



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:

Средина за учење

Средината за учење многу влијае врз когнитивниот, социјалниот, емотивниот и физичкиот развој на детето. Со создавањето една физички, психички и социјално безбедна и стимулативна средина која нуди разновидни материјали, задачи и ситуации, соодветни на развојното ниво, учителот го поддржува учењето на детето преку индивидуално и групно истражување, игра, користење на разни ресурси и интеракција со други деца и возрасни.

Кога учителот води сметка секое дете да се чувствува добредојдено, тој праќа порака дека ја почитува секоја единка, дека секое дете и семејство е важен дел од училишната заедница и дека секое дете има можност да ги користи заедничкиот училишен простор и ресурси и да учествува во нивното одржување. Преку обезбедувањето сигурна средина за учење и со одговарање на специфичните потреби за учење на децата, учителот ги охрабрува да работат и индивидуално и заеднички, да се вклучуваат во различни видови активности и да преземаат ризици во учењето. Важни компоненти на една стимулативна средина за учење се областите и ресурсите надвор од училиштето и заедницата.

ПРИНЦИП 6.1
Учителот создава
средина за учење во
која секое дете се
чувствува добро.

- 6.1.1 Учителот создава средина во која секое дете се чувствува пријатно и како дел од неа.
- 6.1.2 Учителот ги почитува децата интересирајќи се за нивните чувства, идеи и искуства.
- 6.1.3 Учителот создава услови во кои секое дете може слободно да се изразува.
- 6.1.4 Учителот создава средина која ги поттикнува децата да преземаат иницијативи за развој и учење.
- 6.1.5 Учителот ги поттикнува децата да се зближуваат меѓу себе и да остварат индивидуален однос со него.

Зошто е важно да се создаде средина за учење во која секое дете се чувствува добро

Во последно време поимот на благосостојба станува сè поактуелен во истражувањата за раниот детски развој се смета за важен предуслов за водење на исполнет живот под притисоците на 21. век. Обезбедувањето благосостојба на детето подразбира грижа за неговиот физички, емотивен, социјален и когнитивен развој.

Првото нешто кое паѓа на памет кога ќе се рече „средина за учење“ е физичката околина. Но, во рамките на овој принцип, фокусот е на развивање на социјално-емоционалните услови во кои детето може да напредува, притоа имајќи предвид дека физичката, психичката и социјалната средина честопати се преклопуваат и си влијаат една на друга.

Според Ливерс (2005), благосостојбата се опишува како состојба во која детето изгледа задоволно, ужива во активностите, изразува внатрешен мир и опуштеност, а истовремено покажува енергичност и виталност. Децата изгледаат среќни, спонтани се, лесно им се пристапува и брзо се опорувачуваат од непријатни искуства. Тие се отворени кон околината, емотивно се достапни и флексибилни, бидејќи се во средина/ситуација која ги задоволува нивните потреби. Изгледа дека имаат позитивна слика за себе и дека се во допир самите со себе. Според Принципот 1.3, Ливерс (2005) забелжува дека благосостојбата на децата е поттикната кога се задоволени нивните базични потреби:

- физички потреби (*потребата да се јаде, пие, движи, спие итн*);
- потреба за близина, топлина и нежност (*да се биде прегрнат, физички контакт, близина, примање и давање топлина и љубов*);
- потреба за безбедност, јасност и континуитет (*потребата од колку-толку предвидлива средина, потребата децата да знаат колку се способни, потребата да знаат што е, а што не е дозволено и потребата да знаат дека можат да сметаат на други*);

- потребата од признание и пофалба (*чувството дека се прифатени и ценети од другите, чувството дека некому нешто значат и чувството на припадност на група*);
- потребата да се доживаат како способни (*чувството дека можат нешто самостојно да направат, дека во нешто се добри, обидите да ги пречекорат границите на своите способности, доживувањето успех*);
- потребата од смисла и (морална) вредност на нештата (*чувството дека се „добри“ личности и чувството дека се поврзани со други и со светот*).

Како што може да се очекува, благосостојбата е тесно поврзана со интеракциите. Во едно интервју, Шонкоф вели (*Learning Stewards*, 2009):

Децата се раѓаат со способност за учење...и затоа е неопходно да се создадат оптимални средини во кои детето може што е можно повеќе да се развива. Голем дел од развојот се базира на лични искуства и искуства во средината во која детето живее. Квалитетот на релациите кои децата ги имаат со важни луѓе во нивните животи, како и интеракциите и чувствата кои тие релации ги носат, всушност влијаат врз создавањето на архитектурата на мозокот.

Поврзано со интеракциите е и нивото на сигурносна приврзаност која детето ја остварува со учителот. Како што беше претходно спомнато, сигурносната приврзаност со учителот во раниот детски развој е исто така важна и за когнитивниот, социјалниот и емотивниот развој на детето (Londerville and Main, 1981; Howes, Hamilton and Matheson, 1994; Jacobsen, Edelstein and Hoffman, 1994; Howes, Hamilton and Phillipsen, 1998; Grossman, Grossman and Zimmerman, 1999; Howes, 1999; Shonkoff и Phillips, 2000; Shanker, 2008). Според истражувањата, оние деца кои имале стабилни релации со нивните

предучилишни учители и воспитувачи имале добри интеракции со врсниците и позитивни релации со учителите и соучениците и во основно училиште. Децата биле посоработливи со другите, покажувале поголема внатрешна контрола, имале подобри односи со врсниците, биле помалку агресивни и се вклучувале во посложени игри.

Стиловите на интеракција на учителите со децата им помагаат да градат позитивни и емотивно стабилни релации со другите деца како и со возрасните (Riley et al., 2008). Децата чии учители биле топли и се однесувале со почит кон нив (на пример, учители кои слушале кога децата им зборуваат, кои гледале во очи кога слушаат, се однесувале праведно), развиле позитивни и квалитетни релации со другарчињата. Таквото чувство на безбедност и сигурност кое го остваруваат блиските релации со учителите и другарчињата, на децата им овозможува стабилна основа за соочување со развојните предизвици. Кога децата ги доживуваат учителите како стабилни извори на поддршка, полесно се справуваат со предизвиците. Како резултат на тоа, за остварување на социјален и академски успех на училиште, голема е важноста на релацијата учител-дете.

Доброто социјално, емотивно и психичко здравје го штитат детето од сегашни и идни емотивни проблеми и проблеми во однесувањето. Истражувањата покажуваат дека социјалната и емотивната благосостојба на децата е важна и затоа што влијае врз нивното физичко здравје (и како деца и како возрасни) и можат да определат како ќе напредуваат на училиште (Power and Hertzman, 1997; Topitzes et al., 2009).

Според Рајли и соработниците (2008), децата кои имаат стабилни релации со учителите и чувство на благосостојба, развиваат:

- самодоверба во социјалните релации затоа што знаат дека учителот ќе биде присутен кога ќе му биде потребен на детето да му пружи утеха и поддршка;
- убеденост дека ја заслужуваат љубовта и вниманието кои ги

добиваат и дека се вредни и посебни личности;

- идеја за тоа што да очекуваат од односите со другите;
- знаење за тоа како правилно да стапуваат во интеракција со другите, вклучително и како да привлечат нечие внимание, како да споделуваат и да прават компромиси и како да се справуваат со негативни емоции.

Рајли и соработниците (2008) истакнуваат дека освен поврзувањето, важно е на децата да им се дозволи да истражуваат.

Поврзувањето и истражувањето претставуваат спротивни мотиви и однесувања. Поврзувањето потекнува од потребата да се биде блиску до тој кој пружа грижа за детето да се чувствува безбедно. Истражувањето потекнува од потребата да се излезе надвор од зоната на конфор и да се учи за светот. Децата инстинктивно ги прават двете нешта.

Учителите треба да создадат стабилна база за „емотивна и физичка безбедност“ за децата да можат да бидат блиску додека истражуваат и да можат да се вратат ако е потребно. Истражувањето и поставувањето прашања се клучни делови на процесот на учење. Со цел учителите да го поттикнуваат решавањето проблеми, тие мораат да го поттикнуваат и преземањето ризици (Young, 1991; Grotzner, 1998; Play England, 1996). Преземањето ризици е важен фактор во учењето на јазикот (Beebe, 1983; Underhill, 1999; Brown, 2000), во учењето читање (Michael, 1981; *Learning Stewards* 2009) и во било кои аспекти на науката и научниот метод.

Дефиницијата на благосостојба ги вклучува не само тоа како луѓето се чувствуваат, на пример, чувствата на задоволство, уживање и слично, туку и како луѓето функционираат, на пример, нивното чувство на автономност, компетентност, интерес и ангажман (Sen, 1999). Овој аспект се темели на филозофските идеи на Аристотел за евдајмонија или квалитетниот живот и ги премостува областите на личните и јавните аспекти на компетенциите, слободите и можностите.

Истражувањата покажуваат дека развојот и учењето се унапредуваат кога детето е во состојба на „занес“, затоа што целосната концентрација делува како внатрешна награда и ги мотивира децата прогресивно да повторуваат определена активност на сè повисоките нивоа на предизвик (Anderson, 2003; Rathunde and Csikszentmihalyi, 2005, 2006). Според Чикшентмихаљи (1990) занесот е комплетно фокусирана мотивација. Таа е еднострана внесеност и веројатно претставува врв во ангажирањето на емоциите во функција на извршувањето задачи и на учењето. Спротивно на надворешната мотивација, каде нештата ги правиме заради исходот – ако, на пример, работиме само заради платата или учиме само за да не бидеме казнети, внатрешната мотивација значи правење на нештата затоа што ги сакаме самите активности. Во споредба со луѓето кои се надворешно мотивирани, луѓето со внатрешна мотивација покажуваат поголем интерес, ентузијазам и задоволство за оние задачи за кои се внатрешно мотивирани. Истовремено, тие покажуваат подобрена изведба, упорност и креативност во врска со тие задачи (Carroll, 2004).

