



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



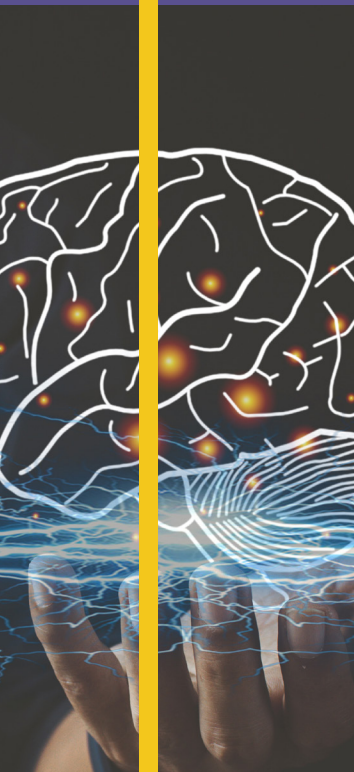
for every child

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 për 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
<b>МОДУЛ 1:</b> Развој на мозокот и неговата поврзаност со теоријата на умот, социоемоционалниот развој и развојот на говорот кај децата .....	31
<b>МОДУЛ 2:</b> Социоемоционални вештини – Развој на концептот за себе.....	63
<b>МОДУЛ 3:</b> социоемоционално учење и развој.....	97
<b>МОДУЛ 4:</b> Комуникацијата како емоционален и социјален феномен .....	109
<b>МОДУЛ 5:</b> Стимулативна средина и социоемоционалното учење.....	121
<b>МОДУЛ 6:</b> Поттикнување на социјално и емоционално учење преку ликовна експресија .....	131
<b>МОДУЛ 7:</b> Позитивен емоционален и социјален развој на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.....	147



## ПРЕДГОВОР

Почитувани учесници на обуката за професионално усовршување „Социјално и емоционално учење во раното детство“,

Разбирањето на децата кои се, што чувствуваат и што да очекуваат кога се во интеракција со другите е најголемата придобивка од социјалното и емоционалното учење. Во раниот детски развој децата учат да формираат и одржуваат позитивни односи, искусуваат, управуваат и изразуваат емоции, како и да истражуваат и да се вклучуваат во околината.

Позитивниот социјален и емоционален развој е важен. Овој развој влијае на самодовербата на детето, емпатијата, способноста да развие значајни и трајни пријателства и односи, како и чувство за важност и вредност за оние околу него. Социјалниот и емоционалниот развој на децата, пак од друга страна влијае и на сите други области на развојот.

Родителите и старателите играат најголема улога во социјалниот и емоционалниот развој бидејќи тие нудат најсилни и трајни односи за своето дете. Цврстите односи со членовите на семејството, наставниците и другите возрасни им помагаат на децата да научат за врските и да ги истражуваат емоциите во предвидливи интеракции.

Малите деца кои покажуваат здраво социјално и емоционално приспособување во однесувањето имаат поголема веројатност да имаат добри постигнувања во основното училиште, но и во натамошниот образовен тек.

Здравиот социјален и емоционален развој е вкоренет во негувањето на одговорните односи со членовите на семејството и со другите старатели, вклучително и со оние кои обезбедуваат грижа во услови за рано учење. Професионалците за рана нега и образование во училниците за грижа за деца и предучилишна возраст се важни партнери во поддршката на социјалниот и емоционалниот развој и во подготовката на најмладите ученици за училиште и на патот кон успехот.

Државните законодавни тела често разгледуваат политики и ресурси за поддршка на училишната подготвеност.

Сè повеќе, законодавството за подобрување на социјалната и емоционалната благосостојба кај учениците од одделенска настава се смета за клучна компонента за промовирање на успехот во училиштето.

За повеќето деца социјалниот и емоционалниот развој се одвива на предвидлив начин. Тие учат да развиваат блиски односи со родителите, да се смируваат кога се вознемирени, да споделуваат и да си играат со другите и да слушаат и да ги следат упатствата. Сите овие знаци укажуваат на позитивен ран социјален и емоционален развој. Но, децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби бараат специфичен пристап и стратегии.

Раното детство е критичен период на развој за учење на социјалните и емоционалните вештини. Квалитетот на искуствата и односите во ова време може да има доживотни последици. Државните креатори на политики преземаат чекори за да им обезбедат поддршка на малите деца во услови за рано учење преку инвестирање во обуката и благосостојбата на работната сила за рана нега и образование и развивање дополнителни политики за поддршка на потребите на децата и нивните семејства.

**проф. д-р Ратко Дуев, декан на Филозофскиот факултет во Скопје**

## 1. ЗАДНИНА И ЦЕЛИ НА ОБУКАТА

Развојниот потенцијал на социоемоционалното учење во раното детство ја доживува својата актуелност во изминатата деценија преку низа докази кои говорат за неговите придобивки во понатамошниот персонален и професионален развој на човекот.

Социјалниот и емоционалниот развој како развојна предиспозиција кај малите деца (на возраст од 0 до 5 години) се дефинира најчесто како способност да се „формираат блиски и сигурни односи со возрасните и со врсниците; да се доживуваат, регулираат и изразуваат емоции на општествено и културно соодветни начини; како и да се истражува околината и да се учи во различни контексти - семејството, заедница и култура“ (Yates et al., 2008, p. 2).

Истражувањата, сфаќањата и практиката поврзана со социоемоционалниот развој во раното детство укажуваат дека тоа е суштински поврзано со успехот на децата во училиштето и во останатите контексти, како во детството, така и во останатите животни периоди и староста.

Социоемоционалниот развој во раното детство ја подобрува способноста на детето да учи, да работи со други и да развива други вештини кои се основа за формално учење и социјална интеракција во училишните години и подоцна во животот. Неуспехот да се развијат овие основни вештини може да доведе до долгорочни, често неповратни ефекти врз образовните достигнувања, целокупното здравје и продуктивноста на човекот кои подоцна резултираат со значителни последици и за поединците и за општеството (Heckman & Masterov, 2007).

Доколку холистичкиот пристап на невронауката се примени во воспитно-образовниот процес во раното детство, децата ќе се стекнат и ќе ја развиваат самопочитта и самодовербата, самосвеста и саморегулацијата, социјалната свест и вештините за создавање здрави односи, ментална благосостојба и издржливост, како и способноста да носат одговорни одлуки. Истражувањата исто така укажуваат на фактот дека колку порано започнува процесот на социјално и емоционално учење, толку е поголемо влијанието врз намалувањето на незадоволството и дискриминаторското однесување додека детето расте, во адолесценцијата и подоцна.

Одржливото решение за вклучување на СЕУ во програмите за обука на наставници може да почива само на богатата основа на академски истражувачи и универзитетски професори во постојните високообразовни институции. Преку ваквата соработка со факултетите за обука на наставници, можностите за развој на модули за социјално и емоционално учење ќе ги збогатат студиските програми со модели за неврообразование засновани на докази за социјален и емоционален развој и ќе воведат можности за учење базирани на практикум за идните наставници и за помошниот персонал.

## Цели

Општата цел на оваа програма е да се развие и пилотира социоемоционалното учење (СЕУ) во раното детство преку форма на професионално усовршување за студенти по педагогија, психологија, специјална едукација и рехабилитација и студенти од други високообразовни институции кои обезбедуваат обука на воспитувачи, наставници, стручни соработници итн. Развојот на содржината и последователната испорака преку СЕУ-обука за студенти ќе биде координирана од Филозофскиот факултет во Скопје и ќе вклучи професори од петте факултети за обука на наставници во Северна Македонија: Филозофскиот и Педагошкиот факултет при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“, Скопје; Педагошкиот факултет при Универзитетот во Тетово, Тетово; Педагошкиот факултет при Универзитетот „Св. Климент Охридски“, Битола и Факултетот за образовни науки при Универзитет „Гоце Делчев“, Штип.

Програмски опис на обуката за професионално усовршување и доживотно учење „Социјално и емоционално учење“

Оваа обука ќе биде со времетраење од 5 дена со вкупно 90 часа работно оптоварување **распределени на 50 контакт-часови, 16 часови вежби и 24 часа самостојна работа и подготовка за завршно оценување. Кредитите може да им послужат на учесниците за продолжување на образованието на соодветна студиска програма во високото образование во Република Северна Македонија и пошироко.**

---

### НАЗИВ НА ПРОГРАМАТА/ОБУКАТА ЗА ПРОФЕСИОНАЛНО УСОВРШУВАЊЕ И ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ:

Ознака на програмата:

**„Социјално и емоционално учење“**

---

Реализатор на програмата/ курсот на доживотно учење

Предавања + вежби + самостојно учење:

Вкупно:

ЕКТС кредити:

---

Центар за доживотно учење при Филозофски факултет - Скопје

50+16+24

90

3

---



---

### **Општи и специфични компетенции (знаења, вештини и ставови) кои ќе бидат стекнати на обуката:**

- 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;
- Знаења за егzekутивни функции, како се развиваат и која е нивната улога во развојот на теоријата на умот и социоемоционалниот развој кај децата;
- Знаења за развојот на теоријата на умот и нејзиното значење за социјалната когниција и социоемоционалниот развој на децата;
- Знаења за основните карактеристики на емоционалниот развој, за процесот на воспоставување социоемоционална приврзаност и за поврзаноста на емоциите и комуникацијата кај децата;
- Знаења за поврзаноста на развојот на говорот со раното јазично описменување;
- Јазична комуникација во социоемоционален контекст;
- Методичко-дидактичко дизајнирање на ефективни интерактивни модели за развојот на јазичните вештини за поддршка на социоемоционалното учење и развој;
- Користење на играта како метод за раното јазично описменување;
- Класификација на игри за развој на говорот кај децата;
- Користење и изработка на алтернативни материјали за употреба на интерактивни говорни игри за децата од предучилишна и рана училишна возраст;
- Знаења, вештини и способности за развој и поттикнување на социоемоционалното учење кај децата во предучилишна и рана училишна возраст;
- Препознавање и именување на емоциите и чувствата, разбирање на истите и правење разлика помеѓу нив;
- Базични знаења и социјални вештини неопходни за развој на социоемоционалната компетентност на идните педагози, психолози, воспитувачи, наставници, специјални едукатори за работа со деца од предучилишна и рана училишна возраст;
- Оспособеност за самостојна работа во воспитно-образовен амбиент со деца од предучилишна и рана училишна возраст, зајакнување на нивната социјална и емоционална писменост, развој на емпатичност кај нив и позитивен поглед на светот;

- 
- Самостојно креирање на воспитно-образовни активности со децата за стимулирање, развој и зајакнување на нивната социоемоционална компетентност;
  - Разбирање на значењето на комуникацијата во развојот на самостојноста, оригиналноста и автономноста во полза на позитивни социоемоционални односи;
  - Разбирање и примена на комуникацијата и комуникациските техники како алатка за социоемоционално учење и за развој на лични особини кои се одговорни за позитивна самоперцепција, социјална перцепција и саморазвој;
  - Користење, вреднување и негување на комуникацијата во одржувањето на позитивни и просоцијални односи во средината;
  - Разбирање и примена на комуникациски вештини кои создаваат социоемоционална благосостојба;
  - Поседување сознанија за современи концепции и приоди за креирање и одржливост на стимулативна средина како значаен фактор за социоемоционално учење;
  - Креирање, препознавање, планирање и вреднување на стимулативната средина во однос на социоемоционалното учење;
  - Сензибилност за значењето и улогата на културниот контекст, семејството и самата средина врз социоемоционалното учење;
  - Имплементација на базични активности и техники за интегрирање на активната перцепција во социоемоционалното учење во рана детска возраст;
  - Селекција и креација на ликовни содржини и ликовни техники во реализација на социоемоционалното учење во рана детска возраст;
  - Интегрирање на едноставни куклени претстави во процесот на социоемоционалното учење во рана детска возраст;
  - Вештини за надминување на стереотипи и дискриминација;
  - Знаења за основни карактеристики за социјален и емоционален развој на деца со развојни тешкотии и пречки во развојот;
  - Знаења за поттикнување инклузивна клима во училницата;
  - Знаења за алтернативна и аугментативна комуникација со деца со пречки во развојот (примена на слики за комуникација, креирање социјални приказни);
  - Вештини за социјална интеракција;
  - Вештини за адаптирање на просторот и создавање пријателска просторија за деца со попреченост;
  - Вештини за комуникација и соработка со родители.
-

---

### **Начин на одржување на наставата:**

Во програмата ќе се применуваат следниве наставни методи: предавање, интерактивна настава во мали групи, пленарни дискусии. Програмата/курсот за доживотно учење трае 5 дена.

---

**Тип на вежби:** Практична работа на учесниците на програмата/обуката

---

### **Услови и обврски на студентите:**

1. Задолжително посетување на наставата и на вежбите,
2. Изработка на финален/завршен труд.

---

**Начин на проверка на знаење:** Изработка на завршен труд.

---

**Процена на оптовареност на студентите:** вкупно 90 часови распределени во 50 контакт-часа, 16 часови вежби и 24 часови самостојно учење и изработка на финален труд.

---

**Напомени:** веб-портал на програмата/курсот на доживотно учење  
<http://www.winterschool.mk>

---

**Креирање на програмата:** февруари 2022 година

---

## **2. СТРУКТУРА НА ПРОГРАМАТА**

**Програмата за професионално усовршување е структурирана од седум модули:**

- Модул 1 - Развој на мозокот и неговата поврзаност со теоријата на умот, социоемоционалниот развој и развојот на говорот кај децата;
- Модул 2 - Социоемоционални вештини – Развој на концептот за себе;
- Модул 3 - Социоемоционално учење и развој;
- Модул 4 – Комуникацијата како емоционален и социјален феномен;
- Модул 5 – Стимулативна средина и социоемоционалното учење;
- Модул 6 - Поттикнување на социјално и емоционално учење преку ликовна експресија;
- Модул 7 - Позитивен емоционален и социјален развој на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби.

### 3. ПРОГРАМСКИ ОПИС НА МОДУЛИТЕ

#### СОЦИЈАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ (СЕУ)

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

---

2. <b>Реализатор/и</b>	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. Социоемоционален 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. Невропсихологија 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	
<b>Дополнителна литература</b>						
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	

## СОЦИЈАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ (СЕУ)

### II Модул

#### 1. Наслов на модулот

Социоемоционални вештини –  
Развој на концептот за себе

#### 2. Реализатор/и

проф. д-р Лена Дамовска  
проф. д-р Татјана Атанасоска  
проф. д-р Кирил Барбареев

#### Резултати од учење (компетенции):

- Стекнување знаења, вештини и способности за развој и поттикнување на социоемоционалното учење кај децата во предучилишна и рана училишна возраст;
- Стекнување компетенции и способности за препознавање и именување емоции и чувства, разбирање на истите и правење разлика помеѓу нив;
- Стекнување базични знаења и социјални вештини неопходни за развој на социоемоционалната компетентност на идните педагози, психолози, воспитувачи, наставници, специјални едукатори за работа со деца од предучилишна и рана училишна возраст;
- Оспособеност за самостојна работа во воспитно-образовен амбиент со деца од предучилишна и рана училишна возраст, зајакнување на нивната социјална и емоционална писменост, развој на емпатичност кај нив и позитивен поглед на светот;
- Оспособување за самостојно креирање на воспитно-образовни активности со децата за стимулирање, развој и зајакнување на нивната социоемоционална компетентност.

#### Содржина на модулот:

- Развој на концептот за себе. Развој на физичкото ЈАС (физичката претстава за себе). Развој на психолошкото ЈАС (психолошка претстава за себе). Емпатија. Самовербата во раното детство. Што е социјална компетентност и зошто е таа важна? Препознавање на личноста која е социјално компетентна. Што е просоцијално однесување? Учење преку личен пример. Како да се социјализираат децата за да бидат поотворени и поалтруистични? Социјални вештини – социјално функционирање. Квалитет на контакт. Социјална интеракција со врстници, создавање пријателства. Социјална интеракција со возрасни. Добри практики за развој на социоемоционални вештини. Активности за развој на емоционалните вештини.

## Литература

### Задолжителна литература

Р. б.	Автор	Наслов	Издавач	Година
-------	-------	--------	---------	--------

1.	<a href="https://www.eduino.gov.mk/">https://www.eduino.gov.mk/</a>		БРО. МОН. МТСП	
----	---	--	----------------	--

2.	<a href="#">Socijalno emocionalno učenje f.pdf - Google Drive</a>			
----	---	--	--	--

5.1	3.	Larose MP, Ouellet-morin I, Vitaro F, et al.	Impact of a social skills program on children's stress: a cluster randomized trial.	Psychoneuro-endocrinology. 2019;104:115-121. doi:10.1016/j.psyneuen.	2019
-----	----	--	---	--	------

5.	4.	Marija Jelić	Pedagoške implikacije razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja Doktorska disertacija.	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet Odsek za pedagogija.	2014
----	----	--------------	--	--	------

	5.	Berk.E.L.	Child Development	Pearson:Boston	2009
--	----	-----------	-------------------	----------------	------

### Дополнителна литература

Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година
--------	-------	--------	---------	--------

5.2	1.	Kamenov, E.	Predskolska Pedagogija	Beograd: Zavod za udzbenike I nastavna sredstva	2000
-----	----	-------------	------------------------	---	------

	2.	Sheefeldt,C. Barbour, N	Early Childhood Education, An Introduction.	Macmillan College Publishing Company: New York	1994
--	----	-------------------------	---	--	------



## СОЦИЈАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ (СЕУ)

1. **Наслов на модулот**

III Модул

Социоемоционално учење и развој

2. **Реализатор/и**

доц. д-р Арбреша Зенки-Далипи

### Резултати од учење (компетенции):

1. Зајакнување на професионалните компетенции на воспитувачите во планирање и реализација на современа настава согласно потребите на децата од предучилишна возраст;
2. Стекнување знаења и способности за помагање на децата во разбирањето и управувањето со своите емоции, чувствување и покажување емпатија кон другите, воспоставување здрави односи, поставување позитивни цели и носење одговорни одлуки;
3. Градење компетенции за идентификација на пристапи кои промовираат социјално и емоционално учење и развој на деца од предучилишна и рана училишна возраст;
4. Развивање способности и вештини за планирање и реализација на активности, пристапи насочени кон социјално и емоционално учење преку игра, уметност и литература.

### Содржина на предметна програма:

4. Социоемоционално учење преку игра. Познати игри кои наоѓаат примена во предучилишни простории. Социоемоционално учење преку уметност. Примери на ученички активности кои поддржуваат социоемоционалното учење. Социоемоционално учење преку литература. Предлог-активности и стратегии за примена.

### Литература

		Задолжителна литература			
	Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година
5.1	1.	Дамовска, Л., Шеху, Ф., Фрицханд, А., Томевска-Илиевска, Е. и Чаловска, С.	Воспитувачот, детето и детската игра	Просветно дело	2021
	2.	Сталеска, К.	Учење преку игра	Дата понс	2015
	3.	Klarin, M.	Psihologija dječje igre	Sveučilište u Zadru.	2017

## Дополнителна литература

Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година
5. 5.1				
1.	Santer, J., Griffiths, C., Goodall, D	Free Play in Early Childhood	National Children's Bureau, Play England	2007

## СОЦИЈАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ (СЕУ)

### IV Модул

#### 1. Наслов на модулот **Комуникацијата како емоционален и социјален феномен**

2. Реализатор/и
- проф. д-р Татјана Котева-Мојсовска  
проф. д-р Флорина Шеху

#### Резултати од учење (компетенции):

- Да се разбере значењето на комуникацијата во развојот на самостојноста, оригиналноста и автономноста во полза на позитивни социоемоционални односи;
- Да се разбере и да се применува комуникацијата и комуникациските техники како алатка за социоемоционално учење и за развој на лични особини кои се одговорни за позитивна самоперцепција, социјална перцепција и саморазвој;
- Да се развијат компетенции за користење, вреднување и негување на комуникацијата во одржувањето на позитивни и просоцијални односи во средината;
- Да се разберат, да се научат и да се применат комуникациски вештини кои создаваат социоемоционална благосостојба.

#### Содржина на модулот:

4. Улогата на комуникацијата и интеракциите во стимулирање на социоемоционалното учење и развој; Интерактивни модели на учење и социоемоционален развој; Самоперцепција, социјална перцепција и саморазвој; Комуникација, интеракции и просоцијално однесување; Социоемоционално учење во ерата на дигиталната комуникација.

## Литература

## Задолжителна литература

Р. б.	Автор	Наслов	Издавач	Година
1.	Котева-Мојсовска, Татјана	Општа и педагошка комуникологија	Педагошки факултет - Скопје	2016
2.	Daniel Vargas Campos	„Promote SEL and digital citizenship with these CA-SEL-aligned quick activities- Elementary School Activities to Promote SEL in Digital Life“	URL: <a href="https://www.common sense.org/education/articles/elementary-school-activities-to-promote-sel-in-digital-life">https://www.common sense.org/education/articles/elementary-school-activities-to-promote-sel-in-digital-life</a>	2021
3.	Котева-Мојсовска Татјана	„За концептот педагогија базирана на детската природа“ (UDK159.952.7:37.011.3), Педагошка ревија, (Скопје):VI,бр.1-2 , стр. 11-18, ISSN 1857-7105	Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, - Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“, Скопје	2015
4.	Florina Shehu	<i>Pedagogical approaches to social learning, relationships and development in education</i> , International Journal for Education, Research and Training (IJERT),	Institute of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje	2021

5.

5.1

5.	5.1	5.	Susanne A. Denham and Katherine M. Zinsser	Social and Emotional Learning During Early Childhood	URL: <a href="https://www.researchgate.net/profile/Susanne-Denham/publication/304094738_Social_and_Emotional_Learning_During_Early_Childhood/links/5fb6ab7aa6fdcc6cc64ba947/Social-and-Emotional-Learning-During-Early-Childhood.pdf">https://www.researchgate.net/profile/Susanne-Denham/publication/304094738_Social_and_Emotional_Learning_During_Early_Childhood/links/5fb6ab7aa6fdcc6cc64ba947/Social-and-Emotional-Learning-During-Early-Childhood.pdf</a>	2014
		6.	Tatjana Koteva-Mojsovska & Suzana Nikodinovska Ban-chotovska	<i>The role of play and the autonomy of the child in Early childhood development,</i> EDUCATION - Journal of educational research, Vol. 1 ; No. 1-2	Faculty of Pedagogy, University of Tetova, Republic of North Macedonia , ISSN: 2671-3268 (Print) , ISSN: 2671-3276 (Online), pp. 99-10	2019
<u>Дополнителна литература</u>						
5.2	5.2	Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година
		1.	Garcia, S.	Positive Discipline from Toddler to Teenager,	printed in Great Britain, ISBN 9781082385193	2019
		2.	Daniel Vargas Campos	<i>"Help your students develop the SEL skills they'll need to navigate the digital world"</i> Teachers' Essential Guide to Social and Emotional Learning in Digital Life,	URL: <a href="https://www.common sense.org/education/articles/teachers-essential-guide-to-social-and-emotional-learning-in-digital-life">https://www.common sense.org/education/articles/teachers-essential-guide-to-social-and-emotional-learning-in-digital-life</a>	2021

5. 5.2

- |    |                      |  |   |      |
|----|----------------------|--|---|------|
| 3. | Koteva-Mojsovska, T. | Development of Communication Competencies in Early Childhood Education, Proceedings of the International Scientific Conference 18th Mate de Marin Days „New Challenges in Education“ (229-243) | Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli-Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, ISBN 978-953-8278-44-0 | 2019 |
| 4. | Shehu Florina        | <i>Personality of teacher and development of interpersonal communication in education.</i><br>International Conference Innovations, Challenges And Tendencies In The Post Modern Education     | Stara Zagora, Bulgaria  | 2013 |
| 5. | Шеху Флорина         | Емоционалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет“, Педагошка ревија   | УКИМ - Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ - Скопје   | 2011 |
| 6. | Nutbrown, Cathy      | Key Concepts in Early Childhood Education & Care   | SAGE Publications London  | 2006 |

## СОЦИЈАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ (СЕУ)

### V Модул

#### 1. Наслов на модулот

Стимулативна средина и  
социоемоционалното учење

#### 2. Реализатор/и

проф. д-р Флорина Шеху  
проф. д-р Татјана Котева-Мојсовска

Резултати од учење (компетенции):

- Стекнување сознанија за современи концепции и приоди за креирање и одржливост на стимулативна средина како значаен фактор за социоемоционално учење.
- Развој на вештини и способности за креирање, препознавање, планирање и вреднување на стимулативната средина во однос на социоемоционалното учење.
- Развивање на способности за сензибилност за значењето и улогата на културниот контекст, семејството и самата средина врз социоемоционалното учење.

#### Содржина на модулот:

4. Улогата на стимулативната средина во социоемоционалното учење и развој; Креирање стимулативна средина; Културниот контекст, семејството и средината; Средината и однесувањето базирано на вредности; Одржливост и вреднување на стимулативната средина.

#### Литература

##### Задолжителна литература

Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година
--------	-------	--------	---------	--------

1.	Curtis, D., & Carter, M.	Design for living and learning – Transforming early childhood environments.	St. Paul, MN: Redleaf Press.	2003
----	--------------------------	---	------------------------------	------

2.	Shehu Florina	Assumptions for creating the simulative environment and diversity in early child education.	International scientific conference 18th Mate Demarin Days “New Challenges in Education”, Pula, Croatia.	2020
----	---------------	---	--	------

5.	5.1	3.	Greenman, J. Redmond	Caring spaces, learning places – Children’s en- vironment that work.	WA: Exchange Press Inc.	2005
		4.	Shehu Flo- rina	<i>The impact of school climate on the quality of interaction between teachers and students</i> IX International Scientific Con- ference, Associa- tion for Support and Creative Development of Children and Youth.	Faculty of Ed- ucation and Rehabilitation, University of Tuzla, Istanbul, Turkey.	2019
		5.	Дамовска, Л., Шеху.Ф.	Воспитувачот и средината за рано учење и развој. Прирачник за воспитувачи, родители и сту- денти.	Скопје, Просвет- но дело.	2019
		6.	Koteva- Mojsovska, T.	<i>The relationship between parental education level and the parent- ing style and the social behavior of the child</i> Proceedings, (pp 56-65) ISBN 978-953- 8115-73-8.	Zagreb: Učitel- jski fakultet Sveučilišta u Za- grebu.	2021

Дополнителна литература

Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година
1.	Deviney, J., Duncan, S., Harris, S., Rody, M.A., & Rosenber- ry, L.	Inspiring Spaces for Young Cjil- dren,	Gryphon House.	2010
2.	Dunlap, G., Wilson, K., Strain, P., & Lee, J. K.	Prevent, teach, reinforce for young children: The early child- hood model of individualized positive behav- ior support.	Baltimore, MD: Brookes.	2013
3.	Shehu Florina	<i>Designing a Multi- cultural Environ- ment in Primary Education. 9th International Balkan Congress, Edirne, Turkey.</i>	Edirne: Univer- sity of Trakia, Turkey.	2014
4.	Shehu. Florina	<i>Social and com- municational-in- teractive compe- tencies of teach- ers and students in education,</i> International Scientific Conference “Education in XXI century – Conditions and perspectives”.	Shtip: Goce Delchev Univerzity, Macedonia.	2015

5. 5.2



5.	Shehu Florina	<p><i>The integrated curriculum and social education in preschool and primary school education,</i></p> <p>13th International Balkan Education &amp; Science Congress, Trakya University.</p>	<p>Edirne: Trakya University, Faculty of Education, Edirne, Turkey.</p>	2018
5. 5.2	6. Котева-Мојсовска, Т.	<p><i>Влијаниеџо на кулџурниџе вредносџи во воспитувањеџо на социјалниџе компетенции кај децаџа од семејсџива со различна кулџурна џрипадносџи,</i></p> <p>Зборник на трудови (468-478)</p> <p>- International scientific conference: 2011, Vranje, (Serbia).</p>	<p>Vranje: University of Nish, Techer-training faculty in Vranje.</p>	2011

### V Модул

#### 1. Наслов на модулот

Поттикнување на социјалното и емоционално учење преку ликовна експресија

#### 2. Реализатор/и

проф. д-р Маја Рауник-Кирков

#### Цели на предметна програма (компетенции):

- Студентите ќе стекнат знаења и разбирање за карактеристиките и можностите за имплементирање на ликовната експресија во поттикнување на социјалното и емоционалното учење во рана детска возраст;
- Студентите ќе стекнат компетенции за разбирање на методите на интеграција на ликовната експресија во рана детска возраст во контекст на реализација на холистички пристап и персонализирано учење;
- 3.
  - Студентите ќе стекнат компетенции за имплементација на базични активности и техники за интегрирање на активната перцепција во СЕУ во рана детска возраст;
  - Студентите ќе стекнат способности за селекција и креација на ликовни содржини и ликовни техники во реализација на СЕУ во рана детска возраст;
  - Студентите ќе стекнат компетенции за интегрирање на едноставни куклени претстави во процесот СЕУ во рана детска возраст.

#### Содржина на модулот:

- Активна визуелна перцепција и интегрирање на СЕУ во рана детска возраст; визуелна перцепција во функција на: препознавање, изразување и управување со емоциите; значење на активната визуелна перцепција; РУ-ЛЕР-стратегија за системска интеграција на СЕУ; поттикнување на социјалното и емоционално учење преку ликовна експресија; цели на интеграција на визуелна експресија во СЕУ; методи на интеграција на визуелна експресија во СЕУ; стратегија за системска интеграција на СЕУ; развивање социјална интеракција и емоционална експресија преку куклени претстави; социјална интеракција преку симболичка игра; емоционална експресија и учење со социјална интеракција – куклени претстави.

## Литература

### Задолжителна литература

Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година
1.	Brooks, M.	Drawing to learn. In M. Narey (Ed.), Multimodal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood (pp. 25-44).	Cham, Switzerland: Springer	2017
5.1	2.	Lowenfield, V. & Brittain, L.	<i>Creative and mental growth.</i> <i>Macmillan Co. New York. Digitized by the Internet Archive   2011 national Federation of the Blind (NFB).</i>	1947
3.	Burton, J.	Beginings of an artistic language	School Arts	1980
4.	Simpson, J., Delaney, J., Carroll, K., Hamilton, C., Kay, S., Kerlavage, M., and Olson, J..	Creating meaning through art: teacher as choice maker.	Upper Saddle River, NJ: Merrill, an imprint of Prentice Hall	1998

5.

5.1	5.	Crafton, L. K., Silvers, P., & Brennan, M.	Creating a critical multiliteracies curriculum: Repositioning art in the early childhood classroom. In M. J. Narey (Ed.), <i>Multimodal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood</i> (pp. 67-86).	Springer, Cham.	2017
-----	----	--	--	-----------------	------

Дополнителна литература

5.

Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година	
1.	Kukkonen, T., & Chang-Kredl, S.	Drawing as social play: Shared meaning-making in young children's collective drawing activities.	International Journal of Art & Design Education, 37(1), 1-18.	2017	
5.2	2.	Gibson, E.J.	An ecological psychologist's prolegomena for perceptual development: A functional approach.	In C. Dent-Read & P. Zukow-Goldring (Eds.), Washington, DC: American Psychological Association	1997

## СОЦИЈАЛНО И ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ (СЕУ)

### VII Модул

#### 1. Наслов на модулот

Позитивен емоционален и социјален развој на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби

#### 2. Реализатор/и

проф. д-р Наташа Станојковска-Трајковска

#### Резултати од учење (компетенции):

- Стекнување вештини за надминување стереотипи и дискриминација
- Стекнување знаења за основни карактеристики за социјален и емоционален развој на деца со развојни тешкотии и пречки во развојот
- Стекнување знаења за поттикнување инклузивна клима во училиницата
- 3. • Стекнување знаења за алтернативна и аугментативна комуникација со деца со пречки во развојот (примена на слики за комуникација, креирање социјални приказни)
- Стекнување знаења за развивање вештини за социјална интеракција
- Развивање вештини за адаптирање на просторот и создавање пријателска просторија за деца со попреченост
- Стекнување знаења за примена на креативни техники во работата
- Развивање вештини за комуникација и соработка со родители

#### Содржина на предметна програма:

4. Стереотипи и дискриминација. Социјален и емоционален развој на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Инклузивна клима и култура. Создавање персонална средина. Стратегии за работа, Структурирана работа и учење. Препознавање и покажување емоции. Позитивно поткрепување, поставување граница, поддршка во однесувањето. Соработка со родители.

#### Литература

##### Задолжителна литература

Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година
5.1				
1.	Kay Mathieson	Identifying special needs in the early years	Paul Chapman Publishing, London	2007

5.1	2.	Caroline A. Jones	Supporting inclusion in the early years	Open University Press Maidenhead. New York	2004
	3.	Collette Drifte	Encouraging Positive Behavior in the Early Years	SAGE Publications Ltd, London	2007
5.2	<u>Дополнителна литература</u>				
	Р. бр.	Автор	Наслов	Издавач	Година
	1.	Liz Hannah	Teaching young children with autistic spectrum disorders to learn, A practical guide for parents and staff in mainstream schools and nurseries	The national autistic society, London	2007

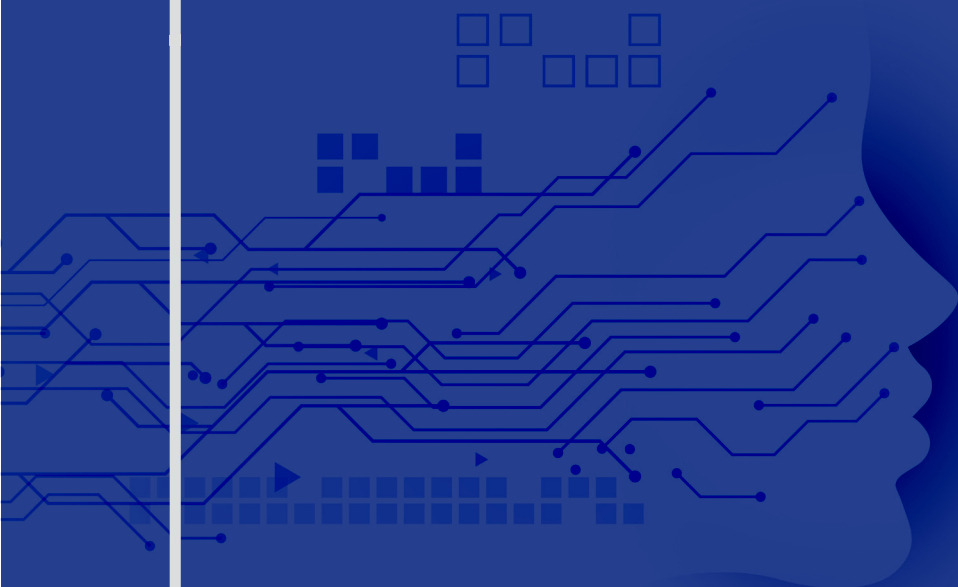


# МОДУЛ I:

**„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)<sup>1</sup>, **умот претставува севкупноста од менталните и психичките процеси на организмот и структурните и функционалните когнитивни компоненти од кои тие зависат**.

<sup>1</sup> <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 активност на неврните во неврната 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 неврните во мозокот и во периферниот нервен систем почнуваат да ја добиваат миелинската обвивка која го забрзува преносот на информации низ неврната 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, подоброто 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).

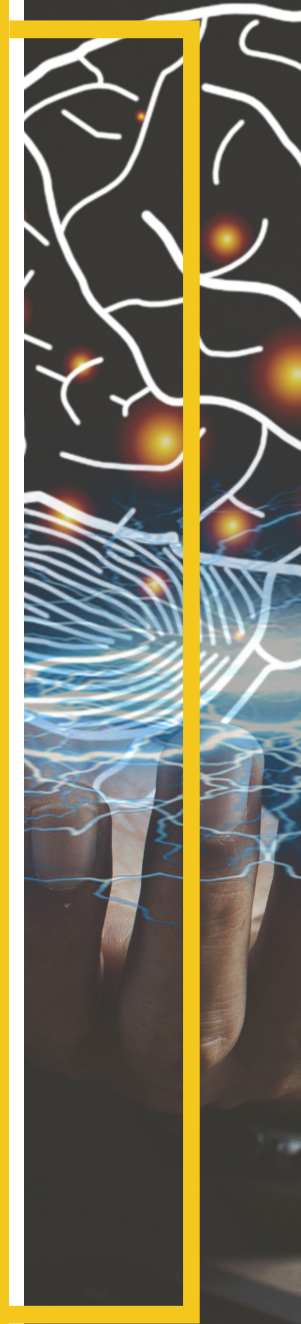
## СУБМОДУЛ БРОЈ 2:

### 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 саморегулација<sup>2</sup> 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 Зелацо и Канингам (Zelazo & Cunningham, 2007), волуменот на сивата маса ги достигнува нивоата типични за возрастните поединци најпрво во ОФК, па во венотралатералниот 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 „топлиите“ ЕФ, дел од истражувањата (на пр. Overman, Bachevalier, Schuhmann, Ryana, 1996; според Zelazo & Cunningham, 2007), покажуваат дека постои возрастно 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 Зелацо (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.

<sup>2</sup> 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)

## А3.1 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-Шкарик, 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-Шкарик, 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*. 11<sup>th</sup> 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 дејствието и адолесценцијата*. Скопје: Филозофски факултет
- Nelson, C. A.; Thomas, K.; & De Haan, M. (2006). Neural Bases of Cognitive Development. Bo: Kuhn, 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). *Неуроиспихологија. Од сѝрукѝуре до функције мозга*. Београд: Орион Арт
- Павловиќ, Д., и Павловиќ, А. (2016). *Више корѝикалне функције. Неуроиспихологија и неурологија ѝонашања*. 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 опиcменување;
- 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:

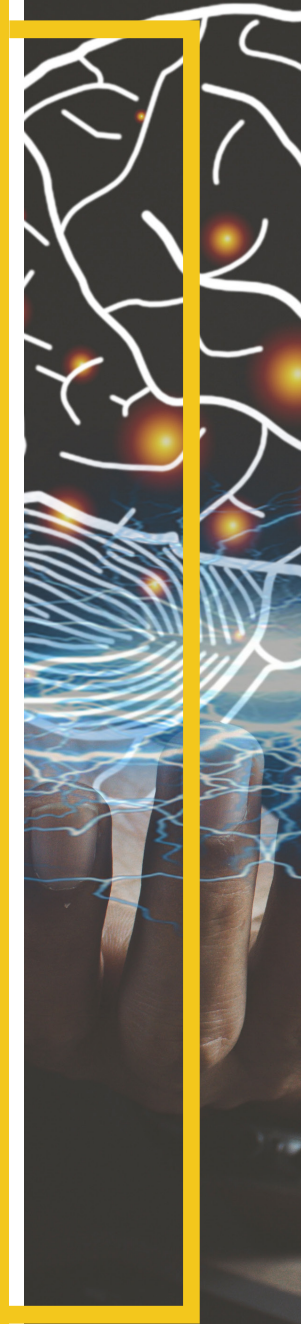
Г4.1. Работен материјал за учесници „Петоред“ на тема говор (за секој учесник)

## 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 - штога* 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. Потреби 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 постепениот 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 Елkind (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. Елkind 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 Enhence 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 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.

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.

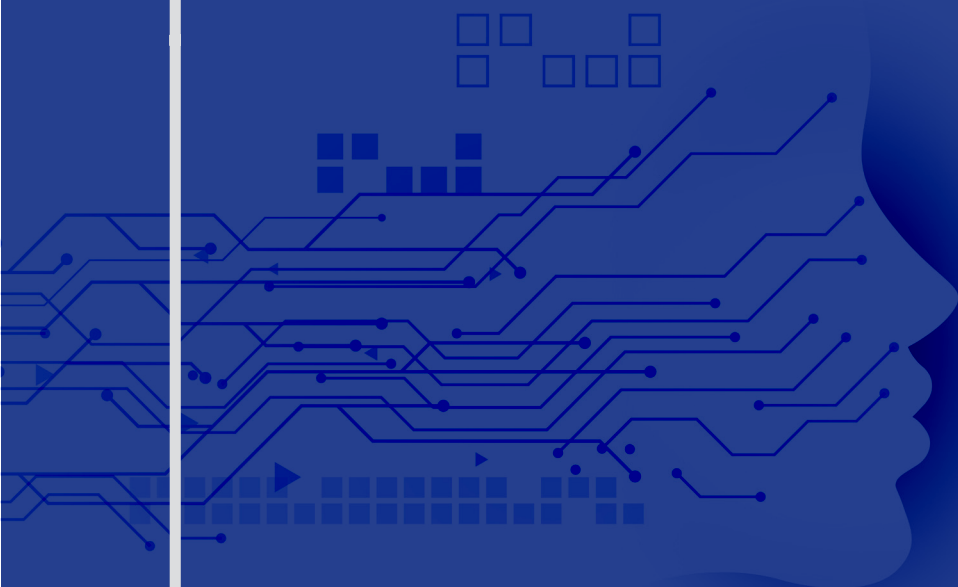
Тофовиќ-Камилова, М. и Томевска-Илиевска, Е. (2017). *Основи на раното јазично описменување на децата во предучилишна возраст* (изворен научен труд). Скопје: Филозофски факултет.

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

# МОДУЛ 2:

СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИ ВЕШТИНИ - РАЗВОЈ НА  
КОНЦЕПТОТ ЗА СЕБЕ

проф. д-р Лена Дамовска





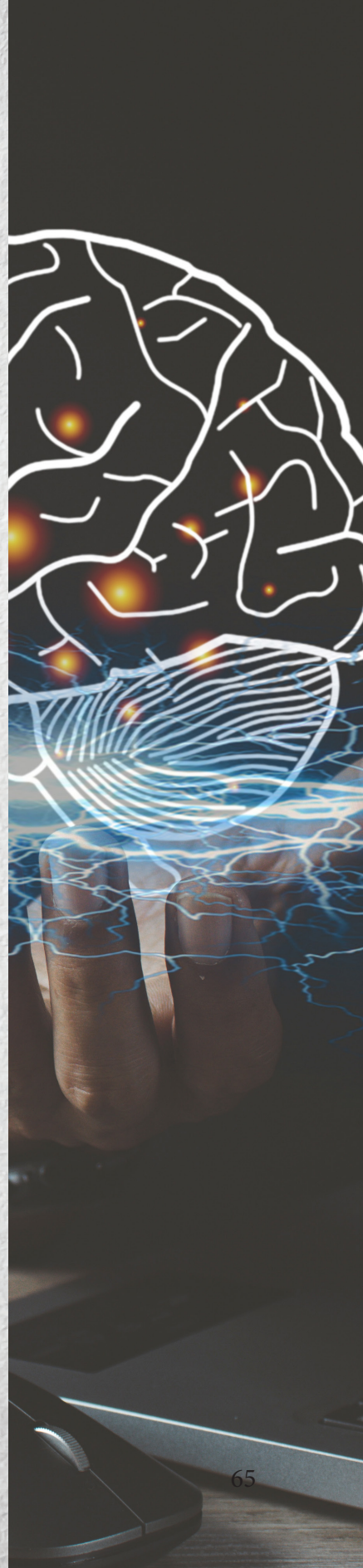
## ЦЕЛИ НА МОДУЛ 2:

- Стекнување знаења, вештини и способности за развој и поттикнување на социоемоционалното учење кај децата во предучилишна и рана училишна возраст;
- Стекнување компетенции и способности за препознавање и именување емоции и чувства, разбирање на истите и правење разлика помеѓу нив;
- Стекнување базични знаења и социјални вештини неопходни за развој на социоемоционалната компетентност на идните педагози, психолози, воспитувачи, наставници, специјални едукатори за работа со деца од предучилишна и рана училишна возраст;
- Оспособеност за самостојна работа во воспитно-образовен амбиент со деца од предучилишна и рана училишна возраст, зајакнување на нивната социјална и емоционална писменост, развој на емпатичност кај нив и позитивен поглед на светот;
- Оспособување за самостојно креирање воспитно-образовни активности со децата за стимулирање, развој и зајакнување на нивната социоемоционална компетентност.



Развојот на **концептот за себе** е значајна цел на воспитанието и образованието во раното детство. Обично под концептот за себе или „имиџот за себе“ се подразбира перцепцијата која детето ја креира за себе (за своите способности, за личните карактеристики, за сопствената вредност, за односите со другите околу нас). Таа се формира преку заемни искуства и интеракција со другите, пред сè, во средината во која тоа живее. Најпрво, тоа се родителите, а подоцна воспитувачите, наставниците, врсниците итн. Развојот на концептот за себе, во голема мера е условен и од влијанието на сите други лица и предмети со кои детето во текот на животот, ќе има можност да стапи во контакт.

**Концептот за себе**, подразбира поседување информации кои се однесуваат лично на нас, ситуации кои се случуваат во непосредната околина, а се поврзани со нас, променливо перцепирање на себе си, во зависност од возраста, нестабилна, променлива категорија која генерално се однесува на концептот за себе како „физичко јас“, физичката претстава за себе, (како нашето тело се движи и стапува во интеракција со другите објекти) и концептот за себе како „психолошко јас“, психолошката претстава за нас (нашите емоции и однесувања).





## СУБМОДУЛ 1:

РАЗВОЈ НА ФИЗИЧКОТО ЈАС (ФИЗИЧКАТА ПРЕТСТАВА ЗА СЕБЕ)

**Време на реализација:** 60 мин. (1 час)

### ПП-презентација

#### Средства и материјали за активности:

Бели листови, хамери во боја, фломастери, налепници, дволеплива хартиена трака

#### Активности 1: Социјално ОГЛЕДАЛО

**Сликата за себерефлексија на сопственото физичко делување во средината, границите на сопственото делување; (Да се видиш себе си во рамките на големата слика);**

(Од временска дистанца, колку била реална и дали некој ја искривувал реалната слика за себе, самоперцепција, самовреднување);

- » **Ситуација по избор, хипотетички (како се перципирате, како се чувствувате);**
- » **Можности (за делување и решение);**
- » **Последици (кои се можни последици, дали постојат);**
- » **Решенија (ефективни начини на решавање на проблемот).**

**Физичкото јас**, се однесува на физичката претстава за себе или претставата за сопствената физичка појава, како нашето тело се движи и стапува во интеракција со други предмети, како ние мислиме дека изгледаме, односно работите кои мо-

жеме да ги направиме со нашето тело. Свесноста за себе уште од најмала возраст започнува со истражувачките активности најнапред со откривање на сопственото тело, можностите кои ги имаме и можеме да ги направиме со нашите раце, со нозете, со прстите, да го откриваме просторот во кој се наоѓаме, откривајќи ги границите на нашето „физичко јас“. Во најраната возраст, во сензомоторниот период на развој, децата го користат сопственото тело да научат повеќе за „физичкото себе“. Како се перципираат децата и колку се тие стимулирани за градење позитивен однос кон самите себе, ќе зависи од личностите и од просторот во кој детето ќе има можност да престојува и секојдневно да се движи и стапува во интеракција со другите (во најширока смисла на зборот).

Препознавањето на важноста на детските перцепции за себе, треба да биде поттикната со активности кои ја зајакнуваат позитивната слика за себе. Диференцирањето на себе си од другите е првата фаза на забележување на своето постоење како посебна единка. Постепено тоа почнува да ги разликува предметите, но и разликите на лицата околу себе. Тоа му овозможува на детето, полесно да го забележува и да го доживува сопственото јас како нешто реално, издвоено од сето останато околу него.

„Индивидуата станува 'јас' доколку може да ги прифати ставовите на другиот и да дејствува спрема себе си онака како што дејствуваат другите.... Ова влијание на другите за формирање на сликата за себеси и за изградувањето на сопствениот идентитет, е уште поважно и пресудно во раното детство.“ (Каменов, 1999). Јасно формираната слика за себе, исто така подразбира свесност за сопствениот полов идентитет и постепено формирање јасна слика за светот, прифаќање вредности кои се однесуваат и на полот на детето. Средината во која детето расте и се развива ќе има пресудна улога во формирањето на овие вредности. Моделите на кои детето е експонирано од најмала возраст, значајно ќе влијаат на тоа. Начинот на кои родителите, а подоцна и воспитувачите ќе се однесуваат со детето од најмала возраст, ќе влијае на неговото формирање на позитивна слика за себе и за светот во кој тоа живее и функционира. Физичката средина е значаен фактор во формирање на концептот за себе. Стимулативната средина и позитивните модели на родителство во раниот и во предучилшниот период, ќе влијаат на креирањето позитивна слика за себе и вреднување на сликата за „сопственото физичко јас.“





## СУБМОДУЛ 2:

РАЗВОЈ НА ПСИХОЛОШКОТО ЈАС (ПСИХОЛОШКА ПРЕТСТАВА ЗА СЕБЕ)

**Време на реализација:** 60 мин. (1 час)

### ПП-презентација

#### Средства и материјали за активности:

Бели листови, хамери во боја, фломастери, налепници, дволеплива хартиена трака

#### Активности 1: Социјално ОГЛЕДАЛО

**Препознавање, именување и соочување со емоциите;**

**Дали сте ги доживеале (сте се соочиле) со овие емоции?**

**Како се справувате со нив? Дали знаеме да ги препознаваме емоциите кај другите? Наведете три емоции и објаснете ги, на кој начин може да се справите со нив?**

- » **Страв** (загриженост, немир, нервоза, ужас)
- » **Љубов** (привлечност, доверба, верност, обожавање, залуденост)
- » **Тага** (нерасположеност, болка, жалост, јад, самосожалување)
- » **Бес** (гнев, вознемиреност, огорченост, злоба, лутина, одбојност, нетолерантност)

**Психолошкото јас**, обично се однесува на личната перцепција за себе и нашите **однесувања и емоции**. Сите ние се познаваме себе си индиректно, во зависност од начинот на кој ги интерпрети-

раме настаните и личностите од нашата околина и начинот, на кој ние, ги следиме сопствените емоции и однесувања.

Детските емоции се краткотрајни, но силни и интензивни според начинот за изразување (пр. радост, страв, гнев). Во раната возраст (предучилишна и рана училишна) тие треба да се земат предвид со најголема сериозност и посветеност. Секое отстапување од позитивниот социоемоционален развој на детето или непријатно доживување во раното детство, може да има повеќекратно негативно влијание врз развојот на детската личност, подоцна во животот.

**Развојот на емоциите** се одвива постепено. Тие носат длабок печат на односите со другите луѓе околу себе, на социокултурната средина во која се движи, расте и се развива детето. Со зголемување на возраста кај децата постепено, доаѓа до диференцирање на емоциите. На две години се очекува секое дете да препознае, страв, лутина, задоволство, љубомора, приврзаност. Силата и длабочината на емоциите, начинот на нивното изразување (позитивно или негативно) е различно кај сите нас. Децата различно реагираат на исти работи, од воодушевување до рамнодушност за една иста појава или ситуација. Истовремено, тоа го манифестираат, многу искрено и отворено.

Исто како и возрасните, и децата на различен начин се справуваат и ги изразуваат сопствените чувства и емоции. Обично тие ги препознаваат прифатливите (општествени) начини на изразување на нивните емоции и чувства. На децата од предучилишна возраст треба да им се помогне да ги препознаваат и именуваат нивните чувства, да научат да ги разбираат и да ги прифаќаат, во исто време да научат да пронајдат сопствен, автентичен начин на нивно изразување. Секое дете има сопствен начин на изразување на емоциите и личните доживувања. Способноста за разбирање на сопствените емоции, претпоставува развивање на елементарна емоционална култура, препознавање и справување со сопствените емоции, нивно споделување со блиски лица, развивање чувство за одговорност за сопствените емоции и доживувања, пред сè развој на позитивен однос кон животот, постепено изградување автентичен критериум за проценка и соочување со емоциите на другите околу нас.

Конструктивниот пристап во разбирањето и прифаќањето на емоциите на децата, развивањето чувство за справување со нив и постепено развој на самоконтрола и почитувањето на нивните емоции и начинот на доживување на истите, е



само една значајна претпоставка за правилен социоемоционален развој на детето и на неговата личност.

**Однесувањето и вредностите** се другиот дел на Психолошкото јас. Нашето однесување, обично укажува на тоа како ние ги доживуваме работите (како чувствуваме нешто) и на кој начин реагираме на нив, односно, како се однесуваме и како обично делуваме. Нашите ставови и мислења, се пред сè, вербална експресија на нашите верувања. Но, начинот на кој ние се однесуваме, укажува на нешто друго, на емоционална поврзаност или неповрзаност со нешто конкретно. Човекот се реализира како личност стекнувајќи знаења, заземајќи ставови и усвојувајќи вредности. Детето не е само сознајно битие, тоа е вредносно неоформена личност, отворена и за едното и за другото во процесот на образованието. Поставените цели во сите домени на развој кај децата од раната возраст, се всушност вредности. Тие содржат желба, напор и акција да бидат реализирани. Светот на целите е свет на вредностите. Целите се јавуваат како нешто што е вредно. Педагогијата на раното детство е насочена кон изградување и менување на вредносните идеали, цели и модели кај децата. Уште од најмала возраст, тие треба да имаат јасна слика за вредностите и за тоа што сакаат да го постигнат.

Кои вредности ги усвојуваме во раното детство? Кој влијае на нас? Како го изградуваме сопствениот вредносен систем? Колку е тој прифатлив за средината во која живееме, растеме и се развиваме? Дали ги прифаќаме и почитуваме вредностите на другите лица околу нас?

## Емпатија

Паралелно со доживувањата на сопствените емоции, детето станува чувствително и на чувствата на другите луѓе околу себе. Способноста да се детектираат различните емоции кај другите лица, да се прифати поинаква емоционална перспектива и да се сочувствува со „другите“ е карактеристика на емпатично дете. „Во раното детство емпатијата се препознава како мотивација за просоцијално однесување, алтруистичко однесување. Тоа подразбира преземање акции кои имаат личен бенефит за друга личност, без да се очекува награда за себе“ (Eisenberg, Fabes, Spinard, 2006, Roberts, Strayers, 2003) Емпатијата се забележува уште од најмала возраст и таа, исто така подразбира способност: **да се разбере туѓото гледиште, да се биде сензитивен на туѓи емоции, да се биде отворен и подготвен да ги слушнеш мислењата на другите луѓе, да поседуваш зголемена толеранција за нештата.** Емпатијата не значи изразување симпатија кон некој друг, загриженост или сожалување на другиот. Во раното детство, таа се препознава во емоционалниот контакт на детето со најблиските, пред сè со мајката, подоцна со воспитувачот, со наставникот. Првите позитивни контакти со другите деца се основа за развивање емпатичност и загриженост за другите. Децата на три-четири-годишна возраст, во воспитно-образовен амбиент, во градинката, секогаш се најголема поддршка самите на себе. Квалитетот на воспоставената интеракција дете-дете, истовремено има бенефит за сите деца во совладување на стресот или во намалување на агресивноста кај децата. Истовремено можноста за избор и донесување одлуки го зајакнува нивниот социоемоционален

сензибилитет, односно разбирањето на нечие однесување и различните верувања за нештата.

Возрасните треба да им овозможат на децата да учат од сопствените искуства и да се справуваат со последиците од сопствените избори. Кога децата имаат право на избор, тие учат повеќе за самите и развиваат „разбирање за самите себе си. Со зголемување на возраста се зголемуваат и можностите за развој на емпатијата и алтруистичкото однесување во животот воопшто. Однесувањата и вредностите кај децата, се формираат најпрво, во кругот на семејството, а подоцна и во предучилиштен и во училиштен амбиент.

## **Активност 2: Внатрешен разговор „Дијалог со себе“**

**Како реагираате на...**

**Сте размислиле за поинаков начин на реакција на...**

**Кој размислува исто како вас?**

**Што е добро во овој начин на размислување?**

(Согледување на различни начини на вреднување и однесување кон исти нешта или ситуации, воочување на автентично социоемоционално изразување и делување.)



### СУБМОДУЛ 3:

## САМОДОВЕРБАТА ВО РАНОТО ДЕТСТВО

**Време на реализација:** 60 мин. (1 час)

### ПП-презентација

#### Средства и материјали за активности:

Бели листови, хамери во боја, фломастери, налепници, дволеплива хартиена трака

#### Активности 1: Социјално ОГЛЕДАЛО

Размислете колку и дали се согласувате или не се согласувате со следниве изјави:

1. Целосно сум задоволен со самиот себе си;
2. Чувствувам дека како личност поседувам многу добри квалитети;
3. Посакувам да имам повеќе почит кон самиот себе си;
4. Понекогаш, мислам дека не сум воопшто добар;
5. Често се чувствувам бескорисно;
6. Преземам позитивни чекори кон самиот себе си.

(Преземено од Rosenberg, Hagborg, 1993)

**Самодовербата во раното детство**, е само еден аспект од концептот за себе. Претставува афективна реакција, евалуација на сопствената вредност како личност. Обично самодовербата се однесува на **начинот на кој проценуваме и судиме за самите себе си**, како човечки битија. Синоними на самодовербата, се самоперцепција, самоприфаќање, самопочитување и свесност за сопствената вредност. „Концептот за себе е ког-



нитивна структура, верување за тоа „кој си ти“ (пр. добар тенисер). Понекогаш самодовербата се однесува на еден аспект од концептот за себе (кога се вреднуваме себе си). Тоа во голема мерка е условено од средината околу нас, од вредностите, личните карактеристики и способности (Bandura, 1997)“. Затоа во литературата забележуваме концептуални разлики помеѓу концептот за себе и самодовербата.

Концептот за себе постојано се развива и дополнува со нови случувања и активности во различни ситуации кај децата кои постојано се прашуваат себе си, Како го правам тоа? Дали сум доволно добар? Тие ги проценуваат вербалните и невербалните реакции на луѓето кои ним им значат. А тоа се родителите, други членови на семејството, врсниците, воспитувачите, наставниците (Harter, 1998). Со текот на времето децата ја зајакнуваат самодовербата врз основа на лична проценка за сопствените постигнувања во секојдневните активности дома, во градинка или на училиште. Така ја креираат позитивната слика за себе. Моделите кои имаат моќ на влијание и понатаму остануваат значајни за нив, но со тек на време и со развојот на идентитетот кај децата се зајакнува самопочитувањето и позитивниот став кон самиот себе како личност, издвоена и поинаква од другите. Постепено, децата стануваат свесни дека другите се однесуваат кон нив, на начинот на кој тие, самите се гледаат и се вреднуваат себе си.

## Активности 2

### Игра на улоги

- » **Авторитети (родители, воспитувачи, наставници, деца);**
- » **Детска автономија (автентичност, креативност, сензитивност, личен белег, личен став, лична проценка во однос на нештата).**

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Berk.E.L. (2009) Child Development. Pearson: Boston
- Woolfolk, A. Hughes, M. Walkup, V. (2008). Psychology in Education. Pearson Education: London
- Sheefeldt, C. Barbour, N. (1994). Early Childhood Education, An Introduction. Macmillan College Publishing Company: New York
- Kamenov, E. (2000). Predskolska Pedagogija. Beograd: Zavod za udzbenike I nastavna sredstva





#### СУБМОДУЛ 4:

ШТО Е СОЦИЈАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ И ЗОШТО Е ТАА ВАЖНА?

проф. д-р Кирил Барбареев



**Време на реализација:** 60 мин. (1 час)



#### ПП-презентација

#### Средства и материјали за активности:

Бели листови, хамери во боја, фломастери, налепници, дволеплива хартиена трака

#### Активности 1: „ПУСТ ОСТРОВ“

#### Активности 2: Како да се социјализираат децата за да бидат поотворени и поалтруистични?

Социјалните компетенции се исклучително важен аспект на личноста бидејќи тешко може да се пронајде област во животот во која тие не доаѓаат до израз. Тие се поврзани со социјалната приспособливост и социјалната мрежа, задоволството и незадоволството од сопствениот живот, академските постигнувања, професионалниот успех, социјалниот статус, емоционалните врски итн. (Feldman 2001).

Воспитно-образовниот процес е форма на социјална интеракција и тој подразбира постојана комуникација, интензивна интеракција, соработка, разговор како средство за воспитување, почитување на различностите, примена на интерактивните методи итн. Оттука, социјалните компетенции претставуваат значаен аспект и основен квалитет на професионалните компетенции на стручните лица во воспитно-образовниот систем.

Под социјална компетенција најчесто се подразбираат различни социјални, емоционални и когнитивни вештини и однесувања кои се неопходни за успешна социјална адаптација или ефикасноста во социјалните интеракции се истакнува како централен аспект на овој феномен (Gresham, 1986; Gresham & Elliot, 1987; Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997).

