



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development  
and Cooperation SDC



UNITED NATIONS  
ALBANIA



# Edukimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara

2023  
Tetor

Për mësuesit ndihmës në arsimin  
parauniversitar



Leave  
No One  
Behind

Ky publikim u realizua në kuadër të projektit “Edukimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në arsimin parauniversitar”, iniciuar nga Agjencia e Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar, ASCAP dhe mundësuar nga bashkëpunimi me UNDP, përmes Programit të Përbashkët të Kombeve të Bashkuara “Askush të mos mbetet pas/Leave No One Behind” LNB, që mbështetet nga Agjencia Zvicerane për Zhvillim dhe Bashkëpunim (SDC)

### **Grupi i ekspertëve që punoi për përgatitjen e guidës:**

- Dr. Livia Nano, Fakulteti i Shkencave Sociale/ Albanian Social Services Association, Moduli 1
- Dr. Florian Kulla, Psikolog klinik. Pedagog pranë UMB në Arsim special, Moduli 4
- Dr. Majlinda Hala, Pedagoge pranë Universitetit të arteve, Moduli 5
- Dr. Migen Sulaj, Psikologe. Pedagoge e Pedagogjisë së specializuar, Moduli 6
- Silvana Agastra, Mësuese ndihmëse, ZVAP Tiranë, Moduli 2
- Eris Ibërshimi, Universiteti “Aleksandër Xhuvani”, Moduli 3

### **Mbështetën dhe drejtuan procesin e përgatitjes së guidës:**

- Zamira Gjini (Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë)
- Gerti Janaqi (Agjencia e Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar/ASCAP)
- Albana Markja (Agjencia e Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar/ASCAP)

### **Punimi grafik:**

Esion Zgjana (Agjencia e Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar/ASCAP)

© Copyright 2023

Të gjitha të drejtat janë të rezervuara për ASCAP, Tiranë, Shqipëri. Përmbajtja e këtij dokumenti mund të përdoret apo kopjohet lirisht prej mësuesve dhe specialistëve për zhvillim politikash dhe praktikash, por jo për qëllime fitimprurëse, me kusht që çdo riprodhim të shoqërohet me njohjen e Agjencisë së Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar si burim.

## PËRMBJATJA

PËRMBJATJA.....	3
HYRJE .....	7
MODULI I.....	9
VLERËSIMI DHE TRAJTIMI I FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUAR NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR .....	9
II.    PERSONAT ME AFTËSI TË KUFIZUAR INTELEKTUALE .....	10
Kriteret diagnostike të aftësisë së kufizuar intelektuale (sipas DSM-5 APA, 2013).....	10
Identifikimi i personave me aftësi të kufizuar intelektuale / prapambetje mendore .....	10
Vlerësimi i sjelljes së përshtatshme .....	11
Shkallët e shprehjes së aftësisë së kufizuar intelektuale.....	13
Ndërhyrjet për aftësinë e kufizuar intelektuale.....	14
III.    NXËNËSIT QË PARAQESIN ÇRREGULLIME TË VËMENDJES DHE/OSE HIPERAKTIVITET.....	18
Çfarë është ADHD?.....	18
Kriteret diagnostikuese sipas DSM-V .....	19
Metodat e vlerësimit për ADHD.....	19
Karakteristikat sjellore dhe proceset psikologjike të ADHD .....	20
Për një trajtim shumë-planësh .....	21
Terapia bihejvorale .....	21
Ilustrim - Trajnimi i prindërve .....	23
Ilustrim - Trajnimi i fëmijës .....	24
Ilustrim - Trajnimi i mësuesve.....	24
IV.    NXËNËSIT QË PARAQESIN VËSHTIRËSI / AFTËSI TË KUFIZUAR NË TË NXËNË .....	28
Vështirësi në të folurit gojor dhe të shkruarit .....	32
Vështirësi në lëvizjet fine dhe grose .....	33
Probleme të perceptimit dëgjimor .....	33
Vështirësi në ndjekjen e sekuencave, në abstragim dhe organizim .....	34
Probleme të perceptimit viziv.....	35

Vështirësi në kujtesën afat-shkurtër dhe afat-gjatë.....	36
<b>V. CRREGULLIMI I SPEKTRIT TË AUTIZMIT.....</b>	<b>38</b>
Identifikimi .....	38
Karakteristikat psikologjike dhe sjellore .....	39
Konsiderata që lidhen me edukimin dhe trajtimin e fëmijëve me çrregullim të spektrit të autizmit .....	41
Pikat e forta të fëmijëve me çrregullim të spektrit të autizmit .....	42
<b>VI. NXËNËSIT QË PARAQESIN PROBLEME ME DËGJIMIN.....</b>	<b>44</b>
Identifikimi dhe vlerësimi .....	44
Të dhëna për vështirësitë e mundshme dëgjimore .....	46
Karakteristikat cilësore të fëmijëve me problem me dëgjimin.....	47
Disa konsiderata mbi mbështetjen e fëmijëve me probleme me dëgjimin.....	48
<b>VII. NXËNËSIT ME VËSHTIRËSI NË SHIKIM.....</b>	<b>51</b>
Shenja për vështirësitë vizuale potenciale .....	51
Përshtatje të veçanta për nxënësit e verbër.....	54
Përshtatje të veçanta për studentët me shikim të dobët.....	55
<b>VIII. NXËNËSIT ME NEVOJA SJELLORE, EMOCIONALE DHE SOCIALE.....</b>	<b>60</b>
Çfarë lloj sjelljesh problematike mund të shihen në klasë?.....	60
Shprehje që duhet tu mësohen nxënësve që komunikojnë në mënyrë të papërshtatshme .....	62
Disa ide për të mbështetur fëmijët që kanë vështirësi emocionale dhe sjellore .....	63
<b>MODULI 2.....</b>	<b>67</b>
<b>STRATEGJI DHE PROTOKOLLE TË PËRDORURA NGA MËSUESIT NDIHMËS .....</b>	<b>67</b>
<b>IX. HYRJE.....</b>	<b>68</b>
<b>X. STRATEGJI TË MËSIMDHËNIES PËR FËMIJËT MË NEVOJA TË VEÇANTA.....</b>	<b>69</b>
Karakteristikat e të nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale .....	69
Qasje mësimore për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale .....	73
Strategjitë për uljen e sjelljes jo të përshtatshme .....	81
<b>XI. ORGANIZIMI I PUNËS SË MËSUESIT NDIHMËS.....</b>	<b>87</b>

Detyrat dhe përgjegjësitë e mësuesit ndihmës: .....	87
Prindërit - faktor i rëndësishëm i procesit .....	88
Sugjerime për realizimin e PEI efektiv. ....	89
<b>XII. PROTOKOLLE TË PËRDORURA NGA MËSUESIT NDIHMËS.....</b>	<b>92</b>
Aktiviteti - si stimulim i aftësive të fëmijëve.....	92
Cikli i analizës së problemit.....	93
Modele të protokolleve .....	94
<b>MODULI 3.....</b>	<b>120</b>
<b>MËSUESIT NDIHMËS DHE BASHKËPUNIMI ME PRINDËRIT E FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUAR .....</b>	<b>120</b>
<b>XIII. LEGJISLACIONI - PRINDËRIT DHE MËSUESIT NDIHMËS.....</b>	<b>121</b>
<b>II. SFIDAT DHE BARRIERAT E PRINDËRVE ME FËMIJË ME AFTËSI TË KUFIZUAR. ROLI I MËSUESIT NDIHMËS.....</b>	<b>124</b>
<b>III. STRATEGJITË EFKETIVE, ÇELSI I SUKSESIT .....</b>	<b>130</b>
Koha e pandemisë dhe mësimi në distancë.....	137
<b>MODULI 4.....</b>	<b>144</b>
<b>ETIKA NË PROCESIN E MBËSHTETJES SË ZHVILLIMIT TË FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA.....</b>	<b>144</b>
<b>I. Hyrje .....</b>	<b>145</b>
<b>II. Sfondi, bazat teorike për etikën profesionale në mbështetjen e nxënësve me aftësi të kufizuara dhe nevoja për këtë modul .....</b>	<b>145</b>
<b>III. Përgjegjësitë e mësuesit dhe etika profesionale në mbështetjen e AK.....</b>	<b>146</b>
<b>IV. Cilat janë elementët dhe karakteristikat e klasave që bazohen te etika për nxënësit me AK?.....</b>	<b>148</b>
<b>V. Dilemat etike në punën me nxënësit me aftësi të kufizuara.....</b>	<b>149</b>
<b>VI. Dilemat dhe sfidat etike në klasë në mbështetjen e nxënësve me aftësi të kufizuara .....</b>	<b>150</b>
<b>VII. Situata që kërkojnë kurajo etike në dilemat etike.....</b>	<b>152</b>
<b>VIII. Veprimtari praktike .....</b>	<b>155</b>
<b>IX. Test.....</b>	<b>158</b>
<b>MODULI 5.....</b>	<b>161</b>
<b>ARTET SI TERAPI EFKETIVE PËR ZHVILLIMIN EMOCIONAL, INTELEKTUAL DHE FIZIK TË FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA .....</b>	<b>161</b>
<b>I. Hyrje.....</b>	<b>161</b>

II. Arti pamor dhe muzika, njohja me elementet dhe parimet, mënyrë komunikimi përmes aktiviteteve në përmirësimin e sjelljeve të fëmijëve me aftësi të kufizuara.....	162
Arti.....	162
Muzika.....	166
Muzikaliteti dhe njeriu.....	166
Terapia muzikore.....	169
III. Njohja e teknikave artistike dhe aktiviteteve muzikore bazë për veprimtari të ndryshme të mësuesit ndihmës me fëmijët me aftësi të kufizuara.....	173
IV. Katër tipet e reagimit ndaj muzikës, muzikaliteti dhe komponentët kryesorë në zhvillimin e ndjeshmërisë muzikore.....	178
V. Zhvillimi i aftësive artistike sipas stadeve të zhvillimit.....	179
Stadi manipulues (mosha 2-5 vjeç).....	179
Periudha e krijimit të simboleve (6 – 9 vjeç).....	181
VI. Instrumentet e perkusionit (Orf) dhe aktivitete konkrete në funksion të veprimtarive me fëmijë me aftësi të kufizuara.....	186
Përdorimet e instrumenteve.....	189
MODULI 6.....	192
VLERËSIMI DHE TRAJTIMI I FËMIJËVE NË SPEKTRIN E ÇRREGULLIMEVE AUTIKE NË KLASA TË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR.....	192
I. Kuptimi i çrregullimeve të spektrit autik (ÇSA).....	193
Karakteristikat e ÇSA-së.....	193
Sfidat më të shpeshta me të cilat përballen nxënësit me ÇSA në mjediset e klasës.....	195
II. Strategjitë për të mbështetur nxënësit me ÇSA.....	196
III. Strategjitë efektive të komunikimit.....	196
Kuptimi i mënyrave sesi komunikojnë fëmijët me ÇSA.....	196
IV. Përmbledhje.....	200
Përdorimi i ndihmës vizuale për të mbështetur komunikimin.....	200
V. Menaxhimi i sjelljes.....	202
Kuptimi i shkaqeve të sjelljeve sfiduese të fëmijët me ÇSA.....	202
VI. Përmbledhje.....	205
VII. Përdorimi i përforsuesit pozitiv për të inkurajuar sjelljet pozitive.....	206

## HYRJE

Përpjekjet për të mbështetur arsimin gjithpërfshirës dhe veçanërisht integrimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme vazhdojnë dhe kanë shënuar një prioritet të dukshëm në punën e institucioneve arsimore. Por, detyra është e vështirë. Na duhet të ballafaqohemi sistematikisht me sfidat që ky fenomen përball dhe të identifikojmë strategji të plota për të ndërhyrë dhe mbështetur edukimin dhe zhvillimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara.

Guida “Edukimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara, për mësuesit ndihmës në arsimin parauniversitar” vjen si material burimor që synon tu vijë në ndihmë mësuesve ndihmës, duke ofruar metodologji dhe praktika që përdoren për të nxitur efektivitetin në procesin e edukimit dhe zhvillimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Ajo tenton të mbështesë procesin e zhvillimit profesional të mësuesve ndihmës për fëmijët me aftësi të kufizuara me synim ngritjen e kapaciteteve të tyre dhe nxitjen e aftësive të tyre profesionale.

Përdorues të drejtpërdrejtë të kësaj guide janë mësuesit ndihmës në arsimin parauniversitar. Por materiali i ofruar mund të shfrytëzohet dhe konsultohet edhe nga mësuesit e klasës, drejtuesit e shkollave, specialistë të DRAP-eve dhe ZVAP-ve si dhe prindërit. Shpresojmë që guida të ndihmojë mësuesit ndihmës në sistem dhe institucionet arsimore të planifikojnë ndërhyrje, të cilat ndihmojnë në edukimin dhe zhvillimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara.

# MODULI I

## VLERËSIMI DHE TRAJTIMI I FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUAR NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR





## MODULI I

### VLERËSIMI DHE TRAJTIMI I FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUAR NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR

**Titulli i modulit:** Vlerësimi dhe trajtimi i fëmijëve me nevoja të veçanta në arsimin parauniversitar

**Numri i orëve të modulit të trajnimit:** 18 orë (9 orë trajnim i drejtpërdrejtë + 9 orë studim i literaturës, materialit përkatës dhe detyra në kuadër të zbërthimit të këtij moduli)

**Numri i seanceve:** 7 seanca

Tema e çdo seance:

**Seanca 1:** Personat me aftësi të kufizuara intelektuale

**Seanca 2:** Nxënësit që paraqesin çrregullime të vëmendjes dhe/ose hiperaktivitet

**Seanca 3:** Nxënësit që paraqesin vështirësi në të nxënë




**Seanca 4:** Çrregullimi i spektrit të autizmit

**Seanca 5:** Nxënësit që nuk dëgjojnë apo ndryshe nxënësit që mësojnë të flasin

**Seanca 6:** Në botën e të verbërve apo fëmijët që mësojnë të orientohen në hapësirë






**Seanca 7:** Nxënësit me nevoja sjellore, emocionale dhe sociale

#### Përfituesit nga trajnimi

-  Drejtuesit e rrjeteve profesionale të mësuesve ndihmës
-  Mësuesit ndihmës në arsimin parauniversitar
-  Mësuesi në arsimin bazë që angazhohen në edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara Specialistë të DAR/ZA-ve që angazhohen me çështjet e gjithëpërfshirjes

#### Rezultatet e pritshme

Pjesëmarrësi në trajnim:

-  identifikon llojet e aftësive të kufizuara që ndeshen në arsimin parauniversitar;
-  dallon dhe analizon karakteristika bazë psikologjike dhe sjellore të llojeve të ndryshme të paftësive;
-  analizon konsiderata që lidhen me edukimin dhe trajtimin nga punonjësit arsimorë të aftësisë së kufizuara;
-  Identifikon dhe analizon fushat e mbështetjes dhe qëllimet për fëmijët sipas llojeve të aftësisë së kufizuara;
-  demonstroi ide dhe strategji të vlefshme në favor të trajtimit të aftësive të kufizuara të ndryshme.

#### Përshkrimi i përmbajtjes

## II. PERSONAT ME AFTËSI TË KUFIZUAR INTELEKTUALE

Në manualin diagnostik DSM-5 të botuar nga Shoqata Amerikane e Psikiatrisë (APA) në 2013, termi “prapambetje mendore” zëvendësohet me termin “paaftësitë intelektuale”.

*Përkufizimi i aftësisë së kufizuar intelektuale:* është një aftësi e kufizuar që karakterizohet nga kufizime në dy fusha kryesore:

- a) Funkcionimi intelektual (shpesh i njohur edhe termin “inteligjenca”) i referohet kapaciteti mendor për të mësuar, arsyetuar, zgjidhur problemet etj. Një nga mënyrat për të matur funksionimin intelektual është nëpërmjet testeve të inteligjencës, pra përcaktimit të KI (personat me KI baras ose më të vogël se 70).
- b) Sjellja përshtatëse (është tërësia e shprehive konceptuale, sociale dhe praktike të cilat mësohen dhe manifestojnë gjatë jetës së përditshme).

### Kriteret diagnostike të aftësisë së kufizuar intelektuale (sipas DSM-5 APA, 2013)

Që një fëmijë të diagnostikohet me paaftësi intelektuale duhet të plotësohen kriteret më poshtë (DSM-5 APA, 2013):






- a) Deficite të funksionimit intelektual;
- b) Deficite në sjelljen përshtatëse;
- c) Këto deficite/kufizime duhet të shfaqen gjatë periudhës së zhvillimit, pra gjatë fëmijërisë ose adoleshencës.

### Identifikimi i personave me aftësi të kufizuar intelektuale / prapambetje mendore

Për këtë nevojitet të realizohet vlerësimi i këtyre dy aspekteve: 1) aftësive kognitive/intelektuale dhe 2) sjellja e përshtatshme.

#### *Vlerësimi i aftësisë kognitive/intelektuale*



Ka të bëj me vlerësimin e kapacitetit të përgjithshëm mendor dhe më konkretisht kjo përfshin:

-  Arsyetimin
-  Zgjidhjen e problemeve
-  Të menduarin abstrakt
-  Të kuptuarin
-  Të mësuarit nga eksperiencia

Përfaqësohen fare mirë nga pikët e mara në testet e inteligjencës – duke përdorur instrumentet përkatës që e masin këtë aspekt. Ka shumë teste inteligjence, ndër më të përdorshmit për fëmijët e grupmoshës 6-16 vjeç është WISC-V (Wechsler, 2014). Ky test jep të dhëna mbi: vlerën e përgjithshme të KI; si edhe vlera specifike për këto pesë fusha: indeksi i të kuptuarit verbal; indeksi vizualo-spacial, indeksi i arsytimit fluid, indeksi i memories së punës dhe indeksi i shpejtësisë së procesimit të informacionit. Krahasuar me shumë teste inteligjence, WISC-V konsiderohet ndër më të vlefshmit (*instrumenti më i mirë që është i supezur të matit*).

## Vlerësimi i sjelljes së përshtatshme




Ky aspekt është shtuar me qëllim inkurajimin e të parit të individit me syrin e rehabilitimit dhe vlerësimit rekomandues se sa thjesht vendosje diagnoze/klasifikimi/etiketimi. Nuk ka një përkufizim që pranohet universalisht për sjelljen përshtatëse, por dy koncepte janë të lidhura ngushtë me të:

-  Inteligjenca sociale (të kuptuarit & interpretimi i njerëzve dhe ndërveprimeve sociale).
-  Inteligjenca praktike (aftësia për të zgjidhur gjërat e jetës së përditshme: përgatitja e ushqimit, veshja etj.).




Vlerësimi i sjelljes së përshtatur fokusohet në dy çështje kryesore:

- a)** shkallën në të cilën individët janë të aftë të funksionojnë dhe mbajnë veten në mënyrë të pavarur;
- b)** shkallën në të cilën plotësojnë në mënyrë të kënaqshme kërkesat e imponuara kulturalisht të përgjegjësisë personale dhe sociale.

Vlerësimi i sjelljes së përshtatshme është një proces i vështirë kjo për këto arsye kryesore:

-  Sjellja e përshtatshme nuk është e pavarur nga inteligjenca;
-  Një sjellje e përshtatshme në një moshë të caktuar mund të mos jetë e përshtatshme në një moshë tjetër;
-  Ajo se çfarë përbën një sjellje të përshtatshme – varion nga kultura, mosha etj.

Vlerësimi i sjelljes së përshtatshme fokusohet në vlerësimin e këtyre shprehive:

-  Shprehitë konceptuale: gjuha dhe aftësia për të lexuar, kuptimi i koncepteve të tilla si paratë, koha, numri etj.
-  Shprehitë sociale – shprehitë ndërpersonale, përgjegjësitë sociale, vet-vlerësimi, aftësia për të zgjidhur problem, aftësia për të ndjekur dhe bindur rregullave etj.
-  Shprehitë praktike – aktivitete të jetës së përditshme, kujdesi personal, rutina, përdorimi i parave, telefonit, transportit, shprehi okupacionale etj.

Ka shumë instrumente që masin sjelljen e përshtatshme. Një ndër më të përdorshmit është Vineland II Adaptive Behavior Scales (Sparroë, Cicchetti, & Balla, 2005). Mund të përdoret për individët nga lindja deri në 90 vjeç. Ky instrument ekziston në tre versione (I ploti, i vëzhguar, i klasës). Katër fusha kryesore që vlerësohen janë – komunikimi, jetesa e përditshme, socializimit, shprehjet motorike; Gjithashtu ka edhe një sektor të veçantë që mbulon fushën e sjelljeve të keqpërshtatura.

### **Sjellja përshtatëse e personave me aftësi të kufizuar intelektuale sipas nivelit të zhvillimit**

#### **Periodha zhvillimore**

Mosha parashkollore: Nga lindja deri në 5 vjeç  
 Mosha e shkollës: 6 deri 21 vjeç  
 Të rritur: mbi 21 vjeç

<b>I lehtë</b>	Mund të zhvillojë aftësitë sociale dhe të komunikimit; koordinim i lehtë motor; aftësia e kufizuar nuk diagnostikohet shpesh deri në moshën shkollore.	Mund të mësojë deri në nivelin e klasës së gjashtë; ka nevojë për edukim special, veçanërisht rreth shkollës së mesme; mund të mësojë aftësitë e duhura sociale.	Mund të fitojë aftësi sociale dhe profesionale me arsimin dhe trajtimin e duhur; mund të mësojë dhe të jetojë në mënyrë të pavarur.
<b>Mesatar</b>	Mund të flasë ose të mësojë të komunikojë; ndërgjegjësim i dobët social; zhvillim motor i mirë; mund të përfitojë nga trajtimi për vetë-ndihmën; mund të menaxhohet me mbikëqyrje.	Mund të mësojë rreth nivelit të klasës së katërt; mund të mësojë aftësi të thjeshta shëndetësore dhe të sigurisë; ka nevojë për mbështetje në shtëpi dhe në komunitet për të marrë pjesë plotësisht dhe mund të mësojë të udhëtojë vetëm në vende të njohura.	Mund të kontribuojë në vetëpërkrahjen duke kryer punë të pakualifikuara ose gjysmë të kualifikuara nën kushte të mbrojtura; ka nevojë për mbikëqyrje dhe udhëzime në shtëpi nga familjarët ose shërbimet mbështetëse.
<b>I rëndë</b>	Zhvillim motor i varfër; e folur minimale; i paaftë për të përfituar nga trajnimi në aftësitë e vetëndihmës; pak ose aspak aftësi komunikimi.	Mund të mësojë të flasë ose të komunikojë; mund të mësojë zakone të thjeshta, por nuk mund të mësojë aftësitë funksionale akademike.	Mund të kontribuojë pjesërisht në mbështetjen e vetës nën mbikëqyrje të plotë; mund të zhvillojë aftësi të vetë-mbrojtjes në nivel minimal në një mjedis të kontrolluar.
<b>I thellë</b>	Jashtëzakonisht i	I njëjti zhvillim motor;	Mund të arrijë një zhvillim

kufizuar në zhvillimin motorik dhe atë njohës; ka nevojë për kujdes dhe mbikëqyrje gjatë gjithë kohës.	aftësi të kufizuara të komunikimit; nuk mund të përfitojë nga aftësitë e vetë-ndihmës si dhe aftësitë funksionale akademike; ka nevojë për kujdes të plotë.	motor dhe komunikues deri diku; plotësisht i paaftë në mirë-mbajtjen e vetes; ka nevojë për kujdes dhe mbikëqyrje të plotë.
--	---	---

### **Shkallët e shprehjes së aftësisë së kufizuar intelektuale**

Në varësi të shkallës së aftësisë së kufizuara intelektuale, dallojmë: a) aftësi e kufizuar intelektuale të thellë, b) aftësi e kufizuar intelektuale e rëndë ; c) aftësi e kufizuar intelektuale e mesme dhe c) aftësi e kufizuar intelektuale të lehtë.

#### **Aftësi e kufizuar *intelektuale e thellë:***

Koeficienti i Inteligjencës (KI) është nën 20. Përbëjnë 1% të totalit të personave me aftësi të kufizuar intelektuale. Karakterizohen nga një aftësi të kufizuar shumë e rëndë dhe vetkujdesje shumë e ulët. Ndeshim edhe çrregullime të tjera të zhvillimit që komplikojnë gjendjen e tyre. Identifikohet që në fëmijëri. Në moshë parashkollore mund të funksionoj si një 1 vjeçar. Rreth moshës 10 vjeç manifeston shprehi të pakta të vet-kujdesit, por përsëri ka nevojë për asistencë. Komunikimi realizohet nëpërmjet gjesteve. Arrin të njohë persona familjar. Moshë mendore varion nga 0-4 vjeç.

#### **Aftësi e kufizuar *intelektuale e rëndë:***

Koeficienti i Inteligjencës (KI) është nga 35-20. Përbëjnë 7% të aftësisë së kufizuar intelektuale. Karakterizohen nga aftësi sociale të kufizuara. Aftësohen të kontrollojnë disi veten, kërkojnë mbikëqyrje të afërt dhe më shumë ndihmë praktike. Supervizim i vazhdueshëm nevojitet edhe për çdo detyrë të natyrës okupacionale. Identifikohet gjatë periudhës nga foshnjëria deri në 2 vjeç.

Shpesh bashkekziston me anomali të tjera biologjike. Paraqesin një risk të rritur për çrregullime motorike dhe epilepsi. Rreth moshës 12 vjeç mund të përdorin fraza me 2-3 fjalë. Moshë mendore mund të jetë rreth 4-6 vjeç.

### **Aftësi të kufizuar *intelektuale e moderuar:***

Koeficienti i Inteligjencës (KI) në këto raste shkon nga 50-35. Ata përbëjnë 12% të të gjithë personave që paraqesin aftësi të kufizuar intelektuale. Shumica mund të kryejnë disa aktivitete në formë të pavarur. Përfitojnë një arsimim minimal dhe kanë nevojë për aktivizim në veprimtari praktike dhe mbikëqyrje të veçantë. Vonesa më të dukshme dhe të qëndrueshme në arritjet kryesore moshore. Në momentin e hyrjes në shkollë mund të komunikojë duke përdorur fjalë të vetme ose gjeste. Qëllimi i punës është të mësoarit e gjuhës funksionale. Shprehitë e vet-kujdesit në moshën e hyrjes në shkollë mund të variojnë nga 2-3 vjeç. Rreth moshës 14 vjeç: shprehi të vet-kujdesit, të bëjnë bashkëbisedime të thjeshta, ndërveprime sociale bashkëpunuese. Mosha mendore është 6-8 vjeç. Punësitë okupacionale kufizohen vetëm në punë që nuk kërkojnë aftësi/shprehi të veçanta dhe nevojitet supervizionim/asistencë.


























### **Aftësi të kufizuar *intelektuale e lehtë:***





























Në këtë nivel përfshihen të gjithë ata që vlerësohen me një koeficient inteligjence (KI) nga 70 – 50. Ata përbëjnë 80% të personave që paraqesin aftësi të kufizuar intelektuale. Ata mësojnë me një ritëm të avashtë. Me pak përkujdesje dhe ndihmë konkrete arrijnë të arsimohen deri në nivelin e njohurive dhe shprehive që parashikon klasa IV-V e shkollës së zakonshme, të integrohen kënaqshëm në jetën praktike dhe shoqërore. Disa nga ata mund të kenë nevojë për shërbime shëndetësore. Vonesa të vogla vihen re gjatë periudhës parashkollore. Arrijnë të përdorin fjali me 2-3 fjalë në klasat e shkollës fillore. Vihen re përmirësime në gjuhën ekspresive me kohën. Shprehitë e të lexuarit dhe matematika mund të arrijnë në nivelin e klasës I-V. Interesat sociale janë në raport me ato të bashkëmoshatarëve. Mosha mendore varion nga 8-11 vjeç

### **Ndërhyrjet për aftësinë e kufizuar intelektuale**

Pasi vendoset diagnoza për aftësinë e kufizuar intelektuale, duhet të zhvillohen disa rekomandime që marrin në konsideratë anët e forta dhe të dobëta të fëmijës si dhe mbështetjen për të cilën fëmija ka nevojë. Shërbimet për fëmijët me aftësi të kufizuar intelektuale mund të fillojnë menjëherë pas lindjes ose gjatë viteve të para të shkollës, duke vazhduar gjatë gjithë periudhës zhvillimore deri në moshën e rritur. Shërbimet e ndërhyrjes së hershme, tepër të rëndësishme këto, përfshijnë shërbime psikologjike dhe sociale, terapi gjuhësore dhe shërbime të terapive okupacionale dhe fizike, si dhe shërbime të kujdesit mjekësor dhe dentar. Gjithashtu, përfshin programe të edukimit special dhe programe mbështetëse në shtëpi si edhe shërbime të transportit nëse është e nevojshme. Individët me aftësi të kufizuar intelektuale kanë nevoja të ndryshme, respektivisht ata kanë nevojë për një gamë të gjerë shërbimesh dhe përkrahjesh (Kaiser& McIntyre, 2010).







Shërbimet e ofruara për fëmijët me aftësi të kufizuar intelektuale mund të përmirësojnë cilësinë e tyre të jetës gjatë periudhës së tyre zhvillimore si dhe gjatë moshës madhore (AAID, 2010). Tabela më poshtë tregon qëllimet kryesore që lidhen me secilën zonë mbështetëse për individët me aftësi të kufizuar intelektuale.

<b>Fushat e Mbështetjes dhe Qëllimet për Individët me Aftësi të Kufizuar Intelektuale</b>	
<b>Fushat e mbështetjes</b>	<b>Qëllimet</b>
Aktivitetet e zhvillimit	<ul style="list-style-type: none"> <li> Zhvillimi i shkathtësive të koordinimit sy-dorë, motorikës fine dhe asaj grose</li> <li> Përdorimi i fjalëve dhe imazheve për të përfaqësuar botën, si dhe logjikës rreth ngjarjeve konkrete</li> <li> Besimin dhe angazhimin në aktivitetet autonome, si dhe në marrjen e iniciativave.</li> </ul>
Aktivitetet e mësimi dhe edukimit	<ul style="list-style-type: none"> <li> Bashkëveprimi me trajnerët, mësuesit, nxënësit e të tjerë</li> <li> Pjesëmarrje në ndërmarrjen e vendimeve për trajnimin dhe aktivitetet mësimore</li> <li> Zhvillimin e strategjive për zgjidhjen e problemeve</li> <li> Përdorimin e pajisjeve teknike</li> <li> Leximin e “shenjave” dhe angazhimin në aktivitete të tjera funksionale</li> <li> Zhvillimin e aftësive për të vendosur vet</li> </ul>
Aktivitetet jetësore në shtëpi	<ul style="list-style-type: none"> <li> Të përdorë tualetin</li> <li> Të pastrojë dhe të kujdeset për rrobat</li> <li> Të përgatisë ushqimin</li> <li> Të zhvillojë aftësitë e mirëmbajtjes së shtëpisë</li> <li> Të vishet</li> <li> Të lahet dhe të ruajë higjienën personale</li> <li> Të përdorë në shtëpi pajisjet shtëpiake</li> <li> Të merret me aktivitete gjatë kohës së lirë në shtëpi</li> </ul>
Aktivitetet e jetës në komunitet	<ul style="list-style-type: none"> <li> Të përdorë transportin publik</li> <li> Të vizitojë miqtë dhe familjarët</li> <li> Të bëjë pazar</li> <li> Të bashkëveprojë me pjesëtarët në komunitet</li> <li> Të përdorë vendet publike</li> </ul>
Aktivitetet e punësimit	<ul style="list-style-type: none"> <li> Të mësojë një aktivitet specifik në punë</li> <li> Të bashkëveprojë me kolegët dhe mbikëqyrësit</li> <li> Të kryejë detyrat e lidhura me punën shpejt dhe mirë</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li> Të përshtatet me ndryshimet në detyrat e punës</li> <li> Të mësojë sesi të marrë ndihmë në një moment të vështirë</li> </ul>
<b>Aktivitetet e shëndetit dhe sigurisë</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Të marrë shërbime shëndetësore</li> <li> Të marrë medikamentet</li> <li> Të komunikojë me ofruesit e shërbimit shëndetësor</li> <li> Të mësojë sesi të përdorë shërbimet e emergjencës</li> <li> Të ruajë një dietë ushqimore</li> <li> Të ruajë shëndetin fizik, mendor si dhe atë emocional</li> </ul>
<b>Aktivitetet e sjelljes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Të zhvillojë aftësi ose sjellje specifike</li> <li> Të marrë vendime</li> <li> Të ketë akses dhe të marrë shërbime të shëndetit mendor</li> <li> Të ketë akses dhe të marrë në shërbimet e abuzimit me substancat narkotike</li> <li> Të përfshijë preferencat personale në aktivitetin e jetës së përditëshme</li> <li> Të ketë sjellje shoqërore të përshtatshme në publik</li> <li> Të kontrollojë zemërimin dhe agresivitetin</li> </ul>
<b>Aktivitetet sociale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Të socializohet brenda familjes</li> <li> Të marrë vendime seksuale të përshtatshme</li> <li> Të socializohet jashtë familjes</li> <li> Të krijojë dhe të mbajë shoqëri (shokë)</li> <li> Të komunikojë me të tjerët për nevojat personale</li> <li> Të krijojë lidhje apo marrëdhënie intime</li> <li> Të ofrojë ndihmë tek të tjerët</li> </ul>
<b>Mbrojtja dhe aktivitetet avokimit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Të mbrojnë veten dhe të tjerët</li> <li> Të menaxhojnë paratë dhe financat personale</li> <li> Të ushtrojnë të drejtat dhe përgjegjësitë ligjore</li> <li> Të përfshihet dhe të marrë pjesë në vetë-mbrojtjen dhe organizata mbështetëse</li> <li> Të marrë shërbime ligjore</li> <li> Të përdorë një bankë duke përfshirë dhe marrjen e depozitave</li> </ul>



## Veprimtari praktike

-  Pas trajtimit me pjesëmarrësit në trajnim të çështjeve të trajtuara më sipër që lidhen me aftësinë e kufizuar intelektuale, ftohen të sjellin raste nga klasat dhe shkollat ku punojnë të fëmijëve të identifikuar apo vlerësuar me këtë lloj aftësie të kufizuar. Inkurajohen të sjellin sa më shumë raste edhe kur janë të dyshuara apo të pavlerësuara nga specialistë të fushës.
-  Nga drejtuesi i seancës dallohet një apo dy raste si më të spikatura apo më të dallueshme për nga veçoritë si aftësi e kufizuar intelektuale.
-  Nga secili pjesëmarrës në takim kërkohet që për rreth 5 – 7 minuta të identifikojë ide apo strategji që do të ndërmerre për të përmirësuar dhe mbështetur edukimin e fëmijës me aftësi të kufizuar intelektuale të rastit të marrë në studim. Për këtë mund ti referohet tabelës “Fushat e Mbështetjes dhe Qëllimet për Individët me aftësi të kufizuar Intelektuale” e cila mund të jetë ofruar si fletë pune për pjesëmarrësit.
-  Më pas, pjesëmarrësit diskutojnë në grup idetë e tyre dhe bien dakord, si grup, për një strategji të caktuar. Ky diskutim zgjat 15 – 20 minuta.
-  Grupet prezantojnë punën e tyre.
-  Mund të kërkohet që pjesëmarrësit në takim ta vazhdojnë këtë detyrë deri në takimin e ardhëm të rrjetit profesional për të pasur ide më të menduara dhe të provuara në kushtet e klasës.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### III. NXËNËSIT QË PARAQESIN ÇRREGULLIME TË VËMENDJES DHE/OSE HIPERAKTIVITET

#### Çfarë është ADHD?

Sipas DSM-V (2013) kemi tre lloje të ADHD: 1) tipi i dominuar nga mungesa e vëmendjes; 2) tipi i dominuar nga hiperaktiviteti & impulsiviteti, dhe 3) tipi i kombinuar.





Mungesa e vëmendjes	Hiperaktiviteti - Impulsiviteti
<p>Shpërqendrohen shumë lehtë, humbasin detajet, harrojnë gjërat dhe kalojnë shpesh nga një gjë në tjetrën.</p> <p>Vështirësi për të qenë i përqendruar në një detyrë.</p> <p>Mërziten më një gjë menjëherë pas pak minutash.</p> <p>Kanë vështirësi të përqendrojnë vëmendjen në organizimin dhe përfundimin e një detyre; ose në të mësuarit e diçkaje.</p> <p>Duket sikur nuk të dëgjon kur i flet në mënyrë direkte.</p> <p>Nuk ndjek instruksionet që i jepen dhe nuk arrin të përfundojë detyrat që i caktohen.</p> <p>Shpesh humbet gjërat që ju duhen.</p> <p>Shpërqendrohet shumë lehtë.</p> <p>Duket që shpesh është natyrë “harraqe” dhe që ëndërron me sy hapur.</p>	<p><u>Hiperaktiviteti</u></p> <p>Lëviz duart, këmbët, lëviz shumë në karrige.</p> <p>Shpesh çohet / lëviz nga vendi në klasë apo diku tjetër.</p> <p>Shpesh vrapon, ngjit, kapërcen, prek çdo gjë.</p> <p>Shpesh ka vështirësi për të lozur apo për tu angazhuar i qetë në aktivitete.</p> <p>Flet pa fund, duket sikur është si i “kurdisur”.</p> <p><u>Impulsiviteti</u></p> <p>I paduruar.</p> <p>Shpërthen në komente pa vend, tregon emocionet pa kufizim dhe vepron pa marrë parasysh pasojat.</p> <p>Shpesh jep përgjigje pa arritur që pyetja të përfundojë.</p> <p>Ka vështirësi të pres radhën.</p> <p>Ndërpret, bezdis të tjerët.</p>

## Kriteret diagnostikuese sipas DSM-V









- A.** 6 ose më shumë nga simptomat e përmendura për 6 muaj ose më shumë ose në kategorinë e mungesës së vëmendjes ose në kategorinë e hiperaktivitetit - impulsivitetit. Nëse kemi simptoma nga të dy kategoritë atëherë jepet një diagnozë e tipit të kombinuar.
- B.** Një prej simptomave duhet të jetë prezentë para moshës 12 vjeç.
- C.** Disa probleme si pasojë e simptomave janë prezentë në dy ose më shumë kontekste/vende (shtëpi, shkollë).
- D.** Duhet të ketë evidenca të qarta në lidhje me dëmtime në fushën sociale, akademike/okupacionale.
- E.** Simptomat nuk kanë të bëjnë apo nuk janë pjesë e ndonjë çrregullimi tjetër mendor.

## Metodat e vlerësimit për ADHD

Katër metoda kryesore vlerësimi për të përcaktuar ADHD:

-  Ekzaminime mjekësore;
-  Intervistë klinike me prindin & fëmijën;
-  Shkallë sjellore që plotësohen me prindër dhe mësues (një prej shkallëve më të përdorshme është ajo e hartuar nga Conner-3 që plotësohet nga mësues/prindër të fëmijëve me ADHD 6-18 vjeç; po ashtu është edhe një version vet-raportimi që plotësohet nga vet fëmijët/rinjtë të moshës 8-18 vjeç);
-  Vëzhgime të drejtpërdrejta të sjelljes së fëmijës;

**Arsyet përse nxënësit me ADHD sillen jo mirë në klasë:**

-  Frustracion sepse ata kanë një perceptim tjetër në lidhje me situatën;
-  Mungesa e strukturës;
-  Ata nuk dinë si të pyesin në mënyrë që të marrin atë që duan – kështu që veprojnë;
-  Klasa si mjedis është plot me elementë që mund ti shpërqendrojnë;
-  Fëmija mund të ndjehet i keqkuptuar;
-  Ata mund të ndjehen të mbingarkuar me detyrat;
-  Ata ndjehen se gjithmonë kritikohen nga të tjerët;
-  Mundet që ata me vetëdije të sillen sikur janë “të këqij”.

## Karakteristikat sjellore dhe proceset psikologjike të ADHD

Karakteristikat sjellore: a) Mungesa e vëmendjes; b) Hiperaktiviteti; c) Impulsiviteti.

Proceset psikologjike që janë në bazë të sjelljeve problematike: funksionet ekzekutive dhe inhibimi sjellor.

### Funksionet ekzekutive

Ka shumë konfuzion në lidhje me “funksionet ekzekutive” dhe se si këto lidhen me ADHD. A është ADHD një çrregullim i funksioneve ekzekutive? A është çdo çrregullim i funksioneve ekzekutive po ashtu ADHD? Përgjigja ndaj këtyre pyetjeve lidhet me atë se çfarë kuptohet me funksione ekzekutive dhe si këto lidhen me procesin e vet-rregullimit? Funksionet ekzekutive përfshijnë një numër procesesh që kontrollojnë dhe rregullojnë sjelljen. Ka përkufizime të ndryshme, por në thelb të gjitha lidhen me këto aspekte më poshtë::

***Shtatë funksione ekzekutive të lidhura me ADHD:*** Me specifikisht funksionet ekzekutive lidhen me këto shtatë aspekte:

*Vet-ndërgjegjësimi:* ose ndryshe një vëmendje e drejtuar nga vetja.

*Inhibicioni:* ose ndryshe vet-kontrolli / vet-përmbajtja

*Kujtesa e punës jo-verbale:* aftësia për të mbajtur në mendje gjëra – veçanërisht imazhe vizuale; ose e thënë ndryshe sa mirë mund ti “pikturoni gjërat me mendje”.

*Kujtesa e punës verbale:* i foluri i brendshëm, ose i foluri “më veten” – e thënë në mënyrë figurative “monologu i brendshëm”.

*Vet-rregullimi emocional:* aftësia për të marrë katër funksionet ekzekutive më lart dhe për ti përdorur ato për të manipuluar gjendjen tuaj emocionale. Kjo do të thotë të mësosh të përdorësh fjalët, imazhet dhe vet-ndërgjegjësimin për të procesuar dhe ndryshuar se si ndjehesh në lidhje me gjërat.

*Vet-motivimit:* Sa mirë mund të motivosh vetveten për të përfunduar një detyrë edhe në ato raste kur nuk ka pasoja të jashtme.

*Planifikimi dhe zgjidhja e problemeve:* kjo ka të bëjë me mënyrën se si ne “lozim” me informacionin në mendjen tonë për të ardhur pastaj me mënyra të reja për të bërë diçka. Duke i ndarë, rikombinuar gjërat në mënyra të ndryshme ne planifikojmë zgjidhje për çështje të ndryshme.

Çdokush që manifeston simptomat klasike të ADHD do të ketë vështirësi me të gjitha ose me pjesën më të madhe të këtyre shtatë funksioneve ekzekutive. Problemet me vet-përmbajtjen tek dikush me ADHD e çojnë drejt veprimeve impulsive. Problemet me rregullimin e emocioneve e çojnë drejt shpërthimeve të papërshtatshme.

Pra në thelb, ADHD është një deficit në funksionet ekzekutive. Këto shtatë funksione zhvillohen përgjatë kohës në një rregull kronologjik. Vet-ndërgjegjësimi fillon të zhvillohet në moshën 2 vjeç dhe vazhdon deri në moshën 30 vjeç; planifikimi dhe aftësia për të zgjidhur probleme duhet të jetë plotësisht i zhvilluar deri në këtë moshë tek një person tipik. Ata të cilët kanë ADHD janë në përgjithësi 30%-40% mbrapa bashkëmoshatarëve të tyre në tranzicionin nga një funksion ekzekutiv në tjetrin. Prandaj mund të shpjegohet edhe fakti që këta individë me ADHD kanë vështirësi në përballjen me situata tipike për moshën e tyre – sepse ata janë duke menduar dhe vepruar siç mund të mendojnë të tjerë më të vegjël se ata në moshë (Russell Barkley, 2017).

### **ADHD dhe bashkekzistenca me çrregullimet e tjera:**

ADHD bashkekziston me: çrregullimet në të nxënë, problemet emocionale-sjellore (depresioni, ankthi); shpesh të rinjtë me ADHD janë në rrezik për përdorim substancash etj.

Gjithashtu, personat me ADHD, shpesh kanë probleme edhe me sjelljen e tyre përshtatëse dhe me marrëdhëniet e tyre me bashkëmoshatarët.

### **Për një trajtim shumë-planësh**

Akademia Amerikane e Pediatërve rekomandon së pari terapi bihejvorale për fëmijët e moshës parashkollore me ADHD dhe pastaj nëse është e nevojshme kombinimi edhe me terapinë me medikamente. Po ashtu, Shoqata Amerikane e Psikologëve rekomandon si linjë të parë të trajtimit të fëmijëve nën 5 vjeç me ADHD terapinë bihejvorale.

- 🍎 Nëse një fëmijë nis së pari me terapi bihejvorale, ai/ajo do të ketë nevojë për një dozë më të ulët të medikamenteve.
- 🍎 Studimet kanë treguar se kur fëmijët e kanë nisur me terapi me medikamente ata në pjesën më të madhe të rasteve nuk ndjekin terapi bihejvorale, ose e nisin atë shumë vonë, atëherë kur medikamentet nuk japin më rezultat.

### **Terapia bihejvorale**





Megjithëse nuk është asnjëherë shumë vonë për një fëmijë që të fillojë terapi bihejvorale, sa më herët ajo të nisi aq më mirë është. Është tashmë e mirë përcaktuar që ADHD ka baza neuro-biologjike në pjesën më të madhe të rasteve. Por, nga ana tjetër është shumë i vërtetë fakti që prindërit mund ta bëjnë më keq ose ta përmirësojnë gjendjen në varësi të teknikave të prindërimit që ata përdori.

*Si funksion terapia bihejvorale?* Terapia bihejvorale operon bazuar në një princip shumë të thjeshtë: Prindërit dhe të adultë të tjerë në jetën e fëmijës vendosin pritshmëri të qarta në lidhje me sjelljen e fëmijës. Ata të gjithë në mënyrë të qëndrueshme vlerësojnë sjelljet pozitive dhe diskurajojnë sjelljet negative të fëmijës.





Të gjitha programet bazuar në terapinë bihejvorale duhet të përfshijnë këto katër principe kryesore:

- 1)** Përforco sjelljen e mirë me një sistem përforcimi – fillo më një grafik në rritje të privilegjit/shpërblimit (p.sh. nga të luajturit me video-game e preferuar 30min më shumë deri tek të parit e një filmi në kinema në një ditë të caktuar).
- 2)** Dekurajo sjelljen negative duke e injoruar atë – sipas ekspertëve shpesh fëmija përdor sjelljen jo të përshtatshme për të tërhequr vëmendjen.
- 3)** Largo, hiq shpërblimin/privilegjin nëse sjellja negative është shumë serioze sa thjesht ta injorosh atë.
- 4)** Largo, elimino nxitës të sjelljes negative. Për shembull nëse fëmija silllet keq sa herë ulet në klasë pranë një nxënësi të caktuar, duhet të mendohet ndryshimi i vendit të fëmijës.

Gjithashtu, për të arritur rezultatet më të mira nga një program terapie bihejvorale duhet:

-  Të fokusohesh në një pritshmëri të qartë dhe realiste për fëmijën;
-  Të përcaktohet çfarë apo deri ku duhet të arrihet dhe duhet të dokumentohen arritjet/ndryshimet në baza ditore;
-  Kur ndodhin përmirësime këto duhet të vihen në dukje dhe njëkohësisht të shpërblehen;
-  Programi duhet të aplikohet përtej shtëpisë, pra edhe në shkollë – konteksti tjetër ku fëmija shpenzon më tepër kohë.

Disa teknika specifike bihejvorale:

-  *Përforcimi pozitiv*: të siguroarit e shpërblimeve si përgjigje ndaj sjelljes së dëshiruar (p.sh. fëmija realizon detyrën, shikon kompjuter)
-  *Përforcimi negativ*: tërheqja e shpërblimeve si rezultat i sjelljes së padëshiruar.
-  *Token economy*: Kombinohen shpërblimet me ndëshkimet. Fëmija fiton shpërblimet nëse ka sjelljen e dëshiruar dhe i humbet ato nëse ka sjelljen e padëshiruar (p.sh. fëmija fiton yjet kur plotëson detyrat dhe i humbet yjet nëse lëviz nga karrigia; pastaj në fund të ditës mbledhen sa yje ka dhe i jepet një çmim/dhuratë që raportohet me numrin e yjeve gjithsej).
-  *Time out*: vendosjen e fëmijës në një vend aspak stimulues, për tu qetësuar, relaksuar, reflektuar dhe ndërgjegjësuar që ka bërë diçka që nuk shkon.

Terapia bihejvorale nuk është zgjidhje për të gjitha sjelljet e ADHD. Programet që kanë dhënë rezultat në këtë drejtim janë ato të cilat kombinojnë në mënyrë paralele këto tre aspekte 1) trajnim të prindërve, 2) strategji për menaxhimin në klasë duke trajnuar mësuesit e fëmijës me ADHD dhe 3) trajnimi i shprehive sociale për fëmijën. Më poshtë është një ilustrim i këtij programi të kombinuar të hartuar nga William E. Pelham dhe që jep rezultate pozitive me fëmijët me ADHD.

### **Ilustrim - Trajnimi i prindërve**

**Qëllimi:** Të mësojnë strategji për të inkurajuar sjelljet pozitive të fëmijës dhe për të forcuar marrëdhënien e prindit me fëmijën.

**Koha:** Kjo mund të realizohet nga tetë deri në dymbëdhjetë seanca (nga një çdo javë) që zgjasin nga 1-2 orë.

**Formati:** Një grup prindërisht që kanë fëmijë me të njëjtin problem shikojnë një video të një prindi që po përballë me një sjellje problematike të fëmijës, për shembull në një market. Grupi diskuton për mënyrat më të mira se si mund të adresohet sjellja problematike e fëmijës.

*Shembull:* Prindi i thotë fëmijës pritshmëritë e tij për të para se ai të shkojë në market për të bërë pazar: Unë do të bëj pazar për 15 minuta dhe pres që ti të qëndrosh pranë meje dhe të më ndihmosh të gjejmë gjërat që do të blejmë. Nëse ti ankoresh, bërtet ne do të dalim jashtë, do të shkojmë brenda në makinë derisa ti të qetësohesh dhe pastaj do të kthehem prapë në market. Nëse ti tregohesh bashkëpunues ne do të arrijmë ta mbarojmë më shpejtë pazarin dhe pastaj ti do të kesh kohë të lozësh në oborr kur të kthehem në shtëpi. Terapisti dhe prindërit prezent në grup praktikojnë strategjinë me njëri-tjetrin dhe prindërve u kërkohet që ta përdorin këtë në shtëpi në sa më shumë situata të jetë e mundur. Në seancën tjetër prindërit diskutojnë me terapistin suksesin e strategjisë që kanë aplikuar në shtëpi, shikojnë një film/video nga një situatë tjetër jetësore dhe mësojnë një strategji tjetër.

**Shprehitë që priten të mësohen gjatë këtyre seancave:** Përcaktimi i rregullave dhe strukturës në shtëpi (ekspozimi i listës së detyrave në shtëpi si edhe i rutinave të mëngjesit dhe mbrëmjes në shtëpi); Të vlerësojnë sjelljet e përshtatshme dhe të injorojnë sjelljet lehtësisht të papërshtatshme; Të përdorin komanda të tilla si (“Të lutem ulu”) dhe jo pyetje të tilla si (“Përse nuk mund të ulësh?”) si edhe të jenë specifik (“Ti duhet të qëndrosh ulur në karrige dhe jo të tundesh/përdridhesh ndërsa unë jam duke të lidhur lidhëset e këpucëve); Të përdorin kushtin e tipit “mbasi të ... atëherë/pastaj...” (“Mbasi të kesh mbaruar detyrat, atëherë ti mund të bësh xhiro me biçikletë”); Për të vendosur rregullat e lojës, shpërblimet dhe pasojat përpara një aktiviteti; Të përdori në mënyrë efektive teknikën e *timeout* (raportimi i kohës së *timeout* në minuta aq vjeç sa është fëmija, p.sh. 3 min *timeout* nëse fëmija është 3 vjeç); Krijimi i grafikut ditor ku mund të mblidhen pikë për sjelljet e bëra në

mënyrë të përshtatshme dhe që më pas konvertohen në një shpërblim (*teknika token economy*).

### **Ilustrim - Trajnimi i fëmijës**

**Qëllimi:** Të ndihmojë fëmijën të mësojë shprehje sociale që nevojiten për të pasur shoqëri afatgjata. Studimet tregojnë se fëmijët me ADHD që mësojnë të bëjnë shok funksionojnë më mirë në jetë se të tjerët.

**Koha:** Grupe bashkëmoshatarësh takohen një herë në javë mbas shkolle për 2-3 orë përgjatë gjithë vitit. Një opsion tjetër mund të jenë kampet verore të drejtuara nga një terapist dhe këtu programi zhvillohet në mënyrë më intensive.

**Formati:** Seancat fillojnë me një diskutim të shkurtër të shprehisë sociale ose një çështje e zakonshme e fëmijëve dhe terapisti ofron strategji për ta zotëruar këto shprehje me qëllim përballjen me problemin. Pastaj fëmijët bëjnë një lojë – futboll, basketboll, lojëra tavoline etj. – dhe terapisti vëzhgon për mundësi për të inkurajuar dhe vlerësuar ndërveprimet pozitive, shprehitë e mira sociale. Për shembull gjatë ndeshjes së basketbollit, terapisti mund të përgëzojë fëmijën që arriti që t’jua pasonte topin shokut gjatë lojës etj.

**Shprehitë që priten të mësohen:** Të jenë të aftë të zgjidhin probleme/situata të ndryshme (*fëmija mund të bëjë një role-play në lidhje me mënyrat e mundshme se si të përballët kur dikush e shan atë*); të bëhet më tepër i aftë në lojëra dhe sporte, që mund ta ndihmojnë fëmijën në aspektin social; gjithashtu të reduktojë sjelljet e padëshiruara, agresive dhe antisociale.

### **Ilustrim - Trajnimi i mësuesve**

**Qëllimi:** Të ndihmojë mësuesit të adaptojnë qëllimet e trajnimit të prindërve edhe në kontekstin e klasës.

**Kohëzgjatja:** Një seminar që mund të zgjasë nga një orë deri në dy ditë (sipas nevojës) në shkollë ose edhe në një klinikë/qendër.

**Formati:** Kjo varet nga profesionistët që terapisti bihejvoral do të punojë. Zakonisht ai punon dhe ndërvepron me mësuesen dhe psikologun e shkollës për të hartuar një program të përbashkët për fëmijën me ADHD.

**Shprehitë që priten të mësohen:** Të jetë në gjendje të hartojë rregullat e klasës, duke përdorur shpërblime të vogla për të inkurajuar komplimentin me rregullat (shpërblimet në lidhje me sjelljet përkatëse të afishuara në dërrasë/mur në klasë); Të japin përforsime pozitive dhe instruksione specifike fëmijës në bankën e tij (“Sot, ti je duke lexuar për kafshët dhe pastaj duhet të zgjedhësh një prej tyre për ta përshkruar më gjatë; gjatë kësaj ore nuk










është e nevojshme të shkruash, tani vetëm do të lexosh”); Të përdorin kushtin “mbasi... atëherë/pastaj ...” (“Mbasi të përfundosh detyrën e caktuar, pastaj mund të kesh pak kohë të lirë për të luajtur); Të mbajturit e një komunikimi ditor me prindërit duke përdorur një fletore/kartë të raportimit ditor.

Nuk ka shumë rëndësi çfarë modeli programi përdoret, në mënyrë që terapia bihejvorale të jetë efektive duhet patjetër të përfshihen mësuesit. Nuk mund të ndryshosh sjelljen e një fëmije me ADHD vetëm pasditeve apo gjatë fundjavës. Kjo gjë duhet të ndodhi përgjatë gjithë ditës.

Pra, synimi i terapisë bihejvorale është të ndryshojë sjelljen e fëmijës në shkollë dhe shtëpi dhe në të njëjtën kohë terapia bihejvorale jep edhe efekte afatgjata – ndjesi e vet-kontrollit. Asnjë nuk do të donte që fëmija të besonte se ai është duke marrë nota të mira në shkollë për faktin se është duke pirë medikamentet. Fëmija ka nevojë të ndjejë se ai vet është përgjegjës për marrjen e notave të mira – është pikërisht terapia bihejvorale që e mundëson këtë.













***Ndryshime/modifikime të mjedisit (kopsht/shkollë/shtëpi):*** Gjithashtu, terapia bihejvorale synon të fokusohet edhe në mjedisin e fëmijës dhe mënyrës se si mund të modelohet ai në mënyrë që të ndryshojë sjellja:

-  Mjedi si modifikohet në mënyrë që të shmangen shpërqendrimet;
-  Mjedi si pa zhurma;
-  Klasat e hapura, në formë rrethi janë shpërqëndruese; vendosja e bankave në rresht më mire (pozicioni klasik i vendosjes së bankave është më efektive për një fëmijë me ADHD, mundësisht ai të jetë i vendosur në bankë të parë);
-  Të mbajnë orar të aktiviteteve të përditshme; të jenë pjesëmarrës në hartimin e tyre; ti shkruajnë vet; mundësisht edhe të ekspozohen;
-  Fëmija të shpërblehet për sjelljet pozitive – kështu në klasë/shtëpi të mbahet një tabelë që ekspozon sukseset/arritjet;
-  Fëmija duhet kujtuar vazhdimisht për aktivitetet ditore dhe për gjërat që ka për të bërë ditën tjetër;
-  Feedback-u për sjelljen duhet të jetë i vazhdueshëm, edhe mundësisht privatisht.

***Teknikat relaksuese & vet-kontrollit.*** Për fëmijët me ADHD është me vlerë edhe mësimi i teknikave relaksuese dhe të rritjes së vet-kontrollit. Fëmijët mësohen si të qëndrojnë të qetë dhe ta bëjnë këtë për një kohë të gjatë. Mësohen ushtrime të ndryshme të frymëmarrjes dhe relaksuar grupe të ndryshme muskujsh.

## Disa këshilla praktike - Çfarë mund të bëhet në klasë/shtëpi me një fëmijë me ADD/ADHD





Paraqesim më poshtë disa aspekte të rëndësishme që edukatori/mësuesi apo prindi duhet të ketë parasysh:

-  Respektimi sa më strikt i orareve të veprimeve në kopsht/shkollë ë dhe në shtëpi; pra e rëndësishme rutina ditore dhe struktura.
-  Vendosja e rregulla të qarta dhe të qëndrueshme, pra ato të zbatohen njësoj në mjedise të ndryshme dhe të kërkohen njësoj nga persona të ndryshëm.
-  Pakësimi i mundësive për t'u shpërqëndruar (zhurma, muzika të larta, lojëra kompjuteri, TV janë shpërqëndruese; po ashtu larg vendeve të zhurmshme, pazare/qendra tregtare)
-  Organizim dhe rregull në shtëpi dhe shkollë (vend të caktuar për lodrat me emërtime përkatëse etj.)
-  Angazhim i fëmijës me detyra jo shumë të gjata, apo ndarja, thjeshtimi i tyre sipas mundësive / aftësive të fëmijës;
-  Gjetja e aktiviteteve ku fëmija të arrijë sukses – kjo rrit vet-vlerësimin dhe i bën fëmijët të ndjehen mirë;
-  Zvogëlimi i mundësive. Ndihmojeni fëmijën të marrë vendime duke i dhënë 2-3 alternativa – në mënyrë që të zvogëlohet shpërqendrimi.
-  Krijim i ambienteve të qeta, pa shumë shpërqendrim. Rekomandohet që fëmija të mos ulet pranë dritares, të jetë sa më pranë edukatores/mësueses;
-  Kur fëmija kryen veprime të pakëndshme, është mirë që këto sjellje *nganjëherë të injorohen*. Ndëshkimi asnjëherë nuk është efektiv;
-  Stimulimi dhe shpërblimi i fëmijës qoftë edhe për ndryshime të vogla konsiderohet si një masë efikase;
-  Prindi apo edukatori duhet të kontrollojë mirë veten, ai duhet të jetë i qetë, i duruar dhe asnjëherë të mos nervozohet. (Shpesh fëmijët duan të na provojnë deri ku shkon durimi ynë);
-  Përfshirja e fëmijës në veprimtari më të shpeshta sportive ndikon në qetësimin e tyre.





## IV. NXËNËSIT QË PARAQESIN VËSHTIRËSI / AFTËSI TË KUFIZUAR NË TË NXËNË

Aftësitë e kufizuara /vështirësitë në të nxënë (PN) janë një grup problemesh neurologjike që ndikojnë individin në forma/ mënyra të ndryshme. Ato kanë të bëjnë me:

-  Mënyrën se si informacioni shkon në tru (Input-i)
-  Të kuptuarit e informacionit (Organizimi)
-  Magazinimi dhe ruajtja e informacionit (Kujtesa)
-  Nxjerrja/ekzekutimi i informacionit (Output-i)






**Sa të zakonshme janë aftësitë e kufizuara në të nxënë**

-  Janë shumë të zakonshme.
-  Variojnë përsa i përket formës dhe intensitetit.

**Çfarë i shkakton aftësitë e kufizuara/vështirësitë në nxënë?**

PN vijnë si pasojë e faktorë gjenetikë apo faktorëve të tjerë me natyrë neuro-biologjike kongjenitale ose të fituar.



Shpesh PN bashkekzistojnë me:


-  Çrregullimet sjellore
-  Çrregullimet emocionale
-  Çrregullimet e vëmendjes
-  Dëmtime sensoriale
-  Ose probleme të tjera shëndetësore

**Identifikimi i nxënësve me aftësi të kufizuara në të nxënë**

Dy mënyrat kryesore se si identifikohen aftësitë e kufizuara në të nxënë janë: 1) Mospërputhja midis arritjeve dhe aftësive; 2) Reagimi ndaj ndërhyrjes (*Response to Intervention-RTI*).








Sipas qasjes së parë, “*Mospërputhja midis arritjeve dhe aftësive*”, vlerësimi i çrregullimeve në të nxënë ka tre qëllime kryesore:

-  Të sigurojë një vlerësim të inteligjencës së përgjithshme në mënyrë që të përcaktojë nëse fëmija ka mundësi për arritje më të larta akademike, pavarësisht performancës së shkuar apo të tashme.
-  Të përcaktojë fushat e dëmtimit të funksionimit në mënyrë që të shkohet drejt rehabilitimit.





-  Të gjenden pikat e forta të cilat mund të jenë të dobishme në përpjekjet për rehabilitim.

Përcaktimi nëse një fëmijë ka çrregullime në të nxënë nuk është e lehtë. Duhet të konsiderohen të gjithë faktorët relevantë. Sipas kësaj përjasje mund të konkludohet se një fëmijë ka çrregullime në të nxënë nëse:

- 1)** Nëse fëmija nuk ka arritje në raport me moshën dhe aftësitë në një ose disa nga fushat e listuara më poshtë, pavarësisht se i është siguruar mbështetja e duhur në lidhje me edukimin për moshën dhe nivelin e tij;
- 2) A.** Kur fëmija ka një mospërputhje të fortë midis arritjeve dhe aftësive intelektuale në një ose disa nga fushat e mëposhtme:

-  Shprehja verbale
-  Të kuptuarit e asaj që dëgjon
-  Shprehitë e të shkruarit
-  Aftësitë bazike për të lexuar
-  Të kuptuarit e tekstit që lexon
-  Llogaritjet matematikore
-  Llogjika matematike

- B.** Nuk mund të identifikohet një fëmijë me çrregullime të të nxënit nëse mospërputhja e fortë midis aftësive dhe arritjeve është së pari rezultat i një:

-  Handikapi visual, auditiv, motor
-  Vonesë mendore
-  Shqetësim emocional
-  Disavantazhe që vijnë nga ambienti, kultura dhe statusi ekonomik.