Овој принцип се однесува на остварувањето топла, интимна атмосфера налик на домот на детето, за да ја осигура неговата благосостојба и да ја стимулира неговата иницијатива, самостојност и внатрешна мотивација. Клуч за остварување на емотивно безбедна и здрава средина која ја негува благосостојбата на детето е учителот кој го поддржува и охрабрува детето и ја стимулира активноста наместо да ја спречува. Изјавата: „Луѓето не ги интересира колку знаеш, но сакаат да знаат колку се грижиш“ е моќна и има сериозни импликации, особено за учителот. За да постигнат високи и квалитетни резултати и да развијат љубов кон учењето, на децата им е потребно да се чувствуваат прифатени и слободни да се изразат без страв дека ќе бидат отфрлени или исмеани. Според Ливерс (2005) благосостојбата на децата не е само поврзана со стимулативната средина (добра инфраструктура и опрема, разновидни материјали за играње и други активности и слично), туку ги вклучува и следниве нешта:

- позитивна атмосфера и работна клима во училиницата (пријатна атмосфера, позитивни интеракции, чувство на припадност и слично)

- простор за иницијатива (децата честопати можат сами да ги бираат активностите во кои ќе учествуваат, што е можно повеќе се вклучени во практични активности, создавање правила и правење договори)
- ефикасна организација (јасен дневен план, соодветен на развојните нивоа на децата, без неискористено време, оптимално давање инструкции и насоки, соодветно групирање итн.)
- емпатичен однос од страна на возрасните (водење сметка за чувствата и потребите на децата, интервенирање на стимулативен начин и истовремено давање простор за иницијатива)

Благосостојбата е поврзана и со создавањето средина на вклученост. Сапон–Шевин (1990) вели дека средината на вклученост ги опфаќа сите видови разлики кои се инкорпорирани во една заедница во која:

- отворено се зборува за начините на кои луѓето се разликуваат и за видот на помош и поддршка која им е потребна;
- има стремеж да се одговори на индивидуалните потреби на децата во контекст на заедништво и поврзаност;
- има посебно внимание за начините на кои разликите на децата можат да прераснат во основа за дискриминација и угнетување, како и негување на сојузништво помеѓу нив.

Детската благосостојба се подобрува кога тие се чувствуваат почитувани. На нивните различни интереси, способности, претходни искуства и вештини се гледа како на предности, а не како на пречки кои треба да се отстранат. Стимулативната средина го поддржува успехот на секое дете, без разлика дали најдобро работат сами, во група, или учат на визуелен, аудитивен, кинестетички или тактилен начин. Училишната средина која се грижи за благосостојбата на сите деца, нуди можности за сите стилови на учење, искуства, култури, јазици, преференции итн.

6.1.1

Учителот создава средина во која секое дете се чувствува пријатно и како дел од неа.

Квалитетна пракса

Да се припаѓа значи: да се доживуваш, а и другите да те доживуваат како дел на заедницата за учење, со истите права и обврски како сите останати. Што мислат децата за одењето на училиште и до кој степен се чувствуваат дека припаѓаат во образовниот процес има големо влијание врз нивните постигнувања. Чувството на припаѓање или „вклопување“ може да го охрабри или да го обесхрабри детето да учествува во училиштето/градинката и тоа влијае врз неговиот академски успех. Идејата за себеси во академска смисла е значително поврзана со вклопеноста во училишната.

Кога децата се препознаваат себеси во училишната или училишната средина, тогаш тие чувствуваат дека се вклопени. На пример, учителот може да закачува фотографии од децата и од нивните семејства на ѕидот и да ги користи во активностите за учење. Исто така, тој може да имплементира елементи од домашните средини на децата во училишната, како што е јазикот на кој тие зборуваат дома, рутините кои ги следат или артефакти кои им се важни.

Училишната средина треба да ги почитува повеќеслојните идентитети на децата. Тоа што детето доаѓа од определена етничка група или има некаков недостаток, не значи дека единственото нешто што го дефинира во училишната средина треба да е неговата етничка припадност или недостаток. Децата припаѓаат во повеќе различни групи и се уникатни човечки суштества. Еден од начините да се адресираат повеќеслојните идентитети на децата е да се уважат нивните интереси, да им се дадат повеќе можности да зборуваат за нивните интереси и за нивните претходни искуства.

Училишната средина која се базира на соработка наместо на конкуренција повеќе придонесува за создавање емотивно безбедна средина за учење. Целта на учењето треба да биде соработка, а не натпревар. Со стимулирање конкурентска средина на децата им се испраќа порака дека другите луѓе им стојат на патот кон успехот и дека треба да се победи по секоја цена. Ова го намалува чувството на безбедност. Учителите треба во секоја ситуација да бидат фер и праведни, барајќи од децата едни на други да си ги признаат компетенциите, напорите и работата.

Во кооперативната средина децата знаат дека на другите им е важен нивниот придонес и дека заедно создаваат средина која им дава чувство на припаѓање. Учителите треба секогаш да наоѓаат начини децата да се поддржуваат едни со други и треба да интервенираат кога некое дете е исклучено од активностите на другите. Создавањето заедница подразбира формирање на посебен идентитет и традиции, култура, изглед, правила и слично, во кои придонесуваат сите во групата и кои го рефлектираат и уважуваат индивидуалниот идентитет на секое дете. Учителите можат заедно со децата да создадат традиции кои им помагаат на децата да формираат емотивни врски со одделението, поттикнуваат позитивни чувства и чувство на припадност во групата. Тоа значи смислување активности и создавање искуства кои се специфични за тоа одделение, кои им се познати на сите во одделението и кои се повторуваат со цел да се формираат традиции. Тоа може да бидат и одделенски маскоти, книги за одделението, одделенски поговорки и слично. Учителите треба, исто така, да дадат можности (на пример,

утрински состаноци, кружоци и слично) во кои децата можат да ги споделат своите идеи, да се слушаат едни со други и да вежбаат правење компромиси и градење консензус. Ова се прави, меѓу другото, со вклучување на децата во процесот на донесување одлуки, давање можности за смислување заеднички решенија и развивање на заеднички правила. Тие, исто така, треба да обезбедат разновидни можности за децата да се вклучат во разговори за праведноста, пријателството, одговорноста, авторитетот и разликите.

Децата мораат да се чувствуваат пријатно и да знаат како да му пристапат на учителот ако имаат проблем; да знаат што очекува учителот од нив и да почувствуваат дека на учителот му се важни нивните мисли, чувства и идеи. Најдобриот начин учителот да успее во тоа децата да се чувствуваат пријатно, е да ги ангажира на начин кој им покажува дека ги сака и ужива во интеракцијата со нив.

И на крајот, учителите треба кај децата да градат чувство дека припаѓаат во нивните заедници и во светот. Не е добро од училиниците да се прават изолирани острови. Учителите можат да им читаат книги, да дискутираат за слики и слично, кои на децата им покажуваат дека постојат и други луѓе кои се грижат за нив и на тој начин да учат како да се чувствуваат безбедно во светот.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога работат со колегите во училиштето или други луѓе од заедницата, на тоа да направат средини за учење со поголема вклученост, кои на сите деца им пружаат чувство на припадност.

Кога учителот создава средина во која секое дете се чувствува пријатно и како дел од неа, тогаш децата:

- се чувствуваат компетентно и безбедно;
- чувствуваат дека учителот и другите деца го прифаќаат;
- слободно постават прашање и бараат помош;
- учат како да соработуваат со други;
- чувствуваат задоволство во училиштето;
- имаат повеќе позитивни искуства;
- се чувствуваат самоуверено кога се дел од група;
- опуштени се и фокусирани на процесот на учење;
- учат како тимски да работат.

6.1.2

Учителот ги почитува децата интересирајќи се за нивните чувства, идеи и искуства.

Квалитетна пракса

Чувството на благосостојба е многу тесно поврзано со тоа дали се чувствуваме почитувани и дали сметаме дека другите искрено ги интересираат нашите чувства, идеи и искуства. Како што беше спомнато претходно, зборот почит значи да се мисли на другите, да се обрнува внимание, да се земаат предвид туѓите чувства, да се избегнува наметнување и прекршување на правата. Учителите покажуваат почит преку стимулирање, охрабрување, признавање и прифаќање на идеите и искуствата на децата. Учителите се вклучуваат во активно слушање, ги развиваат идеите и замислите на децата и ги вклучуваат во искуството на учење. Тие често влегуваат во интеракција со секое дете, срдечни се со нив и се грижат за нивните физички и емотивни потреби. Тие ја

препознаваат и почитуваат уникатноста на секое дете и секое семејство.

Учителите исто така ги охрабруваат и им помагаат на децата да ги изразат своите чувства. Тие ова го постигнуваат со организирање активности преку кои децата учат да ги именуваат своите емоции и да го препознаат моментот кога ги чувствувале овие емоции во нивното тело, правејќи табела на емоции со нив, играјќи игри, играјќи улоги или правејќи ѕидни речници на емоции. Можат на децата да им дадат да состават листа на начини на кои сакаат да бидат третирани кога минуваат низ различни емоции и да ги мотивираат децата соодветно да ги третираат другарчињата кога тие се однесуваат на определен начин. Учителите, исто така, охрабрувајќи дијалог меѓу децата, треба да им помогнат да градат меѓусебна емпатија и почит преку идентификување на сродни елементи на нивните чувства и искуства. Учителите не треба да ги осудуваат или етикетаат чувствата на децата како лоши или погрешни, туку да им дадат до знаење дека сите емоции се прифатливи, помагајќи им притоа да ги изразат на соодветен начин.

Голема промена во филозофијата на третманот на детето, која доаѓа од перспективата на детските права е дека децата треба да бидат вреднувани како деца, според она што се во моментот и што можат да го направат, а не според она што би можеле да станат, односно како „идни возрасни“. Со други зборови, иако учителите се одговорни за развојот на децата, исто така е важно децата да се разберат и почитуваат онакви какви што се во моментот и да не се споредуваат со стандарди за возрасни. Епстеин (2007) истакнува дека „целиот детски свет може да е обоен од моменталните емоции, бидејќи тие живеат во моментот и се фокусираат на себе си“. Ние не покажуваме почит кон децата кога им ги негираме емоциите, туку кога им помагаме да ги препознаат и да ги изразат на соодветен начин.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога заедно со колегите од училиштето и заедницата согледуваат како чувствата, идеите и искуствата на децата ги оформуваат нивните животи, со цел да им овозможат повеќе позитивни искуства во нивните домови и заедници.

Кога учителот ги почитува децата интересирајќи се за нивните чувства, идеи и искуства, тогаш тие:

- учат како да ги почитуваат другите;
- развиваат позитивна слика за себе и самопочит;
- зборувајќи за своите чувства, идеи и искуства ги зголемуваат своите јазични способности;
- ги подобруваат своите комуникациски вештини;
- го зголемуваат својот капацитет за емпатија.

6.1.3

Учителот создава услови во кои секое дете може слободно да се изразува.

Квалитетна пракса

Најважната задача на учителот е активно да ги слуша и да ужива со децата. Повторно, важно е учителите да им обрнуваат внимание на децата кога тие им зборуваат, да ја охрабрат нивната спонтаност и да им дозволат да се доискажат без да ги прекинуваат. Ова ја поттикнува детската самосвест и капацитетот за креативно мислење, бидејќи детето доживува дека е прифатено, сигурно и поддржано во неговите истражувања, игри и изразување на себе си. Ако учителите ги поправаат и пребрзо донесуваат заклучоци за тоа што децата сакаат да кажат, децата нема да се чувствуваат спремни да се изразат себе си. Учителите треба, исто така, да ги охрабрат децата да поставуваат прашања едни на други и на возрасните, како форма на изразување.

