницата бидејќи го одразуваат искуството и вредностите на заедницата од која што доаѓаат и поттикнуваат плодни дискусии со тоа што откриваат сличности и разлики помеѓу децата и семејствата. Како дел од нивното етнографско истражување децата можат да прават мапи на нивните заедници и да собираат приказни од местата и луѓето кои постојат таму. Учителите можат на децата да им дадат да споредуваат различни мапи и приказни, потенцирајќи при тоа дека она што е важно за една личност не мора да е важно за друга. Учителот може да праша *Зошто е тоа така и што можеме да научиме од тие разлики?*

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса со залагањето да се признае и цени различноста во училиштето и заедницата. Тие се вклучуваат во проекти кои различноста ја прават повидлива, а училиштето и заедницата поинклузивни, ориентирани кон детето и пријателски.

**Кога учителите умеат да ја ценат различноста што постои помеѓу децата, семејствата и во заедницата и да ја вклучат во наставата, тогаш децата:**

- градат стабилни, повеќекратни идентитети;
- се чувствуваат вредни и почитувани;
- учат да ги вреднуваат и почитуваат другите;
- наоѓаат разни начини на кои луѓето се слични и различни;
- ги поврзуваат личните искуства со искуствата во учењето;
- ги признаваат разликите и учат како со почит да се справуваат со нив .

### 3.2.2

**Учителот ја користи секоја можност да го насочи вниманието на децата кон различноста што постои надвор од училиштето, правејќи го тоа учтиво и афирмативно.**

#### Квалитетна пракса

Различноста постои насекаде. Учителите не треба да го ограничуваат истражувањето на различноста само на оние разлики што децата ги гледаат во училница. Децата почнуваат со набљудување на луѓето и настаните што им се најблиску, а потоа поимите што го научиле ги применуваат на нови ситуации во надворешниот свет. Како што децата учат да ја ценат различноста, истовремено учат за дискриминацијата и неправдата. Децата мора да ги разберат овие нешта за да развијат мотивација да прават позитивни промени во светот. Кога учителите го воведуваат поимот на различноста во пошироката заедница и во светот, мора да бидат многу внимателни тоа да не се сведе на формалност и „туризам“. Таквиот пристап - брз преглед на различноста во светот - е многу површен и не ги претставува главните вредности на различноста. Разликите треба да бидат поврзани со животите на децата. Наместо да им кажува дека луѓето во Јапонија или Афирка користат поинаков прибор за јадење, учителот може да им посочи дека постојат различни видови прибор за јадење и во нивните домови. Ова, всушност, го следи педагошкиот принцип кој е одамна познат: кога се работи со деца, се почнува со она што им е најблиско и се напредува кон она што е подалечно; се почнува со она што е познато за да се премине на непознатото.

Учителите секогаш треба да мислат на јазикот што го користат кога разговараат за разликите. Во активностите во кои се бара од децата да групираат предмети и да утврдат што ги разликува, наместо да се прашува: *Кое од овие нешта не припаѓа тука?*, подобро е да се праша: *Кое од овие нешта е поинакво?* Фактот дека постојат разлики не може да ја оправда формулацијата дека нешто некаде не припаѓа. Никогаш не е прифатливо да се отфрлаат другите или да се третираат неправедно, односно лошо.

Многу е важно да се користат фотографии, слики и книги кои се нестеротипни претстави на луѓе вклучени во активности кои децата секојдневно ги гледаат, а не на посебни настани и празници. Овие претстави може да се на луѓе со различни физички способности во активна улога, постари луѓе кои прават нешто интересно, позитивно портретирање на сиромашни и работници како изведуваат различни задолженија, мажи и жени во нетрадиционални улоги и луѓе со различно културно и расно потекло. Училниците треба да располагаат со кукли кои претставуваат различни раси и полови; материјали во домаќинското катче што потекнуваат од разни култури; боички, фломастери и други бои кои ги претставуваат различните нијанси на кожа; како и музика, инструменти, алати и облека од разни култури. Овие нешта треба да бидат на располагање во секој момент, а не само кога се учи некоја тема во врска со различноста. И повторно, различноста никогаш не треба да биде додатна тема, туку нешто што е секојдневно присутно во училницата. Различните култури не треба да бидат романтизирани. туку реалистично претставени.

Учителите можат, исто така, тематски да го планираат и да го организираат учењето за период од еден месец, полугодие или година и различноста да ја вградат во вообичаените теми како што се домување, превоз, заедници, игри и вода, како и во наставни единици кои конкретно се однесуваат на теми за образование против предрасуди. Во

рамките на овие единици може да се изучуваат помали теми или поттеми. На пример, ако наставната единица е за заедниците, поттеми може да бидат човечките заедници, животинските заедници, правилата во заедниците, работата во заедниците, како заедниците се поврзани меѓу себе и така натаму. Ако наставната единица е за промени, поттема може да бидат физичките промени низ кои луѓето минуваат во животот, менување на годишните времиња, промени кај животните и инсектите, клучни настани во нашиот живот, промени во општествата и што ги прави промените тешки или лесни.

