



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:

## **Стратегии на поучување**

Квалитетниот образовен процес се темели на убедувањето дека грижата, учењето и негата формираат кохерентна целина и дека добросостојбата и ангажираноста на секое дете се предуслов за учењето. Тргувајќи од тезата дека учењето се случува на разни начини и во разни ситуации, крајната цел на педагошкиот процес е да се постават високи, но сепак реални очекувања за секое дете и да се поттикнува љубопитноста, истражувањето, критичкото мислење и соработката, така што секое дете ќе може да развие афинитети и вештини за доживотно учење.

Стратегиите кои ги користат учителите треба да го зајакнат учењето, одразувајќи ги демократските вредности, когнитивниот развој и академските достигнувања во склад со општествениот развој. Стратегиите треба да резултираат со развивање вештини кои се неопходни за децата да станат одговорни членови на заедницата, како што се, на пример, чувството за емпатија, грижата за другите, почитувањето на разликите како и формирањето, изразувањето и аргументирањето на своите ставови, правењето добар избор, донесување интелегентни одлуки и успешното постигнување согласност. Учителот донесува одлуки и избира наставни стратегии кои ќе им помогнат на децата да постигнат најдобри резултати во

учењето, да ги достигнат целите дефинирани во националните образовни стандарди, како и нивните лични цели.

Ова фокусно подрачје се однесува на клучните компетенции за доживотно учење, дефинирани во Лисабонската рамка на Европскиот совет. Принципите ја изразуваат потребата од:

- личен развој и чувство на исполнетост низ целиот живот;
- активно граѓанство и вклученост;
- можности за вработување.

Овие компетенции го надминуваат едноставното поседување „основни вештини“ кои се сметаат за „премногу ограничени затоа што генерално се однесуваат на основната јазична и математичка описменетост, а се познати и како вештини за преживување или ‘животни’ вештини“. „Компетенција“ е комбинација од вештини, знаења, способности и ставови и ја вклучуваат диспозицијата за учење нови нешта како додаток на способноста „да се знае како“ (European Commission 2004). Овие компетенции вклучуваат:

- комуникација на мајчин јазик
- комуникација на странски јазик
- математичка писменост и основни компетенции во науката и технологијата
- дигитални компетенции
- учење како да се учи
- интерперсонални и граѓански компетенции
- претприемништво
- културно изразување

Доживотното учење е особина која може и треба да се негува уште во раното детство. Целта тука е кај детето да се развие внатрешна мотивација за учење. Кога децата уште во раното детство имаат искуства кои им покажуваат дека можат да бидат компетентни ученици, тие ќе бидат помотивирани да продолжат да учат. Ако учењето го доживуваат како нешто што е премногу тешко, здодевно или нешто што се прави само за да се задоволат другите, тогаш децата веројатно нема да бидат толку мотивирани да учат. Дел од зголемувањето на мотивацијата кај децата е да се разбере начинот на кој малите деца учат и да се тргне од нивните ограничувања и способности во користењето стратегии и пристапи во поучувањето кои се соодветни на развојниот стадиум на детето.

**ПРИНЦИП 5.1**  
**Учителот користи**  
**разновидни**  
**стратегии на**  
**пучување кои**  
**активно го**  
**ангажираат**  
**детето во**  
**развивањето**  
**знаења, вештини**  
**и способности**  
**предвидени со**  
**националните**  
**наставни**  
**програми, кои се**  
**основа за**  
**доживотно учење.**

- 5.1.1 Учителот користи стратегии на активно учење кои на холистички начин ги покриваат сите развојни области на детето.
- 5.1.2 Учителот нуди активности кои го поттикнуваат истражувањето, експериментирањето, самостојното испитување и креативноста.
- 5.1.3 Учителот користи стратегии за развивање мисловни вештини од повисок ред и решавање проблеми.
- 5.1.4 Учителот го признава и го цени неформалното учење вон наставниот час и создава можности за тоа.
- 5.1.5 Учителот разговара со децата за тоа кои се крајните цели на учењето и ги поттикнува да размислуваат за својот процес на учење и неговите резултати.
- 5.1.6 Учителот ги поттикнува децата, како помош во учењето, да ја користат достапната технологија која е соодветна на возраста и да ги развиваат вештините за активно учество во информатичкото општество.

**Зошто е важно да се користат разни стратегии на поучување кои активно ги ангажираат децата во развивањето знаења, вештини и способности предвидени со националните наставни програми кои се основа за доживотно учење**

Учењето е најприродната активност на луѓето. Сите луѓе се раѓаат со капацитет за учење, сакаат да учат и всушност имаат потреба за учење. Децата најчесто учат обидувајќи се да му најдат смисла на она што се случува околу нив. Учителите можат да ги надградуваат природните процеси на учење кај децата и да ја негуваат нивната желба за учење, но истовремено можат од учењето да направат и здодевно и непријатно искуство кое не поттикнува создавање на особини потребни за доживотно учење. Детските искуства, знаењето и природната љубопитност се темелите за учење врз кои учителите треба да ги применуваат своите стратегии на поучување. Сепак, и покрај долгата традиција на „градини за деца“, сè уште има многу учители кои користат несоодветни стратегии за поучување мали деца така што не ги земаат предвид следниве принципи на учење во раното детство: 1) за да има учење неопходно е активното учество на ученикот; 2) луѓето учат на различни начини и со различна брзина; 3) учењето е воедно и индивидуален и општествен процес.

Многу е важно да се согледа потребата од различни пристапи во поучувањето кои одговараат на различните стилови на учење, различните темпераменти и лични карактеристики на децата. Тоа значи дека учителите треба да прават промислени одлуки за тоа кои се најдобри средства за поучување, кои средства ја достигнуваат секоја наставна цел имајќи ги предвид различните потреби и карактеристики на децата во одделението. Дел од овие одлуки се и тоа кои се најдобрите стратегии за ангажирање на децата во процесот на учење.

Многу студии укажуваат на важноста од активното ангажирање на децата во наставниот процес (Pianta, LaParo, and Hamre 2006; Laevers 2005; Finn and Rock 1997; NICHD Early Child Care Research Network, 2003, 2005), додека недостатокот на ангажираност е поврзано со несоодветно однесување, отсуствување од часови, па дури и напуштање на образовниот систем. И испитувањата на мозокот во раното детство ги поддржуваат овие заклучоци, покажувајќи дека активната интеракција со луѓе, места, настани и предмети е апсолутно неопходна за процесот на учење кај децата (Shore 1997; Gopnik, Meltzoff, and Kuhl 1999).

Малите деца учат на конкретно ново. Тие најдобро учат преку допирање, вкусување, слушање, мирисање и преку движење на своето тело. Потребни им се многу сетилни доживувања за да можат да ги развијат синапсите меѓу мозочните клетки, и потребно им е да се движат и да делуваат во однос на предметите за да конструираат идеја за тоа како функционираат нештата. Исто така, на децата им е потребен јазик за да им помогне да се префрлат на посимболички начини на интеракција со светот. Малите деца учат и преку активност. Ним им се интересни експериментите, истражувањата, создавањето и претставувањето на она што го учат преку градење и игри. Според Епстеин (2007), учењето е „активен процес помеѓу оној што учи и околината. Учењето кое одразува вистинска промена во мислењето не се случува кога на детето само ќе му се каже нешто. Тие мора самите да се обидат да го изведат тоа, во присуство на возрасни кои ќе го охрабрат и предизвикаат нивното мислење“.

Според Пијаже (1967, 1985) децата во раните години од детството учат преку „конструирање“ на сопствени значења и знаење. Ова се случува низ три вида процеси: асимилација, акомодација и еквилибрација. Тој верувал дека децата најефикасно учат кога се во можност новото знаење да го интегрираат во нивните

претходни знаења и искуство, секој ден активно конструирајќи нова база на знаење. Пијаже, исто така, теоретизира дека децата минуваат низ различни стадиуми кои ги дефинираат начините на кои тие учат, стадиуми кои се различни од начините на кои мислат постарите деца и возрасните. До околу две годишна возраст, децата се во сензомоторна фаза во која ги откриваат релациите помеѓу осетите и моторните активности. Како што децата учат да зборуваат, тие развиваат способност да го заменат јазикот со активности. Ова се вика предоперативно мислење. Малите деца во оваа фаза не се ограничени преку дразбите кои се моментално присутни во конкретното „тука и сега“, туку можат да претстават акции со зборови, па дури и со цртежи. Но, тие сè уште се фиксирани на перцептивните карактеристики, наместо на поимите што ги опишуваат. (Epstein 2007). Дури и на ниво на конкретни операции, откако децата се оспособуваат положички да размислуваат, тие сè уште се врзани за конкретното, за фактичките работи кои можат да ги видат и да ги направат. Тие сè уште не се во можност апстрактно да мислат.

Малите деца, исто така, учат и активно учествувајќи во општеството. Виготски (1934/1962) укажал на тоа дека сите когнитивни функции потекнуваат од општествени интеракции, и заради тоа мора да бидат објаснети како нивни производи. Јазикот и културата играат клучна улога во човечкиот интелектуален развој, поради што учењето се објаснува како колаборативен процес. Затоа од особена важност е стратегиите за поучување да бидат

фокусирани и на детскиот социјално-емоционален развој и да го промовираат дијалогот како начин да се унапреди учењето на јазикот.

Едукаторите за ран детски развој генерално се согласуваат дека играта е природен процес преку кој децата учат. Децата се внатрешно мотивирани да играат и да учат низ игра поради внатрешниот порив да истражуваат, експериментираат и откриваат. Играта го унапредува развојот на целокупната личност на детето затоа што ги ангажира неговиот интелект, емоции и внатрешен порив. Преку играта децата стапуваат во интеракција со предмети и материјали, со луѓе, идеи и мисли. Информациите кои се добиваат преку овие искуства се истражуваат, се тестираат, се промислуваат и се претставуваат на најразлични начини. Возрасните кои се приклучуваат во детската игра, им помагаат во взаемното градење знаење, особено преку проширување на нивното мислење.

Мислењето е исто така природен процес за децата, но тој може дополнително да се унапредува кога им се дава шанса активно да се вклучат во релевантни активности кои им го задржуваат интересот и имагинацијата и кога се вреднуваат меѓусебната почит, соработката, преземањето ризици и индивидуалните разлики. Сите деца се желни да научат што е можно повеќе за тоа како функционираат мисловните процеси и за нивното сопствено мислење, со цел да го прошират својот репертоар на мисловни стратегии.

## ИНДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТ

### 5.1.1

### Квалитетна пракса

**Учителот користи стратегии на активно учење кои на холистички начин ги покриваат сите развојни области на детето.**

Постојат два клучни поими во овој индикатор: **активно учење и ангажирање на сите развојни области** кај детето.

Пристапот на поучување на малите деца мора да биде холистички, затоа што развојните области се поврзани и се еднакво важни. Со други зборови, развојот на еден аспект влијае на останатите. Децата треба да бидат ангажирани како активни учесници во заедничкото градење на знаењето. Децата вистински се ангажираат во учењето кога учителите ги вклучуваат во опипливи активности кои поврзуваат и користат вештини од повеќе различни наставни области.

Многу често за учителите е предизвик како да го постигнат знаењето и вештините што ги бараат националните наставни програми, преку измислување активности за учење кои ги ангажираат децата и засегаат повеќе развојни аспекти. На пример, како да се поттикне учењето на некои математички поими или читање и пишување, без притоа да се бара сувопарно меморирање на математички факти или букви/звуци?

Важно е да се користат природните процеси кои се случуваат кај детето при учењето, давајќи простор притоа тие самите да го градат знаењето или да го градат заедно со возрасните или врсниците. Малите деца најдобро учат кога им се дадени избори и кога можат да работат во мали групи или индивидуално. Колку помалку време поминуваат во активности наменети за целата група, толку се подобрува подоцнежната когнитивна успешност на децата (Montie, Xiang and Schweinhart, 2006).

Треба да се нудат активности за учење кои поврзуваат содржини од повеќе наставни области, како што се јазикот и писменоста, математиката, науката и технологијата, уметностите, општествените науки, физичкиот развој, здравјето и добросостојбата. Ниедна од овие области не е позначајна од некоја друга, а ни вештините од определена област не треба да се учат како поединечни парчиња информации. Напротив, децата треба да развиваат вештини кои можат и да се пренесуваат од дисциплина во дисциплина и да се интегрираат со други вештини од истата наставна област.

На пример, вештините за предписменост и писменост треба холистички да се претстават и не треба да се ограничуваат на

поучување фонетика и релацијата буква-звук. Развојот на јазикот и писменоста кај децата е испреплетен процес кој вклучува слушање, зборување, читање и пишување и тоа не како одвоени содржински области. Јазикот се развива преку релевантни разговори со и помеѓу деца и возрасни. Јазикот се развива низ слушање и измислување приказни и песни, играње со зборови и стихови. Децата учат да читаат преку пишување и учат да пишуваат преку читање. Тие исто така учат да читаат и пишуваат преку зборување и слушање.