Децата можат да се изразат себеси на разни креативни начини: преку цртеж, драматизација, раскажување или пишување приказна, пеење, танцување итн. и тие треба да се охрабрат во тоа и особено при тоа да ги опишуваат своите идеи, напори и производи. Децата можат да се изразуваат и низ различни активности, без разлика дали се тоа индивидуални или групни активности. Ова подразбира обезбедување различни простори и времиња во денот посветени на самоизразување. Учителите треба да ги разберат и да ги негуваат различните интелигенции кај децата, без разлика дали се работи за телесно-кинестетичка, интерперсонална, вербално-лингвистичка, логичко-математичка, интраперсонална, визуелно-спиритуална, музичка или натуралистичка интелигенција. Тие треба, исто така, децата да ги запознаат со различни видови уметничко изразување и да ги поттикнат да се обидат со различни форми на израз.

Играта е клучна активност за детското ментално здравје и креативност. Низ играта, децата ги изразуваат своите стравови, ги истражуваат своите надежи и соништа и ја покажуваат сржта на нивното постоење. Играјќи, децата се во можност да иницираат активности, наместо само да реагираат. Децата можат креативно да се изразат и да иницираат активности кога учителите даваат материјали со кои децата можат да си играат или да ги користат на различни начини. Играта е, исто така, безбедно место во кое децата можат искрено да се изразат. Некогаш децата не можат со зборови да ги изразат силните емоции кои ги чувствуваат, но можат да ги изразат преку игра. Тие често го играат она кое што во моментот го доживуваат на емотивно ниво. За некои деца тоа може да се чувствата за новото бебе дома, споделувањето со другите или страшните чудовишта. За други тоа може да се посериозни животни настани као што е смрт, болест, злоупотреба или губиток.

Поддржувајќи ги децата во изразувањето на себеси во училишната средина, истовремено ја поддржуваме и нивната креативност. Креативноста не се однесува само на цртање и уметност, таа во суштина се однесува на начинот на кој мислиме и обработуваме информации. Градејќи ја креативноста на детето му помагаме самоуверено да се впушта во нови или сложени искуства. Децата кои биле охрабрувани во нивната креативност, не ги одбиваат таквите искуства, туку се способни да поставуваат хипотези, да ги проверуваат и одново да ги проверуваат сè додека не стигнат до прифатлив крај.

Чекор напред

Понекогаш децата можат слободно да се изразуваат во училиницата, но не и на други места. Учителите прават чекор напред во својата пракса кога бараат начини на кои децата можат слободно да се изразуваат во целото училиште и да го дадат својот придонес кон дебатата за сите овие прашања, кои ги тангираат и нив самите. На пример, може од децата да се бара да предложат мени за оброците во училиштето, да се смислат какви училишни прослави сакаат, да се бара нивно мислење за тоа како би сакале да изгледа училиштето итн.

Кога учителот создава услови во кои секое дете може слободно да се изразува, тогаш децата:

- имаат шанси за разновидно изразување на нивното мислење;
- истовремено развиваат поголемо разбирање за себе и поголема емпатија кон другите;
- развиваат самостојност, самомотивирање и личен израз;
- ги интегрираат и претставуваат своите искуства на поосмислен начин;
- развиваат однос кон музиката, танцот и движењето, драмската изведба, раскажувањето приказни, ликовното изразување итн.
- самостојно работат и планираат со цел да создадат сопствен израз;
- развиваат љубопитност, способност за решавање проблеми, вербални и невербални изрази на нивните искуства и чувства;
- развиваат чувства на гордост и самопочит;
- се чувствуваат сигурни слободно да ги споделуваат своите мисли и идеи со другите.

6.1.4

Учителот создава средина која ги поттикнува децата да преземаат иницијативи за развој и учење.

Квалитетна пракса

Училиницата претставува средина за учење која соодветствува на развојното ниво на децата и која ги поддржува детските истражувања, опсервации и експериментирања, дозволувајќи преземање ризици во безбедни рамки. Учителите создаваат интелектуално, социјално, емотивно и физички адекватна средина која го унапредува развојот на детето и неговото учење. Ваквата средина ја негува самопочитта, позитивната самосвест и социјалната компетентност, нудејќи можност за безбедно учење со диференцирани активности за сите деца да имаат вистинска шанса за успех и да бидат ангажирани соодветно на нивното владеење на вештините. Диференцијацијата ја зголемува можноста дека секое дете ќе почне да напредува во својата зона на нареден развој. Тоа значи дека децата можат да работат на ниво во кое се чувствуваат сигурно и каде сметаат дека се компетентни да ја постигнат целта, требајќи им притоа само малку помош. Децата не треба да се чувствуваат загрозувани од тежината на задачата, бидејќи тоа создава нездрави нивоа на стрес кај детето.

На децата многу им значи што мисли учителот. Ако тој мисли дека детето може да успее, тогаш и тоа самото ќе мисли така. Учителите можат да им помогнат на децата да се чувствуваат

поуспешни градејќи им ја самостојноста, што подразбира и доделување одговорност веднаш штом децата ќе станат способни да се справат со одговорноста. Помагајќи им да постават и ги остварат своите цели, учителите им помагаат на децата да развијат самостојност. Кога ќе се видат како ги постигнуваат целите кои сами си ги поставиле, самодовербата на децата драматично ќе се зголеми.

Негувањето безбедна клима за учење може да значи и адресирање на неуспехот на поинаков начин. Учителите на деца во рано детство, треба да имаат предвид дека неуспехот е составен и природен дел на процесот на учење, предизвик и нов почеток. Огромен дел од светските изуми и откритија биле токму таков случаен, непланиран „неуспех“. Меѓу попознатите „неуспеси“ се, на пример, чоколадните бисквите, кока-колата, светилката, самолепливите ливчиња за пораци и фризбито. Има многу приказни за луѓе кои светот ги проценил како неуспешни, а кои подоцна постигнале фантастични нешта, како што се Ајнштајн, Бетовен, Толстој и Мартин Лутер Кинг. Тие можат да бидат инспирација за децата. Учителите можат и да им помагаат на децата во размислувањето за сопственото искуство при неуспехот да решат некој проблем.

Кога учителите на децата им помагаат да постават и да ги остварат своите цели, тие всушност им помагаат да преземаат ризици и да ги согледуваат предностите и недостатоците на своите идеи и работа. Тие се фокусираат на процесот на учење наместо на крајниот резултат. На пример, им даваат „неделни активности“ кои децата треба да ги завршат до петок, за секое дете да може да го планира своето време.

За да се поттикне смисленото истражување во училищата, учителите обезбедуваат соодветни материјали и ја организираат средината на тој начин што децата можат да експериментираат со материјалите и да тестираат хипотези. Учителот го следи детето кое испробува некоја идеја и му помага да презема соодветни чекори за да може со својата идеја да доживее успех. Учителот ја негува надежта и довербата кај децата објаснувајќи им и водејќи ги кон тоа дека можат да најдат алтернативни начини да ја постигнат целта, да решат некој проблем или да научат нешто. Ако децата се чувствуваат фрустрирани, имаат потешкотии или имаат проблем да почнат нешто, учителите им даваат дополнителна помош, трудејќи се истовремено да ги поттикнат самостојно да работат. Учителите формулираат задачи со отворен одговор (на пример, „како би се одвивал животот на Месечината“), на кои децата одговараат независно или во групи.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога размислуваат за оние процеси во образовниот систем кои ја гушат детската креативност и преземањето ризици и се залагаат за имплементација на други процеси кои би ја стимулирале детската креативност. Тие овие идеи ги споделуваат со колеги од нивното и другите училишта на професионални состаноци.

Кога учителот создава средина која ги поттикнува децата да преземаат иницијативи за развој и учење, тогаш тие:

- се чуваат незасегнати од критиката или исмевањето од соучениците, колективот или другите возрасни;

- се чувствуваат повредни и прифатени онтакви какви што се;
- се ангажираат во посложени, но остварливи задачи;
- се чувствуваат посамоуверени;
- повеќе уживеат во процесот на учење;
- понаклонети се кон испробување нови нешта и запознавање нови луѓе.

6.1.5

Учителот ги поттикнува децата да се зближуваат меѓу себе и да остварат индивидуален однос со него.

Квалитетна пракса

Како што беше наведено претходно, голем удел во создавањето социјално-емоционална средина која ја негува детската благосостојба е средина која на детето му помага успешно да стапува во интеракција со други. Во средината во која функционира малото дете, секоја ситуација на интеракција меѓу учителот и детето е можност за развој на позитивни односи. Однесувањата на учителот, како што се активното слушање на децата, воспоставувањето контакт со очи со нив, мирното и спокојно зборување и вклучување во повеќе интеракции еден спрема еден и лице в лице со малите деца (наместо стоење над нив) придонесува за стабилни релации меѓу учителот и детето. Сите деца имаат потреба од нежност, близина, топлина и безусловна поддршка. Им требаат преградки, соодветен физички контакт и да имаат физичка близина со возрасните. На децата им е потребно возрасните да се смеат заедно со нив за да почувствуваат дека и нив им е забавно и дека се исто толку среќни колку и децата, наместо да се чувствуваат како нечија обврска.

Учителите може да поттикнат стабилно врзување учејќи како да го „прочитаат“ детето и соодветно да одговорат на неговите потреби. Тие треба да се обидат да разберат зошто детето се чувствува на определен начин и што се обидува да искомунцира однесувајќи се како што се однесува. Учителите секогаш треба навремено да реагираат на сигналите на вознемиреност на децата. Ако детето има проблеми со учењето, емоциите или во социјалните ситуации, учителот не смее да го осудува. Тие треба да прифатат дека секое дете има специфични емотивни и социјални потреби и што е можно подобро да одговори на истите. Учителите ја увидуваат уникатноста на секое дете. Тие развиваат односи со секое дете посебно, обезбедувајќи поддршка и грижа која е постојана, културно чувствителна, навремена и која ги смирува. Тие зборуваат со децата за тоа што прават и се интересираат за нивните чувства, идеи и искуства, без да ги осудуваат нив самите, нивните ставови или знаење. Исто така, тие им даваат признание на постигнувањата и напорите на децата. Тие се конзистентни и осетливи во давањето повратна информација.

Учителите даваат можности секое дете да им се обрати за доверливи нешта. Учителот има предвид дека на децата им е потребно и индивидуален контакт со него и за тоа наоѓаат време, што може да значи седење и разговарање со детето за време на одмори или оброци. Исто така учителот води сметка физичката средина да го поддржува создавањето на ваков вид на интеракции, на пример да има меки места за седење каде можат да седнат со децата и да читаат заедно. Се трудат, колку што можат повеќе, да ја следат активноста и интересот на детето во неговата игра. Ова може да подразбира и седење заедно со детето на подот.