Друга добра стратегија за прикажување на разликите е децата да се научат како да разликуваат факти (што виделе или чуле) од верувања (интерпретации на она што го виделе или чуле). Ова помага да се избегнат избрзани заклучоци и несоодветно етикетање на однесувања или мотиви. Една друга стратегија, наречена трансформативен дијалог/дискусија (Ada and Camprou, 2003), ги учи децата да ги гледаат приказните од различни перспективи: *По што е мојот живот сличен на овој или што правам јас што е слично на ова? По што е мојот живот поинаков или што правам јас поинаку? Какви дејства можам да преземам врз основа на она што научив од приказната?*

### **Чекор напред**

Учителот прави чекор напред во својата пракса кога користи стратегии кои ја развиваат свеста на децата за нееднаквоста што постои во нивните заедници и во светот и им помага да смислат како би ги застапувале оние што се негативно засегнати од нееднаквоста. Оваа свест е фундаментална бидејќи преку неа ја развиваат мотивацијата да го променат светот.

**Кога учителот ја користи секоја можност да го насочи вниманието на децата кон различноста што постои надвор од училиштето, правејќи го тоа учтиво и афирмативно, тогаш децата:**

- учат факти за различни култури и групи, но, исто така, увидуваат на кои сè начини се слични;
- помалку се плашат од разликите;
- развиваат подобро разбирање за тоа зошто постојат разлики и како се тие корисни за сите луѓе;
- развиваат чувство за поврзаност со сите луѓе во светот и припадност на човечката раса;
- деконструираат предрасуди и создаваат нови поими;
- се чувствуваат како припадници на една поголема заедница која се грижи за нив.



### **ПРИНЦИП 3.3**

**Учителот развива кај децата разбирање на вредностите на граѓанското општество и способности за учество во него.**

- 3.3.1 Учителот го зајакнува уважувањето и почитта на децата спрема различни интереси и гледишта и им помага да ги искажат соодветно своите погледи.
- 3.3.2 Учителот им помага на децата да разберат како стереотипите и предрасудите можат да влијаат врз нивните ставови и однесувања.
- 3.3.3 Учителот ги поттикнува децата да ги третираат другите еднакво, праведно, со почит и достоинство и да го очекуваат истото од нив.
- 3.3.4 Учителот воведува поим на лична одговорност кога се грижи за средината и создава можности за децата да го вежбаат овој поим.

**Зошто е важно кај децата да се развие разбирање на вредностите на граѓанското општество и способност за активно учество во него**

Малите деца воспоставуваат за нив важни врски со свои врсници, со помлади и постари деца, како и со возрасни (UNCRC Генерален коментар 7, 2005). Суштината на образованието за демократија, граѓанство и учество е на децата да им се пренесуваат вредностите на еднаквост, слобода и правда. Негова цел е кај децата да се развијат навики, способности, чувства и разбирање кои ќе им бидат неопходни како возрасни граѓани за активно вклучување во демократските процеси (Vomer and Vomer, 2001). Меѓу нив спаѓаат способностите за слушање и уважување на различните перспективи, критичко мислење, соработка со други и изразување на своите разлики почитувајќи ги другите како еднакви на себе. За да го постигнат ова, учителите мора да размислуваат надвор од доменот на училишната, да создаваат врски со социјалниот живот на заедницата и светот.

Не е возможно да се направи малечок демократски свет во училишната кој е изолиран од остатокот на општеството. Ако не размислуваат за она што се случува надвор од училиштето, тие нема да развиваат начини за решавање на проблемите со кои ќе се соочат како граѓани. Ако се случи тоа, тие нема да можат да ги пренесат општествените вредности што ги научиле во училишната во надворешниот свет (Dewey, 1916). Грин (1995) истакнува дека ако учителите не зборуваат за надворешните општествени проблеми, потсвесно праќаат порака до децата дека светот е онаков каков што треба да биде и дека тие треба да се опираат на промените, наместо самите да бидат носители на промена. Ако учителите сакаат децата да научат за демократијата, тие мора да им овозможат да ја доживуваат секојдневно и преку животот во училишната и преку размислувањето за надворешниот свет.

Според Мос (2007):

Демократското учество е важен критериум за граѓанство; тоа е средство со кој децата и возрасните можат да учествуваат заедно со другите во обликувањето на одлуките кои ги засегаат нив, групите на кои им припаѓаат и поширокото општество. Истовремено, тоа е средство за противставување на моќта и нејзината волја да владее, како и на формите на угнетување и неправда кои произлегуваат од неконтролираното владеење. Последно, но не и најмалку важно, демократијата создава можност различноста да цути. На тој начин, нуди најдобра средина за развивање нови начини на мислење и нови практики.

Демократијата, исто така, подразбира учество:

Врз основа на идејата дека реалноста не е објективна, дека културата е производ на општеството кој постојано еволуира и дека индивидуалното знаење е само делумно; дека за да се создаде еден проект, во дијалгот со другите треба да се вклучи мислењето на секој преку дадена рамка на споделени вредности. Идејата за учество се базира на овие поими, а, според наше мислење, на нив се базира и самата демократија (Cagliari et al., 2004).