Децата учат да пишуваат низ различни стадиуми, почнувајќи од шкртање, правење форми што личат на букви, измислување секвенци на букви кои содржат некои фонетски елементи, па до конвенционалното пишување. Тоа е процес кој се развива од околу двегодишна возраст до прво одделение и секој стадиум мора да се поддржи и да се обележи. И читањето е, исто така, развоен процес кој почнува од раѓање и се одвива сè додека децата не се оспособат самостојно да читаат. Тоа опфаќа учење како функционираат книгите, како функционира печатењето, препознавањето печатени знаци во околината и меморизирање на омилените книги. Тоа се поддржува со повеќе стратегии како што се користењето слики, предвидувања и взаемни интеракции.

Математичките поими функционираат на многу сличен начин. Откако децата ќе научат да бројат, математичката способност или писменост бара од децата да разберат што е сооднос еден спрема еден, што е споредување, што се шеми, повторувања, поврзување во серија и навигација во просторот. Развојот на математичките поими може да се оствари преку активности како што се музика, играње со коцки, манипулации, готвење и уметност.

Физичкиот развој кај децата се унапредува преку движење и користење на телото за да се развијат физички способности (крупна и фина моторика), користење на објект со одредена вештина, изразување креативност преку движење и чувствување и изразување на ритмови. Во овој случај физичкиот развој е поврзан и со развојот на уметничката свест и способноста да се манипулира со објектите. Учителите можат да користат и различни содржини за да им помогнат на децата да ги научат и практикуваат мерките на безбедност, како и да се грижат и да ги почитуваат своите тела, да развијат свест за правилна исхрана и да научат социјални вештини во ситуации на физичка активност.

Учителите го поттикнуваат развојот на набљудувањето, класификацијата, истражувањето на материјалите, дедуктивното мислење и размената на идеи преку активности кои се поврзани со природните и општествените науки, а користат и математички, јазични и социјални вештини, како на пример, како да се учествува во групни рутини и како да се има почит кон туѓите чувства,

интереси и потреби.

Децата се здобиваат со технолошки компетенции преку интеграција на користењето компјутери, Интернет, камери, дигитрони, мобилни телефони, телевизија и DVD/CD плеери во различните областите кои ги изучуваат. Покрај тоа, кога децата се изложени на разновидни модели и материјали кои можат да ги истражуваат, тие се здобиваат со вештини во визуелната, драмската и музичката уметност. Активности кои развиваат интерес и ентузијазам кон уметностите, како и способност преку уметноста да се визуализира, да се реагира, изразува, претставува, комуницира, креира и иновира, им помагаат на децата да стекнуваат компетенции за други области, со што се унапредува нивниот физички, емотивен и социјален развој.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во нивната пракса кога ги преиспитуваат практиките, стратегиите или активностите кои не им дозволуваат на децата да учествуваат во градењето знаење. Тука се вклучени и оние практики кои од децата бараат да учат со слушање на предавачот или да учат изолирани вештини како на пример ракописно пишување, меморирање факти и имиња или репетитивни одговори на исти прашања. Тие ги излагаат овие проблеми на професионални состаноци со колегите во училиштето и адаптираат материјали и стратегии кои се предложени во прирачниците, за да бидат похोलистички и поинтерактивни. Тие се залагаат и ги учат другите како да ги користат интерактивните материјали и стратегии.

**Кога учителите користат разновидни стратегии за активно учење кои на холистички начин ги покриваат сите развојни области на детето, тогаш децата:**

- се поангажирани во учењето;
- уживаат во активностите;
- развиваат повеќестрана интелигенција;
- развиваат самодоверба дека се способни да учат;
- се развиваат целосно (физички, емоционално, социјално и когнитивно);
- согледуваат врски помеѓу различни развојни и содржински области и можат да пренесуваат знаење и вештини меѓу нив;
- развиваат вештини за доживотно учење.



## 5.1.2

**Учителот нуди активности кои го поттикнуваат истражувањето, експериментирањето, самостојното испитување и креативноста.**

### Квалитетна пракса

Голем дел од детскиот когнитивен развој се состои во одржување и проширување на природната љубопитност и вклучување во активности преку кои тие истражуваат материјали, експериментираат со идеи или хипотези, поставуваат прашања и замислуваат, визуелизираат, одговараат и се изразуваат себе си на креативен начин. Учителите ја развиваат оваа љубопитност преку флексибилни активности кои им дозволуваат на децата да го истражуваат и изразуваат она што на разни начини го научиле.

Учителите треба истовремено да измислат можности преку кои децата ќе апсорбираат информации и ќе формираат знаење на разни начини и од разни извори, како што се другите луѓе, Интернетот или книгите. Тие ги охрабруваат децата да си поставуваат прашања на себе, на нивните соученици, учителите и други возрасни. Учителите, исто така, ги поттикнуваат децата да изнаоѓаат други одговори на прашањата дури и кога го знаат точниот одговор, за да видат дали постојат дополнителни одговори или опции. Кога децата се поттикнуваат да поставуваат прашања наместо само да одговараат на прашањето на учителот, расте нивната љубопитност и одговорност за сопственото учење. Охрабрувањето на децата да истражуваат и да експериментираат ги прави и посигурни во преземањето ризици и во увидувањето на грешките што ги прават како природен дел на учењето. Во истражувањето, експериментирањето или креативните зафати, не постојат точни и погрешни одговори. Учителите треба да бидат заинтересирани и за процесите, а не само за производите. Не треба од децата да се очекува да реплицираат модели кој ги направиле возрасни.

Ова е многу важна поента: учителите не може да ја поддржуваат детската креативноста ако се фокусирани само на крајниот резултат. Децата развиваат независност, самостојно мотивирање и лично изразување преку конкретни, опипливи, индивидуализирани искуства во учењето кои ја стимулираат нивната креативност, особено низ активности како што се музиката, драмската игра, танцот и ликовната уметност, каде најважни се самите процеси. Учителите ги поддржуваат овие процеси обезбедувајќи материјали и доволно време кое е неопходно за децата да истражуваат, експериментираат и креираат на свој начин. Со давањето слобода на детето да креира не се спречува учителот да го поддржува и да го надградува детското учење со опишување, моделирање, давањето повратна информација и развивање на неговото мислење преку дијалог.

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога согледуваат како некои стратегии, наставни програми или материјални ја инхибираат детска природна љубопитност и креативност и активно се ангажираат тие практики да се преиспитаат и ревидираат (на пример, наставните техники кои премногу користат работни листови). Тие на професионални состаноци го поставуваат прашањето зошто сè уште постојат овие практики.

**Кога учителите нудат активности кои го поттикнуваат истражувањето, експериментирањето, самостојното испитување и креативноста, тогаш децата:**

- развиваат креативност;
- се поангажирани во учењето;
- развиваат самодоверба како ученици;
- развиваат критичко мислење и вештини за решавање на проблеми;
- преземаат ризици при учењето.

### 5.1.3 Учителот користи стратегии за развивање мисловни вештини од повисок ред и решавање проблеми.

#### Квалитетна пракса

Знаењето како нешто се вика не е исто што и познавање на тоа нешто, или како тоа знаење се користи. Знаењето како нешто се вика не ни помага во решавањето проблеми. И покрај тоа, нашите наставни програми се фокусираат на тоа дали децата ги знаат имињата на „нештата“. Наставните програми наменети за помалите деца, на пример, бараат од нив да ги знаат имињата на боите, формите, буквите и бројките. Во основно училиште, децата треба да ги знаат имињата на видовите именки, предлози, глаголи, 'рбетници, без'рбетници и деловите на растението. Учителите ги избегнуваат оние видови активности кои бараат од децата едноставно да ги „именуваат нештата“ така што поставуваат отворени прашања на кои децата треба да одговорат користејќи ги имињата за да го објаснат процесот на мислење и знаењето на одредена тема.

Бездруго е важно децата да ги знаат основните информации, но тие мора да го надминат нивото на едноставно меморирање. Андерсон (2000) во својата ревизија на Блумовата таксономија, го става секавањето на определено знаење на дното на скалата за совладување на учење. Длабинското учење бара од ученикот, исто така, да го разбира она што го учи и понатаму да го анализира, синтетизира и евалуира тоа знаење. Учителите мораат однапред да планираат прашања кои ќе ги стимулираат децата да се вклучат во анализа, синтеза и евалуација и да ги употребуваат на часот.

Децата треба да се учат и да бидат охрабрени да ги користат сите

техники за учење и размислување кои ќе им помогнат да станат подобри решавачи на проблеми. Тука се вклучени процесите на споредување, поврзување, секвенцирање, класифицирање, проценување, предвидување, расудување, оправдување, заклучување, замислување и креирање. Учителите можат да им помогнат да ги развиваат овие вештини преку стратегии како што се поставувањето прашања кои го прошируваат нивното мислење. Тие исто така можат да ги помагаат овие процеси кај децата преку давање материјали и активности кои ги поттикнуваат да решаваат проблеми, како што се загатки, сложувалки, ментални игри, како и материјали и активности кои имаат повеќе одговори. Тие овозможуваат децата да го искористат новото знаење во други ситуации и преку правење цртежи, дијаграми и графичи, им помагаат да учат како да го интерпретираат или организираат новото знаење.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во нивната пракса кога на професионалците и на семејствата ќе им покажат примери од нивните училници кои ги демантираат заблудите на возрасните дека децата сè уште не се подготвени за размислување од повисок ред. Учителите треба да ги поддржуваат другите едукатори во тоа кои прашања ги поттикнуваат критичкото мислење и решавањето проблеми.

### **Кога учителите користат стратегии за развивање на вештини од повисок когнитивен ред, тогаш децата:**

- се поангажирани во учењето;
- се здобиваат со самодоверба како ученици;
- стануваат понезависни како ученици;
- развиваат вештини за критичко мислење;
- развиваат вештини за решавање проблеми.

#### **5.1.4 Учителот го признава и го цени неформалното учење вон наставниот час и создава можности за тоа.**

#### **Квалитетна пракса**

Ова не значи дека семејствата треба да прават паралелни училишта во своите домови. Ниту значи дека учителите треба да задаваат домашни задачи или дека од децата се очекува да дојдат во училиште од дома подготвени за содржините што треба да ти опфати наставната програма. Иако некои деца имаат среќа да живеат во семејства во кои има членови кои би им помогнале во изработката на домашната задача или би ги научиле на некои базични научни вештини, реалноста е дека повеќето семејства не го прават тоа. Често пати се случува училиштето да ги „обвинува“ семејствата или децата дека не се „подготвени“ да се вклучат во наставниот процес, или дека не го учат дома она што може и треба да се учи во училиште.

Овој опис се однесува на оние учители кои го користат целото дополнително учење што се случува околу децата во нивните домови

или средини, за да го поврзат со она што децата го учат во училиште. На пример, на кој начин се користат математиката или писменоста во секојдневниот живот на семејството? Дали се овие искуства можност децата да научат нови математички изрази или да научат како да пишуваат нови зборови? Учителите исто така задаваат за дома и проектни задачи кои од децата бараат да интервјуираат членови на семејството или заедницата, бараат да прават анкети или да пишуваат за семејни настани или настани во заедницата. Овој пристап ги третира семејствата и членовите на заедниците исто како да се учители на децата. Тој се базира на партнерство со семејствата и заедниците, со цел да се поврзат искуствата на децата и процесот на учење да се направи поосмислен.

Овој опис исто така има предвид дека децата цело време учат и дека работата на учителот не е ограничена на часот на кој се одвива предавањето или на кој се учат определени вештини. Оброците, периодите кога децата се пресоблекуваат за да излезат надвор, времето за средување и чистење се одлични прилики да се вклучат децата во разговор, да се прошири нивното мислење и учење, да се поттикне нивниот социјален и емоционален развој и да им се претстави учењето како доживотен процес. Учителите треба да им зборуваат на децата за време на оброците, да ги охрабруваат да разговараат едни со други, да пеат, да играат игри за време на малите одмори и да наоѓаат начини да поврзуваат различни активности за време на одморот.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса со информирање на заедницата и колегите во и надвор од училиштето, за вредноста на учењето кое се одвива надвор од училиштето или во неформални ситуации и како, кога ќе најдат начини, да се поттикнува ваквиот вид на учење и во училиштето и заедницата. На пример, можат за време на одморот да комбинираат различни одделенија за децата да можат меѓусебно да се запознаат и да играат заедно. Можат дури и да ги ангажираат членовите на семејствата и заедницата во разни активности, дома или на настани организирани од заедницата.

### **Кога учителите го признаваат и го ценат неформалното учење вон наставниот час и создаваат можности за тоа, тогаш децата:**

- се здобиваат со вештини за доживотно учење;
- прават подобри врски меѓу тоа што го научиле дома и во училиштето;
- учат повеќе;
- се развиваат социјално и емотивно;
- напредуваат затоа што нивните семејства и заедницата во која живеат се повеќе вклучени во нивниот процес на учење;
- развиваат почит кон останатите членови на нивните семејства или членови на заедницата затоа што и нив ги гледаат како учители.

### 5.1.5

#### Учителот разговара со децата за тоа кои се крајните цели на учењето и ги поттикнува да размислуваат за својот процес на учење и неговите резултати.