Учителите ја разбираат поврзаноста на децата со нивните родители или старатели. Тие секое утро треба да им помагаат да направат транзиција во училишната средина. Треба да ги прифатат нивните чувства и да им дадат доволно време да ја направат транзицијата. Јасно им е дека децата сакаат да се поздрават со нивните родители/старатели, а не да помислат дека тие едноставно исчезнале. Им објаснуваат на родителите дека вознемиреноста на децата е нормална и дека треба да создадат ритуали на разделба кои се предвидливи и кои им покажуваат на децата дека тие секогаш ќе се враќаат по нив.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога сфаќаат дека со некои луѓе полесно се поврзуваме отколку со други. Тие размислуваат зошто е тоа така, дали фактот што, на пример, некое дете им е послично или поразлично, може да создаде конфликт. Откако ќе размислат или ќе побараат совет за тоа зошто со некои деца не можат да создадат квалитетна врска како со некои други, учителите посветено работат да ги надминат тие свои ограничувања.

Кога учителот ги поттикнува децата да се зближуваат меѓу себе и да остварат индивидуален однос со него, тогаш децата:

- го продлабочуваат својот социјално-емоционален развој;
- развиваат постабилни односи со другите;
- градат попозитивни и емотивно стабилни односи со сите возрасни;
- развиваат позитивни и компетентни односи со врсниците;
- се поуспешни во соочувањето со проблеми.

ПРИНЦИП 6.2
Учителот создава
отворена, сигурна,
здрава,
стимулативна и
сеопфатна физичка
средина која ги
поттикнуваат децата
на истражување,
учење и независност.

- 6.2.1 Учителот создава физички сигурна средина за учење, која лесно може да се надгледува.
- 6.2.2 Учителот создава пријатен простор за децата кој ги мотивира да учествуваат во разновидни активности.
- 6.2.3 Учителот го организира просторот во логично дефинирани области кои придонесуваат кон учењето и развојот.
- 6.2.4 Учителот воведува мноштво разновидни, достапни и развојно соодветни материјали кои ги стимулираат децата да истражуваат, играат и учат.
- 6.2.5 Учителот ги охрабрува децата да земат активно учество во планирањето, уредувањето и одржувањето на својата средина.
- 6.2.6 Учителот го прилагодува физичкиот простор кон потребите на индивидуалните деца и на групите деца.

Зошто е важно да се обезбеди отворена, безбедна, здрава, стимулативна и инклузивна физичка средина која ги поттикнува љубопитноста, учењето и самостојноста на децата

Овој принцип се однесува на физичките аспекти на средината на учење како што се безбедноста, распоредот и материјалите. Учителите се стремат кон создавање средина за учење која ги стимулира детските интереси, усвојувањето на вредности и ја поддржува соработката и самостојноста. Тие ефикасно и безбедно ги организираат и користат наставните ресурси и ја организираат и управуваат со физичката средина за учење. Создаваат и одржуваат позитивен училишен контекст во кои се способни да предаваат и каде учениците се чувствуваат безбедни, сигурни и способни да уживаат во учењето.

Унапредувањето на средината за учење може да ги отстрани бариерите за учење и да создаде основа за поставување на високи очекувања од секое дете. Бариерите на учењето се поврзуваат со хиерархијата на потреби на Маслоу (1954): средината треба да одговори на основните физиолошки потреби, потребите за безбедност, психичките потреби и потребите за самореализација. Вистинското образование е холистичко – тоа истовремено ги развива умот, срцето и раката, односно ги развива академскиот, спиритуалниот, социјалниот и физичкиот аспект на личноста. Учителите кои го користат пристапот Reggio Emilia, ја истакнуваат важноста на создавањето училишна средина која е информативна и го ангажира детето (Edwards, Gandini and Forman, 1993). Тие физичката средина на училиштата ја дефинираат како „втор учител“. Ако земеме предвид дека

физичката средина може да ги мотивира децата, да го подобри учењето, да ги намали проблемите во однесувањето, тогаш таа навистина може да се опише како уште еден учител.

Сите деца заслужуваат да учат во средина која ги задоволува стандардите за безбедност, здравје и пријатност. Обврска на учителот е децата да ги чува вон опасност од потенцијални несреќи или ризици. Исто така, Епстеин (2007) истакнува дека средината за учење треба да балансира помеѓу организираноста и разновидноста, меѓу самостојното и групното работење, меѓу можноста да се вежбаат усвоените вештини и да се учат нови. Ова се постигнува кога има изобилство на различни материјали кои се организирани така што се лесно достапни, кога постојат катчиња за самостојно и групно работење и кога на располагање има познати и нови материјали.

Училишните средини кои се пријатни, добро организирани и кои го поттикнуваат чувството на добредојденост кај сите деца, го поттикнуваат и учењето. Кога една средина ги одразува нашите интереси, тогаш ние уживаме што сме дел од неа; кога уживаме што сме дел од таквата средина, тогаш сме подготвени за учење. Добро осмислената средина ја поттикнува комплексната игра, самостојноста, социјализацијата и решавањето проблеми (Coughlin et al., 1997). На тој начин физичката средина овозможува децата да се чувствуваат способни да ја подобруваат својата самоконтрола и самодисциплина. Учителите не ги контролираат децата, но средината создава услови за тоа природно да се случува.

6.2.1

Учителот создава физички сигурна средина за учење, која лесно може да се надгледува

Квалитетна пракса

Учителот е одговорен за безбедноста на децата кои се оставени на негова одговорност. Тоа значи дека секој простор на кој ги изложува децата треба за нив да биде физички безбеден и мора да може лесно да се надгледува. Тука спаѓаат училницата, просторите за играње во дворот на училштето и екскурзиите надвор од училиштето. Истовремено, учителот е одговорен за детската потреба за движење, сетилна дразба, чист воздух, одмор и исхрана.

Во училницата, распоредот на просторот што го користат децата влијае врз тоа колкава прегледност имаат учителите врз децата, колку можат да се грижат за нивното здравје и безбедност и да го поттикнуваат учењето кај нив. Намештајот може да ја отежне прегледноста, особено ако, на пример, има полици со играчки кои создаваат таканаречени „слепи точки.“ Добрата прегледност значи дека учителот може да ги гледа и следи активностите на сите деца во внатрешниот простор. Можноста да се надгледува целиот простор во кој играат децата придонесува за избегнување на безбедносни проблеми или евентуални конфликти меѓу децата.

Сите материјали, опрема и намештај во средината треба да одговараат на развојното ниво на децата, да бидат од висок квалитет и да бидат физички безбедни. Сите ризични материјали треба да се стават на место кое е недофатно за децата. Апаратите и материјалите треба да се одржуваат чисти и исправни. Намештајот не треба да има остри агли или површини. Кога станува збор за многу мали деца, штекерите треба да бидат покриени, а електричните кабли и апарати да бидат исправни. Во случај на итност, учителот треба да има брз пристап до здравствените информации на детето, вклучувајќи листа на алергии, контакт информации на родителите или старателите, имиња и броеви на доктори и тн.

Учителите ја осигуруваат безбедноста на децата развивајќи системи за следење на сите деца во секое време. Тие, исто така, смислуваат активности и нудат материјали кои ги поттикнуваат добрите здравствени навики кај децата, како што е сервирањето храна и јадењето, одморот, добрата исхрана, вежбањето, миењето раце и заби.

Кога учителот создава физички сигурна средина за децата која лесно може да се надгледува, тогаш децата:

- се безбедни и здрави;
- се чувствуваат сигурни и заштитени од учителот;
- се помалку изложени на повреди;
- развиваат самоконтрола и самодисциплина;
- се чувствуваат слободни сами да се движат во просторот.

6.2.2

Учителот создава пријатен простор за децата кој ги мотивира да учествуваат во разновидни активности.

Квалитетна пракса

Сите уживаме во простор во кој се чувствуваме добредојдени и во кој се одразени нашите интереси. Ако ни се допаѓа модерната уметност, одиме на места каде е изложена модерна уметност. Ако уживаме во читањето, тогаш сакаме да посетуваме места каде има многу книги. Ако уживаме во дружењето со нашите пријатели, тогаш можеме да одиме во кафуле каде можеме да седнеме и да разговараме. Имајќи го ова на ум, учителот мора да се обиде да ја гледа училницата од перспектива на дете за да може да ги одразува неговите искуства и интереси. Еден начин да се постигне ова е да се постават знаци за добредојде кои ги потсетуваат дека тие припаѓаат во таа заедница. Ова може да значи и закачување фотографии од децата со нивните семејства на висина на која можат да ги видат и да разговараат за нив. Би било добро таквите слики од време на време да се менуваат или да се пластифицираат за да можат децата да ги преместуваат без да ги искинат или да се стават во цврсти рамки во кои децата можат да ги носат ваму-таму без да ги скршат. Исто така, трудот на детето треба да се изложи за да се презентира целиот процес на учење од разни наставни области, не само завршниот производ.

Децата сакаат да постои простор каде можат да стапат во интеракција со другите (најчесто преку игра) и каде можат да ги истражуваат социјалните и физичките аспекти на нивниот свет. Кога физичката средина ги одразува нивните интереси, тоа на децата им дава јасна порака дека тие се добредојдени и ценети во таа средина. Децата се чувствуваат пријатно и добредојдено кога намештајот е соодветна големина за деца, кога има пријатни катчиња во кои можат да се осамат или да одат таму со најдоброто другарче, кога има меки површини на кои можат да седнат или да играат, но и места каде можат да скокаат, викаат и трошат физичка енергија.

Исто така, секој се чувствува убаво во простор кој е естетски пријатен. Децата (како и сите) се чувствуваат попријатно кога во просторијата има убави бои, кога има добро светло за играње и слично. Тие се чувствуваат сигурни и самостојни кога материјалите кои сакаат да ги користат се лесно достапни и секогаш на истото место. Учителот може да го постигне ова ако смисли дневни рутини во кои децата можат сами да изберат материјали и потоа сами да ги стават на свое место. На пример, потрошните материјали може да се чуваат на пониските полици, алатите да бидат соодветни на големината на децата, а катчињата да бидат организирани на тој начин што маневрирањето меѓу нив ќе биде олеснето.

Сите ние се чувствуваме посмирени во познат простор (на пример, дома) и во простор каде можеме да доживееме нешто ново. На децата им е потребна комбинација од двете, и од познатото и од новото, и од она што ги смирува и од она што ги возбудува. Сликите или предметите што децата ги носат од дома можат да им помогнат во транзицијата од домот. Учителот/училиштето му покажува на детето дека ја цени и почитува неговата личност, кога во училишната средина се присутни елементи кои ги уважуваат културата, јазикот и семејниот живот на детето, на пример, музика, носија, кукли, храна итн. Исто така е важно средината да се оплемени со елементи кои прават просторот да изгледа како дома, како што се завеси, големи перници за седење, нетоксични растенија и

слично, бидејќи тие прават просторот да не делува стерилно. Мекиот намештај, како што се тапацираните столчиња и каучи, како и простор каде учителот и возрасните можат да им се приклучат на децата во играта, создава можност за социјализација и заедништво. Меките текстури и материјали помагаат во ублажувањето на гласните звуци, а употребата на пастелни бои, млечни светла и пријатни звуци придонесува за спокојна атмосфера. Во училниците треба да постојат места за тивка и активна социјална интеракција и места каде децата можат да ги изразат своите силни емоции како што се лутината и тагата.

