



REPUBLIKA E SHQIPËRIË
MINISTRIA E ARSIMIT
DHE SPORTIT

World Vision®

Dom me qush



JAM MES JUSH, I NGJASHËM, I NDRYSHËM, I BARABARTË...

(për të gjithë ata që kanë zgjedhur profesionin e mësuesit)



**Florian Kulla
Lidra Remaçka
Marina Ndrio**

Tiranë, 2014

Manuali është përgatitur me mbështetjen e organizatës World Vision në Shqipëri, në bashkepunim me “Shoqatën e Mbrojtjes së të Drejtave të Personave me Aftësi të Kufizuar” (MEDPAK) dhe Ministrinë e Arsimit dhe Sportit.

Për hartimin e këtij manuali dhe mbarëvajtjen e projektit punuan:

Florian Kulla, Universiteti i Tiranës, Departamenti i Shkencave Sociale

Marina Ndrjo, Universiteti i Tiranës, Departamenti i Shkencave Sociale

Zela Koka, MEDPAK

Pranvera Kamani, Ministria e Arsimit dhe Sportit (MASH)

Brisida Jahaj, World Vision në Shqipëri e Kosovë

Ridiona Stana, World Vision në Shqipëri e Kosovë

Drejtuuese e grupit të punës: **Lidra Remaçka**, Aleanca Ndërkombëtare “Sustainability Frontiers”

Menaxhues i projektit: **Emiljano Kaziaj**

Gjatë përgatitjes së manualit janë bërë konsultime me grupet e mësuesve, drejtorëve, studentëve si dhe përfaqësues të Drejtorive Arsimore në rrethet:

Tiranë: Shkolla “Ahmet Zogu”, Bathore; shkolla “Emin Duraku”,
Universiteti i Tiranës, Universiteti Planetar,

Vlorë: Hoshtimë, Panaja, Trevëllazër, Babicë e Madhe, Babicë e Vogël,

Durrës: Shkolla e Re, shkolla “Qemal Mici”, “14 Nëntori”, Universiteti “Aleksandër Mojsiu”

Elbasan: Murriqan, Polis i Vogel, Xibrakë

Redaktore letrare: **Kristina Jorgaqi**

Kopertina: **Nimfa Jaço**

Fotografitë: **Projekti “Photo Voice” World Vision, 2012**, zbatuar në Elbasan me fëmijë me aftësi të kufizuara të zonave Shushicë dhe Shirgjan.

Punimi grafik: **Rudina Hoxha**

Shtypi: **Gent Grafik**

Botimi i këtij manuali u mundësua nga World Vision.

World Vision International është një organizatë e krishterë, humanitare, zhvillimi dhe advokimi, e themeluar në vitin 1950.

World Vision punon për të krijuar ndryshime të qëndrueshme në jetën e fëmijëve, familjeve dhe komuniteteve që jetojnë në varfëri dhe padrejtësi. World Vision punon në 100 vende të botës. World Vision u përgjigjet nevojave në komunitet, pavarësisht nga raca, gjinia, prejardhja etnike dhe besimi fetar i pjesëtarëve të komunitetit.

World Vision filloi programet në Kosovë dhe në Shqipëri respektivisht në vitet 1998 dhe 1999, si një përgjigje emergjente ndaj personave të zhvendosur si pasojë e luftës në Kosovë.

Këto operacione ndihme janë shndërruar gradualisht në programe zhvillimi të qëndrueshme në Shqipëri dhe një projekt “Fëmijët për Paqen” në Kosovë.

Ky manual publikohet në kuadër të projektit të “Edukimit” të organizatës World Vision.

© Të gjitha të drejtat të rezervuara. Përmbajtja e këtij dokumenti mund të përdoret apo kopjohet lirisht prej specialistëve të arsimit për trajnime apo zhvillim praktikash arsimore, por jo për qëllime fitimprurëse, me kusht që çdo riprodhim të shoqërohet me njohjen e World Vision si burim.

Këndvështrimet e autorëve të këtij publikimi jo domosdoshmërisht pasqyrojnë pikëpamjet e World Vision.

Tiranë, 2014

KUSHTUAR

Ky manual u kushtohet të gjithë mësuesve shqiptarë, që kanë mësuar, do të mësojnë e do të gjithëpërfshijnë në klasat e tyre nxënës me aftësi, talente e nevoja të veçanta...

Përmes UNICEF-it kam vite që marr pjesë në edukimin global, gjithëpërfshirjen dhe reformat arsimore të vendeve të ndryshme, por dëshira dhe pasioni për ta bërë këtë në gjuhën time më ka ngacmuar gjithmonë. Kur organizata World Vision më ftoi të drejtoja një grup pune të përbërë nga kolegë shqiptarë për të shkruar një manual për mësuesin, pata një gëzim të madh për të gjitha mundësitë dhe sfidat që kjo eksperiencë do të më ofronte. E entuziazmuar nga vizitat e fundit në Shqipëri, besova se ekspertiza shqiptare në arsimin gjithëpërfshirës kishte arritur pjekurinë, larminë dhe pasionin e duhur për të hartuar një manual të denjë për mësuesin dhe të gjithë ata që ishin bërë pjesë e proceseve gjithëpërfshirëse. Duke ëndërruar për t'i sjellë të gjitha këto elemente së bashku me koordinatorin e përkushtuar të projekteve të gjithëpërfshirjes së World Vision z. Emiljano Kaziaj dhe dr. Pranvera Kamanin, përfaqësuese e Ministrisë së Arsimit e të Shkencës, një nga pioneret e arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri, u ndodhëm përpara një grupi pune të ndarë në dysh midis kontinentit të ri, Amerikës së Veriut, dhe atij të lashtit, Europës. Shpejt grupit tonë iu bashkuan dr. Marina Ndrio, specialiste e edukimit special pranë Fakultetit të Punës Sociale të Universitetit të Tiranës, dhe dr. Florian Kulla, psikolog i njohur, i specializuar për psikologjinë e femijës. Takimet tona të shpeshta në kafenetë e Tiranës, takimet mujore në skype, korrespondencat ditore, vizitat nëpër shkolla, na frymëzuan të ideojmë e të hartojmë 11 kapitujt e manualit.

Ky manual u hartua duke marrë parasysh shumë përvoja të studiuesve e mësuesve të ndryshëm, e sidomos të atyre shqiptarë dhe kanadezë. Manuali heton dhe zhvillon parimet e praktikat gjithëpërfshirëse në kuadrin shqiptar të shekullit XXI si dhe ofron metoda e keshilla praktike e stimuluese për t'u zbatuar në klasa gjithëpërfshirëse.

Konventat ndërkombëtare dhe legjisllacioni shqiptar janë trajtuar si parimet bazë, që iu përgjigjen nevojave individuale të çdo nxënësi. Manuali e trajton arsimin gjithëpërfshirës dhe tërë dinamikën e tij si pjesë të reformës arsimore dhe shoqërore në Shqipëri. Duke besuar se gjithëpërfshirja mund të jetë e suksesshme vetëm nëse shihet si një dimension, parim ose vizion dhe, mbi të gjitha, si proces e praktikë për të gjithë ata që besojnë se çdo fëmijë ka të drejtë të marrë edukimin më të mirë, uroj që dhe përdorimi i tij të konsiderohet si i tillë.

(Toronto -Tiranë 2013)

Lidra Remaçka

MIRËNJOHJE

Ky manual nuk do të ishte bërë i mundur në formën që vjen sot, pa kontributin e vyer të të gjithë atyre që na nxitën, përkrahën e ndihmuan në realizimin e kësaj nisme. Gjithçka e ka një fillim e, megjithatë, asgjë nuk fillon nga e para. Dhe në rastin e këtij manuali, ai vetëm siguroi vazhdimësinë e koleksionimit të dijeve e të përvojave të mëparshme, të cilave iu jemi drejtuar në manual.

Grupi i punës për realizimin e manualit dëshiron të falenderojë në mënyrë të veçantë të gjithë **mësuesit** e drejtorive arsimore, që morën pjesë në konsultimet e kryera në 4 rrethe të Shqipërisë: Tiranë, Vlorë, Elbasan, Durrës. Pjesëmarrja aktive e mësuesve në këto takime na siguroi për “zërin e së vërtetës” të asaj çka duhet të përmbante ky manual. Falenderojmë të gjithë mësuesit që ndanë me ne përvojat e suksesshme të punës me fëmijët me aftësi të kufizuar dhe të gjitha sfidat me të cilat ata përballen çdo ditë. Falenderojmë, po ashtu, të gjithë **prindërit** që patën mirësinë të japin mendimet e përshtypjet e tyre për proceset gjithëpërfshirëse. Perspektiva dhe përjetimi i tyre na ka ndihmuar pa masë të sjellim një botim, i cili ka në qendër të tij fëmijët dhe nevojat e tyre.

Një falenderim tepër i veçantë është për **znj. Ridiona Stana**, menaxhere e Mbrojtjes së Fëmijëve e në World Vision në Shqipëri e Kosovë, e cila, me pasionin dhe përkushtimin e saj, u bë nismëtarja dhe hartuesja e kapitullit të 12, “Etika dhe mbrojtja e fëmijës me aftësi të kufizuara si e drejtë dhe përparësi e proceseve gjithëpërfshirëse”.

Do të donim të falenderonim përzemërsisht të gjithë **studentët** e degëve të mësuesisë, të cilët ishin pjesëmarrës në takimet konsultuese të zhvilluara gjatë hartimit të manualit. Entuziazmi i tyre për përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuar në arsim, na ka frymëzuar duke na dhënë optimizmin dhe shpresën për reformën shoqërore gjithëpërfshirëse.

Falenderojmë të gjitha **organizatat partnere** dhe **institucionet arsimore lokale**, që ndanë me ne përshtypjet dhe kritikën konstruktive për përshtatjen e metejshme të këtij manuali për shkollën gjithëpërfshirëse shqiptare të shekullit XXI.

Të shkruash një manual për mësuesin është përgjegjësi dhe privilegj, por kjo nuk mund të realizohej pa mbështetjen dhe vullnetin e mirë të të gjithë stafit të organizatës *World Vision* në Shqipëri e Kosovë, të MEDPAK dhe sidomos të Ministrisë së Arsimit dhe të Shkencës.

Grupi i punës

PËRMBAJTJA E LËNDËS

1. NË VEND TË HYRJES	9
• Si ta lexojmë manualin	9
• Objektiva	11
• Standardet ndërkombëtare	11
2. KUADRI LIGJOR NË MBËSHTETJE TË PROCESIVE GJITHËPËRFSHIRËSE	13
• Përkufizime dhe kategorizime	15
3. KOHË DINAMIKASH, NDRYSHIMESH E GJITHËPËRFSHIRJESH	19
• Të gjithë për gjithëpërfshirjen	20
• Gjuha “gjithëpërfshire”, një mjet i domosdoshem	22
4. VËSHTIRËSI TË VËMENDJES DHE HIPERAKTIVITETI	27
• Çfarë është hiperaktiviteti?	27
• Cilat janë shkaqet kryesore të hiperaktivitetit?	28
• Cilat janë karakteristikat kryesore të fëmijëve me mungesë vëmendjeje dhe hiperaktivitet?	28
• Ndikimi i hiperaktivitetit në procesin e nxënies	30
5. NXËNËSIT ME VËSHTIRËSI NË TË NXËNË	33
• Si të reagojmë ndaj shumëllojshmërisë së vështirësive të nxënies në klasë/ shkollë?	33
• Tipet dhe llojet e vështirësive në nxënie	35
6. NXËNËSIT ME VËSHTIRËSI TË GJUHËS DHE TË KOMUNIKIMIT	45
• Çfarë janë vështirësitë e gjuhës dhe të komunikimit	46
• Karakteristikat kryesore të fëmijëve me vështirësi të gjuhës dhe të komunikimit	47
• Tipet kryesore të vështirësive të gjuhës dhe të komunikimit	48
7. NXËNËSIT ME VËSHTIRËSI AFTËSITË E KUFIZUARA INTELEKTUALE	57
• Çfarë konsiderohet si aftësi e kufizuar intelektuale?	58
• Cilat janë shkaqet kryesore të aftësisë së kufizuar intelektuale?	59
• Si identifikohet aftësia e kufizuar intelektuale?	60
• Cilat janë disa nga karakteristikat e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale?	61
• Llojet e sjelljeve problematike	65
• Manipulimi sistematik i mjedisit	66

8. NXËNËSIT ME AUTIZM 73

- Çmitizimi i autizmit 73
- Çfarë është autizmi? 74
- Cilat janë shkaqet kryesore të autizmit? 75
- Si identifikohet autizmi? 76
- Cilat janë disa nga karakteristikat e nxënësve në spektrin e autizmit? 77
- Çfarë duhet të mbajmë parasysh kur punojmë me nxënësit me autizëm? 80

9. NXËNËSIT ME AFTËSI TË KUFIZUARA FIZIKE 87

- Çfarë është aftësia e kufizuar fizike 88
- Sëmundjet kryesore të aftësisë së kufizuar fizike 89
- Ndikimi i aftësisë së kufizuar fizike në të nxënë dhe zhvillim 91

10. PLANI I EDUKIMIT INDIVIDUAL (PEI) 97

- Përshtatja 97
- Mësimi me udhëzime të diferencuara, si një strategji gjithëpërfshirëse dhe PEP 98
- Elementet e diferencimit 100

11. KOMPETENCA, STRATEGJI E TEKNIKA TË SUKSESSHME 105

- Rudina dhe arti 105
- Prindërit si partnerë në edukim 114
- Komunikimi 115

12. ETIKA DHE MBROJTJA E FËMIJËS ME AFTËSI TË KUFIZUARA SI E DREJTË DHE PËRPARËSI E PROCESVE GJITHËPËRFSHIRËSE 119

- Këshilla për mësuesin mbi zbatimin erregullave të etikës profesionale 119
- Si t'i dallojmë dhe t'u përgjigjemi rasteve të abuzimit të fëmijëve me aftësi tëkufizuara 120



© Mariya Puda / World Vision / PhotoVoice

Mos më ktheni kurrizin

1

NË VEND TË HYRJES

Mirë se erdhët në një fushë të re, nga më komplekset e më sfidueset në arsim, në **GJITHËPËRFSHIRJEN!**

Po kthehem mbrapsht në vitin 2000 duke kujtuar një vizitë në institucionin ku mësonin nxënës me nevoja të veçanta në Tiranë. Kuptohet që kemi harruar shumë nga ngjarjet që kanë ndodhur atë vit, por nuk mund të harronim rrëfimin e drejtorit të shkollës për një nxënës pjesëmarrës në garat eliminuese të lojërave olimpike për personat me aftësi të kufizuara (Special Olympics) në Atlanta të SHBA në vitin 2000.

...Në një nga garat e vrapimit 500 metra, një nga nxënësit, duke qenë më i shpejti, po e përfundonte garën i vetëm duke lënë pas dukshëm pjesëmarrësit e tjerë. Për habinë e të gjithëve, "fituesi i mundshëm" e uli ritmin dhe priti "shokët" për ta përfunduar garën "te gjithë bashkë"... Ndërkohë trajneri-mësues deshtoi në përpjekjet e tij për ta nxitur të vazhdonte vrapin që të arrinte fitoren. Pyetjes së tij se pse ndaloi, nxënësi, shumë i preokupuar për shokët që kish lënë pas, iu përgjigj: "Duhet t'i pres, sepse ne u nisëm të gjithë bashkë..."

Kjo histori sigurisht që mund të interpretohet në mënyra të ndryshme, por do të na pëlqente ta interpretonim si një mesazh-metaforë, si një thirrje për më shumë humanizëm dhe përgjegjësi për të gjithë ne që vrapojmë çdo minutë "pa i pritur" ata që nuk mund "të vrapojnë aq shpejt" sa ne për t'u përfshirë bashkarisht në garën e madhe të jetës.

Si ta lexojmë manualin

Së pari, do të donim t'ju shprehim qartë këndvështrimin tonë se si mund të lexohet, të kuptohet e të përdoret manuali "Jam mes jush, i ngjashëm, i ndryshëm, i barabartë", i cili është një burim njohurish, strategjish, metodash, eksperiencash e praktikash kombëtare dhe ndërkombëtare në ndihmë të mësuesve, që do të punojnë me nxënës me aftësi të kufizuara. Terminologjia jonë e parapëlqyer është "fëmijë me vështirësi apo nevoja të veçanta" për të theksuar vendosjen e fëmijës, të nxënësit, përpara "paaftësisë" apo "vështirësisë".

Të gjithë jemi dakord që, si në çdo fushë studimi, edhe në studimet shumëvjeçare për arsimin special apo gjithëpërfshirjen, ka shumë shkolla të menduari apo rryma mendimi. Gjatë leximit apo përdorimit të manualit do ta kuptoni që autorët janë përpjekur të përfshijnë e të mbledhin studimet dhe eksperiencat më të mira kombëtare e ndërkombëtare në këtë fushë mbi bazë kriteresh profesionale, por edhe duke patur parasysh kushtet e Shqipërisë së shekullit XXI. Në këtë përzgjedhje jemi munduar të marrim parasysh avantazhet dhe disavantazhet, eksperiencat apo metodologjitë e çdo studimi, duke e lënë në dorën tuaj përzgjedhjen dhe përdorimin e tyre në varësi të nevojave e të kushteve të klasës suaj.

Gjatë procesit të punës, edhe vetë grupi për hartimin e këtij manuali ka diskutuar, ka eksploruar dhe, mbi të gjitha, është nxitur nga studimet e eksperiencave pozitive në Shqipëri dhe në botë në një nga fushat më humane siç është gjithëpërfshirja.

Në qoftë se gjatë leximit apo përdorimit do të shihni që manuali ngjall shumë diskutime për përkufizime apo teknika e menyra të dhënies mësim për nxënësit me aftësi të kufizuara, mendojmë që ia kemi

arritur qëllimit tonë për një bashkëpunim me ju. Sigurisht që do të gjeni pa fund pyetje pa përgjigje, sepse dhe ne vetë, sapo arrinim t'i përgjigjeshim një pyetjeje, ajo na nxirrte një tjetër apo të tjera akoma më të komplikuar.

Në traditën tonë ky fakt mund të konsiderohet si mosdije, si një tregues kaosi e konfuzioni apo dhe mungesë aftësie për të mos iu përgjigjur dot të gjitha pyetjeve që kemi sot apo që mund të na dalin nesër në klasë. Kemi zgjedhur ta shohim në këtë mënyrë për dy arsye 1) si një gjendje të vazhdueshme provash, pyetjesh, sfidash e arritjesh, e cila ngjall debat dhe nevojë për zgjidhje e zgjedhje të reja apo më shumë si një tregues ndryshimi, suksesi e përparimi. 2) si një bashkëbisedim të hapur, në mënyrë që të gjithë së bashku të shqetësohemi për t'iu përgjigjur pyetjeve dhe sfidave që do të na dalin përpara.



Këshilla e parë që ju japim është që, në çdo moment të suksesit apo të dështimit, të mos mendoni kurrë se jeni vetëm apo ta quani atë si diçka personale. Janë me mijëra mësues, prindër, psikologë, doktorë, studiues, nxënës, studentë, punëtorë, gazetarë e të tjerë, që çdo ditë përballen me sfidat e gjithëpërfshirjes në Shqipëri e kudo në botë, të cilët kanë sjellë zërin dhe eksperiencat e tyre tek ju përmes këtij manuali ndihmës. Përzgjedhja e tyre është bërë për të dhënë qartë mesazhin që mësuesi është vetë objekt dhe subjekt në hartimin e manualit, i cili është realizuar vetëm duke e parë rolin e tij si bashkudhëtar, drejtues dhe nxënës në përdorimin e tij.



Këshilla e dytë: guxoni, provoni, korrigjoni, pranoni gabimet, kaosin, konfuzionin, dështimet e fillimit tuaj, të kolegëve apo të prindërve si eksperiencat tuaja më të mira e më të vryera të mesimit e punës me nxënës me nevoja të veçanta. “Liria që nuk kuptohet edhe si liri e të gabuarit, nuk është e plotë”, thotë Mahatma Gandhi.



Këshilla e tretë: kini besim se vetë natyra sfiduese e fushës së arsimit të veçantë dhe e gjithëpërfshirjes e bën atë akoma më të veçantë, më tërheqës e kuptimplotë duke e transformuar detyrën tuaj në një ndjenjë përgjegjësie, respekti e kujdesi për jetën në cilëndo shfaqje të saj.

Ishin pikërisht këta fëmijë, të cilët e frymëzuan një shekull më parë edukatoren dhe mësuesen italiane Maria Montessori të zhvillonte themelet e një pedagogjie nga më të suksesshmet. Ajo, me filozofinë e saj, i dha çdo fëmije të drejtën dhe mundësinë për të arritur potencialin e tij më të mirë. Këta fëmijë frymëzuan, gjithashtu, mësueset e para shqiptare Fatime Kapo e Urani Dhima, të cilat u bënë pionieret e gjithëpërfshirjes në Shqipëri.

Objektiva

Manuali që keni në duar synon:

- ✓ të ndihmojë zhvillimin profesional të mësuesve në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara dhe, si pasojë, të lehtësojë procesin e kalimit nga integrimi në gjithëpërfshirjen e tyre të suksesshme në shkollat shqiptare.
- ✓ të nxisë dhe të përhapë ndërgjegjësimin mbi të drejtat dhe mbrojtjen e fëmijëve me nevoja të veçanta duke ndjekur e zbatuar standardet ndërkombëtare për mësuesit e shkollave gjithëpërfshirëse me nxënës me aftësi të kufizuara.
- ✓ të ofrojë një paketë kompetencash e strategjish të edukimit special për t'u përdorur në klasë, përfshirë dhe Planin e Edukimit Individual (PEI) si dhe pershatja dhe modifikimi i programit mesimor
- ✓ të ndihmojë mësuesit të njohin dhe të kuptojnë shkaqet dhe natyrën e aftësive të kufizuara, si dhe karakteristikat psikologjike të nxënësve me aftësi të kufizuara
- ✓ të ndihmojë mësuesit të zbatojnë teknikat dhe metodat kryesore për menaxhimin e sjelljes në klasë të nxënësve me vështirësi në nxënie

Standardet ndërkombëtare kryesore për mësuesit që punojnë në shkolla gjithëpërfshirëse me nxënës me aftësi të kufizuara

1. Bazat e arsimit dhe të shkollës gjithëpërfshirëse
2. Zhvillimi dhe karakteristikat e nxënësve (njohuri mbi zhvillimin tipik dhe atipik)
3. Ndryshimet individuale në nxënie (njohuri mbi mënyrën se si mësojnë kategoritë e nxënësve me aftësi të kufizuara)
4. Strategjitë mësimore
5. Mjediset mësimore gjithëpërfshirëse dhe ndërveprimi social në këto mjedise
6. Komunikimi
7. Planifikimi i mësimdhënies dhe i udhëzuesve
8. Vlerësimi i nxënësve me aftësi të kufizuara
9. Etika profesionale
10. Bashkëpunimi



Çdo gjë ka nevojë për këmbë që të qëndroj

© Mangjen Duraku / World Vision / PhotoVoice

KUADRI LIGJOR NË MBËSHTETJE TË PROCESIVE TË GJITHËPËRFSHIRJES

Kombet e Bashkuara (KB) miratuan një konventë të re për personat me aftësi të kufizuara e cila hyri në fuqi më 3 maj 2008 duke u ratifikuar nga 20 shtete. Kjo konventë është konsideruar nga KB si traktati më i rëndësishëm i të drejtave të njeriut, qëmerret me të drejtën në fushën sociale, politike, ekonomike dhe kulturore të shekullit XXI. Kofi Annan e quajti konventën e re si “një arritje historike për 650 milion njerëz me aftësi të kufizuara në botë”, përfshirë 200 milion fëmijë me aftësi të kufizuara, shumica e të cilëve jetojnë në vendet në zhvillim. Më 22 dhjetor 2009 Shqipëria firmosi konventën e të drejtave të personave me aftësi të kufizuara dhe është në rrugën e ratifikimit të saj.

“Save the Children” botoi në 2009-n një udhëzues përdorimi të Konventës së të Drejtave të Personave me Aftësi të Kufizuara të Kombeve të Bashkuara, që nxit të drejtat e fëmijëve, titulluar “Më shikon, më dëgjon”.

“World Vision” mundësoi një studim rajonal mbi të drejtën për gjithëpërfshirje të fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe një studim kombëtar, i cili analizon historikisht zhvillimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në Shqipëri gjatë periudhës 1945-2011.

Së fundi, më 7 dhjetor 2012, UNICEF-i publikoi “Modeli i arsimimit cilësor mbi bazën e të drejtave” për arsimin gjithëpërfshirës.

Në dhjetor 2012 Shqipëria ratifikoi Konventën për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara, e cila riafirmonte dhe theksonte të drejtat e personave me aftësi të kufizuara të paraqitur në Konventën e të Drejtave të Njeriut, si dhe vendoste detyrime të reja ndaj qeverive për zbatimin dhe realizimin e tyre.

Në qershor të vitit 2012 Kuvendi i Shqipërisë miratoi Ligjin 69 “Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë”, që shënon një arritje të rëndësishme në sanksionimin e arsimit gjithëpërfshirës, përkatësisht në “Arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara”.

Kuadri ligjor i arsimit shqiptar garanton të drejtën e plotë për arsim publik të çdo fëmije pavarësisht nga nevojat dhe aftësitë e veçanta duke shpallur se “Përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në institucionet arsimore të specializuara për ta është përgjithësisht e përkohshme. Përfshirja dhe integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në kopshtet dhe shkollat e zakonshme të arsimit bazë është parësore”. Për më tepër, ai siguron më shumë se asnjëherë tjetër mbështetje e burime të veçanta për të plotësuar nevojat individuale të çdo fëmije për arsim cilësor.

Neni 63. Parime të arsimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara

1. Arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara synon zhvillimin e plotë të potencialit intelektual e fizik dhe përmirësimin e cilësisë së jetës së tyre për t'i përgatitur për integrim të plotë në shoqëri dhe në tregun e punës.
2. Përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në institucionet arsimore të specializuara për ta është përgjithësisht e përkohshme. Përfshirja dhe integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në kopshtet dhe shkollat e zakonshme të arsimit bazë është parësore.
3. Nxënësve që nuk dëgjojnë e nuk flasin, u garantohet e drejta e komunikimit në gjuhën e shenjave,

ndërsa atyre që nuk shikojnë, përdorimi i shkrimit Braille.

Neni 64. Ndjekja e institucioneve arsimore nga fëmijët me aftësi të kufizuara

1. Nxënësve me aftësi të kufizuara u sigurohet arsimimi në shkollat e arsimit të mesëm e të lartë sipas kritereve të miratuara nga Ministria e Arsimit dhe e Sportit dhe Ministria e Shëndetësisë. (është kopjuar nga fletorja zyrtare).
2. Nxënësi me aftësi të kufizuara qëndron në shkolla të specializuara deri në moshën 19 vjeç.
3. Njësia arsimore vendore krijon një komision të përbërë nga mjekë, psikologë, mësues dhe specialistë për fëmijët me aftësi të kufizuara, i cili, pasi shqyrton kërkesën e prindit ose të drejtorit të një institucioni arsimor, jep rekomandimet përkatëse për ndjekjen nga fëmija të një institucioni arsimor të zakonshëm a të specializuar.
4. Prindërit vendosin nëse fëmija e tyre me aftësi të kufizuara do të ndjekë një institucion të specializuar ose të zakonshëm të arsimit bazë. Prindërit mund të largojnë në çdo kohë nga shkolla fëmijën, kur e gjykojnë se ai nuk përfiton nga mësimet ose ka mundësi të tjera më të mira.
5. Ministria, në bashkëpunim me njësinë bazë të qeverisjes vendore dhe në këshillim me prindërit e komisionin, siguron arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në njërin nga dy llojet e institucioneve arsimore, të zakonshme ose të specializuara.
6. Njësia arsimore vendore, sipas kritereve dhe procedurave të përcaktuara me udhëzim të përbashkët të ministrit dhe të Ministrisë së Shëndetësisë, i siguron arsimim në shtëpi nxënësve që nuk mundën të ndjekin një shkollë të zakonshme ose të specializuar të arsimit bazë.

Pra, legjislacioni shqiptar garanton tashmë të drejtën e plotë për arsim publik të çdo fëmije. Mbi të gjitha, zbatimi i ligjit të ri do të jetë i suksesshëm dhe i dobishëm vetëm nëse kuptohet si proces, koncept, parim dhe, çka është më e rëndësishmja, si praktika mësimdhënieje në shkolla e klasa gjithëpërfshirëse përmes, përshtatjeve, modifikimeve e për mirësimeve të vazhdueshme.

Neni 65. Organizimi i arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara

1. Nxënësit me aftësi të kufizuara mësojnë sipas planit mësimor e programeve lëndore të zakonshme të përshtatura për ta ose sipas planit mësimor e programeve lëndore të specializuara për ta.
2. Në institucionet arsimore të zakonshme, programi i personalizuar për nxënësin me aftësi të kufizuara hartohet nga një komision, në përbërje të të cilit janë mësues të fushave të ndryshme të të nxënësve, të institucionit e psikologë. Hartimi i këtij programi bëhet në bashkëpunim me prindërit e nxënësit. Ndryshimi i programit të personalizuar brenda një institucioni arsimor vendoset nga komisioni brenda institucionit, në bashkëpunim me prindërit e fëmijës.
3. Nxënësve me aftësi të kufizuara u sigurohen mësues ndihmës dhe shërbim rehabilitues, sipas kritereve të përcaktuara me udhëzim të ministrit. Punonjësit arsimorë të institucioneve, që kanë nxënës me aftësi të kufizuara, certifikohen në programe trajnimi për trajtimin e këtyre nxënësve.
4. Njësia përkatëse bazë e qeverisjes vendore u siguron nxënësve me aftësi të kufizuara mjediset e përshtatshme të mësimdhënies e të të nxënësve, sipas standardeve të përcaktuara nga ministria.

Përkufizime dhe kategorizime

Nuk ka statistika zyrtare për numrin e fëmijëve apo personave me aftësi të kufizuara në Shqipëri.

Të dhëna statistikore për fëmijët me aftësi të kufizuara në kopshtet dhe shkollat 9-vjeçare në Shqipëri

Sipas të dhënave të INSTAT-it, numri i fëmijëve me aftësi të kufizuara të regjistruar në arsimin e detyrueshëm është 2400. Ky numër përbën vetëm 0.5% të numrit të përgjithshëm të fëmijëve të regjistruar në arsimin e detyruar¹.

Sipas Ministrisë së Arsimit dhe Sportit, dallohen kategoritë e mëposhtme të aftësisë së kufizuar: mendore, fizike (lëvizore), mendore dhe fizike, pamore, dëgjimore, të të folurit dhe autizmi.

Tabela: Numri i përgjithshëm i fëmijëve me aftësi të kufizuara në kopshte dhe shkolla

Numri i përgjithshëm i fëmijëve me aftësi të kufizuara	Krahasimi i numrit të fëmijëve me aftësi të kufizuara me numrin e pjesës tjetër të fëmijëve	Gjithsej fëmijë me aftësi të kufizuara në %
Numri i fëmijëve me aftësi të kufizuara në kopshte	511/ 103492 0.49%	13,89%
Numri i fëmijëve në shkollat 9-vjeçare	3167 / 472891 0.64%	86,11%
Totali	3678/ 576383	100%

Siç edhe shihet në tabelën e mësipërme, numri i përgjithshëm i fëmijëve me aftësi të kufizuara të regjistruar në kopshtet dhe shkollat e zakonshme të vendit është 3678, nga të cilët 511 në kopshte dhe 3167 në shkolla 9-vjeçare.


¹ <http://www.instat.gov.al>

Ja se si e karakterizon dr. Pranvera Kamani, përfaqësuese e Ministrisë së Arsimit dhe e Sportit, ligjin e ri: “Fryma që karakterizon Ligjin 69/2012 “Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë”, veçanërisht kapitullin “Për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara”, është vizionare në drejtim të ristrukturimit, hap pas hapi, të shërbimit arsimor gjithëpërfshirës, me qëllim që të krijojë kushte për zhvillimin e plotë të potencialit të fëmijës me aftësi të kufizuara.


Ligji 69/2012 “Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë” sanksionon krijimin e një sistemi të ri vlerësimi multidisiplinor të aftësisë së kufizuar të fëmijëve, me qëllim që të orientojë sa më mirë shërbimin arsimor që duhet t’i ofrohet fëmijës.

Nga ana tjetër, strukturimi i sistemit institucional të vlerësimit të paaftësisë së kufizuar të fëmijëve në Shqipëri është një proces gjithëpërfshirës, që kërkon angazhimin e shumë institucioneve shtetërore, si ato të shëndetësisë, të punës dhe çështjeve sociale, të shërbimeve shtetërore sociale, të drejtësisë, të arsimit etj. Ky është një proces që tashmë ka filluar dhe synon të projektojë krijimin e një modeli vlerësimi funksional në ndihmë të drejtpërdrejtë të fëmijës me aftësi të kufizuara, nga njëra anë, dhe personelit mjekësor, arsimor, psikosocial dhe rehabilitues, nga ana tjetër, që do të ofrojnë njëkohësisht shërbimet e përshtatshme për fëmijën me aftësi të kufizuara.

Për të siguruar një vlerësim sa më të plotë të gjendjes shëndetësore dhe funksionale të fëmijës me aftësi të kufizuara, sistemi institucional i vlerësimit që po ngrihet, projekton të bazohet në:

 Standardet e vlerësimit të ICF - Klasifikimi Ndërkombëtar për Aftësinë e Kufizuar” të hartuar nga Organizata Botërore e Shëndetësisë (OBSh). Ky klasifikim është një sistem referimi, që përcakton nivelin e funksionit dhe potencialet e zhvillimit të fëmijës me aftësi të kufizuara, i cili përmban një raport të detajuar për:

- ✓ Natyrën dhe gjendjen e aftësisë së kufizuar;
- ✓ Nevojat dhe shërbimet shëndetësore dhe arsimore, që kanë lindur për shkak të aftësisë së kufizuar;
- ✓ Shërbimet e përshtatshme për plotësimin e këtyre nevojave;
- ✓ Periudhën brenda së cilës duhet të rivlerësohet gjendja e fëmijës;

 Në sistemin ICD-10 të vlerësimit të aftësisë së kufizuar përcaktohen 4 nivele:

- ✓ i lehtë,
- ✓ i moderuar,
- ✓ i rëndë (dhe/ose ndërthurje diagnozash) dhe
- ✓ i thellë.

Krahas rasteve të mësipërme, Ligji 69/2012 “Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë” sanksionon arsimimin në shtëpi në rastet kur fëmija ka dëmtime afatgjata, që e pengojnë të ndjekë shkollën e zakonshme ose të specializuar.

Në përfundim, mund të thuhet se ligji, si kurrë më parë, ka sanksionuar arsimin gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Plotësimi i këtij ligji dhe me hartimin e akteve nënligjore që do të orientojnë dhe udhëzojnë zbatimin konkret të tij, do t’i hapë rrugën instalimin të sistemit gjithëpërfshirës të arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara”.





Jeta duhet të lulëzoj si kjo lule

© Gjergj Kullak / World Vision / PhotoWest

KOHË DINAMIKASH, NDRYSHIMESH E GJITHËPËRFSHIRJESH

Shumë kohë më parë edhe vetë Aristoteli i simpoziumeve të lashta, i cili sundoi mendimin dhe filozofët e Perëndimit, i quajti personat me aftësi të kufizuara “të pagdhundur e të paaftë për të mësuar”. (Bennett, Sh., Dworet, D., Weber, K., 2008). Po jetojmë në kohëra ndryshimesh të shpejta dhe shpesh e gjejmë veten të përfshirë në këtë vorbull dinamikash të reja të papërgatitur për rolin tonë si edukatorë e agjentë ndryshimesh gjithëpërfshirëse.

“Në Francë, fillesat e përkujdesjes dhe të formave të arsimit special për individët me aftësi të kufizuara datojnë shumë herët. Viti 1793 konsiderohet si datë simbolike e pikënisjes së reformave rehabilituese ndaj kësaj kategorie individësh. Është viti kur doktori *Philippe Pinel* mori lejen nga Komuna e Parisit për të liruar nga prangat 89 “të çmendur”. Deri në atë kohë “të çmendurit” ishin përzjerë bashkë me të dënuarit dhe kriminelët. Për herë të parë ata u quajtën “të sëmurë”, që meritonin trajtim e kujdes dhe ky ndryshim në qëndrim shënoi rritjen e psikiatrisë moderne, e cila duhej të përhapej në Europë (*Bouissou*, 1967).” (Ndrio, M, 2012)

Tendenca drejt integritit e përfshirjes së personave me aftësi të kufizuara në shoqëri filloi që në vitet 60 dhe shfaqet më e fortë dhe më e domosdoshme se kurrë në ditët tona. Po ta shohim historikisht legjislativonin për fëmijët me aftësi të kufizuara, ai ka ardhur duke u zgjeruar, duke u bërë më përcaktues, i specifikuar dhe, mbi të gjitha, duke theksuar përgjegjësitë e çdo institucioni apo hallke të sistemit arsimor.

Arsyeja kryesore është e qartë: numri i nxënësve me aftësi të kufizuara është në rritje dhe shoqëria e, në veçanti, shkolla janë përgjegjësit kryesorë për të respektuar të drejtën e tyre për arsim cilësor. Nga izolimi ose varianti “larg syve të botës” është dashur shumë mund e përpjekje për të ardhur deri tek “Jam mes jush, i ndryshem, i ngjashëm, i barabartë.”

Shumëkush mund të pyesë nëse shoqëria dhe shkolla shqiptare janë gati për gjithëpërfshirjen. Po jua lëmë juve ta gjeni përgjigjen, pasi të keni lexuar e përdorur këtë manual në klasën tuaj.

Të gjithë jemi të ndërgjegjshëm për qëllimin e sistemit arsimor parauniversitar, që është formimi i çdo individi e, në rastin e nxënësve me aftësi të kufizuara, nxitja e pavarësisë përmes zhvillimit të aftësive ndërpersonale, vetëndihmëse, vetëvlerësuese duke synuar pavarësinë e të menduarit dhe të të vepruarit, gjithëpërfshirjen, integritimin dhe zhvillimin e potencialit të plotë të nxënësit në jetën shkollore dhe jashtë saj. Përgjigjja që do të gjeni prej të gjithë studiuesve pa përjashtim, institucionevetë specializuara ndërkombëtare e kombëtare është “gjithëpërfshirja”.

Mësuesve të klasës speciale në shkollën “Luigj Gurakuqi”, e hapur në vitin 1979, tregon në intervistën e saj një nga mësueset e kësaj shkolle “iu është dashur të dërgonin disa kërkesa në drejtorinë e shkollës për të ndryshuar orarin e pushimit të madh, në mënyrë që nxënësit me aftësi të kufizuara të mos ekspozoheshin dhe ballafaqoheshin në të njëjtat mjedise dhe në të njëjtën kohë me fëmijët e tjerë. Kjo do të shmangte deri diku diskriminimin dhe përçmimin ndaj tyre, por pa dyshim që do t’i haptë rrugë veçimit dhe segregimit të tyre.”

Të gjithë për gjithëpërfshirjen

Nga një arsim gjithëpërfshirës, në një shoqëri gjithëpërfshirëse

Sipas UNICEF-it, “Persona me aftësi të kufizuara janë ata që për një kohë të gjatë kanë vështirësi fizike, mendore, intelektuale ose të të ndjerit, e cila, në bashkëveprim e ndërvarje me barrierat e tjera, mund të pengojë pjesëmarrjen e tyre të plotë e aktive në shoqëri, pabarazisht me të tjerët.” (Artikulli 1)

Kuptimi ynë për “paaftësinë” bazohet në modelin social, i cili përqëndrohet në të drejtat e njeriut dhe pengesat e krijuara nga mjedisi ku përfshihen mënyra e sjelljes së shoqërisë, kulturës, paragjykimet, mitet e keqtrajtimet. Gjithashtu një vend të rëndësishëm zenë dhe politikat shtetërore dhe zbatimet e tyre në sistemin arsimor dhe shëndetësor. Në këtë kontekst, gjithëpërfshirja nuk është vetëm integrimi në shkollë i nxënësve me aftësi të kufizuara, por është edhe transformimi e reformimi i gjithë shoqërisë. Ne besojmë se shkolla gjithëpërfshirëse, si qendër edukimi, ka në vetvete potenciale që do të shërbejnë si institucion e model reflektimi për transformimin e komunitetit e të gjithë shoqërisë shqiptare në një shoqëri gjithëpërfshirëse.

Sipas “Strategjisë kombëtare të arsimit”, qeveria shqiptare mbështet “Arsimin për të gjithë” (Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, 2004). Edhe në kuadrin ndërkombëtar, *Marie-Pierre Poirier*, drejtor rajonal i UNICEF-it për Europën Qendrore e Lindore, shpreh: “Gjithëpërfshirja është përcaktuar në përkufizimin e Salamankës si nxitëse e punës drejt një “shkolle për të gjithë”, e cila përfshin, vlerëson ndryshimet e mbështet të mësuarin në bazë të nevojave të secilit individ...” (*Pierre Poirier, M., 2012*)

“Gjithëpërfshirja është një e drejtë, që shoqëria shqiptare dhe, akoma më ngushtë, shkolla po synon të mirëpresë fëmijët që kanë nevoja të veçanta duke hapur mikpritshëm dyert e klasave. Gjithëpërfshirja është parakusht për zhvillimin e mundësive të barabarta, për edukim demokratik dhe për përfshirje sociale.” (*Radoman, V., Nano, V., Closs, A., 2006*) Është kopjuar nga autoret.

Sipas udhëzuesit të UNESCO-s, përgatitur për të ndihmuar proceset e gjithëpërfshirjes kudo në botë, “gjithëpërfshirja” është konsideruar si një mirëpritje morale, etike, shoqërore e shumëllojshmëri, nga e cila përfitojnë të gjithë nxënësit pa përjashtim. Gjithëpërfshirje do të thotë, gjithashtu, barazi në të drejta dhe akseset e përdorime në varësi të nevojave individuale të çdo nxënësi.

Po në këtë hulli vazhdon edhe përkufizimi i “Save the Children”. “Arsimi gjithëpërfshirës nxit në mënyrë të veçantë respektimin e të drejtave të fëmijëve me nevoja të veçanta dhe është njëri prej hapave, mbasë më i rëndësishmi, për krijimin e një shoqërie gjithëpërfshirëse. ...Gjithëpërfshirja është ngushtësisht e lidhur me konceptin e qytetarisë dhe synon t’u japë fund dallimeve në akses dhe status mes qytetarëve dhe përcaktimeve të qytetarëve në “të dorës së parë dhe të dytë” dhe në “të aftë e të paaftë”.