#### Квалитетна пракса

Метакогниција е кога децата се учат да го осознаваат сопствениот и туѓиот мисловен процес и како да применуваат стратегии на мислење. Метакогницијата е важна животна вештина преку која луѓето ги надгледуваат и евалуираат своите мисловни процеси со цел да ги подобрат и да можат да ги применат во други ситуации, особено во секојдневниот живот. Метакогницијата може да се стимулира кога учителите поставуваат прашања кои имаат за цел да го одржат и споделат мисловниот процес, на пример: *Што знам во врска со оваа тема? Како сум ги решавал/а ваквите проблеми во минатото? Што би можел/а да направам следно? Што ќе се случи ако...?* Со ваквото споделување на мисловниот процес, учителот може да им покаже на децата како можат самите да си поставуваат прашања. Исто така, тој може да им помогне да прават графички претстави на знаењето како што се поимните мапи, дијаграми и семантичките мрежи од мисли и знаење кои им прикажуваат на децата како да размислуваат за својот мисловен процес.

Ефективен начин да се поттикнува метакогниција е на децата да им се кажуваат целите на активностите на часот, да се охрабрат и да им се даде доволно време да размислуваат за своето учење кое се случувало за време на некоја активност. Ако на децата им се објасни зошто им се дава определена активност, а потоа размислуваат за неа, им се помага да го разбистрат своето мислење, да ги преиспитаат идеите и да поврзуваат. Учителите треба да ги вклучуваат децата во процесот на развивање на целите на часот како и во критериумите за оценување, како на пример преку определување како ќе знаат дека го постигнале она што сакале да го научат или дека завршиле со некоја активност. Тие можат да разговараат со други деца за тоа колку се ефикасни нивните стратегии на учење и како можат да ги подобрат истите. На пример, ако детето се обидува да изгради нешто, учителот може да го праша: „дали успеа и зошто, или зошто не успеа?“ Или ако децата постават некоја драмска изведба, учителот може да ги праша за што разговарале ликовите во претставата и дали успеале да ја раскажат приказната.

Поентата овде не е да се процени дали активноста била успешно изведена или не, туку да се размислува за *процесот* кој се користел за да се дојде до *производот*. Тука акцентот е на мислењето, а не на производот или одговорот, па така и детето и учителот подобро го разбираат мисловниот процес. Ако градбата на детето не успеала, учителот може да го праша што би направило поинаку? Ако децата кои играле претстава требало да ги насмеат другарчињата со дијалогот во претставата, дали можеби тој дел од текстот треба да се смени, или можеби проблемот е во глумата? Што би можеле поинаку да направат следниот пат?

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса со информирање на други возрасни, на пример, родители, и колеги од училиштето или заедницата за важноста на развивање на метакогницијата како вештина кај децата. Тие ја покажуваат оваа вештина преку сопствените акции и им помагаат на другите да видат како самите да ја практикуваат и колку децата добиваат со тоа.

**Кога учителот разговара со децата за тоа кои се крајните цели на учењето и ги поттикнува да размислуваат за својот процес на учење и неговите резултати, децата:**

- развиваат вештини за доживотно учење;
- се поангажирани во процесот на учење;
- развиваат вештини за критичко мислење;
- разбираат зошто е важно учењето на некои вештини;
- преземаат одговорност за сопствените постапки.

### 5.1.6

**Учителот ги поттикнува децата, како помош во учењето, да ја користат достапната технологија која е соодветна на возраста и да ги развиваат вештините за активно учество во информатичкото општество.**

### Квалитетна пракса

Постои мислење дека учителите ги образуваат децата за работни места кои сè уште не се измислени, особено во ова време на брз развој на информатичката технологија. Европската комисија (2004) е толку цврсто убедена во потребата да се развиваат знаења, вештини и позитивни ставови кон информатичката технологија што тие дигиталната компетенција ја имаат издвоено како клучна развојна област во доживотното учење и како таква ја имаат вклучено во нивната развојна рамка: „користење на мултимедијална технологија за пребарување, пристапување кон, чување, продуцирање, презентирање и разменување на информации и комуницирање и вмрежување преку Интернет“. Компетенциите за информатичка технологија е она што единките и нациите во денешниот свет ги прави конкурентни. Тие, исто така, им помагаат на луѓето во нивниот приватен живот затоа што нудат алтернативни начини на комуницирање и учење од другите.

Технолошките компетенции не подразбираат дека секоја училница треба да има компјутер, иако од голема корист е децата да имаат реално искуство во користењето компјутери. Би можело да се организираат екскурзии до интернет кафеа или до средните училишта кои имаат компјутерски лаборатории. Исто така, може да се вклучат и семејствата кои, зборувајќи за тоа како користат технологија во нивните животи, можат да станат дел од дијалогот што се води во училиште.

Во 21. век е многу важно децата да научат слепо да чукаат на тастатура, да праќаат текст пораки и да научат други манипулативни вештини кои се бараат во информатичката технологија. Исто така, учителите треба да увидат дека луѓето во секојдневниот живот користат и друга технологија која не е ограничена само на компјутер и таа може да биде презентирана во училиштето. На пример, мобилните телефони се телефоните на денешницата. Учителите можат да побараат од

родителите или останатите колеги да ги донираат своите стари мобилни телефони за да се користат како играчки во катчето за домаќинство. Старинарниците честопати продаваат стари тастатури, дигитални камери или диктафони кои исто така можат да бидат одлично искористени како реквизити во училницата.

Но, едноставното изложување на децата на технологија не е доволно. Самите учители треба да стекнат самодоверба за користење на технологијата за да можат да ја демонстрираат нејзината ефективна употреба. Технологијата може да биде благослов, да го направи изведувањето на некои активности поефикасно, но истовремено може да направи проблем ако несоодветно се користи. На пример, компјутерскиот софтвер и игри можат да бидат забавни. Но, учителите мораат да ги поврзат целите на часот со софтвер кој е прилагоден на возраста и културата. Софтверот треба да нуди активности кои поттикнуваат истражување, решавање проблеми и креативност. Компјутерските активности не треба да станат уште една алатка за испрашување на децата, како што се работните листови, туку треба да им помогнат да ги остварат своите цели, вклучувајќи ги и социјалните и други мрежи.

Во исто време, важно е да се зборува со децата за тоа кога и како може да се злоупотреби технологијата, како на пример интернет сајтови кои промовираат насилство или други содржини кои можат да ги повредат.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата практика кога критички се осврнуваат на користењето на технологијата во училниците, училиштата и домовите во смисла на тоа како таа може да го помогне или спречи развојот на еднката во различни области. Учителите треба да се залагаат за имплементирање на технологија во училиштата, но само откако критички ќе ги разгледаат начините на кои технологијата може да се користи за остварување на наставните и развојните цели на сите деца.

**Кога учителите ги поттикнуваат децата, како помош во учењето, да ја користат достапната технологија која е соодветна на возраста и да ги развиваат вештините за активно учество во информатичкото општество, тогаш децата:**

- се здобиваат со компетенции неопходни за да се биде конкурентен во 21. век како и за подобрување на животот дома и збогатување на слободните активности;
- се здобиваат со комуникациски вештини;
- критички размислуваат за информациите што им се презентираат;
- стануваат покреативни;
- стануваат решавачи на проблеми.

**ПРИНЦИП 5.2**  
**Учителот користи**  
**стратегии на**  
**поучување кои го**  
**поттикнуваат**  
**социјално-**  
**емоционалниот**  
**развој на детето**

- 5.2.1 Учителот нуди активности кои го негуваат детското чувство за индивидуалност и идентитет.
- 5.2.2 Учителот користи стратегии кои ја формираат детската самостојност и иницијатива.
- 5.2.3 Учителот користи стратегии кои ја поттикнуваат детската саморегулација.
- 5.2.4 Учителот користи стратегии кои им помагаат на децата да градат позитивни односи и соработка со другите.
- 5.2.5 Учителот развива кај децата способности за разрешување конфликти.



### **Зошто е важно да се користат стратегии кои го поттикнуваат социјално-емоционалниот развој на детето**

Социјално-емоционалниот развој на детето е во основата на неговиот понатамошен успех во животот. Социјалниот и емотивниот развој се однесуваат на две многу важни, навидум, различни, но всушност поврзани фактори: *дали детето станува понезависно, дали презема иницијатива и дали може да се саморегулира? и дали детето е способно да остварува значајни релации со други?* Основата за остварување на успешни односи со други луѓе почнува со силно чувство за сопствениот идентитет и самоконтрола.

Според Ницер и Лефковиц (2005), социјално-емоционалниот развој кај малите деца се однесува на тоа *какво чувство имаат за себеси* (дали имаат чувство на индивидуалност и идентитет? Дали се чувствуваат самоуверено? Дали преземаат иницијатива?); *како се поврзуваат со други* (можат ли да остварат позитивни односи со оние луѓе кои им се блиски?); и *како се однесуваат* (можат ли соодветно да ги изразат своите чувства? Можат ли да го регулираат своето однесување? Можат ли да се справат со конфликтна ситуација?).

Учителите и старателите треба да користат стратегии кои им помагаат на децата да имаат „добри чувства“ за себе и изразено чувство на индивидуалност, за да им помогнат да се чувствуваат прифатено и ценето од возрасните и врсниците кои им се важни. Децата се чувствуваат уважено кога можат да ги задоволат своите, но и туѓите потреби (Epstein, 2007). Програмата за формирање основа во раното детство (2007) во Велика Британија вели дека детето треба да се гледа како „компетентен ученик уште од самото раѓање, кој има потенцијал да биде отпорен, способен, самоуверен и сигурен во своите способности“. Стабилното чувство за себе или за својот идентитет е она што им овозможува на луѓето да се чувствуваат способни да преземаат акции, да прават

добро и да им веруваат на своите способности за решавање проблеми.

Брукер и Вудхед (2008) истакнуваат дека „развивањето позитивна слика за себе е основа на реализирањето на кое и да е од детските права“. Како што велат, денес разбираме дека децата (како и возрасните) „усогласуваат повеќе различни идентитети кои некогаш се во конфликт еден со друг, особено во комплексни, мултиетнички и мултикултурни контексти“. Тие додаваат:

Развивањето личен идентитет е динамичен процес втемелен во различните активности и релации со секојдневните случувања на детето, во домот, во заедницата и во предучилишната установа. За идентитетот може да се рече дека е конструиран, ко-конструиран и реконструиран од детето, преку неговата интеракција со родителите, учителите, врсниците и други (Brooker and Woodhead, 2008).

Важно е да се прифати дека како што децата „ги конструираат, ко-конструираат и реконструираат“ своите идентитети, учителите свесно или несвесно пренесуваат пораки дека определени делови од детскиот идентитет (идентитети) се во ред, додека други се можеби неприфатливи или инфериорни, особено ако детето припаѓа на некоја маргинализирана култура. Овој процес може да го поттикне или да го спречи развојот на отпорноста кај детето која е неопходна за да одговори на предизвиците на растењето и постигнувањето емотивна добросостојба (Brooker, 2008). Стратегиите за раниот детски развој мораат да ги почитуваат разновидните детски идентитети и да не ги принудуваат децата да направат избор; кај идентитетот не се работи за избор од типот „или..или..“, туку за вклученост од типот „и..и..“ (Vandenbroeck, 2008).

Децата се сложени човечки суштества кои содржат многу атрибути кои се поддржуваат и се поврзани едни со други. Според теоријата на социјалниот развој или социјалниот конструктивизам на Виготски

(1934/1962), учењето е социјална, колаборативна активност во која социјалната интеракција игра клучна улога во когнитивниот развој. Истражувањата (Kagan, Moore and Bredekamp 1995; Blair, 2002; Raver, Izard and Kopp, 2002; Denham and Weissberg, 2004; Raver, 2004; Pianta, LaParo and Hamre, 2006) покажуваат дека детското физичко, емотивно и социјално здравје е клучно за неговата добросостојба и игра важна улога во когнитивниот развој. Социјално-емоционалниот развој на детето влијае врз неговата способност да се вклучи во интеракции кои водат кон учење и како таков е сè повеќе признат како најважен индикатор за подготвеност за поаѓање на училиште и за понатамошен успех во училиштето.

Начинот на кој децата се однесуваат кон други и се поврзуваат со нив влијае врз нивната самодоверба и слика за себе. Децата се прифаќаат или не се прифаќаат себеси како успешни врз основа на интеракциите што ги имаат со други. Неколку аспекти на идентитетот влијаат врз нивната способност да се поврзат со други, како што е темпераментот - кој е биолошки детерминиран, но кој, користејќи разни стратегии, може успешно да се модифицира – и колку ефикасно можат да се саморегулираат.