Социјалната компетентност е способност за разбирање на туѓите и сопствените чувства, мисли и однесувања во интерперсоналните ситуации, како и соодветно однесување кое се темели на тоа разбирање (Marlowe, 1986). Според **Марлеј** постојат пет димензии на социјалната компетентност кои се независни од вербалната и од апстрактната интелигенција: (1) *Просоцијален сѐнав* - се однесува на интересот и грижата за другите луѓе.; (2) *Социјални вештини* - кои можат да се воочат со набљудување на однесувањето; (3) *Вештини на емпатија* - подразбираат способност да се препознаат и разберат емоциите на другите.; (4) *Емоционалност* - степен на осетливост и експресивност и (5) *Социјална анксиозност* - како недостаток на самодоверба во социјалните интеракции.

Можностите за учење и развивање на социјалните компетенции во разни контексти во кои детето се развива, потврдени се во многу истражувања (Krevans & Gibbs, 1996; Zhou et al., 2002; Joksimović, 2004; Eisenberg et al., 2005; Hastings et al., 2007). Затоа, ***социјалната компетентност се огледа во начините на кои поединците научиле да решаваат специфични социјални ситуации.***

Социјалната компетентност, или колку добро децата развиваат и одржуваат односи со врсници и возрасни, е категорија која вклучува можност да коегзистираат и да комуницираат со другите на компетентен начин - суштински да се дружат со други деца и возрасни и да бидат дел од социјална група. Социјалната компетентност е важна развојна вештина и е основа на социјалното човечко суштество.

### Препознавање на личноста која е социјално компетентна

Личноста е компетентна во одреден домен на социјално функционирање кога се базира на некој утврден експлицитен критериум (на пример: прифатеност од страна на врсниците, ненасилно решавање конфликти, стандардни мерки на просоцијално однесување, односно отсуство на емоционални проблеми или проблеми во однесувањето) и/или во споредба со соодветен нормативен пример.



Кај децата најчест критериум за процена на исходите на социјално компетентно однесување се смета прифатеноста од страна на врсниците и пријателството, формите на однесување, просоцијално однесување или академската компетентност (Gresham & Elliot, 1990; Goodman, 1997; Goodman et al., 1998; Greener, 2000).

Секој од овие облици на позитивно или негативно однесување претставува показател на социјално функционирање на поединецот во различни контексти. Социјалната компетенција одредена како статус во групата на врсниците долго се сметала за најпрецизна мерка на социјалната компетенција. Иако ваквото мерење има јасен критериум и релативно е објективно, одредувањето на прифатеноста или отфрленоста од врсниците не покажува точност во специфични однесувања кои водат до одреден социометриски статус.

Постојат сè повеќе истражувања кои потврдуваат дека во одредени околности агресивните деца не се и нужно отфрлени од врсниците дури можат да бидат и популарни. Од друга страна, анксиозните, социјално повлечените деца можат да бидат отфрлени иако не покажуваат агресивно однесување (Ladd & Troop-Gordon, 2003).

### Што е просоцијално однесување?

Под просоцијално однесување се подразбира широк опсег на однесувања кои се движат од отсуство на негативни форми на однесување па сè до однесувања кои се насочени на благосостојба на другите, но и на самиот поединец, па сè до алтруистичко однесување чијашто цел е благосостојба на другиот без очекување на лична корист (Staub, 1979; Eisenberg & Mussen, 1989; Joksimović i Vasović, 1990; Eisenberg, Fabes et al., 2006).

Просоцијалното однесување е давање помош на другите, соработка и споделување, спасување во опасности и други облици на однесување.

Многу автори сметаат дека потеклото на просоцијалното однесување треба да се бара во способноста на поединецот да чувствува емпатија т.е. директно да доживее исти емоции како и другата личност. Емпатијата е посебно значајна за алтруистичката мотивација – однесување во кое поединецот се однесува просоцијално заради благосостојба на другиот, без да очекува корист од тоа.

На пример:

- **ѝомаѓањейѝо (давањейѝо ѝошош** - како просоцијално однесување се јавува во првата година од животот; детето се обидува да го утеша и да му помогне на детето или на возрасен што плаче, што е тажен или болен. Тоа покажува емпатија и симпатија за другиот;
- подготвеноста детето **да сѝодели** нешто со другите интензивно и линеарно се зголемува и се јавува околу втората година;
- **давањейѝо уѝеха** и психосоцијална поддршка најдоцна се јавува итн.

Истражувањата во однос на просоцијалната ориентација на децата и одредени персонални карактеристики покажуваат дека просоцијалното однесување најчесто е кај деца кои се активни, социјабилни, компетентни, асертивни, емпатични, кои

успешно влегуваат во кожата на другиот и се наоѓаат на високо ниво на морално расудување.

### Учење преку личен пример

#### Како да се социјализираат децата за да бидат поотворени и поалтруистични?

Основно е да се создаде топла атмосфера заснована на љубов, дијалог и почитување. Објаснување на постапките и на емоционалните доживувања на другите и на своите, јасно изразени очекувања и правила на однесување кои кажуваат што се очекува и како да се прави добро наместо лошата постапка се патот кон социјализација на толерантни и добродетелни луѓе. Потребно е да се објасни зошто не треба да се прави нешто и зошто е забрането да се прави. На децата треба да им се создадат услови и контекст за да прават корисни активности за другите: на пример, да им подадат вода на постарите или на помалите и болните, да помогнат во кујната, или на послабите ученици и слично.

Во никој случај, правењето добро дело не треба да е сосила: тоа не е алтруизам, туку само послушност. Кај децата на возраст од 7 до 8 години не се истакнува само доброто дело што го направиле, туку се истакнуваат доблестите, како дел од личносните својства, како што се на пример, дека се дарежливи, внимателни, услужни. Така децата ќе почнат да внимаваат да дејствуваат во согласност со шемата што им е пропишана, на пример, дарежливоста бара да споделуваат со тие што немаат. Особено личниот пример на возрасните, нивниот алтруизам, е позитивен модел и потврда дека треба да прават така како што им зборуваат истите тие возрасни.

Социјално сознание - ги доловува способностите на децата да размислуваат и да ги разберат социјалните односи со другите, да ги препознаат чувствата на другите и доколку е потребно да преземат активности што имаат за цел да ги натераат другите да се чувствуваат подобро. Социјалното сознание опфаќа емпатија - способности на децата да ги читаат туѓите емоции и соодветно да одговорат - како и просоцијално однесување што вклучува помагање на другите кога се во неволја.

#### Нивоа на социјален развој

На три години се забележуваат првите појави на тимска игра; на четири години децата стануваат свесни за мислењата на другите, а влијанието на групата во која се наоѓа детето се одразува на неговото однесување; како децата растат следната фаза ја карактеризираат воспоставените групни односи и соживувањето на детето во групниот живот, што во подоцнежните периоди доведува до издвојување на групата и до нејзина независност од возрасните, се зголемува бројот на членовите на групата и фреквенциите на учеството во неа.



## СУБМОДЕЛ 5:

### СОЦИЈАЛНИ ВЕШТИНИ – СОЦИЈАЛНО ФУНКЦИОНИРАЊЕ

**Време на реализација:** 60 мин. (1 час)

#### ПП-презентација

#### Средства и материјали за активности:

Бели листови, хамери во боја, фломастери, напелници, дволеплива хартиена трака

**Активност 1** – Чек листа за деца

**Активност 2** – Покажување емпатија

Социјалната компетенција значи ефикасно функционирање во социјален контекст, а социјалните вештини се важна компонента на социјално компетентно однесување. Кога социјалните вештини се користат на соодветен начин и кога се постигнуваат клучните цели, тогаш резултатот е социјална компетентност. **Социјалните вештини** се специфични однесувања кои мораат да се научат и вешто да се применуваат, а поединецот ги користи заради извршување на социјалните задачи.

Социјалната компетентност се проценува преку реализираните специфични социјални вештини, на основа на кои може да се предвидат важни резултати за поединецот, односно квалитетот на неговото социјално функционирање. Овој концепт, го истакнува фактот дека социјалните компетенции како збир на специфични вештини и способности се однесуваат на фактот дека **социјално компетентното однесување го лоцира внатре во поединецот**, т.е. го набљудува како **нејова особина или црпа на личноста**, притоа не земајќи го предвид контекстот и интеракциите

помеѓу поединците. Заради тоа, може да ни се случи за некое дете да кажеме дека е компетентно, ако се фокусираме на неговото поединечно однесување, но може да ни се случи и да не е во состојба да го интегрира во една целина своето однесување и да не се однесува адаптивно т.е. социјално компетентно во конкретен контекст или ситуација.

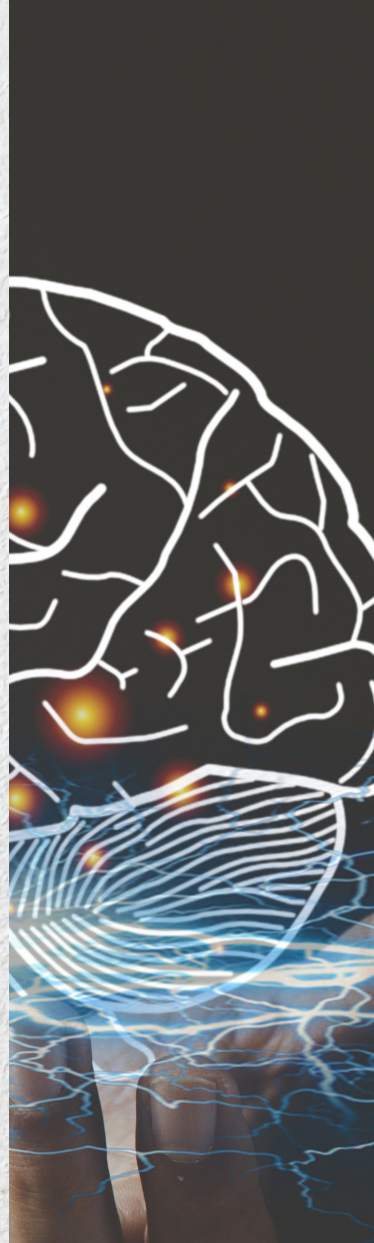
Мерењето на социјалните вештини најчесто се реализира по пат на систематско набљудување на децата во природни услови или во ситуации на играње улоги, и скоро никогаш не ја вклучува социометриската постапка. Често се користат и скали на проценка или чек листи.

Повеќедецениско лонгитудинално истражување на децата во **Нов Зеланд** покажало дека социоемоционалниот развој има исто толку силно влијание врз подоцнежното здравје и богатство, како и социоекономскиот статус на учесниците. Затоа на социјалниот развој во раното детство сè повеќе се подразбира како важен предвидувач за достигнувањата на децата во училиште, како и за нивната благосостојба подоцна во животот. Во социоемоционалниот развој, на пример, **самоконтролата** се смета за клучна за подготвеноста на децата за училиште во **САД**, бидејќи влијае врз способноста на децата да се социјализираат со врсниците и наставниците, како и на можноста да се вклучат продуктивно во секојдневните рутини и активности во училищата.

Во овој прирачник се определивме за оние социјални вештини кои во најголем број од литературата се покажуваат како најрелевантни кога е во прашање социјалната компетентност и социјалното функционирање, а тоа се: одговорноста, самоконтролата, емпатијата и кооперативноста.

**Одговорноста** - подразбира почитување на социјалните норми и свест за благосостојба на другите, чувство на лична одговорност за своите постапки и однесување во склад со тоа (Schwartz & Clausen, 1970). Поинаку кажано, социјално одговорно (морално) однесување произлегува од чувството за одговорност во однос на почитување на социјалните правила и норми.

Како детето созрева покрај тоа што усвојува сè поголем број прави-



ла и норми, тоа почнува да ги разбира нивните функции и ги зема предвид сите ситуациони фактори и различните гледања на ист проблем. Развојот на моралното мислење и чувства се потпира на веќе развиените логички стадиуми, но и е резултат на интеракцијата на детето со другите.

Децата ќе бидат подготвени да ги прифатат и усвојат правилата само ако ја разберат нивната смисла и ако во нив веруваат. Возрасните, воспитувачите, наставниците и сите стручни лица би требало постојано да им ги објаснуваат и образложуваат на децата правилата кои очекуваат тие да ги почитуваат и зошто треба или не треба да се однесуваат на одреден начин. Целта на директното објаснување (индукција) е во тоа што на децата ќе им биде полесно да ги воочат последиците од одредените однесувања и да ги поврзат со причините кои доведуваат до тие последици.

Конструктот на социјалната одговорност е невозможно да се набљудува изолирано од другите вештини и форми на позитивно социјално однесување.

### Самоконтрола

Самоконтролата се однесува на можноста да се контролираат емоциите и социјалното однесување во социјалните интеракции и во самостојната работа. Тоа опфаќа регулирање на сопствените емоции и во социјалните контексти и во не-социјалните контексти. Кога се говори за самоконтролата како вештина на поединецот треба да се разбере поширокиот конструкт на емоционалната регулација, а тоа е експресивната емоција, доживувањата на емоциите и разбирањето на емоциите (Bridges et al., 2004). Контролата на емоциите се однесува на регулирање или контрола на однесувањата поврзани со доживувањата на емоциите кои во намерата да се контролираат емоциите се влијае на социјалниот контекст.

Емоционалната регулација како развоен феномен е производ на индивидуалните разлики помеѓу децата, но и на контекстот во кој детето се развива. Детето учи да управува со себе, со когницијата, емоцијата и своето однесување преку директното и индиректно влијание на она што се случува во семејството и средината. Учењето на правилата за тоа каде, кога и на кој начин е соодветно да се покаже некоја специфична емоција, децата го збогатуваат своето емоционално знаење, а потоа го вградуваат тоа знаење во сопствената емоционална мапа која ќе одредува што детето ќе чувствува, кога, како и пред кој ќе сподели одредена емоција.

Емоционалните реакции го црпат своето значење од социјалниот контекст во кој детето расте, така што емоционалното искуство е развојно вплеткано во социјалното искуство и тие си влијаат едно на друго. Детето учи по моделот на возрасните како тие ги изразуваат и регулираат емоциите во одредени конкретни ситуации.

Емпатија Под емпатија се подразбира преземање на улогата, односно способност да се разбере емоцијата на другата личност и стварноста да се перципира на начин на кој тоа го прави другиот. Ваквиот пристап (Пијаже и Колберг) за прв пат



ја дефинира емпатијата како способност да се разбере свеста од гледна точка на другата личност на тој начин што личноста препознава одредени емоции, мисли или однесувања кај другите на рационално ниво.

Емпатијата не се сфаќа како чисто перцептивна свест за афектот на некоја личност или сочувствување со чувствата на другиот, туку преку способноста да се разберат емоционалните реакции на единката во склад со контекстот. Во овој пристап постои јасна разлика помеѓу Јас и Другата личност, како и тоа дека личноста разбира како другиот се чувствува, но притоа останува неутрална и емоционално неактивна.

Емпатијата бара когнитивна способност за разликување на себе од другите и одредено ниво на способности за препознавање на емоциите на другиот.

Иако со возраста емпатијата се зголемува, сепак за развивање на емпатијата важна улога има раната социјална комуникација внатре во семејството (Saarni et al., 1998; Zhou et al., 2002).

Како што позитивните семејни искуства може да придонесат за развивање на емпатијата кај детето, исто така и негативните искуства имплицираат недостаток на свесност и сензитивност за чувствата на другите луѓе.

Истражувања покажуваат дека, злоставувани предучилишни деца во однос на незлоставуваните врсници со многу мала точност идентификуваат фацијални експресији на различни емоции. Незлоставуваните деца реагираат со загриженост, емпатија и тага на болот на врсниците, додека ниту едно злоставувано дете на таа возраст не покажало вакви реакции (Smith & Walden, 1999).

Во многу истражувања најдена е позитивна врска помеѓу емпатијата и просоцијалното однесување, што значи дека развивањето на осетливоста на емпатијата е важен предуслов за просоцијалното однесување и социјалната компетентност на поединецот (Eisenberg, Spinrad et al., 2006).

Кај петгодишни деца емпатијата мерена со повеќе различни техники, е во негативна релација со покажувањето бес и агресивно однесување, а во позитивна корелација со просоцијалното однесување (Strayer & Roberts, 2004).

Потеклото на просоцијалното однесување треба да се бара во способноста на поединецот директно да доживее исти емоции како и другата личност.

### Соработка (кооперативност)

Соработката подразбира подготвеност и способност да се работи со другите во заеднички интерес. Заради позитивните исходи за кои придонесува, таа е исклучително важна за социјалното однесување, најмногу за прифатеноста во групата и за решавањето на конфликтите. Развивањето на соработката и просоцијалното однесување е резултат на меѓусебното влијание помеѓу детето и средината. Децата развиваат цел ранг на соодветни стратегии и вештини за интеракција со другите личности во својата средина. Во тоа им помагаат паралелниот развој на когнитивните способности, способноста за разбирање на туѓите чувства и мисли.

Важен дел од социјалниот развој е растечката способност за разбирање на сличностите и разликите, како што се разликите во родот, етникумот, јазикот, религијата, културата, семејната структура, различните способности, надворешниот изглед, вкусовите, идеите и др. Стручните лица можат да одиграат многу важна улога во јакнењето на способноста на децата да ги почитуваат сличностите и разликите.

### Инструкции

Стручното лице му покажува на детето како да се однесува и го води чекор по чекор, создавајќи услови постапно да реши некој проблем. Ваквиот начин е особено корисен кога детето не е добро прифатено од групата и кога неговиот гнев само ја влошува ситуацијата. На пример, детето се советува најпрвин да ја посматра групата, а потоа да се понуди да им помогне во групната активност, со што ќе биде полесно прифатено од другите деца.

#### Активност - (Покажување емпатија)

- Замисли си дека ова девојче паднало и се повредило. Што мислиш, како се чувствува таа во моментот?
- Што би направил ти за таа да се чувствува подобро?



## СУБМОДУЛ БРОЈ 6:

### КВАЛИТЕТ НА КОНТАКТ

- социјална интеракција (односи со врсници/возрасни)
- разбирање на сличностите и разликите во интеракција со околината

**Време на реализација:** 60 мин. (1 час)

### ПП-презентација

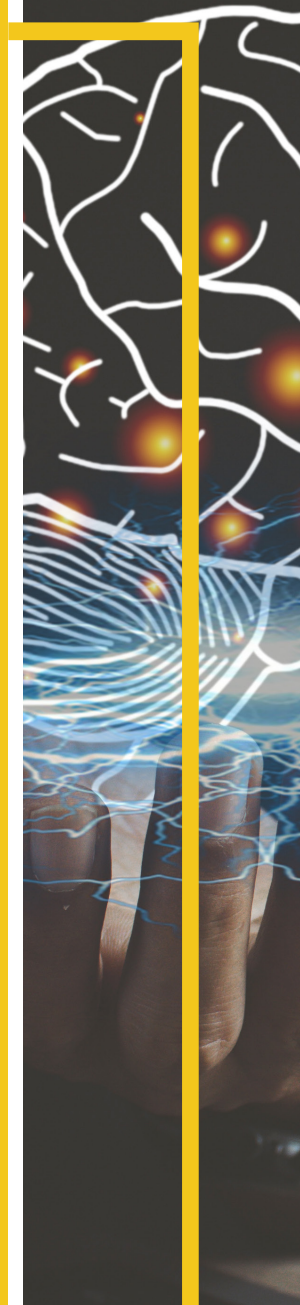
### Средства и материјали за активности:

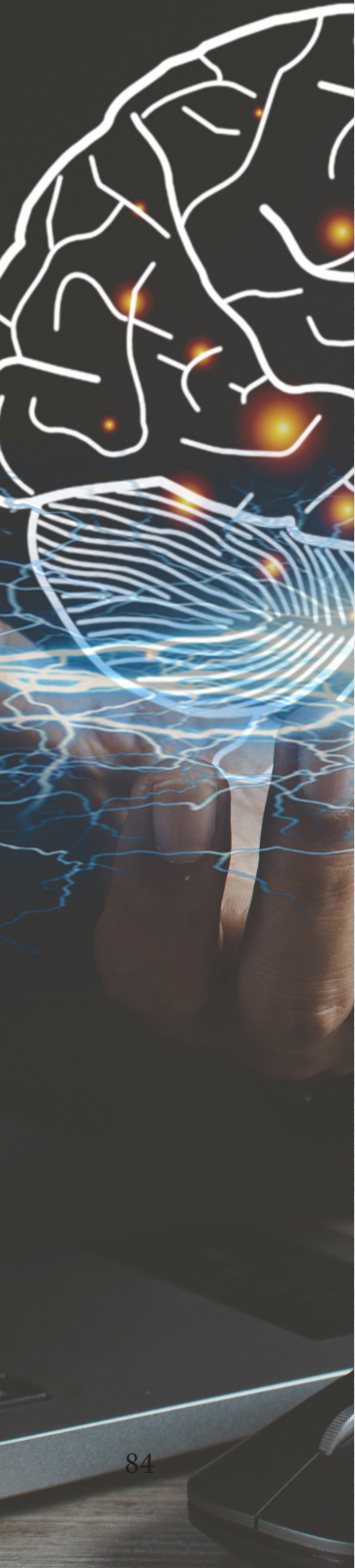
Бели листови, хамери во боја, фломастери, налепници, дволеплива хартиена трака

**Активност 1** – „Што ми се допаѓа, а што не ми се допаѓа во комуникацијата со другите?“ – (работа во групи). Децата живеат во сложена општествена средина во која секојдневно се остваруваат најразлични контакти и интеракции, со родителите, со воспитувачите, со стручните лица, со врсниците и со други возрасни лица. Од квалитетот на воспоставување на интеракциските односи во непосредната средина во која детето живее и се развива ќе зависи неговиот социјален развој. Поконкретно овие компетенции вклучуваат иницирање интеракција, одговарајќи соодветно на иницијативите на другите, на идеите и чувствата, решавање на конфликтите на мирен начин, и давање и примање емоционална поддршка.

**Принципи на кои треба да се базираат хуманите интерперсонални односи**

**1.Толерантност** - почитување на индивидуалитетот на детето и поттикнување на неговите потенцијали. **2.Доверба** - само со искажана доверба кон можностите и способностите на детето струч-





ните лица можат да стимулираат идни успеси и позитивни акции и постапки. **3. Праведност** - е еден од највредните хуманистички квалитети на професионалецот. Детето е посебно чувствително на нарушување на нормите и правилата на хуманото однесување. Стручното лице мора да го има ова предвид и не смее да ја потценува детската чувствителност.

**4. Заемно разбирање** - основна карактеристика на заемно-то разбирање е неговата адекватност. Таа зависи од повеќе фактори како на пр. од видот на односите, од знакот на валентноста на односите (симпатија, антипатија, индиферентност), од однесувањето, од некои својства на личноста итн. Разбирањето на другите е рационална основа на хуманата педагошка интеракција во воспитно-образовниот процес.

**5. Респектирање на правото на слобода** - овој принцип подразбира почитување и поттикнување на детската самостојност и активност, создавање неопходни услови за слободно изразување на нивните творечки можности, за развој на нивните способности односно за изразување на индивидуалноста на секое дете.

**6. Респектирање на различноста** - подразбира познавање, прифаќање и почитување на различните од нас и развивање културна и инклузивна сензибилност.

### Социјална интеракција со врстници, создавање пријателства

Децата на возраст од 3 до 8 години стануваат сè повеќе заинтересирани да соработуваат со другите деца и да создаваат пријателства. На поголемиот дел од нив тоа им оди добро, но некои се премногу срамежливи, агресивни или, пак, им е тешко да ги контролираат своите емоции и да се однесуваат просоцијално. Децата на оваа возраст сè повеќе се доживуваат како самостојни социјални суштества. „Мојот другар“ е фраза што детето на 3-годишна возраст сè почесто и со гордост ја користи, иако сè уште не го разбира во потполност концептот на пријателството.

Низ игра децата ги зајакнуваат нивните јазични способности и ја развиваат самоконтролата. Способностите за создавање пријателства се многу важни; децата што лесно создаваат пријателства имаат поголема способност за саморегулација и се поспособни да ги разберат чувствата и размислувањата на другите. Затоа стручното лице треба постојано да креира стимулативна средина за вклученост во разни игри на сите деца.

Често се јавуваат конфликти, но тие конфликти во најголем дел се решаваат на неагресивен начин. Социјалните настани им овозможуваат да се разбираат меѓусебно сè подобро, да разговараат за своите интереси, да соработуваат меѓусебно и да споделуваат идеи и вештини.

Преку интеракциите со врсниците, децата го развиваат и чувството за припадност на заедницата, со што се продлабочуваат нивното разбирање и прифаќање на постојните социјални норми што преовладуваат во таа заедница. Да се има чувство на припадност на заедницата значи да се доживуваш себеси како член на група. За да стане дел од групата, детето мора да се откаже од дел од својата индивидуалност за доброто на групата, при што настанува премин од „мене“ во „нас“. Овој премин е воедно важен предуслов за стекнување граѓанска компетенција.

### Социјална интеракција со возрасни

Во предучилишната возраст децата не се учат на социјална компетенција преку директни инструкции туку преку интеракција со другите и со поддршка од воспитувачите и стручните лица. Директната интервенција на возрасните е од особено значење во решавањето проблеми, решавањето конфликтни ситуации и спречување насилно однесување. Притоа таквите интервенции во зависност од потребата се насочени кон групата како целина, кон одредена група деца или кон индивидуа.

Бидејќи децата на оваа возраст се во голема мера егоцентрични, тие често влегуваат во меѓусебни конфликти, не со цел намерно да им наштетат на другите, туку за да го добијат она што го сакаат, да ја постигнат својата цел („Јас го сакам тој камион, ќе го земам!“). Децата по 3-годишна возраст сè поретко добиваат тантруми (напади на бес) и сè поретко започнуваат физички расправи со други деца. Меѓутоа, децата започнуваат да ги користат своите когнитивни и јазични способности да ги повредат туѓите чувства („Ти не може да дојдеш на мојата роденденска забава!“). Ваквиот вид насилничко, агресивно однесување има негативен ефект, како врз детето што е жртва, така и врз детето што го врши насилството. Без интервенција од возрасните, ваквото однесување може да продолжи понатаму во детството и адолесценцијата и може да доведе до посериозно антисоцијално однесување.

Способноста правилата да се воспоставуваат, да се следат и да се почитуваат започнува во раното детство и продолжува да се развива понатаму во адолесценцијата. Воспитувачите/наставниците во градинката и училиштето ја поставуваат основата за стекнувањето на ваквите вештини, што претставува важна компонента на процесот на социјализација, што пак значи да се стане член на „заедницата“ и да се усвојат општо прифатливите норми на однесување.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Larose MP, Ouellet-morin I, Vitaro F, et al. Impact of a social skills program on children's stress: a cluster randomized trial. *Psychoneuroendocrinology*. 2019;104:115-121. doi:10.1016/j.psyneuen.2019.02.017

- Marija Jelić (2015). Pedagoške implikacije razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet Odsek za pedagogija.
- Мурцева-Шкарик (2011). Психологија на детството и на адолесценцијата. Развојна психологија (II издание). Филозофски факултет, Скопје. 2011
- Компетентен воспитувач. Дамовска, Л; Шеху, Ф; Барбареев, К. Просветно дело, 2018.
- Воспитувачот, писменоста и говорниот развој кај децата. Дамовска, Л.; Шеху, Ф.; Фрицханд, А.; Барбареев, К. Просветно дело. Скопје 2019
- Канемов, Е. (1988). Предучилишна педагогија, книга втора. Просветно дело. Скопје 1988.
- Прирачник. Социјални вештини и одговорности на наставници и стручни работници во училиштето. Мисија на ОБСЕ. 2011
- Прирачник за воспитувачи. Добри практики за поттикнување на раното учење кај малите деца. Министерство за труд и социјална политика. Скопје, 2014.
- Gejl Lindenfeld. Samopouzdana deca. Platon. Beograd, 2003.

## ПРОТОКОЛ ЗА СУБМОДУЛ БРОЈ 7:

### ДОБРИ ПРАКТИКИ ЗА РАЗВОЈ НА СОЦИОЕМОЦИОНАЛНИ ВЕШТИНИ

проф. д-р Татјана Атанасовска

**Време на реализација:** 60 мин. (1 час)

#### **Средства и материјали за активности:**

фломастери, налепници

#### **Симбол за видови активности**

**Активност бр. 1:** Power Point презентација  
„Како се чувствувам сега, зошто?“

#### **Материјал за наставник/предавач:**

Power Point презентација

#### **Работен материјал за учесниците:**

#### **Додатен материјал за учесниците:**



## ДОБРИ ПРАКТИКИ ЗА СОЦИОЕМОЦИОНАЛЕН РАЗВОЈ

### ТЕК НА АКТИВНОСТИТЕ

#### POWER POINT презентација

#### Важноста на социоемоционалните вештини

#### „Како се чувствувам сега, зошто?“

*Цел на активносѝ:* Анализа на сопствените емоции; препознавање и именување на истите; поврзување на емоциите со чувства и ситуации.

*Тек на активносѝ:* Обучувачот им појаснува на учесниците дека ќе добијат можност да размислат неколку минути за тоа како се чувствуваат во моментот, како се чувствувале пред доаѓањето тука и како претпоставуваат дека ќе се чувствуваат до крајот на денот. Потоа им поделува самолепливи налепници на кои ќе ги впишат емоциите. Им дава насока доколку работат со неописменети деца на налепниците да нацртаат израз на лице во согласност со своите емоции, а доколку децата се описменети тоа да го напишат. Добиваат хамер на кој треба да ги залепат налепниците, најнапред оние од пред доаѓањето тука, потоа моменталните, па очекуваните. Им се даваат десет минути за да завршат со активността. Обучувачот потоа бара секој учесник да се изјасни за својата интроспекција и да појасни зошто токму тие чувства и емоции ги истакнал. На крај се изведува заклучок кои се емоции може да се јават кај човекот, дека и негативните емоции се сосема во ред, како составен дел од животот на човекот, но и што сè влијае тие да бидат токму такви, или да се менуваат.

#### POWER POINT презентација

Што всушност претставуваат социоемоционалните вештини?

Кој е вклучен во нивното развивање?

Зошто е важно нивното развивање?

Како да се развијат тие?



## ПРОТОКОЛ ЗА СУБМОДУЛ БРОЈ 8:

### АКТИВНОСТИ ЗА РАЗВОЈ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ

**Време на реализација:** 60 мин. (1 час)

#### **Средства и материјали за активности:**

фломастери, налепници, картички со животни, хамер, ликови на деца

#### **Симбол за видови активности**

Активност бр. 1: Power Point презентација

Активност бр. 2: „Кутија на мудроста“

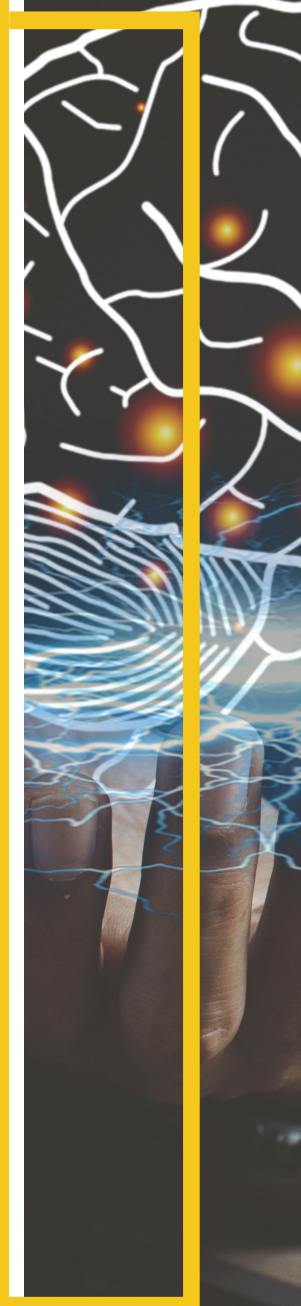
Активност бр. 3: „Договор“

#### **Материјал за наставник/предавач:**

Power Point презентација

#### **Работен материјал за учесниците:**

#### **Додатен материјал за учесниците:**



## АКТИВНОСТИ ЗА РАЗВОЈ НА СОЦИЈАЛНИТЕ ВЕШТИНИ

### ТЕК НА АКТИВНОСТИТЕ

POWER POINT презентација

Што претставуваат социјалните вештини?

Социјални вештини поврзани со имање свест за другите

Социјални вештини поврзани со односи и релации

Социјални вештини поврзани со одговорно донесување одлуки

### „Кутија на мудроста“

*Вид на активност:* Драматизација, играње улоги

*Цел на активност:* Да се стекнат вештини на еластичност, да се научи користење зборови кои ни помагаат во справување со состојби и ситуации.

*Тек на активност:* Обучувачот избира шест учесници. На сите им поделува ливчиња со текст на кој е впишан редоследот на учесниците во активността. Секој учесник има своја улога. Обучувачот им појаснува дека секој редоследно треба да го каже својот текст со користење емоции кои се соодветни на текстот. Потоа учесниците го кажуваат текстот. Лице бр. 1: Еј, дечки имам идеја! Во дворов има едно маче. Ајде да појдеме и да го врземе со предните нозе за она дрво! Лице бр. 2: (Одговара одлучно) Тоа мене не ми одговара, јас не сакам тоа да го направам! Лице бр. 3: (одговара срамежливо) Ех, ох, не е тоа за мене. Не, ти благодарам. Лице бр. 4: (одговара налутено) Не, не сега. Не, реков не! Лице бр. 5: (одговара колебливо, несигурно) најнапред вели, не јас не доаѓам. После неколку секунди размислување тажно вели: добро, еве јас ќе дојдам.

Следува разговор на обучувачот со учесниците: Обучувачот поставува прашања - дали некое од децата се согласува со предлогот на детето? Како реагираа тие кога му одговараа? (срамежливо, неодлучно, одлучно, налутено). Дали некое од децата се предомисли? Што мислите, зошто го стори тоа?

Секој од нас внатре во себе има Кутија на мудрост која ни помага да кажеме што сакаме да правиме, а што не. Земаме длабоко воздух и ја прашуваме таа кутија што сакаме, размислуваме во себе. Потоа доколку не се сло-

жуваме, не сакаме, гласно кажуваме Не и се заблагодаруваме на предлогот. За да не се покаеме подоцна, сосема е во ред да не се согласуваме со некој, не сакаме да направиме нешто и тоа гласно и учтиво го кажуваме. Секој треба да биде горд доколку ја прашал својата кутија и размислил дека треба да каже НЕ. Ти не мора да правиш работи за кои мислиш дека не ги сакаш, не ти одговараат, или мислиш дека не се во ред. Биди храбар и кажи не, дури и кога се плашиш дека другите деца нема да сакаат да се дружат со тебе. Биди горд што ти имаш свое мислење, исто како што и другите имаат свое. Подобро да заминеш, отколку подоцна да се покаеш што не си кажал гласно НЕ, или си го сменил одговорот. Кога ја прашуваш својата Кутија на мудроста што да одговориш добро е да си кажеш себе си: Јас знам што е добро, а што не е. Јас си се направив горд на себе си. Секогаш можам во мојата Кутија на мудрост да проверам кој е најдобриот одговор што треба да го дадам и што е најдобро за мене и гласно да го кажам тоа. Јас можам да го кажам тоа што го мислам и го мислам она што го кажувам.

Насоки за обучувачот: При реализирањето на активност која се однесува на развојот на вештината наречена отпорност, целта не е да се прави етичка анализа на дадениот пример, во смисла кој постапил правилно во однос на предлогот, а кој не. Предлогот може да биде и позитивен: ајде да јадеме слатки. Но тоа не значи дека секој секогаш, по секоја цена би се сложил со нешто. Целта на овие активности е да им покаже на децата дека е сосема во ред да кажат НЕ кога мислат дека треба тоа да го кажат и тоа гласно. Целта е да се покаже дека секогаш, секој има право на избор кој сам ќе го направи. Треба да се потенцира дека промената на одлуките да се одбие нешто често пати е под притисок на стравот да се биде отфрлен, неприфатен, но дека е подобро да кажеш НЕ, доколку така си размислил, отколку подоцна да се покаеш.

### „Договор“

*Вид на активносѝ:* Читање, слушање и анализа на текст

*Цел на активносѝ:* Да се развијат вештини за прифатлив начин на комуникација, да се стекнат вештини за правење разлика помеѓу различни начини на комуникација, да се стекнат вештини за користење позитивен говор

*Тек на активносѝ:* Обучувачот има подготвен текст кој им го чита на слушателите: Слушајте внимателно што ќе ви прочитам. Беше прекрасен есенски ден. Децата си играа на една лединка. Дамјан, Иле и Петар беа занесени во својата игра. Откако се изморија, застапаа да се одморат, но Иле не мируваше. Им рече на другарите: Ајде да одиме кај мене дома. Имам прекрасни видеоигри. Ќе се натпреваруваме. Дамјан налутено одговори: Од каде сега тоа? Се договоривме да играме надвор. Гласот му беше налутен, а со нозете нервозно шутираше камчиња. Петар ја спушти главата. Не му се допадна ниту предлогот од Иле, ниту лутината на Дамјан. Но не рече ништо, само молчеше со наведната глава. Му беше непријатно, а дланките му се испотија. Дамјан уште поналутено продолжи да вика: секогаш ли треба да го правиме тоа што ти сакаш? Со телото тргна кон Иле и го оттурна со рацете. Петар почна да прави чекори наназад, не гледајќи во другарите. На крај се огласи Иле: Добро, во ред, јас

само предложив да играме нешто друго. Не сакав да навредам никого. Јас се изморив од оваа игра, па затоа предложив да играме видеоигри. Јас не сакам повеќе да ја играм оваа игра, наместо тоа ајде да правиме нешто друго? Можеби ќе се одлучиме да одиме на прошетка. Јас не се чувствувам добро ако некој прави нешто што не сака. Јас би бил среќен ако правиме работи кои сите ги сакаме. Гласот му беше смирен, со очите ги бараше погледите на своите другари. И Петар и Дамјан го погледнаа својот другар. Заедно заминаа на прошетка.

Следува разговор со учесниците: Кои деца учествуваа во играта? Што предложил Иле? Што одговорил Дамјан? Што одговорил Петар? Како му се обратил Дамјан на Иле? Како се однесувал кога му одговарал? Како му се обратил Петар на Иле? Како се однесувал тој кон него? Како Иле им се обратил на крај на своите другари? Како притоа се однесувал кон нив? Дали другарите постигнале договор за тоа што следно ќе прават? Кој на другарите им понудил избор? Дали Петар го кажал своето мислење? Дали тој кажал што сака да прави? Дали Дамјан кажал што сака да прави? Чиe однесување ви се допадна?

На учесниците им се поделуваат картички со глушец, тигар и лисица на нив. Од нив се бара да ги постават под ликовите на децата, при што треба да постават под секој лик по една картичка. Притоа треба да внимаваат ликот на животното да одговара на постапките на детето. Се поставуваат прашања: Каков е глушецот? Како се однесува тигарот? Како се однесува лисицата? После тоа се оставаат да ги постават на соодветното место. После завршувањето на задачата се прашува: Зошто картичката со ликот на животното ја ставиле токму тука. Се очекува да има и грешки. Поради тоа се води дискусија. На крај се прашува: Како им се обраќал Иле на другарите? Што тој точно им рекол на крајот? Се заклучува дека ниту однесувањето на Петар, ниту на Дамјан било во ред. Ниту еден од нив не кажал што мисли, или што сака. Едниот се исплашил, другиот бил насилен. Само Иле умеел да каже што сака, но и да предложи сите да се договорот што сите сакаат да прават.

Насоки за обучувачот: Целта на текстот е да се развијат вештини за користење ненасилна комуникација, или таканаречена асертивност. Исто така целта е да се направи разлика помеѓу однесување кое е пасивно, но и агресивно. Воедно децата треба да разберат дека ниту пасивното, ниту агресивното однесување не водат кон постигнување договор. При ова не се мисли само на вербалната комуникација која е карактеристична за овие видови изразување, туку и чувствата кои се за нив својствени, како и невербалната комуникација која притоа се демонстрира. Исто така целта е да се совладува начинот на комуникација кој се состои во упатување на ЈАС пораки, со кои се искажува своето мислење, став, потреби и желби. Воедно се учи и начинот на кој човек е спремен да направи компромис и на другите да им остави можност за избор.

**ПРОТОКОЛ ЗА СУБМОДУЛ БРОЈ 9:  
АКТИВНОСТИ ЗА РАЗВОЈ НА ЕМОЦИОНАЛНИТЕ  
ВЕШТИНИ**

**Време на реализација:** 60 мин. (1 час)

**Средства и материјали за активности:**

**Симбол за видови активности**

Активност бр. 1: Power Point презентација

Активност бр. 2: „АОМ“

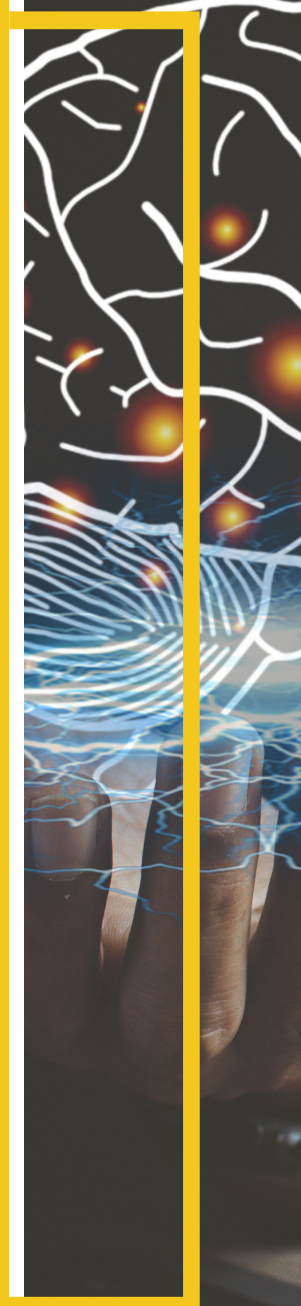
Активност бр. 3: „Договор“

**Материјал за наставник/предавач:**

Power Point презентација

**Работен материјал за учесниците:**

**Додатен материјал за учесниците:**



## АКТИВНОСТИ ЗА РАЗВОЈ НА ЕМОЦИОНАЛНИТЕ ВЕШТИНИ

### ТЕК НА АКТИВНОСТИТЕ

POWER POINT презентација

РУЛЕР:

1. Препознавање на емоциите, самосвест
2. Разбирање на емоциите
3. Именување на емоциите
4. Изразување на емоциите
5. Патека за регулирање на емоциите, самоводење, справување со стрес

### Емпатија

Техники за поучување на емоционалните вештини: утрински поздрави, куќа на мозокот, вежби за растегнување и релаксација, вежби за дишење, тапкање, волшебни шишиња, АОУМ, самосакање (огледало), сензорна патека, круг на доверба, дневник, исто како мене, позитивен говор и ритуали како предуслови за правилен емоционален развој, искажување на благодарност.

### „АОМ“

*Вид на активност:* Вежба за смирување

*Тек на активност:* На децата им појаснуваме како ќе ја правиме вежбата, со цел да се смириме и подготвиме за учење: Седнете со исправен грб. Доколку сте на столче нозете ги поставувате на земја по целата површина на стапалото. Задникот е поставен до крај на делот за седење и е допрен до наклонот на столчето.

Доколку седите на земја нозете се во позиција на лотос, вкрстени.

Грбот е исправен, рамената се опуштени, вилицата опуштена.

Дланките се ставени на бедрата, отворени нагоре.

Додека ги изговараме буквите АУМ јазикот е комплетно опуштен и не го користиме.

Од почетокот почнуваме со буквата А и ја отвораме устата, а потоа со У полека ја затвораме и со М комплетно ја затвораме устата (слично како кога зеваме).

Кога вдишуваме секогаш земеме воздух преку нос, а го издишуваме преку уста.

Кога ја изговараме буквата А.

*Насоки за обучувачој:* На децата им ја појаснува вежбата со зборови кои тие можат да ги разберат, значи не користиме стручна терминологија, туку терминологија која тие ја разбираат. На пример наместо: Ке почувствуваме вибрации во делот на стомакот, поточно под папокот и вибрациите ќе се движат кон горниот дел на телото и рацете, ќе им речеме во стомакот ќе ни летаат пеперутки. Со овај дел од вежбата почнуваме со активирање на Вагус нервот којшто го опфаќа системот за варење и регулација на системот за празнење на телото.

Кога преминуваме на буквата У (која ќе звучи како О, но поради тоа што не го користиме јазикот звукот е помеѓу буквите У и О), вибрацијата која ќе ја почувствуваме кога ја изговараме буквата У е во делот на градниот кош поточно почнува од стернумот па оди нагоре.

Оваа вибрација делува на вагус нервот кој ги опфаќа кардиоваскуларниот систем, срцето и белите дробови.

Кога преминуваме на буквата М, устата ја затвораме, но вилицата е сè уште опуштена. Вибрацијата ја чувствуваме во делот на главата почнувајќи од грлото па нагоре.

Оваа практика ја повторуваме најмалку 3 пати, но може да продолжите до 7 или 12 пати.

Кога ќе завршите со практикувањето останете да седите уште една минута со целосно внимание на здивот. Дишете нежно преку нос и обрнете внимание на поинаквите сензации во телото, кои само ги забележувате, но не ги анализирате.

Дајте си време и уживајте во процесот.

## „ТАПКАЊЕ“

*Вид на активност:* Вежба за смирување, справување со стрес

*Тек на активност:* На учесниците им прикажуваме снимен материјал за тоа како се изведува техниката. Потоа со учесниците ја анализираме истата.

*Насоки за обучувачој:* На децата им велиме дека е сосема во ред некогаш да се биде исплашен, премногу возбуден, налутен, вознемирен, загрижен. Им кажуваме дека сега ќе научиме како сами себе си можеме да се смириме, секогаш кога мислиме дека тоа ни треба. За таа цел користиме зборови и допираме делови од нашето тело. На децата им покажуваме како тоа треба да го прават: Најнапред се почнува со рацете, потоа се тапкаат веѓите, па слепоочниците, над устата, па брадата, градите, гушкање под мишките и на крај главата. Додека им зборуваме и покажуваме како да се прави, од децата бараме да ги повторуваат нашите движења. Тоа го повторуваме неколку пати, сè додека увидеме дека децата добро го совладуваат тапкањето. Потоа им кажуваме дека со оваа игра ние ќе си се охрабриме себе си, ќе си се смириме и за да го направиме тоа на интересен начин може да си кажуваме зборови, на пример: Раце мои вредни, погледнете ги моите веѓи, разбудете го мозокот да размислува, очи мои најсјај-

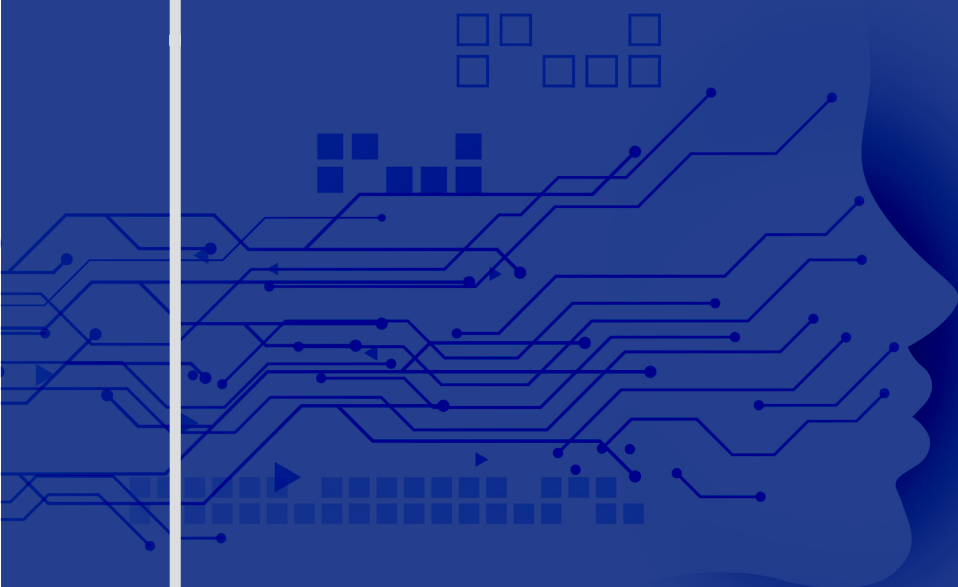
ни, погледни колку си убав/а, усто моја насмеана, брадо моја румена, кажете ми дека ќе бидам среќен/а, зошто кога сум среќен, срцето ми е полно со љубов. Прегрни се дете ти и биди среќно. Еј главо моја запомни дека јас ќе бидам среќно дете (два пати).

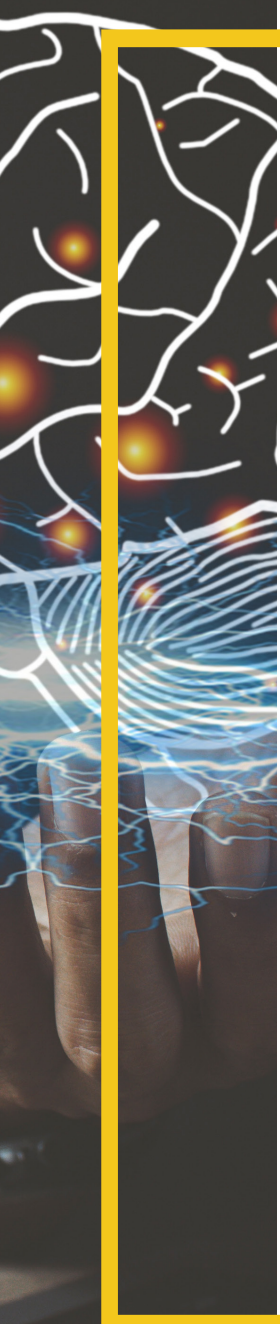




# МОДУЛ 3:

СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ





## 1. СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ

### ЦЕЛИ НА ПРОГРАМАТА:

#### Основна цел:

Зајакнување на професионалните компетенции на воспитувачите во планирање и реализација на современа настава, согласно потребите на децата од предучилишна возраст, т.е. да им се помогне да ги разберат и да управуваат со своите емоции, чувствуваат и покажат емпатија кон другите, воспостават здрави односи, поставуваат позитивни цели и да донесуваат одговорни одлуки.

#### Посебни цели:

Градење компетенции за идентификација на пристапи кои промовираат социјално и емоционално учење и развој на деца од предучилишна и рана училишна возраст.

Развивање способности и вештини за планирање и реализација на активности, пристапи насочени кон социјално и емоционално учење преку игра, уметност и литература.

### СОДРЖИНА:

1. Социоемоционално учење преку игра
2. Социоемоционално учење преку уметност
3. Социоемоционално учење преку литература

### МЕТОДОЛОГИЈА:

Покрај стекнувањето на знаењето за улогата и влијанието на играта, уметноста и литературата во развивање на социоемоционалното учење и развој на деца од предучилишна и рана училишна возраст, акцентот на ова програма се става на стекнување способности и вештини за дизајнирање и реализација на активности со пристапи насочени кон социјално и емоционално учење и развој.

Секој модул ќе биде структуриран во три сегменти со свое функционално значење, каде користените примери на добри практики, материјали, методи, форми и техники на работа ќе овозможат појаснување и моделирање стимулативна средина за социоемоционален развој на децата.

## ВОВЕД

Постоечката литература *социјално емоционално учење* го подразбира како методологија која им помага на учениците од сите возрасти подобро да ги разберат и почувствуваат своите емоции, како и да покажат емпатија кон другите. Покрај креирање околности за донесување позитивни и одговорни одлуки, овие вештини претставуваат основа за создавање рамки за постигнување на нивните цели и за градење позитивни односи со другите.

Специфичните вештини, навики и начин на размислување како основа на социјалната компетентност во првите пет години се поврзани со емоционалната благосостојба, истите диктираат способност за функционално приспособување во училиштето и се „клучни за успехот и достигнувањата на децата во нивниот приватен и професионален живот“ (Такшиќ и Смојвер-Ажиќ, 2016).

Како растат и се развиваат, децата постепено учат кои однесувања и манири треба да ги научат за да бидат социјално прифатени, и кои однесувања се сметаат за неприфатливи. Тие се природно високосоцијални. Но, додека некои деца овие вештини ги совладуваат природно, на некои деца може да им треба повеќе време, помош и охрабрување. Ова поддршка за развој гради цврста основа која ќе им помогне при успешното управување на емоциите во различни ситуации, при однесувањата и односите кон другите.

Градењето на овие вештини и навики се случува природно преку фузија на пристапи и стратегии наменети на СЕУ. Според Ериксон за справување со „психосоцијална криза“, пожелно е градење добра основа пред да се започне следната фаза. Во архитектонска смисла усвојувањето на социоемоционални вештини во одредена фаза е исто како и суштинското значење од основата на куќата за првиот кат, и здравата структура на секој нареден кат.

Пред справување на четвртата од осумте фази на Ериксон на СЕУ и развој кој го опфаќа поврзувањето на детето со врсниците, вклучување на тимската игра/задача структурирана со правила, совладување на автономијата и трудољубивоста, самоконтролата и самодисциплината, детето треба успешно да ги помине трите фази кои се развиваат во првите години од детство. Хронолошки, во периодот од првите 2 години детето развива доверба, сигурност и оптимизам. Во втората психосоцијална криза која се јавува во раното детство (2-3½ до 4 години), според Ериксон се развива автономија на учење наспроти срам. Детето развива чувство на сигурност и контрола, и автономија која не е целосно синоним за сигурно самопоседување, иницијатива и независност. Во третата психосоцијална фаза или наречената „доба за играње“, (од околу 3½ до влез во основно училиште), здраво развиеното дете со-

работува со други, води и следи, ги проширува своите вештини преку активни игри и активности, поседува насочена фантазија и друго.

За здрав и успешен премин на овие фази, студиите покажуваат зголемување на податоците за постигнувањата на учениците за децата кои учат СЕ-вештини во нивните програми за предучилишна и рана училишна возраст. Пребарувањето за најдобри начини за постигнување на ова цел, односно преминот од беспомошна детска состојба, но егоцентрична, до возрастно разумна состојба несомнено дека е тешка и сложена мисија. Затоа ќе се претставуваат пристапи каде ќе нагласуваат различни стратегии и активности за градење СЕ-вештини, од правила за сигурност и љубезност до начини да се изгради позитивна заедница во училиницата.

## 1. СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ ПРЕКУ ИГРА

### Специфични цели на субмодулот:

- Стекнување знаења за влијанието на играта во емоционалниот раст на детето, градење самодоверба и почит; експериментирање и ослободување на несаканите емоции; истражување на нивните чувства, односно развивање самодисциплина;
- Развивање способности и вештини во планирање и реализација на активности, пристапи насочени кон социјално и емоционално учење преку игра кои го покриваат социјалниот и емоционалниот аспект.

---

**Потребен материјал:** цвет, свеќа, тркало на емоции, слики на лик од слушната приказна, топка, сензорно шишенце, алатки и материјали за цртање и моделирање

**Време на реализација:** 45 мин.

---

## СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ ПРЕКУ ИГРА

*Играјќа е работја на дейешто. Египсијвена работја на дейешто е играјќа, а целта на неговата игра е создавање на човекош - Марија Монтесори*

Поимите *учење* и *игра* долго време беа толкувани одделно. Но, резултатите на многуте истражувања ја извлекоа границата и нивното појаснување како меѓусебно зависни дејствија. Учењето произлегува од секоја форма на игра и се смета дека овие два концепта се нераскинлива целина (Маја Љубетиќ, et al, 2020). Децата го интегрираат процесот на играње и учење, не правејќи разлика затоа што не се грижат за терминологијата - играње или учење сè додека се заинтересирани и исполнети со процесот (Pyle & Bigelow, 2015).

Сè поголем број на серија научни докази, покажуваат дека игровните активности кај децата делуваат во развојот на целокупната архитектура на мозокот, и „според психоаналитичката теорија имаат терапевтско влијание врз детето“ (емоционален развој 2013). Игрите во животот на децата претставуваат извор на пријатни емоции, радост и задоволство. Децата вклучени во игри и учење засновано на игра покажуваат подобро социјално однесување, се приспособливи во различни ситуации, покооперативни и пријателски расположени, внимателни, имаат доверба и самодоверба, и се со повисока социјална компетентност.

Покрај тоа што го зазема централното место како генератор на позитивни емоции, играта овозможува когнитивно, критичко размислување и поттикнување моторни вештини кај децата. Преку ова активност се учат да практикуваат имплицитни социоемоционални вештини, како: чекање ред, ги контролираат нивните импулси и како да победат и губат на културен начин, а тоа е развој на целата личност како стабилна структура, начин на размислување, чувство и однесување како индивидуа (Махмутовик, 2013).

Играта е доминантна активност на раната и предучилишна возраст. Преку овој процес децата учат да комуницираат и соработуваат, да ги формираат, продлабочуваат и одржуваат позитивните односи меѓу себе, а како што растат се поттикнува покомплексен социјален и емоционален развој.

Доброосмислените игри, организирани на места каде влијае опуштена, позитивна, поддржувачка и стимулирачка атмосфера ќе придонесат да се оствари вредноста на играта во функција на социоемоционален развој. Позитивното игрово сценарио организирано од наставникот ќе создаде можност за развој на самосвеста, самоуправувањето, социјалната свест, вештините за врските и одговорното одлучување.

За да се интегрира и промовира социоемоционално учење и развој, наставникот е должен да осмисли игри кои ќе ги опфатат овие компоненти бидејќи играта за децата претставува состојба која е фокусирана на забавното искуство, а помалку на постигнување одредена цел (Миљковиќ, Ѓурановиќ и Видиќ, 2019, стр. 206).

Водејќи се од целите, просторот и другите релевантни фактори за избор, играта е дефинирана како целна активност во контекст на развивање на социоемоционалното учење и развој, која може да се организира кооперативно (во интеракција со други деца или возрасни), самостојно, или паралелно (иста индивидуална активност или игра со иста играчка како децата околу нив). Елкинд (Elkind, 2008), ги нагласува придобивките од играта кои се суштински за способноста да се измислува, да се развие љубопитноста, имагинацијата и творечката способност да дејствува во совладување на некој проблем.

Следните активности кои се препорачува да се интегрираат низ сите програмски подрачја се игри кои опфаќаат индивидуално или социјалното учење, и тоа: одговорност, самопочит и почит кон другите, емпатија, искреност, иницијатива, самонасочување и независност, љубопитност, внимание и фокусираност, издржливост, истрајност, креативност во размислувањето, соработка, развивање толеранција,

препознавање и разбирање на сопствените и туѓите чувства, управување и изразување емоции, решавање проблем и сл.

Важно е децата да ги искушат сите видови игра, но заедничката игра има посебна улога како средство на соработка и развивање разновидни социјални вештини. Како што децата постепено учат како да играат и да работат заедно со заеднички интерес односно за заедничка цел споделуваат идеи, вештини, знаења, искуства при кои откриваат и почнуваат да ги препознаваат придобивките од заедничката работа.

## ПОЗНАТИ ИГРИ КОИ НАОЃААТ ПРИМЕНА ВО ПРЕДУЧИЛИШНИ ПРОСТОРИИ

- Игри за релаксација (вежби за дишење, истегнување и движења на делови на телото кои ќе им помогнат на децата да вежбаат за да го подобрат расположението, да се опуштат и да ги намалат негативните симптоми). Пример техника за смирувачко дишење: Во едната рака држете цвет, а во другата свеќа (слика). Кога ќе им го покажувате цветот, ќе побарате од нив да го вдишат убавиот мирис од цветот. Кога ќе им ја покажете свеќата ќе побарате од децата да издишат, но да не го гасат огнот. Со цел да се вежба дишењето, ќе повториме неколку пати.
- Игри за самопознавање/самосвест (активности за препознавање на силните страни, најдобрите пет позитивни квалитети, препознавање на чувствата, кои активности ги прави да се осетат, а кои да научат најдобро препознавање на активности или дејствија кои овозможиле да успеат во нешто). Пример на активност: Децата во ред вртат во тркалото на емоции. Откако тркалото ќе запре на одредено прашање кое ќе го прочита наставничката, детето ќе одговори. Можни прашања на тркалото: Кога се чувствуваш сакан? Што те прави тажен? Што правиш да го намалиш гневот?...
- За развој на сетилна осетливост (игри со имитација или пантомима за разбирање и комуницирање преку невербални движења, реакција при звучни, тактилни или визуелни сигнали). Пример на активност: Секое дете ќе добие слика на лик од слушната приказна. Тој/таа треба да го имитира ликот за другите деца да го препознаваат. Забелешка: Се одбира лик каде јасно може да го имитираат изразот на лицето, како: Веселко, пргавото или срамежливото џуце, принцот, маќеата....
- Игри за толеранција (изложување на разновидни активности со присуство на различно национално или културно потекло и во активности каде ќе бидат истакнати други различности. Овој пристап ќе им помогне да ги прифатат различностите, да толерираат, да ги откријат индивидуалните способности и ограничувања во однос на врсничкињата. Пример на активност: *Те сакам зашто...* Децата се редат на круг. Едно дете држи топка во рака. Наставникот пушта музика. Додека трае музиката, децата ја додаваат топката од рака на рака. Наставникот ја запира музиката, а топката останува во раката на еден

ученик. Детето со топка во рака треба да даде изјава со тоа да каже зошто сака да биде со него/неа во училница. Се фокусираме да наведат промени. На пр. „Те сакам во мојата група бидејќи си повисок од мене“, „Те сакам во мојата група бидејќи имаш долга коса“...

