



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ ВО СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ

СОЦИЈАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ ВО РАНТОТО ДЕТСТВО

ОБУКА ЗА ПРОФЕСИОНАЛНО УСОВРШУВАЊЕ И ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ

- РАЗВОЈ НА МОЗОКОТ И НЕГОВАТА ПОВРЗАНОСТ СО ТЕОРИЈАТА НА УМОТ, СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ И РАЗВОЈОТ НА ГОВОРОТ КАЈ ДЕЦАТА;
- СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНИ ВЕШТИНИ – РАЗВОЈ НА КОНЦЕПТОТ ЗА СЕБЕ;
- СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ;
- КОМУНИКАЦИЈАТА КАКО ЕМОЦИОНАЛЕН И СОЦИЈАЛЕН ФЕНОМЕН;
- СТИМУЛАТИВНА СРЕДИНА И СОЦИО-ЕМОЦИОНАЛНОТО УЧЕЊЕ;
- ПОТПИКНУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ ПРЕКУ ЛИКОВНА ЕКСПРЕСИЈА;
- ПОЗИТИВЕН ЕМОЦИОНАЛЕН И СОЦИЈАЛЕН РАЗВОЈ НА ДЕЦА СО РАЗВОЈНИ ТЕШКОТИИ И ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ



British Embassy
Skopje



UKaid
from the British people



Република Северна Македонија
Министерство за труд
и социјална политика



Република Северна Македонија
Министерство за образование и наука

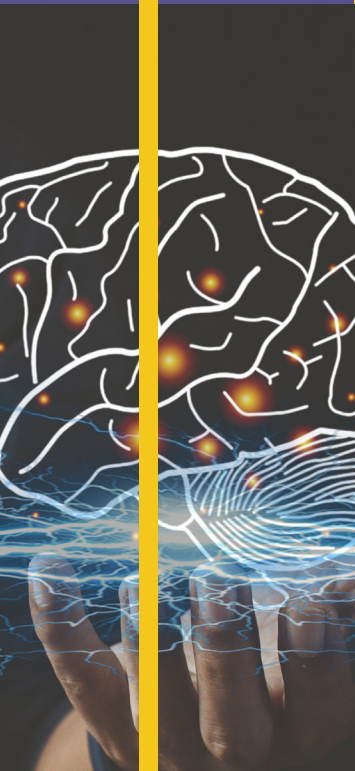
unicef
for every child

ПРИРАЧНИКОТ Е ИЗГОТВЕН ОД СТРАНА НА АКАДЕМСКИ ТИМОВИ ОД: УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ ВО СКОПЈЕ - ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ, УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ ВО БИТОЛА - ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ, УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ ВО ШТИП - ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ, ДРЖАВЕН УНИВЕРЗИТЕТ ВО ТЕТОВО - ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ, УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ ВО СКОПЈЕ - ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ

Овој продукт е подготвен во рамки на проектот „Основи на иднината“ финансиран од Владата на Обединетото Кралство, со поддршка на Британската амбасада Скопје. Мислењата и ставовите наведени во оваа содржина не ги одразуваат секогаш мислењата и ставовите на Британската влада и на УНИЦЕФ.

Ky produkt është përgatitur në kuadër të programit ‘Themelet pët të ardhmen’ i financuar nga Qeveria e Mbretërisë së Bashkuar me mbështetjen e Ambasadës Britanike Shkup. Përmbajtja e këtij publikimi nuk pasqyron domosdoshmërisht qëndrimin ose mendimet e Qeverisë së Mbretërisë së Bashkuar dhe të UNICEF-it.

This product is prepared within the programme ‘Foundations for the Future’ funded by the UK Government with the support of the British Embassy Skopje. The content of this publication does not necessarily reflect the position or the opinions of the UK Government and UNICEF.



Скопје, 2022 година

СОДРЖИНА

ПРЕДГОВОР	5
ЗАДНИНА И ЦЕЛИ НА ОБУКАТА	7
СТРУКТУРА НА ОБУКАТА.....	11
ПРОГРАМСКИ ОПИС НА МОДУЛИТЕ	12
МОДУЛ 1: Развој на мозокот и неговата поврзаност со теоријата на умот, социоемоционалниот развој и развојот на говорот кај децата	31
МОДУЛ 2: Социоемоционални вештини – Развој на концептот за себе.....	63
МОДУЛ 3: социоемоционално учење и развој.....	97
МОДУЛ 4: Комуникацијата како емоционален и социјален феномен	109
МОДУЛ 5: Стимулативна средина и социоемоционалното учење.....	121
МОДУЛ 6: Поттикнување на социјално и емоционално учење преку ликовна експресија	131
МОДУЛ 7: Позитивен емоционален и социјален развој на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.....	147

3. ПРОГРАМСКИ ОПИС НА МОДУЛИТЕ

СОЦИЈАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ (СЕУ)

1. Наслов на модулот	I Модул Развој на мозокот и неговата поврзаност со теоријата на умот, социоемоционалниот развој и развојот на говорот кај децата
-----------------------------	---

2. Реализатор/и	проф. д-р Ана Фрицханд проф. д-р Елизабета Томевска-Илиевска
------------------------	---

Резултати од учење (компетенции):

- стекнување знаења за основните карактеристики и за влијанието на средината и интеракциите врз развојот на мозокот од преднаталниот период до крајот на периодот на средно детство;
 - стекнување знаења за тоа што се егzekутивни функции, како се развиваат и која е нивната улога во развојот на теоријата на умот и социоемоционалниот развој кај децата;
 - стекнување знаења за развојот на теоријата на умот и нејзиното значење за социјалната когниција и социоемоционалниот развој на децата;
 - стекнување знаења за основните карактеристики на емоционалниот развој, за процесот на воспоставување социоемоционална приврзаност и за поврзаноста на емоциите и комуникацијата кај децата;
3.
 - стекнување знаења за поврзаноста на развојот на говорот со раното јазично описменување;
 - стекнување знаења за јазичната комуникација во социоемоционален контекст;
 - стекнување знаења за методичко-дидактичко дизајнирање ефективни интерактивни модели за развојот на јазичните вештини за поддршка на социоемоционалното учење и развој;
 - развивање вештини за користење на играта како метод за раното јазично описменување; стекнување знаења за класификација на игри за развој на говорот кај децата;
 - развивање стручни компетенции за користење и изработка на алтернативни материјали за употреба на интерактивни говорни игри за децата од предучилишна и рана училишна возраст.

Содржина на модулот:

- Развој на мозокот во преднаталниот период, периодот на доенче, раното и средното детство. Развој на егзекутивните функции кај децата. Развој на теоријата на умот во периодите на доенче, рано и средно детство. Социо-емоционален развој и квалитети на социоемоционална приврзаност на детето за родителите/старателите. Поврзаност на емоциите и комуникацијата кај децата. Развојот на говорот во интеракција со раното јазично описменување.
4. Детето и јазичната комуникација во социоемоционален контекст. Стратегии за сеопфатно јазично описменување. Принципи на развивањето на јазичните вештини. Функции на говорот. Холистички пристап во развојот на јазичните вештини во насока на поддршка на социоемоционалното учење и развој. Современи научни сознанија за читањето како јазична вештина. Вредностите со кои се изразува читањето. Интерактивни говорни игри за децата од предучилишна и ранучилишна возраст во социоемоционален контекст. Игрите за децата и социоемоционалниот развој. Специфични јазични активности.

Литература

Задолжителна литература

Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година
1.	Томевска-Илиевска, Е.	Интерактивни модели за развивање на педагошките компетенции.	Скопје: Филозофски факултет.	2021
5.1 2.	Дамовска, Л., Шеху, Ф., Фрицханд, А., Томевска-Илиевска, Е. и Чаловска, С.	Воспитувачот, детето и детската игра.	Скопје: Просветно дело.	2021
3.	Peti-Stantić, A. i Velički, V.	Jezične igre za velike i male.	Zagreb: Alfa.	2009
4	Berger, K.S.	The Developing Person Through the Lifespan. 6th edition.	Worth Publishers.	2005

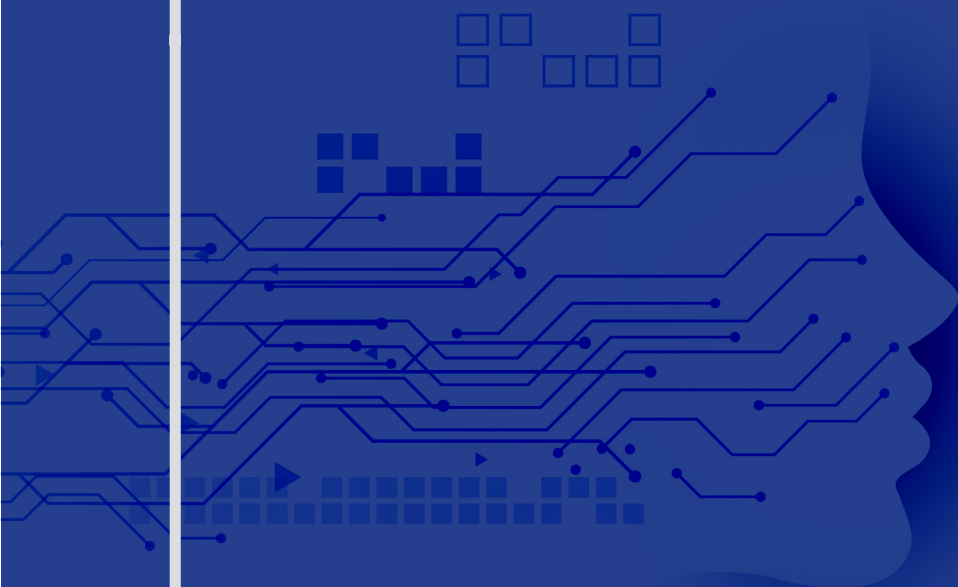
5.1	5.	Павловиќ, Д., и Павловиќ, А.	Више кортикалне функције. Неуропсихологија и неурологија понашања.	Београд: Орион Арт.	2016	
	6.	Siegel, D.	The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are. Second Edition.	The Guilford Press, NY.	2012	
Дополнителна литература						
5.	Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година	
	1.	Шеху, Ф., Дамовска, Л. и Томевска- Илиевска, Е. (2019).	Интерактивна комуникација воспитувач – дете.	Скопје: Просветно дело.	2019	
	2.	Милатовиќ, В.	Методика развоја говора.	Београд: Учитељски факултет.	2009	
	5.2	3.	Zelazo, P.D., Carlson, S.M.	Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity.	Child Development Perspectives, 0, 0, 1-7.	2012
	4.	Zelazo, P.D., Blair, C.B., Willoughby, M.T.	Executive Function: Implications for Education (NCER 2017-2000).	Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.	2016	

МОДУЛ I:

**„РАЗВОЈ НА МОЗОКОТ И НЕГОВАТА ПОВРЗАНОСТ
СО ТЕОРИЈАТА НА УМОТ, СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИОТ
РАЗВОЈ И РАЗВОЈОТ НА ГОВОРОТ КАЈ ДЕЦАТА“**

проф. д-р Ана Фрицханд

проф. д-р Елизабета Томевска-Илиевска





СУБМОДУЛ БРОЈ 1: РАЗВОЈ НА МОЗОКОТ КАЈ ДЕЦАТА



ЦЕЛИ:

- запознавање со основните поими и концепти
- стекнување знаења за основните карактеристики на развојот на мозокот од преднаталниот период до крајот на периодот на средно детство
- стекнување знаења за влијанието на средината и интеракциите врз развојот на мозокот кај децата



Време на реализација: 60 мин. (1 час)

A1.1 ВОВЕД

Развојот на поединецот во современите теории на развојни системи се разгледува **холистички**, како **сложен и динамичен процес** кој се одвива на повеќе нивоа, во повеќе контексти и насоки, во текот на целиот животен циклус. Тој опфаќа реципрочна интеракција, **двонасочност**, релативна пластичност и организација на однесувањето. Оттука, развојот на поединецот се проучува интердисциплинарно, **интегрирано** и во контекст, тргнувајќи од биолошко и физиолошко ниво, па сè до културно-историско ниво. **Интеракцијата** помеѓу поединецот и контекстот ја претставува основната единица на анализа во изучувањето на базичните развојни процеси. Овде, клучно значење има релативната **пластичност** на развојниот систем, т.е. *потенцијалот за систематско менување*, што е главна причина за варијациите во времето и просторот во кои се одвиваат интраиндивидуалните промени. **Различноста**, односно индивидуалните разлики помеѓу поединците, ја сочинува суштинската карактеристика на севкупниот човеков развој. Конечно, од посебно значење е **интердисциплинарниот** приод кој ги интегрира сознанијата од повеќе научни области и дисциплини креирајќи една современа еkleктичка перспектива во разбирањето на развојот на поединецот (Damon & Lerner, 2008).

Развојот на мозокот и на невропсихолошките функции е еден од најсложените развојни домени проучувани во повеќе научни дисциплини. Според Павловиќ и Павловиќ (Павловиќ и Павловиќ, 2016), *развојната невропсихологија* го разгледува развојот на вишите кортикални функции и влијанието на мозочните структури врз менталниот развој на децата, од аспект на секое дете поединечно. Согласно невропсихолошката парадигма, мозокот и однесувањето на поединецот се меѓусебно причински-последично поврзани. Со развојот на структурите се развиваат и соодветните функции, при што развојната динамика и брзината на достигнување на развојните фази е различна за секое дете, иако фазите се исти за сите деца.

Развојот на мозокот е тесно поврзан со развојот на умот. Во психолошкиот речник на Американската психолошка асоцијација (АПА)¹, **умот претставува севкупноста од менталните и психичките процеси на организмот и структурните и функционалните когнитивни компоненти од кои тие зависат**.

¹ <https://dictionary.apa.org/mind>

СУБМОДУЛ БРОЈ 1:

Развој на
мозокот кај
децата

Неретко, се смета дека умот е едноставно производ на мозочната активност. Сепак, како што прецизира Сигел (Siegel, 2012), тој е многу повеќе од тоа. Умот, според овој автор, е „отелотворен и релативски процес кој го регулира протокот на енергија и информации“ (стр. 2). За умот може да се каже дека делумно произлегува од активноста на невроните во невронската мрежа, меѓутоа врз него силно влијание имаат и врските со другите луѓе во процесот на социјализација, како и интерперсоналната комуникација (говорот). Оттука, умот има и социјална природа, бидејќи не се создава во изолација. Всушност, мозокот, умот и интеракциите се три аспекти на еден систем – невролошки/отелотворен механизам, регулаторен и споделен. Помеѓу нив постои двонасочна релација, т.е. интерперсоналните врски и мозокот го оформуваат умот, но и умот ги оформува интерперсоналните врски и мозокот. Притоа, суштински најважни се врските со родителите/старателите и квалитетот на раното социоемоционално врзување.

А1.2 РАЗВОЈ НА МОЗОКОТ ВО ПРЕДНАТАЛНИОТ ПЕРИОД

Развојот на мозокот започнува уште во преднаталниот период и интензивно продолжува во периодите на детство и адолесценција. Се работи за суштински процес од кој зависат и со кој се неразделно поврзани сите други процеси и функции. Во преднаталниот период централниот нервен систем (ЦНС) е првиот систем во организмот кој почнува да се развива (Berger, 2019). Третата преднатална недела е мошне значајна за ембрионот поради формирањето на нервниот канал од кој настанува мозокот. Во 4-тата недела нервниот канал се затвора, при што од неговиот горен дел ќе се оформи ЦНС (cerebrum), а од долниот 'рбетниот столб. Во 5-тата недела почнува интензивна пролиферација на нови неврони (процес наречен *неврогенеза* кој својот врв го достигнува помеѓу 3-тиот и 4-тиот месец од бременоста), а мозокот се разграничува на преден, среден и заден дел и ја зголемува тежината (Nelson, Thomas, De Naap, 2006). Во текот на 7-мата недела од преднаталниот период почнуваат да функционираат мозочните бранови. Осмата недела е карактеристична по тоа што основните структури се оформени и мозокот, кој е поврзан со нервите и мускулите, ја презема контролата.

За време на 16-та и 17-та недела невроните во мозокот и во периферниот нервен систем почнуваат да ја добиваат миелинската обвивка која го забрзува преносот на информации низ невронската мрежа. Овој процес е наречен *миелинизација* и се јавува во бранови, почнувајќи од преднаталниот период, а завршувајќи во младоста. Благодарение на него, во последните три месеци од бременоста фетусот е во состојба да доживува свесно, бидејќи може да ги пренесе сетилните впечатоци и чувства до повисоките мозочни центри. Во последниот триместар се одвива и интензивна *синаптогенеза* – процес на создавање нови синапси - кој продолжува и по раѓањето, а пикот го достигнува некаде околу првата година од животот (Nelson, Thomas, De Naap, 2006). Карактеристичен е и за периодот на адолесценција. Мозокот е целосно развиен во 38-мата преднатална недела. Во моментот на раѓање, тој веќе брои околу 86 милијарди неврони (Berger, 2019).

A1.3 РАЗВОЈ НА МОЗОКОТ ВО ПЕРИОДИТЕ НА ДООЕНЧЕ, РАНО И СРЕДНО ДЕТСТВО

Критичниот период за развојот на мозокот продолжува и по раѓањето. Во првите две години интензивно се формираат дендритите и аксоните, нивните синапси и се одвива миелинизацијата на субкортикалните структури. Развојот на кортексот е примарно генетски детерминиран, но факторите кои потекнуваат од средината многу рано почнуваат да дејствуваат и да го насочуваат (Павловиќ и Павловиќ, 2016). Волуменот на мозокот кај двегодишно дете достигнува приближно 4/5 од оној на возрасните. До крајот на периодот на доенче е направена миелинизацијата на нервните влакна. Психолошките функции се контролирани од едната од мозочните хемисфери поради процесот на латерализација, кој е позабележителен во средното детство (Мурџева-Шкарик, 2011).

Развојот на мозокот е тесно поврзан со влијанијата на средината, интерперсонални-те врски, генетскиот потенцијал итн. Сложената средина делува поттикнувачки врз развојот на мозокот, кој забавува доколку изостанува активност, што доведува и до губење на синапсите ("use it or lose it"). Искуствата кои потекнуваат од интерперсоналните врски влијаат врз начинот на кој мозокот функционира и како поединецот ментално ја конструира реалноста во текот на животот. Овие влијанија не се само врз тоа кои информации допираат до мозокот, туку и како мозокот ги обработува тие информации (Павловиќ и Павловиќ, 2018). Раните искуства го оформуваат и регулираат растот и опстанокот на синапсите. Имајќи предвид дека синаптогенезата се одвива по принцип на хиерархија, средината и искуствата можат да влијаат врз развојот на мозокот и на мозочните функции преку сензорниот влез од кој директно зависи развојот на примарните сензорни зони. Од нивниот развој, пак, зависи развојот на повисоките - секундарни сензорни и асоцијативни зони. Растењето во стимулативна средина го зголемува бројот и големината на дендритите, како и невропластичноста. **Пластичноста** на мозокот е посебно важна, поради тоа што овозможува менување и модификација на структурите и на функциите согласно срединските барања. Ваквата приспособливост на мозочното ткиво, иако е најизразена во раното детство, се одржува во текот на целиот живот (Павловиќ и Павловиќ, 2016).

A1.4 РАСТ И РАЗВОЈ НА МОЗОЧНИТЕ РЕЗЕНИ

Сите делови од мозокот не растат и не созреваат со иста брзина и во исто време. Така, **париеталниот** резен кој е седиште на сомстетичките функции, како и примарните области на десната мозочна хемисфера, се развиваат од првиот месец по раѓањето до третата година. Тактилната перцепција се развива до 14-та година (Semrud-Clikeman, Teeter Ellison, 2007; според Павловиќ и Павловиќ, 2016). Бавен развој се забележува кај **окципиталните** резени и визуелниот систем. Процесот на миелинизација на визуелните патеки започнува непосредно по раѓањето и продолжува до 5-тата година кога ја достигнуваат зрелоста, додека функцијата и неј-

зиното усовршување продолжува и се заснова врз искуството (Kolb, Fantie, 1989; според Павловиќ и Павловиќ, 2016). Развојот на **темпоралните** резени започнува во преднаталниот период. Кај новороденчињата се забележува дека левата мозочна хемисфера е поголема од десната и веќе во првите месеци постои функционално претпочитање на левиот темпорален резен за вербални звуци, а на десниот за невербални знаци (Witelson, Kigar, 1988; според Павловиќ и Павловиќ, 2016).