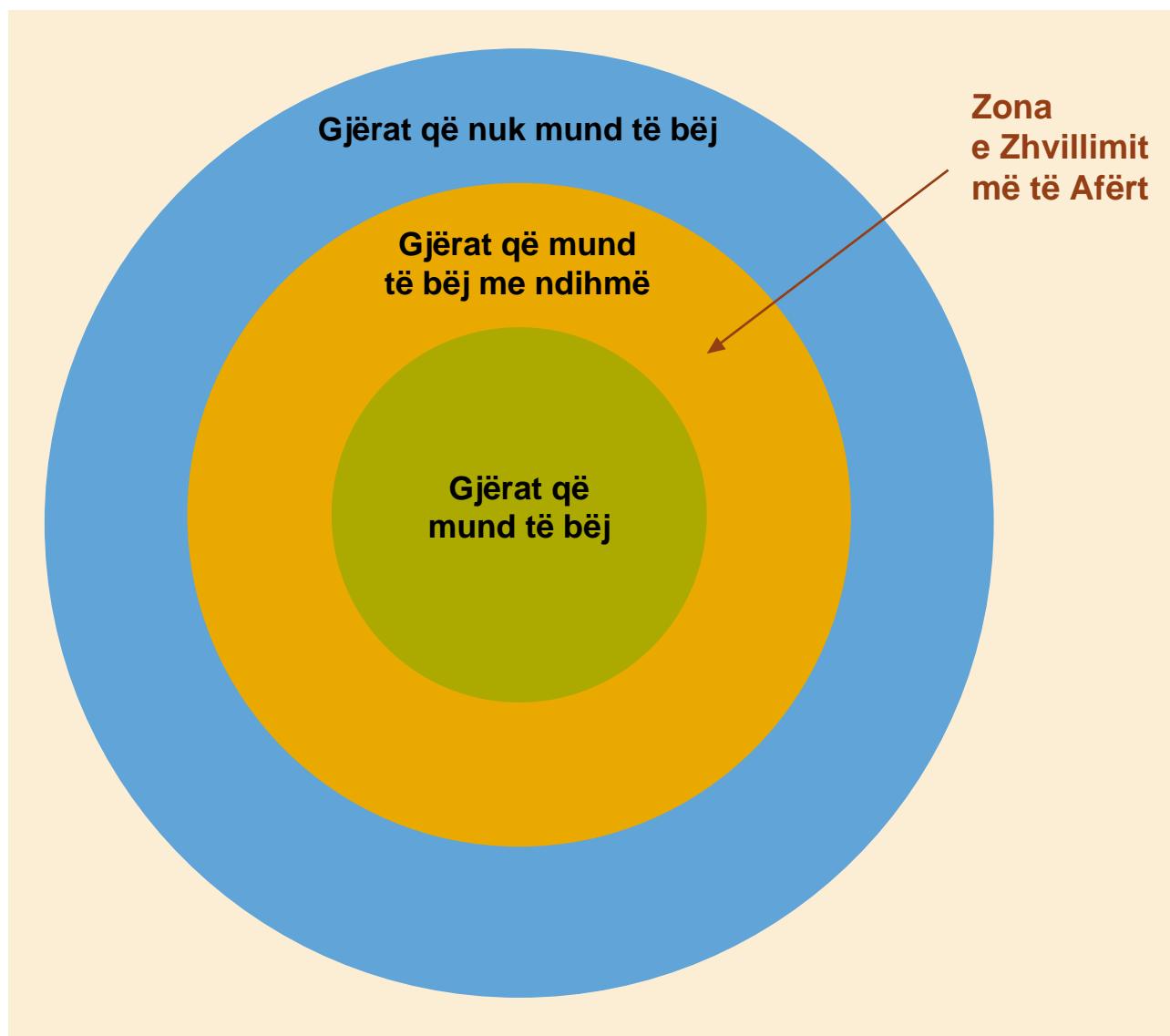
Gjithëpërfshirja është proces, dinamikë, lëvizje, përpjekje, bashkëpunim, sfidë, provë, integrim, pranim, barazi, e drejtë, përgjegjësi, mundësi, nevojë, barazi, ndryshueshmëri, gjallëri, risi, shumëllojshmëri, ndërhyrje, akses, ndërthurje, rëndësi, aftësi, fokus, ndikim, kulturë, qytetari, ëndërr, mësimdhënie, nxënie, deinstitutionalizim, liri, identitet, pavarësi, përfshirje...

Gjithëpërfshirja bazohet në parimet e edukimit pa paragjykimet e përjashtime sociale. E vetmja gjë që ajo përjashton, janë paragjykimet. Shkencërisht ato njihen nga psikologjia sociale si forma regresive e mekanizma mbrojtëse që plotësojnë apo zëvendësojnë mosnjohjen e paditurinë me mite e koncepte të gabuara, që nuk reflektojnë të vërtetën, faktet e studimet shkencore. (*Gordon Willard Allport*)

Konceptet apo pedagogjitë e “përrjashtimit, të distancave, ndarjeve, veçimit, kategorizimit e kufijve shoqërorë” kundërshtojnë dhe dëmtojnë proceset gjithëpërfshirëse në arsim veç e veç apo, akoma me keq, të gjitha bashkë, sepse nxisin diskriminim e çënojnë të drejtën themelore për mundësi të barabarta për të gjithë nxënësit. Po ashtu, vëzhguesit, indiferentët, mëshiruesit e, akoma më keq, mohuesit nuk kanë asgjë të përbashkët me gjithëpërfshirjen. “*Mëshira është paradhoma e neverisë*”, shprehet prindi i një fëmije autik në Tiranë në intervistën e tij në janar 2013

Teorikisht gjithëpërfshirja bazohet në teorinë e zhvillimit të ndikimeve sociale, hartuar nga psikologu rus *Vigotski*. “Ndërveprimi dhe bashkëpunimi shoqëror luajnë një rol vendimtar në zhvillimin e plotë të aftësisë njohëse. Çdo funksion i zhvillimit të fëmijës shfaqet dy herë: herën e parë, midis bashkëveprimit ndërmjet qenieve shoqërore dhe, më vonë, si zhvillim i brendshëm i aftësive njohëse. Kjo aplikohet barabar si në formimin e vëmendjes, kujtesës logjike, ashtu edhe në formësimin e koncepteve. Të gjitha funksionet e tjera të një stadi më të lartë apo të ndërlikuar ndërveprimi rrjedhin nga marrëdhëniet mes individëve.” (*Vigotski, L.S., 1978, f.57*)

Po ashtu, koncepti i formimit të “zonës së zhvillimit më të afërt” nga Vigotski shpjegon se si kjo “zonë” rritet e zhvillohet e ndihmuar apo e nxitur nga bashkëpunimi, pjesëmarrja e komunikimi ndërverprues shoqëror. Pikërisht këtu mbështeten parimet e mbartura tek secili nxënës.



Gjuha “gjithëpërfshirëse”, një mjet i domosdoshëm për klasat gjithëpërfshirëse

Shkëputur nga cikli “Poezi për Gesin”, 2013,

Handikapat

Handikapat, handikapat,
Fjalë e mprehtë porsì shpatë,

...

Jetë e lënduar pa afat,
Përse të thonë handikapat...

Përse të thonë...

Përse? Përse?...

Edmond Tupja, prind

Gjuha luan rol kryesor në krijimin e klimës së ngrohtë dhe mikpritëse në shkollë e shoqëri. Termi “fëmijë me aftësi të kufizuara” përdoret teorikisht për ata nxënës, të cilët janë identifikuar dhe vlerësuar si të tillë nga institucioni i specializuar i quajtur “Komisioni Mjekësor i Caktimit të Aftësisë për Punë (KMCAP)”.

Siç e përmendëm dhe në hyrje, terminologjia e parapëlqyer prej nesh është “fëmijë me vështirësi apo nevoja të veçanta” për të theksuar kështu vendosjen e fëmijës, nxënësit, në fillim dhe “paaftësinë apo vështirësinë” mbas. Gjithashtu, në Strategjinë Kombëtare për Personat me Aftësi të Kufizuara thuhet se “aftësia e kufizuar nuk qëndron tek individi; ajo që ka individi, është dëmtimi.”

Unë e kam emrin Ben. E di që më quajnë autik; dhe më pëlqen që jam kështu. Më pëlqen termi “neurotipik”. Asnjë etiketim nuk është i saktë për çdo qenie njerëzore. Është e pamundur që një fjalë e vetme të përmbledhë thelbin dhe gjithë kompleksitetin e mirësisë sonë. Fjalët e dhura do të doja të ishin ato që përshkruaj në çdo qenie njerëzore si të barabartë dhe të veçantë. Neurotipik është një fjalë që lejon autikët të eksplorojnë këtë botë të çuditshme të mbushur me njerëz të mirë, por që mendojnë ndryshe nga ne.

Nxënës autik në një shkollë të mesme në Ontario, Kanada

Aftësia e kufizuar përkufizohet kështu: “Personat me Aftësi të Kufizuara” janë ata persona, të cilët funksionet fizike, kapaciteti mendor ose gjendja psikologjike kanë prirje të shmangen për më shumë se gjashtë muaj nga gjendja tipike për moshën përkatëse, gjë që sjell për pasojë kufizime të pjesëmarrjes së tyre në jetën shoqërore.” (Strategjia Kombëtare për Personat me Aftësi të Kufizuara, f. 6).

Para 1990-s, fëmijët/individët me aftësi të kufizuara cilësoheshin me epitete, mbiemra e përcaktore përçmues e me ngjyime negative e perjashtuese, si p.sh. i vonuar, nxënës i keq, debil, idiot, jonormal, budalla, i shëmtuar, i sëmurë, i çmendur, me të meta mendore, i mangët, në dallim nga të saktët, normalët, të bukurit. “Përdorimi i këtyre termave buronte më së shumti edhe nga modeli mjekësor i trajtimit të aftësisë së kufizuar, pasi edhe komisionet e përcaktimit të aftësisë së kufizuar operonin

po me këto përcaktime.” (Ndrio, M. 2012) .

Duke besuar që gjuha, si pjesa më e rëndësishme e bashkëveprimeve shoqërore, pasqyron proceset e ndryshimit dhe, akoma më ngushtë, lidhjet me normat shoqërore, patjetër që do të reflektojë gjithësisht elementet e reja të proceseve gjithëpërfshirëse. Pra, gjuha me ligjet e saj do të ndjekë dhe mbështesë procesin në të gjithë elementet e tij si në formë, ashtu dhe në përmbajtje. Gjuha, fjalori e qëndrimet gjithëpërfshirëse do të zëvendësojnë gradualisht etiketimet e kategorizimeve përjashtuese. Praktikant në fushën e edukimit kanë treguar që emërtimet e reja gjithëpërfshirëse janë njëkohësisht dhe konceptet e reja që lidhen me sjelljet dhe qëndrimet e hapura, pranuese dhe dashamirëse të komunitetit të shkollës dhe me gjerë.

Studimet mbi “ndikimet gjuhësore në zhvillimet e shoqërisë” kanë treguar që gjuha në vetvete është e njohur si mjet zhvillimi, që mbart në vetvete potenciale të fuqishme, të cilat përcjellin mesazhe mikpritëse, dashamirëse dhe gjithëpërfshirëse ose, e kundërta, veçuese e përjashtuese.

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. Shpesh këto paragjykime ndodhin në mënyrë pasive dhe jo qëllimisht, prandaj “Është e domosdoshme për çdo individ të ndërhyjë në mënyrë aktive, të sfidojë dhe të kundërshtojë sjelljet personale dhe institucionale të cilat e përjetësojnë shtypjen.” (Ikonimi & Sula, 2012)

Që të ndodhë kjo, të gjithë në edukatorët duhet të jemi të hapur dhe të pranojmë ndryshimin që vlerëson shumëllojshmërinë dhe nxit barazinë. Të pranosh ndryshimin, do të thotë të mësosh. Është detyrë e shkollës të krijojë për mësuesin një mjedis ku të gjithë së bashku mësojnë nga njëri-tjetri. Shembujt tregojnë që mësuesi që e quan veten “nxënës” në klasën e tij dhe mëson e reflekton nga eksperiencat, qofshin këto të suksesshme ose jo, është më efektiv në mësimdhënie e në arritjen e rezultateve të pritshmërisë së nxënësve.

Shumë studime shqiptare (Ndrio, M, 2012) apo të huaja (Pomplun, 1997) e kanë konsideruar shembullin dhe modelin e shfaqur nga fëmijet e kopshtit, të cilët përdorin gjuhë “jo etiketuese”, pranojnë e demonstrojnë sjellje kujdesi e përshatshmërie ndaj shokëve të tyre me aftësi ndryshe, si tregues të faktit që diskriminimi dhe përjashtimet janë sjellje të huazuara nga shoqëria, të cilat shfaqen në më të shumtën e rasteve të këta fëmijë vetëm kur ata rriten. Prandaj është shumë e rëndësishme që ta kuptojmë gjithëpërfshirjen si një gjuhë e kulturë të gjithë sistemit arsimor e komunitetit, si një e tërë lineare pa moshë, limite kohe e hapësire. Çdo shkollë duhet të përqafojë, të përshtasë e të adoptojë fjalorin përfshirës, si dhe strategji e praktika gjithëpërfshirëse, që mirëpresin, përfshijnë dhe nuk përjashtojnë.

Bibliografia

- Bennett, Sh., Dworet, D., & Weber, K. (2008). *Special education in Ontario Schools, sixth edition*.
- Bradley, M. R. (2001). *Positive behavior supports: research to practice*. Special issue, Research to practice. *Beyond Behavior*, 11(1), 3-26.
- Fletorja zyrtare. (2012). Ligji Nr. 69/2012, nenin 63, 64 dhe 65.
- Friend, M. (2007). *Special Education; Contemporary perspectives for school professionals*. (3rd Edition).
- Ikononi, E. & Sula, G. (2012). *Manuali i gjithperfshirjes*. Unpublished
- MASH (2004). *Ministria e Arsimit dhe e Shkences e Shqiperise; Strategjia kombetare e arsimit, 2004-2015*.
- Nicholson, Ian. (2003). *Inventing Personality: Gordon Allport and the Science of Selfhood*, American Psychological Association.
- Pomplun, M. (1997). *When students with disability participate in cooperative groups*. *Exceptional Children*. Council for Exceptional Children, v64, Issue: n1
- Radoman, V., Nano, V., & Closs, A. (2006). *Prospect for inclusive education in European countries, is emerging from economic and other trauma; Serbia and Albania*. *European journal of special needs education*, Vol. 21, No. 2.
- Remacka, L. (2002). *Gjuha dhe edukimi global; Revista pedagogjike 2, 2002*.
- Save the children, (2010). *Nje shkolle per te gjithë. Pervoje pune me femijet me aftesi te kufizuar ne shkollat e zakonshme*.
- Tupja, Edmond. (2013). *Vargje per Gesin, Poeteka, 25*.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Linqe

http://www.childinfo.org/disability_challenge.htm

http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_Right_Children_Disabilities_En_Web.pdf

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

http://wvi.org/sites/default/files/Raport_Rajonal_1_Alb_Web.pdf





Në zemër kemi hapësira boshe që duhen mbushur me dritë, dashuri

© Alperia Prezi / WordVox / PhotoVoice

VËSHTIRËSI TË VËMENDJES DHE HIPERAKTIVITETI

Të qenët ndryshe, nuk është më një pengesë, por duhet konsideruar si një vlerë.

Mësuese Hungari

Rasti i fëmijës

Endri është shoku im i bankës. Ai është një djalë i bukur dhe vishet shumë këndshëm. Endri është dhe shumë punëtor, gjithmonë rregullon stendën dhe bankat që prishen. Pavarësisht kësaj mua më duket se ai merr më pak lavdërime se ne të tjerët nga mësuesja. Shpesh edhe ne shokët refuzojmë të luajmë me të. Ndonjëherë ai flet fjalë jo të hijshme, e për më tepër ai i prish gjithmonë rregullat që ne kemi vendosur në klasë. Çdo ditë mësuesja i tërheq vëmendjen që të mos lëvizë, të qëndrojë ulur. Ai merr gjithmonë nota negative në testet dhe detyrat që bën, flet pa rradhë dhe harron mjetet gjithmonë në shtëpi.

Disa nxënës në klasë sforcohen shumë dhe harxhojnë energji për të qënë rehat në pozicionin e kërkuar, psh të qëndrojnë të ulur në bankë. Ata lëvizin vazhdimisht rreth e rrotull klasës, flasin pa leje dhe nuk arrijnë të përfundojnë detyrat. Kanë fare pak përqëndrim dhe krijojnë shpesh tension në klasë. Këta janë nxënësit hiperaktivë.

Nxënësit me vështirësi të vëmendjes dhe hiperaktivitetit kanë si tipar themelor mungesën e vazhdueshme të vëmendjes dhe, ose hiperaktivitet – impulsivitet që është më i shpeshtë dhe më i ashpër sesa tek fëmijët e tjerë në të njëjtin nivel zhvillimi dhe moshe. Këta fëmijë kanë fare pak përqëndrim gjatë në detyre apo aktiviteti. Ata mërzhiten shpejt nga loja që janë duke luajtur dhe kalojnë tek aktiviteti apo loja tjetër. Ata kanë vështirësi në vetorganizim dhe shpesh nuk arrijnë të përfundojnë detyrat apo aktivitetet që ju janë ngarkuar (Benito, Y. Moro, J. & Alonso, J.A. 2007). Këta fëmijë janë gjithmonë në lëvizje dhe duket sikur vazhdimisht nxitojnë për të shkuar diku. Ata e kanë të vështirë të qëndrojnë ulur dhe kjo bëhet akoma më e vështirë kur kërkohet me insistim nga mësuesja që të ulen. Duket sikur fëmijët hiperaktivë nuk arrijnë të mendojnë para se të veprojnë. Dëshira e tyre për të bërë diçka vjen në mënyrë të menjëhershme ose impulsive.

Çfarë është hiperaktiviteti?

Në mënyrë të përmbledhur, hiperaktiviteti është një vështirësi në sjellje dhe në zhvillimin tipik që vihet re në fëmijët e moshës parashkollore dhe shkollore, i cili karakterizohet nga problemet e vëmendjes dhe përqëndrimit, si dhe të qenit shumë aktiv. Kjo vështirësi ndërhyt dukshëm në sjelljen e fëmijës dhe në aktivitetin e tij. Hiperaktiviteti perkufizohet si një lëvizje e tepruar dhe e pakontrolluar, si vështirësi e fëmijës për të reaguar drejt ndaj ngacmimeve të mjedisit, si vështirësi e fëmijës për të bërë ‘filtrimin’ e nevojshëm” për llojet e ndryshme të ngacmimeve etj (Benito, Y.; Moro, J. & Alonso, J.A. 2007).

Cilat janë shkaqet kryesore të hiperaktivitetit?



Shkaqe gjenetike

Mungesa e vëmendjes dhe hiperaktiviteti shkaktohet nga demtimi i indeve të trurit. Kur mekanizmat elektrokimike që kontrollojnë levizjen e trupit ndryshojnë ato shkaktojnë stimulim të pazakontë të muskujve, shkaktohet kriza e hiperaktivitetit. Ka të bëjë me një defekt evolutiv në fushën e autokontrollit. Këta fëmijë nuk arrijnë të kontrollojnë përgjigjet e tyre ndaj mjedisit.



Shkaqe jo gjenetike

Lindja e parakohshme, abuzimi i nënës me alkolin dhe duhanin, sasia e tepërt e plumbit në organizmin e fëmijës gjatë periudhës së fëmijërisë hershme, dëmtime/aksidente me natyre cerebrale.



Shkaqe mjedisore

Mjedisi (konteksti social ku fëmija rritet, mjedisi familjar, praktikat e rritjes dhe edukimit të tij, mjedisi social mbi të cilin fëmija ndërton marrëdhënjet me të tjerët) nuk është shkaktar i drejtpërdrejtë i kësaj vështirësie, por e rëndon situatën e fëmijës, dhe mund të quhet faktor kontribues.

Cilat janë karakteristikat kryesore të fëmijëve me mungesë vëmendjeje dhe hiperaktivitet?

Nxënësit hiperaktivë janë të riskuar për të braktisur shkollën krahasuar me nxënësit e tjerë, pasi ata kanë arritje jo të mira shkollore. Edhe pse kanë nivel mestar ose më të lartë inteligjence, vështirësia në përqëndrim dhe lëvizshmëria e shtuar, i pengon ata të lexojnë apo të dëgjojnë, dhe të japin rezultatin e duhur. Edhe marrëdhëniet sociale ndërmjet fëmijës hiperaktivë dhe bashkëmoshatarëve janë tepër të dëmtuara për arsyet e mësipërme, ai bëhet tepër i bezdisshëm dhe i pa durueshem për shokët e klasës. Këta fëmijë kanë:

- ✓ vëmendje të paktë, vështirësi për t'u përqëndruar,
- ✓ tërheqje lehtësisht të vëmendjes nga stimujt e jashtëm; ata lënë përshtypjen se nuk dëgjojnë mirë; nuk ia dalin të ndjekin instruksionet ose të plotësojnë në kohë detyrat e shkollës ose përgjegjësitë e punës
- ✓ aftësi të mangëta organizative, harresë, mungesë vëmendjeje ndaj detajeve, humbje të gjerave që nevojiten për kryerjen e një detyre.
- ✓ hiperaktivitet, nivel i lartë energjish, vështirësi për të qendruar ulur, për të folur me zë të lartë, impulsivitet,
- ✓ vështirësi për të mbajtur radhën në situata grupi, përgjigje para përfundimit të pyetjeve, ndërhyrje në punët personale të të tjerëve,
- ✓ sjellje të shpeshta negative, shkatërruese, agresive për të kërkuar vëmendje, tendencë për t'u angazhuar në aktivitete të rrezikshme,
- ✓ vështirësi për të pranuar përgjegjësinë për veprimet e tyre, projektimi i fajit tek të tjerët, nuk mësojnë nga eksperiencat, vetëvlerësim të ulët dhe aftësi të mangëta sociale.

Strategji në ndihmë të mësuesit



Përshtatja e mjedisit

- ✓ Uleni nxënësin në bankën e parë.
- ✓ Uleni në një vend të veçantë dhe lejojeni të lëvizë.
- ✓ Krijoni dhe ruani marrëdhënie të mira shoqërore me nxënësit e tjerë të klasës.



Menaxhimi i sjelljes

- ✓ Lejoni pozicionin e dëshiruar.
- ✓ Jini fleksibël, pasi jo të gjithë nxënësit detyrimisht duhet të zbatojnë rregullat që lidhen me pozicionin, lëvizjen.
- ✓ Përdorni një lloj sinjali për ta ridrejtuar fëmijën tek detyra (p.sh. përplasni duart, trokisni tavolinën sipas një ritmi të caktuar, etj)
- ✓ Jepini më shumë kohë për të përfunduar detyrën. Bëni komente të shpeshta pozitive për punën që po kryen
- ✓ Ndryshoni situatat për ta bërë fëmijën të ndihet më komod.
- ✓ Jini kreativ dhe të hapur për ide të reja.
- ✓ Jini të duruar dhe të përkushtuar në punën me fëmijët hiperaktiv
- ✓ Komunikoni rregullisht me prindërit e fëmijës dhe psikologun e shkollës
- ✓ Jini të duruar
- ✓ Shpërbleni, rregullisht dhe sipas rëndësisë së sjelljes, sjelljet pozitive.
- ✓ Kritikoni rregullisht dhe mbani qendrim të prerë ndaj sjelljeve negative, por jo ndaj nxënësit.
- ✓ Bashkëpunoni me psikologun e shkollës për ta referuar fëmijën në qendrat e specializuara për të vlerësuar nëse fëmija ka vërtet një vështirësi që lidhet me hiperaktivitetin dhe vëmendjen.
- ✓ Diskutoni me prindërit e fëmijës rreth karakteristikave të këtij çrregullimi dhe nevojës për një bashkëpunim të ngushtë me ta.
- ✓ Vendosni një sistem të suksesshëm shpërblimi dhe ndëshkimi, ku përforcohen sjelljet pozitive dhe frenohen sjelljet negative.
- ✓ Vendosni kufinj të qartë ndaj fëmijës, p.sh kur shokët flasin, nuk duhen ndërprerë.
- ✓ Përmirësoni vetëvlerësimin e fëmijës duke rritur pohimet e tij pozitive për veten dhe pjesëmarrjen në aktivitete ekstrakurrikulare.

Strategji mësimdhënieje

- ✓ Ndajeni detyrën në hapa të vegjël
- ✓ Organizoni aktivitete jashtëkurrikulare që përmirësojnë aftësitë sociale të fëmijës dhe forcojnë lidhjet e tij me bashkëmoshatarët.
- ✓ Thirrreni shpesh në emër, tërhiqini shpesh vëmendjen, eliminoni sa të mundni gjërat që i tërheqin vëmendjen.
- ✓ Përsërisni instruksionet.

- ✓ Kërkoni që fëmija të japë shpesh komente mbi detyrën që po kryen
- ✓ Jepini fëmijës strategji vetëkontrolli. Kërkojini që Të Ndalojë –Të Shohë – Të Dëgjojë – dhe Të Mendojë, përpara se të veprojnë.
- ✓ Kërkojini fëmijës të rishikojë materialet e mësuara rregullisht, të lexojë kërkesat dy herë, të rikontrollojë detyrën që ka kryer
- ✓ Gjeni shpërblime apo nxitje që e motivojnë dhe ruajnë interesin e fëmijës
- ✓ Krijoni në bashkëpunim me psikologun dhe prindërit e fëmijës, një plan edukativ të personalizuar,
- ✓ Përpquni të ruani vëmendjen dhe përqendrimin e tij për periudha më të gjata kohe
- ✓ Përmirësoni kontrollin e impulseve, duke e angazhuar në aktivitete, detyra që ai i ka për zemër dhe i dëshiron
- ✓ Synoni përmirësimin e arritjeve të tij shkollore, duke vlerësuar edhe përpjekjet e tij, në rast se suksesi nuk është arritur
- ✓ Jepini më pak detyra me shkrim
- ✓ Shkurtojini pjesët që fëmija duhet të shkruajë
- ✓ Jepini pyetje, përgjigjet e të cilave mund të jenë me alternativa psh, (po),(jo) dhe fëmija mund të rrethojë njërin nga ato
- ✓ Pranoni dhe përgjigje vetëm me një fjalë
- ✓ Pranoni që prindi ose shoku ta ketë ndihmuar për të kopjuar detyrën
- ✓ Mos e penalizoni fëmijën për shkak të shkrimit të keq
- ✓ Zgjasini kohën e detyrës
- ✓ Ndani detyrën në pjesë të vogla
- ✓ Lejo përgjigjet me gojë

Ndikimi i hiperaktivitetit në procesin e nxënies

Si shkruajnë këta fëmijë

Duke qene se ata nuk qëndrojnë dot në pozicionin e duhur kur shkruajnë dhe janë nën një stres të vazhdueshëm fizik, për shkak të tensionit muskular, shkrimi i tyre është i çrregullt, i padëshifrueshëm ose lexohet me vështirësi.

Gjatë kohës që shkruan, fëmija është i tensionuar dhe ndonjëherë qan për shkak të frustrimit. Ai nuk arrin t'i përfundojnë detyrat me shkrim. Disa fëmijë, për të shpërndarë duart, e lënë stilolapsin dhe në këtë mënyrë duket sikur ata shpëputen nga realiteti i klasës. Në situata të tilla mësuesit mund të reagojnë negativisht (Ndrio, M. & Amursi, E., 2009).

Si lexojnë këta fëmijë

Disa nga karakteristikat që kanë fëmijët hiperaktivë në lexim janë të ngjashme me ato të fëmijëve disleksikë, por disleksia e fëmijëve hiperaktivë është e kurueshme. Leximi dhe shqiptimi i fëmijëve hiperaktivë duket i ngjashëm me atë të fëmijëve me disleksi, pasi vërehet ndërrimi i vendeve, përmbysja e numrave, shkronjave, simboleve matematikor, probleme të anësisë(i majtë, i djathtë), vështirësi në vendosjen e sendeve në radhë njëra pas tjetrës, sikurse edhe tek fëmijët disleksikë.

Fëmija hiperaktivë i ngatërron, fjala vjen, shkronjat p e b, p e q , numrat 21 e 12. Problemet e përmbysjes së shkronjave, të leximit jo të saktë të numrave e simboleve lidhen me lateralitetin apo anësinë, e cila tek këta fëmijë nuk është e stabilizuar. Fëmijët hiperaktivë kanë probleme me vendosjen e sendeve apo objekteve sipas radhës, si p.sh. puzzle-at, kubat etj



Fëmijët hiperaktivë në orën e matematikës

Fëmija i kopjon gabim detyrat nga tabela apo nga teksti. Nuk arrin të shkruajë brenda formatit të fletores, por del në faqen tjetër të saj. Zakonisht i vendos keq numrat në një veprim matematikor, si p.sh. qindëshet poshtë dhjetësheve. Ndonjëherë numrat që ata shkruajnë, janë shumë të mëdhenj, kurse herë të tjera janë shumë të vegjël. Ata nuk arrijnë të mbajnë drejtimin kur shkruajnë. Po ashtu, problemi i përmbysjes së numrave dhe ndërimi i tyre ndikon dukshëm në rezultatet e testeve.

Bibliografia

- Benito, Y.Alonso, J.A.Guerra, S. & Moro, J. (2007), *Diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in gifted children. Empirical study of the use of Brickenkamp's d2 Test and of Conners' ContinuousPerformance Test II (CPTII V.5) in the diagnosis*. Ideacción 26, ISSN 1695-7075. Edited by the Spanish Center of Support for gifted children's development. <http://www.centrohuertadelrey.com> (30/12/10)
- Benito, Y.Moro, J. & Alonso, J.A., (2007), *Diagnosis of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in gifted children*, 2007 WORLD CONFERENCE, August 2007, University of WarWick (U.K.), World Council for gifted and talented children.
- Brickenkamp, R., *Aufmerksamkeits – Belastungs-Test (Test d2)*. Conners, K. and MHS Staff: *Conners' Kiddie Continuous Performance Test CPT (K-CPT V.5)*. Conners, K. and MHS Staff: *Conners' Continuous Performance Test II (CPTII V.5)*
- Ndrio, M & Amursi, E., (2009), *Të njohim dhe të kuptojmë vështirësitë në të nxënë, Save the Children, Tiranë*



Ngjyra e hijes tonë është e njëjtë

© Alin Dusa - World Vision / PhotoVoice

NXËNËSIT ME VËSHTIRËSI NË TË NXËNË

“Jo të gjithë nxënësit mësojnë njësoj”!

Mësuese në Korçë

Si të reagojmë ndaj shumëllojshmërisë së vështirësive të nxënies në klasë/shkollë?

Çdo fëmijë është i veçantë. Fëmijët ndryshojnë prej njëri – tjetrit nga kapacitetet, aftësitë, interesat, dëshirat, stilet e të nxënës, nga zhvillimi intelektual, emocional dhe ai fizik. Në mjedisin arsimor fëmijët marrin njohuri, fitojnë eksperiencë të reja dhe zhvillojnë aftësitë e tyre në fusha të ndryshme. Ky proces nuk ndodh tek të gjithë fëmijët njësoj apo me të njëjtin ritëm. Disa fëmijë shfaqin vështirësi në nxënie.

Termi “vështirësi në nxënie” përdoret për të përshkruar vështirësitë në aftësitë specifike të të mësuarit dhe konceptet e fituara nga fëmijë, të cilët në fusha të tjera mësojnë dhe veprojnë pa vështirësi.

“Vështirësi në nxënie” është një term “ombrellë” për një shumëllojshmëri të madhe të problematikave që lidhen me procesin e mësimnxënies. Këto vështirësi i sjellin fëmijës një sërë problemesh në arritjet e tij shkollorë, në lëndë apo fusha të vecanta (Haxhiymeri, E., 2006). Ekzistenca e tyre nuk lidhet me zhvillimin e vonë mendor apo me probleme të ndryshme fizike, shqisore të fëmijës, si p.sh. problemet e lidhura me shikimin apo dëgjimin. Ato nuk shkaktohen nga probleme emocionale apo që lidhen me motivimin. Po ashtu, këto vështirësi nuk duhet të ngatërrohen me vështirësi apo aftësi të tjera të kufizuara të tilla, si autizmi, vonesat intelektuale, çrregullimet e sjelljes etj. Por nga ky këndvështrim, duket se vështirësitë në nxënie janë me origjinë fiziologjike dhe burojnë nga mënyra se si truri e merr, e përpunon dhe e interpreton apo e përdor informacionin. Shprehitë më të prekura prej këtij fenomeni janë: leximi, shkrimi, dëgjimi, të folurit, arsyetimi dhe kryerja e veprimeve matematikore.

Mite dhe fakte rreth vështirësive në nxënie

Mit

- Fëmijët me vështirësi në nxënie janë të vonuar; ata janë më pak inteligjentë se moshatarët e tyre.
- Fëmijët me vështirësi në nxënie janë fëmijë dembelë, që nuk kanë qejf të mësojnë.
- Vështirësitë në nxënie janë një çështje që i përket shkollës, mjedisit arsimor ku mëson fëmija.

Fakt

- Vështirësitë në nxënie nuk janë tregues i inteligjencës së një individi.
- Në disa raste fëmijët me vështirësi në nxënie, për shkak të rezultateve që arrijnë, janë të dekurajuar dhe pa motivim. Kjo mënyrë sjelljeje nuk duhet interpretuar si përtesë.
- Vështirësitë në nxënie ndikojnë në një ose disa fusha të të mësuarit, por ndikojnë në të gjitha fushat e jetës, në punë, në jetën familjare, në marrëdhëniet shoqërore etj.

Si të përballesh me vështirësitë në lexim (disleksia)

Mësuesit dhe prindërit e Anës nuk e dinë që ajo ka vështirësi në të mësuar e, për më tepër, ata nuk e kanë identifikuar ende disleksinë e saj.

Ana mërzhitet kur mësuesja i kërkon të lexojë pjesën e leximit me zë të lartë. Ajo nuk lexon mirë dhe mësuesja gjithmonë i vë në dukje gabimet. Prindërit në shtëpi nuk harrojnë t'i rikujtojnë çdo çast që të mos bëjë pauza kur lexon. Ajo nuk e ka shkollën si vendin e saj të preferuar.

Ndonjëherë asaj i duket sikur "i ka shpallur luftë" shkollës, detyrave, mësimeve, shokëve. Ka frikë të lexojë me zë të lartë, stepet kur i duhet të shkruajë një hartim dhe refuzon të marrë pjesë në zgjidhjen e një problemi matematike, apo në zberthimin e një ushtrimi. Ajo ka vështirësi për të bërë detyrat e shtëpisë, e zgjat pa fund kohën e bërjes së tyre dhe shpesh etiketohet si "e ngadaltë", "e vonuar" apo "dembele", etj.

Ana nuk parapëlqen të shkojë në shkollë, se e di që do të dëgjojë çdo orë ankesat e mësuesve për shkrimin e saj të pakuptueshëm dhe për gabimet drejtshkimore që ajo bën. Ajo ka filluar të mendojë se ndoshta nuk është aq e zgjuar sa shokët e saj, se nuk do t'ia dalë të bëjë ndonjë gjë mirë, se nuk është e zonja etj tjera si këto. Shpesh ndjehet e trishtuar, sepse nuk ka ndonjë zgjidhje të gatshme për këtë problem. Kohët e fundit ajo ka zbuluar se i pëlqen të imitojë përmes lëvizjeve këngëtarë apo personazhe të tjerë të botës së artit dhe duket se këtë gjë e bën mirë. Brenda një kohë të shkurtër ajo u shndërrua në "artisten" e vogël të shkollës, e cila, me aftësitë dhe talentin e saj të jashtëzakonshëm në fushën e imitimit, përfaqësoi shkollën në koncertin e festave të fundvitit.

Si mund t'i identifikojmë vështirësitë në nxënie

Fëmija me vështirësi në nxënie ka:

Karakteristikat

- vëmendje afatshkurtër, ngadalësi për të mësuar aftësi të reja
- impulsivitet, hiperaktivitet
- ndryshim i shpeshtë i gjendjeve emocionale
- kujtesë vizuale të dëmtuar
- probleme motore (vështirësi në vrapim, për të gjuajtur topin, për të shkruar, për të prerë me gërshërë)
- vështirësi në të folur dhe në dëgjim

Shenjat e shfaqjes

- vështirësi për të mësuar alfabetin, fjalët që rimojnë ose për të bërë lidhjen mes shkronjave dhe tingujve korrespondues
- gabime kur lexojnë me zë të lartë; bëjnë pauza të shpeshta kur përsërisin fjalët dhe frazat
- moskuptim i asaj që lexojnë vetë
- probleme me gërmëzimin dhe rrokjezimin
- të shkruarit në mënyrë të rrëmujshme, vështirësi në mbajtjen e lapsit.
- vështirësi për të shprehur idetë me shkrim

Përjetimet emocionale

- vetizolim, mbyllje në vetvete
- mungesë interesi për botën përreth
- probleme në sjellje
- vështirësi për të shprehur ndjenjat
- ndjenja inferioriteti
- vetëvlerësim dhe vetëbesim i ulët
- frikë nga dështimi, frustrim

- vështirësi specifike shkollore (në lexim, në të shkruar, në veprimet matematikore).
- vështirësi për të ndjekur rregullat shoqërore të një bisede, si p.sh. të flasë sipas radhës
- koordinim i keq, i pamësuar me mjedisin fizik, i prirur për aksidente

- vështirësi për të lidhur tingujt me shkronjat, ose për të dalluar ndryshimet e vogla mes fjalëve që tingëllojnë në mënyrë të përafërt
- vështirësi në ndjekjen e udhëzimeve
- nuk dinë ku dhe si ta nisin një detyrë, por dhe si ta vazhdojnë atë

- mungesë iniciative për t'u përfshirë në përvojat e reja
- shprehi të mangëta sociale dhe emocionale

Këto vështirësi janë shpesh shumë të mjegullta dhe zakonisht origjina e shkaqeve të tyre bëhet objekt pyetjesh e diskutimesh mbi shëndetin emocional të fëmijës, jetën e tij familjare, motivimin apo nivelin e zhvillimit. Pavarësisht nga burimet e mundshme të ndihmës që janë në dispozicion si brenda dhe jashtë shkollës, është shume e rëndësishme që mësuesit të bashkëpunojnë me punonjësit e shërbimit psiko – social të shkollës dhe të ndërveprojnë ngushtësisht me prindërit, pasi këta e njohin fëmijën më mirë se kushdo tjetër dhe janë një burim i çmuar informacioni për të identifikuar vështirësitë, nevojat, përparësitë që fëmija ka dhe për të mbështetur punën me fëmijët

Mbani parasysh se disa nga këto karakteristika mund t'i paraqesin edhe fëmijë të tjerë, që nuk janë fëmijë me vështirësi në nxënie. Prandaj, tregohuni të kujdesshëm në vlerësimin e një fëmije si fëmijë me vështirësi në të nxënë. Kujtoni se dy fëmijë me vështirësi në të nxënë nuk kanë të njëjtin profil. Një nga faktorët e përbashkët në profilet e tyre ka të bëjë me vështirësitëshumë më të mëdha sesa shumica e bashkëmoshatarëve të tyre.

Tipet dhe llojet e vështirësive në nxënie

Vështirësia në lexim (disleksia)

Është e rëndësishme që disleksinë të mos e shohim apo të mos e trajtojmë si një çrregullim, por si një mënyrë alternative, të cilën fëmijët e përdorin për të perceptuar apo përpunuar botën rreth tyre, me avantazhet dhe disavantazhet e saj.

Disleksia është vështirësia në aftësinë për të lexuar, ka të bëjë me ngatërrimin e shkronjave dhe perceptimin e shtrembër të tyre, me vështirësi për të lexuar tingujt njëri pas tjetrit.

Ky lloj emërtimi i referohet një vështirësie të qëndrueshme për të identifikuar, kuptuar, riprodhuar me gojë simbolet e shkruara (McWhirter, J.J., 1977). Disleksia vjen nga bashkimi i dy fjalëve greke: dys, që do të thotë “parregullsi ose dëmtim, prishje” dhe lexis, që i referohet gjuhës apo fjalës. Disleksia duhet parë dhe duhet trajtuar si një problem kompleks dhe jo si një problem i kufizuar, i shkëputur, që fëmija mund të ketë.

Karakteristika kryesore e kësaj vështirësie është se leximi (p.sh saktësia, shpejtësia ose kuptimi në lexim, i matur sipas testeve standarde, është dukshëm nën nivelin e pritur duke patur parasysh moshën kronologjike, inteligjencën e matur dhe ciklin e shkollimit të fëmijës në përputhje me moshën e tij). Kjo vështirësi në lexim ndikon dukshëm në arritjet shkollore ose në aktivitetet e jetës së përditshme, që kërkojnë aftësi për të lexuar. Duhet të mënjanohen problemet që vijnë si rezultat i dëmtimit të shikimit apo të dëgjimit tek fëmijët, prandaj, nëse mësuesja vëren këto shenja, duhet t'u rekomandojë prindërve, që t'i bëjnë fëmijës vizita dhe teste të specializuara.

Si mund ta identifikojmë vështirësinë në lexim

Karakteristikat

- Leximi me zë dhe ai i heshtur karakterizohen nga shtrembërime, zëvendësime ose mangësi, ngadalësi dhe gabime në tëkuptuar.
- Fëmija ka perceptime të përmbysura të shkronjave, sendeve dhe objekteve. Ai ka një përshkrim të mjegullt, të paqartë të raportit midis gjuhës së shkruar dhe gjuhës së shprehur.
- Bashkimet e shkronjave e të fjalëve i mbingarkojnë disa fjali, duke i bërë ato të pakuptueshme në gojën e fëmijës.
- Fëmija e ka të vështirë të përfundojë testet dhe detyrat brenda afateve të lejuara.
- Fëmijës mund të mos i kujtohet ajo që ka lexuar.

Shenjat e shfaqjes

- Ngatërron shkronjat dhe i vendos ato në vendin e gabuar, si p.sh. “punë” mund të lexohet “unë”, mami mund të shkruhet maim, mali - malli, dritare - driare, anije - anje.
- Disleksia mund të shfaqetsi konfuzion morfologjik, që prek shkronjat simetrike (vështirësi për të dalluar shkronjat që vizualisht dallohen paknga njëra – tjetra), veçanërisht ato që janë paksa të ngjashme në formë, si “b” me “d” apo “p” me “q”, “g”, “m” me “n” .
- Mund të shfaqet edhe përmes konfuzioneve fonetike, të cilat lidhen me mosnjohjen e ndryshimeve të dallueshme midis bashtingëlloreve kontraktuese (s, z), ose buzore (t-d, k-g, etj).
- Disleksia shfaqet edhe në formën e boshllëqeve, si p.sh. fshirja e një rrokjeje që është fundore ose eliminimi i bashtingëlloreve r, l, etj.
- Fëmijët disleksikë mund të kenë edhe probleme me shqiptimin, sepse disleksia tregon një vështirësi në përpunimin e gjuhës së folur ose të shkruar.

Përjetimet emocionale

- Ndonjëherë nuk arrin t’a pranohet dështimin e tij, ndërsa herë të tjera e pranon me fatalitet.
- Mund edhe të nënshtrohet, madje dhe të mohojë vështirësitë e tij, apo t’i përjetojë ato me ndjenja turpi, faji dhe persekutimi.
- Hera herës ai mund të shfaqë pasivitet, të mos ketë shumë autonomi, ndërsa në situata të tjera mund të jetë agresiv, mund të shpërfillë a sfidojë qëllimisht autoritetin e mësuesit/ prindit.
- Shfaq frikë dhe ankth kur lexon pjesë të ndryshme nga teksti në klasë apo dhe në shtëpi.
- Ka vetëvlerësim të ulët, vështirësi për të bashkëvepruar me moshatarët.