*Si të përcaktojmë nëse ka një mospërputhje të fortë?* Indikator më i përdorur për të identifikuar çrregullimin në të nxënë është pikërisht mospërputhja ndërmjet arritjeve akademike dhe aftësive intelektuale. Fëmijët që kanë arritje të ulëta, por një inteligjencë mesatare ose mbi mesataren janë kandidatë të mundshëm për tu diagnostikuar bazuar në këtë kriter. Problemi në i madh me klasifikimin qëndron në atë se si mund të përcaktohet ashpërsia ose fortësia e mospërputhjeve midis aftësive (që matet zakonisht me një test inteligjence) dhe arritjeve (të cilat përcaktohen përmes testeve në lexim, matematikë, shqiptim dhe pikëve të secilës ose të mbledhura së bashku).

*Pikat e dobëta apo problemet kryesore të kësaj përjasje:* Në një pjesë të rasteve ka dështuar për të bërë një diferencim midis nxënësve me paaftësi specifike në të nxënë dhe nxënësve që janë thjesht me rezultate të ulëta. Bazohet në supozimin se koeficienti i inteligjencës është një parashikues thuajse perfekt i arritjes dhe është sinonim me potencialin e individit. Një

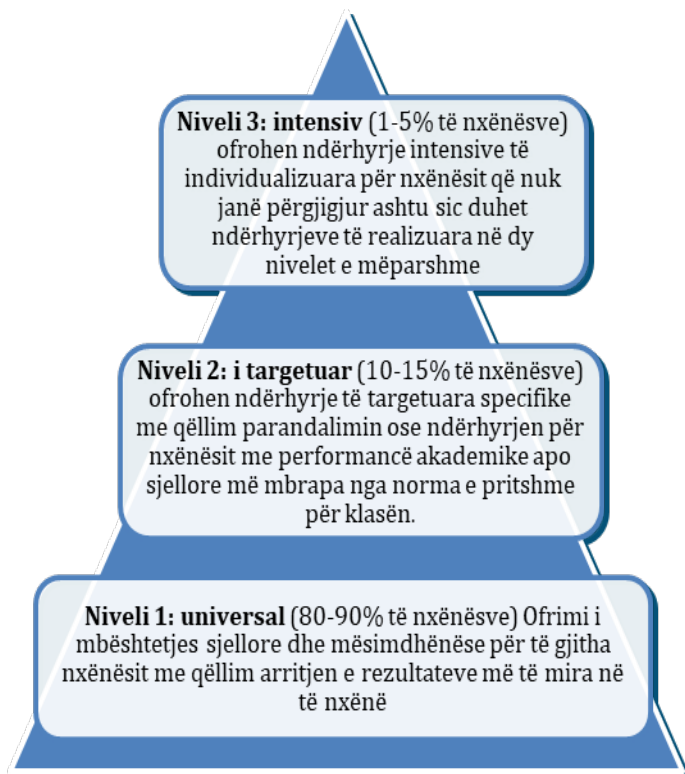
mospërputhje midis aftësive-arritjeve mund të jetë statistikisht domethënëse, por jo shumë relevante në aspektin klinik. Është një metodë “*prit sa fëmija të dështojë*” sepse mospërputhjet nuk janë evidente deri sa fëmija të ketë vajtur në klasë të III apo IV. Si metodë vlerësimi nuk është se informon shumë ndërhyrjet specifike që duhet të realizohen.

Krahas modelit më lart, në USA qarkullon edhe një model tjetër, edhe pse jo i pranuar universalisht: *Përgjigja ndaj ndërhyrjes (RTI)*. RTI bazohet në principin e parandalimit dhe ndërhyrjes së hershme. Duke përdorur vlerësimin për të informuar praktikën mësimdhënëse – mësuesit do të jenë në gjendje të ofrojnë ndërhyrje të bazuara në fakte/evidence. RTI kërkon një dokumentim të mirë të shkallës së vështirësive në të nxënë dhe e fokuson vëmendjen në të dhënat për progresin e çdo nxënësi. Elementet qendrorë të modelit RTI përfshijnë: skanimin e hershëm të të gjithë nxënësve me qëllim identifikimin e hershëm të të atyre në risk për vështirësi akademike; zbatimin e ndërhyrjeve bazuar në nevojat e nxënësit dhe rritja e intensitetit të ndërhyrjes për ata nxënës që e kanë të nevojshme këtë. RTI përfshin një monitorim të vazhdueshëm të progresit të nxënësit përgjatë ndërhyrjes për të orientuar më tej marrjen e vendimeve si për nxënësin (p.sh. bërja e vlerësimeve të mëtejshme, plane edukative individuale etj.) ashtu edhe për mësuesen (p.sh. përdorimi i grupeve të vogla, të mësuarit një-me-një, çështje që lidhen me zhvillimin profesional etj.).

RTI është një model me tre nivele: RTI fillon me ofrimin e instruksioneve cilësore për të gjithë nxënësit duke rënë ndërkohë edhe një skanim universal të nxënësve që janë në risk për dështim në fushën akademike, p.sh. në fushën e leximit (niveli 1).

Nxënësit që janë risk për të dështuar në fushën e leximit (pra ata të cilët nuk kanë arritur do të përfitojnë nga dhënia e instruksioneve për të gjithë klasën) – i ofrohen ndërhyrje të veçanta duke ndjekur një protokoll më specifik (niveli 2). Nëse nxënësi nuk i përgjigjet ashtu siç duhet apo nuk i përgjigjet fare ndërhyrjeve të nivelit 2 – nxënësi përcaktohet të marri ndërhyrje më intensive me qëllim p.sh. përmirësimin e leximit (niveli 3).

Në mënyrë të përmbledhur, regjistrimi apo dokumentimi i mënyrës se si nxënësi reagon apo përgjigjet ndaj ndërhyrjeve ndihmon në identifikim e pikave të forta dhe vështirësive në lidhje me të mësuarin apo të nxënësit.










Së fundi rekomandohet që vlerësimi tërësor i aftësisë së kufizuar në të nxënë duhet të përfshijë:

- 📖 Testet e arritjes të bazuara në norma;
- 📖 Të dhëna në lidhje me mënyrën se si nxënësi është përgjigjur instruksioneve;
- 📖 Vlerësimi i historisë zhvillimore dhe shëndetësore (KI, shkallët e sjelljes përshtatëse për aftësinë e kufizuar intelektuale etj.).
- 📖 Shkallë matje që plotësohen nga prindi/mësuesi për të vlerësuar faktorë të ndryshëm sjellor që mund të kontribuojnë në arritje të ulëta akademike (p.sh. nëse ka bashkekzistencë të ADHD etj.).

### Si mund të adresohen PN?











- 📖 PN e bashkëshoqëron individin, megjithatë këta persona mund të mësojnë strategji të ndryshme për tu përballuar me aftësinë e kufizuar që kanë.
- 📖 Nëse PN nuk trajtohet/adresohet fëmija mund të ndjehet i frustruar, me vet-vlerësim të ulët, mund të përjetojë depresion dhe probleme të tjera.
- 📖 Në përgjithësi specialistët punojnë me fëmijët që ata të mësojnë shprehi duke u bazuar në pikat e tyre të forta dhe duke zhvilluar mënyra të reja për të kompensuar dobësitë apo fushat ku fëmija has vështirësi.
- 📖 Ndërhyrjet variojnë nga natyra dhe intensiteti i PN.

Krahas termit gjithëpërfshirës që përmendëm më lart, në praktikën e përditshme të shkollës bëhet fjalë për nxënë që:












-  paraqesin probleme disleksike (vështirësi në të lexuar/shkronjëzim),
-  probleme në të shkruar (disgrafi),
-  vështirësi në operimin me shifrat (diskalkuli)
-  probleme të tjera si: për të kryer lëvizje fine dhe të trasha, probleme të perceptimit dëgjimor (auditiv),
-  vështirësi në ndjekjen e sekuencave, vështirësi në abstragim dhe organizim,
-  probleme të perceptimit viziv,
-  vështirësi në kujtesën afat- shkurtër dhe afat-gjatë etj.

Parashtrijmë më poshtë karakteristikat kryesore dhe disa strategji që mund të përdoren sipas vështirësive të ndryshme që paraqesin nxënësit të veçantë.




### Vështirësi në të folurit gojor dhe të shkruarit

-  Flet me fjalë jo të plota dhe fjali jo korrekte.
-  Përdor fjalor të pa pjekur.
-  Ka vështirësi në gjetjen e fjalëve për të shprehur mendimet.
-  Nuk i pëlqen të marrë pjesë në diskutimet që bëhen në klasë.
-  Vështirësi në të lexuar, dhe të kuptuarit e asaj që bën.
-  Nuk përdor mirë kohët e foljeve.
-  Shkruan rrëmujë, mjaft shkronja nuk dallohen dhe nuk i vendos ato në një linjë të drejtë
-  Akoma kthen shkronjat mbrapsht (edhe pas klasës III).
-  Nuk mbaron detyrat me shkrim në kohë.
-  Ka vështirësi në shprehjen e ideve me shkrim etj.

### Strategji të mundshme







-  Herë pas here jepi mundësi fëmijës të demonstrojë ato që di duke përgatitur *figura, postera, harta* etj.
-  Lejoje të përdorë ilustrime për të shpjeguar punën.
-  Vlerësojë shpesh me prova të shkurtra.
-  Ofroi mundësi të zgjidhë detyrat – për të diskutuar – për të treguar.
-  Përdor punën në grupe ku ata duhet të bashkëpunojnë me të tjerët në projekte.
-  Vlerësoje nga përmbajtja, jo nga mënyra si e shqipton apo se bën gabime gramatikore.
-  Ofroi më shumë kohë.
-  Ndaje detyrën në pjesë më të vogla.
-  Lejoni të shkruajë në dërrasë.
-  Inkurajo shkrimin kursiv ndërkohë që ai tregon interes.
-  Vëri fëmijët të punojnë dyshe duke i diktuar njëri-tjetrit fjalë dhe duke korrigjuar njëri-tjetrin.












-  Formo grupe të vogla diskutimi.
-  Inkurajo përdorimin e qendrës së dëgjimit.
-  Regjistrim i vetes në shirit magnetofoni.

## Vështirësi në lëvizjet fine dhe grose

Fëmija mund të paraqitet:










-  I dobët në sport.
-  I bien gjërat.
-  I ngathët.
-  Balancim i dobët.
-  I dobët në shkrim.
-  Vështirësi në të prerë me gërshërë.

## Strategji të mundshme
























-  Ofroi më shumë kohë për të kryer detyrën.
-  Përdor shkronja 3 dimensionale, shkronja me rërë, shkopinj.
-  Të shkruaj më diktim fjalë në një tavolinë me rërë.
-  Grupim shkronjash (d,b,p,q,)
-  Hapësirë më të madhe për të shkruajtur (rresht më i trashë etj.).
-  Orë plus në gjimnastikë.
-  Përdor sinjali fizikë (gati) para se të shpjegosh një veprim të ri (lëvize fëmijën vetë në fillim).
-  Përdor elemente vizivë në gjimnastikë (shigjeta, ngjyra etj.).
-  Ndaje në pjesë detyrën e vështirë (hap pas hapi) p.sh. nëse kapërcimi i diçkaje është problem, puno fillimisht që të aftësohet në kërcimin në vend.

## Probleme të perceptimit dëgjimor












Fëmija mund të ketë vështirësi në:

-  Të dëgjuarit në klasë ( ndjekjen me dëgjim të mësimit)
-  Të dallojë fjalë me përbërje zanore përafërsisht të ngjashme luli-lumi, veza-tezja.
-  I pavëmendshëm kur i flitet
-  Filtron zhurmat e sfondit (p.sh, reagon ndaj zhurmave në korridor, jashtë).
-  Në të kuptuarit e gjithçkaje që thuhet (të mësojë pjesë nga ato që thuhet).
-  Vështirësi në të mbajturit mend të asaj që thuhet (neglizhon pjesë fjalësh nga ato që dëgjon).
-  Vështirësi në shqiptimin e disa fjalëve.
-  Kuptim i njëjtë për fjalë të ndryshme (p.sh. i hapur- i mbyllur).
-  Fjalor i varfër në të folur dhe moskuptim i asaj çka thuhet.
















## Strategji të mundshme

-  Ji i durueshëm..... prit të përgjigjet.
-  Përsëritje udhëzimesh shpesh.
-  Vendos një “sinjal sekret” për ta futur fëmijën prapë në detyrë.
-  Bëj pyetje të shkurtra.
-  Shmang shpjegimet e zgjatura.
-  Ul shpejtësinë e të folurit.
-  Shmang fjalitë e gjata kur e instrukton për diçka.
-  Thirrë në emër fëmijën para se të bësh një pyetje
-  Përdor elementë të ndryshëm për të fituar vëmendjen (shuarje-mbyllje drite).
-  Vendos kontakt sy më sy me fëmijën para se të flasësh.
-  Parafrazo atë që thua.
-  Përdor piktura nga leximi për të marrë përgjigje.
-  Përdor materiale konkrete për të mësuar koncepte si (e lehtë- e rëndë, e butë – e ashpër.
-  Përdor shprehje si: *tani dëgjo, shiko këtu.*
-  Paraprije atë që do të thuash me “kjo është shumë e rëndësishme”.
-  Shpërnda skica, para shpjegimit oral.
-  Përgatit flet-studimi para se pjesa të lexohet gojarisht.
-  Shoqëro shpjegimet me demonstrime sa herë që është e mundur.
-  Gjej një vend të qetë ku fëmija mund të shkojë të punojë.
-  Vendose fëmijën larg dritares apo figurave, lapsave, dyerve etj.
-  Vëre të lexojë (shqiptojë) si i ka shkruar.
-  Të shqiptojë shkronjën e parë (ose të dytë) të fjalës.
-  Të numërojë sa b, sa d.....










## Vështirësi në ndjekjen e sekuencave, në abstragim dhe organizim

-  Vështirësi për të treguar dhe shkruar një ngjarje.
-  Jo koherent në paraqitjen e një ngjarjeje kur tregon diçka.
-  Kopjim i gabuar i numrave (23 apo 32).
-  Shqiptim korrekt i shkronjave por jo sipas radhës.
-  Vështirësi në radhëzim ( pas majit vjen?)
-  Harron radhën e ngjyrave.
-  Nuk kupton lojërat e fjalëve.
-  E mban sirtarin apo tavolinën rrëmujë.
-  Shënimet.... të ç ’organizuara.
-  Vjen vonë në klasë.
-  Humbet shpesh gjërat, harron detyrat etj.











## Strategji të mundshme




-  Jepi një radhë veprimesh që duhet të bëjë duke i dhënë material ndihmës (1, 2, 3, 4).
-  Një kopje të orarit, radhën e veprimeve ngjitur në bankë.
-  Përdor elemente që i kujtojnë rutinën ditore.
-  Afisho rregullat e klasës.
-  Drejtime, udhëzime për detyrat që nxënësi të shohë dhe të ndihmohet.
-  Inkurajoji të përdorë shirita për të ndarë gjërat.
-  Kontrollloje kur shtrohet (ulet) të punojë.
-  Rregullisht kontrollloji fletoren dhe bllokun për pastërti.
-  Të ketë libra në shkollë dhe shtëpi.
-  Përdor ngjyrat për ndarje, klasifikim.
-  Një detyrë, një lodër, me radhë
-  Trajnojë të kuptojë ç 'duhet të bëjë, si fillojnë detyrat (1,2,3.....).
-  Jepi 5 minuta paralajmërim para se të kalosh në një aktivitet të ri.
-  Mësoje të përdor orën.
-  Sugjeroi të ndjekë një nxënës në pushim (të bëj si bën ai).

## Probleme të perceptimit viziv






-  Kthim mbrapsht i shkronjave ( - E në Ə).
-  Konfuzion shkronjash (b - d) dhe (p - q).
-  Pozicioni.... (n - u).
-  Konfuzion majtas-djathtas.
-  Fokusim në stimuj të tjerë, jo ato që kërkon detyra.
-  Koordinimi sy – dorë, sy – këmbë.
-  Mezi lexon (humbet vendin, kapërcen fjalitë).
-  Zëvendësim fjalësh sipas ngjashmërisë molla – mali.
-  Shqiptim i një fjale tjetër ndërkohë që shikon një tjetër.

## Strategji të mundshme












-  Shtyp fjali të shkurtra me një fjalë të kthyer mbrapsht (fëmija ta gjejë dhe korrigjojë).
-  Nxite fëmijën të ndjekë me gisht atë që lexon.
-  Përdor ngjyra për të evidentuar diçka ku fëmija ka probleme.
-  Përdor tastierën- dhe kompjuterin sa më herët të jetë e mundur.
-  Nënvizos ose nxirr në pamje (rretho, forco) fjalë kyçe.
-  Përdor material të shtypur qartë.
-  Përdor kartona, vizore që bllokun një pjesë të leximit (sipas nevojës).
-  Ofroi më shumë kohë për lexim.
-  Zgjidh tekste me pak material të shtypur në një faqe.
-  Përdor një dërrasë personale për fëmijën (tabela të vogla).

-  Ule fëmijën pranë dërrasës së zezë.
-  Mos i kërko fëmijës të kopjojë pasazhe të gjata nga dërrasa.
-  Përgatit fletë pune me rreshta të shkruajtura, por me hapësirë midis rreshtave që fëmija të mund të shkruajë në to.

### **Vëhtirësi në kujtesën afat-shkurtër dhe afat-gjatë.**

-  Harron të shqiptojë fjalët që sapo i ka mësuar (një fjali e re).
-  Ka nevojë për më shumë përsëritje.
-  Harron ç 'ndodhi në fillim të ngjarjes.
-  Nuk mund të ndjekë më shumë instruktazhe (porosi)
-  I përgjigjet pyetjeve që ka të bëj me fundin e asaj që ka dëgjuar.






### **Strategji të mundshme**

-  Inkurajo përdorimin e kompjuterit.
-  Rikujto informacionin para se të shtosh një koncept të ri.
-  Përdor elemente mnemo teknike.
-  Lidh informacionin ditor me fakte personale nga jeta e fëmijës apo gjëra të përgjithshme që ai i di.
-  Lejoje të përdorë makinën llogaritëse.
-  Paraqit sistem asocimi  $(8.1), (7.2), (6.3) = (9)$ .
-  Përdor rimën, vjershën këngën.
-  Përdor rikujtime duke paraqitur skica.
-  Përdor sistemin "*prit*"... "*fillo kur të them unë*".
-  Përdor vizatime për të krijuar koncepte të ndryshme.
-  Mos e dëno vazhdimisht.



## V. CRREGULLIMI I SPEKTRIT TË AUTIZMIT

Autizmi është një “çrregullim spektri” që do të thotë se jo çdo kush me autizëm i ka të gjitha problemet/karakteristikat. Dikush mund të ketë vetëm tre probleme, ndërsa një fëmijë tjetër vetëm një.



-  Disa fëmijë me autizëm e kanë shumë të vështirë të mësojnë; të tjerë janë shumë të zgjuar dhe mund të bëjnë veprime matematikore të komplikuar.
-  Disa fëmijë me autizëm nuk duan ti prekësh fare; ndërsa disa të tjerë kanë qejf kur përqafohen.
-  Disa fëmijë me autizëm pëlqejnë që ti vendosin gjërat në rregull/ ti rendisin ato... kjo i bën ata të ndjehen të qetë.
-  Disa të tjerë, janë shumë të ndjeshëm ndaj zhurmave – sidomos në rastet kur janë të mërzitur apo janë në një situatë të re.
-  Ata mund të duan të qetësojnë veten e tyre duke u tundur, duke folur, apo duke bërtitur, ose duke u fshehur poshtë një tavoline për tu ndjerë të sigurt.

### Identifikimi

Diagnoza e autizmit përcaktohet bazuar në kriteret e përcaktuara nga Shoqata Amerikane e Psikiatrisë nëpërmjet manualit DSM-V (2013) që fokusohet në shprehjet e komunikimit, ndërveprimi social dhe modele sjellore përsëritëse dhe stereotipike.

Përveç vëzhgimit të fëmijëve dhe marrjes së një historie zhvillimore të detajuar nga prindërit, klinikistët mund të përdorin instrumente të vëzhgimit sjellor ose mund ti kërkojnë prindërve/mësuesve të plotësojnë listëkontrolle sjellore.








Dy instrumente, të standardizuar, përdoren së bashku për të bërë diagnostikimin e autizimit. Këto dy instrumente janë:

-  Skeda vëzhguese për diagnostikimin e autizimit (përdoret gjatë vëzhgimit të fëmijës në një sërë aktivitete gjysmë të strukturuar loje)
-  Intervista diagnostikuese e autizimit-e rishikuar (përdoret për të intervistuar kujdestarët e fëmijës në lidhje me gjuhën/komunikimin, ndërveprimet sociale reciproke dhe sjelljet stereotipike, përsëritëse.








Deri pak vite më parë mendohej se nuk ishte e mundur të diagnostikohet një fëmijë me autizëm para moshës 2-3 vjeç. Ky opinion sot ka ndryshuar. Për shembull, Akademia Amerikane e Pediatërve rekomandon që pediatrit duhet të jenë alert për shenja të mundshme të autizimit gjatë vizitave periodike që ata i bëjnë fëmijëve kur janë 9 muajsh, 18 muajsh, 24 muajsh dhe 30 muajsh.

## Shenja paralajmëruese të autizimit

### Shenja të hershme të autizimit

-  Asnjë belbëzim apo të treguar me gisht deri në 1 vjeç;
-  Asnjë fjalë deri në 16 muajsh, ose fraza me dy fjalë deri në 2 vjeç;
-  Nuk reagon kur thërritet në emër;
-  Humbje e gjuhës apo shprehive sociale;
-  Kontakt i varfër me sy;
-  “Ngjitje” eksesive ndaj një lodre apo objekti;
-  Nuk qesh, ose nuk reagon në aspektin social.

### Shenja të mëvonshme të autizimit

-  Aftësi të dëmtuara për tu bërë shok me bashkëmoshatarët;
-  Aftësi të dëmtuara për të nisur apo mbajtur një bashkëbisedim;
-  Mungesë ose dëmtime të lojës imagjinare dhe sociale;
-  Përdorim stereotipik, përsëritës dhe i pazakontë i gjuhës;
-  Modele interesi tepër të kufizuara të cilat janë jo normale në intensitet ose fokus;
-  Preokupacion për objekte apo subjekte të caktuara;
-  Mungesë fleksibiliteti për ndryshimin e ritualeve/rutinës.

*Burimi: Instituti Kombëtar i Shëndetit, USA, 2013*

## Karakteristikat psikologjike dhe sjellore

DSM-5 (APA, 2013) i konsideron simptomat e çrregullimit të spektrit të autizimit të përmbledhura në dy kategori të përgjithshme: dëmtime të komunikimit social dhe sjellje stereotipike përsëritëse.

DSM-5 nuk e konsideron sindromën Asperger si një kategori të veçantë brenda çrregullimit të spektrit të autizimit. Pavarësisht nga kjo, si një rregull i përgjithshëm: personat që kanë çrregullim të spektrit të autizimit, por që karakterizohen nga aftësi të mira verbale dhe intelektuale, por që kanë probleme me komunikimin social dhe/ose sjelljet stereotipike shpesh konsiderohen me sindromën Asperger.

### Komunikim social i dëmtuar

Shumë prej problemeve të ndërveprimit social që individët me autizëm manifestojnë përfshijnë deficitet në fushën e përgjigjes sociale. Prindërit e fëmijëve me autizëm kanë vërë re se foshnjat nuk reagonin normal kur merreshin në krahë apo kur përkëdheleshin. Fëmijët më të rritur mund të mos bënin diferencën në reagim ndaj prindërve dhe personave komplet të panjohur. Ata mund të mos qeshin fare në situatë të ndryshme sociale dhe pastaj mund të qeshin atje ku nuk është bërë tu bërë një veprim i tillë; shpesh shmangin kontaktin me sy me të tjerët ose shikojnë me cepa/bishtin e syve. Mund të tregojnë pak ose aspak interes për njerëzit dhe janë të preokupuar më tepër për objektet. Mund të mos jenë në gjendje të

luajnë normalisht. Këto karakteristika vazhdojnë dhe e pengojnë fëmijën të zhvillojë atashimin normal me prindërit apo shokët.

*Qëllimi i komunikimit:* shumë fëmijë me autizëm paraqesin mungesë të dëshirës për të komunikuar për qëllime sociale. Disa mund të kenë dëmtime gjuhësore të mëdha dhe disa mund të jenë edhe plotësisht “memeçë” – nuk përdorin thuajse asnjë formë komunikimi. Ata me dëmtime të rënda në gjuhë paraqesin anomali me intonacionin, shpejtësinë, volumn dhe përmbajtjen e gjuhës verbale. E folura e tyre mund të ngjajë një “roboti” ose ata mund të manifestojnë ekolali duke imituar çdo gjë që dëgjojnë. Ata mund të ngatërrojnë përemrat për shembull (ngatërrojnë “ti” me “unë” ose i referohen vetes së tyre me “ai”/“ajo” dhe jo “unë”). Përdorimi i gjuhës për ndërveprimin social është veçanërisht i vështirë. Nëse ata arrijnë të mësojnë gjuhën, kanë vështirësi të konsiderueshme për ta përdorur atë për ndërveprimin social sepse ata nuk janë të ndërgjegjshëm për reagimet e personit tjetër (dëgjuesit).

*Vëmendja e përbashkët:* Deficitet në komunikimin social janë shpesh të lidhura me dëmtimin e aftësisë së tu përfshirë në një proces vëmendje të përbashkët. Ky është procesi nëpërmjet të cilit dikush tërheq vëmendjen e tjetrit nëpërmjet një stimuli jo verbal, si për shembull duke e parë në sy apo duke treguar me gisht. Për shembull një person shikon tjetrin në sy, pastaj tregon me gisht një objekt dhe pastaj të dy shikojnë njëri-tjetrin përsëri.

*Pragmatika:* personat me sindromën Asperger mund të shprehen duke përdorur fjalor dhe gramatikë në raport me moshën, por pavarësisht nga kjo ata manifestojnë një sërë sjelljesh gjuhësore idiosikretike. Për shembull ata mund të flasin duke përdorur një zë tepër monoton, mund të flasin me zë shumë të lart, mund të flasin shumë shpejt, përfshihen së tepërmi në monologë, ose në përsëritje të herëpashershme. Arsyeja kryesore përse personat me sindromën Asperger e kanë këtë aspekt është se ata nuk arrijnë të “lexojnë” shenjat/situatat sociale – dhe për rrjedhojë sjellja e tyre apo i foluri i tyre është i papërshtatshëm.

Deficitet në njohjen e emocioneve, shprehive faciale dhe intonacionit vocal ndikojnë që personat me autizëm nuk janë në gjendje të “lexojnë” shenjat sociale.

### **Sjellje përsëritëse/steriotipike**

Personat me çrregullim të spektrit të autizimit janë tepër të prirur ndaj perceptimeve sensoriale jo normale. Për rrjedhojë ata mund të manifestojnë sjellje motorike ose verbale steriotipike (rrotullim objektesh, tundje të trupit, përplasje duarsh etj.).

Një karakteristikë tjetër është një interesim apo preokupim shumë i madh me objekt dhe në një gamë tepër të kufizuar interesash (shqetësohen shumë për ndryshime të mjedisit apo mund të merren më orë të tëra më një objekt të caktuar).



Perceptimi sensorial jo normal i tyre mund të shfaqet edhe duke reaguar së tepërmi (në mënyrë të ekzagjeruar) ose thajse duke mos reaguar fare ndaj një stimuli në mjedis. Për shembull ata janë hipersensitivë ndaj stimullit vizual (si dritat fosforeshente) disa të tjerë mund të jenë hipersensitivë ndaj prekjes. Ka të tjerë persona me autizëm të cilët janë e kundërta e hipersensitivitetit, ata thajse nuk reagojnë fare ndaj stimullit viziv, auditiv dhe atij të prekjes (madje dikujt mund ti duken edhe si persona që nuk dëgjojnë apo nuk shikojnë). Ka të tjerë të cilët kanë kombinimin e të dyjave, për disa stimuj janë hipersensitivë dhe për disa stimuj të tjerë janë hiposensitivë.

Edhe personat pa autizëm mund të jenë hiper/hipo sensitivë ndaj stimujve të ndryshëm, por niveli/shkalla e sensitivitetit dhe numri i stimujve janë aspekte që i dallojnë personat me autizëm nga të tjerët.

Disa njerëz me autizëm përjetojnë edhe një miks neurologjik të shqisave që njihet me termin “sinaestezia” – ndodh atëherë kur stimulimi i një shqisë apo sistemi kognitiv çon në stimulimin e një sistemi sensor apo kognitiv tjetër (p.sh. sa herë shikon numrin 1, u duket sikur shikon një dritë të bardhë, kur shikon 9 i duket sikur shikon ngjyrën blu apo dëgjon një zë të lartë etj.).



## **Konsiderata që lidhen me edukimin dhe trajtimin e fëmijëve me çrregullim të spektrit të autizmit**

### *Principet kryesore që udhëheqin programet e mbështetjes*

Thujse të gjithë bien dakord me faktin se programet edukative mbështetëse për fëmijët me autizëm duhet të përfshijnë:

- 1) Të mësuarin/instrukcionin direkt të shprehive** – kjo kërkon një metodë direktive, tepër të strukturuar që përdor principet e psikologjisë bihejvorale për të analizuar dhe mësuar detyra të caktuara. ABA (analiza bihejvorale e sjelljes) është një metodë tepër e strukturuar që fokusohet në të mësuarit e shprehive funksionale dhe vlerësim të vazhdueshëm të progresit, bazohet në përforsimin pozitiv dhe shpërblimet ndaj manifestimit të sjelljes së dëshiruar.
- 2) Dhënien e instruksioneve në mjedise natyrale;**
- 3) Menaxhim të sjelljes** – nxënësit me çrregullim të spektrit të autizmit mund të manifestojnë sjellje të papërshtatshme (të bërtitura, kafshime, goditje etj.) në këto raste rekomandohet që të përdoret një kombinimin i Vlerësimit Funksional i Sjelljes (VFS) dhe Ndërhyrjet Sjellore Pozitive (NSP), të cilat do të kontribuojnë në reduktimin apo në eliminimin e këtyre sjelljeve. Vlerësimi Funksional i Sjelljes ka të bëjë me përcaktimin e këtyre elementeve:







 *Pasojat* – i referohet qëllimit për të cilin sjellja e caktuar i shërben personit;

-  *Paraprirësit* – i referohet gjerave/aspekteve të caktuara që e nxisin sjelljen problematike;
-  *Konteksti i ngjarjes* – merr parasysh dhe analizon faktorët kontekstualë gjatë të cilave sjellja problematike ndodh;

Ndërhyrjet sjellore pozitive kanë të bëjnë me gjetjen e mënyrave për të mbështetur sjelljet pozitive të fëmijës, se sa ndërshkimi i sjelljeve negative. Kjo përfshin të gjitha fushat e fëmijës, përfshirë edhe procesin e mësimdhënies.




### *Shembuj programeve edukative për fëmijët me autizëm janë:*

PECS (Picture Exchange Communication System) – përdoret kryesisht për nxënës me autizëm të deficite të rënda në gjuhë/komunikim. Ky program përdor piktura të ndryshme për të ndihmuar nxënësin të filloj/iniciojë dhe të mbajnë një komunikim funksional. Implementimi i PECS ndjek gjashtë faza:

-  Faza 1: shkëmbimi i një pikturës me një aktivitet apo objekt të dëshiruar;
-  Faza 2: përdorimi i një pikturë të vetme në një vend të ri ose me persona të tjerë;
-  Faza 3: diskriminimi midis pikturave (p.sh. fëmija arrin të zgjedh midis dy ose më shumë gjërave);
-  Faza 4: ndërtimi i fjalive të shkurtra si për shembulli bashkimi i pikturës që ka foljen “unë dua” dhe pikturën e objektit të dëshiruar;
-  Faza 5: të mësuarit e përdorimit të PECS në përgjigje të një pyetje për shembull “Çfarë doni?”
-  Faza 6: Përdorimi i PECS për të komentuar mbi mjedisin me fjali të thjeshta si “unë shikoj”, “unë dëgjoj”, “unë ndjej” etj.

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) – kjo përqsasje vendos theks të madh tek struktura. Mjedisi fizik ka kufij të përcaktuar mirë për aktivitete të tilla si puna në grup, puna individuale, loja. Aktivitetet janë të strukturuar – duke përdorur shenja organizuese dhe rutinën – në mënyrë që fëmijët të dinë se çfarë do jenë duke bërë gjatë gjithë ditës. Një element kyç i këtij programi janë shenjat vizuale (p.sh. shenja, ngjyra, kode, piktura etj.)

### **Pikat e forta të fëmijëve me çrregullim të spektrit të autizmit**

-  Pavarësisht vështirësive dhe problemeve, këta fëmijë/nxënës kanë pika të forta të cilat nëse njihen mund të përdoren pozitivisht në procesin e mbështetjes së tyre.
-  Aftësia për tu fokusuar në detaje ose për ta parë botën në një mënyrë krejt të pazakontë (p.sh. në arte, muzikë etj.);
-  Aftësia për tu përqendruar me periudha të gjata kohore në një aktivitet të vetëm, nëse atyre u intereson.

- 📖 Përpunojnë shumë më mirë informacionin vizual se sa atë verbal.
- 📖 Kanë aftësinë për t'ia dalë mbanë në fusha akademike që nuk përkojnë të kuptuar social dhe ku gjuha që përdoret është shumë teknike (p.sh. në shkencat ekzakte, muzikë, kompjuter etj.).

### **Veprimtari praktike**

Pjesëmarrësit ndahen në dy grupe të mëdha

- 📖 Grupi 1: do të jetë përgjegjës për të analizuar teknikën TEACCH.
- 📖 Grupi 2: do të jetë përgjegjës për të analizuar teknikën PECS.

Analiza e teknikave do të fokusohet në këto drejtime kryesore:

- 📖 Avantazhet kryesore;
- 📖 Disavantazhet;
- 📖 Mundësitë e përdorimit të këtyre teknikave në praktikë; vështirësitë, sfidat që lidhen me këto aspekte.

Teknika dhe strategji aktuale që përdoren më nxënësit më çrregullim të spektrit të autizimit.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## VI. NXËNËSIT QË PARAQESIN PROBLEME ME DËGJIMIN

### Identifikimi dhe vlerësimi





Sa më parë të diagnostikohet një çrregullim i dëgjimit, aq më të shumta janë mundësitë që një fëmijë të marrë trajtime dhe kështu të fitojë aftësi të mira komunikuese, sjellje të përshtatshme dhe të ndërtojnë marrëdhënie të duhura shoqërore. Në qoftë se çrregullimi i dëgjimit të një fëmije nuk zbulohet deri para moshës 5 ose 6 vjet, moshë në të cilën fëmijët fillojnë shkollën, ka shumë shanse që ai të humbë shumë mundësi të vlefshme për aftësinë e të mësuarit.

Në periudha të caktuara foshnjat kanë çrregullime të dëgjimit, prandaj është një ndihmë për prindërit dhe mësuesit që të jenë në dijeni për zhvillimin e etapave të auditorimit. Auditologia Linda Cleeland ka hartuar guidën e mëposhtme për sjellje që mund të shfaqen në mosha të caktuara. Në qoftë se një fëmijë nuk i shfaq këto sjellje, është e këshillueshme që fëmija t'i nënshtrohet një testi profesional dëgjimi.




#### MUAJI 1

-  Kërçen ose trembet si përgjigje ndaj zhurmave të larta
-  Fillon të bëj zhurma/gugatjeje




#### MUAJI 3

-  Fillon të jargavitet
-  Trembet nga zhurmat
-  I kushton vëmendje zërave familjar pranë veshit
-  Zgjohet nga gjumi kur ka zhurma të larta relativisht afër











#### MUAJI 6

-  Nxjerr tinguj zanore kur është vetëm
-  Kthen kokën nga vjen zëri edhe pse folësi nuk është fizikisht i dukshëm për të
-  Përpiqet të nxjerrë tinguj kur i flet drejtpërdrejt









#### MUAJI 9

-  Ju reagon ndryshe zërave të inatosur ose të gëzuar
-  Kthen kokën nga vjen zëri edhe pse folësi nuk është fizikisht i dukshëm për të
-  Përpiqet të kopjoje fjalët apo tingujt e të tjerëve

#### MUAJI 12

-  Dallon drejtimin nga vjen zëri edhe kur nuk e shikon
-  Reagon kur dëgjon zërat e prindërve
-  Njeh emrin e tij
-  Shqipton fjalë të veçanta saktë
-  Fillon të tregojë emocionet me ane të tingujve
-  Qesh spontanisht
-  Bezdiset nga zhurma të afërta kur fle
-  Përpiqet të imitojë tinguj dhe fjalë
-  Kupton disa fjali ose fjalë familjare
-  Reagon ndaj muzikës ose këngëve

#### MUAJI 24

-  Ka më shumë se 50 fjalë në fjalor
-  Përdor dy fjalë bashkë
-  I përgjigjet ritmit apo muzikës
-  Përdor tinguj për një qëllim të caktuar
-  Shfaq që kupton shumë nga fjalitë përdorura në jetën e përditshme
-  Luan me lodra me muzikë
-  Shqipton shumë mirë disa fjalë
-  I drejtohet vetes me emrin e tij

Kjo është një guidë për sjelljen dëgjimore që duhet të kenë fëmijët që kanë dëgjim normal. Në qoftë se një fëmijë nuk e shfaq këtë sjellje, me shumë mundësi ai paraqet probleme me dëgjimin.

Pavarësisht teknikave moderne audiologjike, problemet e dëgjimit mund të mos vihen re në shumë fëmijë. Të gjithë fëmijët, ata që dëgjojnë dhe ata që kanë probleme me dëgjimin gjithashtu belbëzojnë, lëshojnë tinguj dhe qeshin. Foshnjat të lindura me humbje të dëgjuarit ndjekin një model normal të vokalizimit deri 7 muajsh. Më vonë kur rriten pak, fëmijët me probleme me dëgjimin ndalojnë belbëzimin dhe nuk nxjerrin më tinguj sepse nuk e dëgjojnë veten e tyre apo prindërit, por gjithsesi heshtja e një fëmije mund të vijë edhe nga arsye të tjera. Fatkeqësisht, shumë çrregullim të dëgjimit vijnë si pasojë e disa arsyeve të tjera shqetësuese mendore ose emocionale. Disa madje kanë kaluar edhe vite të panevojshme nëpër institute për arsye se askush nuk e ka kuptuar që problem i tyre ka qenë dëgjimi dhe jo të qenit me aftësi të kufizuara. Për të shmangur këto keqkuptime dhe gabime, po bëhen shumë përpjekje për teste për dëgjimin dhe për edukimin e mjekëve, mësuesve dhe prindërve që të njohin shenjat e humbjes të dëgjimit të fëmijët e tyre.

## Të dhëna për vështirësitë e mundshme dëgjimore

Humbja e dëgjimit mund të ndodhë në njërin vesh (unilaterale), tek të dy veshët (bilaterale), mund të jetë e njëjtë tek të dy veshët (simetrike) ose e ndryshme në secilin vesh (asimetrike). Humbja e dëgjimit mund të jetë progresive ose e papritur, e luhatshme ose e qëndrueshme, e butë (duke rezultuar në një problem të vogël në bashkëbisedim) ose e rëndë (shurdhim komplet). Shpejtësia me të cilën ndodh humbja e dëgjimit mund të na japë informacione rreth shkaqeve. Nëse fillimi është i papritur, humbja mund të jetë rezultat i ndonjë traumë ose problemi me qarkullimin e gjakut. Nëse fillimi është gradual, humbja e dëgjimit mund të vijë si pasojë e një tumori ose plakjes.

Sjelljet e mëposhtme, shenjat e të folurit dhe gjuha specifike, janë shenja që mund të ndihmojnë në identifikimin e problemeve të të dëgjuarit:

### *Shenjat e sjelljes*

1. Mungesë e përgjigjes normale ndaj tingujve
2. Mungesë e interesit në bisedat e zakonshme
3. Pavëmendshmëri
4. Vështirësi ose gabime në ndjekjen e udhëzimeve gojore
5. Dështim për tu përgjigjur kur i drejtohen
6. Dëgjim i tingujve, por moskuptim i qartë i të folurit
7. Kërkesa të vazhdueshme ndaj folësit për të përsëritur atë që i thuhet
8. Vështirësi në të dëgjuar në një mjedis të zhurmshëm
9. Vëzhgim i përqendruar në buzët e folësit
10. Përkulje para për të dëgjuar folësin ose qëndrim sa më afër folësit
11. Zakonisht drejtojnë një vesh drejt folësit
12. Tendosen për të dëgjuar folësin
13. Vendosja e duarve pas veshit
14. Dhimbje veshi në mënyrë frekvente
15. Ngritje e volumit të radios, televizionit apo videove ose levizja drej burimit të tingullit
16. Vështirësi të të kuptuarit të zërit në telefon
17. Vështirësi të të kuptuarit të tingujve më cilësi të dobët
18. Keqkuptime frekvente të asaj që thuhet
19. Nervozizëm i pashpjegueshëm
20. Kruarje e vazhdueshme e veshit
21. Ankesa për kumbime dhe zhurmë në vesh

### *Shenja të të folurit*

1. Ndryshime në cilësinë e zërit
2. Ton i pazakontë i zërit (shumë monoton ose shumë i lartë)





3. Zë i lartë jonormal ose i folur i dobët
4. Shqiptim i gabuar
5. Artikulim i varfër

*Shenja specifike të gjuhës së folur*

1. Vështirësi në shqiptimin e tingujve bashkëtingëllor
2. Vështirësi në diskriminimin dhe mësimin e zanoreve a, e, i dhe u
3. Vështirësi për të dëgjuar tingujt e përafërt s, sh, f, th, m, b etj.
4. Vështirësi për të shqiptuar një fjalë gërmë për gërmë
5. Vështirësi për të lidhur shkronjat me tingëllimin e tyre
6. Vështirësi për të ndarë tingujt e përzierë
7. Aftësi më të mira për të lexuar me sy, sesa të lexojë në mënyrë fonetike
8. Vështirësi në rimë ose në njohjen e rimës
9. Heqje e prapashtesave

### **Karakteristikat cilësore të fëmijëve me problem me dëgjimin**

Humbja e dëgjimit mund ti prekë fëmijët në mënyra të ndryshme.

-  Vështirësitë kognitive. Humbja e dëgjimit çon në probleme të ndryshme kognitive që përfshijnë vonesa në zhvillimin e aftësive komunikuese receptive dhe shprehëse, probleme me kujtesën e punës dhe kujtesën afat-shkurtër, vështirësi në zgjidhjen e problemeve dhe vështirësi në funksionet e larta ekzekutive dhe në metakognicion.
-  Vëmendja vizuale. Fëmijët me humbje dëgjimi kanë të rritur vëmendjen vizuale ndaj stimujve periferikë. Kjo aftësi është adaptive, pasi i ndihmon ata që të jenë të vetëdijshëm për burimet e mundshme të rreziqeve, të jenë të vetëdijshëm ndaj personave që kërkojnë vëmendjen e tyre dhe ndaj stimujve të dobishëm mjedisorë. Gjithsesi, fëmijët me humbje dëgjimi janë vulnerabil ndaj distancave vizuale në mjedisin e tyre.
-  Zhvillimi i gjuhës. Fjalori zhvillohet shumë ngadalë. Hendeku mes leksikut të fëmijëve me dëgjim normal dhe fëmijëve me probleme në të dëgjuar theksohet me moshën. Fëmijët me humbje dëgjimi kanë vështirësi që të kuptojnë fjalët që kanë shumë kuptime. Fjalitë mund të kuptohen kur ato janë të thjeshta dhe të shkurtra, kurse kuptimi dhe shkrimi i fjalive komplekse është i vështirë.
-  Të folurit. Fëmijët me probleme dëgjimi mund të mos përfshijnë në gjuhën e tyre tingujt si *s*, *sh*, *f*, *t* dhe *k*, duke e bërë kështu të folurin e tyre të pakuptueshëm, ose të ngatërrojnë *t* me *k* dhe *d* me *g*, ose janë të paaftë të dallojnë *sh* nga *s* dhe *t* nga *k*. Ata mund të mos e dëgjojnë zërin e tyre kur flasin, mund të flasin më zë shumë të lartë ose me zë jo mjaftueshëm të lartë, ose i foluri i tyre mund të ngjajë me mërmëritjen për shkak të shkallës së dobët të të folurit, ndryshimeve të varfra në zë ose theksit të varfër.

- 📖 Arritjet akademike. Fëmijët me probleme në të dëgjuar zakonisht hyjnë në shkollë pa një rrjedhshmëri në gjuhën e shenjave. Ata mund të kenë vështirësi thuajse në të gjitha fushat akademike, veçanërisht në lexim dhe në konceptet matematikore. Hendeku i arritjeve akademike mes fëmijëve me dëgjim normal dhe atyre me humbje të dëgjimit rritet teksa ata progresojnë në shkollë. Fëmijët me humbje dëgjimi nuk kuptojnë aq shumë sa ata mendojnë ose sa të tjerët mendojnë. Të kuptuarit e reduktuar të gjuhës dhe metakognicioni krijojnë pengesa në të mësuarin.
- 📖 Aftësitë sociale. Fëmijët me humbje dëgjimi të rëndë dhe të thellë shpesh raportojnë për ndjenja izolimi, mungesë shokësh dhe pakënaqësi në shkollë, sidomos kur socializimi i tyre me fëmijë të tjerë me probleme dëgjimi është i kufizuar. Problemet sociale janë më të shpeshta tek fëmijët me humbje dëgjimi të butë dhe të moderuar.

Shkalla në të cilën një fëmijë me humbje dëgjimi ka arritje lidhet me shtrirjen e nevojës së veçantë, shkallën e përfshirjes së prindërve në ndihmën ndaj tyre, në kohën cilësore dhe sasiore që i dedikohet atyre, si dhe në shërbimet mbështetëse që ata marrin. Ata mund të bëhen lexues të mirë nëse humbja e dëgjimit është diagnostikuar shpejt, apo nëse ekspozohen si ndaj gjuhës së folur, edhe ndaj gjuhës së shenjave herët në jetë.

## **Disa konsiderata mbi mbështetjen e fëmijëve me probleme me dëgjimin**

### **Nxënësit më probleme me dëgjimin në klasë**

Po paraqitim dy aspekte të punës në klasë me fëmijët që kanë dobësim dëgjimi. Ato lidhen me planifikimin e mjedisit në klasë dhe ndihmën në komunikim.

**Planifikimi i mjedisit në klasë:** Mësuesi mund të organizojë klasën në mënyrë të tillë që të ndihmojë fëmijët me dëgjim të dobësuar për të dëgjuar sa më pastër që të jetë e mundur. Vendosja (vendi ku ulen) është shumë e rëndësishme. Vendosini bankat në radhë të lakuara, kështu që fëmija mund t'i shikojë të gjithë dhe sigurohuni që është ulur larg zonave me 'trafik' të zhurmshëm si korridoret, lavamanët dhe dyert. Kjo do ta lehtësojë fëmijën të lexojë në buzë dhe të ndjekë atë që është thënë, duke siguruar mbajtjen e ulët të nivelit të zhurmës.










Kur këto marrëveshje në vendosje nuk mund të praktikohen, duhet të merren në konsideratë rrugë të tjera për të ndihmuar fëmijën si përgatitja paraprake e fëmijës për përmbajtjen e mësimit nga mësuesi ndihmës, ndihmësit në klasë si dhe mentorimi, ku disa fëmijë të zgjedhur çiftohen me fëmijët me humbje dëgjimi për t'i ndihmuar për çështjet kryesore të mësimit.

Gjithashtu edhe ndriçimi pa shkëlqim të tepruar është i rëndësishëm. Nëse fëmija nuk dëgjon qartë, shikimi i mirë ka dyfishin e rëndësisë së mëparshme. Grilat mund të mbrojnë nga shkëlqimi i fortë i diellit dhe mësuesit mund të evitojnë qëndrimin para dritareve ku fytyra e












tyre ngelet në hije. Përdorimi i ndihmës dhe materialeve vizuale përforcon mësimdhënien në klasë, kështu që fëmija mund ta ndjekë mësimin më me lehtësi.

**Ndihma në komunikim:** Mësuesit mund ta ndihmojnë fëmijën të dëgjojë atë që është thënë, duke mbajtur fytyrën jostatike, duke përdorur shprehje faciale të gjalla dhe natyrale, duke folur qartë dhe në mënyrë të njëtrajtshme dhe duke vështuar direkt fëmijën në vend që të lëvizin ndërsa flasin. Distanca nxënës-mësues deri në 6 këmbë (180cm), është konsideruar si distancë optimale për të siguruar dëgjim të mirë dhe kushte të mira për leximin në buzë. Sikurse përmirësimet në kushtet e punës, të sugjeruara më sipër, rrugët kryesore me të cilat mësuesi mund të ndihmojë një nxënës që nuk dëgjon, janë si më poshtë:

-  mbajeni fytyrën të lirë dhe evitoni vendosjen e duarve përpara gojës;
-  kur flisni, në vend që të lëvizni përreth, qëndroni në një vend;
-  ndaloni së foluri kur ktheheni mbrapsht;
-  evitoni ndërrimin e menjëhershëm të subjektit;
-  shikoni në drejtim të fëmijës; duke folur nga njëra anë e tij do t'i reduktoni atij të kuptuarit;
-  jeni të gatshëm të përsërisni apo të ndryshoni fjalorin nëse ai nuk është kuptuar;
-  shkruajtja poshtë e informacioneve apo instruksioneve, mund të ndihmojë;
-  mbani një ritëm dhe intonacion normal të të folurit;
-  jeni të ndërgjegjshëm që puna në grup mund të paraqesë probleme nëse shumë njerëz flasin njëherësh apo duke ndërprerë njëri-tjetrin;

### **Çfarë mund të bëjnë të tjerët për të lehtësuar komunikimin me persona që kanë vështirësi në të dëgjuar**

-  Për të bërë të mundur që personi që nuk dëgjon të lexojë mirë buzët tona nuk duhet të qëndrojmë më larg se një metër e gjysmë gjatë bisedës.
-  Burimi i dritës duhet të ndriçojë fytyrën e atij që flet dhe jo të personit që nuk dëgjon.
-  Ai që flet duhet ta mbajë kokën të palëvizur.
-  Fytyra e atij që flet duhet të jetë në të njëjtin nivel me personin që nuk dëgjon.
-  Duhet folur qartë, por pa e ekzagjeruar. Në asnjë mënyrë nuk duhet ndryshuar shqiptimi. Leximi i buzëve bazohet në shqiptimin e saktë.
-  Mund të flitet me një ton zëri normal, nuk ka nevojë të bërtitet. Shpejtësia e të folurit duhet adaptuar: as shumë shpejt as shumë ngadalë.
-  Mundësisht të përdoren fraza të shkurtra, të thjeshta por të plota. Nuk duhet folur si me fëmijët. Duhet vënë theksi mbi fjalën e parë të frazës. Duhet përdorur shprehje të fytyrës në lidhje me temën e bisedës.
-  Jo të gjithë tingujt janë të dukshëm në buzë: duhet bërë e mundur që personi që nuk dëgjon të mund të shohë gjithçka është e dukshme në buzë.
-  Kur përdoren emra njerëzish, zonash apo terma jo të zakonshëm leximi i buzëve është shumë i vështirë. Nëse ai që nuk dëgjon edhe pse sforcohet nuk arrin të kuptojë

mesazhin mund të shkruhet fjala në një letër, ose mund të përdoret alfabeti i shenjave, nëse dihet.

- 📖 Edhe pse personi që nuk dëgjon mban protezë akustike jo gjithmonë arrin të perceptojë në mënyrë perfekte atë çka flitet. Për këtë duhet të sillemi sipas këtyre rregullave komunikimi.

### **Veprimtari praktike**

Pjesëmarrësit ndahen në tre grupe:

- 📖 Grupi 1: do të imagjinojë se është një nxënës me probleme dëgjimi.
- 📖 Grupi 2: do të imagjinojë se është një mësues në shkollë të zakonshme dhe ka në klasë një fëmijë me probleme dëgjimi;
- 📖 Grupi 3: do të imagjinojë se është një prind që ka një fëmijë me probleme dëgjimi.

Të tre grupet punojnë për të adresuar këto çështje kryesore:

- 📖 Pikat e forta;
- 📖 Sfidat dhe vështirësitë që përjetojnë;
- 📖 Teknika dhe strategji për ti adresuar vështirësitë;
- 📖 Nevojat për mbështetje dhe bashkëpunim me aktorët e tjerë;

Aktiviteti mund të zgjasë nga 15-20 minuta.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## VII. NXËNËSIT ME VËSHIRËSI NË SHIKIM

### Shenja për vështirësi të vizuale potenciale

Shenjat e mëposhtme mund të tregojnë për vështirësi të mundshme vizuale që mund të vihen re të foshnjave dhe fëmijët më të rritur.

Foshnjat

1. Dështim për të mbajtur kontaktin me sy që rreth tre muajsh
2. Pamundësi për tu fokusuar dhe për të ndjekur objektet rreth tre muajsh
3. Dështim për të shquar objektet nga mosha 6 muajsh
4. Mbulim ose mbyllje e njërit sy
5. Dështimi vazhdueshëm i syve për të lëvizur në sinkron apo shtrembërimi i njërit sy pas muajit të katër të lindjes
6. Nistagmus – është një sëmundje neurologjike që ka të bëjë me luhatje të shpejta, të pavullnetshme, të përsëritura të njërit apo të dy syve në të gjitha këndet e shikimit.
7. Mungesë e rrethit të zi në pupilën e syrit
8. Prania e lotëve të vazhdueshëm, ndërkohë që foshnja nuk është duke qarë
9. Photophobia-ndjeshmëri sinjifikante ndaj dritës të shndritshme
10. Ngjyrë e vazhdueshme e kuqe e konjktivës, e cila normalisht është e bardhë
11. Mbajtja e qepallave mbyllur në mënyrë që të fokusojë shikimin diku dhe mos ketë shumë fushëpamje
12. Asimetri e madhësisë së bebes së syrit
13. Anomalitete në formën e strukturës së syrit

Fëmijët më të mëdhenj

1. Fërkime të shumta të syve
2. Mbyllje ose mbulim të njërit sy, anim të kokës ose nxjerrje e kokës përpara
3. Vështirësi në të lexuar
4. Injorimi ose irritim kur bëhen punë vizuale
5. Ankime për lodhje, marrjemendsh ose të përziera pas një pune vizuale
6. Raportime të vazhdueshme të dhimbjes së kokës
7. Lëvizje të kokës gjatë leximit
8. Mbajtje të librit shumë afër ose shumë larg syve
9. Inkosistencë në leximin e materialit të shtypur në distanca të ndryshme
10. Pamundësi për të parë qartësisht objektet në distancë ose objektet afër
11. Strabizëm gjatë përdorimit të syve
12. Humbje të vendit, fjalëve apo linjës gjatë leximit, si dhe mbajtje e vendit me gisht
13. Ankesa se fjalët lëvizin ose bien në fletë

14. Ecje në mënyrë të çrregullt ose ecje shumë e kujdesshme me duart e shtrira anash së jashtmi, apo vrapon për tek objektet jo në direkt në drejtim të tij.
15. Vështirësi në gjykimin e distancës
16. Kryqëzim të syve
17. Kane sy të thatë dhe lëvizje të tyre pa shumë gjallëri
18. Kanë qepalla të kuqe, të lënuara dhe të ënjtura
19. Prani e materialit të bardhë ose të verdhë në pupilën e syrit
20. Sy të inflamantuar
21. Prani të katarakteve të përsëritura në sy
22. Fryrje të njërit ose të dy syve
23. Prani të pupilës që është më e madhe ose më e vogël se tjetra
24. Ndjekje e anës së majtë të hapësirës dhe neglizhim i anës së djathtë (ose e kundërta)
25. Raportim për kuarje dhe djegie të syve
26. Raportime për dhimbje nga drita e diellit
27. Raportime se ai ose ajo nuk mund të shikojë mirë
28. Raportime për shikim të dyfishtë dhe të mjegullt
29. Raportime për njolla në sy
30. Raportime se drita është e bezdisshme gjatë leximit
31. Raportime për lodhje të syve pas leximit
32. Dështim për të bërë detyrat në klasë në mënyrë të pavarur, kërkim për ndihmë nga studentët e tjerë kërkon që të lëvizë dhe të qëndrojë në bankat e para të klasës, shmangim që të përmbushin një detyrë dhe në vend të kësaj angazhohen në detyra të tjera.








Nëse foshnja ose fëmija shfaq shenjat e mësipërme, lind nevoja për referimin në një profesionist për ekzaminim. Rekomandohet që të gjithë fëmijët rreth moshës tre vjeçare ose para futjes në shkollë të marrin një ekzaminim formal për mprehtësinë vizuale.

**Qëllimet dhe fushat kryesore të ndërhyrjeve:** Ndërhyrjet për fëmijët me dëmtime të shikimit duhet të dizajnohen për ti ndihmuar ata në arritjet zhvillimore dhe në aftësimin e kompetencave akademike, sociale, gjuhësore dhe në fushën personale. Për të plotësuar këto qëllime, fëmijët kanë nevojë të udhëzohen në (a) aftësitë kompensuese të nevojshme për të pasur akses në kurrikulën bazë, (b) në aftësitë e lëvizjes dhe orientuese, (c) përdorimin e pajisjeve ndihmëse, (d) aftësitë për ndërveprim social, (e) aftësitë e kujdesit personal dhe në shtëpi, (f) aftësitë e të jetuarit në mënyrë të pavarur, (g) argëtimin dhe kohën e lirë dhe (h) edukim/arsimim.

Mjedisi ideal i të mësuarit duhet të jetë i pasur me eksperiencë të ndryshme dhe konsistente, që përfshijnë (a) eksperiencat me objektet konkrete që e ndihmojnë fëmijë që të fitojë njohuri rreth botës përreth dhe e ndihmojnë në zhvillimin e kuptimit të koncepteve, (b) mundësinë e të mësuarit duke vepruar, (c) udhëzime të unifikuara që të japin idenë e

detyrës në tërësi dhe jo thjesht të një pjese të detyrës dhe (d) mundësinë e eksplorimit të objekteve në mënyrë sistematike duke përdorur të gjitha shqisat në dispozicion.

***Të mësuarit e rutinës dhe organizimi:*** Përfshirja e rutinës si pjesë e ndërhyrjeve është shumë e rëndësishme në të ndihmuarim e fëmijëve me dëmtime shikimi. Rutina është e nevojshme sepse iu jep mundësinë fëmijëve të dinë se çfarë do ndodhë që nga fillimi deri në fund të aktivitetit (parashikueshmëria), të dinë supozimisht se çfarë do bëjnë (konsistenca), të dinë se për çfarë të bëhen gati (parashikimi) dhe të punojnë me gjërat që kanë mësuar së fundmi ose janë trajnuar më parë (praktika). Pikat e mëposhtme shpjegojnë sesi mund të përfshihet rutina në ndërhyrje:

-  Ka një sinjal të qartë ndaj fëmijës se aktiviteti po fillon.
-  Hapat e aktivitetit ndodhin në të njëjtën mënyrë çdo herë.
-  Çdo veprim kryhet në të njëjtën mënyrë çdo herë.
-  Akomodimi dhe teknikat e ofruara nga specialistët zbatohen pikërisht sipas udhëzimeve.
-  Dhënia e ndihmës minimale i lejon fëmijës që të bëjë sa më shumë të jetë e mundur.
-  Paketa e instruksioneve mbahet saktësisht deri sa të përfundojë aktiviteti.
-  Ka një sinjal të qartë ndaj fëmijës se aktiviteti po përfundon.

Për fëmijët që janë të verbër, të cilët shfaqin edhe sjellje të çrregullimeve të spektrit të autizmit, strategjisë shtesë edukative janë si në vijim: (a) krijimi i një ambienti të qëndrueshëm që në fillim të ndërhyrjes, (b) sigurimi se mjedisi fizik dhe social janë të parashikueshëm, (c) përdorimi i përsëritjes, (d) lejojini kohë fëmijës të procesojë impresionet dhe instruksionet, (e) ndihmojini fëmijët që të ndërtojnë përvoja të njëpasnjëshme, të vlerësojnë rëndësinë e kontekstit dhe të mësojnë nga eksperiencat pozitive të ndërveprimit social. Këto eksperiencat do të ndihmojnë fëmijën që të zhvillojnë strukturat cognitive të nevojshme për të kompensuar vështirësitë e tyre në të mësuarit intuitivisht dhe nga vlerësimi i drejtpërdrejtë i mjedisit, si dhe i ndihmojnë ata të eksplorojnë mjedisin.

### **Qasjet arsimore**

Mësuesit e fëmijëve me dëmtime shikimi shpesh mendohen në lidhje me pajisje të specializuara dhe të materialeve, të tilla si sistemi braille, regjistruarit kasetë dhe pajisjet zmadhuese. Këto materiale dhe aparate luajnë një rol të rëndësishëm në edukimin e fëmijëve me shikim të dëmtuar. Por, një mësues efektiv duhet të dijë më shumë se sa thjesht të përdor këto pajisje të veçanta. Mësuesit e fëmijëve me dëmtime shikimi duhet të jenë të ditur, kompetent dhe krijues, për tu mësuar atyre aftësi dhe koncepte të cilat fitohen përmes shikimit. Ata duhet të planifikojnë dhe të kryejnë aktivitete që do të ndihmojnë nxënësit e tyre të fitojnë sa më shumë informacion të jetë e mundur përmes shqisave jo-vizuale dhe nga pjesëmarrja aktive në përvojat praktike. Shumë edukatorë dhe psikologë kanë përshkruar pengesat apo vështirësitë në të mësuar si pasojë e verbërisë ose dëmtime të rënda të

shikimit. Loënfeld (1973), për shembull, vërejtë se një fëmijë i verbër mund të dëgjojë një zog duke kënduar, por nuk arrin të krijojë një “ide konkrete” të vetë shpendit vetëm nga zëri që dëgjon. Një mësues i interesuar në një mësimdhënie të tillë – le të ngelemi tek shembulli i nxënësit dhe zogut – duhet të planifikojë një sërë aktivitetesh të cilat do ti mundësojnë nxënësit të preki zogj të llojeve të ndryshme dhe të manipulojë me objekteve të tilla si vezët, foleja dhe pupla. Ky nxënës mund të marrë përsipër përgjegjësinë për të ushqyer një zog me përkëdheli në shtëpi ose në klasë. Ndoshta mund të organizohet një udhëtim në një fermë të pulave. Nëpërmjet përvojave të tilla, fëmijët me dëmtime shikimi gradualisht mund të fitojnë një njohuri më të plotë dhe të saktë rreth zogjve. Njohuri e cila nuk fitohet duke mësuar përmendësh, duke lexuar libra apo nëpërmjet ndjesive kur prek apo loz me modele plastike. Praktikisht, nuk ka kufizime mbi shkallën në të cilën një fëmijë me dëmtime shikimi mund të marrë pjesë në një program të plotë shkollor. Edukatorët duhet të sigurojnë që PEI (Plani Edukativ i Individualizuar) i nxënësve me dëmtime të shikimit “të përfshijë gamën e plotë të zonave mësimore: edhe ato që mund të mësohen si gjithë nxënësit e tjerë të klasës, po ashtu edhe udhëzime të veçanta, specifike për ta, si edhe aspekte jashtë-kurrikulare që do ti mundësojnë atyre funksionimin normal në jetën e përditshme”. Realizimi me sukses i këtij qëllimi, sidoqoftë, kërkon që edukatorët/mësuesit special të ofrojnë mbështetje, këshillim dhe materiale për mësuesit e zakonshëm që mund të kenë fëmijë me dëmtime shikimi në klasat e tyre.