Знаеме дека децата (како и сите луѓе) имаат различни темпераменти кои влијаат на нивната способност да функционираат во различни услови и на нивната подготвеност за учење. Малите деца се разликуваат во нивоата на емотивно реагирање и потребата да се изразат емоциите. Разликите во темпераментот вклучуваат разлики во нивоата на активност, ритмичноста или регуларноста, пристапот или повлекувањето (способноста за адаптирање на нови ситуации), прагот на осетливост, расположението, интензитетот на реакциите, губењето концентрација и долготрајноста на вниманието (Thomas and Chess, 1977). Многу од овие не се појавуваат за време на детството, но средината или стратегиите на поучување исто така играат

улога во тоа дали овие црти ќе се изразат конструктивно или негативно (Epstein, 2007). Со оглед на тоа дека учењето се случува преку интеракција со други, во средините во кои учителите се навикнати на разлики во темпераментот на децата, можат да користат различни стратегии да го поттикнат развојот на социјално-емоционални вештини кои се важни за учењето. На пример, Шанкер (2009) вели дека на децата кои се многу осетливи на разни дразби треба да им се пристапи со помек и посмирувачки тон или допир. На децата кои не се толку реактивни, вниманието може да им се привлече со повеќе енергија, користејќи поголеми гестови и вокализација.

Знаеме, исто така, дека саморегулацијата игра важна улога во детскиот социјално-емоционален развој и учење. Саморегулацијата, често пати поистоветувана со самоконтрола или самонасочување, се однесува на капацитетот за контролирање на емоциите, потиснување на нагони, одржувањето вниманието, позитивната интеракција со други, избегнувањето несоодветни или агресивни акции, станувањето самостоен ученик и саморефлектирањето (Bronson, 2000; Shanker, 2009). Една од најпознатите студии, наречена Тестот манчмелоу, покажува како детската способност за саморегулација влијае на нивниот успех во понатамошниот живот како возрасни. На децата им дале манчмелоу и им ветиле дека ќе им дадат уште едно ако можат да причекаат 20 минути без да го изедат првото. После се следел успехот на овие деца како адолесценти. Децата кои го почекале другото манчмелоу биле генерално подобро прилагодени и повеќе можело да им се верува (судејќи според анкетите на нивните родители и наставници) и постигнувале повисоки резултати на тестовите во училиште (Goleman, 1996). Исто така, било заклучено дека децата можат да се научат на самоконтрола преку моделирање на стратегии за издржливост, за да им се помогне да чекаат.

Учителите и старателите можат да им помогнат на бебињата и малите деца да развијат самоконтрола со користење на стратегии како што е употреба на препознатливи шеми во интеракцијата со нив, давање сигнали за главните рутини во нивниот ден и поставување ситуации во кои децата ќе можат да ја тестираат својата способност за контрола врз себеси и околината (Driscoll and Nagel, 2008). За постарите деца (деца кои одат во градинка или посетуваат одделенска настава) ова значи давање задачи во кои треба да следат покомплексни правила, да развијат одговорности за кои треба посебни вештини и да ги разберат последиците од нивните постапки, вклучувајќи ги и последиците од поединечни избори.

Други стратегии кои можат да се користат да се поттикне детскиот социјално-емоционален развој е во поддржувањето на децата да:

- се грижат за своите физички и емотивни потреби;
- идентификуваат емоции кај себе и кај другите. Деца кои не се способни да го направат ова постојано погрешно ги интерпретираат социјалните ситуации и редовно ги перцепираат мотивациите на другите како непријателски (Knitzer and Lefkowitz, 2005);
- создаваат врски со учителите и врсниците;
- се вклучат во колаборативна игра и активности;
- ги контролираат чувствата на гнев, фрустрација и вознемиреност кога се ставени во тешки ситуации или кога се обидуваат да разрешат конфликт.

### 5.2.1

#### Учителот нуди активности кои го негуваат детското чувство на индивидуалност и идентитет.

#### Квалитетна пракса

Идентитетот на детето се конструира под дејство на пораките од другите и начинот на кои тие се однесуваат кон него. Оние деца чии потреби се задоволени, чии чувства се прифатени, кои имаат блиски, топли и позитивни односи со другите и добиваат позитивни повратни информации за тоа кои се и какви се нивните способности, обично имаат високо самопочитување. Од друга страна, кога возрасните околу нив се по правило негативни или ги казнуваат детските обиди за успех, редовно ги игнорираат или ги омаловажуваат нивните постигнувања или се обидуваат да ги „поправат“ децата, тоа кај децата може да создаде лоша слика за себеси.

Техниките за поучување кои на децата им дозволуваат да прават избори и одлуки, да стапуваат во интеракција со други и да преземаат ризици, можат да предвидат како децата ќе му пристапат на учењето и на односите со други луѓе низ животот. Учителите треба да ги охрабруваат децата да ги изразуваат и истражуваат своите интереси. Тие можат да ги вклучат децата во активности кои им покажуваат дека постојат различни начини да се прават нештата и да им помогнат да испробуваат различни нешта за да ја изразат својата индивидуалност.

Активностите на поучување кои им дозволуваат на децата да ги развијат своите повеќеслојни идентитети, кои не се фиксираат само на еден начин на изведба и кои ги поддржуваат разновидните пристапи кон учењето, изработката и живеењето, им покажуваат на децата дека учителите вистински ја почитуваат и се воодушевуваат на нивната индивидуалност. Учителите можат да задаваат такви активности кои ја поттикнуваат детската индивидуалност истражувајќи го, на пример, потеклото на името на детето, што се случувало кога се родило или на кој јазик детето зборува дома. Тие можат со децата да зборуваат за значењето на идентитот, за нивните повеќеслојни идентитети, за индивидуалноста, разликите, за тоа како се изведуваат некои нешта во нивните домови со нивните семејства и заедницата и на тие знаења да се надградуваат нови знаења.

Учителите треба секогаш да избегнуваат стереотипно претставување на определени појави во училницата, бидејќи тоа може да ја ограничи детската перцепција за тоа што може да работи или да биде (на пример, дека само мажи се занимаваат со градежништво или дека само жени можат да бидат наставнички или воспитувачки во градинка, дека сиромашните луѓе немаат работа или дека луѓето кои живеат во урбани средини работат само во деловни згради). Тие не треба да задаваат модели кои децата треба да ги копираат, туку да им дозволат да го изразат своето разбирање на поимите.

Важно е да се задаваат и активности кои се однесуваат на различните темпераменти, стилови на учење, интереси, различните видови интелигенции и силните страни на децата.

Учителите можат повеќе да разберат за децата преку изборите кои ги прават и соодветно да го прилагодат стилот на поучување.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса преку преиспитување на оние наставни програми кои не ги препознаваат и унапредуваат повеќеслојните идентитети на децата. Тие разговараат за овие проблеми со децата во училиницата, давајќи им можности да зборуваат за стереотипите како погрешни претстави за определена група. Учителите се залагаат за тоа овие погрешни претстави во наставните програми да бидат дискутирани и во круговите на други просветни професионалци, родителите и членовите на заедницата.

### **Кога учителите нудат активности кои го негуваат детското чувство на индивидуалност и идентитет, тогаш децата:**

- развиваат самодоверба, самопочитување и чувство на самоефикасност;
- развиваат чувство на пропадност во разновидни ситуации;
- стануваат пофлексибилни и поиздржливи;
- преземаат ризици при учењето;
- поинтензивно се вклучуваат во процесот на сопственото учење и на тој начин учат повеќе.

## **5.2.2**

### **Учителот користи стратегии кои ја формираат детската самостјност и иницијатива.**

### **Квалитетна пракса**

Честопати се наведува дека иницијативноста е важна особина која треба да се негува кај децата. И покрај тоа, возрасните кои работат во образовниот систем го прават сосема спротивното: ги ставаат децата да извршуваат активности во големи групи, ги оценуваат (носат суд за) нивните напори врз основа на критериуми донесени од наставникот, не даваат доволно време, простор или материјали за да поттикнуваат креативност, разновидност, истражување или решавање на проблеми. За да се развие особината за преземање иницијатива, потребно е да се задаваат активности кои се со повеќе решенија, кои ги охрабруваат децата да прават избори и да измислат сопствени решенија за проблемите, да планираат и да рефлектираат на нивните процеси на учење. Исто така, важно е децата да се охрабруваат да ги изразат своите доживувања и да поставуваат многу прашања.

Децата повеќе се вклучуваат во групните активности и стануваат поиницијативни кога учителите им даваат повеќе време за одговор откако ќе го постават прашањето. Освен тоа што со оваа стратегија им се дава на децата повеќе време за добро промислен одговор, истовремено и на поповлечените деца им се дава можност да се вклучат во активноста. На децата им треба време да дојдат до сопствено решение на проблемот и учителите не треба веднаш да усконкуваат во процесот на решавање со

совет, но можат да им помогнат или да ги поддржат децата ако тие се фрустрираат во процесот.

Исто така, многу е важно од децата да се има високи очекувања. Учителите треба да ги охрабрат децата да извршуваат активности самостојно или со врсниците, вклучувајќи го и водењето сметка за своите физички и емотивни потреби, а кога е потребно и да дадат поддршка. Тие треба да надградуваат над она што децата го знаат или го научиле, да дадат поддршка, па постепено да ја намалуваат како што децата стануваат покомпетентни во вештината. Од децата не треба да се очекува совршенство, туку во процесот на учење да се наградуваат детските постигнувања. Тие можат да ги поттикнат децата да преземаат одговорност преку задавање мали задачи кои тие можат да ги решат, преку вклучување на децата во донесувањето правила, процедури и рутини кои ќе ги користат во понатамошната работа.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса истражувајќи ги механизмите на училиштето, заедницата и наставната програма кои ја инхибираат иницијативноста на децата. Тие ова можат да го прават преку едноставно набљудување на децата или преку проект за истражување на активностите. Потоа тие треба своите увиди да ги споделат со другите возрасни во животот на децата или со други стручни лица.

### **Кога учителите користат стратегии кои ја формираат детската самостојност и иницијатива, тогаш децата:**

- развиваат самопочит и самодоверба;
- стануваат решавачи на проблеми;
- стануваат покреативни;
- уживаат во учењето;
- се помотивирани и попродуктивни;
- развиваат компетенции за доживотно учење.

### **5.2.3**

#### **Учителот користи стратегии кои ја поттикнуваат самоконтролата кај децата.**

### **Квалитетна пракса**

Важно е однесувањето на децата да се сфати како дел од развојот и да се има реални очекувања за тоа што можат и што не можат тие да направат. Првиот чекор е учителите да избегнуваат воспоставување ситуации во кои децата би се чувствувале фрустрирани или би дошле во конфликт. Учителите треба, исто така, да ги уважуваат и чувствата на децата и да им помогнат да ги изразуваат на соодветни начини.

Освен тоа, учителите го поддржуваат развојот на самоконтролата кај децата не преку заканување со казна, туку преку поттикнување на позитивно однесување и објаснувајќи им колку е тоа важно. Бидејќи самодисциплината е проследена со почит,

прифаќање и доверба кои доаѓаат и од страна на учителот и од страна на врсниците и нивото на детската самопочит директно корелира со развојот на самодисциплината. Во традиционалните училиници сè уште се користат наградата и казната. Учителите треба да разберат дека со наградувањето и казнувањето на децата тие развиват надворешен центар на контрола. Ако децата прават нешта за да добијат награда или за да избегнат казна, тоа може да им ја смали самопочитта, бидејќи не веруваат дека „заслужуваат“ безусловна љубов. Тие секогаш се соочуваат со некакви „услови“ за да заслужат љубов, почит и прифаќање, како на пример, дека учителот ќе те сака ако ја исчистиш својата клупа. Во образованието кое е ориентирано кон детето, една од целите на наставата е кај децата да се поттикне развојот на внатрешен центар на контрола и чувство на одговорност за себе и за другите.

Учителите треба да имаат предвид дека е многу полесно детето да се контролира и саморегулира кога му е јасно што се очекува од него и кои се границите, правилата и ограничувањата. Исто така, учителите треба да смислуваат предвидливи рутини. Кога децата се вклучени во процесот на донесување на правилата, процедурите и рутините во училиницата, тие подобро ги разбираат и затоа поуспешно ги исполнуваат. Понатаму, кога со децата се разговара за тоа кои се границите, правилата и ограничувањата дома и кога тие се во склад со оние во училиницата, тогаш децата се во можност нив подобро да ги разберат и да ги следат.

Децата исто така можат да создадат механизми и стратегии како да реагираат во ситуација на одложено задоволство, како што се гледа од *Тестот манчмелоу*, кога учителите и другите возрасни им покажуваат како тоа се прави и тоа потоа им помага на децата да ја подобрат генерално својата самоконтрола. Една помалку позната стратегија која покажала позитивни резултати е давањето можности децата да практикуваат „регулација на другите“ (Leong and Bodrova, 2006). Децата сакаат да разберат како да го регулираат однесувањето на другите. Но, нивниот егоцентризам не им дозволува да видат дека несоодветно се однесуваат дури и кога таквото однесување можат да го препознаат кај другите. Со поттикнување на децата да ги истакнат овие несоодветни однесувања кај другите, учителите им помагаат на децата да разберат како подобро да се регулираат себеси.