Мос (2007) забележува дека демократската практика бара сите установи за ран детски развој да споделуваат определени вредности, меѓу кои и:

- почит за различноста;
- признавање на постоењето различни перспективи и парадигми;
- љубопитност, отвореност за неизвесност и субјективност, како и одговорноста што оди со нив; и
- критичко мислење.

Критичкото мислење е важно затоа што малите деца преку процесите на социјализација, најчесто преку клучните

возрасни, но и преку медиумите (книгите, цртаните и играните филмови), создаваат стереотипи и предрасуди за оние кои се различни од нивните семејства, од членовите на заедницата и од нив самите. Овие пораки можат да создадат негативни чувства спрема другите (страв, непријатност или презир). Дури и ако децата никогаш немале шанса да сретнат други групи, тие веќе имаат формирано ставови за нив. Тие имаат мислења, чувства и знаење за тоа како да се однесуваат спрема другите (да избегаат, да ги повредат, да ги игнорираат или лошо да се однесуваат со нив).

Овие ставови се лоши за сите деца, но од нив особено страдаат децата од маргинализираните групи. Ако децата од етничките малцинства учат во училиници каде што не се дискутира за стереотипите и предрасудите, тие лесно може да помислат дека не се вредни и дека членовите на нивните семејства не се важни. Децата брзо ги интернализираат овие верувања и чувства и почнуваат соодветно да се однесуваат (интернализирана угнетеност). Од друга страна, ако детето доаѓа од доминантната група, тоа брзо може да го интернализира тоа чувство и убедување и да почне така да се однесува (интернализирана доминација). Ако етничкиот идентитет е главниот фокус, тогаш лесно може да се случат судири помеѓу различни групи или меѓу нивните членови. Сите овие сценарија влијаат обесхрабрувачки на децата. Тие не го согледуваат богатството кои го имаат во себе и во светот околу нив. Тие не ги развиваат сите аспекти на својот идентитет и честопати развиваат однесувања со кои можат да се повредат себеси и другите. Исто така, тие не се развиваат како автономни личности, туку неопходно им е да зборуваат за другите за да се дефинираат себеси.

Зборувањето и комуникацијата се клучни алатки во демократската училиница. Дијалогот исполнет со почит е главната рамка во која децата можат да размислуваат и зборуваат меѓу себе или со учителот како рамноправни единки. Дијалогот не е предавање; тој е простор за размена на идеи во кој сите идеи се добредојдени и ценети, каде учителите и децата вежбаат критикување, поставување прашања, проверување претпоставки,

последници од определени постапки и повеќекратни перспективи (Ada and Campoy, 2003).

Со оглед на тоа дека луѓето се единствените креатори на социјалната реалност, трансформативното образование гледа на дијалогот како на најдобар начин за создавање нови, подобри реалности. Преку дијалог се утврдуваат нови значења и се воведуваат нови практики. Ваквите трансформации се можни во училишни дискусии кога децата се слушаат едни со други, учат едни од други, ги земаат предвид поинаквите перспективи и развиваат вештини за критичко мислење.

## ИНДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТ

### 3.3.1

**Учителот го зајакнува уважувањето и почитта на децата спрема различни интереси и гледишта и им помага да ги искажат соодветно своите погледи.**

#### Квалитетна пракса

За да станат активни учесници во демократското општество, на децата им се потребни можности за да ги изразат своите погледи и мислења. Кога луѓето се поттикнати да ги изразат своите мислења, неизбежно се случуваат конфликти. Учителот треба да моделира ситуации во кои луѓето може да размислуваат различно, а сепак да живеат заедно. Исто така, учителот моделира што значи „реално“ и „активно“ слушање и како децата да слушаат без да даваат судови, без да коментираат дали е нешто точно или погрешно, добро или лошо.

Учителите, исто така, им покажуваат на децата дека разликите претставуваат можности за учење и развој. Децата треба да можат да ги разберат перспективите на сите кои живеат во општеството и како одлуките што тие ги носат ги засегаат другите. Колку поцелосно луѓето ги обработуваат информациите низ дискусии, толку повеќе има можности за разбирање и пресретнување различни перспективи и потреби. Децата можат да се водат кон оваа цел користејќи трансформативни дискусии во училницата, користејќи процеси на именување, гласно искаживање и дејствување во насока на здобивање со вештини за критичко мислење. Преку Трансформативниот дијалог/Процесот на дискусија децата: 1) учат како да ги именуваат или опишат проблемите врз основа на лично искуство; 2) градат сознание за проблемот преку слушање на гласовите на другите и 3) го трансформираат проблемот истражувајќи како да постапат во врска со него за да ја подобрат ситуацијата, како индивидуи или како група (Ada and Campoy, 2003; Tankersley, 2006).