### **Përshatje të veçanta për nxënësit e verbër**

Braille është një sistem i leximit dhe shkrimit në të cilin shkronjat, fjalët, numrat dhe sistemet e tjera janë bërë nga rregullimet e pjesëve të ngritura. Sistemi u zhvillua rreth 1830 nga Luis Braille, një francez i ri i cili ishte i verbër. Edhe pse sistemi Braille është mbi 150 vjet e sipër, ai është larg nga mënyra më efikase për të lexuar nga prekja dhe është ende një aftësi e domosdoshme për njerëzit që kanë probleme me shikimin. Nxënësit e verbër mund të lexojnë braille shumë më shpejt se letrat e shtypura me alfabetin standart. Sistemi braille është kompleks. Në shumë mënyra duket si një stenografi e përdorur nga sekretarët. Shkurtime, ndihmojnë në kursimin e hapësirës dhe lehtësimin e leximit dhe shkrimit të shpejtë. Për shembull, fjala “vetvete” në braille shkruhet “vetv” sepse në këtë rast fjala “vete” ka një simbol specifik. Matematika, muzika, gjuhët e huaja dhe formulat shkencore, që të gjitha mund të vihen në braille. Kur fëmijët e verbër janë pjesë e klasave në shkollat e zakonshme, një mësues i trajnuar posaçërisht ofron mësim individual në leximin e shkrimit braille. Një bashkëpunim me mësuesin e zakonshëm është i rëndësishëm në mënyrë që librat apo materialet të merren paraprakisht dhe të përgatiten. Mësuesi i klasës së zakonshme, nuk pritët të mësojë braille, por disa mësues mund ta gjejnë të dobishme dhe interesante. Sistemi braille nuk është aq i vështirë për tu mësuar, ashtu siç duket në pamje të parë. Shumica e fëmijëve të verbër kanë mësuar sistemin braille, kur ata janë në nivelin e klasës së parë. Shumica e mësuesve prezantojnë në fillim kontraktimet/shkurtime se sa të fillojnë punën duke i mësuar fëmijës çdo gërmë. Është e rëndësishme për fëmijën e verbër që të dijë

drejtshkrimin e plotë dhe korrekt të fjalëve, gërmë për gërmë, edhe pse jo çdo gërmë paraqitet veçmas në braille. Kjo zakonisht zgjat disa vite, që fëmija të njihet tërësisht me sistemin dhe rregullat e braille. Shpejtësia e leximit braille ndryshon nga nxënësi në nxënësi dhe është pothuajse gjithmonë më e ngadaltë se shpejtësia e leximit të shkrimit të shtypur.

#### Alfabeti Brail në shqip

A	B	C	Ç	D	DH	E	Ë	F	G	GJ	H
●○ ○○ ○○	●○ ●○ ○○	●● ○○ ○○	●● ○○ ○●	●● ○● ○○	●● ○● ○●	●○ ○● ○○	●○ ○○ ○●	●● ●○ ○○	●● ●● ○○	●● ●● ○●	●○ ●● ○○
I	J	K	L	LL	M	N	NJ	O	P	Q	R
○● ●○ ○○	○○ ●● ○○	●○ ○○ ●○	●○ ○○ ●○	●○ ●● ●●	●● ○○ ●○	●● ○● ●○	●● ○○ ○●	●○ ○● ●○	●● ●○ ●○	●● ●○ ●●	●○ ●● ●○
RR	S	SH	T	TH	U	V	X	XH	Y	Z	ZH
●● ●● ●○	○○ ●○ ●○	●○ ○○ ○○	○○ ●● ●○	○○ ●● ●●	●○ ○○ ●●	●○ ●○ ●●	●● ○○ ●●	○○ ●○ ●●	●● ○○ ●●	●○ ○○ ●●	●○ ●● ○○
,	.	;	:	?	!	-	'	”	“	()	
○○ ●○ ○○	○○ ●● ○○	○○ ●○ ●○	○○ ●● ○○	○○ ●○ ●○	○○ ●● ●○	○○ ○○ ●●	○○ ○○ ●○	○○ ●○ ●●	○○ ○○ ●●	○○ ●● ●●	

### Përshatje të veçanta për studentët me shikim të dobët

Siç u vu re dhe më përpara shumica e fëmijëve me dëmtime në shikim kanë një vizion potencial të dobishëm. Mënyra e edukimit mësimor e tyre nuk është e nevojshme që të kufizohet vetëm në prekje, dëgjim ose mënyrat e tjera jo-vizive. Aktualisht është vënë theksi në zhvillimin e aftësive të fëmijëve për të përdorur atë shikim që atyre u ka mbetur sa më efektivisht që të jetë e mundur. Kërkimet e fundit kanë treguar se programe të strukturuar për vlerësimin vizual, trajnimet vizive si dhe matja e tij mund të përmirësojnë shumë aftësitë e fëmijëve me shikim të dobët; dhe sa më herët të fillojnë këto programe aq më shumë mundësi kanë që të jenë të suksesshëm. Theksimi në rëndësinë e përdorimit sa më efektiv të shikimit të dobët i atribuohet punës ndikuese të Natali Barraga (1964, 1970, 1980, 1983). Ajo demonstroi se fëmijët, madje dhe ato me fushë pamore ose shikim ekstremisht të limituar, mund të ndihmohen që të përmirësojnë jashtëzakonisht shumë, eficientë e tyre vizuale.

*Efiçenca vizuale* e përcaktuar ose e përkufizuar sipas Barrage, përfshin aftësi të tilla si: kontrolli i lëvizjeve të syrit, përshatja me mjedisin e tyre visual, kushtimi i vëmendjes ndaj



stimujve pamor dhe përpunimi i shpejt i informacionit visual. Premisë themelore në zhvillimin e efijencën vizuale është, që fëmijët mësojnë që të shikojnë dhe duhet me patjetër të aktivizohen sa më shumë në përdorimin e shikimit të tyre. Pajisja e klasës me gjëra tërheqëse për ta parë fëmijët nuk mjafton. Një fëmijë me shikim të dobët, pa trajnimin e duhur, mund ta ketë të pamundur për të marrë një informacion të kuptueshëm nëpërmjet shikimit. Format mund të perceptohen si masa të turbullta dhe pa formë, pika të padallueshme. Trajnimi ka ndihmuar shumë fëmijë që të mësojnë të përdorin sa më efektivisht dhe në mënyrë inteligjente gjurmët ose përshtypjet e tyre vizuale, pra të nxjerrin kuptimin e asaj që shikojnë. Shumë fëmijë me shikim të dobët mund të përfitojnë nga ndihma e mjeteve të veçanta optike. Këto mjete mund të përfshijnë syzet dhe lentet me kontakt që vihen në sy, teleskope të vegjël që mund të mbahen në dorë dhe lupa ose zmadhues shikimi për të lexuar faqet e printuara. Këto mjete ndihmëse nuk ofrojnë një shikim normal për fëmijët me shikim të dobët, por mund t'i ndihmojnë ata që t'i kenë më të lehta disa detyra të caktuara si për të lexuar gërma të vogla ose për të parë objekte në distancë.











Këto mjete ndihmëse janë të specializuara sipas nevojave të fëmijëve me shikim të dobët. Për shembull, Ana përdor syzet e saj për të lexuar shkrimin e madh, një lupë ose zmadhues për të lexuar shkrimin e vogël dhe një teleskop monocular (me një sy) për të parë në dërrasën e zezë. Megjithatë këto mjete ndihmëse shoqërohen dhe me një disavantazh, sa më të fuqishme të jenë lentet korrektuese dhe lupat ose zmadhuesit aq më shumë kufizojnë fushën pamore periferike. Por tani ofrohen disa lente dhe pajisje specifike me fushë të gjerë pamore për të ndihmuar studentët me fushë pamore të dobët. Këtu përfshihen prizma dhe lente sypeshk, të dizajnuara për ti bërë objektet që të duken të vegjël, kështu që një zonë më e gjerë mund të perceptohet në pjesën e padëmtuar të fushës vizuale të nxënësit. Instruksionet për përdorimin sa më mirë të shikimit nuk duhet të jenë në fokus vetëm në periudha të caktuara, por duhet të inkorporohen në të gjitha pjesët e kurrikulës së studentëve me shikim të dobët. Për shembull, një fëmijë që është duke u mësuar me aftësitë e jetës së përditshme mund të inkurajohet që të përdor shikimin për të identifikuar, furçën e dhëmbëve (nëpërmjet shikimit) dhe pastaj ta marr atë.


Disa programe edukative përdorin sisteme televizive me qark të mbyllur për të mundësuar leximin e materialeve me shkrim normal nga studentët me shikim të dobët. Këta sisteme zakonisht përfshijnë një tavolinë rrëshqitëse (me lëvizje) në të cilën vendoset libri, një kamera televizive me një lente zmadhuese montohet mbi libër e cila është e lidhur me një monitor televiziv të vendosur aty pranë. Studenti ka mundësi të rregulloj madhësinë, ndriçimin dhe kontrastin e materialit, gjithashtu mund të zgjedh ndërmjet një imazhi të zakonshëm bardh e zi ose një imazhi bardh e zi në negative, i cili preferohet nga shumë student. Disavantazhi i kësaj mënyre përveç kostos shtesë është që ai nuk është i lëvizshëm, kështu që nxënësi që e ka primare këtë mënyrë leximi është i kufizuar ta përdor vetëm në klasën ku ndodhen pajisjet.










Në klasa mund të përdoren dhe mënyra të tjera për të ndihmuar studentët me shikim të dobët, edhe pse mund të jenë të vogla janë shumë të rëndësishme. P.sh., shumë student përfitojnë shumë nga tavolinat me pjerrësi të përshtatshme kështu që mund të shkruajnë ose lexojnë nga shumë afër pa qenë nevoja që të përkulen sipër librit ose fletores duke krijuar hije. Shumë klasa kanë ndriçim të përshtatshëm megjithatë përdoren dhe llamba ndriçimi special për studentët që kanë nevojë. Letrat e shkrimit duhet të jetë mat që të reduktohet shkëlqimi i saj dhe duhet të përdoret një ngjyrë jo e bardhë, përdorimi i një ngjyre të fildisht ose pakëz si në të verdhë është më e mirë. Disa mësues mendojnë që është shumë ndihmuese që tu japësh studentëve me shikim të dobët karrige me rrota, kështu ata mund të lëvizin lehtësisht përreth dërrasës zezë ose në vende të tjera të klasës ku jepet mësimi (me të shkruar) pa qenë nevoja që të ngrihen dhe ulen vazhdimisht. Gjithashtu mësuesit mund të bëjnë dhe modifikime të tjera duke u nisur nga praktika e punës së tyre dhe duke marrë parasysh nevojat individuale të studentit me shikim të dobët.

### **Më poshtë jepen disa sugjerime për mësuesit e nxënësve me shikim të dobët:**

-  Përdorimi i syve për të parë sa më shumë nuk i dëmton ato. Sa më shumë t'i përdorin sytë aq më shumë rritet efienca e shikimit nga ato.
-  Mbajtja e librave afër syve i ndihmon këta fëmijë që të shikojnë më mirë. Kjo nuk i dëmton sytë e tyre.
-  Megjithëse sytë nuk dëmtohen nga përdorimi, ato lodhen më shpejtë se sytë e një fëmijë me shikim normal.
-  Kopjimi i teksteve është shpesh një problem për fëmijët me shikim të dobët. Kjo bën që ata shpesh të shpenzojnë më shumë kohë me detyrat e klasës ose detyrat e tjera që u caktohen.
-  Disa fëmijë me shikim të dobët përdorin libra me germa të mëdha, por shumica nuk i përdorin. Ndërsa fëmijët mësojnë të përdorin shikimin e tyre, ai bëhet më eficient dhe ata mund të lexojnë dhe shkrimin e vogël.
-  Fotokopjet e fletorëve të punës mund të jenë të vështirë për tu lexuar nga fëmijët me shikim të dobët. Po tu japim këtyre fëmijëve kopjen e parë ose materialin origjinal nga janë bërë kopjet do t'i ndihmonte shumë.
-  Termi “i verbër” nuk do të thotë të jesh i verbër dhe në edukim. Shumë fëmijë që janë të verbër mund të edukohen ose mësojnë po aq sa mësojnë dhe fëmijët që shikojnë.
-  Kontrasti i materialeve të botuara, stili i printimit dhe hapësira ndërmjet rreshtave mund të jetë më e rëndësishme sesa madhësia e shkrimit.
-  Një nga gjërat më të rëndësishme që një fëmijë me shikim të dobët mëson në shkollë është të pranoj përgjegjësin e të kërkuarit ndihmë kur ka nevojë për të sesa të pres që dikush t'ia ofroj atë.
-  Mësuesit i ndihmojnë shumë fëmijët me shikim të dobët nëse ato: aplikojnë të njëjtën disiplinë dhe e vlerësojnë cilësinë e punës së tyre njësoj siç bëjnë me nxënësit me shikim normal.

-  Ndoshta gjëja më e rëndësishme nga të gjitha që i ndihmon këta fëmijë që të dalin me sukses në një klasë normale është qëndrimi që ne mbajmë për t'i kuptuar dhe pranuar ata.

Fëmijët që përdorin ndihmën e mjeteve optike për të përmirësuar shikimin, të tilla si: syze special, zmadhues shkrimi ose teleskope mund t'iu nevojitet ndihmë ose instruksione për të mësuar që t'i përdorin ato sa më efektivisht. Më poshtë janë disa këshilla të dhëna specifikisht për të ndihmuar këto fëmijë që të përshtaten me mjetet optike që u nevojiten për përmirësimin e shikimit.



-  Duhet kohë që të përshtatesh me mjetet optike për shikimin e dobët. Në fillim të duket se duhet të merresh me shumë gjëra njëkohësisht dhe ti mbash ato me vete kudo që shkon, por secili mjet që ti përdor të ndihmon specifikisht sipas rastit, se çfarë shikon. Me praktikë përmirësohesh. Me kalimin e kohës, të marrësh teleskopin për të parë dërrasën e zezë do të duket po aq normale sa të marrësh një laps ose stilolaps për të shkruar. Gjithçka është çështje praktikimi.
-  Ndryçimi është shumë i rëndësishëm. Gjithmonë punoni me ndryçimin që është më efektiv për ju. Ka një rëndësi të madhe qartësia me të cilën i shikon gjërat. Disa lupa kanë të bashkangjitur dhe një llampë, por përsëri në shumicën e rasteve duhet përdorur ndryçimi shtesë. Një abazhur pune është më i mirë, (llamba në tavan krijon hije kur ti përkulesh për të parë më mirë). Sigurohuni që abazhurin ta kesh anash dhe të kaloj më lartë se shpatulla juaj.
-  Sigurohu që t'i mbash gjithmonë të pastra mjetet optike që i përdor për të përmirësuar shikimin. Nuk duhet të kenë pluhur, pisllek ose shenja gishtash. Përdorni një copë të butë për t'i pastruar, asnjëherë letër. Nëse keni lente kontakti pastrojini ata me një solucion special (sipas instruksioneve të mjekut tuaj). Sigurohu që t'i keni duart e pastra para se t'i pastroni mjetet optike.
-  Mbani mjetet optike të shikimit në kutitë e tyre, në rastet kur nuk jeni duke i përdorur ato. Kështu do të jenë më të sigurta dhe gati për t'i marrë me vete kudo që shkon.
-  Mbani gjithmonë me vete mjetet optike që iu ndihmojnë për shikimin e dobët. Shumica e tyre janë të vogla dhe nuk peshojnë shumë. Në këtë mënyrë, do t'i keni gjithmonë kur iu duhen. Nëse keni mjete optike ndihmëse që i përdorni vetëm në shkollë mund t'i thoni mësuesë tuaj që t'ua mbaj në një vend të sigurt.
-  Bëni eksperimente me mjetet tuaja optike në çdo situatë të re, që u jepet mundësia. P.sh., mund të shikoni menunë në Fast-Food, të shikoni ndeshjet e futbollit, të shikoni çmimet e lojërave ose kukullave, të gjeni numrin e shtëpisë të shokut tuaj. Sa më shpesh që t'i përdorni mjetet optike ndihmëse për shikimin e dobët, aq më kollaj do t'i përdorni ato.
-  Provoni të kombinoni përdorimin e mjeteve optike ndihmëse me njëra-tjetrën me ose pa vënien e syzeve ose lenteve të kontaktit. Në këtë mënyrë do të gjeni kombinimin që iu përshtatet më shumë.



## VIII. NXËNËSIT ME NEVOJA SJELLORE, EMOCIONALE DHE SOCIALE

Çfarë kuptohet me vështirësi të natyrës emocionale dhe sjellore? Në fakt është një term ombrellë që përfshin një sërë gjendjesh – ndoshta emëruesi i tyre i përbashkët është që fëmijët që i përjetojnë këto janë vet të shqetësuar dhe përbëjnë në të njëjtën kohë shqetësim edhe për të tjerët që kontaktojnë/ndërveprojnë me ta.

Vështirësitë e natyrës emocionale që çojnë në një gamë problemesh ndërpersonale dhe sociale variojnë nga:

-  Sjelljet e internalizuara: tërheqje/turp, depresion, ndjesi ankthi, kompulsione etj.
-  Sjelljet e jashtëzuara: çrregullime sjellore (agresion ekstrem ndaj njerëzve apo pronës), sjellje anti-sociale, sjellje devijante, bullizëm etj.

Nëse fëmija nuk ka marrë mbështetjen emocionale të nevojshme në vitet e hershme nga prindërit/kujdestarët e afërt – gjasat që ai të përjetoj vështirësi të natyrës sjellore dhe emocionale janë të larta. Përjetimi i abuzimeve fizike/seksuale – rrit gjithashtu gjasën e përjetimit të këtyre vështirësive. Vështirësitë në të nxënë/mësuar mund të shkaktojnë probleme emocionale/sjellore tek fëmijët.

Në këtë kuadër një mjedis shkollor sensitiv dhe një kurrikul e përshtatshme janë të domosdoshme.

Pjesa më e madhe e nxënësve në një moment të caktuar manifestojnë vështirësi të kësaj natyre. Nëse problemi është i pranishëm për një kohë të gjatë – bëhet i rëndë dhe njëkohësisht kompleks mund të ketë nevojë për ndihmë më të specializuar. Nxënësit që mund të jenë duke përjetuar vështirësi emocionale dhe sjellore të rënda mund të kenë nevojë të punojnë në grupe të vogla, të jenë në kujdesin dhe supervizionimin e një mësuesi ndihmës/psikologu shkolle. Pjesa më e madhe e këtyre fëmijëve kanë vështirësi në të nxënë/mësuar (e reflektuar kjo nga rezultatet shkollore) sepse në fakt asnjë fëmijë nuk mund të mësojë në mënyrë efektive nëse ai është i shqetësuar “së brendshmi”, përjeton ndjenja të “kotësisë”, “të mos besimit” si rezultat i background-it të tij familjar. Por në fakt background-i familjar nuk duhet përdorur si justifikim. Mjedi shkollor ka shumë për të bërë në këtë drejtim.










### Çfarë lloj sjelljesh problematike mund të shihen në klasë?

Një gamë e gjerë: nga ato të nivelit të ulët deri tek shpërthimet dhe mosbindjet: Gumëzhitjet; Goditja e bankave/karrigeve; Gjuajtja me karrige; Të çuarit nga vendi (nuk rri dot ulur); Kërcimet/shtyrjet/ ndërprerja e të tjerëve; Të bërtitura; Të folurit pa pushim; Marrja e gjërave të të tjerëve; Sharja e të tjerëve; Hedhja e gjërave/mjeteve; Prishje të mjeteve

mësimore; Bështymat; Bullizmi; Tërheqja; Të qara të shpeshta; Largime/zhdukje pa leje; Fshehja; Vjedhje etj.





Në përgjithësi pjesa më e madhe e sjelljeve shqetësuese tenton të menaxhohet nga mësueset – sidomos nëse ato janë të lehta. Për rastet më shqetësuese, të zgjatura në kohë, është përgjegjësia e mësueses, psikologut shkollor, mësuesit ndihmës (nëse ka) për të kuptuar shkaqet dhe planifikuar në detaje adresimin e sjelljes.

Çfarë është duke na komunikuar sjellja e fëmijës?





-  Çdo sjellje ka një arsye dhe ne sillemi në një mënyrë të caktuar për të plotësuar një nevojë të caktuar.
-  Shpesh është e vështirë të përcaktosh se çfarë nevojë është duke na komunikuar nxënësi – pavarësisht nga kjo ne duhet ta marrim këtë aspekt në konsideratë.
-  Shpesh moskuptimet vijnë sepse “lexohet vetëm ajo që duket” dhe jo ajo “që është prapa saj”.
-  Një prej nevojave bazë jetësore është nevojja për të komunikuar.
-  Nëse fëmija ka një vështirësi me të mësuarin/të nxënësin, që e pengon atë të komunikojë – ai do të përdori forma të tjera të ndryshme për të komunikuar mesazhin.
-  Shumë prej formave të thjeshta të komunikimit në fakt përfshin sjelljen (p.sh. të bërtiturit, të qarit, shpërthimet) – që në fakt mund të mos jenë të pranueshme.
-  Nëse fëmija është duke përdorur një sjellje të papërshtatme për të komunikuar – ne mund ta reduktojmë por edhe ta eliminojmë këtë sjellje duke i mësuar atij një mënyrë më të mirë për të komunikuar mesazhin e tij.
-  Në fakt thelbi është: të identifikosh cili është mesazhi që ai do të komunikojë – ndonjëherë është i dukshëm, por mund të jetë edhe i palexueshëm.
-  Nëse nuk është i lexueshëm atëherë mënyra më e mirë është eksplorimi i këtij aspekti me mësuesen.

Fëmija zakonisht ka nevojë të komunikojë:

#### Nevojat personale

-  Marrja e kënaqësisë (E dua tani)
-  Shmangia e detyrave (Nuk dua ta bëj)
-  Largimi (nuk dua)
-  Frika/paniku (jam i frikësuar)

#### Nevojat sociale

-  Kërkimi i vëmendjes (më shiko mua)
-  Pasja e pushtetit (dëshiroj të kem përgjegjësi/ të më caktohen role)
-  Largimi nëpërmjet shmangies (mos prit që ta bëj unë... unë nuk mundem)
-  Hakmarrja (gjithsesi, unë nuk dua të jem pjesë e këtij grupi)

Disa sjellje të cilat duan ri-interpretim për të vendosur se çfarë është fëmija duke komunikuar (pra cilat mund të jenë nevojat e tij të vërteta) te tilla si:

- ✦ Kokëfortë (nuk dua ta bëj)
  - 📖 Por kjo mund të jetë: vet-vlerësim i ulët dhe/ose frikë nga dështimi
  - 📖 Nevoja: ti përkasë një grupi dhe të shikohet i suksesshëm në grup
- ✦ Agresiv:
  - 📖 Kjo mund të jetë: mungesë e shprehive verbale – frustracioni që përjetoj e bën atë të shpërthejë duke kërkuar që ti ketë gjërat nën kontroll
  - 📖 Nevoja është: ndihmë me shprehitë verbale & pranueshmëri sociale.
- ✦ Pengon të tjerët:
  - 📖 Mund të ketë të bëj: paaftësinë për të bërë detyrën/punën në klasë; të kërkojë vëmendje nga të tjerët.
  - 📖 Nevoja: ndihmë me detyrën & dhënia e vëmendjes pozitive.
- ✦ I pakëndshëm për të tjerët në klasë:
  - 📖 Kjo mund të ketë të bëj me: të ndjerit i refuzuar nga të tjerët “unë nuk jam pjesë e grupit”
  - 📖 Nevoja: ti përkasë grupit/ të përfshihet
- ✦ Nuk e ka mendjen:
  - 📖 Kjo mund të ketë të bëj me shprehi të varfra për tu përqendruar
  - 📖 Nevoja: një mjedis i qetë klase; vëmendje pozitive.
- ✦ Kërkon vëmendjen e të tjerëve:
  - 📖 Nevojë për vëmendje
- ✦ Vjedh:
  - 📖 Uri (nëse merr ushqime); kërkon vëmendjen e të tjerëve.
  - 📖 Nevoja: e mbijetesës; vëmendja pozitive.

*Sjellja e vështirë që fëmija manifeston – nuk është problemi. Ajo është zgjidhja për fëmijën. Problemi është gjetja e një zgjidhjeje më të mirë për fëmijën.*

### **Shprehi që duhet tu mësohen nxënësit që komunikojnë në mënyrë të papërshtatshme**

- ✦ Shprehi funksionale ekuivalente:
  - 📖 Çfarë sjelljesh duhet ti mësojmë fëmijës në mënyrë që ai/ajo të komunikojë nevojat e tij në mënyrë më efektive.
- ✦ Shprehi funksionale që lidhen me çështjen:
  - 📖 çfarë tjetër ka nevojë fëmija për të qenë në gjendje për të përdorur një alternative, një sjellje më të mirë për të komunikuar të njëjtin mesazh.
- ✦ Shprehi që lidhen me përballjen dhe tolerancën.
  - 📖 Jeta nuk është asnjëherë perfekte – si mund ti mësojmë fëmijës të përballen me frustracionin, me kritikizmin etj.

## Disa ide për të mbështetur fëmijët që kanë vështirësi emocionale dhe sjellore

- ✦ Përdor çfarë do lloj mundësie për të përmirësuar vet-vlerësimin e nxënësit;
  - 📖 Ofroi vlerësime konkrete, direkt, të menjëhershme;
  - 📖 Fëmija kërkon të jetë pjesë e një grupi dhe vet-vlerësimi mund të dëmtohet nëse ai përjashtohet.
- ✦ Shpërblimet janë shumë të rëndësishme:
  - 📖 I tregojnë fëmijës që po ja del mbanë
  - 📖 Identifiko ato që bëjnë më tepër efekt tek ai
- ✦ Zhvillo shprehitë e tua të të dëgjuarit:
  - 📖 Ti mund të jesh sensitiv ndaj ndjenjave të nxënësit nëse do të dëgjosh dhe të vëzhgosh në mënyrë efektive;
  - 📖 është e dobishme nëse e inkurajon nxënësin të flasë për ndjenjat/përjetimet e tij;
  - 📖 Përpiqu të fokusohesh tek zgjidhjet e problemit sepse tek gërmimi i shkaqeve
  - 📖 Pyet: çfarë duhet të ndodhi me qëllim që të shmanget kjo situatë në të ardhmen?
- ✦ Inkurajo nxënësin të ndërmarri përgjegjësi për veprimet e tyre:
  - 📖 Bëji që të kuptojnë efektet e sjelljes së tyre tek të tjerët – është hapi i parë ndaj adresimit të sjelljeve jo të përshtatshme
  - 📖 Role-paying, psikodrama – ndihmojnë në këtë drejtim.
- ✦ Identifiko modele pozitive:
  - 📖 Mos e merr të mirëqenë faktin që fëmija di si të sillet si duhet. Ai ndoshta duhet të mësohet për ta bërë këtë – modelet pozitive është një alternative.
  - 📖 Kujdes nga ekzagjerimi në këtë drejtim – sepse mund të dëmtohet vet-vlerësimi.
- ✦ Përpiqu që ti parapsisht sjelljes problematike:
  - 📖 Identifiko ato gjëra që e nxisin, e nxjerrin në pah sjelljen jo të përshtatshme (p.sh. kur është në rresht, sa kthehet nga pushimi etj.)
  - 📖 Ndihmo dhe nxënësin të ndërjegjësohet për këto situata
- ✦ Adreso sjelljen e papërshtatshme në mënyrë pozitive:
  - 📖 Etiketo sjelljen jo fëmijën (“budalla”, i “avashtë”, “I vonuar”) – vetëm se përforcon më shumë sjelljen.
  - 📖 Mesazhi që duhet të tejçojmë është: “Unë të dua/të pëlqej ty, por sjellja jote nuk më pëlqen”
  - 📖 Diskuto me fëmijën në lidhje me efektet e sjelljes së tyre ndaj të tjerëve (prespektiva e tjetrit)
  - 📖 Komunikimi i ndjenjave tuaja në lidhje me sjelljen “Më inatos shumë kur lëviz/bën rrëmujë, sepse nuk jep më të mirën e mundshme – dhe unë besoj se ti mund të bësh më mirë”
  - 📖 Mbaj nën kontroll ndjenjat e tua – qendro i qetë.
- ✦ Bëhu realist në vendosjen e qëllimeve për nxënësin.
  - 📖 Mos u përpiq të adresosh të gjitha sjelljet e papërshtatshme;
  - 📖 Zgjidh një objektivi për ta nisur (p.sh. të qëndrosh ulur në karrige për 5min)


 Ji i qëndrueshëm në kohë...

 Ji i duruar – transformimet e sjelljes nuk ndodhin “brenda natës”.

### **Veprimtari praktike**

Pjesëmarrësit ndahen në dy grupe:


Secili prej grupeve:

 Do të sjelli rastin e një nxënësi me probleme sjellore (problemi sjellor i nxënësit mund të jetë i imagjinuar ose bazuar në një rast konkret).

Anëtarët e grupit do të diskutojnë më pas në lidhje me çështjet sa më poshtë:

 çfarë është duke na komunikuar sjellja e fëmijës?

 Si mund të adresohet sjellja e fëmijët?

 Kush janë aktorët kryesorë që duhet të përfshihen dhe cilat mund të jenë rolet dhe detyrat e tyre.

Aktiviteti mund të zgjasë nga 15 minuta

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....




.....



### **Metodologjia e trajnimit të modulit 1:**

Rezultatet e përmendura më sipër do të arrihen nga pjesëmarrësit duke bërë një gërshetim të parashtrimit në nivel teorik të koncepteve kryesore të përmbajtjes, diskutimeve të hapura dhe në grup të pjesëmarrësve si dhe përmes veprimtarive praktike të realizuara përgjatë seancave.

### **Metodat gjatë trajnimit**

-  Leksioni, i shoqëruar me prezantime në power point, përmes të cilit trajtohen konceptet kryesore që përmban moduli, të cilat janë përmendur në përmbledhjen e modulit.
-  Diskutimi, përmes të cilit në disa raste me gjithë grupi apo në raste të tjera në grupe të vogla.
-  Punë në grupe ose individuale: Pjesëmarrësit, përgjatë trajnimit, kryejnë detyra në grup ose individualisht në lidhje me çështjet që trajton moduli.

### **Mjetet e nevojshme**





Secili pjesëmarrës do të pajiset në paketën e modulit bashkë me fletë-punë.

Nga trajneri do të përdoret gjatë gjithë trajnimit projektor, kompjuter. Në veprimtaritë praktike do të përdoren tabakë muri, markera, ngjitës etj.

### **Detyra për të trajnuarit**

Pjesëmarrësve në përfundim të trajnimit i kërkohet që të zbatojnë aftësitë e fituara në punën e tyre si mësues ndihmës dhe ti prezantojnë ato te takimi i radhës i rrjetit profesional.

### **Literatura e rekomanduar**

-  Moduli i përgatitur nga trajneri,
-  Booth, T. & Ainscow, M.(2000) *Indeksi për gjithëpërfshirjen në shkollë*. CSIE – Center for studies on Inclusive Education. (faqe 5-46). Materiali gjendet online : <https://albania.savethechildren.net/sites/albania.savethechildren.net/files/library>
-  Nano, V. & Nano, L. (2019) *Fëmijët me nevoja të vecanta: aspektet që lidhen me karakteristikat, vlerësimin dhe trajtimin e tyre*. Libri mund të gjendet pranë Bibliotekës së Fakultetit të Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës.
-  World Vision. (2014). Jam mes jush i ndryshëm, i ngjashëm, i barabartë. E aksesueshme në: <https://www.wvi.org/sites/default/files/Manuali%20Jam%20mes%20jush-%20final.pdf>

# MODULI II

## STRATEGJI DHE PROTOKOLLE TË PËRDORURA NGA MËSUESIT NDIHMËS



## MODULI 2

### STRATEGJI DHE PROTOKOLLE TË PËRDORURA NGA MËSUESIT NDIHMËS

**Titulli i modulit:** Strategji dhe protokolle të përdorura nga mësuesit ndihmës

**Numri i orëve të modulit të trajnimit:** 18 orë (9 orë trajnim i drejtpërdrejtë + 9 orë studim i literaturës, materialit përkatës dhe detyra në kuadër të zërthimit të këtij moduli)

**Numri i seancave:** 4 seanca nga 2 orë secila

Tema e çdo seance:





**Seanca 1:** Karakteristikat e të nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale

**Seanca 2:** Strategji të mësimdhënies për fëmijët me nevoja të veçanta.

**Seanca 3:** Organizimi i punës së mësuesit ndihmës




**Seanca 4:** Protokolle të përdorura nga mësuesit ndihmës.

**Përfituesit nga trajnimi:**

-  Drejtuesit e rrjeteve profesionale të mësuesve ndihmës
-  Mësuesit ndihmës në arsimin parauniversitar
-  Mësuesi në arsimin bazë që angazhohen në edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara
-  Specialistë të DAR/ZA-ve që angazhohen me çështjet e gjithëpërfshirjes

#### Rezultatet e pritshme

Pjesëmarrësi në trajnim:

-  identifikon cilësitë dhe veçoritë e edukimit gjithëpërfshirës;
-  dallon dhe shpjegon strategji të ndryshme të mësimdhënies për fëmijët me nevoja të veçanta;
-  aplikon metoda dhe protokolle që bëjnë të mundur organizimin dhe ndjekjen e progresit të fëmijës.

#### Përshkrimi i përmbajtjes

Moduli është ndërtuar për të kuptuar specifikat e edukimit gjithëpërfshirës dhe adaptimin e konceptit të mësimdhënës tradicionale me atë për fëmijët me nevoja të veçanta. Koncepti i MN prezantuar në këtë modul, si aplikim i legjisllacionit të shkollës, i shërben konceptit të përgjithshëm të edukimit gjithëpërfshirës. Nëpërmjet këtij moduli synohet të kuptohet roli i elementëve të edukimit në arritjen e progresit të këtyre fëmijëve. Ky modul përbëhet nga dy pjesë. Pjesa e parë, do të prezantojë një përmbledhje teorike të strategjive të mësimdhënies për fëmijët me nevoja të veçanta duke u fokusuar në detyrat dhe përgjegjësitë e mësuesit ndihmës, organizimin e punës së MN, sugjerime për realizimin e PEI efektiv dhe strategji të mësimdhënies për fëmijët me nevoja të veçanta. Në pjesën e dytë do të prezantohen disa protokolle dhe modele të organizimit të punës të MN. Në këtë pjesë do të zhvillohen dhe disa veprimtari praktike të cilat do të jenë në funksion të kuptimit të drejtë të modulit. Ato do të fokusohen kryesisht në rastet e sjella nga eksperiencia e pjesëmarrësve.

## IX. HYRJE

Shoqëria jonë ka pësuar një zhvillim të vrullshëm në tre dekadat e fundit. Ky zhvillim është reflektuar edhe në reformat e bëra herë pas here në edukim. Fusha e cila është në vëmendje të vazhdueshme, dhe një ndër pikat kryesore të strategjisë së MASH-it është “edukimi gjithëpërfshirës”, i cili është koncept edukimi që përfshin të gjithë grupet e fëmijëve. Konventa për të drejtat e fëmijëve (Convention on the Rights of the Child, CRC) dhe ajo për të drejtat e personave me paaftësi (Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD), shprehin synimin për të garantuar edukim cilësor për të gjithë si dhe të sigurojnë mbështetje për potencialin e çdo fëmije; Kjo arrihet kur çdo fëmijë, përfshi dhe ata me nevoja të veçanta marrin edukim cilësor gjithëpërfshirës.

Zbatimi i këtij koncepti në trajtimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në klasat normale ka sjellë domosdoshmëri përfshirjen e MN (Mësuesve Ndhmës). Ky angazhim ka sjellë ndihmesë dhe arritje në trajtimin dhe përfshirjen e fëmijëve, megjithatë ka ende shumë për të bërë për ta zhvilluar këtë proces.

Carlo Scataglini, profesor dhe autor i librave për gjithpërfshirjen, në librin e tij “Mbështetja është një kaos i qetë” shkruan: nëse do të ndryshoja profesion e të zgjidhja mësuese ndihmëse do ta përshkruaja atë si një specie e një kaosi të qetë, për të cilën asgjë nuk është e thjeshtë ose e mos respektuar, asgjë nuk mund të përsëritet dy herë. Madje edhe kur çdo mëngjes hap derën për tu futur në klasë, gjithçka është si diçka e re e sapo zbuluar.



Fëmijët me nevoja të veçanta janë një labirint, sa më shumë të futesh në botën e tyre aq më shumë kupton për ta dhe shikon sa botë të pasur kanë dhe sa individualistë janë në karakteristikat e tyre. Në realitetin tonë dëgjojmë shpesh, çfarë programi do të përgatis për fëmijët me nevoja të veçanta? A do të mundet dot fëmija të ndjekë programin e klasës? Qëllimi i mbështetjes sonë është të përpiqemi ti përgatisim këta fëmijë për jetën.

## X. STRATEGJI TË MËSIMDHËNIES PËR FËMIJËT MË NEVOJA TË VEÇANTA

### Karakteristikat e të nxënimit të nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale

Fëmijët që kanë zhvillim të vonuar janë më të ngadaltë në marrjen e aftësive njohëse. Për ta, interpretimi i informacionit, të menduarit, arsyetimi dhe zgjidhja e problemeve janë procese shumë të vështira. Në shumicën e aspekteve të zhvillimit dhe të arsyetimit konceptual, fëmijët në moshë shkollore me aftësi të kufizuara intelektuale të lehtë dhe të moderuar kanë tendencë të funksionojnë në atë që Piaget (1963) e quajti si "niveli konkret operacional". Ata i kuptojnë dhe i mbajnë mend më së miri ato gjëra dhe situata që mund të përjetojnë drejtpërdrejt, kështu që mësimi për ta duhet të jetë i bazuar në realitet. Nxënësit me aftësi të kufizuara të rënda dhe të thella mund të jenë në një fazë akoma të hershme njohëse të Piagesë të "sensori-motor" ose "para-operacional". Në përgjithësi pranohet që fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale kalojnë nëpër të njëjtën sekuençë fazash në zhvillimin konjitiv si fëmijët e tjerë (nga sensori-motor, përmes operacionit para operacionit deri në atë konkret, dhe përfundimisht operacional), por me një ritëm shumë më të ngadaltë. Gjithashtu disa individë me aftësi të kufizuara intelektuale kurrë nuk arrijnë nivelin më të lartë të të menduarit operativ dhe arsyetimit, si të rriturit.

Mesazhet kryesore që duhet të shënojnë mësuesit janë këto:

-  Zhvillimi njohës vjen nga veprimi, fëmijët 'mësojnë duke bërë';
-  Fëmijët kanë nevojë për dikë që të bashkëveprojë me të cilët do të interpretojnë (ose ndërmjetësojnë) përvojat e të nxënimit.

Fushat specifike të vështirësisë

#### *Vëmendja*

Individët me aftësi të kufizuara intelektuale duket se shpesh kanë probleme që ndjekin aspektet përkatëse të një situate mësimore. Për shembull, kur një mësues i demonstron nxënësit se si ta formojë numrin pesë me laps, ose si të përdorin gërshërët për të prerë letër, nxënësi tërhiqet ndoshta nga unaza në gishtin e mësuesit ose nga një foto në letër diku, sesa tek vetë detyra. Kjo tendencë për t'u përqendruar në detaje të parëndësishme, ose për t'u shpërqendruar lehtë nga një detyrë mësimore, është një problem i madh për një fëmijë me aftësi të kufizuara intelektuale kur është i integruar në kurrikulën bazë, pa mbikëqyrje. Mësuesi do të duhet të mendojë për shumë mënyra për të ndihmuar një fëmijë me aftësi të kufizuar intelektuale që të përqendrohet në një detyrë mësimore. Pa një kontroll adekuat të vëmendjes, çdo nxënës do të dështojë të mësojë ose të kujtojë atë që mësuesi po përpiqet të flasë. Gargiulo dhe Metcalf (2010) kanë vërejtur se vëmendja dhe kujtesa rriten kur një

detyrë mësimore është interesante, nxënësi përfshihet në veprim duke u shoqëruar me reagime pozitive dhe korigjuese.

### *Memorja*





Shumë nxënës me aftësi të kufizuara intelektuale kanë vështirësi në ruajtjen e informacionit në kujtesën afatgjatë (Pickering dhe Gathercole 2004). Ky problem është i lidhur, pjesërisht, me mosrespektimin nga afër të detyrës mësimore, siç u diskutua më lart; por kjo gjithashtu vjen si rezultat i mungesës së strategjive njohëse efektive për mësimdhënie të lehtësuar nga ana e nxënësve. Për të kapërcyer ose minimizuar këtë problem të kujtesës, nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale kërkojnë sasi shumë më të mëdha të përsëritjes dhe praktikës për të siguruar që informacionet dhe aftësitë e rëndësishme të ruhen përfundimisht. Duhet të ofrohen shumë mundësi në secilën fushë të kurrikulës për praktika të bollshme të drejtuara, praktikë të pavarur, rishikim dhe mbikëqyrje.

### *Përgjithësim*

Për çdo nxënës, faza përfundimtare dhe më e vështirë e përvetësimit të mëimit të ri është ajo e përgjithësimit. Duhet të arrihet një fazë kur një nxënës mund të aplikojë mësimet të reja në situata që nuk lidhen drejtpërdrejt me kontekstin në të cilin u mësua për herë të parë. Është tipike për shumicën e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale. Ata nuk e përgjithësojnë atë që mësojnë (Turnbull et al. 2010; Westood 2009a). Ata mund të mësojnë një aftësi ose strategji të veçantë në një kontekst, por nuk arrijnë ta transferojnë atë në një situatë tjetër. Rekomandohet që mësuesit të marrin në konsideratë mënyrat e lehtësimit të përgjithësimit kur planifikojnë mësimet për nxënësit me nevoja të veçanta, për shembull, duke riedukuar të njëjtat aftësi ose strategji në kontekste të ndryshme, duke rritur gradualisht gamën e konteksteve, duke sfiduar nxënësit të vendosin nëse një aftësi apo strategji mund të përdoret në një situatë të re dhe duke forcuar çdo dëshmi të përgjithësimit spontan të nxënësve të mëimit të mëparshëm.

### *Vonesa gjuhësore*

Aftësia gjuhësore është e rëndësishme për zhvillimin njohës dhe shoqëror. Në veçanti, gjuha u shërben funksioneve të mëposhtme:

-  gjuha i mundëson një individ të bëjë të njohur nevojat e tij, mendimet dhe idetë e tij;
-  gjuha është e rëndësishme për zhvillimin njohës, pa komunikim mungon mënyra me të cilën fëmija duhet të mendojë dhe arsyetojë;
-  konceptet ruhen në mënyrë më efektive në memorie nëse ato kanë një përfaqësim mendor me fjalë, si dhe në ndjesi dhe perceptime;
-  gjuha është elementi kryesor përmes të cilit ndërmjetësohet mësimi shkollor;

- 📖 bashkëveprimet pozitive sociale me persona të tjerë varen shumë nga aftësitë efektive gjuhësore dhe të komunikimit;
- 📖 gjuha e brendshme është e rëndësishme për rregullimin e sjelljes dhe përgjigjeve të vetë personit (biseda vetjake).

Një nga karakteristikat e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale është shkalla shumë e ngadaltë me të cilën shumë prej tyre fitojnë të folurit dhe gjuhën. Edhe pse një fëmijë mund të shoqërohet nga paaftësi të lehta intelektuale ka të ngjarë të mbetet mbrapa piketave normale për zhvillimin e gjuhës dhe mund të shfaqë fjalor mjaft të kufizuara. Në rastet e fëmijëve me paaftësi të konsiderueshme intelektuale mungesa e gjuhës është evidente prandaj duhen konsideruar metodat alternative të komunikimit (Best et al 2010).

Programet e ndërhyrjes së hershme në vitet parashkollore duhet tu kushtojnë shumë rëndësi zhvillimit të aftësive komunikuese të fëmijëve.

Shumë nxënës me aftësi të kufizuara intelektuale kërkojnë shërbime nga logopedë (Hooper dhe Umansky 2009); por edhe me këtë ndihmë, përmirësimi mund të jetë shumë i ngadaltë. Kjo për shkak se individit që merr ndihmë mund të mos e vlerësojë nevojën për të dhe prandaj mund të mos ketë motiv për të praktikuar atë që mësohet. Edhe pse fëmija merr trajtim logopedik përsëri nuk mund të ketë rezultat të kënaqshëm nëse informacioni i përpunuar në klinikë nuk transmetohet dhe përforcohet në familje dhe klasë.

### *Vetërregullimi*

Vitet e fundit, janë theksuar përpjekjet për të rritur strategjitë e vetërregullimit dhe vetëmonitorimit të nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale duke përdorur metoda njohëse dhe trajnime metakognitive (Mitchell 2008; Dixon et al. 2004). Ndërsa kjo qasje është duke u treguar e dobishme për nxënësit me aftësi të kufizuara të lehtë, është shumë e vështirë të përdorësh trajnim njohës me nxënësit me funksion të ulët për arsye që do të diskutohen më vonë në lidhje me autizmin.

Vendimmarrja dhe vetëvendosja (Decision-making and self-determination) janë fushat që tërheqin vëmendjen më të madhe në edukimin e individëve me aftësi të kufizuara intelektuale (McGuire 2010; Shepherd 2010). Tani është e njohur se jeta e një personi me aftësi të kufizuara të moderuar ose të rëndë përcaktohet në mënyrë tipike nga të tjerët; kështu që vitet e fundit mësuesit janë inkurajuar të gjejnë shumë më tepër mënyra për të siguruar që personat me aftësi të kufizuara të kenë mundësi të ushtrojnë zgjedhje dhe të marrin vendime. Për ta lehtësuar këtë, duhet të përfshihen në programin arsimor objektiva dhe qëllime të qarta për rritjen e pavarësisë dhe vetëmenaxhimit për të gjithë nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale. Prindërit, paraprofesionistët dhe vullnetarët duhet të mendojnë për t'i lejuar fëmijët me aftësi të kufizuara në kujdesin e tyre të bëjnë më shumë për veten.

### Veprimtari praktike

Fushat specifike në të nxënë mund të trajtohen në një takim të rrjetit apo mund të punohen edhe individualisht.

Për ta kuptuar atë që është parashtruar më sipër, provoni të ushtroheni dhe zgjidhni situatat e mëposhtme:

1. Fillimisht diskutoni me një kolegun tuaj ose në grup sete cilat nga fushat specifike të vështirësive të përmendura më sipër jeni përqendruar më shumë gjatë punës me fëmijën/ët me nevoja specifike që ju mbështesni?
2. Përpiquni të sillni shembuj të veprimtarive që keni zhvilluar së fundmi në klasë. P.sh mund të jetë një veprimtari që keni zhvilluar për një kohë të caktuar me fëmijën me fokus zhvillimin e vëmendjes apo me fokus nxitjen.
3. Në grup diskutoni dhe ndërtoni një veprimtari që shtrihet në kohë, me synim zhvillimin e memories së fëmijës ose vetërregullimin e tij ose vetëmenaxhimin, etj. Pasi ta keni përfunduar prezantojeni para kolegëve që kanë punuar në grupe të tjera.

Kjo veprimtari mund të vazhdojë të zhvillohet më tej dhe të prezantohet në takimin e ardhshëm. Është e rëndësishme që të ilustrohet me shembuj konkretë nga përvojat në klasë.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....







## Qasje mësimore për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale

Prioriteti kryesor në mësimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara intelektuale është hartimi i kurrikulës bazuar në realitet. Tashmë është e njohur se për zhvillimin e ndërgjegjshëm dhe përvetësimin e aftësive, këta fëmijë duhet të provojnë gjërat nga fillimi dhe të ndihmohen nga mësuesit për t'u ndërmjetësuar (interpretojnë) këto përvoja. Për fëmijët në fazën konkrete operative për sa i përket zhvillimit konjitiv, sigurisht duhet të zbatohet parimi i 'të mësuarit duke bërë'. Nëse ata do të mësojnë aftësi të rëndësishme për shembull, për numrin, mësuesit duhet t'i mësojnë fëmijët jo vetëm nga lojërat kompjuterike dhe materialet mësimore, por edhe nga situatat reale siç janë blerja, marrja e objekteve, matja, vlerësimi, numërimi, grupimi, regjistrimi i të dhënave dhe krahasimi i sasive. Shkathtësitë e të lexuarit duhet të zhvillohen dhe praktikohen duke përdorur libra, karta të vërteta udhëzimesh, receta, broshura të vërteta dhe libra komikë.

Përveç mësimin të bazuar në realitet, fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale kanë nevojë edhe për disa udhëzime të qarta me cilësi të lartë, të ndarë në hapa shumë të thjeshtë për të siguruar nivele të larta suksesi (Peterson dhe Hittie, 2010). Udhëzimet e qarta mund të përshkruhen si shpërndarje e qëllimshme dhe e drejtpërdrejtë e mësuesve për nxënësit. Guerin and Male (2006: 128) përshkruajnë udhëzime të qarta si përfshirje: (a) modelimi i mësimin dhe demonstrimi i aftësive ose strategjisë, (b) mundësi për nxënësit që të praktikojnë dhe aplikojnë aftësi dhe njohuri të mësuara rishtazi nën drejtimin e mësuesit, (c) mundësi për reagime. Është zbuluar se udhëzimi për përdorimin e këtyre parimeve është jashtëzakonisht i efektshëm për nxënësit me aftësi të kufizuara, veçanërisht për mësimin e aftësive themelore të përfshira në shkrim, lexim dhe matematikë (Carnine et al. 2004; Miller 2009; Turnbull et al. 2010). Mësuesit që përdorin udhëzime të qarta synojnë të marrin shumë përgjigje të suksesshme nga nxënësit gjatë kohës në dispozicion. Gjithashtu, mësimet bëhen të këndshme duke vendosur theksin në praktikë dhe përforsim. Udhëzimi i drejtpërdrejtë si një ndër metodat mësimore më të hulumtuara në mënyrë të vazhdueshme, ka rezultuar më efektive për disa lloje të mësimin sesa qasjet e pavarura të përqëndruara nga nxënësit.

Këshilla të tjera bazike që duhen konsideruar në punën me nxënës me aftësi të kufizuara intelektuale përfshijnë:

-  Sigurimin e sugjerimeve dhe përforsuesve për t'u mundësuar nxënësve të menaxhojnë çdo hap në një detyrë;
-  t'u mësoni fëmijëve aftësitë e nevojshme të punës në grup;
-  përdorni ndihmës shtesë për të ndihmuar në mësimdhënie (ndihmës, vullnetarë);
-  përfshini prindërit në programin arsimor kur është e mundur;

### *Nxënësit e spektirit autik*

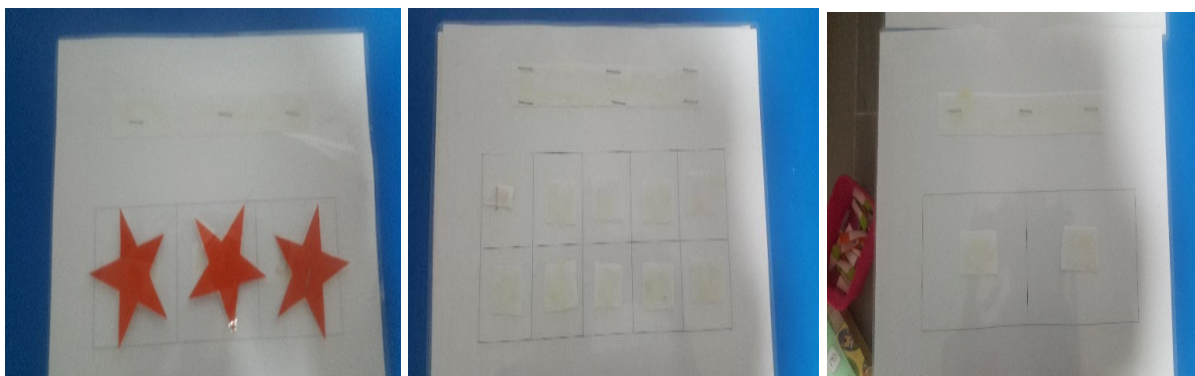
Fëmijët me autizëm janë ndër rastet më të vështirë për tu vendosur me sukses në klasat gjithpërfshirëse (Turnbull et al. 2010). Fëmijët me autizëm të shkallës së rëndë nuk mund të përballojnë kërkesat e një programi mësimor të përshtatur.

Autizmi është një formë e rëndë e çrregullimit të zhvillimit në të cilin karakteristikat më të dukshme janë:

- 📖 dëmtim i madh i ndërveprimeve shoqërore dhe mungesë e marrëdhënieve emocionale me të tjerët;
- 📖 dëmtimi i komunikimit;
- 📖 aftësi e zvogëluar për të mësuar, veçanërisht përmes vëzhgimit dhe imitimit të rastësishëm;
- 📖 prania e modeleve të sjelljes stereotipe (p.sh. lëkundja, goditja e duarve, rrotullimi);
- 📖 interesa obsesive, aktivitete të ritualizuara dhe dëshira për të ruajtur 'njësoj' në mjedis dhe në rutinat e përditshme;
- 📖 mungesë e lojës imagjinare dhe krijuese.

### *Ndërhyrja tek fëmijët autik*

Shumë qasje të ndryshme janë përdorur për të zvogëluar sjelljet negative që shpesh shoqërojnë autizmin. Këto kanë përfshirë trajtime farmakologjike, kontrollin e dietës, psikoterapinë, modifikimin e sjelljes dhe trajnimin njohës të vetëmenaxhimit. Nga këto qasje, modifikimi i sjelljes (i njohur gjithashtu si analiza e sjelljes së aplikuar ose ABA) ka dhënë rezultatet më të mira (Ashcroft et al. 2010; Dempsey dhe Foreman 2001). Qasjet njohëse janë problematike për fëmijët me funksionim të ulët sepse aplikimi i tyre kërkon një shkallë metakonjitive dhe vetëmonitorimi që zakonisht nuk gjendet tek fëmijët me autizëm.






*Tabela të organizimit të punës sipas metodës ABA*

### *Qasjet e mësimdhënies dhe aftësimi: parime të përgjithshme.*

Mësimi, trajnimi dhe administrimi i fëmijëve me autizëm është pothuajse gjithmonë komplekse, vazhduese dhe multidisiplinare (Howard et al. 2010; Miller 2009). Është thënë se ndërhyrjet efektive karakterizohen nga një trajtim intensiv dhe programe shumë të strukturuar dhe të individualizuara (Ashcroft et al. 2010: 34). Raportohen disa përfitime afatshkurtra nga programet mësimore në studimet e bëra për fëmijët autikë, përfitimet afatgjata duken më të vështira për t'u arritur. Ekziston një ndryshueshmëri e konsiderueshme në përgjigje të ndërhyrjeve, me disa fëmijë që përparojnë shumë më tepër se të tjerët. Shkalla e përparimit duket se ka të bëjë me nivelin e inteligjencës së fëmijës (Howlin et al. 2009). Disa fëmijë me format më të rënda të autizmit pavarësisht mësimi të kujdesshëm dhe stimulit të vazhdueshëm shpesh duket se progresi i tyre është minimal. Sidoqoftë, përfitimet e raportuara për shumë fëmijë me autizëm janë mjaft pozitive për ta bërë investimin në kohë dhe përpjekje të vlefshme.

Ekziston një marrëveshje e përgjithshme që fokusi i çdo programi ndërhyrje duhet të:

-  stimulojnë zhvillimin njohës;
-  lehtësojnë përvetësimin e gjuhës;
-  promovojnë ndërveprime sociale

Në përgjithësi seancat mësimore për fëmijët me autizëm duhet të zbatohen sipas një programi të parashikueshëm. Mjedisi i klasës dhe rutinat e përditshme duhet të jenë gjithnjë të qëndrueshme (Friedlauder 2009; Howard et al. 2010). Informacioni i ri, aftësitë ose sjelljet duhet të mësohen me shkallë të vogël përmes metodave sistematike dhe të drejtpërdrejta. Programi i secilit fëmijë bazohet në një vlerësim shumë të hollësishëm të nivelit aktual të zhvillimit të fëmijës. Është thelbësore të vlerësohen pikat e forta të secilit fëmijë dhe të përcaktohen qëllime që do të ndihmojnë në ndërtimin e këtyre pikave të forta. Të gjithë mësuesit, prindërit dhe kujdestarët duhet të dinë qëllimet e sakta të programit dhe duhet të bashkëpunojnë ngushtë për metodat që do të përdoren me fëmijën. Është thelbësore që prindërit të aftësohen gjithashtu në strategjitë mësimore që do të përdoren në çdo program ndërhyrje sepse fëmija kalon më shumë kohë në shtëpi sesa në shkollë (Howard et al. 2010).

Ndërhyrjet më efektive përfshijnë familjen e fëmijës, mësuesit dhe terapistët. Programet e ndërhyrjes për familjen (ose programet që ndërthurin ndërhyrjen në shkollë ose klinikë me programet shtëpiake) prodhojnë rezultate më të mira sesa programet thjesht me bazë klinike.

Për fëmijët autikë jo verbale, përdorimi intensiv i metodave alternative të komunikimit dhe shenjat vizuale (nënshkrimi i duarve, drejtimi, fotografitë dhe kartat simbolike PECS) janë zakonisht të nevojshme në shumicën e situatave mësimore (Elliott, 2009). Disa programe

janë bazuar në mësimin e një fjalori themelor të shenjave të dorës për fëmijët autikë të cilëve u mungon të folurit.




### *Programe dhe metoda specifike*

Një qasje që është bërë e njohur në trajtimin jo vetëm të fëmijëve të spektrit autik është TEACCH (Trajtimin dhe edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, autizëm dhe komunikim) (Mesibov et al. 2005). Kjo qasje thekson nevojën për një shkallë të lartë të strukturës ditore të fëmijës autik dhe përdorimi i kombinimit të strategjive konjitive dhe të ndryshimit të sjelljes, shoqëruar me mësim të drejtpërdrejtë të aftësive specifike. Rëndësi i kushtohet trainimit të prindërve për të punuar me fëmijët e tyre dhe për të përdorur në mënyrë efektive shërbimet mbështetëse. Një tipar i rëndësishëm i qasjes është se prindi përpiqet të përfitojë nga preferencat e fëmijëve autikë për një mënyrë vizuale të komunikimit dhe jo në mënyrën dëgjimore verbale. Disa studime kanë mbështetur vlerën e përdorimit të gjurmëve vizuale, kërkesave dhe orareve për të mbajtur vëmendjen e fëmijës dhe për të përfaqësuar informacionin në një formë që interpretohet lehtë (Kimball et al. 2004). Sisteme të tilla mund të funksionojnë edhe në shtëpi. Në përgjithësi, TEACCH ka dëshmuar se ka vlerë pozitive në edukimin e fëmijëve autikë (Simpson, 2005).

### *Komunikim shtesë dhe alternative*

Është përmendur se shumë nxënës me aftësi të kufizuara mund të mos jenë verbal në komunikim. Kjo mund t'i bëjë që të tjerët t'i gjykojnë ata gabimisht, pasi funksionojnë në një nivel të ulët konjitiv. Nevoja kryesore për personat me aftësi të kufizuara joverbal është të krijojë një metodë alternative të komunikimit (Llogaritësi, 2009). Qëllimi përfundimtar i çdo sistemi komunikimi shtesë ose alternative është të lejojë fëmijën të "flasë" për të njëjtën gamë të gjërave që fëmijët e tjerë të asaj moshe do të diskutonin.

Mënyrat alternative të komunikimit përfshijnë:

-  gjuhën e shenjave, drejtshkrimin dhe gjestin;
-  përdorimin e një sistemi fotografish dhe simbolesh në një tabelë komunikimi ose në një libër, të cilit personi mund t'i tregojë me gisht, ose në disa raste me shikim, PECS;
-  komunikimi i ndihmuar nga kompjuteri.

Forma më e thjeshtë e komunikimit alternative është një folder komunikimi që përbën një grup të vogël fotografish ose simbole që janë të rëndësishme për jetën dhe kontekstin e fëmijës PECS. Për shembull, folderi mund të ketë fotografi të një televizioni, një gotë, një thikë, pirun dhe pjatë, një tualet, një lodër dhe një kryq të kuq për 'jo' dhe një kthesë jeshile për 'po'. Fëmija mund të komunikojë dëshirat e tij ose të saj ose nevojat themelore duke treguar ose shikuar figurën e duhur. Fotografi dhe simbole të tjera shtohen ndërsa niveli i përvojave të fëmijëve rritet.



Figura të PECS në shqip.

### ***Vetëmenaxhimi/Të mësuarit e vetëmenaxhimit***

Kur nxënësit janë në gjendje të menaxhojnë rutinat në klasë dhe të kujdesen për nevojat e tyre gjatë një mësimi, mësuesi është në gjendje t'i kushtojë shumë më tepër kohë mësimit në vend që të menaxhojë grupin. Provat po grumbullohen për të mbështetur mendimin se trajnimi specifik në vetëmenaxhimin dhe vetërregullimin mund të jetë efektiv në promovimin e pavarësisë së nxënësve. Studimet e ndërhyrjes që përfshijnë vetëmenaxhimin dhe trajnimin e strategjisë kanë sugjeruar që ka efekte pozitive shumë të forta (p.sh. Mooney et al. 2005).

Mësimdhënia e aftësive të vetëmenaxhimit si pjesë e një programi gjithëpërfshirës duhet të ketë një përparësi të lartë, veçanërisht me fëmijët e vegjël dhe ata me vonesë zhvillimore. Për studentët me nevoja të veçanta, një procedurë me pesë hapa mund të përdoret për të mësuar vetëmenaxhimin.