- Игри за надминување негативни чувства (создавање разиграни ситуации каде што ќе можат да вежбаат справување со минливи разочарувања и справување со истите на позитивен и конструктивен начин. Овој вид на игри ќе им помогне на децата да развијат издржливост и отпорност). Пример на активност: Детето преминува одредено време до аголот за смирување (претходно треба да биде одреден агол во просторијата каде секој може да се повлече да се смири). Во аголот може да се смири гледајќи сензорно шишенце, да црта, слуша музика...
- Игри со натпреварувачки карактер (најпреферираниот вид на игри на децата им помага да научат да се справуваат со притисок, учат да прифаќаат победа и благодатно да се справуваат со поразот, да вложуваат сè од себе, учат да соработуваат со другите и почитување на противникот, позитивно ривалство, учат самодисциплина и самоверба, и слично.) Пример на активност: *Заспани лавови*. Важно е децата да научат како да останат фокусирани и покрај одвлекувањето на вниманието. За време на оваа игра од предучилишна возраст, сите деца лежат и се преправаат дека спијат. Потоа, едно дете оди меѓу групата (без да допира никого, обидувајќи се да ги убеди децата да реагираат и да ги отворат очите. За да останат „заспани“, децата треба да се фокусираат на тоа да не мрдаат - без разлика како нивните врсници се обидуваат да им го одвлечат вниманието. Последното дете кое сепак изгледа како да „спие“ е победникот.

## 2. СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ ПРЕКУ УМЕТНОСТ

### Специфични цели на субмодулот:

- Стекнување знаења за улогата и можноста што ја нуди уметноста во социоемоционалниот раст на детето;
- Развивање способности и вештини за дизајнирање активности и пристапи каде децата преку уметничка форма ќе ги обработат и изразуваат своите емоции;
- Оспособување за дизајнирање пристап каде преку креативност ќе ја развијат самосвеста, социјалната свест и ќе создадат позитивни меѓусебни односи.

**Потребен материјал:** Материјали за цртање и моделирање, дрвена лажица, текстил, хартија, волница, ножици, аудиоопрема

**Време на реализација:** 45 мин.

Низ постоечката истражувачка, психолошка и педагошка литература евидентно е верувањето и ставот за позитивниот ефект кој го имаат уметностите врз социјално-емоционалниот развој на децата. Уметничките дисциплини вклучуваат музика, танц, театар, визуелни уметности, литературни уметности и медиумски уметности кои се поврзани со низа позитивни резултати, вклучително просоцијални вештини и емоционална регулација.

Активното ангажирање во уметноста освен што дава пософистицирани социјални вештини, дава позитивни резултати во тоа како ги интернализираме и екстернализираме емоциите. Уметноста влијае врз можноста за споделување и соработка, намалена срамежливост, анксиозност и агресивно однесување. Овие чувства и емоции се контролирани и изразени на продуктивен начин, односно тие се преобразуваат во уметност.

И не само тоа, овој домен вклучува чувство на достигнување и гордост кај децата. Се зголемува нивната самодоверба, се поттикнува креативноста, а исто така детето ќе научи да донесува правилни и ефективни одлуки со соочување и решавање уметнички предизвици. Уметноста е јазик на внатрешноста, превод на чувствата и емоциите во уметничка форма.

## ПРИМЕРИ НА УЧЕНИЧКИ АКТИВНОСТИ КОИ ГО ПОДДРЖУВААТ СОЦИЈАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНОТО УЧЕЊЕ

- *Уметности со чкртаници* – Побарајте од децата како да држат една или повеќе алатки за цртање (боички, маркери,...) и да чкртаат по празен лист хартија, дозволувајќи им на нивните емоции да излезат на хартијата. Чкртаната хартија може да се употреби како корица за книга, обележувачи или украсен висечки банер.
- *Мојот суйерријашел* - Децата се замолени да цртаат лице на преферирано суштество (мачка, диносаурус, еднорог...). Со тоа „лице“ може да разговараат или да споделат нешто. Суперпријателот може да се изработи со дрвена лажица, текстил, хартија, волница и др.
- *Јас сум (автјоиртреј)* - Децата цртаат и обојуваат автопортрет. Се бара од нив да обрнуваат внимание на нивните карактеристични црти. Тоа ќе им се овозможи подобро да разберат што ги прави уникатни. Секој си го претставува автопортретот и нагласува што го прави неверојатен со моќни изјави.
- *Збрчкани срца* - Учениците отсекуваат срце од хартија и потоа го збрчкуваат. Потоа, започнете разговор за размислување користејќи ја фразата: „Пред да зборувате, размислете и бидете паметни, тешко е да го поправите збрчкано срце“.
- *Емоционално тиркало во боја* - Зборувајте со учениците за врската помеѓу боите и емоциите. Прашајте: „Како ве прави да се чувствувате црвената боја? Што е со сината? Користејќи ги овие емоционални врски, учениците



нека создадат уметничка претстава на тркало во боја или на виножито што се однесува на овие емоционални врски.

- *Штом си среќен* - Научете ги вашите ученици да ја пеат и да реагираат на ова песничка „Штом си среќен“. Исто така, најдете сценарија за играње улоги и прашања за размислување.
- *Песнички* за социјално-емоционално учење и развој: „Сакам да си играм“; „Другари сме, знај“.
- *Крајски приказни* за социјално-емоционално учење и развој: Во светот на емоциите: Обој ги емоциите; Емоции во шише; Семеен албум; Дневник на убавите нешта; Ручек полн љубов и други.

### 3. СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ ПРЕКУ ЛИТЕРАТУРА

#### Специфични цели на субмодулот:

- Стекнување знаења за влијанието на литературата за разбирање и управување на личните емоции, чувствување и изразување емпатија, воспоставување и одржување позитивни односи и донесување одговорни одлуки.
- Оспособување за развивање и користење пристапи со фокус кон промоција на социјалната интеракција, развивање на комуникациските вештини и разрешување конфликти преку литература.

---

**Потребен материјал:** Детска книга

**Време на реализација:** 45 мин.

---

Децата уживаат во слушање прикази, а книгата е извор на емоции. Ликовите во нив често пати отсликуваат реални ситуации од животот. Поради овие причини се вели дека литературата нуди порта за социјално-емоционално учење во училишната средина.

Евидентни се безброј факти кои ги докажуваат важноста и влијанието на литературата во зголемувањето на нивото на социоемоционалниот развој. Во тек на читање или раскажување на децата им се всадуваат доблести кои ќе ги следат понатаму во животот. Им се всадуваат вредни лекции за мудроста, чесноста, добрината, толеранцијата, другарството и други животни вредности. Приказните им помагаат фокусирано да следат, ја поттикнуваат фантазијата на децата додека се развива приказната, ја зголемуваат креативноста и способноста за изразување, ги поттикнуваат да ги соопштат своите мисли, чувства и идеи, им се изострува меморијата и друго.

Литературата децата ги учи да бидат активни слушатели, внимателни и потрпеливи додека некој чита или зборува. Се подобрува академската перформанса и однесувањето во класот. При идентификација со ликовите на прочитаното, децата

не само што ги анализираат нивните емоции, туку развиваат поголемо разбирање на сопствените чувства.

Со оглед на овие придобивки, наставниците треба да ги водат децата умешно кон овие води. Паралелно со фактот дека литературата ќе им овозможува соочување со значењето вградено во пишаниот збор, внимателно избраните книги ќе ја продлабочат и зголемат перцепцијата и разбирањето, а воедно ќе им пренесат на децата значајни пораки.

## ПРЕДЛОГ-АКТИВНОСТИ И СТРАТЕГИИ ЗА ПРИМЕНА

За постигнување на овие навидум едноставни цели, наставникот применува широк спектар на стратегии. Поставувањето прашања во текот на читањето рефлектира активно социоемоционално описменување. Истите се потпираат на когнитивни и метакогнитивни стратегии и се поставуваат со цел да се создаде ментална слика. Поставувањето прашања засновани на СЕ-учење и развој во различни фази од процесот на читање влијае на социјалната и емоционалната интелигенција на учениците.

Користејќи книги, на децата може да им поставиме добро структурирани прашања пред, во тек и по читање/раскажување. Прашањата засновани на СЕ-учење треба да бидат насочени кон развој на овие вештини и навики. Пример, на место:

Зошто макеата не ѝ дозволуваше на Пепелашка да оди на бал?, да се поставува прашање за емоциите на главниот лик: Како се чувствувааше Пепелашка кога...?

Прашањата може да се предвидувачки кои се поставуваат пред читање. Можни прашања: *Врз основа на илустрацијата, каква емоција мислиш дека ликовите ќе почувствуваат најсилно во некој на приказната? Среќа? Тага? Страв? Љубов? Луѓина... или Какви имиња имаат цуцињата на Снежана според изгледот?* (Веселко, Посан...)

Во текот на читање/раскажување може да се поставуваат фактички или кохерентни прашања. Пример на прашања: *Идентификувајте какви емоции чувствува главниот лик? Како главниот лик ги изразува своите емоции? Дали емоциите се изразуваат на здрав и продуктивен начин? Дали се согласувате со приказната на ликовите?*

Во текот на читањето може да паузираме. Во тоа време бараме децата да размислат за сопствените емоции. Пример: *Дали сите имале слични емоции? Кога сите имале слична или спротивна емоција? Која е причината за чувствување на ова емоција? Како би се чувствувале кога би биле во истата ситуација како главниот лик? Зошто? Дали се променија вашите емоции во некој на приказната? Што чувствувате кога...?*

Нивните емоции децата може да ги претстават на различни начини. Пример, да ја кренат раката или картата со сина боја ако се чувствуваат среќни во тек на читањето, да кренат емотикони соодветни на актуелното чувство...

На крај на прочитаната приказна децата се поттикнуваат да размислуваат за емотивниот развој на ликовите, а исто така и за нивниот развој. Можни поттикнувања: *Какви емоции чувствувате сега? Зошто се чувствувате така? Дали имате исти или различни чувства? Кое алтернативно решение за конфликтот би можело да функционира подобро?*

По завршување на читање, т.е. по резимирање на прочитаното, децата ќе може да ја креираат врската помеѓу емоциите и постапките на ликот, да ги самомониторираат сопствените емоции, идентификуваат различни општествени норми.

За да се постигнат овие цели, треба да започнеме со книга и активност која ќе рефлектира на зајакнување на меѓусебните врски во нивните животи, со книга што буди чувство на љубов, среќа, толеранција... Да се избере наслов каде различноста е предност, а вашата занимална е место каде сите срца се сплотени.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

Bredenkamp S., Copple C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Revised ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children

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

Haggerty, K., Elgin, J. & Woolley, A., (2011): *Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth*, Seattle: Social Development Research Group, University of Washington.

Klarin, M., (2017), *Psihologija dječje igre*, Zadar, Sveučilište u Zadru.

Maja Ljubetic, et al, (2020), *Social and Emotional Learning and Play in Early Years, Educational Reforms Worldwide BCES Conference Books, 2020, Volume 18*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society

Mahmutović, A., (2013), *Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta*. *Metodički obzori*, 8(18), 21-33.

Miljković, D., Đuranović, M. & Vidić, T., (2019): *Odgoj i obrazovanje: iz teorije u praksu*, Zagreb: IEP-D2 & Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Munjas Samarin, R. & Takšić, V., (2009), *Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata*, *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-371.

Pyle, A. & Bigelow, A., (2015), *Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms*, *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393.

Orenstein, Gabriel A.; Lewis, Lindsay (2021), "Eriksons Stages of Psychosocial Development", StatPearls, Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, PMID 32310556, retrieved 2021-07-06

Rajić, V. & Petrović-Sočo, B., (2015), Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. Školski vjesnik, 64(4), 603-620.

Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A., (2008), The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood, Scandinavian Journal of Educational Research, 52(6), 623-641.

Stegelin, D. A., (2005), Making the Case for Play Policy: Research-Based Reasons to Support Play-Based Environments. Young Children, 60(2), 1-22.

Uyanik, G., Arslan Ciftci, H., Unsal, O., Kilic, Z. & Degirmenci, S. (2018), Analysing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills. Croatian Journal of Education, 20(Sp.Ed.3), 243-257.

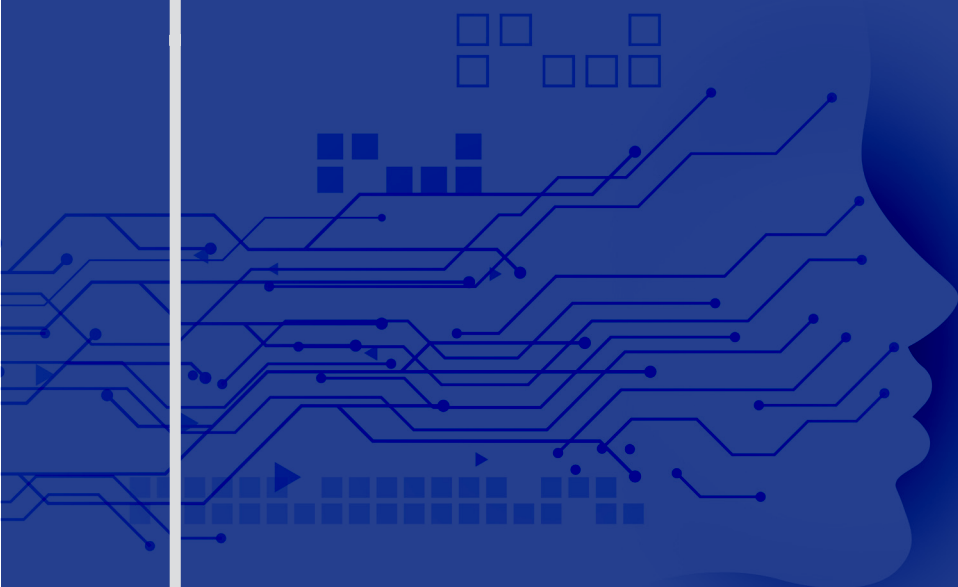
Zhou, M. & Ee, J. (2012), Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ), The International Journal of Emotional Education, 4(2), 27-42.

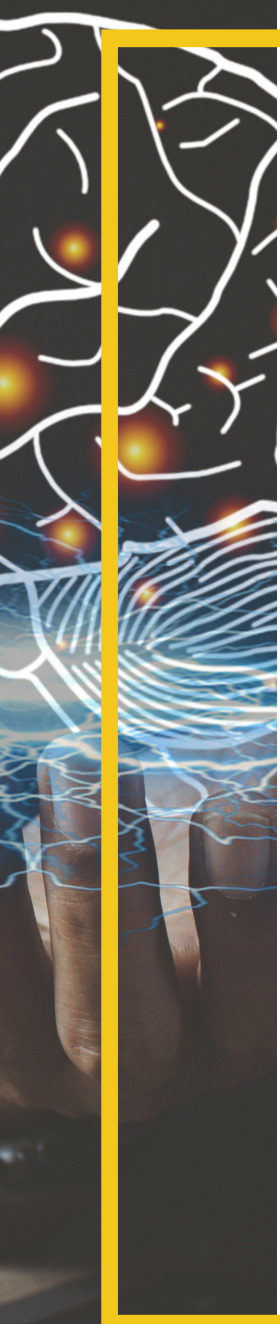


# МОДУЛ 4:

## КОМУНИКАЦИЈАТА КАКО ЕМОЦИОНАЛЕН И СОЦИЈАЛЕН ФЕНОМЕН

проф. д-р Татјана Котева-Мојсовска;  
проф. д-р Флорина Шеху





## ВОВЕД ВО МОДУЛОТ:

Модулот „Комуникацијата како емоционален и социјален феномен“ се однесува на улогата, значењето и примената на комуникацијата и на комуникациските техники и вештини во процесите на социоемоционалното учење во раниот детски развој, имајќи ги притоа предвид и ефектите врз одредени аспекти од развојот на детската личност.

Комуникацијата претставува алатка за развивање и одржување позитивни односи во средината. Таа се определува како односна релација која во својата основа ги има меѓучовечките интеракции. Нејзината правилна употреба обезбедува позитивен влез во социјални интеракции и овозможува социоемоционално учење и градење сопствени стратегии за таа цел. Истовремено, добрата комуникација обезбедува откривање, изразување, задоволување и разбирање на личните потенцијали и потенцијалите на околината со што се гради самостојноста и се формира односот кон себе и кон средината. На тој начин, преку комуникацијата и интеракциите, единката ја развива и постојано ја усовршува својата емоционална и социјална димензија.

## ЦЕЛИ НА МОДУЛОТ:

- Да се разбере значењето на комуникацијата во развојот на самостојноста, оригиналноста и автономноста во полза на позитивни социоемоционални односи.
- Да се разбере и да се применува комуникацијата и комуникациските техники како алатка за социоемоционално учење и за развој на лични особини кои се одговорни за позитивна самоперцепција, социјална перцепција и саморазвој.
- Да се развијат компетенции за користење, вреднување и негување на комуникацијата во одржувањето позитивни и просоцијални односи во средината.

- Да се научат, да се разберат и да се применат комуникациски вештини кои создаваат социоемоционална благосостојба.

## СОДРЖИНА:

**ВОДЕД:** Улогата на комуникацијата и интеракциите во стимулирање на социоемоционалното учење и развој - **20 мин.**

**Субмодул 1:** Интерактивни модели на учење и социоемоционален развој - **60 мин.**

**Субмодул 2:** Самоперцепција, социјална перцепција и саморазвој - **60 мин.**

**Субмодул 3:** Комуникација, интеракции и просоцијално однесување - **60 мин.**

**Субмодул 4:** Социоемоционално учење во ерата на дигиталната комуникација - **60 мин.**

**Формативна евалуација - 20 мин.**

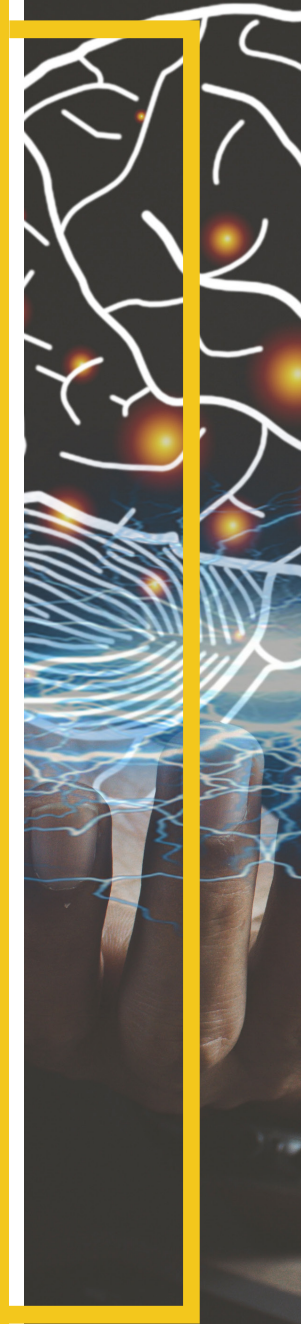
## ФОРМИ НА РЕАЛИЗАЦИЈА (Активности)

Power point презентации и предавања; Видеопрезентации; Дискусии; Работилници – во групи, во парови и индивидуални; Дебати; Донесување заклучоци; Евалуација. **Активностите ќе се реализираат наизменично**

**МАТЕРИЈАЛ ЗА ПРЕДАВАЧ:** Power point презентација (ПП-презентација), видеопрезентација, текстови со авторско право.

**МАТЕРИЈАЛ ЗА УЧЕСНИЦИ:** Печатен работен материјал и додатен материјал од работилниците.

**СРЕДСТВА И МАТЕРИЈАЛИ ЗА АКТИВНОСТИ:** листови А4 бели и во боја, фломастери, селотејп, лепак, маркери, флип-чарт листови, налепници, пластелин и друг пластичен и природен материјал.



## СУБМОДУЛ 1

### ИНТЕРАКТИВНИ МОДЕЛИ НА УЧЕЊЕ И СОЦИОЕМОЦИОНАЛЕН РАЗВОЈ

#### ВОВЕД

Учењето е процес кој почнува од најраната возраст. Тоа се базира на детската природна љубопитност и на детските потенцијали и потреби, но истовремено треба да е организирано и насочено кон сите развојни аспекти на детската личност. Од една страна, учење кое ја развива детската индивидуалност и гради кај него сопствен учечки стил, додека од друга страна пак, учење кое холистички влијае врз целокупниот детски развој. Моделите на учење кои ги почитуваат детските разлики и кои се фокусираат на социјалната интеракција и на детската активност и самостојност во процесот на учењето, придонесуваат кон правилен развој на личната автономија, што секако, подразбира и низа карактеристики одговорни за социјалниот и емоционалниот живот на единката (самосвест, самоконтрола, сигурност и верба во себе, правилно донесување одлуки, самопочит, почит кон туѓото разбирање и сл.) За таа цел постојат неколку автономни модели на учење кои се темелат на хуманистички и холистички дискурси и кои треба да добијат приоритет во организираното воспитание и образование.

#### ЦЕЛИ:

- Стекнување знаења за интерактивни модели на автономно учење кои ги почитуваат детските разлики и придонесуваат кон развој на лична автономија
- Стекнување способности и компетенции за користење интерактивни модели на автономно учење кај децата во функција на социоемоционален развој

**ВРЕМЕТРАЕЊЕ:** 60 минути

#### АКТИВНОСТИ:

**ПП-презентација** - Учењето и неговата поврзаност со социоемоционалниот развој; Интерактивни модели и форми на учење кои го поддржуваат позитивниот социоемоционален развој; Интерак-



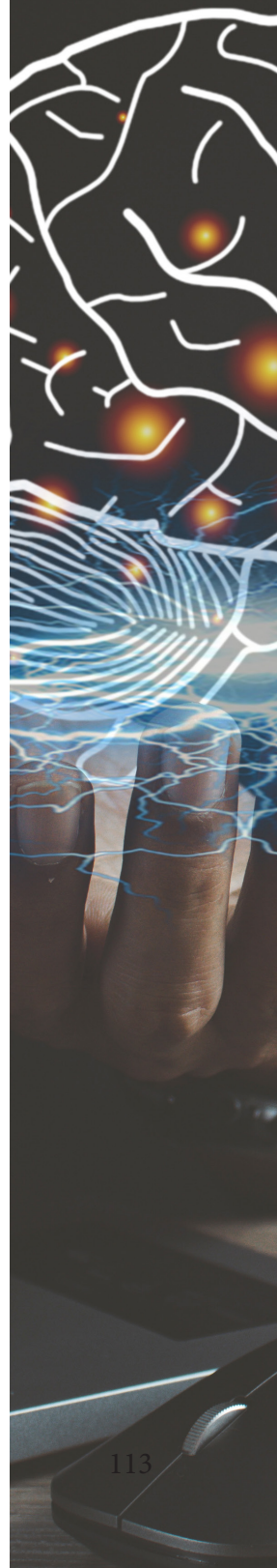
тивни модели и форми на учење кај децата базирани на интегрирано-холистички пристапи; Проектот во детското учење и развојот на самосвеста; Учење базирано на концептот на природен развој и автономија како основа за позитивни социоемоционални развојни процеси

**Работилница 1.** (во два кратки дела) „Заокружени слики“

**Работилница 2.** „Проблемот на Марко“ (Групна работа: Се решава проблемот на Марко со учењето. Исходот е да се лоцира потребата од дејствување во две насоки - насочување кон личен модел на учење и негова поврзаност со квалитетно социоемоционално учење кај Марко. Следува листа на придобивки по која се дискутира.)

**Видеопрезентација** – „Градинка/училиште на отворено“

**Активност за заокружување на знаењето:** Се проценуваат стекнатите знаења и разбирањето на материјалот од субмодулот



## СУБМОДУЛ 2

### САМОПЕРЦЕПЦИЈА, СОЦИЈАЛНА ПЕРЦЕПЦИЈА И САМОРАЗВОЈ

#### ВОВЕД

Социоемоционалното учење претставува процес кој се реализира со непосредно влијание врз емоционалните и социјалните компетенции кај детето од една страна и посредно преку создавање одредени лични особини кои ја определуваат самоперцепцијата како еден од чинителите за градење односи во средината. Самоперцепцијата влијае врз начините на кои го гледаме, толкуваме и доживуваме светот околу нас што претставува основа за односот на поединецот кон себе и кон социјалното опкружување и се поврзува со емоционалните, социјалните, бихејвиоралните и академските исходи кај него. Но од друга страна самоперцепцијата во раната возраст на детето многу често е под влијание на проценката која за него ја имаат и ја демонстрираат други лица низ интеракциите во опкружувањето. Токму од тие причини, за да се развијат особините кои ја градат позитивната социоемоционална врска на детето со себе и со околината, треба насочено да се влијае врз самоперцепцијата, социјалната перцепција и склоноста кон саморазвој кај него. Синоними на самоперцепцијата се: самопроценка, самоидентификација, самосвест, самопознавање и др.

#### ЦЕЛИ

- Согледување и разбирање на врската меѓу самоперцепцијата, социјалната перцепција и саморазвојот
- Разбирање и прифаќање на потребата од саморазвој во насока на подобра емоционална и социјална писменост
- Развивање вештини и совладување стратегии за поттикнување процес на реална самопроценка во раниот детски развој
- Совладување стратегии за развивање процес на самоперцепција кај детето кој ќе биде независен од влијанијата на околината и ќе фундаира врз вистинското себепознавање и себеприфаќање.

**ВРЕМЕТРАЕЊЕ:** 60 минути

## **АКТИВНОСТИ:**

**Бура на идеи** - „Сподели афирмативно“ (својата негативна страна ја кажуваат на афирмативен начин - „се ресетираат“ за заедничка тимска работа)

**ПП-презентација:** Вовед во самоперцепцијата и социјалната перцепција како основа за успешна интеракција со околината; Односот меѓу нив; Интерактивно-комуникациски техники за позитивна самоперцепција, Емпатијата во функција на социјалната перцепција; Саморазвојот во функција на позитивна самоперцепција и социјална перцепција.

**Работилница 1.** „Перципирај, осмисли, проектирај“ (Индивидуална и групна активност: Учесниците, според дадени задачи, запишуваат лични перцепции во кои се проектираат себе, семејството, околината и сл. Потоа во групи ги споделуваат перцепциите. Следува разговор за причините и за други можни перцепции на различните искажани проекции. Целта е да размислуваат за себе и за перцепцијата која ја имаат за другите – со сознание дека секогаш може и поинаку).

**Работилница 2.** „Опиши го пријателот“ (работа во парови - лицето кое е опишано треба да даде претпоставки како го опишале, потоа се споредуваат описите и се дискутира – се согледува односот меѓу самоперцепцијата и социјалната перцепција).



## СУБМОДУЛ 3:

### КОМУНИКАЦИЈА, ИНТЕРАКЦИИ И ПРОСОЦИЈАЛНО ОДНЕСУВАЊЕ

#### ВОВЕД

Просоцијалното однесување е комплексна појава која е фокусирана на помагање и на создавање благосостојба кај другите. Просоцијалното однесување во комуникацијата подразбира кај соговорникот да се предизвика задоволство и среќа. Овој вид на однесување бара позитивни интеракции фокусирани на лично и социјално добро. Просоцијалното однесување има значително позитивно влијание врз мотивацијата на детето/ученикот за лични, социјални и академски постигања. Со неговото правилно вклучување во комуникацијата и со интеракциите се постигнува благосостојба во општествената потесна или поширока заедница. Се смета дека просоцијалното однесување кај децата се јавува во позитивна и природна форма на реагирање кон друго лице и согласно со тоа е сосема природно овој вид однесување да се практикува низ комуникацијата и интеракцијата уште од најраната детска и раната школска возраст.

#### ЦЕЛИ

- Стекнување знаење и разбирање за потребата од просоцијалното однесување во комуникацијата и интеракциите со децата и со околината воопшто
- Стекнување способности и вештини за практикување на просоцијалното однесување во насока на општа социоемоционална благосостојба
- Стекнување вештини за поддршка и развој на особини за просоцијално однесување кај децата во раната детска и раната училишна возраст
- 

**ВРЕМЕТРАЕЊЕ:** 60 минути

## АКТИВНОСТИ:

**Бура на идеи:** Што подразбирам под поимот просоцијална комуникација?

**ПП-презентација:** Просоцијално однесување - поим; Комуникацијата, интеракциите и просоцијалното однесување; Мотиви и ефекти на просоцијално однесување; Просоцијална комуникација – модели; Техники за успешна просоцијална комуникација.

**Работилница 1.** „Силни страни на личност со просоцијално однесување“ (Работа во групи - Се изнесуваат силните страни на личност со просоцијално однесување и секој од учесниците ги бара нив кај себе – целта е да се поттикнат кон размислување за себе во насока на личен развој).

**Работилница 2.** „Подари комплимент“ (Работа во парови: Учесниците се поттикнуваат кон однесување кое го поддржува и мотивира соговорникот. По споделувањето на комплиментот се дискутира за предизвиканите емоции.)

## АЛТЕРНАТИВНО:

**Работилница 3** „Студија на случај“ (Работа во групи: Секоја група добива една случка од интеракциско-комуникациски аспект. Се разгледува случката и се решаваат неколку клучни моменти поврзани со просоцијалното однесување.)

**Активност:** За проверка на разбирањето на содржината од субмодулот



## СУБМОДУЛ 4:

### СОЦИОЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ ВО ЕРАТА НА ДИГИТАЛНАТА КОМУНИКАЦИЈА

#### ВОВЕД:

Сè поголемата дигитализација носи можности, а понекогаш и обилгаторни ситуации за учење на далечина со што не треба да се отстапи од специфичностите на современиот воспитно-образовен процес. Имено и во ситуација на дигитална комуникација има начини за виртуелно интегрирање на социоемоционалното учење во раниот детски развој.

#### ЦЕЛИ:

- Стекнување знаење за можностите на социоемоционалното учење низ дигиталната комуникација
- Стекнување вештини за користење различни стратегии за виртуелно социоемоционално учење

**ВРЕМЕТРАЕЊЕ:** 60 минути

#### АКТИВНОСТИ:

**ПП-презентација:** Зошто социоемоционално учење низ дигитална комуникација, Е-програми за социоемоционално учење. Интегрирање на социоемоционалното учење во процесите на онлајн наставата - онлајн модели; Поддршка на родителите во избор и користење на е-содржини кои го поддржуваат позитивното социоемоционално учење.

**Работилница 1.** „Добро утро ефекти“ (Работа во групи: Групите наоѓаат решенија/модели на социоемоционално учење кои би ги практицирале со децата/учениците при почнување на онлајн комуникацијата. Следува разговор за креираниот модел и за ефектите кои со него би се постигнале во однос на социоемоционалниот развој).

**Активност:** Заокружување на разбирањето на содржината од субмодулот

#### ФОРМАТИВНА ЕВАЛУАЦИЈА

(сумативната би дошла на крајот од зимската/летната школа): Сублимирање на ефектите и впечатоците од содржините опфатени со модулот „Комуникацијата како емоционален и социјален феномен“.

## ЛИТЕРАТУРА:

- Alice Y. Kolb and David A. Kolb, (2010) *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/ELT-Hbk-MLED-LFE-website-2-10-08.pdf>
- Bronfenbrenner, J. (1997), „Ekologija ljudskog razvoja.” Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Garcia, S.(2019) *Positive Discipline from Toddler to Teenager*, printed in Great Britain, ISBN 9781082385193
- Gera, I.; Dotlić Q. (2000), “Podsticanje samopoštovanja deteta”. *Kreativno vaspitanje (Beograd) br.1, 33-35*, Kreativni centar
- Dawn Askeland (2019) *Social Emotional Development in Early Childhood (Master’s Theses & Capstone Projects Education)* Iowa: Northwestern College,
- Danny Wagner(2019) “Resources to integrate teamwork into every classroom every day” *We All Teach SEL: Communication Activities and Tools for Students*, URL: <https://www.common sense.org/education/articles/we-all-teach-sel-teamwork-activities-and-tools-for-students>
- Daniel Vargas Campos (2021) “Help your students develop the SEL skills they’ll need to navigate the digital world” *Teachers’ Essential Guide to Social and Emotional Learning in Digital Life*, URL: <https://www.common sense.org/education/articles/teachers-essential-guide-to-social-and-emotional-learning-in-digital-life>
- Daniel Vargas Campos (2021) “Promote SEL and digital citizenship with these CASEL-aligned quick activities” *Elementary School Activities to Promote SEL in Digital Life*, URL: <https://www.common sense.org/education/articles/elementary-school-activities-to-promote-sel-in-digital-life>
- Kath Hirst & Cathy Nutbrown, (2007) *Perspectives on Early Childhood Education (contemporary research)*, London England: Trentham Books, ,
- Котева, Т. (1996) *Детето - рамноправен партнер и субјект во воспитанието и образованието*, Битола, Гоцмар
- Nutbrown, C. (2006) *Key Concepts in Early Childhood Education & Care*, London England: Sage Publication,
- Katz, G.L. ;McClellan, E. D. (1997), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije (uloga odgajateljica i uciteljica)*, Zagreb: EDUCA.
- Koteva-Mojsovska, T. (2014), *Possibilities for promoting human values in children at preschool age (Book of proceedings of 5<sup>th</sup> International Balkan Congress for Education and Science, 28-29.5.2010, Ohrid)*, Ss. Cyril and Methodius, Pedagogical Faculty, Skopje, p.p.17-27,

- Котева-Мојсовска Т. (2015), *За концепцијата педагогија базирана на дејската природа (UDK 159.952.7:37.011.3), Педагошка ревија*, (Скопје):VI,бр.1-2 , Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски,“ Скопје, issn 1857-7105, стр. 11-18
- Котева-Мојсовска, Т. (2016) Општа и педагошка комуникологија, Скопје: Педагошки факултет - Скопје
- Котева-Мојсовска, Т. (2015), Possibilities of teachers for monitoring, detecting, and recording of individual characteristics of students in early school age, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, Volume 3, Issue 1, June 2015. Vranje, Serbia: The Association for the Development of Science, Engineering and Education, & College of professionals studies educators,
- Mahmoudi S, Jafari E, Nasrabadi H A, (2012), *Holistic Education: An Approach for 21 Century* International Education Studies Vol. 5, No. 2; April 2012, (Received: December 14, 2011 Accepted: December 19, 2011 Online Published: May 9, 2012 ) URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- National Standards for Qualified Teacher Status (1998), London: Teacher Training Agency, G. Britain
- Schweikert, G (2012), *Being a Professional*, Published by Redleaf Press, USA
- Rosalind Charlesworth, (2010), *Understanding Child Development*, WADSWORTH Belmont, USA, Chengage learning



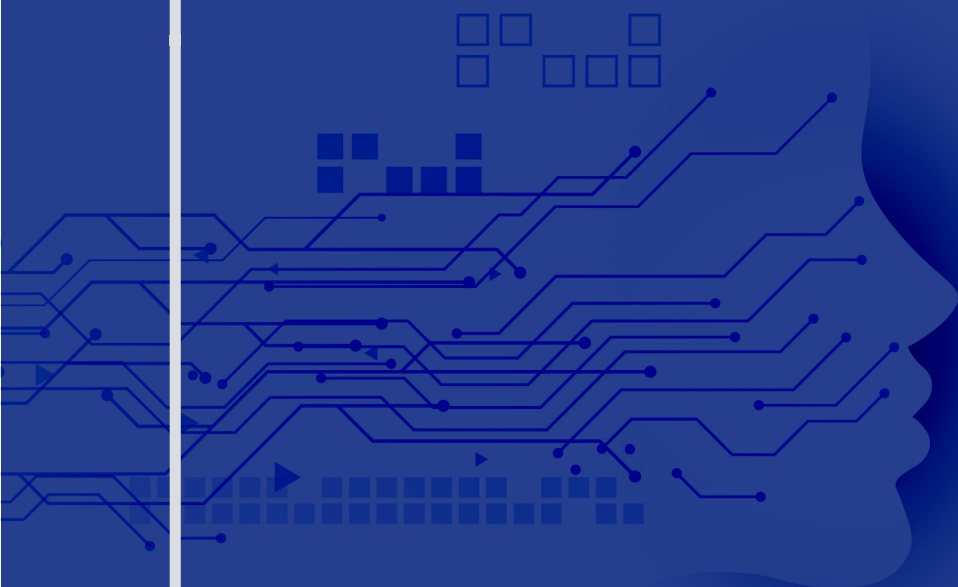


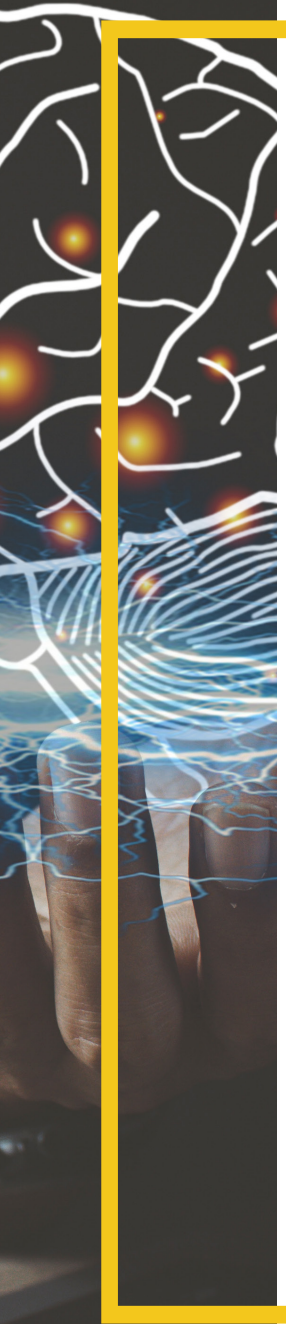
# МОДУЛ 5:

„СТИМУЛАТИВНАТА СРЕДИНА И  
СОЦИОЕМОЦИОНАЛНОТО УЧЕЊЕ“

проф. д-р Флорина Шеху

проф. д-р Татјана Котева-Мојсовска





## ВОВЕД ВО МОДУЛОТ

Модулот „Стимулативната средина и социоемоционалното учење“ се однесува на значењето, улогата, аспектите и опсегот на влијателност и детерминираност на стимулативната средина во однос на социоемоционалното учење.

Стимулативноста на средината несомнено претставува значаен фактор за социоемоционално учење и развој, посебно што претставува и еден вид на „рефлексивна влијателност“ на личноста, поединецот со околината, средината и обратно. Сето тоа што претставува обележје на одредени културни, вредносни, семејни и други контексти исто така врши еден вид на рефлексивна влијателност“ врз социоемоционалното учење и развојот на личноста, поединецот.

## ЦЕЛИ НА МОДУЛОТ

- Стекнување сознанија за современи концепции и приоди за креирање и одржливост на стимулативна средина како значаен фактор за социоемоционално учење.
- Развој на вештини и способности за креирање, препознавање, планирање и вреднување на стимулативната средина во однос на социоемоционалното учење.
- Развивање способности за сензибилност за значењето и улогата на културниот контекст, семејството и самата средина врз социоемоционалното учење.

**ВРЕМЕТРАЕЊЕ:** 40 минути

## АКТИВНОСТИ

Активност за меѓусебно запознавање. Потоа воведен дел за модулот „Стимулативната средина и социоемоционалното учење“ со power point презентација. Воведни активности за првично запознавање на целокупната содржина на модулот, со

цел мотивација и запознавање на предзнаењата на учесниците.

## СОДРЖИНА НА МОДУЛОТ

**Субмодул 1:** Креирање стимулативна средина

**Субмодул 2:** Културниот контекст, семејството и средината

**Субмодул 3:** Средината и однесувањето базирано на вредности

**Субмодул 4:** Одржливост и вреднување на стимулативната средина

## ФОРМИ НА РЕАЛИЗАЦИЈА (Активности)

Power point презентации и предавања; Видеопрезентации; Дискусии; Работилници – во групи, во парови и индивидуални; Дебати; Донесување заклучоци; Евалуација.

**Активностите ќе се реализираат наизменично.**

## МАТЕРИЈАЛ ЗА ПРЕДАВАЧ:

Power point презентација (ПП-презентација), видеопрезентација, текстови со авторско право.

## МАТЕРИЈАЛ ЗА УЧЕСНИЦИ:

Печатен работен материјал и додатен материјал од работилниците.

## СРЕДСТВА И МАТЕРИЈАЛИ ЗА АКТИВНОСТИ:

листови А4 бели и во боја, фломастери, селотеп, лепак, маркери, флип-чарт листови, налепници, пластелин и друг пластичен и природен материјал.



## СУБМОДУЛ 1

### КРЕИРАЊЕ СТИМУЛАТИВНА СРЕДИНА

#### ВОВЕД

Креирањето стимулативна средина подразбира многу повеќе од преуредување на просторот или пак обезбедување потребни материјални средства за работа, ниту пак реализација на предвидените активности со деца од предучилишна и рана училишна возраст. Затоа во однос на социоемоционалното учење на деца од предучилишна и рана училишна возраст, денес во педагошката наука на прашањето за креирање стимулативна средина ѝ се придава посебно место, сметајќи ја стимулативната средина како т.н. *тиреј воспијувач и наставник*, што меѓу другото влијае и врз целокупниот развој на детето и ученикот.

#### ЦЕЛИ

- Осознавање на принципите, компонентите и елементите за креирање стимулативна средина за социоемоционално учење.
- Стекнување сознанија за социоемоционалниот развој во рамките на средината како продукт на поврзаноста на лично созревање со учењето.
- Развивање способности и вештини за планирање, креирање и вреднување на стимулативната средина.

**ВРЕМЕТРАЕЊЕ:** 60 минути

#### АКТИВНОСТИ

**Power point презентација** „Аспекти и приоди кон креирање стимулативна средина“, со третирање низа аспекти, приоди, компоненти, елементи, теории и насоки поврзани со креирање стимулативна средина, посебно на социоемоционалниот домен на развој. Улогата на воспитувачот, наставникот, институциите, децата и учениците во креирање стимулативна, позитивна и креативна средина. Фактори и чинители кои придонесуваат за стимулативноста, позитивноста и креативноста на средината за социоемоционално учење.

**Работилница (во два дела)** за креирање стимулативна средина за социоемоционално учење („Моја средина“ и „Истражувај – поврзувај“). Работилницата „Моја средина“ се однесува на индивидуална работа на учесниците и групна дискусија и на крај заедничко споделување одредени аспекти за креирање стимулативна средина. Потоа следува второ продолжение на Power point презентацијата, по што следува работилницата „Истражувај – поврзувај“ во која учесниците ќе работат индивидуално и групно, давајќи свои заклучоци околу работниот материјал и водејќи дискусија по која следува дебата на дадена изјава за стимулативноста на средината за социоемоционално учење која ќе произлезе од самата дискусија.



## СУБМОДУЛ 2

### КУЛТУРНИОТ КОНТЕКСТ, СЕМЕЈСТВОТО И СРЕДИНАТА

#### ВОВЕД

Социоемоционалното учење на деца од предучилишна и рана училишна возраст зависи и од културниот контекст на средината, посебно кога се зборува за стимулативноста на истата. Односно стимулативноста на средината се препознава и од запазувањето на културниот контекст, посебноста, вклученоста и соработката со семејството, како и на пошироката средина како значајни фактори за социоемоционално учење, стекнување искуства, вештини, созревање и развој.

#### ЦЕЛИ

- Стекнување сознанија за значењето, влијанието на културниот контекст, семејството и самата поширока средина во однос на креирање стимулативна средина за социоемоционално учење.
- Развој на способности и вештини за креирање стимулативна средина за социоемоционално учење, запазувајќи ги културните, семејните специфичности, диверзивности, потреби.
- Стекнување сознанија за начините за креирање стимулативна средина за социоемоционално учење на предучилишни и рано училишни деца преку градење партнерски односи со семејството и пошироката средина.

**ВРЕМЕТРАЕЊЕ:** 60 минути

#### АКТИВНОСТИ

**Power point презентација** „Културниот контекст, семејството и пошироката средина во креирање стимулативна средина“, преку опфаќање на наведените аспекти како фактори со различен опсег, нивоа и аспекти во постигнување стимулативна средина за социоемоционално учење на индивидуално и групно ниво.

**Работилница (во три дела)** за креирање стимулативна средина за социоемоционално учење („Сите сме посебни“, „Стави се на мое место“ и „Родителски стил“). Работилниците ќе се реализираат низ индивидуална работа на учесниците, наизменично ќе има и дел од презентацијата, потоа ќе има групна дискусија и заедничко споделување одредени сознанија, гледишта за културниот контекст, семејството и пошироката средина во креирање стимулативна средина.

## СУБМОДУЛ 3

### СРЕДИНАТА И ОДНЕСУВАЊЕТО БАЗИРАНО НА ВРЕДНОСТИ

#### ВОВЕД

Во креирање стимулативна средина за социоемоционалното учење на деца од предучилишна и рана училишна возраст меѓу другото потребно е и водење на посебно внимание и грижа за градење и поддржување на однесување базирано на вредности, врз основа на кои личноста се развива и препознава како поединец, посебна единка. Посебно денес кога сè повеќе се зборува за однесување засновано на моралност, хуманост како основа за позитивен социоемоционален развој на децата, преку познавање и соочување со себе, со свое однесување, како и однесување кон други дали во директен или индиректен контакт, како индивидуа или член на одредена група.

#### ЦЕЛИ

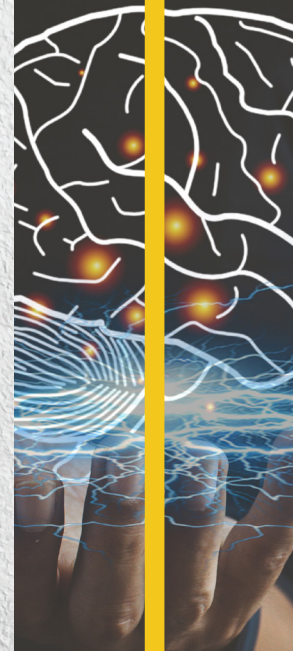
- Стекнување сознанија за влијанието на стимулативноста на средината врз однесувањето на личноста во однос на социоемоционално учење.
- Оспособување за препознавање однесување базирано на вредности преку креирање стимулативна средина.
- Стекнување вештини за поддржување однесување базирано на вредности преку креирање стимулативна средина.

**ВРЕМЕТРАЕЊЕ:** 60 минути

#### АКТИВНОСТИ

**Power point презентација** „Стимулативна средина и однесување базирано на вредности“ со опфат на третирањето на однесувањето засновано на вредности преку кои се унапредува социоемоционалното учење, созревање и развој. Во овој контекст се разработува еден дел од вредностите значајни за морален развој, но и социоемоционалниот развој на личноста.

**Работилница (во четири дела)** за креирање стимулативна средина за социоемоционално учење („Јас сум ОК, ти си ОК“, „Хаос и смисла“, „Мои позитивни мисли“ и „Мала рефлексива“). Работилниците ќе се реализираат низ индивидуална и групна работа на учесниците, наизменично ќе има и дел од презентацијата, потоа ќе има заедничка дискусија за однесувањето и креирање на стимулативната средина.



## СУБМОДУЛ 4

### ОДРЖЛИВОСТ И ВРЕДНУВАЊЕ НА СТИМУЛАТИВНАТА СРЕДИНА

#### ВОВЕД

Креирањето стимулативна средина за социоемоционалното учење претпоставува и планирање на истата, сè со цел позитивно социоемоционално учење на деца од предучилишна и рана училишна возраст. Во ова насока процесот на следење и вреднување на стимулативноста на средината за социоемоционално учење, е значаен во однос на проверка, поддржување и развивање на квалитетот на самата стимулативност на средината. Овој процес има педагошко значење и во насока на препознавање на силните, слабите страни, потребите и останатите аспекти за креирање стимулативна средина за социоемоционално учење од страна на воспитувачот, наставникот со цел нивно професионално и одговорно пристапување кон наведеното. Исто така прашањето на одржливост, но и планирање и вреднување е важно и за родителите и за останатите засегнати страни, поради нивната улога и значење како фактори, партнери во процесот на социоемоционално учење.

#### ЦЕЛИ

- Стекнување знаења и умеење за планирање, вреднување на стимулативната средина за социоемоционално учење.
- Стекнување сознанија за можности за проценка на одржливоста на креираната средина во однос на социоемоционалното учење.

**ВРЕМЕТРАЕЊЕ:** 60 минути

#### АКТИВНОСТИ

**Power point презентација** „Планирање, вреднување и одржливост на стимулативната средина за социоемоционално учење“ со разгледување на прашањата поврзани со планирање, вреднување и одржливост на стимулативната средина за социоемоционално учење.

**Работилница (во три дела)** за креирање стимулативна средина за социоемоционално учење („Мојот план“, „Рамка за вреднување“, „Планер за иднина“). Работилниците ќе се реализираат низ индивидуална и групна работа на учесниците, наизменично ќе има и дел од презентацијата, потоа ќе има заедничка дискусија за одржливоста и вреднување на стимулативната средина за социоемоционално учење.



## ЛИТЕРАТУРА

Arndt, P. A. (2012). "Design of Learning Spaces: Emotional and Cognitive Effects of Learning Environments in Relation to Child Development." Journal Compilation, International Mind, Brain, and Education Society Blackwell Publishing, Inc. 2012; pp41-48.

Curtis, D., & Carter, M. (2003). Design for living and learning – Transforming early childhood environments. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Deviney, J., Duncan, S., Harris, S., Rody, M.A., & Rosenberry, L. (2010). *Inspiring Spaces for Young Children*, Gryphon House.

Dunlap, G., Wilson, K., Strain, P., & Lee, J. K. (2013). Prevent, teach, reinforce for young children: The early childhood model of individualized positive behavior support. Baltimore, MD: Brookes.

Greenman, J. (2005). Caring spaces, learning places – Children's environment that work. Redmond, WA : Exchange Press Inc.

Moore, G. (2002). Designed environments for young children: Empirical findings and implications for planning and design. In M. Gallop & J. McCormack (Eds.), *Children and young people's environments* (pp. 53-63). Dunedin, NZ: University of Otago.

Дамовска, Л., Шеху, Ф. (2019). Воспитувачот и средината за рано учење и развој. *Прирачник за воспитувачи, родителѝ и сѝуденѝи*. Скопје, Просветно дело.

Шеху Флорина (2011). Емоционалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет", *Педагошка ревија*, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ - Скопје

Florina Shehu (2013). *Personality of teacher and development of interpersonal communication in education*. International Conference Innovations, Challenges And Tendencies In The Post Modern Education, Stara Zagora, Bulgaria

Florina Shehu (2014). *Designing a Multicultural Environment in Primary Education*. 9<sup>th</sup> International Balkan Congress, Edirne, Turkey

Florina Shehu (2015). *Social and communicational-interactive competencies of teachers and students in education*, International Scientific Conference "Education in XXI century – Conditions and perspectives", Shtip, Macedonia.

Florina Shehu (2018). *The integrated curriculum and social education in preschool and primary school education*, 13<sup>th</sup> International Balkan Education & Science Congress, Trakya University, Faculty of Education, Edirne, Turkey

Florina Shehu (2019). *The impact of school climate on the quality of interaction between teachers and students*. IX International Scientific Conference, Association for

Support and Creative Development of Children and Youth and Faculty of Education and Rehabilitation, University of Tuzla, Istanbul, Turkey

Florina Shehu (2020). *Assumptions for creating the simulative environment and diversity in early child education*. International scientific conference 18<sup>th</sup> Mate Demarin Days "New Challenges in Education", Pula, Croatia

Florina Shehu (2021). *Pedagogical approaches to social learning, relationships and development in education*. International Journal for Education, Research and Training (IJERT), Institute of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Ss. Cyril and Methodius University, Skopje.

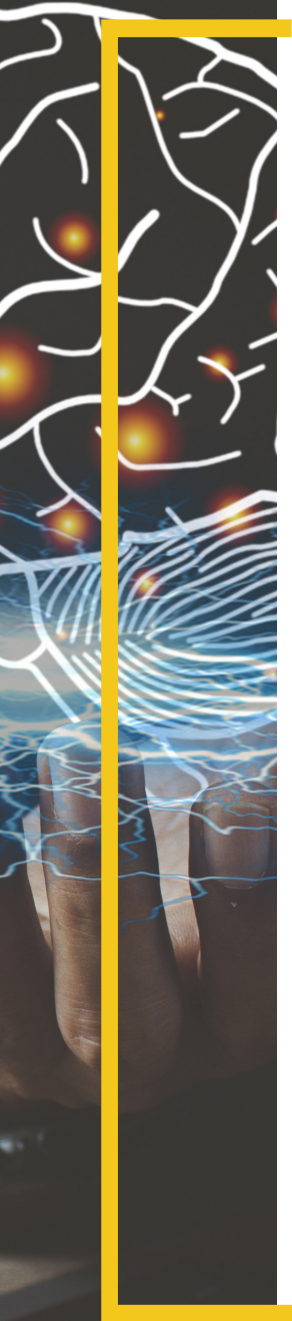


# МОДУЛ 6:

„ПОТТИКНУВАЊЕ СОЦИЈАЛНО И  
ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ ПРЕКУ ЛИКОВНА  
ЕКСПРЕСИЈА“

Автор и реализатор:  
проф. д-р Маја Рауник-Кирков





## ЦЕЛИ НА МОДУЛОТ:

- Стекнување *знаења* за можностите и капацитетот на активната визуелна перцепција и ликовната експресија во поттикнување социјално и емоционално учење во рана детска возраст.
- Стекнување *способности* за селекција на активности и ликовни техники за поттикнување социјално и емоционално учење (СЕЛ).
- Стекнување базични *вештини за имплементација* на активности за поттикнување социјално и емоционално учење преку ликовна експресија.

## ОПШТИ И СПЕЦИФИЧНИ КОМПЕТЕНЦИИ (резултати од учење):

- За разбирање на можностите на ликовната експресија во поттикнување СЕЛ во рана детска возраст

### СПЕЦИФИЧНИ КОМПЕТЕНЦИИ:

- За *имплементација* на базични активности и техники за интегрирање на активната перцепција во СЕЛ во рана детска возраст
- За *селекција и креација* на ликовни содржини и ликовни техники во СЕЛ во рана детска возраст
- За *интегрирање* едноставни куклени претстави во СЕЛ во рана детска возраст

**Начин на одржување на наставата:** интерактивна настава, презентации, работа во мали групи (5 члена), работа во парови, пленарни дискусии

**Наставни методи:** кооперативно учење, фокусирано истражување, латерално мислење

**Тип на вежби:** Практична работа на учесниците во реализација на модулот  
Практична работа: интерактивни вежби, работа во парови и групна работа

## ВОВЕДЕН ДЕЛ:

### КАРАКТЕРИСТИКИ НА ЛИКОВНИОТ ИЗРАЗ ВО РАНА ДЕТСКА ВОЗРАСТ

#### ЦЕЛИ:

- Стекнување знаења за карактеристики на ликовниот израз во рана детска возраст
- Стекнување способности за селекција на ликовни творби во однос на фазите на развој на ликовното изразување.

**Време за реализација:** 30 мин.

Потребата од презентација на сопствените мисли и емоции во интеракција со околината започнува со раѓањето – ова се активности кои продолжуваат во текот на животот. Преку контактите со околината детето учи и ги развива своите способности и капацитети. Сетилата се начин и средство преку кои децата комуницираат и учат. Еден од најраните облици на изразување на секое дете е спонтаното, несвесно изразување со линии, бои, форми. Во раната детска возраст ова е облик на интеракција со околината, себеосознавање како единка која остава траги, единка чија акција има одреден ефект – нацртана линија, насликана боја, обликувана форма.

Ликовното изразување е презентација на когнитивниот, емоционалниот раст и развој, комплетна проекција на светот на детето. Но процесот е двонасочен – и преку првото ликовно оставање траги со различни материјали, детето ги развива когнитивните, емоционалните, моторичките способности како и способностите за учење.

Развојот на секое дете има индивидуални карактеристики, кои се одвиваат во развојни фази. Според нив се дефинираат и развојни стандарди за проценување на напредувањето на деца во различни развојни домени (Lowenfeld, V., Kerlavage, M., Burton, J.) Одделни ментални активности - *набљудување, емоции, интелектуални функции и изразување со фино моторичко изразување на различна возраст* во ликовното изразување имаат важна функција. Тие се во кохезија со природните случувања кои ги стимулираат ликовните активности, што доведува до различно ликовно изразување на различни возрасти.

## 1.1 ФАЗИ ВО РАЗВОЈ НА ДЕТСКОТО ЛИКОВНО ИЗРАЗУВАЊЕ:

2-4 години: *чкртаници (Read, 1966, Lowenfeld, 1978), ѓрег-рејпрезентѓациска фаза (Burton), создавање на знаци фаза (Kerlavage)*

Во оваа фаза на развој, децата не цртаат објекти или симболи, туку цртањето е активност која им овозможува да ги движат рацете, дланките и прстите слободно, а истовремено да ги видат трагите од активността. Движењата се слободни и спонтани,

без цел да се претстави објект или идеја. Бојата не е важна, таа е само начин да се биде вклучена во активност која во оваа возраст е една од најпосакуваните за секое дете – практично нема дете кое не сака да црта со фломастер, восочен пастел, да црта во снег, на песок...

Во фазата „чкртаници“ постојат четири подфази:

- 1. Дезориентирани чкртаници,**
- 2. Лонгитудинални чкртаници,**
- 3. Кружни чкртаници,**
- 4. Именување на чкртаниците.**

#### 4-7 години: претшематска фаза (Lowenfeld) први визуелни симболи (Burton)

Децата во оваа фаза на развој на ликовното изразување почнуваат да ги забележуваат односите меѓу формите кои ги цртаат и физичкиот свет околу нив. Круговите и линиите може да се опишат како луѓе или објекти што се физички присутни во животот на детето. Ова е фазата во која децата за прв пат прават обид да комуницираат преку своите цртежи, така што свесно се трудат да го контролираат нацртаното. Кружните линиски форми во оваа фаза прво од отворени постепено преминуваат во затворени, за потоа да почнат да содржат свесно нацртани точки како очи и линии како нос и уста, со што сугерираат на човечко лице. Употребата на боја е повеќе емоционална отколку логична. Оваа фаза содржи можност за постепена проекција на детскиот развој – после стекнување моторички способности во претставување на лице, децата напредуваат во претставување на цела човечка фигура – нејзиното претставување е симболично. Цртежите раскажуваат приказни за секојдневните случки, проблеми со форми кои се надополнуваат во зависност од значењето кое треба да се претстави. Често кога проблемите ќе се претстават, детето се чувствува подобро во соочувањето со нив.

#### 6-9 години: шема (Lowenfeld), визуелни настани (Burton), создавање симболи (Kerlavage)

Во оваа фаза децата точно знаат што сакаат да претстават. Веќе имаат развиено шема, одреден, дефиниран начин на кој ги претставуваат лицата на луѓето, човечките фигури, објектите. Шемата го покажува активното познавање на она што претставува. Оваа фаза лесно се препознава по покажаната свесност за простор. Објектите кои се претставени се обично раштркани по површината на листот. Често е превртување на објектите, односно она што во реалноста е горе, претставено е долу и обратно. Објектите кои за децата се посебно важни, за кои децата се силно емотивно врзани се нацртани поголеми од останатаите без оглед на нивната реална големина (на пр. кучето може да е поголемо од куќа, цвеќе повисоко од човек, членови на семејството прикажани поголеми и помали).

Посебна карактеристика на оваа фаза е т.н. „рендгенско претставување“ – објектите се претставуваат како да се просирни, како да може да се види низ нив (зграда во која се гледа што прават жителите во секоја соба, автомобил во кој се гледа моторот, седиштата, воланот, цели фигури на луѓе кои седат во него...).