Фронталните резени интензивно растат и се развиваат во првите две години од животот кога се достигнува максималниот број на синапси кој потоа опаѓа за речиси 50 % до 16-годишна возраст – процес наречен квалитативно *рафинирање* на синапсите кој го отсликува развојот на емоционалните, егзекутивните и јазичните функции. Подоцна фронталните резени забрзано растат уште во неколку наврати, и тоа: 1) од 15-тиот месец до 5-тата година, 2) од 5-тата до 10-тата година и 3) од 10-тата до 14-тата година. Натаму, нивниот развој продолжува воедначено сè до 45-тата година од животот (Thatcher, 1996; според Павловиќ и Павловиќ, 2016). **Префронталниот кортекс** (ПФК) заедно со стриатумот, е седиште на *еџекутивните* (извршните) функции, чиј развој е од големо значење за развојот на теоријата на умот која, пак, има значајна улога во социоемоционалниот развој. Зелазо и Карлсон (Zelazo & Carlson, 2012) наведуваат дека, согласно истражувачките резултати, рапиден скок во развојот на егзекутивните функции се забележува во раното детство, а продолжуваат да се развиваат во адолесценцијата и понатаму. Ваквите промени се јавуваат паралелно со суштинските структурални и функционални промени во префронталните области.

До 5-тата година ЕЕГ-снимките покажуваат поголемо присуство на тета-активности кои се карактеристични за состојбата на спиење кај возрастните, но на возраст меѓу 5 и 7 години тета-активностите и алфа-активностите се воедначени, за потоа да има повеќе алфа-активности. Општиот развој на мозокот кај децата меѓу 5 и 7 години оди кон постигнување слична сложеност во функционирањето како кај возрастните. Во текот на средното детство, подброто функционирање на мозокот влијае врз скратувањето на реакционото време, т.е. одговарањето на дразбата е побрзо. Невролошкиот развој овозможува едновремено процесирање на повеќе видови информации во повеќе делови од мозокот. Се јавува селективно внимание и автоматизација (Мурцева-Шкариќ, 2011).

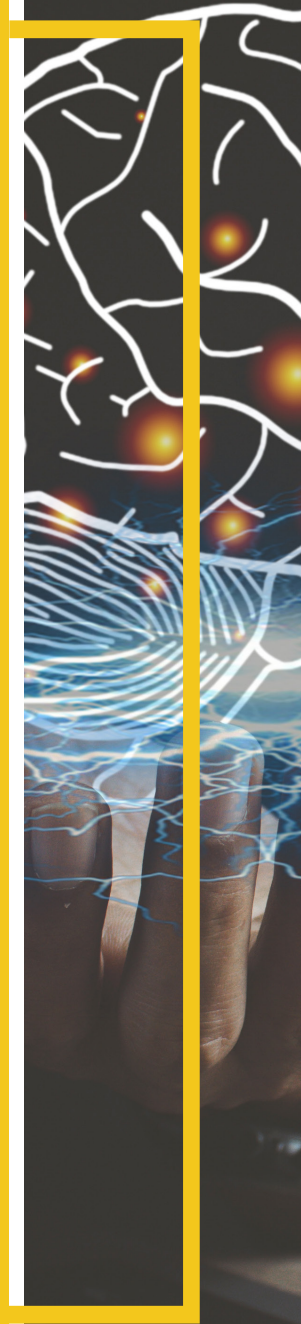
СУБМОДУЛ БРОЈ 2:

РАЗВОЈ НА ЕГЗЕКУТИВНИТЕ ФУНКЦИИ И ТЕОРИЈАТА НА УМОТ

ЦЕЛИ:

- стекнување знаења за тоа што се егzekутивни функции, како се развиваат и која е нивната улога во развојот на теоријата на умот
- стекнување знаења за поврзаноста на егzekутивните функции со емоционалната регулација кај децата
- стекнување знаења за развојот на теоријата на умот и нејзиното значење за социјалната когниција и социоемоционалниот развој на децата

Време на реализација: 60 мин. (1 час)



A2.1 ЕГЗЕКУТИВНИ ФУНКЦИИ

Егзекутивните функции (ЕФ) во литературата се уште познати и како когнитивна контрола. Тие се однесуваат на намерни, одозгора-надолу регулирани неврокогнитивни процеси кои се вклучени во свесното, целно насочено контролирање на мислите, постапките и емоциите. Ваквите процеси ги вклучуваат когнитивната флексибилност, инхибиторната контрола и работната меморија (Miyake et al., 2000; според Zelazo & Carlson, 2012). Важноста на ЕФ се гледа секојдневно (на пр. при планирање задачи, дејствување, насочување на вниманието кога се преминува улица или кога се „брои до 10“ пред да се каже првото што ни паѓа на ум итн.). Развојот на ЕФ игра клучна улога во развојот на многу аспекти од академскиот и социјалниот домен (на пр. познато е дека ЕФ се подобар предиктор на академскиот успех, отколку коефициентот на интелигенција). Меѓу авторите постои начелна согласност дека ЕФ кај возрасните не се единствена вештина, туку повеќе се склоп на меѓусебно поврзани вештини, пред сè, инхибиција, преместување и освежување кои се ставаат во функција на решавање когнитивно сложени ситуации. Кај децата е докажано дека когнитивните процеси кои ги сочинуваат ЕФ кај возрасните сè уште не се издиференцирани и затоа се потпираат врз единствен процес кој постепено се диференцира низ развојот (Bardikoff, & Sabbagh, 2017).

Во литературата се разликуваат т.н. „студени“ и „топли“ егзекутивни функции. Првите се процеси кои се повеќе когнитивни и се активираат во емоционално неутрален контекст. Вторите се повеќе афективни и се активираат во ситуации кои се од мотивациски и од емоционален аспект значајни за поединецот. Ваквата поделба на ЕФ е конзистентна со невроанатомските докази дека вентралниот ПФК се разликува од латералниот ПФК во поглед на шаблоните на поврзување со другите мозочни региони. Орбитофронталниот кортекст е тесно поврзан со амигдалата и со останатите делови од лимбичкиот систем, поради што е соодветен за интеграција на афективните и неафективните информации, како и за регулација на мотивираните одговори. Од друга страна, латералниот ПФК нема такви директни и силни анатомски врски, додека, пак, дорзолатералниот ПФК е поврзан со различни мозочни региони кои му овозможуваат да има важна улога во интеграцијата на сензорните и мнемонички информации, како и во регулацијата на интелектуалните функции и активности (Zelazo & Cunningham, 2007).

Интересот за проучување на развојот на ЕФ е многу голем, од причина што раните индивидуални разлики во ЕФ присутни во детството предвидуваат важни развојни исходи подоцна во животот. Во таа насока, на пример, резултатите од лонгитудиналната студија на Мофит и сор. (Moffitt et al., 2011; според Zelazo & Carlson, 2012), покажуваат дека самоконтролата (која во голема мерка концепциски се преклопува со ЕФ) измерена кај испитаници на возраст од 3 до 11 години ги предвидува нивното физичко здравје, зависност од супстанции, социоекономски статус и веројатноста да бидат осудени за кривично дело на 32-годишна возраст, дури и кога се контролираат варијаблите на интелигенцијата и социјалното потекло. Ваквите резултати упатуваат на заклучок дека постои долгорочна стабилност на раните индивидуални разлики во ЕФ кои значително го засегаат животот на поединците.

A2.2 ЕГЗЕКУТИВНИТЕ ФУНКЦИИ И ЕМОЦИОНАЛНАТА РЕГУЛАЦИЈА

Егзекутивните функции се наоѓаат во основата на емоционалната регулација. Најчестата форма на емоционална регулација е намерната саморегулација² на емоциите по пат на свесно когнитивно процесирање. Врската помеѓу ЕФ и емоционалната регулација е највидлива во модулирањето на емоциите, посебно кога тоа е во функција на решавање на некој посложен проблем. Растењето на ПФК следи еден мошне прологирани развојни пат кој го отсликува развојот на ЕФ. Според Зелазо и Канингам (Zelazo & Cunningham, 2007), волуменот на сивата маса ги достигнува нивоата типични за возрастните поединци најпрво во ОФК, па во вентролатералниот ПФК и потоа во дорзолатералниот ПФК. Аналогно на ова, може да се очекува дека и развојниот пат на емоционалната регулација ќе биде пролонгиран. Иако сè уште има релативно малку сознанија за развојот на „топлие“ ЕФ, дел од истражувањата (на пр. Overman, Bachevalier, Schuhmann, Ryana, 1996; според Zelazo & Cunningham, 2007), покажуваат дека постои возрастна напредување во изведбата на задачите на реверзибилни предмети помеѓу доенчиња и деца на предучилишна возраст (притоа, до возраст од 30 месеци момчињата постигнуваат подобри резултати на овие задачи, во споредба со девојчињата). Кер и Зелазо (Kerr & Zelazo, 2004; според Zelazo & Cunningham, 2007), наоѓаат дека 4-годишните деца прават многу понапредни избори на задачите отколку што се очекува, додека 3-годишните деца (посебно девојчињата) прават помалку такви избори (што веројатно се должи на понискиот степен на развој на ОФК).

A2.3 РАЗВОЈ НА ТЕОРИЈАТА НА УМОТ И НЕЈЗИНАТА УЛОГА ВО СОЦИЈАЛНАТА КОГНИЦИЈА

Како што е претходно напоменато, развојот на егзекутивните функции е од големо значење за развојот на **теоријата на умот** и за социоемоционалниот развој.

² Во развојната психологија термините саморегулација и самоконтрола честопати се користат наизменично.

Развојот на теоријата на умот е најважниот елемент на социјалната когниција во периодите на доенче и рано детство, кога и најинтензивно се развива. Социјалната когниција е суштинска за способноста на децата да се согласуваат со другите и да можат да ја согледуваат туѓата перспектива. Оттука, може да се каже дека теоријата на умот во поширока смисла, се однесува токму на способноста за припишување ментални состојби (како што се намерите, желбите, верувањата и емоциите), кај себеси и кај другите, како и на употребата на тие информации во предвидување на однесувањето на луѓето. Истражувањата од социјалната невронаука покажуваат дека теоријата на умот треба да се разгледува како мултидимензионален конструкт составен од когнитивна и афективна, односно од интерперсонална и интраперсонална теорија на умот кои имаат посебни неврофизиолошки и невроанатомски основи, како и манифестации во однесувањето (Westby & Robinson, 2014).

Потеклото на способноста за предвидување на сложените аспекти на теоријата на умот може да се открие во развојот на здруженото внимание, кое се јавува помеѓу 6-тиот и 12-тиот месец, кога интеракциите на доенчето и родителот почнуваат на вклучуваат уште еден објект. Тогаш, децата почнуваат да ја следат насоката на погледот на родителот и наизменично да погледнуваат во објектот на здружено внимание и во родителот, за да можат да проценат каква е родителската перцепција на овие објекти и врз основа на тоа донесуваат одлука дали на тој објект ќе му се доближат или ќе го избегнуваат (социјално референцирање) (Мурџева-Шкарик, 2011). Поновите истражувања покажуваат дека до 12-тиот месец, доенчињата веќе ментално ги кодираат комуникациските способности (на пример, гледаат во некој објект или покажуваат со прст) и разбираат дека однесувањето на луѓето е целисходно, односно дека на другите луѓе им се припишуваат одредени намери кои се всушност невидливи ментални состојби.

Помеѓу 2-рата и 3-тата година децата успешно предвидуваат како ќе се однесуваат и како се чувствуваат луѓето врз основа на нивните желби. Постепено стануваат сè поуспешни во препознавањето и именувањето на основните емоции според изразите на лицето. Во текот на овој период, кога ги припишуваат емоциите, почнуваат да придаваат важност и на ситуацијата во која лицето се наоѓа. Воедно, стануваат сè поуспешни во идентификување на причините и последиците кои се засноваат врз емоции, а во објаснувањата на емоциите сè повеќе се повикуваат на менталните состојби, како што се желбите и верувањата. Општо земено, разбирањето на желбите и некои аспекти на емоциите се развиваат нешто порано, отколку разбирањето на когнитивните состојби. Меѓутоа, во периодот помеѓу 4-та и 5-та година децата почнуваат да покажуваат сè подобро разбирање на знаењето и мислењето. За клучна промена во разбирањето на теоријата на умот се смета периодот околу 4-та година, кога се усвојува разбирањето на лажните верувања, односно способноста за предвидување на однесувањето на едно лице врз основа на неговите верувања за реалноста, дури и кога тоа не одговара на моменталната реалност која му е позната на детето (Welman, 2018).

Иако главните промени во теорија на умот се одвиваат во првите пет години од животот, важно е да се нагласи дека развојот на теоријата на умот продолжува

и понатаму. Така, децата дури во периодот на средно детство го развиваат разбирањето за сфаќање на лажни верувања од повисок ред (верување на едно лице за верувањето на друго лице), а во подоцнежниот период се подобрува разбирањето на низа ментални состојби и поединците стануваат сè поуспешни во примената на теоријата на умот во секојдневните социјални интеракции (Miller, 2012). Калеро и сор. (Callero, Salles, Semelman, Sigman, 2013), наоѓаат дека децата на возраст од 6 до 8 години сè уште не се потполно успешни на сите задачи за мерење на теоријата на умот, но дека со возраста таа успешност континуирано напредува. Поновите истражувања покажуваат дека теоријата на умот понатаму се усовршува во периодите на адолесценција и рана возрасна доба, како и дека интеракцијата помеѓу теоријата на умот и егzekутивните функции продолжува да се развива и во доцната адолесценција (Dumontheil, Apperly, Blakemore, 2010).

Во однос на половите разлики, некои истражувања покажуваат дека девојчињата на возраст помеѓу 4 и 12 години покажуваат повисоки резултати на задачите на социјално разбирање, во споредба со момчињата (Hatcher et al., 1990; според Callero, Salles, Semelman, Sigman, 2013). Вакви разлики се најдени и во предадолесценцијата (пр. Bosacki & Astington, 1999; според Callero, Salles, Semelman, Sigman, 2013). Истражувањата на напредната теорија на умот, која опфаќа интерпретирање на посложени социјални ситуации, посложени форми на разбирање на задачите на лажни верувања, понапредна способност за интерпретирање на менталните состојби и емоциите врз основа на изразите на лицето итн., покажуваат дека таа интензивно се развива во средното детство. Во таа насока, резултатите од лонгитудиналната студија на Остераус и Кербер (Osterhaus & Koerber, 2021) за развојот на напредната теорија на умот кај деца на возраст од 5 до 10 години, сугерираат дека нејзините суштински аспекти се развиваат нелинеарно достигнувајќи развојна пресвртница на 7-годишна возраст, кога децата стекнуваат концептуален увид дека менталните состојби можат да бидат повторливи. Нивната студија покажува дека постои значаен развоен напредок во напредната теорија на умот за време на средното детство, како и дека различни механизми се наоѓаат во основата на различните аспекти на социјалната когниција.



СУБМОДУЛ БРОЈ 3: СОЦИОЕМОЦИОНАЛЕН РАЗВОЈ ВО ДЕТСТВОТО



ЦЕЛИ:

- стекнување знаења за основните карактеристики на емоционалниот развој на децата
- стекнување знаења за поврзаноста на емоциите и комуникацијата кај децата
- стекнување знаења за процесот на воспоставување на социоемоционална приврзаност на детето за родителите/старателите и различните квалитети на таквата приврзаност



Време на реализација: 60 мин. (1 час)

АЗ.1 КАРАКТЕРИСТИКИ НА ЕМОЦИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ ВО ДЕТСТВОТО

Емоционалниот развој е еден од клучните домени од развојот на личноста. Тој е тесно поврзан со сознајниот и со социјалниот развој на поединецот. Има суштинска улога во развојот на идентитетот, темпераментот, самодовербата, самоконтролата и сликата за себе. Лимбичкиот систем во мозокот, попрецизно неговиот рострален дел, е местото каде се сместени центрите кои се важни за емоциите. Ростралниот дел на овој систем е составен од амигдалата, септумот, орбитофронталниот кортекс, предната инсула и предниот цингуларен кортекс. Освен во емоциите, лимбичкиот систем учествува и во учењето, помнењето и во регулацијата на автономните и невроендокрините функции. Емоциите вклучуваат ендокрини, автономни и моторни промени кои се регулирани од хипокампусот (Павловиќ и Павловиќ, 2018). Тие се во основата на невербалната комуникациска компетентност. Изразувањето на емоциите е универзална и вродена способност што е клучна за опстанокот на поединецот.

Сфатени како биолошки претпрограмирани приспособувачки способности, емоциите претставуваат основа за формирање социоемоционална приврзаност помеѓу детето и родителите/старателите. Во тој процес, од суштинско значење е *синхронизајџа*, односно усогласеноста во интерактивната размена на пораки помеѓу родителите и детето (Berger, 2019). Шаблоните на интерперсоналните релации и емоционалната комуникација директно го засегаат развојот на мозокот. Низа истражувања покажуваат дека различните квалитети на социоемоционална приврзаност се поврзани со различни физиолошки одговори, погледи кон светот и врски што се градат со другите. Емоциите се централните процеси на организација во мозокот, па оттука способноста на поединецот да ги организира емоциите (што во голема мерка зависи од квалитетот на социоемоционалната приврзаност во детството) директно ја обликува способноста на умот да ги интегрира искуствата и да се приспособува на стресорите во иднина (Siegel, 2012).

Развојот на емоциите кај децата тече според утврдена законитост што подразбира развој од општо кон поединечно. Тоа значи дека доенчињата најнапред изразуваат општа пријатна или непријатна состојба, од која понатаму се диференцираат различни емоции. Околу шестата недела се јавува социјалната насмевка со која доенчето го изразува задовол-

СУБМОДУЛ БРОЈ 3:

Социоемоционален развој во детството

ството. Смеетето се јавува на три-четири месеци. Околу шестиот месец доенчињата манифестираат лутина, и тоа најчесто како последица на фрустрација кога се спречени во намерата да направат одредена активност. Тагата и стравот од непознати се јавуваат нешто подоцна, т.е. помеѓу деветтиот и 14-тиот месец од животот. Во овој период доенчињата се вознемирени кога се разделуваат од лицата за кои се приврзани, што е очекувана појава што укажува на квалитетот на самата приврзаност. Сложените емоции, како што се срамот, гордоста, вината, збунетоста и слично, се јавуваат во втората половина на втората година, односно по 18-тиот месец. Развојот на овие емоции е заснован врз нараснатата способност за сознавање, помнење и перципирање, а е тесно поврзан и со јавувањето на поимот за себе, како и со свесноста за својата посебност и различност од другите (Мурџева-Шкариќ, 2011).

A3.2 СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО ПРИВРЗУВАЊЕ НА ДЕТЕТО ЗА РОДИТЕЛИТЕ/СТАРАТЕЛИТЕ

Социоемоционалното приврзување на детето за родителите е процес низ кој се создаваат позитивни врски што овозможуваат да се јави чувство на заштитеност и со тоа да се задоволи базичната потреба за сигурност. Се работи за вродена потреба од другиот/те и начините преку кои врската/ите со другиот/те се гради/ат. Внатрешниот модел на социоемоционално врзување за родителите, што е различен кај секое дете, има тенденција да опстојува и да влијае врз обликувањето на искуствата на поединецот, врз неговите секавања, вниманието, начините на реагирање во одредени ситуации и слично (на пример, во ситуација кога не е прифатено од врсниците едно дете може да реагира со повлекување и осамување, а друго ќе наоѓа начини како да им се доближи и да биде вклучено во заедничките активности). Ваквиот модел на врзување се развива во втората половина на првата година и продолжува да се развива во периодот на рано детство, поточно некаде до петтата година (Мурџева-Шкариќ, 2011).

Помеѓу најистражуваните квалитети на социоемоционална приврзаност на детето за родителите/старателите, се наведуваат: сигурниот, избегнувачкиот, колебливиот и неорганизираниот квалитет. Квалитетот на социоемоционалната приврзаност доаѓа до израз во начинот на кој детето реагира при разделбата од родителот/ите. Најголемиот број деца кои се сигурно приврзани, посебно на возраст помеѓу 12-тиот и 16-тиот месец, се вознемирени кога треба да се одделат од родителите. Даваат силен отпор проследен со плачење, страв и други типови реакции. Во основата на ваквото однесување лежи стравот од напуштање и загрозената базична потреба за сигурност. Ова е така, затоа што детето е убедено дека дури и краткотрајната разделба е трајна, т.е. дека родителот заминува засекогаш. Со текот на возраста, посебно по третата година, ваквите реакции се проретчуваат и исчезнуваат, па детето може да биде одделено од родителот/ите подолго време. Истражувањата од развојната психологија недвосмислено покажуваат дека детето истовремено гради повеќе социоемоционални врски со возрасните кои се грижат за него/неа и еднакво силно се врзува за двајцата родители/старатели.