- 📖 Shpjegim: diskutoni me nxënësin pse është e rëndësishme sjellja specifike e vetëmenaxhimit. Ndhmoni nxënësin të njohë kur nxënësit e tjerë po shfaqin sjelljen e synuar.
- 📖 Demonstrimi: mësuesi ose një bashkëmoshatar, modelon sjelljen.
- 📖 Lojë me role: nxënësi praktikon sjelljen, me reagime përshkruese.
- 📖 Nxitja: nxisni nxënësin kur është e nevojshme të kryejë sjelljet në klasë.
- 📖 Vazhdimësia: lavdëroni shembuj të nxënësit që demonstrojnë sjellje pa nxitje. Kontrolloni në intervale të rregullta për të siguruar që nxënësi ka vazhduar sjelljen me kalimin e kohës.









Është e rëndësishme të mësoni aftësitë ose sjelljet e veçanta deri në atë pikë sa nxënësi të mos ketë nevojë të kujtohet ose nxitet. Kur mësuesit u kujtojnë vazhdimisht nxënësve se çfarë të bëjnë, ata i mbajnë nxënësit të varur prej tyre. Mësuesit mund të kenë nevojë t'i kujtojnë fëmijët me nevoja të veçanta më shpesh sesa nxënësit e tjerë dhe mund të duhet t'i shpërblejnë ata më shpesh për përgjigjet e tyre të sakta, por qëllimi afatgjatë është t'i ndihmojë këta fëmijë të funksionojnë në mënyrë të pavarur.

Është e rëndësishme që mësuesit dhe prindërit të njohin dhe lavdërojnë përpjekjet pozitive të fëmijëve, në vend që të theksojnë mungesën e përpjekjeve ose vështirësive. Përdorimi i lavdërimeve nga mësuesit është hulumtuar mirë. Lavdërimi duket veçanërisht i rëndësishëm për nxënësit me aftësi të ulëta, me ankth, të varur, me kusht që të jetë i mirëfilltë dhe i merituar, dhe që specifikohen aspektet e lavdërueshme të performancës. Një fëmijë duhet ta dijë saktësisht pse ai ose ajo është duke u lavdëruar, kështu do të bëhen lidhjet e duhura në mendjen e fëmijës midis përpjekjes dhe rezultatit. Falënderimet e parëndësishme ose të tepërta zbulohen shumë shpejt nga fëmijët dhe nuk shërbejnë për ndonjë qëllim të dobishëm. Megjithatë lavdërimi përshkruar mund të jetë jashtëzakonisht i dobishëm; për shembull: punë e mirë, Artan!

Në përgjithësi, përdorimi i lavdëruesve përshkruar të mësuesve ka një ndikim të fortë pozitiv në besimin e fëmijëve në lidhje me aftësinë e tyre dhe rëndësinë e përpjekjes. Kur lavdërimi perceptohet nga fëmijët si origjinal dhe i besueshëm, duket se rrit motivimin dhe ndjenjat e tyre të kontrollit.

### *Menaxhimi i sjelljes*





Një plan i thjeshtë për krijimin e një ndërhyrjeje për ndryshimin në sjellje mund të pasojë këtë sekuencë (Etscheidt dhe Clopton 2008):

-  identifikoni saktësisht sjelljen e synuar që duhet të ndryshohet;
-  vëzhgoni dhe regjistroni frekuencën aktuale dhe kohëzgjatjen e kësaj sjelljeje;
-  vendosni objektiva të arritshëm, duke përfshirë studentin në këtë proces nëse është e mundur;
-  zgjidhni procedurat e mësimdhënies siç janë modelimi, nxitja, luajtja e roleve;
-  identifikoni përforcuesit e mundshëm duke vëzhguar se çfarë shpërblimi funksionon tek ky nxënës.
-  Bëni që fëmija të rishikojë sjelljen e synuar;
-  implementoni dhe monitoroni programin, duke siguruar përforcim dhe reagime për fëmijën;
-  sigurohuni që sjellja e re të mbahet me kalimin e kohës dhe ndihmoheni fëmijën të përgjithësojë sjelljen në ambiente dhe kontekste të ndryshme.

Duhet të kuptohet se ndryshimi i sjelljes të një nxënësi është shpesh i vështirë. Ndonjëherë sjellja që ne e konsiderojmë si të papërshtatshme është dëshmuar të jetë mjaft efektive për fëmijën në arritjen e qëllimeve të caktuara personale. Në mënyrë që të ndodhë një ndryshim pozitiv i sjelljes, fëmija së pari duhet të dëshirojë të ndryshojë. Përgjegjësia e mësuesit është që ta ndihmojë fëmijën të kuptojë saktësisht se si të sjellë dhe të mbajë ndryshimin.




Lane et al. (2009) sugjerojnë që ekzistojnë katër elementë kryesorë për një program të ndryshimit të sjelljes në shkollë:



-  çdo sjellje e re që do të vendoset duhet të njihet si e vlefshme nga nxënësi;
-  metodat që do të përdoren për të eliminuar një sjellje të padëshirueshme dhe për të mësuar një sjellje të re duhet të jenë të bazuara në prova (d.m.th. i efikasitetit të provuar);
-  monitorimi i ngushtë i përparimit drejt qëllimit është thelbësor;
-  proceset administrative dhe strukturat ekzistuese brenda shkollës duhet të jenë të tilla që metodat e ndryshimit të sjelljes të mund të zbatohen në mënyrë konsistente përfshirë nga i gjithë personeli dhe në të gjitha kontekstet.

### *Modifikimi i sjelljes*

Një metodë që zakonisht përdoret për të sjellë ndryshime, përmendet si modifikimi i sjelljes. Ajo bazohet në parimet e analizës së sjelljes së aplikuar (ABA) (Alberto dhe Troutman 2009; Christian 2008). Në këtë qasje bëhen tre supozime:

-  të gjitha sjelljet mësohen;
-  sjellja mund të ndryshohet duke ndryshuar pasojat e saj;
-  faktorët në mjedis (në këtë rast klasa) mund të ndërtohen për të shpërblyer dhe mbajtur sjellje specifike.

Duke përdorur ABA, vërehet dhe analizohet sjellja problematike për të identifikuar faktorët që shkaktojnë dhe mirëmbajnë sjelljen. Programi është krijuar për të riformuar këtë sjellje në diçka më të pranueshme përmes një sistemi të qëndrueshëm të shpërblimeve (përforcimit), injorimit ose dënimit.







Në rastet e sjelljeve negative shumë të vazhdueshme, të tilla si agresioni ose ndërprerja e rëndë, vetëm procedurat pozitive të forcimit mund të mos jenë të mjaftueshme për të sjellë ndryshime. Në raste të tilla mund të jetë e nevojshme të futen pasoja negative dhe procedura reduktuese, siç janë humbja e privilegjeve, humbja e pikëve ose koha e humbjes. Vëmendje duhet t'i kushtohet gjithashtu përmirësimit të vetëmonitorimit dhe vendimmarrjes së nxënësit, në mënyrë që të rritet vetëkontrolli i tij / saj mbi sjelljen e problemit.

Kritikët sugjerojnë që manipulimi i sjelljes së individit është disi jashtë mospërputhjes së pikëpamjeve humaniste mbi vlerën e marrëdhënieve ndërnjerëzore, natyrën shoqërore të të mësuarit dhe nevojën për autonomi personale. Sidoqoftë, planifikimi dhe administrimi shumë i saktë i një programi të modifikimit të sjelljes kërkon një vëzhgim të kujdesshëm se si fëmija, mësuesi dhe fëmijët e tjerë po bashkëveprojnë me njëri-tjetrin dhe ndikojnë në sjelljen e njëri-tjetrit. Larg të qenit jopersonal, teknikat e përdorura për të sjellë dhe ruajtur ndryshimin janë zakonisht shumë ndërnjerëzore.

## Veprimtari praktike

Drini është nxënës në klasën e dytë. Është fëmijë i spektrit autik, joverbal. Përgjithësisht i qetë në klasë, por në minutat e pushimit midis orëve ngrihet nga tavolina e tij dhe shkon tek tavolina e mësueses ku prek dhe bën rrëmujë tavolinën e saj. Kjo ndodh në momentin që largohet nga klasa mësuesja ndihmëse. (Mësuesja e klasës ka pak kohë që ka filluar ta përfshijë në aktivitetet që organizohen në klasë. Me interesimin që mësuesja filloi të tregojë për të, fëmija pati këtë sjellje në ditët në vazhdim.)

Pjesëmarrësit diskutojnë ne grup:

-  Përse Drini paraqet këtë sjellje me mësuesen e klasës?
-  çfarë kërkon të shprehë fëmijë me këtë sjellje?
-  Si veproi mësuesja për ta eliminuar këtë sjellje?
-  A keni ndeshur sjellje të tilla apo të ngjashme në punën tuaj?
-  Si keni vepruar në raste të tilla?
-  Etj.

Me pas secili pjesëmarrës ndërton një plan te ndërhyrjes si p.sh:

Mësuesja e klasës shfaq shqetësimet e saja për sjelljen e fëmijës tek mësuesja ndihmëse. Të dyja vendosën menjëherë të veprojnë për ndërhyrjen, por pa e lënë që ta përsëriste për ditë me radhë këtë veprim. Vendosën të ndërtonin tabelën e sjelljes të paraqitur më sipër. Ditën e parë gjatë periudhës së pushimit qëndroi mësuesja ndihmëse duke monitoruar sjelljen e fëmijës për ti modeluar sjelljen pozitive. Në fund të pushimit ju dha një buzëqeshje në tabelë dhe çdo ditë do të punohet për të krijuar lidhjen e sjelljes së përshtatshme me marrjen e buzëqeshjes dhe të shpërblimit (shpërblimi që përdoret në aktivitetet mësimore)



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## **Strategjitë për uljen e sjelljes jo të përshtatshme**

Levin dhe Nolan (2010) e përkufizojnë sjelljen jo të përshtatshme si shqetësuese të sjelljes së rregullt të mësimdhënies. Ndërprerjet shpesh parandalojnë një mësues të arrijë objektivat për një mësim të veçantë dhe gjithashtu mund të dëmtojë cilësinë e bashkëveprimit personal dhe shoqëror brenda grupit. Ndërprerjet e shpeshta kanë një efekt të tepërt dhe mund të shkaktojnë ulje të madhe të cilësisë së përgjithshme të mësimit dhe mësimdhënies që ndodhin në atë klasë, si dhe shkatërrimin e një atmosfere pozitive në klasë. Mësuesit mund të humbasin pothuajse gjysmën e kohës së mësimit në disa klasa për shkak të sjelljes jo të përshtatshme të nxënësve.

Ndonjëherë ndryshime të thjeshta siç janë ristrukturimi i grupeve të punës, ulja e nivelit të zhurmës dhe monitorimi më i ngushtë i punës në progres do të zvogëlojnë ndjeshëm shfaqjen e sjelljes jo të përshtatshme duke rekomanduar gjithashtu edhe strategjitë e mëposhtme.

### *Injorimi taktik*

Nëse një fëmijë fillon një formë të sjelljes jo të përshtatshme (p.sh. duke bërë titur për të tërhequr vëmendjen), mësuesi injoron përgjigjen e fëmijës, dhe në vend të kësaj largohet dhe i kushton vëmendje një nxënësi tjetër që po përgjigjet në mënyrë të duhur. Kur nxënësi i parë është duke vepruar në mënyrë të duhur, mësuesi do të tregojë interes për të duke e thirrur dhe kushtuar vëmendje.

Është e qartë se nuk është e mjaftueshme thjesht injorimi i sjelljes jo të përshtatshme. Është thelbësore që injorimi i planifikuar të kombinohet me një përpjekje të qëllimshme për të lavdëruar në mënyrë përshkruese dhe për të forcuar fëmijën për sjellje të përshtatshme në raste të tjera në mësim "nxiteni fëmijën të jetë i mirë". Është një rregull i artë të jesh shumë më pozitiv dhe inkurajues sesa të jesh kritik dhe negativ në bashkëveprimet me nxënësit.

### *Ndërrhyrja e sinjalit*

Shumë mësues përdorin strategji sinjalesh për të tërhequr vëmendjen e nxënësve të cilët shfaqin sjellje të përshtatshme (Levin dhe Nolan 2010). Përdorimi i indikatorëve joverbal si kjo është ngulitja vështrimit te nxënësi, vrenjtja e fytyrës, tundja e kokës mund të jetë mjaftueshëm për ta rikthyer atë nxënësi në detyrë pa prishur mësimin në klasë (Li 2008).




### *Përforcimi dhe shpërblimet*

Për të modifikuar sjelljen sipas primeve të ABA-së, veçanërisht te fëmijët e vegjël mund të jetë e nevojshme të futet një sistem shpërblimi. Nëse përforcuesit shoqërorë si lavdërimi, buzëqeshjet dhe miratimi i hapur nuk janë efektive, do të jetë e nevojshme të aplikoni

shpërblime më të prekshme, të zgjedhura sipas preferencave personale të nxënësve. Fëmijët ndryshojnë, dhe ajo që një fëmijë mund ta konsiderojë si shpërblim një tjetër nuk mund.

Për nxënësit me nevoja të veçanta, disa mësues përdorin shenja për të forcuar sjelljen ose punën në klasë. Shenjat janë thjesht një mjet për të siguruar një shpërblim të menjëhershëm konkret. Shenjat zakonisht janë efektive, fëmijët mund t'i shohin ato duke u grumbulluar në tavolinë si dëshmi të dukshme të arritjeve.

Shumica e teksteve shkollore për psikologjinë shkollore ofrojnë disa rregulla të përgjithshme për përdorimin e përforsimit. Vlen t'i përsëris ato këtu.

-  Përforsimi duhet të jepet menjëherë pasi të tregohet sjellja e dëshiruar dhe në fillim duhet të jepet në intervale shumë të shpeshta.
-  Sapo të krijohen sjelljet e dëshiruara, përforsimi duhet të jepet vetëm në intervalet me kujdes.
-  Mësuesi duhet të kalojë gradualisht në përforsim të paparashikueshëm në mënyrë që sjellja e fituar rishtazi të mund të mbahet për periudha më të gjata pa shpërblim.



*Tabela e sjelljes së fëmijës gjatë gjithë javës.*

### ***Time out***

“Time out” ka të bëjë me largimin e një nxënësi plotësisht nga situata e grupit shoqëror në një pjesë tjetër të dhomës, apo edhe në një mjedis të veçantë, por të sigurt për periudha të shkurtra izolimi. Ndërsa “time out” mund të duket se po ndëshkon drejtpërdrejt, është me të vërtetë një formë ekstreme e injorimit. Procedura siguron që fëmija nuk po përforskohet nga shoqëria për sjellje të keqe.

Nëse teknika e “time out” nuk është duke u përdorur, është e rëndësishme që çdo shembull i sjelljes prishëse të fëmijës të pasohet nga izolimi shoqëror. Sjellja e përshtatshme nuk do të fitohet nëse tolerohet sjellja e papërshtatshme. Është thelbësore të jesh konsistent.

## *Ftohja*

Situata shpërthyes mund të zhvillohet me disa fëmijë të shqetësuar dhe një periudhë ftohjeje është e nevojshme. Një vend i caktuar duhet të emërohet për këtë (p.sh. një cep i bibliotekës së shkollës, ku fletët e punës mund të ruhen për t'u përdorur nga studenti). Nxënësi do të jetë në vëzhgim gjatë gjithë kohës kur ndodhet jashtë ambientit të klasës. Nxënësi do të qëndrojë në vendin e përcaktuar derisa të qetësohet e të jetë në gjendje të përshtatshme emocionale për të arsyetuar. Mund të lidhet një dokument në formën e kontratës së sjelljes midis mësuesit dhe nxënësit (Friend and Bursuck 2009). Pas një periudhe kohore jashtë, zakonisht është e dobishme që fëmija të marrë pjesë në një seancë në të cilën ai ose ajo inkurajohet të diskutojë mbi incidentin, të reflektojë mbi sjelljen, të identifikojë sjelljen që mund të ketë qenë më efektive dhe të vendosni një qëllim për përmirësim .

## *Dënimi*

Dënimi paraqet një mënyrë tjetër për të eliminuar sjelljet e padëshiruara, por përdorimi i dënimit në shkollë është një çështje kontestuese sepse mund të evokojë ndjenja të padëshiruara (frika, ndjenja e tjetërsimit, pakënaqësia, një bashkim midis ndëshkimit dhe shkollimit, etj.)

Nëse është absolutisht e nevojshme të ndëshkoni një fëmijë, dënimi duhet të administrohet menjëherë pasi të shfaqet sjellja e papranueshme. Ndëshkimi i vonuar është praktikisht i padobishëm. Ndëshkimi gjithashtu duhet gjithmonë të kombinohet me përforsim pozitiv dhe taktika të tjera për të rindërtuar vetëvlerësimin e fëmijës. Qëllimi i ndërhyrjes duhet të jetë që nxënësit të fitojnë kontroll mbi emocionet dhe sjelljet e tyre, por ky qëllim nuk do të arrihet nëse kontrolli aversiv është metoda e vetme e zbatuar.

## *Sjellja agresive*

Mësuesit shqetësohen më shumë nga sjellja agresive tek fëmijët (Etscheidt dhe Clopton 2008). Rritjet e stresit të lidhura me punën në mesin e mësuesve lidhen pjesërisht me rritjen e veprimit dhe sjelljes agresive në mesin e nxënësve. Mësuesit duhet të aftësohen në strategji të thjeshta për t'u marrë me zemërimin e nxënësve.

Ekzistojnë prova që një qasje njohëse e sjelljes mund të jetë efektive për të ndihmuar nxënësit të kuptojnë dhe kontrollojnë zemërimin e tyre, megjithëse nxënësit duhet të duan vërtet të ndryshojnë sjelljen e tyre nëse qasja do të funksionojë.

Humphrey dhe Brooks (2006) raportojnë rezultate pozitive nga përdorimi i gjashtë seancave ndërhyrëse një orëshe për një periudhë prej katër javësh. Gjatë seancave, pjesëmarrësit hulumtuan çështjet e mëposhtme:

- 📖 çfarë është zemërimi dhe pse kemi nevojë për të;
- 📖 kur zemërimi bëhet problem;
- 📖 gjëra që shkaktojnë zemërimin tonë;
- 📖 si mund të marrim kontrollin duke ditur se po zemërohemi;
- 📖 si të përdorin strategji vetë-udhëzuese dhe relaksi.

Në mënyrë të ngjashme, Cullenc Powell (2005) raportoi disa përfitime për nxënësit në arsimin fillor, arsimin e mesëm të ulët dhe të mesëm të lartë nga një program 'gjashtëmbëdhjetë seancash' (tre module për një vit shkollor) për të mësuar strategji relaksimi dhe vetë-kontrolli që nxënësit mund të zbatojnë kur ndjehen të shqetësuar ose të stresuar. Larrivee (2009) sugjeron që ka vlerë në mësimin e të gjithë nxënësve (veçanërisht atyre me tendenca agresive) të zbatojnë strategji për zgjidhjen e konflikteve 'në mënyrë që ata të kontrollojnë situatat kërcënuese përmes negociatave dhe kompromiseve.

Raportohet se është gjetur më pak agresion në shkollat ku është ushqyer një mjedis i kujdesshëm dhe ndihmës dhe ku kërkesat kurrikulare janë realiste. Shkollat ku ka zhgënjim dhe dekurajim të vazhdueshëm duket se krijojnë mosmiratim dhe stimulojnë sjellje më agresive dhe antisociale tek nxënësit (Levin dhe Nolan 2010). Shkollat efektive ndjenë përgjegjësinë për plotësimin e nevojave emocionale të nxënësve.

### *Qasjet njohëse për vetëkontrollin*

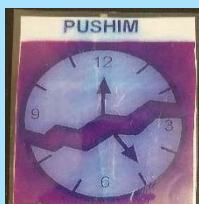
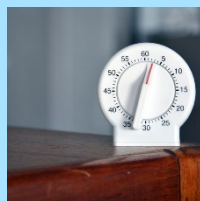
Qëllimi kryesor i çdo lloj ndërhyrjeje të ndryshimit të sjelljes duhet të jetë dorëzimi eventual i kontrollit tek individi në mënyrë që ai ose ajo të jetë përgjegjës për menaxhimin e sjelljes. Një mënyrë për ta arritur këtë është të përdorësh metodën e modifikimit të sjelljes njohëse (CBM). Mësuesi ose trajneri siguron trajnim në përdorimin e bisedave vetjake për të ndihmuar nxënësin të monitorojë reagimet e tij ose të saj në situata sfiduese. Vetë-biseda i mundëson nxënësit të përpunojë aspektet e situatës në mënyrë racionale dhe i mundëson atij/saj të menaxhojë përgjigjet në mënyrë më efektive. Një përbërës kryesor është mësimi i nxënësit që të përdorë deklaratat vetë-folëse që shërbejnë për të penguar mendime ose përgjigje impulsive dhe të papërshtatshme, duke lejuar kohë për zëvendësimin e përgjigjeve më të pranueshme, për shembull, të jesh pohues, por jo agresiv; t'i afrohet një nxënësi tjetër në një mënyrë miqësore e jo konfrontuese.

Ndërhyrja duhet të ndihmojë nxënësin të analizojë sjelljen e papërshtatshme dhe të kuptojë mosmarrëveshjet ndaj të tjerëve ose grindjen me stafin. Nxënësi ndihmohet të krijojë një dëshirë për të ndryshuar qëllimet që duhen synuar gjatë javës në vijim (d.m.th. të ndalojë sjelljen negative dhe të fillojë me sjellje më pozitive). Gjatë një numri seancash nxënësi ndihmohet të ndryshojë mendimet dhe besimet negative në këndvështrime më të përshtatshme pozitive.






## Veprimtari praktike

*Menaxhimi i sjelljes. Rast studimi.*

Mësuesja u takua me Xhulietën mamanë e Everestit për një vlerësim fillestar lidhur me problemet e sjelljes raportuar si në shtëpi dhe në shkollë. Sjelljet e raportuara ishin agresion fizik (shkelmim, të qëlluarit me kokë, goditje, hedhje objektesh, derdhje e ujit në kohë të papërshtatshme, pështyrje e ujit, goditje objektesh në dysheme dhe mure), agresion verbal (ulëritës), mosbindje (bie në dysheme dhe refuzon për të lëvizur, për të mos bashkëpunuar me kërkesat), ikje.





Pasi njihen me këtë situatë rasti pjesëmarrësit diskutojnë në çift për t'iu përgjigjur pyetjeve të mëposhtme:

-  Me çfarë situatë kemi të bëjmë?
-  A ju ka bërë përshtypje se në cilën pjesë të ditës Everesti bën këto sjellje?
-  A e keni vënë re kohëzgjatjen e këtyre sjelljeve?
-  Çfarë mendoni se e acaron fëmijën për të reaguar kaq fuqishëm?
-  Çfarë teknike përdorni ju në raste të tilla?

Bëhet një diskutim i hapur deri kur të shterojnë përgjigjet dhe idetë.

Më pas, të ndarë në grupe, pjesëmarrësit përgatisin një plan strategjie që do të ndjekin për të përmirësuar sjelljet e fëmijës. Bazuar në intervistën me mamanë, me specialistët e shkollës dhe analizën e të dhënave të tij bazike, funksionet e sjelljeve së padëshiruara të Everestit janë të listuara më poshtë (p.sh., zemërim i çastit, mosbindje opozitare, hedhje objektesh) përfshijnë:

-  Vështirësi të zgjedhë rrugën e tij
-  Vështirësi për të thënë JO.



## XI. ORGANIZIMI I PUNËS SË MËSUESIT NDIHMËS

### Detyrat dhe përgjegjësitë e mësuesit ndihmës








Edukimi gjithëpërfshirës përcaktohet nga UNESCO (Salamanca Statement), si “njohja e nevojave të fëmijëve përkundrejt konceptit ‘shkollë për të gjithë’ - kjo do të thotë se shkollat që vlerësojnë/kuptojnë të ndryshmen, mbështesin të mësuarit dhe i përgjigjen nevojave individuale”. Mësuesit janë agjentët e ndryshimit, si dhe janë kryesorë për përfshirjen sociale dhe promovimin e të mësuarit për të gjithë. Këtu burojnë dhe angazhimi dhe përgjegjësitë e mësuesit ndihmës.

Plotësimi i dokumentacionit çdo vit mësimor është pjesa me frustruese e mësuesve. Të dy mësuesit (mësuesi i klasës dhe ai ndihmës) kanë sasi të konsiderueshme të dokumenteve për të përfunduar, por përsëri ka disa ndryshime. Mësuesit e arsimit special duhet të mbajnë shënime të hollësishme për të treguar se fëmijët me nevoja të veçanta po marrin ndihmën për të cilën janë përcaktuar të ligjshëm. Ata gjithashtu duhet të dokumentojnë progresin në një mënyrë që mund të qëndrojë nën vëzhgimin ligjor.







Mësuesi i klasës së bashku me prindin e fëmijës diskutojnë për të filluar procesin mbështetës. Praktikrat pozitive na tregojnë se mësuesi i klasës në përgjithësi do të veprojë si koordinator gjatë gjithë procesit të zgjidhjes së problemit në konsultim me nxënësi dhe prindërit e tij/saj.

Mësuesi i klasës gjithashtu mund të kërkojë këshilla nga mësuesi / ja ndihmëse si dhe të mbajë të informuar drejtorin e shkollës. Ai ose ajo duhet të mbajë shënime përsa i përket informacioneve që kanë të bëjnë me të dhëna të cilat klasifikojnë arritjet e fëmijës në nivel shkolle.

Profesionalizmi i MN përcaktohet nga aftësia për tu adaptuar me katër sfidat: (1) Interesi personal për zhvillim profesional, (2) Vlerësimi/pranimi i diversitetit të nxënësve, (3) Mbështetja e nxënësve, dhe (4) Puna me të tjerët (European Agency 2012). Roli i MN është të ofrojë këshilla dhe burimet për mësuesin e klasës të cilat do ta ndihmojnë atë në procesin e vlerësimit dhe në zhvillimin e klasës. Disa nga detyrat e tij janë:

-  Vlerëson aftësitë dhe kërkesat e fëmijës në procesin e shkollimit.
-  Ndërton planin individual së bashku me aktorët e tjerë
-  Bashkëpunon me prindërit dhe stafin pedagogjik për të ndjekur me kujdes ecurinë e fëmijës.
-  Vlerëson aftësitë e fëmijës
-  Ndërton mjete didaktike në përshtatje me nevojat e fëmijës
-  Mban shënime dhe të dhëna për progresin e fëmijës
-  Monitoron sjelljen e fëmijës dhe ndërton plan për ndërhyrje nëse e shikon të arsyeshme.



-  Gjen aktivitete të ndryshme për tu mësuar aftësi fëmijëve si: (vizatimi, drama, etj.)
-  Menaxhon krizat në klasë dhe zgjidh konfliktet.
-  Përgatit nxënësit për kalimin në klasën pasardhëse.
-  Informon prindërit rreth performancës dhe potencialeve të fëmijës.
-  Mentor me profesionistë të tjerë të cilët punojnë me fëmijët me nevoja të veçanta.
-  Bashkëpunon me stafin pedagogjik

## **Prindërit - faktor i rëndësishëm i procesit**

Për të realizuar detyrën e tyre jo thjeshtë si mësues, por si agentë të ndryshimit, mësuesit duhet të ndërtojnë kapacitetet e tyre personale, por dhe të shkollës, të punojnë me grupe të ndryshme nxënësish, të komunikojnë me prindërit me qëllim rritjen e pjesëmarrjes dhe angazhimeve të tyre nëpërmjet promovimit të të mësuarit.

Përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat tona shpesh herë vjen si kërkesë e vazhdueshme e prindërve, një pjesë e të cilëve pavarësisht shkallës së vështirësive të fëmijëve kanë tendencë të përfshijnë ata në shkollat gjithëpërfshirëse, pavarësisht vështirësive që hasen. Ky synim i prindërve duhet të mbështetet nga shkolla dhe sistemi i edukimit në përgjithësi. (*mos harrojmë të respektojmë konfidencialitetin në përditshmërinë e punës*). Kontakti me prindërit do të na mundësojë të kemi një panoramë të qartë të shumë aspekteve si për shembull: si është vepruar apo si është trajtuar më parë fëmija? Kur vjen fëmija në shkollë? (ka fëmijë të cilët marrin terapi individuale në mëngjes dhe u duhet të humbasin ndoshta orën e parë të mësimin, apo raste kur marrin mjekime të cilat i vendosin në gjumë ose janë të përgjumur orët e para, etj.); Cilat janë disa nga veçoritë e fëmijës për të cilat duhet kushtuar vëmendje? Cila është disponueshmëria e prindërve për të mbështetur fëmijën në familje? Cilat janë pritshmëritë e prindërve mbi arritjet e fëmijës? etj. Njohja me problematikat e çdo fëmijë dhe familjeje në momentet e para të ndërtimit të orarit dhe programit do të na krijonte një lehtësim për punën e përditshme, por edhe dhënien e shërbimeve të gjithë fëmijëve. Misioni i mësuesit ndihmës është shumë human, të mundësojë progres të fëmijës, por edhe të lehtësojë sado pak prindërit në përditshmërinë e tyre. Marrja e informacionit konsiston jo vetëm për orarin, por edhe për potencialet e fëmijëve me qëllim vendosjen e objektivave. Mos harrojmë, prindërit janë njohës të mirë të fëmijëve, informacioni i marrë me kujdes prej tyre do të na mundësojë të jemi njohës të mirë të potencialeve të fëmijëve, ashtu si do na ndihmojë të zgjidhim dilemat e sjelljeve të shumëfishta që fëmijët mund të bëjnë në ambiente të ndryshme. Sjelljet jo të përshtatshme janë mesazhe komunikimi që fëmijët ndërtojnë për të komunikuar me botën që e rrethon (me ne). Kontakti i shpeshtë me prindërit na mundëson jo vetëm njohjen e fëmijëve, por të njohim edhe vullnetin e tyre në përfshirjen në procesin mësimor, pritshmëritë që prindërit kanë si dhe problematikat (nëse kanë në familjet e tyre). Informacionet e marra nga prindi do të jenë një ndihmesë e madhe për hartimin e PEI (Programi i Edukimit Individual). Në rastet kur familja ka mundësinë për ta ndihmuar fëmijën çdo ditë me detyra në familje ashtu si duke e shoqëruar në terapi të ndryshme që fëmija ka nevojë, atëherë pritshmëritë për vitin



akademik duhet të jenë të kënaqshme. Mësuesi Ndhmës duhet të orientojë e angazhojë prindërit edhe në rastet kur janë jo shumë të përfshirë dhe jo shumë aktiv.

### **Sugjerime për realizimin e PEI efektiv.**

Përfshirja e fëmijëve duhet të kuptohet se pavarësisht moshës biologjike apo programit të klasës në të cilën futet fëmija, programi PEI i fëmijës duhet të jetë në përshtatje me nivelin e tij/saj të performancës e jo programit të klasës. Por nuk përjashtohen raste të fëmijëve të cilët paraqiten me raport të KMCAP dhe kanë një progres të kënaqshëm falë përpjekjeve të prindërve nëpër terapi të ndryshme mbështetëse që fëmijët marrin mbas procesit mësimor.

Me qëllim që të arrihet rezultat i mirë në realizimin e PEI, duhet të ketë një kuptim të drejtë të konceptit të të mësuarit. Konkretisht:

*Të mësuarit si një proces social.* Ky koncept fokusohet në kuptimin se të mësuarit nuk është diçka që ndodh në izolim apo në vetmi. Ai është rezultat i ndërveprimit me të tjerët dhe ambientin përreth. Prandaj shumë fëmijë mësojnë më mirë nga veprimet direkt me moshatarët. Kjo gjithashtu aftëson fëmijët me pjesëmarrje në komunitet duke zhvilluar cilësi të veçanta të tyre.

*Kompetencat.* Nëse të mësuarit nga veprimet bëhet i dukshëm dhe reflektohet në ndryshime të sjelljes së fëmijës, mësuesit duhet të jenë në gjendje të evidentojnë ndryshimet dhe përparimet e fëmijës me qëllim që të ndryshojnë strategji për të ndihmuar të mësuarit si dhe të matin rezultatet e arritura. Kjo është arsyeja pse mësuesi duhet të mbështetet në identifikimin dhe zhvillimin e kompetencave të veçanta të fëmijëve. Kompetencat shfaqen në formën e njohurive, cilësive, qëndrimeve apo aftësive të nevojshme për të kryer veprimet e nevojshme. Në veçanti edukimi gjithëpërfshirës kërkon qasje mbështetur në kompetencat e fëmijëve.

*Qasja sipas situatave.* Kompetencat reflektojnë të mësuarit, dhe shfaqen në situata të ndryshme të cilat janë të përmbledhura në një kontekst social (me fëmijë të tjerë, në familje, në klasë apo jashtë etj.). Të kuptosh natyrën e rrethanave dhe situatës si dhe të krijosh situata të cilat ndihmojnë të mësuarit është thelbësore për edukimin gjithëpërfshirës. Për këtë shërben krijimi i një programi i cili ndërtohet rreth aktiviteteve për të arritur qëllime të caktuara dhe krijojnë rrethana në të cilat nxënësi reflekton dhe ndërvepron.

*Të mësuarit në shkollë.* Edukimi gjithëpërfshirës do të thotë ta shikosh shkollën me sytë e fëmijëve, d.m.th. të konsiderosh interesat e tyre të parat. Megjithatë shkolla është institucion në të cilin funksionet sociale konfliktohen shpesh: dhënia e edukimit më të mirë në raport me mundësitë; mësuesit shpesh janë në dilemë të pritshmërive me motivacionin etj. Këto dilema kryesisht duhet të trajtohen seriozisht dhe të diskutohen gjerësisht. Mësuesit ndihmës, por

dhe të tjerët duhet të jenë të aftë të balancojnë konfliktin duke i veçuar apo vendosur prioritete mbi bazën e qëllimeve kryesore.

Qëllimi kryesor i një MN është të vëzhgojë me kujdes kapacitetet dhe potencialin e fëmijëve për të gjetur hapësira të cilat do mundësojnë përfshirjen e fëmijës në lëndë të caktuara me programin e klasës që fëmija frekuenton. Rastet e fëmijëve të cilët kanë progres të kënaqshëm mund të ndiqen me plan PEI vetëm në disa lëndë dhe jo në të gjitha. Në lëndët të cilat nuk do të ndërtohet PEI fëmija do të jetë pjesë e programit të klasës duke u mbështetur me detyra të thjeshta, duke pasur pritshmëri sipas kapaciteteve dhe potencialit që fëmija ka. Në rastet e tjera kur fëmija nuk mund të jetë pjesë e programit të klasës në shumicën e lëndëve që zhvillohen në program, atëherë është evidente që fëmija do të mbështetet me PEI ku do të vendosen objektivat sipas nivelit të fëmijës dhe jo të klasës të cilën frekuenton. Këtu përjashtohen lëndët e djathtësive në të cilat të dyja grupet e përsëkrjuara më sipër mund të jenë ndjekës në programin mësimor me pritshmëri të vogla. E rëndësishme është që fëmija të ndihet pjesë e klasës në shumicën e aktiviteteve që zhvillohen në klasë (qoftë edhe në rolin e pjesëmarrësit jo aktiv, por pjesë e grupit, duke bashkëpunuar me bashkëmoshatarët për të zhvilluar aftësitë sociale).

*Ndarja e kohës.* Në trajtimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, element i rëndësishëm është koha e limituar që MN ka për të punuar me një fëmijë. Në rastet kur kemi një MN për një fëmijë atëherë gjithçka është shumë më e thjeshtë. Por në shumë raste mësuesit ndihmës kanë një numër të caktuar fëmijësh të cilët variojnë nga dy deri në katër nxënës. Në rastet e të ndjekurit me PEI të katër fëmijëve, MN mundet të zhvillojë vetëm një orë mësimi në ditë me çdo nxënës. Pyetja që shtrohet është nëse është e mundur që të ndërtohet PEI në çdo lëndë me objektiva të cilat duhet të ndiqen individualisht me fëmijën në këto kushte? Përgjigja e kësaj pyetje vjen nga bashkëpunimi i MN me mësuesin e klasës dhe me prindërit. është shumë e rëndësishme të kuptohet nga të gjithë aktorët (MN, mësues klase, familje) se koha në dispozicion për trajtimin e këtyre fëmijëve është e gjithë dita, jo vetëm koha e qëndrimit në shkollë. Thelbi i trajtimit të fëmijëve në kohën në dispozicion është të ndërëgjësohemi për të punuar mbi atë që kemi mundësi të bëjmë dhe të arrijmë. Në varësi të kohës që kemi në dispozicion mësuesi do të fokusohet tek nevojat më imediate që ka fëmija dhe në ato të cilat mendojmë se duhet ndërhyrë fillimisht. Kjo nuk do të thotë se në orët në vazhdim që fëmija (disa prej tyre) qëndron në klasë me mësuesit e klasës nuk do të punojnë dhe ndjek asnjë program, mësuesi i klasës në bashkëpunim me orientimet e MN do ta angazhojë këtë fëmijë brenda kapacitetit të tij. Është shumë e rëndësishme të kuptohet se hartimi i PEI është individual për çdo fëmijë, e kundërta është shumë e rrezikshme për trajtimin e fëmijës, si të marrësh një veshje XXL dhe t'ia përdorësh një fëmijë të vogël. Si do të duket?

Hartimi i PEI, sidomos në rastin kur MN mund të punojë vetëm 1 orë me fëmijën, është shumë i rëndësishëm. MN duhet të jetë i aftë të përfshijë elementët e nevojshëm në përputhje me nivelin e fëmijës. Në hartimin e PEI do të qëndrojnë në fokus progresi në

aftësitë e 5 fushave të zhvillimit të fëmijës: aftësitë sociale, motore, gjuhësore, konjitive, autonome. Megjithatë një objektiv i vendosur në një fushë padyshim që përfshin disa fusha bashkë: p.sh. në fushën motorike (grafizëm) objektivi i vendosur në PEI për të zhvilluar aftësitë motore (grafizmin) të fëmijës i duhet të rrisë përqendrimin (fusha konjitive, koordinimin sy- dorë, orientimin në hapësirë, forcimin e muskujve të vegjël). Të njohurit mirë të fushave të zhvillimit na mundëson përfshirjen e tyre në një aktivitet të vetëm duke arritur që në kohë të shkurtër të jemi të fokusuar njëkohësisht për të realizuar vetëm me një aktivitet disa objektiva së bashku.

Të qenët racional në shfrytëzimin e kohës dhe vendosjen e objektivave të studiuara dhe të arritshme është shumë e rëndësishme në kushtet e të punuarit vetëm një orë mësimi çdo ditë me fëmijën. Hartimi dhe ndërtimi i objektivave afatgjatë dhe afatshkurtër për të arritur kompetencat në fund të vitit akademik, do të shoqërohet me planin e aktiviteteve të cilat do të na mundësojnë të realizojmë objektivat e vendosura. Në punën e tij MN duhet të shmangë të gjithë faktorët objektivë apo subjektivë të cilët mund të çojnë në mosarritjen e objektivave. Teorikisht, nuk ka asnjë mundësi që të mos realizohen objektivat e vendosura në PEI, pavarësisht se ekzistojnë justifikime se fëmijët nuk kanë progres dhe nuk mund të arrijnë objektivat e vendosura. Në këto raste arsyet e dështimit duhet të shikohen në mos njohjen e nivelit aktual të performancës së fëmijës, përzgjedhja e aktiviteteve jo të përshtatshme për nivelin e fëmijës, mungesa e këmbënguljes dhe konsistencës në realizimin e aktiviteteve për një kohë të konsiderueshme, mungesa e eksperiencës së mësuesve ndihmës si dhe mos bashkëpunimi me familjen bën të mundur mos realizimin e objektivave të vendosura. Tërësia e faktorëve të përmendura më sipër kanë peshë të njëjtë në ndikimin për të realizuar objektivat. Shpesh herë indiferenca e treguar ndaj tyre na çon drejt justifikimeve të shpeshta si: edhe pse punojmë shumë këta fëmijë nuk kapin e nuk mund të kenë progres. Nuk duhet harruar se puna konsistente dhe e vazhdueshme arrin të përmirësojë gjendjen e çdo fëmijë sado me vështirësi të konsiderueshme qofshin.






Procesi i arsimit gjithëpërfshirës është një proces i ri ende në fazat e tij të hershme jo vetëm në vendin tonë. Në këto kushte kemi nevojë për të mësuar, përmirësuar punën çdo vit. Vështirësisë që jemi ende në hapat e para i shtohet edhe ndryshimi çdo vit i MN. Kjo bën të mundur humbjen e eksperiencave të mësuarat gjatë vitit mësimor si dhe ngurrimin për të investuar në këtë fushë nga vetë MN kur nuk kanë sigurinë e vazhdimësisë. Gjithsesi ky manual praktik do të jetë një ndihmë për të gjithë MN pavarësisht kohës së mësimdhënies në fushën e arsimit gjithëpërfshirës.

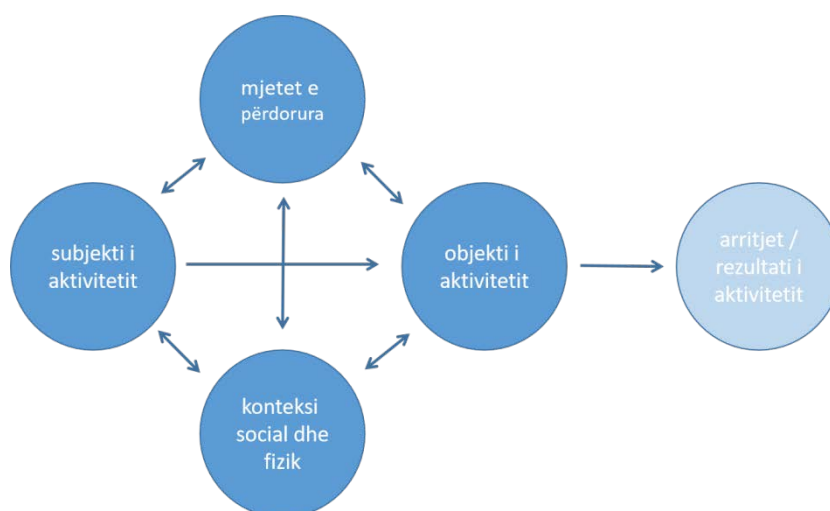
## XII. PROTOKOLLE TË PËRDORURA NGA MËSUESIT NDIHMËS

### Aktiviteti - si stimulim i aftësjve të fëmijëve

MN dhe jo vetëm, në procesin e edukimit gjithëpërfshirës detyrimisht duhet të udhëhiqen nga parimi “gjithpërfshirjes” dhe kjo jo vetëm në aspektin teorik, por kryesisht në atë praktik. Aktivitetet e tyre duhet të udhëhiqen nga sensi i përfshirjes së të gjithë fëmijëve pa krijuar përjashtime (kjo është e vërtetë jo vetëm për trajtimin e fëmijëve me nevoja të veçanta). është vërtetuar tashmë se aftësitë e mësuesve bien në sy më mirë dhe janë efektive nëpërmjet aktiviteteve reale që mbështesin objektivat e mësimit. Prandaj një mësues i mirë me objektiva të gjithëpërfshirjes, duhet të fokusohet në praktikë më shumë se në teori, ai vlerësohet jo vetëm nga çfarë ai/ajo di, por nga ajo se si i praktikojnë. Praktika përcaktohet nga: (1) Çfarë mësuesi bën, (2) Si e zhvillon aktivitetin, (3) Cilat janë synimet në aktivitetin që zhvillohet, dhe (4) Nëse të gjitha këto dhe aktiviteti i zhvilluar përfshihen në kontekstin e duhur.

Për tu fokusuar në veprime praktike, do prezantojmë një model i cili analizon aktivitetet. Modeli ndihmon të kuptohet jo vetëm se çfarë mësuesit bëjnë apo duhet të bëjnë, por gjithashtu, çfarë rezultatesh ata presin nëpërmjet këtyre aktiviteteve. Prandaj modeli i mëposhtëm ndihmon të kuptohen komponentët kryesorë të çdo aktiviteti. Komponentët e përdorur i përgjigjen pyetjeve të mëposhtme:

-  Kush e bën veprimin (subjekti i aktivitetit)?
-  Çfarë bëri (objekti i aktivitetit)?
-  Pse ose për çfarë e bëri (arritjet/rezultati e aktivitetit)?
-  Si e bëri (mjetet apo instrumentet e përdorura)?
-  Ku e kreu aktivitetin (konteksti social dhe fizik)?



Përshkrimi i komponentëve:

“Subjekti” - I referohet nxënësit që kryen aktivitetin. Aktiviteti duhet parë nga perspektiva e nxënësit.

“Objekti” - I referohet fokusit të aktivitetit, që mund të jetë një person tjetër, një problem apo një objekt fizik. Niveli apo cilësia e objektit varet nga niveli i kuptimit nga subjekti.

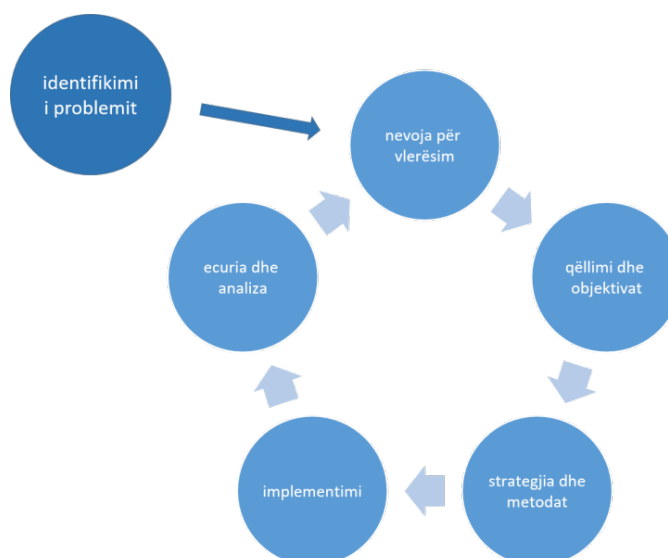
“Arritjet” - I referohen të gjitha rezultateve të dëshiruara apo të padëshiruara si rezultat i kryerjes së aktivitetit. Rezultatet parashikohen nëpërmjet vendosjes së objektivave.

“Mjetet” - I referohen mjeteve fizike apo konjitive, ose metoda që janë përdorur për aktivitetin.

“Konteksti” - I referohet karakteristikave të ambientit apo kushteve sociale. Te tilla mund të jenë: normat, rregullat, ambienti në klasë etj.

### **Cikli i analizës së problemit**

Për të bërë të mundur që aktivitetet e MN të përputhen me kërkesat e edukimit gjithpërfshirës, duhet që MN ta kuptojë procesin në kontekstin e analizës dhe zgjidhjes së problemit. Konkretisht është e rëndësishme për MN të krijojë një panoramë të hapave të cilat duhet të ndjekë në interes të arritjes së objektivit dhe kjo arrihet më mirë nëse konsideron hapat që përbëjnë ciklin e analizës dhe zgjidhjes së problemit.



Përshkrimi i komponentëve:

“Identifikimi i problemit” - nënkupton ndërgjegjësimin mbi nevojën për ndryshim. Për këtë është e domosdoshme analiza e gjendjes, rrethanave dhe praktikave të cilat janë të lidhura me problemin e fëmijës. Identifikimi i problemit është themelor në organizimin e punës për ndryshim.





“Nevoja për vlerësim” - përdor identifikimin e problemit për të kuptuar efektet e tij tek fëmija (nevojat e fëmijës). Ajo mbështetet në praktika të veçanta që fëmija duhet të zhvillojë, duke identifikuar ato të cilat nuk mundet ti kryejë. MN e përdor nevojën për vlerësim edhe për të rafinuar problemin e identifikuar te fëmija.

“Qëllimi dhe objektivat” - pasi janë identifikuar nevojat e fëmijës, atëherë MN harton qëllimet dhe objektivat të cilat duhet të arrijë. Ato duhet të përfshihen në kontekstin e praktikës dhe të jenë të arritshme.

“Strategjia dhe metodat” - pasi përcaktohen qëllimi dhe objektivat, atëherë fokusi shkon te çfarë dhe si duhet bërë në të ardhmen. “Brainstorming” është një aktivitet mendor dhe i konsultuar i MN për të përcaktuar format dhe metodat e mësimi, aktiviteteve dhe praktikës për secilin rast individual me qëllim arritjen e objektivave.

“Implementimi” - është elementi kritik për suksesin e praktikës së aplikuar nga mësuesit. Implementimi është vendosja e planit në veprim. Për të arritur sukses në implementim duhet të identifikohen resurset, infrastruktura (ambienti), dhe mbështetja.

“Ecuria dhe analiza” - vlerësimi i punës së bërë fokusohet mbi vlerësimin e komponentëve të praktikës:

-  A ishin objektivat e vendosura orientuese për praktikatat e aplikuara?
-  A u realizuan objektivat?
-  A janë strategjitë e aplikuara adekuate?
-  A u krijuan mundësi për zhvillim dhe identifikuan hapat e mëtejshme?

### **Modele të protokolleve**

Koncepti i edukimit gjithëpërfshirës kërkon vizion, programim dhe dokumentim të saktë të procesit. Mësuesit ndihmës, në ndryshim nga mësuesit e klasës duhet të jenë të vëmendshëm në detaje të procesit, si dhe të jenë në gjendje të identifikojnë pikat e forta të fëmijëve të cilat duhet ti zhvillojnë. Për këtë atyre u nevojiten një sërë protokolle apo modelesh të cilat shërbejnë jo vetëm si udhërrëfyes në procesin e tyre, por dhe për të dokumentuar progresin si një trampolinë për të kaluar në një etapë tjetër më të zhvilluar. Konkretisht, mësuesit ndihmës i nevojitet një model për të dokumentuar aktivitetet ditore dhe javore si dhe një model për të evidentuar takimin e grupit multidisiplinar të cilat i

shërbejnë për hartimin e PEI. Ata gjithashtu kanë nevojë për dokumentimin e përditshmërisë së punës me fëmijët si dhe për komunikimin me prindërit. Kjo është e domosdoshme, për shkak të specifikave që fëmijët kanë, jo vetëm për të njohur fëmijët në detaje, por dhe për të angazhuar familjarët në punën e tyre në shtëpi për të përforcuar njohuritë e marra në shkollë. Nëse fëmijëve në përgjithësi u duhet një kohë e caktuar për të përvetësuar informacionin e ri, fëmijëve me nevoja të veçanta u duhet minimalisht dyfishi i kohës normale. Kjo e bën detyrim komunikim ditor me prindërit apo përgjegjësit për edukimin e tyre mbas orarit shkollor. Gjithashtu, dokumentimi i opinioneve të anëtarëve të grupit multidisiplinar bën të mundur marrjen e përgjegjësive si dhe angazhimin në këtë proces të të gjithë aktorëve. Për këtë qëllim, më poshtë po paraqesim një sërë modele protokollesh të cilat i shërbejnë qëllimit të krijimit të programit dhe evidentimit të punës të mësuesit ndihmës.

Në këtë modul kemi përfshirë modele protokollesh të tilla si: model i PEI sipas (IDEA), raport vjetor duke përfshirë gjendjen e fëmijës në të gjitha fushat e zhvillimit, model për ndryshimin e PEI sipas kërkesës së prindit, model të kërkesës për informacion nga prindërit, model i raportimit javor duke përfshirë aktivitete për përmbushjen e objektivave, plan ditar jo si plan ditari I mësuesve të zakonshëm. Specifika me të cilën MN punojnë nuk u jep efektivitet në plotësimin e plan ditarit para zhvillimit të aktivitetit si ndodh me mësuesit në përgjithësi. MN duhet të shënojë mbas aktivitetit gjithçka ndodhi gjatë aktivitetit. Këto shënime janë në udhëzues për mësuesin për orët në vazhdim.

(Model)

## PLANI INDIVIDUAL EDUKATIV

Emri/mbiemri: XXXXXXXX XXXXXXXX

Klasa: I-rë

Datëlindja: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Viti mësimor: 2020 - 2021

Prindërit/Kujdestarët \_\_\_\_\_

Shkolla: "XXXXXXXXXXXX"

Gjuha bazë e fëmijës: Shqip

Gjuha e përdorur në familje: Shqip

Klasifikimi i paaftësisë: Autizëm

Çrregullim i mbivendosur: JO

### Niveli aktual i performancës, Qëllimet dhe Objektivat

#### Fushat e aftësive: Abetare

Niveli aktual i edukimit, përfshi efektet e aftësisë së kufizuar në zhvillimin e kurrikulës së përgjithshme

XXXX është fëmijë joverbal, por që ka filluar të artikulojë një pjesë të konsiderueshme të tingujve duke i përdorur ato në fjalë. Shkruan saktë të gjitha shkronjat e mëdha të alfabetit. Arrin të bëjë diktim pjesën më të madhe të tyre. Një shkronjat e vogla të shtypit: a,b,c,e,f. Arrin të shkruajë fjalë e fjali të shkurtra në formë kopjimi si dhe shkruan fjalë duke ia diktuar. Një funksionin e fjalëve duke i identifikuar joverbalisht. Lexon rrokje të formuara nga bashkëtingëllore dhe zanore të tingujve që artikulon. Formon rrokjet që i kërkohen. Paraqet vështirësi në artikullimin e tingujve grykore si K, G, J, GJ.

Qëllimi vjetor 1: Të lexojë fjalë e fjali pavarësisht tingujve që nuk artikulon, duke rritur të kuptuarin e fjalëve që lexon.

Objektivat afatshkurtër: Të bëjë analizën e fjalëve I pavarur pa nxitje.

Objektivat afatshkurtër: Të bëjë sintezën e fjalëve pa ndihmë.

Qëllimi vjetor 2: Të kopjojë tekste nga dërrasa.

Objektivat afatshkurtër: Të kopjojë fjalë të shkurtra nga dërrasa.

Objektivat afatshkurtër: Të kopjojë fjalë nga libri.



*Qëllimi vjetor 3:* Të pasurojë fjalorin duke rritur të shprehurit verbal.

*Objektivat afatshkurtër:* Të shprehë me funksion saktë e pa ndihmë fjalë të thjeshta.

*Objektivat afatshkurtër:* Të shprehë pa ndihmë fjali të thjeshta me 2 fjalë (dua ujë, dua të shkruaj, dua të vizatoj etj.)

*Qëllimi vjetor 4:* Të gjejë fjalë që fillojnë me shkronjën/tingullin e kërkuar.

*Objektivat afatshkurtër:* Të gjejë fjalë që fillojnë me bashkëtingëlloret L, M, B, T, D, N, S, F. G.

*Objektivat afatshkurtër:* Të gjejë fjalë që fillojnë më tingullin/shkronjën e kërkuar.

### **Fushat e aftësive: Matematikë**

*Niveli aktual i edukimit, përfshi efektet e aftësisë së kufizuar në zhvillimin e kurrikulës së përgjithshme*

XXXX njeh saktë numërorët 1-10. Njeh sasinë e numërorëve 1-5. Paraqet vështirësi në vendosjen e sasisë herë pas herë duke vazhduar numërimin si rutinë. Njeh konceptet i madh, i vogël. Shkruan numërorët saktë si dhe në formë diktimi. Njeh shenjat më i madh më i vogël, baras dhe plus. Ka arritur të njohë 2 më i madh se 1 dhe anasjelltas si dhe  $2+1$ ,  $1+2$  si dhe  $1+1$ . Plotëson pa ndihmë numërorin që mungon në vargun numerik 1-10. Punon në çdo aktivitet nëse njihet me kohën që ka në dispozicion. Kërkon pak vëmendje sa të vihet në punë, më mbas nuk ka nevojë për ndihmë veç pak nxitje verbale për të përfunduar detyrën.

*Qëllimi vjetor 1:* Të mbledhë e zbresë me kalim të dhjetës.

*Objektivat afatshkurtër:* Xxxxx do të mësojë faktet e mbledhjes brenda 5.

*Objektivat afatshkurtër:* Të mësojë faktet e mbledhjes brenda 10.

*Qëllimi vjetor 2:* Të krahasojë numërorët 1-10.

*Objektivat afatshkurtër:* Të krahasojë numërorët 1-5.

*Objektivat afatshkurtër:* Të krahasojë numërorët 6-10.

*Qëllimi vjetor 3:* Të manipulojë në situata të thjeshtë problemore.

*Objektivat afatshkurtër:* Të ndërtojë modele sipas figurës që i jepen në hapësirë.

*Objektivat afatshkurtër:* Të shtojë dhe heqë elemente në bashkësi të ndryshme.

## Fushat e aftësive: Komunikim

*Niveli aktual i edukimit, përfshi efektet e aftësisë së kufizuar në zhvillimin e kurrikulës së përgjithshme*

XXX është fëmijë joverbal. Ka pak muaj që po paraqet progres përse i përket komunikimit. Ka arritur të artikulojë tingujt: A, B, D, DH, Ë, F, H, I, M, N, O, P, Q, T, TH, U, V. Artikulon disi (jo qartë) tingujt: C, C, E, L, NJ, R, S, SH. Nuk artikulon fare tingujt: G; GJ, J, K. Shqipton fjalë të thjeshta më një, dy dhe tre rrokje (fjalë të cilat formohen nga rrokje të cilat formohen me një bashkëtingëllore dhe një zanore). Ka arritur të shqiptojë afërsisht deri në 100 fjalë, por nuk arrin dot ti përdorë në ambiente të ndryshme dhe me funksion në përditshmërinë e tij.

*Qëllimi vjetor 1:* Të pasurojë fjalorin me fjalë të reja

*Objektivat afatshkurtër:* Stimulimi i XXX në përdorimin e fjalëve të njohura prej tij në kontekstin e klasës.

*Objektivat afatshkurtër:* Pasurimi i fjalorit me emrat e shokëve dhe shoqeve të klasës.

## Edukimi special dhe shërbimet e përfituara

<i>Lloji i shërbimit, Ndihma / ndërhyrja</i>	<i>Vendi</i>	<i>Koha për ditë/javë</i>	<i>Data e fillimit</i>	<i>Kohëzgjatja</i>
Mësuese ndihmëse	Klasë	4 orë në ditë	14.09.2020	30'ora mësimore

## *Mos pjesëmarrje në kurrikulën e përgjithshme*

Klasë e rregullt në kurrikulën përgjithshme:

XXXX i do të ndjekë programin e klasës së cilën frekuenton. Kapaciteti i XXXX ka mundësinë të ndjekë programin e klasës me rezultate të kënaqshme duke u mbështetur me terapi jashtë shkolle.

Ekstrakurikulare/jo-akademike (lëndët me zgjedhje Jo akademike): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Pjesëmarrje në vlerësimet nga ministria ose DAR

E rregullt

E modifikuar  
prezantimeve

Oraret

Vendndodhjen

Formatet e përgjigjeve

Formatet e

Alternativa: \_\_\_\_\_

Arsye për alternativë: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Kalendari i raportimeve tek prindërit

Javore

Mujore

Raporte për progresin e fëmijës

Dëftesat

Dyjavore

Semestrale

Shënime në shtëpi

Të tjera \_\_\_\_\_

Firma

Pozicioni

Data

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

**(Model)**

**Vlerësim i përgjithshëm**

Emri i fëmijës:

Viti mësimor:

Informacion i përgjithshëm: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Njohuri të përgjithshme dhe të kuptuarit: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Zhvillimi gjuhësor dhe komunikimi: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Zhvillimi social – emocional: \_\_\_\_\_

---

---

---

Zhvillimi i motorikes globale: \_\_\_\_\_

---

---

---

Zhvillimi i motorikës fine: \_\_\_\_\_

---

---

---

Aftësitë e vetndihmës: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

(Model)

## INFORMACION I PRINDËRVE PËR PEI

Data: \_\_\_\_\_

Prindi / kujdestari i \_\_\_\_\_

Është koha për të bërë vlerësimin e progresit të fëmijës suaj që ka pasur vitin e kaluar dhe për të planifikuar programin për vitin në vazhdim. Informacioni juaj është shumë i rëndësishëm në zhvillimin e planit i cili është një detyrim që sistemi shkollor duhet ta përmbushë për fëmijën tuaj. Duke përdorur përgjegjësinë tuaj dhe informacionet që do të merren edhe nga fëmija si dhe nga mësuesja e tij/saj, drafti i PEI do të krijohet për tu përdorur si një bazë për të diskutuar në takimin e PEI.

Ju lutemi kompletini këtë informacion si dhe rikthejeni përsëri në shkollë \_\_\_\_\_ nga \_\_\_\_\_.

Nëse ju nevojitet një hapësirë shtesë, ndjehuni të lirë të bashkëngjisni një fletë tjetër me shënimet tuaja.

Faleminderit!

**1-** A kryen nevojat e tij/saj personale e pavarur? (shkon vetë pa e kujtuar, lahet vetë)

---

---

**2-** Lan duart pa e kujtuar? I fërkon vetë pa ndihmë?

---

**3-** Vesh dhe zhvesh këpucët vetë pa ndihmë?

---

---

**4-** Përsëndet kur hyn dhe del në klasë pa e kujtuar?

---

---

**5-** Qëndron ulur për 20 minuta pa praninë e një të rrituri?

---

---

**6-** Përdor lapsin mirë?

---

**7-** Çfarë ndihmon fëmijën tuaj të mësojë? (për shembull: projekte të kënaqshme, sende të nevojshme për tu lexuar, nevojë për kohë të limituar)

---

---

**8-** A mban fëmija juaj syze/ lente, aparat dëgjimi ose ....?

---

---

**9-** A merr fëmija juaj ilaçe për aftësi të kufizuar? N.q.s. po, ju lutem shënoni emrin e ilaçit, dozën dhe kohën kur e merr.