Si mund mund të parandalohet disleksia

Parandalimi parësor

Është e rëndësishme të rritet interesi i fëmijëve për botën e librave qysh në moshë të hershme. Fëmijëve duhet t’u lexohen përralla, tregime, në mënyrë që të marrin kënaqësi nga leximi.

Jo vetëm prindërit, por edhe institucionet parashkollore e shkollore duhet të bashkëpunojnë me bibliotekat e lagjeve e të institucioneve që punojnë në fushën e letërsisë për fëmijë.

Parandalimi dytësor

Mësuesit e institucioneve parashkollore dhe pediatri duhet të identifikojnë që në vitet e fëmijërisë së hershme vonesat në të folur apo ato në përdorimin e gjuhës së folur tek fëmijët dhe t’u drejtohen sa më shpejt specialistëve përkatës.

Parandalimi tretësor

Prindërit kanë nevojë të orientohen që, në aktivitetet e jetës së përditshme, leximi të zërë një vend shumë të rëndësishëm. Pasojat e një disleksie të qëndrueshme mund të zvogëlohen, nëse fëmijët nxiten të eksplorojnë mjete të tjera për të hyrë në botën e kulturës (sidomos ato audiovizuale), të cilat ata i pranojnë lehtësisht e madje i parapëlqejnë. Që në moshën e kopshtit fëmijët duhet të kenë përvoja bashkëbisedimi me të rritur që janë krijues dhe të gatshëm për të bashkëbiseduar gjatë me ta, në mënyrë që të zhvillohen kapacitetet gjuhësore të tyre (Ferrari, P., Epelbaum, C., 1993).

Strategji në ndihmë të mësuesit

Mbani parasysh se shumica e fëmijëve disleksikë kanë inteligjencë mesatare ose mbi mesataren!

Përshtatja e mjedisit

- ✓ Brenda klasës, siguroni për fëmijën një kënd të qetë, mikprites dhe të personalizuar (me foto e vizatime personale të vetë fëmijës e të familjes së tij) për të realizuar aktivitete leximi apo bashkëbisedimi për ato çështje që fëmija ka arritur të kuptojë nga mësimi dhe leximi.
- ✓ Krijoni dhe zhvilloni një klimë pozitive gjatë kohës së ushtrimit të leximit, pasi kjo rrit interesin për leximin dhe librin.
- ✓ Krijoni një dinamikë pozitive në klasë, sepse ajo përmirëson në mënyrë të dukshme situatën e fëmijës.
- ✓ Jepni mbështetje edukative alternative (prindërit dhe fëmijët mund të përfitojnë nga shërbimet psiko - sociale brenda shkollës, si p.sh. nga këshillimi, referimi etj.).

Përshtatja e kurrikulës

- ✓ Bëni modifikimet e nevojshme në përmbajtjen e kurrikulës
- ✓ Teksti që do të lexojë fëmija, nuk duhet të jetë me shumë rreshta (kjo në varësi të klasës në të cilën ndodhet fëmija), p.sh. jo më shumë se 10 – 12 rreshta. Bëni modifikimet e nevojshme. Përpara se fëmija të fillojë të lexojë, ai duhet të dijë se sa rreshta do të lexojë. (Tregohuni të kujdesshëm për t'i informuar para se të fillojnë të lexojnë për numrin e rreshtave.) Nëse fëmija mbaron së lexuari tekstin dhe ende nuk është në gjendje të tregojë fjalët që ka lexuar gabim, atëherë bëjeni ju këtë gjë duke i treguar fjalët e lexuara gabim dhe duke ia lënë detyrë korrigjimin e tyre. Jepini pavarësi dhe përgjegjësi.

Menaxhimi i sjelljes

- ✓ Vendosni një marrëdhënie pozitive me fëmijën, pasi kjo është shumë e rëndësishme
- ✓ Identifikoni çdo pikë të fortë të fëmijës, si p.sh. aftësitë e tij në sport, në art apo zgjidhjet krijuese që ai iu jep situatave apo problemeve të ndryshme.
- ✓ Nxitni motivimin e nxënësit duke gjetur mjetet e duhura të shpërblimit (duke i dhënë p.sh. një set me lapsa, mjete pune, libra që i pëlqejnë).
- ✓ Zhvilloni takime periodike dhe të strukturuar me prindërit për t'iu treguar atyre mënyra se si t'i motivojnë fëmijët të lexojnë.
- ✓ Shmangni vërejtjet dhe tensionin që krijohet në klasë, si dhe mos u tërhiqni vëmendjen në mënyrë të vazhdueshme.
- ✓ Shmangni përdorimin e shprehjeve drejtuar prindërve, të tilla si : “Eshtë fëmijë pa vullnet; nuk ka

dëshirë, sepse, po të dojë, mund të arrijë çdo gjë”, “Ka një karakter kundërshtues, nuk do që të ulet për të lexuar” etj. Në këto raste, situata e fëmijës disleksikë bëhet edhe më e vështirë, pasi rriten kërkesat e prindërve për të kërkuar “të pamundurën” nga fëmija nën presionin e mësuesve.

- ✓ Mos largoni për asnjë çast vëmendjen nga qëllimi juaj për të rritur vetëbesimin dhe vetëvlerësimin e nxënësit. Zhvillimi i një koncepti pozitiv për veten nga nxënësi mbetet sfida e mësuesit. Të përpiqesh të rrisësh besimin e fëmijës duke vlerësuar edhe përpjekjen më të vogël apo suksesin më të papërfillshëm, vlen më shumë sesa t'i tregosh sa herë dhe ku ka gabuar.

Strategji mësimdhënieje

- ✓ Jepini kohë shtesë për të përmushur detyrat që i janë ngarkuar.
- ✓ Filloni të punoni me fëmijën në atë nivel, në të cilin ai mund të arrijë sukses.
- ✓ Vëri fëmijët të dëgjojnë histori të ndryshme apo të krijojnë situatë.
- ✓ Ndërtoni një plan edukativ të personalizuar duke u përqëndruar në punën për përmirësimin e aftësive të fëmijës në lexim përmes strategjive përkatëse.
- ✓ Përdorni mjete alternative, si p.sh. një magnetofon të thjeshtë, pasi kjo i krijon mundësi fëmijës ta dëgjojë në kasetë përmbajtjen e pjesës që ka për të lexuar, duke e përforcuar atë. Po kështu, përdorimi i disa teknikave si: leximi me zë të lartë i tekstit, dhënia e kohës shtesë në provime, regjistrimi i mësimit duke përdorur teknologjinë e të tjera si këto, e favorizojnë situatën e fëmijës.
- ✓ Fotokopjoni pjesët e tekstit, por me shkronja më të mëdha apo me hapësira më të mëdha mes rreshtave.
- ✓ Lejoni forma alternative të të mësuarit (me figura, prerje e ngjitje fotosh nga revista, fotografi, drama, skeçe) për të treguar përmbajtjen e pjesës që fëmija ka lexuar.
- ✓ Në klasat më të larta, fëmija mund të përdorë edhe një kompjuter, i cili duhet të ketë të instaluar programe, që ofrojnë leximin e tekstit me zë të lartë. Për të siguruar këtë, mund të kërkohet ndihma e burimeve që gjenden në komunitet, si prinderit, punonjësi social e psikologu i shkollës.
- ✓ Vendoseni fëmijën që ka vështirësi në të lexuar, të ushtrohet për të lexuar pjesë të ndryshme në çift, me shokun ose shoqen, tek i cili ai ka besim dhe ndjehet i mbështetur, pasi kjo e lehtëson situatën e tij.
- ✓ Krijoni grupe të vogla me katër – pesë nxënës dhe ndani detyrat, krijoni mundësi që fëmijët me vështirësi në të lexuar të mbështeten dhe të ndihmohen përmes punës në grup. Gjatë këtyre përpjekjeve duhet të synoni përmirësimin e saktësisë në lexim (nëse fëmija arrin të dëgjojë veten teksa lexon, do të ketë mundësi të korrigjojë gabimet).
- ✓ Pas kësaj, ju mund të përpiqeni që nxënësi ta rrisë sadopak shpejtësinë e leximit, duke i shpjeguar se gjatë kësaj ore ai do të lexojë në një mënyrë tjetër. Ndërsa fëmija është duke lexuar, ai i shoqëron rreshtat me gishtin tregues ose me një spatul të vogël druri, mbi të cilën mësuesja ka shkruar bukur me lapustil emrin e tij. Ndërkohë që fëmija lexon, mësuesja mat kohën. Pasi fëmija e përsërit këtë veprim, mësuesja bën diferencën e kohës dhe vendos shpërblime edhe kur diferenca nga njëri lexim tek tjetri lëviz me sekonda. Nëse fëmija arrin që herën e dytë të lexojë 10 sekonda më shpejt se herën e parë, ai merr një etiketë, mbi të cilën është vizatuar një orë e vogël me ngjyra.
- ✓ Ndërkohë mësuesja bën përpjekje që shpejtësia që ka arritur nxënësi në lexim, të shkojë paralel me saktësinë e leximit. Sigurisht që kjo kërkon më shumë angazhim si nga mësuesi, ashtu edhe nga nxënësi. Fëmija udhëzohet vazhdimisht që ta ndjekë rreshtin me gishtin tregues ose me spatulën e përgatitur për këtë qëllim.

- ✓ Vendosni sisteme të kontrollit apo monitorimit në çdo fazë të leximit, në mënyrë që nxënësi të arrijë të kuptojë gabimet. Vendosini, p.sh., një vijë të vogël të pjerrët, që simbolizon rrezen e diellit, tek shkronja apo fjala që e ka lexuar fillimisht gabim, por më pas e ka korrigjuar; dhe një pikë që simbolizon pikën e shiut tek shkronja/fjala që nuk ka arritur ta korrigjojë. Në fund, mbledhni pikat dhe vijat për të parë se sa rreze dielli dhe sa pika shiu janë gjithsej. Nëse me vijat e mbledhura arrihet të vizatohet një diell i bukur, bëjeni këtë dhe jepjani fëmijës si dhuratë, duke e inkurajuar dhe lavdëruar.
- ✓ Duhet që nxënësi vazhdimisht të kuptojë atë që lexon, në mënyrë që të përmirësohet kjo aftësi. Për këtë ju vjen në ndihmë caktimi i një shoku apo shoqeje dhe puna në çift. Duhet bërë kujdes që çiftet të zgjidhen duke pasur parasysh ngjashmëritë mes tyre në ritmin dhe saktësinë e leximit. Nxënësi duhet të ndjehet se ka një rol aktiv dhe mësuesi është një dëgjues pasiv. Shoku që i keni caktuar fëmijës në çift dhe fëmija, ndjekin leximin e njëri – tjetrit duke qënë të kujdeshëm, të vëmendshëm për të gjetur dhe korrigjuar gabimet. Në përfundim të leximit, ata ia bëjnë të njohur këto gabime njëri – tjetrit.
- ✓ Përmes lojrave në grup nxënësit që kanë vështirësi në të lexuar, mund të kenë përmirësime të dukshme në shqiptimin apo leximin e saktë të fjalëve. Ndajini fëmijët në grupe të vogla me 4 – 5 vetë dhe caktojini disa detyra, që ngajnë më shumë me lojëra. Për shembull, t'u kërkohet fëmijëve të shkruajnë me ngjyrë jeshile të gjithë emrat e frutave, që iu vijnë në mendje brenda dy minutave. Lavdërojini gjithmonë fëmijët për punën që kanë bërë dhe më pas kërkoni të tregojnë karakteristikat e përbashkëta dhe ato të ndryshme që kanë disa fruta.
- ✓ Kërkoni nxënësve që të shkruajnë togun “dielli i artë” dhe më pas të gjejnë brenda 1 minute fjalë që fillojnë me d dhe a.
- ✓ Shembuj që mund t’ju vlejnjë gjatë punës suaj. Nxënësit duhet të shkruajnë brenda një minute emrat e qyteteve që u vijnë në mendje, dhe më pas t’iu kërkohet të flasin e të përshkruajnë qytetet që ata njohin ose rreth të cilëve kanë dëgjuar. Ata mund të tregojnë e të shprehin edhe ndjenjat dhe emocionet e tyre, nëse qytetet janë vendet ku ata kanë lindur, janë rritur, kanë kaluar pushimet apo kanë kujtime të tjera. Nxënësve mund t’iu kërkohet të përmendin me dy apo tre fjalë mjetet që personifikojnë profesionet që ata do të zgjedhin kur të rriten, dhe të improvizojnë lëvizjet ose veprimet që personifikojnë këto profesione, si p.sh., ngarja e makinës për shoferin.

Vështirësia në të shkruar (disortografia)

Vështirësia e gjuhës së shkruar është quajtur ndryshe **disortografi**. Disortografia është vështirësia që kanë fëmijët për ta shkruar gjuhën që flasin. Kjo mund të vijë si rezultat i vështirësive në gjuhë, mungesës së aftësive për perceptim vizual dhe dëgjimor. Disortografia është vështirësia për të përkthyer saktë shkronjat që përbëjnë fjalët, në simbole grafike (McWhirter, J.J., 1977).

Fëmijët disortografikë mund:

- ✓ të jenë konfuzë kur fonemat duken si të ngjashme. Fëmija ngatërron shkronjat e alfabetit që tingëllojnë njësoj kur shqiptohen, si p.sh. [f] dhe [v], [p] dhe [b], [t] dhe [d], [d] dhe [p], [l] dhe [z], [c] dhe [g] e kështu me radhë;
- ✓ të jenë të paqartë kur grafemat janë të ngjashme. Fëmija ka vështirësi të njohë shkronjat e alfabetit që kanë ngjashmëri në formë, si për shembull b dhe p, m dhe n, a dhe e
- ✓ të harrojnë pjesë të fjalës, si p.sh. kur fjala ka bashkëtingëllore dyfishe (llumi-lumi), zanoret në mes të fjalës (dielli – delli), bashkëtingëllore të ndërmjetme etj;
- ✓ t'i këmbëjë vendin shkronjave në një fjalë, si p.sh. *lavamani* – *valamani*.

Zakonisht, si pasojë e disleksisë, fëmija që ka vështirësi në lexim, shfaq vështirësi edhe për të shkruar. Shpeshherë gabimet iu mbivendosen atyre që kryhen gjatë leximit. Në mënyrë të ngjashme, fëmija ndesh të njëjtat vështirësi për analizimin e fonemave dhe transkodimin e tyre në grafema (shkronja). Disortografia shpesh nuk dallohet shumë nga disleksia.

Karakteristika kryesore e disortografisë është se aftësitë për të shkruar (të matura sipas testeve ose vlerësimit të funksionimit të aftësive për të shkruar) janë dukshëm nën nivelin e pritshmërive standarde, duke marrë parasysh moshën kronologjike, inteligjencën e matur dhe ciklin e shkollimit të fëmijës në përputhje me moshën e tij. Kjo vështirësi në aftësitë për të shkruar ndikon dukshëm në arritjet shkollore ose në aktivitetet e jetës së përditshme që kërkojnë aftësi për të shkruar. Nëse ka një problem shqisor, vështirësitë në të shkruar bëhen më komplekse.

Disortografia ka të bëjë me aktivitetin fizik të të shkruarit apo me aktivitetin mendor të të kuptuarit dhe të sintetizimit të informacionit. Fëmija ka vështirësi të shprehura në pamundësi fizike për të formuar fjalë dhe shkronja gjatë procesit të të shkruarit. Vështirësia e gjuhës së shkruar tregon luftën që bën fëmija për të organizuar mendimet në letër.

Fëmija nuk është i qëndrueshëm në aftësitë e tij të shkrimit.

- ✓ Ka vështirësi për të kopjuar saktë shkronjat dhe fjalët
- ✓ Bën gabime drejtshkrimore, ka vështirësi në organizimin e shkrimit

Vështirësia e funksionit grafik (disgrafia)

Disgrafia është dëmtim i funksionit grafik. Ajo është një vështirësi në nxënie, që ndikon në fushën e shkrimit dhe ka të bëjë me një kompleksitet aftësish motore dhe aftësish për të përpunuar informacionin. Disgrafia e bën të vështirë aktin e të shkruarit. Fëmijët me disgrafi mund të kenë vështirësi në organizimin e shkronjave, numrave dhe fjalëve në një rresht apo në një faqe (*Ferrari, P., Epelbaum.C., 1993*).

Kjo mund të vijë pjesërisht nga:

- ✓ Vështirësi në vizualitetin hapësinor: vështirësi për të përpunuar atë që shikon syri
- ✓ Vështirësi në përpunimin e gjuhës: vështirësi në përpunimin dhe dhënien kuptim të asaj që dëgjon veshi;

Fëmijët disgrafikë nuk respektojnë formën e shkronjës, por e shkruajnë atë mbrapsht ose pjerrtas. Shkrimi i tyre është i palexueshëm dhe ata mund të shkruajnë duke kombinuar shkronjat e dorës me ato të shtypit. Ndërsa shkruajnë, ata i shqiptojnë fjalët me zë. Ata e kanë të vështirë të ndjekin vijën, rreshtin, dhe shkrimi i tyre nuk ruan të njëjtin drejtim. Mund të mos e përfundojnë fjalinë ose të krijojnë hapësira boshe. Ashtu si çdo tip tjetër vështirësish në nxënie, edhe disgrafia është një sfidë që zgjat gjatë gjithë jetës së individit, edhe pse mënyra se si ajo manifestohet, mund të ndryshojë me kalimin e kohës.

Strategji në ndihmë të mësuesit

Përshtatja e mjedisit

- ✓ Uleni nxënësin në bankën e parë
- ✓ Hiqni gjërat që mund t'i tërheqin vëmendjen nga detyrat e klasë
- ✓ Siguroni një mjedis të qetë

Përshtatja e kurrikulës

- ✓ Organizoni aktivitete kurrikulare dhe jashtëkurrikulare, që përmirësojnë aftësitë sociale të fëmijës dhe forcojnë lidhjet e tij me bashkëmoshatarët. Përshtasni pjesë të ndryshme të përmbajtjes, të aparatit pedagogjik dhe të ilustrimeve në tekstet mësimore.

Menaxhimi i sjelljes

- ✓ Thirreni shpesh fëmijën në emër.
- ✓ Bëjini shpesh komente pozitive dhe shpërblejeni për punën që fëmija kryen; si dhe inkurajojini prindërit të bëjnë të njëjtën gjë.
- ✓ Caktoni kohë për çlodhje.
- ✓ Siguroni shpërblime apo nxitje, që e motivojnë dhe e mbajnë gjallë interesin e fëmijës.
- ✓ Inkurajoni prindërit të vendosin një rutinë ditore, ku fëmijës t'i caktohet koha se kur do të mësojë, kur do të luajë si dhe koha që do të shpenzojë me familjen.
- ✓ Stimuloni rregullisht dhe në proporcion me rëndësinë e sjelljes, sjelljet pozitive të fëmijës.
- ✓ Ndëshkoni rregullisht dhe në proporcion me rëndësinë e sjelljes, sjelljet negative të fëmijës.
- ✓ Komunikoni rregullisht me prindërit e fëmijës dhe psikologun apo punonjësin social të shkollës.
- ✓ Sugjerojini prindërve ekzaminimin mjekësor të fëmijës për të përjashtuar problemet e mundshme në dëgjim, shikim apo probleme të tjera shëndetësore, që ndikojnë në aftësinë për të mësuar.
- ✓ Diskutoni me prindërit e fëmijës llojet e vështirësive në nxënie, që ka ai si dhe nevojën për një bashkëpunim të ngushtë me ta.

Strategji mësimdhënieje

- ✓ Punoni për të zhvilluar aftësinë për të shkruar tek fëmijët disgrafikë duke nxitur zhvillimin e motorikës fine të gishtave/duarve: p.sh. ndihmojini fëmijët të mësojnë të presin me gërshtë, sipas vijës, në drejtime të ndryshme të saj, të punojnë me plastelinë ose brumë, duke bërë forma dhe shkronja të ndryshme; të kalojnë në një fill rruaza të madhësive dhe formave të ndryshme; të aktivizohen në lojëra të ndryshme në natyrë etj.
- ✓ Ndajeni në disa faza procesin e të mësuarit të një apo disa detyrave.
- ✓ Mësojini fëmijës teknika të zgjidhjes të problemeve, siç është identifikimi i problemit, gjetja e alternativave të mundshme për zgjidhje, zgjedhja e një opsioni, zbatimi, vlerësimi etj.

Vështirësia në aftësitë matematikore (diskalkulia)

Diskalkulia është vështirësia e nxënies së funksionit matematikor dhe të arsytimit logjik. Diskalkulia ka të bëjë me pamundësinë për të kryer veprime matematikore, çka krijon shumë vështirësi për fëmijën në mjedisin shkollor. Këta fëmijë kanë vështirësi në klasifikimin e objekteve nga më i madhi tek më i vogli apo në klasifikimin e objekteve sipas karakteristikave të tyre. Problemet me numrat ose konceptet bazë shfaqen më herët, ndërsa në vitet në vazhdim mund të shfaqen probleme që kanë të bëjnë me arsytimin (*Ferrari, P., Epelbaum.C., 1993*).

Karakteristika kryesore e kësaj vështirësie është se aftësitë matematikore (p.sh arsytimi apo llogaritja matematikore, të matur sipas testeve standarde individuale) janë qartazi nën nivelin e pritur, duke marrë parasysh moshën kronologjike, inteligjencën e matur dhe ciklin e shkollimit të fëmijës

në përputhje me moshën e tij. Kjo vështirësi në aftësitë matematikore ndikon dukshëm në arritjet shkollore ose në aktivitetet e jetës së përditshme, që kërkojnë aftësi matematikore. Nëse fëmija ka edhe një problem shqisor vështirësitë në aftësitë matematikore janë të shumta e komplekse.

Fëmija që shfaq këtë vështirësi, mund të ngatërrojë simbolet matematikore dhe të lexojë gabim numrat. Vështirësitë bazë lidhen me kuptimin e numrave dhe funksionet e tyre të ndryshme, me integrimin e sistemit të numërimit dhjetor dhe në realizimin e operacioneve matematikore më të thjeshta. Fëmija mund të ketë vështirësi për të operuar në mënyrë racionaleme shifrat, edhe nëse ai i njeh dhe i riprodhon ato. Ai mund të ndryshojë renditjen e tyre (ta shkruajë numrin 12 si 21), t'i vendosë ata në mënyrë rastësore, të mos diferencojë njësitë nga tërësitë etj. Ndonjëherë fëmija mund të dështojë në kryerjen e zbritjeve (më vonë, të pjestimeve) ose mund të mos kuptojë përdorimin e zeros (Pennington, F. Bruce, Diagnosing, 2009).

Fëmijëve me vështirësi në aftësitë matematikore shpesh u mungon rrjedhshmëria dhe saktësia në deshifrimin e informacionit numerik nga një formë e gjuhës së folur në një formë tjetër të gjuhës së shkruar. Ky proces, i quajtur “transkodim,” ndodh kur, për shembull, një nxënësi i kërkohe të shkruajë numrin “7”, pasi ta ketë dëgjuar më parë fjalën “shtatë”. Fëmijëve me vështirësi në aftësitë matematikore iu duhet më shumë kohë për të kthyer një fjalë në numër, sepse ata kanë nevojë për më shumë kohë për t’u menduar përpara se të shkruajnë.

Ata e kanë të vështirë të mbajnë mend përmendësh numra, si dhe shfaqin vështirësi në organizimin e numrave, të shenjave e të veprimeve matematikore. P.sh. ata mund të ngatërrojnë veprimet që kanë numra të njëjtë (si $5+5 = 10$ ose $5 \times 5 = 25$). Po ashtu, fëmijët me vështirësi matematikore mund të kenë probleme me rregullat dhe parimet e numërimit, si p.sh. të fillojnë të numërojnë nga numri 2 ose nga numri 5. Edhe koha e kryerjes së veprimeve apo e thënies së shumës apo vlerës së një veprimi matematikor është një tjetër sfidë për këta fëmijë.

Strategji në ndihmë të mësuesit

Përshtatja e mjedisit

- ✓ Mirorganizoni klasën dhe përpiquni të ruani vëmendjen e saj.
- ✓ Përzgjidhni të gjitha mjetet dhe krijoni kushte për mësim edhe për këta fëmijë.
- ✓ Krijoni një mjedis mbështetës.
- ✓ Ndryshoni rutinën e klasës për të ndihmuar fëmijët me vështirësi në nxënie.
- ✓ Ruani marrëdhëniet shoqërore me nxënësit e tjerë të klasës.
- ✓ Përgatisni fëmijët e tjerë të klasës për fëmijën që paraqet vështirësi në nxënie, në mënyrë që ata ta kuptojnë situatën në përshtatje me moshën dhe natyrën e problemit.

Përshtatja e kurrikulës

- ✓ Përpiquni të kuptoni karakteristikat e të mësuarit të nxënësve dhe planifikoni instruksione të përshtatshme të bazuara në program.
- ✓ Shfrytëzoni çdo hapësirë të kurrikulës në ndihmë të nxënësit.

Menaxhimi i sjelljes

- ✓ Tregojini fëmijës se prisni prej tij të shfaqë sjellje pozitive.
- ✓ Vëzhgoni dhe vlerësoni vështirësitë në nxënie të fëmijës.

- ✓ Theksoni më shumë sukseset sesa dështimet.
- ✓ Modeloni sjelljet e duhura.
- ✓ Komunikoni me nxënësit në mënyrë pozitive, të ndjeshme dhe nxitëse, duke përdorur edhe humorin.
- ✓ Njihni pikat e forta të fëmijëve; shpërblejini dhe inkurajojini fëmijët për fushat e interesit jashtë klase.
- ✓ Tregojini fëmijës se keni besim tek ai dhese me përpjekje dhe ndihmën e duhur, ai do t'i kapërcejë sfidat.
- ✓ Flisni me fëmijën për vështirësitë në nxënie.
- ✓ Bashkëpunoni me psikologun ose punonjës social të shkollës apo të qendrave të tjera specializuara për të testuar psikologjikisht fëmijën, për të përcaktuar nëse fëmija ka vështirësi në nxënie apo prapambetje mendore, çrregullime të mungesës së vëmendjes, hiperaktivitetit etj.
- ✓ Hartoni në bashkëpunim me psikologun ose punonjës social dhe prindërit e fëmijës një plan edukativ të personalizuar për fëmijën.
- ✓ Nxitni dhe ruani interesin, iniciativën dhe motivimin në aktivitetet shkollore si dhe rritjen e nivelit të performancës bazuar në aftësitë intelektuale.
- ✓ Caktoni pritshmëri realiste për arritjet shkollore të fëmijëve me vështirësi në nxënie.
- ✓ Përmirësoni vetëvlerësimin e fëmijës duke rritur pohimet e tij pozitive për veten si dhe pjesëmarrjen në aktivitete jashtëkurrikulare.
- ✓ Shmangni sjelljet dëmtuese, negative, dhe që kërkojnë vëmendje kur përballen me frustracionin dhe vështirësitë gjatë mësimin.
- ✓ Vendosni një sistem të sukseshëm shpërblimi dhe ndëshkimi, ku përforcohen sjelljet pozitive dhe frenohen sjelljet negative.



Ndjehem e lirë mes dallgëve të detit

© Fritsa Duzija / World Vision / PhotoVoice

NXËNËSIT ME VËSHTIRËSI TË GJUHËS DHE TË KOMUNIKIMIT

“Përfshirja e Denit në klasë ishte një sfidë, që më ndihmoi të përmirësoja metodat e mia të mësimdhënies”.

Mësuese, Tiranë

Rasti i fëmijës

Deni është nxënës në klasën e dytë. Ai është një fëmijë i shëndetshëm, tepër i këndshëm dhe shumë miqësor me shokët. Ai është golashënuesi më i mirë i klasës. Kur ai luan futboll në orë të fizikut ose në aktivitete të tjera sportive, e gjithë klasa bën tifo për të. Shpesh Deni ndjehet keq në klasë, madje ndonjëherë fillon të qajë. Ai flet me një zë monoton, bën pauza të gjata dhe i duhet të përpiqet shumë për të shqiptuar tinguj, rrokje, pse jo, dhe fjalë të caktuara. Fillimisht prindërit e tij e patën të vështirë t’i pranonin vështirësitë e Denit, por më pas ata e çuan te një terapist gjuhe, i cili e diagnostikoi Denin me apraksi. Tashmë mësuesja punon me Denin sipas një plani edukativ individual, që është hartuar nga komisioni i shkollës në bashkëpunim me terapistin dhe prindërit e tij.

Zhvillimi gjuhësor është i lidhur në përgjithësi me maturimin fizik, me zhvillimin konjitiv dhe me aftësitë sociale të fëmijës. Ne shqetësohemi për zhvillimin gjuhësor të fëmijës, kur përballemi me vështirësi, pengesa në këtë proces kaq natyral të zhvillimit të tij.

Pengesat në përdorimin e gjuhës së folur shkaktojnë shpesh probleme në komunikim. Për të komunikuar a shkëmbyer ide, mund të përdoren disa forma, siç janë: fjalët, shprehjet a lëvizjet e trupit. Kur një fëmijë ka pengesa në shkëmbimin e informacionit, aftësia e tij e nxënies është e kufizuar dhe shoqërimi pengohet. (Bennett, Sh., Dworet, D., & Weber, K. 2008)

Edhe pse komunikimi dhe gjuha mund të jenë dy entitete të ndara, atëherë analizohen në lidhje të ngushtë me njëri-tjetrin. Gjuha ka funksionin e saj. Ajo është një nga aftësitë konjitive më të zhvilluara të njeriut.

Shumë fëmijë identifikohen si fëmijë me vështirësi të gjuhës dhe të komunikimit, pasi hyjnë në sistemin shkollor. Ajo që mësuesit duhet të bëjnë kur identifikojnë vështirësitë e fëmijës, është bashkëpunimi efektiv me prindërit që këta ta çojnë fëmijën për vlerësim të specializuar.

Mite dhe fakte rreth vështirësive të gjuhës dhe të komunikimit

Mit

- Belbëzimi është pjesë e zhvillimit tipik gjuhësor të fëmijës.
- Kur fëmijët rriten, belbëzimi ndërpritet. Ai ndodh vetëm në moshë të vogël.
- Fëmijët kanë probleme në komunikim, sepse janë të ndrojtur e të turpshëm.

Fakt

- Belbëzimi është një vështiresi në të folur dhe nuk është pjesë e zhvillimit tipik të gjuhës dhe të komunikimit.
- Jo tek të gjithë fëmijët belbëzimi ndërpritet pa ndonjë terapi apo strategji të veçantë. Shpesh kërkohet ndërhyrje e specializuar terapeutik.
- Klima në familje dhe në shkollë e favorizon ose e pengon kumunikimin e fëmijës.

Çfarë janë vështirësitë e gjuhës dhe të komunikimit

Termi vështirësi të gjuhës dhe të komunikimit përfshin një shumëllojshmëri të gjerë të problemeve të gjuhës, të të folurit dhe të dëgjuar. Këto vështirësi përfshijnë probleme të artikullimit, çrregullime të zërit, vokalit, probleme të rrjedhshmërisë (si, belbëzimi), afazia (vështirësia në përdorimin e fjalëve, zakonisht si rezultat i një dëmtimi të trurit) dhe vonesa në komunikim apo në gjuhë. Vështirësitë e gjuhës dhe të komunikimit ndikojnë në mënyrën se si fëmija komunikon, kupton, lexon, shkruan, analizon dhe përpunon informacionin (Ferrari, P., Epelbaum, C., 1997).

Shkaqet kryesore të vështirësive të gjuhës dhe të komunikimit

Vonesat në gjuhë dhe në komunikim mund të vijnë për shkak të shumë faktorëve, përfshirë këtu faktorët mjedisorë ose dhe humbjen e dëgjimit.

Disa nga shkaqet e vështirësive të gjuhës dhe të komunikimit përfshijnë: humbjen e dëgjimit, çrregullimet neurologjike, dëmtimet etrurit, aftësitë e kufizuara intelektuale, dëmtimet fizike, aksidentet dhe abuzimetme zërin apo keqpërdorimin e tij. Shumë vështirësi të tjera të gjuhës dhe të komunikimit mund të vijnë si rezultat i shkaqeve, që lidhen me vështirësitë në të nxënë, paralizën cerebrale, vonesën mendore etj.

Dallimi mes një vështirësie gjuhës dhe një vështirësie të komunikimit është i rëndësishëm

Gjuha

Gjuha është një kod arbitrar ose një sistem simbolesh, që shërben për të përcjellë mendime. Gjuha është një funksion kompleks që përfitohet gjatë fëmijërisë, në lidhje e në bashkëpunim të ngushtë me të gjitha fushat e tjera të zhvillimit Gjuha (të folurit) përmbush disa funksione në jetën e fëmijës:

- ✓ Funksionin e ndërveprimit. Me anë te gjuhës fëmija percjell mendimet e tij dhe përpiqet të realizojë të folurin. Që në fillimin e tij komunikimi merr pjesë në shprehjen e të gjitha ndjenjave, që lidhen me marrëdhënien e fëmijës me botën që e rrethon.
- ✓ Një funksion për afirmimin e vetvetes dhe për shprehjen e përvojave vetjake.
- ✓ Një funksion informativ dhe të përfaqësimit të botës së jashtme.
- ✓ Një funksion abstragues të lidhur me procesin e të menduarit.

Gjuha mbërrin tek ne në dy forma: në gjuhën e dëgjuar (receptive) dhe në atë të folur (shprehëse). Këto dy forma realizohen nëpërmjet komunikimit. Komunikimi është një nocion më i zgjeruar. Komunikimi/fjalimi është formimi i sekuencave të tingujve gjuhësore oral të cilët i përdorim në mënyrë të rrjedhshme, ndërsa flasim.

- ✓ *Gjuha receptive është ajo që merr mesazhin, është ajo që ne "marrim" gjatë një bisede.*
- ✓ *Gjuha shprehëse është gjuha që përcjell mendimin, është ajo që ne "flasim".*

Zhvillimi i gjuhës është i lidhur në përgjithësi me rritjen fizike, me zhvillimin konjitiv dhe aftësitë sociale të fëmijës. Të mësuarit e gjuhës varet nga zhvillimi i trurit dhe pikërisht nga funksioni i tij, kështu që vështirësitë gjuhësore vijnë ndonjëherë si rezultat i çrregullimit të trurit. Si rrjedhim, rruga për ta kompensuar këtë disfunkcion mund të mësohet. Vështirësitë gjuhësore mund të jenë rezultat edhe i të mësuarit jo në mënyrën e duhur. Gjuha mund të analizohet si një marrëdhënie që ka të bëjë me mënyrën se si përpunohet informacioni.

- ✓ *Gjuha bazohet në rregulla gjuhësore dhe vështirësitë mund të përshkruhen si dështime për t'i përdorur këto rregulla në kodimin dhe dekodimin e mesazheve.*
- ✓ *Gjuha vetë është një nga aftësitë konjitive, kështu që vështirësitë vijnë nga probleme të të menduarit dhe të të mësuarit.*
- ✓ *Po ashtu, gjuha zhvillohet nga nevoja për të komunikuar, prandaj dhe vështirësitë mund të vijnë nga moszhvillimi i kësaj aftësie.*
- ✓ *Vështirësitë e gjuhës përfshijnë edhe gjuhën aktive (gjuhën e folur, gjuhën e shkruar edhe gjuhën pasive (gjuhën e dëgjuar, gjuhën e lexuar)).*
- ✓ *Vështirësitë gjuhësore përfshijnë aftësinë e fëmijës për të zhvilluar bisedatë kuptimshme, për të kuptuar të tjerët, për të zgjidhur probleme, për të lexuar dhe për të shprehur mendimet përmes gjuhës së shkruar apo gjuhës së shprehur (Greenspan, S. 2004,).*

Karakteristikat kryesore të fëmijëve me vështirësi të gjuhës dhe të komunikimit

Një fëmijë me vështirësi të këtij lloji mund të paraqesë një larmi tiparësh, si: pamundësia për të ndjekur udhëzimet, të folurit e ngadalshëm dhe të pakuptueshëm, përdorimi pa vend i fjalëve dhe i kuptimeve të tyre, pamundësia për të shprehur idetë, modele të papërshtatshme gramatikore, fjalor të kufizuar, vështirësi të theksuara në ndërtimin sintaksor të fjalisë dhe në artikullimin e tyre. Vështirësi të tilla kanë shkaqe të ndryshme dhe mund të variojnë nga një shqiptim i keq i tingullit, shkronjës a fjalës tek përsëritja e tyre e deri tek humbja e plotë e aftësisë për të përdorur fjalën për të komunikuar në mënyrë efektive.

Fëmija me vështirësi gjuhësore ka probleme në njohjen, kuptimin dhe formulimin e asaj që lexon, të atyre çfarë thonë të tjerët apo edhe në ato që fëmija thotë (Turnbull, et al., 2004). Kjo vështirësi mund të ndikojë në mënyrën se si fëmija ndërvepron në shkollë, në familje, në shoqëri. Vështirësitë gjuhësore janë, gjithashtu, të lidhura me çrregullime të tjera, si psh dëmtimet në dëgjim, autizmi, paraliza cerebrale, etj. Çdo fëmijë mund të paraqesë një kombinim unik të këtyre tipareve, që kërkojnë një gamë të gjerë ndërhyrjesh, diagnostikim, strategji e teknika pune të përshtatura me nevojat specike të fëmijës.

Karakteristikat e vështirësive të përdorimit të gjuhës dhe të komunikimit mund të jenë të ndryshme.

1. Fonetike (Fonologjia është mënyra e kombinimit të tingujve për të formuar fjalë, pra sistemi i

tingujve dhe rregullat që udhëheqin këtë kombinim). Vështirësitë e karakterit fonetik kanë të bëjnë me pamundësinë e fëmijës për të vargëzuar e kombinuar tingujt në formimin e fjalëve.

2. **Morfologjike** (Morfologjia është sistemi që udhëheq strukturën e fjalës. Morfologjia ka të bëjë me njëjësin dhe shumësin e emrave, me kohët e foljeve, me prapashtesat, me fjalët e bashkuara). Kur fëmija ka një fjalor të varfër, kur fjalitë kanë strukturë morfosintaksore të parregullt, atëherë kemi të bëjmë me vështirësi të karakterit morfologjik.
3. **Sintaksore** (Sintaksa është menyra e vendosjes së fjalës në një fjali). Kur fëmija i ndërton fjalitë jo mirë nga pikëpamja sintaksore dhe shpesh pa kuptim, mund të mendojmë se kemi të bëjmë me vështirësi të karakterit sintaksor.
4. **Semantike** (Semantika është kuptimi tërësor i fjalës a fjalisë). Kur fëmija e ka të vështirë të kuptojë fjalët dhe fjalitë, atëherë kemi të bëjmë me vështirësi të karakterit semantik.
5. **Sociolinguistike** (Përdorimi gjuhësor i normave shoqërore e qytetare). Kur fëmija ka pamundësi në aspektin social të komunikimit atëherë kemi të bëjmë me vështirësi të karakterit pragmatik.

Vështirësitë e gjuhës dhe të komunikimit mund të shkaktojnë edhe vështirësi në sjellje tek disa fëmijë. Kjo vjen nga që fëmijët me këtë lloj vështirësie mund të kenë pamundësi të komunikojnë dhe ndërveprojnë me shokët e tyre, të luajnë me ta apo të zgjidhin problemet. Këto sjellje problematike përfshijnë agresionin fizik, gënjeshtren, hiperaktivitetin, sjelljen impulsive, frustrimin. Këta fëmijë ndërveprojnë më pak me moshatarët e tyre sesa fëmijët e tjerë që nuk i kanë këto vështirësi, për shkak të frustrimit që buron nga pamundësia për të komunikuar lirshëm me të tjerët (*Huaqing Qi & Kaiser, 2004*).

Tipet kryesore të vështirësive të gjuhës dhe të komunikimit

I. Vështirësitë gjuhësore

Këto lloj vështirësish kanë të bëjnë me dëmtime gjuhësore, ku fëmija ka vështirësi për të shprehur nevojat, idetë ose mendimet e tij, dhe / ose për të kuptuar se çfarë thonë të tjerët.

Vështirësitë gjuhësore mund të përfshijnë:

- ✓ Vështirësi gjuhës shprehëse (vështirësi në shprehjen e ideve apo nevojave, vështirësi për t'i përdorur fjalët së bashku, fjalor të kufizuar ose paaftësi për ta përdorur gjuhën në mënyrë shoqërisht të përshtatshme).
- ✓ Vështirësi e gjuhës përceptuese (vështirësi për të kuptuar se çfarë thonë të tjerët).
- ✓ Vështirësi të përziera gjuhësore (që i përfshihen të dyja kategoritë e mësipërme).

Këto vështirësi kanë të bëjnë me pamundësitë që ka fëmija për të kuptuar, për të përdorur ose për të shkruar fjalët dhe / ose sisteme të tjera simbolesh (p.sh. gjestet, gjuhën e shenjave). Kjo lloj vështirësie përfshin: **1**) formën e gjuhës [fonologjinë (rregullimi, kombinimi i duhur i tingujve), morfologjinë, (struktura e fjalëve), sintaksën (rendi dhe kombinim i fjalëve në fjali)]; **2**) përmbajtjen e gjuhës (semantika, kuptimet e fjalëve dhe fjalive); dhe / ose **3**) funksionin e gjuhës në komunikim (pragmatika, kombinimi i komponentëve të gjuhës (fonologjia, morfologjia, sintaksa dhe semantika) në mënyra funksionale dhe shoqërore të përshtatshme), ose çdo kombinim i mundshëm i tyre (*Broomfield, J., & Dodd, B., 2004, June*).

Vështirësitë në zhvillimin gjuhësor karakterizohen nga një ngadalësim ose mungesë në zhvillimin e aftësive gjuhësore.

1. Vonesa e thjeshtë gjuhësore ka të bëjë me vështirësi në organizimin sintaksor dhe morfologjik të fjalisë, të lidhura në përgjithësi edhe me vështirësi të të kuptuarit të gjuhës, dhe nuk ka të bëjë me pasjen e ndonjë forme të prapambetjes mendore, të ndonjë çrregullimi auditiv apo të personalitetit (Hirst, E., & Britton, L., 1998).

Vonesa gjuhësore mund të shoqërohet, por jo në të gjitha rastet, me vështirësitë artikulimit ose me vonesë në të folur.

- ✓ Fëmija mund të ketë pak ose mund të mos ketë fare probleme me të kuptuarin e gjuhës, ndërkohë që ka anomali në të shprehur.
- ✓ Varfëri e madhe në fjalor. Kjo shprehet me një gjuhë rudimentale, fjali të formuara nga një bashkim i thjeshtë i fjalëve pa pasur shumë lidhje, vështirësi në vendosjen e fjalëve në fjali.
- ✓ Vonesë në kapjen e nocioneve të ndryshme gramatikore (kohët e foljes, rasat, vetat, përemrat etj).
- ✓ Konfuzion fjalësh.
- ✓ Prani e shumë fjalëve të deformuara.

2. Afazia/disfazia është një lloj vështirësie komunikimi, që ka të bëjë me humbjen e aftësive gjuhësore të fituara, zakonisht si rezultat i goditjeve apo lëndimeve të trurit. Ajo shfaqet me vështirësi të gjuhës së shprehur.