ЛИТЕРАТУРА:

- Bardikoff, N., & Sabbagh, M. (2017). The differentiation of executive functioning across development: Insights from developmental cognitive neuroscience. Bo: Budwig, N.; Turiel, E. & Zelazo, P.D. (Eds.), *New Perspectives on Human Development*, pp. 47–66. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09781316282755.005>
- Berger, K.S. (2019). *The Developing Person Through the Lifespan*. 11th edition. Worth Publishers
- Callero, C. I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6-to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience* 7, 1-7 doi: 10.3389/fnhum.2013.00281
- Damon, W., & Lerner, R. (2008). The Scientific Study of Child and Adolescent Development: Important Issues in the Field Today. Bo: Damon, W.; Lerner, R.M.; Kuhn, D.; Siegler, R.S.; Eisenberg, N. (Eds.). *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. pp. 3-18. John Wiley & Sons, INC.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A., & Blakemore, S. J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science* 13, 331–338. doi:10.1111/j.1467-7687.2009.00888.
- Miller, S. A. (2012). *Theory of Mind. Beyond the Preschool Years*. Psychology Press. Taylor & Francis Group
- Мурџева-Шкарик, О. (2011). *Психологија на дејствијото и адолесценцијата*. Скопје: Филозофски факултет
- Nelson, C. A.; Thomas, K.; & De Haan, M. (2006). Neural Bases of Cognitive Development. Bo: Khun, D. & Siegler, R. (Eds.). *Handbook of Child Development. Volume 2: Cognition, Perception, and Language*. pp. 3-57. John Wiley & Sons, INC.
- Osterhaus, Ch., & Koerber, S. (2021). The Development of Advanced Theory of Mind in Middle Childhood: A Longitudinal Study From Age 5 to 10 Years. *Child Development*, 92, 5, 1872–1888
- Павловиќ, Д., и Павловиќ, А.М. (2018). *Неуропсихологија. Од структура до функције мозга*. Београд: Орион Арт
- Павловиќ, Д., и Павловиќ, А. (2016). *Више кортикалне функције. Неуропсихологија и неурологија њонашања*. Београд: Орион Арт
- Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. Second Edition. The Guilford Press, NY
- Wellman, H. M. (2018): Theory of mind: The state of the art, *European Journal of Developmental Psychology*, 1-29. doi: 10.1080/17405629.2018.1435413
- Westby, C., & Robinson, L. (2014). A Developmental Perspective for Promoting Theory of Mind. *Top Lang Disorders* 34, 4, 362–382
- Zelazo, P.D., Carlson, S.M. (2012). Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity. *Child Development Perspectives*, 0, 0, 1-7
- Zelazo, P.D., Cunningham, W.A. (2007). Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation. Bo: Gross, J. J. (Ed.). *Handbook of emotion regulation*, pp. 135–158. The Guilford Press.



ПРОТОКОЛ ЗА СУБМОДУЛ БРОЈ 4:

РАЗВОЈОТ НА ГОВОРОТ ВО ИНТЕРАКЦИЈА СО РАНОТО ЈАЗИЧНО ОПИСМЕНУВАЊЕ



ЦЕЛИ:

- стекнување знаења за поврзаноста на развојот на говорот со раното јазично описменување;
- стекнување знаења за јазичната комуникација во социоемоционален контекст;
- стекнување знаења за функциите на говорот во периодот на раниот детски развој;
- оспособување за развивање и користење современи пристапи во микрометодско обликување на активностите/наставниот процес за четирите основни аспекти на јазикот: слушање, зборување, читање и пишување;
- оспособување за дизајнирање активности од интерактивен карактер.



Време на реализација: 60 мин. (1 час)



Средства и материјали за активности:

бели листови, фломастери, дволеплива хартиена трака, налепници, хамери во боја.

Симбол за видови активности

Д4.1. Тематска активност за раздвигување „Имиња и симболи“

Д4.2. „На буква, на буква...“

Материјал за наставник/предавач:

А4.1. Детето и јазичната комуникација во социоемоционален контекст

А4.2. Стратегии за сеопфатно јазично описување

А4.3. Функции на говорот

А4.4. Улогата и однесувањето на воспитувачот во развојот на јазичната комуникација

Работен материјал за учесниците:

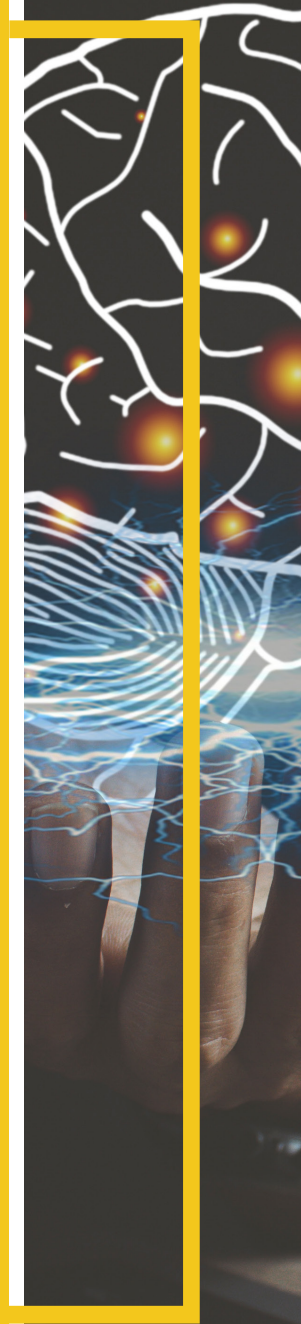
Г4.1. Работен материјал за учесници „Петоред“ на тема говор (за секој учесник)

Додатен материјал за учесниците:

В4.1. Комуникативни функции на говорот

В4.2. Лични функции на говорот

В4.3. Потребни на детето во јазична комуникација



ПРОТОКОЛ ЗА СУБМОДУЛ БРОЈ 4:

Развојот на говорот
во интеракција
со раното јазично
описменување



A4.1. ДЕТЕТО И ЈАЗИЧНАТА КОМУНИКАЦИЈА ВО СОЦИОЕМОЦИОНАЛЕН КОНТЕКСТ

Говорот е социјална категорија која се учи со помош на активна комуникација и интеракција со другите. Детето има основна потреба да контактира и да комуницира со возрасните. За процесот на развивање и усвојување на говорот важни се: комуникативната употреба на говорот и активноста на самото дете, а акцентот на гласовната страна (дискриминација, артикулација) води кон комуникациски и интеракциски пристап. Комуникацијата означува усна размена на пораки помеѓу најмалку две личности, со одредена цел, кои секогаш се одвиваат со рамката на некоја ситуација, која на некој начин го одредува текот на таквата размена. Ова разбирање на говорот го одредува местото на детето во воспитно-образовниот процес, улогата на воспитувачот/наставникот, организираната средина, квалитетот на односот помеѓу детето и возрасните, изборот на средствата и материјалите, како и изборот на содржините, игрите и активностите. Воспитувачот/наставникот е модел на употреба на говорот, тој којшто го пренесува јазичното знаење, посредува меѓу различни медиуми и децата и целовремено е партнер во комуникацијата и секако активен слушател на тоа што го говорат децата.

Детето со самото раѓање поседува социјални способности, а тоа се: плачот, смеењето и гугањето, со помош на кои стапува во контакт со возрасните. Благодарение на невербалните способности во контакт со возрасните, кои се базираат на „јазикот на неговите чувства“ и „јазикот на работата“, детето развива и јазично однесување. Условите од социјалната средина се однесуваат на средината во која живее детето и возрасните кои се во негово опкружување. Од квалитетот на интеракцијата и комуникацијата помеѓу детето и другите социјални актери, многу зависи развојот на говорот. За неговиот развој, покрај емоционалниот однос, потребна е практична-ситуациона размена помеѓу детето и возрасниот. Во раната возраст говорот на детето е ситуационен или имплицитен, добар дел од пораката на детето може да се пронајде во самата ситуација, па тој вид на говор е разбирлив помеѓу детето и возрасниот. Во предучилишниот период значаен е процесот на преминот кај детето од имплицитен во експлицитен говор. Единствен начин да се постигне е детето да говори, односно да користи различен говор во интеракција со другите. Детето е носител на својот говорен развој.



A4.2. СТРАТЕГИИ ЗА СЕОПФАТНО ЈАЗИЧНО ОПИСМЕНУВАЊЕ

Развојот на јазичните вештини се процесуира сукцесивно и симултано низ сите активности/програмски подрачја во периодот на рана училишна возраст. Тоа е условено со сложеноста на јазикот и на јазичните вештини, како елементарни компоненти и важно е да се напомене дека токму од тие причини постои потреба од застапеност на повеќе јазични програмски подрачја, со различни цели, во зависност од фокусираноста на одреден јазичен аспект. Целите соодветствуваат на возрастните и когнитивните способности на децата и постепено се усложнуваат и заради тоа може да се зборува за различни нивоа на операционализација.

Стратегиите за раното јазично описменување на децата се „потпираат“ врз неколку основни принципи на работа. Еден од првите принципи е дека моделите на учење се индивидуални.

Принципи на развивањето на јазичните вештини

Анализата на детското учење открива неколку фактори кои го засилуваат процесот на учење. Воспитувачите/наставниците треба да бидат свесни за нивото во планирањето на активностите и наставните стратегии. **Моделите на учење се индивидуални.** На секое ниво од детскиот развој, има разлики помеѓу индивидуите. Како што децата физички се разликуваат во градбата на телото, така се разликуваат и во способностите за учење. Ова се забележува кај деца од иста возраст, во една група/одделение, тие поседуваат индивидуални интереси, ставови и начини на кои ги развиваат јазичните вештини. Секое дете во занималната/училницата претставува уникатен збир на социјални, емоционални и воспитни искуства. Сите овие фактори, меѓусебно се поврзани и комбинирани на комплексни начини и влијаат на процесот на учење на децата. Секое ново искуство се филтрира преку детското индивидуално искуство. Така што сите деца кои учествуваат во заедничкото искуство нема на ист начин да ги совладаат концептите или степенот на развивањето на определена вештина. **Учењето е развојно.** Усвојувањето на јазичните вештини е процес на градење. Тоа постепено се развива со додавање нови концепти кон она што веќе се знае - кон шемата што претходно е направена. Децата можат да сфатат онолку информации колку што им дозволува нивната когнитивна способност. Пијаже и другите ги маркирале нивоата низ кои поминуваат децата и квалитативните разлики во размислување, карактеристични за секое ниво. На степенот до кој растат децата обично влијае структурата на нивните искуства. Најчесто учењето се зголемува, секое додатно знаење или способност го дополнува и проширува претходно стекнатото знаење. Така е можно да се структурираат делови на учење, од полесни кон потешки, и да се поттикнуваат децата да напредуваат по сопствен пат. На овој начин, секое ниво на достигнување ја обезбедува подготвеноста за успешно достигнување на наредното потешко ниво. Учењето е поефикасно кога има значење. Човековиот ум бара заклучоци и се стреми кон тоа да ја асоцира и организира информацијата во мисловни целини. Информацијата која може да биде асимилирана во веќе постоеч-

ка шема полесно се учи и подолго се задржува. Асоцијативното мислење им овозможува на децата да ги увидат врските помеѓу старите и новите информации, со што се овозможува овој процес подобро да функционира. Вештините кои се совладуваат во изолација, бараат помала когнитивна активност, па така резултатот од учењето е ограничен. Со поврзување на специфични информации или вештини кон пошироки контексти, може да се види причината за учењето и да се развијат асоцијации кои го унапредуваат учењето и помнењето. **Мотивацијата влијае на учењето.** Она што луѓето го прават свесно, се прави со некоја причина. Денешните деца во градинките/училиштата имаат посебна мотивација. Тие растат со гламурот и пасивноста на телевизијата, а некои од нив никогаш не искусиле задоволство во поставување и исполнување задачи. Водењето на децата низ различни искуства и помагањето да развијат позитивни ставови, претставуваат предизвик и потреба. Креативните активности и наставата, нудат многу можности за да се разгори интересот кај децата и да им се помогне да ја откријат природната вредност на учењето. Запознавањето на децата со книжевноста, може да им помогне подобро да сфатат колку е убаво времето поминато во читање. Тие треба да се научат да ги слушаат другите и да ги изразат сопствените мисли. За внатрешно да се мотивираат, децата треба да почувствуваат дека тоа што го прават е важно и да се задоволат со своите достигнувања. **Процесот на учење секогаш бара поддршка.** Знаењето или вештините кои се научени или развиени, но не се употребуваат, брзо се забораваат. Откако децата ќе совладаат некоја вештина треба многукратно да ја применат во мисловни ситуации за да не ја забораваат. Вештината мора континуирано и позитивно да се употребува, сè додека не стане автоматска. Важно е децата често да се поттикнуваат во работата. Позитивната повратна информација е охрабрувачка и ја нагласува точноста. Во исто време, препознавањето на грешките им овозможува на децата да ги поправат пред тие да бидат изнудени од праксата. Кога добро ќе направат нешто, децата треба да се пофалат. Моделирањето на процесот на раното јазично описменување започнува со проценување на детските способности. Откако ќе се утврдат саканите цели, воспитувачите/наставниците треба да увидат колку децата се способни за остварување на тие цели, за да можат да почнат од соодветното ниво на реализација. Постојат неколку неформални начини со кои се утврдуваат детските можности и слабости. Воспитувачите/наставниците честопати откриваат многу важни работи за детските способности преку вообичаените дневни набљудувања на нивната работа и нивните ставови за она што го работат. Уште подетални информации можат да се добијат преку набљудување на тоа што тие го цртаат, „пишуваат“, или зборуваат, како слушаат или „читаат“ и преку други неформални форми на испитување на нивниот развој. Процесот на развојот на јазичните вештини во раниот детски развој, треба секогаш да биде проследен со постојана проценка на напредокот. Постојано треба да се водат белешки за јазичниот напредок на децата. Воспитувачите/наставниците може да го следат напредокот на децата преку правење анегдотски белешки, листи на проверка и дневници за секое дете. Детските портфолија се исто така едни од можностите за следењето на јазичниот развој и основа за изработка на микрокурукулум за работа со одделни деца. Активностите наменети за развивање јазични вештини во основа не отстапуваат од вообичаената организација. Најчесто

воспитувачите/наставниците им помагаат на децата во остварувањето на поставените цели. Децата можат и меѓусебно да си помагаат доколку работат во мали групи. Користејќи ја оваа форма тие можат лесно да ги разменуваат сопствените искуства, да учат едни од други, најчесто работејќи на некој конкретен проблем, на пример изработка на заедничка сликовница и слично.



А4.3. ФУНКЦИИ НА ГОВОРОТ

Кога е во прашање гласовната страна на јазикот, детето главно ги има совладано гласовите. Можно е некои деца потешко да ги изговараат гласовите, што е нормална појава за оваа возраст. Со тие деца потреба е да се работи индивидуално, вежбајќи артикулација преку говорни игри. Важно е збогатување на речникот и диференцијација на значењето на зборовите.

Некои релативни изрази можат да претставуваат проблем кај детето, на пример: малку-многу, исто-различно, пред-после, долго-кратко. Детето во синтаксичка рамка користи потврдни, одречни и прашални реченици. Тоа може да најде на проблем со сложени конструкции, во кои се вметнати реченици од типот: *ако - што̄га̄ш* или при одредување временски интервал помеѓу два последователни настани. Во секојдневните животни ситуации со активни говорни практики, детето го совладува разновиден говор, спонтано ги совладува сложените јазични компоненти и учи за што и како да го употреби јазикот. Детето за да ја развие комуникациската приспособливост, потребно е да ги користи сите *функции на говорот*, особено оние кои се развиваат во контакт со другите. Како што се:



В4.1. Комуникативни функции на говорот



В4.2. Лични функции на говорот



В4.3. Потребни на детето во јазична комуникација



А4.4. Улогата и однесувањето на воспитувачот во развојот на јазичната комуникација



ПРОТОКОЛ ЗА СУБМОДУЛ БРОЈ 5:

ХОЛИСТИЧКИ ПРИСТАП ВО РАЗВОЈОТ НА ЈАЗИЧНИТЕ ВЕШТИНИ ВО НАСОКА НА ПОДДРШКА НА СОЦИОЕМОЦИОНАЛНОТО УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ



ЦЕЛИ:

- стекнување знаења за методичко-дидактичко дизајнирање ефективни модели за развојот на јазичните вештини за поддршка на социоемоционалното учење и развој;
- оспособување за развивање и користење современи холистички пристапи во микрометодско обликување активности за четирите основни јазични вештини: слушање, зборување, читање и пишување;
- развивање на стручните компетенции за користење проактивни модели за учење преку игра;
- развивање на стручните компетенции за зајакнување на способноста за читање во рана училишна возраст;
- развивање вештини за користење на играта како метод за раното јазично описменување.



Време на реализација: 60 мин. (1 час)



Средства и материјали за активности:

сликовница, бели листови, фломастери, кутија со предмети (на пример: макета на овошје, играчки: кукла, автомобил, робот, мече), „волшебно стапче“.

Симбол за видови активности

Д5.1. Тематска активност „Читателски круг“

Д5.2. „Жива приказна“

Д5.3. „Волшебното стапче што зборува“

Материјал за наставник/предавач:

А5.1. Холистички концепт на раното јазично „описменување“

А5.2. Современи научни сознанија за читањето како јазична вештина

А5.3. „Од познато кон алтернативно“

А5.4. „Читањето е потреба“

Работен материјал за учесниците:

Г5.1. Работен материјал за учесници „Холистичка целна конкретизација“ (за секој учесник)

Додатен материјал за учесниците:

В5.1. Вредностите со кои се изразува читањето



ПРОТОКОЛ ЗА СУБМОДУЛ БРОЈ 5:

Холистички пристап во развојот на јазичните вештини во насока на поддршка на социоемоционалното учење и развој



A5.1. ХОЛИСТИЧКИ КОНЦЕПТ НА РАНОТО ЈАЗИЧНО „ОПИСМЕНУВАЊЕ“

Раното описменување на децата/учениците е широк и сеопфатен поим. Тоа е процес кој се развива од најраната возраст и процес кој не завршува со завршувањето на основното училиште. Во најширока смисла, описменувањето може да се разбере како процес на стекнување основни знаења од различни програмски подрачја. Во тој контекст може да се зборува за најразлични видови на описменување: јазично описменување, математичко описменување, функционално описменување, картографско, музичко, ликовно описменување итн. Кога се зборува за јазичното описменување мора да се истакне дека тоа е основа на сите видови на други описменувања, а дека „основата на таа основа“ е базичното описменување. Интересно е што најновите психолошки сознанија упатуваат на тоа дека интегрираниот пристап, изразен преку интерпрограмски и интерпредметен пристап, дава подобри ефекти.



A5.2. СОВРЕМЕНИ НАУЧНИ СОЗНАНИЈА ЗА ЧИТАЊЕТО КАКО ЈАЗИЧНА ВЕШТИНА

Раното јазично „описменување“ на децата има базично значење по однос на севкупното учење и напредување. Ова е еден комплексен и долготраен процес кој во наши услови во неговиот најелементарен облик се одвива во рамките на првиот образовен циклус во основното воспитание и образование. Наспроти традиционалните сфаќања, денес се изградуваат современи концепти за јазичното описменување кое сè повеќе се третира како холистички процес на одделни вештини кои ја сочинуваат основата на јазикот. Основната стратегија на овој концепт е „учење на сè“ и „преку сè“ (се мисли на одделните јазични вештини) преку користење различни активности проткаени со елементи на игра и неформалност. Еден од основните принципи на овој концепт е развојноста (на когнитивните, емоционалните и социјалните компоненти), постапноста и индивидуализацијата во „влезот“, низ самиот процес, преку следење на напредокот и микрометодското моделирање приспособени кон одделните потреби и на „излезот“ кога секој го достигнува сопствениот

максимум во развојот. Ова се сериозни и комплексни барања и приоритети кои се усвоени на теоретско ниво и кои повремено се имплементираат во секојдневната практика. Тоа го отвора прашањето за начините на образовна компензација на воспитувачите/наставниците во насока на тоа современите стратегии да станат секојдневна рутина во практиката.

Јазикот е составен дел на секојдневното живеење на човекот. Тој го одразува она што го мислиме или што го правиме. Развивањето на јазичната писменост во современи услови може да се имплементира низ различни активности. Учењето на јазичните вештини не смее да биде ограничено ниту само на една јазична вештина ниту пак на само одредени шаблонизирани процеси кои се повторуваат во секојдневната практика. Развојот на јазичните вештини е холистички процесуиран. Зборувањето, читањето, пишувањето и слушањето секогаш се развиваат со помош на одредени содржини кои упатуваат на активности кои произлегуваат од самата суштина на одделните јазични вештини. Холистичкиот концепт ја нагласува сеопфатноста на јазикот и инсистира на природност во развојот на овие вештини. Токму заради тоа микропедагошките услови упатуваат на активности за насочена интегрирана употреба на јазикот, како на пример: слушање информација која треба да се спореди, оцени и испланира; зборување т.е. разговор со другарите и возрасните, објаснување и пишување (шкрабање, цртање, пишување различни елементи) итн. Овој концепт не го исклучува формалното подучување на одредена јазична вештина. Меѓутоа, тоа бара грижливо планирање и имплементација, при што сите јазични вештини имаат еднаков статус. Тоа впрочем е основата на сите активности во сферата на развојот на јазичната писменост. Микрометодското моделирање на подучувањето, според овој концепт бара добро познавање на четирите основни аспекти на вештините на јазикот: слушање, зборување, читање и пишување. Вака разбрано, раното јазично описменување тргнува од фактот дека читањето и пишувањето се тесно испреплетени со останатите јазични вештини. Обезбедувањето на добриот јазичен модел е исто така еден од важните предуслови за ефикасни активности/настава и за развој на јазичните способности на децата/учениците.