9-11 години: *интелектуален реализам, фаза на група* *будење на реализам (Lowenfeld)* *рејрезенција (Burton), гостигнајна рејрезенција (Kerlavage)*

Децата на оваа возраст се критични кон своите цртежи. Шемата и понатаму се користи во претставување на објекти, но со многу повеќе детали и индивидуални карактеристики, кои сè уште се далеку од натурализам.

Интерес и разбирање на просторот се покажува со претставување на преклопување на објектите, оддалечување на објектите во простор, прикажување на тродимензионалните објектите во обратна перспектива. Оваа фаза уште се нарекува и „фаза на група“ - суперхерои, диносауруси, возила, семејство, пејзажи, модели.

- **Потребен материјал за учесниците:** Оригинални цртежи на деца на возраст од 2 до 10 години со различни мотиви.
- **Активности за учесниците:** Селекција на детски цртежи во однос на фазите на ликовен израз; презентација; (работа во парови), дискусија.

## СУБМОДУЛ 1:

„АКТИВНА ВИЗУЕЛНА ПЕРЦЕПЦИЈА И ИНТЕГРИРАЊЕ НА СЕЛ ВО РАНА ДЕТСКА ВОЗРАСТ“

### ЦЕЛИ:

- Стекнување *знаења* за карактеристиките на активната визуелна перцепција во рана детска возраст
- Стекнување *способности* за селекција на активности за интегрирање на СЕЛ
- Стекнување базични *вештини* за имплементација на активна визуелна перцепција во поттикнување на СЕЛ

**ВРЕМЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА:** 60 мин. (1 час)

## 2.1 ВИЗУЕЛНА ПЕРЦЕПЦИЈА ВО ФУНКЦИЈА НА: ПРЕПОЗНАВАЊЕ, ИЗРАЗУВАЊЕ И УПРАВУВАЊЕ СО ЕМОЦИЈИТЕ

Едно од основните сетила преку кои се стекнуваат информации од околината е сетилото за вид - окото. Гледањето како негова функција е спонтанa активност, која може да биде механичка и свесна. *Свесниот процес на систематско и активно гледање*, собирање информации, впечатоци, процес на формулирање, на разбирање на видливиот свет се вика – *перцепција*. Ставовите и свесноста за светот во кој живееме е комплетно зависен од начинот на кој го перципираме. Ако ја смениме нашата перцепција, го менуваме карактерот на нашето искуство во светот. Навидум изгледа како автоматска, но перцепцијата е феномен кој се учи.

Поимот *активна перцепција* значи *процес на намерно, насочено активно гледање, анализирање, евалуирање и разбирање на својот на визуелни стимули*.

## 2.2 ЗНАЧЕЊЕ НА АКТИВНАТА ВИЗУЕЛНА ПЕРЦЕПЦИЈА

Перцепција е услов за учење со ликовна експресија - ги развива визуелните способности и естетската перцепција. Перцепцијата е сложен процес кој постепено се развива и усовршува, но не спонтано



туку под влијанија на практичните искуства и учењето. Начинот на кој децата го перципираат светот преку нивните сетила, заедно со моторните и когнитивни процеси, познати се како перцептивно-моторни способности. „Перцептивното учење е пред сè процес на селекција“ Гибсон (1992, 217).

Визуелната перцепција е важна за детето да научи да може да ја толкува и разбере својата околина. Видови на вештини за визуелна перцепција и нивната важност за учење:

• Визуелна дискриминација • Визуелна меморија • Секвенцијална меморија • Визуелно разбирање • Перцепција на облиците • Перцепција на длабочина • Figure-Ground Perception • Визуелна анализа и синтеза • Визуелно затворање

Социоемоционалниот развој ги вклучува детските искуства, експресији и развој на способностите за управување со емоциите за да овозможи позитивни релации и прифаќање од околината. Социоемоционалниот развој вклучува процеси кои се насочени: внатре - во секоја личност, но и надвор - во интеракција со другите.

Најмалите деца, доенчињата доживуваат, изразуваат и перципираат емоции пред целосно да ги разберат. Во учењето да ги препознаваат, етикетаат/именуваат, управуваат и да ги пренесуваат своите емоции и да се обидат да ги разберат емоциите на другите, децата градат вештини што ги поврзуваат со семејството, врстниците, наставниците и заедницата. Овие растечки капацитети им помагаат на малите деца да станат способни за остварување на сè покомплексни социјални интеракции, ефективно да учествуваат во односите и во групните активности и да ги искористат придобивките од социјалната поддршка за здрав човечки развој и функционирање.

Здравиот социјално-емоционален развој се одвива во интерперсонален контекст, со познати, возрасни. Малите деца се особено приспособливи на социјалната и на емоционалната стимулација - дури и новороденчињата се чини дека повеќе посетуваат стимули кои личат на лица (Jonson & all, 1991). Тие исто така ги претпочитаат гласовите на нивните мајки отколку гласовите на другите жени.

Развојот на социјалната и на емоционалната компетентност е важен дел од раниот развој и учење на децата. Социјалната и емоционалната компетентност значат способност за разбирање и управување со емоциите и однесувањето, да се носат одлуки и да се постигнат цели и да се воспостават и одржуваат позитивни односи, вклучително чувство и покажување емпатија кон другите. Развивањето на овие капацитети е важно за учењето и успехот на децата. Социјалната и емоционалната компетентност им даваат на децата капацитет да се вклучат во задачи кои ја зголемуваат нивната способност.

На овој начин развивајќи ги перцептивните способности, се јакнат и развиваат и способностите за учење. Bruner (1990) го дефинира знаењето како симболичка активност преку која активно се создава смисла за околината и за себе. Постојат повеќе стратегии кои овозможуваат поттикнување и развој на социјалното и на емоционалното учење.

## 2.3 РУЛЕР-СТРАТЕГИЈА ЗА СИСТЕМСКА ИНТЕГРАЦИЈА НА СЕЛ

Рулер е акроним за 5 вештини на емоционалната интелигенција

- **R**ecognizing – Препознавање на емоциите кај себе и кај другите
- **U**nderstanding – Разбирање на причините и последиците од емоциите
- **L**abeling – Именување/етикетирање на емоциите со нијансиран речник
- **E**xpressing – Покажување на емоциите
- **R**egulating – Регулирање на емоциите со корисни стратегии

Вештините на РУЛЕР им помагаат на луѓето од сите возрасти мудро да ги користат своите емоции, отворајќи можности за успех во училиштето, во работата и во животот. Овие вештини се и лични и социјални, така што се појавува мрежа со засилени позитивни промени. Во рана детска возраст, овие способности овозможуваат подобра интеграција со останатите врз основа на препознавање на реакциите на другите, нивно разбирање и именување. Тоа овозможува и соодветно покажување и регулирање на сопствените емоции.

Ваквата интеракција овозможува да се учествува и да се градат социјални односи преку емоционална интеракција.

Развојот на вештините RULER се потпира на четири основни алатки:

1. Повелба/насока: да гради и одржува позитивни односи со разбирање на другите:

- Активна перцепција – ги перципира и ги препознава формите, боите, текстурите во своите и во цртежите на другите
- Ги разбира – може да ги именува
- Во интеракција со другите деца развива вештини за соработка, делење на материјалите за работа, приборот за работа, грижа за одржување на работниот простор кој се дели со другиот.

2. Мерач на расположение: го подобрува сопственото разбирање на своите и емоциите на другите

- Може невербално, со ликовни елементи да ја претстави својата ликовна креација
- Ги разбира емоциите на другите преку нивната физичка експресија, фацијална, говор на телото, едноставни мимики, гестикулации
- Може да препознае емоции во ликовните творби на другите
- Може да претстави како се чувствува со свесна употреба на бои, линии, точки, форми

3. **Метамомент:** одговор на емоционални ситуации усогласени со сопствените емоции

- Може да направи споредба на емоциите прикажани во своите и во ликовните дела на другите
- Може да објасни кои емоции и ситуации ги перципира на цртежите

4. **План:** Го поддржува развојот на вештините и на емпатијата

- Активно перципирајќи ги цртежите и сликите на другите деца покажува разбирање на нивните емоции
- Реагира така што покажува желба за соработка и љубопитност преку перцепција на другите деца и нивните цртежи, скулптури и слики
- Сочувствува со емоционалната ситуација која е прикажана на цртежите од другите

Овие алатки се вклучуваат во социјалното и емоционалното учење преку ликовното изразување преку следните активности. Тие може да се користат поединечно, но и заедно, симултано, соодветно на потребите.

**Потребен материјал за учесниците:** Хартија А 4 формат, фломастери, сув пастел.

**Активности за учесниците** (групи по 5 учесници): Креирање активности за поттикнување активна визуелна перцепција во функција на СЕЛ, фокусирано истражување.

## СУБМОДУЛ 2:

„ПОТТИКНУВАЊЕ НА СОЦИЈАЛНОТО И ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕЊЕ ПРЕКУ ЛИКОВНА ЕКСПРЕСИЈА“

### ЦЕЛИ:

- Стекнување *знаења* за карактеристиките на ликовната експресија во рана детска возраст
- Стекнување *способности* за селекција на ликовни активности за интегрирање на СЕЛ
- Стекнување базични *вештини за имплементација* на ликовни активности во поттикнување на СЕЛ

**ВРЕМЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА:** 60 мин. (1 час)

### 2.1. ЦЕЛИ НА ИНТЕГРАЦИЈА НА ВИЗУЕЛНА ЕКСПРЕСИЈА ВО СЕЛ

Досегашните анализи на образованието и карактеристиките на развојот на когницијата и процесите на визуелна перцепција кај детето, водат кон заклучок дека тој процес треба свесно да се организира, насочува и поттикнува, притоа не интерферирајќи со неговите природни и спонтани текови. Докази за оваа стратегија може да најдеме во истражувањата на повеќе автори како:

„Со истражување и создавање уметнички дела со децата, воспитувачите и наставниците можат да ги споделат техниките и значењето на користење на потенцијалот на цртањето, сликањето, обликувањето (Dinham and Chalk, 2018; Wright, 2012).

Пред да се опишменат, за децата, визуелните уметности се основно средство преку кое тие можат да истражуваат и да ги споделат своите перцепции за светот. Различните форми на ликовно изразување можат да им помогнат на децата да комуницираат со идеи кои не можат да се изразат вербално. Значењата на детските ликовни творби не се секогаш очигледни, но често, чинот на создавање цртеж, слика, скулптура може да ги поттикне децата да зборуваат додека креираат. Таквата социјална ангажирност ја обезбедува наставникот - преку осмислени и насочени искуства во процесот на ликовно изразување, децата можат да научат како да ги користат ликовните елементи за да создадат значење за да комуницираат пренесувајќи пораки со форми, бои, текстури, големини (Crafton,

Silvers & Brennan, 2017). Овие способности го поддржуваат развојот на читањето и пишувањето во подоцнежните возрасти. Преку ликовното изразување, децата:

- се запознаваат со поими со што го унапредуваат когнитивниот развој,
- со тактилните активности го поттикнуваат сензитивниот аспект,
- со перцептивни активности се поттикнуваат сознајниот – когнитивниот аспект,
- со можноста за покажување на сопствените идеи – емоционалниот и когнитивниот развој.

## 2.2 МЕТОДИ НА ИНТЕГРАЦИЈА НА ВИЗУЕЛНА ЕКСПРЕСИЈА ВО СЕЛ

За да се креираат активности кои ќе бидат наменети како поттик и мотив за сите деца, неопходно е наставниците да го почитуваат индивидуалниот развој, но и посебните карактеристики во изразувањето на секое дете.

Во уметничката експресија не постојат две идентични решенија на иста задача, како што тоа е случај во природните науки, на пример - математика. Напротив, креативноста како една од основите карактеристики на ликовната експресија се проектира во индивидуалните решенија на секое дете. За да може да се овозможи нивно адекватно следење и натамошно насочување, потребно е наставниците да имаат критериуми за селекција и категоризација на ликовните решенија на децата:

- **Ликовни типови деца во однос на психичките карактеристики:** визуелен, имагинативен, амалитички, синтетички, интелектуелен, експресивен
- **Ликовни типови деца во однос на афинитетот кон одреден ликовен израз:** графички, колористички, конструктивен, импулсивен, декоративен и просторен

Во креирањето ликовни активности кои интегрираат социјално и емоционално учење наставниците треба да ги имаат предвид како индивидуалните карактеристики, така и генералните цели кои треба да се постигнат.

5 главни компетенции на СЕЛ:

- Самосвест
- Самоуправување/саморегулација
- Одговорно донесување одлуки
- Социјална свест
- Вештини за комуникација

## 2.3. СТРАТЕГИЈА ЗА СИСТЕМСКА ИНТЕГРАЦИЈА НА СЕЛ

**РУЛЕР** овозможува активностите кои ќе се креираат да имаат заеднички стандарди, па со тоа да бидат исполнети повеќе сегменти во процесот на социоемоционално учење. Во активностите е потребно да има една или повеќе компоненти од оваа стратегија: препознавање, разбирање, именување, покажување и регулирање.

Секогаш е потребно да се интегрираат активности според ликовни подрачја (цртање, сликање, обликување и моделирање, графика и визуелни комуникации и дизајн) за да се поттикнат свесно таргетирани емоции или пак социјална интеракција. Доколку се постави ликовната задача во ликовното подрачје сликање треба да се обрне внимание на насоките кои се даваат за реализација на ликовната техника, бидејќи во тој процес социјалната интеракција може да биде позитивна или пак негативна (на пример сликањето во парови во рана детска возраст треба да се насочи кон употреба на восочен пастел или сликање со прсти со темперни бои на обоена подлога поради можноста за зголемување на мотивацијата и поттикнување на комуникацијата. Комбинацијата на ликовен мотив, ликовни елементи и ликовна техника (која произлегува од одбраното ликовно подрачје) овозможува и слободен избор на ликовни техники во рана детска возраст.

- **Потребен материјал за учесниците:** Детски цртежи/скулптури/слики  
Хартија А 4 формат, молив, пенкало.
- **Активности за учесниците** (работа во парови):

Креативни визуелни техники во поттикнување и развој на **СЕЛ**, латерално мислење, пленарни дискусии.

## СУБМОДУЛ 3:

„РАЗВИВАЊЕ СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА И ЕМОЦИОНАЛНА ЕКСПРЕСИЈА ПРЕКУ КУКЛЕНИ ПРЕТСТАВИ“

### ЦЕЛИ:

1. Стекнување *знаења* за карактеристиките на куклени претстави во рана детска возраст
2. Стекнување *способности* за селекција на куклени претстави во функција на развивање социјална интеракција
3. Стекнување базични *вештини* за *имплементација* на куклени претстави во поттикнување емоционална експресија во рана детска возраст

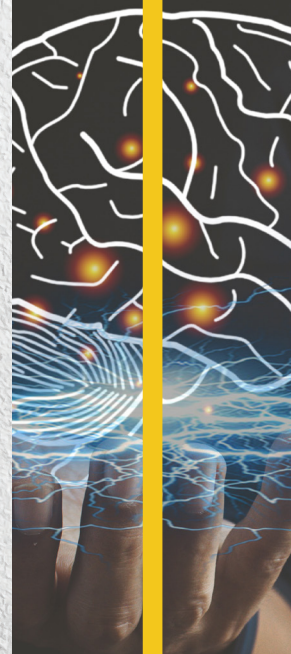
**ВРЕМЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА:** 60 мин. (1 час)

### 3.1 СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА ПРЕКУ СИМБОЛИЧКА ИГРА

Визуелните уметности опфаќаат дијапазон на ликовни техники и медиуми кои децата ги користат за изразување, комуникација, посредување во нивното размислување, ангажирање во естетско истражување и истражување. Она што се дефинира како визуелна уметност е обликувано од културните и општествените вредности на одредена популација.

Истражувањата покажуваат дека визуелните уметности се богат домен преку кој малите деца можат да ги истражуваат и претставуваат своите искуства, да размислуваат и да ги продлабочат своите идеи и да го развијат своето креативно размислување. Токму преку визуелните уметности децата учат за симболичните системи на претставување и комуникација. Децата во рана возраст ги користат визуелните начини на експресија освен за цртање, сликање, обликување и моделирање, графика и во куклените претстави. Основа за нивната употреба е симболичката игра која се јавува како нормална, очекувана активност. Преку различни видови на овој вид на игра, децата ги вежбаат животните ситуации во сигурна средина без обврски.

Симболичката игра се јавува кога детето користи предмети или дејства за да претстави други предмети или дејства. На пример, дете што користи кутија како ракета, претставува чин на симболична игра. Симболичката игра е од особено значење за различни сегменти од



развојот на детето. Таа има огромно значење во социоемоционалниот развој, како и во развој на фината моторика, и говорот. Децата играат постојано, а нивната креативност често е она што ги насочува. Преку симболична игра, „вежбањето на емоциите“ придонесува за разбирање на своите, но и на емоциите на другите, развивање на емпатијата.

### 3.2 ЕМОЦИОНАЛНА ЕКСПРЕСИЈА И УЧЕЊЕ СО СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА – КУКЛЕНИ ПРЕТСТАВИ

Играњето со кукли е една од најобразовните активности за децата иако куклените претстави изгледаат како забава, тие овозможуваат реализација на различни аспекти на социоемоционалното учење:

Куклените претстави ја менуваат целата атмосфера и внесуваат радост кај децата. Тие се фокусирани, заинтересирано следат и учествуваат со внимание и критички. Преку куклените претстави, сите 5 главни компетенци на СЕЛ може да се реализираат. Симболичката игра преку куклени претстави овозможува развој на:

*Когнитивни вештини* – не само што ја развива имагинацијата, симболичката игра претставува безбеден простор каде децата може да размислуваат за своите постапки и да бараат различни решенија, да експериментираат. Овозможува децата слободно да креираат однесување и да учат преку активност, преку делување.

*Социјално-емоционалните вештини* - често се поистоветуваат со врсничката игра кога децата го споделуваат искуството на замислување свет или приказна преку употреба на различни предмети – капак како волан на ракета, лажича како волшебено стапче. Преку интеракција со врсниците децата ги стекнуваат социјалните вештини како слушање, менување, преговарање или приспособување, да глумат ликови од фантазијата, или различни професии како лекар, балерина, космонаут, да имитираат возрасни. На овој начин се адаптираат на реалниот живот и учат за имаат подобра емоционална контрола.

*Моторни вештини* – користењето различни објекти во играта, ги поттикнува децата во играта да ги контролираат своите движења. Тоа може да се микродвижења на куклите или пак движења со трчање и скокање во простор, во зависност од ликот и неговата улога во играта.

*Јазично описување* - симболичката игра ги учи децата дека предметите можат да претставуваат нешто друго, ги поттикнува децата да користат познати зборови во различен контекст; „играњето“ ситуации со овие зборови помага да се зацврсти нивното значење.

- **Потребен материјал за учесниците:** Кукли – гињол.
- **Активности за учесниците** (работа во парови): Креативни визуелни техники во поттикнување и развој на СЕЛ, колаборативно учење.



## ЛИТЕРАТУРА:

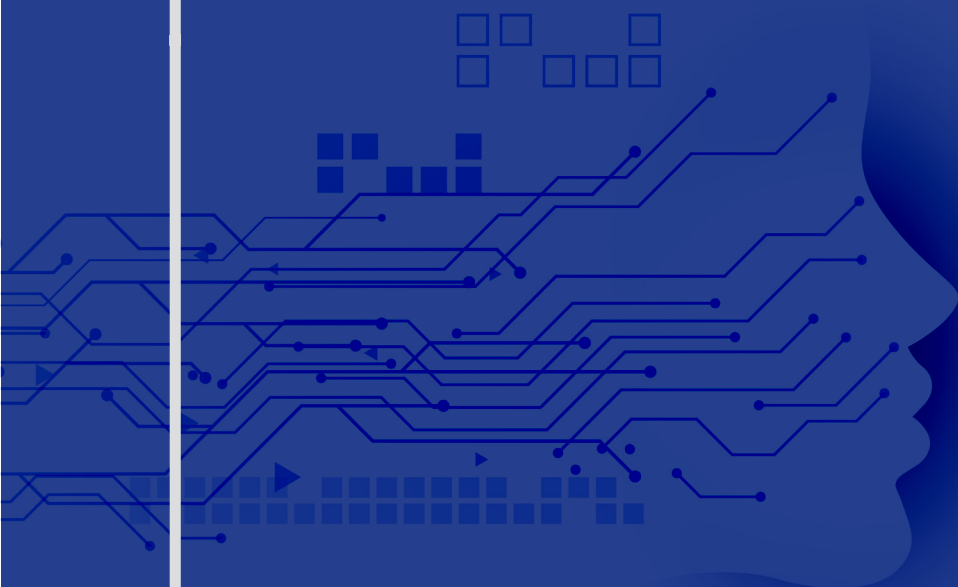
- **Brooks, M. (2017).** Drawing to learn. In M. Narey (Ed.), *Multimodal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood* (pp. 25-44). Cham, Switzerland: Springer.
- **Crafton, L. K., Silvers, P., & Brennan, M. (2017).** Creating a critical multiliteracies curriculum: Repositioning art in the early childhood classroom. In M. J. Narey (Ed.), *Multimodal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood* (pp. 67-86). Springer, Cham.
- **Clark, B., & Grey, A. (2013).** Positioning the arts in early childhood education: Fostering the creative spirit. In B. Clark, A. Grey & L. Terreni (Eds.), *Kia tipu te wairua toi – fostering the creative spirit: Arts in early childhood education* (pp. 87-99). Auckland, New Zealand: Pearson.
- **Dinham, J., & Chalk, B. (2018)** It's arts play: *Belonging, being and becoming through the arts*. South Melbourne: Oxford University Press.
- **Gibson, E. J. (1997).** An ecological psychologist's prolegomena for perceptual development: A functional approach. In C. Dent-Read & P. Zukow-Goldring (Eds.), Washington, DC: American Psychological Association.
- **Lowenfield, V. & Brittain, L. (1947).** Creative and mental growth. Macmillan Co. New York. Digitized by the Internet Archive | 2011 national Federation of the Blind (NFB).
- **Kukkonen, T., & Chang-Kredl, S. (2017).** Drawing as social play: Shared meaning-making in young children's collective drawing activities. *International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 1-18.
- **Рауник Кирков, М. (2018).** Методика на ликовно воспитание: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Високошколски учебници COBISS.MK-ID 106102026 ISBN 978-9989-43-401-3
- **Nutbrown, C. (2013).** Conceptualising arts-based learning in the early years. *Research Papers in Education*, 28(2), 239-263.
- **Winner, E., & Hetland, L. (2000).** The Arts in Education: Evaluating the Evidence for a Causal Link. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 3-10.
- **Wright, S. (2007).** Young children's meaning-making through drawing and 'telling': *Analogies to filmic textual features*. *Australian Journal of Early Education*, 32(4), 37-48.

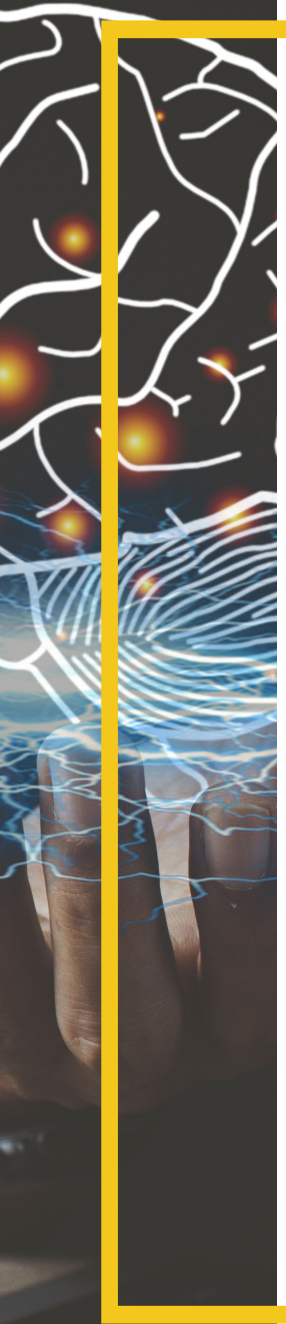


# МОДУЛ 7:

ПОЗИТИВЕН ЕМОЦИОНАЛЕН И СОЦИЈАЛЕН  
РАЗВОЈ НА ДЕЦА СО РАЗВОЈНИ ТЕШКОТИИ И  
ПОСЕБНИ ОБРАЗОВНИ ПОТРЕБИ

проф. д-р Наташа Станојковска-Трајковска





## РЕЗУЛТАТИ ОД УЧЕЊЕ (КОМПЕТЕНЦИИ):

- Стекнување вештини за надминување стереотипи и дискриминација
- Стекнување знаења за основни карактеристики за социјален и емоционален развој на деца со развојни тешкотии и пречки во развојот
- Стекнување знаења за поттикнување инклузивна клима во училницата
- Стекнување знаења за алтернативна и аугментативна комуникација со деца со пречки во развојот (примена на слики за комуникација, креирање социјални приказни)
- Стекнување знаења за развивање вештини за социјална интеракција
- Развивање вештини за адаптирање на просторот и создавање пријателска просторија за деца со попреченост
- Стекнување знаења за примена на креативни техники во работата
- Развивање вештини за комуникација и соработка со родителите

## ВОВЕД

За да може да се постигне ефикасно учење, треба да се создаде, пред сè, безбедна, едукативна средина што ќе го задржи вниманието и ќе го поттикне интересот на учениците. Наставникот треба да биде сигурен дека учениците всушност го учат она што се очекува од нив, дека нивната едукација придонесува за подобрување на нивниот квалитет на живот, за постигнување рамнотежа меѓу независноста и зависноста и дека се подготвени да водат исполнет живот и да бидат задоволни како граѓани и членови на нивната општествена заедница. Наведеното се однесува на сите ученици, и на учениците со пречки во развојот и на оние со типичен развој. Десет до петнаесет проценти од училишната популација се деца со посебни образовни потреби. Нивните посебни потреби се резул-

тат на повеќе фактори: сензорни, физички, интелектуални и емоционални. Учениците со посебни образовни потреби имаат тешкотии во постигнувањето академски успех според училишниот курикулум, имаат тешкотии да усвојат одредени физички и социјални вештини соодветни за нивната култура, како и тешкотии во доживување самопочит. Нивните посебни потреби се протегаат од големи до мали и ги рефлектираат физиолошките и срединските фактори (Mitchell D, 2008).

Ученици со посебни образовни потреби се:

- Ученици со попреченост (ученици со интелектуална попреченост, ученици со аутизам, ученици со оштетен вид, ученици со оштетен слух, ученици со моторни нарушувања и тешки хронични заболувања, ученици со говорни и јазични проблеми);
- Ученици со тешкотии: ученици со проблеми во однесувањето или емоционални проблеми, ученици со специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија, диспраксија);
- Ученици кои потекнуваат од социјално, културно и материјално депривирана средина, ученици без родителско старателство, жртви на семејно насилство, бегалци и
- Како посебна група се издвојуваат и талентираниите ученици.



## СУБМОДУЛ 1 ИНКЛУЗИВНА КЛИМА

Правото на еднаквост и слобода од дискриминација е едно од основните човекови права и затоа забраната за дискриминација е дефинирана во бројни меѓународни документи за заштита на човековите права и е инкорпорирана во внатрешните системи на голем број држави како темелна вредност на уставниот поредок. Дискриминацијата е една од најсериозните форми на кршење на човековите права и е неповолна како за поединците така и за општеството во целина.

Кога станува збор за децата со посебни потреби, комуникациската бариера останува огромен предизвик кој го ограничува пристапот до предучилишни установи и образование. На сите нивоа на образование недостасуваат толкувачи на знаковен јазик, како и литература печатена на Брајово писмо или алтернативни форми на пристапни информатички технологии за лицата со целосно оштетување на видот. Еден од најголемите предизвици е и можноста за движење, односно непристапната инфраструктура, почнувајќи од пристапни рампи и лифтови во училиштата па сè до пристапен јавен превоз.

Составни делови на воспитанието и образованието се унапредувањето на правото на секое дете и семејство да бидат вклучени и почитувани во заедницата, да имаат можност да учествуваат, да работат за заеднички цели и да го развијат својот целосен потенцијал и да посветат посебно внимание на најранливите групи.

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

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

Кога го развиваат наставниот план и оценувањето, учителите треба да имаат на ум дека сите деца имаат различни способности и образовни потреби, па треба да најдат начини како сите деца да се вклучат во сите активности. Секогаш постојат разлики меѓу децата. Во училиницата има момчиња и девојчиња; деца со посебни

образовни потреби и деца со повисоки способности; деца со пречки и комплексни здравствени потреби; деца од сите социјални, семејни, културен и религиозни контексти; деца кои можеби не живеат со своите родители; деца од сите етнички групи; бегалци или емигранти; како и деца со различно јазично потекло.

## ЦЕЛИ: ЗАПОЗНАВАЊЕ СО ОСНОВНИ ПОИМИ

- Стекнување знаење за стереотипи и дискриминација по основ на попреченост и стратегии за подготовка на децата во рана детска возраст за прифаќање деца со атипичен развој.
- Стекнување знаење за социјален и емоционален развој кај деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, нивно отстапување во однос на деца со типичен развој.
- Стекнување знаење за инклузивна клима и култура и прифаќање деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби во рана детска возраст

**ВРЕМЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА:** 60 мин. (1 час)

**Активност бр. 1** Ана и Андреј - Приказна во два дела

**Активност бр. 2** ДИЕ-модел

**Активност бр. 3** Ајде да бидеме еднакви

Активностите имаат за цел да ги поттикнат учесниците да ги надминат дискриминацијата, стереотипите и предрасудите и како модел пред децата да ги искажуваат своите позитивни чувства кон децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби. Учесниците треба да ги воочат нивните посебни можности и да влијаат на позитивен социјален и емоционален развој со меѓусебно прифаќање на двете групи деца. Со афирмативни приказни и илустрации се надминуваат претходните искуства и емоции и се поттикнуваат емпатијата и алтруизмот.

Потребни материјали: презентација, илустрации на кои се прикажани деца со посебни образовни потреби во разни ситуации (дел од нив инклузивни, а дел со бариери) и афирмативни слики каде се покажани посебните способности на децата со попреченост.

## СУБМОДУЛ 2 СТРАТЕГИИ ЗА РАБОТА

Можеби еден од најголемите предизвици со кој се соочуваат воспитувачите и наставниците е создавање идеална средина во занималната и училницата што ги мотивира и поттикнува учениците да учат. Наставниците мора да имаат доброразвиена свест за карактеристиките и потребите на сите ученици; да користат правила, процедури и да ги предвидат последиците за да се осигураат дека сите ученици добиваат максимална можност да ги исполнат резултатите засновани на стандарди.

Кога зборуваме за средина, изразот го користиме во поширока смисла на зборот вклучувајќи:

- физичка (материјална) средина,
- емоционална средина (сочинета од чувствата и потребите и на учениците и на наставникот),
- социјална средина (создадена преку интерперсонални односи меѓу учениците и меѓу учениците и наставникот), и
- академска средина (дефинирана првенствено во смисла на очекувања од учењето и различноста на учениците во поглед на нивното предзнаење и нивните вештини стекнати пред почетокот на образованието).

Физичкото уредување на училницата има потенцијал да поттикне пожелно однесување или да придонесе за лошо однесување на децата. Мур и Глин (Moore and Glynn, 1984), на пример, откриле дека локацијата на ученикот во училницата е поврзана со бројот на прашања добиени од наставникот; ова може да влијае на можноста ученикот почесто да одговора, и на тој начин да научи. Исто така, Гранстром (Granstrom, 1996) во својот труд открива дека учениците од задниот дел на училницата имаат тенденција да комуницираат едни со други почесто од оние што седат напред, а тоа потенцијално негативно влијае врз нивната концентрација на задачата што ја имаат за работа. За разлика од другите фактори што наставникот не може да ги контролира, а кои влијаат на однесувањето (на пример, индивидуалните карактеристики на учениците, социјалната динамика), распоредот на клупите во училницата е фактор што е обично под контрола на наставникот.

Треба да се запомни дека без разлика на тоа каков распоред ќе се направи во просторот, сите имаат слични зони на активности на учениците, кои се концентрираат во централниот дел на училницата или најблиску до наставникот.

Добра организација на просторот и активностите значи и креирање средина која е стимулативна и пријатна, подготвена за социјал-



но и емоционално учење на децата. За децата со моторни нарушувања и за деца кои користат количка бидете сигурни дека е обезбедена сигурна средина за движење и пристап до сите катчиња за работа. Кога станува збор за деца со интелектуална попреченост, нарушување од спектарот на аутизмот или хиперактивен синдром применувајте ги следниве стратегии:

- Визуализирајте ги барањата
- Поделете ја задачата на чекори
- Поставете картички со след на активности
- Со непознати ситуации може да ги запознаете преку социјални приказни
- Барајте алтернативни начини на комуникација (комуникациски табли)
- Креирајте распоред на активности или ден

## ЦЕЛИ:

- Стекнување знаење за создавање персонална средина приспособена на посебните потреби на децата со попреченост
- Стекнување знаење и компетенции за стратегии за работа со деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби
- Стекнување знаење за структурирана работа и учење

**ВРЕМЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА:** 60 мин. (1 час)

**Активност бр. 1** Алтернативна комуникација

**Активност бр. 2** Социјални приказни

Активностите имаат за цел да ги поттикнат учесниците да креираат тивки катчиња и услови за децата на кои им е потребна средина со помалку стимулации. Учесниците ќе се стекнат со вештини за изработка на материјали за алтернативна комуникација, картички за покажување на редоследот на активности, препознавање и покажување на емоциите и оценување на реализираните активности, како и креирање социјални приказни како алатка за надминување на неизвесноста од непознати ситуации.

**Потребни материјали:** презентација, картон и хартија во боја, фломастери, боички

## СУБМОДУЛ 3 ПОЗИТИВНО ПОТКРЕПУВАЊЕ

Има четири начина на однесување кај децата со посебни образовни потреби, особено кај децата кои имаат проблеми во социјална интеракција: применуваат игнорирање, намерно го повторуваат дејството со цел да го привлечат вниманието, тантрум и повлекување во себе. Тантрум (напад на бес) е емоционална и физичка реакција на детето на фрустрации. Климата во текот на работата особено ја нарушуваат тантрумите. Кога ќе започне тантрумот детето е преплавно со емоции и не може да ја објасни причината за бесот. Клучот за успех е да се насочите кон емоционалното доживување на детето, а не на логично објаснување на состојбата. Нема да добиете одговор на прашањата: Зошто си лут? Што се случи? Зошто го правиш ова? Обидете се да бидете смирени и емпатични или „влезете во чевлите на детето“ и сочувствувајте се со него. Па можете да кажете: Леле колку си лут! Гледам дека ова многу те налути (натажи), знам дека ти паѓа тешко, знам дека те разочара. Секогаш приоѓајте им на емотивно ниво, наместо на рационално. Децата немаат доволно развиено логичко размислување, па емоционалниот природ ќе ви биде од помош. Кај нив кога ќе доживеат фрустрација е поактивен делот од мозокот задолжен за емоции.

При социјално неприфатливо или агресивно однесување се применуваат следниве стратегии:

- Мора да бидеме упорни и доследни во барањата.
- Да внимаваме несвесно да не го поттикнуваме повторно однесувањето.
- Да бидеме подготвени да го прифатиме првиот револт.
- Во меѓувреме поттикнуваме алтернативно однесување.
- Стекнување вештини за препознавање и покажување емоции.
- Стратешко наградување

Децата со развојни тешкотии и попреченост заслужуваат пофалби за постигнување навидум едноставни работи што другите деца можат да ги направат без многу напор, на пример да останат на своето место или да ја кренат раката пред да зборуваат. Позитивното внимание навистина има ефект.

На овој начин се развива и јакне самовербата и самопочитта особено кај оние со АДХД и интелектуална попреченост.

Направете шема на наградување со прецизни и мерливи цели.

**Видови на награди:** налепници, поени, дополнително време на компјутер, самостоен избор на активност, слободно време.

Давајте позитивна информација во сите фази од извршувањето на задачата.

Поттикнете го и пофалете го детето секогаш кога ќе ја заврши задачата до крај.

Користете изрази како: „добро си го направил ова“, „идејата ти е добра“, „добро почна“, „продолжи понатаму“.

Поставете приоритети, реални цели, поттикнувајте го и пофалете го секој чекор напред, најавувајте го следниот чекор, потсетувајте го на целта.

Вклученоста на родителите во воспитниот и образовниот процес на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби

Нема универзален договор за тоа што претставува вклученоста на родителите. Може да има многу форми, од вклученост во предучилишни установи или на училиште (помагање во училницата или во текот на паузите за ручек), па работа со детето дома: читање, учење детски песнички и помагање со домашните задачи. Нивото на вклученост на родителите варира. На пример: мајките, родителите на мали деца, родителите на деца со посебни образовни потреби се повеќе вклучени во едукацијата на нивното дете. Истражувањата покажуваат дека вклученоста на родителите во едукативниот процес може да доведе до: подобра социјална комуникација и социјална вклученост, постигнување повеќе животни вештини, повисоки академски постигнувања, поголемо внимание и намалување на социјално неприфатливо однесување, поголема сигурност и самопочит.

Цели:

- Стекнување знаење за позитивно поткрепување, поставување граница, поддршка во однесувањето
- Стекнување компетенции за соработка со родители, работа со родители на деца со развојни тешкотии и посебни образовни потреби, работа со родители на деца со типичен развој и вклучување на двете групи родители во социјално и емоционално учење во инклузивна средина.

**ВРЕМЕ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈА:** 60 мин. (1 час)

**Активност бр. 1** Мирно море

**Активност бр. 2** Аквариум

Активностите имаат за цел да поттикнат пријатно расположение и опуштена средина во која учесниците ќе зборуваат за своите чувства. Аквариум има за цел да поттикне прифаќање на децата со развојни тешкотии и посебни образовни потреби и да ги вклучи децата врсници, родителите на децата врсници и самите родители во детектирање на проблемите со кои се соочуваат децата, да ги препознаат и покажуваат своите чувства, да изнајдат најдобри стратегии за надминување на предизвиците и да создадат пријатна средина за социјално и емоционално учење во раното детство за сите деца.

**Потребни материјали:** Столчиња поставени во круг, од кои две ќе бидат слободни за учесниците да имаат можност да ротираат, да се вклучуваат или исклучуваат од дискусијата ставајќи се во улога на родители, воспитувачи/наставници или различни помагателни профили (педагог, психолог, специјален едукатор и рехабилитатор).

## ЛИТЕРАТУРА:

- Kay Mathieson (2007) Identifying special needs in the early years. London: Paul Chapman Publishing.
- Caroline A. Jones (2004) Supporting inclusion in the early years. New York: Open University Press Maidenhead.
- Collette Drifte (2007) Encouraging Positive Behavior in the Early Years London: SAGE Publications Ltd.
- Liz Hannah (2007) Teaching young children with autistic spectrum disorders to learn, A practical guide for parents and staff in mainstream schools and nurseries. London: The national autistic society.



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 SHTIP  
FAKULTETI I SHKENCAVE ARSIMORE, UNIVERSITETI SHTETËROR I TETOVËS FAKULTETI I PEDAGOGJISË  
UNIVERSITETI "SHËN KIRILI DHE METODI" NË SHKUP FAKULTETI I PEDAGOGJISË

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 për 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.

# PËRMBAJTJA

PARATHËNIA.....	161
PRAPAVIJA DHE QËLLIMI I TRAJNIMIT .....	163
STRUKTURA E TRAJNIMIT .....	167
PËRSHKRIM PROGRAMOR TË MODULEVE.....	168
<b>MODULI 1:</b> Zhvillimi i trurit dhe lidhja e tij me teorinë e mendjes, zhvillimin socio-emocional dhe zhvillimin e të folurit tek fëmijët.....	184
<b>MODULI 2:</b> Aftësitë socio-emocionale – Zhvillimi i konceptit për VETVETEN.....	217
<b>MODULI 3:</b> Nxënia dhe zhvillimi socio-emocional.....	251
<b>MODULI 4:</b> Komunikimi si fenomen emocional dhe social .....	263
<b>MODULI 5:</b> Mjedisi stimulues dhe nxënia socio-emocionale .....	275
<b>MODULI 6:</b> Nxitja e nxënies sociale dhe emocionale përmes shprehjes së artit...284	
<b>MODULI 7:</b> Zhvillimi pozitiv emocional dhe social i fëmijëve me aftësi të kufizuara zhvillimore dhe nevoja të veçanta arsimore .....	301





## PARATHËNIA

### **Të nderuar pjesëmarrës në shkollën dimërore “Nxënia sociale dhe emocionale në fëmijërinë e hershme”,**

Të kuptuarit e fëmijëve se cilët janë ata, si ndihen dhe çfarë të presin kur janë në interaksion me të tjerët është përfitimi më i madh i të nxënies social dhe emocional. Në zhvillimin e fëmijërisë së hershme fëmijët mësojnë të krijojnë dhe të mbajnë marrëdhënie pozitive, të përjetojnë, menaxhojnë dhe shprehin emocione, si dhe të hulumtojnë dhe të përfshihen në mjedis.

Zhvillimi pozitiv social dhe emocional është i rëndësishëm. Ky zhvillim ndikon në vetëbesimin, ndjeshmërinë, aftësinë e fëmijës për të zhvilluar miqësi dhe marrëdhënie të rëndësishme dhe të qëndrueshme, si dhe ndjenjen e rëndësisë dhe vlerës për ata që e rrethojnë. Zhvillimi social dhe emocional i fëmijëve, nga ana tjetër, ndikon në të gjitha fushat e tjera të zhvillimit.

Prindërit dhe kujdestarët luajnë rolin më të madh në zhvillimin social dhe emocional, sepse ata ofrojnë marrëdhënien më të fortë dhe më të qëndrueshme për fëmijën e tyre. Marrëdhëniet e forta me anëtarët e familjes, mësuesit dhe të rriturit e tjerë i ndihmojnë fëmijët të mësojnë rreth marrëdhënieve dhe të hulumtojnë emocionet në interaksione të parashikueshme.

Fëmijët e vegjël që tregojnë përshtatje të shëndetshme sociale dhe emocionale në sjellje, kanë më shumë gjasa të kenë arritje të mira akademike në shkollën fillore, por edhe në procesin e mëtejshëm arsimor.

Zhvillimi i shëndetshëm social dhe emocional është i rrënjësor në edukimin dhe marrëdhëniet e përgjegjshme me anëtarët e familjes dhe kujdestarët e tjerë, duke përfshirë edhe ata që ofrojnë kujdes në kushtet të mësimi të hershëm. Profesionistët e kujdesit dhe edukimit të hershëm në klasat e kujdesit për fëmijët dhe moshës parashkollore janë partnerë të rëndësishëm në mbështetjen e zhvillimit social dhe emocional dhe përgatitjes së nxënësve më të vegjël për shkollë dhe rrugës drejt suksesit.

Legjislaturat shtetërore shpesh shqyrtojnë politikat dhe burimet për të mbështetur gatishmërinë për shkollë. Gjithnjë

e më shumë, legjislacioni për përmirësimin e mirëqenies sociale dhe emocionale të nxënësve të grupeve klasore llogaritet si një komponent kyç në promovimin e suksesit në shkollë.

Për shumicën e fëmijëve, zhvillimi social dhe emocional vijon në mënyrë të paparashikueshëm. Ata mësojnë të zhvillojnë marrëdhënie të ngushta me prindërit e tyre, të qetësohen kur janë të mërzitur, të ndajnë e të luajnë me të tjerët dhe të dëgjojnë dhe ndjekin udhëzimet. Të gjitha këto shenja tregojnë një zhvillim pozitiv të hershëm social dhe emocional. Por fëmijët me aftësi të kufizuara zhvillimore dhe nevoja të veçanta arsimore kërkojnë qasje dhe strategji specifike

Fëmijëria e hershme është një periudhë kritike e zhvillimit për mësimin e aftësive sociale dhe emocionale. Cilësia e përvojave dhe marrëdhënieve në këtë kohë mund të ketë pasoja gjatë gjithë jetës. Politikëbërësit shtetërorë po ndërmarrin hapa për të ofruar mbështetje për fëmijët e vegjël në mësimin e hershëm duke investuar në trajnimin dhe mirëqenien e fuqisë punëtore të kujdesit dhe arsimit të hershëm dhe duke zhvilluar politika shtesë për të mbështetur nevojat e fëmijëve dhe familjeve të tyre.

**Dekan i Fakultetit të Filozofisë në Shkup**  
**Prof. dr. Ratko Duev**

## 1. PRAPAVIJA DHE QËLLIMI I TRAJNIMIT

Potenciali zhvillimor i nxënies socio-emocional në fëmijërinë e hershme e përjeton aktualitetin e tij në dekadat e kaluara përmes varg dëshmisë të cilët flasin për përfitimet e tij në zhvillimin e mëtejshëm personal dhe profesional të njeriut.

Zhvillimi social dhe emocional si predispozicion zhvillimit të fëmijët e vegjël, në moshën prej 0-5 vjet) definohet më shpesh si aftësi të "formohet marrëdhënie të afërt dhe sigurt me të rritur dhe bashkëmohatarët; të përjetojnë, rregullojnë dhe shprehin emocionet në mënyrë përkatëse shoqërore dhe kulturore; si dhe ta hulumton mjedisin dhe të mësohet në konteste të ndryshme -familjare, bashkësisë dhe kulturës " (Yates et al., 2008, p. 2).

Hulumtimet, të kuptuarit dhe praktika në lidhje me zhvillimin socio-emocional në fëmijërinë e hershme tregojnë se në thelb është i lidhur me suksesin e fëmijëve në shkollë dhe në kontekste të tjera, si në fëmijëri ashtu edhe në periudha të tjera të jetës dhe në pleqëri.

Zhvillimi socio-emocional në fëmijërinë e hershme përmirëson aftësinë e fëmijës për të mësuar, për të punuar me të tjerët dhe për të zhvilluar aftësi të tjera që janë bazë për të mësuarit formal dhe ndërveprim social në vitet e shkollës dhe më vonë në jetë. Mossuksesi që të zhvillohen këto aftësi bazë mund të çojë në efekte afatgjata, shpesh të pakthyeshme në arritjet arsimore, shëndetin e përgjithshëm dhe produktivitetin njerëzor që më vonë rezultojnë me shpenzime të konsiderueshme si për individët ashtu edhe për shoqërinë (Heckman & Masterov, 2007).

Nëse qasja holistike e neuroshkencës futet si bazë në vitet e tyre të hershme, fëmijët do të kenë vetëvlerësim dhe vetëbesim, vetëdije dhe vetërregullim, vetëdije sociale dhe aftësi për krijimin e marrëdhënieve të shëndetshme, mirëqenie mendore dhe qëndrueshmëri, vendimmarrje të përgjegjshme. Hulumtimet gjithashtu tregojnë se faktin se sa më herët të fillojë procesi i nxënies sociale dhe emocionale, aq më i madh është ndikimi në uljen e pakënaqësisë dhe sjelljes diskriminuese derisa fëmija rritet në adoleshencë dhe më vonë.

Një zgjidhje e qëndrueshme për përfshirjen e NSE në programet e trajnimit të mësëimdhënësve mund të bazohet vetëm në themelin e pasur të studiuesve akademikë dhe profesorëve universitarë në institucionet ekzistuese të arsimit të lartë. Nëpërmjet një bashkëpunimi të tillë me fakultetet e trajnimit të mësëimdhënësve, mundësitë e zhvillimit të moduleve për nxënien sociale dhe emocionale do të pasurojnë programet studimore me modele për neuroedukative të bazuara në prova për zhvillimin social dhe emocional dhe do të futin mundësin për mësim të bazuar në praktikum për mësëimdhënësit e ardhshëm dhe personelit ndihmës.

## Qëllimi

Qëllimi i përgjithshëm i këtij programi është të zhvillojë dhe pilotojë nxënien socio-emocionale (NSE) në fëmijërinë e hershme përmes një forme e përsosjes profesionale (shkollë dimërore/verore) për studentët të pedagogjisë, psikologjisë, edukim dhe rehabilitim special dhe institucione të tjera të arsimit të lartë që ofrojnë trajnime të edukatorëve, mësime të mësuara, bashkëpunëtorëve profesional etj. Zhvillimi i përmbajtjes dhe shpërndarja e mëvonshme përmes NSE shkollës dimërore për studentë do të koordinohet nga Fakulteti i Filozofisë në Shkup dhe do të përfshijë profesorë nga pesë fakultetet për trajnimin e mësime të mësuara në Maqedoninë e Veriut: Fakulteti i Filozofisë dhe i Pedagogjisë nga Universiteti "Shën Kirili dhe Metodi", Shkup; Fakulteti i Pedagogjisë pranë Universitetit të Tetovës, Tetovë; Fakulteti i Pedagogjisë, Universiteti "Shën Klimenti i Ohrit", Manastir; dhe Fakulteti i Shkencave Arsimore, Universiteti "Goce Dellçev", Shtip.

### **Përshkrimi programor i trajnimit për përsosje profesionale dhe mësim gjithë jetës „Nxënie sociale dhe emocionale“**

Trajnimi do të zgjasë 5 ditë me gjithsej 90 orë ngarkesë e ndarë në 50 orë kontakti, 16 orë ushtrime dhe 24 orë punë të pavarur dhe përgatitje për vlerësim përfundimtar. Kredite mund të shfrytëzohen nga pjesëmarrësit për vazhdimin e shkollimit të tyre në një program studimor përkatës në arsimin e lartë në Republikën e Maqedonisë së Veriut.

---

#### **TITULLI I PROGRAMIT/KURSIT PËR PËRSOSJE PROFESIONALE DHE TË MËSIMIT GJITHË JETËN:**

*„Nxënia sociale dhe emocionale“*

**Shenja e  
programit:**

---

**Realizues i programit/  
kursit për mësim gjithë  
jetën**

**Ligjërata +  
ushtrime + mësim  
të pavarur:**

**Gjithsej:**

**SETK  
kreditë:**

---

Qendra për mësim gjithë  
jetën pranë Fakultetit të  
Filozofisë – Shkup

50+16+24

90

3

---

---

## Kompetencat e përgjithshme dhe specifike (njohuritë, aftësitë dhe qëndrimet) të cilat do të përvetësohen nga trajnimi:

- Njohuri 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;
  - Njohuri për funksionet ekzekutive, si zhvillohen dhe cili është roli i tyre në zhvillimin e teorisë së mendjes dhe zhvillimit socio-emocional të fëmijët;
  - Njohuri për zhvillimin e teorisë së mendjes dhe rëndësinë e saj për njohjen sociale dhe zhvillimin socio-emocional të fëmijëve;
  - Njohuri për karakteristikat themelore të zhvillimit emocional, procesin e krijimit të lidhjes socio-emocionale dhe lidhjen ndërmjet emocioneve dhe komunikimit të fëmijët;
  - Njohuri për lidhjen ndërmjet zhvillimit të të folurit dhe shkrim-leximit të hershëm gjuhësor;
  - Komunikimi gjuhësor në një kontekst socio-emocional;
  - Hartimi metodik-didaktik të modeleve ndërvepruese efektive për zhvillimin e aftësive gjuhësore për të mbështetur mësimin dhe zhvillimin socio-emocional;
  - Përdorimi i lojës si metodë për njohjen e hershme të gjuhës;
  - Klasifikimi i lojërave për zhvillimin e të folurit tek fëmijët;
  - Përdorimi dhe përgatitjen e materialeve alternative për përdorimin e lojërave të të folurit ndërveprues për fëmijët e moshës parashkollore dhe të hershme shkollore;
  - Njohuri, shkathtësi dhe aftësi për zhvillimin dhe nxitjen e të nxënës socio-emocional të fëmijët në moshën parashkollore dhe të hershme shkollore;
  - Njohja dhe emërtimi i emocioneve dhe ndjenjave, kuptimin e tyre dhe bërja e dallimit në mes tyre;
  - Njohuri bazë dhe aftësi sociale të nevojshme për zhvillimin e kompetencës socio-emocionale të pedagogëve, psikologëve, edukatorëve, mësuesve, edukatorëve specialë për punë me fëmijët e moshës parashkollore dhe të hershme shkollore;
  - Aftësi për punë në mënyrë të pavarur në një mjedis edukativ me fëmijët e moshës parashkollore dhe të hershme shkollore, përforsimi i shkrim-leximit të tyre social dhe emocional, zhvillimi i ndjeshmërisë tek ata dhe pikëpamje pozitive të botës;
  - Krijimi i pavarur të aktiviteteve edukative me fëmijët për stimulimin, zhvillimin dhe përforsimin e kompetencave të tyre socio-emocionale
  - Rëndësia e komunikimit në zhvillimin e pavarësisë, origjinalitetit dhe autonomisë në favor të marrëdhënieve pozitive socio-emocionale;
-

- 
- Kuptimi dhe zbatimi i teknikave të komunikimit dhe komunikimi si një mjet për të mësuarit socio-emocional dhe për zhvillimin e cilësive personale që janë përgjegjëse për vetë-perceptimin pozitiv, perceptimin social dhe vetë-zhvillimi;
  - Përdorimi, vlerësimi dhe ruajtja e komunikimit në mbajtjen e marrëdhënieve pozitive dhe pro sociale në mjedis;
  - Kuptimi dhe zbatimi i aftësive komunikuese që krijojnë mirëqenie socio-emocionale;
  - Zotërimi i njohurive për konceptet dhe qasjet moderne për krijimin dhe ruajtjen e një mjedisi stimulues si një faktor i rëndësishëm për të mësuarit socio-emocional;
  - Krijimi, njohja, planifikimi dhe vlerësimi i mjedisit stimulues në raport me të mësuarit socio-emocional;
  - Ndjeshmëria ndaj kuptimit dhe rolit të kontekstit kulturor, familjes dhe vetë mjedisit në të mësuarit socio-emocional;
  - Zbatimi i aktiviteteve dhe teknikave bazë për integrimin e perceptimit aktiv në të mësuarit socio-emocional në fëmijërinë e hershme;
  - Përzgjedhja dhe krijimi i përmbajtjes artistike dhe teknikave të artit në realizimin e të mësuarit socio-emocional në fëmijërinë e hershme;
  - Integrimi i shfaqjeve të thjeshta me kukulla në procesin e të mësuarit socio-emocional në fëmijërinë e hershme;
  - Aftësi për tejkalimin e stereotipeve dhe diskriminimin
  - Njohuri për karakteristikat bazë për zhvillimin social dhe emocional të fëmijëve me vështirësi dhe pengesa në zhvillim;
  - njohuri për të nxitje të klimë inkluzive në klasë;
  - Njohuri për komunikim alternativ dhe shtues me fëmijët me aftësi të kufizuara në zhvillim (përdorimi i fotografive për komunikim, krijimi i tregimeve sociale)
  - Aftësi për ndërverpim social;
  - Aftësi për përshtatje në hapësirë dhe krijimi një hapësirë miqësore për fëmijët me aftësi të kufizuara;
  - Aftësi për komunikim dhe bashkëpunim me prindërit.

---

### **Mënyra e mbajtjes së mësim:**

Në program do të zbatohen metodat e mëposhtme të mësimore: ligjërata, mësim interaktiv në grupe të vogla, diskutime plenare. Programi/kursi për mësim gjatë gjithë jetës zgjat 5 ditë.

---

### **Lloji i ushtrimeve:** Punë praktike e pjesëmarrësve të programit/kursit

---

### **Kushtet dhe detyrimet e studentëve:**

1. Pjesëmarrja e detyrueshme në mësim dhe ushtrime,
2. Përgatitja e punimit përfundimtar /final

---

### **Mënyra e testimit të njohurive:** Përgatitja e punimit përfundimtar.

---

**Vlerësimi i ngarkesës së studentëve:** gjithsej 90 orë të shpërndara në 50 orë kontakti, 16 orë ushtrime dhe 24 orë mësim i pavarur dhe përgatitja e një punimi final.

---

**Vërejtje:** Ueb portal i programit/kursit për mësim gjithë jetës  
<http://www.winterschool.mk>

---

**Përpilimi i programit:** shkurt 2022

---

## **2. STRUKTURA E PROGRAMIT**

### **Programi për përsosje profesionale është strukturuar në shtatë module:**

- Moduli 1 - Zhvillimi i trurit dhe lidhja e tij me teorinë e mendjes, zhvillimin socio-emocional dhe zhvillimin e të folurit tek fëmijët;
- Moduli 2 – Aftësitë socio-emocionale – Zhvillimi i konceptit për VETVETEN;
- Moduli 3 – Nxënia dhe zhvillimi socio-emocional;
- Moduli 4 – Komunikimi si fenomen emocional dhe social;
- Moduli 5 – Mjedisi stimulues dhe nxënia socio-emocionale;
- Moduli 6 - Nxitja e nxënies sociale dhe emocionale përmes shprehjes së artit;
- Moduli 7 - Zhvillimi pozitiv emocional dhe social i fëmijëve me aftësi të kufizuara zhvillimore dhe nevoja të veçanta arsimore.

### 3. PËRSHKRIMI I MODULEVE PROGRAMORE

#### NXËNIA SOCIALE DHE EMOCIONALE (NSE)

	<b>Moduli I</b>
<b>1. Titulli i modulit</b>	<b>Zhvillimi i trurit dhe lidhja e tij me teorinë e mendjes, zhvillimin socio-emocional dhe zhvillimin e të folurit tek fëmijët;</b>
<b>2. Realizues</b>	Prof. dr. Ana Frichand Prof. dr. Elizabeta Tomevska- Ilievska
<b>Rezultatet e nxënies (kompetencat):</b>	
<b>3.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 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;</li><li>• 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;</li><li>• përvetësimi i njohurive për zhvillimin e teorisë së mendjes dhe rëndësinë e saj për njohjen sociale dhe zhvillimin socio-emocional të fëmijëve;</li><li>• përvetësimi i njohurive për karakteristikat themelore të zhvillimit emocional, procesin e krijimit të lidhjes socio-emocionale dhe lidhjen ndërmjet emocioneve dhe komunikimit të fëmijët;</li><li>• përvetësimi i njohurive për lidhjen ndërmjet zhvillimit të të folurit dhe shkrim-leximit të hershëm gjuhësor;</li><li>• përvetësimi i njohurive për komunikimin gjuhësor në një kontekst socio-emocional;</li><li>• përvetësimi i njohurive për hartimin metodik-didaktik të modeleve ndërvepruese efektive për zhvillimin e aftësive gjuhësore për të mbështetur mësimin dhe zhvillimin socio-emocional;</li><li>• zhvillimi i aftësive për përdorimin e lojës si metodë për njohjen e hershme të gjuhës.</li><li>• përvetësimi i njohurive për klasifikimin e lojërave për zhvillimin e të folurit tek fëmijët;</li><li>• 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.</li></ul>



## 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.	Authori	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 II

#### 1. Titulli i modulit

**Aftësitë socio-emocionale – Zhvillimi i konceptit për VETVETEN**

#### 2. Realizues

Prof. dr. Lena Damovska

Prof. dr. Tatjana Atanasoska

Prof. dr. Kiril Barbareev

#### Rezultatet e nxënies (kompetencat):

- Përvetësimi i njohurive, shkathtësive dhe aftësive për zhvillimin dhe nxitjen e të nxënit socio-emocional te fëmijët në moshën parashkollore dhe të hershme shkollore;
- Përvetësimi i kompetencave dhe aftësive për njohjen dhe emërtimin e emocioneve dhe ndjenjave, kuptimin e tyre dhe bërja e dallimit në mes tyre;
- Përvetësimi i njohurive bazë dhe aftësive sociale të nevojshme për zhvillimin e kompetencës socio-emocionale të pedagogëve, psikologëve, edukatorëve, mësuesve, edukatorëve specialë për punë me fëmijët e moshës parashkollore dhe të hershme shkollore;
- Aftësi për punë në mënyrë të pavarur në një mjedis edukativ me fëmijët e moshës parashkollore dhe të hershme shkollore, përforcimi i shkrim-leximit të tyre social dhe emocional, zhvillimi i ndjeshmërisë tek ata dhe pikëpamje pozitive të botës;
- Aftësim për krijimin e pavarur të aktiviteteve edukative me fëmijët për stimulimin, zhvillimin dhe përforcimin e kompetencave të tyre socio-emocionale.