Конечно, децата имаат потреба од простор во училницата кој е само нивен, каде можат да чуваат свои нешта од дома или од училиште, на пример шкафче или полица. Овој простор служи за да им бидат лесно достапни оние предмети кои им даваат сигурност.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса преку соработување со колегите, за да обезбедат заеднички простор во целото училиште кој е безбеден и привлечен за децата и прави да се чувствуваат добредојдено. Учителите треба во заедницата да објаснат дека училиштата не се затвори и дека учењето никогаш не треба да се претвори во непријатен процес. Сите деца треба да е чувствуваат пријатно и почитувано.

Кога учителот создава пријатен простор за децата кој ги мотивира децата да учествуваат во разновидни активности, тогаш децата:

- се поопуштени и подготвени за учење;
- се чувствуваат поценето;
- имаат позитивни искуства во учењето и во социјализацијата со учителот и врсниците;
- развиваат поздрава самосвест и самодоверба;
- се помотивирани за успех.

6.2.3

Учителот го организира просторот во логично дефинирани области кои придонесуваат кон учењето и развојот.

Квалитетна пракса

Кога децата за првпат влегуваат во училиште, тие имаат некаква претстава за логичното користење на просторот, бидејќи и нивните домови се организирани на сличен начин, па имаат просторија за јадење, спиење, играње, капење итн. Логично е и во училницата сличните материјали да бидат групирани како и дома. Ова не само што обезбедува предвидливост, туку и децата учат како да ги поврзуваат новите информации со постоечките и новите материјали со оние кои веќе им се познати.

Физичкиот простор поделен во различни катчиња е идеална средина за деца кои сакаат да истражуваат, да изработуваат нешта, да експериментираат и да ги следат своите интереси. Одделените катчиња кои изобилуваат со различни материјали што можат да се користат на повеќе начини, нудат цела плеада избори за создавањето и истражувањето идеи кај децата. Бројот на различни катчиња и распоредот во нив може да варира во зависност од просторот, возраста на децата и други фактори.

Некогаш децата сакаат да работат тивко, сами или во мали групи. За тивките активности добро е да постојат катчиња со книги, со играчки и игри, или за уметничко изразување. На страна од тие, треба да има катчиња кои се наменети на поенергизирани активности, на пример, правење драматизации, играње со коцки, работа со дрво или простор/реквизити за играње кои ја ангажираат крупната мускулатура кај децата.

Катчињата може да бидат организирани за децата самостојно да ги користат, притоа водејќи сметка да можат слободно да се движат до нив и во нив, разбирајќи ги правилата на движење на целата просторија. Логично е катчињата кои се наменети за погласни активности да се сместат едни до други, а оние наменети за потивка работа одвоени од нив, за децата да не си пречат едни на други. Материјалите треба да се јасно распоредени и обележани за децата да знаат каде да ги најдат. И материјалите во катчињата треба, исто така, да се менуваат во зависност од интересите на децата, темите или проектите на кои работат децата.

Правилата и рутините (вклучувајќи го и расчистувањето) на работењето во различните центри треба да се донесуваат земајќи го предвид мислењето на децата. Децата треба да се вклучат и во планирањето и развивањето на катчињата, како и да додаваат нови активности, реквизити и слично во постоечките катчиња.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога учителите соработуваат со колегите во училиштето или членовите на семејството, за да создадат и развијат други простори во училиштето кои можат да се користат за учењето разни нешта. На тој начин, целиот простор на училиштето (и надвор и внатре) е простор посветен на учење и развој.

Кога учителот го организира просторот во логично дефинирани области кои придонесуваат кон учењето и развојот, тогаш децата:

- прават самостојни избори и планови од разните катчиња за активности;
- соодветно ги користат материјалите кога ќе влезат во некое катче;
- развиваат социјални вештини;
- се чувствуваат посигурно и порелаксирано во предвидливиот простор.

6.2.4

Учителот воведува мноштво разновидни, достапни и развојно соодветни материјали кои ги стимулираат децата да истражуваат, играат и учат.

Квалитетна пракса

Материјалите наменети за учење треба да бидат организирани и изложени на начин кој ги прави привлечни за децата и им нуди разновидни идеи за користење. Тие треба да се јасно и видливо обележани и да се достапни за да им биде на децата едноставно да се вратат на место или да ги заменат материјалите. Јасно обележаните и добро организирани материјали на децата им го олеснуваат нивното користење и истражување.

Материјалите и опремата кои се користат во училищата треба да ги одразуваат интересите, искуствата и развојните нивоа на децата. Истовремено, тие треба да ги одразуваат животите на децата и семејствата; разновидноста на општеството, вклучувајќи го родот, возраста, јазикот и способностите; да овозможат истовремено безбедна и стимулативна средина; да охрабруваат истражување, експериментирање, откривање; да поттикнуваат акција и реакција и да поддржуваат самостојност во работата.

Материјалите треба да бидат разновидни и да ги има доволно на број за да можат децата истовремено да ги користат. Тие можат да поврзуваат повеќе видови интелигенција и стилови на учење. На пример, за оние деца кои сакаат да учат од книги, во центарот за математика може да се презентираат приказни за познати математичари, писмени проблеми, коцки и слични. Треба да има рамномерно количество структурирани и неструктурирани материјали кои ќе одговараат на различни цели во учењето и кои ќе можат да се користат за креативно решавање на проблеми. Треба да постојат материјали кои кај децата го поттикнуваат самостојното пребарување информации (на пример, речници или енциклопедии) како и материјали со кои децата можат да ракуваат, како што се камери, диктафони и развојно пригоден софтвер.

Материјалите треба да се ротираат и менуваат во зависност и од промените во наставната програма, како и за да соодветствуваат на новите интереси и нивоа на усвојување на некоја вештина. На пример, ако некој центар не е привлечен за децата, тоа е можеби затоа што материјалите не се интересни или им здодеале на децата.

Исто така, материјалите треба да се приспособат за да можат да ги користат и децата со потешкотии во учењето или други пречки.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога како резултат на набљудувањето на децата и смислувањето на развоен план за секое дете или група деца, креираат нови материјали за играње и учење. На пример, можеби забележале дека на некои деца им треба повеќе помош во учењето определени математички поими. Тогаш треба да развијат материјали или игри за децата кои би можеле да им помогнат да учат или вежбаат нови математички вештини.

Кога учителот воведува мноштво разновидни, достапни и развојно соодветни материјали кои ги стимулираат децата да истражуваат, играат и учат, тогаш децата:

- имаат можност да прават самостоен избор за тоа кои материјалите сакаат да ги користат;

- истражуваат и експериментираат со разновидни развојно прилагодени материјали кои се однесуваат на содржини и активности од наставната програма;
- уживаат во процесот на учење;
- ги унапредуваат своите знаења и вештини;
- ја зголемуваат својата вклученост во учењето.

6.2.5

Учителот ги охрабрува децата да земат активно учество во планирањето, уредувањето и одржувањето на својата средина.

Квалитетна пракса

Учителите ги вклучуваат децата во тоа што се случува во училиницата, овозможувајќи им да учествуваат во одлуките за организирањето на училиницата. Тие тоа можат да го прават дискутирајќи со децата во кој дел од просторот им е најпријатно да бидат за време на училиштниот ден, а потоа да најдат начин тие простори да ги направат попристапни и поотворени за користење. Исто така, учителите треба да им дозволат на децата да донесат некои материјали/играчки од дома, за да ги стават во катчињата, или некои предмети од катчињата да однесат дома. Тие дури можат да им дадат можност да ја модифицираат и персонализираат средината за учење, носејќи декорации или свои цртежи кои можат да се закачат на ѕидовите.

Исто така, важно е на децата да им се додели дел од одговорноста за распоредот и одржувањето на материјалите во катчињата, како и за однесувањето во одделението, за почитувањето на планот и изведувањето на активностите. Децата и учителите треба заедно да донесат јасни правила за одржување на училишната средина. Учителот може да работи заедно со децата за да направат однапред познат распоред на материјалите во училиницата, за да знаат децата секогаш каде се и каде треба да ги вратат. Тие можат да ги охрабрат децата да преземат специфични обврски во училиницата (грижа за цвеќето, библиотеката, миленичињата итн.) како и да им помогнат во учењето на дневните рутини за расчистување и одржување на училиницата. Учителите треба да обезбедат разни можности и материјали преку кои децата можат да придонесат за уредноста и функционалноста на нивната училиница и благосостојбата на нивната заедница, поттикнувајќи ја грижата и за социјалната и физичката средина во која живеат.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога заедно со децата ја преиспитуваат ефикасноста на катчињата и што е тоа што би можело да се смени во нив за да бидат поефикасни. На пример, децата треба да дадат свое мислење за тоа дали некое катче треба да остане таму каде што е или да се премести, или дали некое катче треба да се замени со ново. Давајќи им важна улога во донесувањето одлуки, учителите ги учат децата како да донесуваат вистински одлуки и во учењето.

Кога учителот ги охрабрува децата да земат активно учество во планирањето, уредувањето и одржувањето на својата средина, тогаш децата:

- се поангажирани во учењето;
- имаат подобро чувство за себе и чувствуваат дека припаѓаат;

- учат како грижливо да ги користат материјалите и да ги исчистат и средат откако ќе завршат со нивното користење;
- учат како подобро да управуваат со своето учење;
- стануваат поодговорни и се чувствуваат способни да извршуваат различни задачи;
- се чувствуваат вклучени во и важни за процесот на донесување одлуки.

6.2.6

Учителот го прилагодува физичкиот простор кон потребите на индивидуалните деца и на групите деца.

Квалитетна пракса

Дел од работата на учителите е да создадат средина во која деца со различно ниво на способности ќе можат, со нивна помош, да ја зголеми својата автономност и да преземаат поголема одговорност. Дневните интеракции на учителот со децата треба да го демонстрира нивното познавање на децата кои се во нивна грижа: нивните семејства и социјалните, јазичните и културните контексти во кои живеат. Учителот треба да го модификува распоредот на активности и свесно ја организираат опремата, материјалите и себеси со цел да го поддржат детското учење засновано на нивното набљудување на децата.

Учителот обезбедува развојно и културолошки соодветна училшна средина преку идентификување и минимизирање на бариерите за учење и вклучување во наставниот процес и максимизирање на ресурсите и материјалите кои го поттикнуваат учењето и вклучувањето. Треба да се земаат предвид големината, возраста и искуството на детето. Училишната средина, материјалите и стратегиите за поучување треба да бидат соодветни на потребите на сите деца. Потребите на малите ученици се исто онолку разновидни колку што се и домовите и средините од кои тие доаѓаат.