Јазикот се развива преку интеракција со стимулативната околина. Заради тоа децата/учениците постојано треба да имаат надворешни стимулации кои ќе ги охрабрат да зборуваат, пишуваат, читаат или слушаат. Секако дека јазичната стимулација најдобро ќе се реализира во услови на неформално подучување, особено преку играта, преку користење најразновидни материјали, почитување на индивидуалните разлики во степенот на развиеноста на јазичните вештини. Тоа ќе придонесе за развој на своевиден „личен јазик“ и развивање на индивидуален комуникациски потенцијал. Ова донекаде ќе ги амортизира постепените воведувања во вообичаените форми и конвенции на јазикот. И покрај тоа што децата се разликуваат по однос на личниот културен и социјален background, во процесот на развојот на јазичните вештини тие треба да ја совладуваат и употребата на општо прифатените норми и конвенции на јазикот. Поради тоа децата треба да се поддржуваат во компетентната употреба на јазикот. Ова е можно само во услови кога при активностите/наставата ќе се обезбедат максимални услови за честа употреба на јазикот. Имено, јазикот се

развија преку неговото користење. Колку е позастапено користењето, толку е поголема можноста за јазичен развој и напредување.

Користењето на јазичните вештини треба да биде ставено во најразлични контексти, како што се слушањето и зборувањето со врсниците и со возрастните, споделување и зборување за тоа што го слушнале, прочитале или напишале. Развојот на јазичните вештини има глобално значење и тој е интегрален дел на севкупниот развоен процес, но и негова основа бидејќи без развиени јазични способности процесот на учење е речиси невозможен. Од друга страна, овој процес на здобивање со јазични компетентности е процес на постојано напредување, а не само процес на остварување на одредени примарни цели предвидени според програмата.



A5.3. „ОД ПОЗНАТО КОН АЛТЕРНАТИВНО“

Гласот е најмал елемент што можеме да го забележиме и да го издвоиме во еден изговорен збор. Луѓето имаат способност да ги слушаат гласовите, да ги именуваат и со нив да составуваат зборови. Внесувањето на гласот во значењето на зборот се нарекува фонема. Фонемите се најмали јазични единици кои сами по себе издвоени најчесто немаат значење, доколку не станува збор за одредени сврзници, форми на помошни глаголи и сл. Со нивно здружување се формираат зборови. Процесот на учење на читање започнува со развивање на фонетската свест. Тоа е сфаќање дека зборовите се состојат од поединечни гласови или фонеме и способноста да се манипулира со тие фонеме.

Фонолошката свест се однесува на општото увидување „дека усниот јазик има структура одделна од значењето, се грижи за структурата на самите зборови, без разлика дали се еднословни или повеќесловни“. Тргувајќи од овие сознанија, при запознавањето со буквите се користи гласовниот метод. Флуентноста во „читањето“ почнува кога децата/учениците се оспособени да ги слушаат и да ги препознаваат поединечните гласови во говорот, кога знаат дека изговорените зборови и слогови се состојат од серија изговорени гласови и кога ќе увидат дека ако се смени една буква во зборот тоа може да го смени и значењето. Вежбањето на фонолошката свест се одвива во насока на премин од полесни вештини на идентитет и изолација на фонемите, кон потешки вештини, како што се: категоризација, групирање и сегментација. Фонемската свест е всушност гласовна метода и според некои автори е највисока форма на фонолошка свест. Тоа е сфаќање дека зборовите се состојат од поединечни гласови или фонеме и способноста да се манипулира со нив. Во фонетскиот правопис разбирањето на овој концепт е релативно полесно, бидејќи секој глас има своја буква. Суштинското прашање кое е предмет на полемика меѓу методичарите е појдовната точка на манипулацијата со фонемите, при што се можни два пристапи. Буквата се бара во зборот, значи се тргнува од зборот или се тргнува од буквата и од неа се прават зборови. Двата пристапи воопшто не се исклучуваат, бидејќи станува збор за анализа и синтеза, при што се поставува прашањето: Што ќе биде прво? - анализата или синтезата? Компромисно решение е она кое се користи во нашата секојдневна наставна практика (аналитичко-синтетички метод),

којшто во алтернативна форма, за што ќе се зборува понатаму, имајќи ги предвид специфичностите на јазикот, може да биде и синтетичко-аналитички. Процесот на гласовно расчленување на зборот и синтеза е тесно поврзано со неколку јазични вештини: слушање, пишување и читање. На пример: детето ќе го слушне зборот „мама“. Детето едновременно го гледа зборот во пишана форма. Потоа започнува мисловниот процес на расчленување на зборот на составните букви м-а-м-а, при што детето веќе знае дека на секој глас му припаѓа некаква буква, односно дека секоја буква е различен глас. На ниво на мисловна активност детето ги пронаоѓа соодветните букви за гласовите (м, а, м, а). Потоа ги визуализира и гласовите ги слуша „во глава“. Шифрирањето е следната фаза во која секој глас се заменува со соодветна буква. Потоа, дешифрирањето се прави така што секоја буква се придружува кон соодветниот глас. Одделните гласови на мисловно ниво се поврзуваат во напишан збор, мисловна синтеза, по што одделните гласови се поврзуваат во прочитан збор „практична или имплементирана синтеза“.

В5.1. ВРЕДНОСТИТЕ СО КОИ СЕ ИЗРАЗУВА ЧИТАЊЕТО

Артикулација. Дикција. Интонација. Ритам. Темпо. Пауза. Јачина-интензитет на гласот. Визуелен контакт со слушателите. Дискретност во гестови и мимики.



ПРОТОКОЛ ЗА СУБМОДУЛ БРОЈ 6:

ИНТЕРАКТИВНИ ГОВОРНИ ИГРИ ЗА ДЕЦАТА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА И РАНА УЧИЛИШНА ВОЗРАСТ ВО СОЦИОЕМОЦИОНАЛЕН КОНТЕКСТ



ЦЕЛИ:

- развивање способности и техники за поттикнување на говорот кај децата во социоемоционален контекст;
- стекнување знаења за класификација на игри за развој на говорот кај децата;
- развивање стручни компетенции за користење и изработка на алтернативни материјали за употреба на интерактивни говорни игри за децата од предучилишна и рана училишна возраст;
- развивање вештини за користење на играта како метод за јазично описување;
- развивање на стручните компетенции за користење проактивни модели за учење преку игра.



Време на реализација: 60 мин. (1 час)



Средства и материјали за активности:
коверти, бели листови, фломастери

Симбол за видови активности

Д6.1. Тематска активност „И јас сум автор на приказна“

Материјал за наставник/предавач:

А6.1. Игрите за децата и социоемоционалниот развој

А6.2. Специфични јазични активности

А6.3. Невербални игри и активности

А6.4. Фонолошки игри

А6.5. Морфолошки игри

А6.6. Синтаксички игри

А6.7. Лексички игри

А6.8. Игреме и слушање

А6.9. Зборување

А6.10. Читање

А6.11. Пишување

Работен материјал за учесниците:

Г6.1. Работен материјал за учесници „Картони со вид на игра“ (работа во групи)

Г6.2. Работен материјал за учесници „Евалуационен лист“ (за секој учесник)

Додатен материјал за учесниците:

В6.1. Примери на невербални игри (материјали за студенти)

В6.2. Информативна употреба на говорот (материјали за студенти)



ПРОТОКОЛ ЗА СУБМОДУЛ БРОЈ 6:

Интерактивни
говорни игри
за децата од
предучилишна и рана
училишна возраст во
социоемоционален
контекст



А6.1. ИГРИТЕ ЗА ДЕЦАТА И СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ

Играњето е основна активност на децата во предучилишна возраст. Како што истакнуваат повеќе автори, без играње нема детство. Преку играта децата учат, се развиваат, се социјализираат, созреваат. Играњето е основен двигател на сите аспекти од психичкиот развој на детето. Гледано историски, првите детски игри се јавуваат тогаш кога децата требало да вежбаат ракување со посложени орудија за работа манипулирајќи со смалени модели на орудија, кои се всушност и првите видови играчки. Поточно, постоеле специјални предмети преку кои детето требало да развие општи перцептивно-моторни и други координации. Од еволуциска перспектива, играта е универзална за сите цицачи (Hughes, 2001; според Santer, Griffiths, & Goodall, 2007). Гарви (Garvey, 1991; според Santer, Griffiths, & Goodall, 2007) смета дека играта е биолошко наследство на човештвото, која има капацитет за создавање култура. Играта по природа е социјална и има општествени корени, што значи дека е определена од општествените услови во кои детето живее. Содржините на игрите се индикатори за сфаќањето и за односот на детето кон општествената реалност која го опкружува. Тоа во играта го реконструира она што го прават возрасните, обидувајќи се да ги сфати нивните односи. Детето го поттикнува на играње токму желбата да дејствува како возрасните, па во таа насока, веќе на 3 години кај него се забележува мотивот да го прави она што и возрасните го прават. Преку играњето, како што нагласуваат психоаналитичарите, тоа всушност ги задоволува имагинативно незадоволените желби и потреби (Мурцева-Шкариќ, 2011).

Според Елкинд (Elkind, 2008), слободната игра е суштинска за здравјето и креативноста, поточно за имагинацијата, љубопитноста и фантазијата на луѓето. Авторите кои истражуваат во оваа област се согласни дека таа е од витално значење за севкупниот човеков развој. Елкинд ја нагласува важноста на самостојно иницираната физичка игра во која не се користи напредната технологија во форма на телевизија, мобилни телефони, таблети и компјутери. Ова е посебно значајно во раните години од животот, но и понатаму во возрасниот период. Искуствата од практиката покажуваат дека децата кои минуваат повеќе време во гледање телевизија и играње видеоигри најчесто повеќе го развиваат визуелниот стил на учење. Сепак, секојдневното и долго седење пред те-

левизор/компјутер или со некаков електронски уред во раце, долгорочно му наште-тува на оптималниот моторен и физички развој и придонесува кон развивање на т.н. генерации кои водат седентарен животен стил и немаат навика, ниту внатрешна мотивација да бидат физички активни. Тоа, пак, неизбежно го засега развојот на мозокот на детето, за чиј правилен развој значајна улога имаат скокањето, вртењето, превртувањето, трчањето, качувањето и слично.



A6.2. СПЕЦИФИЧНИ ЈАЗИЧНИ АКТИВНОСТИ

Освен животните ситуации, за кои е кажано дека се најприродни и најсоодветни ситуации за развивање на комуникацијата и разбирањето во предучилишните установи, се организираат и специфични јазични активности, како посебни активности или во комбинација со други видови на активности.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

Aladrovič Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*, Zagreb: ALFA d. d. Canfield, J. Wells and C. H. (1994). 100 ways to Enhance Self- Concept in the Classroom: A handbook for teacher and parents. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Đurić, A. (2009). Važnost igre u nastavnom procesu. U: *Školski vjesnik* 58, 3, 345-354.

Elkind, D. (2008). The Power of Play. Learning What Comes Naturally. *American Journal of Play*, 2-6

Ferreiro, E. (2005). Literacy development: a psychogenic perspective. Oslo: (/).

Garton, A. (2009). Learning to be literate: The Development of the spoken and written language. Oxford: Basil Blackwell.

Goodman, Y. M. (2000). How Children Construct Literacy-Perspectives of Piaget. New York: International Reading Association.

Harrison, C. (2006). Understanding Reading Development. London: SAGE Publications.

Hiebert, E. H. (2008). Preschool Children's Understanding of Written language-Children Development. New York: International Reading Association.

McCelland, M., Acock, A. and Morrison, F. (2006). The Impact of Kindergarten Learningrelated Skills on Academic Trajectories at the end of Elementary School. *Early Childhood Research Quarterly* 21(4), pp. 471-90.

Meijer, J. (2007). Cross-Curricular Skills Testing in the Netherlands. *The Curriculum Journal* 18(2), pp. 155-73.

Meyer, D. and Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review* 18: pp. 377-90.

Olson, D. R., Torrance, N. I. and Hildyard, A. (1985). Literacy, Language and Learning – the Nature and Consequences of Reading and Writing. London: Cambridge University Press.

Peti-Stantić, A. I Velički, V. (2009). Jezične igre za velike i male. Zagreb: Alfa.

Santer, J., Griffiths, C., Goodall, D. (2007). Free Play in Early Childhood. National Children's Bureau, London, UK

Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjem govornom razvoju. U: Govor XXVI., 2: 109-149.

Slavin, R. E. (1990). Cooperative Learning. Theory, research and practice. New Jersey: Prentice Hall.

Stegelin, A. (2007). Zašto je važno zagovarati stav o važnosti igre na razvoj djeteta. U: Dijete Vrtač Obitelj 2: 47-55.

Tofovic-Kjamilova, M. and Tomevska-Ilievska, E. (2013). Development of Language Literacy – States and Perspectives in the Republic of Macedonia. International Symposium: Education between Tradition and Modernity. Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy. Vol. 2 (pg. 174-180). ISBN 978-608-238-011-7 (Том 1), ISBN 978-608-238-012-4 (Vol 2).

Tomevska-Ilievska, E. (2020). Holistic Approaches in the Development of Reading in teaching the Macedonian Language. Research in Physical Education, Sport and Health. 9, 2, 111-124.

Visinko, K. (2009). Dječja priča - povijest, teorija, recepcija i interpretacija, 2. Zagreb: ŠKOLSKA KNJIGA, d.d.

Дамовска, Л., Шеху, Ф., Фрицханд, А., Томевска-Илиевска, Е. и Чаловска, С. (2021). Воспитувачот, детето и детската игра. Скопје: Просветно дело.

Милатовић, В. (2009). Методика развоја говора. Београд: Учитељски факултет.

Мурцева-Шкариќ, О. (2011). Психологија на детството и на адолесценцијата. Скопје: Филозофски факултет

Томевска-Илиевска, Е. (2021). *Интерактивни модели за развивање на истражувачките компетенции*. Скопје: Филозофски факултет.

Томевска-Илиевска, Е. (2019). Развојот на говорот во интеракција со раното јазично описменување. Прирачник за интерактивна комуникација воспитувач-дете. 21-34, Скопје: Просветно дело.

Томевска-Илиевска, Е. (2017). *Интерактивни пристапи во настава*, 2. Скопје: Филозофски факултет.

Тофовиќ-Камилова, М. и Томевска-Илиевска, Е. (2017). *Основи на раното јазично описменување на децата во предучилишна возраст* (изворен научен труд). Скопје: Филозофски факултет.

Шеху, Ф., Дамовска, Л. и Томевска-Илиевска, Е. (2019). *Интерактивна комуникација воспитувач – дете*. Скопје: Просветно дело.



UNIVERSITETI "SHËN KIRILI DHE METODI" SHKUP
FAKULTETI FILOZOFIK - SHKUP

NXËNIA SOCIALE DHE EMOCIONALE NË FËMIJËRINË E HERSHME

TRAJNIM PËR PËRSOSJE
PROFESIONALE DHE MËSIM
GJITHË JETËS



DORACAKT I PËRGATITUR NGA ANA E EKIPEVE AKADEMIKE NGA:
UNIVERSITETI "SHËN KIRILI DHE METODI" NË SHKUP FAKULTETI I FILOZOFISË, UNIVERSITETI "SHËN
KLIMENTI I OHRIT" NË MANASTIR FAKULTETI I PEDAGOGJISË, UNIVERSITETI "GOCE DELLÇEV" NË SHITIP
FAKULTETI I SHKENCAVE ARSIMORE, UNIVERSITETI SHTETËROR I TETOVËS FAKULTETI I PEDAGOGJISË
UNIVERSITETI "SHËN KIRILI DHE METODI" NË SHKUP FAKULTETI I PEDAGOGJISË

3. PËRSHKRIMI I MODULEVE PROGRAMORE

NXËNIA SOCIALE DHE EMOCIONALE (NSE)

	Moduli I
1. Titulli i modulit	Zhvillimi i trurit dhe lidhja e tij me teorinë e mendjes, zhvillimin socio-emocional dhe zhvillimin e të folurit tek fëmijët;
2. Realizues	Prof. dr. Ana Frichand Prof. dr. Elizabeta Tomevska- Ilievska
Rezultatet e nxënies (kompetencat):	
3.	<ul style="list-style-type: none">• përvetësimi i njohurive për karakteristikat themelore dhe ndikimin e mjedisit jetësor dhe ndërveprimet në zhvillimin e trurit nga periudha para lindjes deri në fund të periudhës së fëmijërisë së mesme;• përvetësimi i njohurive se cilat janë funksionet ekzekutive, si zhvillohen dhe cili është roli i tyre në zhvillimin e teorisë së mendjes dhe zhvillimit socio-emocional të fëmijët;• përvetësimi i njohurive për zhvillimin e teorisë së mendjes dhe rëndësinë e saj për njohjen sociale dhe zhvillimin socio-emocional të fëmijëve;• përvetësimi i njohurive për karakteristikat themelore të zhvillimit emocional, procesin e krijimit të lidhjes socio-emocionale dhe lidhjen ndërmjet emocioneve dhe komunikimit të fëmijët;• përvetësimi i njohurive për lidhjen ndërmjet zhvillimit të të folurit dhe shkrim-leximit të hershëm gjuhësor;• përvetësimi i njohurive për komunikimin gjuhësor në një kontekst socio-emocional;• përvetësimi i njohurive për hartimin metodik-didaktik të modeleve ndërvepruese efektive për zhvillimin e aftësive gjuhësore për të mbështetur mësimin dhe zhvillimin socio-emocional;• zhvillimi i aftësive për përdorimin e lojës si metodë për njohjen e hershme të gjuhës.• përvetësimi i njohurive për klasifikimin e lojërave për zhvillimin e të folurit tek fëmijët;• zhvillimi i kompetencave profesionale për përdorimin dhe përgatitjen e materialeve alternative për përdorimin e lojërave të të folurit ndërveprues për fëmijët e moshës parashkollore dhe të hershme shkollore.

Përmbajtja e modulit:

4. Zhvillimi i trurit në periudhën prenatale, periudha e ushqimit me gji, fëmijërinë e hershme dhe të mesme. Zhvillimi i funksioneve ekzekutive tek fëmijët. Zhvillimi i teorisë së mendjes në periudhat e ushqimit me gji, fëmijërisë së hershme dhe të mesme. Zhvillimi socio-emocional dhe cilësitë e lidhjes socio-emocionale të fëmijës me prindërit / kujdestarët. Ndërlidhja e emocioneve dhe komunikimit tek fëmijët. Zhvillimi i të folurit ndërvepron me shkrim-leximin e hershëm gjuhësor. Fëmija dhe komunikimi gjuhësor në një kontekst socio-emocional. Strategji gjithëpërfshirëse të shkrim-leximit gjuhësor. Parimet e zhvillimit të shkathtësive gjuhësore. Funksionet e të folurit. Qasje holistike për zhvillimin e shkathtësive gjuhësore në drejtim të mbështetjes së nxënies dhe zhvillimit socio-emocional. Njohuritë moderne shkencore për leximin si shkathtësi gjuhësore. Vlerat me të cilat shprehet leximi. Lojëra ndërvepruese të të folurit për fëmijët parashkollorë dhe të shkollës së hershme në një kontekst socio-emocional. Lojëra për fëmijë dhe zhvillimi socio-emocional. Aktivitete specifike gjuhësore.