#### Përmbajtja e modulit:

- Zhvillimi i konceptit për vetveten . Zhvillimi i VETVETES fizike (paraqitja fizike për veten). Zhvillimi i VETVETES psikologjike (paraqitja psikologjike për veten). Empatia. Vetëbesimi në fëmijërinë e hershme. Çfarë është kompetenca sociale dhe pse është e rëndësishme?. Njohja e personit që është kompetent shoqëror. Çfarë është sjellja prosociale?. Nxënie përmes shembujve personale. Si t'i socializojmë fëmijët që të jenë më të hapur dhe më altruistë? Aftësitë sociale – funksionimi social. Cilësia e kontaktit. Ndërveprimi social me bashkëmohatarët, krijimi i miqve. Ndërveprimi social me të rriturit. Praktikat e mira për zhvillimin e aftësive socio-emocionale. Aktivitete për zhvillimin e aftësive emocionale.

## Literatura

### Literatura e detyrueshme

Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
1.			БРО. МОИ. МТСП	
2.		Socijalno emocionalno učenje f.pdf - Google Drive		
3.	Larose MP, Ouellet-morin I, Vitaro F, et al.	Impact of a social skills program on children's stress: a cluster randomized trial.	Psychoneuroendocrinology. 2019;104:115-121. doi:10.1016/j.psyneuen.	2019
4.	Marija Jelić	Pedagoške implikacije razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja Doktorska disertacija.	Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet Odsek za pedagogija.	2014
5.	Berk.E.L.	Child Development	Pearson:Boston	2009

### Literatura shitesë

Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
1.	Kamenov,E.	Predskolska Pedagogija	Beograd:Zavod za udzbenike I nastavna sredstva	2000
2.	Sheefeldt,C. Barbour, N	Early Childhood Education, An Introduction.	Macmillan College Publishing Company: New York	1994

## NXËNIA SOCIALE DHE EMOCIONALE (NSE)

1. <b>Titulli i modulit</b>	<b>Moduli III</b> <b>Nxënja dhe zhvillimi socio-emocional</b>
2. <b>Realizator</b>	Doc. dr. Arbresha Zenki-Dalipi

### Rezultatet e nxënies (kompetencat):

- Përforcimi i kompetencave profesionale të edukatorëve në planifikimin dhe realizimin e mësimdhënies moderne sipas nevojave të fëmijëve të moshës parashkollore;
- Pëvetësimi i njohurive dhe aftësive për ndihmesën e fëmijëve në kuptimin dhe menaxhimin e emocioneve të tyre, ndenjat dhe të tregojnë ndjeshmëri për të tjerët, të krijojnë marrëdhënie të shëndetshme, të vendosin qëllime pozitive dhe të marrin vendime të përgjegjshme;
- Ndërtimi i kompetencave për të identifikuar qasjet që nxisin mësimin social dhe emocional dhe zhvillimin të fëmijëve të moshës parashkollore dhe të hershëm;
- Zhvillimi i aftësive dhe shkathtësive për planifikim dhe realizim të aktiviteteve, qasjeve që synojnë të nxënit social dhe emocional përmes lojës, artit dhe letërsisë.

### Përmbajtja e programit të lëndës:

- 4. Të mësuarit socio-emocional përmes lojës; Lojëra të njohura që gjejnë zbatim në hapësirat parashkollore; Të mësuarit socio-emocional përmes artit; Shembuj të aktiviteteve të nxënësve që mbështesin të mësuarit social-emocional; Të mësuarit socio-emocional përmes letërsisë; Aktivitetet dhe strategjitë e propozuara për zbatim

### Literatura

Literaturë e detyrueshme					
	Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
5.1	1.	Damovska, L. Shehu, F. Frichand, A., Tomevska – Ilievska, E. Dhe Çallovska, S.	Воспитувачот, детето и детската игра	Presvetno delo.	2021
	2.	Staleska, K.	Учење преку игра	Data pons	2015
	3.	Klarin, M.	Psihologjia djetëre	Sveučilište u Zadru.	2017
Literatura shtesë					
	Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
5.2	1.	Santer, J., Griffiths, C., Goodall, D	Free Play in Early Childhood.	National Children's Bureau, Play England	2007

## NXËNIA SOCIALE DHE EMOCIONALE (NSE)

1. Titulli i modulit	<b>Moduli IV: KOMUNIKIMI SI FENOMEN EMOCIONAL DHE SOCIAL</b>
2. Realizues	<b>Prof. dr. Tatjana Koteva – Mojsovska Prof. dr. Florina Shehu</b>

### Rezultatet e nxënies (kompetencat):

- Të kuptohet rëndësia e komunikimit në zhvillimin e pavarësisë, origjinalitetit dhe autonomisë në favor të marrëdhënieve pozitive socio-emocionale
- Të kuptohet dhe zbatohet teknikat e komunikimit dhe komunikimi si një mjet për të mësuarit socio-emocional dhe për zhvillimin e cilësive personale që janë përgjegjëse për vetë-perceptimin pozitiv, perceptimin social dhe vetë-zhvillimin
- Të zhvillohen kompetenca për përdorimin, vlerësimin dhe kujdesja e komunikimit në ruajtjen e marrëdhënieve pozitive dhe prosociale në mjedis
- Të kuptohen, mësohen dhe zbatohen aftësitë e komunikimit që krijojnë mirëqenie socio-emocionale

### Përmbajtja e modulit:

- Roli i komunikimit dhe ndërveprimeve në stimulimin e të mësuarit dhe zhvillimit socio-emocional; Modele të nxënies ndërvepruese dhe zhvillim socio-emocional; Vetë-perceptimi, perceptimi social dhe vetë-zhvillimi; Komunikimi, ndërveprimet dhe sjellja prosociale; Nxënia socio-emocional në epokën e komunikimit digjital.

### Literatura

#### Literatura e detyrueshme

Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
1.	Koteva- Mojsovska Tatjana	Општа и педагошка комуникологија	Fakulteti i Pedagogjisë Shkup	2016
5.1	2. Daniel Vargas Campos	„Promote SEL and digital citizenship with these CASEL-aligned quick activities- Elementary School Activities to Promote SEL in Digital Life“,	URL: <a href="https://www.common sense.org/education/articles/elementary-school-activities-to-promote-sel-in-digital-life">https://www.common sense.org/education/articles/elementary-school-activities-to-promote-sel-in-digital-life</a>	2021

5.	5.1	3.	Koteva-Mojsovska Tatjana	„За концептот педагогија базирана на детската природа“ (UDK159.952.7:37.011.3), Педагошка ревија, (Скопје): VI,бр.1-2, стр. 11-18,, ISSN 1857-7105,	Universiteti “Kirilli dhe Metodij” Shkup – Fakulteti i Pedagogjisë “shën. Klimenti i Ohrit” Shkup	2015
		4.	Florina Shehu	<i>Pedagogical approaches to social learning, relationships and development in education</i> , International Journal for Education, Research and Training (IJERT),	Institute of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Ss.Cyril and Methodius University, Skopje.	2021
		5.	Susanne A. Denham and Katherine M. Zinsser	Social and Emotional Learning During Early Childhood	URL: <a href="https://www.researchgate.net/profile/Susanne-Denham/publication/304094738_Social_and_Emotional_Learning_During_Early_Childhood/links/5fb6ab7aa6fdcc6cc64ba947/Social-and-Emotional-Learning-During-Early-Childhood.pdf">https://www.researchgate.net/profile/Susanne-Denham/publication/304094738_Social_and_Emotional_Learning_During_Early_Childhood/links/5fb6ab7aa6fdcc6cc64ba947/Social-and-Emotional-Learning-During-Early-Childhood.pdf</a>	2014
		6.	Tatjana Koteva-Mojsovska & Suzana Nikodinovska Banchotovska	<i>The role of play and the autonomy of the child in Early childhood development</i> , EDUCATION - Journal of educational research, Vol. 1 ; No. 1-2	Faculty of Pedagogy, University of Tetova, Republic of North Macedonia , ISSN: 2671-3268 (Print) , ISSN: 2671-3276 (Online), pp. 99-10	2019
		<b>Literatura shtesë</b>				
		Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
1.	Garcia, S.	Positive Discipline from Toddler to Teenager,	printed in Great Britain, ISBN 9781082385193	2019		

5.	5.2	2.	Daniel Vargas Campos	<i>“Help your students develop the SEL skills they’ll need to navigate the digital world”</i> Teachers’ Essential Guide to Social and Emotional Learning in Digital Life,	URL: <a href="https://www.common sense.org/education/articles/teachers-essential-guide-to-social-and-emotional-learning-in-digital-life">https://www.common sense.org/education/articles/teachers-essential-guide-to-social-and-emotional-learning-in-digital-life</a>	2021	
		3.	Koteva- Mojsovska Tatjana	<i>Development of Communication Competencies in Early Childhood Education,</i> Proceedings of the International Scientific Conference 18th Mate de Marin Days „New Challenges in Education“ (229-243),	Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli-Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, ISBN 978-953-8278-44-0	2019	
		4.	Shehu Florina	<i>Personality of teacher and development of interpersonal communication in education.</i>	International Conference Innovations, Challenges And Tendencies In The Post Modern Education,	Stara Zagora, Bulgaria	2013
		5.	Shehu Florina	<i>Емоционалниот аспект на односиите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет</i> “, Педагошка ревија,	UKIM -Fakulteti i Pedagogjisë “shën. Klimenti i Ohrit” Shkup		2011
		6.	Nut-brown, Cathy	Key Concepts in Early Childhood Education& Care,	SAGE Publications London		2006



## NXËNIA SOCIALE DHE EMOCIONALE (NSE)

### Moduli V:

#### 1. Titulli i modulit

### MJEDISI STIMULUES DHE NXËNIA SOCIO-EMOCIONALE

#### 2. Realizues

Prof. dr. Florina Shehu

Prof. dr. Tatjana Koteva – Mojsovska

#### Rezultatet e nxënies (kompetencat):

1. Përvetësimi i njohurive rreth konceptimeve dhe qasjeve moderne për krijimin dhe qëndrueshmërisë të një mjedisit stimules si një faktor i rëndësishëm për të mësuarit socio-emocional.
2. Zhvillimi i shkathtësive dhe aftësive për krijimin, njohjen, planifikimin dhe vlerësimin e mjedisit stimules në lidhje me të mësuarit socio-emocional.
3. Zhvillimi i ndjeshmërisë për kuptimin dhe rolin e kontekstit kulturor, të familjes dhe të vetë mjedisit në të mësuarit socio-emocional.

#### Përmbajtja e modulit:

4. Roli i mjedisit stimules në mësimin dhe zhvillimin socio-emocional; Krijimi i një mjedisi stimules; Konteksti kulturor, familja dhe mjedisi; Mjedisi dhe sjellja e bazuar në vlera; Qëndrueshmëria dhe vlerësimi i mjedisit stimules

#### Literatura

##### Literatura e detyrueshme

Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
1.	Curtis, D., & Carter, M.	Design for living and learning – Transforming early childhood environments.	St. Paul, MN: Redleaf Press.	2003
2.	Shehu Florina	Assumptions for creating the simulative environment and diversity in early child education.	International scientific conference 18th Mate Demarin Days “New Challenges in Education”, Pula, Croatia	2020
3.	Greenman, J. Redmond	Caring spaces, learning places – Children’s environment that work.	WA : Exchange Press Inc.	2005

5.	5.1	4.	Shehu Florina	<i>The impact of school climate on the quality of interaction between teachers and students</i> IX International Scientific Conference, Association for Support and Creative Development of Children and Youth	Faculty of Education and Rehabilitation, University of Tuzla, Istanbul, Turkey	2019
		5.	Damovska, L., Shehu, F.,	Воспитувачот и средината за рано учење и развој. Прирачник за воспитувачи, родители и студенти.	Скопје, Просветно Дело.	2019
		6.	Koteva-Mojsovska, T.	<i>The relationship between parental education level and the parenting style and the social behavior of the child</i> Proceedings, (pp 56-65) ISBN 978-953-8115-73-8	Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu,	2021
<b>Literatura shesë</b>						
		Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
	5.2	1.	Deviney, J., Duncan, S., Harris, S., Rody, M.A., & Rosenberry, L.	Inspiring Spaces for Young Children,	Gryphon House.	2010

## 5.

## 5.2

- |    |   |  |  |      |
|----|---|--|--|------|
| 2. | Dunlap, G.,<br>Wilson, K.,<br>Strain, P.,<br>& Lee, J. K. | Prevent, teach,<br>reinforce for young<br>children: The early<br>childhood model<br>of individualized<br>positive behavior<br>support.   | Baltimore, MD:<br>Brookes  | 2013 |
| 3. | Shehu<br>Florina  | <i>Designing a<br/>Multicultural<br/>Environment in<br/>Primary Education.</i><br>9th International<br>Balkan Congress,<br>Edirne, Turkey  | Edirne: University<br>of Trakia, Turkey                                  | 2014 |
| 4. | Shehu.<br>Florina   | <i>Social and<br/>communicational-<br/>interactive<br/>competencies<br/>of teachers<br/>and students in<br/>education,</i><br>International<br>Scientific<br>Conference<br>“Education in XXI<br>century – Conditions<br>and perspectives”, | Shtip: Goce<br>Delchev Univerzity,<br>Macedonia                          | 2015 |
| 5. | Shehu<br>Florina  | <i>The integrated<br/>curriculum and<br/>social education<br/>in preschool and<br/>primary school<br/>education,</i><br>13th International<br>Balkan Education &<br>Science Congress,<br>Trakya University,                                | Edirne: Trakya<br>University, Faculty<br>of Education,<br>Edirne, Turkey | 2018 |

5.	5.2	6.	<p>Koteva-Mojsovska T.</p> <p>Влијаниеџо на кулџурниџе вредносџи во восџиџувањеџо на социјалниџе комџеџенци кај децаџа ог семејсџва со различна кулџурна џриџадносџи, Зборник на трудови (468-478)</p> <p>- International scientific conference: 2011, Vranje, (Serbia)</p>	<p>Vranje: University of Nish, Techer-training faculty in Vranje,</p> <p>2011</p>
----	-----	----	---	---

## NXĒNIA SOCIALE DHE EMOCIONALE (NSE)

1.	<p><b>Titulli i modulit</b></p>	<p><b>Moduli VI:</b>  <b>NXITJA E NXĒNIES SOCIALE DHE EMOCIONALE PĒRMES SHPREHJES SĒ ARTIT</b></p>
2.	<p><b>Realizues</b></p>	<p><b>Prof. dr. Maja Ruanik Kirkov</b></p>
3.	<p><b>Objektivat e programit lĒndor (kompetencat):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• StudentĒt do tĒ fitojnĒ njohuri dhe kuptim pĒr karakteristikat dhe mundĒsitĒ pĒr zbatimin e shprehjes sĒ artit nĒ inkurajimin e tĒ mĒsuarit social dhe emocional tek fĒmijĒt nĒ moshĒ tĒ hershme;</li> <li>• StudentĒt do tĒ fitojnĒ kompetenca pĒr tĒ kuptuar metodat e integritit tĒ shprehjes sĒ artit nĒ fĒmijĒrinĒ e hershme nĒ kontekstin e realizimit tĒ njĒ qasje holistike dhe tĒ tĒ mĒsuarit tĒ personalizuar;</li> <li>• StudentĒt do tĒ fitojnĒ kompetenca pĒr zbatim tĒ aktiviteteve bazĒ dhe teknikave pĒr integrimin e perceptimit aktiv nĒ NSE te fĒmijĒt nĒ moshĒ tĒ hershme;</li> <li>• StudentĒt do tĒ fitojnĒ aftĒsi pĒr pĒrzgjedhjen dhe krijimi i pĒrmbajtjeve tĒ artit dhe teknikave tĒ artit nĒ realizimin e NSE te fĒmijĒt nĒ moshĒ tĒ hershme;</li> <li>• StudentĒt do tĒ fitojnĒ kompetenca duke integruar shfaqje tĒ thjeshta kukullash nĒ procesin e NSE te fĒmijĒt nĒ moshĒn e hershme.</li> </ul>	

## Përmbajtja e modulit:

4. Perceptimi vizual aktiv dhe integrimi i NSE në fëmijërinë e hershme; perceptimi vizual në funksion të: njohjes, shprehjes dhe menaxhimit të emocioneve; rëndësia e perceptimit vizual aktiv; Strategjia RULER për integrimin e sistemit të NSE-së; nxitja e të mësuarit social dhe emocional përmes shprehjes së artit; synimet e integritit të shprehjes vizuale në NSE; metodat e integritit të shprehjes vizuale në NSE; strategjia e integritit të sistemit të NSE; zhvillimi i ndërveprimit social dhe shprehjes emocionale përmes shfaqjeve të kukullave; ndërveprimi social përmes lojës simbolike; shprehja emocionale dhe të mësuarit përmes ndërveprimit social - shfaqje kukullash.

Literatura				
Literatura e detyrueshme				
Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti
1.	Brooks, M.	Drawing to learn. In M. Narey (Ed.), <i>Multimodal perspectives of lan- guage, literacy, and learning in early childhood</i> (pp. 25- 44).	Cham, Switzerland: Springer	2017
2.	Lowenfield, V. & Brittain, L.	<i>Creative and mental growth.</i>	<i>Macmillan Co. New York. Digitized by the Internet Archive   2011 national Federation of the Blind (NFB).</i>	1947
3.	Burton, J.	Beginings of an artistic language	School Arts	1980
4.	Simpson, J., Delaney, J., Carroll, K., Hamilton, C., Kay, S., Kerlavage, M., and Olson, J..	Creating meaning through art: teacher as choice maker.	Upper Saddle River, NJ: Merrill, an imprint of Prentice Hall	1998

5.1	5.	Crafton, L. K., Silvers, P., & Brennan, M.	Creating a critical multiliteracies curriculum: Repositioning art in the early childhood classroom. In M. J. Narey (Ed.), <i>Multi-modal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood</i> (pp. 67-86).	Springer, Cham.	2017
-----	----	--	---	-----------------	------

#### Literatura shtesë

5.

Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti	
5.2	1.	Kukkonen, T., & Chang-Kredl, S.	Drawing as social play: Shared meaning-making in young children's collective drawing activities.	<i>International Journal of Art &amp; Design Education</i> , 37(1), 1-18.	2017
	2.	Gibson, E.J.	An ecological psychologist's prolegomena for perceptual development: A functional approach.	In C. Dent-Read & P. Zukow-Goldring (Eds.), Washington, DC: American Psychological Association	1997

## NXËNIA SOCIALE DHE EMOCIONALE (NSE)

### Moduli VII

### Zhvillimi pozitiv emocional dhe social i fëmijëve me aftësi të kufizuara zhvillimore dhe nevoja të veçanta arsimore

#### 1. Titulli i modulit

#### 2. Realizues

Prof. dr. Natasha Stanojkovska – Trajkovska

#### Rezultatet e nxënies (kompetencat):

- Përvetësimi i aftësive për tejkalimin e stereotipeve dhe diskriminimin
- Përvetësimi i njohurive për karakteristikat bazë për zhvillimin social dhe emocional të fëmijëve me vështirësi dhe pengesa në zhvillim
- Përvetësimi i njohurive për të nxitur një klimë inkluzive në klasë
- Përvetësimi i njohurive për komunikim alternativ dhe shtues me fëmijët me aftësi të kufizuara në zhvillim (përdorimi i fotografive për komunikim, krijimi i tregimeve sociale)
- Përvetësimi i njohurive për zhvillimin e aftësive për ndërveprim social
- Zhvillimi i aftësive për përshtatje në hapësirë dhe krijimi një hapësirë miqësore për fëmijët me aftësi të kufizuara
- Përvetësimi e njohurive për zbatimin e teknikave krijuese në punë
- Zhvillimi i aftësive për komunikim dhe bashkëpunim me prindërit

#### Përmbajtja e programit të lëndës:

4. Stereotipet dhe diskriminimi. Zhvillimi social dhe emocional i fëmijëve me aftësi të kufizuara zhvillimore dhe nevoja të veçanta arsimore. Klima dhe kultura inkluzive. Krijimi i një ambienti personal. Strategjitë e punës, punë e strukturuar dhe nxënie. Njohja dhe shfaqja e emocioneve. Mbështetje pozitive, vendosja e kufijve, mbështetje në sjellje. Bashkëpunim me prindërit.

#### Literatura

		Literatura e detyrueshme				
	Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi	Viti	
5.	5.1	1.	Kay Mathieson	Identifying special needs in the early years	Paul Chapman Publishing, London	2007
		2.	Caroline A. Jones	Supporting inclusion in the early years	Open University Press Maidenhead . New York	2004

5.	5.1	3.	Collette Drifte	Encouraging Positive Behavior in the Early Years	SAGE Publications Ltd, 2007 London
	Literatura shtesë				
		Nr. r.	Autori	Titulli	Botuesi
	5.2	1.	Liz Hannah	Teaching young children with autistic spectrum disorders to learn, A practical guide for parents and staff in mainstream schools and nurseries	The national autistic society, 2007 London





# 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)<sup>1</sup>, **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

<sup>1</sup> <https://dictionary.apa.org/mind>

## SUBMODULI NUMËR 1:

Zhvillimi i trurit  
te fëmijët

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 FOSHNJAT, 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 qëllimshëm<sup>2</sup> 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 Kaningam (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

<sup>2</sup> 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*. 11<sup>th</sup> 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 йонашања*. 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:

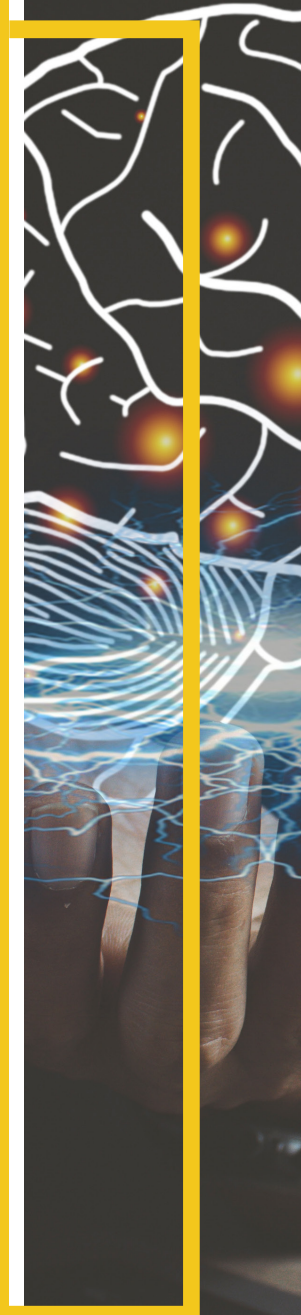
G4.1. Materiali i punës për pjesëmarrësit “Pesë rreshta” me temën e fjalimit (për secilin pjesëmarrës)

## 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





## 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 përpiket 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 përmbushjes 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/mësimdhësit 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 “alfabetizmit” 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 GJUHË- SOR

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 përbajtjeve 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 bashkëmoshatarët 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. Prosesi 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. Prosesi 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:

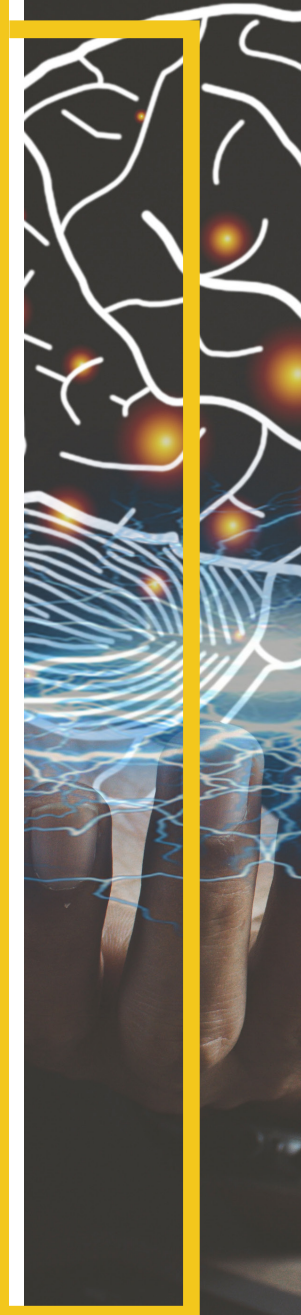
G6.1. Materiali i punës për pjesëmarrësit "Kartone të llojit të lojës" (punë në grup)

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 parashkollorë. 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 aktivitetedesh.

### 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. Olso: (/).
- 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.

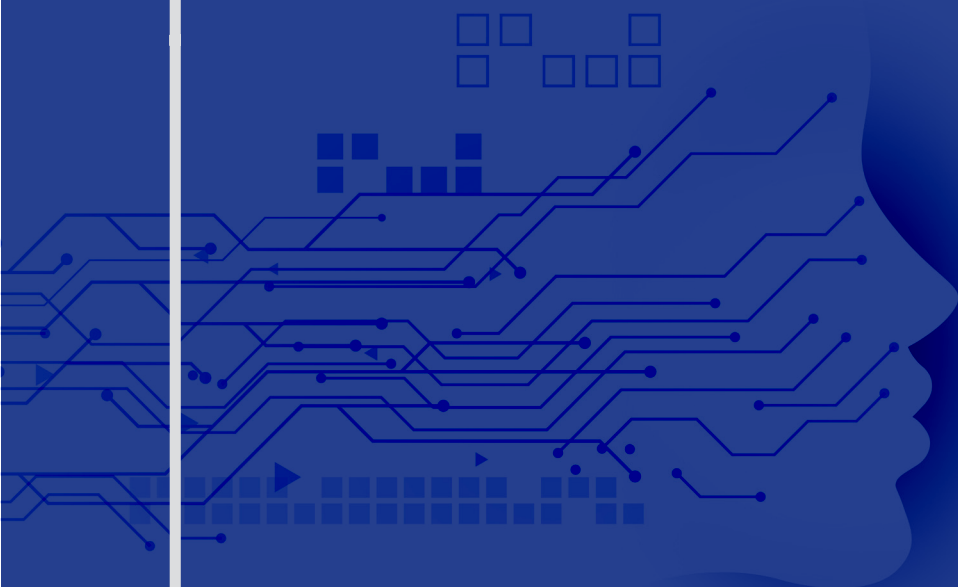
- Peti-Stantić, A. I Velički, V. (2009). Jezične igre za velike i male. Zagreb: Alfa.
- Santer, J., Griffiths, C., Goodall, D. (2007). Free Play in Early Childhood. National Children's Bureau, London, UK
- Šego, J. (2009). Utjecaj okoline na govorno-komunikacijsku kompetenciju djece; jezične igre kao poticaj 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 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.



# MODULI 2:

AFTËSITË SOCIO-EMOCIONALE - ZHVILLIMI I KON-  
CEPTIT PËR VETVETEN;

Prof. dr. Lena Damovska



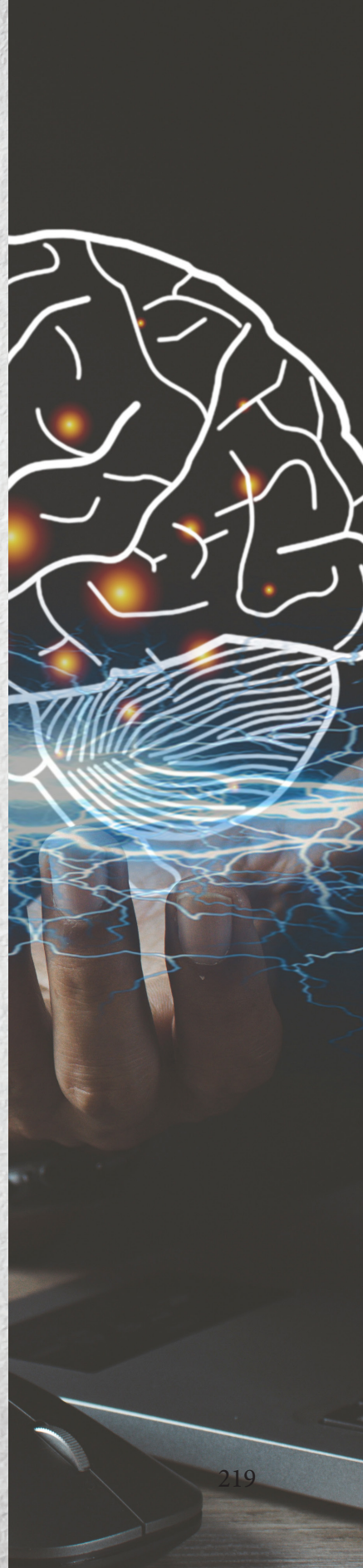


## OBJEKTIVAT E MODULIT 2:

- Përvetësimi i njohurive, shkathtësive dhe aftësive për zhvillimin dhe nxitjen e të nxënit socio-emocional të fëmijët në moshën parashkollore dhe të hershme shkollore;
- Përvetësimi i kompetencave dhe aftësive për njohjen dhe emërtimin e emocioneve dhe ndjenjave, kuptimin e tyre dhe bërja e dallimit në mes tyre;
- Përvetësimi i njohurive bazë dhe aftësive sociale të nevojshme për zhvillimin e kompetencës socio-emocionale të pedagogëve, psikologëve, edukatorëve, mësuesve, edukatorëve specialë për punë me fëmijët e moshës parashkollore dhe të hershme shkollore;
- Aftësi për punë në mënyrë të pavarur në një mjedis edukativ me fëmijët e moshës parashkollore dhe të hershme shkollore, përforcimi i shkrim-leximit të tyre social dhe emocional, zhvillimi i ndjeshmërisë tek ata dhe pikëpamje pozitive të botës;
- Aftësim për krijimin e pavarur të aktiviteteve edukative me fëmijët për stimulimin, zhvillimin dhe përforcimin e kompetencave të tyre socio-emocionale.

Zhvillimi i konceptit **për vetveten** është një qëllim domethënës i edukimit në fëmijërinë e hershme. Zakonisht, koncepti i vetvetes ose "imazhi për veten" nënkupton perceptimin që fëmija krijon për vetveten e tij (për aftësitë e tij, për karakteristikat personale, për vlerën e tij, marrëdhëniet me të tjerët rreth nesh). Ajo formohet nëpërmjet përvojës dhe ndërveprimit reciprok me të tjerët, mbi të gjitha, në mjedisin ku jeton. Së pari, janë prindërit dhe më vonë edukatorët, mësuesit, moshatarët, etj. Zhvillimi i konceptit për vetveten është kryesisht i kushtëzuar me ndikimin e të gjithë personave të tjerë dhe objekteve me të cilat fëmija do të jetë në gjendje të kontaktojë gjatë jetës.

**Koncepti i vetvetes** nënkupton posedimi i informacionit që lidhet personalisht me ne, situatat që ndodhin në mjedisin e afërt ndërsa janë të lidhura me ne, perceptimi i ndryshueshëm i vetvetes, në varësi të moshës, një kategori e paqëndrueshme, e ndryshueshme që në përgjithësi i referohet konceptit të vetvetes si "vetvetja fizike", paraqitja fizike e vetvetes, (si trupi jonë lëviz dhe hynë në kontakt interaktiv me objekte të tjera) dhe konceptit të vetvetes si "vetvetja psikologjike", paraqitja psikologjike për ne (emocionet dhe sjelljet tona).





## SUBMODULI 1:

### ZHVILLIMI I VETVETES FIZIKE (PARAQITJA FIZIKE PËR VETEN)

**Koha e realizimit:** 60 min. (1 orë)

#### PP prezantim

#### Mjete dhe material për aktivitetet:

Fleta të bardha, hamer me ngjyra, flomasters, stiker, shirit letre ngjytëse dyanshe;

#### Aktiviteti 1: PASQYRA Sociale

**Fotografia për vetveten-reflektimit të veprimit tuaj fizik në mes, kufijtë e veprimit të përgjithshëm; (Ta shohësh vetveten në kornizë të një fotografie të madhe);**

(Nga një distancë kohore, sa ishte reale dhe nëse dikush shtrembëroi fotografinë reale për vetveten, vetë-perceptimin, vetë-vlerësimin);

- » Situata sipas zgjedhjes, hipotetike (si e percepton veten, si ndihesh);
- » Mundësitë (për veprim dhe zgjidhje);
- » Pasojat ( cilat janë pasojat e mundshme, a ekzistojnë ato);
- » Zgjidhje (mënyra efektive e zgjidhjes së problemit);

**Vetvetja fizike**, i referohet paraqitjes fizike të vetvetës ose paraqitje për dukjen personale fizike, kur trupi jonë lëviz dhe hynë në kontakt në interakcion me sendet e tjera, si ne mendojmë se dukemi, përkatësisht punët të cilët mundemi të bëjmë me trupin tonë. Vetëdija për vetveten që në moshë të re fillon me aktivitetet kërkimore së pari me zbulimin e trupit tonë, mundësitë që i kemi dhe mund të bëjmë me duart tona, me këmbët tona, me gishtat tanë, për ta zbuluar hapësirën në të cilën

gjendemi, duke i zbuluar kufijtë e “vetvetës tonë fizike”. Në moshën më të hershme, në periudhën sensomotor të zhvillimit, fëmijët përdorin trupin e tyre për të mësuar më shumë rreth «vetvetes fizike». Mënyra se si perceptohen fëmijët dhe sa të stimuluar janë ata për të ndërtuar një marrëdhënie pozitive me veten e tyre do të varet nga personalitetet dhe hapësira në të cilën fëmija do të ketë mundësi të qëndrojë dhe çdo ditë të lëvizë dhe të bashkëveprojë me të tjerët (në kuptimin më të gjerë të fjalës).

Njohja e rëndësisë së perceptimit të vetes së fëmijëve duhet të nxitet nga aktivitete që forcojnë fotografinë pozitive për veten. Të diferencohesh nga të tjerët është faza e parë e të dalluarit të ekzistencës së tij si një individ i veçantë. Gradualisht, ajo fillon të bëjë dallimin midis objekteve, por edhe dallimet e personave rreth tyre. Kjo i jep mundësi fëmijës, më lehtë ta vërejë dhe ta përjetojë vetvetën e tij si diçka reale, të ndarë nga çdo gjë tjetër që e rrethojnë.

“Individi bëhesh “unë” nëse mund të pranojë qëndrimet e të tjerëve dhe të veprojë ndaj vetes ashtu siç veprojnë të tjerët... Ky ndikim i të tjerëve për formimin e fotografisë për vetveten dhe për ndërtimin e identitetit personal, është edhe më i rëndësishëm dhe vendimtar në fëmijërinë e hershme.” (Kamenov, 1999). Fotografia e formuar qartë për vetveten nënkupton edhe vetëdijen për indentitetin e tij gjinor dhe formimi gradual i fotografisë së qartë për botën, pranimi i vlerave të cilat kanë të bëjnë edhe me gjininë e fëmijës. Mjedisi në të cilin fëmija rritet dhe zhvillohet do të ketë një rol vendimtar në formimin e këtyre vlerave. Modelet që një fëmijë ka qenë i ekspozuar që në moshë të re do të kenë një ndikim të rëndësishëm. Mënyra se si prindërit dhe edukatorët e mëvonshëm do ta trajtojnë një fëmijë në moshën më të vogël do të ndikojë në formimin e tij të një fotografie pozitive për vetveten dhe botën në të cilën ai jeton dhe funksionon. Mjedisi fizik është një faktor i rëndësishëm në formimin e konceptit për vetveten. Mjedisi nxitës dhe modelet pozitive të prindërimit në periudhën e hershme dhe para-shkollore do të ndikojnë në krijimin e një fotografie pozitive për vetveten dhe vlerësimi i fotografia për «vetvetja jonë fizike.»





## SUBMODULI 2:

### ZHVILLIMI I VETVETES PSIKOLOGJIKE (PARAQITJA PSIKOLOGJIKE PËR VETEN)

**Koha e realizimit:** 60 min. (1 orë)

#### PP Prezantime

#### Mjete dhe material për aktivitetet:

Fleta të bardha, hamer me ngjyra, flomasters, stiker, shirit letre ngjytëse dyanshe;

#### Aktiviteti 1:

**Njohja, emërtimi dhe përballja me emocionet;**

**I ke përjetuar (a jeni përball) me këto emocione?**

**Si ballafaqoheni me ta? A dimë si t'i njohim emocionet tek të tjerët? Shëno tre emocione dhe shpjegoji në çfarë mënyrë mund të përballenit me ato?**

- » **Frika** (shqetësim, mosrahatia, nervoza, tmërri)
- » **Dashuria** (tërheqja, besimi, besnikëria, adhurimi, joshja)
- » **Trishtim** (padisponimi, dhimbja, vajtimi, mjerimi, vetë-keqardhja)
- » **Zemërimi** (bregosja, ankthi, mëria, keqdashja, zemërimi, neveria, intoleranca)

**Vetvetja psikologjike**, zakonisht i referohet perceptimit personal të vetvetës dhe sjelljeve dhe emocioneve tona . Ne të gjithë e njohim veten tërthorazi, në varësi të mënyrës se si i interpretojmë ngjarjet dhe personalitetet nga mjedisi ynë dhe mënyrën se si i ndjekim vetë emocionet dhe sjelljet tona.

Emocionet e fëmijëve janë afatshkurte, por të forta dhe intensive sipas mënyrës se si ata shprehen (p.sh. gëzimi, frika, zemërimi). Në moshë të re (parashkollore dhe të hershme) ato duhet të merren parasysh me qetësinë dhe përkushtimin më të madh. Çdo devijim nga zhvillimi socio-emocional pozitiv i fëmijës ose përvoja e pakëndshme në fëmijërinë e hershme mund të ketë një ndikim të shumëfishtë negativ në zhvillimin e personalitetit të fëmijës, më vonë në jetë.

**Zhvillimi i emocioneve** bëhet gradualisht.. Ata mbajnë një vulë të thellë të marrëdhënieve me njerëzit e tjerë rreth tyre, mjedisi socio-kulturor në të cilin fëmija lëviz, rritet dhe zhvillohet. Me rritjen e moshës së fëmijëve gradualisht, vjen deri te diferencimi i emocioneve. Në moshën dy vjeçare, çdo fëmijë pritet të njohë frikën, zemërimin, kënaqësinë, xhelozinë, lidhjen. Forca dhe thellësia e emocioneve, mënyra se si ato shprehen (pozitivisht ose negativisht) është e ndryshme tek të gjithë ne. Fëmijët reagojnë ndryshe ndaj të njëjtave gjëra, nga admirimi në indiferencë ndaj të njëjtit fenomen apo situatë. Në të njëjtën kohë, ata e manifestojnë shumë sinqerisht dhe hapur.

Ashtu si të rriturit, edhe fëmijët trajtojnë dhe shprehin ndjenjat dhe emocionet e tyre në mënyra të ndryshme. Ata zakonisht njohin mënyra të pranueshme (shoqërore) për të shprehur emocionet dhe ndjenjat e tyre. Fëmijëve të moshës parashkollore duhet t'ju ndihmohen të njohin dhe emërtojnë ndjenjat e tyre, të mësojnë t'i kuptojnë dhe t'i pranojnë ato, dhe në të njëjtën kohë të mësojnë të gjejnë mënyrën autentike, personale e shprehjes së tyre. Çdo fëmijë ka mënyrën e vet për të shprehur emocionet dhe përvojat personale. Aftësia për kuptimin e emocioneve personale presupozon zhvillimin e një kulture emocionale elementare, njohjen dhe trajtimin e emocioneve të veta, ndarjen e tyre me të afërmit, zhvillimin e ndjenjës së përgjegjësisë për emocionet dhe përvojat e veta, para gjithash zhvillimi i qëndrimit pozitiv ndaj jetës, ndërtimi gradual i kriterit autentik për vlerësimin dhe ballafaqimin me emocionet e të tjerëve rreth nesh.

Qasja konstruktive në kuptimin dhe pranimin e emocioneve të fëmijëve, zhvillimi i ndjenjës së përballimit të tyre dhe zhvillimi gradualisht i vetëkontrollit dhe respektit për emocionet e tyre dhe mënyrën e përjetimit të tyre, është vetëm një parakusht i rëndësishëm për zhvillimin e duhur socio-emocional të fëmijës dhe personalitetit të tij.



**Sjellja dhe vlerat** janë pjesa tjetër e Vetvetes psikologjike. Sjellja jonë zakonisht tregon se si i përjetojmë gjërat (si ndiejmë diçka) dhe si reagojmë ndaj tyre, domethënë si sillemi dhe si veprimi zakonisht. Qëndrimet dhe mendimet tona janë, mbi të gjitha, një shprehje verbale e besimeve tona. Por mënyra se si ne sillemi tregon diçka tjetër, një lidhje emocionale apo shkëputje me diçka specifike. Njeriu ndërtohet si një personalitet duke përvetësuar dije, duke marrë qëndrime dhe duke përvetësuar vlera. Fëmija nuk është thjesht një genie njohëse, është një person i paformuar me vlera, i hapur edhe për njërin edhe për tjetrin në procesin e arsimimit. Qëllimet e vendosura në të gjitha fushat e zhvillimit të fëmijëve që në moshë të hershme janë në fakt vlera. Ato përmbajnë dëshirën, përpjekjen dhe veprimin që të realizohen. Bota e objektivave është një botë vlerash. Objektivat duken si diçka të vlefshme. Pedagogjia e fëmijërisë së hershme synon ndërtimin dhe ndryshimin e idealeve të vlerave, synimeve dhe modeleve të fëmijëve. Që në moshë të re, ata duhet të kenë një pasqyrë të qartë të vlerave dhe asaj që duan të arrijnë.

Çfarë vlerash përvetësojmë në fëmijërinë e hershme? Kush ndikon tek ne? Si e ndërtojmë sistemin tonë të vlerave? Sa e pranueshme është për mjedisin në të cilin jetojmë, rritemi dhe zhvillojmë? A i pranojmë dhe respektojmë vlerat e të tjerëve rreth nesh?

## Empatia

Paralelisht me përvojat e emocioneve të veta, fëmija bëhet i ndjeshëm ndaj ndjenjave të njerëzve të tjerë rreth tij. Aftësia për të zbuluar emocione të ndryshme tek njerëzit e tjerë, për të pranuar një këndvështrim të ndryshëm emocional dhe për të empatizuar me "të tjerët" është një karakteristikë e një fëmije empatik. "Në fëmijërinë e hershme, empatia njihet si motivim për sjellje prosociale, sjellje altruiste. Kjo nënkupton ndërmarrje të veprime që kanë një përfitim personal për një person tjetër, pa pritur një shpërblim për veten" (Eisenberg, Fabes, Spinard, 2006, Roberts, Strayers, 2003) Empatia shihet që në moshë të hershme dhe gjithashtu nënkupton aftësinë që: **të kuptojë këndvështrimet e të tjerëve, të jetë i ndjeshëm ndaj emocioneve të të tjerëve, të jetë i hapur dhe i gatshëm të dëgjojë mendimet e të tjerëve, të posedojë tolerancë të shtuar për gjërat.** Empati nuk do të thotë të shprehësh simpati për dikë tjetër, shqetësim apo keqardhje për tjetrin. Në fëmijërinë e hershme, ai njihet në kontaktin emocional të fëmijës me më të afërmit, para gjithash me nënën, më vonë me edukatoren, me mësimdhënësin. Kontaktet e para pozitive me fëmijët e tjerë janë baza për zhvillimin e ndjeshmërisë dhe shqetësimit për të tjerët. Fëmijët në moshën tre ose katër vjeç, në një mjedis edukativ, në kopsht, janë gjithmonë mbështetja më e madhe për veten e tyre. Cilësia e ndërveprimit të vendosur fëmijë-fëmijë, në të njëjtën kohë ka një përfitim për të gjithë fëmijët në tejkalimin e stresit ose në uljen e agresionit tek fëmijët. Në të njëjtën kohë, aftësia për të zgjedhur dhe për të marrë vendime forcon ndjeshmërinë e tyre socio-emocionale, përkatësisht kuptimi i sjelljes së dikujt dhe bindjeve të ndryshme për gjërat.

Të rriturit duhet t'u mundësojnë fëmijëve të mësojnë nga përvojat e tyre dhe të merren me pasojat e zgjedhjeve të tyre. Kur fëmijët kanë të drejtë të zgjedhjes, ata



mësojnë më shumë për veten dhe zhvillojnë një “kuptim për vetveten”. Me rritjen e moshës rriten edhe mundësitë për zhvillimin e empatisë dhe sjelljes altruiste në jetë në përgjithësi. Sjelljet dhe vlerat e fëmijëve formohen fillimisht në rrethin familjar dhe më vonë në ambientet parashkollore dhe shkollore.

## **Aktiviteti 2: Bisedë e brendshme “Dialog me vetveten”**

**Si reagoni ndaj....**

**Keni menduar për një mënyrë tjetër reagimi .....**

**Kush mendon si ti....**

**Çfarë është e mirë në këtë mënyrë të menduari...**

(Perceptimi i mënyrave të ndryshme të vlerësimit dhe sjelljes ndaj të njëjtave gjëra ose situata, perceptimi i shprehjes dhe veprimet autentik socio-emocional);



### SUBMODULI 3: VETËBESIMI NË FËMIJËRINË E HERSHME

**Koha e realizimit:** 60 min. (1 orë)

#### PP prezantim

#### Mjete dhe material për aktivitetet:

Fleta të bardha, hamer me ngjyra, flomasters, stiker, shirit letre ngjitëse dyanshe;

#### Aktiviteti 1:

**Mendoni sa dhe vallë përputheni ose nuk pajtoheni me deklaratat e mëposhtme:**

1. Jam plotësisht i kënaqur me veten time;
2. Ndjej se si njeri posedojë cilësi shumë të mira;
3. Do të doja të kisha më shumë respekt për veten time;
4. Ndonjëherë, mendoj se nuk jam aspak mirë;
5. Shpesh ndihem i padobishëm;
6. Ndërmarr hapa pozitiv ndaj vetes;

(Marrë nga Rosenberg, Hagborg, 1993)

**Vetëbesimi në fëmijërinë e hershme**, është vetëm një aspekt i konceptit të vetvetes. Është një reagim afektiv, një vlerësim i vlerës së dikujt si person. Zakonisht vetëbesimi i referohet **mënyrës se si e vlerësojmë dhe gjykojmë veten**, si qenie njerëzore. Sinonimet e vetëbesimit janë vetë-perceptimi, vetë-pranimi, vetëvlerësimi dhe vetëdija për vetëvlerësimin. "Koncepti i vetvetes është një strukturë njohëse, një besim në 'kush je to' (p.sh. një tenister i mirë). Ndonjëherë vetëbesimi

i referohet një aspekti të konceptit të vetvetes (kur vlerësojmë veten). Ai kushtëzohet kryesisht nga mjedisi që na rrethon, nga vlerat, karakteristikat dhe aftësitë personale (Bandura, 1997). Kjo është arsyeja pse në literaturë vërejmë dallime konceptuale midis konceptit të vetvetes dhe vetëbesimit.

Koncepti i vetes po zhvillohet vazhdimisht dhe plotësohet me zhvillime dhe aktivitete të reja në situata të ndryshme tek fëmijët që vazhdimisht pyesin veten: Si ta bëj këtë? A jam mjaftueshëm i mirë? Ata vlerësojnë reagimet verbale dhe joverbale **të njerëzve që kanë diçka** për ta. Dhe këta janë prindërit, anëtarët e tjerë të familjes, bashkëmohatarët, edukatorët, mësimdhënësit (Harter, 1998). Me kalimin e kohës, fëmijët zhvillojnë vetëvlerësim bazuar në vlerësimin personal të arritjeve të tyre në aktivitetet e përditshme në shtëpi, kopsht apo shkollë. Kështu ata krijojnë një fotografi pozitive për veten e tyre. Modelet që kanë fuqinë e ndikimit mbeten të rëndësishme për ta, por me kalimin e kohës dhe zhvillimi i identitetit tek fëmijët forcon vetëvlerësimin dhe qëndrimin pozitiv ndaj vetes si person, i izoluar dhe i ndryshëm nga të tjerët. Gradualisht, fëmijët bëhen të vetëdijshëm se të tjerët i trajtojnë ata në mënyrën se si ata e shohin veten dhe e vlerësojnë veten.

## Aktiviteti 2

### Luan në role

- » **Autoritetet (prindërit, edukatorët, mësimdhënësit, fëmijët);**
- » **Autonomia e fëmijës (autenticiteti, kreativiteti, ndjeshmëria, shenja personale, qëndrimi personal, vlerësimi personal i gjërave);**

## LITERATURA E SHFRYTËZUAR

- Berk.E.L.(2009) Child Development.Pearson:Boston
- Woolfolk,A.Hughes,M.Walkup,V.( 2008).Psychology in Education.Pearson Education:London
- Sheefeldt,C.Barbour,N.(1994).Early Childhood Education,An Introdaction. Macmillan College Publishing Company: New York
- Kamenov,E.(2000).Predskolska Pedagogija.Beograd:Zavod za udzbenike I nastavna sredstva





## SUBMODULI 4 -

### ÇFARË ËSHTË KOMPETENCA SOCIALE DHE PSE ËSHTË E RËNDËSISHME?

Prof. dr Kiril Barbareev

**Koha e realizimit:** 60 min. (1 orë)

#### PP Prezantime

#### Mjete dhe material për aktivitetet:

Fleta të bardha, hamer me ngjyra, flomasters, stiker, shirit letre ngjitëse dyanshe;

#### Aktiviteti 1 "ISHULLI I SHKRETË"

**Aktiviteti 2** - Si t'i socializojmë fëmijët që të jenë më të hapur dhe më altruistë?

Kompetencat sociale janë jashtëzakonisht një aspekt i rëndësishëm i personalitetit, sepse është e vështirë të gjesh një fushë të jetës në të cilën ato nuk shprehen. Ato lidhen me përshtatshmërinë sociale dhe rrjetet sociale, kënaqësinë dhe pakënaqësinë me jetës personale, arrijtjet akademike, suksesin profesional, statusin social, marrëdhëniet emocionale, etj. (Feldman 2001).

Procesi edukativo-arsimor është një formë e ndërveprimit social dhe nënkupton komunikim të vazhdueshëm, ndërveprim intensiv, bashkëpunim, bashkëbisedim si mjet edukimi, respektimi i diversitetit, aplikimi i metodave ndërvepruese etj. Prandaj, kompetencat sociale paraqesin një aspekt të rëndësishëm dhe cilësi bazë e kompetencave profesionale të personave profesionistëve në sistemin edukativo-arsimor.

Kompetenca sociale shpesh i referohet aftësive dhe sjelljeve të ndryshme sociale, emocionale dhe njohëse që janë të nevojshme për përshtatjen e suksesshme sociale ose efikasitetin në

ndërveprimet sociale, theksohet si një aspekt qendror i këtij fenomeni (Gresham, 1986; Gresham & Elliot, 1987; Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997).

Kompetenca sociale është aftësia për të kuptuar ndjenjat personale dhe të huaja, mendimet dhe sjelljet në situata interpersonale, si dhe sjelljen përkatëse e cila bazohet në kuptimin e asaj (Marlowe, 1986). Sipas Marlejit, ekzistojnë pesë dimensione të kompetencës sociale që janë të pavarura nga inteligjenca verbale dhe abstrakte: (1) *Qëndrimi prosocial* - i referohet interesit dhe kujdesit për njerëzit e tjerë.; (2) *Aftësitë sociale* - të cilat mund të shihen duke vëzhguar sjelljen; (3) *Aftësitë e empatisë* - nënkuptojnë aftësinë për të njohur dhe kuptuar emocionet e të tjerëve; (4) *Emocionaliteti* - shkalla e ndjeshmërisë dhe ekspresivitetit dhe (5) *Ankthi social* - si mungesë e vetëbesimit në interaksionet sociale.

Mundësitë për mësim dhe zhvillim të kompetencave sociale në kontekstet të ndryshme në të cilat zhvillohet fëmija janë konfirmuar në shumë studime (Krevans & Gibbs, 1996; Zhou et al., 2002; Joksimović, 2004; Eisenberg et al., 2005; Hastings et al., 2007). Prandaj, kompetenca sociale **reflektohet në mënyrat në të cilat individët kanë mësuar të merren me situata specifike sociale**.

Kompetenca sociale, ose sa mirë fëmijët zhvillojnë dhe mbajnë marrëdhënie me bashkëmoshatarët dhe të rriturit, është një kategori që përfshin aftësinë për të bashkëjetuar dhe komunikuar me të tjerët në një mënyrë kompetente - në thelb të shoqërohen me fëmijët e tjerë dhe të rritur dhe të jenë pjesë e grupit social. Kompetenca sociale është një aftësi e rëndësishme zhvillimore dhe është baza e qenies njerëzore sociale.

### Njohja e personit që është kompetent shoqëror

Personi është kompetent në një fushë të caktuar të funksionimit shoqëror kur bazohet në një kriter të qartë të përcaktuar (për shembull: pranimi nga ana e bashkëmoshatarëve, zgjidhja e konfliktit pa dhunë, masat standarde të sjelljes prosociale, përkatësisht mungesa e problemeve emocionale ose problemeve të sjelljes) dhe/ose krahasuar me një shembull të përshtatshëm normativ (mbikëqyrje).

Tek fëmijët, kriteri më i zakonshëm për vlerësimin e rezultateve të sjelljes kompetente sociale është pranimi dhe miqësia nga bashkëmoshatarët, format e sjelljes, sjellja prosociale ose kompetenca akademike (Gresham & Elliot, 1990; Goodman, 1997; Goodman et al., 1998; Greener, 2000).



Secila prej këtyre formave të sjelljes pozitive ose negative është një tregues i funksionimit social të një individi në kontekste të ndryshme. Kompetenca sociale e përcaktuar si statusi i bashkëmoshatarëve është konsideruar prej kohësh si masa më e saktë e kompetencës sociale. Edhe pse matja e tillë ka një kriter të qartë dhe është relativisht objektiv, përcaktimi i pranimit ose refuzimit nga bashkëmoshatarët nuk na tregon saktësi në sjelljet specifike që çojnë në një status të caktuar sociometrik.

Ekzistojnë shumë hulumtime që konfirmojnë se në rrethana të caktuara fëmijët agresivë nuk refuzohen domosdoshmërisht nga bashkëmoshatarët dhe madje mund të jenë edhe më të njohur. Nga ana tjetër, fëmijët e shqetësuar, të tërhequr nga shoqëria mund të refuzohen edhe pse nuk shfaqin sjellje agresive (Ladd & Troop-Gordon, 2003).

### Çfarë është sjellja prosociale?

Sjellja prosociale nënkupton një gamë të gjerë sjelljesh që variojnë nga mungesa e formave negative të sjelljes deri te sjelljet që synojnë mirëqenien e të tjerëve, por edhe të vetë individit, deri te sjelljet altruiste që synojnë përfitimin e tjetrit pa pritur përfitim personal (Staub, 1979; Eisenberg & Mussen, 1989; Joksimović i Vasović, 1990; Eisenberg, Fabes et al., 2006).

Sjellja prosociale është dhënia e ndihmës për të tjerët, bashkëpunimi dhe ndarja, shpëtimi në rrezik dhe forma të tjera të sjelljes.

Shumë autorë besojnë se origjina e sjelljes prosociale duhet kërkuar në aftësinë e individit për të ndjerë empatinë a.q. përjetimi i drejtpërdrejtë të emocioneve të njëjta si dhe për personin e tjetër. Empatia është veçanërisht e rëndësishme për motivimin altruist - sjellje në të cilën individi sillet prosocialisht për të mirën e tjetrit, pa pritur të përfitojë prej saj.

Për shembull:

- **ndihma (dhënia e ndihmës)** - pasi sjellja prosociale ndodh në vitin e parë të jetës; fëmija përpiqet të ngushëllojë dhe ndihmojë fëmijën ose të rriturin që qan, i cili është i mërzitur ose i sëmurë. Ata tregojnë empati dhe simpati për tjetrin;
- gatishmëria e fëmijës **për të ndarë** diçka me të tjerët në mënyrë intensive dhe lineare rritet dhe ndodh rreth vitit të dytë;
- **dhënia e ngushëllimit** dhe përkrahja psikosociale paraqitet më vonë etj.

Hulumtimet në lidhje me orientimin prosocial të fëmijëve dhe karakteristikat e caktuara personale tregojnë se sjellja prosociale është më e zakonshme tek fëmijët aktivë, të shoqërueshëm, kompetentë, të sigurt, empatikë, të cilët depërtojnë me sukses në lëkurën e tjetrit dhe janë në një nivel të lartë të gjykimit moral.

### Të mësuarit përmes shembullit personal

#### [Si t'i socializojmë fëmijët që të jenë më të hapur dhe më altruistë?](#)

Është thelbësore të krijohet një atmosferë e ngrohtë e bazuar në dashuri, dialog dhe respekt. Shpjegimi i veprimeve dhe përvojave emocionale të të tjerëve dhe pritshmërive

të tyre, të shprehura qartë dhe rregullave të sjelljes që thonë se çfarë pritet dhe si të bëhet mirë në vend të veprimeve të këqija, janë rruga drejt socializimit të njerëzve tolerantë dhe të virtytshëm. Është e nevojshme të shpjegohet pse diçka nuk duhet bërë dhe pse është e ndaluar të bëhet. Fëmijëve duhet t'u krijohen kushte dhe kontekst për të bërë aktivitete të dobishme për të tjerët: për shembull, t'u japin ujë të moshuarve, më të rinje dhe të sëmurëve, të ndihmojnë në kuzhinë, ose nxënësve më të dobët e të ngjashme.

Në asnjë mënyrë, kryerja e veprës së mirë nuk duhet të jetë me forcë: ajo nuk është altruizëm, por vetëm dëgjueshmëri. Fëmijët e moshës 7 deri në 8 vjeç nuk theksojnë vetëm veprën e mirë që kanë bërë, por theksojnë edhe virtytet, si pjesë e vetive të personalitetit, siç janë për shembull, se janë bujar, të kujdeshëm, të shërbyeshëm. Kështu fëmijët do të fillojnë të jenë të kujdeshëm të veprojnë në përputhje me skemën që u është përshkruar, për shembull, bujaria kërkon ndarjen me ata që nuk kanë. Sidomos shembulli personal i të rriturve, altruizmi i tyre, është një model pozitiv dhe konfirmim që duhet të bëjnë ashtu sikur ju flasin të rriturit.

[Njohja sociale](#) - përfshinë aftësitë e fëmijëve për të menduar dhe kuptuar marrëdhëniet sociale me të tjerët, të njohin ndjenjat e të tjerëve dhe nëse është e nevojshme të ndërmarrin aktivitete që kanë për qëllim ti bëjnë të tjerët të ndihen mirë. Njohja sociale përfshin empatinë- aftësinë e fëmijëve për të lexuar emocionet e njerëzve të tjerë dhe për t'u përgjigjur siç duhet - si dhe sjellje prosociale që përfshin ndihmën e të tjerëve kur ata janë në telashe.

### [Nivelet e zhvillimit social](#)

Në moshën tre vjeçare vihen re paraqitja e parë e lojërave ekipore; në moshën katër vjeçare fëmijët bëhen më të ndërgjegjshëm për mendimet e të tjerëve, ndërsa ndikimi i grupit në të cilin ndodhet fëmija reflektohet në sjelljen e tij; ashtu siç fëmija rritet, faza tjetër karakterizohet nga marrëdhëniet e vendosura në grup dhe përjetimi i fëmijës në jetën grupore, e cila në periudhat e mëvonshme çon në ndarjen e grupit dhe pavarësinë e tij nga të rriturit, rritet numri i anëtarëve të grupit dhe frekuencat e pjesëmarrjes në atë.



## SUBMODULI 5 - AFTËSITË SOCIALE – FUNKSIONIMI SOCIAL

**Koha e realizimit:** 60 min. (1 orë)

### PP Prezantime

#### Mjete dhe material për aktivitetet:

Fleta të bardha, hamer me ngjyra, flomasters, stiker, shirit letre ngjitëse dyanshe;

**Aktiviteti 1** - listë kontrolli për fëmijët

**Aktiviteti 2** - Shfaq empati

Kompetenca sociale nënkupton funksionimin efektiv në një kontekst social dhe aftësitë sociale janë një komponent i rëndësishëm i sjelljes kompetente shoqërore. Kur aftësitë sociale përdoren siç duhet dhe kur arrihen qëllimet kryesore, atëherë rezultati është kompetenca sociale. **Aftësitë sociale** janë sjellje specifike që duhen mësuar dhe zbatuar me mjeshtëri, ndërsa individi i përdor për shkak të kryerjes së detyrave sociale.