Të dy termat i referohen humbjes së plotë ose të pjesshme të aftësive komunikuese verbale për shkak të dëmtimit apo deformime të qendrave gjuhësore të trurit. Disfazia/afazia është forma më e rëndë dhe më serioze e vonesës së gjuhës. Për nga natyra dhe rëndësia ajo ndryshon nga vonesa e thjeshtë e gjuhës. Disfazia/afaziatek fëmijët nuk duhet të ngatërrohet me vonesën e thjeshtë të gjuhës, më pak e rëndë si në natyrë, ashtu dhe në evoluim, apo me vështirësi të tjera të gjuhës, që mund të ndeshen tek fëmijët. Diagnostikimi i disfazisë mund të kryhet vetëm pas vërtetimit të mungesës së shurdhësisë dhe të prapambetjes mendore. Tipari kryesor i kësaj vështirësie është pamundësia për të kuptuar gjuhën dhe për t'a folur atë.

Kjo ka të bëjë me vështirësi për të kuptuar ose prodhuar gjuhën e folur (për të treguar një histori me fjalë apo për të komunikuar me dikë, për të folur rrjedhshëm, për të kuptuar saktë dhe drejtë fjalët, instruksionet, detyrat etj.). Vështirësitë e gjuhës së shprehur interferojnë në arritjet shkollore e në aktivitete të tjera jashtëshkollore, si dhe në komunikimin social të fëmijës. (Ferrari, P., Epelbaum, C., 1993).

Në të gjitha rastet e disfazisë/afazisë duhet të kryhet një vlerësim i specializuar mbi vështirësitë e mundshme dispraksike.

Karakteristikat e shfaqjes së kësaj vështirësie

Fëmijët me vështirësi në gjuhën e shprehur (Ciocci, S. R., 2002):

- ✓ kanë një fjalor të kufizuar;
- ✓ kanë vështirësi në mësimin e leximit, vështirësi të theksuara të leximit, të shoqëruara me një prapambajtje shkollore po ashtu të theksuar;
- ✓ bëjnë gabime në kohët e foljeve;
- ✓ kanë vështirësi në gjetjen e fjalëve apo formimin e fjalive me gjatësi dhe kompleksitet në përputhje me moshën dhe zhvillimin e tyre;

- ✓ kanë nivel intelektual tipik, ndonëse me raste paraqesin vonësë intelektuale të lehtë gjatë testeve psikometrike;
- ✓ mund të mos jenë në gjëndje të ritregojnë një ngjarje sipas rendit të saj;
- ✓ mund të shqiptojnë keq fjalët ose të përdorin fjalën e gabuar, që tingëllon njësoj me një fjalë tjetër që kanë mësuar ose lexuar më parë; kanë fjalor të varfër, të pasaktë dhe të kufizuar;
- ✓ bëjnë shumë ngatërresa semantike, kurse struktura sintaksore e tyre është shumë primitive (përdorimi i elementeve të tjerë, përveç kryefjalës dhe kallëzuesit, është i vështirë);
- ✓ ndodh që disfazia të shoqërohet edhe me vështirësitë që kanë të bëjnë me dispraksinë, (mosfunksionimin e motorikës buko –faciale, të aparatit që mundëson të folurin).
- ✓ kryejnë artikulime të pasakta, prodhojnë fjalë tepër të deformatuara, bëjnë diskutime jo shumë të strukturuar nga ana gramatikore, çka e bën shumë të vështirë ekzekutimin e gjuhës, e cila është tepër e modifikuar dhe shumë e vështirë për t'u kuptuar.

Për t'u kuptuar nga të tjerët, fëmija përdor një gjuhë gjestesh, e cila në disa raste mund të bëhet mënyra mbizotëruese e komunikimit të tij. Edhe pse fëmija mund t'i nënshtrohet një terapie të gjatë, ndodh që mundësitë e tij për të kuptuar e për të shprehur të jenë përsëri të kufizuara.

3. Mutizmi

Mutizmi përkufizohet si zhdukje e gjuhës tek një fëmijë, i cili e ka pasur të zhvilluar më parë aftësinë për të folur. (Nuk verohen shkaqe të natyrës organike, as prezenca e faktorëve që mund të shkaktojnë gjëndje afazie/disfазie). Mutizmi, në shumicën e rasteve, është i pavullnetshëm dhe i nënshtrohet disa mekanizmave të inkoshiençës. Ai mund të jetë kalimtar ose i qëndrueshëm, i plotë ose i pjesshëm.

Mutizmi i plotë

Në përgjithësi, mutizmi i plotë është kalimtar dhe zhduket pas disa javësh, por ndonjëherë ai mund të zgjasë më shumë dhe mund t'i rezistojë terapisë. Zhdukja e tij mund të ndiqet nga një periudhë, gjatë së cilës fëmija flet me zë të ulët dhe duke belbëzuar. Ai mund të shoqërohet dhe me vështirësi të tjera në sjellje, veçanërisht me enkopresi (defekim i pavullnetshëm). Mutizmi i plotë në shumicën e rasteve është pasojë e një situatë me një ngarkesë të madhe emocionale për fëmijën (vdekje, ndarje, dhunë, etj.).

Mutizmi i plotë, i quajtur ndryshe dhe emocional, mund të dëshmojë një vështirësi ose paaftësi të fëmijës për të folur mbi situatën që ai sapo ka kaluar për shkak të karakterit të saj traumatizues. Çfarë duhet bërë në këto raste? Kjo formë mutizmi kërkon vetëm psikoterapi nga specialistët përkatës, që fëmijata ketë mundësi të shprehë ndjenjat.

Mutizmi i pjesshëm

Mutizmi i pjesshëm mund të shfaqet jashtë familjes, zakonisht në momentin e fillimit të shkollës. Fëmija nuk flet as me shokët, as me mësuesit e tij. Përkundrazi, ai mund të ruajë një efikasitet shkollor shumë të mirë në të gjitha lëndët e shkruara. Ky mutizm mund të sjellë izolimin e fëmijës, duke rrezikuar të shkaktojë më vonë në prapambetje shkollore, megjithëse fëmija ka inteligjencë të mirë dhe dëshirë për të punuar.

Shumë shpesh mutizmi është një manifestim agresiviteti dhe kundërshtimi inkoshient dhe i pranuar me vështirësi nga fëmija ndaj njerëzve që e rrethojnë. Këta të fundit mund të angazhohen shumë shpejt në një provë force për ta detyruar fëmijën që të flasë. Në një mënyrë të përgjithshme, mutizmi shpreh tek fëmija vetëfajësim të theksuar të aktit të të folurit, duke provokuar një frenim të aktivitetit

oral, dëshirë për t'u vetpërbajtur dhe për të kontrolluar të folurit (*Ferrari, P., Epelbaum, C., 1993*).

Vështirësitë e komunikimit

Këto vështirësi përfshijnë qartësinë e të folurit, cilësinë e zërit dhe rrjedhshmërinë e të folurit. Vështirësitë e komunikimit karakterizohen nga dëmtime të zërit, të artikulimit të tingujve apo pengesa në rrjedhshmëri.

Dallojmë:

- ✓ **Vështirësi të artikulimit.** Kjo lloj vështirësie ka të bëjë me dëmtimin e të folurit dhe karakterizohet nga pamundësia që ka fëmija për t'i formuar apo lidhur tingujt, shkronjat ose rrokjet. Fëmija zëvendëson një shkronjë me një tjetër, i lë jashtë ose nuk i përfshin shkronjat ose rrokjet, duke çuar kështu në deformimin e fjalëve ose në keqshqiptimin e tyre (p.sh., vështirësi në artikulimin e shkronjave/tingujve të caktuar, të tilla si "l" ose "r", shoku - hoku, deri në masën sa të tjerët nuk arrijnë të kuptojnë atë që fëmija po thotë).
- ✓ **Apraksia.** Kjo është një vështirësi që lidhet me aspektin motor të komunikimit, që karakterizohet nga gabime në të folur; fëmija kupton më shumë sesa flet; ka vështirësi për t'u përfshirë në një bisedë spontane; e folura e tij mund të jetë e pakuptueshme për një të panjohur. Apraksia mund të jetë zhvillimore ose mund të shkaktohet nga faktorë të jashtëm. Ndër këta të fundit mund të jenë: goditje, tumore të ndryshme ose lëndime në kokë. Fëmijët që kanë këtë vështirësi kanë vështirësi në përdorimin e fjalëve ose të fjalive të gjata, sidomos në situata që provokojnë ankth dhe tension (*Turnbull et al., 2004*).

Kjo nuk ndodh për shkak të dobësisë ose paralizës së muskujve të motorikës buko-faciale, përmes së cilës prodhohen tinguj e fjalë (muskujve të buzëve, nofullave, etj.), por nga që truri i këtyre fëmijëve e ka të vështirë të organizojë lëvizjen e pjesëve të trupit, si buzët, nofullat, gjuha, të nevojshme për të folur. Fëmija di se çfarë dëshiron të thotë, por truri i tij e të ka të vështirë të koordinojë lëvizjet e muskujve të nevojshëm për t'i thënë ato fjalë.

- ✓ **Vështirësi në rrjedhshmërinë e komunikimit.** Kjo lloj vështirësie i ka të bëjë me dëmtimin e të folurit nga ndërprerja në rrjedhën apo ritmin e fjalës/fjalisë, e karakterizuar nga ngurrimi, përsëritja, ose zgjatja e tingujve, rrokjeve, fjalëve ose frazave. Marrja e gojës ka të bëjë kryesisht me shpejtësinë dhe ritmin e të folurit dhe të elokuencës.

Marrja e gojës duhet konsideruar si një vështirësi në komunikimin gojor në origjinë të një vështirësie relacionale, e cila bëhet burim i një problemi social shpesh të rëndësishëm. Në këtë kontekst, marrja e gojës ose belbëzimi është një vështirësi që përfshin përsëritjen e fjalëve, të tingujve, të rrokjeve, hezitimin për të folur apo pengesat/bllokimet kur fëmijët flasin. Kjo ndodh sepse idetë/mendimet vijnë në mendjen e fëmijës më shpejt sesa aftësia e tij për t'i shprehur ato, sidomos nëse fëmija është i nervozuar, i stresuar apo i irrituar. Disa fëmijë mund të fillojnë të belbëzojnë si reagim ndaj stresit, lodhjes, acarimit, ngacimit. Belbëzimi shkaktohet edhe në rastet kur një fëmijë është nën presion.

Belbëzimi mund të jetë:

- ✓ **belbëzim klonik**, që shkakton përsëritje jo të rregullt dhe të theksuar të një bashkëtingëlloreje në fillim të një fjalie.
- ✓ **belbëzim tonik**, që shkakton një bllokim, si pasojë e të cilit kemi një ndërprerje të rrjedhës normale të frazës, ndonjëherë madje që në fillim të saj.

Marrja e gojës nuk është asnjëherë e përhershme, por varion në funksion të rrethanave jetësore

të fëmijës. Ajo lidhet sidomos me situatat e komunikimit e, në mënyrë të veçantë, kur ai është i ngarkuar nga ana emocionale (gjendja afektive e subjektit, natyra e bashkëbiseduesit ose e mesazhit të dhënë). Ajo mund të dobësohet, bile edhe të zhduket gjatë leximit, të kënduarit, kur fëmija është vetëm apo kur ai nuk i drejtohet drejtpërdrejt një personi. Marrja e gojës implikon gjithnjë dy persona, fëmijën të cilit i merret goja, dhe bashkëbiseduesin e tij, ashtu siç e imagjinojnë fëmija. Kur belbëzimi shfaqet më vonë, ai vjen si pasojë e një emocioni të menjëhershëm. Në këtë rast shfaqja e tij duhet të jetë e lidhur me përjetimin nga fëmija të një përvoje traumatizuese. Një pjesë e rasteve që shfaqen herët, zhduken spontanisht, ndërsa të tjerat vazhdojnë më gjatë. Disa prej fëmijëve që u merret goja, nuk duket se janë të shqetësuar nga ky fenomen dhe nuk i kushtojnë rëndësi vështirësisë së të tyre. Marrja e gojës tek ata mund të jetë me intervale dhe të mos çenojë zhvillimin e tyre afektiv apo imazhin e tyre për veten. Përkundrazi, për disa të tjerë kjo situatë është tepër shqetësuese dhe ndikon në mënyrën e tyre të sjellurit dhe të organizimit të marrëdhënieve të tyre me shoqërinë (Ferrari, P., Epelbaum, C., 1993).

Vështirësi që lidhen me zërin

Kjo lloj vështirësie ka të bëjë me dëmtime të folurit dhe karakterizohet nga një zë jo i zakonshëm (p.sh. zë shumë i lartë, shumë i ulët, i pandryshueshëm, që nuk ndryshon kurrë, që ndërpritet nga pauza të gjata); probleme të cilësisë së zërit (i çjerrë, i ngjirur, i ashpër, shumë i butë, i zhurmshëm, hundor, që shoqërohet me fërshëllimë); probleme që lidhen me intesitetin e zërit, etj.

Informacionet e mëposhtme mund t'ju ndihmojnë për të ditur se si të silleni me një fëmijë belbëzues

Mbani parasysh

Qëndrimi i mësuesit dhe i shokëve për këta fëmijë është mjaft i rëndësishëm. Klima negative në shkollë dhe në familje, ndërhyrjet e paorientuara apo mosinteresimi ndaj tyre janë tepër të dëmshme. Është i rëndësishëm krijimi i një mjedisi pranues dhe mbështetës për ta. Disa fëmijë, duke pasur frikë se mos tallen prej shokëve, evitojnë kontaktet verbale dhe vetizolohen nga shoqëria.

Përpiquni

- ✓ Të mos e korrigjoni apo të mos e ndërprisni kur është duke folur; kërkojuni edhe të tjerëve të mos e korrigjojnë
- ✓ Të dëgjoni me durim çdo fjalë që thotë fëmija
- ✓ Të ruani kontaktin me sy, të mos e ndërprisni, ta injoroni belbëzimin e tij dhe t'i jepni shumë dashuri fëmijës
- ✓ Të mos ikërkoni t'i përsërisë ato që ka thënë ose ta ngadalësojë ritmin e të folurit
- ✓ Të flisni me fëmijën ngadalë dhe në mënyrë të qartë
- ✓ T'i jepni kohën e nevojshme për të përfunduar atë që po përpiqet të thotë
- ✓ Të reduktoni stresin dhe situatat që shkaktojnë dhe përkeqësojnë belbëzimin
- ✓ Ta përkrahni dhe t'i tregoni se e pranoni ashtu si është dhe ashtu si flet

Si të veprojmë me nxënësit që kanë vështirësi në gjuhë dhe në komunikim

- ✓ Në rastin kur kemi të bëjmë me fëmijë të tillë, ata duhen referuar për një vlerësim gjuhësor tek specialistët përkatës.
- ✓ Vlerësimi psiko – social është, gjithashtu, i nevojshëm dhe mësuesit duhet t'ua rekomandojnë prindërve.
- ✓ Për këta fëmijë duhet hartuar një plan edukativ i personalizuar apo plan edukativ individual në bashkëpunim me terapistin e gjuhës, psikologun e shkollës dhe prindërit.

Strategji në ndihmë të mësuesit



Përshtatja e mjedisit

- ✓ Bëni rregullimet/modifikimet e nevojshme në klasë. Mjedisi fizik në klasë është shumë i rëndësishëm në procesin e nxënies për nxënësit me vështirësi në gjuhë dhe në komunikim.
- ✓ Uleni nxënësin në bankat e para, që të jetë pranë mësuesit dhe të ketë mundësi të kuptojë pyetjet dhe instruksionet e dhëna (Dockrell, J. E., & Lindsay, G., 2001).
- ✓ Baza materiale është pjesë përbërëse e klasës. Materialet dhe mjetet didaktike mund t'iu përshtaten nevojave specifike të nxënësve. Përdorni skemat, imazhet, mjetet e tjera vizuale për të komunikuar me fëmijët.



Menaxhimi i sjelljes

- ✓ Punoni me fëmijët e tjerë, që të tregohen dashamirës kur fëmijët me probleme gjuhësore flasin.
- ✓ Mësoni më shumë për vështirësitë në gjuhë dhe në komunikim.
- ✓ Nxisni vetëbesimin e fëmijës.

Strategji mësimdhënieje

- ✓ Vendosni një sistem sinjalesh me nxënësin. Kjo do ta ndihmojë atë që, pa tërhequr vëmendjen e klasës, t'ju sinjalizojë nëse ka nevojë për ndihmë.
- ✓ Tërhiqni vëmendjen e tij duke e parë në sy dhe duke e prekur lehtë në sup, në mënyrë që t'ju dëgjojë para se të flisni.
- ✓ Jepni udhëzime të qarta dhe të mirorganizuara. Bëni pyetje të shpeshta dhe merrni feedback. Inkurajojini këta fëmijë të nisin dhe të zhvillojnë biseda me bashkëmoshatarët e tyre duke sfiduar pasiguritë që kanë në këtë aspekt.
- ✓ Jini të durueshëm. Lejojeni fëmijën ta mbarojë fjalën ose fjalinë. Vështirësitë në gjuhë dhe komunikim mund të jetë jashtëzakonisht frustuese për fëmijën. Pyeteni për diçka që s'e keni kuptuar dhe fëmija mund t'ua thotë me fjali të shkurtra; ose tregojini për atë pjesë të bashkëbisedimit që keni kuptuar.
- ✓ Zëvendësoni testet me gojë me ato me shkrim.
- ✓ Përforconi pozitivisht dhe stimuloni vazhdimisht zhvillimet pozitive gjuhësore të fëmijës.
- ✓ Mbani lidhje të shpeshta dhe punoni së bashku me prindërit, psikologun dhe terapistin gjuhësor.

Bibliografia

- Broomfield, J., & Dodd, B. (2004, June). The nature of referred subtypes of primary speech disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 20(2), 135-15
- Bennett, Sh., Dworet, D., & Weber, K. (2008). *Special education in Ontario Schools, sixth edition*.
- Ciocci, S. R. (2002). Central auditory processing disorders. *Office of Educational Research and Improvement*.
- Dockrell, J. E., & Lindsay, G. (2001, September). Children with specific speech and language difficulties-the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369-394.
- Greenspan, S. (2004, January/February). Working with the child Who has delayed speech. *Early Childhood Today*, 18(4), 22.
- Hirst, E., & Britton, L. (1998). Specialized service to children with specific language impairment in mainstream schools. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 33(Suppl), 593-598.
- Huaqing Qi, C., & Kaiser, A. P. (2004, June). Problem behaviors of low-income children with language delays: an observation study. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 47(3), 595-609.
- Ferrari, P, Epelbaum, C, (1993). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescen*, Paris, Médecine-Sciences/Flammarion,
- Law, J., Lindsay, G., Peacey, N., Gascoigne, M., Soloff, N., Radford, J., & Band, S. (2002, June). Consultation as a model for providing speech and language therapy in schools: a panacea or one step too far? *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 145-163.





Bari ka nevojë për ujë që të rritet

© Sana Photo / iStockphoto.com

NXËNËSIT ME AFTËSI TË KUFIZUARA INTELEKTUALE

“Tragjedi nuk është fëmija im me aftësi të kufizuara mendore, por mënyra se si shoqëria jonë i përgjigjet atij.”

Një prind

Elvi është një nxënës në klasën time me aftësi të kufizuara intelektuale. Edhe pse përpiqem të punoj me të në mënyrë të pavarur, ai ka vështirësi të mëdha në pjesën më të madhe të lëndëve. Ai flet ngadalë dhe jo qartë, sepse nuk arrin të shqiptojë një pjesë të shkronjave, sidomos bashkëtingëlloret hundore. Ka një fjalor të varfër dhe flet me zë të lartë. Ai i njuh shkronjat e alfabetit dhe numrat deri në 10, por nuk arrin të shkruajë gjatë, sepse i lodhet dora. Shkrimi i tij është plot gabime dhe i çrregullt. Elvi ka shumë vështirësi në të gjitha detyrat që kërkojnë lëvizje dhe koordinim. Atij i humbet shumë shpejt vëmendja nga detyrat. Sa herë kërkon diçka dhe nuk ia japin, ai bëhet shumë nevrrik. Ai herë kryen veprime të pahijshme, që shpesh na bëjnë të gjithëve për të qeshur, e herë na shqetëson sa që ne nuk dimë si të reagojmë. Nuk e lë asnjëherë vetëm, por e shoqëroj kudo në shkollë. Kur nuk mundem vetë, u kërkoj nxënësve të klasës të më ndihmojnë. Shqetësohem shpesh për të, sepse ka shumë situata ku nuk di si të veproj.

Mësuese e klasës së tretë

A ju duket sikur e njihni këtë fëmijë me këto tipare dhe vështirësi? A keni patur ndonjëherë një përvojë të drejtpërdrejtë me fëmijë të tillë në klasën tuaj? A keni ende pyetje që nuk kanë marrë ende përgjigje? Atëherë ky kapitull është për ju...

Ky kapitull do t'ju njohë me natyrën dhe nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale, me qëllim që t'ju vijë në ndihmë në organizimin e procesit mësimor me këta nxënës.. Aty do të gjeni të përmbledhura në dy pjesë kryesore një informacion të larmishëm e të mjaftueshëm rreth nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale.

Pjesa e parë e kapitullit ofron njohuri të përgjithshme mbi identifikimin, shkaqet, tipat kryesorë dhe karakteristikat e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale. Pjesa e dytë synon të pajisë mësuesit me informacionin e nevojshëm për mënyrat, strategjitë dhe parimet e punës edukuese për t'i mbështetur këta nxënës në mjediset e shkollave të zakonshme.

Demistifikimi i aftësisë së kufizuar intelektuale

Mit

- Nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale janë të dhunshëm dhe, kur rriten, bëhen kriminelë.
- Fëmijët me aftësi të kufizuara sillen si foshnja dhe kështu do të mbeten gjithmonë.

Fakt

- Nxënësit me aftësi të kufizuara nuk janë më të dhunshëm e më kriminelë se nxënësit e tjerë.
- Fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale janë në gjendje të zhvillojnë sjellje të përshtatshme me moshën e tyre.

Çfarë konsiderohet si aftësi e kufizuar intelektuale?

“Aftësia e kufizuar intelektuale ose, siç njihet ndryshe në disa vende me termin pengesa intelektuale, karakterizohet nga kufizime të ndjeshme në funksionimin intelektual dhe në përshatshmërinë e të sjelljurit të shprehura këto në aftësitë konceptuale, sociale dhe të përshtatjes. Kjo pengesë shfaqet para moshës 18 vjeç” (AAIDD, 2002). Fillimisht, aftësia e kufizuar intelektuale apo konjitive njihet si prapambetje mendore. Në disa vende, si Britania e Madhe kjo kategori njihet si vështirësi apo çrregullim i rëndë i të nxëniet (Gulliford 1992). Në vendin tonë termi që ende përdoret ligjërisht për këtë kategori të aftësisë së kufizuar është “prapambetje mendore”. Aftësia e kufizuar intelektuale nuk është sëmundje me karakter mjekësor apo mendor. Kjo aftësi e kufizuar është një gjendje e veçantë funksionimi, që fillon në fëmijëri dhe karakterizohet nga kufizime si në aftësitë e inteligjencës, ashtu edhe ato të përshtatjes. Aftësia e kufizuar intelektuale pasqyron përputhshmërinë mes mundësive të individit dhe strukturës e pritsshmërive të mjedisit (AAMR, 1992).

Studimet ndërkombëtare tregojnë se individët me aftësi të kufizuara intelektuale përbëjnë rreth 3 përqind të popullsisë botërore (Prater, 2007). Në fakt, individët me këtë aftësi të kufizuar përbëjnë një grup shumë heterogjen, ku përfshihen që nga një numër i vogël individësh me një nivel funksionimi shumë të ulët e deri tek ata që përbëjnë pjesën më të madhe, me vështirësi të lehta, të cilat diktohen vetëm kur fëmija shkon në shkollë. Statistikat janë të ndryshme për çdo vend, por në përgjithësi në rang botëror rreth 85 përqind e fëmijëve me aftësi të kufizuara intelektuale i takojnë kategorisë së lehtë. Dikur ky grup nxënësish njihet ndonjëherë si “i arsimueshëm”. Ata janë vetëm fare pak nën nivelin mesatar në nxënien e aftësive dhe të informacionit të ri. Një pjesë e tyre diagnostikohen vetëm kur fillojnë shkollën. Kur rriten, këta individë mund të kenë një jetë të pavarur.


Pjesa tjetër, rreth 10 përqind e personave me aftësi të kufizuar intelektuale, kanë një koeficient inteligjence nën 50. (Pikët mesatare që marrin shumica e njerëzve janë 90-110). Ata kanë më shumë vështirësi në shkollë, në shtëpi dhe në komunitet. Sa më e thellë prapambetja e tyre intelektuale, aq më e ngutshme është nevoja për mbështetje. Megjithatë, sado e rënduar qoftë situata specifike, çdo individ me aftësi të kufizuara intelektuale është në gjendje të mësojë, të zhvillohet dhe të rritet. Kështu, nxënësit me një koeficient të inteligjencës mes 35-40 dhe 50-55 përfshihen në kategorinë e aftësisë së kufizuar të lehtë intelektuale. Ky grup i nxënësve që dikur njihet si “i arsimueshëm”, përbën rreth 5 % të të gjithë individëve me aftësi të kufizuara intelektuale dhe është pjesë e shkollave të zakonshme në shumë vende.


Nxënësit me aftësi të kufizuara të rënda dhe të thella intelektuale (si rregull, me një koeficient më të ulët se 35) kanë nevojë për mbështetje të vazhdueshme dhe, në përgjithësi, janë më të varur nga të tjerët në shumicën e fushave të aftësive praktike për jetën. Ky është edhe grupi më i vogël i nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale (më pak se 2%).

Në përgjithësi, në shumicën e vendeve, nxënësit e këtij grupi janë pjesë e shkollave speciale ose e institucioneve të tjera rehabilituese. Megjithatë, në disa vende të zhvilluara ata janë pjesë e sistemit të shkollave gjithëpërfshirëse.

Cilat janë shkaqet kryesore të aftësisë së kufizuar intelektuale?

Ndonëse për një pjesë të lexuesve shpjegimi i mëposhtëm mund të duket fare i panevojshëm, e ndoshta dhe jo etikme qëllim që t'u japim përgjigje pyetjeve të disa mësuesve, e shohim të nevojshme të theksojmë se:

 Aftësia e kufizuar intelektuale nuk është sëmundje apo infeksion, ndaj për të nuk jepet trajtim mjekësor. Sigurisht që nuk është infektive dhe nuk mund të ndikojë a të prekë njerëzit, që qëndrojnë pranë individëve me këtë aftësi të kufizuar.

 Studimet tregojnë se ka një numër të madh shkaqesh të aftësisë së kufizuar intelektuale, të cilat mund të përmblihen në

- ✓ shkaqe gjenetike (që konsiderohen si shkaku më i zakonshëm)
- ✓ probleme gjatë shtatëzanisë
- ✓ probleme gjatë procesit të lindjes
- ✓ probleme të tjera të përgjithshme shëndetësore (të nënës dhe/ose të fëmijës) (AAIDD 2010)

Ndër shkaqet kryesore të aftësisë së kufizuar intelektuale janë ato gjenetike. Kjo gjë mund të vijë nga gjene anormale të trashëguara nga prindërit, nga keqvendosje në kombinimin e gjeneve të veçanta ose nga probleme të tjera, që lidhen me gjenet. Disa nga sindromat që njihen më së shumti e që kanë si shkak gjenet, janë: sindroma Daun, fenilketonuria (PKU) dhe sindroma Klinefelter.

Termi sindromë nënkupton një varg karakteristikash që kanë prirjen të shfaqen së bashku. Në përgjithësi të gjitha sindromat gjenetike që rezultojnë në aftësi të kufizuar intelektuale shkaktajnë edhe tipare dalluese fizike.

Sindroma *Daun* është një ndër çrregullimet më të zakonshme të kromozomeve, që shoqërohet me vonesë mendore. Fëmijët me këtë sindromë kanë 47 kromozome në vend të 46. Zakonisht në çiftin e 21-të të kromozomeve, bashkëngjitet një kromozom shtesë. Si pasojë, në vend që të ketë 2 kromozome, çifti i 21-të ka tre kromozome. (Beirne-Smith, M., Patton, J. R., & Kim, S. H. (2006)).

Individët me sindromën Daun kanë një pamje fizike karakteristike. Ata kanë zakonisht një staturë më të vogël sesa bashkëmoshatarët e tyre pa këtë sindromë. Disa nga karakteristikat më dalluese të tyre janë: fytyrë e rrumbullakët, gjuhë e gjatë dhe e trashë e nxjerrë pak jashtë, sy ovalë, urë e sheshtë e hundës, kokë e vogël dhe e sheshtë në pjesën e prapme, qafë dhe veshë të shkurtër, gjymtyrë të shkurtra dhe të gjera, prapambetje motorike dhe harmonizim i dobët i muskujve. Në përgjithësi këta individë vuajnë nga shqetësime në zemër, vështirësi dhe probleme në shikim, në rrugët e frymëmarrjes dhe në veshët.

Sindroma *Klinefelter* është një kombinim i anomalive fizike, që vijnë nga çrregullime në kromozomet e seksit – çifti i 23-të (mashkulli ka një kromozom x më shumë). Këto anomali bëhen të dukshme gjatë ose pas pubertetit dhe mund të përfshijnë zhvillimin e karakteristikave dytësore seksuale femërore, teste të pazhvuara, rritje të pakët të flokëve si dhe prapambetje mendore.

Sindroma *Williams* shkaktohet nga mungesa e materialit në çiftin e shtatë të kromozomeve. Individët me këtë sindromë kanë një koeficient inteligjence që varion nga 40 në 70. Përveç kësaj, ata kanë probleme në zemër, mbindjeshmëri ndaj tingujve dhe tipare karakteristike në fytyrë.

Sindroma *Fragile X* është shkaku më i zakonshëm i trashëguar i aftësisë së kufizuar intelektuale (Taylor et al, 2005). Ajo lidhet me kromozomin x në çiftin e 23-të të kromozomeve dhe shfaqet dy herë më shpesh te djemtë. Disa nga veçoritë fizike të tyre janë koka e madhe, veshët e mëdhenj e

të dalë, fytyrë e ngushtë e gjatë, ballë i dalë dhe hundë e gjerë. Edhe pse kjo sindromë zakonisht rezulton në prapambetje mendore, disa individë kanë më pak kufizime intelektuale e disa të tjerë, veçanërisht femrat, kanë inteligjencë normale.

Sindroma *Praeder-Willi*. Njerëzit me këtë sindromë kanë trashëguar nga babai një mungesë në materialin gjenetik në çiftin e 15 të kromozomeve (Dykens, 2000). Problemi më i madh mjekësor i tyre është obeziteti, ndërsa probleme të tjera mjekësore që i shoqërojnë, janë defektet në zemër dhe çrregullime të gjumit. Niveli i prapambetjes mendore te këta individë varion nga prapambetje e lehtë mendore në inteligjencë normale. (Taylor et al, 2005).

Fenilketonuria (PKU), në dallim nga sindromat e mësipërme, nuk shfaq tipare fizike të dallueshme. Fenilketonuria (PKU) është një çrregullim metabolik gjenetikisht i trashëguar, në të cilin mungon enzima e nevojshme për metabolizimin e fenilalaninës, një pjesë e proteinës, që është dhe përbërës i shumë ushqimeve. Nëse nuk trajtohet, kjo mungesë e enzimës shkakton rritje në nivele të larta të fenilalaninës në gjak dhe mund të ndikojë në zhvillimin e trurit dhe aftësitë e të nxënit.

Problemet gjatë shtatzënisë dhe lindjes

Aftësia e kufizuar intelektuale mund të vijë edhe si shkak i problemeve të zhvillimit të fetusit.. Pirja e alkoolit nga nëna gjatë shtatzënisë ose rubeola gjatë shtatzënisë mund të shkaktojnë aftësi të kufizuar intelektuale te foshnja. Gjithashtu, gjatë lindjes mund të ndodhë që foshnja dëmtohet, nëse truri i saj nuk merr oksigjenin e nevojshëm.

Problemet shëndetësore

Sëmundje të tilla, si kolla e mirë, fruthi dhe meningjiti mund të shkaktojnë aftësi të kufizuar intelektuale. Shkaqe të tjera që shpien në aftësi të kufizuar intelektuale, janë edhe kequshqyerja e skajshme, kujdesi i papërshtatshëm mjekësor ose ekspozimi ndaj helmeve, si plumbi dhe mërkuri.

Si identifikohet aftësia e kufizuar intelektuale?

Vite më parë (edhe pse në vendin tonë ende ekziston kjo praktikë), për të identifikuar nëse dikush kishte aftësi të kufizuar intelektuale, ai i nënshtrohej një vlerësimi të inteligjencës. Nëse koeficienti i tij i inteligjencës ishte më pak se 70 dhe, nëse ky person shfaqte dhe vështirësi në përshtatjen e sjelljes dhe funksionimin e pavarur, atëherë ai konsiderohej me prapambetje mendore. Në shumë vende kjo praktikë po ndryshon, duke u vënë theksi kryesisht në vlerësimin e aftësisë së individit për funksionim të pavarur dhe te mbështetja për të cilën ai ka nevojë (Batshaw et al. 2007).

Komisionet mjekësore në vendin tonë, në përbërje të të cilave janë jo vetëm mjekë të specializuar në këto fusha, por edhe specialistë të tjerë, diagnostikimi i aftësisë së kufizuar intelektuale bëhet duke vlerësuar dy elemente kryesore: funksionimin intelektual dhe sjelljen përshtatëse të fëmijës.

Funksionimi intelektual është aftësia e individit për të mësuar, menduar, zgjidhur problemet e kuptuar botën. Funksionimi intelektual në përgjithësi matet me anë të administrimit të testeve të inteligjencës. Pikët mesatare që marrin shumica e njerëzve janë 100. Individët, të cilët në të tilla tekste grumbullojnë më pak se 70-75 pikë, mendohet të kenë aftësi të kufizuar intelektuale.

Një tjetër element që ky komision vlerëson, është sjellja përshtatëse e fëmijës, e cila njihet edhe si funksionimi përshtatës ose aftësia e një individit për të mësuar dhe zbatuar aftësitë për jetën në forma që e lejojnë të jetojë në mënyrë të pavarur. Me fjalë të tjera, ajo është një tërësi aftësish konceptuale, sociale dhe praktike, të cilat e ndihmojnë individin të funksionojë në jetën e përditshme. Për të matur sjelljen përshtatëse, profesionistët vlerësojnë se çfarë është në gjendje të bëjë fëmija në krahasim me bashkëmoshatarët. Ata vëzhgojnë sjelljet përshtatëse në tri fusha:

- ✓ aftësitë e jetës së përditshme (p.sh. a vishet vetë, a shkon në tualet pa ndihmën e dikujt tjetër, a ushqehet vetë);
- ✓ aftësitë komunikuese (p.sh. a mund të kuptojë se çfarë është thënë e të jetë në gjendje të përgjigjet);
- ✓ aftësitë sociale (p.sh. ndërveprimet pozitive me moshatarët, pjesëtarët e familjes, të rriturit e të tjerët);

Si rregull, pas diagnozës fillestare, profesionistët duhet të marrin në konsideratë edhe pikat e forta dhe të dobëta të fëmijës. Ata shohin se sa mbështetje a ndihmë i duhet individit për t'ia dalë mbanë në shtëpi, shkollë a komunitet.

Cilat janë disa nga karakteristikat e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale?

Karakteristika më dalluese e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale është vështirësia serioze në mësimin e përvojave të reja, ndërkohë që nxënësit e tjerë i përvetësojnë lehtësisht. Ndër treguesit kryesorë të nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale janë ritmi më i ngadaltë i të nxënësve se moshatarët dhe vonesa në shumicën e fushave të tjera të zhvillimit: në fushën konjitive, fizike, në fushën e sjelljes, atë komunikuese dhe akademike. Por vlen të theksohet se të nxënësve ngadalë, nuk do të thotë automatikisht se je i paaftë për të nxënë. Në përgjithësi, këta fëmijë janë më “të papjekur” se bashkëmoshatarët. Ata shfaqin sjellje tipike të një moshe më të vogël. Modelet e tyre të sjelljes, njohuritë dhe aftësitë e tyre të përgjithshme lidhen më shumë me moshën e tyre mendore sesa me moshën e tyre biologjike.

Kufizimet e theksuara në funksionimin intelektual nënkuptojnë që këta nxënës do të jenë më të ngadaltë në të nxënë dhe do të zhvillohen në ritëm më të ngadaltë se shumica e moshatarëve, sepse kanë vështirësi me:

- përqëndrimin e vëmendjes në detyrë
- formimin e perceptimeve të sakta të ngjarjeve dhe të informacionit
- përpunimin e mendimeve dhe dhënien kuptim të tyre
- përgjithësimin e informacionit
- kuptimin e saktë të informacionit

Kufizimet e theksuara në sjelljen e përshtatshme nënkuptojnë që këta nxënës do të kenë aftësi përballimi më pak të zhvilluara, të cilat i nevojiten për t'u kujdesur për veten e për të komunikuar me të tjerët. Ata mund të kenë vështirësi me:

- gjuhën dhe komunikimin
- kujdesin për veten dhe organizimin
- aftësitë ndërpersonale dhe sociale
- iniciativën dhe vetëdrejtimin
- shëndetin dhe sigurinë
- aftësitë teknike

Problemet në fushën konjitive bëjnë që nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale të jenë të ngathët në përgjithësimin dhe konceptimin e informacionit. Interpretimi i informacionit, mendimi, arsyetimi dhe aftësia për të zgjidhur problemet janë procese shumë të vështira për ta. Ata mund të kenë kujtesë afatshkurtër të kufizuar dhe vështirësi në dallimin, radhitjen dhe identifikimin e analogjive.

Shumë nxënës kanë vështirësi në ruajtjen e informacionit në kujtesën afatgjatë. Kjo vështirësi vjen jo vetëm nga që nxënësi nuk përqëndrohet në detyrë, por edhe nga që ai nuk njihet e nuk përdor strategjitë e nevojshme konjitive për të lehtësuar procesin e memorizimit të informacionit. Ata funksionojnë kryesisht në nivelin e konkretes dhe kanë vështirësi në kapjen e koncepteve abstrakte. Ata kuptojnë dhe kujtojnë më mirë ato ndodhi a ngjarje që lidhen drejtpërdrejt me përvojat e tyre, ndaj

dhe mësimi i tyre duhet bazuar në elemente konkrete. Këto kufizime në fushën konjitive vlerësohen si shkak kryesor i vështirësive të tyre në fushën akademike.

Nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale kanë vështirësi në pjesën më të madhe të lëndëve. Disa nga problemet më të shpeshta që ata kanë në këtë fushë janë kufizimet në vëmendje, në aftësi organizative, në aftësinë për të bërë pyetje, në ndjekjen e udhëzimeve, në monitorimin e kohës dhe në aftësi të tjera për përballimin e sfidave në shkollë. Vëmendja e tyre ka tendencën të përqëndrohet në detaje të parëndësishme, si p.sh. kur mësuesi i tregon sesi të shkruajë, ai, në vend që të përqëndrohet te udhëzimi, përqëndrohet tek zhurma që bën stilolapsi kur shkruan në fletore. Kjo tendencë i shpërqëndron lehtësisht nga një detyrë. Megjithatë, autorë të ndryshëm kanë vënë re se vëmendja dhe kujtesa e tyre përmirësohen, kur detyra është interesante, kur nxënësit i kërkojnë të jetë aktiv dhe kur kjo detyrë merr feedback pozitiv dhe korrigjues nga mësuesi.

Një tjetër fushë specifike ku hasin vështirësi nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale, është gjuha. Një pjesë e tyre nuk arrijnë të zhvillojnë gjuhën e folur, ndërsa pjesa më e madhe kanë vështirësi të ndryshme në komunikim dhe vetëshprehje. Fjalori i tyre është i varfër dhe fjalitë i kanë të shkurtra.

Edhe në fushën fizike pjesa më e madhe e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale kanë një numër kufizimesh. Shumica e këtyre nxënësve kanë vështirësi në ecje dhe lëvizje. Ata kryejnë ngadalë lëvizje, që bashkëmoshatarët e tyre i kanë shumë të lehta.

Në fushën e sjelljes, studiuesit nuk mund të identifikojnë karakteristika sociale dhe emocionale, që janë specifike për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale. Prania ose mungesa e këtyre aftësive sociale lidhet ngushtë me mundësitë që ata kanë pasur për t'u socializuar në shtëpi dhe në mjedise të tjera.

Megjithatë, nxënësit e kësaj kategorie shfaqin sjellje të papërshtatshme dhe janë të pamaturuar nga ana sociale dhe emocionale. Studimet tregojnë se arsyt e refuzimit nga bashkëmoshatarët lidhen më shumë me sjelljet irrituese që ata shfaqin sesa me aftësinë e kufizuar. Më konkretisht, sjellje të tilla, si agresiviteti në klasë, të bërtiturat, shpërthimet e zemërimit etj. e bëjnë më të vështirë pranimin social të këtyre fëmijëve. Për të shmangur këto sjellje jomiqësore e për t'i zëvendësuar ato me sjellje pro sociale është e nevojshme ndërhyrja. Me këta nxënës duhet të punohet sesi të zënë shokë e të kenë miqësi afatgjata apo si të pranohen nga grupi. Kjo kërkon trajnim të aftësive të tyre sociale. Po aq e rëndësishme është që t'u mësohen atyre edhe aftësi e sjellje për të mbrojtur veten, në mënyrë që mundësitë për të rënë pre e çdo lloj dhune nga të tjerët të jenë sa më të pakta. Kufizimet në aftësitë shoqërore, në përballjen e manaxhimin e situatave të vështira jetësore bëjnë që këta fëmijë të ankohen shpesh se janë sëmurë. Ndodh shpesh që ata shpërqëndrojnë nxënësit e tjerë të klasës apo vetizolohen apo merren me aktivitete që nuk kanë lidhje me mësimin. Disa nxënës me prapambetje më të thellë kanë vështirësi në aftësitë për jetën e pavarur të tilla, si veshja, ushqyerja, tualeti dhe higjiena personale.

Aftësia e kufizuar intelektuale mund të jetë edhe një kusht dytësor duke bashkeqzistuar me një tjetër aftësi të kufizuar a vështirësi. Ka një mbivendosje të konsiderueshme mes karakteristikave që shfaqen te nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale dhe vështirësive që iu atribuohen nxënësve me çrregullime/vështirësi në të nxënë apo çrregullime të sjelljes. Për shembull, nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale dhe ata me çrregullime në të nxënë mund të shfaqin mangësi në vëmendje, kujtesë, motorikë dhe përpunimin e informacionit. Njësoj si nxënësit me çrregullime të sjelljes, ata mund të jenë të ankthshëm, shpërthyes, agresivë, të shpërqëndruar, të varur dhe impulsivë. Si rrjedhojë, është e pamundur të identifikosh karakteristika që janë universale apo specifike për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale. Të punosh me këta nxënës, do të thotë të përballesh rast pas rasti me sfidat specifike dhe problemet përkatëse. "Përsërite edhe një herë – me zë më të lartë – e pak më ngadalë".