Literatura

Literatura e detyrueshme

Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
1.	Tomevska – Ilievska, E..	Интерактивни модели за развивање на педагошките компетенции.	Shkup: Fakulteti i Filozofisë.	2021
2.	Damovska, L. Shehu, F. Frichand, A., Tomevska – Ilievska, E. Dhe Çallovaska, S	Воспитувачот, детето и детската игра.	Shkup: Presvetno delo.	2021
3.	Peti-Stantić, A. i Velički, V.	Jezične igre za velike i male.	Zagreb: Alfa.	2009
4	Berger, K.S.	The Developing Person Through the Lifespan. 6th edition.	Worth Publishers	2005

5.1	5.	Pavloviq, D., dhe Pavloviq, A.	Више корти- калне функ- ције. Неур- ропсихологија и неурологија понашања.	Beograd: Orion Art	2016
	6.	Siegel, D.	The Developing Mind: How Re- lationships and the Brain Inter- act to Shape Who We Are. Second Edition.	The Guilford Press, NY	2012
5.	Literatura shtesë				
	Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
	1.	Shehu, F., Damovska, L. dhe Tomevska – Ilievska, E... (2019).	Интерактивна комуникација воспитувач – дете.	Shkup: Presvetno delo.	2019
	2.	Милатовић, В.	Методика развоја говора.	Beograd: Fakulteti i më- suesërisë	2009
	3.	Zelazo, P.D., Carlson, S.M.	Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity.	Child Develop- ment Perspec- tives, 0, 0, 1-7	2012
4.	Zelazo, P.D., Blair, C.B., Willoughby, M.T.	Executive Function: Implications for Education (NCER 2017- 2000)	Washington, DC: National Center for Education Re- search, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education	2016	

MODULI I:

„ ZHVILLIMI I TRURIT DHE LIDHJA E TIJ ME TE-
ORINË E MENDJES, ZHVILLIMIN SOCIO-EMOCIONAL
DHE ZHVILLIMIN E TË FOLURIT TEK FËMIJËT”

Prof. dr. Ana Frichand

Prof. dr. Elizabeta Tomevska- Ilievska



SUBMODULI NUMËR 1: ZHVILLIMI I TRURIT TE FËMIJËT



OBJEKTIVAT:

- Njohja me termet dhe konceptet bazë
- përvetësimi i njohurive për karakteristikat themelore të zhvillimit të trurit nga periudha para lindjes deri në fund të periudhës së fëmijërisë së mesme
- përvetësimi i njohurive për ndikimin e mjedisit dhe ndërveprimet në zhvillimin e trurit tek fëmijët



Koha e realizimit: 60 min. (1 orë)

A1.1 HYRJE

Zhvillimi i individit në teoritë moderne të sistemeve të zhvillimit konsiderohet **holistik**, si **proces kompleks dhe dinamik** që zhvillohet në nivele të shumta, në kontekste dhe drejtime të shumta, gjatë gjithë ciklit jetësor. Ai përfshin ndërveprimin reciprok, **të dyanshëm**, plasticitetin relativ dhe organizimin e sjelljes. Pra, zhvillimi i individit studiohet në mënyrë ndërdisiplinore, **i integruar** dhe në kontekst, duke filluar nga niveli biologjik dhe fiziologjik, deri në atë kulturo-historik. Ndërveprimi ndërmjet individit dhe kontekstit është njësia bazë e analizës në studimin e proceseve themelore të zhvillimit. Këtu, plasticiteti relativ i sistemit të zhvillimit është vendimtar, pra *potenciali për ndryshim sistematik*, që është arsyeja kryesore për ndryshimet në kohë dhe hapësirë në të cilat ndodhin ndryshimet brenda-individuale. **Diversiteti**, ose dallimet individuale midis individëve, është një tipar thelbësor i zhvillimit të përgjithshëm njerëzor. Së fundi, me rëndësi të veçantë është qasja ndërdisiplinore që integron njohuri nga fusha dhe disiplina të shumta shkencore duke krijuar një perspektivë eklektike bashkëkohore për të kuptuar zhvillimin e individit (Damon & Lerner, 2008).

Zhvillimi i trurit dhe i funksioneve neuropsikologjike është një nga fushat më komplekse zhvillimore të studiuara në shumë disiplina shkencore. Sipas Pavloviqit dhe Pavloviqit ((Pavloviq dhe Pavloviq, 2016), *neuropsikologjia e zhvillimit* shqyrton zhvillimin e funksioneve më të larta kortikale dhe ndikimin e strukturave të trurit në zhvillimin mendor të fëmijëve, nga këndvështrimi i secilit fëmijë individualisht. Sipas paradigmës neuropsikologjike, truri dhe sjellja e individit janë të ndërlidhura në mënyrë shkakësore. Me zhvillimin e strukturave zhvillohen funksionet përkatëse, me dinamikën e zhvillimit dhe shpejtësinë e arritjes së fazave të zhvillimit të ndryshme për çdo fëmijë, megjithëse fazat janë të njëjta për të gjithë fëmijët.

Zhvillimi i trurit është i lidhur ngushtë me zhvillimin e mendjes. Në Fjalorin Psikologjik të Shoqatës Amerikane të Psikologjisë (APA)¹, **mendja përfaqëson tërësinë e proceseve mendore dhe psikologjike të organizmit dhe komponentët njohës strukturorë dhe funksionalë nga të cilët ato varen**. Shpesh, mendja mendohet të jetë thjesht një produkt i aktivitetit të trurit. Megjithatë, siç e precizon Sigelli (Siegel 2012), është

¹ <https://dictionary.apa.org/mind>

shumë më tepër se kaq. Mendja, sipas këtij autori, është “një proces i mishëruar dhe relacional që rregullon rrjedhën e energjisë dhe informacionit” (f. 2). Mendja mund të thuhet se lind pjesërisht nga aktiviteti i neuroneve në rrjetin nervor, por gjithashtu ndikohet fuqishëm nga lidhjet me njerëzit e tjerë në procesin e socializimit, si dhe nga komunikimi ndërpersonal (të folurit). Prandaj, mendja ka natyrë sociale, sepse nuk krijohet e izoluar. Në fakt, truri, mendja dhe ndërveprimet janë tre aspekte të një sistemi - një mekanizëm neurologjik/mishërimi, rregullator dhe i përbashkët. Midis tyre ekziston një marrëdhënie e dyanshme, a.q. lidhjet ndërpersonale dhe trurie formëson mendjen, por edhe mendja formëson lidhjet ndërpersonale dhe trurin. Në të njëjtën kohë, më të rëndësishmet janë marrëdhëniet me prindërit/kujdestarët dhe cilësia e lidhjes së hershme socio-emocionale.

A1.2 ZHVILLIMI I TRURIT NË PERIU DHËN PRENATALE

Zhvillimi i trurit fillon në periudhën prenatale dhe vazhdon intensivisht në fëmijëri dhe adoleshencë. Është një proces thelbësor nga i cili ato varen dhe me të cilin të gjitha proceset dhe funksionet e tjera janë të lidhura pazgjidhshmërisht. Në periudhën prenatale, sistemi nervor qendror (CNS) është sistemi i parë në trup që fillon të zhvillohet (Berger, 2019). Java e tretë para lindjes është shumë e rëndësishme për embrionin për shkak të formimit të kanalit nervor nga e cila e ka origjinën truri. Në javën e 4-të, kanali nervor mbyllet, duke formuar pjesën e sipërme të CNS (cerebrum) dhe pjesën e poshtme të shtyllës kurrizore. Në javën e 5-të, fillon përhapja intensive e neuroneve të reja (një proces i quajtur neurogjenezë, i cili arrin kulmin midis muajit të 3-të dhe të 4-të të shtatzënisë), dhe truri ndahet në pjesët e përparme, të mesme dhe të pasme dhe shtimi i peshës (Nelson, Thomas, De Haan, 2006). Gjatë javës së 7-të të periudhës prenatale, valët e trurit fillojnë të funksionojnë. Java e tetë karakterizohet nga formimi i strukturave bazë dhe truri, i cili është i lidhur me nervat dhe muskujt, dhe ndërmerr kontrollin.

Gjatë javës së 16-të dhe të 17-të, neuronet në tru dhe në sistemin nervor periferik fillojnë të marrin mbështjellësin e mielinës, i cili përshpejton transmetimin e informacionit përmes rrjetit nervor. Ky proces quhet *mielinim* dhe ndodh në valë, duke filluar në periudhën prenatale dhe duke përfunduar në rini. Falë tij, në tre muajt e fundit të shtatzënisë fetusit është në gjendje të përjetojë me vetëdije, sepse mund të transmetojë përshtypje dhe ndjenja shqisore në qendrat më të larta të trurit. Sinaptogjeneza intensive zhvillohet në tremujorin e fundit - procesi i krijimit të sinapseve të reja - i cili vazhdon pas lindjes dhe arrin kulmin e tij rreth vitit të parë të jetës (Nelson, Thomas, De Haan, 2006). Është karakteristik edhe për periudhën e adoleshencës. Truri është zhvilluar plotësisht në javën e 38-të të paralindjes. Në momentin e lindjes, ai tashmë ka rreth 86 miliardë neurone (Berger, 2019).

A1.3 ZHVILLIMI I TRURIT TEK FOSH NJAT, FËMIJËRIA E HERSHME DHE E MESME

Periodha kritike për zhvillimin e trurit vazhdon pas lindjes. Në dy vitet e para formohen intensivisht dendritet dhe aksonet, sinapset e tyre dhe bëhet mielinimi i strukturave nënkortikale. Zhvillimi i korteksit është kryesisht i përcaktuar gjenetiki, por faktorët që burojnë nga mjedisi fillojnë të veprojnë dhe ta drejtojnë atë shumë herët (Pavllloviq dhe Pavllloviq, 2016). Vëllimi i trurit të një fëmije dy vjeçar është afërsisht 4/5 e atij të një të rrituri. Në fund të periudhës së foshnjës, bëhet mielinimi i fibrave nervore. Funkcionet psikologjike kontrollohen nga njëra anë nga hemisferat cerebrale për shkak të procesit të lateralizimit, i cili është më i dukshëm në fëmijërinë e mesme (Murxheva-Shkariq, 2011).

Zhvillimi i trurit është i lidhur ngushtë me ndikimet mjedisore, marrëdhëniet ndërpersonale, potencialin gjenetik, etj. Mjedisi kompleks stimulon zhvillimin e trurit, i cili ngadalësohet nëse nuk ka aktivitete, gjë që çon në humbjen e sinapseve ("use it or lose it"). Përvojat që rrjedhin nga marrëdhëniet ndërpersonale ndikojnë në mënyrën se si funksionon truri dhe sesi individi e ndërton mendërisht realitetin gjatë gjithë jetës. Këto ndikime nuk janë vetëm në atë se çfarë informacioni arrin në tru, por edhe në mënyrën se si truri e përpunon atë informacion (Pavllloviq dhe Pavllloviq, 2018). Përvojat e hershme formojnë dhe rregullojnë rritjen dhe mbijetesën e sinapseve. Duke pasur parasysh se sinaptogjeneza zhvillohet në parimin e hierarkisë, mjedisi dhe përvojat mund të ndikojnë në zhvillimin e trurit dhe funksioneve të trurit përmes inputit ndijor nga i cili varet drejtpërdrejt zhvillimi i zonave shqisore parësore. Zhvillimi i zonave më të larta - sekondare ndijore dhe asociative varet nga zhvillimi i tyre. Rritja në një mjedis stimulues rrit numrin dhe madhësinë e dendriteve, si dhe neuroplasticitetin. **Plasticiteti** i trurit është veçanërisht i rëndësishëm, sepse lejon ndryshimin dhe modifikimin e strukturave dhe funksioneve sipas kërkesave mjedisore. Kjo përshtatshmëri e indeve të trurit, edhe pse më e theksuar në fëmijërinë e hershme, ruhet gjatë gjithë jetës (Pavllloviq dhe Pavllloviq, 2016).

A1.4 RITJA DHE ZHVILLIMI I LOBEVE TË TRURIT

Jo të gjitha pjesët e trurit rriten dhe pihen në të njëjtën shpejtësi dhe në të njëjtën kohë. Kështu, lobi parietal , i cili është selia e funksioneve disastetike, si dhe zonat parësore të hemisferës së djathtë cerebrale, zhvillohen nga muaji i parë pas lindjes deri në vitin e tretë. Perceptimi i prekshëm zhvillohet në moshën 14 vjeçare (Semrud-Clikeman, Teeter Ellison, 2007; sipas Pavllloviq dhe Pavllloviq, 2016). Zhvillimi i ngadaltë shihet në lobet **okupital** dhe në sistemin vizual. Procesi i mielinimit të rrugëve vizuale fillon menjëherë pas lindjes dhe zgjat deri në moshën 5 vjeç kur ato arrijnë pjekurinë, ndërsa funksioni dhe përmirësimi i tij vazhdon dhe bazohet në përvojën (Kolb, Fantie, 1989; sipas Pavllloviq dhe Pavllloviq, 2016). Zhvillimi i lobeve të përkohshme fillon në periudhën prenatale. Tek sapolindurit vërehet se hemisfera e majtë cerebrale është më e madhe se e djathta dhe tashmë

në muajt e parë ka një preferencë funksionale për lobin temporal të majtë për tingujt verbalë dhe të djathtën për shenjat joverbale (Witelson, Kigar, 1988; sipas Pavllloviq dhe Pavllloviq, 2016).

Lobet ballore rriten intensivisht dhe zhvillohen intensivisht në dy vitet e para të jetës kur arrihet numri maksimal i sinapseve, i cili më pas zvogëlohet me pothuajse 50% deri në moshën 16 vjeçare - një proces i quajtur rafinimi cilësor i sinapseve që pasqyron zhvillimin e emocioneve, funksionet ekzekutive dhe gjuhësore. Më vonë, lobet ballore rriten me shpejtësi edhe disa herë, si vijon: 1) nga muaji i 15-të në vitin e 5-të, 2) nga viti i 5-të në të 10-të dhe 3) nga viti i 10-të në vitin e 14-të. Për më tepër, zhvillimi i tyre vazhdon në mënyrë të barabartë deri në moshën 45 vjeçare (Thatcher, 1996; sipas Pavllloviq dhe Pavllloviq, 2016). **Korteksi parabollior** (PFC) së bashku me striatumin, është selia e funksioneve ekzekutive (ekzekutive), zhvillimi i të cilave ka një rëndësi të madhe për zhvillimin e teorisë së mendjes, e cila, nga ana tjetër, luan një rol të rëndësishëm në zhvillimin socio-emocional. Zelazo dhe Karllson (Zelazo & Carlson, 2012) thonë se, sipas rezultateve të hulumtimit, një kërcim i shpejtë në zhvillimin e funksioneve ekzekutive vërehet në fëmijërinë e hershme dhe vazhdon të zhvillohet në adoleshencë dhe më tej. Ndryshime të tilla ndodhin paralelisht me ndryshimet thelbësore strukturore dhe funksionale në zonat parabollore.

Në moshën 5 vjeç, skanimet EEG tregojnë një prani më të madhe të aktiviteteve-teta që janë karakteristike për gjendjen e gjumit tek të rriturit, por midis moshës 5 dhe 7 vjeç, aktivitetet-teta dhe aktivitetet -alfa janë të njëjta, që më pas të ketë më shumë aktivitete-alfa. Zhvillimi i përgjithshëm i trurit tek fëmijët midis moshës 5 dhe 7 vjeç çon në arritjen e një kompleksiteti të ngjashëm në funksionim si tek të rriturit. Gjatë fëmijërisë së mesme, funksioni më i mirë i trurit ndikon në shkurtimin e kohës së reagimit, pra përgjigjja ndaj stimulit është më e shpejtë. Zhvillimi neurologjik lejon përpunimin e njëkohshëm të llojeve të shumta të informacionit në pjesë të shumta të trurit. Paraqitet vëmendja dhe automatizimi selektiv (Murxheva-Shkariq, 2011).

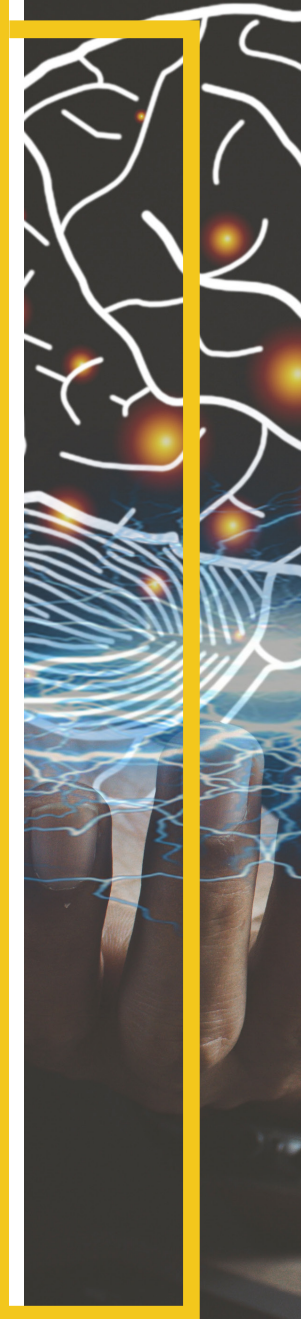
SUBMODULI NUMËR 2:

ZHVILLIMI I FUNKSIONEVE EKZEKUTIVE DHE TEORIA E MENDJES

OBJEKTIVAT:

- përvetësimi i njohurive se cilat janë funksionet ekzekutive, si zhvillohen dhe cili është roli i tyre në zhvillimin e teorisë së mendjes
- përvetësimi i njohurive për lidhjen ndërmjet funksioneve ekzekutive dhe rregullimit emocional të fëmijët
- përvetësimi i njohurive për zhvillimin e teorisë së mendjes dhe rëndësinë e saj për njohjen sociale dhe zhvillimin socio-emocional të fëmijëve

Koha e realizimit: 60 min. (1 orë)



SUBMODULI NUMËR 2:

Zhvillimi i funksioneve ekzekutive dhe teoria e mendjes

A2.1 FUNKSIONET EKZEKUTIVE

Funksionet ekzekutive (FE) njihen gjithashtu në literaturë si kontrolli kognitiv. Ato i referohen proceseve neurokognitive të rregulluara të qëllimshme, nga lart-poshtë, të përfshira në kontrollin e ndërgjegjshëm dhe të qëllimshëm të mendimeve, veprimeve dhe emocioneve. Procese të tilla përfshijnë fleksibilitetin kognitiv, kontrollin frenues dhe kujtesën e punës (Miyake et al., 2000; sipas Zelazo & Carlson, 2012). Rëndësia e FE-së shihet në baza ditore (p.sh. kur planifikoni detyra, veproni, drejtoni vëmendjen kur kaloni një rrugë ose kur “numëroni deri në 10” para se të thuhet e para që na bie në mend etj.). Zhvillimi i FE-së luan një rol kyç në zhvillimin e shumë aspekteve të fushave akademike dhe sociale (p.sh., FE-të njihet si një parashikues më i mirë i arritjeve akademike sesa koeficienti i inteligjenës). Ekziston një marrëveshje e përgjithshme midis autorëve që FE tek të rriturit nuk është një aftësi unike, por një grup aftësish të ndërlidhura, mbi të gjitha, frenimi, zhvendosja dhe freskimi që përdoren për të zgjidhur situata komplekse njohëse. Tek fëmijët, është vërtetuar se proceset njohëse që përbëjnë FE tek të rriturit nuk janë ende të diferencuara dhe për këtë arsye mbështeten në një proces të vetëm që diferencohet gradualisht përmes zhvillimit (Bardikoff, & Sabbagh, 2017).

Në literaturë dallohet a.q. funksionet ekzekutive “të ftohta” dhe “të nxehta”. Të parat janë procese që janë më njohëse dhe aktivizohen në një kontekst emocionalisht neutral. Këto të fundit janë më afektive dhe aktivizohen në situata të rëndësishme motivuese dhe emocionale për individin. Kjo ndarje e FE është në përputhje me provat neuroanatomike që PFC ventrikulare ndryshon nga PFC anësore për sa i përket modeleve të lidhjes me pjesët e tjera të trurit. Korteksi orbitofrontal është i lidhur ngushtë me amigdalën dhe pjesë të tjera të sistemit limbik, duke e bërë atë të përshtatshëm për integrimin e informacionit afektiv dhe joefektiv, si dhe për rregullimin e përgjigjeve të motivuara. Nga ana tjetër, PFC anësore nuk ka lidhje të tilla të drejtpërdrejta dhe të forta anatomike, ndërsa PFC dorsolateral është e lidhur me pjesët të ndryshme të trurit që e lejojnë atë të luajë një rol të rëndësishëm në integrimin e informacionit ndijor dhe kujtues, si dhe në rregullimin e funksionet dhe aktivitetet intelektuale (Zelazo & Cunningham, 2007).

Interesi për të studiuar zhvillimin e FE është shumë i lartë, sepse dallimet e hershme individuale në FE të pranishme në fëmijëri parashikojnë rezultate të rëndësishme zhvillimore më vonë në jetë. Në këtë drejtim, për shembull, rezultatet e

studimit gjatësor të Mofiti dhe bashk. (Moffitt et al., 2011; sipas Zelazo & Carlson, 2012), tregojnë se vetëkontrolli (i cili kryesisht mbivendoset konceptualisht me FE) i matur te të anketuarit e moshës 3 deri në 11 vjeç parashikon shëndetin e tyre fizik, varësinë nga substancat, statusin socio-ekonomik dhe gjasat për t'u dënuar për një krim në moshën 32 vjeçare, edhe kur kontrollohen variablat e inteligjencës dhe sfondit social. Rezultate të tilla sugjerojnë se ekziston një stabilitet afatgjatë i dallimeve të hershme individuale në FE që ndikojnë ndjeshëm në jetën e individëve.

A2.2 FUNKSIONET EKZEKUTIVE DHE RREGULLIMI EMOCIONAL

Funksionet ekzekutive janë në qendër të rregullimit emocional. Forma më e zakonshme e rregullimit emocional është vetë-rregullimi i qëllimshëm² i emocioneve përmes përpunimit kognitiv të vetëdijshëm. Lidhja midis FE dhe rregullimit emocional është më e dukshme në modulimin e emocioneve, veçanërisht kur është në funksion të zgjidhjes së një problemi më kompleks. Rritja e PFK-së ndjek një rrugë zhvillimi shumë prologe që pasqyron zhvillimin e FE. Sipas Zelazo dhe Kanningam (Zelazo & Cunningham, 2007), vëllimi i lëndës gri arrin nivele tipike për individët e rritur fillimisht në OFC, pastaj në PFC lateral ventral dhe më pas në PFC dorsolateral. Analoge me këtë, mund të pritet që rruga e zhvillimit të rregullimit emocional të zgjatet. Megjithëse dihet relativisht pak për zhvillimin e FE-ve "të nxehta", disa studime (p.sh. Overman, Bachevalier, Schuhmann, Ryana, 1996; sipas Zelazo & Cunningham, 2007) tregojnë se ka pasur përparim të rritur në kryerjen e detyrave të objekteve të kthyeshme, ndërmjet foshnjave dhe fëmijëve parashkollorë (deri në moshën 30 muajsh, djemtë arrijnë rezultate më të mira në këto detyra, krahasuar me vajzat). Kerr dhe Zelazo (Kerr & Zelazo, 2004; sipas Zelazo & Cunningham, 2007) zbulojnë se 4-vjeçarët bëjnë zgjedhje shumë më të avancuara sesa pritej, ndërsa 3-vjeçarët (veçanërisht vajzat) bëjnë më pak zgjedhje të tilla (që ndoshta janë për shkak të niveli më i ulët i zhvillimit të OFC).