---

---

**10-** Ju lutem përdorni hapësirën poshtë për të shënuar ndonjë koment tjetër ose shqetësim që mund të keni.

---

---

Më poshtë, ndodhet lista e një sërë pikash të forta dhe aftësive speciale që anëtarët e grupit AUTIZEM 360 kanë zgjedhur:

Pikat e forta	Shumë e mirë	Disi	Aspak
Aftësinë për të memorizuar (fotografi memorjeje)			
Këmbëngulje			
Aftësia për të parë perspektivën e njerëzve të tjerë			
Aftësia për të dëshmuar			
Aftësia për të penguar vetveten			
Aftësi të mira akademike			
Pranon veshje të reja			
I dashur ( i dhembshur)			
U përgjigjet prindërve			
Art vizatim			
Art pikturë			
Art – skulpturë/ modelim			
Balancë			
Sjellje normale			
Sjellje të mirë me prindërit			
I lirë nga frika			
I guximshëm			
Filmat vizatimor			
Komedinë/ shakatë			
I urtë / I butë			
Vizaton figurën përkatëse			
Veçanërisht tërheqës (si engjëll) si një i mitur			
Veçanërisht i ndritshëm			
Zhdërvjelltësi në motorikën fine			
Ndjek instruksionet			
Oreks të mirë			
I mirë në matematikë			
I mirë në të shprehur në publik???			
Atlet i mirë			
Përqendrim të mirë/ I fokusuar			
Vetëdije të mirë			
Sjellje të mirë në shkollë			
Komunikim të mirë			
Të kuptuar të mirë			
Dietë e mirë			
Shprehi të mira gjuhësore			
Fokusim i mirë			
Shkruan mirë			



Imiton mirë gjestet			
Aftësi të mira gjuhësore			
Logjikë e mirë ose gjykimi			
Memorie e mirë afatgjatë			
Memorie e mirë			
Aftësi të mira në lojë			
Gjuhë e mirë receptive			
Memorie e mirë vizuale			
Vetëdije e mirë			
Aftësi të mira për vet ndihmën			
Orientim i mirë në kohë			
Memorie e mirë afatshkurtër			
Ndërveprim i mirë social			
Gjuhe e mirë spontane			
Notar i mirë			
Fiksim i mirë vizual			
Aftësi të mira në kompjuter			
Fjalor të mirë			
Gjimnastika			
I lumtur			
Ndershmëria			
Imagjinata			
Kujdes të përbashkët			
Njeh ngjyrat			
Aftësi gjuhësore			
Pëlqen të mbahet			
Pëlqen të përkëdhelet			
Besnik			
Mbledh në mënyrë mekanike (vendos gjërat së bashku)			
Shpërndan në mënyrë mekanike			
Personalitet i arrirë			
Memorie në muzikë (melodi)			
Memorie në muzikën lirike			
Memorie emrash			
Memorie numrash			
Memorie vendesh			
Shpërqendrim minimal			
Muzikal			
Vë re çdo gjë			
Është Ok n.q.s. prindërit largohen			

Intonacion i mirë muzikor			
I qëndrueshëm			
Aftësi fizike (motorika e përgjithshme)			
Koordinim fizik			
Fizikisht i fortë			
Aftësi planifikimi			
I kënaqshëm/ lehtë për tu kujdesur për ..			
Paraqitje te mire			
kompetencë për zgjidhjen e problemeve			
Aftësi për zgjidhjen e problemeve			
Shqipton mirë fjalët			
Zgjat duart për të kërkuar diçka			
Leximi			
Përgjegjësia			
I ndjeshëm ndaj ndjenjave të njerëzve			
I ndjeshëm/I afeksionuar			
Kënga			
Aftësi : bën mirë detyrat			
Aftësi: luan me objekte të vogla			
Aftësi: hedh/merr topin			
Interes të veçantë në aeroplan			
Interes të veçantë për kafshët			
Interes i veçantë për makinat			
Dëshirë e fortë/ dëshirë për të bërë gjërat			
I turpshëm			
Drejton			
Memorje e pazakontë			
Kontakt i mirë me sy			
Pika të forta vizualeç hapsinore			
Dëshiron të jetë i pëlqyer			

Prindi i fëmijës \_\_\_\_\_

Tiranë më: \_\_\_\_\_

**(Model)**

**Kërkesë e prindit për ndryshimin e PEI**

Z/Znj \_\_\_\_\_ (Emri i Drejtorit të shkollës)

Data \_\_\_\_\_ (d/m/v)

\_\_\_\_\_ (Emri i shkollës)

Kërkesë

Lënda: \_\_\_\_\_

*(Arseja e letrës, kërkesës për takim, ndryshimin e PEI)*

I /E nderuar Drejtor

Unë e/i quajtur \_\_\_\_\_ (emri i prindit), mamaja/babai/kujdestari e/i \_\_\_\_\_ (emrin e fëmijës), nxënës i klasës \_\_\_\_\_ (klasën ku është fëmija) me mësuese \_\_\_\_\_ (emrin e mësueses) në shkollën \_\_\_\_\_ (emrin e shkollës), Ju paraqes kërkesën si më poshtë:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (Ju mund të filloni kërkesën në hapësirën e mësipërme me një koment pozitiv të fëmijës suaj përpara se të filloni të shkruani arsyen e kërkesës suaj.)

Ju drejtohem me këtë kërkesë sepse \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (jep një arsye të shkurtër, shkruani ngjarjen ose faktet e fundit në mbështetje të shqetësimeve tuaja. Për shembull: Jam duke kërkuar një takim të grupit multidisiplinar të PEI sepse fëmija im në klasën e tretë ka vështirësi në programin që po ndjek dhe kërkoj t'u pyes se si mund ta ndihmojmë; Ju mund të thoni edhe që fëmija juaj nuk po shkon mirë këtë vit, nëse kjo është e dukshme nga punët e zhvilluara të fëmijës)

Për të adresuar këtë situatë, do të dëshiroja ti drejtohem shkollës për

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

\_\_\_\_\_ (Shënoni çfarë do të dëshironit të ndryshonit në planin e fëmijës suaj dhe si e argumentoni këtë ndryshim. Argumentimi është shumë i rëndësishëm si dhe mund të shënoni çfarë është provuar të punohet me fëmijën tuaj, por nuk ka funksionuar.)

---

---

---

\_\_\_\_\_ (Shënoni çfarë përgjegjësish ju preferoni të merrni në mbështetje të ndryshimeve që ju propozoni tek PEI.)

---

---

\_\_\_\_\_ (Shënoni mënyrën që preferoni për tu kthyer përgjigjja: takim me dikë nga grupi multidisiplinar, përgjigje me letër, e-mail apo telefonatë.)

Pres me padurim të marr përgjigje prej jush. Do ju falënderoja nëse do të kisha një përgjigje brenda një jave nga shkrimi i kësaj letre.

Me respekt,

\_\_\_\_\_ (emri i prindit,)

Adresa e shtëpisë: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Tel: \_\_\_\_\_

(Model)

## PLANI I AKTIVITETEVE (javore)

Emri:

Periudha:

Mësuesja:

Objektivat që do të synohen

**1.**

**2.**

**3.**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_. Koha që do të punohet me fëmijën: 20'-25' minuta për çdo aktivitet.

Përzgjedhja e njërit prej objektivave: \_\_\_\_\_

Zhvillimi i aktiviteteve për secilin objektiv.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

Komente për çdo aktivitet të përzgjedhur për tu punuar nga prindi.

---

---

Vështirësitë e hasura për çdo aktivitet.

---

---

Progresi i arritur në çdo aktivitet

---

---

**(Model)**

**Raporti i grupit multidisiplinar të shkollës**

Drejtuesi :

Data :

Ora e fillimit të takimit:

Ora e mbarimit të takimit :

Anëtarët e takimit :

Emri Mbiemri	Pozicioni

Emri Mbiemri i fëmijës	Pikat e adresuara	Vendimi i marrë

Komente dhe data e takimit të radhës të grupit multidisiplinar : \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Drejtuesi

---



**(Model)**

**Të dhëna për regresin në procesin mësimor**






Emri i fëmijës:

Data e fillimit të mëimit






Qëllimi vjetor i vendosur në PEI/ aftësitë që do të arrihen

Ditët e pushimit & ditët që ka munguar fëmija

Vlerësimi i aftësive të targetuara për tu arritur para pushimeve

-  Jo progres
-  Progres minimal
-  Progres i paqëndrueshëm
-  Progres i moderuar
-  Progres i dukshëm

Vlerësimi i aftësive të targetuara për tu arritur mbas pushimeve

-  Jo progres
-  Progres minimal
-  Progres i paqëndrueshëm
-  Progres i moderuar
-  Progres i dukshëm

Koha e rikuperimit për të fituar aftësitë e vendosura në objektiv

Përfshini informacion mbështetës me shembuj specifik

**(Model)**

## **Raporti tre mujor**

Emri i fëmijës \_\_\_\_\_

Ditëlindja: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Pozicioni i punës së personit që plotëson raportin \_\_\_\_\_

Disiplina që do të përfshihet në raport \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Raport: Shtator Tetor Nëntor

Progresi i objektivave të PEI (objektivat që janë arritur tremujorin, pikat e forta dhe të dobëta)

---

---

---

---

Rekomandimet (objektiva specifike për tu patur parasysh në tremujorin pasardhës, ndryshime në frekuencën ose zgjatjen nëse është e aplikueshme)

---

---

---

Aktivitete të sugjerueshme/materiale për prindërit për të arritur objektivat

---

---

---

**(Model)**

**Plan ditar**

Data: \_\_\_\_\_ Koha: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ Mësuesi/ Prindi \_\_\_\_\_

Objektivat \_\_\_\_\_

Aktiviteti \_\_\_\_\_

Ndërhyrja:

Reagimi ndaj aktivitetit:

Data: \_\_\_\_\_ Koha: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ Mësuesi/ Prindi \_\_\_\_\_

Objektivat \_\_\_\_\_

Aktiviteti \_\_\_\_\_

Ndërhyrja:

Reagimi ndaj aktivitetit:

Data: \_\_\_\_\_ Koha: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ Mësuesi/ Prindi \_\_\_\_\_

Objektivat \_\_\_\_\_

Aktiviteti \_\_\_\_\_

Ndërhyrja:




Reagimi ndaj aktivitetit:

Emri i fëmijës:

## Metodologjia e trajnimit për modulin 2:

Rezultatet e përmendura më sipër do të arrihen nëpërmjet shpjegimit dhe komunikimit aktiv me pjesëmarrësit (collaborative learning). Interesi dhe njohuritë e tyre do të nxiten nëpërmjet pyetjeve dhe veprimtarive praktike që do të zhvillohen..

### *Metodat gjatë trajnimit*

-  Leksioni, i shoqëruar me prezantime në power point, përmes të cilit trajtohen konceptet kryesore që përmban moduli, të cilat janë përmendur në përmbledhjen e modulit.
-  Diskutimi, përmes të cilit në disa raste me gjithë grupi apo në raste të tjera në grupe të vogla.
-  Punë në grup ose individuale: Pjesëmarrësit, përgjatë trajnimit, kryejnë detyra në grup ose individualisht në lidhje me çështjet që trajton moduli.

### *Mjetet e nevojshme*

Secili pjesëmarrës do të pajiset në paketën e modulit bashkë me fletë-pune. Nga trajneri do të përdoret gjatë gjithë trajnimit projektor, kompjuter. Në veprimtaritë praktike do të përdoren tabakë muri, markera, ngjitës etj.

### *Detyra për të trajnuarit*

Pjesëmarrësve në përfundim të trajnimit i kërkohet që të sjellin modele të planeve të tyre për ndërhyrjen dhe trajtimin e sjelljeve të papërshtatshme në ambientet e shkollës, kryesisht në procesin mësimor.

### *Literatura e rekomanduar*

-  Moduli i përgatitur nga trajneri,

### Test

- 1.** Fëmijët më aftësi të kufizuar intelektuale nuk kërkojnë përsëritje të vazhdueshme të informacionit.

E vërtetë                      E gabuar

- 2.** Vëmendja dhe kujtesa rriten kur një detyrë është interesante.

E vërtetë                      E gabuar

- 3.** A është e rëndësishme faza e përgjithësimit të informacionit të marrë? Pse?

PO

JO

4. Kush mund të trajtojë vonesën gjuhësore tek fëmijët?
5. Kush është prioriteti kryesor në mësimin e fëmijëve me aftësi të kufizuar intelektuale?
6. Cilat fusha të zhvillimit prek spektri Autik?
7. Çfarë është komunikimi shtesë dhe alternativë?
8. Përmendni disa teknika të menaxhimit të sjelljes?
9. A duhet mësuesi ndihmës të jetë pjesë e grupit multidisiplinar të shkollës?

PO

JO

10. Përshkruani disa prej përgjegjësive të mësuesit ndihmës.
11. Cili është roli i prindit në procesin gjithpërfshirës?
12. Kur ndodh që nuk mund të arrihen objektivat e vendosura në PEI?

***Përgjigjet:***

*1. E gabuar; 2. E vërtetë; 3. Po, sepse mundëson integrimin e informacionit të ri me atë të mëparshmin; 4. Logopedi; 5. Hartimi i kurrikulës bazuar në realitet; 6. Fusha social - emocionale, komunikimi, stereotipitë, rutina të forta etj.; 7. PECS ( Picture Exchange Communication System); 8. Injorimi taktik, ndërhyrja e sinjalit, përforcimi dhe shpërblimet, time out, ftohja, dënimi, sjellja agresive; 9. Po; 10. Vlerëson aftësitë e fëmijës, ndërton PEI, bashkëpunon me prindërit dhe stafin pedagogjik, ndërton mjete didaktike, monitoron sjelljen e fëmijës, menaxhon krizat në klasë, informon prindërit; 11. Roli i prindit është vendimtar. Përgjigja e kësaj pyetje është e lirë; 12. Mos njohja e nivelit aktual të performancës, përzgjedhja e aktiviteteve jo të përshtatshme, mungesa e këmbënguljes dhe konsistencës në realizimin e aktiviteteve, mungesa e eksperiencës së MN, mos bashkëpunimi me familjen.*

# MODULI III

## MËSUESIT NDIHMËS DHE BASHKËPUNIMI ME PRINDËRIT E FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA



## MODULI 3

### MËSUESIT NDIHMËS DHE BASHKËPUNIMI ME PRINDËRIT E FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUAR

**Titulli i modulit:** Mësuesit ndihmës dhe bashkëpunimi me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar

**Numri i orëve të modulit të trajnimit:** 18 orë (9 orë trajnim i drejtpërdrejtë + 9 orë studim i literaturës, materialit përkatës dhe detyra në kuadër të zbërthimit të këtij moduli)

#### Tema për çdo seancë:

**Seanca 1:** Legjislacioni i arsimit Parauniversitar - prindërit dhe mësuesit ndihmës. Vështrim i përgjithshëm i Legjislacionit në Shqipëri me fokus fëmijët me aftësi të kufizuar dhe mësuesin ndihmës.




**Seanca 2:** Sfidat dhe barrierat e prindërve me fëmijë me aftësi të kufizuar. Roli i mësuesit ndihmës.

**Seanca 3:** Strategjitë efektive, çelësi i suksesit

**Seanca 4:** Punë individuale e pavarur lidhur me marrëdhëniet mësues ndihmës–prindër. Dokumentimi i një marrëdhënie të shëndetshme dhe rezultateve.

#### Rezultatet e pritshme

Në fund të trajnimit pjesëmarrësit:

-  njohin rolin dhe përgjegjësitë si mësues ndihmës bazuar në legjislacionin në fuqi për Arsimin Parauniversitar;
-  aftësohen për të vlerësuar sfidat dhe barrierat e prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuar duke identifikuar pikat e forta, vështirësitë që ata kanë, si dhe duke përcaktuar hapa të rëndësishëm në punën e tyre;
-  zhvillojnë njohuri profesionale si mësues ndihmës për të krijuar një marrëdhënie sa më të shëndetshme me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar.

#### Përmbajtja e modulit

Ky modul trajton krijimin e marrëdhënieve midis mësuesve ndihmës dhe prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuar. Qëllimi i këtij moduli është ndarja e informacionit të nevojshëm për të mbështetur dhe nxitur mësuesit ndihmës, që aktualisht punojnë në sistemin arsimor parauniversitar, kryesisht në institucionet e arsimit të detyruar, të krijojnë një marrëdhënie sa më të shëndetshme me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar, duke realizuar dhe arritur qëllimin e punës së tyre. Përmes trajnimit pjesëmarrësit njihen dhe



reflektojnë rreth elementëve të rëndësishëm në krijimin e një marrëdhënie sa më të mirë me prindërit. Ata njohin dhe analizojnë rolin dhe përgjegjësitë e tyre, ndajnë dhe reflektojnë në këndvështrim të praktikave në punën e tyre.

### **XIII. LEGJISLACIONI - PRINDËRIT DHE MËSUESIT NDIHMËS**

Legjislacioni për Arsimin Parauniversitar në Shqipëri mundëson qasje në sistemin arsimor në të cilin përmbushen nevojat e të mësuarit të të gjithë nxënësve. Parimet e tij bazohen në principet themelore të Konventës për të Drejtat e Fëmijës. Siç theksohet në KDF, të gjithë fëmijët kanë të drejtë të arsimohen. Neni 28 i KDF-së bën thirrje për *“njohje të së drejtës së fëmijës për arsimim dhe, me qëllim që të arrihet kjo e drejtë, hap pas hapi dhe mbi bazën e mundësive të barabarta”*.

Ligj nr. 69/2012 për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë dhe specifikisht Neni 5 i këtij ligji *“garanton të drejtën për arsimimin e shtetasve shqiptarë, të huaj dhe personave pa shtetësi, pa u diskriminuar nga gjinia, raca, ngjyra, etnia, gjuha, orientimi seksual, bindjet politike ose fetare, gjendja ekonomike apo sociale, moshë, vendbanimi, aftësia e kufizuar ose për arsye të tjera që përcaktohen në legjislacionin shqiptar”*. Në nenin 6 të po këtij ligji theksohet se *“interesi i nxënësit është parësor”* dhe *“nxënësve të familjeve në nevojë, nxënësve me aftësi të kufizuara dhe atyre me vështirësi në të nxënë u ofrohet përkujdesje e posaçme, sipas përcaktimeve në këtë ligj”*.

Ligji për Arsimin Parauniversitar në Shqipëri përcakton prindin si një nga mbështetësit kryesor në arsimimin e fëmijëve. Ky ligj promovon bashkëpunimin midis të gjithë aktorëve në shkollë përfshirë këtu drejtorin e shkollës, shërbimin psiko-social në institucionet arsimore, oficerin e sigurisë, bordin e shkollës, qeverinë e nxënësve etj.

Në Rregulloren *“Për funksionimin e institucioneve Arsimore Parauniversitare në Republikën e Shqipërisë”*, Janar 2020, Kreu XIV i dedikohet arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuar. Ky kapitull është një orientues shumë i mirë, duke përcaktuar punën e çdo strukture përfshirë dhe prindërit, në lidhje me arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuar. Në nenin 75, kreu XIV specifikohet se *“Komisioni me kërkesën e personit që ushtron përgjegjësinë prindërore të fëmijës ose të drejtorit të IA-së, ku fëmija është regjistruar, vlerëson nevojat arsimore të fëmijës dhe ecurinë e tij”* dhe *“personi që ushtron përgjegjësinë prindërore i paraqet komisionit në ZVA raportin vlerësues të fëmijës së tij të kryer nga komisioni mjekësor, kur fëmija është vlerësuar nga ky komision mjekësor.”* Është pikërisht Komisioni në ZVA i cili *“njofton personin që ushtron përgjegjësinë prindërore për gjendjen dhe ecurinë e fëmijës”* dhe *“bazuar në rekomandimin e Komisionit Multidisiplinar cakton mësuesin ndihmës për fëmijët me AK sipas nevojave individuale të tyre”*.

Ne Nenin 86, KREU XIV i po kësaj Rregulloreje “në IA-të e zakonshme, hartimi i PEI për nxënësin me aftësi kufizuar bëhet në bashkëpunim me prindërit e nxënësit. Ndryshimi i PEI brenda një IA-je vendoset nga komisioni brenda institucionit, në bashkëpunim me prindërit e fëmijës”. Pra siç vihet re dhe nga legjislacioni, prindërit dhe mësuesit janë anëtarë përbërës të të njëjtit ekip. Ata duhet të kenë kontakte të ngushta në mënyrë që të sigurohet një arsimim sa me cilësor për fëmijët me aftësi të kufizuar. Prindërit dhe mësuesit ndajnë burime, përgjegjësi dhe role vendimmarrëse në përpjekje për të adresuar nevojat e fëmijës me aftësi të kufizuara.

Udhëzim Nr.26, datë 25.11.2019 për “Mësuesin ndihmës për nxënësit me aftësi të kufizuara në institucionet publike të Arsimit Parauniversitar” përcakton qartë detyrat e mësuesit ndihmës. Vihet re se në pjesën me të madhe të punës së tij mësuesi ndihmës duhet të ketë një lidhje të ngushtë me prindërit/familjarët e fëmijëve me aftësi të kufizuar. Mësuesi ndihmës është një urë lidhëse midis prindërve dhe aktorëve të tjerë në shkollë, drejtorisë së shkollës, mësuesve, nxënësve, strukturave të shkollës etj.

Specifikisht, në Kreun II, Udhëzimi përcakton detyrat e mësuesit ndihmës si më poshtë:

- 1.** Mësuesi ndihmës për nxënësit me aftësi të kufizuara ka këto detyra kryesore:
  - a)** punon për zhvillimin e plotë të potencialit intelektual, socio-emocional, zhvillimor e fizik të nxënësit;
  - b)** njeh dhe zbaton pedagogjinë me në qendër nxënësin dhe ndihmon në krijimin e mjedisit gjithëpërfshirës të të nxënësit;
  - c)** në bashkëpunim me mësuesin e klasës/mësuesit lëndor, psikologun, punonjësin social dhe prindin, harton dhe zbaton programin edukativ individual (PEI) të nxënësit, të miratuar nga Komisioni i shkollës për nxënësit me AK;
  - d)** ç)në bashkëpunim me mësuesin e klasës/mësuesin lëndor, planifikon ndërhyrjet për plotësimin e nevojave më prioritare të të nxënësit për nxënësin;
  - e)** bashkëpunon me mësuesin e lëndës dhe me shërbimin psiko-social të institucionit arsimor, për vlerësimin e nxënësit, sipas nivelit të arritjeve të fushave të zhvillimit të përcaktuara në PEI;
  - f)** asiston nxënësin gjatë procesit mësimor brenda dhe jashtë klasës, për të bërë të mundur pjesëmarrjen e tij/saj sa më të plotë në të gjitha orët mësimore dhe në aktivitetet shkollore;
  - g)** në ato shkolla ku ekzistojnë hapësira zhvillimore, shfrytëzon mundësitë për të zbatuar program kurrikular alternativ në përputhje me PEI-in e nxënësit;
  - h)** punon në bashkëpunim me psikologun e shkollës, punonjësin social ose stafin e specializuar për zhvillimin tek nxënësi të aftësive sociale, emocionale, zhvillimore dhe të aftësive të tjera për jetën, duke nxitur dhe stimuluar kalimin e nxënësit nga varësia në pavarësi;

- i)** ndjek dhe dokumenton aspektet e ecurisë, si dhe ruan dhe respekton konfidencialitetin e informacionit për nxënësit, sipas ligjit nr. 9887, datë 10.03.2008, “Për mbrojtjen e të dhënave personale”, të ndryshuar;
  - j)** Punon me nxënësit me AK, krahas mësuesit në të gjitha orët mësimore apo në një pjesë të tyre, si dhe jashtë klasës, me nxënës të veçantë me AK ose me grupe të vogla të klasave I-III, IV-V, VI-IX dhe X-XII bazuar në rekomandimin e komisionit multidisiplinar të ZVAP-it, sipas një orari të miratuar nga drejtoria e shkollës;
  - k)** ndjek trajnimet e ofruara për zhvillimin e tij profesional, me parimet e arsimit gjithëpërfshirës dhe arsimit special;
  - l)** raporton në komisionin e shkollës mbi ecurinë e fëmijës dhe realizimin e PEI-it.
- 2.** Mësuesi ndihmës informon prindërit/kujdestarët ligjorë për progresin mësimor dhe zhvillimor të nxënësit, në takimet e përcaktuara nga drejtoria e shkollës.
  - 3.** Mësuesit dhe mësuesi ndihmës bashkëpunojnë me prindërit, në mënyrë që veprimtaritë që zhvillohen dhe njohuritë e marra në institucionin arsimor dhe në shtëpi, të plotësojnë dhe të përforcojnë njëra-tjetrën.
  - 4.** Mësuesi ndihmës, mësuesi kujdestar, shërbimi psiko-social i institucionit arsimor, informon prindërit/kujdestarët ligjorë të nxënësit me AK për shërbime të specializuara, për të cilat ka nevojë nxënësi, të cilat ofrohen në shkollë ose në zonë.
  - 5.** Në zonat ku ekzistojnë shërbime lëvizëse të operatorëve socialë të asistencës shtëpiake për fëmijët me AK që nuk aksesojnë dot një institucion arsimor, mësuesi ndihmës bashkërendon punën për të ofruar shërbimin së bashku me ekipin lëvizës të asistencës shtëpiake.

## **II. SFIDAT DHE BARRIERAT E PRINDËRVE ME FËMIJË ME AFTËSI TE KUFIZUAR. ROLI I MËSUESIT NDIHMËS.**

Praktika dhe studime të ndryshme kanë vërtetuar se fëmijët kanë arritje në shkollë kur prindërit e tyre janë të përfshirë dhe pjesëmarrës aktiv. Pavarësisht nga njohja e rëndësisë, përfshirja dhe pjesëmarrja aktive e prindërve në shkollë vazhdon të jetë e vështirë për t'u arritur. "Prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara nuk janë të kënaqur me ecurinë e fëmijës në shkollë (19,4%), me nivelin e përshtatjes së mësimdhënies me nevojat dhe zhvillimin e fëmijës (13,3%) dhe me nivelin e respektit të shfaqur nga stafi arsimor (6,3%)"<sup>1</sup>.

Sikurse çdo fëmijë me aftësi të kufizuar është i ndryshëm dhe unik ashtu edhe çdo familje në përbërje të së cilës ka fëmijë me aftësi të kufizuar është e ndryshme. Është e gabuar të mendosh që prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara, janë të gjithë njësoj. Jo vetëm që diapazoni i nevojave të veçanta dhe i kushteve të aftësisë së kufizuar është i gjerë, por prindërit dhe familjet gjithashtu ndryshojnë në stilet, shqetësimet, qasjet, vlerat, përfshirjen dhe prejardhjen e tyre. Bazuar në eksperiencën e sotme, mësuesit çdo ditë përballen me prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuar të cilët sjellin fëmijët e tyre në shkollë dhe "kërkojnë llogari", janë të kënaqur vetëm me ardhjen e fëmijëve në shkollë, prindër të cilët përpiqen të jenë aktiv në shkollë, por që nuk kanë shumë sukses.

Pothuajse të gjithë mësuesit përjetojnë zhgënjim kur përpiqen të përfshijnë prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar në shkollë. Shpeshherë mësuesit shprehin se prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar e delegojnë gjithë përgjegjësinë e të mësuarit të fëmijëve me aftësi të kufizuar tek mësuesi ndihmës. Shumë prindër mendojnë se shkolla është përgjegjëse për arritjet e fëmijëve të tyre dhe se ata vetë nuk kanë kapacitete për t'i mbështetur fëmijët. Disa prindër të tjerë duan të marrin pjesë në arsimimin e fëmijëve të tyre me aftësi të kufizuar, por s'dinë se si dhe ndaj janë të tërhequr. Kjo bën që disa mësues ndihmës të arrijnë në përfundimin se prindërit nuk kujdesen për arsimimin e fëmijëve të tyre. Ndërkohë që ka një numër arsyes, sfidash dhe barrierash të përditshme, pse prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar mund të mos përfshihen në shkollë. Jo të gjithë, si profesionist mund të jemi të ndërgjegjshëm për këto sfida dhe barriera. Për prindërit, të mësuarit se si të sigurojnë edukimin dhe mbështetjen për të cilën fëmijët e tyre kanë nevojë, është një proces i vazhdueshëm dhe shpeshherë proces zhgënjyes (Turnbull, Turnbull, Erëin, & Soodak, 2006). Këto zhgënjime, sfida dhe barriera mund të jenë aq të mëdha sa të bëhen pengesë dhe të mos lejojnë përfshirjen e prindërve në shkollë, ndaj mësuesit duhet të marrin parasysh këto sfida dhe pengesa para se t'i cilësojnë prindërit si të pa interesuar. Mësuesit ndihmës mund të jenë më efektivë në punën e tyre me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara nëse i kuptojnë perspektivat e prindërve.

---

<sup>1</sup>Raport studimi. Aftësia e kufizuar te fëmijët në Shqipëri. Prevalenca e aftësisë së kufizuar, aksesit te shërbimet dhe cilësia e shërbimeve. Eorl Vision Albania dhe Save the Children. Prill 2018

Për shumë prindër, **një pengesë e madhe për t'u përfshirë është mungesa e kohës**. Duke punuar prindërit shpeshherë nuk janë në gjendje të marrin pjesë në shkollë dhe t'i kushtojnë vëmendjen e duhur fëmijëve. Ata mund të kenë orare jo fleksibël dhe të paparashikueshëm në punë, mund të mos kenë në asnjë moment mundësinë e marrjes së pushimit dhe mund të mos kenë qasje në email ose mundësinë për të përdorur telefonin në punë. Të tjerë mund të punojnë në turne nate dhe nëse ata vijnë në shkollë për të treguar interes pjesëmarrja e tyre do të jetë fiktive, jo shumë frytdhënëse. Ndërkohë që nuk duhet të harrojmë që mund të jenë edhe prindër që gjithmonë janë në kërkim të një pune. Vihet re që prindërit që kanë më shumë fleksibilitet, qëndrueshmëri dhe orë fikse në punën e tyre janë më të angazhuar dhe më pjesëmarrës në shkollë.

*“Asnjëherë nuk kam shkuar në takimet me prindërit, ato gjithmonë zhvillohen ditën e enjte, pasdite. Unë punoj vetëm i dyti dhe e kam të pamundur për të ardhur, pasi vendi i punës time është pikërisht në prodhim. Kur marr vajzën time e cila është me Sindromën Down nga shkolla, mësuesja më parë më përcjell se më flet për arritjet e vajzës”*

**Reflektim:** Jini fleksibël për mënyrën dhe kohën kur mund të komunikoni me familjet. Merrni informacion nga prindërit se cila është mënyra më e mirë dhe efikase për të komunikuar me ta. Ofroni mundësinë prindërve të marrin informacion duke përdorur mesazhe me shkrim në telefon apo në aplikacione apo platforma komunikimi të ndryshme WhatsApp, Viber etj. Ju mund t'i përdorni këto mjete për të dërguar prindërve informacione në kohë reale rreth arritjeve të fëmijës, njëkohësisht dhe për të marrë opinionin e tyre.

Një barrierë tjetër për prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar janë **stigma, paragjykimi dhe qëndrimet negative** në mjedisin në shkollë dhe në komunitet. Këto qëndrime mund të jenë të lidhura me aftësinë e kufizuar ose me nivelin social, ekonomik dhe kulturor. Kjo është një sfidë që i detyron prindërit ndonjëherë të marrin vendime që fëmija me aftësi të kufizuar mos ndjek shkollën ose ta lerë atë. Fëmijët me aftësi të kufizuara dhe prindërit e tyre janë pjesë e komunitetit në shkollë. Kur mësuesit nuk besojnë dhe nuk shohin dobi tek të mësuarit e fëmijëve me aftësi të kufizuar, kur fëmijët me aftësi të kufizuar nuk përfshihen dhe kur diskriminohen dhe përçmohen, shkolla kthehet në një përvojë negative jo vetëm për fëmijët, por edhe për prindërit e tyre. Të gjitha këto ndikojnë tek pjesëmarrja e prindërve në shkollë duke i veshur ata me ndjesinë e turpfit, fajit, përjashtimit dhe izolimit. Disa nga prindërit mendojnë se të pasurit e një fëmije me aftësi të kufizuar nuk është diçka për të cilën duhet të diskutohet, flitet apo mendohet.

*“Unë jam prind i Andit një fëmijë i diagnostikuar me autizëm. Kemi vetëm 4 vjet që kemi zbritur nga një zonë rurale. Sa herë shkoj në shkollë e shmang kontaktin e gjatë me mësuesen. Ajo gjithmonë më tregon me detaje dhe me shumë zemërim çdo veprim shqetësues të Andit. Ai kurrë nuk e mbaron një detyrë që i jepet deri në fund. Nuk mban qetësi. Nuk qëndron në një vend.*

*Nuk rri pa ngacmuar shokët – kështu shprehet sa herë mësuesja. Pothuajse gjithmonë ajo ka vetëm shqetësime.”*

**Reflektim:** Përpiquni të njihni familjen e fëmijës me aftësi të kufizuar. Pranoni përvojat, eksperiencat, kulturat e tyre. Jini sa më konciz të jetë e mundur dhe shmangni përdorimin e zhargonit. Përdorni gjuhë të thjeshtë me fjali të shkurta dhe të qarta. Komunikoni me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar duke i bindur që ata janë të mirëpritur në shkollë dhe përfshirja e tyre është e rëndësishme. Mundohuni t’i mbani afër duke i bërë të ndjehen të vlerësuar. Bëjini pjesë të përgjegjësive të cilat ata kanë aftësi dhe mundësi t’i kryejnë p.sh për të rregulluar një bankë në klasë, për të sjell një histori nga kultura e tyre etj.

**Frikërat, pasiguria dhe besimi tek fëmijët** është një tjetër sfidë me të cilët ndeshen dhe luftojnë çdo ditë prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar. Prindërit nuk besojnë tek fëmijët e tyre dhe nuk janë të vetëdijshëm për të drejtat e tyre. Ata nuk kanë besim se fëmija i tyre mund të aftësohet në shkollë, se ai mund të mësojë. Ata kane frikëse fëmija i tyre nuk do të jetë i sigurt nga ngacmimet, dhuna dhe keqtrajtimi në shkollë. Ata mund të shqetësohen për shembull se fëmijët e tyre me dëmtime fizike ose shqisore rrezikojnë të bien nga shkallët, në shesh lojërash dhe në pjesë të tjera të shkollës. Ata mund të shqetësohen për dëmtimet gjatë përdorimit të pajisjeve në klasë. Udhëtimet në terren dhe transporti mund të paraqesin mundësi të tjera për shqetësime në lidhje me sigurinë dhe lëndimet. Për më tepër, prindërit mund të shqetësohen se personeli i shkollës mund të dëmtojë padashur fëmijën, për shkak të mungesës së njohurive për shembull në rastin e një fëmije me një karrocë me rrota. Për më tepër, prindërit mund të shqetësohen se fëmijët e tyre me aftësi të kufizuara mund të ngacmohen dhe lëndohen nga nxënës të tjerë, aftësia e tyre e kufizuara i bënë ata një objektiv më të mundshëm dhe më të prekshëm. Këto shqetësime janë më të komplikuar për prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara. Gjithashtu prindërit stepen dhe nga mungesa e komunikimit me mësuesen ndihmëse dhe me stafin pedagogjik të shkollës.

*“Unë jam prind që me pëlqen të dëgjoj sa më shumë për fëmijën tim në shkollë. Unë dua të di çfarë bën ai në shkollë, si sillet, çfarë rezultatesh ka, kush nga fëmijët e klasës rri më shumë me të. A ka ndonjë epitet që shokët e klasës përdorin për fëmijën tim meqenëse ai përdor karrocën me rrota?!”*

**Reflektim:** Jepini besim prindërve se shkolla është një mjedis i sigurt dhe mbrojtës. Tregojini atyre që shkolla ka politika dhe merr masa për rastet të cilat janë në shkelje me politikat e shkollës dhe me të drejtat e fëmijëve. Mundohuni t’u ofroni prindërve informacione në mënyra të ndryshme, të tilla si video të shkurtra, udhëzime vizuale dhe informacione të shkruara. Komunikoni me prindërit sa herë ju jepet mundësia dhe bëjini të ditur se qëllimi juaj është të punoni së bashku për të mirën e fëmijës. Duhet të keni parasysh që komunikimi me ju është e vetmja mënyrë se si prindi mund të informohet si ka kaluar fëmija në shkollë, pasi pjesa më e madhe e fëmijëve me aftësi të kufizuara nuk ndajnë informacione për ditën e tyre.

Disa prindër të cilët nuk përfshihen shumë në shkollë mund të mos e kuptojnë rëndësinë e përfshirjes së prindërve ose mund të **mendojnë se ata nuk kanë aftësi për të qenë në gjendje të ndihmojnë fëmijën** e tyre me aftësi të kufizuara të këtyre rezultateve. Edhe prindërit që janë të sigurt dhe të gatshëm për të ndihmuar mund të hezitojnë të përfshihen pasi ndonjëherë me kërkesat që kanë bëhen barrë për mësuesit dhe nuk mirëpritin nga ata.

*“Unë tetë klasë shkollë kam për vete, të kisha mend do bëja me shumë”*

**Reflektim:** Mirëpritini prindërit. Pyetini prindërit se cilat janë sfidat e të mësuarit në shtëpi për fëmijën, për çfarë kanë ata nevojë për mbështetje. Kërkoni dhe zbuloni nga prindërit se sa kohë shpenzojnë ata për të mësuar fëmijët e tyre, kjo do t’ju ndihmojë si mësues ndihmës që ju të orientoni në mënyrë efektive punën e prindërve mbas orarit të mësimit. Mundohuni që në fund të ditës, para se fëmija të largohet nga shkolla, të shkruani në letër aktivitetet dhe arritjet që fëmija ka zhvilluar gjatë ditës dhe ndihmesën që pritet të ndiqet nga prindërit gjatë orëve të pasdites. Mundohuni të përfshini dhe angazhoni këta prindër në strukturat e shkollës, Këshilli i prindërve apo Bordi i Shkollës duke i bërë ata të kenë vetëbesim në mbështetjen e tyre. Pyetini prindërit se si do të dëshironin të përfshiheshin dhe çfarë informacioni u duhen për të mbështetur të mësuarit e fëmijës së tyre.

Prindërit përtej mundësive që kanë mund të mos e shohin veten për t’u përfshirë shumë në edukimin e fëmijës së tyre. Ata mund të mendojnë se **është përgjegjësia e tyre për ta çuar fëmijën në shkollë dhe është detyra e mësuesit t’i mësojë fëmijës së tyre aftësitë dhe njohuritë** që duhen. Në shumë raste, kjo nuk do të thotë që një familje po përpiqet të shmangë përgjegjësinë thjesht është i kuptuari i tyre i tillë. Eksperienca dhe studime të ndryshme tregojnë se prindërit të cilët janë të ftuar në mënyrë të qëllimshme të marrin pjesë në edukimin e fëmijës së tyre në shkollë janë me të ndërgjegjësuar për arritjet pozitive që sjell kjo pjesëmarrje në rezultatet e fëmijës. Prindërit mund të përfshihen në mbështetjen e fëmijëve në shtëpi, por edhe si pjesë e aktiviteteve shkollore.

*“Si prind unë i besoj shumë aftësitë e mësuesit ndihmës. Ai është i përgatitur për të punuar me fëmijën tim në mënyrën më të mirë të mundshme. Në fund të ditës ai është mësues dhe është detyra e tij të mësojë fëmijën tim. Ai paguhet për fëmijën tim”*

**Reflektim:** Inkurajoni prindërit duke i bërë të qartë që përfshirja dhe mbështetja e tyre është një element i rëndësishëm për arritjet e fëmijës. Informoni prindërit që doni të punoni me ta drejt qëllimit tuaj të përbashkët për interesin më të lartë të fëmijës. Jini të qartë në njoftimin duke theksuar se ata luajnë një rol kritik në përmbushjen e këtij qëllimi. Diskutoni me ta se sa e rëndësishme është marrëdhënia e ngushtë që ata duhet të kenë me shkollën, mësuesit dhe mësuesin ndihmës. Bëjini të qartë prindërve se arritjet në arsimin e fëmijës janë një përgjegjësi e përbashkët e familjes dhe shkollës. Ata janë burim i dobishëm për mësuesit;







prindërit janë në gjendje të plotësojnë informacionin dhe të mbështesin punën në lidhje me fëmijët me aftësi të kufizuara.

Kuptimi i shqetësimeve të prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara është hapi i parë i rëndësishëm për mësuesit ndihmës. Zhvillimi i marrëdhënieve me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara nuk është i lehtë, por është një investim që mund të çojë në përmirësimin e arritjeve të qëllimit të punës së mësuesit. Bashkëpunimi dhe komunikimi midis prindërve dhe mësuesve ndihmës ka treguar të jetë një nga faktorët kyç për rezultate të suksesshme të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Përpjekjet e mësuesve për të krijuar marrëdhënie pozitive me prindërit promovojnë përfshirjen e prindërve, e cila me pas kontribuon në suksesin e fëmijës me aftësi të kufizuara. Krijimi i marrëdhënieve pozitive kërkon angazhim në shtëpi dhe shkollë, përgjegjësi dhe vendimmarrje të përbashkëta si dhe komunikim të dyanshëm.

### Veprimtari praktike

Sfidat dhe barrierat e marrëdhënieve të mësuesit ndihmës me prindërit apo kujdestarët e fëmijëve me aftësi të kufizuara mbetet një nga aspektet e rëndësishme të punës në fushën e zhvillimit dhe edukimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkolla të zakonshme. Për të nxitur diskutimin dhe shfaqjen e ideve dhe këndvështrimeve të mësuesve ndihmës lidhur me këtë çështje mund të projektohet një sesion praktik:

-  Pjesëmarrësit të ndarë në grupe marrin në diskutim një nga situatat (rastet studimore) të përmendura më lart në pjesën e parë të materialit. Drejtuesi kujdeset që secili grup të marrë një situatë ndryshe nga grupet e tjera.
-  Anëtarët e secilit grup ndajnë dhe diskutojnë bashkërisht situatën. Ata i përgjigjen pyetjeve: nëse është një situatë që ngjet në shkollën e tyre apo në komunitetin e shkollave përreth që ata njohin? Pse mendojnë se ndodh kjo?
-  Më pas, pjesëmarrësit në grup diskutojnë bashkërisht dhe gjejnë strategji, veprime që mund të ndërmerren nga mësuesi ndihmës apo dhe shkolla për ta kapërcyer atë barrierë në marrëdhënien me prindërit.
-  Secili grup prezanton para të gjithë pjesëmarrësve dhe nëse shihet e nevojshme pjesëmarrësve iu kërkohet që deri në takimin e ardhshëm të kenë aplikuar në shkollat dhe klasat e tyre rrugë efektive për të nxitur marrëdhënien me prindërit apo kujdestarët e fëmijëve të cilët asistojnë.

.....

.....

.....

.....





### III. STRATEGJITË EFKETIVE, ÇELSI I SUKSESIT

Shkolla duhet të konceptohet “si një komunitet familjesh” ku mësuesit dhe prindërit janë në një partneritet me njëri tjetrin, kanë role herë të përbashkëta dhe herë të veçanta. Krijimi i marrëdhënieve bashkëpunuese midis familjes dhe mësuesit shoqërohet me suksesin e fëmijës me aftësi të kufizuar. Në aspektin e të mësuarit bashkëpunimi përkufizohet “si mënyrë që profesionistët zgjedhin për të përdorur bazuar në qëllimet e ndërsjella; përgjegjësinë e përbashkët për vendimet kryesore; llogaridhënia e përbashkët për rezultatet; burimet e ndara; dhe zhvillimin e besimit, respektit dhe një ndjenjë e bashkësisë”. Bashkëpunimi me prindërit është një nga çelësat e suksesit dhe është një mbështetje për të siguruar lehtësimin dhe maksimalizimin e nivelit të performancës dhe arritjeve të nxënësve me aftësi të kufizuar në shkollë.

Duke pasur parasysh rëndësinë e bashkëpunimit midis përfshirjes së prindërve dhe rezultatet e suksesshme të nxënësve, është e rëndësishme që stafi i shkollës dhe veçanërisht mësuesi ndihmës, të zhvillojnë strategji efektive për krijimin e marrëdhënieve pozitive. Gjithmonë marrëdhëniet mbështetëse kanë qenë thelbësore për krijimin e bashkëpunimit të mirë prindër-mësues. Vetëm mësuesi në bashkëpunim me prindërit kanë mundësi të bëjnë të mundur eliminimin e pengesave në mësimnxënie si dhe të nxisin ndërveprimin dhe komunikimin si me prindërit dhe me aktore të tjerë në shkollë. Më poshtë janë renditur disa strategji se si ju si mësues ndihmës të krijoni marrëdhënie pozitive me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar.

**Angazhoni prindërit në shkollë nëpërmjet zbatimit të legjislacionit.** Angazhoni ata në mënyrë konstruktive në arsimimin e fëmijëve të tyre. Diskutoni me prindërit rëndësinë e prindërve në lidhje me arsimin, pjesëmarrjen e prindërve në vendimmarrjen në lidhje me shkollën, angazhimin e prindërve me shkollën dhe mësuesit, bashkëpunimin e prindërve brenda komunitetit shkollor. Fuqizoni prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar duke i bërë ata pjesë të strukturave në shkollë. Përfshijini prindërit sipas udhëzimeve që detyron ligji. Bëjini ata pjesë të hartimit të Planit Edukativ Individual. Prindi është elementi kyç në hartimin e këtij plani, ai njeherë më mirë fëmijën. Përfshirja e prindërve në PEI i jep prindërve të kuptojnë që ju vërtet jeni të interesuar në rezultate që do të ketë fëmija me aftësi të kufizuar, i jep besim dhe është krijimi i një urë për një bashkëpunim të mirë të prindit me shkollën. Nëse nuk filloni që në hapat e parë të përfshini prindin në shkollë është pak e vështirë që ai të ndjekë punën tuaj gjatë një viti akademik. Mos harroni prindi është partneri juaj kryesor në arritjen e qëllimit të punës suaj. Përfshirja e prindërve në PEI i ndihmon prindërit të njihen me stafin e shkollës, të krijojnë marrëdhënie dhe të kuptojnë rëndësinë e tyre në shkollë.

Roli i prindërve dhe rrugët e komunikimit dhe shkëmbimit të informacionit me ta, si dhe mënyrat e përfshirjes dhe mbështetjes së tyre duhen specifikuar në rregulloren e shkollës<sup>2</sup>. Vetëm në këtë mënyrë shkolla dhe ju si mësues ndihmës do të jeni të qëllimshëm në përfshirjen e prindërve.

Organizoni takime me prindërit. Është e rëndësishme që takimet ndërmjet prindërve dhe mësuesve të jenë të qëllimshme dhe të suksesshëm, të bëhen me pjesëmarrjen e plotë të tyre ku secili të informohet rreth roleve dhe përgjegjësi që do të kenë në procesin e të mësuarit, duke shmangur konfuzione mes roleve dhe detyrave. Prindërit dhe mësuesit në çdo takim duhet t'i përcjellin njëri tjetrit informacione të rëndësishme, për të ndihmuar dhe lehtësuar procesin hartimit të një plani që i përshtatet nevojave dhe aftësive të fëmijëve me aftësi të kufizuara duke patur në vëmendje interesin me të lartë të fëmijëve

**Njihni mirë llojet e aftësisë së kufizuar dhe kompetencat kyçe të mësimdhënies.** Një njohje e mirë e llojeve të aftësisë së kufizuar dhe e kompetencave kyçe do të ndihmonte që ju të hartoni një PEI i cili do të kishte suksese. Arritjet në punën me fëmijët me aftësi të kufizuar është t'i bëjë ata të aftë për jetën. Një njohje e mirë e tyre do të sillte vendosjen e qëllimeve dhe objektivave të prekshëm dhe rezultateve. Mos harroni që mësuesi ndihmës duhet të jetë lideri i cili nxit dhe çon përpara të gjitha planifikimet për punën me fëmijën me aftësi të kufizuar.

**Mirëpriteni prindin** në shkollë. **Respekto normat, vlerat dhe kulturën e tyre.** Mos i fajësoni prindërit për sjelljet e fëmijëve, mos i konsideroni ata si përgjegjësit kryesor. Prindërit dëshirojnë të trajtohen me respekt pavarësisht origjinës, ngjyrës, aftësisë, nivelit të tyre kulturor dhe social. Shikojini prindërit si mësuesit e parë dhe më të rëndësishmit e fëmijëve të tyre. Fëmijët me aftësi të kufizuar dhe prindërit e tyre nuk dëshirojnë keqardhje dhe mëshirim, ata duan që fëmijët e tyre të marrin me të mirën nga shkolla dhe të aftësohen për jetën. Fuqia e të dëgjuarit të historive të treguara nga familjet nuk mund të nënvlerësohet. Mundësia për të takuar dhe dëgjuar familjen i lejon mësuesit ndihmës të mësojnë për jetën e nxënësve si dhe i siguron informacionin për një përvojë transformuese për fëmijët me aftësi të kufizuar. Nëse nuk kemi kohë për të ditur se me çfarë merret familja në shtëpi, mësuesit nuk mund t'i shpjegojnë ose t'i kuptojnë nevojat e fëmijëve me aftësi të kufizuar kur ata janë në shkollë.

Bazuar në nevojat dhe potencialin që ka është shumë e dobishme që familjes t'i ofrohet një mbështetje individuale. Për familjet të cilat kanë nevojë për mbështetjen tuaj si mësues ndihmës do të ishte një punë shumë orientuese dhe frytdhënëse hartimi i një programi familjar për t'u zhvilluar në shtëpi me ndihmën e kontrolleve periodike.

---

<sup>2</sup>Përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollë.

**Kërkoni dhe merrni informacion nga prindërit.** Lëri prindërit të flasin, kush më mirë se prindërit e një fëmijën me aftësi të kufizuar që ju keni në klasë. Prindërit ju sigurojnë juve si mësues ndihmës të dhëna që lidhen me natyrën e fëmijës, cilësitë e personalitetit, të karakterit, mbi shëndetin fizik dhe emocional të tyre, ndërveprimin e fëmijëve me të tjerët, karakteristikat kryesore të zhvillimit të fëmijës historikun shëndetësor, pritshmërinë që prindi ka për ecurinë dhe arritjet e fëmijës. Ashtu sikurse mësuesit janë ekspert në profesionin e tyre po ashtu edhe prindër janë ekspertë në lidhje me fëmijën e tyre. Dëgjoni në mënyrë aktive. Komunikoni me prindërit në formën më të përshtatshme për prindërit, kuptoni nevojat e tyre dhe pranojini pa kushte. Prindërit dëshirojnë të dëgohen. Mos e thërrisni prindin në shkollë për shkak të sjelljes së papërshtatshme të fëmijës ose mungesës akademike sepse në këtë mënyrë do të jeni ju si mësues ndihmës që do të pengoni komunikimin e lirshëm të prindit për të ndarë me ju. Një prind i një nevojat dhe aftësitë e fëmijëve të tyre shumë më mirë se të tjerët dhe mund të tregojë mënyra që funksionojnë më mirë për fëmijën e tyre në lidhje me pikat e forta dhe të dobëta të fëmijës së tyre. Ofrimi i mundësisë të mësuesit ndihmës për të dëgjuar historitë e prindërve mundëson përvoja personale përmes të cilave ata mund të kuptojnë më mirë ndikimin negativ dhe pozitiv që mësuesit dhe sistemi arsimor mund të ketë tek fëmijët dhe familjet e tyre.

Vendosni qëllime të arritshme, por sfiduese. Kjo është pak e vështirë sepse duhet të përcaktoni mirë deri ku mund të shkoni me arritjet tuaja. Si mësues ndihmës, si njohës i mirë i kompetencave kyçe dhe i llojeve të aftësisë së kufizuar duhet të provoni me guxim në vënien e qëllimeve dhe objektivave por jo për të dështuar. Vendosni qëllime të arritshme në shkollë. Sigurohuni që qëllimet të përfshijnë aktivitete në shkollë dhe për argëtim. Qëllimet duhet të jenë në përputhje me PEI të fëmijës me aftësi të kufizuar.

**Mbajni prindërit të informuar.** Në çdo rast prindërit duhet të kenë informacion për fëmijët e tyre. Nëse fëmija rrezikon për të mos përparuar atëherë mbajeni prindin të informuar. Prindërit duan të dinë çfarë shkon mirë dhe çfarë shkon dobët me fëmijën e tyre. Mundohuni të keni me ta një komunikim pozitiv në telefon apo edhe në formë të tjera për ta informuar paraprakisht për situatën. Hapni komunikimin para se të krijohet një situatë. Asnjërit nga prindërve nuk do t'i pëlqente të vinte në shkollë për shkak të një situatë të keqe kur ai nuk është informuar para se situata të bëhet një çështje e madhe.

Komunikimi me prindërit është një nga elementet më të rëndësishme për prindërit. Përdorini një sërë mënyrash për të qenë në kontakt me prindërit. Disa nga mënyrat janë:

*Telefoni.* Telefononi familjaret dhe prindërit ose me intervale të rregullta ose në raste të veçanta. Telefonatat e rregullta i ndihmojnë prindërit dhe mësuesit të planifikojnë për punën me fëmijët me aftësi të kufizuar. Komunikoni me prindërit me anë të mesazheve apo me anë të aplikacioneve që ofron teknologjia dje që janë të aksesueshme nga ata. Fillojeni bisedën me lajme pozitive. Mbajeni prindin të informuar dhe në dijeni.

*Email.* Në këtë kohe kthenin përdorimin e email në një mjet që lehtëson dhe dokumenton punën tuaj si mësues. Për të mos krijuar keqkuptimi dhe për të qenë sa më profesional është më mirë të përdorni një model komunikimi.

*Dokumentoni mbani shënime* dhe informojeni prindin. Kur fëmija largohet nga shkolla sugjerohet të dërgohet një letër kur të përshkruhen arritjet e fëmijës dhe puna që pritet të bëhet nga prindërit në shtëpi. Jini të qartë dhe shkruani thjeshtë.

Vizitat në familje. Vizitat në shtëpi janë një mundësi tjetër për vendosjen e kontakteve pozitive me prindërit. Për mësuesit që janë të vendosur, vizitat në shtëpi kanë përfitimin që i lehtësojnë prindërit pasi biseda zhvillohet në një vend në të cilin ata ndihen rehat. Këto vizita gjithashtu u japin mësuesve një pasqyrë të mjedisit ku fëmija jeton. Vizitat duhet të përqendrohen në krijimin e një marrëdhënie pozitive me prindërit, duke ofruar mbështetje dhe duke dëgjuar pyetjet dhe shqetësimet e tyre. Ashtu si me thirrjet telefonike, mësuesit duhet të mbajnë shënime gjatë vizitave dhe të mbajnë një shënim të shkruar.

**Jini profesional.** Qëndroni në ambientet e shkollës me një veshje profesionale dhe gjithmonë mbani me kujdes dosjet e fëmijëve me aftësi të kufizuar apo elementë të tjerë të cilët tregojnë profesionalizëm. Mësuesi ndihmës duhet të tregojë dhe të demonstrojë nivel të lartë të angazhimit dhe kuptueshmërisë duke modeluar një komunikimi plot respekt, ton të zërit të ngrohtë dhe gjuhë trupore të rregullt, duke pohuar pritshmëritë dhe duke diskutuar me prindërit për mbështetjen dhe arritjet e pritshmërie, duke treguar ndjeshmëri, empati dhe përgjegjshmëri si dhe duke evituar moralizimin e tepruar, kritikën pa takt.












**Krijoni një rutinë.** Fëmijët me aftësi të kufizuar u përgjigjen më mirë strukturave dhe rutinave. Ju mund të krijoni një rutinë të mësimi. Sigurohuni që rutina të jetë e përshtatshme për fëmijën. Ndryshimi është i vështirë për fëmijët me aftësi të kufizuar, prandaj komunikoni me prindërit dhe bëni që fëmija me aftësi të kufizuar të ndjekë një rutinë si në shkollë dhe në shtëpi.

**Referonin prindërit në shoqata, organizata, qendra** të cilat japin informacione mbi të drejtat e fëmijëve me aftësi të kufizuar, mbi llojet e aftësi vetë kufizuar dhe shërbimeve që ofrohen. Në këtë mënyrë prindërit do të mund të njihen dhe të fitojnë aftësi në të punuar me fëmijën e tyre. Ata do të kenë mundësi të njihen me prindër të tjerë të cilët janë në po të njëjtën situatë, do të ndajnë dhe do të shkëmbejnë informacion dhe do të kenë mundësi të mësojnë nga njëri-tjetri.

**Dokumentoni praktikat e marrëdhënieve me prindërit.** Dokumentimi i praktikave të punës tuaj me prindërit do të ishte një mënyrë shumë e mirë jo vetëm për të reflektuar dhe promovuar punën tuaj, por njëkohësisht për të ndarë praktika dhe modele pozitive edhe në ndihmë të mësuesve të tjerë. Këto praktika mund të shpërndahen në forma të ndryshme dhe












janë një mënyrë e mirë e te mësuarit për të gjithë. Dokumentimi i praktikave është një reflektim mbi punën e bërë.

Mbani në vëmendje këto si elementë:

-  Hapni komunikimin para se të krijohet një situatë;
-  Mos i thoni prindërve të mësojnë fëmijën si të sillet, por sigurohuni me prindërit të gjeni urat e përbashkët të bashkëpunimit;
-  Edukoni prindërit. Nëse po i ndihmoni prindërit të kuptojnë aftësinë e kufizuar të fëmijës së tyre, është e dobishme të siguroheni se ata kanë qasje në shumë informacione: fletëpalosje, faqe në internet, materiale leximi ose lista të rekomandimeve të leximit në lidhje me aftësinë e kufizuar;
-  Asnjëherë mos përmend ilaçe! Kërkesa për mjekim nuk duhet të vijë kurrë drejtpërdrejt nga mësuesi, sepse prindi do të ndihet sikur ju nuk doni të merreni me fëmijën, ju thjesht doni që fëmija të heshtë dhe të mos jetë më problem;
-  Asnjëherë mos etiketo fëmijën;
-  Asnjëherë mos bëni shaka me fëmijën e një personi dhe përdorni gjithmonë gjuhën e përshtatshme;
-  Në klasë dhe në shkollë mbajeni fëmijën pranë nxënësve të dashur, individëve të aftë dhe të trajnuar;
-  Krijoni një ambient mbështetës të sigurt. Duhet t'i ofroni siguri prindërve që mjediset e klasës dhe të shkollës janë të sigurta;
-  Ruaj konfidencialitetin. Mos diskuto rreth informacioneve konfidenciale të prindërve dhe fëmijëve me aftësi të kufizuar;
-  Sugjeroni prindërve informacion të cilët mund t'i ndihmoj në punën e tyre me fëmijët në shtëpi;
-  Përfshini prindërit në trajnime apo takime të ndryshme informimi.

## Veprimtari praktike

Zhvillimi i marrëdhënieve me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara nuk është i lehtë, por është një investim që mund të çojë në përmirësimin e arritjeve të qëllimit të punës së mësuesit. Përpjekjet e mësuesve për të krijuar marrëdhënie pozitive me prindërit promovojnë përfshirjen e prindërve, e cila me pas kontribuon në suksesin e fëmijës me aftësi të kufizuara. Për të nxitur diskutimin dhe shfaqjen e ideve dhe këndvështrimeve të mësuesve ndihmës lidhur me këtë çështje mund të projektohet një sesion praktik:

-  Pjesëmarrësit në mënyrë individuale referojnë nga eksperiencat e tyre 2 raste të marrëdhënieve me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara: një rast i një marrëdhënie shumë të mirë dhe një rast i një marrëdhënie të dobët. Prezantohen shkurt rastet e sjell nga mësuesit.
-  Pjesëmarrësit ndahen në grupe duke marrin në diskutim dy situata për çdo grup, një situatë me marrëdhënie të mira me prindërit dhe një situatë me marrëdhënie të dobëta me prindërit të prezantuara më lart. Drejtuesi kujdeset që secili grup të analizoj situatën duke sjell në vëmendje elementet që kanë ndikuar në krijimin e marrëdhënies.
-  Anëtarët e secilit grup ndajnë dhe diskutojnë bashkërisht eksperiencën pozitive. Ata i përgjigjen pyetjeve:
  -  kush kanë qenë elementet kyç të krijimit të marrëdhënies?
  -  cila ka qenë strategjia që kanë përdorur?
  -  dhe si ka ndikuar kjo në rezultatet e fëmijës me aftësi të kufizuara?
-  Më pas, pjesëmarrësit ndajnë dhe diskutojnë bashkërisht eksperiencën e marrëdhënies së dobët. Ata i përgjigjen pyetjeve:
  -  pse mendojnë se kjo marrëdhënie nuk ka funksionuar?
  -  cilat kanë qenë veprimet e gabuara?
  -  çfarë do të bënin ndryshe nëse do të kishin po të njëjtën situatë?
-  Secili grup prezanton para të gjithë pjesëmarrësve rastet e analizuara. Në fund të veprimtarisë i kërkohet pjesëmarrësve të dokumentojnë raste e këtyre marrëdhënieve të cilat mblidhen nga drejtuesi i mësuesve ndihmës për tu arkivuar si modele të krijuara nga eksperiencat.

---

---

---

---

---





## Koha e pandemisë dhe mësimi në distancë

Distancimi social është një nga mënyrat më efektive për t'u mbrojtur nga koronavirusi. Ajo që po ndodh nëpër botë është konfuze ashtu si për të gjithë ne dhe për fëmijët me aftësi të kufizuara. Ata mund të mos e dinë se çfarë po ndodh, për më tepër, ata mund të mos jenë në gjendje të shprehin frikën, konfuzionin e tyre si dhe zhgënjimet në lidhje me situatën. Në këtë kohë vihet në dukje akoma dhe më shumë rëndësia e bashkëpunimit me familjaret.

Mundohuni të vendosni kontakte me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara duke i pyetur ata se kush është rruga më e mirë për të komunikuar dhe për të punuar për zhvillimin e fëmijës. Në bazë të specifikave të aftësisë së kufizuar ju duhet të orientoni edhe prindërit. Vendosni me prindërit dhe gjeni rrugën më të mirë të mundshme për të punuar në mënyrë që edhe fëmijët me aftësi të kufizuara të fitojnë aftësi për sigurinë e shëndetit të tyre. Mësoni prindërit të komunikojnë me fëmijët në mundësinë që ato kanë për të shpjeguar rrezikshmërinë e virusit.

Siguroni për prindërit informacione të thjeshta dhe të vogla në të njëjtën kohë. Mos hyni në detaje dhe mbingarkoni prindit dhe fëmijën. Prisni dhe jepuni atyre kohë për të bërë pyetje.

Mundësojini prindërve video të cilat në mënyrë vizuale tregojnë mënyrë se si të mbrohen nga virusi dhe insistoni që prindërit ta praktikojnë duke ja mësuar fëmijëve me aftësi të kufizuara. Mësojini me shembuj praktik, video apo pamje vizuale se si të edukoni fëmijët në lidhje me sipërfaqet që preken. Përdorimi i mjeteve argëtuese me pamje dhe imazhe mund të ndihmojë jashtëzakonisht në ndihmën e fëmijës me aftësi të kufizuara. Mësoni prindërit që të krijojnë një rutine me fëmijët për aktivitetet që ju propozoni.





Mësuesit dhe prindërit duhet të kuptojnë se çdo fëmijë me aftësitë kufizuara dhe vështirësi në të nxënë ka të drejtë të përfitojë arsim cilësor, ka nevojë për një vëmendje të veçantë dhe për punë të specializuara dhe të mirë organizuar. Çelësi i këtij suksesi është përfshirja dhe bashkëpunimi. Përfitimet e bashkëpunimit mësues ndihmës - prind janë të gjera dhe ndikojnë në mënyrë pozitive në arritjen dhe suksesin afatgjatë të nxënësve me aftësi të kufizuara. Marrja e vendimeve të suksesshme për çdo fëmijë, por veçanërisht për fëmijët me aftësi të kufizuara, kërkon bashkëpunim, komunikim dhe respekt midis çdo të rrituri të përfshirë në proces.

Shkolla dhe mësuesit gjithmonë duhet t'i mbajmë prindërit të përfshirë në procesin e të mësuarit të fëmijës së tyre. Sa më e mirë të jetë lidhja midis prindërve dhe mësuesit, aq më të suksesshëm do të jenë fëmijët.