Учителот учи за индивидуалните потреби на детето од родителите уште пред тоа да дојде во училиште, што му овозможува да обезбеди соодветни материјали и организација на училницата соодветни на тие потреби. Учителот, исто така, се запознава со нивните навики и семејни култури, на пример, со тоа дали децата сакаат да бидат во помали или поголеми групи. Тој бара совет и од семејствата за тоа како најдобро да ја адаптира околината за нивните деца и како да ги вклучи нивните културни обележја.

Учителите се одговорни и за еколошките својства на средината за учење, како што се температура, осветлување, ниво на гласност, бидејќи сите овие фактори влијаат врз децата. Тие обезбедуваат материјали соодветни на сите стилови на учење и наоѓаат начин секојдневно да користат визуелни, аудитивни и кинестетички активности. Кога е потребно, тие бараат совет од специјалист или од колеги со кои имаат слични искуства, за тоа како најдобро да ја приспособат училишната средина на потребите на сите деца поединечно.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога на професионални и јавни состаноци се залагаат за децата да се организира пријателска средина во училиштето и заедницата.

Кога учителот го прилагодува физичкиот простор кон потребите на индивидуалните деца и на групите деца, тогаш децата:

- го подобруваат нивото на својата благосостојба;
- може позначајно да се вклучат во образовниот процес;
- ги подобруваат своите компетенции;
- стануваат потолерантни кон разликите.

ПРИНЦИП 6.3
Учителот создава
средина која го
поттикнува детското
чувство за заедница
и колективното
управување со
однесувањето на
децата.

- 6.3.1 Учителот јасно го соопштува очекуваното однесување и секогаш кога е тоа можно ги вклучува децата во донесувањето правила.
- 6.3.2 Учителот создава средина која е изградена врз демократски вредности и која поттикнува учество.
- 6.3.3. Учителот користи конзистентни рутини за да ја поттикне самоконтролата и самостојноста кај децата.
- 6.3.4 Учителот го насочува однесувањето на децата познавајќи го карактерот и развојното ниво на секое дете.

Зошто е важно да се создаде средина која го поттикнува детското чувство за заедница и колективното управување со однесувањето на децата

Припаѓањето на заедница е мошне важно. За да се чувствуваат како дел на некоја заедница, на децата им е потребна средина која ќе им овозможи да си најдат пријатели. Тоа придонесува да се чувствуваат добредојдени и вклучени. Пријателството е едно од најголемите радости во животот. Освен тоа, средината за раниот детски развој која поттикнува создавање на квалитетни односи меѓу врсниците укажува на понатамошен успех во интелектуалниот развој, самопочит, ментално здравје и академски постигнувања (Bukowski and Sippola, 1996; Riley et al., 2008). Според Рајли и соработниците, пријателите придонесуваат кон социјалната стабилност за децата бидејќи си помагаат едни на други во нови ситуации, учат како да се договараат со други, си помагаат во учењето и меѓусебно се поттикнуваат на развивање дружељубиво однесување.

Сапон-Шевин (1999) истакнува дека постојат неколку карактеристики кои ја одликуваат заедницата. Во училишен контекст, заедница е место каде:

- детето се чувствува безбедно да се однесува природно;
- постои отворена комуникација;
- отворено се признаваат индивидуалните потреби и разлики;
- постои заемно допаѓање;
- има заеднички цели и задачи и децата се охрабруваат да си помагаат едни на други во нивното исполнување.
- постои поврзаност и доверба.

За да се остварат овие услови мора да постојат правила кои се донесени како резултат на демократски вредности и вклучување на сите субјекти. Сапон-Шевин вели дека „да се научи како да биде граѓанин во демократски систем значи да се живее во заедница, да се преземе одговорност за сопственото однесување и да се биде одговорен спрема други, да се учи како да се комуницира, да се решаваат

проблеми и да се преговара без оглед на разликите и конфликтите“. Ова значи дека треба да се создаде средина за учење која поттикнува преземање одговорност за сопственото однесување, саморегулација и самоконтрола.

Саморегулацијата е поим дискутиран на неколку места во овој прирачник, а истражувањата истакнуваат многубројни негови придобивки, како што е да се биде поомилен кај другите, да се има поголема самоверба и самопочит, подобри когнитивни и социјални вештини, успех во работата подоцна во животот и општо задоволство од животот како возрасен (Carsi, Elder and Bem, 1987; Eisenburg, Fabes and Losoya, 1997; McLelland, Morrison and Holmes, 2000; Wong et al., 2006). Истражувањата исто така покажуваат дека средината за учење го поттикнува развојот на саморегулацијата кај децата на повеќе начини, како што е подобрувањето на способноста за концентрирање, планирање и размислување за сопствените постапки (Elias, Eisenberg and Berk, 2000; Kochanska, Murray and Harlan, 2002).

Децата треба да бидат вклучени во планирањето и размислувањето за процесот на создавање училишна култура/заедница. Една од главните цели на образованието е да ги постави темелите за самостојни, рефлексивни, одговорни и активни граѓани во едно демократско општество. Тоа се вештини кои е важно децата да ги научат, и се истовремено, важен дел од нивните права. Според Член 12 од Конвенцијата за правата на детето на Обединетите Нации (1990) децата имаат право да учествуваат и да влијаат на донесувањето одлуки кои ги засегаат или се однесуваат на нивниот живот во рамките на семејството, училиштето или заедницата. Според UNICEF:

Овој принцип признава дека децата се комплетни личности кои имаат право да ги изразуваат своите мислења во врска со сите теми кои ги засегаат и бара овие мислења да бидат земени предвид и имплементирани соодветно на возраста и зрелоста на детето. Принципот го препознава потенцијалот детето да го збогати процесот на донесување одлуки, да ги сподели своите мислења и да се вклучи во општественото живеење како граѓанин и актер во менувањето на светот. Практичното значење на детското

право да учествува во донесувањето одлуки мора да биде земено предвид при секоја ситуација која се однесува на детето.

Овој принцип го признава потенцијалот на децата да го збогатат процесот на донесување одлуки, да споделуваат мислења и да бидат социјално одговорни граѓани и поттикнувачи на промената. Практичното зачење на правото на детето да биде вклучено е проткаено во секоја ситуација која се однесува на детето. Ова значи и имање право на учество во колективни одлуки.

Демократското учество е важен критериум за граѓанство: тоа е начин на кој детето може рамноправно со другите да учествува во формирањето одлуки кои ги засегаат нив лично, групите на кои им припаѓаат и поширокото општество. Тоа значи и учење начини на противставување на формите на угнетување или неправда кои произлегуваат од злоупотреба на моќта. Демократијата создава можност да цути различноста. Со тоа се создава најдобра платформа за промовирање нови начини на размислување и нови практики.

6.3.1

Учителот јасно го соопштува очекуваното однесување и секогаш кога е тоа можно ги вклучува децата во донесувањето правила.

Квалитетна пракса

Децата треба да учествуваат во дефинирањето на правилата. Тие во овие процеси треба да се вклучат уште на почетокот на училишната година. Но тие треба да разберат дека можат да ги сменат правилата или да ги рedefинираат во зависност од ситуациите и околностите во кои се наоѓаат. Правилото од една ситуација може да не е применливо во некоја друга. Децата треба да разберат, исто така, дека донесувањето правила бара и договарање и преговарање околу различните потреби на луѓето. На пример, потребата на едно дете за тишина може да е во судир со потребата на друго дете да зборува во тој момент. Како може и на двете деца да им се удоволи? Околу некои правила не се преговара, на пример, дека не смеат да се повредуваат другите. Понекогаш правилата се тие што ни помагаат да живееме во заедница. За некои може да се преговара, а за некои не, како што се, на пример, основните човечки вредности.

Најiskusните учители велат дека тајната за донесување ефективни правила во училницата, е тие да се едноставни и да се малку на број. Кога децата првпат учествуваат во креирањето на правилата, тие смислуваат многу. Улогата на учителот е да им помогне на децата да ги сумираат во помал број, за да останат помалку правила за помнење, но да бидат применливи во повеќе ситуации.

Неопходно е на децата веднаш да им се објаснат последиците од прекршувањето на правилата. На пример, ако детето трча низ училницата, може да се повреди или да повреди некое од другарчињата. На децата им е потребна конзистентност на правилата со другите правила во домот или заедницата, како и да разберат зошто постојат определени правила. Добра пракса е правилата и процедурите да им се објаснат на семејствата, да им се кажат очекувањата за однесување и вклучување на децата и да им се побара мислење за истите.

Кога се пишуваат правила, подобро е да се дефинираат посакуваните однесувања, наместо непосакуваните однесувања. На пример, позитивно правило кое се однесува на повеќе ситуации, би било: „однесувај се љубезно кон другите“. Тоа е подобра формулација отколку, да речеме: „Не тепај ги другите“, бидејќи со истакнување само на тепањето како негативно однесување, се остава простор за другите несакани однесувања кои не се тепање, како што е буткањето, штипењето или гризењето. Исто така, многу е важно да се биде дециден околу тоа што е прифатливо, а што не е. „Неприфатливо е да се удираат другарчиња. Нема да ти дозволам да го правиш тоа затоа што тие тука ќе се чувствуваат небезбедно и нема да сакаат да си играат со тебе“.

Децата сакаат да бидат и да напредуваат во средина во која знаат каде се границите, бидејќи се чувствуваат безбедно. Всушност, поставувањето правила се однесува токму на тоа. Правилата помагаат при создавањето предвидлива атмосфера која го намалува нередот во училницата и ја поттикнува самоконтролата кај децата. Правилата во училницата треба да бидат истакнати и во пишана и во ликовна форма (особено ако децата сè уште не знаат да читаат) за децата да се повикуваат на нив. Учителите може дури да побараат децата да ги потпишат правилата како договор, како знак дека ќе се придржуваат до нив. Децата треба да се научат дека нивна одговорност е да прават

соодветни избори и дека ќе одговараат за своите постапки. Затоа е важно учителите да бидат доследни во применувањето на последиците од прекршувањето на правилата. Исто така, корисно е и да се употребува позитивен поттик така што ќе се пофалуваат децата кои се придржуваат кон правилата, наместо секогаш да се покажува со прст на оние кои ги кршат.

Учителите сметаат дека доколку децата се вклучени во процесот на донесување одлуки, поверојатно е дека ќе се придржуваат до нив. Кога децата разбираат дека правилата се поврзани со нивните права и обврски, многу полесно дефинираат што би биле тие правила и многу повеќе се придржуваат до нив. Учителите треба да ги ревидираат правилата, да ги менуваат или по потреба да додаваат нови. Правилата се дел на демократскиот процес кој се менува како што се менуваат луѓето.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога размислуваат и работат на создавање училишни правила кои ги унапредуваат меѓусебната почит и достоинството на сите поединци во заедницата која учи. Со некои правила можат да се задоволат само потребите на некои луѓе, на пример кога треба да се биде тивок или кога и како да се движи. Многу пати, правилата им користат само на најмоќните во заедницата, на пример, на учителот. Ако учителот бара од децата да не играат грубо, дали при тоа ја има предвид потребата на малите деца понекогаш токму така да играат? Постојат ли времиња и места каде и оваа потреба може да се задоволи? Некогаш правилата ги рефлектираат и културните норми, на пример, дали луѓето треба да зборуваат за време на оброци или да молчат. Воспоставувањето правила меѓу луѓето според потреби што ги имаат бара постојано балансирање. Учителот треба да биде свесен за различните потреби и норми, и да се потруди правилата да бидат фер за сите.