A2.3 ZHVILLIMI I TEORISË SË MENDJES DHE ROLI I SAJ NË KOGNACIONIN SOCIAL

Siç u përmend më herët, zhvillimi i funksioneve ekzekutive ka një rëndësi të madhe për zhvillimin e **teorisë së mendjes** dhe për zhvillimin socio-emocional. Zhvillimi i teorisë së mendjes është elementi më i rëndësishëm i njohjes shoqërore në periudhat e foshnjërisë dhe fëmijërisë së hershme, kur ajo zhvillohet më intensivisht. Njohja sociale është thelbësore për aftësinë e fëmijëve për t'u pajtuar me të tjerët dhe për të qenë në gjendje të shohin këndvështrimin e njerëzve të tjerë. Prandaj, mund të thuhet se teoria e mendjes, në një kuptim më të gjerë, i referohet pikërisht aftësisë për t'i atribuar gjendjeve mendore (siç janë qëllimet, dëshirat, besimet dhe emocionet) vetes dhe të tjerëve, si dhe përdorimit të ai informacion në parashikimin e sjelljes së njerëzve. Hulumtimet nga neuroshkenca sociale tregojnë se teoria e mendjes duhet të konsiderohet si një konstrukt shumëdimensional i përbërë nga teoria kognitive dhe

² Në psikologjinë e zhvillimit termat *vetërregullim dhe vetëkontroll* shpesh përdoren në mënyrë të ndërsjellë.

afektive, pra ndërpersonale dhe intrapersonale e mendjes që kanë baza të veçanta neurofiziologjike dhe neuroanatomike, si dhe manifestime në sjellje (Westby & Robinson, 2014).

Origjina e aftësisë për të parashikuar aspekte komplekse të teorisë së mendjes mund të zbulohet në zhvillimin e vëmendjes së përbashkët, e cila ndodh midis moshës 6 dhe 12 muajsh, kur ndërveprimet foshnjë-prind fillojnë të përfshijnë një objekt tjetër. Më pas, fëmijët fillojnë të ndjekin drejtimin e vështrimit të prindërve dhe në mënyrë alternative shikojnë objektin e vëmendjes së përbashkët dhe prindin, në mënyrë që ata të vlerësojnë se cili është perceptimi prindëror për këto objekte dhe në bazë të tij vendosin nëse ai objekt do të marrë më afër ose do ta shmangë atë (referencat sociale) (Murxheva-Shkariq, 2011). Hulumtimet e fundit tregojnë se deri në moshën 12 muajsh, foshnjat tashmë kodojnë mendërisht aftësitë e komunikimit (për shembull, duke parë një objekt ose duke treguar gishtin) dhe kuptojnë se sjellja njerëzore është e përshtatshme, domethënë se njerëzve të tjerë u caktohen qëllime të caktuara që janë në fakt gjendjet mendore të padukshme.

Midis moshës 2 dhe 3 vjeç, fëmijët parashikojnë me sukses se si njerëzit do të sillen dhe do të ndihen për dëshirat e tyre. Ata gradualisht bëhen më të suksesshëm në njohjen dhe emërtimin e emocioneve bazë sipas shprehjeve të fytyrës. Gjatë kësaj periudhe, kur i atribuojnë emocionet, ata fillojnë t'i kushtojnë rëndësi situatës në të cilën ndodhet personi. Në të njëjtën kohë, ata po bëhen gjithnjë e më të suksesshëm në identifikimin e shkaqeve dhe pasojave që bazohen në emocione dhe në shpjegimet e emocioneve po i referohen gjithnjë e më shumë gjendjeve mendore, si dëshirat dhe besimet. Në përgjithësi, kuptimi i dëshirave dhe i disa aspekteve të emocioneve zhvillohet pak më herët se të kuptuarit e gjendjeve njohëse. Megjithatë, nga mosha 4 deri në 5 vjeç, fëmijët fillojnë të tregojnë një kuptim më të mirë të njohurive dhe të menduarit. Një ndryshim kyç në të kuptuarit e teorisë së mendjes konsiderohet të jetë periudha rreth vitit të 4-të, kur adoptohet kuptimi i besimeve të rreme, përkatësisht aftësia për të parashikuar sjelljen e një personi bazuar në bindjet e tij për realitetin, edhe kur kjo ajo nuk korrespondojnë me realitetin aktual të njohur për fëmijën (Welman, 2018).

Edhe pse ndryshimet kryesore në teorinë e mendjes ndodhin në pesë vitet e para të jetës, është e rëndësishme të theksohet se zhvillimi i teorisë së mendjes vazhdon. Kështu, vetëm në fëmijërinë e mesme fëmijët zhvillojnë një kuptim të të kuptuarit të besimeve më të larta (besimi i një personi në besimin e një personi tjetër), dhe në periudhën e mëvonshme të kuptuarit e një numri gjendjesh mendore përmirësohet dhe individët bëhen më të suksesshëm në zbatimin e teoria e mendjes në ndërveprimet e përditshme shoqërore (Miller, 2012). Kalero dhe bashk. (Callero, Salles, Semelman, Sigman, 2013), zbulojnë se fëmijët e moshës 6 deri në 8 vjeç nuk janë ende plotësisht të suksesshëm në të gjitha detyrat e matjes së teorisë së mendjes, por se me kalimin e moshës ai sukses vazhdon të përparojë. Hulumtimet e fundit tregojnë se teoria e mendjes përsoset më tej në adoleshencë dhe në moshë madhore të hershme, dhe se ndërveprimi ndërmjet teorisë së mendjes dhe funksioneve ekzekutive vazhdon të zhvillohet në adoleshencën e vonshme (Dumontheil, Apperly, Blakemore, 2010).

Për sa i përket dallimeve gjinore, disa studime tregojnë se vajzat midis moshës 4 dhe 12 vjeç tregojnë rezultate më të larta në detyrat e të kuptuarit social krahasuar me djemtë (Hatcher et al., 1990; sipas Callero, Salles, Semelman, Sigman, 2013). Dallime të ngjashme gjenden në moshën para adoleshencës (p.sh. Bosacki & Astington, 1999; sipas Callero, Salles, Semelman, Sigman, 2013). Hulumtimet mbi teorinë e avancuar të mendjes, e cila përfshin interpretimin e situatave më komplekse sociale, forma më komplekse të të kuptuarit të detyrave të besimeve të rreme, aftësinë më të avancuar për të interpretuar gjendjet mendore dhe emocionet bazuar në shprehjet e fytyrës, etj., tregon se ajo zhvillohet intensivisht në fëmijërinë e mesme. Në këtë drejtim, rezultatet e studimit gjatësor të Osterhaus dhe Kerber (Osterhaus & Koerber, 2021) mbi zhvillimin e teorisë së avancuar të mendjes tek fëmijët e moshës 5 deri në 10 vjeç, sugjerojnë që aspektet thelbësore të saj zhvillohen në mënyrë jolineare duke arritur momentin historik zhvillimor në moshën 7 vjeçare, kur fëmijët fitojnë njohuri konceptuale se gjendjet mendore mund të jenë të përsëritura. Studimi i tyre tregon se ka përparim të rëndësishëm zhvillimor në teorinë e avancuar të mendjes gjatë fëmijërisë së mesme dhe se mekanizma të ndryshëm qëndrojnë në themel të aspekteve të ndryshme të njohjes sociale.



SUBMODULI NUMËR 3: ZHVILLIMI SOCIO-EMOCIONAL NË FËMIJËRI



OBJEKTIVAT:

- përvetësimi i njohurive për karakteristikat themelore të zhvillimit emocional të fëmijëve
- përvetësimi i njohurive për lidhjen ndërmjet emocioneve dhe komunikimit tek fëmijët
- përvetësimi i njohurive për procesin e krijimit të lidhjes socio-emocionale të fëmijës me prindërit/kujdestarët dhe cilësitë e ndryshme të një lidhjeje të tillë



Koha e realizimit: 60 min. (1 orë)

A3.1 KARAKTERISTIKAT E ZHVILLIMIT EMOCIONAL NË FËMIJËRI

Zhvillimi emocional është një nga fushat kryesore të zhvillimit të personalitetit. Është e lidhur ngushtë me zhvillimin kognitiv dhe social të individit. Ai luan një rol thelbësor në zhvillimin e identitetit, temperamentit, vetëbesimit, vetëkontrollit dhe vetë-imazhit. Sistemi limbik në tru, më saktë pjesa rostrale e tij, është vendi ku ndodhen qendrat që janë të rëndësishme për emocionet. Pjesa rostrale e këtij sistemi përbëhet nga amigdala, septumi, korteksi orbitofrontal, insula anteriore dhe korteksi i përparmë cingulat. Përveç emocioneve, sistemi limbik merr pjesë në të mësuarit, kujtesën dhe rregullimin e funksioneve autonome dhe neuroendokrine. Emocionet përfshijnë ndryshime endokrine, autonome dhe motorike që rregullohen nga hipokampusi (Pavloviq dhe Pavloviq, 2018). Ato janë baza e kompetencës së komunikimit joverbal. Shprehja e emocioneve është një aftësi universale dhe e lindur që është vendimtare për mbijetesën e një individit.

Të perceptuara si aftësi adaptive të para-programuara biologjikisht, emocionet janë baza për formimin e lidhjes socio-emocionale midis fëmijës dhe prindërve/kujdestarëve. Në këtë proces, sinkroniteti është thelbësor, pra harmonizimi në shkëmbimin interaktiv të mesazheve ndërmjet prindërve dhe fëmijës (Berger, 2019). Modelet e marrëdhënieve ndërpersonale dhe komunikimit emocional ndikojnë drejtpërdrejt në zhvillimin e trurit. Një numër studimesh tregojnë se cilësi të ndryshme të lidhjes socio-emocionale lidhen me përgjigje të ndryshme fiziologjike, botëkuptime dhe marrëdhënie të ndërtuara me të tjerët. Emocionet janë proceset qendrore të organizimit në tru, prandaj aftësia e individit për të organizuar emocionet (e cila varet kryesisht nga cilësia e lidhjes socio-emocionale në fëmijëri) formëson drejtpërdrejt aftësinë e mendjes për të integruar përvojat dhe për t'u përshtatur me faktorët stresues të ardhshëm (Siegel, 2012).

Zhvillimi i emocioneve tek fëmijët rrjedh sipas rregullsisë së vendosur, që nënkupton zhvillimin nga e përgjithshme në atë individuale. Kjo do të thotë se foshnjat fillimisht shprehin një gjendje të përgjithshme të këndshme ose të pakëndshme, nga e cila diferencohen më tej emocionet e ndryshme. Rreth javës së gjashtë shfaqet një buzëqeshje sociale me të cilën foshnja shpreh kënaqësi. E qeshura paraqitet muajin e tretë -katërt. Rreth muajit të gjashtë, foshnjat shfaqin zemërim, shpesh si

SUBMODULI NUMËR 3:

Zhvillimi socio-emocional në fëmijëri

rezultat i zhgënjimit kur pengohen të bëjnë disa aktivitete. Trishtimi dhe frika nga të huajt shfaqen pak më vonë, pra në ems muajit të 9-të dhe muajit 14-të të jetës. Gjatë kësaj periudhe, foshnjat mërziten kur ndahen nga njerëzit me të cilët janë të lidhur, që është një fenomen i pritshëm që tregon cilësinë e vetë lidhjes. Emocionet komplekse, si turpi, krenaria, faji, konfuzioni etj., ndodhin në gjysmën e dytë të vitit të dytë, pra pas muajit të 18-të. Zhvillimi i këtyre emocioneve bazohet në rritjen e aftësisë për të njohur, mbajtur mend dhe perceptuar, dhe është i lidhur ngushtë me shfaqjen e nocionit të vetvetes, si dhe ndërgjegjësimin për veçantinë dhe dallimin e tyre nga të tjerët (Murxheva-Shkariq, 2011).

A3.2 LIDHJA SOCIO-EMOCIONALE E FËMIJËS ME PRINDËRIT/ KUJDESTARËT

Lidhja socio-emocionale e fëmijës me prindërit është një proces përmes të cilit krijohen marrëdhënie pozitive që lejojnë të shfaqet një ndjenjë mbrojtjeje dhe në këtë mënyrë të plotësojë nevojën themelore për siguri. Është një nevojë e lindur për tjetrin dhe mënyrat në të cilat ndërtohet marrëdhënia (at) me tjetrin. Modeli i brendshëm i lidhjes socio-emocionale me prindërit, i cili është i ndryshëm në çdo fëmijë, tenton të vazhdojë dhe të ndikojë në formësimin e përvojave të individit, kujtimeve të tij, vëmendjes, mënyrave të reagimit në situata të caktuara dhe të ngjashme (për shembull, në një situata kur nuk pranohet nga bashkëmoshatarët, një fëmijë mund të reagojë me tërheqje dhe vetmi, dhe një tjetër do të gjejë mënyra për t'iu afruar dhe për t'u përfshirë në aktivitete të përbashkëta). Ky model i lidhjes zhvillohet në gjysmën e dytë të vitit të parë dhe vazhdon të zhvillohet në periudhën e fëmijërisë së hershme, më saktësisht rreth vitit të pestë (Murxheva-Shkariq, 2011).

Ndër cilësitë më të hulumtuara të lidhjes socio-emocionale të fëmijës me prindërit/ kujdestarët janë: cilësia e sigurt, shmangësia, hezituesia dhe cilësia e çorganizuar. Cilësia e lidhjes socio-emocionale shprehet në mënyrën se si fëmija reagon ndaj ndarjes nga prindi/ërit. Shumica e fëmijëve që janë të lidhur mirë, veçanërisht midis moshës 12 dhe 16 muajsh, janë të mërzitur kur duhet të ndahen nga prindërit e tyre. Ata japin rezistencë të fortë të ndjekur nga të qara, frikë dhe lloje të tjera reagimesh. Në qendër të kësaj sjelljeje qëndron frika nga braktisja dhe nevoja bazë e rrezikuar për siguri. Kjo sepse fëmija është i bindur se edhe një ndarje afatshkurtër është e përhershme, pra që prindi të largohet përgjithmonë. Me kalimin e moshës, sidomos pas vitit të tretë, reagime të tilla bëhen më të rralla dhe zhduken, kështu që fëmija mund të ndahet për një kohë të gjatë nga prindi/ërit. Hulumtimet në psikologjinë e zhvillimit tregojnë pa mëdyshje se fëmija ndërton njëkohësisht më shumë marrëdhënie socio-emocionale me të rriturit që kujdesen për të dhe është po aq i lidhur fort me të dy prindërit/kujdestarët.

LITERATURA:

- Bardikoff, N., & Sabbagh, M. (2017). The differentiation of executive functioning across development: Insights from developmental cognitive neuroscience. Bo: Budwig, N.; Turiel, E. & Zelazo, P.D. (Eds.), *New Perspectives on Human Development*, pp. 47–66. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316282755.005>
- Berger, K.S. (2019). *The Developing Person Through the Lifespan*. 11th edition. Worth Publishers
- Callero, C. I., Salles, A., Semelman, M., & Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6-to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience* 7, 1-7 doi: 10.3389/fnhum.2013.00281
- Damon, W., & Lerner, R. (2008). The Scientific Study of Child and Adolescent Development: Important Issues in the Field Today. Bo: Damon, W.; Lerner, R.M.; Kuhn, D.; Siegler, R.S.; Eisenberg, N. (Eds.). *Child and Adolescent Development: An Advanced Course*. pp. 3-18. John Wiley & Sons, INC.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A., & Blakemore, S. J. (2010). Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science* 13, 331–338. doi:10.1111/j.1467-7687.2009.00888.
- Miller, S. A. (2012). *Theory of Mind. Beyond the Preschool Years*. Psychology Press. Taylor & Francis Group
- Murxheva – Shkariq, O. (2011). *Психологија на дејствието и адолесценцијата*. Shkup, Fakulteti i Filologjisë.
- Nelson, C. A.; Thomas, K.; & De Haan, M. (2006). Neural Bases of Cognitive Development. Bo: Khun, D. & Siegler, R. (Eds.). *Handbook of Child Development. Volume 2: Cognition, Perception, and Language*. pp. 3-57. John Wiley & Sons, INC.
- Osterhaus, Ch., & Koerber, S. (2021). The Development of Advanced Theory of Mind in Middle Childhood: A Longitudinal Study From Age 5 to 10 Years. *Child Development*, 92, 5, 1872–1888
- Pavloviq, D., dhe Pavloviq, A.M. (2018). *Неуропсихологија. Од структура до функције мозга*. Beograd, Orion Art
- Pavloviq, D., dhe Pavloviq, A. (2016). *Више кортикалне функције. Неуропсихологија и неурологија њонашања*. Beograd, Orion Art
- Siegel, D. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are*. Second Edition. The Guilford Press, NY
- Wellman, H. M. (2018): Theory of mind: The state of the art, *European Journal of Developmental Psychology*, 1-29. doi: 10.1080/17405629.2018.1435413
- Westby, C., & Robinson, L. (2014). A Developmental Perspective for Promoting Theory of Mind. *Top Lang Disorders* 34, 4, 362–382
- Zelazo, P.D., Carlson, S.M. (2012). Hot and Cool Executive Function in Childhood and Adolescence: Development and Plasticity. *Child Development Perspectives*, 0, 0, 1-7
- Zelazo, P.D., Cunningham, W.A. (2007). Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation. Bo: Gross, J. J. (Ed.). *Handbook of emotion regulation*, pp. 135–158. The Guilford Press.



PROTOKOLLI PËR SUBMODULIN NUMËR 4:

ZHVILLIMI I TË FOLURIT NË NDËRVEPRIM ME SHKRIM-LEXIMIN E HERSHËM GJUHËSOR



OBJEKTIVAT:

- përvetësimi i njohurive për lidhjen ndërmjet zhvillimit të të folurit dhe shkrim-leximit të hershëm gjuhësor;
- përvetësimi i njohurive për komunikimin gjuhësor në një kontekst socio-emocional;
- përvetësimi i njohurive për funksionet e të folurit në periudhën e zhvillimit të fëmijërisë së hershme;
- trajnime për të zhvilluar dhe përdorur qasje moderne në aktivitetet e formësimit të mikrometodave/procesit të mësimdhënies për katër aspektet bazë të gjuhës: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit;
- trajnim për të hartuar aktivitete të karakterit ndërveprues.



Koha e realizimit: 60 min. (1 orë)



Mjetet dhe materialet për aktivitetet:

fletë të bardha, stilolapsa, shirit letre me dy anë, ngjitëse, hamer me ngjyra.

Simboli për llojet e aktiviteteve

D4.1. Aktiviteti tematik për lëvizjen “Emrat dhe simbolet”

D4.2. “Në shkronjë, në shkronjë ...”