Елајас и Берк (2002) истакнуваат дека со сложена општествено-драмска игра им се помага на децата да развијат една важна когнитивна вештина која се вика извршна функција. Извршната функција има бројни елементи, но најважна е способноста за саморегулација. Децата кои имаат добра саморегулација можат да ги контролираат своите емоции и однесувања, да потиснуваат нагони и да практикуваат самоконтрола и дисциплина. Сложената општествено-драмска игра може да ја зацврсти детската самодисциплина затоа што во таа игра децата

разговараат сами со себе или користат приватен говор, и планираат што ќе направат и како ќе го направат тоа. Овој приватен говор е истата алатка која возрасните ја користат за да надминат пречки, да совладаат когнитивни и социјални вештини и да контролираат емоции. За жал, структурираните програми за рано детство се најчесто повеќе фокусирани на структурирана игра, со што се намалува нивото на приватен говор кај децата.

Стратегиите кои поттикнуваат саморегулација кај децата вклучуваат **активности кои бараат планирање**, како на пример игри со инструкции, шеми на конструкција или рецепти за готвење. Исто така, корисно во таа смисла се покажало и заедничкото читање книги со децата во кои ликовите моделираат ефикасни стратегии за саморегулација. Освен тоа, наизменичното вклучување на децата да раскажуваат или да читаат приказни едни на други им помага да научат како да чекаат ред и да преземаат одговорност. Вклучувајќи ги децата во активности каде се поттикнати вербално да се изразуваат, да зборуваат со себеси додека прават нешто посложено, помага за одржување на концентрацијата, вложувањето напор, успехот при решавањето проблеми и успешното завршување на задачата (Spiegel, 2008).

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса работејќи со други возрасни кои се важни во животот на децата и со други професионалци за да научат нови вештини кои промовираат саморегулација кај децата со цел да им развијат позитивна слика за себе и самопочитување.

### **Кога учителите користат стратегии кои ја поттикнуваат самоконтролата кај децата, тогаш децата:**

- можат подобро да го регулираат своето однесување;
- развиваат самопочит и самодоверба;
- развиваат емотивна интелигенција;
- развиваат просоцијално однесување;
- развиваат чувство на одговорност за себе и за другите;
- развиваат когнитивна извршна функција, како на пример да задржат внимание или да потиснуваат нагони;
- можат подобро да го планираат, да го надгледуваат и да го вреднуваат својот напредок кон остварување на целите;
- доживуваат чувства на припадност.



## 5.2.4

**Учителот користи стратегии кои им помагаат на децата да изградат позитивни односи и соработка со другите.**

## Квалитетна пракса

Не само што е важно да се почитуваат и поттикнуваат другарствата меѓу децата, туку е исто така важно учителите да им даваат можности на децата да се дружат и да играат и со деца кои инаку не би ги избрале за дружење. На пример, учителите можат да ги поттикнат децата да си играат едни со други предлагајќи им да видат што прави некое друго дете или да побараат од некое дете да им одговори на прашање или да им помогне во нешто. Децата треба, исто така, да поседуваат вештини кои би им помогнале при групната работа, како што се вештините за градење меѓусебна доверба, лидерство, донесување одлуки, комуникација и решавање на конфликти. Тоа истовремено подразбира и децата да научат што точно значи активно слушање.

Способноста да се работи со други е знак на здрав социјално-емоционален развој, а важен дел од работата на учителот е да креира активности кои им помагаат на децата да создадат добри меѓусебни односи. Учителите треба да им задаваат на децата активности преку кои децата учат како да бидат дел од заедниците за учење, како што е заедничкото планирање, заедничкото размислување и меѓусебното помагање за да се решаваат проблеми. Тие можат да ги поттикнат децата да разговараат за своите планови за играње или работење заедно, а откако ќе завршат, да размислуваат за изведувањето на заедничките активности.

Најмладите деца се вклучуваат во паралелна игра. Децата од предучилишна возраст можат да се вклучат и во колаборативна игра која промовира соработка, ако им се дозволи да учат едни од други и да се надоврзуваат на меѓусебните мисли и постапки. Во ваквиот вид на игра децата учат како да ги „комуницираат“ своите намери, како да ги слушаат и да ги замислуваат идеите на другите и да дозволат „ние“ да има предност пред „јас“ (Epstein, 2007).

Децата од околу петгодишна возраст можат да се вклучат во активности за учење во кои имаат заедничка цел со другите деца. Кооперативното учење всушност има пет карактеристики: позитивна независност, индивидуална одговорност кон групата, интеракција лице во лице, директно учење на интерперсонални вештини и вештини за работа во мала група и размислување за групните процеси. Дури и наједноставната активност на поставување прашање и групирање на децата да го дискутираат прашањето во парови ги задоволува овие критериуми. Како што децата растат, тие може да се ангажираат во покомлексни задачи, како што е одговарање на определена задача во рамките на групата, изработка на групни проекти и меѓусебно објаснување на определени поими. Учителите можат да ги охрабрат децата да си доделуваат различни улоги во групата за време на

колаборативните или кооперативните активности на учење и да ги ротираат овие улоги.

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога ги негуваат пријателствата и кооперативните односи меѓу децата во одделението и тоа меѓу различни возрастни групи, други одделенија и во пошироката заедница. На пример, тие можат да им задаваат партнери за читање и пишување од други одделениеја од истиот степен или од повисоки или пониски одделенија. Децата може, исто така, да имаат пријателства со некои деца од други одделенија, кои би им помагале во работата или би им биле татори. Би можело да имаат и пријатели меѓу повозрасните членови во заедницата и слично.

### Кога учителите користат стратегии кои им помагаат на децата да создаваат позитивни односи и соработка со другите, тогаш децата:

- учат разни социјални вештини;
- се повклучени во процесот на учење и затоа повеќе учат;
- учат едни од други;
- имаат поголема внатрешна мотивација за учење;
- добиваат поголема самодоверба, како што другите деца ги истакнуваат нивните стилови на учење, различни интелигенции и други силни страни;
- стануваат поемпатични.

## 5.2.5

### Учителот развива кај децата способности за разрешување конфликти.

### Квалитетна пракса

Учењето како да се решава конфликт е развоен процес преку кој децата преминуваат од егоцентрично размислување кон способност да „се стават себе си на туѓо место“. Епстеин (2007) ја опишува оваа фаза како „борба да се разреши натпреварот меѓу ‘јас‘ (индивидуалната и понекогаш егоцентричната перспектива) и ‘ние‘ (идентификација со групата)“. Кај децата овој премин не се случува туку така. Тоа е дел од нивното учење низ социјализација и како делумен резултат од поддршката која им ја пружаат возрасните. Тоа не значи дека возрасните им го „решаваат“ овој проблем на децата, туку дека им помагаат да научат да го опишуваат она што се случило и како се чувствуваат луѓето кои се наоѓаат во конфликтна ситуација. Кога децата се учат на разрешување на конфликт, важно е на секое дете кое е вклучено во конфликтот да му се дозволи да ги изрази своите чувства, мислења, потреби и да му се даде простор да даде свој придонес во решението. Епстеин (2007) го препорачува следниот пристап од шест чекори:

1. Смирено пристапување кон ситуацијата и прекинување на секаква постапка која би можела некогаш да повреди.
2. Прифаќање на чувствата на секое дете без осуда.

3. Собирање информации со дозволување секое дете вклучено во конфликтот да ги изрази своите мислења.
4. Реформулација на проблемот.
5. Барање идеи за решавање на проблемот и избирање на решение заедно со децата. Ако децата не можат да дојдат до добро решение, треба да им се даде некој пример, да се понуди алтернатива, да се предложи компромис и да се дефинираат правила.
6. Следење на ситуацијата и пружање поддршка потребна за смирување на ситуацијата.

Детето треба да научи како да употребува „јас - пораки“ наместо „ти - пораки“ (види индикатор 1.2.2), при што на другото дете му се обраќа со „јас се чувствувам вака кога се случува ова, затоа што...“. Учителот треба да ја моделира употребата на „јас - пораките“ и јазикот за идентификување и изразување на нивните чувства. За да моделираат ваков вид на однесување, учителите може, исто така, на децата да им создаваат ситуации во кои ќе играат улоги за да вежбаат решавање на конфликти или да им читаат или раскажуваат приказни во кои децата можат да дојдат до решение на конфликтот.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога конфликтот го доживуваат како природен дел од процесот на учење. Важно е децата да научат да не ги избегнуваат секогаш конфликтите, туку да ги доживуваат како можности за учење. Многу луѓе би се повлекле во конфликтна ситуација, особено ако се изложени на некакво малтретирање. Затоа децата мора да научат да го искажуваат својот став. Тие, пак, што го искажуваат својот став, треба да научат дека можеби не секогаш увидуваат како нивните постапки влијаат на другите. Воспоставувањето рамнотежа меѓу задоволувањето на сопствените потреби и потребите на другите е вештина која може да се научи.

### **Кога учителите развиваат кај децата способности за разрешување конфликти, тогаш тие:**

- учат како соодветно да се изразуваат;
- учат како да опишуваат проблеми;
- учат како да управуваат со своите чувства;
- учат како да ги уважуваат потребите на другите и да бидат погрижливи;
- учат како да почитуваат.

## **ПРИНЦИП 5.3**

**Со цел да го поддржи и зајакне развојот и учењето кај децата, учителот подготвува активности соодветни на нивните искуства и компетенции.**

- 5.3.1** Учителот го поврзува учењето нови поими и вештини со предходните знаења и искуства на децата.
- 5.3.2** Учителот обезбедува соодветна поддршка за децата во согласност со нивните потреби и развој.
- 5.3.3** Учителот ги поттикнува децата да си постават цели и очекувања во врска со нивното учење кои одговараат на нивното развојно ниво и да размислуваат за резултатите од учењето.
- 5.3.4** Учителот ги интегрира искуствата од учењето со цел децата да можат да ги согледаат врските помеѓу она што го учат и секојдневниот живот и како наученото да го користат во секојдневието.

### Зошто е важно учителот да подготвува активности соодветни на искуствата и компетенциите на децата

Овие Педагошки принципи се базираат на премисата на конструктивизмот, според кој е исклучително важна активната улога на детето во „конструирањето“ на знаењето преку сопственото активно учество во истражувањето, откривањето и мислењето. Двајцата најпознати конструктивисти се Пијаже и Виготски. Пијаже ја поставил тезата дека децата учат преку активно конструирање знаење низ опипливи искуства. Според него, улогата на возрастните во овој процес е да обезбедат адекватни материјали кои децата можат да ги користат и манипулираат за да конструираат знаење. Виготски додал дека и општествено-културниот контекст влијае врз детскиот развој и дека навремената и соодветна интервенција од возрастните, кога детето е на работ на следното ниво (кое се вика зона на нареден развој) му помага во усвојувањето на ново ниво на задачи. Зоната на нареден развој е оној простор помеѓу она што децата можат да го направат сами и она што можат да го направат со помош на возрасен или врсник, некој кој веќе може да ја изврши задачата.



Работењето во зоната на нареден развој е познато и како „надградување“, бидејќи се издига врз постоечкото знаење кај децата преку новото знаење кое возрастните или понапредните деца би можеле да им помогнат на останатите деца да го научат. Надградувањето се однесува на корисните интеракции меѓу децата и возрастните, кои им овозможуваат да

направат нешто што е надвор од нивните самостојни напори. Надградувањето се поврзува со поимот „скеле“, т.е. привремена работна платформа која е ставена за привремено да го поддржува пристапот кон значењето на поимите и се отстранува кога детето ќе може самостојно и успешно да ја изведува задачата.

За да може да надградува над постоечкото знаење, учителот мора да знае што знаат и што разбираат децата, да го уважат тоа знаење и разбирање и да ги поддржат децата тоа знаење да го поврзат со новите информации или да ги предизвикаат да го прошират своето размислување до следното ниво. Зошто е ова важно? Прво, се работи за покажување почит кон сите деца. Учителите не го почитуваат времето на децата ако им презентираат нешто што тие веќе го совладале. Ниту го почитуваат знаењето и разбирање на нешто што доаѓа од искуството на децата од нивните домови или заедници. Наместо тоа тие пренесуваат информација дека само она знаење кое се наоѓа во учебниците или кое го споделиле самите учители е она што има вредност во училиште.

Второ, ова се смета за правилна педагогија. Знаењето може да биде пренесено во форма на поединечни парчиња информации кои се учат на училиште (како се викаат определени форми? Како се нарекуваат деловите од приказната? Што е фотосинтеза?) Овие мали делови од информации можат да лебдат во умот на еден човек, но до нив тешко се пристапува, бидејќи не се поврзани со ништо што се користи често. Но, кога тие делови се поврзани меѓусебе или со друго знаење, правејќи подолг синџир, пристапувањето и користењето на тие информации е многу поверојатно.

Најдобриот начин да се оствари ова е децата да се вклучат во процесот на учење така што ќе им се помогне да ги увидат врските меѓу различните информации и вештини, што би ги мотивирало понатаму да го истражуваат новото знаење, да го

вежбаат и да можат да го употребуваат во секојдневниот живот.