Спроведувањето на дијалогот може да биде тешка задача за некои учители. Честопати, поефикасно е едноставно да се предава. Но, без дијалог нема демократија. Дијалогот е совршена алатка за оспособување на децата помагајќи им да се здобијат со социјални и интелектуални вештини. Исто така, дијалогот ја гради заедницата во одделението, ги интегрира искуствата на самите деца во наставната програма и ги отвора вратите за вклучување на семејството. Дијалогот создава простор за радост и заедничко учење со децата кога тие се во можност да изберат теми за дискусија кои за нив имаат значење. Зборувањето за нешто што е од општ интерес како, на пример, кога учителот ќе побара од децата да размислат кој аспект од нивниот живот сакаат да го подобрат, ги поттикнува да донесуваат одлуки имајќи ја таа цел предвид.

Учителите можат да користат стратегии кои го прошируваат дијалогот, како што е парафразирањето на коментарите на децата и барањето од нив да елаборираат или да шпекулираат. Тие можат да поставуваат отворени, реални прашања, да прифаќаат најразлични одговори и да покажуваат вистински интерес за сите различни мислења. Дури и кога повеќето деца се согласуваат, учителот може да почне дијалог прашувајќи дали некој мисли поинаку и зошто. Учителите треба да дозволат да се слушнат сите гласови во училницата, дури и најсрамежливите. Децата може да се поттикнат да зборуваат едни со

други, користејќи техники како што е „сисли, спари, сподели“ (сисли тема, спари се со друго дете и сподели го своето мислење со него) или префрлање на дискусијата во помали групи.

Учителите треба и да моделираат како мислењето на децата може да влијае врз возрасните. На пример, тие може да наведат случаи кога самите го промениле мислењето поради нешто што рекло некое дете или да им покажат дека биле инспирирани од коментарот или идејата на некое дете.

Во училишната треба да се создадат можности децата да се вклучат во вистински процес на донесување одлуки и решавање проблеми за прашања кои се однесуваат на нив. Активностите за кооперативно учење се мошне добар метод бидејќи децата, меѓу другото, учат како да се однесуваат со врсниците со кои инаку не би избрале да се дружат. Им се укажува на потребата од позитивни, корисни интеракции и нивната меѓузависност кога работат во групи. Освен тоа, на некои деца им лежи лидерство за еден вид задачи, а на други за друг. И на крајот, секогаш е важно учителите да бидат трпеливи и да не вршат притисок или да очекуваат брзи резултати. Учењето како да се однесуваме демократски, како да водиме дијалог и да донесуваме одлуки, е патување кое трае цел живот.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса и кога размислуваат за тоа во кој дел од училишната, училиштето и образовниот систем детскиот глас не може да се чуе. Тие се трудат да им го предочат проблемот на другите и да најдат начини децата да бидат поинволвирани во процесот на донесување одлуки и во изразувањето на своето мислење за сите аспекти од животот.

**Кога учителите го зајакнуваат уважувањето и почитта на децата спрема различни интереси и гледишта и им помагаат да ги искажат соодветно своите погледи, тогаш децата:**

- се посамоуверени;
- учат нови знаења и вештини;
- учат како да ги почитуваат врсниците;
- учат како да се справуваат со конфликти на конструктивен начин;
- стануваат попроактивни;
- учат да ја ценат искреноста и отвореноста;
- учат да не избегнуваат да зборуваат со луѓе кои имаат поинакви мислења;
- наоѓаат врска со сопствените животни искуства.

### **3.3.2 Учителот им помага на децата да разберат како стереотипите и предрасудите можат**

#### **Квалитетна пракса**

Учителите имаат голема одговорност, а со тоа и можност, да ги деконструираат предрасудите кај децата и да им помогнат да конструираат нови перспективи. Тие можат ова да го направат така што ќе се фокусираат на почитта спрема различноста, ангажирајќи се во отворена и интерактивна комуникација и зборувајќи за ефектите на предрасудите и дискриминацијата. Тие ги анимираат децата да водат

### да влијаат врз нивните ставови и однесувања.

дијалог за тоа како некои слики, јазик и дејства можат да повредат, да исклучат или погрешно да прикажат некои луѓе. Низ дијалог тие, исто така, им помагаат на децата да разберат како се развиваат и одржуваат стереотипите, укажувајќи на примери од приказните или од медиумите. Учителите моделираат емпатија кон оние кои се цел на стереотипите и предрасудите и, исто така, моделираат како да им се обраќаат на луѓето кои ги одржуваат овие стереотипи.

Многу активности во училницата ја подигаат свеста кај децата и ги учат да ги надминат стереотипите. Учителите може да организираат играње улоги со кукли, марионети и други материјали соодветни на возраста и да ги прашуваат децата како би се чувствувале да се цел на стереотипизирањето. На децата треба да им се дадат можности да анализираат како се прикажани припадници на различни групи во книги, цртани и играни филмови, разгледници, играчки и весници. Некои деца можеби имаат искуства за споделување во кои се гледа како стереотипите негативно влијаеле врз нивниот живот. Учителите, исто така, можат да вклучат членови од семејствата или заедницата да зборуваат со децата за нивните лични искуства со предрасудите. Тие треба да располагаат со материјали и предмети во училницата кои презентираат луѓе од различни раси или етнички групи за да можат децата да се навикнат на разликите наместо да се чувствуваат загрозувани од нив. Учителите можат заедно со децата да создадат групни книги од типот „Како е и како би можело да биде“, во кои се истакнуваат индивидуални и општествени ситуации кои бараат промена.