Materiali për mësimdhënësin/ligjëruesin:

A4.1. Fëmija dhe komunikimi gjuhësor në një kontekst socio-emocional

A4.2. Strategji gjithëpërfshirëse të shkrim-leximit gjuhësor

A4.3. Funkzionet e të folurit

A4.4. Roli dhe sjellja e edukatorit në zhvillimin e komunikimit gjuhësor

Materiali i punës për pjesëmarrësit:

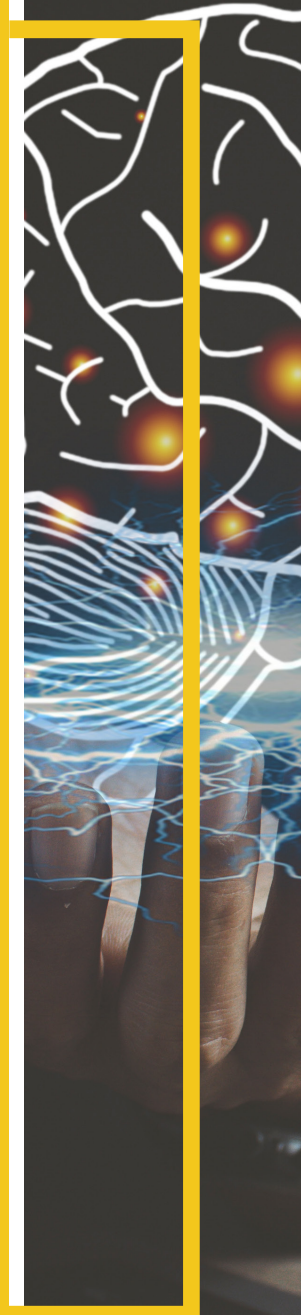
G4.1. Materiali i punës për pjesëmarrësit “Pesë rreshta” me temën e fjalimit (për secilin pjesëmarrës)

Material shtesë për pjesëmarrësit:

B4.1. Funkzionet komunikuese të të folurit

B4.2. Funkzionet personale të të folurit

B4.3. Nevojat e fëmijës në komunikimin gjuhësor



PROTOKOLLI PËR SUBMODULIN NUMËR 4:

Zhvillimi i të folurit
në ndërveprim me
shkrim-leximin e
hershëm gjuhësor
со раното јазично
описменување



A4.1. FËMIJA DHE KOMUNIKIMI GJUHËSOR NË NJË KONTEKST SO- CIO-EMOCIONAL

Fjalimi është një kategori sociale që mësohet përmes komunikimit dhe ndërveprimit aktiv me të tjerët. Fëmija ka një nevojë themelore për të kontaktuar dhe komunikuar me të rriturit. Për procesin e zhvillimit dhe adoptimit të të folurit janë të rëndësishme: përdorimi komunikativ i të folurit dhe veprimtarisë së fëmijës, dhe theksi në anën e tingujve (diskriminimi, artikulimi) çon në një qasje komunikuese dhe ndërvepruese. Komunikimi nënkupton shkëmbimin gojor të mesazheve ndërmjet të paktën dy personave, me një qëllim të caktuar, të cilat zhvillohen gjithmonë në kuadrin e një situatë, e cila në një farë mënyre përcakton rrjedhën e një shkëmbimi të tillë. Ky kuptim i të folurit përcakton vendin e fëmijës në procesin edukativo-arsimor, rolin e edukatorit/mësimdhënësit, mjedisi i organizuar, cilësia e marrëdhënies midis fëmijës dhe të rriturve, zgjedhjen e mjeteve dhe materialeve, si dhe zgjedhjen e përmbajtjes, lojërve dhe aktiviteteve. Edukatori/mësimdhënësi është një model i përdorimit të të folurit, ai që transmeton njohuritë gjuhësore, ndërmjetëson mes mediave të ndryshme dhe fëmijëve dhe është gjithmonë partner në komunikim dhe sigurisht dëgjues aktiv i asaj që thonë fëmijët.

Fëmija që në lindje ka aftësi sociale, të cilat janë: të qajë, të qesh dhe të gugon, me ndihmën e të cilave hyn në kontakt me të rriturit. Falë aftësive kontaktuese joverbale të të rriturve, të cilat bazohen në "gjuhën e ndjenjave të tij" dhe "gjuhën e punës", fëmija zhvillon edhe sjelljen gjuhësore. Kushtet e mjedisit social i referohen mjedisit në të cilin jeton fëmija dhe të rriturve që ndodhen në mjedisin e tij. Zhvillimi i të folurit varet shumë nga cilësia e ndërveprimit dhe komunikimit mes fëmijës dhe aktorëve të tjerë shoqërorë. Për zhvillimin e saj, krahas marrëdhënies emocionale, kërkohet një shkëmbim praktik-situacional ndërmjet fëmijës dhe të rriturit. Në moshë të hershme, të folurit e fëmijës është situativ ose i nënkuptuar, një pjesë e mirë e mesazhit të fëmijës mund të gjendet në vetë situatën, kështu që ai lloj i të folurit është i kuptueshëm mes fëmijës dhe të rriturit. Në periudhën parashkollore, procesi i kalimit të fëmijës nga fjalimi i nënkuptuar në atë të qartë është i rëndësishëm. E vetmja mënyrë për ta arritur këtë është që fëmija të flasë, pra të përdorë të folur të ndryshëm në ndërveprim me të tjerët. Fëmija është bartës i zhvillimit të të folurit të tij.



A4.2. STRATEGJITË PËR NJOHJEN GJITHËPËRF-SHIRËSE TË GJUHËS

Zhvillimi i aftësive gjuhësore përpunohet në mënyrë të njëpasnjëshme dhe njëkohësisht përmes të gjitha aktiviteteve/fushave programore në periudhën e moshës së hershme shkollore. Kjo kushtëzohet nga kompleksiteti i gjuhës dhe i aftësive gjuhësore, si komponentë elementare dhe është e rëndësishme të theksohet se për këto arsye ka nevojë për përfaqësim në disa fusha programore gjuhësore, me qëllime të ndryshme, në varësi të fokusit të aspektit gjuhësor të caktuar. Qëllimet korrespondojnë me të rriturit dhe aftësitë njohëse të fëmijëve dhe gradualisht bëhen më komplekse dhe për këtë arsye mund të flitet për nivele të ndryshme operacionalizimi.

Strategjitë për njohjen e hershme gjuhësore të fëmijëve “mbështeten” në disa parime bazë të punës. Një nga parimet e para është se modelet e të mësuarit janë individuale.

Parimet e zhvillimit të aftësive gjuhësore

Analiza e të nxënit të fëmijëve zbulon disa faktorë që përmirësojnë procesin e të mësuarit. Edukatorët/mësimdhënësit duhet të jenë të vetëdijshëm për nivelin e planifikimit të aktiviteteve dhe strategjive të mësimdhënies. **Modelet e të nxënit janë individuale.** Në çdo nivel të zhvillimit të fëmijës, ka dallime midis individëve. Ashtu si fëmijët janë fizikisht të ndryshëm në ndërtimin e tyre trupor, po ashtu janë të ndryshëm në aftësitë e tyre të të mësuarit. Kjo vërehet te fëmijët e së njëjtës moshë, në një grup/klasë, ata zotërojnë interesa individuale, qëndrime dhe mënyra se si zhvillojnë aftësitë gjuhësore. Çdo fëmijë në një paralele/klasës është një grup unik përvojash sociale, emocionale dhe edukative. Të gjithë këta faktorë janë të ndërlidhur dhe të kombinuar në mënyra komplekse dhe ndikojnë në procesin mësimor të fëmijëve. Çdo përvojë e re filtrohet përmes përvojës individuale të fëmijës. Kështu që të gjithë fëmijët që marrin pjesë në përvojën e përbashkët nuk do të zotërojnë konceptet ose nivelin e zhvillimit të një aftësie të caktuar në të njëjtën mënyrë. **Të mësuarit është zhvillimor.** Përvetësimi i aftësive gjuhësore është një proces ndërtimi. Ajo gradualisht po evoluon duke shtuar koncepte të reja në atë që tashmë dihet - në skemën që ishte bërë më parë. Fëmijët mund të kuptojnë aq shumë informacion sa u lejon aftësia e tyre njohëse. Piazhët dhe të tjerë i markojnë nivelet nëpër të cilat kalojnë fëmijët dhe ndryshimet cilësore në të menduarit që karakterizojnë çdo nivel. Shkalla në të cilën rriten fëmijët zakonisht ndikohet nga struktura e përvojave të tyre. Zakonisht të mësuarit rritet, çdo njohuri apo aftësi shtesë plotëson dhe zgjeron njohuritë e fituara më parë. Kështu është e mundur që të strukturohen pjesë të të mësuarit, nga më të lehtë në më të vështirat, dhe të inkurajohen fëmijët të përparojnë sipas mënyrës së tyre. Në këtë mënyrë, çdo nivel i arritjeve siguron gatishmërinë për të arritur me sukses nivelin tjetër më të vështirë. Mësimi është më efektiv kur ka rëndësi. Mendja njerëzore kërkon përfundime dhe përpqet të shoqërojë dhe organizojë informacionin në njësi të mendimit. Informacioni që mund të asimilohet në një skemë ekzistuese është më i lehtë për t'u mësuar dhe për t'u ruajtur më gjatë. Mendimi shoqëruar i lejon fëmijët të shohin lidhjet midis informacionit të vjetër dhe atij të ri, duke lejuar që ky proces të funksionojë më mirë.

Aftësitë që zotërohen të izoluara kërkojnë më pak aktivitete njohës, kështu që rezultati i të nxëniet është i kufizuar. Duke lidhur informacione ose aftësi specifike me kontekste më të gjera, mund të shihet arsyeja e të mësuarit dhe të zhvillohen shoqata që promovojnë të mësuarit dhe kujtesën. **Motivimi ndikon në të mësuarit.** Atë që njerëzit e bëjnë me vetëdije bëhet për një arsye. Fëmijët e sotëm në kopshte/shkolla kanë një motivim të veçantë. Ata rriten me magjepsjen dhe pasivitetin e televizionit dhe disa prej tyre nuk e kanë përjetuar kurrë kënaqësinë e vendosjes dhe përmbylljes së detyrave. Të udhëzosh fëmijët nëpër përvoja të ndryshme dhe t'i ndihmosh ata të zhvillojnë qëndrime pozitive është një sfidë dhe një domosdoshmëri. Aktivitetet krijuese dhe mësimdhënia ofrojnë shumë mundësi për të nxitur interesin e fëmijëve dhe për t'i ndihmuar ata të zbulojnë vlerën e natyrshme të të mësuarit. Prezantimi i fëmijëve me letërsinë mund t'i ndihmojë ata të kuptojnë më mirë se sa e bukur është koha e kaluar duke lexuar. Ata duhet të mësojnë të dëgjojnë të tjerët dhe të shprehin mendimet e tyre. Për të motivuar fëmijët nga brenda, ata duhet të ndiejnë se ajo që po bëjnë është e rëndësishme dhe të jenë të kënaqur me arritjet e tyre. **Procesi i të mësuarit kërkon gjithmonë mbështetje.** Njohuritë ose aftësitë që mësohen ose zhvillohen, por që nuk përdoren, harrohen shpejt. Pasi fëmijët të kenë zotëruar një aftësi, duhet ta zbatojnë atë shumë herë në situata të të menduarit, në mënyrë që të mos e harrojnë. Aftësia duhet të përdoret vazhdimisht dhe pozitivisht, derisa të bëhet automatike. Është e rëndësishme që fëmijët të inkurajohen shpesh për të punuar. Reagimet pozitive janë inkurajuese dhe theksojnë saktësinë. Në të njëjtën kohë, njohja e gabimeve i lejon fëmijët t'i korrigjojnë ato përpara se të detyrohen të largohen nga praktika. Kur bëjnë diçka mirë, fëmijët duhet të lavdërohen. Modelimi i procesit të arsimimit të hershëm gjuhësor fillon me vlerësimin e aftësive të fëmijëve. Pasi të jenë identifikuar qëllimet e dëshiruara, edukatorët/mësimdhënësit duhet të shohin se sa të aftë janë fëmijët për t'i arritur ato synime, në mënyrë që ata të mund të fillojnë nga niveli i duhur i realizimit. Ka disa mënyra joformale për të identifikuar pikat e forta dhe të dobëta të fëmijëve. Edukatorët/mësimdhënësit shpesh zbulojnë gjëra shumë të rëndësishme për aftësitë e fëmijëve përmes vëzhgimeve të zakonshme të përditshme të punës së tyre dhe qëndrimeve të tyre për atë që e punojnë. Një informacion edhe më i detajuar mund të merret duke vëzhguar se çfarë vizatojnë, "shkruajnë" ose flasin, si dëgjojnë ose "lexojnë" dhe përmes formave të tjera joformale të shqyrtimit të zhvillimit të tyre. Procesi i zhvillimit të aftësive gjuhësore në zhvillimin e fëmijërisë së hershme duhet të shoqërohet gjithmonë me një vlerësim të vazhdueshëm të progresit. Gjithmonë duhet mbajtur shënime për zhvillimin gjuhësor të fëmijëve. Edukatorët/mësimdhënësit mund të ndjekin përparimin e fëmijëve duke bërë shënime anekdotike, lista kontrolli dhe ditarë për secilin fëmijë. Portofolet e fëmijëve janë gjithashtu një nga mundësitë për monitorimin e zhvillimit gjuhësor dhe një bazë për zhvillimin e mikrokurrikulave për punë me fëmijë individualë. Aktivitetet e krijuara për të zhvilluar aftësitë gjuhësore në thelb nuk devijojnë nga organizimi i zakonshëm. Më shpesh, edukatorët/mësimdhënësit i ndihmojnë fëmijët në arritjen e qëllimeve të vendosura. Fëmijët gjithashtu mund të ndihmojnë njëri-tjetrin nëse punojnë në grupe të vogla. Duke përdorur këto forma, ata mund të shkëmbejnë lehtësisht përvojat e tyre, të mësojnë nga njëri-tjetri, zakonisht duke punuar në një problem specifik, për shembull, duke përgatitur një libër të përbashkët me fotografi dhe të ngjashme.



A4.3. FUNKSIONET E TË FOLURIT

Kur bëhet fjalë për anën vokale të gjuhës, fëmija më së shumti i ka zotëruar tingujt. Disa fëmijë mund ta kenë më të vështirë të shqiptojnë tingujt e tyre, gjë që është normale për këtë grupmoshë. Me këta fëmijë duhet të punohen individualisht, duke praktikuar artikulinim përmes lojërave të të folurit. Është e rëndësishme të pasurohet fjalori dhe të diferencohet kuptimi i fjalëve.

Disa shprehje relacionale mund të jenë problem për fëmijën, për shembull: pak-shumë, njësoj-ndryshe, para-pas, gjatë-shkurtër. Fëmija përdor fjali pohore, mohore dhe pyetëse në një kornizë sintaksore. Kjo mund të çojë në probleme me ndërtime komplekse, në të cilat futen fjali të tilla si *nëse-atëherë* ose kur përcaktohet intervali kohor midis dy ngjarjeve të njëpasnjëshme. Në situatat e jetës së përditshme me praktika aktive të të folurit, fëmija zotëron një shumëllojshmëri të të folurit, zotëron spontanisht komponentët kompleksë të gjuhës dhe mëson se çfarë dhe si ta përdorë gjuhën. Fëmija për të zhvilluar përshtatjen e komunikimit, duhet të përdorë të gjitha funksionet *të të folurit*, veçanërisht ato që zhvillohen në kontakt me të tjerët. Të tilla si:



B4.1. Funksionet komunikuese të të folurit



B4.2. Funksionet personale të të folurit



B4.3. Nevojat e fëmijës në komunikimin gjuhësor



A4.4. Roli dhe sjellja e edukatorit në zhvillimin e komunikimit gjuhësor



PROTOKOLLI PËR SUBMODULIN NUMËR 5:

QASJE HOLISTIKE PËR ZHVILLIMIN E
AFTËSIVE GJUHËSORE NË MBËSHTETJE
TË TË NXËNIES DHE ZHVILLIMIT
SOCIO-EMOCIONAL

OBJEKTIVAT:

- përvetësimi i njohurive për hartimin metodik-didaktik të modeleve efektive për zhvillimin e aftësive gjuhësore për të mbështetur nxënësin dhe zhvillimin socio-emocional;
- trajnim për të zhvilluar dhe përdorur qasje moderne holistike në aktivitetet e formësimit të mikrometodave për katër aftësitë themelore gjuhësore: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit;
- zhvillimi i kompetencave profesionale për përdorimin e modeleve proaktive të të nxënësit përmes lojës;
- zhvillimi i kompetencave profesionale për të forcuar aftësinë për të lexuar në moshën e hershme shkollore;
- zhvillimi i aftësive për përdorimin e lojës si metodë për njohjen e hershme të gjuhës.

Koha e realizimit: 60 min. (1 orë)

Mjetet dhe materialet për aktivitetet:

libër me figura, fletë të bardha, stilolapsa, kuti me artikuj (shembull: model frutash, lodra: kukull, makinë, robot, arush), "shkopi magjik".

Simboli për llojet e aktiviteteve

D5.1. Aktiviteti tematik “Rrethi i leximit”

D5.2. “Histori e gjallë”

D5.3. “Shkopi magjik që flet”



Materiali për mësimdhënësin/ligjëruesin:

A5.1. Një koncept holistik i “alfabetizimit” të hershëm gjuhësor

A5.2. Njohuri moderne shkencore rreth leximit si aftësi gjuhësore

A5.3. “Nga e njohura drejt alternativës”

A5.4. “Leximi është një domosdoshmëri”



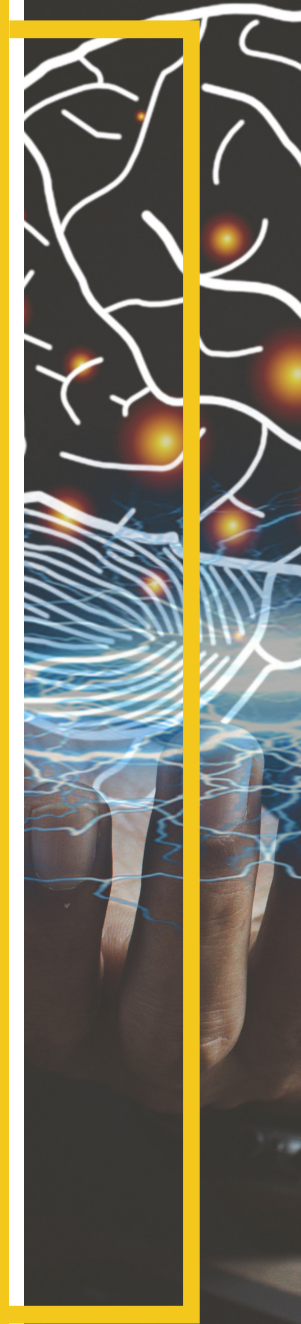
Materiali i punës për pjesëmarrësit:

G5.1. Materiali i punës për pjesëmarrësit “Betonizimi holistik i objektivit” (për secilin pjesëmarrës)



Material shtesë për pjesëmarrësit:

B5.1. Vlerat me të cilat shprehet leximi



PROTOKOLLI PËR SUBMODULIN NUMËR 5:

Qasje holistike
për zhvillimin e
aftësive gjuhësore
në mbështetje të të
nxënies dhe zhvillimit
socio-emocional



A5.1. KONCEPTI HOLISTIK I “AL-FABETIZMIT” TË HERSHËM GJUHËSOR

Shkrim-leximi i hershëm i fëmijëve/nxënësve është një koncept i gjerë dhe gjithëpërfshirës. Është një proces që zhvillohet që në moshë të vogël dhe një proces që nuk përfundon me përfundimin e shkollës fillore. Në kuptimin më të gjerë, shkrim-leximi mund të kuptohet si një proces i marrjes së njohurive bazë nga fusha të ndryshme programore. Në këtë kontekst, mund të flasim për lloje të ndryshme të shkrim-leximit: shkrim-lexim gjuhësor, shkrim-lexim matematikor, shkrim-lexim funksional, hartografik, art muzikor etj. Kur bëhet fjalë për shkrim-leximin gjuhësor, duhet thënë se ai është baza e të gjitha llojeve të tjera të shkrim-leximit dhe se “baza e asaj baze” është shkrim-leximi bazë. Është interesante se njohuritë e fundit psikologjike tregojnë se qasja e integruar, e shprehur përmes qasjes ndërprogramore dhe ndërdisiplinore, jep efekte më të mira.



A5.2. NJOHURI MODERNE SHKEN-CORE RRETH LEXIMIT SI AFTËSI GJUHËSORE

“Arsimimi” i hershëm gjuhësor i fëmijëve ka një kuptim themelor për sa i përket të nxënies dhe përparimit të përgjithshëm. Ky është një proces kompleks dhe afatgjatë i cili në kushtet tona në formën e tij më elementare zhvillohet brenda ciklit të parë edukativ në arsimin fillor. Në kundërshtim me nocionet tradicionale, sot po zhvillohen koncepte moderne të shkrim-leximit gjuhësor, të cilat trajtohen gjithnjë e më shumë si një proces holistik i aftësive individuale që përbëjnë bazën e gjuhës. Strategjia bazë e këtij koncepti është “të mësosh gjithçka” dhe “përmes gjithçkaje” (nënkupton aftësitë e veçanta gjuhësore). nëpërmjet përdorimit të veprimtarive të ndryshme të ndërthurura me elemente të lojës dhe informalitetit. Një nga parimet bazë të këtij koncepti është zhvillimi (i komponentëve njohës, emocionalë dhe socialë), gradualizmi dhe individualizimi në “hyrje”, përmes vetë procesit, duke monitoruar progresin dhe modelimin e mikrometodave të përshtatura për nevojat individuale dhe “darjes” kur secili arrin maksimumin e vet në zhvillim. Këto janë kërkesa dhe prioritete serioze dhe komplekse që janë miratuar në nivel

teorik dhe që zbatohen herë pas here në praktikën e përditshme. Kjo shtron pyetjen e mënyrave të kompensimit arsimor të edukatorëve/mësimdhënësve në mënyrë që strategjitë moderne të kthehen në një rutinë të përditshme në praktikë.