Кога учителот јасно го соопштува очекуваното однесување и секогаш кога е тоа можно ги вклучува децата во донесувањето правила, тогаш децата:

- имаат чувство на ред, предвидливост и доверба во училницата;
- се чувствуваат сигурни, безбедни и ценети;
- имаат чувство на припадност во групата;
- не се вознемирени или прекинати во процесот на учење од другите;
- можат и самостојно и групно да работат.

6.3.2

Учителот создава средина која е изградена врз демократски вредности и која поттикнува учество.

Квалитетна пракса

Демократската училишна средина е инклузивна. Таа е место во кое се цени сечие учеството и се слуша гласот на секое дете. Тоа значи дека учителите обезбедуваат еднакви можности за секое дете да се вклучи во сите активности, без разлика на неговиот пол, раса, етничко потекло, способности, култура, социјален или демократски статус или јазик. Тоа, исто така, значи дека учителот го вклучува детето во процесот на донесување одлуки кои го засегаат и тоа во согласност со неговото развојно ниво.

Во листата на факти на УНИЦЕФ за Правата на учество, се истакнува дека:

Почитувањето на мислењата на децата значи дека тие мислења не треба да се игнорираат; не значи дека нивните мислења треба автоматски да се имплементираат. Изразувањето мислење не е исто што и носењето одлука, но подразбира способност да се влијае врз одлуката. Треба да се поттикне дијалог во кој децата заземаат сè поголема улога и стануваат сè поактивни, поотпорни и подемократични. Во тој процес возрасните треба да дадат насока и структура и да го разгледаат мислењето на децата земајќи ја предвид нивната возраст и зрелост. Низ овој процес детето согледува зошто се прават определени одлуки и зошто се следат определени мислења кои можеби се разликуваат од оние што детето ги претпочитало.

Учителите, исто така, донесуваат правила кои на секое дете му овозможуваат да го изрази своето мислење и идеи за време на групната работа. На секое дете треба да му се даде простор да го објасни своето мислење, дури и ако тоа е спротивно од мислењето на групата или на учителот. Учителите треба да покажат почит кон мислењата и идеите на децата. Децата учат за демократските процеси и слушањето туѓо мислење кога учат како да дебатираат и преговараат.

Соработката, признавањето вредност на правилата и давањето избор се важни аспекти на демократското живеење и повеќе пати се објаснети во оваа книга. Учителите ги вклучуваат децата во демократскиот процес давајќи им ги на располагање сите неопходни информации за опциите како и последиците од тие опции, за децата да можат да донесат информирана одлука. Заедно со децата, учителите јасно ги поставуваат очекувањата за однесувањето и вклучувањето во работата во училишната средина. Учителите треба да ги охрабрат децата да ги проценат сопствените однесувања за да видат дали преземаат одговорност за себе и за другите. Исто така, треба да ги охрабрат децата да ја оценат својата групна работа во смисла дали за време на заедничкото работење се почитувале правата и се слушал гласот на секој поединец.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога се залагаат во училиштето и во пошироката заедница за поголемо учество на децата, за тоа како повеќе да се слуша мислењето на децата и како повеќе да се инкорпорираат нивните идеи и искуства во наставниот процес. Тоа може да се прави преку истражувачки проекти во кои децата ќе можат слободно да кажат што им се допаѓа во училиштето, паркот итн., а што не и да се презема акција која ќе ги инкорпорира сугестиите на децата.

Кога учителот создава средина која е изградена врз демократски вредности и која поттикнува учество, тогаш децата:

- се чувствуваат вредни и важни членови на средината за учење;
- учат како да работат заедно и да соработуваат со други;
- можат да работат самостојно или со други, во зависност од задачата;
- учат одговорно да се однесуваат.

6.3.3

Учителот користи конзистентни рутина за да ја поттикне самоконтролата и самостојноста кај децата.

Квалитетна пракса

Еден од начините да се развива самостојноста е да се види на кој начин физичката средина го поддржува учењето. За вистинско учење, средината треба да биде еколошки, психолошки, социолошки и емотивно безбедна. Ваквата безбедност се остварува преку имплементирање на познати и конзистентни рутина и процедури, што пак го поддржува учењето. Тие создаваат „мапа“ преку која учениците знаат што да очекуваат. Рутините овозможуваат дел од процесот на учење да стане автоматизиран, со што се ослободува когнитивен простор за учење на нешто друго. Рутините можат да ги поттикнат социјалните интеракции и да го зголемат чувството на сигурност кај децата (на пример, воспоставување процедури околу пристигнувањето во училишната, рутина за прозивање, смена на книгите, кружоци, заеднички активности со родители и слично). Исто така, важно е целите на овие рутина да бидат експлицитни и да им се познати и на учителите и на децата. Само на тој начин ќе може целосно да се искористи поучниот потенцијал на рутините.

Учителите треба да понудат конзистентен и предвидлив распоред на активностите кој одговара на нивото на развој (на пример, измена на периоди на тивки и бучни активности, големи временски периоди за играње надвор и внатре, активности кои ги иницираат децата, а ги насочува учителот и сите други активности кои се однесуваат на разликите што ги носат развојните нивоа). Во училишната средина треба да се постават и да се демонстрираат едноставни процедури, како што се изборот на катче за работа, движењето меѓу катчиња, кревањето на книгите, играчките и материјалите на место, итн. Децата стануваат посигурни и кога на видливо место се поставени дневните распореди, макар и во ликовна форма. Рутините можат да се претстават како песнички, рими и движења кои го засилуваат самостојното функционирање во училишната средина. Оние рутина кои се однесуваат на одржувањето на редот во училишната средина (на пример, грижа за милениче, расчистување, наводнување на растенијата, миене раце пред оброци итн.) им помагаат на децата да бидат одговорни и самостојни членови на заедницата.

Добро поставените и јасни правила го поддржуваат учењето бидејќи експлицитно и јавно ги кажуваат очекувањата и последиците од несоодветното однесување или учење. Следењето на правилата и рутините се зацврстува преку нивно постојано применување (на пример, барање од одделението да се донесат правилата уште на почеток на училишната година). Искуските учители, уште на самиот почеток од работата со едно

одделение или група деца, работат со децата на поставувањето правила, процедури и очекувања (како пофалбата за кооперативното однесување или дозволата за двојничните деца да го користат својот мајчин јазик). Тие постојано ги преиспитуваат и зацврстуваат очекувањата (на пример, ги потсетуваат децата на правилата на кои се согласиле за слушање додека некој друг зборува и чекање на својот ред, или им дозволува на децата едни со други да се потсетуваат). Познатите рутини и процедури се зацврстуваат кога се вклучени во начинот на кој е темпирана и структурирана наставата.

Рутините им помагаат на децата да ги планираат своите активности и придонесуваат за предвидливоста на средината. Имплементирајќи програми во кои децата рутински треба да планираат и размислуваат, како што е секвенцата „планирај, направи, оцени“ на концепцијата за висок дострел (*High Scope*, Epstein, 2007), им помага на децата да ги контролираат нагоните и да развијат подолготрајно внимание, бидејќи е отстранета грижата или очекувањето за тоа што е следно.

Самостојниот ученик може да прави личен избор и да го изведе својот план за акција. Почнувајќи од периодот на новороденче па низ целиот период на детството расте желбата да се биде независна личност. Децата сакаат сами и на свој начин да ги прават нештата и затоа учителите треба да пружаат само онолку поддршка колку што е неопходно децата да бидат успешни во учењето и играњето. Еден начин да се избегне преголемото интервенирање во самостојната активност на детето е да се има воспоставен знак за барање помош од учителот. Децата може, исто така, да се охрабрат прво да побараат помош од врсниците, а доколку и понатаму не можат да го решат проблемот, да побараат помош од учителот. На тој начин децата стануваат сè подобри во правењето избор, правењето план и истрајноста во некој проект или искуство.

Учителите им помагаат на децата да бидат посамостојни и кога им овозможуваат слободни активности по иницијатива на самите деца со цел да поттикнат независност и самоуправање. Кога се ценат идеите на децата и се следат нивните интереси, децата подолги периоди работат на задачите. Овој процес се засилува во средина во која на децата им е овозможено постојано да се навраќаат и да го анализираат својот план, користејќи го при тоа она знаење кое за нив има значење.

Промените во средината за учење можат да го стимулираат учењето. Тие промени се најдобри кога потекнуваат и од мислењето на децата, но не треба да бидат премногу чести, бидејќи го нарушуваат чувството на предвидливост на распоредот во училницата, а со тоа и способноста за самостојно движење низ неа. Саморегулацијата на децата се овозможува со наоѓање материјали, време и соодветен распоред на собата за децата да можат да ги изберат и планираат своите активности.

Ефективната средина е така дизајнирана што и најмалото дете може да стане самостојно. Овозможени им се разни ситуации во кои можат успешно да практикуваат самостојност. Не зависат од учителот и од постојаното барање материјали што им се потребни. Уредното прикажување на расположливите материјали им помага на децата да видат дека се способни за донесување одлуки. Средината им соопшува: „знаеш да одбереш, имаш

добри идеи, можеш самостојно да го исполниш планот“.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога се навраќаат на целта на поставените рутини за да ги избалансираат саморегулацијата и независноста со потребата на децата да им се помогне да се почувствуваат како дел на заедница во која сите взаимно се поддржуваат. Дали рутините го овозможуваат остварувањето на обете цели или повеќе се однесуваат само на едната? Дали поставените рутини повеќе му помагаат на учителот да воспостави ред во училницата или им помагаат и на децата да сфатат дека имаат заеднички удел во успехот на сите во одделението?

Кога учителот користи конзистентни рутини за да ја поттикне самоконтролата и самостојноста кај децата, тогаш тие:

- покажуваат вештини за самостојно работење (на пример, враќање на коцките на свое место, сипање сок, користење сапун кога мијат раце итн.);
- ги обавуваат рутините и активностите со минимално насочување од возрасните;
- можат независно да си играат, во парови или во мали групи;
- се опуштени и внимателни со доволно енергија за нови предизвици;
- поголемиот дел од времето се занимаваат во целисходни активности;
- кон играчките и материјалите се однесуваат грижливо и ги чистат или ги ставаат на место кога ќе завршат со нив;
- преземаат одговорност за различни задачи во училницата.

6.3.4

Учителот го насочува однесувањето на децата познавајќи го карактерот и развојното ниво на секое дете.