Кога на децата им се презентира нов материјал, учителите може најпрвин да ги заинтересираат за него поттикнувајќи ги да претпостават зошто е новиот материјал важен. Еден таков метод (Reading and Writing for Critical Thinking, 2004-2005) се состои во следново:

- Да се разбере што знаат децата за определена тема и/или да се следи нивната љубопитност или интерес за темата.
- Градење ново знаење за темата.
- Усогласување на тоа знаење со поттикнување на децата да го надградуваат, да го користат во нови околности или да размислуваат за него.
- Ова е докажана стратегија за успешно усвојување на нов материјал, не само кај деца туку и кај сите видови ученици. Корисно е и како стратегија за доживотно учење, која може да се применува во рана возраст и во различни околности.

## ИНДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТ

### 5.3.1

Учителот го поврзува учењето нови поими и вештини со предходните знаења и искуства на децата.

### Квалитетна пракса

Како што претходно беше наведено, децата како и возрасните најлесно учат кога новите поими се поврзуваат со она што веќе го знаат. Најдобар начин знаењето да се пренесе од краткотрајната во долготрајната меморија е да се поврзе со нешто што лицето веќе го знае, што е достапно и може да се користи. Процесот на **ЗСН** кој се однесува на трите прашања во врска со новата тема: *Што Знаам? Што Сакам да знаам? Што Научиве?* им помага на децата да ги поврзат претходните знаења и искуства со новото. Освен тоа, активноста која на децата им дозволува да покажат што знаат на некоја тема ги прави позаинтересирани за тоа што ново ќе им прикаже учителот. Откако ќе се прикаже новиот материјал, децата треба да имаат можност практично да го применат новото знаење.

Еден од најдобрите начини да се внесува ново знаење е да се работи во зоната на нареден развој на децата. Нив не треба да им се предаваат нешта што веќе ги знаат освен ако тоа не е во функција да се презентира ново знаење или вештина. Откако неколку пати ќе им се помогне на децата во активноста, тие би требало самите да можат да ја изведат со мала или без помош од учителот. На пример, ако детето учи да врзува врска, учителот може да му помогне да го направи првиот јазол. После откако тоа неколку пати ќе извежбаат заедно да направат јазол, учителот му дозволува да се обиде самото дете, без негова помош, да го стори истото.

Еден од најдобрите начини да се увиди што веќе знаат или можат да направат децата е тие да се набљудуваат. Слушајќи што си кажуваат децата едни на други, како опишуваат предмети, настани и односи, учителот на ненаметлив начин добива многу информации. Учителите можат да разберат какви се претходните знаења и искуства на децата едноставно преку природен разговор со нив: бараат од нив да им покажат како нешто се прави и што притоа размислуваат.

Инсистирањето децата наизуст да ги знаат имињата на нештата, како што се боите и формите, е непотребно. Отпрво, тие може да им одговараат на ваквите прашања на возрасните за да ги задоволат, но по извесно време се прашуваат зошто повторно им се поставуваат вакви прашања. Зарем тие не ги знаат одговорите на овие прашања? Се работи за вистински прашања или едноставно изведба во која децата треба да покажат дека знаат нешто? Важно е учителите да ги почитуваат децата како индивидуи кои мислат и дејствуваат, а не како изведувачи.

Зборувањето со децата им помага на учителите да го разберат нивниот мисловен процес. Во која развојна фаза, според Пијаже, се децата? Какви искуства може учителот да му овозможи на

детето за тоа да може природно да премине во следната фаза? Кои се нивните заблуди? Кои други информации им се потребни на децата за да можат да ја изведат активноста или да напредуваат во начинот на кој разбираат определена тема или поим?

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога на професионални состаноци ги оспоруваат наставните програми и материјали кои го игнорираат фактот дека децата веќе имаат некакви знаења и вештини. Некои учебници и/или наставни програми го потценуваат она знаење со кое децата влегуваат во образовниот систем. На пример, ако некоја лекција бара од детето да именува делови на телото, а тие веќе ги знаат имињата на деловите на телото, тогаш учителот треба да ја оспори потребноста на лекцијата и заедно со другите професионалци да бараат лекција која ќе нуди понапредни активности во врска со деловите на телото со повеќе суштина и интерес.

**Кога учителите го поврзуваат учењето нови поими и вештини со претходните знаења или искуства, тогаш децата:**

- имаат многу поголема способност да го применат знаењето добиено во училиште, во нови ситуации;
- многу полесно го пренесуваат новото знаење од краткотрајна во долготрајна меморија;
- откриваат дека учењето е интересно;
- се чувствуваат почитувани;
- учат повеќе.

### 5.3.2

#### Учителот обезбедува соодветна поддршка за децата во согласност со нивните потреби и развој.

### Квалитетна пракса

Скеле е конструкција која ја користат молерите или градежниците за да работат на следното ниво на зградата, нивото кое не можат да го достигнат сами. На истиот начин, поддршката која се дава во поучувањето треба да го даде она што на детето му е потребно за да го достигне следното ниво на развој, а кога на детето ќе го совлада новиот поим или вештина, поддршката да се отстрани. Уште еднаш, неопходно е учителот да ја знае зоната на нареден развој на детето. На кое ниво се наоѓа и со колкава помош од наставникот детето ќе може да премине на повисокото ниво? Што е следното нешто што учителот може да го направи за да го пренесе детето на ново ниво на разбирање на нештата? На кој начин може учителот да му помогне на детето во тоа?

Овој вид поддршка всушност секојдневно се користи кога се учи говорот. На пример, родителите го адаптираат својот говор да одговара на нивото на малото дете. На пример, кога малечкото си ја бара цуцлата и вели „та“, родителот може да запраша „Ја сакаш цулата?“ На тој начин родителот го пренесува детето на следното ниво на учење на јазикот, помагајќи му да се изразува



со поцелосен речник. На сличен начин, кога некој учи јазик што не му е мајчин, другите луѓе на кои тој јазик им е мајчин го поедноставуваат својот говор за да им помогнат на другите да напредуваат кон следното ниво.

Овој вид поддршка е концепција што постојано ја користат и родителите и учителите, без да имаат име за неа. Родителот може да му покаже на детето кое гради кула, како да изгради ѕид, или да пее некоја едноставна песничка која детето ја знае, па да додаде нови зборови кои се римуваат. Во градинка, учителот ги користи поимите во врска со сервирањето храна на други што децата ги знаат, за да им зададе задача да направат мени. Во основно училиште учителот им помага на децата да напишат приказна со тоа што прво ги прашува да кажат што ќе речат и што ќе направат. Учителите и родителите ги поддржуваат децата и преку обезбедување манипулативи и други искуства со вистински објекти, за да им ги објаснат основните поими во математиката и науката. Понатаму, како што децата ги учат математичките равенки и својствата на научниот метод, опаѓа потребата секогаш да ги гледаат тие предмети кои им помогнале да научат.

Учителите ги поддржуваат децата во учењето и кога ги вклучуваат во активности со продолжено размислување, како што се поставувањето отворени прашања, барањето од децата да ги елаборираат или разјаснат своите идеи, да даваат предлози, предложуваат алтернативни перспективи, шпекулираат или да имитираат начин на мислење. Учителите се придружуваат во детската игра или работа преку обезбедување идеи, реквизити или информации кои го растегнуваат мислење или нивото на способност кај децата. На пример, ако детето се интересира за музика, учителот може да му обезбеди нови инструменти или материјали кои произведуваат звук. Ако детето сака да си игра „канцеларија“, учителите им носат материјали кои се користат во деловни простори. Ако децата се интересираат за диносаурусите, учителите им носат книги за диносауруси.

Учителите може да обезбедат ситуации во кои децата ќе треба да решаваат проблеми кои од нив бараат да го користат своето претходно знаење за да откријат нешто ново. Тие исто така можат да надградуваат врз знаењето и искуствата кои децата веќе ги имаат од дома. На пример, за да им ги објаснат односите меѓу буквите и гласовите, учителот може како четива да ги користи амбалажите од храната што децата ја сакаат или играчките со кои си играат, бидејќи тоа се материјали кои веќе знаат да ги читаат. Ако некои деца имаат домашни миленичиња, дискусијата за тоа како се грижат за нив може да биде основа за учење како треба да се грижат и за другите животни.

Учителите исто така можат да ги користат децата кои веќе знаат како нешто се прави, за да им помагаат на оние кои сè уште не ја совладале таа вештина. Во тој случај, тие деца ја даваат поддршката потребна за учење. Тие, исто така, можат да ги

мотивираат оние деца кои имаат потешкотии, за да ја реализираат задачата до крај.

Учителите можат да ги охрабрат децата да ги изразуваат своите идеи на нов и различен начин (на пример, користејќи дијаграми, раскажувајќи или пишувајќи приказна, цртајќи или драматизирајќи) за што би требало да се совлада некоја нова вештина.

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога со другите разменуваат мислење за тоа која е зоната на нареден развој на секое дете поединечно и им помагаат на тие возрасни да работат со детето во таа зона, со цел да обезбедат континуитет во начинот на кој луѓето му пристапуваат на тоа дете.

### Кога учителите обезбедуваат соодветна поддршка на децата во согласност со нивните потреби и развој, тогаш децата:

- се поинволвирани во процесот на учење затоа што тоа е прилагодено на нивното ниво;
- полесно се здобиваат со нови вештини и знаење;
- когнитивно подобро функционираат;
- се подобри во решавањето на проблеми и критичкото мислење.

### 5.3.3

**Учителот ги поттикнува децата да си постават цели и очекувања во врска со нивното учење кои одговараат на нивното развојно ниво и да размислуваат за резултатите од учењето.**

### Квалитетна пракса

Децата се поангажирани во учењето кога самите го иницираат и/или кога нивните интереси се земаат предвид. Еден начин да се направи ова е низ стратегијата „планирај-направи-оцени“ според која децата решаваат каде ќе играат, со кого и што ќе прават; се вклучуваат во активноста со некаква намера и потоа разгледуваат што правеле и што притоа научиле. Со мали деца фазата на планирање може да е толку едноставна, што од нив се бара само со прст да покажат во кој дел од просторијата ќе си играат и потоа да им се постават неколку прашања кои од нив не бараат претерано вербализирање. Во делот на размислување за задачата, учителот може да го праша детето, колку била висока кулата што ја изградило.

Учителот може да им помогне на постарите деца од предучилишта возраст во процесот на планирање ако ги охрабри да изберат алтернативни активности за тоа што треба да се учи, кои ги поддржуваат нивните различни интереси или различни вештини кои сакаат да ги усовршат. Исто така, учителите треба да ги прашуваат децата како ќе знаат кога ја постигнале својата цел при учењето некоја нова вештина или знаење. Тие треба да им поставуваат прашања, не само за она што веќе го направиле, туку и за тоа како нешто научиле или планираат да научат.

Учителите треба да ги охрабруваат децата да ги презентираат

резултатите од наученото на различни начини. Исто така, треба да создадат можности за избор на начинот на работа и со кого би работеле, давајќи можност за различно групирање (според желба на детето, на учителот, во парови, во мали групи, во голема група или индивидуално). Кога во процесот ќе се прави ревизија, ова може дополнително да се елаборира, и децата ќе соопштат какво било искуството да се работи во група или секој како автор да раскажува за тоа што научил.

Во основно училиште, каде наставните програми се посложени, планирањето може лесно да се изведе користејќи ја ЗСН стратегијата. Тоа на децата истовремено им овозможува да ја споделат контролата врз она што се учи и да бидат поподготвени да се фокусираат на задачата или да вложат повеќе труд да го прошират наученото.

Исто така, треба да постојат определени, формални прилики во текот на годината кога децата си поставуваат образовни и развојни цели, како, на пример, на почеток на годината, пред периодот на оценување или заклучување на оценките, или пред/за време на родителските средби. Освен тоа, учителите можат во неформални разговори да ги прашуваат децата кои се нивните цели во активностите што ги изведуваат и што мислат за тоа како ја извршиле задачата.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога работат со другите возрасни (нивните колеги и родителите) да ги информираат за важноста од тоа децата сами да си поставуваат цели и да размислуваат за нивното постигнување, притоа приложувајќи конкретни примери за тоа како функционира овој процес.

**Кога учителите ги охрабруваат децата сами да поставуваат цели и очекувања за својата работа и да размислуваат за резултатите од учењето, тогаш децата:**

- учат со повеќе намера;
- се позаинтересирани и поангажирани при учењето;
- учат за мисловните процеси, вклучувајќи го и сеќавањето на факти, процедури и настани;
- го развиваат јазикот;
- учат како да бидат решавачи на проблеми.

### 5.3.4

**Учителот ги интегрира искуствата од учењето со цел децата да можат да ги согледаат врските помеѓу она што го учат и секојдневниот живот и како наученото да го користат во секојдневието.**

### Квалитетна пракса

За учењето да им има смисла за децата, тоа мора да е втемелено во нивните искуства, идеи, интереси и потреби, а не само да биде наметнато со наставните цели во различни предмети. На пример, кога учителите презентираат нов математички поим, треба на децата да им покажат како новото знаење им помага во работите што сакаат да ги прават и како им користи во секојдневниот живот. Дополнително, учителите можат да ги одведат децата во нивните заедници за да им покажат како новото научно функционира во пракса. Како појдовна точка за учење можат да се користат искуствата на децата од дома, од паркот, од пазарењето и слично. Децата може дома да го прават она што го научиле на училиште и да раскажат за тоа искуство или обратно, да се обидат да идентификуваат начини на кои во своите домови користат математика, писменост, наука, географија, историја или граѓанско општество и за тоа да раскажуваат на училиште. Можат да интервјуираат членови на семејството и заедницата за податоци кои би можеле да им послужат за училишни проекти.