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога ги оспособуваат децата за преземање активности за борба против стереотипите и предрасудите и кога им помагаат да се застапуваат себеси и другите кога се објект на предрасуда.

**Кога учителите им помагаат на децата да разберат како стереотипите и предрасудите можат да влијаат врз нивните ставови и однесувања, тогаш децата:**

- се здобиваат со силен идентитет и немаат проблем со него;
- развиваат повеќекратни идентитети; немаат проблем да припаѓаат на повеќе различни групи и преземаат повеќе различни улоги;
- учат да ги почитуваат другите;
- учат како да се застапуваат себеси и другите.

### 3.3.3

**Учителот ги поттикнува децата да ги третираат другите еднакво, праведно, со почит и достоинство и да го очекуваат истото од нив.**

### Квалитетна пракса

Училницата во која децата ги третираат другите еднакво, праведно, со почит и достоинство и тоа го очекуваат од другите, се карактеризира со:

- Соработка – децата учат и работат заедно и функционираат како тим.
- Комуникација со почит – децата внимателно се слушаат едни со други.
- Пријателствата излегуваат и надвор од училницата; децата се дружат и за време на вонучилишните активности, дома и надвор.

- Меѓусебна почит – децата ги прифаќаат другите без разлика на нивниот изглед или потекло.
- Справување со конфликти – децата не се плашат од конфликтите и ги доживуваат како можност за учење.
- Споделување – децата слободно разменуваат чувства, потреби и искуства без страв да си веруваат едни на други.

Децата се третираат меѓусебе еднакво, со почит и достоинство кога го чувствуваат тоа и во сопствената група/училницата. Учителите ги развиваат овие поими кај децата кога им помагаат да разберат како се чувствуваат другите кога не се третирани праведно или со почит, или кога се предмет на агресивно однесување. Учителите воведуваат стратегии кои треба да им помогнат на децата да се справат со конфликт така што ќе најдат решенија за проблемот кој го предизвикал конфликтот. Ги поддржуваат децата во стекнувањето преговарачки и колаборативни вештини и им помагаат да разрешуваат проблеми на непочитување или неправедност. Организираат активности како што се играњето улоги, читањето книги или гледањето филмови во врска со овие нешта, а потоа зборуваат со децата за тоа како би можело да се чувствуваат другите луѓе - и како би сакале тие да се чувствуваат - во разни ситуации. Ги ангажираат децата да пишуваат индивидуални или групни книги за разни форми на кои може да се искаже почит спрема другите, вклучувајќи во создавањето на книгите и членови на семејствата или заедницата.

Учителите организираат активности кои од децата бараат соработка наместо натпреварување. Повеќето деца денес живеат во компетитивни култури во кои учењето е фокусирано на индивидуални резултати. Премалку признание ѝ се оддава на помошта што се добива од други. Во компетитивна атмосфера може лесно да се случи детето да научи да работи само за себеси или против другите. За да се избегне ова, учителот мора да промовира соработка и да го охрабри секое дете активно да учествува во училишните активности.

Децата може, исто така, да се поддржат да ги споделуваат меѓу себе материјалите и другите ресурси. Многу е важно да не се принудуваат да споделуваат, туку да им се зборува зошто треба да се споделува. Чувствата и однесувањата на децата мора да се прифатат без суд, на начин полн со почитување, а учителите може да им покажат како да се изразат без да ги навредат другите. Учителите, исто така, моделираат почит, креирајќи атмосфера на разбирање, доверба, одобрување, без искажување суд, вреднување или критика. Сепак, тоа не значи дека децата може да прават што сакаат. Границите на нивната слобода се дефинирани од благосостојбата на другите. Учителите активно ги учат децата на вештини за разрешување конфликти, кои им помагаат да ги разберат многуте страни на спорот или ситуацијата.

Една од главните задачи на учителот е кај децата да развие емпатија. Емпатија значи способност да се ставиме на местото на другиот. Тоа е различно од сочувство (*Жал ми е за тебе*); негирање (*Не треба да се чувствуваш така*); дијагноза (*Ти чувствуваш лутина*); анализира (*Се чувствуваш така бидејќи не ти се обрна доволно внимание*); или давање решенија (*Најпаметно што можеш да направиш е...*).