Strategji në ndihmë të mësuesit

Përshtatja e mjedisit

Kur punoni me nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale, duhet të krijoni:

- ✓ mjedis të përshtatshëm (siguroni hapësirë për t'i lejuar që të punojnë me materiale konkrete; reduktoni zhurmat; personalizoni hapësirat për mësim me shenja dalluese e figura; siguroni hapësirë që këta nxënës të punojnë në qetësi bashkë me një vullnetar ose ndihmës).
- ✓ burime të përshtatshme (siguroni burime të shumta informacioni, si revista, postera, kasete, video etj; mbliidhni dhe ruani materialet nga vitet e mëparshme; përdorni kompjuterin për praktikë të mëtejshme të koncepteve dhe aftësive; përdorni teknologji dhe mjete ndihmëse; përdorni moshatarët, vullnetarët etj. team teaching; jepini udhëzime të qarta; jepini kohë të përgjigjet.

Përshtatja e kurrikulës

Çfarë duhet të dini në lidhje me përshtatjen e kurrikulës për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale?

Në dispozitat normative (2013) është theksuar se nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale kanë kurrikul të njëjtë me të gjithë nxënësit. Kjo nuk do të thotë se objektivat mësimore për këta nxënës do të jenë të njëjta me ato të nxënësve të tjerë në klasë. Kjo nuk do të thotë, po ashtu, se, meqë kanë aftësi të kufizuara në fushën e intelektit, ata nuk janë në gjendje të kenë të njëjtat rezultate mësimore dhe mësim cilësor. Sfida e mësuesit është të kombinojë objektivat e përshkuara në planin edukativ individual të nxënësit me kurrikulën (programet, tekstet). Megjithatë, sugjerimet e mëposhtme janë praktika pune, të cilat do t'ju orientojnë në këtë proces.

- ✓ Shumë nxënës me aftësi të kufizuara intelektuale mund të marrin pjesë në aktivitete mësimore, si të tjerët, me pak punë të diferencuar. Kjo ndihmë mund të përfshijë fokusimin në aspekte kyçe të të nxënës dhe përshtatje të strategjive mësimore dhe të vlerësimit.
- ✓ Për disa nxënës të tjerë me aftësi të kufizuara intelektuale, kjo aftësi e kufizuar do të ndikojë dhe kufizojë aksesin e tyre në disa aspekte të kurrikulës. Për ta, kurrikula do të jetë e njëjtë, por e reduktuar në një nivel më të thjeshtë. Supozojmë, p.sh., një mësim të gjuhës shqipe që nxënësit do të shkruajnë tregime. Ndërsa nxënësit e tjerë shkruajnë dy faqe, nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale mund t'i kërkohet të vendosë në radhë tre figura e të shkruajë një ngjarje që u korrespondon këtyre figurave. Një tjetër metodë që mund të merret në konsideratë për këta nxënës, është lidhja e objektivave me fushat e tjera të kurrikulës. P.sh. në një orë të biologjisë nxënësi mund të punojë për arritjen e një objektiv gjuhësor.
- ✓ Ndonjëherë për të plotësuar nevojat e nxënësit, mësimi mund të zhvillohet në një vend tjetër, jashtë klasës (shihni shembujt e dhënë më lart me blerjen e produkteve).
- ✓ Herë të tjera, arritja e objektivave mësimore është i nevojshëm demonstrimi, sidomos për objektiva që lidhen me rritjen e aftësisë së nxënësit për pjesëmarrje në shkollë. P.sh. mësimi i sjelljeve bashkëpunuese, mësimi i vlerave dhe kujdesit për të tjerët, mësimi i menaxhimit të emocioneve dhe të stresit, etj.

Menaxhimi i sjelljes

- ✓ Zbuloni se cilat janë pikat e tij të forta e interesat dhe theksojini ato. Krijoni mundësi për sukses. Ju mund të sillni një ndryshim të madh në jetën e tij.
- ✓ Vendoseni nxënësin në vende a situata ku ka më pak mundësi të kryejë sjellje të papërshtatshme.

- ✓ Përqëndrohuni te pjesa tjetër e klasës dhe përkrahini nxënësit që po sillen si duhet (dhënia e modeleve ka efekte të forta).
- ✓ Planifikoni aktivitete që marrin parasysh shkallën e vëmendjes së nxënësit (p.sh. do të ishte më efektive të planifikoni disa sesione të shkurtra për realizimin e detyrës në vend të një sesioni të gjatë).
- ✓ Përpquni të përcaktoni se për çfarë ka nevojë nxënësi kur shfaq një sjellje të caktuar. A mund të plotësohet nevoja e tij pa qenë nevoja të shkoni jashtë klase me të? (p.sh. nevoja për një gotë ujë, për të pushuar pak e për të lëvizur nëpër klasë, nevoja për vlerësim nga mësuesi etj.)
- ✓ Ndryshoni sjelljen e nxënësit duke ndryshuar aktivitetin, tonin e zërit apo gjendjen emocionale në klasë.
- ✓ Kërkoni nga nxënësit e tjerë në klasë që të përfshihen në gjetjen e zgjidhjes e t'ju japin sugjerime se si ta menaxhoni sjelljen shqetësuese.
- ✓ Kini kujdes të kuptoni se kur nxënësi ka nevojë të shkëputet nga rutina e klasës dhe planifikoni se si mund ta realizoni këtë (me ndihmën e dikujt tjetër).
- ✓ Jepni sa më shumë nxitje dhe sugjerime për t'i mundësuar të zotërojnë çdo hap të detyrës.
- ✓ Kryeni punë në grupe bashkëpunuese, që nxënësit të mësojnë aftësitë e nevojshme të punës në skuadër.
- ✓ Vlerësoni në vazhdimësi arritjet e nxënësit krahasuar me objektivat e programit.
- ✓ Përdorni instrumenta dhe forma të tjera ndihmëse, të cilat ju lehtësojnë procesin e mësimdhënies (vullnetarë, ndihmës etj.).
- ✓ Përfshini prindërit në programin mësimor sa herë ka mundësi.
- ✓ Mos ulni pritshmëritë tuaja ndaj këtyre fëmijëve.

Si mund të menaxhoni sjelljet problematike të nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale në klasën tuaj?

Shumë prej mësuesve mund të kenë ankth kur përballen me situata të panjohura, pasi ndihen të paafte të reagojnë. Shumica e mësuesve me të cilët kemi biseduar, mendojnë se menaxhimi i sjelljes së nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale dhe autizëm është ndër aspektet më të vështira të punës së tyre. Për këtë arsye ju sugjerojmë këshillat e mëposhtme:

- ✓ Së pari, kur jeni përballë një sjelljeje të tillë, përpquni të mbani parasysh se çdo sjellje është një formë komunikimi. Sigurisht që nxënësit sillen “keq” për të komunikuar një nevojë që kanë. Ndoshta kjo sjellje iu ka shërbyer më parë për ta shprehur këtë nevojë. Ndonjëherë disa sjellje mësohen kaq mirë, sa nxënësi harron qëllimin kryesor të tyre, duke e kthyer sjelljen në një model komunikimi.
- ✓ Përpquni të mos e humbni durimin. Një reagim i ashpër a shpërthyes nga ana juaj mund ta përforcojë këtë sjellje, në vend që ta zbehë atë. Nëse sjellja e tij është shumë agresive dhe vetëdëmtuese, atëherë veproni shpejt, por me zgjuars, në mënyrë që askush të mos dëmtohet.
- ✓ Mos harroni se të gjithë nxënësit duhen trajtuar me dinjitet dhe respekt. Përdorimi i ndërhyrjeve fizike duhet të ndjekë udhëzimet e dhëna nga drejtorja arsimore (një manual procedurash është duke u hartuar nga MASH-i për t'ju ardhur në ndihmë), si dhe duhet diskutuar e rënë dakord më

parë me prindin. Të gjitha procedurat dhe rrethanat e përdorimit të kufizimit fizik të fëmijës duhen shkruar në planin e tij individual të edukimit.

- ✓ Nuk është se ka një model ndërhyrjeje për menaxhimin e sjelljes, që mund të “na hyjë në punë” në të gjitha situatat. Nëse ajo çfarë keni provuar, nuk ka dhënë rezultat, mos hezitoni të kërkonti këshilla jo vetëm nga shkolla, por edhe nga ekspertët e drejtorisë arsimore apo edhe burime të tjera në komunitetin e shkollës.

Ç'është analiza e funksionit të sjelljes?

Një ndër teknikat kryesore të punës në menaxhimin e sjelljeve të vështira të këtyre nxënësve është ajo që njihet si “analiza e funksionit të sjelljes”. Për të kryer analizën e sjelljes, mësuesi duhet të bëjë, së pari, vlerësimin e funksionit të sjelljes, që është procesi i përcaktimit pse një nxënës përfshihet në sjellje të papërshtatshme dhe si lidhet kjo sjellje me mjedisin në të cilin ndodhet nxënësi. Ky është një proces i përcaktimit të shkakut apo të funksionit të sjelljes, përpara se të ndërtojmë një plan ndërhyrjeje. Ndërhyrja bëhet në bazë të të dhënave të vlerësimit. Ky vlerësim na jep informacion për të zhvilluar hipoteza, si:

- ✓ Pse e kryen atë sjellje nxënësi?
- ✓ Kur ka më shumë gjasa që ai ta shfaqë këtë sjellje?
- ✓ Cilat janë situatat kur kjo sjellje ka më pak gjasa të ndodhë?

Pse duhen kryer Vlerësimet e Funksionit të Sjelljes?

Nëse ndërhyrja nuk bazohet në shkakun e vërtete të sjelljes ajo shumë shpesh kthehet në mënyra joefektive dhe të panevojshme. Për shembull, marrim rastin e një nxënësi, i cili ka mësuar se klithma është një mënyrë efektive për t'iu shmangur detyrave të papëlqyeshme. Duke e larguar fëmijën nga klasa, ai do të arrijë të realizojë atë që donte (t'i largohet detyrës), çfarë ka të ngjarë ta përkeqësojë problemin, jo ta përmirësojë. Pa kryer një Vlerësim të përshtatshëm të Funksionit të Sjelljes, ne nuk mund të kuptojmë funksionin e vërtetë të asaj sjelljeje, e si pasojë të gjejmë një plan ndërhyrjeje të papërshtatshëm.

Llojet e sjelljeve problematike

Sjelljet problematike përgjithësisht ndahen sipas tre kategorive:

- a. sjellje që sigurojnë vëmendje dhe realizim të dëshirave (p.sh. marrjen e lodrave, aktiviteteve që i pëlqejnë, etj.);
- b. sjellje që i japin mundësi fëmijës t'u shmangët apo t'u shpëtojë detyrave dhe kërkesave të dhëna, apo aktiviteteve, ngjarjeve të padëshiruara për të;
- c. sjellje që shfaqen për shkak të ndjenjave të fëmijës (p.sh. heqja e dhimbjes, të ndjerit mirë, etj.).

Pasojat analizohen me kujdes për të parë se çfarë funksioni përmbush sjellja. Sjellja problematike mund të ketë më shumë se një funksion, duke i komplikuar kështu më shumë gjërat. Intervista, së bashku me vëzhgimin e drejtpërdrejtë të sjelljes, është mënyra më e mirë për të përcaktuar funksionin e sjelljes.

Manipulimi sistematik i mjedisit

Në disa raste, vëzhgimi i drejtpërdrejtë nuk na jep një panoramë të qartë të funksioneve të sjelljes, ndaj dhe manipulimi/imitimi sistematik i mjedisve të ndryshme ndjehet më se i nevojshëm. Mënyra më e zakonshme e manipulimit sistematik të mjedisit është vendosja e nxënësit në disa situata të ndryshme e më pas vëzhgimi i ndryshimit të sjelljes së tij.

Për shembull, për të kuptuar se me ç'qëllim klith fëmija, duhet të jemi të vëmendshëm se sa shpesh lëshon klithma. Mund t'i kërkojmë të pushojë duke ia bërë të qartë kërkesën. Përveç kësaj ne mund të largohemi e ta lemë vetëm fëmijën dhe të dëgjojmë sa herë lëshon klithma. Nëse klithma është më e shpeshtë kur i kushtohet vëmendje, hedhim hipotezën se sjellja shfaqet për të tërhequr vëmendjen. Nëse klithma është më e shpeshtë, kur i kërkojmë të pushojë, mund të ngremë hipotezën se klithma i shërben që t'u shpëtojë detyrave. Nëse klithma është më e shpeshtë, kur e lemë vetëm, mund të supozojmë se ai nuk ndjehet mirë. Metoda e tretë duhet përdorur vetëm në situata kur funksioni i sjelljes nuk është i qartë përmes dy metodave të para.

Kryerja e një Vlerësimi Funkcional të Sjelljes (Shembull)

Data: 25 shtator 2012

Vëzhguesi: mësuese Jona

Nxënësi: Elvi

Kush: mësuesi dhe disa nxënës të klasës

Çfarë: gjatë kohës së leximit

Ku: para klasës

Kur: 9:05 -9:52

<i>Çfarë i paraprin sjelljes</i>	<i>Sjellja</i>	<i>Rrjedhoja</i>
1. Jona i paraqet tregimin nxënësve dhe u kërkon atyre të parashikojnë ngjarjen, bazuar te titulli dhe pyetjet kryesore. S. i pyeti nxënësit në kanë patur apo kanë kafshë shtëpiake, që i kanë bërë të turpërohen në publik.	2. Elvi ngre dorën dhe flet për një ngjarje që ka ndodhur në shtëpi.	3. Jona dhe nxënësit qeshin
4. J. i dha të dhëna të tjera nxënësve dhe ndërkohë i kërkon Elvit të lexojë.	5. Elvi "lexon" duke futur fjalë që nuk janë në tekst.	6. Shokët qeshin. Jona i kërkon të ndalojë leximin.
7. J. lexon 3 fjalët e para dhe i kërkon Elvit të lexojë fjalën pasardhëse.	8. Elvi tërhiqet mbrapa, kryqëzon duart dhe refuzon të lexojë.	9. J. i thotë se i kaloi radha dhe i drejtohet një nxënësi tjetër që të lexojë.
10. Pasi përfundon leximi, J. pyet nëse mund t'i thotë njeri se cili ishte problemi në tekst.	11. Elvi ngre dorën dhe flet për Himarën.	12. J. thotë se Elvi duhet të presë deri sa mësuesja t'i japë të drejtën për të folur. Më pas i jep të drejtën nxënësit tjetër.

HIPOTEZA e hartuar nga mësuesja; (bazuar edhe në vëzhgimet e tjera shoh një model të njëjtë sjelljeje: shmangia e leximit me zë të lartë).

PLANI: Lehtësimi i vështirësisë së detyrës duke i kërkuar shokut të bankës t'i lexojë detyrën me zë të lartë Elvit para fillimit të mësimin. Më pas, në orën e leximit, do të thërras emrin e Elvit dhe do t'i kërkojë atë paragraf që ai dhe shoku i tij lexuan në pushim. Nëse të dhënat do të tregojnë një ulje të sjelljes së papërshtatshme, do të rris numrin e paragrafëve për t'u lexuar. Më pas do t'i kërkojë të lexojë fjalë të palexuara me shokun, të shoqëruara me fjalë të palexuara prej tij.

Strategji mësimdhënieje

Ndajeni detyrën në hapa të vegjël

Nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale mësojnë më ngadalë, kështu që detyrat duhen ndarë në pjesë më të vogla me kërkesa të qarta dhe me më shumë kohë. Instruksionet me gojë duhet të shoqërohen me demonstrime të qarta dhe mjete vizuale, siç janë p.sh kartelat me vizatime.

Çfarë duhet të merrni në konsideratë për të mësuar nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale?

- ✓ Që në fillim duhet të theksojmë se fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale mund dhe do të mësojnë, nëse ndihmohen nga një program i përshtatshëm dhe nga metoda mësimdhënieje të orientuara nga nevojat e tyre individuale (*Howard et al. 2010*). Kur ne përdorim strategjitë e duhura në mësimdhënie, këta nxënës mësojnë shumë më tepër nga ç'mund të përfytyrojmë ”.
- ✓ Nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale mund të kenë ecuri të mirë në shkollë, por në përgjithësi kanë nevojë për ndihmë individuale. Kjo ndihmë bazohet në planin individual (të personalizuar) të edukimit, i cili përshkruan nevojat e veçanta të nxënësit dhe shërbimet e nevojshme që përmbushin këto nevoja.
- ✓ Nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale kanë nevojë për ndihmë, kur bëhet fjalë për të përvetësuar aftësi dhe përmbajtje, të cilat përvetësohen me lehtësi nga bashkëmoshatarët e tyre. *Shumica e veprimtarive të sugjeruara si të përshtatshme në përvetësimin e aftësive bazë akademike nga nxënësit me çrregullime në nxënie dhe ata me probleme të gjuhës dhe të komunikimit janë të përshtatshme edhe për nxënësit e kësaj kategorie.*

Përdorni mësimdhënien që bazohet në gjëra konkrete e që lidhen me jetën e përditshme

- ✓ Nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale funksionojnë kryesisht në nivelin konjitiv të operacioneve konkrete. Si rrjedhojë, ata mësojnë më mirë kur përfshihen në mënyrë aktive në procesin e të nxënit dhe kur u jepen situata e materiale të prekshme. Ky këndvështrim njihet si “nxënie me anë të përvojës”. Sa më konkrete të jetë një situatë, aq më shumë do të mësojnë dhe mbajnë mend këta nxënës. (*Hardman 2007*).
- ✓ Përparësia kryesore në mësimin e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale është ndërtimi i një programi/plani mësimor, që bazohet në gjëra konkrete e të prekshme për ta. Këta nxënës kanë nevojë t'i përjetojnë gjërat që mësojnë e të kenë dikë që i interpreton këto përvoja. Duke qenë në fazën e veprimeve konkrete, parimi udhëheqës duhet të jetë ‘mësojmë duke bërë’. Ky tip të mësuarit rezulton në aftësi më të mira përgjithësimi nga nxënësi dhe në transferim më të mirë të dijeve dhe të aftësive, krahasuar me mësimin e përqëndruar te fletorja dhe libri. Për shembull, në vend që t'i mësoni konceptet e numrit, të parasë apo ushtrime të ndryshme në fletore, nxënësi dërgohet në dyqan rregullisht për të blerë produkte që mund të përdoren në klasë; i kërkohet të masë objekte; të numërojë dhe të grupojë objekte të ndryshme; të mbledhë të dhëna e të krahasojë sasi të ndryshme. Ndërsa aftësitë për lexim mund të zhvillohen dhe të praktikohen

duke përdorur libra të vërtetë, karta me instruksione a udhëzime të shkurtra, receta të vërteta, broshura, libra me ilustrime, lojëra etj.

Përdorni udhëzime të drejtpërdrejta

- ✓ Përveçse situatat e të nxëniet duhet të jenë sa më afër realitetit, informacioni dhe përmbajtjet duhet përcjellë me udhëzime të qarta e me hapa të vegjël, që procesi i të nxëniet të jetë sa më i suksesshëm. Dhënia e udhëzimeve të qarta nënkupton modelimin dhe demonstrimin nga ana e mësuesit të një aftësie a strategjie, mundësinë e strukturuar të nxënësve për të praktikuar dhe zbatuar aftësitë dhe njohuritë e sapomësuarat nën drejtimin dhe udhëzimin e mësuesit, si dhe mundësinë për feedback. Udhëzimet e bazuara në këto parime janë shumë efektive për nxënësit me aftësi të kufizuara, sidomos në mësimin e aftësive bazë matematikore dhe të shkrimit e leximit. Ky udhëzim i drejtpërdrejtë dhe i qartë është ndër metodat më të studiuara. Ai është provuar të jetë më efektiv se modelet që mbështeten në mësimin e pavarur nga ana e nxënësit. Mësimdhënia ose instruksioni i drejtpërdrejtë përfshin dhënien e informacionit dhe të udhëzimit në mënyrë të drejtpërdrejtë. Ky tip të mësuarit është mjaft efektiv kur nxënësi duhet të mësojë një aftësi të re ose kur aktiviteti është i personalizuar për nxënësin me aftësi të kufizuara.

Strategjitë kryesore që përfshijnë udhëzimin e drejtpërdrejtë me nxënësin janë:

modelimi, nxitja, përforsimi, korrigjimi, formësimi dhe zbehja.

- ✓ **Modelimi.** Mësuesi fillon duke tërhequr së pari vëmendjen e nxënësit (p.sh., është radha ime, më shiko sesi po e bëj) e më pas kryen vetë pjesën e parë të detyrës, ndërsa nxënësi e vëzhgon. Më pas nxënësi imiton veprimin e mësuesit. Kjo procedurë vazhdon deri në kryerjen e detyrës.
- ✓ **Nxitja** është çdo element, që i shtojmë detyrës për të ndihmuar nxënësin në kryerjen e saj. Nxitja mund të jetë me fjalë, vizuale, fizike, me shenja (p.sh. vendos gishtin tregues në buzë për t'u thënë "qetësohuni").
- ✓ **Përforsimi** është një pasojë e sjelljes së dëshiruar. Përforsimi duhet bërë menjëherë, sapo nxënësi të shfaqë sjelljen që dëshirojmë, në mënyrë që ai të bëjë lidhjen e menjëhershme mes veprimit dhe përforsimit.
- ✓ **Korrigjimi.** Në këtë rast përpikuni të tërhiqni vëmendjen e nxënësit te gabimi e t'i jepni informacion, sesi ta përsërisi detyrën pa gabuar (p.sh. Eva po shkon në drejtimin e gabuar...).
- ✓ **Formësimi** ose shpërblimi për nxënësin ndërsa i afrohet synimit të detyrës. Fillimisht mësuesi shpërblen sjelljen që i afrohet objektivit të synuar dhe, duke e përdorur hap pas hapi shpërblimin, arrin objektivin e detyrës. P.sh. një nxënës, i cili sapo ka nisur të shkruajë, nuk e shkruan mirë numrin 3. Në fazën fillestare, mësuesi do ta shpërblejë këtë përpjekje, edhe pse shkrimi është larg numrit 3. Gradualisht, pas çdo përpjekjeje të përsëritur të nxënësit për ta shkruar bukur, arrin të shkrimi thuhet standard i këtij numri.
- ✓ **Zbehja.** Mësuesi heq apo zbeh gradualisht dhe në mënyrë sistematike ndihmën ndaj nxënësit. P.sh. i heq nxitjen dhe shpërblimin e dhënë fillimisht për detyrën, duke e bërë nxënësin të punojë më i pavarur.

Një metodë mjaft e përdorshme me këta nxënës është edhe metoda e "extra kohe". Sipas kësaj metode, nxënësi njihet me një stimul (p.sh. një numër apo fjalë në letër) dhe atij i kërkohet të përgjigjet (p.sh. ta thotë numrin apo fjalën). Mësuesi pret një fare kohe që nxënësi të mendojë dhe të përgjigjet, para se të bëjë ndërhyrjen apo korrigjimin. Madje sugjerohet që kjo teknikë t'u mësohet edhe shokëve të klasës, në mënyrë që ata ta përdorin kur ndihmojnë nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale (Jameson et al., 2008).

Përdorni metodën e ushtrimit të strategjive konjitive

Ushtrimi i strategjive konjitive (që nënkupton t'u mësosh nxënësve strategji sesi të përqëndrohen në detyrë) mund të jetë efektiv me nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale të lehta (Mitchell, 2008; O'Brien, 2005). Megjithatë, zbatimi i strategjisë mund të sjellë probleme për nxënësit me aftësi më të rënda intelektuale, sepse kërkon një nivel të caktuar vetërregullimi dhe metakonjicioni, të cilin këta nxënës nuk e kanë.

Në përgjithësi, mësimdhënia efektive për nxënësit me aftësi të kufizuara duhet të marrë në konsideratë elementet e mëposhtme:

- ✓ analizimin e detyrës, me qëllim ndarjen e saj në hapa të arritshëm për fëmijën;
- ✓ mënyrën e dhënies së udhëzimeve, e cila bazohet në dhënien e përgjigjeve të shpeshta nga nxënësi;
- ✓ dhënien e sugjerimeve dhe udhëzimeve të shpeshta për ta ndihmuar të arrijë një objektiv mësimor;
- ✓ përdorimin e vazhdueshëm dhe të shpeshtë të përforsimit, korrigjimit të gabimit dhe dhënies së feedback-ut;
- ✓ mësimdhënien që synon stimulim të nxënësit për ta transferuar dhe përgjithësuar dijen në situata të tjera jashtë klasës;
- ✓ vlerësime të shpeshta jo vetëm për kontrolluar përparimin e nxënësit, por edhe për të parë se çfarë duhet përshtatur dhe ndryshuar në udhëzimet në vazhdim;
- ✓ përshtatje në planifikim (bazohuni tek PEI për ta bërë të aksesueshme kurrikulën në mjediset e klasës);
- ✓ përshtatje në mësimdhënie (bëni gati një plan me pikat kryesore që doni të arrini t'u mësoni, ku theksohen konceptet kyçe për tu mësuar; rrisni mundësitë që nxënësi të përvetësojë aftësitë dhe konceptet e mësuara; përdorni punë në ekip dhe në grupe të vogla; përdorni materiale që organizojnë nxënien, si mjete vizive, tabela, etiketa me figura etj; reduktoni vështirësinë e materialit dhe të teksteve; copëzoheni detyrën; mësojini rutinat dhe pritshmëritë për sjelljen; përdorni modelimin dhe shembujt konkretë);
- ✓ përshtatje në vlerësim (përdorni mjete, si fotografimi, regjistrimi për mbajtur shënime punën e nxënësit; mbliidni pjesë të punës së tij; përdorni vlerësimet e shokëve; vlerësoni cilësinë jo sasinë; shikoni sasinë, kohën dhe stilin e vlerësimit; vlerësoni duke përdorur shembuj konkretë nga jeta e përditshme dhe mjedisi; jepini mundësi të tregojnë se çfarë dinë e çfarë mund të bëjnë me atë që dinë);
- ✓ përshtatje në raportim (sipas formateve që përmban manuali i procedurave të shkollës);
- ✓ nëse nuk jeni pjesë e ekipit që ndërton PEI-n, atëherë kërkon një kopje të tij. Objektivat dhe synimet e përcaktuara në të do t'u vijin në ndihmë. Kërkon ndihmën e specialistëve të shkollës. Ata mund t'ju ndihmojnë të identifikoni metoda efektive për të mësuar nxënësit, t'ju rekomandojnë përshtatjet në program si dhe udhëzime të tjera se si të arrini objektivat e PEI-t në klasë;
- ✓ përpunoni të jeni sa më konkretë. Tregoni atë që doni të thoni në vend të udhëzimeve me fjalë. Lidhni informacionin e ri në mënyrë verbale, por tregojini edhe një figurë;
- ✓ jepini nxënësit feedback të menjëhershëm, pra, sapo e përfundon detyrën ose kërkesën (ose hapin e kërkuar);
- ✓ mësojini aftësitë për jetën dhe aftësitë sociale. Përfshijeni në aktivitete grupi që lejojnë eksplorimin e mjedisit përreth tij;
- ✓ bashkëpunoni me familjen e nxënësit dhe personelin tjetër të shkollës për të krijuar dhe zbatuar një plan edukativ të mirë, me qëllim përbushjen e nevojave të tij. Shkëmbeni informacion në mënyrë të rregullt rreth përparimit të tij në shkollë dhe shtëpi.

Pse dhe si mund ta përdorni grupin në ndihmë të mësimit të nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale?

Mësuesit duhet të përdorin punën në grup për të rritur mundësitë për mësime dhe për të nxitur më tej pjesëmarrjen aktive të të gjithë nxënësve në një aktivitet të caktuar. Ndër metodat më të përdorura të punës në grup, të cilat rezultojnë se mbështesin edhe nxënësit me aftësi të kufizuara, janë: mësimi bashkëpunues dhe mbikëqyrja e bashkëmoshatarëve ose e më të rriturve. Në rastin e mësimit bashkëpunues, nxënës me aftësi të ndryshme punojnë së bashku në grupe të vogla pune, për të arritur detyrat individuale dhe ato në grup. Të gjithë nxënësit janë përgjegjës si për veten, ashtu dhe për të tjerët në grup. Nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale duhet t'u mësoni aftësi të caktuara të punës në grup, si negociimi, planifikimi i grupit dhe përmbushja e detyrës, në mënyrë që të jenë në gjendje të marrin pjesë plotësisht në detyrat e grupit. Nga ana tjetër, do t'ju duhet t'u mësoni edhe disa elemente bazë të kurrikulës (p.sh. fjalët kryesore në një detyrë të gjuhës). Edhe nxënësit e klasës duhen udhëzuar sesi të mbështesin në grup nxënësin me aftësi të kufizuara intelektuale.

Në rastin kur përdoren nxënës të tjerë si mbikëqyrës (udhëheqës) në ndihmë të nxënësve me aftësi të kufizuara, metodë kjo e bazuar në parimin se fëmijët mësojnë më shumë nga njëri-tjetri sesa nga të rriturit, një nxënës i trajnuar dhe me njohuritë e nevojshme punon së bashku me një nxënës me aftësi të kufizuara në një aktivitet a detyrë të strukturuar prej jush. Por në detyra ku nxënësi me aftësi të kufizuara intelektuale ka njohuri të mira, mund të marrë ai rolin e drejtuesit dhe të mësuesit të nxënësit tjetër.

Mos harroni: Mësuesit efektivë që punojnë me këta nxënës, vendosin pritshmëri të larta dhe i përqëndrojnë udhëzimet e tyre në aktivitetet që nxisin sukses dhe janë të lidhura me jetën reale (të dizenuara në mënyrë të tillë që ta bëjnë nxënësin të suksesshëm në jetën e përditshme).

Pse një ndryshim në qëndrim është thelbësor ?

Vështirë se mund të vihet në dyshim se ka një përgjigje negative thuajse universale nga ana e qenieve njerëzore kundrejt qenieve të tjera njerëzore që perceptohen si të ndryshme. Edhe aftësia e kufizuar intelektuale nuk bën përjashtim, madje mund të konsiderohet si minoriteti më i përçudnuar.

Për fat të keq, mësuesit synojnë më shumë që të plotësojnë nevojat konjitive sesa ato afektive të fëmijës me aftësi të kufizuara. Ata më së shumti kërkojnë ndihmë se si t'i ndihmojnë këta fëmijë në lëndë të ndryshme, sesa të marrin informacion se si ti ndihmojnë këta fëmijë të ndërtojnë miqësi të reja brenda klasës dhe integrimin e tyre social (Guinagh, 1980).

Qëndrimi mësuesve ndaj diversitetit në klasë është një faktor thelbësor në cilësinë e mësimit dhe në mënyrën se si mendojnë mësuesit për çdo nxënës dhe mënyra se si do të krijojnë marrëdhënie me të, ndikohet nga këto qëndrime. Por mësuesit janë modele të mira edhe për nxënësit e tjerë në shkollë, të cilët janë shumë të vëmendshëm edhe në detajet më të vogla për të kuptuar qëndrimin real ndaj nxënësve të tjerë. Ndaj dhe një qëndrim mikpritës dhe një angazhim profesional për të zgjidhur vështirësitë e dala, mund të bëhet një normë pozitive për të gjithë klasën.

Një ndryshim në qëndrim është kështu shumë thelbësor. Ky ndryshim në qëndrim duhet të fillojë duke pranuar se ndryshimet mes njerëzve duhen vlerësuar e se dinjiteti i gjithkujt duhet respektuar. Sepse këta nxënës nuk janë objekte, por individë me të njëjtën hierarki nevojash si të gjithë individët. E vërteta është se kanë të njëjtat dhimbje, frikëra dhe gëzime, ndonvse nuk janë në gjendje t'i shprehin qartë ato për shkak të kufizimeve që kanë. Ndaj si për çdo individ tjetër të shoqërisë, duhen bërë përpjekje për t'i ndihmuar që të realizojnë potencialet e veta.

Një element thelbësor i suksesit në shkollat e zakonshme gjithëpërfshirëse është qëndrimi i mësuesve dhe i stafit të shkollës në përgjithësi. Ndaj ju lutemi të bëni përpjekje të vazhdueshme për të ndihmuar në krijimin e qëndrimeve pozitive ndaj fëmijëve me aftësi të kufizuara në mjedisin e shkollës përmes:

- ✓ Ndarjes me të tjerët të sukseseve të nxënësit me aftësi të kufizuara
- ✓ Demonstrimit të një qëndrimi pozitiv
- ✓ Përqëndrimin më shumë tek ajo çfarë mund të bëjnë sesa ajo që nuk mundën
- ✓ Pritshmërisë se të gjithë nxënësit mund të zhvillohen dhe ecin përpara
- ✓ Lejimit të nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale të përballojnë sfidat
- ✓ Promovimit të të drejtave të të gjithë nxënësve
- ✓ Mundësimin të përvojave të larmishme për të gjithë nxënësit
- ✓ Inkurajimit të marrëdhënieve mes nxënësve

Bibliografia

- American Association on Mental Retardation: Definition, classification, and systems of support Washington DC 1992
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities: Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports 2002
- American Association of Intellectual and Developmental Disabilities: Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th Edition) 2010
- Kirk S., Gallagher J. , Coleman M., Anastasiow N. (2009) Educating Exceptional Children 12th edition
- Prater, M. A. (2007). Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities. Boston: Allyn & Bacon.
- Allen, K. E., & Cowdrey, G. E. (2009). The exceptional child: Inclusion in early childhood education (6th ed.). Clifton Park, NY: Thomson-Delmar.
- APA (American Psychiatric Association). (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Text Revised (DSM–IV–TR). Washington, DC: APA.
- Beirne-Smith, M., Patton, J. R., & Kim, S. H. (2006). Mental retardation: An introduction to intellectual disabilities (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill-Prentice Hall.
- Cohen, L., & Spenciner, L. J. (2005). Teaching students with mild and moderate disabilities: Research-based practices. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill- Prentice Hall.
- Algozzine B. & Ysseldyke J. (2006) Teaching students with mental retardation SAGE
- Hickson L. Et al (1995) Mental Retardation: Foundations of Educational Programming Allyn and Bacon
- Gulliford R. (1992) Special Educational Needs London
- Closs, A., Nano, V. dhe Ikonomi, E. Unë jam si ju” Botim i SAVE THE CHILDREN. Tiranë, 2003
- Save the children, (2010) Një shkollë për të gjithë, përvojë pune me fëmijët me aftësi të kufizuar në shkollat e zakonshme, Tiranë
- Ikonomi Estevan, Hartimi i politikave dhe praktikave për përgatitjen e mësuesve për arsimim gjithëpërfshirës. 2010
- Ndrijo, M. Vlerësimi faktorëve që kontribuojnë në zbatimin praktik të arsimit gjithëpërfshirës, World Vision Tiranë 2012.
- Tupja, E. (2013). Poezi per Gesin. Poeteka, #25



Shtëpia ime është siguria ime

© Aida Xhata / World Vision / PhotoVoice

NXËNËSIT ME AUTIZËM

“Unë e di se puna jote si mësues është e vështirë. Por edhe puna e tij nuk është më e lehtë”.

Prind

Rasti i fëmijës

D., një djalë flokëverdhë me kaçurrela dhe sy blu, ishte një nga fëmijët më të bukur të lagjes. Prindërit e tij ishin të shqetësuar, sepse e shihnin që diçka nuk shkonte me të. Ai nuk fliste, nuk u kushtonte vëmendje fëmijëve të tjerë e madje as vetë familjarëve. Luante në mënyrë të pazakontë me kamionin e tij lodër. (Fëmijët me autizëm kanë ritualet e tyre edhe në lojë. Ata mund ti përdorin lodrat ndryshe në krahasim me moshatarët e tyre.)

Kur donte diçka, në vend që të pyeste, ai merrte për dore të ëmën dhe e çonte aty ku ndodhej objekti. Mjekët që e kishin vizituar, kishin konstatuar se fizikisht ai ishte mirë dhe nuk vuante nga ndonjë sëmundje. Megjithatë, ata e këshilluan familjen të shkonte në qendra vlerësimi më të specializuara. Atje djali doli me autizëm.

Prindërit e tij nuk dinin ç’përgjigje t’u jepnin pyetjeve të shumta që kishin. Çfarë ishte kjo fjalë? Çfarë e kishte shkaktuar autizmin? A mund të shërohej autizmi? Ata donin të dinin nëse shkollat mund t’i trajtonin fëmijët me këtë çrregullim, apo do t’u duhej ta dërgonin në një shkollë të posaçme ?

Fëmijët me autizëm janë pjesë e shkollave të zakonshme siç nuk ka ndodhur asnjëherë më parë. Mësuesit e shohin punën me nxënësit me autizëm si shumë të vështirë dhe përfshirjen e tyre në shkolla të zakonshme e vlerësojnë si një hap të madh. Ky material, edhe pse nuk arrin të mbulojë të gjitha çështjet që lidhen me arsimimin e fëmijëve me autizëm, përpiket të përshkruajë idetë, metodat dhe strategjitë kryesore në punën me këta fëmijë në shkolla të zakonshme. Materiali është përzgjedhur me kujdes, që t’u japë përgjigje disa prej pyetjeve më të rëndësishme që ekipi ynë ka hasur nga takime të shumta me mësues në të gjithë vendin, të cilët, pavarësisht kushteve, prej vitesh po përpiqen t’i integrojnë me sukses, edhe fëmijët me autizëm.

Çmitizimi i autizmit

Ne shpesh i shohim fëmijët me autizëm si dhe autizmin në përgjithësi, si mahnitës, surprizues por edhe intrigues. Seç ka diçka në këtë gjendje, që nxit kuriozitetin jo vetëm të profesionistëve, por edhe të mësuesve e prindërve. Autizmi në shumë raste shihet si një enigmë e madhe, që shoqërohet e mbështetet fort edhe në dy qëndrime përgjithësisht të kundërta.

✓ Qëndrimi i parë përfaqësohet nga ata që besojnë se të gjithë individët me autizëm kanë diçka të pazakontë, të mrekullueshme, një talent të madh, që shndrit përmes veçantisë së tyre, që na habit pa masë. Ky qëndrim që, në fakt, nuk mbështetet në realitetin që përfaqëson, të paktën, pjesa më e madhe e fëmijëve me autizëm, bën që shumë prej partizanëve të saj, ta dallojnë autizmin nga aftësitë e tjera të kufizuara.

- ✓ Qëndrimi i dytë është krejt i kundërt nga i pari. Sipas atyre që e mbështesin këtë qëndrim, kjo aftësi e kufizuar shihet si izolim i plotë ndaj botës. Edhe në këtë rast, imazhi i krijuar, ai i një fëmije të kyçur në një botë të vetën, në pamundësi për të kontaktuar me të tjerët, është shumë i frikshëm.

Duke qenë se të gjithë jemi qenie sociale, ideja e një qenieje që nuk ka asnjë lloj mundësie të lidhet me qeniet e tjera njerëzore, është e frikshme e gati e tmerrshme. Tek e fundit, të gjithë ne krijojmë marrëdhënie e kemi nevojë për të tjerët që të ndihemi të realizuar. Kënaqësia që na jep marrëdhënia me të tjerët është po aq e natyrshme sa edhe ajri që thithim. Në këtë këndvështrim, është stresues mendimi i një izolimi kaq të madh. Si pasojë, dëshira për të thyer këto barriera komunikimi me këta fëmijë është e madhe. Ngaqë kur nuk arrijmë t'i thyejmë këto barriera shpesh shqetësohemi dhe disa herë ndihemi dhe të pa shpresë. Mendohet se shumica e njerëzve me këto qëndrime, nuk kanë pasur mundësinë të njohin nga afër një njeri me autizëm.

Mit

- Fëmijët me autizëm nuk kujdesen për të tjerët
- Fëmijët me autizëm preferojnë të vetizolohen
- Fëmijët me autizëm, kur rriten, nuk mund të kenë një jetë të pavarur e të suksesshme
- Të gjithë fëmijët me autizëm janë “gjeni” në një fushë të caktuar

Fakt

- Fëmijët me autizëm shpesh kujdesen shumë për të tjerët, por u mungon aftësia për ta zhvilluar spontanisht empatinë
- Fëmijët me autizëm shpesh duan të krijojnë marrëdhënie, por u mungon aftësia që të zhvillojnë spontanisht marrëdhënie sociale. Pasi e krijojnë atë, jetojnë të pavarur.
- Shumë individë me autizëm janë të suksesshëm dhe jetojnë duke dhënë kontribut të madh në shoqëri
- Shumica e fëmijëve me aftësi të kufizuar nuk janë gjeni në një fushë të caktuar

Çfarë është autizmi?

Gjerësisht njihet si autizëm, por, në fakt, përkufizimi shkencor është “çrregullime të spektrit të autizmit”. Këto çrregullime shfaqen kur truri zhvillohet ndryshe dhe ka vështirësi të procesojë apo abstragoje apo qoftë dhe t'i japi kuptim jetës.

Autizmi është një çrregullim i përhershëm i zhvillimit, që i pengon njerëzit të kuptojnë atë çfarë shohin, dëgjojnë a ndijojnë. Kjo pengesë çon në probleme të rënda në marrëdhëniet me njerëzit, në komunikim dhe në sjellje.

Në manualin diagnostikues dhe statistikor DSM (APA 1994), autizmi përkufizohet si çrregullim i zhvillimit, që karakterizohet nga:

- ✓ dëmtime në komunikim dhe në ndërveprimin social, dhe
- ✓ modele sjelljeje, interesash dhe aktiviteteve të përsëritura, të kufizuara dhe stereotipike.

Përkufizimet për autizmin janë të shumta dhe ndryshojnë vazhdimisht, gjë që shpreh edhe gjetjet e shumta në lidhje me këtë aftësi të kufizuar në vitet e fundit. Kemi vendosur të përzgjedhim dy përkufizime:

Autizmi është një çrregullim neurologjik mjaft kompleks, jo progresiv, që zgjat gjithë jetën, që shfaqet tipikisht para moshës 3 vjeç. Ndërsa një tjetër përkufizim e sheh autizmin si “një çrregullim i zhvillimit, që prek komunikimin verbal e joverbal si dhe ndërveprimin social, i cili është i dukshëm para moshës 3 vjeç dhe ndikon në performancën e fëmijës” (IDEA 2002).

Simptomat e autizmit mund të jenë të pranishme në një larmi kombinimesh e mund të shoqërojnë edhe aftësi të tjera të kufizuara. Disa individë me autizëm mund të kenë inteligjencë në nivele normale, por pjesa më e madhe e tyre kanë aftësi të kufizuara intelektuale, që varion nga e lehtë në të rëndë. Ky variacion në inteligjencë bën që ne t'i referohemi autizmit si autizëm me funksionim të lartë (kur koeficienti i inteligjencës është i lartë) ose autizëm me nivel të ulët funksionimi (kur koeficienti i inteligjencës është i ulët).

Një ndër vështirësitë më të dukshme të individët me autizëm është gjuha dhe komunikimi. Sipas studimeve të ndryshme, rreth 50 % e personave me autizëm nuk zhvillojnë dot atë që njihet si gjuha funksionale. Edhe ata individë që arrijnë të shprehen, kanë cilësi të pazakonta dhe funksione të kufizuara komunikuese.

Të gjithë individët me autizëm kanë vështirësi në ndërveprimin social dhe në sjellje, por tipi dhe niveli i tyre mund të variojnë. Asnjë individ me autizëm nuk është i njëjtë me tjetrin, ashtu sikurse edhe çdo individ është unik.