## Metodologjia e trajnimit për modulin3:



### *Metodat gjatë trajnimit*

Seancat e trajnimit realizohen duke përdorur një sërë teknikash e metodash të cilat ndërthuren gjatë gjithë ditës së trajnimit:

-  Leksioni, përmes të cilit trajtohen konceptet kryesore që përmban moduli që kanë të bëjnë kryesisht me marrëdhëniet e mësuesve ndihmës me prindërit. Lektorimi nga trajneri ndërthuret në vazhdimësi me teknika të tjera që përmenden më poshtë duke e bërë trajnimin interaktiv.
-  Punë në grupe, përmes të cilës pjesëmarrësit mendojnë dhe prezantojnë nga puna e përditshme e marrëdhënieve me prindërit dhe i prezantojnë duke i shkëmbyer me grupet e madh në trajnim.
-  Diskutimi, përmes të cilit në disa raste me gjithë grupi apo në raste të tjera në grupe të vogla diskutohet për çështje si: Cilat janë disa nga mënyrat se si ai ato kanë krijuar bashkëpunim me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar.
-  Eksperienca konkrete (raste studimore). Gjatë trajnimit do të përdoren situata konkrete të veprimtarive gjatë procesit mësuesor.

### *Mjetet e nevojshme*

Për realizimin efektiv të trajnimit materialet dhe mjetet e nevojshme janë:






-  Moduli i trajnimit.
-  Po kështu do të përdoret projektor, kompjuter si dhe tabakë muri, markera, ngjitës, video etj.

### **Detyra për pjesëmarrësit**

Gjatë trajnimit pjesëmarrësit në grup do të përfshihen në një veprimtari duke përdorur studime rasti nga praktikatat e tyre të përditshme. Pasi grupet shqyrtojnë rastet i kërkohet të identifikojnë në secilin rast (a) kush janë sfidat dhe barrierat e prindërve, (b) cilët janë elementët që do të ndihmonin për të krijuar marrëdhënie me prindërit.

Pas mbarimit të trajnimit, brenda një periudhe deri 1-2 javore, secili nga pjesëmarrësit individualisht do të duhet të paraqesin përmes një detyre të zhvilluar një situatë reale të ndodhur në klasën e tij duke analizuar të gjithë treguesit që kanë ndihmuar të krijojnë marrëdhënie të shëndetshme.

## Literatura që mund të shfrytëzohet

-  Kulla, F, Remacka, L, Ndrio, M,. (2013) "Jam mes jush, i ngjashëm, i ndryshëm, i barabartë" World Vision
-  Bezati, F, Hoxhallari, R,. (2011) "Përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollë", Save the Children 2013
-  "Përfshirja e prindërve në jetën e shkollës" Fondacioni Shoqëria e Hapur për Shqipërinë
-  "Prevalenca e aftësisë së kufizuar, aksesit të shërbimeve dhe cilësia e shërbimeve", (Prill 2018). World Vision Albania dhe Save the Children.
-  Ndrio, M,. "Si mund të ndërtohet një bashkëpunim i dobishëm midis prindërve dhe mësuesve", MEDPAK dhe Save the Children.

## Test/pyetje/ushtrime

Data \_\_\_\_\_ Cikli \_\_\_\_\_ Qyteti \_\_\_\_\_

*Çdo përgjigje duhet të jetë e argumentuar me një paragraf i cili duhet të përmbajë dy pjesë; pjesën teorike ose ligjore dhe pjesën praktike me shembuj nga eksperiencia.*

- 1.** Si do ta përshkruanit përvojën tuaj si mësues ndihmës i një nxënësi me aftësi të kufizuar?
- 2.** A mendoni se prindërit kanë ndonjë rol në arritjen e qëllimit me nxënësit me aftësi të kufizuar? Pse?
- 3.** Cilët janë disa nga elementet që duhet të mbajmë mend në krijimin e marrëdhënieve me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar në shkollë
- 4.** Cilat janë disa nga strategjitë kryesore që ju do të ndiqnit për krijimin e një bashkëpunimi të mirë me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar?
- 5.** Cilat kanë qenë rastet më të vështira që keni hasur gjatë bashkëpunimit me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuar?
- 6.** Nëse do të kishit mundësinë të përmirësonit tre gjëra kryesore në lidhje me marrëdhëniet dhe bashkëpunimin me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar cilat do të ishin këto përmirësime?

## Përgjigjet e testit












*Pyetja 1 – Përgjigje e hapur*

*Pyetja 2 – Përgjigje gjysmë e hapur.*





*Fëmijët kanë arritje në shkollë kur prindërit e tyre janë të përfshirë dhe pjesëmarrës aktiv*





*Krijimi i marrëdhënieve bashkëpunuese midis familjes dhe mësuesit shoqërohet me suksesin e fëmijës me aftësi të kufizuar.*

*Pyetja 3 : Përgjigja disa nga pikat me poshtë:*

-  *Hapni komunikimin para se të krijohet një situatë*
-  *Mos i thoni prindërve të mësojnë fëmijën si të sillet por sigurohuni me prindërit të gjeni urat e përbashkët të bashkëpunimit*
-  *Edukoni prindërit. Nëse po i ndihmoni prindërit të kuptojnë aftësinë e kufizuar të fëmijës së tyre, është e dobishme të siguroheni se ata kanë qasje në shumë informacione: fletëpalosje, faqe në internet, materiale leximi ose lista të rekomandimeve të leximit në lidhje me aftësinë e kufizuar*
-  *Asnjëherë mos përmend ilaçe! Kërkesa për mjekim nuk duhet të vijë kurrë drejtpërdrejt nga mësuesi, sepse prindi do të ndihet sikur ju nuk doni të merreni me fëmijën; ju thjesht doni që fëmija të heshtë dhe të mos jetë më problem*
-  *Asnjëherë mos etiketo fëmijën*
-  *Asnjëherë mos bëni shaka me fëmijën e një personi dhe përdorni gjithmonë gjuhën e përshtatshme.*
-  *Në klasë dhe në shkollë mbajeni fëmijën pranë nxënësve të dashur, individëve të aftë dhe të trajnuar.*
-  *Krijoni një ambient mbështetës të sigurt. Duhet ti ofroni siguri prindërve që mjediset e klasës dhe të shkollës janë të sigurta.*
-  *Ruaj konfidencialitetin. Mos diskuto rreth informacioneve konfidenciale të prindërve dhe fëmijëve me aftësi të kufizuar*
-  *Sugjeroni prindërve informacion të cilët mund ti ndihmoj në punën e tyre me fëmijët ne shtëpi.*
-  *Përfshini prindërit në trajnime apo takime të ndryshme informimi.*

*Pyetja 4*

-  *Angazhoni prindërit në shkollë nëpërmjet zbatimit të legjislacionit*
-  *Njihni mirë llojet e aftësisë së kufizuar dhe kompetencat kyçe të mësimdhënies*
-  *Mirëpritni prindin në shkollë. Respekto normat, vlerat dhe kulturën e tyre*
-  *Mbajini prindërit të informuar*

-  *Jini profesional*
-  *Krijoni një rutinë*
-  *Referonin prindërit në shoqata, organizata, qendra*
-  *Dokumentoni praktikat e marrëdhënieve me prindërit.*

*Pyetja 5 – Përgjigje e hapur*

*Pyetja 6 – Përgjigje e hapur*

# MODULI IV

## ETIKA NË PROCESIN E MBËSHTETJES SË ZHVILLIMIT TË FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA



## MODULI 4

### ETIKA NË PROCESIN E MBËSHTETJES SË ZHVILLIMIT TË FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA





**Kohëzgjatja e modulit:** Moduli “Etika në procesin e mbështetjes së zhvillimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara” do të realizohet në dy seanca me 3.5 orë secila.

#### Tema për çdo seancë:

- Seanca 1: Sfondi, bazat teorike dhe për etikën profesionale në mbështetjen e nxënësve me aftësi të kufizuara
- Seanca 2: Dilemat etike dhe zgjidhja e dilemave kryesore etike në punën mbështetëse me nxënësit me aftësi të kufizuara

#### Rezultatet e pritshme

Pjesëmarrësi në trajnim:

-  njih kornizat dhe parimet mbi të cilat ndërtohet gjykimi dhe vendimi etik në punën me nxënësit me aftësi të kufizuara;
-  njihet me konventat, kodet dhe standardet që frymëzojnë vendimet etike për nxënësit me AK;
-  Zgjidh dilemat kryesore etike në punën për mbështetjen e nxënësve me aftësi të kufizuara;
-  praktikon zgjidhjen e sfidave etike në klasë në mbështetje të nxënësve me aftësi të kufizuara.



## I. Hyrje

Ky modul synon të eksplorojë dhe të njohë mësuesit me etikën profesionale në arsimin gjithëpërfshirës. Etika sidomos në klasat me nxënës me aftësi të kufizuara merr një rëndësi të veçantë. Për shumë mësues gjithëpërfshirja është një e drejtë bazë që mbështetet edhe nga Konventa e Personave me Aftësi të Kufizuara si dhe Deklarata e Salamankës. Pavarësisht kësaj, siç do të shihet në këtë modul dimensionet etike të gjithëpërfshirjes shpesh mungojnë si në teorinë edhe në praktikën e mësuesve gjithëpërfshirës.

Përveç kësaj, ky modul do të njohë mësuesit me dilemat etike, sfidat dhe vështirësitë në punën e përditshme të mësuesve për përfshirjen reale të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e përgjithshme.

## II. Sfondi, bazat teorike për etikën profesionale në mbështetjen e nxënësve me aftësi të kufizuara dhe nevoja për këtë modul

Sfondi historik për përfshirjen e nxënësve i ka themelet në idetë e drejtësisë sociale dhe të drejtave të barabarta. Gjithëpërfshirja nënkupton që të gjithë njerëzit, pavarësisht nga aftësia, kanë të drejtën e plotë për pjesëmarrje të barabartë në të gjitha aspektet e shoqërisë, duke përfshirë edhe arsimin. Në thelb të gjithëpërfshirjes në arsim qëndron parimi se të gjithë fëmijët duhet të përfshihen në shkolla të rregullta, pavarësisht nga dallimet apo aftësitë e tyre individuale, pasi ky mjedis është më i përshtatshëm dhe më i dobishëm. Në shkollat gjithëpërfshirëse parimisht nevojat e të gjithë nxënësve mbështeten dhe përmbushen, dhe të gjithë nxënësit janë pjesëmarrës aktivë dhe kanë pjesëmarrje të plotë dhe të barabartë.

Vetë gjithëpërfshirja bazohet në etikë dhe çon më tej parimet etike sepse gjithëpërfshirja mbështetet në aksesin, barazinë, parimet e kujdesit, drejtësisë, respektit dhe përgjegjësisë. Është përgjegjësi dhe detyrë e institucioneve dhe individëve për të siguruar që të gjithë anëtarët brenda shoqërisë të trajtohen me kujdes dhe respekt, pavarësisht nga dallimet individuale.

Megjithatë vendosja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkolla të zakonshme nuk siguron gjithëpërfshirje. Përfshirja fizike nëse nuk shoqërohet me programim dhe mbështetje të përshtatshme mund të kthehet në përvojë përjashtuese dhe dëmtuese për nxënësit me aftësi të kufizuara.

Autorë si Noddings (1984) që argumentojnë për etikën e kujdesit theksojnë se mirëqenia e nxënësve duhet të jetë prioritet i mësuesve. Ata theksojnë se për shkak edhe të autoritetit që mësuesit kanë në klasë, fokusi te mirëqenia e nxënësve sidomos në dobi të nxënësve që shihen si të pambrojtur apo të varur, merr një rëndësi të veçantë. Nga ana profesionale, etika

relacionale do të sugjeronte që mësuesit kanë përgjegjësinë të veprojnë në emër të nxënësve për t'u siguruar që nxënësit po mbështeten në nevojat dhe interesat e tyre.

Përtej parimeve, gjithëpërfshirja dhe mbështetja e nxënësve me aftësi të kufizuara është plot me sfida, zgjidhja e të cilave duhet të vijë nga bazat etike. Informimi i mësuesve mbi bazat etike për vendimmarrjen e tyre në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara, mund të ndihmojë mësuesit të kapërcejnë më mirë dilemat, sfidat, dhe presionet për zgjidhjen e situatave të vështira përmes një kornize të qartë etike.

Fokusimi te kornizat dhe teoritë mbi etikën në mbështetjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollë ka rëndësi të madhe për mësuesit për dy arsye kryesore:

- a. Studimet tregojnë se deri në vitet '90 fëmijët me aftësi të kufizuara cilësoheshin me epitete, mbiemra e përcaktorë përçmues e me ngjyime negative e përjashtuese. Fëmijët me aftësi të kufizuara sidomos ato zhvillimore dhe intelektuale ishin pjesë e shkollave dhe institucioneve të veçanta (Ndrio, M. 2012). Zhbërja e këtyre koncepteve përjashtuese e paragjyquese bëhet akoma më sfiduese për shkollën, klasën apo mësuesin gjithëpërfshirës sidomos në rastin kur këto imazhe, stigma e paragjykime fatkeqësisht kanë zënë rrënjë në etikën e shoqërisë shqiptare.
- b. Pavarësisht politikave e ligjeve për gjithëpërfshirjen, ajo që ndodh në klasë me disa kufizime e përjashtime është përgjegjësi e mësuesit. Edhe pse ka profesionistë të tjerë në shkollë që ndihmojnë gjithëpërfshirjen, tek e fundit janë mësuesit personat kryesorë që realizojnë gjithëpërfshirjen sepse janë arkitektët e ideimit dhe zbatimit të përvojave domethënëse mësimore të çdo nxënësi në klasë. Mësuesit janë ata që strukturojnë mjedisin mësimor, krijojnë klimën në klasë, ndërveprojnë me nxënësit, prindërit dhe kolegët, krijojnë mundësi dhe heqin barriera.

Konventat ndërkombëtare dhe legjislacioni shqiptar janë trajtuar si parimet bazë, që ju përgjigjen nevojave individuale të çdo nxënësi. Duke besuar se gjithëpërfshirja mund të jetë e suksesshme vetëm nëse shihet si një dimension a vizion dhe mbi të gjitha, si proces e praktikë, shpresojmë se ky modul do të njohë mësuesit me bazat për etikën dhe zgjidhjen e dilemave etike me fëmijët me aftësi të kufizuara në shkollat gjithëpërfshirëse.

### **III. Përgjegjësitë e mësuesit dhe etika profesionale në mbështetjen e AK**

Mësuesi është individi kyç që bën realitet gjithëpërfshirjen në klasë. Profesionalisht mësuesi ka një pozitë pushteti dhe besimi e i duhet të marrin vendime e të veprojnë në emër të atyre që kanë nën kujdes në përputhje me praktikën më të mira. Tek e fundit përgjegjësia kryesore për veprime të përshtatshme në shkollat gjithëpërfshirëse qëndron te mësuesi. Në punën e tij ai duhet të promovojë dhe të ruajë parimet më të larta etike për të përmbushur nevojat dhe interesat më të mira të nxënësve. Është mësuesi ai që duhet të dijë të përkthejë parimet e barazisë në mbështetjen e përditshme, në respektin, përfshirjen dhe angazhimin aktiv të të

gjithë nxënësve. Parimet e së drejtës duhet të përkthehen dhe promovohen në praktikë. Për këtë arsye, duke u përballur çdo ditë me vështirësitë e gjithëpërfshirjes dhe përkthimit të parimeve gjithëpërfshirëse në praktikën e përditshme me nxënësit, shpesh mësuesit e gjejnë veten në rolin e kritikut për suksesin që qasja gjithëpërfshirëse mund të ketë; nisur nga përvojat e tyre ata bëhen mjaft skeptikë për efikasitetin e kësaj qasjeje dhe në përshtatjen e strategjive mësimore që duhet të përdorin me nxënësit me aftësi të kufizuara.

Etika dhe praktika e mësimdhënies bashkohen dhe kryqëzohen në mënyra komplekse në punën e mësuesit. Mësuesit përpiqen të jenë të kujdesshëm, të drejtë dhe të barabartë sepse është detyrimi i tyre profesional që ta bëjnë këtë. Megjithatë, duke pasur parasysh kompleksitetin që ka mësimdhënia, të bësh mirë e të bësh zgjedhje etike shpesh mund të kthehet në sfidë të madhe.

Veçanërisht në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara mësuesit e gjejnë veten ndonjëherë në situata moralisht të vështira. Për shembull, ka shumë raste kur mësuesit duhet të dinë të vendosin mes kërkesave të prindërve dhe nevojave reale të fëmijës me aftësi të kufizuara. Në disa raste prindërit nuk duan që fëmija i tyre të vlerësohet zyrtarisht. Në raste të tjera mund t'u kërkohet të mbështesin nxënësit në mënyra që nuk janë fort të rregullta. Në raste të tjera duhet të zgjedhin nëse duhet të fokusohen të nxënësi me nevoja të veçanta ndërsa klasa ka nevojë për ta. Në raste të tjera, mësuesit kanë presion nëse duhet të ndjekin udhëzimet e drejtuesve të tyre, prindërve, kolegëve apo ndërgjegjes së tyre në marrjen e vendimeve në interesin më të lartë të fëmijës.

Në kontekste gjithëpërfshirëse, mësuesve u kërkohet të "marrin përgjegjësi më të madhe për mësimdhënien dhe të nxënësit e nxënësve me AK". Në klasat gjithëpërfshirëse, mësuesit duhet të marrin parasysh nevojat e individualizuara dhe rrethanat unike për të mbështetur nxënësit që munden të mos jenë në gjendje të avokojnë për veten e tyre. Çdo ditë, ata përpiqen të mbajnë parime të tilla etike, ndërsa balancimi i një morie kërkesash lidhur me punën i vendos ata në presion si të balancojnë drejtësinë me kujdesin për etikën në zgjedhjen e tyre. Mirëpo në kushtet tona, të kesh përparësi për parimet, nuk është vetëm e vështirë, por kërkon konsideratë të thellë etike dhe gjykim profesional. Praktikimi i etikës veçanërisht kur përballemi me një gamë nevojash dhe rrethanash kërkon ekuilibër, negociim dhe diskutim të vazhdueshëm. Në situata të tilla, kur mësuesit nuk janë në gjendje të menaxhojnë nevojat dhe kërkesat që rrjedhin nga detyrimet profesionale por edhe pritshmëritë e të gjitha palëve të përfshira në shkollë, ata mund të përjetojnë vështirësi, tensione dhe dilema të rëndësishme etike.

#### **IV. Cilat janë elementët dhe karakteristikat e klasave që bazohen te etika për nxënësit me AK?**

Etika nuk ka të bëjë vetëm me marrjen e vendimeve të drejta. Ajo merret edhe me afektin dhe sjelljen. Etika në kujdesin dhe mbështetjen e nxënësve me aftësi të kufizuara duhet të jetë e pranishme në të gjitha nivelet e arsimit. Në klasat dhe shkollat ku mësuesit përpiqen të nxisin frymën e pranimit, respektit, kujdesit dhe bazohen në etikë në vendimet e tyre vihen re disa elementë dhe karakteristika dalluese.

Së pari mësuesit duhet të krijojnë një mjedis ku nxënësit ndihen të mirëpritur dhe pranuar nga mësuesi dhe shokët e klasës. Përmes përdorimit të qasjeve dhe metodave mësimore synohet afirmimi dhe trajtimi me dinjitet i nxënësve. Mikpritja është një cilësi e nevojshme që klasat të jenë vërtet gjithëpërfshirëse duke krijuar një mjedis që përcjell mirëseardhje, pranim dhe përkatësi për çdo nxënësi. Një klasë mikpritëse do të prezantojë një mjedis mikpritës në të cilin të gjithë nxënësit, me ose pa aftësi të kufizuara, ndihen të vlerësuar dhe të sigurt brenda një "strehe marrëdhënesh".

Një element tjetër i klasave gjithëpërfshirëse që praktikojnë etikën është prania. Mësuesit etikë duhet të jenë të pranishëm si fizikisht edhe emocionalisht për nxënësit e tyre. Mësuesi duhet të dëgjojë në mënyrë aktive nxënësin dhe të reflektojë për veprimtaritë mësimore duke parë me kujdes veprimtarinë mësimore që nuk shkon sipas planit. Kujdesi për zhvillimin e nxënësit duhet të çojë në pyetjen nëse diçka është anashkaluar në planifikimin e mësimi apo ka humbur në vlerësimin e pikave të forta dhe të dobëta të nxënësit. Mësuesit me etikë e kuptojnë se drejtësia nuk do të thotë që të gjithë nxënësit trajtohen (ose mësohen) në mënyrë të barabartë, si të ishin njësoj apo të kishin të njëjtat nevoja. Ata pranojnë se për të qenë të drejtë, kërkohet që të merren në konsideratë nevojat e secilit nxënësi dhe përpiqen të sigurojnë atë që nevojitet që nxënësi të mësojë në mënyrë efektive. Mbi të gjitha, mësuesit e kujdesshëm, nëpërmjet qëndrimeve, veprimeve dhe fjalëve të tyre do të komunikojnë mikpritjen dhe pranimin e të gjithë nxënësve.

Një element tjetër dallues i mësuesve etikë dhe klasave gjithëpërfshirëse me etikë është ndërvlerësia. Etika nxjerr në pah ndërvlerësinë e të gjithë njerëzve. Ndërvlerësia njeh reciprocitetin e përgjegjësisë dhe ndërlidhjen e secilit anëtar të komunitetit të klasës.

Marrëdhëniet që mësuesit krijojnë me nxënësit janë thelbësore në etikë dhe fillon me njohjen e vlerës dhe dinjitetit të çdo nxënësi, duke përfshirë edhe ata me dëmtime të rënda ose të thella. Një klasë me etikë njeh dhe promovon të drejtat e njeriut. Duhet mbajtur gjithashtu një qëndrim i kujdesshëm kur u ofrohet ndihmë nxënësve, paaftësia e të cilëve mund të ndërhyjë në suksesin e tyre, në mënyrë që nxënësi të tillë të mos shihen si një "nevojë" ose si shterim i burimeve të kufizuara. Aftësia e kufizuar nuk do të thotë gjithmonë varësi. Etika në kujdesin ndaj nxënësve inkurajon nxënësit që kanë një paaftësi të bëjnë sa më shumë që të jetë e mundur për veten e tyre, duke fituar kështu një ndjenjë të vetë-arritjes

dhe vetëkontrollit duke nxitur në të njëjtën kohë ndërvarësinë, marrëdhëniet dhe përgjegjësinë reciproke. Një marrëdhënie e kujdesshme mësues-nxënës kërkon që mësuesit të besojnë në potencialin e nxënësve të tyre dhe të kultivojnë besim të ndërsjellë midis nxënësve dhe vetes.

Një tjetër element i rëndësishëm i mësuesve që praktikojnë etikën në klasën me nxënës me aftësi të kufizuara lidhet me autencitetin. Që mësuesit të jenë "autentikë" duhet të njohin pikat e tyre të forta personale, duke pranuar gjithashtu dobësitë e tyre. Autenticiteti përfshin një gatishmëri për të pranuar dhe marrë përgjegjësinë për gabimet ose gjykimet e gabuara, dhe një gatishmëri për të provuar diçka të re. Modelimi i këtij autenciteti pohon se si mësuesi ashtu edhe nxënësit janë qenie njerëzore unike. Mësuesit që e tregojnë veten si persona autentikë bëhen një forcë motivuese për nxënësit me aftësi të kufizuara, duke shfaqur një qëndrim inkurajues, besim se nxënësit mund të jenë të suksesshëm, vullnet për të mos hequr dorë nga nxënësit dhe një gatishmëri për të kërkuar mënyra të reja mësimdhënieje që mund t'u mundësojnë nxënësve të demonstrojnë të mësuarit dhe rritjen e tyre. Mësuesit autentikë do t'i mbajnë pritshmërinë e tyre për nxënësit të larta por realiste, duke iu përshtatur nevojave të nxënësve. Mënyra autentike e jetesës së mësuesit bëhet një mjet i fuqishëm në punën me nxënësit, me ose pa aftësi të kufizuara, si dhe me prindërit e nxënësit dhe profesionistë të tjerë.

## **V. Dilemat etike në punën me nxënësit me aftësi të kufizuara**

Një dilemë etike përfshin "një situatë në të cilën mësuesi duhet të bëjë një zgjedhje të vështirë midis dy ose më shumë alternativave" Ndërsa një dilemë kërkon bërjen e një zgjedhjeje, disa situata të vështira mund të kenë implikime etike, duke dëmtuar ndërgjegjen e mësuesve dhe duke rezultuar në ndjenja të shtuara paqartësie dhe ankthi.

Shpesh, mësuesit duhet të menaxhojnë dhe të përballen vetë me sfidat etike, duke përdorur gjykimin e tyre profesional për të udhëhequr vendimet dhe veprimet e tyre. Nuk ka përgjigje të qëndrueshme për shumë pyetje që janë ngritur. Mësuesit duhet të mbështeten në praktika vendimmarrëse të menduara dhe në parime të shëndosha etike për të siguruar rezultate që nxisin interesin më të mirë të çdo nxënësi me aftësi të kufizuara.

Edhe pse legjislacioni, rregulloret, kodet dhe standardet rregullojnë në një nivel të caktuar disa nga situatat kryesore për vendimmarrjen e mësuesit në klasë, ato nuk arrijnë të adresojnë të gjitha realitetet dhe përvojat e jetës në klasë. Aq më shumë që problemet etike shpesh janë të shumëanshme dhe dinamike, me aktorë të shumtë dhe me pasoja dhe kërkesa të ndryshme. Rrallëherë ato përbëhen nga një çështje e vetme e drejtpërdrejtë. Mësimdhënia është një profesion relativ prandaj standardet, kodet dhe rregulloret janë të kufizuara në trajtimin e natyrës relacionale të punës së mësuesve për të ndihmuar në drejtimin e veprimeve dhe vendimeve të tyre. Një arsye tjetër që standardet dhe kodet profesionale janë të mangëta ka të bëjë me rolin etik të mësuesit. Kodet dhe standardet janë

joefektive në pasqyrimin e njohurive etike të kërkuara në praktikë. Megjithëse kodet dhe standardet vendosin objektiva të përbashkëta dhe ofrojnë parametra për profesionin e mësuesit, ato ofrojnë drejtim minimal për të ndihmuar mësuesit në kryerjen e përgjegjësisë të tyre profesionale dhe etike në jetën e përditshme të klasës. Prandaj është e nevojshme që mësuesit ta konceptojnë veten si agjentë moralë dhe ta përcaktojnë këtë në praktikën e tyre nëpërmjet veprimeve dhe sjelljeve të tyre. Më tej, mësuesit duhet t'i lidhin këto koncepte me zgjedhjet që bëjnë në punën e tyre dhe me ndikimin që kjo ka tek nxënësit dhe zhvillimi i tyre. Ky është një proces autentik që nuk mund të përcaktohet vetëm duke ndjekur rregullat ose procedurat. Është një proces që përfshin marrëdhënien dinamike të krijuar midis mësuesit dhe nxënësve, teksa ata ndërveprojnë në punën e tyre dhe në rrethana të individualizuara.

Në shumë vende të botës ka kode etike që fokusohen në të drejtat, përgjegjësitë, sigurinë dhe mirëqenien e nxënësve. Këto janë thelbësore sepse theksojnë rëndësinë e etikës për profesionin dhe konstatojnë një bazë të përbashkët. Megjithatë, kodet dhe standardet duhet të shihen si një pikënisje për një etikë të aplikuar më të bazuar në praktikë. Etika e aplikuar mund t'i ndihmojë mësuesit në menaxhimin e situatave etike sfiduese dhe komplekse që lindin në punën e tyre. Etika, në profesionin e mësuesit, nuk duhet parë si një aspekt i punës së mësuesit, por më tepër si një bazë për praktikë. Në thelb, etika është qendrore për punën e mësuesve dhe duke pasur parasysh kompleksitetin e kësaj pune, vendimet etike thjesht nuk mund të udhëhiqen vetëm nga standardet dhe kodet. Rrjedhimisht, mësuesve u kërkohet të përdorin diskrecionin dhe njohuritë e tyre etike për të marrë vendime, në baza ditore, vendime që ndonjëherë janë të vështira, kontradiktore dhe diskutueshme.

## **VI. Dilemat dhe sfidat etike në klasë në mbështetjen e nxënësve me aftësi të kufizuara**

Përvojat e mësuesve na tregojnë një numër të madh sfidash me të cilat përballen në përpjekje për integrim të nxënësve me aftësi të kufizuara në klasë. Në përpjekje për të arritur më të mirën mësuesit marrin vendime në interesin më të lartë të fëmijës.

Sot nuk është më pjesë e diskutimit kundërshtimi i gjithëpërfshirjes si qasje. Sot është më e rëndësishme të kuptojmë në një nivel më të thellë çështjet me të cilat përballen mësuesit gjatë gjithëpërfshirjes, për të ndihmuar më mirë çdo mësues në përmirësimin e praktikës së tij gjithëpërfshirëse në shkollë, që t'u shërbejë më mirë nevojave specifike dhe individuale të çdo nxënësi. Kuptimi i thelluar ka potencialin të nxisë zbatimin më realist dhe suksesin e gjithëpërfshirjes duke mundësuar që të gjithë nxënësit, pavarësisht aftësive të tyre të kenë mundësi të zhvillohen në shkollë bashkë me shokët e tyre me zhvillim normal. Më gjithatë është e pamundur të mbështesësh individualizimin dhe ofrimin e përvojave domethënëse për çdo nxënësi me aftësi të kufizuara nëse nuk adresohen me kujdes dhe në vazhdimësi çështjet etike që shoqërojnë këto procese. Këto diskutime duhet të kornizojnë bazat e bisedave tona për arsimin gjithëpërfshirës ndërsa përpiqemi të ndërtojmë praktika edhe më gjithëpërfshirëse në shkollat dhe komunitetet tona.

Kur parimet etike bien në konflikt, bëhet e vështirë marrja e vendimit. Nëse marrim si shembull parimin e ndershmërisë në rastin kur një nxënës ka çështje të sjelljes së papërshtatshme, a është e drejtë apo e gabuar t'i japësh këtij nxënësi mundësi të tjera në përpjekje për të ndihmuar në korigjimin e sjelljes së papërshtatshme? Çfarë shembulli vendos kjo për të tjerët në klasë? A janë këto mundësi (që i jepen vetëm atij) duke i shërbyer nevojave të nxënësit me aftësi të kufizuara në terma më afatgjatë sidomos në zhvillimin e kapaciteteve sociale apo aftësive për menaxhimin e kohës? Ndërkohë i njëjti shembull vendos në pikëpyetje parimet e barazisë dhe trajtimit të njëjtë. A është e drejtë të trajtosh të gjithë nxënësit njësoj? Nëse jo, atëherë a është i justifikuar ky trajtim i diferencuar? Ndonëse është e drejtë t'u sigurohet nxënësve me nevoja të veçanta mbështetje shtesë për të siguruar që ata të kenë përvoja mësimore kuptimplote, në të njëjtën kohë duhet të merret në konsideratë nga mësuesi dhe shkolla format se si të balancohen këto me nevojat e nxënësve të tjerë në klasë. A kanë përparësi nevojat e disa nxënësve? Dhe nëse po, si e balancojnë mësuesit barazinë me drejtësinë?

Përgjigjet për këto pyetje janë komplekse dhe kontekstuale. Në shumë raste është e vështirë të përballesh me situata ku nuancat etike janë të tilla që nuk e di se cili veprim apo individ meriton përparësi. Një mësuese mund të ndihet keq kur mendon se po u bën keq të dy grupeve teksa detyrohet rregullisht t'i japë përparësi nevojave të njërit mbi tjetrin, në pamundësi për të balancuar të gjitha nevojat që ka klasa e saj. Ka shumë mësuese që shprehin se nuk mund të jenë të disponueshme për klasën kur po merren me një nxënës me aftësi të kufizuara. Në këto shembuj e të ngjashëm me këto mësuesi mbetet vetëm sepse nuk ka një kurs të qartë veprimi të përcaktuar apo të përshkruar diku si të veprojnë saktësisht. Për rrjedhojë, veçantia e çdo situatë individuale kërkon reflektim dhe vendimmarrje të vazhdueshme.

Dilemat dhe vendimet etike shpesh prekin edhe aspekte edhe më të njohura dhe teknike të punës së mësuesit siç janë teknikat apo metodat dhe udhëzimet e përcaktuara siç janë p.sh. praktikatat e vlerësimit të nxënësve të cilat paraqesin problem për mësuesit në klasa gjithëpërfshirëse. Vlerësimi profesional i nxënësve me aftësi të kufizuara është vërtet i vështirë. A duhet të mendojë mësuesi në vlerësimin e këtij nxënësi për përpjekjen që ai bëri edhe pse përgjigja e tij nuk është shumë shkencore? A mund të përdorë mësuesi të njëjtin standard vlerësimi për të gjithë nxënësit në klasë? Sa e drejtë është kjo për fëmijët? Sa e dëmton fëmijën dhe fëmijët e tjerë nëse i jepet një notë e pamerituar? Cili është dëmi nëse vlerësimi është më i ulët nga sa meriton? Problemi këtu përfshin parimet e integritetit, ndershmërisë, drejtësisë dhe kujdesit. Edhe pse shpesh, nxënësit me aftësi të kufizuara pajisen me një plan mësimor të individualizuar (PEI), në mënyrë që të sigurohet që nevojat e tyre të plotësohen në mënyrë adekuate, vlerësimi i fëmijës sipas objektivave të vendosur në PEI paraqet vështirësi dhe dilema të tjera etike. Pritshmërinë e kurrikulës dhe normativa për notën mund të përdoren vetëm si një pikë referimi e lirë për të vlerësuar punën e nxënësit, por vendosja e notës aplikohet nga mësuesi nisur nga gjykimi i tij profesional për



performancën e nxënësit. A mund të aplikohen të njëjtat parime vlerësimi si për nxënësit e zakonshëm të klasës ashtu edhe për ata me aftësi të kufizuara duke pasur parasysh këtu se nxënësi ka nevoja të veçanta mësimore? A është më e rëndësishme fokusimi te nota apo dhënia përparësi kujdesit dhe të merret parasysh niveli i motivimit dhe përpjekjes së nxënësit, aftësia e tij dhe mirëqenia e tij, duke ushqyer dhe mbështetur kështu besimin dhe vetëkonceptin e nxënësit në shkollë? Ku ndikon integriteti në këtë situatë? Mësuesi është përgjegjës për notën që ai ose ajo cakton. A do e dëmtojë nxënësin një notë e fryrë në të ardhmen, duke i shkaktuar më shumë dëm sesa dobi? Nuk ka përgjigje të lehta për këto pyetje. Vendimet e përditshme të mësuesve në praktikë kanë një rëndësi të konsiderueshme në përcaktimin e mirëqenies së nxënësve, në aspektin akademik, social dhe psikologjik. Duke e pranuar këtë përgjegjësi, nuk është çudi që mësuesit të luftojnë për të marrë vendime në punën e tyre, pasi ata kanë një ndjenjë detyrimi për të mbrojtur interesat më të mira të nxënësve. Situatat më të vështira ndodhin kur ajo që është në interesin më të mirë të nxënësit është e paqartë ose e pasigurt.

## **VII. Situata që kërkojnë kurajo etike në dilemat etike**

Një sfidë e rëndësishme dhe konsistente për mësuesit që punojnë në shkollat gjithëpërfshirëse është mosgatishmëria e kolegëve për të përfshirë në mënyrë kuptimplote nxënësit me nevoja të veçanta në klasat e tyre të arsimit të përgjithshëm. Klasat e arsimit të përgjithshëm përbëhen nga nxënës me arritje tipike që punojnë në programin mësimor të nivelit të klasës së përshtatshme për moshën pa akomodime ose modifikime. Mësimdhënia dhe të nxënët në klasa gjithëpërfshirëse, nga ana tjetër, përfshin përshtatje dhe modifikime të kurrikulës me nxënës që punojnë në nivele të ndryshme klasash, të specifikuara në bazë të nevojave dhe aftësive të individualizuara. Në situatat me kolegë, mësuesit shpesh zgjedhin të heqin dorë nga përgjegjësitë e tyre profesionale në mënyrë që të qëndrojnë besnikë ndaj kolegëve të tyre. Edhe në rrethana të diskutueshme nga pikëpamja etike, mësuesit i shpërfillojnë çështjet për të shmangur një konfrontim me një koleg. Frika çon në një kulturë të heshtjes kolegjiale brenda profesionit të mësuesit, e cila i pengon mësuesit të trajtojnë situata problematike. Mbrojtja e vetvetes zëvendëson detyrimin ndaj nxënësit. Sa e lehtë është të denoncosh te drejtori një koleg që nuk sillet profesionalisht me një nxënës me AK? Sepse mund të përfshijë të gjithë karrierën tuaj! E gjithë karriera juaj mund të shkatërrohet në fund, sepse mësuesit e tjerë nuk do t'ju pëlqenin, do të kishin frikë të të kishin në klasën e tyre. Nëse jeni i vetmi që e shihni atë, çfarë do të bëni? Në këtë situatë, ndërsa mësuesja dënon kolegun e saj për sjelljen abuzive dhe të dëmshme të shfaqur ndaj fëmijës, ajo mund të vlerësojë se pasojat e përbaljes me kolegun e saj do të ishin të mëdha. Mësuesi nuk merr parasysh ligjin, sigurinë dhe mirëqenien e fëmijës dhe detyrimet profesionale. Kolegjialiteti i zëvendëson të gjithë faktorët. Refuzimi për të trajtuar veprimet e dënueshme të një kolegu është një rrugë shumë e rrezikshme. Duhet të merren parasysh pasojat për nxënësit me nevoja të veçanta, të cilët, përveç pengimit të mundësisë për zhvillim social dhe akademik dëmtohen fizikisht dhe psikologjikisht. Çfarë përgjegjësie profesionale kanë mësuesit për të



mbrojtur interesat më të mira dhe mirëqenien e nxënësve, veçanërisht të atyre që mund të konsiderohen si të pambrojtur? Duke marrë parasysh pozitën e pushtetit që mbajnë mësuesit dhe kërkesën e tyre për të mbrojtur sigurinë e secilit nxënës nën kujdesin e tyre, mos adresimi i sjelljeve të dëmshme jo vetëm që është joetik, por edhe bie ndesh me kërkesat profesionale. Megjithatë, në situata ku përfshihen kolegët, literatura sugjeron që përgjegjësitë profesionale shpesh pezullohen dhe nevojave të kolegëve u jepen përparësi ndaj atyre të nxënësve. Por nëse qëllimi është të punohet drejt përfshirjes së plotë dhe kuptimplote, atëherë dështimi i mësuesve për t'u përballur me kolegët që pengojnë zbatimin e suksesshëm të përfshirjes krijon një sfidë të rëndësishme në arritjen e këtij objekti.

*Pse është e rëndësishme të mbështesim mësuesit në marrjen e vendimeve etike kur punojnë me fëmijët me AK?*

Mësuesit shpesh përjetojnë vështirësi etike në punën e tyre me nxënës që kanë nevojë të veçanta, pasi atyre u kërkohet të marrin vendime kritike që përfshijnë shumë aktorë. Në situata të tilla, mësuesit ndihen të pasigurt dhe të pavendosur, duke vënë në dyshim atë që është e drejtë, e barabartë dhe e kujdesshme, ndërsa përpiqen t'i shërbejnë interesave më të mira të nxënësve të tyre. Shumica përballen të vetëm me këto situata.

Një shpjegim i ofruar për sfidat, të cilat pengojnë përfshirjen, janë mungesa e të kuptuarit, njohurive dhe aftësive të mësuesve të klasës rreth aftësisë së kufizuar, mësimdhënies së diferencuar, dizajnit universal dhe arsimit special dhe gjithëpërfshirës.

Mungesa e qartësisë në situata të ndryshme bën që shumë mësues të arsimit të përgjithshëm të pranojnë, me keqardhje të thellë, se thjesht nuk dinë të plotësojnë nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara. Mësuesit ndihen të detyruar profesionalisht për të mbështetur parimet etike në veprimet dhe vendimet e tyre; megjithatë, atyre u kërkohet vazhdimisht të zgjedhin midis parimeve të ndryshme ndërsa përpiqen të sjellin rezultate optimale. Ndonjëherë, parimet mund të plotësojnë njëri-tjetrin; megjithatë, më shpesh ato janë në opozitë, pasi merren parasysh nevojat, interesat apo kërkesat të ndryshme. Këto ngjarje janë më të vështira pasi mësuesit vazhdojnë të ankohen për zgjedhjet e tyre, duke përjetuar ndjenja faji dhe ankthi. Në situata të tilla, mësuesit ndihen të mbingarkuar, të frustruar dhe të shqetësuar ndërsa përpiqen të plotësojnë nevojat e të gjithë nxënësve të tyre. Vështirësitë etike që hasin mësuesit në punën e tyre me nxënës me nevojë të veçanta janë një pengesë e konsiderueshme për përfshirjen. Ne duhet të kuptojmë më mirë sfidat që përjetojnë mësuesit dhe mënyrën më të mirë që ata mund të mbështeten për të përmirësuar përvojat e mësimdhënies dhe të nxënësve me aftësi të kufizuara. Çështjet sistematike, ideologjike dhe pragmatike duhet të shqyrtohen në arsim ndërsa shkojmë drejt përfshirjes kuptimplote dhe të suksesshme. Fakti që mësuesit përjetojnë dilema etike nuk do të thotë se ne duhet të devijojmë nga synimi ynë për përfshirje kuptimplote. As nuk do të thotë se nxënësit me aftësi të kufizuara nuk mund të marrin mundësi të barabarta të të mësuarit së bashku me bashkëmoshatarët e tyre. Mësimdhënia është në thelb etike dhe përfshirja

bazohet në parimet e kujdesit, drejtësisë dhe barazisë, si të tilla, edhe vështirësitë etike duhet të ketë. Ndaj dhe është me rëndësi të merren në konsideratë mënyrat në të cilat mund të zvogëlohen hutimet etike për të siguruar që gjithëpërfshirja mund të zbatohet në mënyrë efektive në shkolla dhe klasa ndërsa ne punojmë drejt një sistemi arsimor që mbështet nevojat mësimore të të gjithë nxënësve, pavarësisht nga aftësitë.

## VIII. Veprimtari praktike

### Veprimtari praktike 1

#### Diskutim në grupe

Pyesni pjesëmarrësit të reflektojnë për situata të ndryshme në punën e tyre me nxënësit me aftësi të kufizuara ku ata janë të pasigurtë/të pavendosur mbi mënyrën si do të vënë në praktikë integrimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Kërkojini pjesëmarrësve të reflektojnë për:

- a. Ndjenjat që përjetojnë në këto situata
- b. Vështirësitë dhe sfidat e situatës
- c. Procesin nëpër të cilin kalojnë për të marrë vendime për të zgjidhur këto situata.
- d. Dyshimet dhe dilemat që kanë në këtë proces.

Më pas kërkojuni pjesëmarrësve të përfshihen në diskutim në grup për reflektimin e tyre. Trajnuesi mund të përmbledhë pikat kryesore të diskutimit në grup duke theksuar rëndësinë për të pasur një kornizë etike në vendimet për mbështetjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara.

### Veprimtari 2

#### Punë në grupe

Ndajini pjesëmarrësit në grupe dhe ndani kazuset (rastet) e mëposhtme për formën e zgjidhjes së dilemës etike nisur nga pjesa teorike e modulit.

#### Rasti nr. 1

Mësuese Etleva që jep mësim në klasën e katërt ka dhe një nxënës me aftësi të kufizuara në klasë. Ajo ndihet shpesh në faj që i duhet të vendosë klasën në punë me shkrim sepse i duhet të punojë në mënyrë të pavarur me Egin, nxënësen me aftësi të kufizuara për të cilën është vendosur një mësuese ndihmëse vetëm një pjesë të orëve. Shpesh ajo sheh se nuk arrin të punojë sa duhet me klasën e sidomos me nxënës të tjerë që kanë mbetur pas dhe kanë vështirësi në një pjesë të lëndës. Çfarë do i sugjeronit mësuese Etlevës nisur nga materiali i këtij moduli të bëjë për të zgjidhur këtë situatë?

#### Rasti nr. 2

Mami i Eneas i cili është diagnostikuar në spektrin e autizmit qëndron me të klasë gjatë të gjithë kohës. Mësuesja e klasës ka vënë re se kjo gjë më shumë po e pengon fëmijën të






## Literatura

1. Gajewski A. (2017) "Conceptualizing Professional Ethics in Inclusive Education"  
<http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620170000009001>
2. Howe R. Kenneth and Ferrell Amy (2018) "The Ethics of Special Education| Second Edition, Teachers College Press.
3. Osborne A. And Russo Ch. (2021) "Special Education and the Law: A Guide for Practitioners" , Corwin, Fourth Edition.

## IX. Test

1. Mësuese Ema thotë se i vjen shumë keq për Adin, një fëmijë me aftësi të kufizuara. Ndjenjën e keqardhjes dhe mëshirës ndaj tij, ajo ja imponon edhe klasës dhe përpiqet ta shprehë kudo. Bazuar në të dhënat e marra në këtë modul, argumentoni:
  - a. A është profesionale ajo që ndjen mësuesja?
  - b. Çfarë do t'i këshillonit mësuese Emës?
  - c. Çfarë do të bënit ju në këtë rast?
2. Legjislacioni që mbështet arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara bazohet plotësisht në Konventat Ndërkombëtare në mbrojtje të Individëve me Aftësi të Kufizuara:
  - a. E vërtetë
  - b. E gabuar
3. Ndër karakteristikat e klasave që bazohen te etika për nxënësit me aftësi të kufizuara janë:
  - a. Mikpritja
  - b. Prania
  - c. Autenticiteti
  - d. Ndërvarësia
  - e. Të gjitha sa më sipër
4. Ndër parimet kryesore të suksesit në përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në klasë janë:
  - a. Punoni me hapa të vegjël por të vazhdueshëm.
  - b. Vëzhgoni me kujdes fëmijën sepse është fëmija që përcakton PEI
  - c. Përpiquni të jeni ekip
  - d. Të paktën mos dëmtoni. Menaxhoni së pari veten.
  - e. Të gjitha sa më sipër
  - f. Asnjëra nga këto
5. Mësuese Rudina përpiqet ta vërë Anën të lexojë çdo ditë e më shumë rreshta nga teksti i gjuhës. Ajo vazhdimisht i tregon asaj se ku ka gabuar, në mënyrë që Ana të mos i përsërisë më gabimet e mëparshme. Në mënyrë të vazhdueshme mësuesja i jep Anës më shumë detyra shtëpie krahasuar me shokët e tjerë.

Në bazë të njohurive të marra në këtë modul, argumentoni:

-  Çfarë do t'i sugjeronit mësueses në fjalë?
-  Si do të vepronit nëse do të ishit ju në këtë situatë dhe pse?
-  Si do të komunikonit me prindërit e Anës lidhur me vështirësitë që ajo paraqet dhe angazhimin e tyre në kryerjen e detyrave të shtëpisë?

# MODULI V

**ARTET SI TERAPI EFEKTIVE  
PËR ZHVILLIMIN EMOCIONAL,  
INTELEKTUAL DHE FIZIK  
TË FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA**





## MODULI 5

### ARTET SI TERAPI EFEKTIVE PËR ZHVILLIMIN EMOCIONAL, INTELEKTUAL DHE FIZIK TË FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA

#### I. Hyrje

Ky modul do të trajtojë veprimtari të ndryshme bazuar në dy disiplina artistike Art pamor dhe Muzikë, veprimtari të cilat ndihmojnë mësuesit ndihmës, të punojnë me fëmijët me aftësi të kufizuara”. Përdorimi i qëllimshëm i arteve do të thotë të ndikimi pozitivisht i sferës emocionale të fëmijët, kontribuimi në krijimin e një klime pozitive emocionale në institucionet shkollore, forcimi i shëndetit fizik dhe psikologjik i fëmijëve.

Mësuesit ndihmës duhet të jenë në gjendje të kuptojnë ndikimin e arteve në zhvillimin emocional, intelektual dhe fizik të fëmijëve. Mësuesit, nuk do të bëjnë interpretim psikologjik, por ata do të merren me: diskutimin e punimit të fëmijës; shpjegimin e punimit të fëmijës,; dhe analizimin e aftësive artistike, apo të reagimeve emocionale ndaj artit pamor dhe muzikës.

#### Numri i seancave: 4 seanca

Tema e çdo seance:

**Seanca 1:** Arti pamor dhe muzika, njohja me elementet dhe parimet, mënyrë komunikimi përmes aktiviteteve në përmirësimin e sjelljeve të fëmijëve me aftësi të kufizuara.



**Seanca 2:** Njohja e teknikave artistike dhe elementeve muzikore bazë për veprimtari të ndryshme të mësuesit ndihmës, me fëmijët me aftësi të kufizuara.




**Seanca 3:** Katër tipet e reagimit ndaj muzikës/zhvillimi i aftësive artistike.

**Seanca 4:** Instrumentet e perkusionit (Orf) dhe aktivitete konkrete në funksion të veprimtarive me fëmijë me aftësi të kufizuara.

#### Rezultatet e pritshme

Pjesëmarrësi në trajnim:

-  kupton artet si formë për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara përmes teknikave artistike;
-  përdor dhe demonstroi teknika dhe metoda artistike për trajtimin dhe përmirësimin e sjelljeve të fëmijëve me aftësi të kufizuara;

-  analizon rezultatet dhe sjelljet e fëmijëve gjatë përdorimit të teknikave artistike me fëmijët me aftësi të kufizuara;
-  propozon rrugë dhe mundësi të zhvillimit të teknikave artistike dhe formave të punës si mënyrë e përmirësimit të zhvillimit emocional, intelektual dhe fizik të fëmijëve me aftësi të kufizuara;
-  vlerëson modelet për zhvillimin e planifikimit sipas programit PEI duke evidentuar rëndësinë e veprimtarive artistike me fëmijët me aftësi të kufizuara.





## **II. Arti pamor dhe muzika, njohja me elementet dhe parimet, mënyrë komunikimi përmes aktiviteteve në përmirësimin e sjelljeve të fëmijëve me aftësi të kufizuara.**

### **Arti**

Arti është proces apo produkt i rregullimit të qëllimtë të elementeve simbolike për të tërhequr vëmendjen e shqisave dhe emocioneve. Arti përfshin një gamë të gjerë të aktiviteteve, krijimeve, dhe mënyra të shprehjes njerëzore, përfshirë muzikën, letërsinë, filmin, skulpturën, pikturën etj. Fjala art rrjedh nga sanskritishtja dhe do të thotë “të bësh” ose “të krijosh”. Ne vetëm mund të imagjinojmë përse paraardhësit tanë filluan të bëjnë art, të vizatojnë dhe të gdhendin muret e shpellave. Pikturat murale të artit egjiptian kanë një dimension ritual, por përsëri arrijnë të kënaqin syrin tonë. Grekët antikë dhe Romakët pëlqenin poezinë, teatrin, skulpturën dhe pikturën dhe ishin, me shumë mundësi, artistët e parë që krijuan për kënaqësinë e tyre dhe të të tjerëve. Sidoqoftë arsyeja për të krijuar në art pasuron jetën tonë, stimulon shqisat tona, ose më thjeshtë na bën ne të mendojmë. Veprat e artit janë produkte të aftësisë, ndjeshmërisë dhe imagjinatës që ka njeriu për të krijuar.

Nocioni i procesit artistik apo krijues ka qenë objekt i shumë diskutimeve dhe kërkimeve, si ajo e natyrës së vetë artit. Arti është një koncept i mishëruar në një teknikë të caktuar artistike. Koncepti është ai që artisti kërkon ti tregojë shikuesit. Ai mund të jetë një emocion, informacion dhe në të shumtën e rasteve kombinimi i të dyjave. Pavarësisht nga teknika dhe mjetet e përdorura, në realizimin e një veprë arti, procesi i krijimit në thelb është i njëjtë. Aftësia për të vendosur se çfarë do të shprehë vepra e artit dhe zgjidhja e mënyrës së prodhimit të saj është një nga faktorët e procesit krijues. Artistët përdorin elementet dhe parimet e gjuhës pamore për të komunikuar në mënyrë efektive informacionin e synuar.

*Shenja* është shprehje e një komunikimi të menjëhershëm të një mendimi ose gjendjeje shpirtërore. Shenja mund të jetë një fjalë, një tingull, një gjest, një gërricje mbi një material të fortë ose vizatim mbi një letër. Shenjën mund ta shohim në pikën e një lapsi, në një pikë boje të lënë mbi një letër, në gjurmën e aeroplanit në qiell, në gjurmët e këmbës mbi rërë ose baltë, etj. Mund të dallojmë disa lloje shenjash:






-  Shenjat grafike: të cilat i gjejmë mbi një letër të vizatuar ose mbi sipërfaqe të materialeve të ndryshme.
-  Shenjat piktorike: të realizuara nga piktorët, shpesh nëpërmjet përdorimit të ngjyrës.
-  Shenjat plastike: janë kryesisht të realizuara në relief dhe shumë të rëndësishme për skulpturën por edhe për pikturën, sidomos në artin bashkëkohor. Këto shenja gjenden edhe në natyrë.
-  Shenjat arkitektonike: janë të pranishme në fasada ose në brendësi të ndërtesave. Ato shfaqen në një dekoracion, në përsëritjen e një elementi, si p. sh., dritaret, etj.

**Pika** konsiderohet si shenja ose forma më e vogël. Për ta bërë të dukshme e paraqesim gjithmonë të vogël rrethore ose si një vrimë, por ajo mund të ketë edhe forma të tjera. Një sasi pikash të vendosura afër njëra tjetrës mund të krijojnë imazhe e figuracione nga më të thjeshtat te ato më të ndërlikuarat. Nga mënyra sesi mund ta përdorim pikën, përta i përket madhësisë, të shpeshta apo të rralla, mjete me të cilin e realizojmë, mënyrën se si e përdorim presionin e dorës, cilësinë e teksturës që përdorim, etj., ne mund të komunikojmë duke krijuar efekte të ndryshme.







**Vija** është një bashkësi pikash. Nëse vendosim majën e lapsit apo të një peneli mbi një sipërfaqe dhe vazhdojmë gjurmën e saj në mënyrë të vazhdueshme pa e shkëputur dorën, do të përftojmë një vijë, e cila mund të marrë drejtim në varësi të lëvizjes së dorës. Gjithashtu vija përcakton konturin (siluetën) e objekteve që janë rreth nesh, duke i bërë të dallueshme nga objektet e tjera dhe nga sfondi, kur i paraqesim në një vizatim.

Nëpërmjet mënyrës se si përdorim vijën ne mund të shprehim emocione dhe ide të ndryshme. Duke analizuar efektet dhe cilësitë e vijës zbulojmë edhe vlerën simbolike dhe komunikuese të saj. Vija është baza e çdo vizatimi dhe një ndër elementet më të rëndësishëm të gjuhës pamore. Vija në një vepër arti mund të përdoret në mënyra të ndryshme. Ajo përdoret për të treguar formën dy dhe tre dimensionale, strukturën, thellësinë, teksturën, lëvizjen dhe sërë emocionesh.

Vijat e ndryshme kanë nga një funksion psikologjik të veçantë:

-  Vijat e harkuara tregojnë qetësi dhe lëvizje të lehtë
-  Vijat horizontale tregojnë qetësi
-  Vijat e pjerrëta tregojnë paqëndrueshmëri
-  Vijat vertikale tregojnë lartësi dhe qëndrueshmëri
-  Vijat e dhëmbëzuar tregojnë lëvizje dhe vazhdimësi.

Vija mund të shprehë gjendjen shpirtërore, emocione dhe mund të na tregojë mbi personalitetin e atij që e ka krijuar. Mënyra sesi e vizatojmë vijën mund të përcjellë cilësi të ndryshme shprehëse:

-  Vijat me dorë të lirë mund të shprehin energjinë personale dhe gjendjen e artistit.
-  Vijat mekanike mund të shprehin një kontroll të ngurtë.
-  Vijat në vazhdim mund të tërheqin syrin në drejtime të ndryshme.
-  Vijat e thyera mund të shprehin diçka kalimtare ose brishtësinë.
-  Vijat e trasha mund të shprehin fuqinë.
-  Vijat e holla mund të shprehin delikatesë.

**Format.** Një vijë e mbyllur që rrethon një sipërfaqe për mendjen tonë është një formë. Format dy dimensionale janë të sheshta, ato kanë gjerësi dhe gjatësi. Format mund ti krijojmë jo vetëm nëpërmjet vijës por edhe nëpërmjet vendosjes së ngjyrës mbi një sipërfaqe. Për lehtësi studimi i ndajmë në forma natyrale dhe në forma gjeometrike. Format natyrale janë ato me origjinë organike, si bimët, ashtu edhe ato jo organike si shkëmbinjtë, gurët, etj. Ato shfaqen here të rregullta dhe në të shumtën e rasteve të parregullta. Format natyrale janë të larmishme në natyrë duke filluar nga ato më të thjeshtat dhe deri te ato më të ndërlikuarat.

Format mund të jenë pozitive ose negative. *Format pozitive* përbëjnë edhe subjektin e veprës së artit, qoftë dy ose tredimensionale. *Format negative* janë ato që ndodhen midis formave pozitive. Në këtë rast format negative shërbejnë edhe si sfond. Në shembullin e dhënë është e thjeshtë të bësh dallimin midis formës pozitive dhe negative. Në këtë rast struktura e urës është forma pozitive, ndërsa hapësirat brenda harqeve janë forma negative. Sipërfaqja dydimensionale mbi të cilën realizohet imazhi quhet plani piktorik. Format pozitive të vendosura mbi sipërfaqen dy dimensionale të pikturës ose vizatimit quhen figura. Hapësira midis këtyre figurave quhet sfond. Në një vepër arti, figura dhe sfondi krijojnë gjithnjë një marrëdhënie. Kjo marrëdhënie mund të jetë shumë e qartë dhe figurat mund të njihen lehtë si forma pozitive dhe sfondi shihet si formë negative.

Çdo element dhe objekt në natyrë përveç lëndës që e përbën ka edhe pjesën e jashtme atë të sipërfaqes që paraqet një cilësi të caktuar dhe që quhet teksturë.

**Tekstura** kuptohet si nëpërmjet të parit ashtu edhe nëpërmjet të prekurit. Për shembull, kur prekim mollën kemi një ndjesi tjetër nga ajo kur prekim trungun e ashpër të pemës së mollës. Në këtë mënyrë ne mund të dallojmë karakteristikat e veçanta të çdo tekstore, një bashkësi shenjash, formash, ngjyrash e vijash, që përcakton edhe pamjen e jashtme të objekteve. Çdo material zotëron një bashkësi shenjash dhe mund të punohet në mënyra të ndryshme për t'i dhënë karakteristika të veçanta sipërfaqes së jashtme.

*Tekstura natyrale* që njohim janë pikërisht ato natyralet, që i gjejmë pikërisht te objektet në natyrë.

*Tekstura artificiale* objekte të ndryshme të prodhuara nga dora e njeriut. Të gjitha këto objekte paraqiten me një larmi të madhe teksturash.

*Tekstura në pikturë dhe stampim* Në pikturë, e sidomos në pikturën bashkohore, tekstura përkon me shenjën e artistit dhe është një mjet shprehës shumë i rëndësishëm. Kjo shenjë është herë instiktive (e pavetëdijshme), herë e rastësishme, herë e mirë menduar por që gjithmonë karakterizohet nga emocioni. Shenja e penelit, shenja e spatulës, shenja e krijuar nga lapsi me ngjyra, krijojnë sipërfaqe teksturash me karakteristika të veçanta. Këto karakteristika mund të jenë gjurmë të trasha të njëjta, njolla të rregullta apo të çregullta, elemente që përsëriten sipas një rregulli të caktuar, të cilat janë të lidhura ngushtë me mjetet dhe teknikat e zgjedhura. Edhe në teknikat grafike të stampimit me relief tekstura përkon me shenjën e artistit që krijohet nga përdorimi i mjeteve dhe daltave të ndryshme.

**Hapësira.** Jeta jonë zhvillohet në hapësirë, ku njerëzit, kafshët, objektet tregojnë karakteristikat e tyre të formave, vëllimit, ngjyrës dhe teksturës. Kjo hapësirë ka tre përmasa, gjerësinë, gjatësinë dhe thellësinë. Të gjitha objektet që bëjnë pjesë në këtë hapësirë i kanë këto përmasa. Çdo trup shfaqet me përmasa të vogla sa më shumë largohet nga syri ynë ose mbulohet pjesërisht nga ato që syri ynë i ka më afër. Ne perceptojmë hapësirën e brendshme të mbyllur dhe hapësirën e jashtme të hapur.

1. *Hapësira e brendshme* është ajo hapësirë që kufizohet nga muret, nga shkallët dhe nga mobiliet.
2. Hapësira e jashtme ndahet në dy lloje në *hapësirën urbane ose natyrale me thellësi të mesme* dhe në *hapësirën natyrale*.

Mënyra jonë për të kuptuar hapësirën është e lidhur me mënyrën se si trupi ynë organizohet me lartësinë, gjerësinë dhe thellësinë. Marrëdhënie të tilla si sipër, poshtë, përpara, mbrapa, afër dhe larg lindin nga eksperiencia jonë trupore. Në jetën tonë të përditshme krijojmë një marrëdhënie hapësinore midis nesh dhe objekteve dhe midis vetë objekteve. Këtë marrëdhënie hapësinore me tre përmasa në artin pamor ne e shprehim nëpërmjet objekteve me tre përmasa në skulpturë, arkitekturë ose në fletë dhe telajo që janë sipërfaqe me dy përmasa, lartësinë dhe gjerësinë. Për të paraqitur hapësirën në sipërfaqe me dy përmasa ne përdorim treguesit hapësinorë nga eksperiencia jonë.

Thellësinë mund ta shprehim nëpërmjet zvogëlimit të madhësisë së objekteve dhe distancës midis tyre. Këtë e shohim te kolonat e një ure të gjatë, apo varkat në anë të detit, harqet e një ndërtese, etj.

Objektet që kemi afër edhe pse të vogla duken më të mëdha se ato që janë larg.

Mbivendosja e objekteve është një mënyrë për të shprehur hapësirën. Kur objekti që kemi përpara fsheh atë që vjen mbrapa tij, e kështu me radhë nga eksperiencia ne kuptojmë që kjo tregon thellësi.

**Harmonia. Motivi dhe ritmi.** Harmonia është mënyra e kombinimit të elementeve (motivit) të njëjtë në një vepër arti. Kjo harmoni arrihet përmes përsëritjes së elementëve. Këtë përsëritje e quajmë ritëm.

## **Muzika**




*Muzika* ka fuqinë të shpalosë një shumëllojshmëri të madhe përgjigjesh fizike, mendore dhe shpirtërore dhe ajo mund të krijojë e ndryshojë gjendjet emotive, të lehtësojë shprehjen e emocioneve, të reduktojë stresin, ankthin. Që prej kohëve antike muzika është përdorur për të shprehur ndjenja. Disa qytetërime kanë zhvilluar tingëllima specifike dhe i kanë atribuar një rol të veçantë muzikës në transmetimin e vlerave dhe kontributeve shoqërore.