Емпатијата значи поставување прашања, преформулирање и почитување. Најдобриот начин да се развие емпатија е да се моделираат овие способности во односот со децата, преку активно слушање и останување присутен „тука и сега“; без да се мисли што можело да биде. Важно е на детето да му се даде простор да реагира; не да се даде готово решение, туку да се дозволи решенијата да се развијат од процесот на комуникација меѓу децата. Учителите треба да поставуваат прашања, не да даваат дијагнози (да прашуваат: *Чувствувааш ли?*, наместо да тврдат *Ти си*). Треба да дадат и вербална и невербална поддршка и разбирање, покажувајќи му на детето дека е прифатено и сакано; укажувајќи на алтернативни решенија и моделирајќи како да ги изрази своите чувства.

И покрај сè, секогаш е важно да се прават навремени и директни интервенции кога децата се однесуваат навредливо или дискриминирачки едни спрема други. Важно е да им се помогне да разберат дека еднаквоста или праведноста не значат секогаш дека сите имаат исто и мислат исто. Некои потреби кај луѓето се исти, а некои се различни. Тоа значи дека понекогаш, за да бидеме фер кон нив, можно е нашите интеракции со нив и нашите одговори да бидат различни.

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса и кога им помагаат на децата да разберат дека преземањето акции и неучествувањето исто така придонесуваат за статус кво кога не се третираат сите еднакво или со почит и достоинство. Тие, користејќи стратегии соодветни на возраста, им помагаат на децата да станат поактивни во предпочувањето на дискриминирачките постапки на другите.

**Кога учителите ги поттикнуваат децата да ги третираат другите еднакво, праведно, со почит и достоинство и да го очекуваат истото од нив, тогаш децата:**

- учат за заемност и меѓусебна зависност;
- се чувствуваат побезбедно;
- учат како да бидат автономни и независни;
- социјално и емоционално се развиваат;
- учат како тимски да работат;
- развиваат граѓански компетенции.

### 3.3.4

**Учителот воведува поим на лична одговорност кога се грижи за средината и создава можности за децата да го вежбаат овој поим.**

### Квалитетна пракса

Одржливоста на физичката средина е клучно прашање на 21. век. Доколку луѓето не ги променат своите однесувања и додека не почнат да преземаат лична одговорност за околината, веројатно е дека светот што го земаме здраво за готово, во иднина ќе биде различен од денес. Учителите покажуваат грижа и почит кон природната средина демонстрирајќи личен интерес и уживање во природата околу нив. Тие можат многу да направат за промена на знаењето, вештините и predisпозициите на луѓето околу ова прашање, преку создавање кај децата, уште од најрана возраст, ставови за грижа кон околината кои



тие ќе ги понесат со себе до зрела возраст, а во меѓувреме ќе повлијаат и врз возрастните околу себе да станат поодговорни.

Најдобро е да се започне со едноставни активности за децата, како на пример во градина, грижа за природата на нивното игралиште, чување животини или растенија во училишната или рециклирање на хартијата што ја користат. Малите деца најдобро учат низ искуства кои ги поврзуваат со она што им е веќе познато и со кое се чувствуваат пријатно. Затоа најдобро за почеток е средина слична на онаа што веќе им е позната. Учителите можат да организираат секојдневни позитивни искуства надвор, обезбедувајќи им едноставни искуства со трева, дрвја и инсекти во околината близу домот или училиштето. На децата треба да им се даваат секојдневни задачи во училиштето за да ја демонстрираат вредноста на тоа да се работи за општото добро. Тие треба да имаат мали задачи врзани за практичните аспекти од училишната, на пример, чистење или декорирање на училишната.

Исто така е важно на децата да не им се зборува за катастрофални сценарија (на пример, дека светот ќе биде уништен). Наместо тоа, треба да им се влее доверба дека нивните постапки можат да ги променат нештата. Учителите треба да зборуваат со децата за тоа што се случува во нивната заедница, за настаните и проблемите на вести и за позитивните нешта што луѓето ги прават за да ја зачуваат планетата. Тие заедно со децата треба да размислуваат за тоа колку учењето за проблемите на животната средина веќе ги промениле ставовите и однесувањето на луѓето и ги натерало да преземат поголема лична одговорност и грижа за околината. Тие можат и на други начини да ги ангажираат децата, на пример да им пишуваат писма на владините претставници или на весниците кои се залагаат за заштита на животната средина.

Овој индикатор истовремено се однесува и на грижата за социјалната средина и инволвирањето на децата во правењето општествена промена. Децата можат да се ангажираат како татори на помалите деца кои имаат потешкотии во учењето, да собираат играчки за болни дечиња; да прават роденденски честитки и картички пожелувајќи им брз опоравок на лицата во старечките домови, да собираат облека или училишен прибор за посиромашни дечиња, да прават пакети со храна за бездомниците и да изработуваат книги или материјали за учење за деца од пониските одделенија. Децата исто така можат да истражуваат прашувајќи луѓе од нивните семејства за тоа кој бил вклучен во граѓанскиот живот на нивните заедници во минатото и сега и да пишуваат приказни за „Хероите од соседството“. За децата е важно да бидат свесни дека има начин како да придонесат за позитивна промена и дека она што се прави во училишната може да се прошири и надвор од неа. Но важно е, исто така, да се потенцира дека ова се проекти од кои треба да имаат полза сите во заедницата. Пораката не е *Некои луѓе се сиромашни и богатите треба да ги сожалуваат*. Пораката е *Сите сме заедно на овој свет. Ајде да си помогнеме едни на други*.