Kompetenca sociale vlerësohet përmes aftësive specifike sociale të realizuara, në bazë të të cilave mund të parashikohen rezultate të rëndësishme për individin, përkatësisht cilësia e funksionimit të tij social. Ky koncept thekson faktin se kompetencat sociale si një grup aftësish dhe shkathtësish specifike i referohen faktit që **lokalizon sjelljen shoqërore kompetente brenda individit**, a.q. e mbikëqyrë si veti të vete ose tiparin e personalitetit, ashtu që nuk e merr parasysh kontekstin dhe ndërveprimet ndërmjet individëve. Prandaj, mund të na ndodhë të themi se një fëmijë është kompetent nëse fokusohemi në sjelljen e tij individuale, por mund të ndodhë gjithashtu që ai të mos jetë në gjendje



të integrojë sjelljen e tij në tërësi dhe të mos silllet adaptive a.q. kompetent social në një kontekst apo situatë të caktuar.

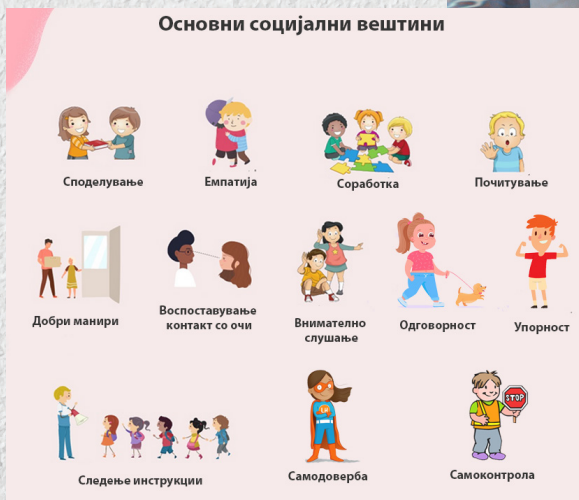
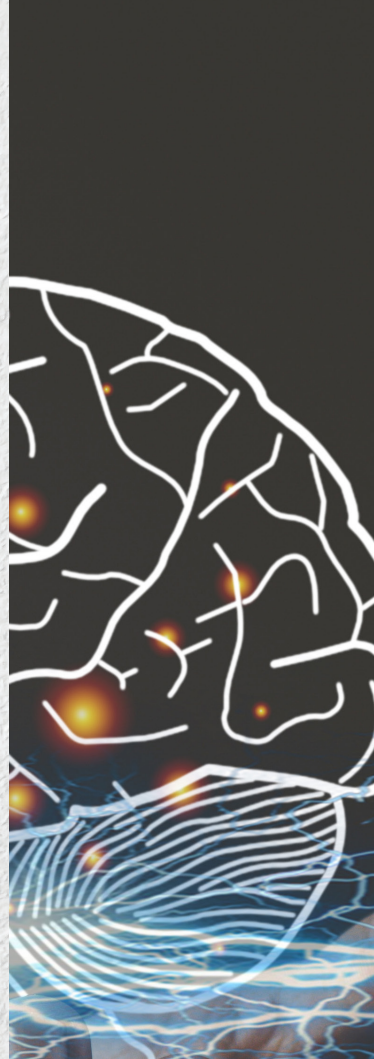
Matja e aftësive sociale më së shpeshti realizohet përmes vëzhgimit sistematik të fëmijëve në kushte natyrore ose në situata të lojës me role dhe pothuajse asnjëherë nuk përfshin procedurën sociometrike. Shkallët e vlerësimit ose listat kontrolluese përdoren gjithashtu shpesh.

Dekada kërkimore gjatësore të fëmijëve në **Zelanda e Re** treguan se zhvillimi socio-emocional ka një ndikim të fortë në shëndetin dhe pasurinë e mëvonshme sa edhe statusi socio-ekonomik i pjesëmarrësve. Prandaj, zhvillimi social në fëmijërinë e hershme kuptohet gjithnjë e më shumë si një parashikues i rëndësishëm i arritjeve të fëmijëve në shkollë, si dhe i mirëqenies së tyre më vonë në jetë. Në zhvillimin social-emocional, për shembull, vetëkontrolli konsiderohet vendimtar për gatishmërinë e fëmijëve për shkollë në **SHBA**, sepse ndikon në aftësinë e fëmijëve për t'u socializuar me bashkëmoshatarët dhe mësimitdhësit, si dhe në mundësinë e kycjes së produktivitetit në rutinë ditore dhe aktiviteteve në klasë.

Në këtë doracak u përcaktuan për këto aftësi sociale që në shumicën e literaturës rezultojnë të jenë më të rëndësishme kur bëhet fjalë për kompetencën sociale dhe funksionimin social, ndërsa ato janë: përgjegjësia, vetëkontrolli, empatia dhe bashkëpunimi.

**Përgjegjësia** - nënkupton respektimin e normave sociale dhe ndërgjegjësimin për mirëqenien e të tjerëve, ndjenjën e përgjegjësise personale për veprimet dhe sjelljen e tyre në përputhje me të (Schwartz & Clausen, 1970). Me fjalë të tjera, sjellja e përgjegjshme sociale (morale) buron nga ndjenja e përgjegjësise për respektimin e rregullave dhe normave sociale.

Teksa fëmija piqet, pavarësisht nga adoptimi i një numri në rritje rregullash dhe normash, ai fillon të kuptojë funksionet e tyre dhe merr parasysh të gjithë faktorët e situatës dhe pikëpamjet e ndryshme për të njëjtin problem. Zhvillimi i të menduarit dhe i



ndjenjave morale mbështetet në fazat tashmë të zhvilluara logjike, por edhe si rezultat i ndërveprimit të fëmijës me të tjerët.

Fëmijët do të jenë të gatshëm të pranojnë dhe miratojnë rregullat vetëm nëse e kuptojnë kuptimin e tyre dhe besojnë në të. Të rriturit, edukatorët, mësime dhe të gjithë personat profesionistët duhet t'u shpjegojnë dhe arsyetojnë vazhdimisht fëmijëve rregullat që ata presin të ndjekin dhe pse duhet ose nuk duhet të sillen në një mënyrë të caktuar. Qëllimi i shpjegimit të drejtpërdrejtë (induksionit) është që fëmijët do ta kenë më të lehtë të perceptojnë pasojat e sjelljeve të caktuara dhe t'i lidhin ato me shkaqet që çojnë në ato pasoja.

Konstrukti i përgjegjësisë sociale është i pamundur të vëzhgohet i izoluar nga aftësitë dhe format e tjera të sjelljes pozitive sociale.

### Vetëkontrolli

Vetëkontrolli i referohet aftësisë për të kontrolluar emocionet dhe sjelljen sociale në ndërveprimet sociale dhe punën e pavarur. Ai përfshin rregullimin e emocioneve personale si në kontekste sociale ashtu edhe në ato josociale. Kur flasim për vetëkontrollin si një aftësi e individit, duhet të kuptojmë konstruktin më të gjerë të rregullimit emocional dhe ky është shprehja e emocioneve, përjetimi i emocioneve dhe kuptimi i emocioneve (Bridges et al., 2004). Kontrolli i emocioneve i referohet rregullimit ose kontrollit të sjelljeve që lidhen me përjetimet e emocioneve që në synimin për të kontrolluar emocionet ndikohen nga konteksti social.

Rregullimi emocional si fenomen zhvillimor është produkt i dallimeve individuale mes fëmijëve, por edhe i kontekstit në të cilin zhvillohet fëmija. Fëmija mëson të menaxhojë veten, njohjen, emocionet dhe sjelljen e tij përmes ndikimit të drejtpërdrejtë dhe të tërthortë të asaj që ndodh në familje dhe mjedis. Mësimi i rregullave se ku, kur dhe në çfarë mënyre është e përshtatshme të tregohet një emocion specifik, fëmijët pasurojnë njohuritë e tyre emocionale, ndërsa më pas e rindërtojnë këtë njohuri në hartën e tyre emocionale që do të përcaktojë se çfarë do të ndjejë fëmija, kur, si dhe para kujt do të ndajë një emocion të caktuar.

Reagimet emocionale e marrin kuptimin e tyre nga konteksti social në të cilin rritet fëmija, kështu që përvoja emocionale ndërthuret në mënyrë zhvillimore në përvojën sociale dhe ato ndikojnë në njëri-tjetrin. Fëmija mëson nga modeli i të rriturve se si të shprehë dhe rregullojë emocionet në situata të caktuara specifike.

### Empati

Empati do të thotë të marrësh rolin, përkatësisht aftësinë për të kuptuar emocionet e tjetrit dhe për të perceptuar realitetin në një mënyrë që e bën personi tjetër. Kjo qasje (Pijazhe dhe Kolberg) për herë të parë e përkufizuan empatinë si aftësinë për të kuptuar vetëdijen nga këndvështrimi i personit tjetër duke njohur emocione, mendime ose sjellje të caktuara të të tjerëve në një nivel racional.

Empatia nuk kuptohet si një ndërgjegjësim thjesht perceptues i ndikimit ose ndjeshmërisë së një personi për ndjenjat e një tjetri, por përmes aftësisë për të kuptuar

reagimet emocionale të individit në përputhje me kontekstin. Në këtë qasje ka një ndryshim të qartë midis Unë dhe personit Tjetër, si dhe fakti që personi kupton se si ndihet personi tjetër, por në të njëjtën kohë mbetet neutral dhe emocionalisht joaktiv.

Empatia kërkon aftësinë njohëse për të dalluar veten nga të tjerët dhe një nivel të caktuar aftësie për të njohur emocionet e tjetrit.

Megjithëse empatia rritet me moshën, komunikimi i hershëm social brenda familjes luan një rol të rëndësishëm në zhvillimin e empatisë (Saarni et al., 1998; Zhou et al., 2002).

Ashtu si përvojat pozitive familjare mund të kontribuojnë në empatinë e një fëmije, përvojat negative gjithashtu nënkuptojnë mungesë ndërjegjësimi dhe ndjeshmërie ndaj ndjenjave të njerëzve të tjerë.

Hulumtimet tregojnë se parashkollorët e abuzuar identifikojnë shprehjet e fytyrës të emocioneve të ndryshme me shumë pak saktësi në krahasim me moshatarët e tyre të paabuzuar. Fëmijët e padhunuar përgjigjen me shqetësim, empati dhe trishtim ndaj dhimbjes së bashkëmohatarëve, ndërkohë që asnjë fëmijë i dhunuar në atë moshë nuk ka shfaqur reagime të tilla (Smith & Walden, 1999).

Në shumë studime është gjetur një marrëdhënie pozitive midis empatisë dhe sjelljes prosociale, që do të thotë se zhvillimi i ndjeshmërisë ndaj empatisë është një parakusht i rëndësishëm për sjelljen prosociale dhe kompetencën sociale të një individi (Eisenberg, Spinrad et al., 2006).

Tek pesëvjeçarët, empatia, e matur me një sërë teknikash, lidhet negativisht me shfaqjen e zemërimit dhe sjelljen agresive, ndërsa pozitivisht lidhet me sjelljen prosociale (Strayer & Roberts, 2004).

Origjina e sjelljes prosociale duhet kërkuar në aftësinë e individit për të përjetuar të njëjtat emocione drejtpërdrejt si personi tjetër.

### Bashkëpunimi

Bashkëpunimi nënkupton një vullnet dhe aftësi për të punuar me të tjerët në një interes të përbashkët. Për shkak të rezultateve pozitive në të cilat kontribuon, është jashtëzakonisht i rëndësishëm për sjelljen sociale, veçanërisht për pranimin në grup dhe zgjidhjen e konflikteve. Zhvillimi i bashkëpunimit dhe i sjelljes prosociale është rezultat i ndikimit të ndërsjellë ndërmjet fëmijës dhe mjedisit. Fëmijët zhvillojnë një sërë strategjish dhe aftësish të përshtatshme për të bashkëvepruar me njerëzit e tjerë në mjedisin e tyre. Ata ndihmohen në zhvillimin paralel të aftësive njohëse, aftësinë për të kuptuar ndjenjat dhe mendimet e njerëzve të tjerë. Një pjesë e rëndësishme e zhvillimit social është aftësia në rritje për kuptimin e ngjashmërive dhe dallimeve, si dallimet në gjini, përkatësi etnike, gjuhë, fe, kulturë, strukturë familjare, aftësi të ndryshme, pamja e jashtme, shija, idetë etj. Personat profesionisht mund të luajnë një rol shumë të rëndësishëm në forcimin e aftësisë së fëmijëve për të respektuar ngjashmëritë dhe dallimet.

## Udhëzime

Personi profesional i tregon fëmijës sesi duhet të sillet dhe të menaxhoj hap pas hapi, duke krijuar kushte që gradualisht të zgjidhë një problem. Kjo metodë është veçanërisht e dobishme kur fëmija nuk pritet mirë nga grupi dhe kur zemërimi i tij vetëm sa e përkeqëson situatën. Për shembull, fëmija këshillohet që fillimisht të shikojë grupin, ndërsa pastaj të ofrohet t'ju ndihmoj grupit në një aktivitet, me çka do të jetë më lehtë të pranohet nga fëmijët e tjerë.

### Aktiviteti - (Shfaqja e empatisë)

- Imagjinoni se kjo vajzë është rrëzuar dhe lënduar.
- Si mendoni se ndihet ajo në këtë çast?
- Çfarë do të bësh TI që Ajo të ndihet mirë?



## SUBMODULI 6: KONTAKTI CILËSOR

- Ndërveprim social (marrëdhënie me bashkëmoshatarët/të rriturit)
- Kuptimi i ngjashmërive dhe dallimeve në ndërveprim me mjedisin

**Koha e realizimit:** 60 min. (1 orë)

### PP Prezantime

#### Mjete dhe material për aktivitetet:

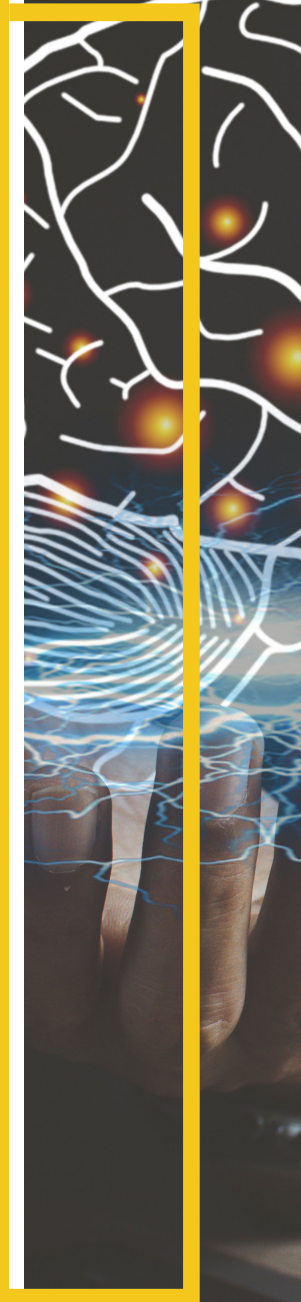
Fleta të bardha, hamer me ngjyra, flomasters, stiker, shirit letre ngjytëse dyanshe;

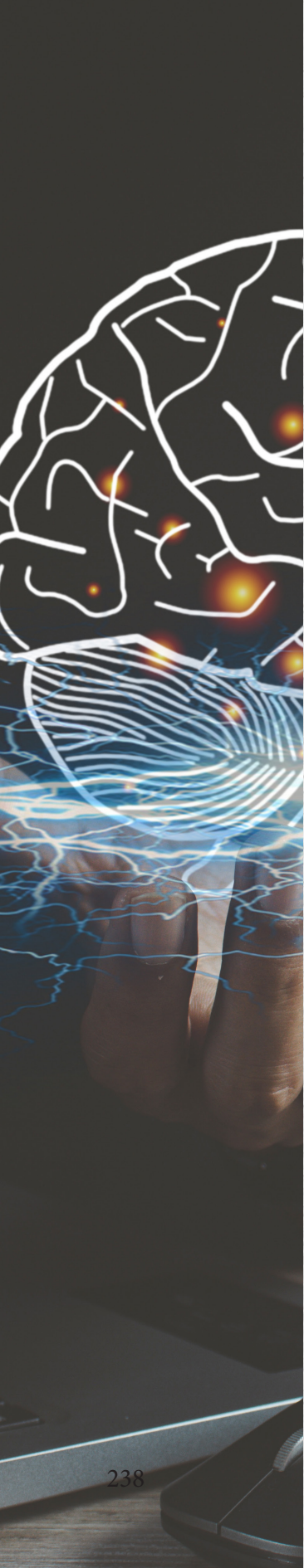
#### Aktiviteti 1 - "Çfarë më pëlqen dhe çfarë nuk më pëlqen në komunikimin me të tjerët?" - (punë në grupe).

Fëmijët jetojnë në një mjedis social kompleks në të cilin kontaktet dhe ndërveprimet e ndryshme kryhen çdo ditë, me prindërit, edukatorët, personat profesionalisht, bashkëmoshatarët dhe të rriturit e tjerë. Cilësia e vendosjes së marrëdhënieve ndërvepruese në mjedisin e afërt në të cilin jeton dhe zhvillohet fëmija do të varet nga zhvillimi i tij social. Më konkretisht, këto kompetenca përfshijnë fillimin e ndërveprimit, reagimin e duhur ndaj nismave, ideve dhe ndjenjave të të tjerëve, zgjidhjen e konflikteve në mënyrë paqësore dhe dhënien dhe marrjen e mbështetjes emocionale.

Parimet mbi të cilat duhet të bazohen marrëdhëniet ndërpersonale njerëzore

**1. Toleranca** - respektimi i individualitetit të fëmijës dhe inkurajimi i potencialeve të tij. **2. Besimi** - vetëm me besim të shprehur në mundësitë dhe aftësitë e fëmijës, profesionistët mund të stimulojnë sukseset e ardhshme dhe veprimet dhe procedurat pozitive. **3. Drejtësia** - është një nga cilësitë





humaniste më të vlefshme të një profesionisti. Fëmija është veçanërisht i ndjeshëm ndaj shkeljeve të normave dhe rregullave të sjelljes njerëzore. Personi profesional duhet ta ketë parasysh këtë dhe nuk duhet të nënvlerësojë ndjeshmërinë e fëmijës.

**4. Kuptimi i ndërsjellë** - karakteristika themelore e mirëkuptimit të ndërsjellë është përshtatshmëria e tij. Varet nga disa faktorë si p.sh nga lloji i marrëdhënies, nga shenja e valencës së marrëdhënies (simpatia, antipatia, indiferenca), nga sjellja, nga disa tipare të personalitetit etj. Të kuptuarit e të tjerëve është një bazë racionale për ndërveprimin pedagogjik njerëzor në procesin arsimor.

**5. Respektimi i të drejtës së lirisë** - ky parim nënkupton respektimin dhe nxitjen e pavarësisë dhe veprimtarisë së fëmijëve, krijimin e kushteve të nevojshme për shprehjen e lirë të aftësive të tyre krijuese, për zhvillimin e aftësive të tyre ose për shprehjen e individualitetit të çdo fëmije. .

**6. Respekt për diversitetin** - do të thotë njohja, pranimi dhe respektimi i atyre që janë të ndryshëm nga ne dhe zhvillimi i ndjeshmërisë kulturore dhe gjithëpërfshirëse.

### Ndërveprimi social me bashkëmoshatarët, krijimi i miqve

Fëmijët e moshës 3 deri në 8 vjeç bëhen gjithnjë e më të interesuar për të bashkëpunuar me fëmijë të tjerë dhe për të bërë miq. Shumica prej tyre bëjnë mirë, por disa janë shumë të turpshëm, agresivë ose e kanë të vështirë të kontrollojnë emocionet e tyre dhe të sillen prosocial. Fëmijët në këtë moshë perceptohen gjithnjë e më shumë si qenie të pavarura sociale. "Shoku im" është një frazë që një 3-vjeçar e përdor gjithnjë e më shpesh dhe me krenari, megjithëse ende nuk e kupton plotësisht konceptin e miqësisë.

Nëpërmjet lojës, fëmijët forcojnë aftësitë e tyre gjuhësore dhe zhvillojnë vetëkontrollin. Aftësia për të bërë miq është shumë e rëndësishme; Fëmijët që bëjnë miq lehtësisht kanë një aftësi më të madhe për t'u vetërregulluar dhe janë më të aftë të kuptojnë ndjenjat dhe mendimet e të tjerëve. Prandaj personi profesional duhet të krijojë vazhdimisht një mjedis stimulues për përfshirjen e të gjithë fëmijëve në lojëra të ndryshme.

Shpesh lindin konflikte, por ato konflikte kryesisht zgjidhen në mënyrë jo agresive. Ngjarjet sociale i lejojnë ata të kuptojnë njëri-tjetrin më mirë, të diskutojnë interesat e tyre, të bashkëpunojnë me njëri-tjetrin dhe të ndajnë ide dhe aftësi.

Nëpërmjet ndërveprimeve me bashkëmoshatarët, fëmijët zhvillojnë edhe ndjenjën e përkatësisë ndaj komunitetit, gjë që thëllon mirëkuptimin dhe pranimin e tyre të normave ekzistuese shoqërore që mbizotërojnë në atë komunitet. Të kesh një ndjenjë përkatësie në komunitet do të thotë të përjetosh veten si një anëtar i një grupi. Për t'u bërë pjesë e grupit, fëmija duhet të heqë dorë nga një pjesë e individualitetit të tij për të mirën e grupit, duke rezultuar në një kalim nga "unë" në "ne". Ky tranzicion është gjithashtu një parakusht i rëndësishëm për fitimin e kompetencës qytetare.

### Ndërveprimi social me të rriturit

Në moshën parashkollore fëmijëve nuk u mësohet kompetenca sociale nëpërmjet udhëzimeve të drejtpërdrejta, por nëpërmjet ndërveprimit me të tjerët dhe me mbështetjen e edukatorëve dhe personave profesional. Ndërhyrja e drejtpërdrejtë e të rriturve është veçanërisht e rëndësishme në zgjidhjen e problemeve, zgjidhjen e konflikteve dhe parandalimin e sjelljes së dhunshme. Në varësi të nevojës, ndërhyrje të tilla i drejtohen grupit në tërësi, një grupi të caktuar fëmijësh ose një individ.

Për shkak se fëmijët në këtë moshë janë shumë egocentrikë, ata shpesh përfshihen në konflikte me njëri-tjetrin, jo për të dëmtuar qëllimisht të tjerët, por për të marrë atë që duan, për të arritur qëllimin e tyre ("Unë e dua atë kamion, do ta marr!"). Fëmijët pas moshës 3 vjeçare kanë më pak gjasa të marrin zemërim (sulme tërbimi) dhe gjithnjë e më rrallë fillojnë debate fizike me fëmijët e tjerë. Megjithatë, fëmijët fillojnë të përdorin aftësitë e tyre njohëse dhe gjuhësore për të lënduar ndjenjat e njerëzve të tjerë ("Ti nuk mund të vish në festën time të ditëlindjes!"). Kjo lloj sjelljeje e dhunshme, agresive ka një efekt negativ, si tek fëmija viktimë ashtu edhe tek fëmija i cili e kryen dhunën. Pa ndërhyrjen e të rriturve, kjo sjellje mund të vazhdojë në fëmijëri dhe adoleshencë dhe mund të çojë në sjellje më serioze antisociale.

Aftësia për të vendosur, ndjekur dhe bindur rregulla fillon në fëmijërinë e hershme dhe vazhdon të zhvillohet më tej në adoleshencë. Edukatorët/mësimdhënësit e kopshteve dhe shkollave vendosin themelet për përvetësimin e aftësive të tilla, që është një komponent i rëndësishëm i procesit të socializimit, që nga ana tjetër do të thotë të bëhesh pjesëtar i "komunitetit" dhe të adoptosh norma përgjithësisht të pranuar të sjelljes.

## LITERATURA E SHFRYTËZUAR

- Larose MP, Ouellet-morin I, Vitaro F, et al. Impact of a social skills program on children's stress: a cluster randomized trial. *Psychoneuroendocrinology*. 2019;104:115-121. doi:10.1016/j.psyneuen.2019.02.017
- Marija Jelić (2015). Pedagoške implikacije razvijanja socijalne kompetentnosti dece i mladih bez roditeljskog staranja. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet Odsek za pedagogija.
- Murxheva – Shkariq (2011). Психологија на детството и на адолесценцијата. Развојна психологија (II издание). Fakulteti i filozofisë, Shkup. 2011

- Компетентен воспитувач. Damovska, L; Shehu, F; Barbareev, K. Presvetno dello, 2018.
- Воспитувачот, писменоста и говорниот развој кај децата. Damovska, L; Shehu, F; Frichand, A; Barbareev, K. Presvetno dello. Shkup 2019
- Канемов, Е. (1988). Предучилишна педагогија, книга втора. Presvetno dello. Shkup 1988.
- Прирачник. Социјални вештини и одговорности на наставници и стручни работници во училиштето. Misioni i OBSE 2011
- Прирачник за воспитувачи. Добри практики за поттикнување на раното учење кај малите деца. Ministria e punës dhe politikës sociale. Shkup, 2014.
- Gejl Lindenfeld. Samopouzdana deca. Platon. Beograd, 2003.



## PROTOKOL PËR SUBMODULIN 7: PRAKTIKAT E MIRA PËR ZHVILLIMIN E AFTËSIVE SOCIO-EMOCIONALE

Prof. dr. Tatjana Atanasoska

**Koha e realizimit:** 60 min. (1 orë)

**Mjete dhe material për aktivitetet:**

flomasters, stiker,

**Simbol për llojet e aktiviteteve**

**Aktiviteti nr. 1:** Prezantimi në Power Point

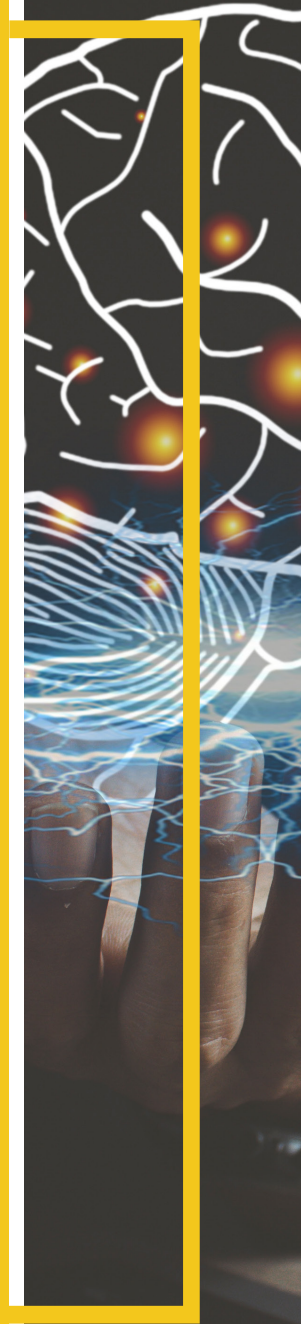
“Si ndihem tani, pse?”

**Materiali i mësimdhënësit/pedagogut:**

Prezantimi në Power Point

**Materiali i punës për pjesëmarrësit:**

**Materiali shtesë për pjesëmarrësit:**



## PRAKTIKAT E MIRA PËR ZHVILLIMIN SOCIO-EMOCIONAL

### RRJEDHJA E AKTIVITETEVE

#### Prezantimi POWER POINT

#### Rëndësia e aftësive socio-emocionale

#### **“Si ndihem tani, pse?”**

*Qëllimi i aktivitetit:* Analiza e emocioneve personale; njohja dhe emërtimi i tyre; lidhja e emocioneve me ndjenjat dhe situatat.

*Rrjedhja e aktivitetit:* Trajnuesi u shpjegon pjesëmarrësve se ata do të kenë mundësinë të mendojnë për disa minuta se si ndihen në këtë moment, si janë ndjerë përpara se të vijjnë këtu dhe si supozojnë se do të ndihen deri në fund të ditës. Më pas shpërndan stikera ngjitesë në të cilat do t'i shkruajnë emocionet. Ai u jep atyre udhëzime nëse janë duke punuar me fëmijë analfabetë për të vizatuar një shprehje të fytyrës në ngjitesë në përputhje me emocionet e tyre, dhe nëse fëmijët janë të shkolluar të shkruajnë atë. Marrin hamer në të cilin duhet të ngjitin stikerat, fillimisht ato të para ardhjes këtu, pastaj ato aktuale, pastaj ato të pritshme. Ju jepet dhjetë minuta për të përfunduar aktivitetin. Më pas, trajnuesi kërkon nga secili pjesëmarrës të komentojë mbi introspeksionin e tyre dhe të shpjegojë pse i vunë re pikërisht ato ndjenja dhe emocione. Në fund, arrihet në përfundimin se tek njeriu mund të ndodhin emocione, se emocionet negative janë plotësisht në rregull, si pjesë përbërëse e jetës së njeriut, por edhe çfarë ndikon që ai të jetë pikërisht i tillë, apo të ndryshojë.

#### Prezantimi POWER POINT

Çka paraqesin saktësisht aftësitë socio-emocionale?

Kush është i përfshirë në zhvillimin e tyre?

Pse është i rëndësishëm zhvillimi i tyre

Si të zhvillohen ato?

## PROTOKOL PËR SUBMODULIN 8: AKTIVITETE PËR ZHVILLIMIN E AFTËSIVE EMOCIONALE

**Koha e realizimit:** 60 min. (1 orë)

### **Mjete dhe material për aktivitetet:**

flomasters, stiker, kartela me kafshë, hamer, vizatime të fëmijëve;

### **Simbol për llojet e aktiviteteve**

**Aktiviteti nr. 1:** Prezantimi në Power Point

**Aktiviteti nr. 2:** „Pakoja e mençurisë“

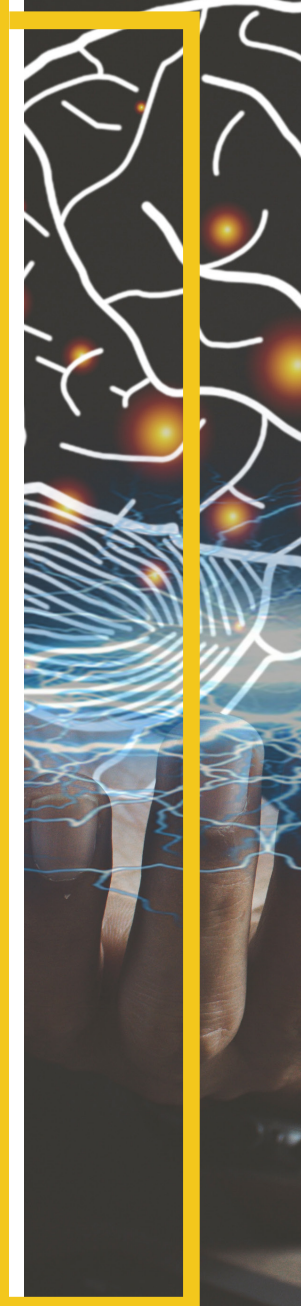
**Aktiviteti nr. 3:** „Marrëveshje“

### **Materiali i mësimdhënësit/pedagogut:**

Prezantimi në Power Point

### **Materiali i punës për pjesëmarrësit:**

### **Materiali shtesë për pjesëmarrësit:**



## AKTIVITETE PËR ZHVILLIMIN E AFTËSIVE EMOCIONALE

### RRJEDHJA E AKTIVITETEVE

#### Prezantimi POWER POINT

Çfarë paraqesin aftësitë sociale?

Aftësitë sociale që lidhen me ndërgjegjësimin e të tjerëve

Aftësitë sociale lidhur me marrëdhëniet dhe relacionet

Aftësitë sociale lidhur me vendim-marrjen e përgjegjshme

#### “Kutia e mençurisë ”

*Lloji i aktivitetit:* Dramatizim, lojë rolesh

*Qëllimi i aktivitetit:* Të përvetësohe aftësi elasticiteti, të mësohet të përdoret fjalë që na ndihmojnë të përballojmë kushtet dhe situatat.

*Rrjedha e aktivitetit:* Trajnuesi zgjedh gjashtë pjesëmarrës. Të gjithëve ju ndan fleta me tekst në të cilën janë shënuar renditja e pjesëmarrësve në aktivitet. Çdo pjesëmarrës ka një rol për të luajtur. Trajnuesi ju shpjegon se secili i renditur duhet ta tregojë tekstin e tij me përdorimin e emocioneve të cilat janë përkatëse të tekstit. Pjesëmarrësit pastaj thonë tekstin. Personi nr. 1: Hej, djema, kam një ide! Është një mace në oborr. Shkojmë ta lidhim me duart e para në atë pemë! Personi nr. 2:(Përgjigjet me vendosmëri) Nuk më përgjigjet kjo mua, nuk dua ta bëj këtë! Personi nr. 3: (përgjigjet me turp) Eh, oh, nuk është për mua. Jo, faleminderit. Personi nr. 4 (përgjigjet me zemërim) Jo tani. Jo, thashë jo! Personi nr. 5:(përgjigjet me ngurrim, i pasigurt) së pari thotë, unë nuk vij. Pas disa sekondash të menduarit me trishtim thotë: në rregull, unë do të vi.

Pastaj vijon biseda e trajnuesit me pjesëmarrësit: Trajnuesi parashtron pyetje - a ishte dakord ndonjëri nga fëmijët me propozimin e fëmijës? Si kanë reaguar ata kur iu përgjigjën? (i turpshëm, ngurrues, i vendosur, i zemëruar). A ka ndryshuar mendje ndonjëri nga fëmijët? Pse mendon se e bëri?

Secili prej nesh brenda ka një Kutia mençurie që na ndihmon të na tregojë se çfarë duam të bëjmë dhe çfarë jo. Marrim ajër thellë dhe e pyesim atë kuti se çfarë duam, ne mendojmë në veten tonë. Pastaj, nëse nuk jemi dakord, nuk duam themi jo me zë të lartë dhe i falënderojmë për propozimin. Që mos të pendohemi më vonë, është shumë

mirë të mos pajtohemi me dikë, nuk duam të bëjmë diçka dhe e themi me zë të lartë dhe me mirësjellje. Të gjithë duhet të jenë krenarë nëse pyesin kutinë e tyre dhe mendojnë se duhet të thonë JO. Nuk duhet të bësh gjëra që mendon se nuk i do, nuk të përshtaten, ose mendon se e kanë gabim. Ji i guximshëm dhe thuaj jo, edhe kur ke frikë se fëmijët e tjerë nuk do të duan të shoqërohen me ty. Ji krenar që ke mendimin tënd, ashtu si të tjerët kanë të tyren. Më mirë të largohesh se më vonë të pendohesh se nuk the jo me zë të lartë, ose ndryshove përgjigje. Kur pyet Kutinë tënde të mençurisë se çfarë të përgjigjesh, është mirë të thuash vetvetës: E di se çfarë është e mirë dhe çfarë jo. Isha krenar për veten time. Unë gjithmonë mund të kontrolloj në Kutinë time të mençuris cila është përgjigja më e mirë që duhet të jap dhe kjo është më e mira për mua dhe thashë me zë të lartë. Mund të them atë që mendoj dhe e mendoj atë që e them.

*Udhëzimet e trajnuesit:* Në realizimin e një veprimtarie të lidhur me zhvillimin e një aftësie të quajtur elasticitet, qëllimi nuk është të bëhet një analizë etike e një shembulli, në një kuptim që ka bërë gjënë e duhur në lidhje me propozimin dhe që nuk bën. Propozimi mund të jetë gjithashtu pozitiv: le të hamë ëmbëlsira. Por kjo nuk do të thotë se çdokush gjithmonë, me çdo kusht, do të pranonte diçka. Qëllimi i këtyre aktiviteteve është t'u tregojmë fëmijëve se është plotësisht e drejtë të thonë JO kur mendojnë se duhet ta thonë me zë të lartë. Qëllimi është të tregojmë se gjithmonë, gjithkush ka të drejtë të zgjedhë se cili do ta bëjë vetë. Duhet theksuar se ndryshimi i vendimeve për të refuzuar diçka shpesh është nën presion nga frika se mos refuzohet, nuk është e pranuar, por se është më mirë të thuash JO nëse e ke menduar këtë, sesa të pendohesh më vonë.

## “Marrëveshje “

*Lloji i aktivitetit:* Lexo, dëgjo dhe analizo tekstin

*Objektivi i aktivitetit:* Të zhvillohen aftësi për një akt të pranueshëm komunikimi, të fitojë aftësi për të dalluar mes mënyrave të ndryshme të komunikimit, për të fituar aftësi për përdorimin e të folurit pozitiv

*Rrjedha e aktivitetit:* Trajnuesi ka përgatitur një tekst që ua lexon dëgjuesve: Dëgjoje me kujdes atë që do të të lexoj. Ishte një ditë e bukur vjeshte. Fëmijët po luanin në një shesh patinazhi në akull. Damjani, Ile dhe Petari u habitën në lojën e tyre. Kur u lodhën ndaluan për të pushuar, por Ile nuk pushoi. Ai u tha miqve të tij: Le të shkojmë në shtëpinë time. Unë kam video lojëra të mrekullueshme. Do të garojmë. Damiani ra dakord me zemërim: nga doli kjo tani? Ramë dakord të luajmë jashtë. Zëri i tij ishte i zemëruar dhe ai me nervozizëm qëllonte guralecat me këmbë. Pjetri uli kokën. Nuk i pëlqeu propozimi i llës, as zemërimi i Damjanit. Por ai nuk tha asgjë, vetëm e mbajti kokën ulur. Ai ishte i parehatshëm dhe duart i ishin djersitur. Damiani vazhdoi të bërtiste edhe më i inatosur: a duhet të bëjmë gjithmonë çfarë të duash ti? Ai eci drejt llit me trup dhe e largoi me duar. Pjetri filloi të bënte hapa prapa, duke mos parë shokët e tij. Në fund Ile tha: mirë, në rregull, thjesht sugjerova të luanim diçka tjetër. Nuk doja të ofendoja askënd. U lodha nga kjo lojë, kështu që sugjerova të luanim videolojëra. Nuk dua ta luaj më këtë lojë, përkundrazi le të bëjmë diçka tjetër? Ndoshta do të vendosim të bëjmë një shëtitje. Nuk ndihem mirë nëse dikush bën diçka që unë nuk dua ta bëj.

Do të isha i lumtur nëse bëjmë gjëra që të gjithë i duam. Zëri i tij ishte i qetë, me sy kërkonte sytë e shokëve. Të dy Pjetri dhe Damiani shikuan mikun e tyre. Ata shkuan për një shëtitje së bashku.

Vijon biseda me pjesëmarrësit: Cilët fëmijë morën pjesë në lojë? Çfarë sugjeroi Iles? Çfarë u përgjigj Damiani? Çfarë u përgjigj Pjetri? Si iu drejtua Damiani drejt Iles? Si u soll kur iu përgjigj? Si iu drejtua Pjetri drejt Iles? Si u soll ai ndaj ti? Si iu drejtua Iles më në fund shokëve të tij? Si u soll ndaj tyre? A kanë arritur shpesh një marrëveshje se çfarë do të bëjnë më pas? Kush u ofroi shokëve një zgjedhje? A e shprehu Pjetri mendimin e tij? A tha ai çfarë donte të bënte? A tregoi Damiani se çfarë donte të bënte? Sjellja e kujt ju pëlqeu?

Pjesëmarrësve u jepen karta me mi, tigër dhe dhelpër mbi to. Nga ata kërkohet t'i vendosin nën personazhet e fëmijëve dhe duhet të vendosin një kartë nën çdo personazh. Duke vepruar kështu, ata duhet të kenë kujdes që karakteri i kafshës të korrespondojë me veprimet e fëmijës. Bëhen pyetje: si është një mi? Si sillet tigri? Si sillet një dhelpër? Pas kësaj lihen të vendosen në vendin e duhur. Pasi kryen detyrën, pyet: pse e vendosën kartën me imazhin e kafshës pikërisht këtu. Priten edhe gabime. Për këtë bëhet një diskutim. Në fund shtrohet pyetja: si iu drejtua Iles miqve të tij? Çfarë u tha konkretisht atyre në fund? Konstatohet se as sjellja e Pjetrit dhe as e Damjanit nuk ishte e drejtë. Asnjëri prej tyre nuk tha atë që mendonte, apo çfarë donte. Njëri ishte i frikësuar, tjetri ishte i dhunshëm. Vetëm Iles ishte në gjendje të thoshte atë që donte, por edhe të sugjeronte që të gjithë të bien dakord për atë që të gjithë duan të bëjnë.

Udhëzimet e trajnuesit: Qëllimi i tekstit është të zhvillojë aftësitë për përdorimin e komunikimit jo të dhunshëm, ose të ashtuquajturit këmbëngulje. Qëllimi është gjithashtu të bëhet dallimi midis sjelljeve që janë pasive por edhe agresive. Në të njëjtën kohë, fëmijët duhet të kuptojnë se as sjellja pasive dhe as agresive nuk çon në arritjen e një marrëveshjeje. Këtu nuk nënkuptohet vetëm komunikimi verbal që është karakteristik për këto lloj shprehjeje, por edhe ndjenjat që janë të qenësishme në to, si dhe komunikimi joverbal që demonstron. Gjithashtu synimi është të zotëroni mënyrën e komunikimit e cila konsiston në dërgimin e mesazheve UNË, të cilat shprehin mendimin, qëndrimin, nevojat dhe dëshirat tuaja. Në të njëjtën kohë, mëson se si një person është i gatshëm të bëjë kompromis dhe t'u lërë të tjerëve një zgjedhje.

## PROTOKOL PËR SUBMODULIN 9: AKTIVITETE PËR ZHVILLIMIN E AFTËSIVE EMOCIONALE

**Koha e realizimit:** 60 min. (1 orë)

### **Simbol për llojet e aktiviteteve**

**Aktiviteti nr. 1:** Prezantimi në Power Point

**Aktiviteti nr. 2:** „AOM“

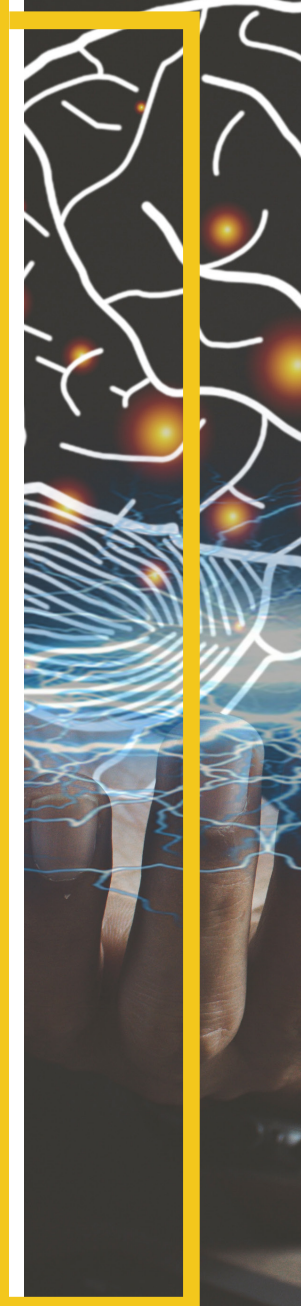
**Aktiviteti nr. 3:** „Prekje“

### **Materiali i mësimdhënësit/pedagogut:**

Prezantimi në Power Point

### **Materiali i punës për pjesëmarrësit:**

### **Materiali shtesë për pjesëmarrësit:**



## AKTIVITETE PËR ZHVILLIMIN E AFTËSIVE EMOCIONALE

### RRJEDHJA E AKTIVITETEVE

#### Prezantimi POWER POINT

##### RULER:

- Njohja e emocioneve, vetëdija
- Kuptimi i emocioneve
- Emërtimi i emocioneve
- Shprehja e emocioneve
- Rruga drejt rregullimit të emocioneve, vetë-udhëheqjes, përballjes së stresit

##### Empatia

Teknika për mësimin e aftësive emocionale: përsëritje në mëngjes, shtëpi truri, ushtrime shtrirjeje dhe relaksimi, ushtrime të frymëmarrjes, prekje, shishe magjike, AOUM, dashuri për veten (pasqyrë), rruga sensorike, rrethi i besimit, ditari, ashtu sikur unë, fjalim pozitiv dhe rituale si parakushtet për zhvillimin e duhur emocional, shprehja e mirënjohjes.

##### "AOM"

*Lloji i aktivitetit:* Ushtrim për qetësim

*Rrjedhja:* Fmijëve u shpjegojmë se si do ta bëjmë ushtrimin, në mënyrë që të qetësohen dhe të përgatiten për mësim: Uluni me shpinën drejt. Nëse jeni në një karrige, vendosni këmbët tuaja në tokë në të gjithë sipërfaqen e këmbës. Të pasmet vendosen në fund të zonës së ndenjësjes dhe preken në ndenjësen e karriges.

Nëse jeni ulur në tokë, këmbët tuaja janë në pozicionin e lotusit kryqëzuar.

Shpina është e drejtë, shpatullat janë të relaksuara, nofulla është e relaksuar.

Pëllëmbët vendosen në kofshë me pëllëmbët e kthyer lart.

Gjatë shqiptimit të shkronjave AUM, gjuha është plotësisht e relaksuar dhe ne nuk e përdorim atë.

Që në fillim fillojmë me shkronjën A dhe hapim gojën dhe më pas me U e mbyllim ngadalë dhe me M mbyllim plotësisht gojën (ngjashëm me atë kur gogësemi).

Kur marrim frymë gjithmonë marrim ajrin përmes hundës dhe e nxjerrim atë përmes gojës.



Kur shqiptojmë shkronjën A.

*Udhëzimet e trajnuesit:* Ua shpjegon fëmijëve ushtrimi me fjalë që ata mund ta kuptojnë, do të thotë nuk përdorim terminologji profesionale, por terminologji që ata kuptojnë.

Për shembull, në vend të: Do të ndiejmë dridhje në pjesë e barkut, më saktë nën kërthizë dhe dridhjet do të lëvizin në pjesën e sipërme të trupit dhe krahëve, do t'u themi se fluturat do t'ju fluturojnë në bark. Me këtë pjesë të ushtrimit fillojmë me aktivizimin e nervit Vagus i cili mbulon sistemin tretës dhe rregullimin e sistemit të zbrazjes së trupit.

Kur kalojmë në shkronjën U (e cila do të tingëllojë si O, por për shkak se nuk e përdorim gjuhën, tingulli është midis shkronjave U dhe O)

Dridhja që do të ndiejmë kur të shqiptojmë shkronjën U është në pjesën e gjoksit, më saktë fillon nga sternumi dhe shkon përpjetë.

Kjo dridhje vepron në nervin vagus që mbulon sistemin kardiovaskular, zemrën dhe mushkëritë.

Kur kalojmë në shkronjën M, mbyllim gojën, por nofulla është ende e relaksuar. Ndiejmë dridhjen në pjesën e kokës duke filluar nga fyti e përpjetë.

Këtë praktikë e përsërisim të paktën 3 herë, por mund të vazhdoni deri në 7 ose 12 herë.

Kur të keni mbaruar praktikimin, rini ulur edhe një minutë me vëmendje të plotë në frymën tuaj. Merrni frymë në mënyrë të qetë përmes hundës dhe kushtojini vëmendje ndjesive të ndryshme në trup, të cilat vetëm i vini re, por nuk i analizoni.

Jepni pak kohë dhe kënaquni në procesin.

## „PREKJE “

*Lloji i aktivitetit:* Ushtrim për qetësim, përballim me stresin

*Rrjedhja e aktivitetit:* Pjesëmarrësve ju tregojmë material të incizuar se si realizohet teknika. Pastaj të njëjtën e analizojmë me pjesëmarrësit.

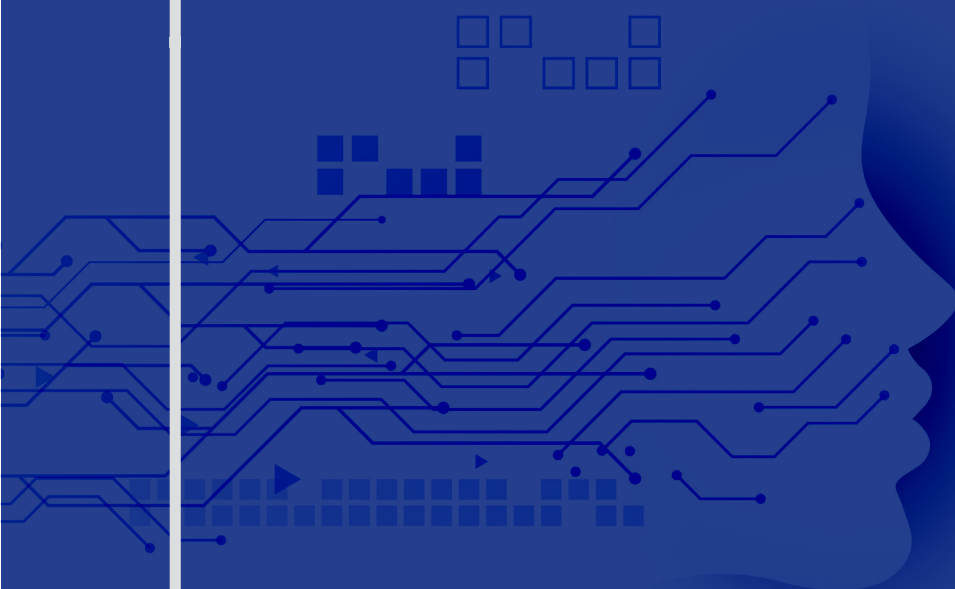
*Udhëzimet e trajnuesit:* Fëmijëve ju themi se është krejtësisht në rregull të jesh i frikësuar, shumë i emocionuar, i zemëruar, i mërziur, i shqetësuar. Ju tregojmë atyre se tani do të mësojmë se si të qetësohemi, sa herë që mendojmë se kemi nevojë. Për këtë qëllim përdorim fjalë dhe prekim pjesë të trupit tonë. Fëmijëve ju tregojmë se si ta bëjnë këtë: Së pari filloni me duartë, pastaj përkëdhen vetullat, më pas tëmthët, sipër gojës, më pas mjekra, gjoksi, përqaftimi nën krahë dhe në fund koka. Derisa ju flasim dhe ju tregojmë se si ta bëjnë këtë, u kërkujmë fëmijëve të përsërisin lëvizjet tona. Këtë e përsërisim disa herë, derisa të kuptojmë që fëmijët e zotërojnë mirë përgjimin. Pastaj ju themi se me këtë lojë do të inkurajojmë veten, do të qetësohemi

dhe për ta bërë këtë në një mënyrë interesante mund t'i themi fjalë njëri-tjetrit, për shembull: Duart e mia të shtrenjta, shiko vetullat e mia, zgjoje trurin për të menduar, sytë e mi më të ndritur, shiko sa e bukur je, buzëqeshura jme, mjekra ime e skuqur, më thuaj që do të jem e lumtur, pse kur jam i lumtur, zemra ime. është plot dashuri. Përqafano fëmijë dhe jeni të gëzuar. Hej koka ime mendo se do të jem një fëmijë i lumtur (dy herë).



# MODULI 3

NXËNIA DHE ZHVILLIMI SOCIO-EMOCIONAL



## NXËNIA DHE ZHVILLIMI SOCIO-EMOCIONAL

### OBJEKTIVAT E PROGRAMIT

#### Qëllimi kryesor:

Pëforcimi i kompetencave profesionale të edukatorëve në planifikimin dhe zbatimin e mësimdhënies moderne, në përputhje me nevojat e fëmijëve të moshës parashkollore, a.q. për të ju ndihmuar të kuptojnë dhe menaxhojnë emocionet e tyre, të ndiejnë dhe të tregojnë ndjeshmëri për të tjerët, të krijojnë marrëdhënie të shëndosha, të vendosin qëllime pozitive dhe të marrin vendime të përgjegjshme.

#### Qëllimet specifike:

Ndërtimi i kompetencave për indentifikimin e qasjes që nxësin nxënien dhe zhvillimin social dhe emocional të fëmijëve të moshës parashkollore dhe të hershëm.

Zhvillimi i aftësive dhe shkathtësive për planifikimin dhe realizimin e aktiviteteve, qasjeve që synojnë të nxënit social dhe emocional përmes lojës, artit dhe letërsisë.

### PËRMBAJTJA

1. Nxënia socio-emocional përmes lojës
2. Nxënia socio-emocional përmes artit
3. Nxënia socio-emocional përmes letërsisë

### METODOLOGJIA

Përveç përvetësimit të njohurive për rolin dhe ndikimin e lojës, artit dhe letërsisë në zhvillimin e nxënies socio-emocional dhe zhvillimin e fëmijëve të moshës parashkollore dhe të hershme, theksi i këtij programi është në përvetësimin e aftësive dhe shkathtësive për të hartuar dhe realizuar aktivitete me qasje të fokusuar drejt nxënies dhe zhvillimit social dhe emocional.



Secili modul do të strukturohet në tre segmente me kuptimin e vet funksional, ku shembujt e përdorur të praktikave të mira, materialeve, metodave, formave dhe teknikave të punës do të ofrojnë sqarim dhe modelim të një mjedisi stimulues për zhvillimin socio-emocional të fëmijëve.

## HYRJE

Literatura ekzistuese *Të nxënit emocional social* nënkuptohet si një metodologji që i ndihmon nxënësve e të gjitha moshave të kuptojnë dhe ndiejnë më mirë emocionet e tyre, si dhe të tregojnë ndjeshmëri për të tjerët. Përveç krijimit të kushteve për marrjen e vendimeve pozitive dhe të përgjegjshme, këto aftësi janë baza për krijimin e kornizave për arritjen e qëllimeve të tyre dhe ndërtimin e marrëdhënieve pozitive me të tjerët.

Krijimi i aftësive specifike, zakoneve dhe mënyrës së të menduarit si bazë e kompetencës sociale në pesë vitet e para janë të lidhura me mirëqenien emocionale, të njëjtat diktojnë aftësinë për t'u përshtatur funksionalisht me shkollën dhe janë "çelës i suksesit dhe arritjeve të fëmijëve në jetën e tyre private dhe atë profesionale". (Takshiq dhe Smojver-Azhiq, 2016).

Derisa fëmijët rriten dhe zhvillohen, ata gradualisht mësojnë se çfarë sjelljesh dhe veprime duhet të mësojnë në mënyrë që të pranohen nga shoqëria dhe cilat sjellje konsiderohen të papranueshme. Ata janë natyrisht shumë socialë. Por, derisa disa fëmijë i zotërojnë këto aftësi natyrshëm, disa fëmijë mund të kenë nevojë për më shumë kohë, ndihmë dhe inkurajim. Kjo mbështetje zhvillimore ndërton një bazë solide që do t'i ndihmojë ata të menaxhojnë me sukses emocionet e tyre në situata, sjellje dhe marrëdhënie të ndryshme me të tjerët.

Ndërtimi i këtyre aftësive dhe shprehive ndodh natyrshëm përmes një shkrirjeje qasjesh dhe strategjish të dizajnuara për SHDV. Por, e përshkruar nga Eriksoni si një "krizë psikosociale", është e dëshirueshme që të ndërtohet një bazë e mirë përpara se të fillojë faza tjetër. Në aspektin arkitektonik, përvetësimi i aftësive socio-emocionale në një fazë të caktuar është i njëjtë me atë thelbësore që nga themelimi i shtëpisë për katin e parë, dhe strukturën e shëndetshme të çdo kati të ardhshëm.

Përpara se të zotërojnë fazën e katërt nga tetë fazat e Eriksonit të SHDV dhe zhvillimit që përfshin lidhjen e fëmijës me bashkëmoshatarët, angazhimin në lojën ekipore/detyrën e strukturuar sipas rregullave, zotërimin e autonomisë dhe zellit, vetëkontrollit dhe vetëdisiplinës, fëmija duhet t'i kalojë me sukses të tri fazat që zhvillohen në vitet e para të fëmijërisë. Kronologjikisht, në periudhën e 2 viteve të para fëmija zhvillon vetëbesim, sigurinë dhe optimizëm. Në krizën e dytë psikosociale që ndodh në fëmijërinë e hershme (2-3½ deri në 4 vjet), sipas Eriksonit, zhvillohet autonomia e të mësuarit kundrejt turpfit. Fëmija zhvillon një ndjenjë sigurie dhe kontrolli, dhe autonomi që nuk është plotësisht sinonim i vetë-posedimit, iniciativës dhe pavarësisë së sigurt. Në fazën e tretë psikosociale ose të ashtuquajturën "mosha e lojës" (nga rreth 3 e gjysmë deri në kohën e hyrjes në shkollën fillore), fëmija i shëndetshëm bashkëpunon me të tjerët,

drejton dhe ndjek, zgjeron aftësitë e tij përmes lojërave dhe aktiviteteve aktive, ka një imagjinatë të caktuar dhe të tjera.

Për një tranzicion të shëndetshëm dhe të suksesshëm në këto faza, studimet tregojnë një rritje të të dhënave mbi arritjet e nxënësve për fëmijët që mësojnë aftësitë SE në programet e tyre të moshës parashkollore dhe të moshës së hershme shkollore. Kërkimi i mënyrave më të mira për arritjen e këtij qëllimi, pra kalimi nga një gjendje e pafuqishme e fëmijës, por egocentrike, në një gjendje të arsyes së rritur është padyshim një mision i vështirë dhe kompleks. Prandaj, do të prezantohen qasje që do të theksojnë strategji dhe aktivitete të ndryshme për ndërtimin e aftësive SE, nga rregullat e sigurisë dhe mirësisë deri te mënyrat për të ndërtuar një bashkësi pozitiv në klasë.

## 1. NXËNIA SOCIO-EMOCIONAL PËRMES LOJËS

### Objektivat specifike të nënmodulit:

- Përvetësimi i njohurive për ndikimin e lojës në zhvillimin emocional të fëmijës, ndërtimin e vetëbesimit dhe respektit; eksperimentimi dhe çlirimi i emocioneve të padëshiruara; hulumtimi i ndjenjave të tyre, përkatësisht zhvillimi i vetëdisiplinës;
- Zhvillimi i aftësive dhe shkathtësive në planifikimin dhe realizimin e aktiviteteve, qasjeve që synojnë të nxënit social dhe emocional përmes lojës që mbulojnë aspektin social dhe emocional.

---

**Materiali i nevojshëm:** Lule, qiri, rrotë emocionesh, imazhe të një personazhi nga një tregim i dëgjuar, top, shishe ndijore, mjete dhe materiale për vizatim dhe modelim

**Koha e realizimit:** 45 min

---

## NXËNIA SOCIO-EMOCIONAL PËRMES LOJËS

*Loja është punë e fëmijës. Puna e vetme e fëmijës është loja, dhe qëllimi i lojës së tij është të krijojë njeriun* - Marija Montessori

Termtat *nxënie* dhe *lojë* janë interpretuar prej kohësh veçmas. Por rezultatet e shumë studimeve i kanë shtyrë kufijtë dhe i kanë sqaruar si veprime të ndërvarura. Të mësuarit lind nga çdo formë loje dhe këto dy koncepte konsiderohen si një tërësi e pandashme (Maja Ljubetic, et al, 2020). Fëmijët integrojnë procesin e lojës dhe të nxënit, duke mos bërë dallime sepse nuk u intereson terminologjia - loja ose nxënia derisa janë të interesuar dhe të përmbushur me procesin (Pyle & Bigelow, 2015).

Një numër në rritje i provave shkencore tregon se aktivitetet e lojës së fëmijëve ndikojnë në zhvillimin e arkitekturës së përgjithshme të trurit dhe "sipas teorisë psikoanalitike kanë një efekt terapeutik tek fëmija" (zhvillimi emocional 2013). Lojërat në jetën e fëmijëve janë burim emocionesh, gëzimi dhe kënaqësie të këndshme. Fëmijët të përfshirë në lojëra dhe të nxëniet në lojëra tregojnë sjellje më të mirë sociale, janë të adaptueshëm ndaj situatave të ndryshme, janë më bashkëpunues dhe miqësorë, të vëmendshëm, kanë besim dhe vetëbesim dhe janë me kompetencë më të lartë sociale.

Përveç që është në qendër të skenës si gjenerues i emocioneve pozitive, loja mundëson të menduarit kognitiv, kritik dhe zhvillimin e aftësive motorike tek fëmijët. Nëpërmjet këtij aktiviteti ata mësojnë të praktikojnë aftësi të nënkuptuara socio-emocionale, si: të presin në radhë, të kontrollojnë impulset e tyre dhe si të fitojnë dhe humbasin në mënyrë kulturore, që është zhvillimi i të gjithë personit si një strukturë e qëndrueshme, mënyra e tij e të menduarit, ndjenjat dhe sjelljet si individ (Mahmutoviq, 2013).

Loja është një aktivitet mbizotërues në moshën e hershme dhe parashkollore. Nëpërmjet këtij procesi, fëmijët mësojnë të komunikojnë dhe të bashkëpunojnë, të krijojnë, thellojnë dhe mbajnë marrëdhënie pozitive me njëri-tjetrin, ndërsa ashtu si rriten inkurajohet zhvillimi më kompleks social dhe emocional.