Statistikat ndërkombëtare tregojnë se autizmi prek më shumë djemtë sesa vajzat, në një raport rreth 4 me 1. Disa persona me autizëm mund të arrijnë në një stad, që të bëjnë një jetë pavarur, ndërsa të tjerë kanë nevojë për mbështetje gjatë gjithë jetës. Vetëm 2% e personave me këtë aftësi të kufizuar, që njihen edhe si “gjeni”, mund të kenë ndonjë talent të veçantë në fusha të tilla, si matematika, muzika dhe arti. Ka pohime se numri i personave të tillë po rritet, por studimet tregojnë se ky është një konkluzion i gabuar, për faktin se ka një rritje të vazhdueshme të ndërgjegjësimit për këtë aftësi të kufizuar dhe për shkak të përdorimit të një përkufizimi më të gjerë të formave të ndryshme të aftësisë së kufizuar që përfshihen në spektrin e autizmit (Holborn, 2008).

Prindërit e fëmijëve me autizëm zakonisht shprehen se në fillim gjithçka shkonte mirë në zhvillimin e foshnjës, të paktën deri aty nga fundi i vitit të parë. Më pas, rreth moshës 12-15 muajsh, fëmijë nis të bëjë regres. Ai fillon të bëhet më i ndjeshëm ndaj disa tingujve dhe prekjeve, të mos kuptojë më edhe fjalët e shenjat më të thjeshta, të bëhet gjithnjë e më i tërhequr (Greenspan; 1992). Ai bën veprime në dukje të pakuptimta apo të paqëllimta për syrin tonë dhe bëhet më i izoluar (i mbyllur).

Cilat janë shkaqet kryesore të autizmit?

Deri tani nuk është identifikuar ndonjë shkak i vetëm për autizmin, por në përgjithësi pranohet se shkaktohet nga probleme të strukturës ose funksionit të trurit. Studiuesit po hulumtojnë një numër të madh teorish, ku përfshihen:

- a. lidhja me trashëgiminë,**
- b. probleme mjekësore ose gjenetike,**
- c. faktorë mjedisorë (si p.sh. ndotja e mjedisit).**

Studimet më të fundit tregojnë se struktura dhe forma e trurit të fëmijëve me autizëm ka ndryshim në krahasim me atë të fëmijëve pa autizëm.

Në shumë familje duket se shfaqen veçori të autizmit apo të çrregullimeve të tjera të ngjashme, duke mbështetur kështu hipotezën e bazave gjenetike të këtij çrregullimi. Por ka shumë raste kur

asnjë prej të afërmeve nuk ka shfaqur vështirësi të ngjashme më parë. Aasnjë gjen, në të vërtetë, nuk është identifikuar si shkak i autizmit, prandaj studiuesit po kërkojnë për segmente jo të rregullta të kodit gjenetik që mund të kenë trashëguar këta fëmijë. Ndërkaq, studiues të tjerë po shqyrtojnë mundësinë që, në kushte të caktuara, një grup gjenesh të paqëndrueshme mund të ndodhë që të ndërhyjnë në zhvillimin e trurit duke çuar në autizëm. Të tjerë studiues po hulumtojnë probleme që lidhen me shtatzaninë ose procesin e lindjes, si dhe faktorë të tjerë mjedisorë, si infeksionet virale, çekuilibrimet metabolike dhe ekspozimi ndaj lëndëve kimike në mjedis.

Autizmi ka tendencë të shfaqet më shpesh në individë që kanë kushte të caktuara shëndetësore, si: sindromi fraxhil X, rubeola, fenilketonuria e patrajtuar etj.

Si identifikohet autizmi?

Diagnostikimi i autizmit, sikurse edhe i aftësive të tjera të kufizuara (siç janë ato intelektuale), kryhet nga një ekipshumëdisiplinor . Ky ekip, pas një procesi të plotë e të gjerë vlerësimi, konstaton se fëmija shfaq simptoma të autizmit, kur ai paraqet zhvillim jonormal në fushën e zhvillimit gjuhësor, konjitiv dhe social përpara moshës 3-vjeçare. Këto simptoma janë të ndryshme në denduri dhe intensitet. Në përgjithësi, komisionet marrin në konsideratë kriteret e DSM-së ose ICD-së kur bëjnë vlerësimin.

Disa nga tiparet/sjelljet dalluese në diagnostikimin e autizmit:

- ✓ vështirësi në kuptimin dhe përdorimin e gjuhës
- ✓ aftësi e reduktuar në nxënie, sidomos përmes vëzhgimit dhe imitimit
- ✓ mungesë interesi në krijimin e marrëdhënieve me të tjerët apo në krijimin e lidhjeve emocionale
- ✓ shmangie e kontaktit me sy
- ✓ forma të pazakonta të lojës (ose mungesë e saj, duke e zëvendësuar këtë me lëvizje dhe rituale përsëritëse e stereotipike, si p.sh. përplasje të duarve)
- ✓ interesa obsesive
- ✓ mungesë imagjinate dhe iniciative
- ✓ rezistencë për të ndryshuar rutinat e ditës
- ✓ ndjeshmëri e tepruar ndaj stimujve mjedisorë (si p.sh. zhurmat e larta, dritat e forta)

(Hegde, 2008)

Individët me autizëm e kanë këtë aftësi të kufizuar në nivele të ndryshme dhe jo çdo fëmijë i diagnostikuar me autizëm i shfaq të gjitha karakteristikat e mësipërme.

Disa fëmijë me autizëm të lehtë janë thuajse normalë në shumë shprehje të sjelljes, ndërkohë që të tjerë me nivele më të rënda funksionojnë në një nivel shumë të reduktuar sa i takon zhvillimit konjitiv, vetërrgullimit dhe marrëdhënieve me të tjerët.

Disa fëmijë me shkallë të rëndë të autizmit shpesh ulen për orë të tëra duke shfaqur sjellje të pazakonta të përsëritura të njohura si sjellje stereotipike. Ata bëjnë, fjala vjen, sikur po përdredhin diçka, bëjnë lëvizje të lehta të përsëritura të trupit, përplasnin duart para fytyrës etj. Disa prej tyre shfaqin sjellje vetëdëmtuese, si kafshimi i vetes. Besohet se këto sjellje mund të nxiten nga ankthi ose nga nevoja për stimulim të shtuar ndjesor (Joosten, 2009). Në përgjithësi këta fëmijë shfaqin nivele më të larta

ankthi se të tjerët, sidomos kur janë përballë ndryshimeve të rutinës së zakonshme.

Fëmijë me autizëm janë identifikuar në të gjithë botën, çka tregon se kjo aftësi e kufizuar nuk ka lidhje me kultura të caktuara. Edhe pse autizmi është identifikuar në individë me të gjitha nivelet e inteligjencës, rreth 75 % e fëmijëve me autizëm kanë një koeficient inteligjence nën 70 dhe, për këtë arsye, kanë nevojë për arsim special intensiv si dhe menaxhim të sjelljes.

Autizmi është një ndër 5 çrregullimet, të cilat kategorizohen si çrregullime të përhershme të zhvillimit, një kategori e çrregullimeve neurologjike, që karakterizohet nga “dëmtime të rënda dhe të qëndrueshme në disa fusha të zhvillimit”(DSM-IV-TR). Pesë çrregullimet e kësaj kategorie janë:

- ✓ çrregullimi i autizmit
- ✓ çrregullimi Asperger
- ✓ çrregullimi çintegruar i fëmijërisë
- ✓ çrregullimi i Rett-it
- ✓ dhe i paspecifikuar.

Secila nga këto kritere diagnostikuese përcaktohen në manualin DSM-IV-TR të Shoqatës Amerikanë të Psikiatrisë.

Diagnoza e autizmit nuk ndryshon veçantësinë e një individ. Termi autizëm përshkruan një grup specifik vështirësish që përjeton dikush, por nuk e përkufizon të gjithë individin. Individët me autizëm shfaqin aftësi të ndryshme në komunikim, marrëdhënie sociale dhe sjellje. Niveli i sfidës që përjetojnë në secilën nga këto fusha, është specifik për çdo individ.

Në vendin tonë diagnostikimi kryhet nga një ekip i gjerë profesionistësh, në përbërjen e të cilit bëjnë pjesë mjekë të specialiteteve të ndryshme, si pediatër, psikiatër, neurologë, psikologë, terapistë etj.

Një ndër shenjat e para parashikuese të autizmit është vonesa e theksuar në zhvillimin gjuhësor gjatë viteve të para të jetës. Kjo vonesë në gjuhë shpesh lidhet me një koeficient inteligjence të ulët. Për këtë arsye, çdo fëmijë i moshës parashkollore me vonesë në gjuhë duhet të vlerësohet për shenja të mundshme të autizmit. Nëse mësuesi dallon shenja të tilla, duhet të konsultohet me komisionin e shkollës për të dalë me rekomandimet e nevojshme për prindërit.

Cilat janë disa nga karakteristikat e nxënësve në spektrin e autizmit?



Të gjithë nxënësit me autizëm kanë vështirësi të ndjeshme në marrëdhëniet sociale, e kjo është një karakteristikë thelbësore të të gjithë këta nxënës. Shumë nxënës me autizëm janë rezistentë ndaj kontaktit me njerëzit dhe marrëdhënieve sociale. Atashpesh nuk të shohin në sy, madje duken edhe të painteresuar për të hyrë në marrëdhënie me të tjerët. P.sh., një nxënës tipik në klasë do të kërkonte vëmendjen e mësuesit kur realizon diçka duke i thënë “Mësuese më shiko pak”, duke tërhequr kështu jo vetëm vëmendjen e mësuesit, por edhe atë të nxënësve të tjerë në klasë. Ndërsa një nxënës me autizëm mund të mos i shfrytëzojë këto raste për ndërveprim social. Këta nxënës e kanë të vështirë të kuptojnë prespektivën e tjetrit dhe nuk arrijnë të kuptojnë se, duke biseduar për gjëra që i interesojnë të tjerëve, edhe pse mund të mos u pëlqejnë atyre vetë, janë pjesë e marrëdhënies sociale.



Një arsye tjetër pse këta nxënës përjetojnë vështirësi në marrëdhëniet sociale, janë edhe sfidat me të cilat përballen në përdorimin e komunikimit verbal dhe atij joverbal (Meltzoff, 2006). Këta nxënës në përgjithësi kanë një zhvillim gjuhësor të vonuar, por, edhe nëse kanë aftësi të mira në gjuhë, kanë vështirësi të mëdha në mbajtjen e bisedës me një tjetër. Në një ditë të saj, një

emër i njohur në këtë fushë që është me autizëm, Temple Grandin, shprehet kështu: “Unë thjesht nuk i kisha fjalët për të komunikuar dhe shpesh përfundoja në klithma... I shikoja të tjerët, por nuk e dija si të bëhesha pjesë e tyre.” (Grandin, 2006). Ndryshe nga Temple Grandin, e cila ka mundur të shprehet nëpërmjet librave të shkruar, shumë prej nxënësve me autizëm nuk mund të shkruajnë apo të komunikojnë për përvojat e tyre, prandaj përdorin sjelljet në vend të fjalëve për të shprehur dëshirat dhe nevojat e tyre. Nëse nuk mësojnë sjellje të reja alternative, ata mund të godasin një shok si një mënyrë për t’i thënë “mirëmëngjes” ose të dalin me vrap nga klasa, në vend që të thonë se nuk u pëlqen detyra që iu ka dhënë mësuesja.



Disa prej tyre kanë edhe ekolali në të folur, që do të thotë se përsërisin atë që thonë të tjerët, në vend që të prodhojnë shprehje origjinale dhe në përshtatje me situatën. Ndaj përpjekjet për t’i ndihmuar që të krijojnë një komunikim të mirë, përbëjnë punën kryesore me këta nxënës në klasë.



Një tjetër karakteristikë e nxënësve me autizëm është shfaqja e interesit për një numër të kufizuar gjërash. P.sh., një nxënësi i pëlqen televizori ndërkohë që të gjitha gjërat e tjera i përjashton; një tjetër mund të përqendrohet për ca kohë vetëm te historia dhe të bëhet ekspert në atë fushë. Në fushën e tyre të interesit ata mund të shpenzojnë orë e orë të tëra duke eksploruar. Ata mund të mërzhiten e të acarohen me çdo çështje ose aktivitet tjetër, nëse ai nuk lidhet me fushën që përbën interes për të. Sigurisht që kjo sjellje ka ndikim në marrëdhëniet me shokët, sepse ata nuk arrijnë të kuptojnë se të tjerët nuk janë të interesuar nëgjërat që iu interesojnë atyre. Megjithatë, një numër studimesh po përpiqen të hulumtojnë se si mund të përdoret fusha e interesit si një mjet për nxitjen e zhvillimit social dhe komunikues (Winter, 2007)



Një tjetër specifikë e këtyre nxënësve është vështirësia në përballimin e stresit. Ndryshimet në klasë, në detyra apo aktivitete mund të jenë të vështira për t’u përballuar nga këta nxënës. Zhurmat apo erërat në mjedisin përreth mund të jenë shumë shqetësuese dhe stresuese për ta. Shpesh ata i përgjigjen stresit në mënyrë stereotipike, me veprime dhe lëvizje të përsëritura, si p.sh. mund të bien vazhdimisht nga karrigia, të rrotullojnë një objekt pa pushim ose të tundin krahët. Atyre mund t’u duhen disa minuta për t’u bërë gati që të bëjnë një detyrë mësimore, sepse u duhet që fillimisht të rregullojnë fletoren dhe stilolapsin, të kontrollojnë të gjithë librat nëse janë vendosur në rregull etj.

Ndikimet e spektrit të autizmit në fusha të ndryshme në jetën shkollore të nxënësit

Ndikime pozitive dhe fusha të mundshme të forta:

- fusha të veçanta interesi
- kujtesë e mirë afatgjatë dhe pamore
- zbaton rregullat dhe udhëzimet
- mësimi dhe mendimi pamor
- kuptimi konkret i konceptit
- dekodimi i tekstit
- i saktë dhe i detajuar
- i sinqertë dhe i vërtetë
- i përqëndruar

Ndikime në ndërveprimin social:

- vështirësi për të krijuar dhe mbajtur kontakte sociale (duke përfshirë edhe marrëdhëniet me shokët)
- mungesë empatie – mungesë ndjeshmërie ndaj ndjenjave dhe nevojave të të tjerëve
- shprehje e papërshtatshme e fytyrës dhe e gjuhës së trupit;
- i paqartë për hapësirën personale (p.sh. qëndron shumë afër, prek në mënyrë të papërshtatshme)
- vështirësi në interpretimin e gjuhës joverbale (p.sh. të gjuhës së trupit, të shprehjeve të fytyrës)
- mungesë e kontaktit me sy
- ndërveprime sociale të papërshtatshme dhe naive (izolon veten gjatë lojës, përpiqet të përfshihet në lojë, por e bën në mënyrë të papërshtatshme, korrigjon shokët etj)
- mungesë ose vështirësi në shprehjen afektive
- vështirësi për të kuptuar pasojat e veprimeve të veta

Ndikimet e spektrit të autizmit në fusha të ndryshme në jetën shkollore të nxënësit

Ndikimet në komunikim:

- vështirësi në kuptimin e gjuhës krahasuar me shprehjen e saj (p.sh. mund të shpjegojë të gjithë hapat e procesit të sintezës, ndërkohë që ka vështirësi në interpretimin e udhëzimeve të thjeshta)
- vështirësi për të kuptuar gjuhën joverbale (p.sh. kur mësuesja e shikon për ta qortuar)
- vështirësi me gjuhën abstrakte ose simbolike (p.sh. përdorimi i metaforës, sarkazmës etj)
- vonesë në përvetësimin e gjuhës

Ndikimet në sjellje dhe interesa të kufizuara:

- mund t'i shohë mjediset si turbulluese dhe jo të rehatshme
- vështirësi për të kuptuar aktivitetet mësimore të klasës
- ndryshimet në rutinë dhe mjedis mund të shkaktojnë zemërim, frikë, iritim dhe stres, që mund të interpretohen si mungesë bashkëpunimi
- sjellje obsesive në lidhje me interesa, objekte të veçanta
- insistim për t'i bërë gjërat gjithmonë njësoj dhe

Ndikime në përpunimin shqisor:

- ndjeshmëri e ndryshme ndaj mjedisit (si p.sh. zhurmave, dritës, lëvizjeve, aromave)
- reagim ose përgjigje e vonuar
- reagime zemërimi, stresi ose ankthi
- ndikime në sistemin auditiv (p.sh. nxjerr tinguj për të shprehur se nuk e do zhurmën)
- ndikime në sistemin vizual (p.sh. i ndjeshëm ndaj pulsimit të dritës së klasës)
- ndikime në sistemin taktil ose të prekjes (p.sh. shmang prekjen ose kontaktin me disa sipërfaqe të caktuara)

- tipare të pazakonta të gjuhës (p.sh. ritmi, intonacioni i gjuhës)
- ekolali – përsëritje e shprehjeve
- vështirësi për të nisur dhe vazhduar bisedën
- vështirësi për të dëgjuar dhe ndjekur udhëzimet që i jepen gjithë klasës (p.sh. i dëgjon fjalët kryesore, por jo ato plotësuese, që e plotësojnë kërkesën.

rezistencë kur i kërkohet t'i ndryshojë

- sjellje rituale (p.sh. ndjek të njëjtën rrugë për të shkuar në cepa të ndryshëm të klasës)
- lojë imagjinare dhe krijuese e dëmtuar
- lidhje e papërshtatshme me objektet
- mosartikulimi i nevojës për ndihmë

- ndikime në sistemin e shijes (p.sh. ha vetëm disa lloje ushqimesh)
- ndikime në sistemin e nuhatjes (p.sh. nuk pëlqen aroma të forta, si parfumi)
- ndikime në sistemin vestibular (balanca, graviteti) (p.sh. ka frikë nga lartësitë)
- ndikime në sistemin lëvizor në raport me mjedisin (p.sh. ushtron shumë forcë kur mban diçka, ecën aksidentalisht mbi objekte)

Çfarë duhet të mbajmë parasysh kur punojmë me nxënësit me autizëm?

Që në fillim duhet të theksojmë se fëmijët me autizëm mund dhe do të mësojnë, nëse ndihmohen me një program të përshtatshëm dhe metoda mësimdhënieje të orientuara nga nevojat e tyre individuale si dhe kanë mbështetjen e duhur (Howard et al. 2010). Kur ne përdorim strategjitë e duhura në mësimdhënie dhe mësojmë sesi të komunikojmë me ta e sesi të menaxhojmë sjelljen e tyre, mundësia për ndryshim pozitiv është e madhe”.

Nxënësit me autizëm në përgjithësi kanë nevojë për ndihmë të individualizuar. Kjo ndihmë bazohet në planin e individualizuar (personalizuar) të edukimit, i cili përshkruan nevojat e veçanta të nxënësit dhe shërbimet e nevojshme që përmbushin këto nevoja. Shumica e aktiviteteve të sugjeruara si të përshtatshme në përvetësimin e aftësive bazë akademike nga nxënësit me çrregullime në të nxënë dhe ata me probleme të gjuhës dhe komunikimit, janë të përshtatshme edhe për nxënësit e kësaj kategorie. Për këtë arsye, për çështje të tilla ju mund t'i riktheheni edhe një herë kapitujve të mëparshëm të manualit, që trajtojnë më gjerësisht këto aktivitete, të cilat mund t'i përshtatni edhe për fëmijët me autizëm. Më poshtë do të theksojmë ato metoda dhe strategji që janë më specifike për fëmijët me këtë aftësi të kufizuar.

Faktorët kryesorë që ndikojnë pozitivisht në mësimin e nxënësve me autizëm në klasë janë:

- ✓ mjedisi mbështetës e gjithëpërfshirës (fizik, emocional e social)
- ✓ kurrikula e përshtatur ose e modifikuar, e cila realizohet përmes strategjive mësimore të përcaktuara në PEI
- ✓ strategji që sigurojnë sjelljen pozitive dhe sukses

Si mund t'i ndihmojmë një fëmijë me autizëm në shkollën tonë?

Së pari dalloni dhe pranoni se këto karakteristika janë pasojë e natyrshme e aftësisë së kufizuar dhe jo një zgjedhje për t'u sjellë në mënyrë të papërshtatshme. Duke kuptuar ndikimin që kjo aftësi e kufizuar ka në sjelljen e nxënësit, do t'ju ndihmojë të përmirësoni mundësitë që nxënësi me autizëm të mësojë e të silllet në mënyra më të përshtatshme. Sigurisht që kjo nuk do të thotë që të pranoni sjelljet e tij të papërshtatshme, por të ruani qetësinë e të kuptoni situatën, ndërkohë që përpiqeni ta ndihmoni atë të menaxhojë veten dhe të ndërtojë një repertor sjelljesh të përshtatshme.



Ndërhyrja e hershme

Disa nga programet më të suksesshme që synojnë përmirësimin e mundësive për arsimim, bazohen në ndërhyrje të mirëplanifikuara që herët në jetën e fëmijës. Këto ndërhyrje janë hartuar me kujdes që të përmirësojnë komunikimin, ndërveprimin social si dhe për të reduktuar stresin. Edhe në shkollë këto do të jenë synimet kryesore për këtë fëmijë.



Nxitja e pavarësisë

Të gjitha strategjitë dhe idetë e mëposhtme i shërbejnë atij që duhet të konsiderohet dhe si objektivi afatgjatë i punës sonë si mësues dhe i shkollës e i shërbimeve të tjera në përgjithësi, i cili është: të nxisim e të mbështesim pavarësinë tek këta nxënës. Për të arritur këtë objektivi është i nevojshëm hartimi i strategjive që bazohen në njohjen e mirë të vështirësive dhe të pikave të forta të fëmijës me autizëm në të gjitha fushat, si ato gjuhësore, sociale dhe konjitive. Sigurisht që kjo gjë kërkon shumë kreativitet, njohuri dhe fleksibilitet nga ana juaj.

Strategji në ndihmë të mësuesit

Këtu do të japim disa udhëzime sesi të komunikoni me këta nxënës si dhe strategji të ndryshme që mund t'i përdorni për të ndihmuar nxënësit me autizëm për të zhvilluar aftësi e për të mësuar. Ato mund të përzgjidhen dhe përshtaten sipas moshës dhe aftësisë së nxënësve në klasën që keni.

Komunikoni në mënyrë më efektive. Kur të komunikoni me fëmijët me autizëm (por edhe me fëmijë të tjerë), përpiquni:



Përshtatja e mjedisit

- ✓ Rregullat janë një element i rëndësishëm në shkollat dhe klasat gjithëpërfshirëse. Rregullat e shkollës mund të jenë të paqarta dhe të përgjithshme për nxënësit me autizëm, prandaj ato duhet të përshkruhen në mënyrë të qartë, që këta nxënës të dinë saktësisht se çfarë pritet prej tyre. Për këtë arsye, rregullat duhet të jenë të kuptueshme dhe të dukshme (duke i vendosur me figura në bankë a vende të tjera të dukshme); në format të përshtatshme për këta nxënës (fotografi ose piktura, imazhe, ikona etj); Secili nga rregullat duhet të jetë i modeluar sipas rregullave për tu dhënë këtyre nxënësve mundësi që t'i praktikojnë ato përmes lojës me role – e ndërkohë përdoreni këtë kohë që t'u mësoni pasojat, nëse nuk i ndjekin rregullat; përdorni përforsimin pozitiv kur fëmija ndjek rregullat.
- ✓ Është shumë e rëndësishme që gjithmonë të merrni në konsideratë rolin që mjedisi (jo vetëm konteksti fizik, por edhe njerëzit në të) luan në manifestimin e sjelljeve sfiduese. Problemet mund të shkojnë për mirë ose për keq në varësi të mënyrës se si i kemi menaxhuar ngjarjet e mëparshme. Mbani mend se mësuesi nuk ka kapacitetin dhe mundësinë për të ndryshuar gjendjet e brendshme të nxënësve, prandaj është e rëndësishme përshtatja e sjelljes sonë si dhe e mjedisit të klasës e të shkollës. Dhe mos harroni që sjellja ka funksion komunikues. Hetimi i kujdesshëm për të kuptuar se çfarë po ju komunikon sjellja e tij, mund t'ju çojë në zgjidhje të drejtpërdrejta. Por gjatë këtij procesi të menaxhimit të sjelljes së nxënësve me autizëm, ne kemi për detyrë të reflektojmë për praktikën tonë të punës. E, mbi të gjitha, të pyesim vazhdimisht veten se çfarë mund të bëjmë ndryshe për të përmbushur nevojat e këtyre nxënësve në klasë.
- ✓ Mjedisi pa ngacmues. Fëmijët me autizëm mund të përfitojnë ndjeshëm falë një mjedisi pa shumë ngacmues që i shqetësojnë dhe u tërheqin vëmendjen. Mësuesi mund të rregullojë një zonë më të qetë e pa stimuj që i tërheqin vëmendjen fëmijës, ose të krijojë zona më të qeta për ta në mjediset e shkollës.

Menaxhimi i sjelljes

Është e rëndësishme të mbani parasysh se çdo nxënës me autizëm është një individ dhe se karakteristikat e kësaj aftësie të kufizuar do të shprehen në mënyra të ndryshme në nxënës të ndryshëm. Kuptimi dhe mbështetja jo vetëm e vështirësive, por edhe e pikave të forta tek çdo nxënës është thelbësore, në mënyrë që ata të shprehin potencialin e vet gjatë viteve të shkollës.

- ✓ Të jeni i duruar. Në raste të caktuara duket sikur këta nxënës thonë apo bëjnë gjëra që kërcënojnë autoritetin tuaj në shkollë. Përpiquni të mos i shihni si gjëra personale, por merrni me ta qetësisht. Vështirësitë e tyre janë pasojë e ndryshimeve biologjike në ato pjesë të trurit, që rregullojnë sjelljen sociale dhe kuptimin e situatave.
- ✓ Të merrni masa që të planifikoni në kohë rrugët që do të ndiqni për ta larguar nga klasa, nëse nxënësi me autizëm shfaq vështirësi në rregullimin e sjelljes, si p.sh një dhomë a kënd më i qetë ku mund të shkojë, nëse niveli i stresit është më i lartë.
- ✓ Të shmangni konfrontimin e drejtpërdrejtë me të kur është i zemëruar ose i mërzitur duke mos e ngritur zërin apo debatuar me të. Ata janë të ndjeshëm ndaj zhurmës. Zëri i ngritur nuk e ndihmon të kuptojë se për çfarë ka nevojë. Përdorni një ton neutral të zërit, mos bërtisni e mos prisni prej tij që të kuptojë shprehjen në fytyrën tuaj. Përpiquni ta kanalizoni situatën.

Mbani parasysh

- ✓ *Aftësitë sociale.* Disa nxënësve me autizëm u pëlqejnë aktivitete të tilla, si drama, aktrimi apo loja me role, të cilat mund të përdoren për t'u mësuar atyre aftësi të tilla sociale, si përshëndetja, të folurit me radhë, mbajtja e radhës etj.
- ✓ *Rrethin e shokëve.* Mësuesja zgjedh në mënyrë vullnetare një numër nga 5 deri në 8 nxënës, që do të krijojnë rrethin e shokëve të fëmijës me autizëm. Duke u takuar rregullisht, ata mund ta ndihmojnë fëmijën të shprehë ndjenjat e të ulë nivelin e ankthit. Kjo gjë mund të çojë në integrim më të mirë social dhe nivele më të mira të kontaktit me bashkëmoshatarët.
- ✓ *Shokun e ngushtë.* Gjetja e një shoku të ngushtë, kryesisht i së njëjtës moshë dhe klasë, mund ta ndihmojë këtë fëmijë të rrisë besimin në vetvete. Ai do të ketë dikë, tek i cili të shkojë, nëse do të ketë vështirësi të ndryshme sociale.
- ✓ *Mentorin.* Fëmijët më të rritur në moshë mund të përfitojnë, nëse kanë një mentor, i cili mund të jetë një nxënës më i rritur ose mësues a pjesë e stafit të shkollës.
- ✓ *Kartat monitoruese/kartat për pushim/kartat për të dalë jashtë nga klasa.* Në shumë vende fëmijët me autizëm përdorin karta me ngjyra të ndryshme për të treguar nëse janë në ankth, kanë nevojë për monitorim, për të dalë jashtë etj. duke e lehtësuar komunikimin e nevojave të tyre të ngutshme.
- ✓ *Shmangien e bulizmit.* Fëmijët me autizëm si edhe të gjithë fëmijët e tjerë me aftësi të kufizuara janë shpesh viktime të bulizmit (tallja dhe ngacmimi prej shokëve, që ndodh në mënyrë të përsëritur e shkon deri në kërcënim e dëmtim fizik të fëmijës). Përpiquni të jeni të vëmendshëm ndaj këtij fenomeni dhe të merrni masat për shmangien e tij.
- ✓ *Përballimin e kohëve tranzitore.* Për disa fëmijë me autizëm kohë të tilla, si pushimet mes orëve apo pushimi i madh, janë të vështira, sepse janë të paqarta dhe me zhurmë. Është e rëndësishme të keni alternativa për të menaxhuar momente të tilla për të kapërcyer këto probleme.
- ✓ *Një vend të qetë.* Është mjaft e rëndësishme që të rregulloni paraprakisht një vend për fëmijët me autizëm, në të cilin të mund të shkojnë kur kanë shumë ankth, kur janë të zemëruar ose nuk

ka njeri tjetër (shok, mentor apo mik) që mund ta ndihmojë.

- ✓ *Ekipin mbështetës.* Shumica e shkollave kanë një ekip mbështetës (psikolog, punonjës social). Ata mund t'ju ndihmojnë me këshilla dhe trajnime specifike për fëmijë të caktuar. Mos hezitoni të kërkonit ndihmën e tyre.
- ✓ *Bashkëpunimin e ngushtë me prindërit.* Nga kontakti i rregullt me familjen e fëmijës me autizëm do të ketë përfitime reciproke. Sigurisht që prindërit duan më të mirën për fëmijën, por stafi i shkollës mund t'ju ofrojë perspektiva të ndryshme.

Si mund t'i menaxhoni sjelljet problematike të nxënësve me autizëm në klasë

Nxënësit me autizëm mund të shfaqin disa sjellje të pazakonta dhe sfiduese, përballë të cilave shumë nga metodat tona disiplinuese nuk na "bëjnë punë". Në pjesën e manualit ku kemi trajtuar mënyrën e menaxhimit të sjelljes së fëmijëve me aftësi të kufizuara intelektuale, ne kemi trajtuar gjerësisht metodat dhe teknikat e nevojshme për menaxhimin e sjelljeve të vështira dhe sfiduese që ata shfaqin. Shumë prej sugjerimeve të dhëna për ta janë plotësisht të vlefshme edhe për fëmijët me autizëm, prandaj më poshtë do të ndalem vetëm në disa elemente kryesore, për të mos rënë në përsëritje.



Së pari, dalloni dhe pranoni se këto karakteristika janë pasojë e natyrshme e aftësisë së kufizuar dhe jo një zgjedhje për t'u sjellë në mënyrë të papërshtatshme. Duke kuptuar ndikimin që kjo aftësi e kufizuar ka në sjelljen e nxënësit, do t'ju ndihmojë të përmirësoni mundësitë që nxënësi me autizëm të mësojë e të sillet në mënyra më të përshtatshme. Sigurisht që kjo nuk do të thotë që të pranoni sjelljet e tij të papërshtatshme, por të ruani qetësinë e të kuptoni situatën ndërsa përpiqeni ta ndihmoni atë të menaxhojë veten dhe të ndërtojë një repertor sjelljesh të përshtatshme.



Këta nxënës kanë shumë vështirësi në përballimin e stresit, ndaj dhe ndryshimet në klasë, në detyra apo aktivitete mund të jenë të vështira për t'u përballuar nga këta nxënës. Ju duhet të jeni të kujdesshëm e të ndërgjegjshëm për këto situata stresuese. Për këto arsye është e nevojshme t'i përgatisni këta nxënës për këto situata, të flisni paraprakisht për to, të caktoni një nxënës tjetër për t'i ndihmuar si dhe të kërkonit ndihmën e mësuesve të specializuar ose të profesionistëve të tjerë. Nëse një nxënës me autizëm reagon me shumë agresivitet ndaj stresit, konsultohuni me profesionistë të tjerë të shkollës ose të drejtorisë arsimore për zgjidhjen e problemit. Në disa raste është e nevojshme që nxënësi me autizëm të kalojë një pjesë të ditës në mjedise më të strukturuar e më pak stresuese, si biblioteka e shkollës apo vende të tjera të ngjashme.



Një ndër çështjet më të diskutuara është mbështetja e nxënësve me autizëm në sjelljen e tyre. Studime të shumta janë fokusuar në mënyrë të veçantë në spektrin e sjelljeve tipike të tyre. E kemi thënë edhe më parë që sjellja është një formë komunikimi, dhe sjellja e papërshtatshme nga një nxënës që bën pjesë në spektrin e autizmit, shpesh është mënyra e vetme që ata njohin për të komunikuar një dëshirë a nevojë. Përcaktimi i arsyes apo i shkakut të sjelljes është një faktor kyç në kuptimin e sjelljes dhe asaj se çfarë po përpiqet të komunikojë ai. Gjetja e shkakut të sjelljes mund të konsiderohet edhe si hapi i parë në ideimin e një ndërhyrjeje të përshtatshme dhe në zëvendësimin e sjelljes së papërshtatshme me një tjetër të përshtatshme. Për këtë arsye nxënësit me autizëm kanë nevojë të kenë ndihmën tuaj (por jo vetëm) për të mësuar aftësitë që do t'i ndihmojnë të pakësojnë stresin, acarimin, të përmirësojnë aftësitë komunikuese dhe të zhvillojnë sjellje të reja më të përshtatshme. Çdo shkollë duhet të ketë të përshkruar në manualin përkatës, politikat dhe teknikat e lejueshme për menaxhimin e sjelljes në mjediset e shkollës. Ju si mësues duhet të njiheni me këtë manual. Nga ana tjetër, sigurisht që çdo mësues ka filozofinë e vet për menaxhimin e sjelljes.

Strategji mësimdhënieje

Përdorni strategji të ndryshme për ta ndihmuar.

Zgjedhja e mbështetjes së duhur për këta fëmijë është e rëndësishme. Më poshtë po japim një sërë qasjesh që mund t'i përdorni sipas nevojave të fëmijës.

- ✓ Përdorimi i mjeteve ndihmëse pamore. Fëmijët me autizëm e kanë më të lehtë ta kuptojnë mesazhin përmes mjeteve pamore. P.sh ju mund të përdorni një orar, që u tregon atyre kohën me anë të vizatimeve të thjeshta, në mënyrë që të dinë saktësisht se çfarë duhet të bëjnë dhe kur.. Shumë shkolla në vende të ndryshme përdorin edhe programe kompjuterike në ndihmë të mjeteve të tillapamore. Përdorni lista, objekte, kalendarë, foto etj., që mund t'i ndihmojnë të kuptojnë hapat e nevojshëm për t'u ndjekur, dhe parashikoni se çfarë do të ndodhë më pas.
- ✓ Sistemi i komunikimit me anë të shkëmbimit të fotografive (PECS). Është një ndër sistemet që përdoren për të mësuar fëmijët me autizëm, të cilët kanë vonesa të konsiderueshme në zhvillimin gjuhësor. Mësuesit i përdorin fotografitë e këtij programi për t'u mësuar nxënësve me autizëm emrat e objekteve të ndryshme.
- ✓ Tregimet sociale. Nxënësve me autizëm që janë në gjendje të lexojnë, mund t'u mësohet si të përballen me situata të ndryshme nëpërmjet teknikës së tregimeve sociale. Tregimet janë të shkruara nga vetë mësuesi duke mbajtur parasysh fëmijën, ku i tregohet me anë të fjalëve dhe fotografive të thjeshta, hap pas hapi, se çfarë do të ndodhë në situata ku mund të ndihet në ankth dhe sesi duhet të përballlet me situata të vështira (p.sh. një situatë sociale mund të përdoret për të mësuar se çfarë duhet të bëjë në rrugë, në autobus, me shokët etj).
- ✓ TEACCH (trajtimi dhe edukimi i fëmijëve me autizëm dhe pengesa të ngjashme në komunikim). Ky është një ndër modelet më të zbatuar në shkollat speciale, por që së fundmi po përshtatet me sukses edhe në shkollat e zakonshme. Ai bazohet në ndryshimin e mjedisit dhe përdorimin e mjeteve ndihmëse pamore, si orare, foto, për ta ndihmuar fëmijën të ketë një rutinë të strukturuar. Kjo rutinë redukton stresin duke e bërë të qartë çfarë duhet të ndodhë gjatë ditës, e të përmirësojë të kuptuarin. Fëmijëve u jepen udhëzime për çdo fazë të aktivitetit kryesisht në mënyrë pamore.
- ✓ SPELL (Strukturë, Pozitiv, Empati, Nxitje e ulët, Lidhje). Ky model njeh nevojat e veçanta të individit dhe thekson që i gjithë planifikimi dhe ndërhyrja të organizohet mbi këtë bazë.
- ✓ Përshtatni gjuhën me nivelin e nxënësit.
- ✓ Përdorni forma dhe mjete pamore për të komunikuar me ta.
- ✓ Jini të qartë dhe thoni pikërisht atë që doni të thoni. P.sh “a mund të ulesh këtu”, “a mund ta marrësh atë fletën e ta vendosësh mbi bankë?”.
- ✓ Përdorni një gjuhë të drejtpërdrejtë duke shmangur përdorimin e fjalëve me kuptim të dyfishtë, sarkazmën, talljen, pyetje të komplikuar, shakatë, atëherë kur nuk jeni plotësisht e sigurt që ai po ju kupton. Tërhiqini vëmendjen përpara se të komunikoni me të. Thërriteni në emër, por mos prisni që t'ju shohë patjetër në sy, pasi kjo është e vështirë për ta.
- ✓ Flisni ngadalë dhe jepini pak sekonda kohë të përpunojë informacionin e ri, që më pas të përgjigjet, ose përsëritjani kërkesën edhe një herë.
- ✓ Verifikoni nëse e ka kuptuar se çfarë duhet të bëjë në klasë ose çfarë detyrash ka. Fakti që e përsërit udhëzimin që i dhatë, nuk do të thotë se e ka kuptuar. Përpunimi i informacionit verbal është i vështirë, ndaj mjetet pamore mund ta ndihmojnë.

- ✓ Sigurohuni që e kupton se çfarë pritet prej tij në shkollë, p.sh ku duhet të jetë në klasë apo në çdo orë mësimi, ku duhet të shkojë gjatë pushimit etj.

Bibliografia

- APA (American Psychiatric Association). (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Text Revised (DSM–IV–TR)*. Washington, DC: APA
- Ashcroft, W., Argiro, S. and Keohane, J. (2010) *Success Strategies for Teaching Kids with Autism*, Waco, TX: Prufrock Press.
- Grandin T. (2006) *Thinking in pictures: Exanded edition*. Vintage
- Smith, D.D. and Tyler, N.C. (2010) *Introduction to Special Education: Making a Difference (7th edn)*, Upper Saddle River, NJ: Pearson-Allyn and Bacon.
- Moyes A. Rebecca (2003) *Addressing the Challenging Behavior of Children with High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in the Classroom A Guide for Teachers and Parent*. Jessica Kingsley Publishers London and New York
- Closs, A., Nano, V. dhe Ikonimi, E. Unë jam si ju Botim i SAVE THE CHILDREN. Tiranë, 2003
- Save the children, (2010) *Një shkollë për të gjithë, përvojë pune me fëmijët me aftësi të kufizuar në shkollat e zakonshme*, Tiranë
- Wing, L. (2002). *The autistic spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Constable and Robinson.
- Farrell, M. (2012). *The effective teacher's guide to autism and communication difficulties*. 2nd ed. London: Routledge.
- Stacey W. Betts, Dion E. Betts, (2007) *Asperger Syndrome in the Inclusive Classroom Advice and Strategies for Teachers* Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia
- Vicky Spencer (2009) *Teaching Children with Autism in the General Classroom: Strategies for Effective Inclusion and Instruction*. Prufrock Press Texas



Cdo njeri ka forma dhe permasa te ndryshme

© Aida Xhata / World Vision / PhotoVoice

NXËNËSIT ME AFTËSI TË KUFIZUARA FIZIKE

“Do t’i jepja të gjitha kukullat e mia për të vrapuar qoftë edhe një herë të vetme”.

Nxënëse

Rasti i fëmijës

L. është një djalë i vogël në klasën e tretë. Ai është diagnostikuar me paralizë cerebrale. Gjatë gjithë ditës në shkollë ai qëndron në karrocë. Shpesh vjen me vonesë në klasë dhe bën shumë mungesa. Për fat, klasa jonë është në katin e parë, se ndryshe nuk di si do t’ia bënim për ta futur në klasë. Edhe tualetin e tij e kanë rregulluar vetë prindërit.

Ai ka kontroll të dobët të motorikës fîne (Motorike fîne konsiderohen të gjithë muskujt e vegjël të njeriut si psh muskujt e gishtave, gojës etj.), ndaj nuk mund të shkruajë me stilolaps të zakonshëm. L. është në gjendje të bëjë disa gjëra me duart e tij. Ai mund të shtypë butonat e mëdhenj dhe kënaqet teksa punon në kompjuterin që i ka sjellë i vëllai nga Anglia.

L. ka personalitet të fortë. Gjithnjë ka një buzëqeshje në fytyrën e tij. Ai nuk përton t’i përshëndesë të gjithë, ndërsa ecën me karrocën e tij në korridorin e shkollës. I pëlqen të dëgjojë dhe të tregojë barceleta.

Ai ka shumë vështirësi në të folur dhe ritmi i të folurit është i ngadalshëm. Në fillim e kisha të vështirë ta kuptoja, por tani e kuptoj shumë mirë. Ai e do shumë shkollën dhe mësimin. Përpiqet shumë të jetë pjesë e klasës e të marrë pjesë aktive në të. Unë si mësuese e tij mendoj se ai ka përfituar shumë nga të qenit në një mjedis të tillë gjithëpërfshirës, pavarësisht nga vështirësitë që kemi hasur. Nëse do të kishim ndihmën e të gjithëve, mund të kishim bërë shumë më tepër gjëra për të.

Nxënësit me aftësi të kufizuara fizike përbëjnë një ndër grupet më të diagnostikuara në shkollat tona. Kufizimet në këtë kategori shtrihen nga vështirësi që kanë pak ose aspak ndikim në nxënie, deri në gjendje që mund të përfshijnë dëmtime serioze neurologjike, të cilat prekin të gjitha fushat e zhvillimit, konjicionin, komunikimin, zhvillimin social dhe atë motor. Niveli i inteligjencës te këta nxënës përfshin të gjithë spektrin e inteligjencës, nga nxënësit me inteligjencë shumë të lartë në ata me aftësi të kufizuara intelektuale. Shumica e këtyre nxënësve ndjekin me sukses shkollat e zakonshme, nëse në punën me ta përdoren strategjitë dhe mjetet e nevojshme ndihmëse. Shumë e rëndësishme në punën me këta nxënës është ndihma që ju si mësues mund të jepni që ata të kenë akses fizik në mjediset e shkollës, ndihma për të kuptuar udhëzimet dhe përvojat në klasë.