### **Чекор напред**

Учењето преку учество и придонес кон заедницата се смета за најдобра методологија во предавањето граѓанско образование. Ако учителот сака да ги научи децата да се ангажираат во своите заедници и да бидат продуктивни граѓани, тие треба да излезат од знаењето по одреден

предмет и да преминат на искуствено, активно ангажирање (Burmester, 2003). Практичната природа на овој вид учење е најсоодветно за деца бидејќи дозволува да го поврзат она што го учат со секојдневниот живот (Gage, 2003/04). За да има смисла, учењето преку услуга треба да содржи подготовка, акција, рефлексивност и прослава. Подготовката се однесува на сите фази на процесот на планирање. Акцијата значи давање потребни услуги. Рефлексивноста им дава на децата простор да размислат за нивната услуга и да ги споделат своите искуства со другите. Прославата значи давање признание на децата за услугите и им помага да разберат дека нивниот придонес е вреден и релевантен (Duckenfield и Swanson, 1992). Сите мали деца треба да имаат можност за давање услуга на училиштето или заедницата, која е безбедна, соодветна на возраста и соодветно надгледувана.

**Кога учителите го воведуваат поимот на лична одговорност грижејќи се за средината и создавајќи можности децата да го практикуваат овој поим, тогаш децата:**

- учат како да бидат проактивни;
- учат дека со слободата доаѓа и одговорност;
- се здобиваат со самодоверба;
- се чувствуваат способни;
- воспоставуваат врска помеѓу она што го учат и нивните животи.

**Студии и документи користени во ова поглавје**

Ada, A. and F. Campoy. 2003. *Authors in the classroom: A transformative education process*. New York: Allyn & Bacon.

Banks, C. 1993. Restructuring schools for equity: What we have learned in two decades. *Phi Delta Kappan* 75(1): 42–48.

Bennett, M. 1986. A developmental model of intercultural sensitivity. A developmental approach to training intercultural sensitivity. In *Special Issue on Intercultural Training*, edited by J. Martin. *International Journal of Intercultural Relations* 10(2): 179–86. [http://www.gee-geip.org/pdf/idi\\_theory.pdf](http://www.gee-geip.org/pdf/idi_theory.pdf)

Bomer, R. and K. Bomer. 2001. *For a Better World: Reading and Writing for Social Action*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Burmester, E. 2003. A democracy at risk: Engaging students as citizens. *Citizenship Matters*. National Center for Learning and Citizenship. Education Commission of the States. <http://www.ecs.org/html/NewsMedia/Cmatters.asp?nDate=8/14/200>

Cagliari, P., A. Barozzi, and C. Giudici. 2004. Thoughts, theories and experiences: For an educational project with participation. *Children in Europe* 6: 28–30.

Connolly, P. 2007. The role of research: Promoting positive attitudes to ethnic diversity among young children. *Early Childhood Matters* 108. *Promoting Social Inclusion and Respect for Diversity in the Early Years*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Derman-Sparks, L. 1998. Educating for equality: Forging a shared vision. In *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K–12 anti-racist, multicultural education and staff development*, edited by E. Lee, D. Menkart, and M. Okazawa Rey. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas.

Derman-Sparks, L. and the A.B.C. Task Force. 1989. *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Derman-Sparks, L., C. Tanaka Higa, and B. Sparks. 1989. Children, race and racism: How race awareness develops. *Interracial Books for Children Bulletin* 11(3, 4).

Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Dinchiyska, S., M. Koczor, E. Lampkin, L. Lee, I. Nemeckova, P. Repisky, S. Rona, N.J. Smith, Z. Trikić, J. Vidmar, and J. Vranjesević. 2005. *Education for social justice program for adults*. New York: Open Society Institute.

Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET). 2004. Diversity and equity in early childhood training in Europe. DECET network. [www.decet.org](http://www.decet.org)

———. 2007. *Making sense of good practice*. The Hague: Bernard van Leer Foundation. [www.decet.org](http://www.decet.org)

Duckenfield, M. and L. Swanson. 1992. *Service learning: Meeting the needs of youth at risk*. Clemson, S.C.: National Dropout Prevention Center.

Early Years Foundation Stage (EYFS). 2007. The National Strategies. *Effective practice: Inclusive practice*. Department for Children, Schools and Families.

Erwin, J.C. 2003. Giving students what they need. *Educational Leadership* 61(1): 19–23.

Freire, P. 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Gage, B. 2003/2004. Teaching citizenship and social responsibility. *Childhood Education* 80.

Gilmore, L., J. Campbell, and M. Cuskelly. 2003. Developmental expectations, personality stereotypes and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down Syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education* 50(1): 65–76.

Glasser, W. 1996. The theory of choice. *Learning* 25: 20–22.