*Muzika është formë e artit ndërsa mjeti i saj është tingulli.* Elementet kryesore të muzikës janë – tingulli (ku përfshihen melodia dhe harmonia), ritmi (bashkë me konceptet e afërta që janë i, metri dhe rrahja), dinamika, si dhe cilësia e zërit/tingullit.

Muzika në radhë të parë është një prirje, apo një traditë e trashëguar në mënyrë të natyrshme tek njerëzit që nga kohët më të lashta. Dihet se muzika ka qenë një shembull mjaft i mirë bashkëjetese me njeriun. Kjo për vetë faktin sesi ka arritur të lindë me njeriun, të ecë me të, të pësojë lëkundjet, luhatjet, zhvillimet e deri tek lulëzimet, ashtu siç ndodh edhe me njeriun. Që në kohët e lashta njerëzit e kuptuan nevojën e bashkëjetesës me të bukurën artin apo muzikën, si një copëz tjetër e vetvetes pa të cilën nuk mund të jetojë njeriu. Muzika është një dozë e cila mund të ndryshojë për mire apo për keq gjendjen psikologjike që je duke përjetuar. Nëse do provosh të dëgjosh gjatë gjithë kohës një muzikë të trishtuar ndërsa je i trishtuar rrezikon të bëhesh pesimist. Çdo njeri duhet të ushtrohet duke dëgjuar lloje të ndryshme muzikore dhe të bëjë dallimet mes tyre, por kjo nuk është e thënë që të marrë nga gjithsecila, gjithçka që ofrohet. Nga secila prej tyre duhet të marrë më të mirën, atë që në thelb është e bukur e pranueshme për veshin e njeriut. Të gjitha pjesët përbërëse të strukturave ndijimore të njeriut duhet të punojnë në uniformitet dhe harmoni me copëzat e tjera në mënyrë që gjithçka të funksionojë krejt normalisht. E njëjta gjë ndodh edhe me muzikën. Ajo në thelb është ajo që cilësohet “e bukur” brenda shpirtit të njeriut dhe si e tillë duhet që të ketë velin e duhur që të dalë në pah gjithë madhështia e saj. Njeriu evoluon, po ashtu duhet të jetë edhe muzika e cila duhet të ketë po të njëjtën tendencë: e bukura mbetet gjithmonë e bukur, mjafton koha dhe vendi i caktuar që ajo të shfaqet. Njohja me aftësitë muzikore të nxënësve është ndër çështjet që duhet të trajtohet me kujdes, pasi kjo do të jetë dhe çelësi i suksesit të punës së mësimdhënësit që merret me fëmijët me aftësi të kufizuara.






## **Muzikaliteti dhe njeriu**

Njohja me aftësitë muzikore të fëmijëve me aftësi të kufizuara është ndër çështjet që duhet të trajtohet me kujdes, pasi kjo do të jetë dhe çelësi i suksesit të punës së mësimdhënësit. Le t’u përgjigjemi disa pyetje që kanë të bëjnë me muzikalitetin:

-  Ç'është muzikaliteti?
-  Si shfaqet ajo dhe cila është struktura mbi të cilën zhvillohet ajo?
-  Cilët janë faktorët e zhvillimit të muzikalitetit?

Përgjithësisht psikologët pranojnë se: muzikaliteti është dukuri psikike dhe fiziologjike shumë komplekse, prandaj për ta kuptuar më mirë konceptin e këtij fenomeni ata i drejtohen analizës së strukturës së muzikës. Nisur nga kjo pikë ka disa këndvështrime, disa prej tyre pohojnë se muzikaliteti është i përbërë nga elemente të ndryshme aftësish muzikore të pavarura. Sipas psikologut C.A. Sishor (Seashore), i cili analizoi faktorët përbërës të muzikës, vuri në dukje se një individ mund të ketë disa aftësi të caktuara, por mund të mos ketë disa aftësi të tjera.




Kjo teori e quajtur elementariste, pohon se thelbin e muzikalitetit e përbëjnë një numër i konsiderueshëm aftësish të veçanta dhe të pavarura. Disa prej tyre janë:

-  ndjeshmëria ndaj lartësisë së tingullit
-  ndjeshmëria ndaj intensitetit dhe forcës së tingullit
-  ndjeshmëria ndaj gjatësisë së ndryshme të tingujve
-  ndjeshmëria ndaj tingëllimit harmonik të tingujve
-  kapaciteti i kujtesës/memories

Ky studiuës e mbështet teorinë e tij, më shumë në aftësitë sensorike ndijimore të muzikalitetit dhe jo aq në sferën emocionale, pra në aftësinë e përjetimit të muzikës, d.m.th. në sferën më të lartë estetike të muzikalitetit.

Pikëpamje tjetër është ajo e studiuës G. Revesh, i cili ka qëndrim të kundërt, duke e konsideruar muzikën dhe muzikalitetin si dukuri unike –globale, si dhe si një cilësi që nuk mund të analizohet. Sipas këtij këndvështrimi muzikaliteti është i lindur dhe limitues, duke i dhënë hapësirë edukimit vetëm aq sa është baza e muzikalitetit të lindur. Ky shpjegim është bazuar në psikologjinë geshatiste, e cila i trajton cilësitë psikike si tërësi të posaçme, duke e kuptuar edhe muzikalitetin si një tërësi të pandarë. Ndryshe nga këto dy teori ekstremiste, ku njëra është elementariste dhe tjetra unitariste, paraqitet edhe një pikëpamje tjetër e quajtur e mesme që bën shpjegimin e aftësive muzikore.

Psikologu M. Schoen thotë se muzikalitetin e përbëjnë disa aftësi specifike por, ato paraqiten në nivele të ndryshme dhe përgjithësisht janë:

-  senso motorike (auditive)
-  intelektuale
-  afektive muzikore.

Gjithashtu, ky studiues shpjegon se aftësitë ndërlidhen mes tyre, duke krijuar një tërësi të përjetimit muzikor. Duke u mbështetur në këtë qëndrim, studiuesi J.fon Kris dallon dy lloje të muzikalitetit: a)receptive dhe b)produktive, duke theksuar rëndësinë e transformimit të përjetimeve ndijimore në lloje më komplekse të aftësive muzikore. Edhe ky psikolog dallon aspekte dhe nivele të ndryshme të muzikalitetit si dhe vë në dukje lidhjen në mes tyre, duke theksuar se kjo krijohet nëpërmjet funksionimit dhe trashëgimisë muzikore. Sipas këtij studiuesi, muzikaliteti mund të shfaqet në formë të :

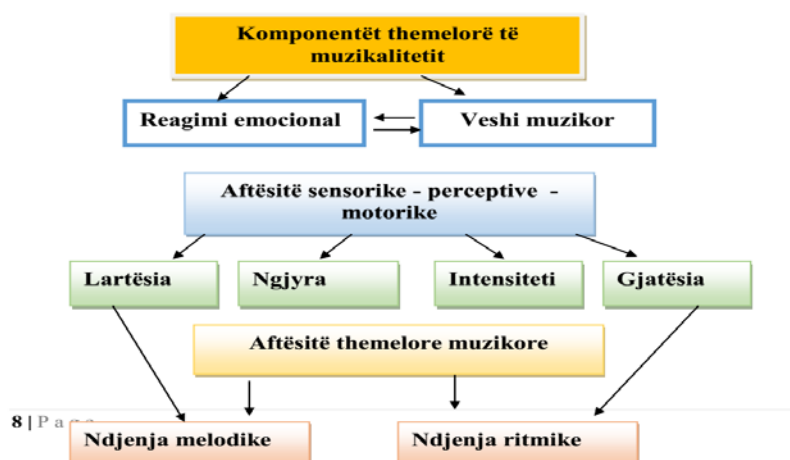
- 📖 Muzikalitetit intelektual (aftësia për të vërejtur cilësitë e tingullit).
- 📖 Muzikalitetit afektivo-estetik (aftësia për të përjetuar muzikën, përkatësisht krijimit të qëndrimit ndaj muzikës)
- 📖 Muzikalitetit krijues – produktiv ( imagjinata krijuese).

Një tjetër qasje shkencore me të cilën shpjegohet muzikaliteti është edhe roli i faktorëve që ndikojnë në cilësinë e shfaqjes dhe në nivelin e kësaj aftësie (muzikalitetit). Këtu shpjegohen:

- 📖 faktori i trashëgimisë ( dispozitat trashëguese),
- 📖 mjedisi social (familja dhe më gjerë),
- 📖 procesi edukativ muzikor (edukimi sistematik përmes institucionit) dhe
- 📖 vetaktiviteti i nxënësit.

*Elementet themelore që përbëjnë dhe formojnë muzikalitetin.*

Ashtu sikurse thamë edhe më sipër, muzikaliteti duhet të kuptohet si aftësi e veçantë e njeriut për ta përjetuar muzikën , për ta interpretuar dhe për ta krijuar atë. Muzikaliteti shprehet nëpërmjet komponentëve përbërës siç janë: ndjeshmëria ndaj lartësisë së tingujve, ngjyrës, forcës dhe gjatësisë së tyre, ndjenja melodike, ritmike dhe harmonike, memoria muzikore, aftësia psikomotorike, ndjenja estetike për formën, gjallëria emocionale etj.





## Terapia muzikore

Terapia muzikore humbi për më shumë se 1000 vjet si në Lindje, ashtu edhe në Perëndim, por në 30 vitet e fundit, Perëndimi ka treguar një interes të jashtëzakonshëm në përdorimin e terapisë së muzikës për të trajtuar një numër të madh sëmundjesh fizike e psikike. Askush nuk e di me saktësi se si shëron muzika, por është se truri ynë i përgjigjet më së miri ndikimit të tingujve. Dr. Kliv Robins, bashkëthemelues i qendrës së terapisë muzikore “Nordoff – Robbins” në Universitetin e Nju Jorkut tregon se si e trajton një fëmijë të sëmurë nga paraliza cerebrale me terapinë e muzikës në mënyrë që ta bënte atë të përfitonte *ekuilibrin fizik, të koordinonte lëvizjen e gjymtyrëve dhe të komunikonte*. Nëpërmjet kësaj, ai kishte arritur të ketë sukses për ta motivuar më mirë dhe për ta bërë më të motivuar atë fëmijë gjatë kurimit. Gjetja e melodisë apo këngës së saktë duket se arrin të funksionojë në shumë forma. Muzika na shpërqendron nga dhimbjet, na përmirëson gjendjen shpirtërore, na ringjall kujtimet e vjetra dhe na nxit trupin për t’iu përgjigjur pozitivisht ritmit. Muzika është vlerësuar për një kohë të gjatë për ndikimin e saj qetësues, por hulumtimet më të fundit tregojnë edhe për forcën e saj për të ringjallur e mbajtur organizmin në shëndet të mirë. Tingujt qetësues, nga meloditë e Tibetit e Azisë së Largët e deri tek simfonitë e Beethovenit, po studiohen shkencërisht për përdorimin e tyre në parandalimin e ftohjes së rrufës, lehtësimin e vështirësive të punës dhe madje edhe çlirimin e hormoneve kundër plakjes.

*Ndjeshmëria muzikore është gatishmëria e fëmijëve për të reaguar me kënaqësi ndaj tingujve muzikorë, kënaqësi e cila mund të jetë fizike, intelektuale, emocionale. Ndjeshmëria nuk duhet të ngatërrohet me sjelljen muzikore të fëmijëve, e cila është një farë prirje për të përfituar aftësi krijuese ose prezantuese dhe e cila mund të shuhet, nëse mungon mundësia për t’i zhvilluar ato.*

Dallimi midis *ndjeshmërisë muzikore* dhe *sjelljes muzikore* ka një rëndësi të veçantë në arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Këta fëmijë reagojnë ndaj muzikës njësoj si të tjerët. Muzika për ta mund të ketë një domethënie të veçantë dhe mund të jetë pika e arritjes për gjëra të paarritshme, ose një mjet i vetë shprehjes dhe i komunikimit më efikas me të tjerët, i cili në shumicën e rasteve mund të jetë unikal. Shumë fëmijë me aftësi të kufizuara kanë një aftësi të papritshme muzikore. Arsimi special tenton t’i zbulojë këto aftësi dhe t’i zhvillojë në maksimum. Pikat e mëposhtme i referohen një klasifikimi të *ndjeshmërisë dhe të sjelljes muzikore*, e cila mund t’u përkasë sa fëmijëve normalë aq dhe atyre me aftësi të kufizuara.

1. Një fëmijë i cili ka si *ndjeshmërinë* edhe *sjelljen muzikore*, nëse gjen mundësinë të ushtrohet, ka shumë mundësi të arrijë një shkallë të lartë aftësie.
2. Një fëmijë i cili ka *sjelljen muzikore*, por ka pak *ndjeshmëri*, gjithashtu mund të bëhet një ekzekutues i mirë dhe të arrijë rezultate të kënaqshme.
3. Një fëmijë i cili është *i privuar nga të dyja*, mund të jetë indiferent dhe i privuar nga emocionet e muzikës. Megjithatë, nevojat e tij shoqërore mund ta shtyjnë të bashkohet

me ndonjë grup shokësh të cilët merren me veprimtari muzikore. Gjatë eksperimenteve të ndryshme nuk ka pasur raste, gjatë të cilëve, fëmijët të mos kenë treguar interes, në mos për muzikën, të paktën për pjesëmarrjen në aktivitetin e grupit, gjë e cila mund të përçojë tek ai një lloj kënaqësie dhe një lloj interesi edhe për muzikën.




4. Kur një fëmijë *reagon keq* ndaj muzikës, motivet mund të jenë fiziologjike ose psikologjike. P.sh., disa tinguj, frekuenca dhe intensiteti i disa vibrimeve, mund ta shqetësojnë aparatën dëgjuese të tij, ose ai mund të refuzojë muzikën për një arsye emotive ekzistuese në ndërgjegjen e tij. Cilido qoftë rasti i marrë në analizë, çdo reagim kundër muzikës nga ana e fëmijës me probleme, i detyrohet një arsyeje e cila duhet studiuar deri në fund dhe duhen gjetur informacione të rëndësishme për shqetësimet që e provokojnë.
5. Një kategori shumë e madhe, prezantohet nga tipi i fëmijës i cili është i *ndjeshëm* ndaj muzikës por *nuk ka aftësinë e duhur* për ta shprehur atë. Theksojmë, është një rast i cili vërtetohet shumë shpesh dhe të cilit nuk i jepet shumë rëndësi. Ndjeshmëria e fëmijës ndaj muzikës mund të mbetet e fshehur, nëse p.sh., ai stonon dhe nuk arrin të bëjë dallimin midis ritmeve dhe tingujve. Në të tilla raste fëmija mund të konsiderohet si i paaftë për t'u marrë me muzikë dhe përjashtohet padrejtësisht nga korri. Disa mësues e vlerësojnë ndjeshmërinë muzikore të fëmijëve vetëm duke u bazuar në aftësinë e tyre të ekzekutimit. Sipas Herbert Wing\* "të tillë opinione nga ana e mësuesit, bazohen kryesisht nga aftësia për të kënduar, e cila mund të jetë ose jo, një tregues i aftësive të përgjithshme të fëmijës".:

Terapia e muzikës ndahet në dy lloje:

1. *Terapia e muzikës receptive, dhe*
2. *Terapia e muzikës aktive.*







Në *terapinë e muzikës receptive* fëmijës i mundësohet dëgjimi i muzikës së regjistruar ose terapeutit e ekzekuton atë vetë. Terapia e muzikës receptive ose pasive bazohet në dëgjimin e tingujve apo akordeve të izoluar.

*Psikologu/terapisti duhet të njohë mirë pjesët muzikore dhe personalitetin e fëmijës.* Në shumicën e rasteve dëgjohen 3 fragmente muzikore:

-  *i pari evokuon gjendjen shpirtërore aktuale të fëmijës,*
-  *i dyti thëllon ndjesinë emotive të krijuara nga i pari, dhe*
-  *i treti çon përpara objektivat e trajtimit.*

*Terapia e muzikës aktive* bazohet në improvizimin muzikor ndërmjet fëmijës dhe terapeutit. Fëmija bëhet subjekt aktiv, partner muzikor. Për këtë nuk është e nevojshme që fëmija të ketë ndonjë formim muzikor të mëparshëm. Kjo lloj terapie është shumë e rëndësishme jo vetëm të dëgjosh.

*Terapia muzikore*, përcaktohet si proces me të cilën terapistët ndihmojnë individët/fëmijët/klientët për t'u mbrojtur, ose për t'u përmirësuar një gjendje fizike, mendore, emocionale në të cilën ata ndodhen përmes përdorimit të muzikës. Për këtë gjë çdokush që ushtron këtë detyrë duhet të zotërojë disa aftësi dhe të ketë një formim të caktuar muzikor si:

-  Aftësi në njohjen e literaturës së pjesëve muzikore që do të duhet ti përdorë në aktivitete të ndryshme;
-  Aftësi për të kënduar;
-  Aftësi të zotërojë një instrument muzikor,
-  Aftësi krijuese/kompozuese të melodive të muzikore;
-  Aftësi të improvizojë aktivitete lëvizore sipas melodive;
-  Aftësi për diskutimin e përmbajtjeve të këngëve apo pjesëve muzikore (Peters 1987).

Gjatë këshillimit dhe zhvillimit të aktiviteteve përmes terapisë muzikore fëmijët ushtrojnë aftësitë e tyre muzikore dhe fitojnë kështu sjellje të reja në hapësirën e *aftësive motorike, komunikuese, shoqërore dhe emocionale*.

Zgjedhja e llojit të aktiviteteve, varet nga problemi që posedon individi, problem të cilit i atashohet aktiviteti i përzgjedhur. Problemet mund të jenë të natyrave të ndryshme p.sh.: ka disa individë që mund të jenë *viktima të traumave të dhunës*. Për këtë nevojitet muzikë e qetë, muzikë e cila nuk mund të përdoret edhe për ata që nuk kanë pësuar stresa të forta fizike ose psikologjike. Individët që vuajnë nga *çrregullimet depresive* kërkojnë aktivitete që prodhojnë tinguj, ndërsa individët që vuajnë nga *shqetësime ankthi*, mund të zhvillohen aktivitete nga dëgjimi i veprave muzikore. Individët që vuajnë nga problem fizike mund të përdoret me sukses muzika, duke mos i dhënë rëndësi dëgjimit se sa *perceptimit të tingujve dhe vibracioneve* të prodhuara prej instrumenteve muzikorë mbi trupin.




*Muzika popullore*, tipike e një kulture të caktuar ose një nënkulture, mund të motivojë individë që tregojnë interes të pakët, ndaj terapisë muzikore, duke shfrytëzuar ekzotikën e ritmeve të panjohura (Moreno 1988).

*Muzika klasike* mund të ushtrojë një efekt shumë të fuqishëm edhe mbi individë që kanë një kujtesë të pakët në këtë gjini, por nëse është zgjedhur me kujdes ndihmon së tepërmi në krijimin e një atmosfere të favorshme në aktivitetet krijuese (Nadeau 1984).

## Veprimtari praktike 20-25 ‘

Pas trajtimit me pjesëmarrësit mbi çështjet e trajtuara ftohen pjesëmarrësit të sjellin raste nga klasat dhe shkollat ku punojnë të fëmijëve të identifikuar apo vlerësuar veprimtari të kryera nga ata vetë përmes *artit pamor dhe muzikës*. Inkurajohen të sjellin sa më shumë raste edhe kur kanë vepruar jo drejt dhe nuk janë të pavarësuar nga specialistë të fushës.

Nga drejtuesi i seancës vendosen dy linqe për tu parë nga pjesëmarrësit duke i diskutuar ato. Drejtuesi i seancës veçohen dy veprimtari të përdorura përmes muzikës dhe artit me fëmijë të të njëjtës diagnozë (autizmi).

-  Nga secili pjesëmarrës në takim kërkohet që për rreth 5 – 7 minuta të identifikojë teknika apo strategji të tjera që do të ndërmerre për të përmirësuar dhe zhvilluar aspektin fizik, intelektual apo emocional përmes këtyre dy arteve me fëmijët me autizëm . Për këtë mund ti referohet edhe një herë videos e cila mund të jetë ofruar si link për pjesëmarrësit.
-  Më pas, pjesëmarrësit diskutojnë në grup idetë e tyre dhe bien dakord, si grup, për një strategji të caktuar. Ky diskutim zgjat 15 – 20 minuta. - Grupet prezantojnë punën e tyre.
-  Mund të kërkohet që pjesëmarrësit në takim ta vazhdojnë këtë detyrë deri në takimin e ardhëm të rrjetit profesional për të patur ide më të menduara dhe të provuara në kushtet e klasës.

Linku 1: Strategji e përdorur përmes muzikës

<https://youtu.be/ohi0yTFP-MA>

Linku 2,3,4: Strategji e përdorur përmes artit pamor

<https://youtu.be/13DiS7cPgX0>

<https://youtu.be/-jOrgsSuhvk>

<https://youtu.be/mbB-940yKvk>

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### **III. Njohja e teknikave artistike dhe aktiviteteve muzikore bazë për veprimtari të ndryshme të mësuesit ndihmës me fëmijët me aftësi të kufizuara.**

*Vizatimi* është kategoria universale e çdo lloj vepre të artit figurativ. Baza e vizatimit është vija e cila shoqërohet me tonet, dritëhijet, reflekset. Vizatimi qëndron dhe si art më vete. Elementet e vizatimit si linjat, tonet, dritëhijet, silueta, vëllimi në tërësinë e tyre përbëjnë vizatim. Mjetet shprehëse varen nga natyra si dhe nga raporti, harmonia, balanca në mes tyre. Vizatimi ka: linjat + tonet = elemente të formës. Reflekset kanë të bëjnë me dritat, dritat e pjesëshme dhe të errëtat. Hijet janë masa të papërcaktuara nga ndriçimi. Silueta është vendosja harmonike e pjesëve të së tërës. Kontrastet varen nga kundërvënja e vëllimeve.

Vizatimi është mënyra më e vjetër e të shprehurit figurativ, për të vizatuar artisti përdor lapsin, thëngjillin, pastelin, shkumësin penën e tushin apo brushën e ngjyrosur. Megjithatë mjetet për të vizatuar janë të thjeshta mundësitë shprehëse janë të mëdha. Vizatimi është degë e preferuar e të gjithë artistëve figurativ. Me të fillon të realizohet mendimi i parë artistik edhe kur përdoret pena, lapsi etj, por edhe kur përdoret njolla e errët apo e ndritshme. Në rastin e parë kemi të bëjmë me vizatim linear, në rastin e dytë kur përdoret brusha dhe ngjyra me gradacione tonesh nga më të ndritshmit gjer tek më të errëtat, kemi të bëjmë me vizatimin e lavëruar (tushi, apo ngjyra e zbutur me ujë).

*Piktura* është vepër artistike e realizuar me ngjyra të mbështetura nga vizatimi e të modeluara nga efektet e dritëhijeve mbi sipërfaqe zakonisht të sheshta. Elementi kryesor i pikturës është : a- ngjyra me anën e të cilës realizohet shprehja emocionale dhe ideja, b- vizatimi, c- drita, d- kompozimi. Ajo mund të realizohet në letër, pëlhurë, dërrasë, mur, qelq etj. Për të realizuar pikturën artisti ka mundësi të përdor ngjyra të ndryshme, të cilat i quajmë: ngjyra uji, (akuarelet, temperat, akriliket), ngjyra dylli (pastelet), ngjyra vaji (olio).

*Ngjyrat e ujit* janë akuarelet, tempera dhe guashi. Me këto ngjyra pikturohet kryesisht në letër. Ngjyrat e dyllit janë pastelet, të cilat mund të jenë të yndyrshme dhe të thata (të pa yndyrshme). Letra mbi të cilën mund të pikturohet me këto ngjyra duhet të jetë e posaçme dhe me tone të ndryshme të buta (pasteloze). Ngjyrat e vajit janë ato ngjyra të cilat përfitohen nga materialet e ngjyrosura së bashku me vaj liri. Këto ngjyra meqë janë të yndyrshme nuk mund të përzihen me ujë, siç përzihen akuarelet, guashi, tempera. Për të punuar me ngjyrat e vajit si hollues përdoren terpentina, dhe disa vajra të lirit. Sipërfaqja mbi të cilën pikturohet me ngjyra vaji është kryesisht pëlhura e përmasave të caktuara e tërhequr me kornizë prej druri.

Për mundësitë e mëdha shprehëse që ka piktura, si në teknikën e pikturimit ashtu edhe në diapazonin e pasur të ngjyrave është disiplina më e përhapur në fushën e arteve figurative. Piktori ka mundësi që me përdorimin e ngjyrave të krijojë vepra të mrekullueshme.

*Akuarelet* janë bojëra që shkrihen lehtësisht në ujë. Ato krijojnë një pikturë transparente. Është një teknikë që kërkon letër me një cilësi të mirë poroze dhe peneli duhet të ketë qime të buta. Kjo është një teknikë që përdoret gjerësisht në shkollë dhe shumë e pëlqyeshme nga fëmijët. Me këtë teknikë nxënësit mund të punojnë krijime me tematika nga më të ndryshmet duke eksperimentuar edhe njohuritë për elementin e ngjyrës.

*Tempera* dhe bojërat e temperës janë të tretshme gjithashtu në ujë por ndryshe nga akuareli nuk krijojnë transparencë. Me këtë teknikë mund të pikturohet mbi letër, karton, telajo etj. Gjithashtu kjo teknikë mund të përdoret mjaft mirë në shkollë dhe ofron shumë mundësi shprehëse për krijimet e fëmijëve.

**Skulptura** është vepra e artit që shoqëron njeriun në hapat e tij si qenie e ndërgjegjshme. Skulptura është vepër artistike e punuar në gips, e skalitur në gur, e gdhendur në dru apo e shkrirë në bronx etj. Skulptura në krahasim me pikturën dhe grafikën ka një dimension më shumë, ajo është krijim artistik tre përmasor (gjatësi, gjerësi, lartësi).

E vërteta se natyra është krijuesja më e përsosur ka bërë që të gjithë artistët të frymëzohen nga ajo, e shpesh herë të bëjnë gara me të. Skulptori, kur ka për motiv ndonjë objekt nga natyra, me njohjen sa më të mirë të anatomisë së muskujve dhe të eshtrave me ndjenjë të hollë për plasticitetet dhe masën për proporcionet mund të krijojë vepër skulpturale që mund të krahasohet me modelet e gjalla.

Materialet prej të cilave përbëhet skulptura ka rëndësi të posaçme, për aftësitë shprehëse. P.sh. druri ka ngjyrën dhe ngrohtësinë, guri dhe mermeri kanë pastërtinë dhe bardhësinë, bronxi-ka frakturën dhe patinën.

Për nxënësit janë materiale të përshtatshme sapuni, plastelina dhe teli. Me këto materiale mund të modelohen fytyra njerëzish, kafshë, zogj etj. Plastelina është material më i mirë sepse me anë të saj mund t'u japim dhe ngjyrë skulpturave. Teli i butë prej bakri me trashësi të ndryshme mund të krijojë figura shumë tërheqëse.

Një degë interesante e skulpturës është edhe relievi, i cili është kompozicion me trajta të ngritura (plasticitete) mbi nivelin e sipërfaqes së pllakës skulpturale. Relievi realizohet me skalitje të lartë dhe të ulët. Relievi me skalitje të ulët quhet basoreliev ai me nivel të lartë quhet altoreliev.

Artet e zbatuara ( aplikative) si qeramikë ( enë shtëpiake e stolisje); tekstil (qilima dhe kostume popullore); argjendari (objekte të ndryshme dhe stolisje prej ari, argjendi, metalesh të tjera e gurësh të çmuar); gdhendje druri (punimin e veglave muzikore, dyerve, dritareve, rozetave, ikonostaseve etj.); farkëtim metalesh (objekte të ndryshme për nevoja shtëpiake, armë për mbrojtje, vegla pune). Në disiplinën e artit aplikativ hyjnë dhe vitrazhet, mozaikët

manuskriptet etj., në të cilat artistët kanë krijuar vepra të rëndësishme artistike të cilat stolisin tempujt, kishat, katedralet, xhamitë, bibliotekat etj.

*Qeramika* ka të bëjë me punimin e baltës së posaçme për enë dhe mjete pune. Qeramika shqiptare shquhet për repertorin e pasur të formave harmonike, ku mbizotërojnë siluetat e rumbullakëta, por nuk mungojnë dhe enët me qafë të gjatë e vegja elegante.

*Punimet në gur dhe dru* zënë një vend të rëndësishëm midis fushave të artit popullor, kjo i detyrohet dhe gjetjes me lehtësi të lëndës për gdhendje e skalitje.

*Vitrazhi* është pikturë e bërë me një teknikë të posaçme duke përdorur copa qelqi të ngjyrave të ndryshme, të cilat lidhen me korniza plumbi. Vitrazhe të mrekullueshme gjenden në dritaret e kishave, manastireve., xhamive e katedraleve, por edhe në objekte të tjera të kulturës. Në dritën e diellit vitraji e shfaq bukurin e tij më të plotë.

Zgjedhja e tipit të aktiviteteve, varet nga problemi që posedon individi, problem të cilit i atashohet aktiviteti i përzgjedhur. Problemet mund të jenë të natyrave të ndryshme p.sh.: ka disa individë që mund të jenë viktimat e traumave të dhunës. Për këtë nevojitet muzikë e qetë, muzikë e cila nuk mund të përdoret edhe për ata që nuk kanë pësuar stresa të forta fizike ose psikologjike. Individët që vuajnë nga çrregullimet depresive kërkojnë aktivitete që prodhojnë tinguj, ndërsa individët që vuajnë nga shqetësime ankthi, mund të zhvillohen aktivitete nga dëgjimi i veprave muzikore. Individët që vuajnë nga problem fizike mund të përdoret me sukses muzika, duke mos i dhënë rëndësi dëgjimit se sa perceptimit të tingujve dhe vibracioneve të prodhuara prej instrumenteve muzikorë mbi trupin. Terapia muzikore, përcaktohet si proces me të cilën terapistët ndihmojnë individët/fëmijët/klientët për t'u mbrojtur, ose për t'u përmirësuar një gjendje fizike, mendore, emocionale në të cilën ata ndodhen përmes përdorimit të muzikës. Për këtë gjë çdokush që ushtron këtë detyrë duhet të zotërojë disa aftësi dhe të ketë një formim të caktuar muzikor si: - njohjen e literaturës së pjesëve muzikore që do të duhet ti përdorë në aktivitete të ndryshme; Aftësi për të kënduar; Aftësi të zotërojë një instrument muzikor; Aftësi krijuese/kompozuese të melodive të muzikore; Aftësi të improvizojë aktivitete lëvizore sipas melodive; Aftësi për diskutimin e përmbajtjeve të këngëve apo pjesëve muzikore (Peters 1987).

*Muzika mund të kombinohet edhe me forma të tjera të artit* për të prodhuar efekte pozitive në punën e përditshme. Të shoqërosh një imazh, me një fragment muzikor relaksues të njohur për fëmijën, paraqet një strategji shumë efikase për të reduktuar gjendjen e ankthit (Rusell 1992). Në këshillim muzika përdoret në shumicën e rasteve në kombinim me poezinë, tregimin e historive, lëvizjen, dancin dhe lojën. Muzika dhe loja Muzika dhe loja mund të ndërthuren me njëra - tjetrën me qëllimin kryesor, për të nxitur një gjendje të caktuar shpirtërore. Një prej zbatimeve më të njohura është Terapia muzikore – lojë (Moreno 1985). Në këtë zbatim terapeutik, luan një rol jo të drejtpërdrejtë, dhoma e pajisur me instrumente muzikorë. Një zbatim tjetër është e ashtuquajtura "Improvizim i lojërave muzikore, e cila



përdoret si një teknikë ndërhyrjeje e mbështetur në pjesë të improvizuara me qëllim që të nxisë socializimin dhe zhvillimin e lojërave shoqërore midis fëmijëve, veçanërisht në rastet e vonesave të dukshme evolutive (Gunsberg 1988). Në raste të tilla mësuesi, duke përdorur këndimin e këngëve, ndërhyr duke inkurajuar stabilizimin e ndërveprimeve të vazhdueshme ndërmjet fëmijëve dhe duke favorizuar zhvillimin e lojërave shoqërore, si dhe arrin të përshkruajë atë që ngjet.

Individët me probleme të të folurit apo me çrregullime të tjera të kësaj natyre. Zëri mund të përdoret gjithashtu në formën e imitimit të tingullit të një kafshe, të tingujve atmosferikë, të valëve të detit apo të makinerive. Me personat me aftësi të kufizuar në të folur, përdoret zëri ynë duke inkurajuar tingujt e tyre vokale (duke imituar dhe zhvilluar zanoret dhe bashkëtingëlloret e këtyre personave në një dialog vokal). Magnetofoni përdoret në momentet kur grupit nuk i kërkohet të flasë ose të japë ndonjë përgjigje specifike. Pra, mund të jetë edhe një moment relaksi, kështu grupi u ofrohet të përjetojë muzikën në formë efektive. Magnetofoni mund të përdoret edhe në fillim të seancës nëse fëmijët/ individët janë të stresuar ose dhe nga fundi i takimit kur përqendrimi aktiv i tyre është ulur. Disa fëmijë/ individë kalojnë kohën, kurse disa të tjerë mund ta konsiderojnë jo relaksuese një gjë të tillë. Magnetofoni është gjithashtu i vlefshëm për të regjistruar aktivitete muzikore, individuale ose në grup. Ai mund të jetë një rritje e vetëdijes dhe e statusit të fëmijëve/ individëve, nëse atyre u incizojmë zërin dhe ato e dëgjojnë atë të regjistruar. Në të njëjtën kohë kjo mund të shërbejë edhe për zbatimje.

Aktivitete nëpërmjet lëvizjes. Fëmijët, sidomos në fazën e parë, anojnë të shprehin emocionet e përjetuara nga muzika me anë të lëvizjeve. Pavarësisht nga karakteri i veprës muzikore fëmijët do t'i realizojnë sipas dëshirës lëvizjet e tyre. Kështu një muzikë me tempo të shpejtë do t'i nxisë të bëjnë lëvizje të gjalla, kurse një muzikë marsh do t'i nxisë të bëjnë lëvizje të mprehta dhe të njëjta. Muzika me karakter lirik pa tjetër do t'i nxisë të bëjnë lëvizje delikate, të gjëra dhe plot butësi. Kulturën e lëvizjeve duhet ta drejtojmë nga muzika dhe ta realizojmë përmes saj. Lëvizjet nuk duhet të konsiderohen vetëm si funksion muskolor, por si rrjedhim i një mendimi që zgjat, ndërsa muzikën nuk e konsiderojmë vetëm lojë të tingujve, por forcë të brendshme e cila të bën të lëvizësh. Kështu fillon loja e pasur dhe e njëpasnjëshme, e raporteve në mes njëri dhe tjetrit, me kohën, hapësirën forcën dhe formën. (Josip Kramershek). Lëvizjet e fëmijëve nuk do të jenë të unifikuara, sepse çdo fëmijë do t'i bëjë të ndryshme, ashtu si e ka përjetuar muzikën dhe sipas imagjinatës së përfytyruara përmes lëvizjeve trupore. Raportin e ngushtë në mes të muzikës dhe lëvizjes si tërësi estetike, fëmijët e përjetojnë nga vallet popullore, lojërat feminare që mund të realizohen si në muzikë ashtu edhe nëpërmjet aktiviteteve fizike. Aktivitete nëpërmjet të artit figurativ dhe shprehjes përmes saj. Përjetimi, i nxitur nga fragmente muzikore që e dëgjon fëmija/individit mund të shprehet edhe me krijime figurative. Muzika liron dhe emocion nxënësin, që përjetimet e veta t'i shprehë me mjete shprehëse figurative, pra muzika bëhet nxitëse, shkaktare e aktivitetit krijues të imagjinatës së nxënësit. Praktika e disa mësimdhënësve, zhvillohet duke u



kërkuar nxënësve ta vizatojnë atë që dëgjojnë nëpërmjet muzikës. Fëmijët do të përdornin gjuhën e tingujve duke e “përkthyer” në gjuhën e ngjyrave. Vepra muzikore me fuqinë e saj shprehëse duhet të kontribuojë ngjalljen e asociacioneve të ndryshme, që pa dyshim do të jetë e shumëllojshme dhe me intensitet të ndryshëm. Në pedagogjinë tonë bashkëkohore muzikore vazhdimisht preket çështja e nxitjes së vrullit të imagjinatës krijuese të fëmijëve në ndikimin e muzikës. Kërkimet e profesor Eli Bashiq, vërtetojnë se vizatimet e fëmijëve gjatë dëgjimit të muzikës, dallohen për ndjeshmëri emocionale, ngjyrat janë më të spikatura, kurse vizatimet e punuara pa muzikë dhe pa sensibilizim të atmosferës së punës janë më të varfra për nga shprehja kolorite. Të shprehurit letrar në ndikimin e muzikës, fëmija që anon nga të shprehurit letrar pa dyshim muzika e dëgjuar do t’i shtyjë të krijojë ndonjë brendi të shkurtër letrare. Shprehja e imagjinatës krijuese do të jetë po ashtu në rast se përjetimin nga vepra e dëgjuar fëmija asociativisht e sjellë në lidhje me ndonjë tregim apo poezi nga ato që i njeh më parë. Pa dyshim vepra muzikore me karakter heroik do të sjellë fëmijën në lidhje asociative me ndonjë tregim apo poezi me karakter të ngjashëm. Aktiviteti krijues mund të zhvillojë fëmija edhe me elementet dramatike të ndonjë kënge, teksti i së cilës ka elemente dramatike.

#### Veprimtari praktike - *Punë në grup*

Bazuar në situata reale apo nga raste studimore, pjesëmarrësit punojnë në grupe duke zgjedhur një nga teknikat e artit pamor. Ata duhet të tregojnë siguri në përzgjedhjen edhe përshtatshmërinë e teknikës artistike apo aktivitetit muzikor bazuar edhe në problematikën e fëmijës.

Pjesëmarrësit ndahen në dy grupe:

Grupi 1: do të jetë përgjegjës për të krijuar kushtet për përdorimin e teknikës artistike, duke vlerësuar të gjitha hapat për zbatimin e tyre dhe evidentimin e ecurisë së fëmijës.



Grupi 2: do të jetë përgjegjës për të krijuar kushtet për përdorimin e aktiviteteve muzikore, duke vlerësuar të gjitha hapat për zbatimin e tyre dhe evidentimin e ecurisë së fëmijës.

Grupet punojnë për rreth 15 minuta dhe pastaj secili nga grupet prezanton punën. Prezantimet ndiqen duke respektuar njëri – tjetrin.

.....

.....

.....

.....

.....

#### **IV. Katër tipet e reagimit ndaj muzikës, muzikaliteti dhe komponentët kryesorë në zhvillimin e ndjeshmërisë muzikore.**

Muzika ndikon mbi njerëzit në mënyra të ndryshme, madje dhe tek i njëjti person ndikon ndryshe në kohë të ndryshme. Kjo ndodh për të vetmen arsye sepse pjekuria moshore dhe kuptimi i asaj që transmeton muzika i bën njerëzit të reagojnë në mënyra të ndryshme ndaj saj. Ndikimi i muzikës te njeriu është shumë i madh dhe ndodh përmes disa proceseve të cilat janë: dëgjimi dhe përjetimi, këndimi/apo luajtja me instrument dhe koordinimi fizik trupor, dëgjimi dhe koordinimi fizik trupor, dëgjimi dhe përjetimi. Kur flasim për ndjeshmëri muzikore, duhet të dallojmë atë nga sjellja muzikore sidomos gjatë punës me fëmijët. Disa nga kategoritë në të cilat ndahen grupet e fëmijëve bazuar në ndjeshmërinë dhe të sjelljen muzikore janë: *reagimi fizik, reagimi i ndjeshmërisë/sensorial, intelektual, emocional*, i cili është tipi më i rëndësishëm.

*Tipi i parë i reagimit*, është reagimi ndaj ritmit ku fëmijët *reagojnë instinktivisht ndaj fenomenit të ritmit*, reagim i cili provokon reagimet fizike naive ose dinamike. Ata mund të bëjnë lëvizje fare të pakontrolluara të cilat mund të jenë në varësi të ritmit të një pjese të cilën ata po e dëgjojnë.

*Tipi i dytë*, është reagimi ndaj *efektit të zërit*, d.m.th., atij stimulimi i këndshëm ndjesor.

*Tipi i tretë*, është reagimi ndaj me zgjuarsis ndaj muzikës. Në të tilla raste inteligjenca e tyre vihet në punë: duan të dinë, të njohin, të kujtojnë, të kenë preferencat e tyre, të kopjojnë, të interpretojnë, etj. Fëmijët me këtë natyrë, interesohen për ndërtimin e muzikës, por dhe mund të mos marrin pjesë emocionalisht në të. Marrëdhëniet me muzikën si për fëmijët me aftësi të kufizuara, ashtu edhe të fëmijëve normalë është e njëjtë, sigurisht kjo varet edhe në varësi të kufijve të aftësive fizike ose mendorë të dedikuara problemeve që kanë. Megjithatë, një vëzhgues i kujdesshëm, mund të vërë re tek të gjithë fëmijët, sjelljet e tyre dhe reagimet si: dritën që kanë në sy, shprehjen e fytyrës, sjelljen ndaj personave, mbajtjen e duarve, qetësinë e tyre, tensionin, braktisjen dhe shumë shenja të tjera të kënaqësisë, të eksitimit, mërzitjes të cilat duhen interpretuar. Nëse fëmija shfaq një reaktion të këndshëm, qoftë ky fizik, sensorial, intelektual apo emotiv, mund të dalim në përfundimin se ai është i ndjeshëm ndaj muzikës dhe kjo mund të jetë një ndihmë në edukimin e tij. Kjo vlen më shumë edhe për fëmijët me aftësi të kufizuara, të cilët më shumë se të tjerët mund të kenë nevojë të pasurojnë përvojat e tyre, të cilat në shumicën e rasteve janë shumë të pakta duke pasur parasysh kushtet e tyre fizike.

*Tipi i katërt*, është reagimi emocional / emotiv ku fëmijët reagojnë emocionalisht dhe e shprehin dukshëm kënaqësinë apo bezdisjen ndaj muzikës që dëgjojnë. Faktorët emotivë luajnë rol shumë të madh në zhvillimin dhe transformimin e sjelljes muzikore të fëmijës. Një faktor gjithashtu shumë i rëndësishëm mund të jetë dhe stimuli emotiv i prezantuar nga dëshira e fëmijës për t'u shprehur nëpërmjet muzikës. Shprehja e gjendjes së tyre emotive

mund të jetë një lëvizje e pakontrolluar por që ka të bëjë me ritmin e muzikës që po dëgjon, përhumbja në notat në sfond, ose një rrotullim në vend, i cili sipas një fëmije mund të ketë të bëjë me dëshirën e tij për të qenë më i lirë, më i gëzuar, mbi të gjitha më ndryshe.

## V. Zhvillimi i aftësive artistike sipa stadeve të zhvillimit

### Stadi manipulues (mosha 2-5 vjeç)

Vizatimi është një aktivitet natyral për fëmijët të cilët bëjnë shenja, zhgaravina dhe vizatojnë me çdo lloj materiali si laps, shkumës, lapustilë qoftë edhe buzëkuq. Nëpërmjet zhgaravinave të tyre fëmijët e moshës 1 vjeç deri në 3 ose 4 vjeç zhvillon repertorin ose fjalorin e shenjave grafike, të cilat i krijojnë fillimisht nëpërmjet manipulimit të linjave, ngjyrave dhe teksturave (sipërfaqeve).

Shenjat e zhgaravinave janë rruga drejt sistemit të simboleve vizuale që çdo fëmijë i zhvillon në mënyrë të pavarur. Fëmijët që kanë mundësi të zhgarrvisin zhvillojnë aftësinë për të prodhuar një sërë vijash, shenjash, formash gjatë dy ose tre viteve të para të jetës. Ky repertor grafik përdoret më pas nga fëmijët për të krijuar simbolet vizuale në formë vizatimi. Fëmijët të cilët zhvillojnë një sërë shenjash grafike gjatë periudhës së zhgaravinave do të manifestojnë më vonë një fjalor të pasur vizual që do ti ndihmojë të krijojnë simbole vizatimore që do t'i pasurojë dhe sofistikojë ata në fazën e pjekurisë. Këta fëmijë kërkojnë inkurajim të herë pas hershëm për të zhvilluar aftësitë e tyre vizatimore. Kjo quhet *periudha manipuluese* dhe zakonisht zgjat deri në moshën 4 ose 5 vjeç në shumë fëmijë. Periudha manipuluese është e njohur edhe si periudha e zhgaravinave, por fjala *zhgaravina* ka të bëjë me fazën e parë të zhvillimit të imazheve, *manipulimi* ka të bëjë me fazën kur fillojnë zbulimi dhe eksperimentimi me materiale dhe ide të reja. Zhgaravitja është fillimi i manipulimit, që zakonisht zgjat në kopësht ose deri edhe në klasën e parë.

Periudha e prodhimit të zhgaravinave zgjat disa ditë, javë ose muaj, kjo varet nga zhvillimi muskular i fëmijës, inteligjenca, shëndeti në përgjithësi dhe nga koha e praktikimit. Me kalimin e kohës zhgaravinat vihen nën kontroll; ato bëhen më të fuqishme dhe ritmike.

Periudha e motivit të rrethit quhet “mandala” shfaqet si një fazë përfundimtare midis zhgaravinës dhe paraqitjes së figurës. Me këtë term kuptojmë një rreth të ndarë në katër pjesë nga dy linja të kryqëzuara. Është interesante se kjo fazë e “mandala” shfaqet në vizatimet e para të të gjithë fëmijët.

Më pas fëmijët ecin përpara me fazën e manipulimit duke zhvilluar një sërë shenjash dhe duke i kombinuar zhgaravinat dhe shenjat në disa mënyra. Nëpërmjet eksperiencës, përsëritjes dhe kombinimit me kalimin e kohës manipulimi bëhet më i kontrolluar. Fillojnë dhe përdoren lloje të ndryshme linjash si vertikale, horizontale, diagonale, të harkuara, të

valëzuara, zik-zak. Disa fëmijë mund të vizatojnë rreth tridhjetë minuta ose më tepër duke prodhuar një sasi të madhe vizatimesh.

*Fëmijët nga mosha 2 – 5 vjeç* fillojnë të mësojnë rreth cilësisë së materialeve. Ata tërhiqen shumë nga materialet që kanë përreth, teksturat, ngjyrat, shijet, erërat etj. Ata tërhiqen nga materialet e artit për arsye të perceptimit vizual dhe cilësitë e të prekurit. Ata mund ti manipulojnë dhe ti transformojnë këto materiale. Me penel ata mund të bëjnë një pikturë me linjë. Është tërheqëse për fëmijët kur shikojnë se si ndryshojnë ngjyrat kur përzihen. Ata ndajnë një copë plastelinë në copëza të vogla të sheshta, duke e shtypur me ndonjë objekt për të krijuar teksturë interesante. Pas rreth pesë ose gjashtë javëve të punës me materiale të ndryshme përfitojnë aftësi për të përsëritur linjat në materiale të ndryshme, pikturë, plastelinë etj. Procesi i pikturimit vjen natyrshëm te fëmijët, Disa prej tyre e kapin lapsin që në moshën pesëmbëdhjetë muajshe. Përveç punimeve në dy dimensionale ata prodhojnë edhe në tre dimensionale. Në moshën tre vjeçare ata eksperimentojnë me rërën, gjithashtu përdorin edhe konstruksione dhe kuti të ndryshme për të organizuar formën tre dimensionale.

Kur hyjnë në kopësht në *moshën 4 – 5 vjeçare*, ndodh që edhe ata fëmijë që kanë pasur eksperiencë me materialet dy dhe tre dimensionale humbin aftësitë për të vizatuar në mënyrë natyrale. Shpesh punimet e tyre humbin cilësinë e balancës dhe të ritmit. Shpesh ata tregojnë interes për hapësirën. Shkaku i kësaj gjendjeje nuk është vështirë për t'u kuptuar, ata kalojnë një periudhë socializimi. Për këtë ndikon largimi nga mbrojtja dhe vëmendja e prindërve dhe nga shtëpia. Ata ambjentohen me vendin e ri, me shokët dhe mësuesit. Gjendja e tyre konfuzë në art ndodh si reflektim i mërzitjes së lehtë.

Një arsye tjetër e kësaj faze është edhe se disa prej tyre janë duke kaluar një fazë të re të zhvillimit të tyre artistik. Nga zhgaravinat ose manipulimi ata janë duke kaluar në fazën e simboleve. Në këtë moment kur përpiqen të arrijnë më tepër kontroll mbi simbolet, fëmijët humbin ndjesinë natyrale të lirisë. Ky lloj regresioni ndodh te çdo fëmijë herë pas here në nivelet e zhvillimit. Mungesa në shkollë, sëmundja ose rëniet emocionale të përkohshme reflektohen në vizatimet e fëmijëve.

Fëmijët formojnë *konceptet vizuale* kur vizatojnë linjat, format teksturën dhe kur mësojnë se si materialet mund të organizohen në mënyra të ndryshme. *Konceptet relacionale* kur fëmijët ndërtojnë marrëdhënie ndërmjet koncepteve vizuale dhe i përdorin në mënyrë të vetëdijshme.

*Konceptet shprehëse* formohen kur fëmijët njohin dhe lidhin veprimet e tyre me materialet e artit dhe atë që del nga kjo (në punimin e tij). Në këtë mënyrë fëmijët kanë zhvilluar gjuhën grafike dhe janë në gjendje të shprehin dhe komunikojnë ide. Në këtë moment fëmijët fillojnë të vejnë edhe titullin e punimit të tyre: “është një dritare” “babi në makinën e tij”. Kjo

aftësi e tregon për potencialin e madh mendor të qenieve njerëzore. Aftësia e të prodhuarit simbole përbën një avantazh të madh në karrierën edukative të fëmijëve.





Periodha manipuluese është një shprehje artistike që përfshin tre faza të njëpasnjëshme: 1) zhgarravinat, manipulimin e thjeshtë, 2) manipulimin e kontrolluar dhe 3) emërtimin e manipulimit. Pavarësisht se ne nuk mund të përcaktojmë me saktësi se kur fillon dhe mbaron njëra fazë, dimë me siguri që fëmijët kalojnë nëpër këto faza të zhvillimit. Varet shumë nga arsimi parashkollor eksperiencia që fëmijët kalojnë me artin për zhvillimin muskolor të tyre. Mësuesit duhet të kuptojnë që manipulimi nuk është humbje e kohës edukative dhe e materialeve - ai është një proces i lartë edukativ. Kontrolli mbi materialet dhe mjetet që fëmijët krijojnë gjatë manipulimit u lejon atyre të hyjnë në fazën e simboleve të shprehjes.

### **Periodha e krijimit të simboleve (6 – 9 vjeç)**

Fillimisht forma merr emërtimin që i jep fëmija. Një formë e vizatuar si “mami” mund të shfaqet shumë e afërt me një formë tjetër që fëmija e quan “shtëpi”. Simbolet e para, sipas psikologut Rudolf Arnhem janë të “padallueshme” nga njëra tjetra. Zakonisht fëmijët që kanë mësuar të thonë fjalën “bubi” ata e lidhin me familjen e kafshëve dhe e përdorin si për delen, lopën etj., kafshët me katër këmbë. I njëjti proces ndodh edhe me vizatimin e fëmijëve. Simbolet e para përfaqësojnë çfarëdo që fëmija do të paraqesë, më pas fëmijët prodhojnë simbole më të sofistikuara e cila është e dukshme në mënyrën se si e paraqesin figurën e njeriut. Në fillim nje rreth primitiv quhet “mami”. Më pas dy linja brenda tij prezantojnë sytë dhe gojën. Koka shoqërohet me dy vija lartë dhe poshtë si krahë dhe këmbë është zhvillimi i mëvonshëm. Përse fëmijët vizatojnë në këtë mënyrë? Fëmijët në këtë moshë e kuptojnë anatominë e trupit të njeriut ndryshe nga sa vizatimet e tyre tregojnë. Ata e dinë se krahët nuk dalin nga koka, i kuptojnë shpatullat, barkun, stomakun. Pse në vizatimet e tij të para shfaqet koka me duar dhe këmbë pa praninë e trupit? Shpjegimi i Arnhem është logjik dhe i kuptueshëm.

“Paraqitja” nuk prodhon një kopje të objektit por është një strukturë e barasvlershme në një situatë të caktuar. Fëmija e zbulon spontanisht dhe e pranon faktin që objekti i vizatuar në letër është ndryshe nga ai në natyrë. Kjo do të thotë që rrethi si simbol primitiv nënkupton të tërë njeriun dhe jo vetëm kokën e tij. Dalëngadalë figura e njeriut shfaqet me më shumë detaje, flokët, hunda, dhëmbët, rrobat, duart. Vizat që përdoren për gishtat mund të mos jenë të saktë në numër, por afër tij. Dalëngadalë hapësira midis dy këmbëve të gjata bëhet trupi. Simbolet mund të përdoren në shumë mënyra dhe mund të zhvillohen deri në një mënyrë të kuptueshme. Fëmijët vizatojnë bura, gra, fëmijë, me kostume të ndryshme dhe pozicione të ndryshme. Disa fëmijë zhvillojnë simbolet për objekte të tjera si kafshët, shtëpitë, makinat dhe në përgjithësi ato që j’u interesojnë. Zakonisht fëmijët nuk përqendrohen në zhvillimin e çdo lloj kategorie të simboleve. Objekte të ndryshme tërheqin vëmendjen e tyre njëkohësisht dhe zhvillohen në forma simbolike në një mënyrë që mund të komandohen nga njohuritë e tyre.

**Simbolet e lidhura me ambientin.** Kur fëmijët krijojnë dy ose më tepër simbole që lidhen me njëra tjetrën në të njëjtin kompozim, ata kanë realizuar në këtë mënyrë marrëdhënie midis objekteve dhe ngjarjeve që ekzistojnë në botë. Problemet me të cilat ata ndeshen në këtë pikë është kërkimi mendimit personal për të shprehur në mënyrë të kënaqshme marrëdhëniet midis simboleve dhe ambientit të tyre. Gjatë përpjekjeve për të arritur këtë nivel të shprehuri, normalisht në moshën 7 vjeç, ata janë përfshirë në detyrën më të rëndësishme që kanë të gjithë artistët. Ky zhvillim arrihet vetëm nëse kushtet e edukimit janë të duhurat. Fatkeqësisht, përgjatë kësaj periudhe të zhvillimit delikat, mund të zhvillohen problemet nëse të rriturit e shohin artin e fëmijëve si një version të papërpunuar të artit të rriturve se sa si një entitet në vetvete. Duke i parë në këtë këndvështrim, punët e fëmijëve shfaqen si të çrregullta, të paorganizuar. Për ti afruar më shumë punët e fëmijëve me ato të rriturve, të rriturit shpesh përdorin vizatime me linjë që fëmijët t'i ngjyrosin ose ju japin punët e të rriturve për ti kopjuar dhe sigurojnë mjete të gatshme si rrethi, katrori dhe trekëndëshi, figurat e njerëzve, kafshëve, pemëve etj. Të gjitha këto veprimtari të ideuara me vullnet të mirë nga njerëzit mund të ndërhyjnë jo për mirë në procesin e zhvillimit mendor. Duke u marrë me veprimtari të tilla fëmijët ndërpresin së kërkuari mënyrat e të shprehurit personal. Fëmijët i lidhin simbolet me mjedisin nëpërmjet një mendimi të thjeshtë. Vizatojnë ose krijojnë me plastelinë dy simbole të figurës humane dhe e titullojnë “unë dhe mami”. Shpejt ata shtojnë edhe simbole të objekteve të tjera që kanë marrëdhënie me këto figura. Ai mund ta titullojë:

-  Shtëpia ime ka dritare,
-  Qeni im mban një shkop,
-  Duke shkuar në shkollë me babin,
-  Mami dhe unë po bëjmë biskota.

**Përdorimi i hapësirës.** Dëshira e tyre e madhe për të shprehur vetveten në mënyrë të qartë bëhet gjithnjë e më e vështirë. Kjo dëshirë e fortë për të shprehur vetveten i udhëheq ata të adoptojnë forma të reja të shprehjes artistike. Është i pashmangshëm përballja e fëmijëve me problemet e hapësirës në krijimet e tyre. Në fillim objektet dhe simbolet nuk janë të lidhura me njëra tjetrën në vizatimet e tyre. Nuk ka lart dhe poshtë, ose sipërfaqe ku objektet dhe njerëzit mbështeten. Për fëmijët copa e letrës përfaqëson një vend dhe këto objekte janë të gjitha bashkë brenda kufijve të letrës. Një mënyrë e dukshme e përdorur nga fëmijët për të shprehur është dallimi midis përmasave të objekteve dhe simboleve.

P.sh, një simbol që atyre j'u shkakton emocione dhe ka rëndësi për ta ata e bëjnë të madhe në krahasim me simbolet e tjera. “Mami” mund të vizatohet më e madhe se shtëpia. Këtë veprim fëmijët e bëjnë me të gjitha materialet që ai njih, por më e dukshme është në pikturat e tij. Ata jo vetëm që zmadhojnë më shumë figurën që ju intereson por i japin edhe ngjyrën që dëshirojnë. Ngjyrat zgjidhen nga fëmijët nga ana emocionale më tepër se sa nga ngjyra natyrale e objekteve. Me kohë padyshim që nëpërmjet vëzhgimit të natyrës, fëmijët fillojnë të ndikohen në zgjedhjet e tyre të ngjyrave – qielli fillon të bëhet blu, bari jeshil. Kur

kjo ndodh rreth moshës shtatë vjeçare, punimet e tyre fillojnë të humbin pak nga naivizmi i tyre. Fëmijët janë të jashtëzakonshëm në krijimin e kompozimeve të komplikuar nëpërmjet të cilave shprehin emocionet e tyre. Nëpërmjet zhvillimit normal fëmijët fillojnë të kuptojnë më shumë marrëdhëniet midis objekteve që krijojnë dhe vendit ku i vendosin. Pjesa e poshtme e letrës zgjidhet për të luajtur rolin e mbështetjes së objekteve dhe quhet “linjë si bazë”. Së shpejti “linja bazë” të tjera do të vizatohen edhe në pjesën e sipërme të letrës, zakonisht horizontalisht. Ndonjëherë mund të shfaqen “linja bazë” të ndryshme dhe objektet vizatohen mbi to.

Në periudhën që fëmijët zhvillojnë “linjën bazë”, nuk është e pazakontë për ta të vendosin një fashë me ngjyrë në pjesën e sipërme të letrës, që prezanton qiellin. Midis tokës dhe qiellit ka ajër, i cili nuk është i nevojshëm të paraqitet sepse është i padukshëm. Zakonisht në qiell vendoset edhe simboli i diellit, si një rreth i shoqëruar me vija si rreze. Ky lloj simboli mund të zgjasë për shumë vjet dhe qielli të mos shfaqet si një masë ngjyre që takon tokën deri sa fëmijët zhvillojnë në mënyrë të pjekur aftësitë shprehëse, rreth moshës tetë dhe dhjetë vjeç.

Një problem tjetër hapësinor i shfaqur nga fëmijët është edhe “mbivendosja”. Duke qenë se fëmijët nuk e kuptojnë se si mund t’i vendosin dy objekte në të njëjtën hapësirë, ata e evitojnë mbivendosjen e objekteve në vizatimet e tyre. Megjithatë fëmijët vizatojnë shtëpi me njerëz brenda, ose fëmijën në stomakun e nënës sikur shihen nëpërmjet rrezeve X. Kjo është një konvencion logjik për të zgjidhur një problem artistik, një mënyrë për të parë në brendësi të objektit të mbyllur. Është njësoj si në teatër ku njëra anë e skenës është e hapur për të lejuar spektatorët të shohin brenda. Kur fëmijët bëhen më pak egocentrikë dhe janë më të interesuar se si funksionon bota, subjektet e tyre të artit bëhen më komplekse. Ata shpesh i zgjidhin problemet prezantuese duke përdorur “sytë e zogut”, pika të ndryshme shikimi në një pikturë ose vizatim. P.sh, fusha e futbollit shihet nga lartë ndërsa futbollistët shihen përballë. Njerëzit të vendosur në një rreth na paraqiten nga pika të ndryshme shikimi, duke i vendosur njerëzit anash rrethit horizontalisht dhe ata më larg me kokë poshtë. Kjo është një zgjidhje logjike që përdorin fëmijët për të zgjidhur problemet e prezantimit. P.sh, fëmijët dëshirojnë të vizatojnë një skenë ku përfshihet një rrugë me ndërtesa në të dyja anët. Fëmija përdor shikimin e “zogut”. Në një anë të rrugës fëmijët vizatojnë ndërtesat drejt në këmbë dhe për të vizatuar ndërtesat në anën tjetër të rrugës ata kthejnë vizatimin nga ana tjetër. Kështu vizatimi duket të ketë një pjesë të ndërtesave në drejtimin e dukur dhe një pjesë me kokë poshtë. Qielli vendoset si në pjesën e sipërme ashtu edhe në pjesën e poshtme të vizatimit, dhe personat që ecin në rrugë mund të jenë të vendosur lart ose poshtë duke i pare ndërtesat njësoj në të dyja anët. Ky problem ka lidhje me prezantimin e hapësirës.

**Skema dhe stereotipi.** Fëmijët nëpërmjet simboleve zhvillojnë mënyra të ndryshme të vizatimit të objekteve duke i kthyer në skema grafike. Krahët e njeriut, p.sh, vizatohen ndryshe nga degëzat e pemëve. Këtë mënyrë të vizatuarit të objekteve ata e përsërisin dhe e përsërisin në vizatimet e tyre. Fëmijët mësojnë të vizatojnë petalet e lules, rezet e diellit,



pjesët e trupit të njeriut dhe kafshëve. Fëmijët që i zhvillojnë skemat e tyre në mënyrë natyrale i kuptojnë ato dhe janë në gjendje ti përdorin ato me lehtësi. Një fëmijë që zhvillon skemën e një figure vajze është në gjendje ta vizatojë gjithmonë me veshje të ndryshme, me flokë të ndryshme ose në poza të ndryshme. Ndërkohë skema bazike e vajzës mbetet gjithmonë e njëjtë. Vizatimet shpesh herë mbeten të pambaruara ose disa pjesë nuk janë të plotësuara. Kjo vlen për t'ju treguar të rriturve që fëmijëve shpesh ju intereson më shumë procesi i vizatimit ose i pikturimit se sa rezultati përfundimtar i punës së tyre.

Një fëmijë që vizaton veten duke luajtur ose vrapuar në ambientin e lagjes, është i përfshirë më tepër emocionalisht se sa me rezultatin e vizatimit të mbaruar. Atij nuk i intereson shumë të vizatojë gardhin të plotë – pasi ai e di ku është, por ai i kushton rëndësi këmbëve dhe krahëve që vrapojnë dhe shprehin emocionin.