Квалитетна пракса

Моделирајќи позитивни начини на комуницирање, учителите создаваат емоционална средина која го насочува однесувањето на децата. Ова моделирање им помага на децата да учат како да решаваат проблеми и да ги изразат своите емоции на позитивен начин. Учителот создава безбеден простор со интересни материјали кои ги охрабруваат детските интеракции, вклучување, истражување и експериментирање.

Преку дневната рутина учителите ги надгледуваат децата и одговараат на нивните индивидуални потреби. Тие на децата им помагаат и во тоа да научат како да ги поврзат тие потреби со однесувањето и потоа соодветно да ги изразат своите потреби. Имаат предвид дека на децата им се потребни три вида на внатрешни ресурси за да станат самодисциплинирани индивидуи: позитивно чувство кон себе и кон другите, разликување на доброто и лошото, како и репертоар на алтернативи при решавањето проблеми. Овие ресурси се градат кога учителот прави разни ситуации преку кои децата стапуваат во позитивна интеракција со други, во која учат како да се почитуваат и соработуваат. Учителите ги вклучуваат децата во решавањето проблеми во училницата, користејќи вештини на разрешување конфликти (како што е зборувањето за проблемот, за чувствата поврзани со проблемот и преговарањето за решение).

Учителите исто така на децата им помагаат да управуваат со своето однесување, градејќи средини кои се конзистентни, предвидливи и јасно ги кажуваат очекувањата, идеите и целите. Дел од ваквата средина се создава во комуникација со децата, давајќи им можност да ги вежбаат интерперсоналните вештини. Учителот ги имплементира правилата, донесени во соработка со децата, а истовремено им дава индивидуално внимание на оние деца кај кои постои ризик дека ќе покажат или веќе покажуваат знаци на социјални и емоционални проблеми и проблеми во однесувањето.

За проблематичните деца е важно учителот да ја користи секоја можна ситуација да го пофали однесувањето на децата кога тие ги следат правилата и процедурите. Пофалбата на позитивното однесување кај децата треба да се прави на начин кој го препознава специфичното однесување на кое се однесува пофалбата, а не тоа да бидат само празни зборови. Кога децата се однесуваат несоодветно, учителот треба да ги пренасочи. Тој користи јазик кој не им кажува на децата што не треба да прават, туку им нуди алтернативно однесување (на пример, наместо „не качувај се на столчето“, учителот му вели „столчето е за седење“). Учителот овозможува децата да ги научат потребните вештини за управување со емоциите, однесувањата, канализирањето на гневот, минимизирањето на стравот и смирувањето (на пример, со длабоко дишење, тргање од групата за да игра на „безбедно место“ и да се опушти, слушање пријатна музика, работење со глина итн.).

Учителите користат техники за позитивно водење (како моделирање и охрабрување соодветно однесување, пренасочување на децата кон поприфатливи активности, поставување јасни граници) и се трудат да ги користат праведно. Тие воспоставуваат однос на доверба и грижа со секое дете. Исто така, ги поттикнуваат децата да си постават јасни системи

за делење, чекање свој ред и почитување на правата на другите (на пример, „сега мене ми е ред да го возам велосипедот, но кога ќе завршам ќе ти го дадам“). Учителите демонстрираат како грижливо и нежно да ги третираат луѓето и играчките. Учителите остануваат смирени кога детето има потешкотии во одржувањето самостојност и ги предвидуваат акциите кои би можеле физички или емоционално да ги повредат децата. Тие ги идентификуваат децата со социјално-емоционални проблеми и бараат начини соодветно да интервенираат.

Самата средина во која живеат децата ни кажува како да се однесуваме и како да реагираме. Голем и отворен простор на среде училницата на децата бездруго ќе им испрати порака дека тој е за трчање низ училницата. Ако имаат малку материјали на располагање, децата ќе создадат интересни случки, вклучувајќи и конфликти. Ако процедурите за користење на катчињата не се јасни и конзистентно применувани, децата ќе лутаат низ просторот без многу да се ангажираат и да играат.

Учителите можат да ги прилагодат материјалите и активностите на потребите на децата, со цел да спречат проблеми во однесувањето. Распоредот на материјалите во средината ќе ги определат местата на кои децата работат. Исто така, тој ќе влијае и врз бројот на конфликти или начинот на кој децата ќе работат во групата. Ако материјалите се од тврда пластика, децата сфаќаат дека им е дозволено да ги третираат грубо, без да се грижат дали ќе се скршат или оштетат. Ако на масата има убав цветен аранжман, децата ќе научат визуелно да го испитаат и нежно да ракуваат со цветовите. Децата учат да ја почитуваат околината ако им е дадена одговорност да се грижат за убави предмети и материјали.

Чекор напред

Учителите прават чекор напред во својата пракса кога им помагаат на другите возрасни во училиштето и заедницата да научат да ги набљудуваат децата за да ги разберат нивните индивидуални потреби со цел децата да научат подобро да го саморегулираат своето однесување.

Кога учителот го насочува однесувањето на децата познавајќи го карактерот и развојното ниво на секое дете, тогаш децата:

- учат да се саморегулираат;
- позитивно комуницираат со другите деца и возрасни;
- знаат кои активности да ги очекуваат;
- демонстрираат топлина кон учителот и пријателите на социјално соодветен начин (на пример, ги прегрнува, им носи марамче, седи до нив, ги држи за рака);
- демонстрира вештини за решавање проблеми без агресивност (на пример, зборува за проблемот, зборува за чувствата поврзани со проблемот и преговара за решенија).

Студии и документи користени во ова поглавје

Andersen, F. 2004. *Optimal learning environments at Danish primary schools*. http://cache.lego.com/Media/Download/LearningInstituteResearch/otherfiles/downloadC82364D9AC1D188A58977BD86DC35C0E/OptimalLearningEnvironments_DownloadPDF.pdf.

Beebe, L. 1983. Risk taking and the language learner. In *Classroom oriented research in second language acquisition*, edited by H. Selinger and M. Long. Rowley, MA: Newbury House.

Bennett, J. 2005. *Safe learning*. http://www.plsweb.com/resources/newsletters/enews_archives/45/2005/09/13/.

Brown, H. 2000. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Addison, Wesley, Longman.

Bukowski, W. and L. Sippola. 1996. Friendship and morality: (How) are they related? In *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence*, edited by W. Bukowski, A. Newcomb, and W. Hartrup. New York: Cambridge University Press.

Capsi, A., G. Elder and D. Bem. 1987. Moving against the world: Life course patterns of explosive children. *Developmental Psychology* 23: 308–313.

Carr, A. 2004. *Positive psychology: The science of happiness and human strenghts*. Hove, UK: Brunner-Routledge.

Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

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

Durr, K. and Education for Democratic Citizenship. 2001–2004. *The School: A Democratic Learning Community*. The All-European Study on Pupils' Participation in School Landeszentrale fur politische Bildung. Baden-Wurttemberg, Germany.

Edwards, C., L. Gandini, and G. Forman (Eds). 1993. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex.

Eisenberg, N., R. Fabes, and S. Losoya. 1997. Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. In *Emotional development and emotional intelligence*, edited by P. Salovey and D. Sluyter. New York: Basic Books.

Elias, C., N. Eisenberg, and L. Berk, 2002. Self regulation in young children: Is there a role for socio-dramatic play? *Early Childhood Research Quarterly* 17: 216–238.

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

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

Grotzner, T. 1998. The keys to inquiry. *Everyday classroom tools*. <http://hea-www.harvard.ecsdu/ECT>.

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

Howes C., C. Hamilton, and C. Matheson. 1994. Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development* 65: 253–263.

Howes, C., C. Hamilton, and L. Phillipsen. 1998. Stability and continuity of child-caregiver and child peer relationships. *Child Development* 69: 418–426.

Huppert, F., N. Marks, A. Clark, J. Siegrist, A. Stutzer, and J. Vitterso. 2006. *Personal and Social Well Being Module*. NC 8 Paper 3B. http://www.cambridgewellbeing.org/Files/Well-being-Module_Jun06.pdf.

Jacobsen, T., W. Edelstein, and V. Hoffman. 1994. A longitudinal study of the relationship between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology* 30, 112-124.

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

Kochanska, G., K. Murray, and E. Harlan. 2000. Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology* 36: 220-232.

Londerville, S. and M. Main. 1981. Security of attachment, compliance, and maternal training methods in the second year of life. *Child Development* 17: 289–299.

Learning Stewards. 2009. <http://www.childrenofthecode.org/>. Maslow, A. 1954. *Motivation and personality.* New York: Harper.

McLelland, M., F. Morrison, and D. Holmes, D. 2000. Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly* 15: 307–329.

Michael, A. 1981. Reading and risk-taking: The teacher's role. *Reading Horizons* 21 (2): 139–142. National Institute for Health and Clinical Excellence. (2008), Promoting children's social and emotional wellbeing in primary education. *Public Health Guidance* 12. <http://www.nice.org.uk/nicemedia/pdf/PH012Guidance.pdf>. Play England. 2006. National Children's Bureau. <http://www.playengland.org.uk/Page.asp>.

Power, C. and C. Hertzman. 1997. Social and biological pathways linking early life and adult disease. *British Medical Journal*, 53: 210–221. <http://bmb.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/53/1/210>.

Rathunde, K. and M. Csikszentmihalyi. 2005. The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. *Elementary School Journal* 106(1): 59–79.

Rathunde, K. and M. Csikszentmihalyi. 2006. The developing person: An experiential perspective. In *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (6th ed)* edited by R. Lerner and W. Damon (Series Ed.). New York: Wiley.

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

Schweinhart, L., J. Montie, Z. Xiang, W. Barnett, C. Belfield, and M. Nores. 2005. *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40.* (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: High Scope Press.

Sen, A. 1999. *Development as freedom.* New York: Random House. Shanker, S. 2008. *In search of the pathways that lead to mentally healthy children.* www.mehri.ca/images/Mission%20State-ment.pdf.

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

Topitzes, J., O. Godes, J. Mersky, S. Ceglarek, and A. Reynolds. 2009. Educational success and adult health: findings from the Chicago longitudinal study. *Prevention Science* 10(2): 175–195.

Underhill, A. 1999. Facilitation in language teaching. *Affect in language learning*, edited by J. Arnold. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

United Nations. General Assembly. 1990. *UN Convention on the Rights of the Child.* Article 12. UNICEF. Fact sheet on the rights to participation. <http://www.unicef.org/crc/files/Right-to-Participation.pdf>.

Young, R. 1991. *Risk-taking in learning, K-3.* National Education Association of the United States. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/24/83.pdf.

Walsh, G. and J. Gardner. 2005. Assessing the Quality of Early Years Learning Environments. *Early Childhood Research and Practice* 7 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/walsh.html>.

Wong, M., J. Nigg, R. Zucker, L. Puttler, H. Fitzgerald, J. Jester, J. Glass, and K. Adams. 2006. Behavioral control and resiliency in the onset of alcohol and illicit drug use: a prospective study from preschool to adolescence. *Child Development* 77: 1016–1033.