Gjuha është pjesë përbërëse e jetës së përditshme. Ajo pasqyron atë që ne e mendojmë ose e bëjmë. Zhvillimi i shkrim-leximit gjuhësor në kushte moderne mund të realizohet përmes aktiviteteve të ndryshme. Mësimi i aftësive gjuhësore nuk duhet të kufizohet vetëm në një aftësi gjuhësore ose vetëm në disa procese të modeluara që përsëriten në praktikën e përditshme. Zhvillimi i aftësive gjuhësore përpunohet në mënyrë holistike. Të folurit, leximi, shkrimi dhe dëgjimi zhvillohen gjithmonë me ndihmën e përmbytjeve të caktuara që tregojnë për aktivitete që dalin nga vetë thelbi i aftësive individuale gjuhësore. Koncepti holistik thekson gjithpërfshirjen e gjuhës dhe insiston në natyralitetin në zhvillimin e këtyre aftësive. Kjo është arsyeja pse kushtet mikropedagogjike i referohen aktiviteteve për përdorim të integruar të synuar të gjuhës, si për shembull: dëgjimi i informacionit që duhet krahasuar, vlerësuar dhe planifikuar; të folurit a.q. biseda me miqtë dhe të rriturit, shpjegimi dhe shkrimi (shkarravitje, vizatim, shkrim elementesh të ndryshme) etj. Ky koncept nuk përjashton mësimin formal të një aftësie të caktuar gjuhësore. Megjithatë, ai kërkon planifikim dhe zbatim të kujdesshëm, me status të barabartë të të gjitha aftësive gjuhësore. Kjo, në fakt, është baza e të gjitha aktiviteteve në fushën e zhvillimit të shkrim-leximit gjuhësor. Modelimi mikrometod i mësimdhënies, sipas këtij koncepti kërkon njohjen e mirë të katër aspekteve bazë të aftësive gjuhësore: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. E kuptuar në këtë mënyrë, shkrim-leximi i hershëm gjuhësor nis nga fakti se leximi dhe shkrimi janë të ndërthurura ngushtë me aftësi të tjera gjuhësore. Sigurimi i një modeli të mirë gjuhësor është gjithashtu një nga parakushtet e rëndësishme për aktivitete/mësimdhënie efektive dhe për zhvillimin e aftësive gjuhësore të fëmijëve/nxënësve.

Gjuha zhvillohet përmes ndërveprimit në mjedis stimulues. Prandaj, fëmijët/nxënësit duhet të kenë vazhdimisht stimuj të jashtëm që do t'i nxisin të flasin, shkruajnë, lexojnë ose dëgjojnë. Natyrisht, stimulimi gjuhësor do të realizohet më së miri në kushtet e mësimdhënies joformale, veçanërisht nëpërmjet lojës, nëpërmjet përdorimit të materialeve të ndryshme, respektimit të dallimeve individuale në nivelin e zhvillimit të aftësive gjuhësore. Do të kontribuojë në zhvillimin e një lloji të "gjuhës personale" dhe zhvillimin e potencialit individual të komunikimit. Kjo do të pakësojë disi hyrjen graduale në format dhe konvencionet e zakonshme të gjuhës. Edhe pse fëmijët ndryshojnë në aspektin e sfondit personal kulturor dhe social, në procesin e zhvillimit të aftësive gjuhësore ata duhet të zotërojnë përdorimin e normave dhe konventave të pranuar përgjithësisht të gjuhës. Prandaj, fëmijët duhet të mbështeten në përdorimin kompetent të gjuhës. Kjo është e mundur vetëm në kushtet kur aktivitetet/mësimdhënia do të sigurojë kushte maksimale për përdorim të shpeshtë të gjuhës. Në fakt, gjuha zhvillohet përmes përdorimit të saj. Sa më i zakonshëm të jetë përdorimi, aq më e madhe është mundësia për zhvillimin dhe avancimin e gjuhës.

Përdorimi i aftësive gjuhësore duhet të vendoset në një sërë kontekstesh, të tilla si dëgjimi dhe biseda me bashkëmohatarët dhe të rriturit, shkëmbimi dhe biseda për atë që ata kanë dëgjuar, lexuar ose shkruar. Zhvillimi i aftësive gjuhësore ka një rëndësi globale dhe është pjesë përbërëse e procesit të zhvillimit të përgjithshëm, por edhe bazë e tij sepse pa aftësi të zhvilluara gjuhësore procesi i të mësuarit është pothuajse i pamundur. Nga ana tjetër, ky proces i përvetësimit të kompetencave gjuhësore është një proces i përmirësimit të vazhdueshëm, dhe jo thjesht një proces i arritjes së disa qëllimeve parësore të parashikuara nga programi.



A5.3. “NGA E NJOHURA DREJT ALTERNATIVËS”

Zëri është elementi më i vogël që mund të vërehet dhe dallojmë në një fjalë të folur. Njerëzit kanë aftësinë për të dëgjuar zërat, për t'i emërtuar ata dhe për të formuar fjalë me to. Futja e zërit në kuptimin e fjalës quhet fonemë. Fonemat janë njësitë më të vogla gjuhësore që në vetvete shpeshherë nuk kanë kuptim, përveç nëse bëhet fjalë për lidhëza të caktuara, forma të foljeve ndihmëse etj. Nga bashkimi i tyre formohen fjalë. Procesit i të mësuarit për të lexuar fillon me zhvillimin e vetëdijes fonetike. Është të kuptuarit se fjalët përbëhen nga tinguj ose fonema individuale dhe aftësia për të manipuluar me ato fonema.

Vetëdija fonologjike i referohet perceptimit të përgjithshëm “se gjuha gojore ka një strukturë të ndarë nga kuptimi, kujdeset për strukturën e vetë fjalëve, qofshin ato njërrrokëshe apo shumërrrokëshe”. Në bazë të këtyre njohurive, në hyrje të shkronjave përdoret metoda e zërit. Rrjedhshmëria në “lexim” fillon kur fëmijët/nxënësit janë në gjendje të dëgjojnë dhe njohin tinguj individualë në të folur, kur e dinë se fjalët dhe rrokjet e folura përbëhen nga një sërë tingujsh të folur dhe kur kuptojnë se nëse një shkronjë në një fjalë ndryshon mund të ndryshojë edhe kuptimin. Praktika e vetëdijes fonologjike zhvillohet në drejtim të kalimit nga aftësitë më të lehta të identitetit dhe izolimit të fonemave, në aftësi më të vështira, si: kategorizimi, grupimi dhe segmentimi. Vetëdija fonemike është në fakt një metodë zanore dhe sipas disa autorëve është forma më e lartë e vetëdijes fonologjike. Është të kuptuarit se fjalët përbëhen nga tinguj ose fonema individuale dhe aftësia për t'i manipuluar me ato. Në drejtshkrimin fonetik, kuptimi i këtij koncepti është relativisht më i lehtë, sepse çdo tinguj ka shkronjën e vet. Çështja thelbësore që është objekt polemikash midis metodologëve është pikënisja e manipulimit të fonemave, ashtu që janë mundësuar dy qasje të mundshme. Shkronja kërkohet në fjalë, domethënë fillon nga fjala ose fillon nga shkronja dhe prej saj bëhen fjalë. Të dyja qasjet nuk përjashtohen fare, sepse bëhet fjalë për analizë dhe sintezë, gjë që shtron pyetjen: Çfarë do të jetë e para? - analizë apo sintezë? Një zgjidhje kompromisi është ajo që përdoret në praktikën tonë të përditshme mësimore (metoda analitike-sintetike), e cila në një formë alternative, e cila do të diskutohet më vonë, duke marrë parasysh specifikat e gjuhës, mund të jetë edhe sintetike-analitike. Procesit i dekompozimit dhe sintezës së fjalëve është i lidhur ngushtë me disa aftësi gjuhësore: të dëgjuarit, të shkruarit dhe të lexuarit. Për shembull: fëmija do të dëgjojë fjalën “mami”. Fëmija e sheh fjalën në të njëjtën kohë

në formë të shkruar. Më pas fillon procesi i të menduarit për zberthimin e fjalës në shkronjat përbërëse m-a-m-a, ku fëmija tashmë e di se çdo tinguj ka një shkronjë, domethënë se çdo shkronjë është një tinguj i ndryshëm. Në nivelin e veprimtarisë së të menduarit fëmija gjen shkronjat e përshtatshme për tingujt (m, a, m, i). Më pas i vizualizon dhe dëgjon zërat “në kokën e tij”. Shifrimi është faza tjetër në të cilën çdo tinguj zëvendësohet me një shkronjë të përshtatshme. Më pas bëhet deshifrimi në mënyrë që çdo shkronjë të bashkohet me tinguj përkatës. Tingujt individualë në nivelin e mendimit lidhen në një fjalë të shkruar, sintezë mendimi, pas së cilës tingujt individualë lidhen në një fjalë të lexuar “sintezë praktike ose të zbatuar”.

B5.1. VLERAT ME TË CILAT SHPREHET LEXIMI

Artikulim. Diksioni. Intonacioni. Ritmi. Tempoja. Pushimi. Fuqia-intensiteti i zërit. Kontakti vizual me dëgjuesit. Diskrecion në gjeste dhe mimikat.



PROTOKOLLI PËR SUBMODULIN NUMËR 6:

6. LOJËRA NDËRVEPRUESE TË TË FOLURIT PËR FËMIJËTË MOSHËS PARASHKOLLORË DHE MË HERËT NË KONTEKSTIN SOCIO-EMOCIONAL



OBJEKTIVAT:

- zhvillimi i aftësive dhe teknikave për inkurajimin e të folurit tek fëmijët në një kontekst socio-emocional;
- përvetësimi i njohurive për klasifikimin e lojërave për zhvillimin e të folurit tek fëmijët;
- zhvillimi i kompetencave profesionale për përdorimin dhe zhvillimin e materialeve alternative për përdorimin e lojërave ndërvepruese të të folurit për fëmijët e moshës parashkollore dhe të hershme shkollore;
- zhvillimi i aftësive për përdorimin e lojës si metodë e shkrim-leximit gjuhësor;
- zhvillimi i kompetencave profesionale për përdorimin e modeleve proaktive të të nxënit përmes lojës.



Koha e realizimit: 60 min. (1 orë)



Mjetet dhe materialet për aktivitetet:

zarfe, fletë të bardha, stilolapsa,

Simboli për llojet e aktiviteteve

D6.1. Aktivitetit tematik "Edhe unë jam autori i një tregimit"

Materiali për mësimdhënësin/ligjëruesin:

A6.1. Lojëra për fëmijë dhe zhvillimi socio-emocional

A6.2. Aktivitete specifike gjuhësore

A6.3. Lojëra dhe aktivitete joverbale

A6.4. Lojëra fonologjike

A6.5. Lojëra morfologjike

A6.6. Lojëra sintaksore

A6.7. Lojëra leksikore

A6.8. Luajmë dhe dëgjojmë

A6.9. Të folurit

A6.10. Lexim

A6.11. Shkrimi

Materiali i punës për pjesëmarrësit:

G6.1. Materiali i punës për pjesëmarrësit "Kartone të llojit të lojës" (punë në grup)

G6.2. Materiali i punës për pjesëmarrësit Fletë vlerësimi (për secilin pjesëmarrës)

Material shtesë për pjesëmarrësit:

B6.1. Shembuj të lojërave joverbale (materialet për studentët)

B6.2. Përdorimi informativ i të folurit (materialet për studentët)



PROTOKOLLI PËR SUBMODULIN NUMËR 6:

Lojëra ndërvepruese të të folurit për fëmijët të moshës parashkollore dhe më herët në kontekstin socio-emocional



A6.1. LOJËRA PËR FËMIJË DHE ZHVILLIMI SOCIO-EMOCIONAL

Loja është një aktivitet bazë i fëmijëve parashkollore. Siç theksojnë shumë autorë, pa lozje nuk ka fëmijëri. Nëpërmjet lojës, fëmijët mësojnë, zhvillohen, socializohen, piqen. Loja është shtytësi bazë i të gjitha aspekteve të zhvillimit mendor të fëmijës. Historikisht, lojërat e para për fëmijë u shfaqën kur fëmijëve iu desh të praktikonin përdorimin e mjeteve më komplekse për punë duke manipuluar modele të zvogëluara mjetesesh, të cilat në fakt janë llojet e para të lodrave. Në veçanti, kishte sende të veçanta përmes të cilave fëmija duhej të zhvillonte koordinimin e përgjithshëm perceptual-motorik dhe të tjerë. Nga një këndvështrim evolucionar, loja është universale për të gjithë gjitarët (Hughes, 2001; sipas Santer, Griffiths, & Goodall, 2007). Garvi (Garvey, 1991; sipas Santer, Griffiths, & Goodall, 2007) konsideron se loja është trashëgimi biologjike e njerëzimit, e cila ka kapacitetin për të krijuar kulturë. Loja nga natyra është sociale dhe ka rrënjë sociale, që do të thotë se përcaktohet nga kushtet sociale në të cilat jeton fëmija. Përmbajtja e lojërave është tregues i të kuptuarit dhe qëndrimit të fëmijës ndaj realitetit shoqëror që e rrethon. Në lojë rindërton atë që bëjnë të rriturit, duke u përpjekur të kuptojnë marrëdhënien e tyre. Fëmija nxitet të luajë pikërisht nga dëshira për të vepruar si i rritur dhe në këtë drejtim, tanimë në moshën 3-vjeçare tek ai vërehet një motiv për të bërë atë që bëjnë të rriturit. Nëpërmjet lojës, siç theksojnë psikanalistët, ajo në fakt plotëson dëshirat dhe nevojat e pakënaqura në mënyrë imagjinare (Murxheva-Shkariq, 2011).

Sipas Elkind (Elkind, 2008), loja e lirë është thelbësore për shëndetin dhe krijimtarinë, më saktë për imagjinatën, kuriozitetin dhe fantazinë e njerëzve. Autorët që hulumtojnë në këtë fushë pajtohen se është jetike për zhvillimin e përgjithshëm njerëzor. Elkind thekson rëndësinë e lojës fizike të vetë-inicuar që nuk përdor teknologji të avancuar në formën e televizorit, telefonave celularë, tabletave dhe kompjuterëve. Kjo është veçanërisht e rëndësishme në vitet e para të jetës, por edhe në moshën madhore. Përvoja nga praktika tregon se fëmijët që kalojnë më shumë kohë duke parë TV dhe duke luajtur video lojëra shpesh zhvillojnë një stil më vizual të të mësuarit. Mirëpo, qëndrimi i përditshëm dhe i gjatë përpara televizorit/kompjuterit apo me një pajisje elektronike në dorë, në afat të gjatë dëmton zhvillimin optimal motorik dhe fizik dhe kontribuon në zhvillimin e të a.q. breza që udhëheqin një

mënyrë jetese të ulur dhe nuk kanë zakon apo motivim të brendshëm për të qenë fizikisht aktivë. Kjo, nga ana tjetër, ndikon në mënyrë të pashmangshme në zhvillimin e trurit të fëmijës, për zhvillimin e duhur të të cilit një rol të rëndësishëm kanë kërcimi, kthimi, rikthimi, vrapimi, ngjitja e të ngjashme.



A6.2. AKTIVITETE SPECIFIKE GJUHËSORE

Krahas situatave jetësore, për të cilat thuhet se janë situatat më të natyrshme dhe më të përshtatshme për zhvillimin e komunikimit dhe mirëkuptimit në institucionet parashkollore, organizohen edhe aktivitete specifike gjuhësore, si aktivitete të veçanta ose në kombinim me lloje të tjera aktiviteteesh.

LITERATURË E SHFRYTËZUAR

- Aladrovič Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*, Zagreb: ALFA d. d.
- Canfield, J. Wells and C. H. (1994). *100 ways to Enhance Self- Concept in the Classroom: A handbook for teacher and parents*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Đurić, A. (2009). *Važnost igre u nastavnom procesu*. U: *Školski vjesnik* 58, 3, 345-354.
- Elkind, D. (2008). *The Power of Play. Learning What Comes Naturally*. *American Journal of Play*, 2-6
- Ferreira, E. (2005). *Literacy development: a psychogenic perspective*. Oslo: (/).
- Garton, A. (2009). *Learning to be literate: The Development of the spoken and written language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goodman, Y. M. (2000). *How Children Construct Literacy-Perspectives of Piaget*. New York: International Reading Association.
- Harrison, C. (2006). *Understanding Reading Development*. London: SAGE Publications.
- Hiebert, E. H. (2008). *Preschool Children's Understanding of Written language-Children Development*. New York: International Reading Association.
- McClland, M., Acock, A. and Morrison, F. (2006). *The Impact of Kindergarten Learningrelated Skills on Academic Trajectories at the end of Elementary School*. *Early Childhood Research Quarterly* 21(4), pp. 471-90.
- Meijer, J. (2007). *Cross-Curricular Skills Testing in the Netherlands*. *The Curriculum Journal* 18(2), pp. 155-73.
- Meyer, D. and Turner, J. C. (2006). *Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts*. *Educational Psychology Review* 18: pp. 377-90.
- Olson, D. R., Torrance, N. I. and Hildyard, A. (1985). *Literacy, Language and Learning – the Nature and Consequences of Reading and Writing*. London: Cambridge University Press.

- Peti-Stantić, A. I Velički, V. (2009). Jezične igre za velike i male. Zagreb: Alfa.
- Santer, J., Griffiths, C., Goodall, D. (2007). Free Play in Early Childhood. National Children's Bureau, London, UK
- Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj dječjemu govornom razvoju. U: Govor XXVI., 2: 109-149.
- Slavin, R. E. (1990). Cooperative Learning. Theory, research and practice. New Jersey: Prentice Hall.
- Stegelin, A. (2007). Zašto je važno zagovarati stav o važnosti igre na razvoj djeteta. U: Dijete Vrtić Obitelj 2: 47-55.
- Tofovic-Kjamilova, M. and Tomevska-Ilievska, E. (2013). Development of Language Literacy – States and Perspectives in the Republic of Macedonia. International Symposium: Education between Tradition and Modernity. Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy. Vol. 2 (pg. 174-180). ISBN 978-608-238-011-7 (Том 1), ISBN 978-608-238-012-4 (Vol 2).
- Tomevska-Ilievska, E. (2020). Holistic Approaches in the Development of Reading in teaching the Macedonian Language. Research in Physical Education, Sport and Health. 9, 2, 111-124.
- Visinko, K. (2009). Dječja priča - povijest, teorija, recepcija i interpretacija, 2. Zagreb: ŠKOLSKA KNJIGA, d.d.
- Damovska, L. Shehu, F. Frichand, A., Tomevska – Ilievska, E. Dhe Çallovaska, S (2021). Воспитувачот, детето и детската игра. Shkup: Presvetno delo.
- Милатовић, В. (2009). Методика развоја говора. Београд: Учитељски факултет.
- Мурџева-Шкарик, О. (2011). Психологија на детството и на адолесценцијата. Скопје: Филозофски факултет
- Tomevska – Ilievska, E. (2021). Интерактивни модели за развивање на педагошките компетенции. Shkup: Fakulteti i Filozofisë.
- Томевска-Илиевска, Е. (2019). Развојот на говорот во интеракција со раното јазично описменување. Прирачник за интерактивна комуникација воспитувач-дете. 21-34, Shkup: Presvetno delo.
- Tomevska – Ilievska, E. (2017). Интерактивни пристапи во наставата, 2. Shkup: Fakulteti i Filozofisë..
- Тофовиќ-Камилова, М. и Томевска-Илиевска, Е. (2017). Основите на раното јазично описменување на децата во предучилишна возраст (изворен научен труд). Скопје: Филозофски факултет.
- Shehu, F., Damovska, L. dhe Tomevska – Ilievska, E. (2019). Интерактивна комуникација воспитувач – дете. Shkup: Presvetno delo.

Уредник: Проф. д-р Ратко Дуев

Автори:

проф. д-р Ана Фрицханд
проф. д-р Елизабета Томевска Илиевска
проф. д-р Лена Дамовска
проф. д-р Кирил Барбареев
проф. д-р Наташа Станојковска Трајковска
доц. д-р Арбреша Зенки Далипи
проф. д-р Татјана Котева Мојсовска
проф. д-р Флорина Шеху
проф. д-р Маја Рауник Кирков
проф. д-р Татјана Атанасоска

Лектор: Дијана Ристова

Превод на албански јазик: Камуран Исмаили

CIP - Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Скопје
159.922.7-053.4:[37.011.3-051-057.875:005.963.1(497.7)](083.97)

СОЦИЈАЛНО и емоционално во раното детство : обука за професионално усовршување и доживотно учење / [уредник Ратко Дуев] = Nxënia sociale dhe emocionale në fëmijërinë e hersheme : trajnim për persosjë profesionale dhe mësim gjithë jetës / [redaktor Ratko Duev]. - Скопје : Филозофски факултет, 2022

Начин на пристапување (URL):

<http://fzf.ukim.edu.mk/wp-content/uploads/2022/06/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%B0%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%A1%D0%95%D0%9B.pdf>

- Текст на мак. и алб. јазик. - Податокот за авторство превземен од колофон. - Текст во PDF формат, содржи 310 стр., илустр. - Наслов преземен од екранот. - Опис на изворот на ден 15.06.2022. -

Библиографија кон трудовите

ISBN 978-608-238-214-2

а) Социо-емоционален развој -- Деца -- Обука за идни наставници -- Македонија -- Програми

COBISS.MK-ID 57604613