Lojëra të dizajnuara mirë, të organizuara në vende ku ndikon një atmosferë e relaksuar, pozitive, mbështetëse dhe stimuluese, do të kontribuojnë në arritjen e vlerës së lojës në drejtim të zhvillimit socio-emocional. Skenari pozitiv i lojës i organizuar nga mësimitdhënësi do të krijojë një mundësi për zhvillimin e vetëdijes, vetë-menaxhimit, ndërgjegjësimit social, aftësive të marrëdhënies dhe vendimmarrjes me përgjegjësi.

Për të integruar dhe promovuar nxënien dhe zhvillimin socio-emocional, mësimitdhënësi është i detyruar të hartojë lojëra që do të përfshijnë këto komponentë sepse loja për fëmijë është një situatë që fokusohet në një përvojë argëtuese, e më pak në arritjen e një qëllimi të caktuar (Miljkoviq, Gjuronaviq dhe Vidiq , 2019, f. 206).

E udhëhequr nga qëllimet, hapësira dhe faktorë të tjerë përkatës të përzgjedhjes, loja përkufizohet si një aktivitet objektiv në kontekstin e përmirësimit të nxënies dhe zhvillimit socio-emocional, i cili mund të organizohet në mënyrë bashkëpunuese (në ndërveprim me fëmijë ose të rritur të tjerë), në mënyrë të pavarur ose paralelisht (i njëjti aktivitet individual ose lojë me të njëjtën lodër si fëmijët përreth tyre). Elkindi (Elkind, 2008) thekson përfitimet e lojës që janë thelbësore për aftësinë për të shpikur, zhvilluar kureshtjen, imagjinatën dhe aftësinë krijuese për të vepruar në tejkalimin e një problemi.

Aktivitetet e mëposhtme që rekomandohen të integrohen në të gjitha fushat e programit janë lojëra që përfshijnë nxënie individuale ose sociale, edhe atë: përgjegjësia, vetëvlerësimi dhe respekti për të tjerët, ndjeshmëria, ndershmëria, iniciativa, vetëdrejtimi dhe pavarësia, kurioziteti, vëmendja dhe fokusi, qëndrueshmëria, këmbëngulja, kreativiteti në të menduar, bashkëpunimi, zhvillimi i tolerancës, njohja dhe kuptimi i ndjenjave të veta dhe të tjerëve, menaxhimi dhe shprehja e emocioneve, zgjidhja e problemeve e të ngjashme.

Është e rëndësishme që fëmijët të përjetojnë të gjitha llojet e lojës, por loja e përbashkët ka një rol të veçantë si mjet bashkëpunimi dhe zhvillimi i aftësive të ndryshme sociale. Ashtu siç fëmijët gradualisht mësojnë se si të luajnë dhe të punojnë së bashku me një interes të përbashkët, përkatësisht për një qëllim të përbashkët, ata ndajnë ide, aftësi, njohuri, përvoja në të cilat zbulojnë dhe fillojnë të njohin përfitimet nga puna e përbashkët.

## LOJËRA TË NJOHURA QË PËRDOREN NË HAPËSIRAT PARASH-KOLLORE

- Lojëra relaksuese (ushtrime të frymëmarrjes, shtrirje dhe lëvizje të pjesëve të trupit që do t'i ndihmojnë fëmijët të ushtrojnë për të përmirësuar gjendjen shpirtërore, për t'u çlodhur dhe për të zvogëluar simptomat negative). Shembull i teknikës qetësuese të frymëmarrjes: Mbani një lule në njërin dorë dhe një qiri në tjetrën (foto). Kur do t'ia tregoni lulen, do të kërkoni nga ata të thithin aromën e bukur të lules. Kur do t'ia tregoni qiriun, do të kërkoni nga fëmijët të nxjerrin frymën, por jo ta shuajnë zjarrin. Me qëllim që të ushtrohet frymëmarrja, do ta përsërisim disa herë.
- Lojëra të vetënjohjes/vetëdijes (aktivitete për njohjen e pikave të forta, pesë cilësitë kryesore pozitive, njohja e ndjenjave, cilat aktivitete i bëjnë ata të ndiejnë dhe cilat mësojnë më mirë, njohja e aktiviteteve ose veprimeve që i kanë mundësuar të arrin suksese në diçkaje). Shembull i aktivitetit: Fëmijët të renditur rrotullojnë në rrotën e emocioneve. Pasi rrota ndalon në një pyetje të caktuar që do të lexohet nga mësimdhënësi, fëmija do të përgjigjet. Pyetjet e mundshme të rrotës: Kur ndihesh i dashur? Çfarë të bën të mërzitur? Çfarë bën për të ulur zemërimin? ....
- Për zhvillimin e ndjeshmërisë shqisore (lojëra me imitim ose pantomimë për të kuptuar dhe komunikuar nëpërmjet lëvizjeve joverbale, reagime ndaj sinjaleve të zërit, prekjes ose vizuale). Shembull i aktivitetit: Çdo fëmijë do të marrë një fotografi të një personazhi nga tregimi i dëgjuar. Ai/ajo duhet të imitojë personazhin në mënyrë që fëmijët e tjerë ta njohin atë. Vërejtje: Zgjidhet një personazh ku ata mund të imitojnë qartë shprehjen e fytyrës, si: Xhuxhi i gëzuar, i turpshëm ose i llomitur, princi, njerka ....
- Lojëra për tolerancë (ekspozim ndaj aktiviteteve të ndryshme me prezencë të prejardhjeve të ndryshme kombëtare-kulturore dhe në aktivitete ku do të theksohen dallime të tjera. Kjo qasje do t'i ndihmojë ata të pranojnë dallimet, të tolerojnë, të zbulojnë aftësitë dhe kufizimet individuale në raport me bashkëmoshatarët. Shembull i aktivitetit: Të dua sepse .... Fëmijët rreshtohen në një rreth. Njëri mban një top në dorë. Mësimdhënësi lëshon muzikë. Deri sa vijon muzika, fëmijët e kalojnë topin nga dora në dorë. Mësimdhënësi e ndal muzikën, me të cilën topi mbetet në dorën e një nxënësi. Fëmija me topin në dorë duhet të bëjë një deklaratë duke thënë se pse dëshiron të jetë me të në



klasë. Fokusohe mi në renditjen e ndryshimeve. p.sh. "Të dua në grupin tim sepse je më i gjatë se unë", "Të dua në grupin tim sepse ke flokë të gjatë"...

- Lojëra për tejkalimin e ndjenjave negative (krijimi i situatave lozonjare ku ata mund të praktikojnë trajtimin e zhgënjimeve kalimtare dhe trajtimin e tyre në një mënyrë pozitive dhe konstruktive. Këto lloj lojërash do t'i ndihmojnë fëmijët të zhvillojnë qëndrueshmëri dhe rezistencë). Shembull i aktivitetit: Fëmija lëviz për një kohë të caktuar në këndin qetësues (duhet të ketë një kënd të caktuar në hapësirë ku të gjithë mund të tërhiqen për t'u qetësuar). Në qoshe mund të qetësohet duke parë një shishe ndijore, të vizaton, të dëgjoj muzikë ....
- Lojërat me karakter garues (lloji më i preferuar i lojërave i ndihmojnë fëmijët të mësojnë të përballojnë presionin, të mësojnë të pranojnë fitoren dhe të përballen me hijeshin e humbjes, të japin gjithçka nga vetja, të mësojnë të bashkëpunojnë me të tjerët dhe të respektojnë kundërshtarin, rivalitetin pozitiv, të mësojnë vetëdisiplinën dhe vetëbesimi, e të ngjashme) Shembull i aktivitetit: Luanët e fjetur. Është e rëndësishme që fëmijët të mësojnë se si të qëndrojnë të përqendruar pavarësisht shpërqendrimeve. Gjatë kësaj loje të moshës parashkollore, të gjithë fëmijët shtrihen dhe bëhen se janë duke fjetur. Pastaj një fëmijë kalon nëpër grup (pa prekur askënd, duke u përpjekur t'i bindë fëmijët të reagojnë dhe të hapin sytë. Për të qëndruar "në gjumë", fëmijët duhet të fokusohen të mos lëvizin – pavarësisht se sa shumë përpiqen bashkëmohatarët t'i shpërqendrojnë. Fëmija i fundit që duket se është ende duke "fjetur" është fituesi.

## 2. NXËNIA SOCIO-EMOCIONAL PËRMES ARTIT

### Objektivat specifike të nënmodulit:

- Përvetësimi i njohurive për rolin dhe mundësinë që ofron arti në rritjen socio-emocionale të fëmijës;
- Zhvillimi i aftësive dhe shkathtësive për të hartuar aktivitete dhe qasje ku fëmijët përmes formës së artit do të krijojnë dhe shprehin emocionet e tyre;
- Trajnim për të hartuar një qasje ku përmes krijimtarisë do të zhvillojë vetëdijen, ndërgjegjësimin social dhe krijimin e marrëdhënieve pozitive.

**Materiali i nevojshëm:** Materiale për vizatim dhe modelim, lugë druri, tekstil, letër, lesh, gërshërë, pajisje audio

**Koha e realizimit:** 45 min

Nëpërmjet literaturës ekzistuese kërkimore, psikologjike dhe pedagogjike është evidente se besimi dhe qëndrimi për efektin pozitiv që kanë artet në zhvillimin social-

emocional të fëmijëve. Disiplinat e arteve duke përfshirë muzikën, kërcimin, teatrin, artet pamore, artet letrare dhe artet mediatike janë të lidhura me një sërë rezultatesh pozitive, duke përfshirë aftësitë prosociale dhe rregullimin emocional.

Angazhimi aktiv në art, përveç dhënies së aftësive sociale më të sofistikuara, jep rezultate pozitive në mënyrën se si ne i përvetësojmë dhe eksternalizojmë emocionet. Arti ndikon në aftësinë për të ndarë dhe bashkëpunuar, zvogëlon drojën, ankthin dhe sjelljen agresive. Këto ndjenja dhe emocione kontrollohen dhe shprehen në mënyrë produktive, pra shndërrohen në art.

Dhe jo vetëm kaq, kjo fushë përfshin një ndjenjë të arritjes dhe krenarisë tek fëmijët. Vetëbesimi i tyre rritet, kreativiteti inkurajohet dhe gjithashtu fëmija do të mësojë të marrë vendime korrekte dhe efektive me përbalim dhe zgjidhje të sfidave artistike. Arti është gjuha e brendshme, përkthimi i ndjenjave dhe emocioneve në një formë arti.

## **SHEMBUJ TË AKTIVITETEVE TË NXËNËSVE QË MBËSHTESIN NXËNIEN SOCIAL-EMOCIONAL**

- *Arti përmes vizatimit* - Kërkoni nga fëmijët se si të mbajnë një ose më shumë vegla vizatimi (shumësa me ngjyra, markera, ..) dhe të shkarravitin në një copë letre të zbrazët, duke lejuar që emocionet e tyre të dalin në letër. Letra e shkarravitur mund të përdoret si një kopertinë libri, faqeshënues ose një bander dekorativ.
- *Super shoku im* - Fëmijëve u kërkohet të vizatojnë fytyrën e një krijese të preferuar (mace, dinosauri, njëbrirësh ..). Me atë "person" ata mund të flasin ose të ndajnë diçka. Super miku mund të përgatitet me lugë druri, tekstil, letër, lesh etj.
- *Unë jam (autoportret)* - Fëmijët vizatojnë dhe pikturojnë një autoportret. Atyre u kërkohet t'i kushtojnë vëmendje veçorive të tyre karakteristike. Kjo do t'i lejojë ata të kuptojnë më mirë se çfarë i bën ata unikë. Të gjithë prezantojnë autoportretin e tyre dhe theksojnë atë që i bën të mahnitshëm me deklarata të fuqishme.
- *Zemra të rrudhura* - Le të presin fëmijët një zemër nga letra dhe më pas ta rrudhosin të gjithën. Më pas filloni një bisedë për të menduarin duke përdorur frazën: "Para se të flisni, mendoni dhe tregohuni të zgjuar, është e vështirë të korrigjoni një zemër të rrudhosur".
- *Rrota emocionale me ngjyra* - Flisni me nxënësit për marrëdhënien midis ngjyrave dhe emocioneve. Pyetni: "Si të bën të ndihesh e kuqja?" Çka është me ngjyrë e kaltërt? Duke përdorur këto lidhje emocionale, nxënësit le të krijojnë shfaqje artistike të një rrotë me ngjyra ose ylber që lidhet me këto lidhje emocionale.

- *Pasi që je i lumtur* - Mësojini nxënësit tuaj të këndojnë dhe t'i përgjigjen kësaj kënge "Pasi që je i lumtur". Gjithashtu, gjeni skenarë me role dhe pyetje që të shkaktojnë mendime.
- *Këngë* për mësimin dhe zhvillimin social-emocional: "Dua të luaj"; "Jemi shok, dini."
- *Tregime të shkurtra* mbi mësimin dhe zhvillimin social-emocional: Në botën e emocioneve: Vizatoni emocionet; Emocionet në një shishe; Albumi familjar; Ditari i gjërave të bukura; Dreka plot dashuri, e te tjera.

### 3. NXËNIA SOCIO-EMOCIONAL PËRMES LETËRSISË

#### Objektivat specifike të submodulit:

- Përvetësimi i njohurive për ndikimin e literaturës në të kuptuarit dhe menaxhimin e emocioneve personale, ndjenjën dhe shprehjen e ndjeshmërisë, krijimin dhe ruajtjen e marrëdhënieve pozitive dhe marrjen e vendimeve të përgjegjshme.
- Mundësimi i zhvillimit dhe përdorimit të qasjeve me fokus në promovimin e ndërveprimit social, zhvillimin e aftësive të komunikimit dhe zgjidhjen e konflikteve përmes literaturës.

**Materiali i nevojshëm:** Libër për fëmijë

**Koha e realizimit:** 45 min

Fëmijëve u pëlqen të dëgjojnë tregime, ndërsa libri është burim emocionesh. Personazhet në to shpesh përshkruajnë situata të jetës reale. Për këto arsye thuhet se letërsia ofron një portë për të mësuarit social-emocional në klasë.

Janë evidente fakte të panumërta që vërtetojnë rëndësinë dhe ndikimin e letërsisë në rritjen e nivelit të zhvillimit socio-emocional. Gjatë leximit apo rrëfimit, fëmijëve u futen virtyte që do t'i shoqërojnë derisa të mos plaken. Në to futen mësimet të vlefshme për mençurinë, ndershmërinë, mirësinë, tolerancën, miqësinë dhe vlerat e tjera të jetës. Tregimet i ndihmojnë ata të përqendrohen, stimulojnë imagjinatën e fëmijëve gjatë shpalosjes së historisë, rrisin kreativitetin dhe aftësinë për t'u shprehur, inkurajojnë ata të shprehin mendimet, ndjenjat dhe idetë e tyre, mprehin kujtesën e tyre etj.

Letërsia i mëson fëmijët të jenë dëgjues aktivë, të vëmendshëm dhe të durueshëm derisa dikush lexon ose flet. Përmirëson performancën akademike dhe sjelljen në klasë. Kur identifikohen me personazhet e asaj që lexojnë, fëmijët jo vetëm që analizojnë emocionet e tyre, por gjithashtu zhvillojnë një kuptim më të madh të ndjenjave të tyre.

Duke pasur parasysh këto përfitime, mësimdhënësi duhet t'i udhëheqin fëmijët me shkathtësi drejt këtyre ujërave. Paralelisht me faktin se letërsia do t'u mundësojë atyre të përballen me kuptimin e ngulitur në fjalën e shkruar, librat e përzgjedhur me kujdes thellojnë dhe rrisin perceptimin dhe mirëkuptimin dhe njëkohësisht përcjellin mesazhe të rëndësishme tek fëmijët.

## PROPOZIM AKTIVITETET DHE STRATEGJITË PËR ZBATIM

Për të arritur këto qëllime në dukje të thjeshta, mësimdhënësi zbaton një gamë të gjerë strategjish. Parashtrimi i pyetjeve gjatë leximit reflekton mbi shkrim-leximin aktiv socio-emocional. Të njëjtat mbështeten në strategjitë njohëse dhe metakognitive dhe janë krijuar për të krijuar një imazh mendor. Parashtrimi i pyetjeve të bazuara në të mësuarit SE dhe zhvillimit në faza të ndryshme të procesit të leximit ndikon në inteligjencën sociale dhe emocionale të nxënësve tuaj.

Duke përdorur libra, fëmijëve mund të ju parashtrojmë pyetje të strukturuar mirë para, gjatë dhe pas leximit/tregimit. Pyetjet e bazuara në të mësuarit SE duhet të fokusohen në zhvillimin e këtyre aftësive dhe shprehive. Shembull, në vend:

Pse njerka nuk e lejoi Hirushen të shkonte në ballë?, të parashtrohen pyetje në lidhje me emocionet e personazhit kryesor: Si u ndje Hirushja kur...?

Pyetjet mund të jenë parashikuese që bëhen para se të lexohen. Pyetjet e mundshme: *Bazuar në ilustrimin, çfarë emocioni mendoni se personazhet do të ndjejnë më fort gjatë gjithë tregimit? Lumturi? Trishtim? Frikë? Dashuri? Zemërim ... ose Çfarë emra kanë Xhuxhët e Borëbardhës sipas pamjes së tyre? (Veselko, Pospan ...)*

Gjatë leximit/rrëfimit mund të parashtrohen pyetje faktike ose koherente. Shembull pyetjesh: *Identifikoni çfarë emocioneesh ndjen personazhi kryesor? Si i shpreh emocionet e tij personazhi kryesor? A shprehen emocionet në mënyrë të shëndetshme dhe produktive? A jeni dakord me qasjen e personazheve?*

Gjatë leximit mund të pauzojmë. Në këtë kohë u kërkojmë fëmijëve të mendojnë për emocionet e tyre. Shembull: *Keni pasur emocione të ngjashme? Kur keni pasur një emocion të ngjashëm ose të kundërt? Cila është arsyeja për të ndjerë atë emocion? Si do të ndiheshit nëse do të ishit në të njëjtën situatë si personazhi kryesor? Pse? A ndryshuan emocionet tuaja gjatë gjithë tregimit? Si u ndjetë kur ....?*

Fëmijët mund t'i shprehin emocionet e tyre në mënyra të ndryshme. Për shembull, të ngrenë një dorë ose një karton blu nëse ndihen të lumtur gjatë leximit, të ngrenë emoticon të përshtatshëm me ndjenjën aktuale.

Në fund të tregimit, fëmijët inkurajohen të mendojnë për zhvillimin emocional të personazheve. Edhe për të tyren. Stimujt e mundshëm: *Çfarë emocioneesh ndjeni tani? Pse ndihesh kështu? Keni ndjenja të njëjta apo të ndryshme? Cila zgjidhje alternative e konfliktit mund të funksiononte më mirë?*

Pas mbarimit të leximit, pra pas rezymes të të lexuarit, fëmijët do të jenë në gjendje të krijojnë lidhjen midis emocioneve dhe veprimeve të personazhit, të vetëkontrollojnë emocionet e tyre, të identifikojnë norma të ndryshme shoqërore.

Për të arritur këto synime, duhet të fillojmë me një libër dhe aktivitete që do të reflektojnë në forcimin e marrëdhënieve dhe njerëzve në jetën e tyre, me një libër që ngjall një ndjenjë dashurie, lumturie, tolerance.....Të zgjedhim një titull ku diversiteti është një përparësi, dhe klasa juaj është vendi ku të gjitha zemrat janë të kënaqura.

## LITERATURË E SHFRYTËZUAR

- Bredekamp S., Copple C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Revised ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children
- 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
- Haggerty, K., Elgin, J. & Woolley, A., (2011): *Social-Emotional Learning Assessment Measures for Middle School Youth*, Seattle: Social Development Research Group, University of Washington.
- Klarin, M., (2017), *Psihologija dječje igre*, Zadar, Sveučilište u Zadru.
- Maja Ljubetic, et al, (2020), *Social and Emotional Learning and Play in Early Years*, Educational Reforms Worldwide BCES Conference Books, 2020, Volume 18. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society
- Mahmutović, A., (2013), *Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta*. *Metodički obzori*, 8(18), 21-33.
- Miljković, D., Đuranović, M. & Vidić, T., (2019): *Odgoj i obrazovanje: iz teorije u praksu*, Zagreb: IEP-D2 & Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Munjas Samarin, R. & Takšić, V., (2009), *Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata*, *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-371.
- Pyle, A. & Bigelow, A., (2015), *Play in kindergarten: An interview and observational study in three Canadian classrooms*, *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 385-393.
- Orenstein, Gabriel A.; Lewis, Lindsay (2021), "Eriksons Stages of Psychosocial Development", StatPearls, Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, PMID 32310556, retrieved 2021-07-06
- Rajić, V. & Petrović-Sočo, B., (2015), *Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi*. *Školski vjesnik*, 64(4), 603-620.

- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A., (2008), The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Stegelin, D. A., (2005), Making the Case for Play Policy: Research-Based Reasons to Support Play-Based Environments. *Young Children*, 60(2), 1-22.
- Uyanik, G., Arslan Ciftci, H., Unsal, O., Kilic, Z. & Degirmenci, S. (2018), Analysing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills. *Croatian Journal of Education*, 20(Sp. Ed.3), 243-257.
- Zhou, M. & Ee, J. (2012), Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ), *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.

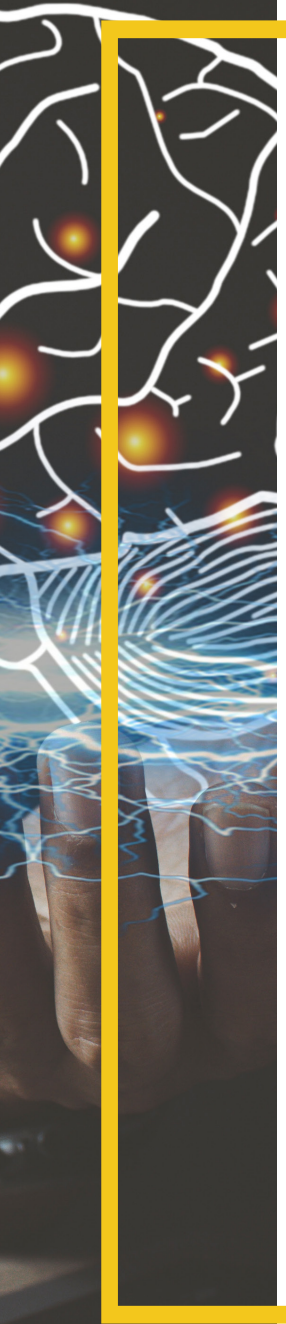
# MODULI 4:

## KOMUNIKIMI SI FENOMEN EMOCIONAL DHE SOCIAL

**Prof. dr. Tatjana Koteva – Mojsovska**

**Prof. dr. Florina Shehu**





## HYRJE NË MODUL:

Moduli "Komunikimi si fenomen emocional dhe social" i referohet rolit, kuptimit dhe aplikimit të teknikave dhe aftësive të komunikimit dhe komunikimit në proceset e nxënies socio-emocional në zhvillimin e fëmijërisë së hershme, duke pasur parasysh edhe efektet mbi disa aspekte të zhvillimit të personalitetit të fëmijës.

Komunikimi paraqet një mjet për zhvillimin dhe ruajtjen e marrëdhënieve pozitive në mjedis. Ajo përkufizohet si një marrëdhënie relacionale e cila në bazën e saj i ka ndërveprimet ndërnjerëzore. Përdorimi i duhur i tij siguron një hyrje pozitive në ndërveprimet sociale dhe mundëson nxënien socio-emocional dhe ndërtimin e strategjive personale për këtë qëllim. Në të njëjtën kohë, komunikimi i mirë siguron zbulimin, shprehjen, kënaqësinë dhe kuptimin e potencialeve personale dhe të potencialeve të mjedisit, me çka ndërtohet pavarësia dhe formohet raporti ndaj vetës dhe ndaj mjedisit. Në këtë mënyrë, përmes komunikimit dhe ndërveprimeve, individi e zhvillon dhe përmirëson vazhdimisht dimensionin e tij emocional dhe social.

## OBJEKTIVAT E MODULIT:

- Të kuptohet rëndësia e komunikimit në zhvillimin e pavarësisë, origjinalitetit dhe autonomisë në favor të marrëdhënieve pozitive socio-emocionale
- Të kuptohet dhe zbatohet teknikat e komunikimit dhe komunikimi si një mjet për të mësuarit socio-emocional dhe për zhvillimin e cilësive personale që janë përgjegjëse për vetë-perceptimin pozitiv, perceptimin social dhe vetë-zhvillimin
- Të zhvillohen kompetenca për përdorimin, vlerësimin dhe kujdesja e komunikimit në ruajtjen e marrëdhënieve pozitive dhe prosociale në mjedis
- Të kuptohen, mësohen dhe zbatohen aftësitë e komunikimit që krijojnë mirëqenie socio-emocionale



## PËRMBAJTJA E MODULIT:

**HYRJE** : Roli i komunikimit dhe ndërveprimeve në stimulimin e të mësuarit dhe zhvillimit socio-emocional - **20 min**

**Submoduli 1:** Modele të nxënies ndërvepruese dhe zhvillim socio-emocional - **60 min.**

**Submoduli 2:** Vetë-perceptimi, perceptimi social dhe vetë-zhvillimi - **60 min.**

**Submoduli 3:** Komunikimi, ndërveprimet dhe sjellja prosociale – **60 min.**

**Submoduli 4:** Nxënia socio-emocional në epokën e komunikimit - **60 min.**

**Evaulim formativ – 20 min.**

## FORMAT E REALIZIMIT (Aktivitetet)

Prezantime dhe ligjërata në Power point; Video prezantime; Diskutimet; Punëtori - në grupe, në çifte dhe individuale; Debate; Sjellja e konkluzioneve; Vlerësimi.

**Aktivitetet do të realizohen në mënyrë alternative**

**MATERIALI I LIGJËRUESVE:** Prezantim në Power point (PP Prezantime), video prezantime, tekste me të drejtë autori.

**MATERIAL PËR PJESËMARRËSIT:** Materiali i shtypur i punës dhe materiale shtesë nga punëtoritë

**MJETET DHE MATERIALET PËR AKTIVITETET:** Fletë A4 të bardha dhe me ngjyra, stilolapsa, shirit ngjitës, ngjitës, markera, tabele flip-çart, stikera, plastelinë dhe materiale të tjera plastike dhe natyrore,



## SUBMODULI 1

### MODELE NXËNIES NDËRVEPRUESE DHE ZHVILLIM SOCIO-EMOCIONAL

#### HYRJE

Të mësuarit është një proces që fillon që në moshë të re. Ai bazohet në kuriozitetin natyral të fëmijës dhe potencialet dhe nevojat e fëmijëve, por në të njëjtën kohë duhet të organizohet dhe të fokusohet në të gjitha aspektet e zhvillimit të personalitetit të fëmijës. Nga njëra anë, të mësuarit që zhvillon individualitetin e fëmijës dhe ndërton stilin e tij të të mësuarit, ndërsa nga ana tjetër, të mësuarit që ndikon në mënyrë holistike në zhvillimin e përgjithshëm të fëmijës. Modelet e të nxënies që respektojnë dallimet e fëmijëve dhe që përqendrohen në ndërveprimin social dhe aktivitetin e fëmijës dhe pavarësinë në procesin e të mësuarit, kontribuojnë në zhvillimin e duhur të autonomisë personale, e cila natyrisht nënkupton një sërë karakteristikash përgjegjëse për jetën sociale dhe emocionale të individit (vetëdija, vetëkontrolli, vetëbesimi dhe siguria, sjellja e vendimeve të duhura, vetëvlerësimi, respekt ndaj mendimit të huaj etj.). Për këtë qëllim ekzistojnë disa modele autonome të të mësuarit të bazuara në diskurse humaniste dhe holistike që duhet t'i jepet prioritet arsimit dhe edukimit të organizuar.

#### OBJEKTIVAT:

- Përvetësimi i njohurive rreth modeleve interaktive të të nxënies autonom që respektojnë dallimet e fëmijëve dhe kontribuojnë në zhvillimin e autonomisë personale
- Përvetësimi i aftësive dhe kompetencave për përdorimin e modeleve ndërvepruese të të nxënies autonom te fëmijët në funksion të zhvillimit socio-emocional

**KOHËZGJATJA:** 60 minuta

#### AKTIVITETET:

**PP Prezantimi** - Të nxënies dhe lidhja e tij me zhvillimin socio-emocional; Modele dhe forma interaktive të të nxënies që mbështesin zhvillimin pozitiv socio-emocional; Modele dhe forma interaktive të

të nxënit tek fëmijët bazuar në qasje të integruara-holistike; Projekti në mësimin dhe zhvillimin e vetëdijes së fëmijëve; Të nxënit e bazuar në konceptin e zhvillimit natyror dhe autonomisë si bazë për proceset pozitive të zhvillimit socio-emocional

**Punëtorja 1.** (në dy seksione të shkurtra) "Fotografi të rrethuara"

**Punëtorja 2.** "Problemi i Markos" (Punë në grup: Zgjidhet problemi i Markos me anë të mësimit. Rezultati është të lokalizohen nevojat nga veprimi në dy drejtime - fokusimi në një model të të mësuarit personal dhe lidhja e tij me të mësuarit cilësor socio-emocional te Markoja. Vijnë lista e përfitimeve ndaj të cilës diskutohet)

**Video -prezantim** - "Kopshti/shkolla në ambient të hapur"

**Aktivitet rumbullakimi i njohurive:** Vlerësohen njohuritë e fituara dhe të kuptuarit e materialit nga submoduli.



## SUBMODULI 2:

### VETË-PERCEPTIMI, PERCEPTIMI SOCIAL DHE VETË-ZHVILLIMI

#### HYRJE

Nxënia socio-emocional është një proces që realizohet me ndikim të drejtpërdrejtë në kompetencat emocionale dhe sociale të fëmijës nga njëra anë dhe indirekt përmes krijimit të disa tipareve personale që përcaktojnë vetëperceptimin si një nga faktorët për ndërtimin e marrëdhënieve në mjedis. Vetë-perceptimi ndikon në mënyrën se si ne e shohim, interpretojmë dhe përjetojmë botën përreth nesh e cila paraqet bazë për raportin e individit ndaj vetvetes dhe mjedisit shoqëror dhe lidhet me rezultatet e tij emocionale, sociale, të sjelljes dhe akademike. Por nga ana tjetër, vetë-perceptimi i fëmijës në moshë të re shpesh ndikohet nga vlerësimi që njerëzit e tjerë kanë për të dhe e demonstrojnë atë nëpërmjet ndërveprimeve në mjedis. Për këto arsye, për të zhvilluar vetëti që ndërtojnë një lidhje pozitive socio-emocionale të fëmijës me veten dhe mjedisin, duhet fokusuar në vetëperceptimin, perceptimin social dhe prirjen për vetë-zhvillim. Sinonimet e vetëperceptimit janë: vetëvlerësimi, vetëidentifikimi, vetëdija, vetënjohja etj.

#### OBJEKTIVAT

- Perceptimi dhe kuptimi i marrëdhënies midis vetëperceptimit, perceptimit social dhe vetë-zhvillimit
- Kuptimi dhe pranimi i nevojës për vetë-zhvillim për arsimim më të mirë emocional dhe social
- Zhvillimi i aftësive dhe zotërimi i strategjive për inkujarimin e procesit të vetëvlerësimit real në zhvillimin e fëmijërisë së hershme
- Zotërimi i strategjive për zhvillimin tek fëmija një proces vetëperceptimi që do të jetë i pavarur nga ndikimet e mjedisit dhe do të bazohet në njohjen dhe vetëpranimin e vërtetë.

**KOHËZGJATJA:** 60 minuta

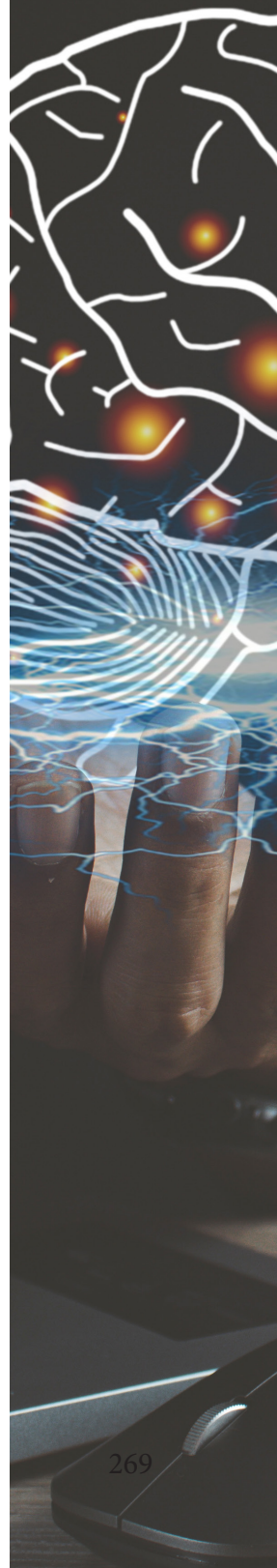
## AKTIVITETET:

**Stuhi idesh** - "Ndajë në mënyrë afirmuese" (anën e tyre negative e tregojnë në mënyrë afirmuese - "ristartohen" për punë të përbashkët ekipore)

**PP Prezantimi:** Hyrje në vetë-perceptimin dhe perceptimin social si bazë për ndërveprim të suksesshëm me mjedisin; Marrëdhënia mes tyre; Teknika ndërvepruese të komunikimit për vetëperceptim pozitiv, Empatia në funksion të perceptimit social; Vetë-zhvillimi në funksion të vetëperceptimit pozitiv dhe perceptimit social

**Punëtorja 1.** "Percepto, mendo, projekto" (Aktivitete individuale dhe grupe: Pjesëmarrësit, sipas detyrave të dhëna, shkruajnë perceptimet personale në të cilat projektojnë veten, familjen, mjedisin etj. Më pas ndajnë perceptimet në grup. Vijon diskutimi arsyet dhe perceptimet e tjera të mundshme të projektuara. Qëllimi është që ata të mendojnë për veten dhe perceptimin që kanë për të tjerët - duke e ditur se gjithmonë mund të jetë më ndryshe).

**Punëtorja 2.** "Përshkruani shokun" (punoni në çifte - personin që e keni përshkruajtur duhet të bëjë supozime siç e keni përshkruar, më pas përshkrimet krahasohen dhe diskutohen - shikohet marrëdhënia midis vetë-perceptimit dhe perceptimit shoqëror)



## SUBMODULI 3:

### KOMUNIKIMI, NDËRVEPRIMET DHE SJELLJA PROSOCIALE

#### HYRJE

Sjellja prosociale është një fenomen kompleks që fokusohet në ndihmën dhe krijimin e mirëqenies tek të tjerët. Sjellja prosociale në komunikim do të thotë të shkaktojë kënaqësi dhe lumturi të bashkëbiseduesi. Kjo lloj sjelljeje kërkon ndërveprime pozitive të fokusuara në mirëqenien personale dhe sociale. Sjellja prosociale ka një ndikim të rëndësishëm pozitiv në motivimin e fëmijës/nxënësit për arritje personale, sociale dhe akademike. Me përfshirjen e duhur në komunikim dhe ndërveprime, mirëqenia arrihet në komunitetin e afërt ose më të gjerë. Konsiderohet se sjellja prosociale tek fëmijët shfaqet në një formë pozitive dhe të natyrshme të reagimit ndaj një personi tjetër dhe rrjedhimisht është krejt e natyrshme që kjo lloj sjelljeje të praktikohet përmes komunikimit dhe ndërveprimit që në fëmijërinë e hershme dhe në moshën e hershme shkollore.

#### OBJEKTIVAT

- Përvetësimi i njohurive dhe kuptimit të nevojës për sjellje prosociale në komunikimin dhe ndërveprimet me fëmijët dhe mjedisin në përgjithësi
- Përvetësimi i aftësive dhe shkathtësive për ushtrimin e sjelljes prosociale në drejtim të mirëqenies së përgjithshme socio-emocionale
- Përvetësimi i aftësive për mbështetjen dhe zhvillimin e cilësive për sjellje prosociale tek fëmijët në fëmijërinë e hershme dhe në moshën e hershme shkollore

**KOHËZGJATJA:** 60 min

#### AKTIVITETET:

Stuhi idesh: Çfarë nënkuptoj me termin komunikim prosocial?

**PP-prezantim:** Sjellja prosociale-nocioni; Komunikimi, ndërveprimet dhe sjellja prosociale; Motivët dhe efektet e sjelljes prosociale; Komunikimi prosocial - modele ; Teknika për komunikim të suksesshëm prosocial.

**Punëtorja 1.** “Anët e forta të një personi me sjellje prosociale” (Punë në grup - Paraqiten pikat e forta të një personi me sjellje prosociale dhe secili nga pjesëmarrësit i kërkon ato tek veta e tyre-qëllimi është t’i inkurajojmë ata të mendojnë për veten në drejtim të zhvillimit personal ).

**Punëtorja 2.** “Jep kompliment” (Puna në çifte: Pjesëmarrësit inkurajohen të sillen në një mënyrë që të mbështet dhe motivon bashkëbiseduesin. Pas dhënies së komplimentit, diskutohen emocionet e ngjallura.)

## **ALTERNATIVE:**

**Punëtorja 3** “Studim rasti” (Punë në grup: Secili grup merr një ngjarje nga një aspekt ndërveprim-komunikimi. Ngjarja rishikohet dhe zgjidhen disa momente kyçe që lidhen me sjelljen prosociale.)

**Aktiviteti:** për kontrollim të kuptimit të përmbajtjes së submodulit



## SUBMODULI 4:

### NXËNIA SOCIO-EMOCIONAL NË EPOKËN E KOMUNIKIMIT DIGJITAL

#### HYRJE:

Dixhitalizimi në rritje sjell mundësi dhe ndonjëherë situata të detyrueshme për mësimin në distancë, të cilat nuk duhet të devijojnë nga specifikat e procesit arsimor modern. Në fakt, edhe në situatën e komunikimit digjital, ekzistojnë mënyra për integrimin virtual të nxënies socio-emocional në zhvillimin e hershëm të fëmijërisë.

#### OBJEKTIVAT:

- Përvetësimi i njohurive për mundësitë e nxënies socio-emocional përmes komunikimit digjital
- Përvetësimi i aftësive për përdorjen e strategjive të ndryshme të nxënies socio-emocional virtuale

**KOHËZGJATJA:** 60 min

#### AKTIVITETET:

**PP-prezantim:** Pse nxënia socio-emocional përmes komunikimit digjital, E-programe për nxënien socio-emocional. Integrimi i të nxënit socio-emocional në proceset e mësimdhënies online - modele online; Mbështetja e prindërve në zgjedhjen dhe përdorimin e përbajtjes elektronike që mbështet nxënien pozitive socio-emocional.

**Punëtorja 1.** “Mirëmëngjesi efektet” (Punë në grup: Grupet gjejnë zgjidhje/modele të nxënies socio-emocional që do t'i praktikojnë me fëmijët/nxënësit gjatë fillimit të komunikimit online. Pastaj vijon një diskutim rreth modelit të krijuar dhe efekteve me të cilën do arrihen në lidhje me zhvillimin socio-emocional)

**Aktiviteti:** Rrumbullaksimi i kuptimit të përbajtjes së submodulit

#### VLERËSIMI FORMATIV

(përmbledhja do të vinte në fund të shkollës dimërore/verore): Sublimimi i efekteve dhe përshtypjeve të përbajtjeve të mbuluara nga moduli “Komunikimi si fenomen emocional dhe social”



## LITERATURA E SHFRYTËZUAR

- Alice Y. Kolb and David A. Kolb, (2010) *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development*, Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, <http://learningfromexperience.com/media/2010/08/ELT-Hbk-MLED-LFE-website-2-10-08.pdf>
- Bronfenbrenner, J. (1997), „Ekologija ljudskog razvoja.” Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Garcia, S.(2019) *Positive Discipline from Toddler to Teenager*, printed in Great Britain, ISBN 9781082385193
- Gera, I. ; Dotlić Q. (2000), “Podsticanje samopoštovanja deteta”. *Kreativno vaspitanje (Beograd) br.1, 33-35*, Kreativni centar
- Dawn Askeland (2019) *Social Emotional Development in Early Childhood (Master’s Theses & Capstone Projects Education)* Iowa: Northwestern College,
- Danny Wagner(2019) “Resources to integrate teamwork into every classroom every day” *We All Teach SEL: Communication Activities and Tools for Students*, URL: <https://www.common sense.org/education/articles/we-all-teach-sel-teamwork-activities-and-tools-for-students>
- Daniel Vargas Campos (2021) “Help your students develop the SEL skills they’ll need to navigate the digital world” *Teachers’ Essential Guide to Social and Emotional Learning in Digital Life*, URL: <https://www.common sense.org/education/articles/teachers-essential-guide-to-social-and-emotional-learning-in-digital-life>
- Daniel Vargas Campos (2021) “Promote SEL and digital citizenship with these CASEL-aligned quick activities” *Elementary School Activities to Promote SEL in Digital Life*, URL: <https://www.common sense.org/education/articles/elementary-school-activities-to-promote-sel-in-digital-life>
- Kath Hirst & Cathy Nutbrown, (2007) *Perspectives on Early Childhood Education (contemporary research)*, London England: Trentham Books, ,
- Котева,Т (1996) *Детето-рамноправен партнер и субјект во воспитанието и образованието*, Битола, Гоцмар
- Nutbrown, C. (2006) *Key Concepts in Early Childhood Education& Care*, London England: Sage Publication,
- Katz, G.L. ;McClellan, E. D. (1997), *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije (uloga odgajateljica i uciteljica)*, Zagreb: EDUCA.
- Koteva-Mojsovska, T. (2014),Possibilities for promoting human values in children at preschool age (*Book of proceedings of 5<sup>th</sup> International Balkan Congress for Education and Science, 28-29.05.2010, Ohrid*), Ss. Cyril and Methodius, Pedagogical Faculty,Skopje, p.p.17-27,

- Котева-Мојсовска Т. (2015), *За концепцијата педагогија базирана на дејската природа (UDK 159.952.7:37.011.3), Педагошка ревија*, (Скопје):VI,бр.1-2 , Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, Педагошки факултет „св. климент охридски,“, скопје, issn 1857-7105, стр. 11-18,
- Котева-Мојсовска, Т. (2016) Општа и педагошка комунологија, Скопје: Педагошки факултет- Скопје
- Котева-Мојсовска, Т. (2015), Possibilities of teachers for monitoring, detecting, and recording of individual characteristics of students in early school age, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, Volume 3, Issue 1, June 2015. Vranje, Serbia: The Association for the Development of Science, Engineering and Education, & College of professionals studies educators,
- Mahmoudi S, Jafari E, Nasrabadi H A,(2012), *Holistic Education: An Approach for 21 Century* International Education Studies Vol. 5, No. 2; April 2012, (Received: December 14, 2011 Accepted: December 19, 2011 Online Published: May 9, 2012 ) URL: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- National Standards for Qualified Teacher Status (1998), London: Teacher Training Agency, G. Britain
- Schweikert,G (2012), *Being a Professional*, Published by Redleaf Press, USA
- Rosalind Charlesworth, (2010),*Understanding Child Development*, WADSWORTH Belmont, USA, Chengage learning

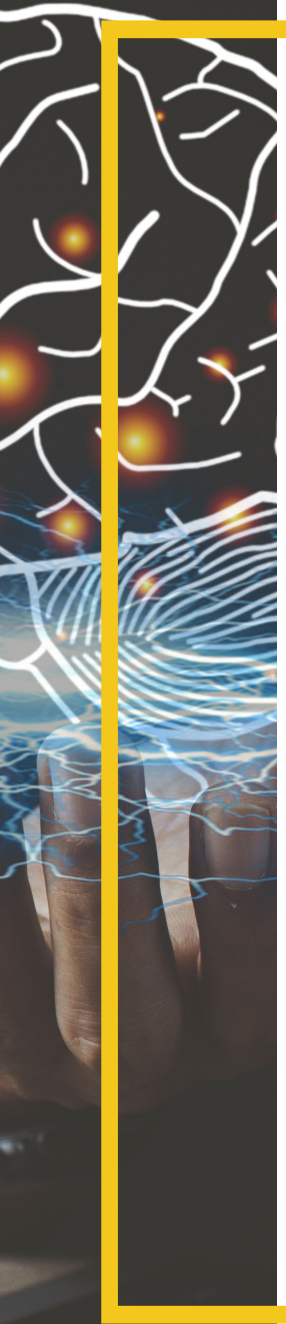
# MODULI 5:

“MJEDISI STIMULUES DHE NXËNIA  
SOCIO-EMOCIONALE,”

Prof. dr. Florina Shehu

Prof. dr. Tatjana Koteva - Mojsovska





## HYRJE

Moduli **“Mjedisi stimulues dhe nxënia socio-emocionale,”** ka të bëjë me rëndësinë, rolin, aspekteve dhe shtrirjes së ndikimit dhe determinizmit të mjedisit stimulues në lidhje me nxënien socio-emocional.

Stimulimi mjedisor është padyshim një faktor i rëndësishëm për nxënie dhe zhvillimin socio-emocional, veçanërisht pasi që paraqet edhe një lloj “ndikimi reflektues” mbi personin, individin me mjedisin, mjedisin dhe anasjelltas. Gjithçka që është veçori e konteksteve të caktuara kulturore, vlerash, familjare dhe të tjera, gjithashtu ushtron edhe një lloj “ndikimi reflektues” mbi nxënien dhe zhvillimin socio-emocional të personit, individit.

## OBJEKTIVAT E MODULIT

- Përvetësimi i njohurive rreth konceptimeve dhe qasjeve moderne për krijimin dhe qëndrueshmërisë të një mjedisit stimulues si një faktor i rëndësishëm për të mësuarit socio-emocional.
- Zhvillimi i shkathtësive dhe aftësive për krijimin, njohjen, planifikimin dhe vlerësimin e mjedisit stimulues në lidhje me të mësuarit socio-emocional.
- Zhvillimi i ndjeshmërisë për kuptimin dhe rolin e kontekstit kulturor, të familjes dhe të vetë mjedisit në të mësuarit socio-emocional.

**KOHËZGJATJA:** 40 minuta

## AKTIVITETET

Aktivitetet për njohje të ndërsjellët. Më pas pjesa hyrëse për modulin “Mjedisi stimulues dhe nxënia socio-emocionale” me prezantim në power point. Aktivitete hyrëse për prezantim fillestar të gjithë përmbajtjes së modulit, me qëllim të

motivimit dhe prezantimit të njohurive paraprake të pjesëmarrësve.

## PËRMBAJTJA E MODULIT

**Submoduli 1:** Krijimi i një mjedisi stimulues

**Submoduli 2:** Konteksti kulturor, familja dhe mjedisi

**Submoduli 3:** Mjedisi dhe sjellja e bazuar në vlera

**Submoduli 4:** Qëndrueshmëria dhe vlerësimi i mjedisit stimulues

## FORMAT E REALIZIMIT (Aktivitetet)

Prezantime dhe ligjërata në Power Point; Video prezantime; Diskutimet; Punëtori - në grupe, në çifte dhe individuale; Debate; Sjellja e konkluzioneve; Vlerësimi

**Aktivitetet do të realizohen në mënyrë alternative.**

## MATERIALI PËR LIGJËRUESIN:

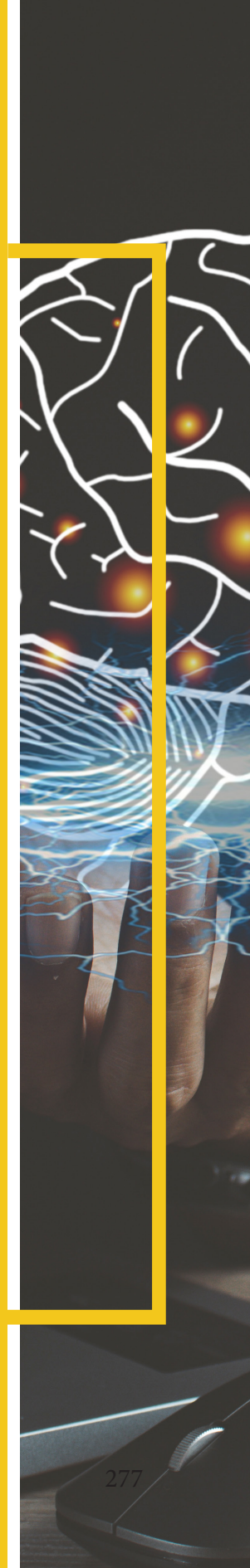
Prezantim në Power Point (PP Prezantime), video-prezantime, tekste me të drejtë autori.

## MATERIAL PËR PJESËMARRËSIT:

Materiali i shtypur i punës dhe materiale shtesë nga punëtoritë

## MJETET DHE MATERIALET PËR AKTIVITETET:

Fletë A4 të bardha dhe me ngjyra, stilolapsa, shirit ngjitës, ngjitës, markera, fletë flip-çart, stikera, plastelinë dhe materiale të tjera plastike dhe natyrore.



## SUBMODULI 1

### KRIJIMI I NJË MJEDISI STIMULUES HYRJE

Krijimi i një mjedisit stimulus do të thotë shumë më tepër sesa riorganizimi i hapësirës apo sigurimi i “mjetet e nevojshme materiale për punë, as realizimi i aktiviteteve të planifikuara me fëmijët e moshës parashkollore dhe të hershme shkollore. Prandaj, në aspektin e nxënies socio-emocional të fëmijëve të moshës parashkollore dhe të hershme shkollore, sot në shkencën pedagogjike çështjes së krijimit të një mjedisi stimulus i jepet një vend i veçantë, duke e konsideruar mjedisin stimulus si a.q. edukatorë dhe mësime të tretë, , e cila ndër të tjera ndikon në zhvillimin e përgjithshëm të fëmijës dhe nxënësit.

### OBJEKTIVAT

- Kuptimi i parimeve, komponentëve dhe elementeve për krijimin e një mjedisi stimulus të nxënies socio-emocional.
- Përvetësimi i njohurive për zhvillimin socio-emocional brenda mjedisit si produkt i lidhjes ndërmjet maturimit personal dhe të mësuarit.
- Zhvillimi i aftësive dhe shkathtësive për planifikim, krijim dhe vlerësim të mjedisit stimulus.

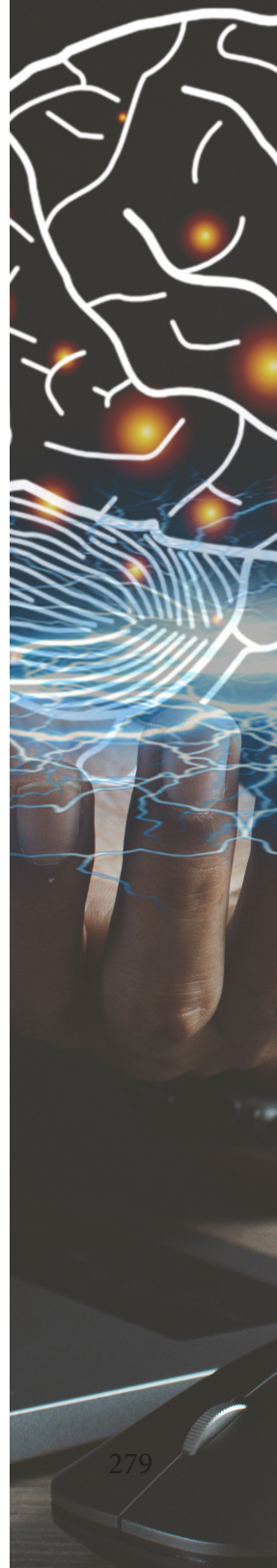
**KOHËZGJATJA:** 60 minuta

### AKTIVITETET

**Prezantimi në Power point** “Aspekte dhe qasje për krijimin e një mjedisi stimulus”, duke trajtuar një sërë aspektesh, qasjesh, përbërësish, elementësh, teorish dhe drejtimesh që lidhen me krijimin e një mjedisi stimulus, veçanërisht në fushën e zhvillimit socio-emocional. Roli i edukatorit, mësime të tretë, institucionit, fëmijës dhe nxënësit në krijimin e një mjedisi stimulus, pozitiv dhe krijues. Faktorët dhe shkaqet që kontribuojnë në stimulimin, pozitivitetin dhe kreativitetin e mjedisit e nxënies socio-emocional.

**Punëtori (në dy pjesë)** për krijimin e mjedisit stimulus të nxënies socio-emocional (“Mjedisi im” dhe “Hulumto - ndërlidh”). Punëtori “Mjedisi im” i referohet punës individuale të pjesëmarrësve dhe diskutimit në grup dhe në fund ndarjes së përbashkët të disa aspekteve për krijimin e mjedisit stimulus. Më pas vijon vazhdimi i dytë i prezantimit në

Power Point, pas të cilës vijon punësoria “Hulumto-ndërlidh” në të cilin pjesëmarrësit do të punojnë individualisht dhe në grup, duke dhënë konkluzionet e tyre për materialin e punës dhe duke zhvilluar një diskutim, pas të cilës vijon një debat të deklaratave të dhëna për mjedisin stimulues për nxënien socio-emocional e cila do të rrjedh nga vetë diskutimi.



## SUBMODULI 2.

### KONTESTI KULTUROR, FAMILJA DHE MJEDISI

#### HYRJE

Nxënia socio-emocional e fëmijëve të moshës parashkollore dhe të hershme shkollore varet edhe nga konteksti kulturor i mjedisit, veçanërisht kur bëhet fjalë për stimulimin e tij. Domethënë, stimulimi i mjedisit njihet nga respektimi i kontekstit kulturor, veçantia, përfshirja dhe bashkëpunimi me familjen, si dhe mjedisi më i gjerë si faktorë të rëndësishëm për nxënien socio-emocionale, përvetësimi i përvojave, aftësive, maturimit dhe zhvillimit.

#### OBJEKTIVAT

- Përvetësimi i njohurive rreth kuptimit, ndikimit të kontekstit kulturor, familjes dhe vetë mjedisit më të gjerë në drejtim të krijimit të një mjedisi stimulues të nxënies socio-emocionale.
- Zhvillimi i aftësive dhe shkathtësive për krijimin e një mjedisi stimulues të nxënies socio-emocionale, duke i ruajtur specifikat kulturore, familjare, diversitetin, nevojat.
- Përvetësimi i njohurive për mënyrat e krijimit të një mjedisi stimulues të nxënies socio-emocional të fëmijëve të moshës parashkollore dhe parashkollore përmes krijimit të marrëdhënieve të partneritetit me familjen dhe mjedisin më të gjerë.

**KOHËZGJATJA:** 60 minuta

#### AKTIVITETET

- **Prezantimi në Power point** "Konteksti kulturor, familja dhe mjedisi më i gjerë në krijimin e një mjedisi stimulues", duke mbuluar aspektet e renditura si faktorë me shtrirje, nivele dhe aspekte të ndryshme në arritjen e një mjedisi stimulues të nxënies socio-emocional në nivel individual dhe grupor.
- **Punëtori (në tre pjesë)** për krijimin e një mjedisit stimulues të nxënies socio-emocional ("Të gjithë jemi të veçantë", "Vëre veten në vendin tim" dhe "Stili prindëror"). Punëtoritë do të realizohen përmes punës individuale të pjesëmarrësve, do të ketë pjesë të prezantimit, pastaj do të ketë diskutim në grup dhe shkëmbim të përbashkët të njohurive të caktuara, pikëpamjeve për kontekstin kulturor, familjen dhe mjedisin më të gjerë në krijimin e një mjedisi stimulues.



## SUBMODULI 3.

### MJEDISI DHE SJELLJA E BAZUAR NË VLERA

#### HYRJE

Në krijimin e një mjedisi stimulues të nxënies socio-emocional të fëmijëve të moshës parashkollore dhe moshës së hershme shkollore, ndër të tjera, është e nevojshme t'i kushtohet vëmendje dhe kujdes të veçantë për ndërtimin dhe mbështetjen e sjelljeve të bazuar në vlera, në bazë të së cilës personi zhvillohet dhe njihet si individual, si person i veçantë. Sidomos sot kur flitet më shumë për sjelljet e bazuara në moral, humanizmi si bazë për zhvillimin pozitiv social-emocional të fëmijëve, nëpërmjet njohjes dhe përbashkimit me veten, sjelljen e tyre, si dhe sjelljen ndaj të tjerëve qoftë në kontakt të drejtpërdrejtë apo të tërthortë si një individ ose një anëtar i një grupi të caktuar.

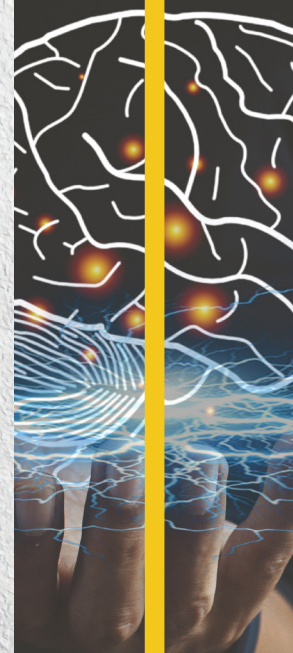
#### OBJEKTIVAT

- Përvetësimi i njohurive për ndikimin e stimulimit mjedisor në sjelljen e një personi në lidhje me nxënien socio-emocional.
- Trajnim për të njohur sjelljen e bazuar në vlera përmes krijimit të mjedisit stimulues.
- Përvetësimi i shkathtësive për mbështetje të sjelljeve të bazuar në vlera përmes krijimit të mjedisit stimulues.

**KOHËZGJATJA:** 60 minuta

#### AKTIVITETET

- **Prezantimi në Power Point** "Mjedisi stimulues dhe sjellja e bazuar në vlera" me përfshirje të trajtimit të sjelljes së bazuar në vlera që promovon nxënien, maturimin dhe zhvillimin socio-emocional. Në këtë kontekst zhvillohen një pjesë e vlerave të rëndësishme për zhvillimin moral dhe zhvillimin socio-emocional të personalitetit.
- **Punëtori (në katër pjesë)** për krijimin e një mjedisit stimulues të nxënies socio-emocional ("Unë jam mirë, ti je mirë", "Kaos dhe kuptimi", "Mendimet e mia pozitive" dhe "Reflektimi i vogël"). Punëtoritë do të realizohen përmes punës individuale dhe grupe të pjesëmarrësve, do të ketë pjesë të prezantimit, pastaj do të ketë një diskutim të përbashkët për sjelljen dhe krijimin e një mjedisit stimulues.



## SUBMODULI 4.

### QËNDRUESHMËRIA DHE VLERËSIMI I MJEDISIT STIMULUES

#### HYRJE

Krijimi i një mjedisi stimulus për nxënien socio-emocional presupozon planifikimin e tij, e gjitha kjo me synimin e të nxënies pozitiv socio-emocional të fëmijëve të moshës parashkollore dhe të hershme shkollore. Në këtë drejtim, procesi i monitorimit dhe vlerësimit të stimulit të mjedisit të nxënies socio-emocional, është i rëndësishëm në drejtim të kontrollit, mbështetjes dhe zhvillimit të cilësisë së stimulit të mjedisit. Ky proces ka rëndësi pedagogjike për të njohur pikat e forta, të dobëta, nevojat dhe aspekte të tjera për krijimin e një mjedisi stimulus të nxënies socio-emocional nga ana e edukatorit, mësimehënësit me qëllim të qasjes me profesionalizëm dhe përgjegjësi të asaj që u tha më lartë. Gjithashtu çështja e qëndrueshmërisë, por edhe e planifikimit dhe e vlerësimit është e rëndësishme për prindërit dhe palët e tjera të prekura, për shkak të rolit dhe rëndësisë së tyre si faktorë, partnerë në procesin e nxënies socio-emocional.

#### OBJEKTIVAT

- Përvetësimi i njohurive dhe mençurive për planifikim, vlerësim të mjedisit stimulus të nxënies socio-emocional.
- Përvetësimi i njohurive për mundësitë për vlerësimin e qëndrueshmërisë së mjedisit të krijuar në raport me nxënien socio-emocional.