“Stereotipet” artistike janë imazhe që fëmijët i përsërisin nga një burim tjetër informacioni pa ditur kuptimin e tyre të vërtetë. Ngaqë fëmijët nuk i kuptojnë stereotipet, ata mund ti përsëritin ato jo saktësisht dhe në mënyrë të gabuar. Një shembull është shenja V që përfaqëson zogun në fluturim. Kjo shenjë është krijuar nga artistët si një formë e thjeshtëzuar e zogut në distancë. Kjo shenjë nuk është e përshtatshme për fëmijët të cilët e përdorin atë pa e kuptuar. Shpesh kjo kuptohet kur ata e përdorin këtë shenjë pasi e vendosin së prapthi dhe krahët e tyre për nga sipër ose shpesh herë e bëjnë të duket si germa M.

Shumë stereotype fëmijët i marrin nga televizori nga filmat vizatimorë ose nga revistat. Disa kalojnë nga njëri fëmijë te tjetri. Fëmijët që nuk përdorin stereotipet nuk i shohin ato si skema të tyre gjatë zhvillimit të tyre artistik dhe nuk i përdorin ato për të komunikuar. Fëmijët që përdorin stereotipet e kanë të vështirë të zhvillojnë skemat e tyre. Imazhet e filmave vizatimorë të krijuara nga të rriturit shpesh i bëjnë fëmijët të besojnë se vizatimet e tyre nuk janë të denja të krahasohen me to dhe në këtë mënyrë bëhen disinkurajuese për krijimin e fëmijëve.



## Veprimtari praktike

### Ndjekje e videos – diskutime

<https://www.youtube.com/watch?v=udXMzGewQXE>




Nisur nga video nxiten pjesëmarrësit të diskutojnë.

Ata diskutojnë mbi rastet e ndryshme të servitura nga trajneri të reagimeve të fëmijëve ndaj muzikës duke përcaktuar llojet e reagimit.

#### *Punë në grup:*

Pjesëmarrësit ndahen në 3 /tre grupe dhe secili grup hulumton raste të servitura nga trajneri të punimeve të fëmijëve dhe kuptimeve që ata kanë dashur të japin.

Pjesëmarrësit ndahen në dy grupe:

-  Grupi 1: do të jetë përgjegjës për të krijuar kushtet për diskutimin nga pjesëmarrësit të videove dhe evidentimin e 4 tipeve të reagimeve.
-  Grupi 2: do të jetë përgjegjës për të krijuar kushtet për diskutimin e punimeve konkrete të fëmijëve dhe mesazhet që ata kanë përcjellë.
-  Grupi 3: do të jetë përgjegjës për të krijuar kushtet për veçuar karakteristika të punimit dhe karakteristika të stadiit moshor duke krahasuar ato me fëmijët me nevoja.

Grupet punojnë për rreth 20' minuta dhe pastaj secili nga grupet ndan punën. Prezantimet dhe diskutimet ndiqen duke respektuar njëri – tjetrin.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## VI. Instrumentet e perkusionit (Orf) dhe aktivitete konkrete në funksion të veprimtarive me fëmijë me aftësi të kufizuara.

Muzika është vërtetuar si relaksim dhe ka ndikuar në rritjen dhe zhvillimin e memories së fëmijëve, në zhvillimin krijues dhe në koordinimin e sensorëve (ndijimeve).

Të kënduarit e ndihmon fëmijën në *zhvillimin e të folurit*. Shumë fëmijë kënaqen kur në të njëjtën kohë shoqërojnë këngën që mësojnë me lëvizje trupore. Këngët të cilat mësohen duke u shoqëruar me lëvizje është vërtetuar që mësohen më shpejt nga nxënësi. Lëvizjet të shoqëruara me këngën ndihmojnë fëmijët ç'është *balanca, koordinimi lëvizjet e trupit dhe ritmi*. Ndërsa T'u biesh instrumenteve muzikore është shumë e dobishme për të njohur vetveten. Ato prodhojnë tinguj në sintoni me ndjenjat vetjake dhe stabilizon komunikimin me anëtarët e tjerë të grupit. Nuk është e nevojshme t'i biem një instrumenti, aq sa është e rëndësishme të ndërjegjësohemi për aftësitë tona të të shprehurit nëpërmjet muzikës që prodhohet.

Është vërtetuar shkencërisht që fëmijët të cilët luajnë në një instrument muzikor kanë të *zhvilluar aftësitë motorike të gishtave dhe duarve*. Fëmijët fillojnë të shijuarit e muzikës duke dëgjuar këngët më të preferuara të tyre dhe pastaj duke përdorur instrumente rrethore (me pajisje shtëpiake që disponojnë) mund ta shoqërojnë muzikën apo këngën e preferuar që dëgjojnë. Pastaj, ata mund të avancojnë më tutje duke luajtur muzikë me instrumente me goditje apo melodike.

Duke luajtur në instrument apo duke shoqëruar muzikën me instrument zhvillohen këto aftësi:






- a) **Përqendrimi**, të mësuarit e një instrumenti muzikor, ndihmon fëmijët të përqendrohen, për arsyen sepse ata duhet të fokusohen në një aktivitet të veçantë për një periudhë të gjatë kohe. Të zhvilluarit e përqendrimit në këtë mënyrë i ndihmon fëmijët të fokusohen dhe të përqendrojnë vëmendjen në shkollë.
- b) **Koordinimi**, duke studiuar një instrument muzikor, fëmijës i duhet të koordinojë sytë dhe duart, duke zhvilluar aftësi të rëndësishme motorike kur ata luajnë në instrument ashtu si edhe kur luajnë në sporte të ndryshme.
- c) **Qetësimi /relaksi**, muzika është përdorur dhe përdoret në kohët sotme si mjet relaksimi duke komplimentuar më shumë format tradicionale të ilaçeve mjekësore. Kërkimet shkencore bëjnë me dije që disa tipe muzikore mund të ndihmojnë në relaksim e fëmijëve dhe të rriturve duke ulur shpejtësinë e rrahjeve të zemrës dhe tensionin në gjak.
- d) **Durimi dhe këmbëngulja**, gjatë luajtjes me instrument zhvillojnë te fëmijët aftësitë e durimit dhe të këmbënguljes, aftësi të cilat më vonë do ta ndihmojnë fëmijën të përballet me problemet apo sfidat që do t'i dalin. Luajtja dhe të mësuarit e një instrumenti muzikor varen fuqishëm nga inkurajimi i mësuesit dhe entuziazmi i prindit. Nëse fëmijës do t'i serviret ky inkurajim i dyfishtë atëherë ai do të jetë i aftë të ndërtojë një sens krenarie

dhe konfidencë. Për më tepër, fëmijët të cilët praktikojnë të shprehurit-vetjak dhe janë krijuar, shpesh bëhen komunikues të aftë të cilët e vazhdojnë edhe më vonë gjatë jetës.

Instrumentet Orf të krijuara nga muzikanti dhe didakti gjerman Karl Orf inkurajoi fëmijët të përjetojnë muzikën në nivelin e tyre të të kuptuarit. Një thënie e Karl Orf është: "Përvoja vjen e para, pastaj intelekti." Një përvojë të suksesshme dhe pastaj kënaqësia, është bazë për një proces pozitiv të mësuarit. Fëmijët inkurajohen të mësojnë në mjedisin e tyre natyror për të luajtur, ndërsa improvizimi ju inkurajohet fëmijëve që ti lejojë ata për të shqyrtuar mundësitë në muzikë. Karl Orf (1895-1982) është kompozitor gjerman dhe edukator i cili ka zhvilluar një qasje unike të arsimit të muzikës. Karl Orf përcaktoi një muzikë ideale për fëmijët, që nuk zhvillohej vetëm por që lidhej apo ndërthurej shumë me *lëvizjen, vallen dhe recitimin*. Instrumentet Orf janë pjesë e një qasjeje të tërë të mësuarit rreth muzikës.











Instrumentet e perkusionit / ORF janë instrumente të thjeshta feminare me goditje që inkurajojnë fëmijët të përjetojnë muzikën në nivelin e tyre të të kuptuarit. Fëmijët inkurajohen të mësojnë në mjedisin e tyre natyror për të luajtur, ndërsa improvizimi ju inkurajohet fëmijëve që ti lejojë ata për të shqyrtuar mundësitë në muzikë.

Ato mund të jenë një mjet i fuqishëm për ti ndihmuar fëmijët me aftësi të kufizuara. Ato shërbejnë si:

-  **Nevojë për tu shoqëruar:** ndodh si një proces bashkëpunues, interaktiv. Ndhmon ata të ndjehen se ata janë pjesë e një grupi duke kontribuar drejt në një proces të grupit.
-  **Nevojë për të komunikuar:** Luajtja në daulle apo trokitjet në instrument mund të jetë një mënyrë e dobishme për të komunikuar jo verbalisht si dhe për të "dëgjuar" për komunikimin joverbal një personi tjetër.
-  **Zhvilluar aftësitë motorike fine dhe grosso:** Kjo shprehet qartë, ku përmes teknikave të ndryshme duke luajtur mund të përdoren për të ndihmuar në zhvillimin e aftësive motorike.
-  **Nevojë për të shprehur emocionet:** Duke marrë pjesë në një aktivitet fëmijët nxiten të ndjehen të sigurt për të shprehur ndjenjat e tij / saj. Përveç kësaj, dhe duke folur nga eksperiencia, nuk ka asgjë më e mirë për lirim e zemërimit duke lënë një daulleje.
-  **Nevoja për të njohur:** Duke marrë pjesë në një eksperiencë nxiten fëmijët për të punuar me vëmendjen, kontrollin dhe aftësitë e vendimmarrjes.

Instrumentet ORF, posedojnë një timbër unik dhe përdorimi i tyre i ndihmon fëmijët të bëhen të ndjeshëm ndaj muzikës që ata vetë shoqërojnë. Ndërsa dëgjuesit (po fëmijë) pjesëmarrës të vëmendshëm si ata luajnë së bashku si në një ansambël. Me këto instrumente mësuesi mund të krijojë një orkestër të vogël për shoqërimin e këngëve apo lojërave ndryshme

muzikore. Instrumentet Orf ndahen në instrumente *ritmike dhe melodike*. Këto instrumente të lejojnë vendosësh një unitet me *muzikën, lëvizjen, vallen dhe fjalën*.

-  Disa prej tyre janë:
-  tamburi,
-  timpani,
-  shkopinjtë,
-  triangolo
-  zilka,
-  ksilofoni,
-  metalofoni,
-  glokenshpili,
-  etj.

*Tamburi/ lodra* është një kasë cilindrike e cila në pjesën e sipërme ka lëkurë që mund të tendoset dhe lirohet me anë të një mekanizmi të posaçëm. Ngjyra e tingullit të tamburit është e butë ose e forte në varësi të goditjeve që ushtrohen duke goditur lëkurën (membranën) me dy shufra që mbarojnë me kokë të veshur me fill të butë.

*Defi/dajreja* përbëhet nga një rreth druri i i hollë i cili në njërin anë ka lëkurë të tendosur. Rrethi e ka gjerësinë 5-7 cm, ku ka disa të prera gjatoshë në të cilat vendosen disqe të vogla të quajtura zile vendosur në kuadrin e saj qarkore, të cilat prodhojnë tingull të ëmbël, të fortë sipas goditjeve që i jep asaj. Ajo mbahet me dorën e majtë dhe dora e djathtë luan duke e goditur me gishtërinj anën e jashtme të saj. Dikur ajo përdoret nga muzikantë të ushtrisë turke të njohur si "Janissaries." Mozarti e përdori për herë të parë dajre në muzikën e tij në 1782.

*Kastanjeta* përbëhet nga dy copa druri në formën e një predhe që janë të varura së bashku. Kur copa druri përplasen me njëri- tjetrin, ata krijojnë një tingull melodioz që është e lidhur shpesh me vallet spanjolle.

Trekëndëshi/triangolo është një shufër metalike në formë trekëndëshi me një kënd të hapur. Varet në një mbajtëse të posaçme dhe tingulli prodhohet duke goditur me një shufër metalike. Shufra mbahet me dorën e djathtë. Tingulli mund të ndërpritet duke e kapur me dorën tjetër pas goditjes me shufër.

*Marakasi* në fillim ishte i mbushur me fara të thatë. Marakasi u zhvilluan në Karaibe dhe Amerikën e Jugut. Rrahjet e tyre krijojnë një tingull melodioz. Marakasi modern është i përbërë nga një shumëllojshmëri materialesh të ndryshme duke përfshirë plastikën dhe drurin.

*Shkopinjte* nuk janë gjë tjetër veçse dy shkopinjtë cilindrikë të cilët goditen me njëri tjetrin.

Ka mënyra të ndryshme për të prezantuar instrumentet në vend që t'i shpërndajnë ato thjesht nëpër duart e fëmijëve. Është e këshillueshme që instrumentet muzikore të vendosen në një tavolinë të ulët në praninë e të gjithë grupit, duke iu kërkuar atyre që t'i përzgjedhin. Kjo kërkesë bëhet për të stimuluar arsyet *për të ecur, përzgjedhur dhe për të lëvizur*. Njëkohësisht instrumentet muzikore, mund të vihen edhe në një kuti dhe secili bën përzgjedhjen e tij. Për fëmijët apo individët me çrregullime të mëdha, është e këshillueshme që vetë mësimdhënësi apo terapisti të ecë përgjatë sallës duke luajtur në instrumentin muzikor. Përpara se të vendosësh se kujt duhet t'i jepet instrumenti, duhet të vëzhgohen reagimet e individëve dhe pastaj u ndihmon ata të lozin vetë në instrument.

### **Përdorimet e instrumenteve**

*Instrumentet muzikore* që do të përdoren duhet të përzgjidhen me kujdes dhe të bazohen në aftësitë potenciale të anëtarëve të grupit, duke mos harruar se në grup mund të ketë edhe individë pa aftësi fizike. Instrumentet me goditje dhe instrumentet e thjeshtë frymore janë mjaft të përshtatshëm për individët me probleme fizike.

Për punë në grup ose individuale mund të përdoren edhe *dauillet, lodrat, dajret, boritë*, ku një rol të rëndësishëm luan edhe përzgjedhja e shkopinjeve të daulles. Ksilofonet, veglat e frymës, ato të metalit dhe kambanat janë instrumente që përdoren nga një person i vetëm. Këshillohet të përdoren gjithashtu edhe vegla me goditje të lehtë si kambanat dhe tringëzat. Instrumentet e frymës janë shumë të këshillueshme të përdoren për efekte speciale. Gjithashtu këshillohet të krijohen fërshëllima të ndryshme, si: e bilbilit, e rosakut, e qara e qyqes dhe sirena e trenit.

Një lojë shumë e mirë me fëmijët me aftësi të kufizuara është luajtja në ritme të ndryshme muzikore në një instrument (p.sh., në tambur) individualisht ose në grup me të tjerë. Fëmijët e tjerë të grupit mund ta imitojnë atë ose çdo individ që luan një ritëm. Një lojë tjetër shumë e mirë mund të jetë shoqërimi i një ritmi bazë, duke përplasur duart ose gjunjët ku secili të jep një kontribut të vogël. Çdo fëmijë në grup ka një instrument muzikor, por luan vetëm një herë me të. Pas përfundimit të lojës ai duhet të thërrasë emrin e shokut/shoqes që do të luajë pas tij. Dy fëmijë që janë afër njëri tjetrit i bien përgjysmë të njëjtës lodër. Ata i bien asaj me radhe dhe shkojnë rrumbullak grupit duke i lënë radhën secilit.



# MODULI VI

## VLERËSIMI DHE TRAJTIMI I FËMIJËVE NË SPEKTRIN E ÇRREGULLIMEVE AUTIKE NË KLASA TË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR



## MODULI 6




### VLERËSIMI DHE TRAJTIMI I FËMIJËVE NË SPEKTRIN E ÇRREGULLIMEVE AUTIKE NË KLASA TË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR

Edukimi i fëmijëve me ateizëm kërkon profesionistë të specializuar në këtë fushë. Nëpërmjet këtij moduli synohet që mësuesit ndihmës në arsimin parauniversitar të rrisin aftësitë për të realizuar misionin e tyre të edukimit të fëmijëve me ateizëm.




**Kohëzgjatja e modulit:** Moduli “Vlerësimi dhe trajtimi i fëmijëve në spektrin e çrregullimeve autike në klasa të arsimit parauniversitar” do të realizohet në tre seanca me 3 orë secila.

#### Tema për çdo seancë:




Seanca 1: Kuptimi i çrregullimeve të spektrit autik (ÇSA)

-  Karakteristikat e ÇSA-së.
-  Sfidat më të shpeshta me të cilat përballen nxënësit me ÇSA në mjediset e klasës.
-  Strategjitë për të mbështetur nxënësit me ÇSA.

Seanca 2: Strategjitë efektive të komunikimit





-  Kuptimi i mënyrave se si punojnë fëmijët me ÇSA.
-  Strategjitë e komunikimit efektiv me fëmijët me ÇSA.
-  Përdorimi i ndihmës vizuale për të mbështetur komunikimin.

Seanca 2: Menaxhimi i sjelljes

-  Kuptimi i shkaqeve të sjelljeve sfiduese të fëmijët me ÇSA
-  Strategjitë për të parandaluar dhe menaxhuar sjelljet sfiduese në klasë.
-  Përdorimi i përforsuesit pozitiv për të inkurajuar sjelljet pozitive

#### Rezultatet e pritshme.

Pjesëmarrësi në trajnim:

-  të rritet kuptimi mbi Spektrin e Çrregullimeve Autike (ÇSA) dhe karakteristikave përkatëse;
-  të mësojë strategji të komunikimit;
-  të mësojë menaxhimin e sjelljeve “problem”
-  të mësojë ndërtimin e një mjedisi / klase gjithëpërfshirëse





## Metodologjia:

Trajnimi do të gërshetojë teorinë me praktikën dhe aplikimin e strategjive dhe koncepteve të shpjeguara. Gjithashtu, do të përdoren mjetet e vlerësimit të kuptimit të mësuesve mbi materialet e prezantuara në trajnim. Përshtatje dhe rishikime të kurrikulës bazuar në reagimet e mësuesve dhe rezultatet e nxënësve, përfshihen gjithashtu në këtë trajnim.

## I. Kuptimi i çrregullimeve të spektrit autik (ÇSA)

### Karakteristikat e ÇSA-së



Autizmi, i njohur gjithashtu sipas DSM5 si Çrregullimi i Spektrit të Autizmit (ÇSA), është një çrregullim zhvillimor me dëmtim në dy fusha:

-  komunikimin dhe ndërveprimin social;
-  sjellje strikte dhe përsëritëse, aktivitete dhe interesa të ngushta ;

Sipas vlerësimeve të fundit (Mars 2023) nga Qendra për Kontrollin e Sëmundjeve (CDC), prevalenca<sup>3</sup> e autizmit në Shtetet e Bashkuara është 1 në 36 fëmijë përkundrejt 1 në 44 në 2018. Kjo rritje mund të jetë pjesërisht për shkak të përmirësimit të diagnozës dhe ndërgjegjësimit për çrregullimin, por ende nuk është kuptuar plotësisht.

Është e rëndësishme të theksohet se autizmi është një çrregullim kompleks dhe prek individët në mënyra të ndryshme, kështu që prevalenca dhe normat e incidencës mund të ndryshojnë në varësi të popullatës specifike që studiohet dhe kritereve diagnostikuese të përdorura.

Karakteristikat kryesore të ÇSA janë:

-  Komunikimi dhe ndërveprimi social: Të qenit joverbal, modele jotipike të të folurit, probleme në të kuptuarit e komunikimit joverbal, vështirësi në krijimin dhe mbajtjen e miqve, vështirësi në ruajtjen e stilit tipik të bisedës.
-  Sjellje strikte, të përsëritura, aktivitete dhe interesa të ngushta: Përsëritja e tingujve ose frazave (ekolalia), lëvizjet e përsëritura, preferenca për ngjashmëri dhe vështirësi me tranzicionin ose rutinën, interesa të ngurta ose shumë të kufizuara dhe intensive, ndjeshmëri ekstreme ose ndjeshmëri dukshëm më e ulët ndaj stimujve ndijor.

---

<sup>3</sup> Prevalenca i referohet numrit total të rasteve të një sëmundjeje ose çrregullimi të caktuar që ekzistojnë në një popullatë specifike në një kohë të caktuar.

ÇSA zakonisht diagnostikohet përmes një vlerësimi gjithëpërfshirës që përfshin vlerësimin e sjelljes, të zhvillimit dhe aftësive të komunikimit të një personi. Vlerësimi mund të përfshijë vëzhgime të sjelljes së individit, intervista me prindërit ose kujdestarët dhe vlerësime të standardizuara.

Akademia Amerikane e Pediatriisë rekomandon që të gjithë fëmijët të kontrollohen për ÇSA në moshën 18 dhe 24 muajsh dhe më herët nëse ka shqetësime për zhvillimin ose sjelljen. Nëse dyshohet për ÇSA, mund të bëhet një referim te një specialist si pediatër zhvillimi, psikolog fëmijësh ose psikiatër për vlerësim dhe diagnozë të mëtejshme.

Diagnoza dhe ndërhyrja e hershme janë thelbësore në përmirësimin e rezultateve për individët me ÇSA. Hulumtimet kanë treguar se ndërhyrja e hershme mund të çojë në përmirësime të rëndësishme në komunikimin social, zhvillimin kognitiv dhe sjelljen adaptive. Ndërhyrja e hershme mund të përfshijë terapi të tilla si terapia e sjelljes (ABA), terapia e të folurit dhe gjuhës, terapia profesionale.

Përveç kësaj, diagnoza e hershme mund t'u sigurojë familjeve akses në burime dhe shërbime mbështetëse që mund t'i ndihmojnë ata të kuptojnë dhe të përballojnë më mirë sfidat që lidhen me ÇSA. Gjithashtu kjo mund të ndihmojë familjet të marrin vendime të informuara në lidhje me opsionet e edukimit dhe trajtimit.

Diagnoza dhe ndërhyrja e hershme janë kritike në përmirësimin e rezultateve për individët me ÇSA dhe është e rëndësishme që prindërit dhe kujdestarët të jenë të vetëdijshëm për shenjat e hershme të ÇSA dhe të kërkojnë vlerësim nëse kanë shqetësime për zhvillimin e fëmijës së tyre.

#### *Diagnoza Mjekësore dhe Përcaktimi Arsimit*

Një diagnozë mjekësore bëhet nga një psikolog, pediatër zhvillimor ose mjek tjetër i specializuar bazuar në një vlerësim të simptomave dhe testeve diagnostike. Një diagnozë mjekësore e çrregullimit të spektrit të autizmit bëhet më shpesh sipas Manualit Diagnostik dhe Statistikor (DSM-5, 2013) të Shoqatës Amerikane të Psikiatriisë. Ky manual udhëzon mjekët në diagnostikimin e çrregullimeve të spektrit të autizmit sipas një grupi të caktuar kriteresh.







Një vëzhgim i shkurtër në një mjedis të vetëm nuk mund të paraqesë një pamje të vërtetë të aftësive dhe sjelljeve të dikujt. Historia e zhvillimit të personit dhe të dhëna nga prindërit, kujdestarët dhe/ose mësuesit janë komponentë të rëndësishëm të një diagnoze të saktë.

Një përcaktim arsimor bëhet nga një ekip vlerësimi multidisiplinor i profesionistëve të ndryshëm të shkollës. Rezultatet e vlerësimit rishikohen nga një ekip profesionistësh të kualifikuar dhe prindër për të përcaktuar nëse një nxënës kualifikohet për arsim special dhe

shërbime të tjera të ngjashme. Një përcaktim arsimor mund të kualifikojë një individ për mbështetje brenda mjediseve shkollore. Sidoqoftë, një përcaktim arsimor nuk është i njëjtë me një diagnozë mjekësore dhe shpesh nuk mund të kualifikojë një individ për terapi dhe mbështetje jashtë shkollës.. Për më tepër, një diagnozë mjekësore e Autizmit nuk garanton një përcaktim edukativ.

### **Sfidat më të shpeshta me të cilat përballen nxënësit me ÇSA në mjediset e klasës;**

Nxënësit me Çrregullime të Spektrit të Autizmit (ÇSA) mund të përjetojnë një sërë sfidash akademike, sociale dhe të sjelljes të cilat mund të ndikojnë në përvojën e tyre arsimore. Këtu janë disa sfida të zakonshme me të cilat përballen nxënësit me ÇSA:

-  *Sfidat e ndërveprimit social:* Një nga karakteristikat thelbësore të ÇSA është vështirësia e ndërveprimit social. Fëmija përballlet me sfidën e kuptimit të shenjave sociale, e komunikimit me bashkëmoshatarët dhe të krijimit të miqësisë.
-  *Vështirësitë në komunikim:* Nxënësit me ÇSA mund të përballen me vështirësi në komunikimin verbal dhe joverbal, duke përfshirë vonesat gjuhësore, vështirësitë për të kuptuar gjuhën figurative dhe sfidat me kontaktin me sy dhe gjuhën e trupit.
-  *Ndjeshmëritë shqisore:* Shumë nxënësi me ÇSA kanë ndjeshmëri shqisore, të cilat mund të çojnë në sfida për të përpunuar dhe përgjigjur ndaj informacionit shqisor. Kjo mund të ndikojë në aftësinë e tyre për t'u fokusuar në klasë, për të marrë pjesë në aktivitete në grup dhe për të toleruar mjedise të caktuara.
-  *Sfidat e funksionimit ekzekutiv:* Funksionimi ekzekutiv i referohet një sërë procesesh njohëse, duke përfshirë organizimin, planifikimin dhe vetërregullimin, të cilat janë thelbësore për suksesin akademik. Nxënësit me ÇSA mund të kenë vështirësi me këto aftësi dhe kjo përkethehet në sfida me kryerjen e detyrave, menaxhimin e kohës së tyre dhe ndjekjen e udhëzimeve.
-  *Sfidat e sjelljes:* Nxënësit me ÇSA mund të shfaqin sjellje sfiduese, të tilla si kriza, vetëlëndim ose sjellje të përsëritura, të cilat mund të ndikojnë në aftësinë e tyre për të marrë pjesë në aktivitetet në klasë dhe ndërveprimet sociale.
-  *Sfidat akademike:* Nxënësit me ÇSA mund të luftojnë me aftësitë akademike, të tilla si kuptimi i të lexuarit, zgjidhja e problemeve matematikore dhe shprehja me shkrim, të cilat mund të ndikojnë në aftësinë e tyre për të vazhduar me pritshmëritë e nivelit të klasës.

*Është e rëndësishme të theksohet se çdo nxënës me ÇSA është unik dhe mund t'i përjetojë këto sfida në shkallë të ndryshme. Megjithatë, me mbështetjen dhe akomodimet e duhura, nxënësit me ÇSA mund të lulëzojnë akademikisht dhe shoqërisht.*

## II. Strategjitë për të mbështetur nxënësit me ÇSA

Çrregullimi i Spektrit të Autizmit (ÇSA) prek çdo person në mënyra të ndryshme, dhe për këtë arsye strategjitë që funksionojnë për një nxënës mund të mos jenë efektive për një tjetër. Strategjitë për adresimin e sfidave mund të përfshijnë udhëzimet e individualizuara, mbështetjet vizive dhe akomodimet ndijore.

Më poshtë gjeni disa strategji të përgjithshme që mund të jenë të dobishme për mbështetjen e nxënësve me ÇSA:








- 1.** *Krijoni një mjedis të parashikueshëm dhe të strukturuar:* Nxënësit me ÇSA shpesh ndihen më rahat dhe më të sigurt kur dinë se çfarë të presin. Krijoni një rutinë të qëndrueshme ditore dhe përdorni mjete ndihmëse vizuale si oraret dhe fotografitë për t'i ndihmuar ata të kuptojnë se çfarë po ndodh.
- 2.** *Përdorni gjuhë të qartë dhe koncize:* Nxënësit me ÇSA mund të kenë vështirësi të kuptojnë sarkazmën dhe shprehjet e figurshme. Përdorni gjuhë të thjeshtë, konkrete dhe shmangni përdorimin e fjalëve ose frazave që kanë shumë kuptime.
- 3.** *Inkurajoni aftësitë sociale:* Nxënësit me ÇSA mund të kenë vështirësi me aftësitë sociale si mbajtja e radhës, fillimi i bisedave dhe të kuptuarit e sinjaleve sociale. Përdorni lojëra me role dhe histori sociale për t'i ndihmuar ata të praktikojnë dhe kuptojnë këto aftësi.
- 4.** *Përdorni përforcim pozitiv:* Jepni lëvdata dhe shpërblime për sjelljen pozitive. Nxënësit me ÇSA reagojnë mirë ndaj reagimeve pozitive dhe mund të përfitojnë nga kujtimet vizuale të sjelljes që dëshironi të shihni.
- 5.** *Merrni në konsideratë nevojat shqisore:* Disa nxënës me ÇSA kanë probleme të përpunimit ndijor dhe mund të kenë mbi- ose nën- ndjeshmëri ndaj disa inputeve shqisore. Lejoni pushime shqisore dhe siguroni lodra ose mjete shqisore për t'i ndihmuar ata të rregullojnë nevojat e tyre shqisore. *Bashkëpunoni me prindërit dhe profesionistët:* Punoni me prindërit dhe profesionistët për të zhvilluar një qasje të qëndrueshme për të mbështetur nevojat e nxënësve. Kjo mund të përfshijë zhvillimin e një plani arsimor të individualizuar (PEI) dhe ofrimin e akomodimeve ose modifikimeve të kurrikulës.

Mos harroni se çdo nxënës me ÇSA është unik dhe mund të duhet kohë për të gjetur strategjitë që funksionojnë më mirë për secilin nxënës individualisht.

## III. Strategjitë efektive të komunikimit

### Kuptimi i mënyrave sesi komunikojnë fëmijët me ÇSA

Çrregullimi i Spektrit të Autizmit (ÇSA) ndikon në komunikimin dhe ndërveprimin social tek individët. Prandaj, të kuptuarit se si komunikojnë nxënësit me ÇSA është thelbësore për komunikim efektiv me ta. Më poshtë gjeni disa pika kyçe për t'u marrë parasysh:



-  *Vështirësitë në komunikim:* Individët me ÇSA shpesh luftojnë me komunikimin verbal dhe joverbal. Ata mund të kenë vështirësi me kontaktin me sy, tonin e zërit dhe gjuhën e trupit.
-  *Interpretimi literal:* Nxënësit me ÇSA shpesh e interpretojnë gjuhën fjalë për fjalë. Ata mund të luftojnë me sarkazmën, ironinë dhe metaforat.
-  *Gjuha e përsëritur:* Shumë individë me ÇSA kanë nevojë për gjuhë të përsëritura. Kjo mund të përfshijë përsëritjen e frazave ose pyetjeve, ose të folurit për një temë specifike pa pushim.
-  *Çështjet shqisore:* Disa nxënësi me ÇSA mund të jenë të ndjeshëm ndaj tingujve, pamjeve ose materialeve të caktuara. Kjo mund të ndikojë në aftësinë e tyre për të komunikuar në mjedise të caktuara.
-  *Ndërveprimi social:* Individët me ÇSA mund të kenë vështirësi me ndërveprimin social, si fillimi dhe mbajtja e bisedave ose të kuptuarit e sinjaleve sociale.
-  *Mjetet ndihmëse vizuale:* Mjetet ndihmëse pamore si figurat, simbolet dhe diagramet mund të jenë të dobishme për nxënësit me ÇSA për të kuptuar dhe komunikuar.
-  *Komunikimi Shtesë dhe Alternativ (AAC):* Disa nxënësi me ÇSA mund të përfitojnë nga sistemet AAC si p.sh. tabelat e komunikimit ose pajisjet që gjenerojnë të folur për të mbështetur komunikimin e tyre.

*Është e rëndësishme të pranohet se çdo nxënës me ÇSA është unik dhe mund të ketë forca dhe sfida të ndryshme komunikimi. Prandaj, është thelbësore të punohet ngushtë me nxënësin dhe ekipin e tyre mbështetës për të kuptuar nevojat e tyre individuale të komunikimit dhe për të zhvilluar strategji të përshtatshme për të mbështetur komunikimin e tyre.*





## Veprimtari praktike

Strategjitë për komunikimi efektiv me fëmijët me ÇSA




### Hyrje (5 minuta)

-  Rishikim i karakteristikat kryesore të ÇSA veçanërisht ato që lidhen me vështirësitë në komunikim
-  Pjesëmarrësit pyeten për përvojat e tyre në komunikimin me nxënësit me ÇSA



### Udhëzime (35 minuta)

-  Diskutim ne grup mbi vështirësitë e zakonshme të komunikimit me të cilat përballen nxënësit me ÇSA, të tilla si vështirësia në fillimin dhe mbajtjen e bisedës, vështirësitë në të kuptuarit e sinjaleve joverbale dhe kuptimin e gjuhës shumë fjalë për fjalë.
-  Diskutim ne grup mbi strategji të komunikimit efektiv me nxënësit me ÇSA, të tilla si përdorimi i mbështetjes vizive, ofrimi i shpjegimeve konkrete, përdorimi i një gjuhe të qartë dhe koncize dhe përdorimi i tregimeve ose skenarëve sociale.
-  Ofrimi i shembujve sesi secila prej këtyre strategjive mund të përdoret në kontekste të ndryshme në klasë.
-  Shfaqje videoklipi që demonstroi strategji efektive komunikimi në veprim dhe diskutim mbi përfitimet e përdorimit të këtyre strategjive.

### Aplikimi (15 minuta)

-  Pjesëmarrësit ndahen në grupe të vogla dhe i pajisim me skenarë të sfidave të komunikimit me nxënësit me ÇSA.
-  Pjesëmarrësit ftohen të identifikojnë strategjitë më të përshtatshme të komunikimit për t'u përdorur në secilin skenar bazuar në atë që kanë mësuar në mësim.
-  Kërkojini atyre që të praktikojnë përdorimin e këtyre strategjive në skenarët e lojës me role.

### Përfundim (5 minuta)

-  Përmbledhje e pikave kyçe të mësimt dhe nënvizim i rëndësisë së komunikimit efektiv për mbështetjen e nxënësve me ÇSA
-  Pyetje ose koment nga pjesëmarrësit

### Vlerësimi

-  Kuiz 1: *(është në fund të modulit)*



## IV. Përmbledhje

Strategjitë efektive të komunikimit mund t'i ndihmojnë mësuesit dhe edukatorët e tjerë të krijojnë marrëdhënie pozitive me nxënësit me ÇSA dhe të mbështesin nevojat e tyre të të mësuarit. Më poshtë gjeni disa strategji për komunikim efektiv me nxënësit me ÇSA:

1. *Përdorni gjuhë të qartë dhe koncize:* Përdorni gjuhë të thjeshtë dhe udhëzime të qarta për t'i ndihmuar nxënësit me ÇSA të kuptojnë se çfarë pritet prej tyre.
2. *Përdorni mjete ndihmëse vizuale:* Mjetet ndihmëse pamore si figurat, simbolet dhe diagramet janë të dobishme për nxënësit me ÇSA për të kuptuar konceptet komplekse.
3. *Njoftoni paraprakisht:* Jepni njoftim paraprak për çdo ndryshim në orar ose rutinë për t'i ndihmuar nxënësit me ÇSA të përgatiten për ndryshimin (tranzicionin).
4. *Jepni mundësi për përsëritje dhe sqarim:* Nxënësve me ÇSA mund t'u duhet më shumë kohë për të përpunuar informacionin, kështu që ofrimi i mundësive për përsëritje dhe sqarim mund t'i ndihmojë ata të kuptojnë materialin.
5. *Jini të durueshëm dhe mirëkuptues:* Durimi dhe mirëkuptimi janë thelbësore kur punoni me nxënësit me ÇSA. Jini të gatshëm të gjeni kohë për të dëgjuar dhe kuptuar këndvështrimin e tyre.
6. *Përdorni përforsim pozitiv:* Përforsimi pozitiv mund të jetë një mjet i fuqishëm për të inkurajuar sjelljet e dëshiruara të nxënësit me ÇSA. Lavdërimet dhe shpërblimet për sjellje të mirë mund të ndihmojnë në përforsimin e aftësive pozitive sociale.
7. *Përdorni një qasje të qetë dhe të strukturuar:* Një qasje e qetë dhe e strukturuar mund t'i ndihmojë nxënësit me ÇSA të ndihen më rehat dhe të përqendruar. Përdorni një rutinë të qëndrueshme dhe shmangni ndryshimet e papritura për të minimizuar ankthin dhe konfuzionin.
8. *Nxitni një marrëdhënie pozitive:* Ndërtimi i një marrëdhënie pozitive me nxënësit me ÇSA mund t'i ndihmojë ata të ndihen më rehat dhe të mbështetur në klasë. Tregoni interes për interesat e tyre dhe respektoni kufijtë e tyre.

*Në përgjithësi, komunikimi efektiv me nxënësit me ÇSA kërkon durim, mirëkuptim dhe gatishmëri për t'u përshtatur me nevojat e tyre individuale. Duke përdorur këto strategji, edukatorët mund t'i ndihmojnë nxënësit me ÇSA të arrijnë potencialin e tyre të plotë dhe të lulëzojnë në klasë.*

### **Përdorimi i ndihmës vizuale për të mbështetur komunikimin**

Ndihmat vizuale mund të jenë tepër të dobishme për individët me Çrregullim të Spektrit të Autizmit (ÇSA) për të mbështetur komunikimin. Këtu janë disa mënyra se si mund të përdoren mjetet ndihmëse vizuale:

1. *Skedat vizive:* Shumë individë me ÇSA përfitojnë nga skedat vizive për organizimin e ditës së tyre ose një detyrë specifike që duhet të kryejnë. Kjo mund të jetë në formën e



figurave ose fjalëve të shkruara dhe mund t'i ndihmojë ata të kuptojnë se çfarë duhet të bëjnë më pas dhe të zvogëlojnë ankthin.

Shembull skede vizive



1. *Histori sociale:* Tregimet sociale janë tregime të shkurtra, të personalizuar që përshkruajnë situata ose sjellje sociale. Ato mund të përdoren për të mësuar sjelljet e duhura ose për të ndihmuar individët me ÇSA të kuptojnë shenjat dhe pritshmëritë sociale.
1. *Kërkesat vizive:* Kërkesat vizuale mund të përdoren për të ndihmuar individët me ÇSA të kujtojnë hapat ose procedurat. Për shembull, një kërkesë vizive mund të jetë një foto e një lapsave me ngjyra për t'i kujtuar që është koha për të vizatuar.



1. *Ndihma vizive për emocionet:* Individët me ÇSA mund të kenë vështirësi në kuptimin dhe shprehjen e emocioneve. Mjetet ndihmëse vizive të tilla si një "grafikë e ndjenjave" ose fotografitë e shprehjeve të ndryshme të fytyrës mund t'i ndihmojnë ata të njohin dhe etiketojnë emocionet.



1. *Mjetet ndihmëse vizive për komunikim:* Mjetet ndihmëse vizive të tilla si tabelat e komunikimit ose PECS (Picture Exchange Communication System) mund të përdoren për të mbështetur komunikimin për individët me ÇSA që kanë vështirësi me komunikimin verbal.

## V. Menaxhimi i sjelljes

### Kuptimi i shkaqeve të sjelljeve sfiduese të fëmijët me ÇSA

Nxënësit me Çrregullim të Spektrit të Autizmit (ÇSA) mund të shfaqin sjellje sfiduese për shkak të një sërë arsyesh, duke përfshirë vështirësitë e komunikimit, vështirësitë e përpunimit ndijor, vështirësitë sociale dhe vështirësitë prej ndryshimeve të rutinës. Të kuptuarit e arsyeve pas sjelljeve sfiduese është thelbësore për zhvillimin e ndërhyrjeve efektive.

1. *Vështirësi në komunikim:* Shumë nxënës me ÇSA kanë vështirësi në shprehjen e nevojave dhe dëshirave të tyre, gjë që mund të çojë në zhgënjim dhe sjellje sfiduese. Për shembull, një nxënës me ÇSA mund të kalojë “kriza zemërimi” sepse nuk është në gjendje të komunikojë se është i uritur ose se ka nevojë për pushim.
2. *Vështirësitë e përpunimit ndijor:* Shumë nxënës me ÇSA kanë vështirësi në përpunimin ndijor, të cilat mund të çojnë në sjellje sfiduese kur ato janë të mbi stimuluar ose të nën stimuluar. Për shembull, një student mund të shqetësohet dhe të mos përballojë një mjedis të zhurmshëm ose të mbushur me njerëz ose kur ka një ndryshim të papritur në ndriçim.
3. *Vështirësitë sociale:* Shumë nxënës me ÇSA kanë vështirësi të kuptojnë shenjat sociale dhe mund të kenë vështirësi për të krijuar dhe mbajtur marrëdhënie me bashkëmoshatarët e tyre. Kjo mund të çojë në zhgënjim dhe sjellje sfiduese kur ndihen të përjashtuar ose të keqkuptuar.
4. *Vështirësi në ndryshimet e rutinës:* Shumë nxënës me ÇSA lulëzojnë në rutinë dhe parashikueshmëri. Ndryshimet në rutinë mund të jenë shqetësuese dhe mund të çojnë në sjellje sfiduese.

*Është e rëndësishme të theksohet se çdo nxënës me ÇSA është unik dhe arsyet pas sjelljeve të tyre sfiduese mund të jenë komplekse dhe të shumanshme. Një vlerësim i plotë nga një profesionist i trajnuar mund të ndihmojë në identifikimin e faktorëve specifikë që kontribuojnë në sjelljet sfiduese të një nxënësi dhe të drejtojnë zhvillimin e ndërhyrjeve efektive.*






## Veprimtari praktike

### Hyrje (5 minuta)




Prezantim i temës së sjelljeve sfiduese të nxënësit me ÇSA

Pyeten pjesëmarrësit për përvojat e tyre me sjelljet sfiduese të nxënësit me ÇSA



### Udhëzime (35 minuta)

-  Përcaktimi i sjelljet sfiduese dhe ilustrime me shembuj të sjelljeve sfiduese të nxënësit me ÇSA.
-  Diskutim mbi arsyet e sjelljeve sfiduese të tilla si ndjeshmërinë shqisore, vështirësitë në komunikim ose ndërveprim shoqëror dhe vështirësi me ndryshimet (tranzicionin).
-  Diskutim i strategjitë për menaxhimin e sjelljeve sfiduese, të tilla si përdorimi i përforsimit pozitiv, sigurimi i mbështetjes ndijore, përdorimi i tregimeve ose skenarëve sociale dhe ofrimi i një mjedisi të strukturuar dhe të parashikueshëm.
-  Shembuj se si secila prej këtyre strategjive mund të përdoret në kontekste të ndryshme në klasë
-  Videoklipe që demonstrojnë arsyet e sjelljeve sfiduese dhe strategjive për menaxhimin e tyre dhe diskutoni përfitimet e përdorimit të këtyre strategjive

### Punë praktike (15 minuta)

-  Ndajmë pjesëmarrësit në grupe të vogla dhe shpërndajmë skenarë të sjelljeve sfiduese të nxënësit me ÇSA.
-  Pjesëmarrësve u kërkojmë të identifikojnë arsyet pas çdo sjelljeje dhe strategjinë më të përshtatshme për t'u përdorur bazuar në atë që kanë mësuar në mësim.
-  Praktikë për përdorimin e këtyre strategjive në skenarët e lojës me role.

### Përfundim (5 minuta)

-  Përmbledhje e pikave kyçe të mësimit dhe nënvizim i rëndësisë të të kuptuarit të arsyeve pas sjelljeve sfiduese për menaxhimin dhe mbështetjen efektive.
-  Komente nga pjesëmarrësit.

### Vlerësimi

-  Kuiz 2: (është në fund të modulit)

Përkufizimi i sjelljeve sfiduese, arsyet e sjelljeve sfiduese dhe strategjitë për menaxhimin e



## VI. Përmbledhje



Strategjitë për parandalimin dhe menaxhimin e sjelljeve sfiduese në klasë

Çrregullimi i Spektrit të Autizmit (ÇSA) mund të paraqesë një sërë sjelljesh sfiduese në klasë. Më poshtë gjeni të renditura disa strategji për parandalimin dhe menaxhimin e sjelljeve sfiduese në klasë në ÇSA:

- 1.** *Kuptoni shkaktarët:* Të kuptuarit se çfarë i shkakton sjelljet sfiduese mund të ndihmojë në parandalimin e tyre. Mbani një shënim se kur ndodhin sjelljet, çfarë ndodhi para sjelljes dhe çfarë ndodhi më pas. Ky informacion mund të ndihmojë për të identifikuar shkaktarët dhe për të zhvilluar një plan për t'i shmangur ose menaxhuar ato.
- 2.** *Zhvilloni një plan sjelljeje:* Zhvilloni një plan sjelljeje me nxënësin, prindërit dhe profesionistët e tjerë të përfshirë në kujdesin ndaj tij. Plani duhet të përshkruajë sjelljet sfiduese dhe si të parandalohen ato. Plani duhet të përfshijë gjithashtu strategji përforcuese pozitive për të inkurajuar sjelljen e duhur.
- 3.** *Përdorni mjete ndihmëse vizuale:* Mjetet ndihmëse vizuale të tilla si skedat vizive ose kërkesat vizuale, mund t'i ndihmojnë nxënësit me ÇSA të kuptojnë se çfarë pritet prej tyre dhe të zvogëlojnë ankthin.
- 4.** *Krijoni një mjedis të strukturuar dhe të parashikueshëm:* Nxënësit me ÇSA lulëzojnë në mjedise të strukturuar dhe të parashikueshme. Përdorni rutina të qëndrueshme, orare dhe pritshmëri të qarta për të ofruar një ndjenjë stabiliteti dhe parashikueshmërie.
- 5.** *Siguroni përshtatje shqisore:* përshtatje shqisore të tilla si ndërprerjet e lëvizjes ose hapësirat e qeta mund t'i ndihmojnë nxënësit me ÇSA të rregullojnë inputin e tyre shqisor dhe të reduktojnë stresin.
- 6.** *Përdorni përforcim pozitiv:* Përforcimi pozitiv, si lavdërimet, shpërblimet dhe privilegjet, mund të inkurajojnë sjelljen e duhur dhe të reduktojnë sjelljet sfiduese.
- 7.** *Zbatoni një ekonomi simbolike:* Një ekonomi simbolike është një sistem ku nxënësit fitojnë argumente ose pikë për sjellje pozitive, të cilat mund të shkëmbehen për shpërblime. Kjo mund të jetë një mënyrë efektive për të motivuar nxënësit me ÇSA dhe për të reduktuar sjelljet sfiduese.
- 8.** *Komunikoni me prindërit dhe profesionistët e tjerë:* Komunikimi me prindërit dhe profesionistët e tjerë të përfshirë në kujdesin ndaj nxënësit është thelbësor për parandalimin dhe menaxhimin e sjelljeve sfiduese. Takimet e rregullta dhe raportet e progresit mund të ndihmojnë në identifikimin e fushave shqetësuese, zhvillimin e strategjive për adresimin e tyre.
- 9.** *Kërkoni mbështetje profesionale:* Kërkoni mbështetjen e profesionistëve, të tillë si psikologu i shkollës ose specialisti i sjelljes nëse sjelljet sfiduese vazhdojnë ose bëhen më të rënda.

Mbani mend, çdo nxënës me ÇSA është unik dhe ajo që funksionon për një nxënës mund të mos funksionojë për një tjetër. Është thelbësore të individualizohen strategjitë dhe ndërhyrjet bazuar në nevojat dhe pikat e forta të nxënësit.

## VII. Përdorimi i përforcuesit pozitiv për të inkurajuar sjelljet pozitive

Përforcimi pozitiv është një teknikë e përdorur gjerësisht e modifikimit të sjelljes për të inkurajuar sjelljen pozitive tek individët me Çrregullim të Spektrit të Autizmit (ÇSA). Parimi i përforcimit pozitiv bazohet në ofrimin e një shpërblimi ose një pasojë pozitive për nxënësin kur ata shfaqin sjelljen e dëshiruar. Kjo rrit gjasat që individi të përsërisë sjelljen në të ardhmen.



Më poshtë gjeni të renditura disa teknika të thjeshta se si të përdorni në mënyrë efektive përforcimin pozitiv për të inkurajuar sjelljen pozitive tek individët me ÇSA:



1. *Identifikoni sjelljen e dëshiruar:* është e rëndësishme të identifikoni sjelljen specifike që dëshironi të inkurajoni. Jini të qartë dhe specifik në lidhje me sjelljen që dëshironi të shihni.
2. *Zgjidhni përforcimin e duhur:* zgjidhni një përforcim që është motivues për nxënësin me ÇSA. Kjo mund të jetë çdo gjë si p.sh.: lavdërimi, një lodër ose aktivitet i preferuar ose një shpërblim i konkret (artikull i prekshëm) si një stiker ose një shenjë.
3. *Jepni përforcimin menjëherë:* është e rëndësishme që ta jepni përforcimin menjëherë pasi të shfaqet sjellja e dëshiruar. Kjo e ndihmon nxënësin të krijojë lidhjen midis sjelljes së tij dhe përforcimit.
4. *Jini të qëndrueshëm:* përdorni përforcim pozitiv vazhdimisht për të inkurajuar sjelljen e dëshiruar. Kjo do ta ndihmojë nxënësin me ÇSA të kuptojë se sjellja pritet prej tyre.

5. *Zbehni përforcimin:* me kalimin e kohës, ndërsa individi bëhet më i qëndrueshëm në shfaqjen e sjelljes së dëshiruar, ju mund t'i zbehni gradualisht shpërblimet. Kjo e ndihmon nxënësin të kuptojë se sjellja pritet prej tyre edhe pa shpërblim.
6. *Jepni reagime (feedback):* Jepni reagime dhe lëvdata individit kur ata shfaqin sjelljen e dëshiruar. Kjo do të ndihmojë në përforcimin e sjelljes dhe do t'i inkurajojë ata që të vazhdojnë ta shfaqin atë.






*Është e rëndësishme të theksohet se përforcimi pozitiv duhet të përdoret së bashku me ndërhyrje të tjera të bazuara në prova për individët me ÇSA, siç është terapia e analizës së sjelljes së aplikuar (ABA). Një terapist i kualifikuar mund t'ju ndihmojë të zhvilloni një plan përforcimi pozitiv që është i përshtatur për nevojat specifike të nxënësit me ÇSA.*

## Veprimtari praktike





### Hyrje (5 minuta)

-  Hyrje mbi përdorimin e përforcimit pozitiv për të inkurajuar sjelljen pozitive të nxënësit me ÇSA në klasë.
-  Pyesim pjesëmarrësit nëse e dinë se çfarë do të thotë përforcimi pozitiv dhe jepni një përkufizim të shkurtër nëse është e nevojshme.

### Udhëzime (15 minuta)

-  Shpjegim: përforcimi pozitiv është një strategji që përdoret për të rritur sjelljen pozitive duke ofruar një shpërblim ose nxitje.
-  Diskutimi i llojeve të ndryshme të përforcimit pozitiv që mund të përdoren në klasë, si lavdërimet verbale, shpërblimet e vogla dhe privilegjet.
-  Shpjegoni kohën e dhënies së përforcimit pozitiv: funksionon më mirë kur është i menjëhershëm, i qëndrueshëm dhe specifik.
-  Ofrimi i shembujve të strategjive të përforcimit pozitiv që mund të përdoren në klasë, të tilla si dhënia e një stickeri për të përfunduar punën e tyre ose lejimi i një nxënësi të zgjedhë një aktivitet të preferuar pas përfundimit të një detyre.
-  Diskutimi mbi faktin se përforcimi pozitiv mund të individualizohet për të përmbushur nevojat e secilit nxënës.

### Punë praktike (15-20 minuta)

-  Ndajmë pjesëmarrësit në grupe të vogla dhe secilit grup i japim një skenar që përfshin një nxënës me ÇSA që shfaq sjellje pozitive.
-  Propozojmë sjelljet pozitive si p.sh. përfundimi i detyrës në kohë ose përdorimi i fjalëve të mira me shokët e klasës, etj.
-  Kërkojini secilit grup të dalë me një strategji përforcuese pozitive që do ta inkurajonte nxënësin të vazhdojë të shfaqë atë sjellje (hierarkia dhe skeda e përforcimit).
-  Kërkojini secilit grup të ndajë strategjinë e tij me klasën dhe diskutoni se si strategjia plotëson kriteret për përforcim pozitiv efektiv.

### Mbyllja (5 minuta)

Rishikojmë konceptet kryesore të trajtuara në mësim, duke përfshirë atë se çfarë është përforcimi pozitiv dhe si mund të përdoret për të inkurajuar sjellje pozitive tek nxënësit me ÇSA.





## QUIZ 1

### Vështirësitë e komunikimit dhe strategjitë efektive për të ndërtuar komunikim efektiv me nxënësit me ÇSA

- 1.** Çfarë është e rëndësishme për të ndërtuar një plan komunikimi efektiv për nxënësit me ÇSA:
  - a.** Identifikimi i metodës së preferuar të komunikimit të nxënësit
  - b.** Takimi me prindërit e nxënësit
  - c.** Krijimi i një skede vizive
  - d.** Asnjë nga sa më sipër
  
- 2.** Cilat janë disa përfitime të mundshme të përdorimit të mbështetjes vizive në klasë për nxënësit ÇSA?
  - a.** Rritja e mirëkuptimit dhe pavarësisë
  - b.** Reduktimi i ankthit dhe problemeve të sjelljes
  - c.** Rritja e pjesëmarrjes në aktivitetet e klasës
  - d.** Të gjitha sa më sipër
  
- 3.** Si mund t'i përdorin mësuesit mbështetjet vizive për të mbështetur komunikimin në klasë?
  - a.** Duke përdorur figura ose simbole për të paraqitur fjalë ose fraza
  - b.** Duke krijuar skeda vizive ose lista detyrash
  - c.** Duke përdorur sinjale vizive për të mbështetur ndërveprimet sociale
  - d.** Të gjitha sa më sipër
  
- 4.** Cilat janë disa sfidat e mundshme që nxënësit me ÇSA mund të përjetojnë gjatë diskutimeve në klasë ose aktiviteteve në grup?
  - a.** Vështirësi për të ndjekur rrjedhën e bisedës
  - b.** Vështirësi për të kuptuar shenjat joverbale
  - c.** Mbingarkesa ndijore në mjedise me zhurmë ose me njerëz
  - d.** Të gjitha sa më sipër
  
- 5.** Si mund t'i modifikojnë mësuesit diskutimet në klasë ose aktivitetet në grup për të mbështetur nxënësit e ÇSA?
  - a.** Duke ofruar pritshmëri dhe rregulla të qarta për pjesëmarrje

- b.** Duke përdorur shenja vizive për të treguar se kur është radha e një studenti për të folur
  - c.** Duke ofruar kohë shtesë përpunimi ose duke i lejuar nxënësit të përgjigjen me shkrim
  - d.** Të gjitha sa më sipër
- 6.** Si mund të mbështesin mësuesit aftësitë e komunikimit social të nxënësit me ÇSA?
  - a.** Duke mësuar në mënyrë eksplicite aftësitë sociale dhe strategjitë e komunikimit
  - b.** Duke përdorur lojëra me role ose skenarë të tjerë socialë për të praktikuar aftësitë
  - c.** Duke ofruar mundësi për ndërveprim me kolegët në mjedise të strukturuar
  - d.** Të gjitha sa më sipër
- 7.** Cili është roli i teknologjisë ndihmëse në mbështetjen e komunikimit për nxënësit e ÇSA në klasë?
  - a.** Teknologjia ndihmëse nuk është e dobishme për nxënësit ÇSA
  - b.** Teknologjia ndihmëse mund të përdoret për të plotësuar komunikimin verbal
  - c.** Teknologjia ndihmëse mund të zëvendësojë tërësisht nevojën për komunikim verbal
  - d.** Asnjë nga sa më sipër
- 8.** Si mund të bashkëpunojnë mësuesit me prindërit dhe profesionistët e tjerë për të mbështetur komunikimin e nxënësve me ÇSA në klasë?
  - a.** Duke shkëmbyer informacion rreth strategjive dhe teknikave efektive të komunikimit
  - b.** Duke punuar së bashku për të krijuar dhe zbatuar plane komunikimi
  - c.** Duke komunikuar rregullisht për përparimin dhe sfidat e nxënësve
  - d.** Të gjitha sa më sipër
- 9.** Cila është një konsideratë e rëndësishme kur zgjidhni strategjitë dhe mbështetjen e komunikimit për nxënësit me ÇSA në klasë?
  - a.** Forcat, sfidat dhe preferencat individuale të studentit
  - b.** Disponueshmërinë e burimeve dhe financimit
  - c.** Stili dhe preferencat personale të komunikimit të mësuesit
  - d.** Asnjë nga sa më sipër
- 10.** Cilat janë disa përfitime të mundshme të strategjive efektive të komunikimit për nxënësit me ÇSA në klasë?
  - a.** Rritja e angazhimit dhe pjesëmarrjes në aktivitetet e klasës

- b.** Përmirësimi i rezultateve akademike dhe sociale
- c.** Reduktimi i ankthit dhe problemeve të sjelljes
- d.** Të gjitha sa më sipër.

## QUIZ 2

### Sjelljet sfiduese të individëve me ÇSA në mjediset e klasës

- 1.** Cili është termi i përdorur për të përshkruar sjellje të përsëritura të tilla si lëvizja e papërshtatshme e duarve, lëkundja ose rrotullimi i objekteve në të cilat mund të përfshihen individët me ÇSA?

---

Cili është termi i përdorur për të përshkruar vështirësitë në ndërveprimin social, komunikimin dhe të kuptuarit e shenjave sociale, që është një tipar thelbësor i ÇSA?

- 2.** \_\_\_\_\_
- 3.** Cili është termi që përdoret për të përshkruar preokupimin intensiv me një temë ose aktivitet të caktuar, shpesh duke përjashtuar interesat e tjera?

**4.** \_\_\_\_\_

- 5.** Emërtoni ndjeshmërinë e zakonshme shqisore që mund të përjetojnë individët me ÇSA.

**6.** \_\_\_\_\_

- 7.** Cili është termi i përdorur për të përshkruar shpërthimet emocionale të papritura dhe ekstreme, të tilla si të qarat, ulërimat ose goditjet, që mund të ndodhin si përgjigje ndaj një ndryshimi në rutinë ose ngjarje të papritur?

**8.** \_\_\_\_\_

- 9.** Cilat janë disa strategji që mund të përdoren për të mbështetur individët me ÇSA që po luftojnë me sjellje sfiduese në klasë?

---

---

---

---

- 10.** Si mund të jetë i dobishëm përdorimi i mbështetjeve vizuale si skedat ose historitë sociale për individët me ÇSA që po luftojnë me sjellje sfiduese?

---

---

---

- 11.** Emërtoni dy shkaktarë të mundshëm që mund të çojnë në sjellje sfiduese te individët me ÇSA.

---

---

---

- 12.** Cila është rëndësia e të kuptuarit të funksionit të një sjelljeje gjatë zhvillimit të strategjive për ta trajtuar atë?

---

---

---

- 13.** Si mund të jetë i dobishëm bashkëpunimi midis prindërve, mësuesve dhe profesionistëve të tjerë në mbështetjen e individëve me ÇSA që po luftojnë me sjelljet sfiduese në klasë?

---

---

---

## QUIZ 3

### Përforsim pozitiv me nxënësit me Çrregullim të Spektrit të Autizmit (ÇSA) në mjediset e klasës

- 1.** Çfarë është përforsimi pozitiv?
  - a.** Ndëshkimi i sjelljeve të padëshiruara
  - b.** Shpërblimi i sjelljeve të dëshirueshme
  - c.** Injorimi i të gjitha sjelljeve
  
- 2.** Pse është i rëndësishëm përforsimi pozitiv për individët me ÇSA?
  - a.** Ai i mëson ata të jenë të bindur
  - b.** Kjo i ndihmon ata të mësojnë aftësi të reja
  - c.** Kjo zvogëlon nevojën e tyre për të dhëna shqisore
  
- 3.** Cilët janë disa shembuj të përforsimit pozitiv?
  - a.** Lavdërim verbal
  - b.** Stickers ose shenja
  - c.** Artikujt ose aktivitetet e preferuara
  - d.** Të gjitha të mësipërmet
  
- 4.** Si duhet të jepet përforsimi pozitiv?
  - a.** Menjëherë pas ndodh sjellja e dëshiruar
  - b.** Në fund të ditës
  - c.** Rastësisht gjatë gjithë javës
  
- 5.** Si mund të individualizohet përforsimi pozitiv për çdo nxënës?
  - a.** Duke i pyetur se çfarë do të donin si shpërblim
  - b.** Duke vëzhguar interesat dhe preferencat e tyre
  - c.** Duke u dhënë atyre të njëjtin shpërblim si gjithë të tjerët
  
- 6.** Si mund të zbehet përforsimi pozitiv me kalimin e kohës?
  - a.** Duke ulur shpeshtësinë e shpërblimeve
  - b.** Duke rritur gradualisht vështirësinë e detyrës
  - c.** Duke hequr plotësisht shpërblimin pasi të vendoset sjellja
  
- 7.** Si mund të përdoret përforsimi pozitiv për të promovuar aftësitë sociale?

- a.** Duke i shpërblyer nxënësit për ndërveprim me bashkëmoshatarët e tyre
  - b.** Duke i shpërblyer nxënësit që luajnë vetë
  - c.** Duke ndëshkuar nxënësit për moshoqërim
  
- 8.** Si mund të përdoret përforcimi pozitiv për të promovuar aftësitë e komunikimit?
  - a.** Duke i shpërblyer nxënësit për të folur
  - b.** Duke i shpërblyer nxënësit për përdorimin e gjuhës së përshtatshme shoqërore
  - c.** Duke i shpërblyer studentët për heshtje
  
- 9.** Cilat janë disa sfida të mundshme në përdorimin e përforcimit pozitiv me individët me ÇSA?
  - a.** Shpërblimet mund të mos jenë mjaftueshëm motivuese
  - b.** Shpërblimet mund të bëhen shumë të parashikueshme
  - c.** Shpërblimet mund të përforcojnë sjelljet negative
  
- 10.** Si mund të monitoroni efektivitetin e përforcimit pozitiv?
  - a.** Duke ndjekur frekuencën e sjelljes së dëshiruar
  - b.** Duke vëzhguar ndryshimet në disponimin apo sjelljen e nxënësit
  - c.** Duke pyetur nxënësin nëse shpërblimi është motivues



## Referenca:

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition (DSM-5). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Begeer, S., & Koot, H. M. (2019). Autism spectrum disorder: A clinical guide for general practitioners. Springer.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., & Risi, S. (2012). Autism diagnostic observation schedule, second edition (ADOS-2). Western Psychological Services.
- Lovaas, O. I., & Smith, T. (2003). Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders. Pearson.
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). Social skills training for children and adolescents with autism spectrum disorders. Woodbine House.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2012). Teaching young children with autism spectrum disorder. Brookes Publishing.
- Reaven, J., Blakeley-Smith, A., Culhane-Shelburne, K., & Hepburn, S. (2012). Cognitive-behavioral therapy for children and adolescents with autism spectrum disorder. Guilford Press.

AGJENCIA E SIGURIMIT TË CILËSISË SË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR

Rruga "Naim Frashëri"

Nr. 37

Tirana

Shqipëri

(+355) 4256440 / 4256441