Ако новото знаење не се користи, тоа не се пренесува од краткотрајната во долготрајна меморија. Истовремено, тоа знаење се сведува на помнење имиња на нештата, но никогаш не се развива кон знаење кое може некаде да се примени, да се вреднува или да се синтетизира според таксономијата на Блум за образовни цели (Anderson, 2000). Интелектуалните вештини на децата дополнително се развиваат кога тие се во можност да ги увидат врските меѓу новите поими и секојдневните искуства, што ги оспособува за доживотно учење.

Учителите треба, во рамките на наставните единици, да организираат такви активности кои од децата бараат да ги користат писменоста, математиката, опсервациите, прибирањето податоци, уметноста и занаетчиските вештини на интегративен начин. На пример, децата од предучилишна возраст може да имаат катчиња каде би користеле знаење од нивното искуство и од повеќе различни предмети, на пример, продавници, ресторани или болници. Учителот треба да подготви тематски единици или проекти кои се надоврзуваат на секојдневните искуства и ситуации на децата. (На пример, ако повеќе деца во класот имаат братчиња/сестричиња, учителот може да посвети наставна единица на темата бебиња).

Наставните единици можат да бидат едноставни теми кои на учителот му помагаат да планира што ќе учат децата на краток временски рок, на ден или недела. На пример, учителот може да го испланира денот околу некоја приказна која децата ја прочитале утрото, или околу некој настан, како на пример екскурзија, или ситуација кога во домот на некое дете има ново бебе или посета на ткајач во одделението. Друг начин да се организираат наставните единици е темите да опфаќаат

подолготрајни проекти во кои учењето трае месец, полугодие или цела година. Пример за ова би било истражувањето сложени теми, како на пример, значењето на пријателството, да се биде фер и праведен, што значи моќ, работа, промени или заедница. Овие теми може понатаму да се поделат на помали теми и поттеми.

И покрај тоа, учителите треба да имаат флексибилни планови и да можат брзо да реагираат на интересите и идеите на децата, како и да бидат во тек со локални и интернационални настани. На пример, некогаш се случуваат настани во заедницата, во државата или во светот за кои децата се интересираат и кои би можеле да подлабоко да се истражуваат: на пример, некој земјотрес или цунами, или некој посебен настан како национална победа на спортски натпревар. Учителите треба да ги имаат предвид интересите на децата поединечно, кои може да не се совпаѓаат со тие на групата, па да ги задоволат нивните интереси ангажирајќи ги во индивидуални активности или активности во мали групи. Не мора сите да работат на истото.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса преку соработка со семејствата и заедниците за да им објаснат како децата учат и кои се предностите од интегративната настава. Тие на другите возрасни им објаснуваат на кој начин можат да им помогнат на децата да учат преку секојдневните активности и притоа да ги применуваат новонаучените вештини и знаења. Ова можеби би значело повикување на локалниот библиотекар или некој кој работи во болница да прави нешто со децата што би го интегрирало она што го учат на училиште со она што го прават во другите области од животот.

**Кога учителите ги интегрираат искуствата од учењето со цел децата да можат да ги согледаат врските помеѓу она што го учат и секојдневниот живот и како наученото да го користат во секојдневието, тогаш децата:**

- можат да го пренесат знаењето во долготрајната меморија;
- можат подобро да го користат новото знаење;
- учат вештини за доживотно учење;
- учат зошто треба да знаат одредени нешта за учењето да има поголемо значење.

**ПРИНЦИП 5.4**  
**Учителот користи**  
**стратегии кои ги**  
**промовираат**  
**демократските**  
**процеси и процедури**

- 5.4.1** Учителот применува и промовира процеси и процедури кои ќе ги поттикнат децата позитивно да соработуваат и да си помагаат меѓу себе.
- 5.4.2** Учителот користи стратегии кои ги поттикнуваат детското преземање одговорност и разбирањето на последиците од неа.
- 5.4.3** Учителот користи стратегии кои им помагаат на децата да научат за граници, правила и ограничувања и да ги почитуваат правата на другите во демократското општество.
- 5.4.4** Учителот им дава на децата можност за избор во процесот на учење и во секоја друга ситуација и им помага да ги разберат последиците на тој избор.

### **Зошто е важно да се користат стратегии кои ги промовираат демократските процеси и процедури**

Нема сомнеж дека учителите сакаат нивните ученици да учат, да постигнат најдобри резултати и да го исполнат својот потенцијал. Но, постојат различни начини да се постигне оваа цел. Овој принцип е тесно поврзан со прашањето каков пристап со децата сака да користи учителот: авторитарен или демократски. Авторитарниот пристап подразбира наметнување страв, употреба на казна, употреба на моќ и контролирање. Демократскиот пристап подразбира почит, лична одговорност, учество и уважување.

Сингер и Хан (2007) истакнуваат дека учителите можат да го поттикнат развојот на демократските вештини преземајќи три улоги во одделението:

- улога на заштитник кој ги се грижи сите деца да се чувствуваат безбедно и да одржуваат позитивни односи едни со други;
- улога на авторитет кој ги одржува вредностите и нормите, донесува правила, се договара со децата и кога е неопходно, ги потсетува на истите; и
- улога на посредник кој им помага на децата да најдат заеднички решенија, ги поврзува и помирува и генерално го поттикнува развојот на социјалните вештини.

Учителот исто така има задача да им помогне на децата да ги разберат своите права како сегашни граѓани на држава која ја ратификувала Конвенцијата на Обединетите Нации за правата на детето (Обединети Нации 1990), за нивната универзалност и кои обврски одат со нив. Дури и најмалите деца можат да разберат и да зборуваат за значењето на потребите, желбите, почитта кон другите, потребата од авторитет, правила и правда.

„Демократскиот учител“ користи стратегии кои им помагаат на децата да се чувствуваат вредно, ја поддржува нивната автономија во донесувањето одлуки, ги почитува нивните верувања и вредности, им дава слобода да размислуваат, да бидат креативни и да водат отворени дискусии со другите деца (Seals, 2006; Erwin, 2003). Ова е важно бидејќи истражувањата (Glasser, 1996; Erwin, 2003; Hardin, 2004) покажуваат дека задоволувањето на детската потреба за припадност, моќ, слобода и забава придонесува за повисоки постигнувања во училиште и ја развива неговата внатрешна мотивација за учење. Ливерс (2005) вели дека учителите придонесуваат кон добросостојбата и социјалната ангажираност на детето ако од рана возраст им даваат слобода на избор, го земаат предвид нивното мислење при донесувањето правила и договори во училиницата и им даваат можност да се грижат за околината и за донесувањето одлуки.

Учителот кој ги поттикнува демократските процеси и процедури на детето истовремено му помага да гради продуктивни општествени односи со други. Почитувањето на туѓите права е однесување кое е поверојатно дека ќе се случи кога некој е во можност да сочувствува со околностите и чувствата на другиот. Развивањето на базичните социјални вештини кај децата, како што е слушањето и соработката, се надградува со училишни етос и култура кој се базира на почитување на правата на другите.

Учителите ги одржуваат демократските процеси и преку промовирање на соработката наместо натпреварувањето. Натпреварот не е добар за децата (Saron-Shevin 1999). Во ситуација кога само неколку деца можат да победат, останатите може да се доживуваат како недоволно добри, недоволно умни или вредни. Чувството на безбедност кај децата може да се намали ако почувствуваат дека натпреварот го загрозил нивниот статус. Тоа може да значи дека луѓето ќе лажат и

ќе мамат за да го одржат нивниот статус, бидејќи се охрабрени да победат по секоја цена, наместо да работат со другите. Може, исто така, да значи дека се обесхрабруваат да преземат ризици. Постојат многу области за истражување и учење кои се изгубени бидејќи луѓето не сакаат да бидат перцепирани како неуспешни. Децата не можат да ги поддржуваат другите во нивните напори кога ги перцепираат како пречки кон остварувањето успех, а со тоа се уништува групната енергија на тимската работа.

Создавањето демократска култура во училиницата подразбира промена на очекувањето дека учителот е одговорен за сето учење и создавање. Наместо тоа, тој треба да се перцепира како креатор на средина во која децата и учителот остваруваат заеднички цели во заедницата на учење. Во традиционалните училиници учителот е тој што активно учествува, додека учениците се само слушатели. Погolem дел од времето постои само еднонасочна комуникација меѓу нив. Учителот не добива никаква повратна информација од учениците, поради што тој не ги разбира нивните потреби, ставови и нивоата на разбирање. Во интерактивната училиница ориентирана кон детето која е основана на демократски вредности, учителот користи стратегии кои промовираат еднакво учество од сите во заедницата за учење. Учителите кои ги прифатиле демократските вредности градат демократски училиници преку демонстрирање фер однесување кон децата, зголемување на обемот на слободата на децата и обезбедување еднакви можност за нив (Kesici, 2008).



## ИНДИКАТОРИ НА КВАЛИТЕТ

### 5.4.1

**Учителот применува и промовира процеси и процедури кои ќе ги поттикнат децата позитивно да соработуваат и да си помагаат меѓу себе.**

### Квалитетна пракса

На децата треба да им се дадат можности да соработуваат. Преку заедничкото работење и постигнување нешто кое самите веројатно не би можеле да го постигнат, се учат како да сметаат на други за остварување на целите. За ова е потребно атмосфера која поттикнува соработка наместо натпреварување. За помалите деца ова може да значи работење заедно при градењето со коцки, подготовка на драмска пиеса или заедничка изведба на песна или кореографија. За постарите деца ова може да е некој посложен проект. Овие активности подразбираат директна интерперсонална комуникација при која можат да си помагаат, да се охрабруваат и да се предизвикаат едни со други.

Соработката е добра и затоа што преку неа децата учат да комуницираат и со деца со кои вообичаено не би избрале да работат. Кога работат во групи, децата стануваат свесни за потребата од позитивна интеракција преку која си помагаат и сфаќаат дека меѓусебно си се потребни. Работењето во групи им помага на децата да научат да ги почитуваат туѓите стилови на учење и различните интелигенции. Групната работа на сите им помага да ги остварат и групните и индивидуалните цели.

Но, не може вештините за создавањето на ваква средина за учење да бидат препуштени на среќа. Учителите треба кај децата да негуваат вештини за активно слушање, како да ги менуваат улогите, како да се справуваат со различни мислења и како на различни деца да им доделуваат различни одговорности. Учителите треба на децата да им прикажат како изгледаат и како звучат тие вештини и да им дадат време да ги вежбаат. На пример, како изгледа активното слушање? Слушателот ја гледа личноста која зборува и притоа обично прави некакви изрази на лицето. А звучи како само еден од двајцата да зборува, иако некои слушатели поставуваат прашања или го реформулираат она што го чуле. Учителите треба, исто така, да им покажат како да го решаваат проблемот што може да произлезе, на пример, да научат како да се изразат користејќи соодветни зборови, слушајќи ја другата страна и трагајќи по решенија на проблемот.

Учителите можат да го следат развојот на кооперативниот проект прашувајќи ги децата кои ќе им бидат правилата за интеракција во групата и по кој принцип ќе си ги распределат улогите. Пред почетокот на кооперативните и колаборативните проекти на децата треба да им се даде време заеднички да планираат како ќе ги остварат своите цели. Во текот на проектот децата треба да разговараат и за тоа како индивидуално придонеле во групата и како работат заеднички како тим. Постојат ли нешта кои можат да ги подобрат за да ги постигнат саканите резултати?

## Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога активно бараат различни начини и активности во училиштето преку кои децата ќе можат да соработуваат и да си помагаат, наместо секогаш да се наоѓаат во конкурентски ситуации.

**Кога учителите применуваат и промовира процеси и процедури кои ги поттикнуваат децата позитивно да соработуваат и да си помагаат меѓу себе, тогаш децата:**

- учат социјални вештини;
- учат како да работат како дел од тим или заедници за учење;
- учејќи од другите, добиваат поголема когнитивна стимулација;
- учат дека можат повеќе да постигнат преку соработка со другите;
- повеќе уживаат во учењето;
- учат вештини за самоконтрола.

### 5.4.2

**Учителот користи стратегии кои ги поттикнуваат детското преземање одговорност и разбирањето на последиците од неа.**

## Квалитетна пракса

Учителите треба активно да им помагаат на децата да разберат што прават луѓето, за што се одговорни и што се случува ако не го направат тоа за кое се одговорни. Ова се постигнува преку изложување на децата на проблеми од вистинскиот живот кои се случуваат во училницата, чии настани треба да се дискутираат и да поставуваат хипотетички ситуации во кои децата се запознаваат со поими преку медиумите, книгите и играњето улоги. Исто така, овие активности треба да им помогнат на децата да разберат кои се нивните одговорности во промовирањето на вклученоста и што значи да се грижат за другите со цел да се изгради поимот на заедница.