**KOHËZGJATJA:** 60 minuta

#### AKTIVITETET

- **Prezantimi në Power point** "Planifikimi, vlerësimi dhe qëndrueshmëria e mjedisit stimulus të nxënies socio-emocional" duke marrë parasysh çështjet që lidhen me planifikimin, vlerësimin dhe qëndrueshmërinë e mjedisit stimulus të nxënies socio-emocional.
- **Punëtori (në tre pjesë)** për krijimin e një mjedisi stimulus të nxënies socio-emocional ("Plani im", "Korniza e vlerësimit", "Planifikues për të ardhmen"). Punëtoritë do të realizohen përmes punës individuale dhe grupore të pjesëmarrësve, do të ketë pjesë të prezantimit, pastaj do të ketë një diskutim të përbashkët për qëndrueshmërinë dhe vlerësimin e mjedisit stimulus në nxënien socio-emocional.

## LITERATURA

- Arndt, P. A. (2012). "Design of Learning Spaces: Emotional and Cognitive Effects of Learning Environments in Relation to Child Development." Journal Compilation, International Mind, Brain, and Education Society Blackwell Publishing, Inc. 2012; pp41-48.
- Curtis, D., & Carter, M. (2003). Design for living and learning – Transforming early childhood environments. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Deviney, J., Duncan, S., Harris, S., Rody, M.A., & Rosenberry, L. (2010). *Inspiring Spaces for Young Children*, Gryphon House.
- Dunlap, G., Wilson, K., Strain, P., & Lee, J. K. (2013). Prevent, teach, reinforce for young children: The early childhood model of individualized positive behavior support. Baltimore, MD: Brookes.
- Greenman, J. (2005). Caring spaces, learning places – Children's environment that work. Redmond, WA : Exchange Press Inc.
- Moore, G. (2002). Designed environments for young children: Empirical findings and implications for planning and design. In M. Gallop & J. McCormack (Eds.), *Children and young people's environments* (pp. 53-63). Dunedin, NZ: University of Otago.
- Дамовска, Л., Шеху.Ф. (2019). Воспитувачот и средината за рано учење и развој. *Прирачник за воспитувачи, родителски и студентски*. Скопје, Просветно Дело.
- Шеху Флорина (2011). Емоционалниот аспект на односите меѓу наставниците и учениците и нивниот квалитет", *Педагошка ревија*, Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ Скопје
- Florina Shehu (2013). *Personality of teacher and development of interpersonal communication in education*. International Conference Innovations, Challenges And Tendencies In The Post Modern Education, Stara Zagora, Bulgaria
- Florina Shehu (2014). *Designing a Multicultural Environment in Primary Education*. 9<sup>th</sup> International Balkan Congress, Edirne, Turkey
- Florina Shehu (2015). *Social and communicational-interactive competencies of teachers and students in education*, International Scientific Conference "Education in XXI century – Conditions and perspectives", Shtip, Macedonia.
- Florina Shehu (2018). *The integrated curriculum and social education in preschool and primary school education*, 13<sup>th</sup> International Balkan Education & Science Congress, Trakya University, Faculty of Education, Edirne, Turkey
- Florina Shehu (2019). *The impact of school climate on the quality of interaction between teachers and students*. IX International Scientific Conference, Association for Support and Creative Development of Children and Youth and Faculty of Education and Rehabilitation, University of Tuzla, Istanbul, Turkey

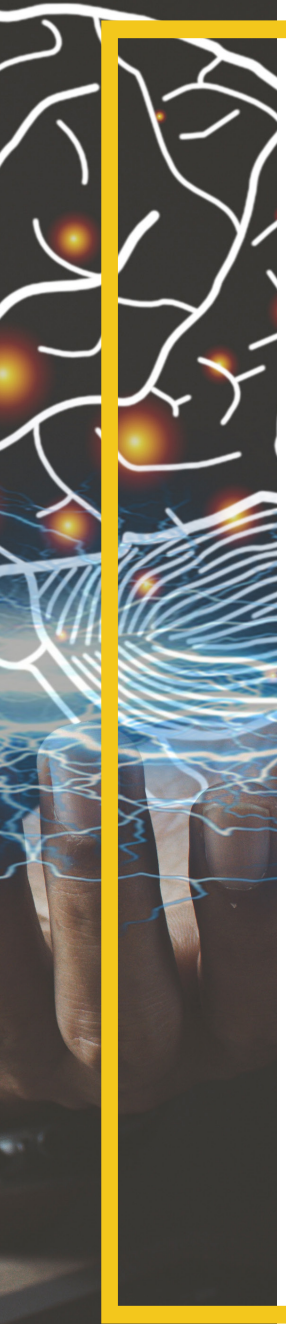
- Florina Shehu (2020). *Assumptions for creating the simulative environment and diversity in early child education*. International scientific conference 18<sup>th</sup> Mate Demarin Days "New Challenges in Education", Pula, Croatia
- Florina Shehu (2021). *Pedagogical approaches to social learning, relationships and development in education*. International Journal for Education, Research and Training (IJERT), Institute of Pedagogy, Faculty of Philosophy, Ss.Cyril and Methodius University, Skopje.

# MODULI 6:

„NXITJA E NXËNIES SOCIALE DHE  
EMOCIONALE PËRMES SHPREHJES  
SË ARTIT“

Autor dhe realizues:  
prof. dr. Maja Ruanik Kirkov





## QËLLIMI I MODULIT:

- Përvetësimi i njohurive mbi mundësitë dhe kapacitetin e perceptimit vizual aktiv dhe shprehjes artistike në nxitjen e të nxënies social dhe emocional në moshën e fëmijërisë së hershme
- Përvetësimi i aftësive për përzgjedhjen e aktiviteteve dhe teknikave të artit për të inkurajuar nxënien sociale dhe emocionale (NSE).
- Përvetësimi i aftësive bazë për zbatimin e aktiviteteve për nxitjen e nxënies sociale dhe emocionale përmes shprehjes së artit

## KOMPETENCAT E PËRGJITHSHME DHE SPECIFIKE (REZULTATET E TË NXËNIT):

- Për të kuptuar mundësitë e shprehjes së artit në inkurajimin e NSE në moshën e fëmijërisë së hershme

### KOMPETENCAT SPECIFIKE:

- Për zbatimin e aktiviteteve dhe teknikave bazë për integrimin e perceptimit aktiv në NSE në moshën e fëmijërisë së hershme
- Për përzgjedhjen dhe krijimin e përmbajtjeve artistike dhe teknikave të artit në NSE në moshën e fëmijërisë së hershme
- Për integrimin e shfaqje të thjeshta kukullash në NSE në moshën fëmijërisë së hershme

**Mënyra e mbajtjes së mësimit:** mësimdhënie ndërvepruese, prezantime, punë në grupe të vogla (5 anëtarë), punë në çifte, diskutime plenare.

**Metodat mësimore:** mësimi bashkëpunues, kërkimi i fokusuar, të menduarit anësor

**Lloji i ushtrimeve:** Puna praktike e pjesëmarrësve në realizimin e modulit:

**Puna praktike:** ushtrime ndërvepruese, punë në çifte dhe punë në grup

## PJESA HYRËSE

### KARAKTERISTIKAT E SHPREHJES ARTISTIKE NË MOSHËN FËMIJËRISË SË HERSHME

#### OBJEKTIVAT:

Përvetësimi i njohurive për karakteristikat e shprehjes artistike në fëmijërinë e hershme

Përvetësimi i aftësive për përzgjedhjen e veprave artistike në lidhje me fazat e zhvillimit të shprehjes artistike.

**Koha për realizim:** 30 min.

Nevoja e paraqitjes së mendimeve dhe emocioneve personale në ndërveprim me mjedisin fillon që në lindje - këto janë aktivitete që vazhdojnë gjatë gjithë jetës. Nëpërmjet kontakteve me mjedisin, fëmija mëson dhe zhvillon aftësitë dhe kapacitetet e kombinuara. Shqisat janë mënyra dhe mjetet përmes të cilave fëmijët komunikojnë dhe mësojnë. Një nga format më të hershme të shprehjes së çdo fëmije është shprehja spontane, e pavetëdijshme me vija, ngjyra, forma. Në fëmijërinë e hershme kjo është një formë ndërveprimi me mjedisin, njohja e vetvetes si një individ që lë gjurmë, një individ veprimi i të cilit ka një efekt të caktuar - një vijë e vizatuar, një ngjyrë e lyer, një formë e formësuar.

Shprehja artistike është një paraqitje e rritjes dhe zhvillimit kognitiv, emocional, një projektion i plotë i botës së fëmijës. Por procesi është i dyanshëm - dhe përmes lënies së gjurmëve të para artistike me materiale të ndryshme, fëmija zhvillon aftësitë njohëse, emocionale, motorike si dhe aftësitë e të mësuarit.

Zhvillimi i çdo fëmije ka karakteristika individuale, të cilat zhvillohen në fazat e zhvillimit. Sipas tyre, janë përcaktuar standardet e zhvillimit për vlerësimin e progresit të fëmijëve në fusha të ndryshme zhvillimore (Lowenfeld, V., Kerlavage, M., Burton, J.) Aktivitete të veçanta mendore - *vëzhgim, emocione, funksione intelektuale dhe shprehje me finesë motorike e moshave të ndryshme* në shprehjen artistike kanë një funksion të rëndësishëm. Janë në kohezion me dukuritë natyrore që nxisin aktivitetet artistike, gjë që çon në shprehje të ndryshme artistike në moshën të ndryshme.

#### 1.1. FAZAT NË ZHVILLIMIN E SHPREHJES ARTISTIKE TË FËMIJËVE:

2-4 vjet: Shkaravitje (Read, 1966, Lowenfeld, 1978), *para fazës reprezentive* (Burton), *krijimi i shenjave të fazës* (Kerlavage)

Në këtë fazë të zhvillimit, fëmijët nuk vizatojnë objekte apo simbole, por vizatimi është një aktivitet që u mundëson të lëvizin lirshëm duart, pëllëmbët dhe gishtat dhe në të njëjtën kohë të shohin gjurmët e aktivitetit. Lëvizjet janë të lira dhe spontane, pa qëllim të paraqitjes së një objekti apo ideje. Ngjyra nuk është e rëndësishme, është vetëm një mënyrë për t'u përfshirë në një aktivitet që në këtë moshë është një nga më të dëshirueshmet për çdo fëmijë – praktikisht nuk ka asnjë fëmijë që nuk dëshiron të vizatojë me një laps me ngjyrë, pastel dylli, të vizatojë në borë, në rërë...

- 1. Shkaravitje të çorientuar,**
- 2. Shkaravitje longitudinal,**
- 3. Shkaravitje rrethore,**
- 4. Emërtimi i shkaravitjeve.**

vjet: Para fazës skematike (Lowenfeld) simbolet e para vizuale (Burton),

Fëmijët në këtë fazë të zhvillimit të shprehjes artistike fillojnë të vënë re marrëdhëniet midis formave që tërheqin dhe botës fizike rreth tyre. Rrethet dhe vijat mund të përshkruhen si njerëz ose objekte që janë fizikisht të pranishëm në jetën e fëmijës. Kjo është faza në të cilën fëmijët së pari përpiqen të komunikojnë nëpërmjet vizatimeve të tyre, kështu që ata me vetëdije përpiqen të kontrollojnë atë që kanë vizatuar. Format e vijave rrethore në këtë fazë së pari të hapur gradualisht kalojnë në të mbyllura, pastaj fillojnë të përmbajnë pika të vizatuara me vetëdije të tilla si sytë dhe vijat si hundë dhe gojë, duke sugjeruar kështu një fytyrë njerëzore. Përdorimi i ngjyrave është më emocional sesa logjik. Kjo fazë përmban mundësinë e një projekcioni gradual të zhvillimit të fëmijës - pas përvetësimit të aftësive motorike në përfaqësimin e një personi, fëmijët përparojnë në përfaqësimin e një figure të tërë njerëzore - përfaqësimi i tij është simbolik. Vizatimet tregojnë histori të ngjarjeve të përditshme, probleme me format që plotësojnë në varësi të kuptimit për t'u paraqitur. Shpesh, kur paraqiten probleme, fëmija ndihet më mirë kur përballet me to..

6-9 vjet: Skema (Lowenfeld), ngjarjet vizuale (Burton), krijimi i simboleve (Kerlavage)

Në këtë fazë, fëmijët e dinë saktësisht se çfarë duan të përfaqësojnë. Ata tashmë kanë një skemë të zhvilluar, një mënyrë të caktuar, të përcaktuar në të cilën fytyrat e njerëzve, figurat njerëzore, objektet janë të përfaqësuara. Skema tregon njohuri aktive për atë që është. Kjo fazë njihet lehtë nga ndërgjegjësimi hapësinor i treguar. Objektet e përfaqësuara zakonisht janë të shpërndara përgjatë sipërfaqes së fletës. Shpesh ndodh kthimi i objekteve, përkatësisht ajo që realisht është lartë, është e paraqitur poshtë dhe anasjelltas. Objektet që janë veçanërisht të rëndësishme për fëmijët, për të cilat fëmijët janë më të lidhur emocionalisht janë të vizatura me të mëdha pa marrë parasysh madhësinë e tyre reale, (p.sh. qeni mund të jetë më i madh se një shtëpi, lule më të larta se një njeri, anëtarët e familjes të treguar më të mëdha dhe më të vogla..).

Një veçori e veçantë e kësaj faze është e a.q. "paraqitja me rreze" – objektet paraqiten si transparente, sikur të mund të shihen përmes tyre (një ndërtesë që tregon se çfarë



bëjnë banorët në çdo dhomë, një automjet në të cilin shihet motori, sedilet, timoni, të gjithë figurat e njerëzve të cilët janë të ulur në të ...).

vjet Realizmi intelektual, Faza e zgjimit në grup të realizmit (Lowerfeld) reprezentacioni (Burton), reprezentacioni i arritur (Kerlavage)

Fëmijët e kësaj moshe janë kritikë ndaj vizatimeve të tyre. Skema edhe më tej përdoret në përfaqësimin e objekteve, por me shumë më tepër detaje dhe karakteristika individuale, të cilat janë ende larg natyralizmit.

Interesi dhe kuptimi i hapësirës demonstron duke përfaqësuar objektet e mbivendosura, duke lëvizur objektet larg në hapësirë, duke shfaqur objekte tre-dimensionale në perspektivën e kundërt. Kjo fazë quhet edhe "faza e grupit" - super heronjtë, dinozaurët, automjetet, familja, peisazhet, modelet.

- **Materiali i nevojshëm për pjesëmarrësit:** Vizatime origjinale të fëmijëve të moshës 2-10 vjeç me motive të ndryshme.
- **Aktivitete për pjesëmarrësit:** Përzgjedhja e vizatimeve të fëmijëve në lidhje me fazat e shprehjes së karakterit; prezantim; (punë në çifte), diskutim.

## SUBMODULI 1:

“ PERCEPTIMI VIZUAL AKTIV DHE INTEGRIMI I NSE NË FËMIJËRINË E HERSHME ”

### OBJEKTIVAT:

- Përvetësimi i *njohurive* për karakteristikat e perceptimit aktiv vizual në fëmijërinë e hershme
- Përvetësimi i aftësive për përzgjedhjen e aktiviteteve të integritimit NSE
- Përvetësimi i aftësive bazë *për zbatim* të perceptimit vizual aktiv në inkurajimin e NSE

**Koha e realizimit:** 60 min (1 orë)

### 2.1 PERCEPTIMI VIZUAL NË FUNKSION TË: NJOHJES, SHPREHJES DHE MENAXHIMIT TË EMOCIONEVE

Një nga shqisat kryesore përmes së cilës informacioni është marrë nga mjedisi është shqisa e të pamurit - syri. Shikuar si funksioni i saj është një aktivitet spontan, i cili mund të jetë mekanik dhe i vetëdijshëm. *Procesi i ndërgjegjshëm i shikimit sistematik dhe aktiv*, mbledhja e informacionit, përshtypjet, procesi i formulimit, kuptimi i botës së dukshme quhet perceptimi . Qëndrimet dhe vetëdija për botën ku jetojmë varet plotësisht nga mënyra se si e perceptojmë atë. Nëse ndryshojmë perceptimin, ndryshojmë karakterin e përvojës sonë në botë. Duket avomatik, por perceptimi është një fenomen që mësohet.

*Termi perceptimi aktiv do të thotë një proces i shikimit aktiv të qëllimshëm, të synuar, analizimit, vlerësimit dhe kuptimit të botës së stimujve vizualë.*

### 2.2 KUPTIMI I PERCEPTIMIT VIZUAL AKTIV

Perceptimi është një kusht për mësim me shprehjen artistike - zhvillon aftësitë vizuale-hapësinore dhe perceptimin estetik. Perceptimi është një proces kompleks që gradualisht zhvillohet dhe përmirësohet, por jo spontanisht por i ndikuar nga përvojat praktike dhe të mësuarit. Mënyra se si fëmijët e perceptojnë botën nëpërmjet mendjes së tyre, së bashku me proceset motorike dhe njohëse, njihen si

aftësitë perceptuese motorike. "Të mësuarit perceptues është mbi të gjitha procesi i përzgjedhjes" Gibson (1992, 217).

Perceptimi vizual është i rëndësishëm që fëmija të mësojë të interpretojë dhe të kuptojë mjedisin e tyre. Llojet e aftësive për perceptimin vizual dhe rëndësinë e tyre për të mësuar:

- Diskriminimi vizual • Kujtesa vizuale • Kujtesa sekuenciale • Kuptimi vizual • Perceptimi i formës • Perceptimi i thellësisë • Figure-Ground Perception • Analiza vizuale dhe sinteza • Mbyllja vizuale

Zhvillimi socio-emocional përfshin përvojat e fëmijëve, shprehjet dhe zhvillimin e aftësive të menaxhimit të emocioneve për të mundësuar marrëdhënie pozitive dhe pranim mjedisor. Zhvillimi socio-emocional përfshin proceset që drejtohen: brenda - në çdo person, por jashtë - në bashkëveprim me të tjerët.

Fëmijët më të vegjël, foshnjat përjetojnë, shprehin dhe perceptojnë emocionet para se t'i kuptojnë plotësisht. Kur mësojnë të njohin, etiketojnë/emërtojnë, menaxhojnë dhe përcjellin emocionet e tyre dhe përpiqen të kuptojnë emocionet e të tjerëve, fëmijët ndërtojnë aftësi që i lidhin me familjen, bashkëmoshatarët, mësuesin dhe bashkësinë. Këto kapacitete në rritje ndihmojnë fëmijët e rinj të bëhen në gjendje të arrijnë ndërveprime sociale gjithnjë e më komplekse, të marrin pjesë në mënyrë efektive në marrëdhëniet dhe aktivitetet në grup dhe të përfitojnë nga përfitimet e mbështetjes sociale për zhvillimin dhe funksionimin e shëndetshëm njerëzor.

Zhvillimi i shëndetshëm social-emocional zhvillohet në një kontekst ndërpersonal, me të rritur të njohur. Fëmijët e vegjël janë veçanërisht të përshtatur me stimulimin social dhe emocional - Edhe të sapolindurit duket se më shumë shfaqin stimuj që i përngajnë fytyrave (Jonson & all, 1991). Ata preferojnë gjithashtu zërat e nënave të tyre ndaj zërave të grave të tjera.

Zhvillimi i kompetencës sociale dhe emocionale është një pjesë e rëndësishme e zhvillimit dhe të nxënies të hershëm të fëmijëve. Kompetenca sociale dhe emocionale nënkupton aftësinë për të kuptuar dhe menaxhuar emocionet dhe sjelljet, për të marrë vendime dhe për të arritur qëllime dhe për të krijuar dhe mbajtur marrëdhënie pozitive, duke përfshirë ndjenjën dhe shfaqjen e ndjeshmërisë për të tjerët. Zhvillimi i këtyre kapaciteteve është i rëndësishëm për mësimin dhe suksesin e fëmijëve. Aftësia shoqërore dhe emocionale u jep fëmijëve aftësinë për t'u angazhuar në detyra që rritin aftësinë e tyre.

Në këtë mënyrë, duke zhvilluar aftësi perceptuese, aftësitë e të mësuarit forcohen dhe zhvillohen. Bruner (1990) e përkufizon njohurinë si një aktivitet simbolik nëpërmjet të cilit krijohet ndjenjë në mënyrë aktive për mjedisin dhe vetëveten. Ekzistojnë disa strategji që mundësojnë nxitjen dhe zhvillimin e nxënies sociale dhe emocionale.

## 2.3 STRATEGJI RULER PËR INTEGRIMIN SISTEMIK NË NSE

Ruler është akronim për 5 aftësi të inteligjencës emocionale

- **Recognizing** - Njohja e emocioneve në veten dhe të tjerët
- **Understanding** - Kuptimi i shkaqeve dhe pasojave të emocioneve
- **Labeling** - emërtimi/ Etiketimi i emocioneve me fjalor me nuancë
- **Expressing** - tregimi i emocioneve
- **Regulating** - rregullimi i emocioneve me strategjitë e dobishme

Aftësitë e RULERIT i ndihmojnë njerëzit e të gjitha moshave t'i përdorin me mençuri emocionet e tyre, duke hapur mundësi për sukses në shkollë, në punë dhe në jetë. Këto aftësi janë si personale, ashtu edhe sociale, kështu që paraqitet rrjet me ndryshime pozitive të zgjeruara. Në moshën fëmijërore të hershme, këto aftësi lejojnë një integrim më të mirë me të tjerët bazuar në njohjen e reagimeve të të tjerëve, kuptimin dhe emërimin e tyre. Kjo lejon, gjithashtu, shfaqjen dhe rregullimin e duhur të ndjenjave personale.

Një ndërveprim i tillë lejon që marrëdhëniet sociale të marrin pjesë dhe të ndërtohen nëpërmjet ndërveprimit emocional.

Zhvillimi i aftësive RULER mbështetet në katër mjete kryesore:

1. Karta/Drejtimi: të ndërton dhe të mban marrëdhënie pozitive me kuptimin e të tjerëve:

- Perceptimi aktiv - percepton dhe njeh format, ngjyrat, teksturë në të vetën dhe në vizatimet e të tjerëve,
- I kupton - mund ti emërojë
- Në bashkëveprim me fëmijët e tjerë zhvillon aftësitë për bashkëpunim, ndarjen e materialeve për punë, mjeteve të punës, kujdes për mbajtjen e hapësirës së punës i cili ndahet me tjetrin.

2. Matësi i disponimit: përmirëson kuptueshmërinë personale dhe ndjenjat e të tjerëve

- Mundet në mënyrë joverbale, me elementët artistikë të paraqet krijimin e tij artistik
- I kupton emocionet e të tjerëve nëpërmjet shprehjes së tyre fizike, fytyrës, gjuhës së trupit, mimikave të thjeshta, gestikulacionet
- Mund t'i dallojë emocionet në krijimet artistike të të tjerëve
- Mund të prezantohet si ndihet me përdorimin e ndërgjegjshëm të ngjyrave, vijave, pikave, formave

3. Meta-moment: reagimi ndaj situatave emocionale përputhet me emocionet personale

- Mund të bëjë krahasim të emocioneve të treguara edhe në veprat artistike të të tjerëve
- Mund të shpjegojë se cilat emocione dhe situata perceptohen në vizatime

4. Plani: Mbështet zhvillimin e aftësive dhe empatinë

- Perceptimi aktiv i vizatimeve dhe imazheve të fëmijëve të tjerë tregon një kuptim të emocioneve të tyre,
- Reagon kështu që tregon dëshirë për bashkëpunim dhe kureshtje nëpërmjet perceptimit të fëmijëve të tjerë dhe vizatimeve, skulpturave dhe pikturave të tyre
- I vjen keq për gjendjen emocionale që shfaqin të tjerët në vizatimet e tyre

Këto mjete përfshihen në nxënien sociale dhe emocionale nëpërmjet shprehjes artistike nëpërmjet akronimeve të mëposhtme. Ato mund të përdoren individualisht, por edhe së bashku, simultiv, në mënyrë të përshtatshme për nevojat.

- **Materiali i nevojshëm për pjesëmarrësit:** Letër në format A4, stilolaps, pastel i thatë.
- **Aktivitete për pjesëmarrësit** (grupe me 5 pjesëmarrës): Krijimi i aktiviteteve për stimulimin e perceptimit aktiv vizual në funksion të NSE, Hulumtim i fokusuar.

## SUBMODULI 2:

### “INKURAJIMI I NXËNIES SOCIALE DHE EMOCIONALE NËPËRMJET SHPREHJES ARTISTIKE”

#### OBJEKTIVAT:

- Objektivat: Përvetësimi i njohurive për karakteristikat e shprehjes artistike në fëmijërinë e hershme
- Përvetësimi i aftësive për përzgjedhjen e aktiviteteve të integritit NSE
- Përvetësimi i aftësive bazë për zbatim të perceptimit vizual aktiv në inkurajimin e NSE

**Koha e realizimit:** 60 min (1 orë)

#### 2.1.OBJEKTIVAT E INTEGRIMIT TË SHPREHJES VIZUALE NË NSE

Analizat e mëparshme të arsimimit dhe karakteristikat e zhvillimit të proceseve të njohjes dhe perceptimit vizual tek fëmija çojnë në përfundimin se ky proces duhet të organizohet me vetëdije, të drejtohet dhe të inkurajohet, duke mos ndërhyrë në rrjedhat e tij natyrore dhe spontane. Dëshmitë e kësaj strategjie mund të gjenden në hulumtime nga disa autorë si:

“Me hulumtimin dhe krijimin e veprave artistike me fëmijët, edukatorët dhe mësimdhënësit mund të ndajnë teknikat dhe kuptimin e përdorimit të potencialit të vizatimit, pikturës, formësimit të (Dinham and Chalk, 2018; Wright, 2012)

Para se të mësohen, për fëmijët, artet pamore janë një mjet themelor nëpërmjet të cilit ata mund të hulumtojnë dhe ndajnë perceptimet e tyre për botën. Forma të ndryshme të shprehjes artistike mund t’i ndihmojnë fëmijët të komunikojnë me ide që nuk mund të shprehen në mënyrë verbale. Kuptimet e krijimtarive artistike të fëmijëve nuk janë gjithmonë të dukshme, por, shpesh, akti i krijimit të një vizatimi, pikturë, skulpturë mund t’i inkurajojë fëmijët të flasin derisa krijojnë. Angazhimin e tillë social e siguron mësimdhënësi – nëpërmjet përvojave kuptimplote dhe të synuara në procesin e shprehjes artistike, fëmijët mund të mësojnë se si të përdorin elemente artistike për të krijuar kuptim për të komunikuar duke përcuar mesazhe me forma, ngjyra, teksturë, madhësi (Crafton,

Silvers & Brennan, 2017). Këto aftësi mbështesin zhvillimin e leximit dhe shkrimit në moshat e mëvonshme. Nëpërmjet shprehjes artistike, fëmijët:

- njihen me termet me të cilat përmirësojnë zhvillimin kognitiv,
- aktivitetet taktile inkurajojnë aspektin e ndjeshëm,
- aktivitetet perceptuese për të stimuluar aspektin kognitiv,
- me mundësinë e shfaqjes së ideve personale - zhvillimin emocional dhe kognitiv.

## 2.2 METODAT E INTEGRIMIT TË SHPREHJES VIZUALE NË NSE

Në mënyrë që të krijohen aktivitete që do të synojnë si një nxitje dhe motiv për të gjithë fëmijët, është e nevojshme që mësimit të respektojnë zhvillimin individual, por edhe karakteristikat e veçanta në shprehjen e çdo fëmije.

Nuk ka dy zgjidhje identike për të njëjtën detyrë në shprehjen artistike, siç është rasti në shkencat natyrore, për shembull matematikë. Përkundrazi, krijimtaria si një nga karakteristikat bazë të shprehjes artistike projektohet në zgjidhjet individuale të çdo fëmije. Për të mundësuar një monitorim të përshtatshëm dhe udhëzime të mëtejshme, mësimit duhet të kenë kritere për përzgjedhjen dhe kategorimin e zgjidhjeve artistike të fëmijëve:

- **Llojet artistike të fëmijëve në lidhje me karakteristikat psikike:** vizuale, imagjinative, amalitike, sintetike, intelektuale, ekspresive
- **Llojet artistike të fëmijëve në aspektin e afrueshmërisë për një shprehje të veçantë karakteri:** grafike, koloristike, konstruktive, impulsive, dekorative dhe hapësinore

Në krijimin e veprimtarive artistike që integrojnë nxënien sociale dhe emocionale, mësimit duhet të ketë parasysh se si karakteristikat individuale, si dhe objektivat e përgjithshme që duhet të arrihen.

5 kompetencat kryesore të NSE:

- Vetëvetëdija
- Vet menaxhimi / vetë-rregullimi
- Sjellja e vendimeve të përgjegjshme
- Ndërgjegjësimi shoqëror
- Aftësitë komunikuese

## 2.3. STRATEGJI PËR INTEGRIMIN SISTEMIK NË NSE

**RULER** lejon aktivitetet që do të krijohen të kenë standarde të përbashkëta, duke përmbyshur kështu segmente të shumta në procesin e të nxënies socio- emocionale. Aktivitetet kërkojnë një ose më shumë komponentë të kësaj strategjie: njohje, mirëkuptim, emërim, shfaqje dhe rregullim.

Është gjithmonë e nevojshme të integrohen aktivitetet sipas zonave artistike (vizatimi, piktura, formësimi dhe modelimi, grafika dhe komunikimet vizuale dhe dizajni) për të stimuluar me vetëdije emocionet e synuara ose ndërveprimin social. Nëse detyra e artit vendoset në fushën e pikturës, duhet t'i kushtohet vëmendje drejtimeve të dhëna për realizimin e teknikës së artit, sepse në atë proces ndërveprimi social mund të jetë pozitiv ose negativ (p.sh. pikturimi në çift në moshën e fëmijërisë së hershme duhet të fokusohet në përdorimin e pastelave me dyll ose në lyerjen me gishta me ngjyra tempera në shtresë për shkak të mundësisë së rritjes së motivimit dhe stimulimit të komunikimit. Kombinimi i motivit të artit, elementeve të artit dhe teknikës së artit (që buron nga zona e përzgjedhur e artit) mundëson zgjedhjen e lirë të teknikave të artit në moshën e fëmijërisë së hershme.

- **Materiali i nevojshëm për pjesëmarrësit:** Vizatime / skulptura / piktura të fëmijëve. Letër format A4, laps, stilograf.
- **Aktivitete për pjesëmarrësit** (puna në çiftet):

Teknika vizuale krijuese në inkurajimin dhe zhvillimin e **NSE**, opinion lateral, diskutimet plenare.



## SUBMODULI 3:

“ZHVILLIMI I NDËRVEPRIMIT SOCIAL DHE SHPREHJES EMOCIONALE NËPËRMJET PARAQITJEVE TË KUKULLAVE”

### OBJEKTIVAT:

- Përvetësimi i njohurive për karakteristikat e performancës së kukullave në fëmijërinë e hershme
- Përvetësimi i aftësive për zgjedhjen e kukullave në funksion të zhvillimit të ndërveprimit social
- Përvetësimi i e aftësive bazë *për zbatimin e performancave të kukullave* në nxitjen e shprehjes emocionale në fëmijërinë e hershme

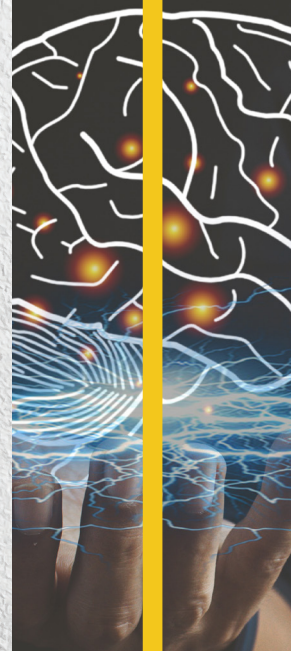
**Koha e realizimit:** 60 min

### 3.1 BASHKËVEPRIMI SOCIAL NËPËRMJET LOJËS SIMBOLIKE

Artet vizuale përfshijnë një sërë teknikash arti dhe mediash që fëmijët përdorin për të shprehur, komunikuar, ndërmjetësuar mendimet e tyre, për t'u angazhuar në kërkimin estetik dhe hulumtime. Ajo që përkufizohet si arti pamor formohet nga vlerat kulturore dhe sociale të një popullsie të veçantë.

Hulumtimet tregojnë se artet vizuale janë një domen i pasur përmes të cilit fëmijët e vegjël mund të hulumtojnë dhe përfaqësojnë përvojat e tyre, të mendojnë dhe të thellojnë idetë e tyre dhe të zhvillojnë mendimin e tyre krijues. Npërmjet arteve vizuale fëmijët mësojnë rreth sistemeve simbolike të përfaqësimit dhe komunikimit. Mënyra se si fëmijët e moshës së hershme përdorin mënyra vizuale të të shprehurit përveç vizatimit, pikturës, formësimit dhe modelimit, grafikë, janë gjithashtu pjesë kukullash. Baza për përdorimin e tyre është loja simbolike që ndodh si një aktivitet normal, i pritshëm. Npërmjet llojeve të ndryshme të kësaj loje, fëmijët praktikojnë situata kafshësh në një mjedis të sigurt pa detyrime.

Loja simbolike ndodh kur një fëmijë përdor objekte ose veprime për të përfaqësuar objekte apo veprime të tjera. Për shembull, një fëmijë që përdor një kuti si raketë është një akt i lojës simbolike. Loja simbolike është e një rëndësie të veçantë për segmente të ndryshme të zhvillimit të fëmijës. Ajo ka rëndësi të madhe në zhvillimin socio-emocional, si dhe



në zhvillimin e aftësive të mira motorike, dhe të folurit. Fëmijët luajnë vazhdimisht dhe kreativiteti i tyre shpesh i drejton. Nëpërmjet lojës simbolike, «ushtrimi i emocioneve» kontribuon për kuptimin e emocioneve të tija dhe të tjerëve, zhvillimi i empatisë.

## 3.2 SHPREHJA EMOCIONALE DHE NXËNIA ME NDËRVEPRIMIN SOCIAL - SHFAQJE KUKULLASH

Luajtja me kukulla është një nga aktivitetet më edukative për fëmijët, edhe pse shfaqjet e kukullave duken si argëtuese, ato lejojnë realizimin e aspekteve të ndryshme të nxënies socio-emocional:

Shfaqjet e kukullave ndryshojnë të gjithë atmosferën dhe u sjellin gëzim fëmijëve. Ata janë të përqendruar, të interesuar për të ndjekur dhe për të marrë pjesë me vëmendje dhe kritik. Nëpërmjet shfaqjeve të kukullave, të 5 kompetencat kryesore të NSE mund të realizohen. Loja simbolike përmes shfaqjeve kukullash mundëson zhvillimin e:

*Aftësive njohëse* - jo vetëm që zhvillon imagjinatën, loja simbolike është një hapësirë e sigurt ku fëmijët mund të mendojnë për veprimet e tyre dhe të kërkojnë zgjidhje të ndryshme, eksperimentojnë. Mundëson fëmijëve të krijojnë lirisht sjellje dhe të mësojnë nëpërmjet aktivitetit, nëpërmjet veprimit.

*Aftësitë social-emocionale* - shpesh identifikohen me luajtjen e bashkëmohatarëve kur fëmijët ndajnë përvojën e imagjinatës së botës ose historisë nëpërmjet përdorimit të objekteve të ndryshme - një kapak si një timon raketash, një lugë si shkop magjik. Duke ndërvepruar me bashkëmohatarët, fëmijët fitojnë aftësi sociale të tilla si dëgjimi, ndryshimi, negociimi ose përshtatja, karakteret e aktrimit fantazi, ose profesione të ndryshme si doktor, balerinë, kozmonaut, të imitojnë të rritur. Në këtë mënyrë, ata përshtaten me jetën reale dhe mësojnë për të pasur kontroll më të mirë emocional.

*Aftësitë motorike* - përdorimi i objekteve të ndryshme në lojë, inkurajon fëmijët në lojë për të kontrolluar lëvizjet e tyre. Mund të jenë mikromovimente kukullash ose lëvizjesh duke vrapuar dhe kërcyer në hapësirë, në varësi të karakterit dhe rolit të saj në lojë.

*Mësimi gjuhësor* - lojë simbolike u mëson fëmijëve se objektet mund të përfaqësojnë diçka tjetër, inkurajon fëmijët të përdorin fjalë të njohura në kontekste të ndryshme; "luajtja" e situatave me këto fjalë ndihmon për të forcuar domethënien e tyre.

- **Materiali i nevojshëm për pjesëmarrësit:** Kukulla - gjinjoll.
- **Aktivitete për pjesëmarrësit** (puna në çifte): Teknika krijuese vizuale në nxitjen dhe zhvillimin e NSE, të mësuarit bashkëpunues.

## LITERATURA:

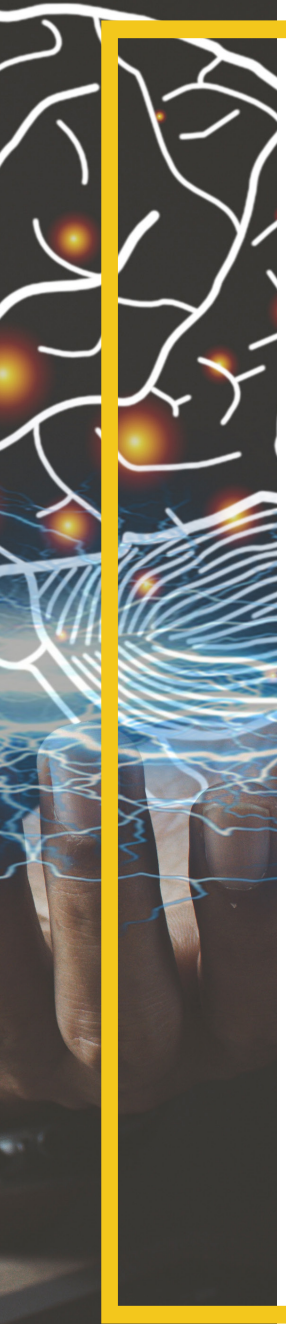
- **Brooks, M. (2017).** Drawing to learn. In M. Narey (Ed.), *Multimodal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood* (pp. 25-44). Cham, Switzerland: Springer.
- **Crafton, L. K., Silvers, P., & Brennan, M. (2017).** Creating a critical multiliteracies curriculum: Repositioning art in the early childhood classroom. In M. J. Narey (Ed.), *Multimodal perspectives of language, literacy, and learning in early childhood* (pp. 67-86). Springer, Cham.
- **Clark, B., & Grey, A. (2013).** Positioning the arts in early childhood education: Fostering the creative spirit. In B. Clark, A. Grey & L. Terreni (Eds.), *Kia tipu te wairua toi – fostering the creative spirit: Arts in early childhood education* (pp. 87-99). Auckland, New Zealand: Pearson.
- **Dinham, J., & Chalk, B. (2018)** It's arts play: *Belonging, being and becoming through the arts*. South Melbourne: Oxford University Press.
- **Gibson, E. J. (1997).** An ecological psychologist's prolegomena for perceptual development: A functional approach. In C. Dent-Read & P. Zukow-Goldring (Eds.), Washington, DC: American Psychological Association.
- **Lowenfield, V. & Brittain, L. (1947).** Creative and mental growth. Macmillan Co. New York. Digitized by the Internet Archive | 2011 national Federation of the Blind (NFB).
- **Kukkonen, T., & Chang-Kredl, S. (2017).** Drawing as social play: Shared meaning-making in young children's collective drawing activities. *International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 1-18.
- **Рауник Кирков, М. (2018).** Методика на ликовно воспитание: Универзитет «Св. Кирил и Методиј», Високошколски учебници COBISS.MK-ID 106102026 ISBN 978-9989-43-401-3
- **Nutbrown, C. (2013).** Conceptualising arts-based learning in the early years. *Research Papers in Education*, 28(2), 239-263.
- **Winner, E., & Hetland, L. (2000).** The Arts in Education: *Evaluating the Evidence for a Causal Link*. *The Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 3-10.
- **Wright, S. (2007).** Young children's meaning-making through drawing and 'telling': *Analogies to filmic textual features*. *Australian Journal of Early Education*, 32(4), 37-48.



# MODULI 7:

ZHVILLIMI POZITIV EMOCIONAL DHE SOCIAL I  
FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA ZHVILLI-  
MORE DHE NEVOJA TË VEÇANTA ARSIMORE

Prof. dr. Natasha Stanojkovska – Trajkovska



## REZULTATET E NXËNIES (KOMPETENCAT):

- Përvetësimi i aftësive për tejkalimin e stereotipeve dhe diskriminimin
- Përvetësimi i njohurive për karakteristikat bazë për zhvillimin social dhe emocional të fëmijëve me vështirësi dhe pengesa në zhvillim
- Përvetësimi i njohurive për të nxitur një klimë inkluzive në klasë
- Përvetësimi i njohurive për komunikim alternativ dhe shtues me fëmijët me aftësi të kufizuara në zhvillim (përdorimi i fotografive për komunikim, krijimi i tregimeve sociale)
- Përvetësimi i njohurive për zhvillimin e aftësive për ndërveprim social
- Zhvillimi i aftësive për përshtatje në hapësirë dhe krijimi një hapësirë miqësore për fëmijët me aftësi të kufizuara
- Përvetësimi e njohurive për zbatimin e teknikave krijuese në punë
- Zhvillimi i aftësive për komunikim dhe bashkëpunim me prindërit

## HYRJE

Që të arrihet mësim efektiv, duhet krijuar mbi të gjitha një mjedis i sigurt, edukativ, i cili do të mbajë vëmendjen dhe do të nxisë interesin e nxënësve. Mësimdhënësi duhet të jetë i sigurt se nxënësit e mësojnë në të vërtetë atë që pritet prej tyre, se arsimimi i tyre kontribuon në përmirësimin e cilësisë së jetës së tyre, arritjen e një ekuilibri midis pavarësisë dhe varësisë, dhe se ata janë të gatshëm të bëjnë jetë të kënaqshme dhe të jenë të kënaqur si qytetarë dhe anëtarët e komunitetit të tyre shoqëror. Kjo vlen për të gjithë nxënësit, si nxënësit me aftësi të kufizuara ashtu edhe ata me zhvillim tipik. Dhjetë deri në pesëmbëdhjetë përqind e popullsisë shkollore janë fëmijë me nevoja të veçanta arsimore. Nevojat e tyre të veçanta janë rezultat i disa faktorëve: ndijor, fizik, intelektual dhe emocional. Nxënësit me nevoja të veçanta arsimore kanë vështirësi në arritjen e

suksesit akademik sipas planprogramit shkollor, kanë vështirësi në përvetësimin e disa aftësive fizike dhe sociale të përshtatshme për kulturën e tyre dhe kanë vështirësi të përjetojnë vetëvlerësim. Nevojat e tyre të veçanta variojnë nga të mëdha në të vogla dhe reflektojnë faktorë fiziologjikë dhe mjedisorë (Mitchell D, 2008).

Nxënësit me nevoja të veçanta arsimore janë:

- Nxënësit me aftësi të kufizuara (nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale, nxënësit me autizëm, nxënësit me shikim të dëmtuar, nxënësit me dëgjim të dëmtuar, nxënësit me çrregullime motorike dhe sëmundje të rënda kronike, nxënësit me probleme të të folurit dhe gjuhësore);
- Nxënës me vështirësi: nxënës me probleme të sjelljes ose probleme emocionale, nxënës me vështirësi specifike në të nxënies (disleksia, disgrafia, diskalkulia, dispraksia);
- Nxënësit me prejardhje të privuar social, kulturor dhe materialisht, nxënësit pa kujdes prindëror, viktimat të dhunës familjare, refugjatë dhe
- Si grup i veçantë ndahen edhe nxënësit të talentuar.



## SUBMODULI 1 KLIMA INKLUZIVE

E drejta për barazi dhe liri nga diskriminimi është një nga të drejtat themelore të njeriut dhe për këtë arsye ndalimi i diskriminimit është përcaktuar në dokumente të shumta ndërkombëtare për mbrojtjen e të drejtave të njeriut dhe është inkorporuar në sistemet e brendshme të shumë vendeve si vlerë themelore e rendit kushtetutor. Diskriminimi është një nga format më të rënda të shkeljeve të të drejtave të njeriut dhe është i pafavorshëm si për individët ashtu edhe për shoqërinë në tërësi.

Kur bëhet fjalë për fëmijët me aftësi të kufizuara, pengesa e komunikimit mbetet një sfidë e madhe që kufizon qajsen në institucionet parashkollore dhe arsimore. Ka mungesë të përkthyesve të gjuhës së shenjave në të gjitha nivelet e arsimit, si dhe literaturë të shtypur në alfabetin Braj ose forma alternative të teknologjisë së informacionit të qashme për personat me shikim të dëmtuar. Një nga sfidat më të mëdha është mundësia e lëvizjes, përkatësisht infrastruktura e paarritshme, duke filluar nga rampat hyrëse dhe ashensorët në shkolla e deri te transporti publik i qashëm.

Një pjesë integrale e edukimit dhe arsimit është promovimi i të drejtës së çdo fëmije dhe familje për t'u përfshirë dhe respektuar në komunitet, të kenë mundësi të marrin pjesë, të punojnë për qëllime të përbashkëta dhe të zhvillojnë potencialin e tyre të plotë dhe për t'i kushtuar vëmendje të veçantë grupeve më të prekura.

Mësimdhënësi dhe edukatori paraqet model që përmes përvojave të përditshme i mëson fëmijët të vlerësojnë dhe respektojnë diversitetin dhe të zhvillojnë aftësi për përfshirje aktive. Ai inkurajon respektimin e nevojave të ndryshme, bashkëpunimin efektiv për qëllimet e përbashkëta, respektimin e interesave dhe nevojave të veçanta të fëmijëve të caktuar në procesin arsimor dhe trajtimin e tyre si individë dhe anëtarë të barabartë të komunitetit dhe shoqërisë në tërësi.

Qëllimi kryesor i krijimit të një mjedisi mësimor inkluziv dhe aktiviteteve të përshtatura për fëmijët me aftësi dhe nevoja të ndryshme arsimore është t'i mundësohet çdo fëmije të arrijë rezultate të larta. Kjo nuk është çështje zgjedhjeje dhe nuk varet nga vullneti i mirë dhe vullneti i mirë i mësimdhënësit. Kjo është një çështje e të drejtave të përcaktuara në dokumentet ligjore (për shembull, UNCRC 1990 dhe Konventa e Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara, 2006).

Kur mësimdhënësi e përpilon planin mësimor dhe vlerësimin, mësimdhënësi duhet të kenë parasysh se të gjithë fëmijët kanë aftësi dhe nevoja arsimore të ndryshme, andaj duhet të gjejnë mënyra që të gjithë fëmijët të përfshihen në të gjitha aktivitetet. Gjithmonë ekzistojnë



dallime mes fëmijëve. Në klasë ka djem dhe vajza; fëmijët me nevoja të veçanta arsimore dhe fëmijët me aftësi më të larta; fëmijët me aftësi të kufizuara dhe nevoja komplekse shëndetësore; fëmijë nga të gjitha kontekstet sociale, familjare, kulturore dhe fetare; fëmijët që ndoshta nuk jetojnë me prindërit e tyre; fëmijë të të gjitha bashkësive etnike; refugjatë ose emigrantë; si dhe fëmijë me prejardhje të ndryshme gjuhësore.

## 1. OBJEKTIVAT: NJOHJE ME TERMET THEMELORE

- Përvetësimi i njohurive rreth stereotipeve dhe diskriminimit në bazë të aftësisë së kufizuar dhe strategjive për përgatitjen e fëmijëve në moshë të re për të pranuar fëmijët me zhvillim atipik
- Përvetësimi i njohurive për zhvillimin social dhe emocional të fëmijët me vështirësi zhvillimore dhe nevoja të veçanta arsimore, devijimi i tyre në raport me fëmijët me zhvillim tipik
- Përvetësimi i njohurive për klimën dhe kulturën inkluzive dhe pranimi i fëmijëve me vështirësi në zhvillim dhe nevoja të veçanta arsimore në moshën fëmijërore të re

**Koha e realizimit:** 1 orë / 60 minuta

**Aktiviteti nr. 1** Anna dhe Andrej-Tregim në dy pjesë

**Aktiviteti nr. 2** DIE model

**Aktiviteti nr. 3** Le të jemi të barabartë

Aktivitetet synojnë të inkurajojnë pjesëmarrësit që të tejkalojnë diskriminimin, stereotipet dhe paragjykimet dhe si model që fëmijët të shprehin ndjenjat e tyre pozitive ndaj fëmijëve me vështirësi në zhvillim dhe nevoja të veçanta arsimore. Pjesëmarrësit duhet të njohin aftësitë e tyre të veçanta dhe të ndikojnë në zhvillimin pozitiv social dhe emocional me pranimin reciprokisht të dy grupet e fëmijëve. Tregimet dhe ilustrimet afirmative tejkalohen përvojat dhe emocionet e kaluara dhe inkurajojnë ndjeshmërinë dhe altruizmin.

Materialet e nevojshme: prezantim, ilustrime që tregojnë fëmijët me nevoja të veçanta arsimore në situata të ndryshme (disa prej tyre inkluzive, ndërsa pjesë me barriera) dhe foto afirmative që tregojnë aftësitë e veçanta të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

## SUBMODULI 2 STRATEGJITË E PUNËS

Ndoshta një nga sfidat më të mëdha me të cilat përballen edukatorët dhe mësime të mëdha është krijimi i një ambienti ideal në klasë dhe paralele që motivon dhe inkurajon nxënësit të mësojnë. Mësime të mëdha duhet të kenë një vetëdije të mirë të zhvilluar për karakteristikat dhe nevojat e të gjithë nxënësve; të përdorë rregullat, procedurat dhe të parashikojë pasojat për të siguruar që të gjithë nxënësve t'u jepet mundësia maksimale për të përmbushur rezultatet bazuar në standarde.

Kur flasim për mjedisin, ne përdorim shprehjen në një kuptim më të gjerë të fjalës duke përfshirë:

- mjedis fizik (material),
- mjedis emocional (i përbërë nga ndjenjat dhe nevojat e nxënësve dhe të mësime të mëdha),
- mjedisi social (i krijuar nëpërmjet marrëdhënieve ndërpersonale ndërmjet nxënësve dhe ndërmjet nxënësve dhe mësime të mëdha), dhe
- mjedisi akademik (i përcaktuar kryesisht në aspektin e pritshmërive dhe diversitetit të të nxënësve për sa i përket njohurive paraprake dhe aftësive të tyre të fituara para fillimit të arsimit).

Rregullimi fizik i klasës ka potencialin të inkurajojë sjelljen e dëshirueshme ose të kontribuojë në sjelljen e keqe të fëmijëve. Mur dhe Glin (Moore and Glynn, 1984), për shembull, zbuluan se vendndodhja e një nxënësit në klasë lidhet me numrin e pyetjeve të parashtruar nga mësime të mëdha; kjo mund të ndikojë në aftësinë e nxënësit që më shpesh të përgjigjet, dhe në këtë mënyrë të mësojë. Gjithashtu Granstrom (Granstrom, 1996) në punimin e tij zbulon se nxënësit në pjesën e fundit të klasës kanë prirje të komunikojnë me të tjerët më shpesh sesa ata që ulen më para, gjë që potencialisht ndikon negativisht në përqendrimin e tyre në detyrën që kanë për punë. Ndryshe nga faktorët e tjerë që mësime të mëdha nuk mund t'i kontrollojë, ndërsa të cilat ndikojnë në sjellje (për shembull, karakteristikat individuale të nxënësve, dinamika sociale), renditja e bankave në klasë është një faktor që zakonisht është nën kontrollin e mësime të mëdha.

Duhet mbajtur mend se pavarësisht se në çfarë renditje do të jetë e bërë hapësira, të gjithë kanë zona të ngjashme të aktivitetit të nxënësve, të cilët janë të përqendruara në qendër të klasës ose më afër mësime të mëdha.

Organizimi i mirë i hapësirës dhe i aktiviteteve nënkupton krijimin e një mjedisi stimulues dhe të këndshëm, të gatshëm për nxënien sociale dhe emocionale të fëmijëve. Për fëmijët me çrregullime motorike dhe fëmijët që përdorin karrige me rrota, sigurohuni që të sigurohet

një mjedis i sigurt për lëvizjen dhe qasje në të gjitha zonat e punës. Kur bëhet fjalë për fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale, çrregullime të spektrit të autizmit ose sindromë hiperaktive, zbatoni strategjitë e mëposhtme:

- Vizualizoni kërkesat
- Ndani detyrën në faza
- Vendosni kartat të ndjekjes së aktiviteteve
- Me situata të panjohura mund ti njihni përmes tregimeve sociale
- Kërkoni mënyra alternative të komunikimit (tabela komunikuese)
- Krijoni një orarë aktiviteteve dhe ditë

## **OBJEKTIVAT:**

- Përvetësimi i njohurive për krijimin e një mjedisit personal të përshtatur për nevojat e veçanta të fëmijëve me aftësi të kufizuara
- Përvetësimi i njohurive dhe kompetencave për strategjitë e punës me fëmijët me aftësi të kufizuara zhvillimore dhe nevoja të veçanta arsimore
- Përvetësimi i njohurive për punën dhe mësimin e strukturuar

**Koha e realizimit:** 1 orë / 60 minuta

### **Aktiviteti nr. 1** Komunikimi alternativ

### **Aktiviteti nr. 2** Tregime sociale

Aktivitetet synojnë të inkurajojnë pjesëmarrësit të krijojnë kënde dhe kushte të qeta për fëmijët që kanë nevojë për një mjedis me më pak stimulim. Pjesëmarrësit do të fitojnë aftësi në përgatitjen e materialeve për komunikim alternativ, kartela për shfaqjen e orarit të aktiviteteve, njohjen dhe shfaqjen e emocioneve dhe vlerësimin e aktiviteteve të realizuara, si dhe krijimi i tregimeve sociale si mjet për tejkalimin e pasigurisë së situatave të panjohura.

**Materialet e nevojshme:** prezantim, karton dhe letër me ngjyra, stilolapsa, ngjyra

## SUBMODULI 3 MBËSHTETJE POZITIVE

Ekzistojnë katër mënyra të sjelljes tek fëmijët me nevoja të veçanta arsimore, veçanërisht te fëmijët që kanë probleme në ndërveprim social: ata aplikojnë injorancë, përsërisin qëllimisht veprimin për të tërhequr vëmendjen, zemërimin dhe tërheqjen në vete. Tantrumi është reagimi emocional dhe fizik i një fëmije ndaj zhgënjimit. Klima gjatë punës është veçanërisht e shqetësuar nga zemërimi. Kur fillon zemërimi (tantrumi), fëmija mbytet nga emocionet dhe nuk mund të shpjegojë shkakun e zemërimit. Çelësi i suksesit është të përqendrohemi në përvojën emocionale të fëmijës, jo në një shpjegim logjik të situatës. Nuk do të merrni përgjigje për pyetjet: Pse je i zemëruar? Çfarë ndodhi? Pse po e bën këtë? Përpiquni të jeni të qetë dhe empatikë ose "hyni në brendësinë e fëmijës" dhe ndjeni empati me të. Ashtu që mund të thoni: Aaa sa i zemëruar je! E shoh që kjo të ka zemëruar (mërzitur) shumë, e di që është e vështirë për ty, e di që të ka zhgënjyer. Gjithmonë afrojuni atyre në një nivel emocional dhe jo në mënyrë racionale. Fëmijët nuk kanë të menduarit logjik të zhvilluar mjaftueshëm, kështu që një qasje emocionale do të ndihmojë. Është më aktive tek ata kur përjetojnë frustrim, pjesa e trurit përgjegjëse për emocionet.

Strategjitë e mëposhtme përdoren për sjellje shoqërore të papranueshme ose agresive:

- Patjetër duhet të jemi këmbëngulës dhe të qëndrueshëm në kërkesat tona.
- Të kemi kujdes që të mos inkurajoni përsëri sjelljen pa dashje.
- Të jemi të përgatitur të pranojmë revoltën e parë.
- Ndërkohë, ne inkurajojmë sjellje alternative.
- Përvetësimi i aftësive për njohjen dhe shfaqjen e emocioneve.
- Shpërblimi strategjik

Fëmijët me aftësi të kufizuara zhvillimore meritojnë lëvdata për realizimin e gjërave në dukje të thjeshta që fëmijët e tjerë mund t'i bëjnë pa shumë përpjekje, si për shembull qëndrimi në vend ose ngritja e dorës përpara se të flasin. Vëmendja pozitive më të vërtet ka një efekt.

Në këtë mënyrë zhvillohet dhe forcohet vetëbesimi dhe vetëvlerësimi, veçanërisht tek ata me ADHD dhe aftësi të kufizuara intelektuale.

Krijoni një skemë shpërblimi me qëllime të sakta dhe të matshme.

Llojet e shpërblimeve: stikera, pikë, kohë shtesë në kompjuter, zgjedhje e pavarur e aktivitetit, kohë e lirë.

Jepni informacion pozitiv në të gjitha fazat e kryerjes së detyrës.

Inkurajoni dhe lavdëroni fëmijën sa herë që ai ose ajo përfundon detyrën.

Përdorni shprehje si: “e bëre mirë këtë”, “ideja jote është e mirë”, “fillove mirë”, “vazhdon më tej”.

Vendosni prioritete, synime realiste, inkurajoni dhe lavdëroni çdo hap përpara, shpallni hapin tjetër, përkujtoni qëllimin.

Përfshirja e prindërve në procesin arsimor të fëmijëve me vështirësi në zhvillim dhe nevoja të veçanta arsimore

Nuk ka asnjë marrëveshje universale se çfarë është përfshirja e prindërve. Mund të ketë shumë forma, nga përfshirja në institucionet parashkollore ose shkollore (ndihma në klasë ose gjatë pushimeve të drekës), deri te puna me fëmijën në shtëpi: leximi, mësimi i këngëve për fëmijë dhe ndihma në detyrat e shtëpisë. Niveli i përfshirjes së prindërve ndryshon. Për shembull: nënat, prindërit e fëmijëve të vegjël, prindërit e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore janë më të përfshirë në edukimin e fëmijës së tyre. Hulumtimet tregojnë se përfshirja e prindërve në procesin edukativo-arsimor mund të çojë në: komunikim më të mirë social dhe përfshirje sociale, arritje të më shumë aftësive jetësore, arritje më të larta akademike, vëmendje më të madhe dhe zvogëlimi i sjelljeve të papranueshme shoqërore, siguri dhe vetëvlerësim më të madh.

## OBJEKTIVAT:

- Përvetësimi i njohurive për mbështetje pozitive, vendosja e kufijve, mbështetje në sjellje
- Përvetësimi i kompetencave për bashkëpunim me prindërit, puna me prindërit e fëmijëve me vështirësi në zhvillim dhe nevoja të veçanta arsimore, puna me prindërit e fëmijëve me zhvillim tipik dhe përfshirja e të dy grupeve të prindërve në të nxënit social dhe emocional në një mjedis inkluziv.

**Koha e realizimit:** 1 orë / 60 minuta

**Aktiviteti nr. 1** Det i qetë

**Aktiviteti nr. 2** Akuariumi

Aktivitetet synojnë të nxisin një humor të këndshëm dhe një mjedis të relaksuar në të cilin pjesëmarrësit do të flasin për ndjenjat e tyre. Akuariumi synon të inkurajojë rikuperimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara zhvillimore dhe nevoja të veçanta arsimore dhe të përfshijë fëmijët bashkëmoshatarë, prindërit e fëmijëve bashkëmoshatarë dhe vetë prindërit në zbulimin e problemeve me të cilat përballen fëmijët, që ti njohin dhe ti tregojnë ndjenjat e tyre, të gjejnë strategjitë më të mira për tejkalimin e sfidave dhe të krijojnë mjedis të këndshëm për nxënie sociale dhe emocionale në fëmijërinë e hershme për të gjithë fëmijët.

**Materialet e nevojshme:** Karriget e vendosura në një rreth, dy prej të cilave do të jenë të lira në mënyrë që pjesëmarrësit të kenë mundësinë të lëvizin, të përfshihen ose të përjashtohen nga diskutimi duke vepruar si prindër, edukatorë/mësimdhënës apo profile të ndryshme ndihmëse (pedagog, psikolog, edukator special dhe rehabilitues).

## LITERATURA:

- Kay Mathieson (2007) Identifying special needs in the early years. London: Paul Chapman Publishing.
- Caroline A. Jones (2004) Supporting inclusion in the early years. New York: Open University Press Maidenhead .
- Collette Drifte (2007) Encouraging Positive Behavior in the Early Years London: SAGE Publications Ltd.
- Liz Hannah (2007) Teaching young children with autistic spectrum disorders to learn, A practical guide for parents and staff in mainstream schools and nurseries. London: The national autistic society.



**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

---