Demistifikimi i aftësisë së kufizuar fizike

Mit

- Gjendja fizike e nxënësve me aftësi të kufizuara fizike as nuk mund të rregullohet, as nuk mund të përmirësohet
- Gjendje të tilla, si epilepsia tregojnë sëmundje mendore
- Shkenca mjekësore po e ul numrin e njerëzve me aftësi të kufizuara fizike

Fakt

- Në shumicën e rasteve gjendja fizike e tyre mund të përmirësohet ndjeshëm
- Individët me epilepsi nuk janë as më pak e as më shumë të predispozuar se të tjerët për sëmundje mendore
- Numri i fëmijëve me aftësi të kufizuara fizike po rritet

Çfarë është aftësia e kufizuar fizike

Termi aftësi e kufizuar fizike përmbledh një sërë gjendjesh dhe dëmtimesh të lindura e të fituara dhe përdoret për të përshkruar një numër diagnozash dhe kufizimesh fizike. Aftësi e kufizuar fizike është çdo dëmtim që kufizon funksionimin fizik të një a më shumë gjymtyrëve ose aftësitë e motorikës fine a madhore (Motorika madhore përfshin të gjithë grupmuskujt e mëdhenj, si p.sh. muskujt e gjymtyrëve). Kufizimet e këtij grupi variojnë nga shumë të rënda në thuajse të fshehta. Ajo që zakonisht bie në sy si barrierë kryesore për një nxënës me aftësi të kufizuara fizike është aksesimi (Howard et al. 2010).

Shkaqet kryesore të aftësisë së kufizuar fizike

Aftësia e kufizuar fizike mund të burojë nga një numër i madh arsyesh e mund të jetë e përhershme, me ndërprerje ose e përkohshme. Shkaqet e aftësisë së kufizuar fizike mund të përmbliken në:

- ✓ **Shkaqe para lindjes** – Këtu bëjnë pjesë ato aftësi të kufizuara, që shkaktohen përpara lindjes, kupërfshihen sëmundje që mund të kenë dëmtuar nënën gjatë shtatëzanisë, aksidente të zhvillimit të embrionit a fetusit ose sëmundjet gjenetike.
- ✓ **Shkaqe gjatë lindjes** – Këtu bëjnë pjesë ato aftësi të kufizuara, që shkaktohen gjatë procesit të lindjes. Këto mund të vijnë si shkak i mungesës për një kohë të konsiderueshme të oksigjenit a pengesave në aparatën e frymëmarrjes, dëmtimeve në tru gjatë lindjes apo lindjes së parakohshme të foshnjës.
- ✓ **Shkaqe pas lindjes** – Këtu bëjnë pjesë ato aftësi të kufizuara që shkaktohen pas lindjes, ku përfshihen aksidentet, infeksionet apo sëmundje të tjera.

Karakteristikat kryesore të fëmijëve me aftësi të kufizuar fizike

Karakteristikat fizike të nxënësve me aftësi të kufizuara fizike mund të përfshijnë një ose disa prej veçorive të mëposhtme:

- ✓ paralizë
- ✓ tonus të dobësuar të muskujve
- ✓ dobësi funksionale të shqisave
- ✓ vështirësi (pasiguri) në ecje

- ✓ vështirësi që kërkojnë mënyra alternative lëvizjeje
- ✓ mungesë ose pamundësi për të përdorur një a më shumë gjymtyrë
- ✓ kontroll i dobët motor (i motorikës fine dhe madhore, si dhe i muskujve të gojës)

Shpeshherë nxënësit e kësaj kategorie kanë edhe aftësi të tjera të kufizuara siç janë vështirësitë në dëgjim dhe shikim, si dhe aftësitë e kufizuara intelektuale. Ata kanë nevojë për pajisje dhe materiale të tjera ndihmëse për të modifikuar dhe përshtatur mjedisin mësimor, në mënyrë që të përmbushë nevojat e tyre specifike.

Sëmundjet kryesore të aftësisë së kufizuar fizike



Paraliza cerebrale

Paraliza cerebrale mund të përkufizohet thjeshtë si çrregullim i lëvizjes, mbajtjes së trupit dhe tonusit të muskujve, e cila vjen si rezultat i dëmtimit të zonave motore në tru dhe shfaqet para, gjatë ose menjëherë pas lindjes (*Howard et al., 2010*).

Paraliza cerebrale është një ndër aftësitë e kufizuara fizike më të shpeshta, me një prevalencë ndërkombëtare prej 2 raste në çdo 1000 lindje (*Hegde, 2008*).

Kjo sëmundje shfaqet në disa forma e nivele të ndryshme, nga më të lehtat në më të rëndat. Tipi dhe niveli i shfaqjes së saj lidhen me fushën a zonat e trurit që janë dëmtuar si dhe sa është përhapur dëmtimi.

Paraliza cerebrale nuk është e shërueshme, por ndikimi i saj në koordinimin fizik të personit, lëvizjen dhe kapacitetin për të mësuar dhe komunikuar mund të reduktohen nëpërmjet terapisë, trajnimit dhe arsimimit të përshtatshëm.

Forma më e shpeshtë e paralizës cerebrale është ajo spastike me rreth 75% të rasteve. Ndër karakteristikat kryesore të kësaj forme janë kontraktimet e pavullnetshme të muskujve, që ndikojnë në mënyrë të ndjeshme kontrollin e trupit dhe koordinimin. Formë tjetër më e rrallë është paraliza cerebrale ataksike, që prek rreth 15% të individëve dhe karakterizohet nga koordinim, balancë dhe posturë e dobët/.

Forma atetoide karakterizohet nga dridhje të pakontrolluara dhe lëvizje të pavullnetshme të trupit, sidomos në krahë, qafë dhe kokë (*Hegde, 2008*).

Teknologjia dhe mjetet ndihmëse luajnë rol të rëndësishëm në arsimimin e këtyre nxënësve përlehtësimin e lëvizjes, pjesëmarrjen dhe komunikimin e tyre. Kjo teknologji varion nga mjetet më të thjeshta, si tabela të lëvizshme, lapsa me doreza, gërrshërë të modifikuara, banka dhe vende të përshtatura për ulje, deri në përshtatje të teknologjisë së lartë, si karrike elektrike me rrota, që komandohen me anë të lëvizjes së kokës ose presionit të ajrit nga kontrolli i frymëmarrjes, tastiera të modifikuara të kompjuterit, ekrane me prekje etj.

Shumë individë me paralizë cerebrale kanë inteligjencë mesatare ose më të lartë se mesatarja, por disa kanë një shkallë të aftësisë së kufizuar intelektuale, që varion nga më e lehta te më e rënda (*Turnbull et al., 2007*). Duhet theksuar se disa individë me këtë sëmundje janë me inteligjencë shumë të lartë, po për shkak të pamundësisë për të shprehur veten, ata mund të mos kuptohen në potencialin e tyre. E rëndësishme është që këtyre individëve t'iu sigurohen metoda alternative komunikimi.

Këta nxënës në mjaft raste kanë edhe aftësi të tjera të kufizuara. Kështu, mbi 10% e tyre kanë dëmtim të shikimit dhe të dëgjimit. Një pjesë kanë epilepsi dhe kriza të shumta, kurse ata me forma më të rënda nuk arrijnë ta zhvillojnë të folurin, edhe pse e kuptojnë mirë gjuhën e folur.

Spina bifida

Spina bifida është një sëmundje e lindur e zhvillimit, e cila shkaktohet nga mosbyllja e plotë e tubit nervor embrional në shtyllën kurrizore, kur një a më shumë vertebra nuk mbyllet gjatë zhvillimit para lindjes. Ajo shfaqet në tri forma kryesore, që shkojnë nga më e lehta te më e rënda.

Spina bifida e padukshme (occulta) është forma më e zakonshme dhe njëkohësisht më e lehtë e këtij çrregullimi. Kjo lloj forme nuk ka asgjë të dukshme dhe mund të dallohet vetëm me anë të rrezeve x.

Forma meningocele e saj është më serioze, në të cilën mbështjellja e shtyllës kurrizore zgjatet duke krijuar një masë lëngu tru-shpinor. Kjo formë rregullohet menjëherë pas lindjes dhe shumica e individëve nuk kanë vështirësi të mëdha.

Forma më e rëndë e shfaqjes është forma myleminingocele, e cila shfaqet si një masë e dalë, që përmban nerva dhe pjesë të zgjatura të shtyllës kurrizore. Ky tip shpesh rezulton në aftësi të kufizuar të pakthyeshme, duke sjellë paralizë të gjymtyrëve të poshtme si dhe vështirësi të dukshme në kontrollin sfinkterial. Kjo formë shoqërohet edhe me hidrocefali, që është zmadhim i kokës, për shkak të mbledhjes së lëngut tru-shpinor në tru, i cili, nëse nuk diagnostikohet dhe trajtohet në kohë, shkakton dëmtim të trurit.

Distrofia muskulare

Distrofia muskulare, një gjendje progresive e trashëguar, në të cilën muskujt dobësohen në mënyrë progresive, duke çuar në humbjen e funksionit dhe vdekjen e parakohshme, zakonisht në adoleshencën e vonë ose moshën e rritur të hershme (Farrell, 2006).

Ka disa forma dhe variacione të distrofisë muskulare, por më e zakonshme është ajo që quhet distrofia muskulare Duchenne, që prek kryesisht djemtë. Inteligjenca në këta nxënës është normale, ndaj dhe nuk kanë nevojë për metoda të veçanta mësimi, me përjashtim të rasteve kur shfaqin edhe probleme të tjera zhvillimi.

Në mjediset e shkollës këta nxënës duhen ndihmuar me teknologji ndihmëse dhe përshtatje të tjera fizike në mjedisin mësimor. Për shkak të natyrës progresive të sëmundjes, duhet bërë kujdes në planifikimin e mirë dhe përshtatjet e kujdesshme të mjedisit. Veç të tjerash, këshillimi dhe mbështetja emocionale rekomandohen që ta ndihmojnë individin të përballojë faktin e vdekjes në një moshë të re.

Dëmtimi traumatik i trurit

Ky term përdoret për të përshkruar çdo dëmtim të trurit si shkak i ngjarjeve të ndryshme në jetë, si aksidentet automobilistike, rënie të forta, dëmtime në kokë, dëmtime nga aktiviteti sportiv, mbytje, dhunë etj.

DTT mund të sjellë pasoja serioze në gjendjen konjitive, emocionale dhe fizike të nxënësit. Disa nga pasojat kryesore të dëmtimit traumatik të trurit janë: vështirësi e probleme me kujtesën, vështirësi në përqendrim, përpunim më i ngadaltë informacioni, pamundësi për të zgjidhur problemat e planifikuar strategjitë, dëmtime në gjuhë e në të folur, dëmtime në sjelljen motore, epilepsi, probleme në shikim, dhimbje të forta koke, ndryshime të befta e të forta të gjendjes emocionale etj.

Zakonisht këta nxënës përmirësohen ndjeshëm gjatë vitit të parë pas dëmtimit, por, pas kësaj, përparimi është më i ngadaltë. Për disa prej tyre ka një rënie të lehtë në inteligjencë, sa u takon

aftësive që lidhen me leximin dhe matematikën, duke i shkaktuar vështirësi të ndryshme. Vështirësitë e shpeshta që hasin për të kujtuar fjalët a informacionin i bën që ta ngadalësojnë të folurin, gjë që i jep shumë stres. Shumë prej tyre irritohen, sepse e dinë përgjigjen, por nuk e thonë dot në kohë. Për këto arsye ata në të shumtën e rasteve kanë nevojë për ndihmë të specializuar në mjediset e shkollës.

Për shkak të numrit të lartë të nxënësve me epilepsi në shkollat tona, por edhe të nevojës së mësuesve për të ditur se si t'i menaxhojnë epilepsitë, po ndalemi për t'ju informuar mbi këtë simptomë.

Epilepsia nuk është sëmundje, por shihet më shumë si simptomë e çrregullimeve të trurit, që shpie në kriza. Ka disa lloje krizash (epileptike), ndër të cilat dy më të shpeshtat janë kriza toniko-klonike dhe kriza e munguar. Në rastin e krizës toniko-klonike, individ i humb vetëdijen, ka konvulsione, mund të bjerë përtokë e për pak kohë mund të mos marrë frymë. Pas pak minutash ai mund të fitojë vetëdijen, por ndodh që të jetë konfuz, të ketë dhimbje koke apo të kalojë në gjumë të thellë. Krizat e padukshme, nga ana tjetër, janë të shkurtra dhe shpesh kalojnë pa u vënë re. Ato mund të shfaqen disa herë gjatë ditës, e karakterizohen nga 'mjegullime të vetëdijes', gjatë të cilave sytë e tij fiksohen në zbrazëti ose duart i lëvizin pa qëllim.

Si ta menaxhoni një krizë epileptike toniko-klonike në klasë

- ✓ *Mos u përpiqni ta mbani nxënësin me forcë*
- ✓ *Lëvizeni ose përpiquni ta mbroni nxënësin nga bankat dhe objektet e mprehta*
- ✓ *MOS i FUSNI asgjë me forcë mes dhëmbëve*
- ✓ *Pas krizës, kthejeni në njërin krah, që t'i dalë jashtë pështyma*
- ✓ *Lirojani qafën nga rrobat e ngushta*
- ✓ *Vendosini diçka të butë nën kokë*
- ✓ *Mos i jepni asgjë për të pirë, deri sa të jetë zgjuar plotësisht*
- ✓ *Lëreni të pushojë pas krizës (shpesh ai do të bjerë në gjumë)*
- ✓ *Nëse e dini që nxënësi ka epilepsi, duhet të përgatiteni. Mbani në mjediset e klasës gjëra që mund t'ju ndihmojnë, si p.sh. jastëk a batanije*
- ✓ *Nëse kriza zgjat më shumë se 5 minuta ose, kur krizat përsëriten dhe nxënësit nuk i kthehet vetëdija, duhet të njoftoni ndihmën e shpejtë për ta trajtuar si emergjencë mjekësore*

Ndikimi i aftësisë së kufizuar fizike në të nxënë dhe zhvillim

Nxënësit me aftësi të kufizuara fizike mund të kenë karakteristika të përbashkëta, por janë të ndryshëm dhe shfaqin nevoja të ndryshme. E rëndësishme për ju si mësues është të kuptoni se aftësia e kufizuar ndikon te nxënia dhe zhvillimi vetëm te një pjesë e tyre. Madje ka edhe plot raste të dëmtimeve të rënda fizike, të cilat nuk kanë ndikim në aftësinë intelektuale.

Në të tilla raste duhet të synohet në krijimin e mundësive për pjesëmarrje sa më te plotë në cdo aktivitet edukativ në klasë e jashtë saj. Arsimimi i këtyre nxënësve duhet të fokusohet në mundësimin e aksesit në përvoja të pasura mësimore. Adaptimi dhe modifikimi i mjedisit sipas nevojës te nxënësit lejon gjithpërfshirjen dhe shmang përjashtimet. Që diçka e tillë të arrihet, nevojiten përshtatje në mjedis, në përputhje me mënyrën sesi ata lëvizin dhe gjithashtu në metodat mësimore dhe në burimet që do të përdorni.

Në rastin e nxënësve me forma të lehta të aftësisë së kufizuar dhe ata me aftësi mesatare apo mbi mesataren në të nxënë, zakonisht nuk ka asnjë arsye pse të mos ndjekin shkollat e zakonshme.

Kur punohet me nxënës me aftësi të kufizuara fizike në shkollat e zakonshme, mësuesit duhet të bëjnë jo vetëm analizë të detyrës (për ta ndarë një aktivitet mësimor në hapa më të thjeshtë), por edhe analizë të situatës në lidhje me mjedisin mësimor (Best et al. 2010).

Është e rëndësishme të merren parasysh edhe përshtatjet e nevojshme në mjedisin mësimor, për të rritur mundësitë e nxënësve për pjesëmarrje (p.sh. tapiceritë, aksesit dhe rrugët e lëvizjes, përdorimi i burimeve në dispozicion).

Është vënë re se një pjesë e nxënësve me aftësi të kufizuara fizike priren të kenë mungesë besimi në vetefikasitetin e tyre. Ata janë nxënës më pasivë e që kërkojnë më shumë punë për t'i motivuar (Konings et al., 2005). Mësuesit duhet ta marrin në konsideratë këtë karakteristikë në punën me këta fëmijë. Ata kanë nevojë për shumë inkurajim për të shprehur potencialin e tyre. Ata kanë nevojë edhe për shërbime të tjera terapeutike jashtë shkollës, si këshillimi dhe terapitë e ndryshme për të funksionuar mirë e për një cilësi të mirë jete.

Strategji në ndihmë të mësuesit



Përshtatja e mjedisit

Çfarë duhet të mbani parasysh kur punoni me nxënësit me aftësi të kufizuara fizike

- ✓ Për nxënësit në karrike me rrota ose që përdorin paterica a shkop, është i nevojshëm rregullimi i klasës (kryesisht i bankave) për t'ua bërë më të lehtë aksesin si dhe një korridor më i gjerë për të lëvizur
- ✓ Disa nxënës me aftësi të kufizuara fizike mund të bëjnë mungesa për një periudhë të gjatë, prandaj mësuesit duhet të punojnë në mënyrë të pavarur e ndonjëherë t'u shkojnë edhe në shtëpi.
- ✓ Disa prej tyre mund të kenë edhe epilepsi. Kontrolloni nëse e kanë marrë ilaçin dhe raportoni te prindërit të gjitha rastet e krizave.
- ✓ Jini të përpiktë në zbatimin e procedurave të sigurisë, por mos i mbronni më tepër se ç'duhet këta nxënës. Sa herë të krijohet mundësia, nxitini të marrin pjesë në aktivitete bashkë me nxënësit e tjerë. Mësuesit e fizikulturës duhet të dinë si të përshtasin aktivitetet fizike për t'i përfshirë këta nxënës në aktivitetet e klasës. E rëndësishme është që ata të mos mbeten mënjanë si spektatorë.
- ✓ Disa nxënës me aftësi të kufizuara fizike do të duhet të përdorin tavolina ose karrike të modifikuara. Është përgjegjësia e mësuesit që nxënësi t'i përdorë këto pajisje.

Informacionet e mëposhtme mund t'ju ndihmojnë të kuptoni më mirë nevojat e një nxënësi me aftësi të kufizuara fizike

- ✓ Nxënësit të cilët kanë kufizime në pjesën e sipërme të trupit, mund të përdorin mbajtëse shënimesh speciale ose kaseta regjistruese për të marrë shënimet në klasë.
- ✓ Në rastin e provimeve, është e nevojshme që këta nxënës të kenë kohë shtesë. Mirë është që ky testim të kryhet në një mjedis të qetë dhe të përdoren mjete ndihmëse.
- ✓ Nxënësit të cilët kanë kufizime në pjesën e sipërme të trupit, kanë vështirësi për të ngritur dorën në klasë. Diskutoni me nxënësit dhe gjeni mënyra për të kuptuar dëshirën e tyre për të kontribuar në diskutimin e klasës.
- ✓ Karroca është pjesë e hapësirës personale të një personi. Askush nuk duhet ta prekë atë. Një hapësirë në klasë do të duhet të jetë bërë për të vendosur karrocën.
- ✓ Bëni kujdes nëse nxënësi zgjedh të mos qëndrojë në karrigen me rrota, por dëshiron të ulet në bankë.
- ✓ Përpiquni të konsideroni mundësisë e tyre, kur planifikoni aktivitete jashtë rutinës ditore.
- ✓ Përpiquni të bëni planifikimet e nevojshme në rastet e ekskursioneve dhe aktiviteteve të tjera jashtëshkollore që kërkojnë transport të vecantë.
- ✓ Jo të gjitha aftësitë e kufizuara fizike janë konstante dhe të pandryshueshme. Disa prej nxënësve mund të kenë relapse (rikthime ose kthime pas) e kanë nevojë të qëndrojnë në shtrat ose në spital. Në shumicën e rasteve nxënësit me aftësi të kufizuara fizike ia dalin, pavarësisht nga mungesat. Megjithatë, ndonjëherë ata kanë nevojë për më shumë kohë.



Menaxhimi i sjelljes

Për nxënësit me probleme fizike, imazhi i vetes është shumë i rëndësishëm. Mësuesit duhet të sigurojnë që imazhi për veten të ata të jetë pozitiv. Nxënësit me aftësi të kufizuara fizike janë të vetëdijshëm për faktin se fizikisht janë të ndryshëm nga të tjerët dhe që ka disa gjëra që ata nuk mund t'i bëjnë. Për këtë arsye ata mund të bëhen edhe pre e nxënësve të tjerë, me shpotitje, fyerje, përjashtime nga lojërat dhe grupi. Nxënësit me aftësi të kufizuara fizike duan të përfshihen sa më shumë e t'ia dalin mbanë në aktivitetet e grupit, ndaj dhe kjo duhet të nxitet nga ju si mësues. E rëndësishme është të përqëndrohuni oheni në atë që fëmija mund të bëjë e jo në atë çfarë nuk arrin të bëjë.

Disa nga strategjitë që mund të përdorni për ti ndihmuar

- ✓ Fëmijët me aftësi të kufizuara fizike kërkojnë të jenë si tjerët e të shihen si 'normalë'. Përqëndrohuni në atë që ata mund të bëjnë pjesën më të madhe të kohës.
- ✓ Zbuloni dhe vini në dukje pikat e tyre të forta. Ata kanë nevojë të ndihen të suksesshëm.
- ✓ Vendosni pritshmëri të larta, por gjithmonë realiste.
- ✓ Mos lejoni t'i ngacmojnë apo t'i fyejnë fëmijët e tjerë.
- ✓ Bëjini herë pas here komplimenta për pamjen.
- ✓ Bëni përshtatje sa herë mundeni për të lejuar pjesëmarrjen e tij të plotë në shkollë.
- ✓ Mos i mëshironi, sepse nuk kanë nevojë për mëshirën tuaj.

- ✓ Kur fëmija mungon, shfrytëzoni rastin t'i jepni informacion pjesës tjetër të klasës në lidhje me aftësinë e kufizuar fizike. Kjo do të ndihmojë në nxitjen e mirëkuptimit dhe të pranimi në klasë.
- ✓ Kaloni shpesh kohë të personalizuar me të, që ai të ndërgjegjësohet se jeni aty për të sa herë që ai ka nevojë për ju.

Bibliografia

- Best, S.J., Heller, K.W. and Bigge, J.L. (2010) *Teaching Individuals with Physical or Multiple Disabilities* (6th edn), Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill-Prentice Hall.
- Bennett Sh. (2008) *Special Education in Ontario Schools* (6th edn) Highland Press (Chapter 13)
- Save the children, (2010) Një shkollë për të gjithë, përvojë pune me fëmijët me aftësi të kufizuar në shkollat e zakonshme, Tiranë
- Smith, D.D. and Tyler, N.C. (2010) *Introduction to Special Education: Making a Difference* (7th edn), Upper Saddle River, NJ: Pearson-Allyn and Bacon.
- Vagas, C.M. and Prelock, P.A. (2004) *Caring for Children with Neurodevelopmental Disabilities and their Families*, Mahwah, NJ: Erlbaum.





Fakti që mund të hasim vështirësi nuk do të thotë se do dorëzohemi

© Klant Halls / World Vision / PhotoVoice

PLANI I EDUKIMIT INDIVIDUAL (PEI)

Përshtatja

Për edukimin e nxënësve me aftësi të kufizuara, studimet e fushës në përgjithësi kanë vërtetuar se kurrikula e përbashkët jep më shume rezultat sesa kurrikula speciale, pasi, kur ajo përpunohet e përshtatet, bëhet elastike dhe e lehtë për t'u përdorur sipas nevojave të duhura. Ndërsa, kur ajo trajtohet si një variant i veçantë kurrikular, humbet misionin e saj gjithëpërfshirës. Po ashtu, eksperiencat e suksesshme shqiptare dhe botërore të përdorimit të së njëjtës kurrikul, kanë vërtetuar se nxënësit me aftësi të kufizuara kanë arritje më të mira në shkolla sesa nxënësit me aftësi të kufizuara që kanë ndjekur shkollat apo institucionet e specializuara. (*Friend, 2007*).

Kurrikula apo programi shkollor mund të përdoret për nxënësit me aftësi të kufizuara në dy forma:



E modifikuar



E përshtatur

Do të ishte dëm i madh, nëse modifikimi apo përshtatja do të kuptoheshin si minimizim i kurrikulës.

Përshtatja dhe modifikimi kryhen:



Për nxënës për të cilët komisioni i shkollës vendos të ketë PEI

PEI është një dokument, që përcakton, planifikon, organizon e monitoron procesin e mësimdhënies e të nxënies duke përshtatur kurrikulën e përbashkët në bazë të nevojave individuale.

PEI, gjithashtu, informon mësuesit, nxënësin dhe prindërit për qëllimet, progresin dhe metodat e arritjes së tyre.

PEI është një dokument praktik pune i përdorshëm nga i gjithë stafi pedagogjik, nga të gjithë mësuesit e të gjitha lëndëve e programeve, që lejon e mirëpret ndryshime realiste, të arritshme të lidhura me jetën e përditshme dhe të ardhmen e nxënësit.

PEI lejon, nxit dhe monitoron përparimin dhe suksesin duke u fokusuar në pikat e forta, aftësitë dhe talentin e nxënësit.

Objektivat e PEI-t duhet të jenë individuale e të personalizuar. Ato duhet:

- ✓ të respektojnë identitetin, dinjitetin dhe individualitetin e nxënësit, të drejtat e fëmijës për një arsim cilësor, që nxitin pavarësinë;
- ✓ të marrin parasysh elementet e mësimdhënies, të cilat bazohen në çfarë nuk mund të bëjnë apo bëjnë vetë këta nxënës me ndihmën apo asistencën e dhënë nga mësuesi apo mësuesi ndihmës;
- ✓ të hartohen me një gjuhë të qartë, lehtësisht të kuptueshme (edhe nga vetë nxënësi) e, mbi të gjitha, të japin mesazhe dashamirëse, motivuese, mikpritëse e përkujdesi.



Për nxënësit që nuk kanë nevojë për PEI, po për përjasje, përshtatje dhe shpjegime të diferencuara, mund ta quajmë Plan Edukativ i Personalizuar (PEP).

Pavarësisht nga forma, përshtatja duhet konsideruar si një proces në vazhdimësi, jo përfundimtar, dhe, mbi të gjitha, si punë e përbashkët e komisionit të shkollës të përbërë nga të gjithë agjentët, që

janë pjesë e këtij procesi, si mësuesit e të gjitha lëndëve, pjesëtarë të drejtorisë, punonjëset sociale, mjeku, prindi dhe psikologu.

Mësimi me udhëzime të diferencuara, si një strategji gjithëpërfshirëse dhe PEP

Fëmijët dështojnë jo pse janë të paaftë, por sepse të rriturit nuk u kanë siguruar kushtet e duhura për të arritur sukses.

Maria Montessori, 1866

Mësimi me udhëzime të diferencuara është një mësimdhënie, që i ofron mundësi çdo nxënësi të zhvillojë aftësi të veçanta e të përmirësohet në pikat e tij më të forta apo aty ku ai shfaq rezultate më të mira.

Objektiva të personalizuar. Në mësimin e diferencuar mësuesi planifikon objektiva të diferencuara, bazuar në nevojat, përgatitjen dhe interesat e çdo nxënësi. Që të realizohen këto objektiva, duhet të shoqërohen me metodologji e strategji që përdoren në klasë për një pjesë të nxënësve me aftësi të kufizuara, që nuk janë identifikuar a vlerësuar për të patur PEI.

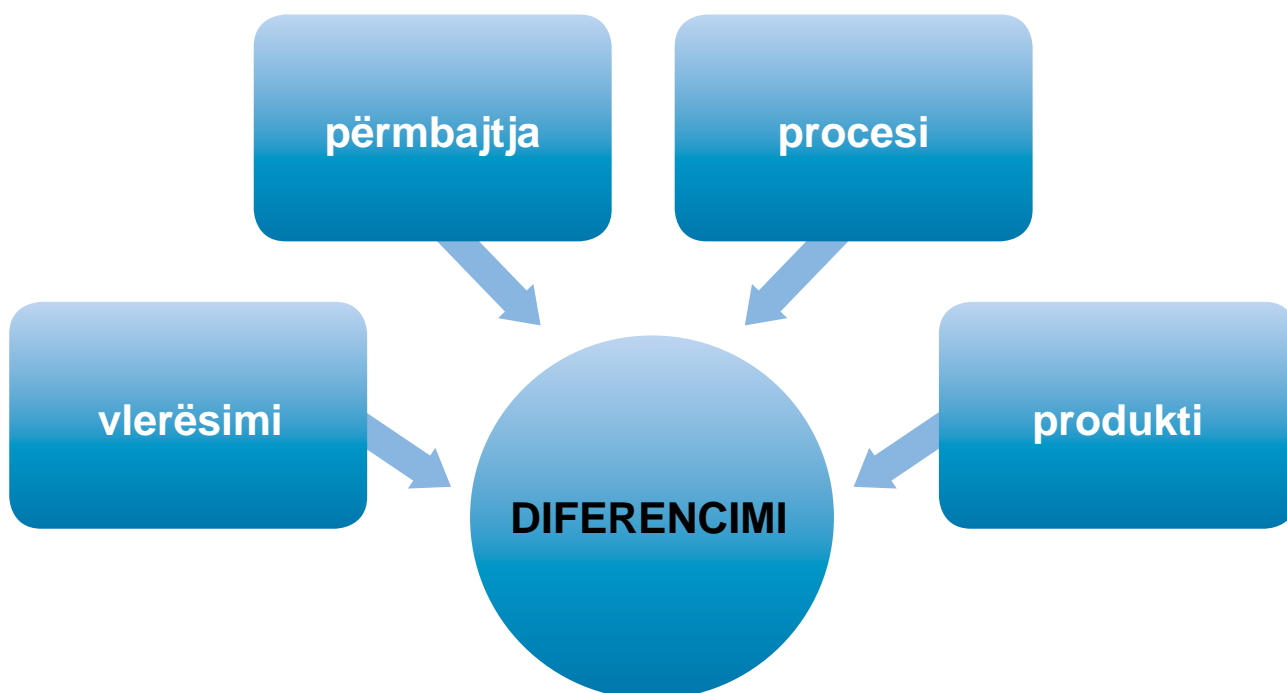
Disa studiues, si *Evelyn Freedman* e të tjerë, e ilustron këtë koncept duke bërë krahasimin me një orkestër, ku mësuesi është dirigjenti i saj. Supozoni se duhet të dirigjoni (mësoni) orkestrën (klasën tuaj) të përbërë p.sh. prej 30 instrumentistësh (nxënësish); të njëjtën këngë (programi dhe standardet e tij) mund ta dirigjoni me mënyra të ndryshme. Po ashtu, është shumë e rëndësishme të mos harroni se jeni ju dirigjenti dhe do ta vendosni ju tonin për orkestrën/klasën që do drejtoni.

Studiuesit prej fushave të ndryshme prej kohësh i kanë tërhequr studimet mbi inteligjencën njerëzore. Prej tyre po japim përmbledhtas tre konkluzionet më të rëndësishme e të domosdoshme për të kuptuar e zbatuar strategjitë gjithëpërfshirëse.

- ✓ Inteligjenca nuk është një e vetme. Ajo varion, është e ndryshme dhe shfaqet në shumë forma dhe tipe. Ne mendojmë, mësojmë e krijojmë në mënyra të ndryshme. (*Gardner, 1997*)
- ✓ Inteligjenca është e ndryshueshme dhe jo e fiksuar. Me fjalë të tjera, nëse nxënësit i ofrohen mënyrat e duhura në mesim, inteligjenca rritet.
- ✓ Neuronet, qelizat e trurit, rriten e zhvillohen kur ato vihen në veprim, dhe atrofizohen kur nuk përdoren. (*Tomlinson, 2011*)

Gardner, përmes psikologjisë sociale, në v.1991, kategorizoi 8 tipe inteligjence, kurse *Sternberg* në v. 1985 i përmbledhi ato në tre lloje: **1) analitike**, **2) praktike** dhe **3) krijuese**.

M. Montessori beson se fëmijët duhen inkurajuar që të punojnë me menyrën dhe shpejtësinë e tyre pa patur nevojë që ai të nxisë konkurrencën e garën apo presionin e notës a të provimit. Ata duhen nxitur të ndjekin interesat dhe parapëlqimet e tyre, kur vjen puna për të lexuar e shkruar. Kjo lloj lirie i lejon e i motivon fëmijët me aftësi të kufizuara të lulëzojnë e përparojnë. (*Montessori, 1866*)



Siç shihet në tabelë, katër janë shtyllat ku mbështetet diferencimi nëpërmjet përshtatjes dhe modifikimit:

1. *Diferencimi i përmbajtjes*
2. *Diferencimi i procesit dhe i mjedisit*
3. *Diferencimi i produktit*
4. *Diferencimi i vlerësimit*

1. Diferencimi i përmbajtjes. Kjo mënyrë i lejon nxënësit të zgjedhin një çështje që iu intereson.
2. Diferencimi i procesit. Disa nxënës mund të përgjigjen me vizatim në vend të fjalëve, disa të tjerë mund të punojnë në librarinë e shkollës.
3. Diferencimi i produktit. Disa nxënës mund të prodhojnë një vizatim poster, kurse të tjerë mund të krijojnë një skeç.
4. Diferencimi i vlerësimit. Ky diferencim shkon paralel me diferencimet e tjera.

Teoria e të mësuarit me zgjedhje e *Glasser-it* bazohet në 4 nevojat psikologjike, që nxisin motivimin dhe përpjekjet:

1. *Nevoja për përkatësi*
2. *Nevoja për fuqi*
3. *Nevoja për liri e pavarësi*
4. *Nevoja për kënaqësi.*

Kështu, lejimi i nxënësve që të zgjedhin për të punuar në grup, në çift apo individualisht, praktikisht përmbush nevojën e tyre për përkatësi. Kur mësuesi iu ofron zgjedhjen midis kopjimit nga tabela ose nga libri dhe formulimit me fjalë të tjera, ai ka përmbushur nevojën e tyre për liri veprimi. Kur u jep mundësinë për krijimtari të lirë, iu ka dhënë kënaqësi. Sa më shumë nevoja të nxënësit të përmbushim, aq më shumë i kemi motivuar ata. Nga intervistat me nxënës të Tiranës, Durrësit dhe

Korçës rezulton që nxënësve u mungon mundësia e zgjedhjes në mësim, dhe këtë ata e shohin si një mënyrë shumë miqësore dhe mikpritëse nga ana e mësuesit. “Do ta kisha mësuar më kollaj e më me qejf vjershën, po ta kisha zgjedhur vetë librin”- thotë një nxënës i klasës së dytë në Kënetas të Durrësit, ndërsa mësuesen e tij me të drejtë e shqetësonte fakti që shumica do të zgjidhnin vjersha të shkurtra dhe pa përmbajtjen e duhur. Zgjidhjen për këtë na e dha një mësuese nga Vlora: “Unë i kam ndarë librat në tre kategori me kuti me ngjyra të ndryshme - kutia e kuqe ka libra me kafshe, e verdha, me perralla dhe bluja, me pokemon”.

Elementet e diferencimit

Mënyrat e të mësuarit

Mënyra e të mësuarit është kanali i shqisave, ku secili nxënës mbledh dhe përpunon informacionin. Të gjitha mënyrat janë barabar të rëndësishme, por, me kalimin e kohës, tek çdo nxënës mbizotërojnë një ose dy prej tyre.

Përfshirja e nxënësve që përdorin më shumë shqisën e të parit

- Përdor nënvizuese me ngjyra të ndritshme
- Tërhiq vëmendjen me poster dhe fotografi
- Shfaq filma dhe dokumentarë
- Përdor figura, grafikë, tabela
- Thekso detajet nëpër ilustrime
- Përdor gjuhën e gjesteve dhe atë trupore

Përfshirja e nxënësve që përdorin më shumë shqisën e të dëgjuarit

- Lexo me zë të lartë
- Përdor sisteme dëgjimi, magnetofon, radio
- Përdor muzikën si mjet mësimor
- Ndrysho tonet e zërit kur flet
- Nxit diskutimin në çift
- Përdor kufje

Përfshirja e nxënësve që përdorin më shumë shqisën e të prekurit

- Përdor lojën me role
- Përdor artin e të punuarit me plastelinë
- Përdor bojëra uji
- Përfshi ushtrime sportive gjatë orës së mësimin
- Lejo ecjet brenda dhe në oborrin e shkollës
- Nxit përdorimin e kubave ose të lojërave të tjera ndërtuese

Alternativa dhe metoda gjithëpërfshirëse për të mësuarin me udhëzime të diferencuara

Të mësuarit bashkëveprues integron, përfshin nxënësit me aftësi të kufizuara në grupe pune me nxënës të tjerë të klasës. Të mësuarit në bashkëpunim dallohet për frymën bashkëpunuese dhe ndihmese duke eliminuar në maksimum konkurrencën dhe frymën e garës. Ky lloj të mësuarit ka në vetvete potenciale dhe ofron mundësi dhe shanse të barabarta për pjesëmarrje, zgjidhje problemi e vendimmarrje për secilin nxënës, anëtar të grupit. Shumë mësues besojnë e pohojnë se ky lloj të mësuarit ndihmon barazisht sjelljet e të dy llojeve të nxënësve, me dhe pa aftësi të kufizuara, të kuptuarit e të pranuarit e njëri-tjetrit bazuar në respekt e kujdes.

“Të mësuarit në patronazh” është, gjithashtu, një formë tjetër e të mësuarit bashkëveprues, kur një nxënës pranon vullnetarisht ose i orientuar nga mësuesja të bashkëpunojë e bashkëprojë me një nxënës me aftësi të kufizuara. Janë të shumta eksperiencat e sukseshme, kur nxënësi me aftësi

të kufizuara është bërë më i ndërëgjshëm apo ka perceptuar e “thithur” më shumë kur kërkesat apo instruksionet e detyrës i janë shpjeguar nga shokët e shoqet e klasës dhe jo nga mësuesja.

Përvojat, megjithatë, kanë treguar që ka plot raste kur të mësuarit bashkëveprues në grupe të përziera ose në patronazh jo gjithmonë funksionon ose është i sukseshëm për të gjithë nxënësit me aftësi të kufizuara. Në këto raste roli i mësuesit është të vëzhgojë, monitorojë me vëmendje procesin, progresin dhe dinamikën e grupit për të reflektuar më vonë për ndryshimet dhe përshtatjet e duhura në të ardhmen.

Të mësuarit pjesërisht bashkëveprues, si një variant tjetër i të mësuarit bashkëveprues, ofron hapësira të reja bashkëpunimi. Për shembull, në rastet kur nxënësi me aftësi të kufizuara ka vështirësi apo pengesa fizike serioze, rekomandohet pjesëmarrja e pjeseshme si një mundësi përfitimi. Në këtë rast mësuesi ndihmës ndërhyt aktivisht duke asistuar nxënësit me aftësi të kufizuara për pjesën më të madhe të detyrës së ngarkuar. Në bashkëpunim me mësuesin, mësuesi ndihmës orienton apo ndryshon “rregullat e lojës” apo mënyrën se si aktiviteti është organizuar. Në këtë mënyrë nxënësit me AK i është dhënë mundësi të marri pjesë e përfitojë nga ndërveprimi e bashkëpunimi shoqëror me nxënësit e tjerë.

Këshilla nga mësuesit për mësuesit

Këto këshilla përshtatjeje, që ndihmojnë nxënësit me aftësi të kufizuara të arrijnë objektivat ediferencuara, janë mbledhur nga mësues të ndryshëm shqiptarë, kanadezë e italianë.

- ✓ Pranoni faktin që mënyra juaj personale e të mësuarit mund të mos jetë e njëjta mënyrë të mësuarit për të gjithë nxënësit tuaj.
- ✓ Jepni mesazhe në klasë që puna e diferencuar është normale dhe i ndihmon barabar të gjithë nxënësit. Parashikoni e planifikoni detyra, që përmbajnë elemente suksesi.
- ✓ Ofroni mundësira zgjedhjeje: punë në çift, në grup apo punë individuale. Mundësia e zgjedhjes është në vetvete një praktikë sfiduese për nxënësit me aftësi të kufizuara, që motivon dhe jep mundësi perzgjedhjeje. Për t'i motivuar nxënësit, parashikoni alternativa apo 2-3 mundësira zgjedhesh duke marrë parasysh parapëlqimet e nxënësit.
- ✓ Jepni udhëzime të shkurtra, mundësisht me 1 fjali, të thjeshta e të qarta për t'u kuptuar, dhe të nënvizuara nëse janë me shkrim. Mos përdorni dialektalizma që mund të krijojnë keqkuptime, si p.sh “krijoni grupe pune në mes vedit”. Shmangni fjalët me dy kuptime, përdorimin e thonjëzave apo fjalëvetë panjohura.
- ✓ Demonstroni vetë, kur është e nevojshme, ose kërkoni ta bëjnë demonstrimin nxënës të tjerë të klasës.
- ✓ Pakësoni e shkurtoni detyrat e gjata e të komplikuar apo që kërkojnë përqëndrim për një kohë të gjatë.
- ✓ Planifikoni dhe realizoni përsëritjen e njohurive paraprake bashkarisht ose vetëm me disa nxënës të perzgjedhur.
- ✓ Ndiqni, monitoroni dhe nxitni procesin e kryerjes së detyrave me teknikën “Kjo në fillim, pastaj...”
- ✓ Krijoni hapësira të veçuara, mikromjedise të qeta pune, brenda ose jashte klase, për të shmangur tërheqjen e vëmendjes nga faktorë të tjerë.
- ✓ Krijoni një rutinë dhe qëndrojni besnik duke e përsëritur çdo ditë të njëjtën kërkesë.
- ✓ Jepuni të drejtën për të zgjedhur punë të tjera në klasë, si ndihma për njeri-tjetrin, ujitja e luleve, pastrimi i tabelës. Bëjini punët e klasës në një cep apo kënd të dukshëm nga të gjithë.

- ✓ Mos përdorni tone të larta apo agresive.
- ✓ Bëni shpesh komente, me gojë apo me shkrim, që janë të personalizuar, pozitive dhe inkurajuese. Gëzojuni çdo suksesi e detaji, sado i vogël që të duket. Thuaj, p.sh.:” Uaaa, sa bukur! Më pëlqen që ke përdorur ngjyrën e kuqe, megjithëse e di që ngjyra jote e preferuar është manushaqja. Të lumtë, por mos harro të shkruash emrin me gërmë të madhe”. Duke e ditur se sa e vështirë është për mesuesin që të bëjë vazhdimisht komente në një klasë me 30 nxënës, jepuni mundësinë atyre për t’u vetëkontrolluar duke iu siguruar kopjen e përgjigjeve të sakta.
- ✓ Në vend të komentit “Jam krenar për ty” drejtuar nxënësit apo “E kam shumë të mirë në matematikë” drejtuar prindit, përdorni shprehjen “Ji krenar për veten” apo “Ka arritje shumë të mira në matematikë”.
- ✓ Mos harroni t’u vini në dispozicion nxënësve kohë për t’u menduar mbas çdo pyetjeje , kohë për pushim, kohë të lirë apo për të dëgjuar muzikë duke i lejuar të zgjedhin këngët e tyre të preferuara, nëse janë të përshtashme me kerkesat e shkollës. Truri ka nevojë për pushim.
- ✓ Mos kini frikë “të sfidoni” dhe nxënësit me aftësi të kufizuara, jepuni dhe atyre mundësi të ndjehen të sfiduar pasi të keni vlerësuar me kujdes nivelin e gatishmërisë së tyre.