Учителите треба со децата да разговараат на кој начин ќе се вклучат (кои активности да ги преземат) за да ја извршат својата одговорност, охрабрувајќи ги, притоа, да дефинираат кои улоги и одговорности се потребни во училницата и да одлучат во кои би сакале да бидат тие вклучени. Учителите треба да им помогнат на децата да го најдат најдобриот јазик за дефинирање на одговорностите и преземањето соодветни акции со кои сите ќе ги разбираат своите улоги и постапки што требале да ги извршат.

Но, исто така е важно на децата да не им се држат предавања, туку да се вклучат во разговори за тоа што мислат дека се случило и зошто. Постарите деца кои го достигнале нивото на конкретни операции, можат да дефинираат што мислат за тоа кои се нивните обврски кон училницата и можат да потпишат договори да преземат некои одговорности. Тие можат дури да потпишат и ветувања за училницата, во кои се специфицирани нивните улоги и неопходните акции за исполнување на тие обврски.

### Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса преку вклучување во професионални дискусии и дискусии во заедницата за нивоата на учество и одговорности што децата треба да ја преземат. Тие треба да бидат соодветни на развојното ниво на децата, но учителите истовремено треба да имаат високи очекувања од нив. Децата сакаат да бидат перцепирани како членови на нивната заедница и треба да им се дадат можности колку што можат да придонесат кон заедницата.

### Кога учителите користат стратегии кои ги поттикнуваат детското преземање одговорност и разбирањето на последиците од неа, тогаш децата:

- учат што значи да се биде член на демократско општество;
- учат да се однесуваат на начин кој не ги загрозува другите или ги изложува на ризик;
- учат што значи да се биде фер и праведен;
- учат поефикасно да ги изразуваат своите очекувања;
- ја зголемуваат способноста за создавање доверба и самодоверба.

#### 5.4.3

#### Учителот користи стратегии кои им помагаат на децата да научат за граници, правила и ограничувања и да ги почитуваат правата на другиот во демократското општество.

### Квалитетна пракса

Правилата се важни затоа што обезбедуваат сигурност и структура и затоа што промовираат групна кохезија. („Овие се *нашите* правила.“) Тоа се алатки кои децата ги користат за да се самоконтролираат и саморегулираат и кои им овозможуваат контекст за развој на нивната општествена одговорност (Singer and de Naap, 2008). Преку инволвирањето на децата во донесувањето правила, учителите им помагаат да ги разберат и да се приджуваат за нив секогаш кога е тоа можно. Меѓу добро познатите стратегии кои му се достапни на учителот за да им помогне на децата да научат за граници, правила и ограничувања спаѓаат: користењето правила кои поттикнуваат на некоја постапка наместо правила кои забрануваат определена постапка; ограничувањето на бројот на правилата на минимум; обидот децата сами да го разберат правилото; интервенирањето кога ситуацијата ескалира во нешто опасно и обезбедувањето средства кои на децата им помагаат да ги почитуваат правилата.

Сингер и де Хан (2008) исто така зборуваат за правила кои децата мораат да ги почитуваат. Тоа се главни правила, како што е „не смееме да се повредуваме едни со други“. Исто така, постојат правила за реципроцитет (менување на улогите); за еднаквоста (сите деца се третираат исто); за индивидуални права и солидарност (правила кои негуваат заедништво и взаемна одговорност). Некои од правилата децата сами ги откриваат, без потреба од никаква дискусија. Другпат учителот мора да издава наредби и да биде поцврст.

Учителите се должни на децата да им ја објаснат разликата меѓу моќ и авторитет, како и кога и зошто мора да го послушаат авторитетот. Моќта која не е проследена со авторитет може да биде оспорена. Но, авторитетот е моќ која ја дава системот на некои луѓе за да ја одржуваат безбедноста на останатите (како што е полицијата) или за да извршат некаква работа (на пример учителот, иако и тој ја го помага одржувањето на безбедноста на децата). Учителите треба да им објаснат на децата дека авторитетот доаѓа од правилата и законите. Исто така, кога е потребно тој им помага на луѓето да решаваат проблеми.

Учителите треба праведно да ги спроведуваат правилата кај сите деца. Кога некое дете ќе прекрши правило, учителот прво треба да бара објаснување од него, а потоа да одлучи што ќе прави во врска со тоа. Исто така, сите деца треба да ги разберат последиците од прекршувањето на правилата, за да знаат што следува во такви ситуации (на пример, ако трчаш низ училница и како резултат на тоа повредиш некого, ќе мораш да седиш мирен и да смислиш план како да запомниш дека не смееш да трчаш).

Дури и тогаш кога учителот треба да биде строг и цврст, секогаш треба да има очекувања кои се соодветни на развојното ниво на децата, да се труди да избегне конфликт, да создаде безбедна средина и да биде конзистентен во спроведувањето на правилата. Наместо да дава казна кога децата кршат правила, учителот може да ја разреши ситуацијата со:

- уважување на нивните чувства и/или желби;
- да им каже дека тоа што го прават е неприфатливо и дека мора да престанат;
- да им понудат алтернативно однесување кое е прифатливо.

За да го прекинат неприфатливото однесување кај децата, учителите често пати им нудат алтернативно однесување. На пример, ако детето станува немирно за да привлече внимание, учителот може да понуди да чита со него. Ако на детето му треба повеќе контрола, тогаш може да му даде некоја одговорност со која треба да излезе на крај. Ако е немирно затоа што му е здодевно, тогаш може да му се даде друга активност. Учителите можат да им дадат дополнителна поддршка во следењето на правилата, давајќи им структури како што се графиконите и табелите.

### **Чекор напред**

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога во професионалните групи и заедниците дискутираат за авторитетот и моќта без авторитет и кога размислуваат за тоа дали можеби некои активности со децата се злоупотреба на моќта. На пример, некои деца може да се исклучени од определени групи поради потешкотиите што ги имаат или затоа што се различни. Дали оние што ги исклучуваат од тие групи имаат право тоа да го направат?

**Кога учителите користат стратегии кои им помагаат на децата да научат за граници, правила и ограничувања и да ги почитуваат правата на другиот во демократското општество, тогаш тие:**

- се чувствуваат побезбедно;
- учат за демократските процеси;
- учат како да се контролираат себеси;
- учат како да ги вербализираат своите потреби.

#### 5.4.4

**Учителот им дава на децата можност за избор во процесот на учење и во секоја друга ситуација и им помага да ги разберат последиците на тој избор.**

#### Квалитетна пракса

Дел од живеењето во демократско општество е и имањето слобода да се одлучува за сопствениот живот. Ова е прекрасно право, но со себе носи голема одговорност. Секој избор кој го правиме значи дека многу други опции останале неизбрани. За сè што прават луѓето постојат последици, некои добри, а некои лоши. За сè постои цена. Ако детето сака да слика, во тој момент тоа не може да си игра со другарчето. На децата некогаш треба да им бидат покажани и други избори, како и кои последици ќе следат од она што ќе изберат да го прават. Понекогаш и со самото планирање на активноста децата успеваат да направат подобар избор.

За време на процесот „планирај-направи-оцени“, кога децата го планираат користењето на своето време, а размислуваат за тоа што го правеле, учителите можат да го искористат ова време да разговараат со децата за тоа каков избор имаат или имале и што ќе се случило доколку направиле поинаков избор. Сепак, важно е учителите да го почитуваат изборот на децата откако ќе биде направен и да им дозволат да учат од сопствените грешки.

Постојат и ситуации во кои децата не можат да го имаат конечниот збор. Некои одлуки и избори се претежок товар за едно дете, а некои ги надминуваат нивните капацитети. Во овие ситуации учителот може да отвори дискусија за различните перспективи на проблемот и да се договори со детето за тоа кое би било најдоброто решение или најдобрата одлука за детето, истовремено имајќи го предвид доброто на сите останати во одделението.

Исто така, корисно е на децата да им се читаат книги, да се гледаат претстави, филмови или телевизиски емисии и да се дискутираат изборите што ги прават ликовите во нив. Честопати децата подобро увидуваат кога другите грешат или кога не ги почитуваат правилата, отколку кога тоа самите го прават. Зборувањето за тоа што прават другите и што би се случило ако нешто поинаку направеле им помага да разберат дека истите принципи важат за нив самите.

### **Чекор напред**

Следен чекор на учителот е да бараат ситуации и можности надвор од училиштето во кои децата треба да прават избори. Тие треба да им помагаат на другите возрасни во животот на децата да разберат зошто е важно на децата да им се дозволи да имаат избор. Со охрабрување не само да ги планираат своите активности однапред туку и отпосле да разгледаат зошто и како направиле нешто, тие го помагаат нивниот развој.

**Кога учителите им даваат на децата можност за избор во процесот на учење и во секоја друга ситуација и им помага да ги разберат последиците кои тој избор, тогаш децата:**

- учат што значи одговорност;
- учат саморегулација;
- учат да согледуваат алтернативни решенија;
- се здобиваат со самодоверба.

## Студии и документи користени во ова поглавје

Anderson, L. 2000. *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Blair, C. 2002. School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist* 57(2): 111–27.

Bronson, M. 2000. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.

Brooker, L. 2008. The right to identity and the development of identity. In *Developing Positive Identities—Early Childhood in Focus 3*: 1–14. Milton Keynes, UK: The Open University.

Brooker, L., and M. Woodhead. 2008. *Developing positive identities—Early Childhood in Focus 3*. Milton Keynes, UK: The Open University.

Denham, S., and R. Weissberg. 2004. Social and emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood*, edited by E. Chessebrough, P. King, T. Gullotta, and M. Bloom. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

de Posada, J. 2009. Don't eat the marshmallows yet. TED (Technology, Entertainment, Design): Ideas Worth Spreading. [http://www.ted.com/talks/joachim\\_de\\_posada\\_says\\_don\\_t\\_eat\\_the\\_marshmallow\\_yet.html](http://www.ted.com/talks/joachim_de_posada_says_don_t_eat_the_marshmallow_yet.html).

Driscoll, A. and N. Nagel. 2008. *Early childhood education: Birth–8: The world of children, families, and educators*. New York: Allyn & Bacon.

Early Years Foundation Stage (EYFS). 2007. The National Strategies. *Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. United Kingdom: Department for Education and Skills.

Elias, C. and L. Berk. 2002. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly* 17(2): 216–38.

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

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

European Commission. 2004. *Key competences for lifelong learning: A European reference framework. Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme*. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.

Finn, J. and D. Rock. 1997. Academic success among students at-risk. *Journal of Applied Psychology* 82: 221–34.

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

Goleman, D. 1996. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

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

Hardin, C. 2004. *Effective classroom management models and strategies for today's classroom*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Kagan, S., E. Moore, and S. Bredekamp, eds. 1995. *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Goal1 Technical Planning Group Report 95-03. Washington D.C.: National Education Goals Panel.

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

Knitzer, J. and J. Lefkowitz. 2005. *Resources to promote social and emotional health and school readiness in young children and families: A community guide*. New York: National Center for Children in Poverty.

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

Leong, D. and E. Bodrova. 2006. *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education.* 2d ed. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

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

NICHD Early Child Care Research Network. 2003. Social functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with current classroom experiences. *Child Development* 74: 1639–62.

NICHD Early Child Care Research Network. 2005. A day in third grade: A large scale study of classroom quality and teacher and student behaviors. *Elementary School Journal* 105: 305–23.

Piaget, J. 1967. Logique et connaissance scientifique. *Encyclopedie de la pleiade.* Paris: Gallimard.  
——— 1985. *The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development.* Chicago: University of Chicago Press.

Pianta, R.C., K.M. LaParo, and B.K. Hamre. 2006. *CLASS: Classroom assessment scoring system manual for preschool (Pre-K) version.* Charlottesville, Va.: Center for Advanced Study of Teaching and Learning. [www.virginia.edu/vprgs/CASTL/](http://www.virginia.edu/vprgs/CASTL/).

Raver, C. 2004. Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development* 75(2):346–53.

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

Reading and Writing for Critical Thinking International Consortium (RWCT). 2004–2005. New York: Open Society Institute and Newark, Del.: International Reading Association. [http://ct-net.net/ct\\_about](http://ct-net.net/ct_about).

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

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

Shanker, S. 2009. *Developing pathways: Scaffolding for early learners.* Presented at British Columbia School Superintendents Association (BCSSA) conference, Tomorrow's Early Learning: Access and Equity for All Children, Vancouver, Canada. <http://www.bcssa.org/pro-d/conf-present.html>.

Shoda, Y., W. Mischel, P. Peake. 1990. Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology* 26(6): 978–86.

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

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

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

Spiegel, A. 2008. *Old fashioned play builds serious skills.* NPR. [www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=19212514](http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=19212514)

Thomas, A. and S. Chess. 1977. *Temperament and development.* New York: Brunner/Mazel.

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



Vandenbroeck, M. 2008. The challenge for early childhood education and care. In *Developing Positive Identities—Early Childhood in Focus 3*: 26. Milton Keynes, UK: The Open University.

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