Gorski, P. Stages of multicultural school transformation. EdChange: Professional Development, Research, and Resources for Diversity, Multiculturalism, & Cultural Competence. [www.edchange.org; http://edchange.org/handouts/school\\_transformation.pdf](http://edchange.org/handouts/school_transformation.pdf)

Greene, M. 1995. *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass. Hardin, C. 2004. *Effective classroom management: Models and strategies for today's classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. Henderson, J.G. 2001. *Reflective teaching: Professional artistry through inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D. and R. Johnson. 1992. Social interdependence and cross-ethnic relationships. In *Cultural diversity in the schools*, Vol. 2, edited by J. Lynch, C. Modgil, and S. Modgil. London: Falmer Press.

Kesici, S. 2008. Teachers' opinions about building a democratic classroom. *Journal of Instructional Psychology* 35(2): 192–203. 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.

Lee E., D. Menkart, and M. Okazava-Rey (Eds). 1998. *Beyond heroes and holidays: A practical guide to K–12 anti-racist, multicultural education and staff development*. Washington, D.C.: Network of Educators on the Americas.

Lee, L. and J. Vranjesevic. 2008. *Side by side: Education for social justice in the ISSA network*. London: Open Society Foundation.

Linderman, B. 2001. Reaching out to immigrant parents. *Educational Leadership* 58(6): 62–66.

López, G. 2001. The value of hard work: Lessons on parent involvement from an immigrant household. *Harvard Educational Review* 71(3): 416–37.

Machado, A. 1917. Proverbios y cantares XXIX. *Campos de Castillo*. MacNaughton, G. 2006. Respect for diversity. International overview. *Early Childhood Development* 40. The Hague, Netherlands: Bernard Van Leer Foundation.

McDougall, J., D. DeWit, F. King, L. Miller, and S. Killip. 2004. High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education* 51(3): 287–313.

Moss, P. 2007. Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *Early Childhood Education Research Journal* 15(1): 5–20.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 2001. *NAEYC standards for early childhood professional preparation: Baccalaureate or initial licensure level*. Washington, D.C.: NAEYC.

Nieto, S. 1996. *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. 2d ed. White Plains, N.Y.: Longman.

Opdal, L., S. Wormnaes, and A. Habayeb. 2001. Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education* 48(2): 143–62.

Parker, W. 1996. Curriculum for democracy. In *Democracy, education and the schools*, edited by R. Soder. San Francisco: Jossey-Bass. Peeters, J. and C. Boudry. 2004. *Lullaby for Hamza: Child care as a meeting place*. Ghent, BE: DECET and VBJK.

Pryor, C. 2004. Creating a democratic classroom: Three themes for citizen teacher reflection. *Kappa Delta Pi Record* 40(2): 78–82.

Ramirez, L., and O. Gallardo, eds. 2001. *Portraits of teachers in multicultural settings: A critical literacy approach*. Boston: Allyn & Bacon.

Seals, G. 2006. Mechanisms of student participation: Theoretical description of a Freirean ideal. *Educational Studies* 39(3): 283–95.

Singer, E. and D. de Haan. 2007. *The social lives of young children: Play, conflict and moral learning in day-care groups*. Amsterdam: SWP Publishers. B.V. Uitgeverij.

Siraj-Blatchford, I. 2004. Educational disadvantage in the early years: How do we overcome it? Some lessons from research. *European Early Childhood Education Research Journal* 12(2): 5–20.

Tankersley, D. 2006. *Educating for diversity: Education for social justice activities for classrooms*. Budapest, Hungary: International Step by Step Association (ISSA).

Tankersley, D. (Ed.). 2006. *Speaking for diversity: Promoting multilingualism in early childhood education. A teachers' guide for the effective teaching and learning for minority language children program*. Budapest, Hungary: International Step by Step Association (ISSA).

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

———. 2005. *UN Convention on the Rights of the Child* (UNCRC). General Comment 7.

———. 2006. *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

Vandenbroeck, M. 1999. *The view of the Yeti: Bringing up children in the spirit of self-awareness and kindness*, The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

———. 2007. De-culturalising social inclusion and re-culturalising outcomes. *Early Childhood Matters* 108. *Promoting Social Inclusion and Respect for Diversity in the Early Years*. The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Van de Brule, J. 2007. The right to education for all: Global perspectives in inclusive education. Presentation given at Regional Seminar in Poverty Alleviation, HIV and AIDS Education, and Inclusive Education: Priority Issues for Quality Education for All in Eastern and Western Sub-Saharan Africa, Nairobi, Kenya.

Wang, M. and J. Kovach. 1996. Bridging the achievement gap in urban schools: Reducing educational segregation and advancing resilience-promoting strategies. In *Closing the achievement gap: A vision for changing beliefs and practices*, edited by B. Williams. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

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

Yonezawa, S. and J. Oaks. 1999. Making parents partners in the placement process. *Educational Leadership* 56(7): 33–36.

York, S. 2003. *Roots and wings: Affirming culture in early childhood programs*. St. Paul, Minn.: Redleaf Press.

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.