Bibliografia

- Earles, T. Carlson. (1998). *Instructional strategies to facilitate successful learning outcomes for students with autism*. Redwood books, London.
- Gardner, H. (2009). *Five Minds for the Future*. Harvard business school press.
- Halton District School Board. (2011). *Differentiated instructions checklist*. Halton District School Board, Burlington.
- Tomlinson. C. (2011). *The differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners*. Toronto District School Board, Toronto.
- Montessori. M. (1964). *The Montessori method*. Schocken N.Y, 1964.
- Tomlinson. C. (2011). *The differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners*. Special education, Ontario.





Secili nga ne le gjurmë në jetë

© AWorldIsPreci / World Vision / PhotoVoice

KOMPETENCA, STRATEGJI E TEKNIKA TË SUKSESSHME

Rudina dhe arti

Logjika të çon nga A-ja te B-ja, ndërsa imagjinata të çon kudo.

A. Ainshtain

Arti është një tjetër mënyrë të mësuarit. Edukimi nëpërmjet artit dhe terapia e artit u jep edhe nxënësve me nevoja të veçanta mundësi e shanse që të shprehin vetveten. Mësues të ndryshëm tregojnë se, pa patur nevojë të flasin apo të shpjegojnë gjendjen dhe emocionet e tyre, ata, në mënyrë krijuese, mes elemteve të artit vizatimor, muzikor, fotografik, kercimit, skulpturës, qendisjes etj., mund të shprehin vetëveten dhe të vendosin marrëdhënie komunikimi sipas nevojave dhe parapëlqimeve individuale. Me pak fjalë, nxënësit me nevoja të veçanta mund të komunikojnëpërmes artit atë që nuk e shprehin dot me fjalë. “Vetë fakti që arti në vetvete ka potenciale të thyejë barrierat dhe pengesat midis nxënësve me apo pa talente, me apo pa aftësi të kufizuara mendore e fizike, i jep artit dhe terapisë së artit një rol jashtëzakonisht të rëndësishëm në klasat gjithëpërfshirëse.” (Remaçka, 2012)

Edukimi nëpërmjet artit mund të realizohet kudo, kurdo e nga kushdo... Duke mos guxuar që t'i vëmë pikë përkufizimit, po e lemë të hapur fjalinë dhe çdo lexues mund të shtojë përkufizimin dhe perceptimin e tij për artin në shkollën gjithëpërfshirëse. “Arti i bën nxënësit e mi të përdorin duart, trurin dhe zemrën e tyre”, thotë drejtuesja e klasave të artit për fëmijët me sindromën Daun në Tiranë. Historia e Rudinës, gjithashtu, mund të përdoret si «përkufizimi i jetuar, autentik» mbi rolin e artit në edukimin gjithëpërfshirës.

Fletë ditari nga vizita në studion e Rudinës.

Tiranë, maj 2013, pasdite e gjelbër...

Ishte një mbrëmje e ndriçuar dhe, në kthim, unë dhe M...na ecnim duke folur pa pushim...Emocionet që na dha studioja e Rudinës dhe arti i saj, ishin aq të forta sa Lasgush Poradeci mund t'i kishte cilësuar si «bukurisht të çmendura» ose «çmendurisht të bukura» ...Magjishëm ndjeva se si «e bukura, arti, Rudina vetë» shkriu e përmbysi çdo dallim me nesh «normalëve » të paaftë e të pafjalëve përpara Rudinës së diagnostikuar “të paaftë» dhe talentit të saj gjenial ». M'u kujtua piktor Nasufi, që shkruante: “Piktura e Rudinës është një apel i shkëlqyer për njerëzit e quajtur normalë!”.

Hajde gjeje se ku fillon e mbaron normalja?!? Vehipi, babai tejet i kujdesshëm, dhe Lola, mamaja e superpërkushtuar, na treguan natyrshëm se Rudina ka qenë nga pionerët e fëmijëve me aftësi të kufizuara, që guxuan të futen në shkollë. “E donte shumë shkollën dhe shoqet. Ishte e lumtur”, thotë Lola. E ndërkohë që biseda rridhte, Rudina luante me gishtat e saj buçko, me të cilët ajo bën mrekuallira e çudira, për të na dhënë ne mësimet e mesazhe të forta ekzistence.

“Gocat e bënin me radhe se kush do të ulej në bankë me të”, tha Vehipi. E Lola vazhdonte “Në përgjithësi Rudina pikturon figura vajzash”. Kishte rreth 400 punime me teknika të ndryshme, nga vaji te grafika, stilolapsi e lapsi, por ajo që më bëri më shumë përshtypje nga numërimi im heshturazi i pikturave të varuara në studion e saj, ishin rreth 600 figura vajzash/shoqesh të imagjinuara, ndoshta të munguara e të shumëdëshiruara...

Se si do të ndjehej çdo mësues i Rudinës, nëse do ta kishte orientuar atë të ushtrohej sipas modelit dhe të përdorte ngjyrat e shabllonit që ai kish zgjedhur, e tregojnë dy shembuj tepër domethënës që na jepin prindërit e saj.

1) Pedagogu i parë i saj, i cili e pranoi në rrethin e pikturës që kishte krijuar me fëmijë të talentuar normalë, pas tre muajsh i tregon shumë i shqetësuar prindit se Rudina nuk pranonte më që t'i vinte modele përpara. Ajo donte të bënte atë që mendonte, duke pranuar vërejtjet e tij. Prindi, në këtë rast fatmirësisht, pohon: «Lëre të lirë, sepse qëllimi ynë nuk është të bëhet piktores, por të integrohet në shoqëri!» ! Dhe kështu ndodhi. Pedagogu i saj i talentuar, Bashkim Dervishi, sapo Rudina hynte në klasë, e pyeste se çfarë dëshironte të bënte dhe, pasi merrte përgjigjen, e nxiste të punonte dhe e këshillonte gjatë orës së kursit. Kjo bëri që ajo të ishte e lirë, prandaj edhe shpërtheu, duke e kapur vetë penelin dhe duke mos e patur problem hapësirën mbi të cilën do të punonte. Për atë, një copë letër, një gazetë, një fletë reviste dhe çdo gjë tjetër ishte dhe mbetet material dhe mjet pune.

2) Kur u çel ekspozita e parë vetjake e Rudinës, që ishte një ngjarje e veçantë artistike në Tiranë dhe në Shqipëri, mesuesja e saj e vizatimit në shkollë qante dhe fajësonte veten përse ajo ia kishte nxjerrë Rudinës notën përfundimtare të vizatimit 8. Kjo ndodhi pikërisht se Rudina s'e përfillte modelin, por dëshironte të punonte sipas imazheve që ajo formonte për subjektin e saj artistik.

Po ashtu, tashmë jemi të bindur për një gjë: për ndjesinë që ka mësuesja e parë e mrekullueshme e Rudinës, Hëna Hashorva, mësuesit e tjerë të saj e shokët e shoqet e saj klases nga klasa e parë deri te klasa e tetë, kur shikojnë ekspozitat e artit të Rudinës.

Piktorë të shquar shqiptarë e kanë quajtur “kolege”, qysh kur Rudina ishte 15 vjeç...Por jo vetëm kaq. Citimi i disa prej vlerësimeve të bëra në momentet e para të fillimit të Rudinës si piktores, na bindin për atë çka themi:

Sali Shijaku (piktor): “Ajo është origjinale, sepse rrymat nuk i njeh...Është një gjenerale, nuk njeh grada të tjera...”

Kujtim Buza (piktor): “Tashmë Rudina Proda është piktores. Ajo ka ardhur midis nesh me gjithë botën e saj të magjishme, falë talentit të rrallë, punëtore si ajo, me aftësi të zhvilluara vetedukimi, mbështetur te miqtë dhe kolegët artistë me përvojë, veçanërisht për të prindërit kanë qenë gjithçka, ndërsa Rudina një liqen gëzimi, por dhe shqetësimi.”

Nazmi Hoxha (piktor): “Me anë të ngjyrës Rudina flet të gjitha gjuhët e botës. Në terrin e natës çon ngjyrën, në ngjyrën krijon terrin...”

Shpend Bengu (piktor): “Rudinës së talentuar i uroj që të vazhdojë të shikojë diell, atë diell, të cilin ajo e sheh dhe e pelqen, atë diell të cilit i shëmbëllen, në mënyrë që drita e tij të hyjë edhe në ato kënde, ku për të tjerët ka errësirë!”

Xhevahir Spahiu (shkrimtar): “Rudina është një çudi që zbulon të paqena”.

Pjerin Logoreci (botues): “...Rudina, paç mendimet më të pamenduara, u thënçin për ty fjalët më të pathëna!”

Andon Andoni (shkrimtar): “Një befasi e këndshme dhe një ndjesi drithëruese, që vjen tërësisht prej bashkimit të faktit se ato piktura me një karakter zhvillues dhe, sa të mistershme, po aq edhe të lexueshme, janë fryt i dorës, mendjes dhe shpirtit të një vajze, që është si ne, si e gjithë bota dhe s'është e tillë njëkohësisht.”

Prof.dr. Ljubomir Radovančerić (Kroaci): “Rudina është vis-a-vis metier, shumë e disiplinuar në praktikë, ndaj dhe ajo përdor lapsa me ngjyra, flamaster, piktura me vaj në kanavacë dhe teknika të tjera të arteve pamore. Është shumë e vështirë të përcaktosh se me cilin nga artistët e mëparshëm përqasen punët e Rudinës. Është një provë se talenti i saj është gjenial dhe origjinal.”

Geill-Peter Loche (Helsinki, Finlandë): “Falenderime të përzemërta për një botë që për mua është e panjohur. Unë i uroj artistes edhe në të ardhmen guxim në punën e saj si “diplomate “ e një bote të mbyllur!”

Nimfa Jaço (artiste): “Duke hyrë në botën e pikturës së Rudinës, mahnitesh... qëndron gjatë dhe përjeton habi dhe emocion.”

Konferenca e Përgjithshme e 36 e UNESCO-s, që u mbajt vjet në maj për herë të parë, e shpalli javën e tretë të çdo muaji maj si muajin kushtuar festimit të arteve në shkollë dhe edukimit artistik. «Të rinjtë duhet të mësohen si ta duan artin; ai do t'i ndihmojë ata të njohin e duan njëri-tjetrin... Ai ndihmon në formimin e qytetarëve tolerantë e aktivë të tërë botës ». (I.Bokova,2012)

Shekulli që po jetojmë dhe jeta me të cilën po përballemi, dëshmojnë çdo ditë se sa jemi të lidhur dhe sa nevojë kemi për njëri-tjetrin. Duke qenë se shkolla është një institucion që zhvillohet e ndryshon çdo ditë, duke rritur potenciale njerëzore, është e domosdoshme që arti dhe roli i tij të konsiderohen si shumë të rëndësishëm në shkollën gjithëpërfshirëse shqiptare. Në këtë rrjedhë ndryshimesh, edhe edukimi artistik synon: **1)** të transformojë jo vetëm arsimin apo, në veçanti, kuadrin kurrikular, por kërkon gjithashtu, **2)** të emancipojë botëkuptimet e shoqërisë shqiptare duke paraqitur vlerën e artit si thyes i barrierave e i stereotipeve përjashtuese, **3)** të konsiderohet si nxitës i zhvillimeve intelektuale tek nxënësit me nevoja të veçanta, si nxitës i talenteve artistike të nxënësve me aftësi të kufizuara e, për më tepër, **4)** të përshpejtojë reformat sociale gjithëpërfshirëse e praktikat toleruese e pranuese nga të gjithë.

J. Dewey, në mbyllje të faqes së manifestit të tij “Arti si përvojë”, thekson se “imagjinata është instrumenti kryesor për çdo arritje”. Është pikërisht arti e, nëpërmjet tij, imagjinata personale (jo ajo kopjuese e modelit që paraqet mësuesja), e cila nxit dhe ndërgjegjëson suksesin dhe ndjenjën e vetë realizimit e të pavarësisë së mendimit e të veprimit tek nxënësit me nevoja te veçanta. E nevojshme është përfshirja e artit që nxit imagjinatën dhe jo riprodhimin, sado i përkryer të jetë ai.

Një strategji tjetër mund të ishte «**Integrimi ndërlëndor i artit**», i cili kërkon të trajtohet si një iniciativë me vlera cilësore etike, qytetare e reformuese që po kërkon të futet në arsimin shqiptar. Edukimi nëpërmjet artit duhet të kuptohet si i tillë për çdo fëmijë shqiptar pa asnjë dallim. Etiketime të tilla, si «me ose pa talent» cënojnë rëndë e pa të drejtë të kuptuarit dhe vlerat e artit e, për më tepër, dinjitetin e çdo fëmije. (“*Mbaj mend sa keq jam ndjerë kur mësuesi i vizatimit nuk e pëlqeu «artin» e djalit tim autik, duke e kritikuar se nuk ka «dorë» dhe se punimet e tij nuk janë të denja për në stendën e shkollës, pasi janë vetëm zhgaravina. Po të njëjtën ndjesi pati vajza ime (joautike) kur e hoqën nga kori, sepse nuk kishte «vesh»*). Prind, Tiranë)

Edukimi nëpërmjet artit meriton të konsiderohet si një mendësi, mundësi e alternativë me vlera transformuese e progresive jo vetëm për “të shquarit” dhe “të aftit” në klasë e shkollë, por barabar për të gjithë. Për më tepër, artet mund të evoluojnë botëkuptimet e shoqërisë shqiptare të fillimit të shekullit XXI në tërësi duke paraqitur vlera edukative artistike, që përputhen me ritmin dhe zhvillimet globale e kombëtare të bashkëpunimit e gjithëpërfshirjes. Shembulli i suksesit të madh që pati vënia në skenë e përrallës klasike “Hirushja”, si një nismë e përbashkët e “Shkollës së nxënësve që nuk shikojnë e nuk dëgjojnë” dhe e shkollave tetëvjeçare të Tiranës, tregoi fuqishëm se sa “i paaftë” ishte

publiku për të identifikuar se cili nga aktorët dëgjonte e cili jo. Emocionet e ndjera ishin të forta dhe domethënëse për të gjithë. (Remaçka.L., 2012)

Fotografia

Si një formë tjetër arti, fotografia është një mënyrë eksplorimi, shprehjeje dhe frymëzimi. Të gjitha fotot në manual janë përzgjedhur me të drejta të plota nga ekspozita e fëmijëve me aftësi të kufizuara mbështetur nga projekti “Photo Voice” World Vision, 2012, zbatuar në Elbasan me fëmijë të zonave Shushicë dhe Shirgjan me qëllimin:

“T’i japë zë dhe shpresë të ardhmes së fëmijëve meaftësi të kufizuara”.

Fotografia është një mundësi tjetër për t’u shprehur, e cila ofron forma të tjera përfshirjeje më lehtë se disa arte të tjera. Në veçanti fotografimi fuqizon çdo njeri të ndajë e tregojë përvojat dhe perspektivat e tij përmes paraqitjes së përvojave të vërteta. Kombinimi i momentit të vërtetë të kapur në aparat dhe arsyes së zgjedhjes personale, është një mundësi komikimi e pafund. Në rastin e nxënësve me aftësi të kufizuara, fotografimi e fotografia mund të përdoren si mjet shprehjeje në çdo kohë e hapësirë.

Përvoja e projektit “Zëri i fëmijëve nëpërmjet fotove” në qershor të vitit 2012 dhe ekspozitat në tre rrethe të Shqipërisë treguan forcën dhe ndikimin e artit fotografik në proceset gjithëpërfshirëse.

Loja

Sipas Konventës së të drejtave të fëmijës të Kombeve të Bashkuara, çdo fëmijë ka të drejtë për arsim, lojë dhe kohë të lirë. (OKB, 1989).

Loja është pjesë e rëndësishme e fëmijërisë dhe e proceseve të rritjes. Ajo është spontane, kenaqësive, e vullnetshme dhe pa ndonjë qëllim të caktuar. Loja është, gjithashtu, mjet e mënyrë eksplorimi, zbulimi i vetvetes dhe i marrëdhënieve me të tjerët. Nëpërmjet një komunikimi të lirë të lojës së lirë, pa nevojën e “rregullave” specifike e domethënëse, mësuesi mund të kuptojë e komunikojë me të gjithë nxënësit e tij apo nxënësit me njëri-tjetrin. P.sh., lojërat tradicionale me shtëpi kukullash apo me makina lejojnë çdo fëmijë të çdo moshe të shprehë interesat e tij pa patur nevojë për gjuhën e folur. Sipas Ellis (1984), loja është një aktivitet i vullnetshëm që e bën çdo fëmijë të pyesi veten “Çfarë mund të bëj unë me këtë lodër/objekt?” Disa mësues e kanë përdorur me sukses terapinë e lojës si mjet edukativ për të nxitur lëvizjen motore, të folurën, komunikimin, bashkëpunimin, të menduarin, aktivitetin fizik e, mbi të gjitha, aktivitetin social. Disa të tjerë, po ashtu, e kanë përdorur si mjet diagnostikues e vlerësues të aftësive e vështiresive në të mësuar.

Natyra dhe fuqia edukuese e oborrit të shkollës (edukimi jashtë klase)

*“Loja me gallatë luhet jashtë mureve, në oborr dhe në fushë”
thonë nxënësit e shkollës speciale në Korçë.*

Shprehja e gjyshërve tanë se “kalamajtë mësojnë më shumë duke luajtur jashtë” nënkupton marrëdhënien e fortë mes lojës, natyrës dhe edukimit. “Rrjedha e tingujve, drita, format, ngjyrat, aromat që natyra ofron, stimulojnë trurin dhe krijojnë një rrjedhë përvojash, një proces të natyrshëm të mësuarit.” (<http://www.ode.kinda.se/object.php>)

Le ta konsiderojmë natyrën, mjedisin jashtë mureve, si një ‘alternativë’ e strategji, si një klasë të hapur e plotësuese të klasës tradicionale, ku mund të organizojmë mësimet tematike apo ndërlezione. “Shpesh nxënësit luajnë në vende ku mësuesit nuk “preferojnë” t’i shikojnë ...por, dhe nga ky lloj edukimi “joformal”, dhe nga kjo përvojë, ata mësojnë shumë...(Brodin, J. & Lindstrand, P., 2006).

Studimet kanë tregur që tre janë komponentët e rëndësishëm të edukimit në natyrë ose në oborr:
1. Vetja - nxënësi do të marrë pjesë në lojëra, ku mund të njohë e të ndërgjegjësohet për veten dhe aftësitë e tij. 2. Të tjerët - nëpërmjet ndërveprimit, bashkëbisedimit me shokë e shoqe ndodh socializimi në grup apo në çift. 3. Natyra - mjedisi natyral (jashtë mureve) ofron mundësi për aventura e sfida të reja. (Hopkins & Putnam, 1993)

Megjithatë, duhet marrë parasysh fakti që shpesh oborri i shkollave tona nuk është i përshtatshëm për nxënës me aftësi të kufizuara fizike apo për ata me karroca me rrota. Duhet të marrim parasysh që dhe mjedisi në vetvete mund të shaktojë një izolim social, të jetë përjashtues apo jomikprites e jogjithëpërfshirës.

Përshtatja e mjedisit fizik

Studimet tregojnë se përshtatja dhe modifikimi i mjedisit fizik në bazë të nevojave individuale ndikon pozitivisht në performancën e nxënësve me aftësi të kufizuara. (Earles, 1998). Vëmendja e duhur për përdorimin sa më efektiv të hapësirave fizike të klasës apo dekorimin e mureve është në vetvete një strategji paravepruese apo parandaluese, që zbatohet që në fillim të vitit shkollor. Mjedisi i strukturuar i një klase gjithëpërfshirëse jep mesazhe mikpritëse, komunikon regulla dhe ndihmë vizuale për të mbështetur e pranuar të gjithë nxënësit në bazë të nevojave të tyre individuale.

Vendosja e bankave duhet t'i përgjigjet mënyrës dhe teknikave të punës në grup të madh, të vogël ose punës vetëm me mësuesin apo mësuesin ndihmës. Në rastin e studentëve me sjellje të veçanta, zakonisht rekomandohet që mikromjedisi, qoshja apo banka të vendoset:

- ✓ Larg dyerve e dritareve për siguri e për të parandaluar ikjet e paparashikuara apo të paparalajmëruara, çka mund të plotësohet dhe me shenjat STOP, radha ime - rradha jote, tani – pastaj.
- ✓ Pranë vendit të mësuesit për të lehtësuar vëzhgimin dhe kontrollin.
- ✓ Pjesa e mureve pranë ketij mikromjedisi duhet të jetë bosh ose sa më e individualizuar për të shmangur tërheqjen e vëmendjes apo për të ndihmuar vendosjen e rutinës dhe krijimin e përsëritur të shprehive.
- ✓ Në tabelën e murit ku mësuesi shkruan, duhet të ketë një qoshe të veçantë, që tregon dhe referon ndryshimin e mjedisit të klasës (p.sh. punë në grup, apo në zonën e qetë, në bibliotekë) gjatë ditës në varësi të kalendarit ditor të planifikuar.
- ✓ Vendi dhe pozicioni i mësuesit ndihmës ndryshon në bazë të nevojave të nxënësit. Fillimisht rekomandohet qëndrimi në krah të nxënësit, pozicioni i cili, në varësi të shkallës së vështirësisë së detyrës dhe me kalimin e kohës, mund të zhvendoset natyrshëm mbrapa bankës për të lejuar më shumë panvarësi.
- ✓ Përcaktimi i “zonave” specifike në klasë, si p.sh. zona pune, loje ose të kohës së lirë nxisin të kuptuarin e pritshmërive nga ana e nxënësit dhe lehtësojnë mësuesin në arritjen e objektivave të diferencuara.
- ✓ Mbështetja pamore është një mjet i dobishëm, i cili përfshin pikturat, simbolet, shenjat, çka i ndihmon studentët me aftësi të kufizuara të përqëndrohen, të kuptojnë gjuhën e shkruar, të abstrahojnë nga rrjedha e veprimeve, kalendari, koha dhe vendi.
- ✓ Drita natyrale ndihmon e qetëson më shumë se ajo artificiale. Dekoroni klasën me foto nga jeta e nxënësve dhe e familjeve të tyre, postera, lule natyrale në vazo.
- ✓ Merrni parasysh alergjitë dhe ndjeshmërinë ndaj mjedisit apo ushqimeve e aromave.

Nga varësia te pavarësia

Kur e pyetën një nxënës të klasës së dytë, me karrocë me rrota, në Toronto, se cila ishte gjëja që pëlqente më shumë, ai u përgjigj “të shtyp sustat”; dhe pyetjes se cila ishte gjëja që kishte më inat, ai iu përgjigj “fakti që, kur futemi në ashensor, të tjerët shtypin sustat për mua”.

Rruga nga varësia në pavarësi është e gjatë dhe e mundimshme. Kjo rrugë është një proces i gjatë përpjekjesh të vazhdueshme të mësuesit e nxënësit për të arritur tek liria individuale dhe dinjitoze.

Në përgjithësi fjala “pavarësi” për një nxënës me aftësi të kufizuara nënkupton veprime e aktivitete pa ndihmë. Veprimet e pavarura ose pjesërisht me ndihmë a mbështetje mund të përbëjnë dhe qëllimet afatgjata ose afatshkurtëra të objektivave të PEI.

Mësuesi, së bashku me komisionin e shkollës, ndjek e kontribuon:

1. për të vendosur objektiva të qartë e pritshmeri realiste, që synojnë “pavarësi” të plotë apo të pjesshme në bazë të nevojave të nxënësit me aftësi të kufizuara. Disa objektiva mund të jenë fare të thjeshta, si p.sh. “mëso të shkruash emrin”, por mund të jenë edhe të komplikuar, si p.sh. “formo e shkruaj fjali të shkurtra”;
2. për të përcaktuar e dokumentuar gjendjen fillestare të nxënësit dhe për të monitoruar përparimin e tij;
3. për të përcaktuar strategjitë e teknikat e mësimdhënies të nxënësit;
4. për ta pakësuar ndihmën e asistencën dhe për të rritur pavarësinë e nxënësit me aftësi të kufizuara;
5. për të zhvilluar aftësitë që do t'i duhen në të ardhmen; kështu, nëse një nxënës me aftësi të kufizuara është në klasën e parë, duhen shqyrtuar aftësitë që do t'i duhen atij kur të shkojë në klasë të tretë.

Shumë mësues përdorin formulën “Më ndihmo ta bëj vetë”, e cila ndihmon mësuesin apo mësuesin ndihmës për të shmangur instiktin, që na vjen natyrshëm për të ndihmuar një fëmijë me aftësi të kufizuara. Që në 1866-n *Maria Montessori* këshillonte “Asnjëherë mos e ndihmo një nxënës për një detyrë që ai e ndjen se mund ta bëjë vetë.” (*Montessori. M., 1866*).

Ky është një proces i gjatë, që fillon me hapa të vegjël, të cilët duhen përsëritur shumë shpesh deri sa të kthehen në rutinë. “Ky është dhe çelësi që mbyll derën e veprimeve të varura e gjysëm të pavarura dhe hap derën e veprimeve plotësisht të pavarura”, thotë një drejtor shkolle në Tiranë.

“Zakonisht nxënësit me aftësi të kufizuara vijnë në shtator me zakonin e ngulitur tashmë, varësinë e plotë nga mësuesja. Hapi i parë mund të jetë shpjegimi i fjalës “varësi” dhe i rëndësisë së veprimeve të pavarura për të gjithë nxënësit, veçanërisht për nxënësit me aftësi të kufizuara”, shprehet një mësuese e klasës së parë në Bathore.

Nxitja dhe mbështetja

Nxitja është një mjet ndihmës, që u ofrohet nxënësve me aftësi të kufizuara për të siguruar suksesin gjatë procesit të mësimdhënies. Nxitja mund të bëhet përpara ose gjatë zhvillimit të detyrave të klasës. Ajo parashikon sukses dhe zakonisht kalon nga nxitje e dukshme në të padukshme.

1. Nxitja mund të jetë fizike; p.sh. për të mësuar shkrimin e alfabetit, mësuesi ose mësuesi ndihmës fillimisht mund të nxisë duke e mbajtur dorën e vet mbi dorën e vogël të fëmijës. Ju mund të përdorni edhe mbështetjen fizike, kur nxënësi ka vështirësi në lëvizjen motore apo në ecje.

2. Nxitja gojore kryhet me anë të gjesteve dhe demonstrimeve.
Një nga aftësitë dhe kompetencat më të domosdoshme për të cilat kanë shumë nevojë nxënësit me aftësi të kufizuara, është aftësia për të kuptuar udhëzimet me shkrim ose me gojë. “Në momentin që nxënësit i kuptojnë udhëzimet, ata mund të veprojnë pa ndihmën tuaj. Kam synuar t’i jap udhëzimet vetëm me gojë, ndonjëherë edhe me gjeste për të tërhequr vëmendjen e të gjithëve, dhe pastaj kam kërkuar që vetë nxënësit, të ndarë në çifte, t’i perifrashojnë udhëzimet apo instruksionet e mia, duke patur parasysh për këtë edhe Arbenin, një nxënës autik që kisha në klasë. Kisha kuptuar që ai i merrte vesh më mirë udhëzimet për detyrën kur ia thonin shokët e klasës, sesa kur ia thoja unë”, shprehet mësuesja e Arbenit.
3. Nxitja pamore mund të jepet nëpërmjet pikturave, ilustrimeve, simboleve, të cilat kthehen në një rutinë, që ndihmon njëkohësisht edhe mësuesin, edhe nxënësin.
4. Nxitja nëpërmjet kometeve e shprehjeve pozitive dhe krijimi i klimës bashkëpunuese me nxënësit me aftësi të kufizuara dhe mësuesit. P.sh. përdorimi i shprehjeve të tilla, si “oo, sa bukur!”, “e mrekullueshme!” pas shkrimit të gërmës së parë ndihmon për vazhdimësinë dhe plotësimin e të gjithë rreshtit.

Stimuli

Shumica e nxënësve me aftësi të kufizuara kanë stimuj të brendshëm, të cilët i ndihmojnë të arrijnë sukses. Është shumë i rëndësishëm përdorimi i stimujve të duhur në vendin dhe kohën e duhur, pasi, në të kundërtë, vetë stimuli mund të shkaktojë probleme apo sjellje të padëshiruara. Stimuli përbën një proces, që mund të jetë kohë e lirë, shoqërimi me shokë a shoqe, lodra, lojë, ëmbëlsira etj., sipas dëshirave e parapëlqimeve individuale.

Zgjedhja e stimujve

Është shumë e rëndësishme ta personalizosh stimulimin duke njohur e marrë në konsideratë nevojat dhe dëshirat e nxënësit me aftësi të kufizuara. Është shumë efektive t’i ofrosh mundësi të zgjedhë, si p.sh. “do të luash me shokët në oborr apo të luash me lodrën tënde të preferuar?”, “do të zgjedhësh ushtrimin A apo ushtrimin B?”, “do të punosh në bankë me nxënësin A apo me nxënësin B?”, “cilën do të bësh në fillim, këtë apo atë?” etj.

Dhënia e stimujve

Stimuli duhet dhënë menjëherë pas një performace të sukseshme. Ai duhet të jetë i dobishëm dhe të shprehet e shoqërohet me entuziazëm nga mësuesi apo mësuesi ndihmës. Shumë e rëndësishme është edhe mbajtja e premtimit.

Zbehja e përdorimit të stimujve

Megjithëse stimuli duhet të ketë qëndrueshmëri dhe vazhdimësi pas çdo objektivi të arritur, ai duhet të fillojë të pakësohet natyrshëm, si p.sh. nëse fillon të jepet mbas 5 minutash pune individuale vjen duke u zbehur e duke u rralluar në intervale kohore më të gjata (mbas 10 deri në 15 minuta).

Zëvendësimi i sjelljes së padëshiruar me një alternativë tjetër të pranueshme

Disiplinë e standardizuar. Nxënësi me aftësi të kufizuara duhet të zbatojë të gjitha rregullat dhe standardet e përcaktuara nga ligji njësoj si të gjithë nxënësit e tjerë të shkollës e të klasës. Megjithatë, rekomandohet që çdo konsekuencë ndaj nxënësve me aftësi të kufizuara, duhen marrë parasysh, gjithashtu, veçantia dhe kushtet e shkaqet e çdo rasti të veçantë.

Ndaria dhe copëzimi i detyrës komplekse në hapa të vegjël

Shpesh detyrat që jep mësuesja në klasë, janë të komplikuar për fëmijët me aftësi të kufizuara. Përdorimi i strategjisë së sipërpërmendur ndihmon sidomos në rastin kur shpjegohet apo jepet një detyrë e re, kur pavarësia e veprimeve nuk është arritur akoma. Copëzimi në hapa më të vegjël varion në bazë të nevojave e aftësive pra, dikush mund të ketë nevojë për 2-3 hapa, kurse një tjetër për më shumë.

P.sh. lidhja e lidhëseve të këpucës; veprimi 1, formimi “i veshëve të lepurushit” (dita e parë); veprimi 2, lidhja e nyjes (dita e dytë); veprimi 3, tërheqja “e veshëve të lepurushit” (dita e tretë); veprimi 4, përsëritje, përsëritje, përsëritje...

Vlerësimi i sjelljeve të padëshiruara dhe dokumentimi i tyre

Të gjitha sjelljet dhe qëndrimet kanë një shkak dhe ndodhin për një arsye. Shpesh arsyet janë të thjeshta për t’u kuptuar, por disa herë gjendemi përpara sjelljesh “problematike” të nxënësve me aftësi të kufizuara “pa shkak ose pa arsye”. Gjetja apo të kuptuarit e PSE-ve janë shumë të rëndësishme për zgjidhjen e problemit përkohësisht dhe për kohë të gjatë. Nëse nuk do të mbajmë qëndrim ndaj “sjelljes” apo nuk do ta zgjidhim problemin, ai do të na rishfaqet.

Sjelljet mund të kenë shkak për motivime e nxitje apo sjellje problematike:

1. mosdashje për të kryer detyrën e ngarkuar nga mësuesja apo largim nga një situatë a vend i caktuar;
2. kërkim vëmendjeje nga shokët apo mesuesja;
3. dëshirë për të prekur apo marrë një ushqim, një objekt, lodër etj.;
4. ngacmime që kanë lidhje me të dëgjuarin e të nuhaturin; si përplasje duarsh, xhurma, sirena alarmi, aroma të caktuara;

Për të përcaktuar “PSE-të” na vjen në ndihmë interpretimi dhe mbledhja e informacionit nëpërmjet:

- ✓ intervistave e bisedave me prindër apo mësues paraardhës dhe stafin e shkollës;
- ✓ vëzhgimeve të specifikuar, të dokumentuara dhe të matshme, si p.sh. “të bërtitura, sjellje agresive ndaj shokeve apo mesuesit, të qara, sharje, shkulje flokësh, ngrënie thonjsh, skuqje në fytyrë, veshë apo qafë.

Fletë vëzhgimi

Emri i nxënësit, klasa _____ Data e vëzhgimit _____

Emri i vëzhguesit _____ Ora _____

Përshkrimi i sjelljes/problemit _____ Vendi _____

Kush është i përfshirë _____

Çfarë ndodh përpara incidentit	Çfarë po bënte nxënësi kur ndodhi incidenti	Çfarë ndodhi menjëherë pas incidentit
-----------------------------------	--	--

Shfaqje (sjellje) e përcaktuar

Procesi i cili përcakton nëse sjellja që manifeston një nxënës me aftësi të kufizuara, është ose jo një tregues i aftësive të kufizuara, është quajtur “Shfaqje e përcaktuar”. Ky proces shpeshherë është i ndërlikuar dhe i vështirë. Këshilla më e vlefshme në këtë rast është përdorimi i ndërhyrjeve dhe i mbështetjeve pozitive për parandalimin e problemeve ose përforcimin e sjelljeve të duhura ose të dëshiruara.

Shembull. Një mësuese në Tiranë tregon: “Arbeni (nxënës me autizëm), ditën e parë të klasës së parë, solli me vete në klasë lodrën e tij të preferuar, një makinë të vogël prej druri, që e rrotullonte pa pushim nëpër gishtat e tij të vegjël ...Kjo e bënte atë të lumtur dhe të qetë.”

Sipas rregullave që mësuesja ka parashikuar për klasën e saj, nuk lejohen lodra që të sillen nga jashtë. Pyetja është nëse mësuesja, për hir “të barazisë”, duhet të mos e lejojë Arbenin ta sjellë lodrën në klasë apo, për hir të “drejtësisë” e në bazë të nevojave të Arbenit, mund ta lejojë atë? A mund ta gjejmë se ku fillon e ku mbaron toleranca?

Për këtë na vjen në ndihmë pyetja që mësuesi mund t’i bëjë vetes dhe prindërve: “A është kjo kërkesë apo sjellje një manifestim i aftësive të kufizuara apo jo? Si duhet ta kuptojmë e trajtojmë këtë tolerancë në emër të “drejtësisë”? Ka disa menyra e teknika se si mund të trajtohet apo manaxhohet “pasoja” ose ndërhyrja pozitive.

Këto sjellje apo ndërhyrje pozitive (si rasti i tolerancës ndaj lodrave) mund të kthehen në “sjellje pranuese”, apo “sjellje mbështetëse”, për shkak të nevojave individuale e nxënësit me aftësi të kufizuara. Ato pranohen nga mësuesit, prindërit, nxënësit e tjerë dhe drejtorja e shkollës, në më të shumtën e rasteve sepse ndihmojnë procesin e të mësuarit ose të të sjellurit të nxënësit me aftësi të kufizuara. Studimet kanë treguar që theksimi i “shpërblimeve” apo pasojat pozitive (si në rastin e Arbenit, lejimi për ta përdorur makinën e tij të preferuar në klasë) janë më efikase sesa përdorimi i dënimeve për sjellje të papranueshme. (Bradley, 2001)

E njëjta mësuese thotë: “...Ne fillim nuk e lejoja, megjithëse isha informuar nga gjyshja e Arbenit se ai nuk bente dot pa të, duke menduar që t’i trajtoja barabar të gjithë nxënësit. Ai filloi të qante e të përplaste kokën në bankë, u bë agresiv dhe vetë nxënësit e tjerë më kërkuan që të bëhej një përjashtim për të. Nuk e di se si duhet të kisha vepruar që në fillim, por në moment i vendosa një kusht: ai do ta merrte lodrën vetëm nëse do të plotësonte të gjithë faqen me “A, a”. Natyrisht që pritshmëria ime ishte jorealiste, por kuptova që Arbeni bënte çdo gjë që ta realizonte qëllimin e tij. Ai mbushi një faqe me rrahtë të vegjël e të mëdhenj shumë të çrregullt dhe ma dha në shkëmbim të lodrës së tij.”

“Sa herë që e ngarkoj pak, ai fillon të stresohet dhe përpiqet të kafshojë veten. Më duhen minuta të tëra për ta qetësuar”, thote një mësues nga Korça.

Megjithëse thamë më lart se çdo sjellje e padëshiruar është njëkohësisht edhe pasojë e një shkakut të brendshëm apo të jashtëm, ajo na shërben edhe si një synim për nxënësin me aftësi të kufizuara, nëse ky është p.sh. eliminimi ose pakësimi i sjelljeve të padëshiruara. Nëse mësuesi përpiqet të eliminojë këtë sjellje dhe nuk e zëvendëson atë me një alternativë të re, nxënësi me aftësi të kufizuara do të përpiqet të gjejë një sjellje tjetër të padëshiruar për të arritur synimin e tij.

Teknika e zëvendësimit të sjelljes së padëshiruar me një alternativë të pranueshme ose një aftësi të re, e lejon mësuesin të gjendet një hap me pranë objektivat e pritshmërive specifike për nxënësin me aftësi të kufizuara.

Mësuesja e Korçës tregon: "...doja që Alda, në klasën e dytë, të rrinte ulur në bankë dhe të mbaronte detyrën e klasës. Aldës nuk i pëlqen fare të shkruajë dhe acarohet e gris fletën e punës që i është vënë përpara." Në vend të kësaj sjelljeje të padëshiruar mësuesja ndihmëse i ofroi Aldës një alternativë sjelljeje të pranueshme. Alda mësoi se ka edhe forma të tjera që ajo të tregojë gjendjen e saj agresive, p.sh. me një mënyrë tjetër të pranueshme e të përshtatshme si "shtyrja e fletës së punës në cep të bankës për të treguar që ka nevojë për një pushim të shkurtër."

Mbarimi i detyrës

= synim i dëshiruar afatgjatë

Zëvendësim i sjelljes agresive me sjellje të pranueshme

= alternativë, synim afatshkurtër

Shembuj të alternativave të pranueshme mund të jenë:

- ✓ përdorimi i shenjave, gjesteve, pikturave në vend të sjelljeve të padëshirueshme
- ✓ teknika relaksuese, si p.sh. të kerkosh një pushim në vend që të ngresh zërin, të qash apo të humbasësh kontrollin;
- ✓ përdorimi i teknikës së stimuljve; p.sh Beni mund të stimulohet me një pushim, nëse ai shtyn fletën e punës në cep të bankës, dhe me dy pushime nëse ai plotëson fletën e punës;
- ✓ gezoju sukseseve fare të vogla duke besuar dhe shpresuar për suksese më të mëdha.

Prindërit si partnerë në edukim

"Na u desh kohë të pranohim humbjen e shpresave e të ëndrrave tona dhe, mbi të gjitha, të fillonim të shpresonim për gjëra që më parë nuk na kishte shkuar në mendje, si p.sh. ëndrrat e mia tani janë që vajza ime një ditë të më kërkojë diçka ..."

Prind i një vajze me vështirësi të theksuara në të folur, Durres

Jo vetëm nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara janë të ndryshme, por dhe prindërimet janë të ndryshme. Çdo familje është e ndryshme e, ndoshta dhe vetë brenda saj, prindërit apo vëllezërit e motrat kanë nevoja, stile, kultura, besime e vlerësime të ndryshme. Secili ka të drejtë të mendojë ndryshe për rritjen, edukimin dhe zhvillimin e fëmijës së tij. Shqetësimet fillojnë kur problemet përgjithësohen dhe sidomos kur prindërit paragjykojnë apo kategorizohen pa marrë parasysh specifikat dhe kushtet e secilit rast.

Mos harroni për asnjë çast se çdo prind thur ëndrra, dëshiron e uron më të mirën për fëmijën e tij ndoshta edhe akoma pa lindur. Mendoni se sa e dhimbshme është për një prind që ëndrrat dhe pritshmëritë e tij të priten në mes kur zbulon se fëmija i tij ka vështirësi e aftësi të kufizuara. Hapi i parë drejt bashkëpunimit të duhur është kur mësuesi fillon të kuptojë shqetësimin e prindërve.

Jo çdo fëmijë me aftësi të kufizuara hyn në shkollë i identifikuar si i tillë. Megjithatë vitet e fundit janë bërë dhe po bëhen përpjekje akoma më të organizuara për t'i identifikuar që në vitet e para të jetës dhe në kopsht, ka plot raste që mësuesit e klasave të para, të dyta e të treta eidentifikojnë vështirësitë dhe aftësitë e kufizuara në nxënës të veçantë. Ka, gjithashtu, plot raste kur paaftësitë krijohen si rezultat i traumave e i aksidenteve, që mund të ndodhin gjatë viteve të shkollës.

Pra, **faza e parë** kur prindërit kanë nevojë për mbështetje është faza e diagnostikimit dhe e vlerësimit të situatës nga profesionistët. Ka plot raste që prindërit e kanë të vështirë ta pranojnë faktin që fëmija ka nevojë për vlerësim.

Faza e dyte. Ka plot raste kur, edhe pas vlerësimit, prindërit nuk e pranojnë faktin që fëmija i tyre është identifikuar me aftësi të kufizuara. “Suksesi dhe dështimi fillon e mbaron te bashkëpunimi prindër-mësues”, thotë drejtoresha e shkollës “Emin Duraku”.

Faza e tretë. Prindërit ndjehen të zemëruar e të nevrikosur, madje shpesh dhe fajtorë, për situatën. Kjo është një fazë që mësuesi duhet ta konsiderojë si pjesë të procesit të pranimi dhe të mos e marrë si diçka personale acarimin dhe mbylljen në vetvete të prindërve. Evitoni vetëmbrojtjen dhe acarimet e mëtejshme, edhe sikur prindërit t’ju kenë bërë të ndjeheni të akuzuar se nuk keni punuar sa duhet.

Faza e katërt. Raste më të vështira janë ato kur prindërit vetë kalojnë situata shumë të vështira, kur ndjenja e turp, e fajit, e përgjegjësisë, e humbjes, e mungesës së shpresës rritet në kufijtë e depresionit.

Faza e pestë. Kjo është faza e pranimi të faktit që fëmija e tyre ka aftësi të kufizuara. Zakonisht në këto raste vendoset edhe bashkëpunimi e partneriteti i shëndetshëm me shkollën dhe mësuesin. Detyra e mësuesit gjithëpërfshirës është të ndihmojë prindërit të arrijnë një balancë mes shpresës dhe realitetit.

Nuk është e thënë që të gjithë prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara të kalojnë në fazat e mësipërme, por, si profesionistë, shpesh mësuesve do t’iu duhet të përballen dhe të ndihmojnë prindër në situata të ndryshme.

Komunikimi

Shumë studime tregojnë se mënyra se si diagnoza e fëmijës me aftësi të kufizuara apo problemi u është shpjeguar prindërve për herë të parë, ka ndikuar në sjelljet dhe qëndrimet e tyre kundrejt fëmijës dhe mësuesit të tij. Në mënyrë figurative, një mësuese në Tiranë e përmbloodhi kështu: “... takimi i parë me prindërit e V... mund të them se vendosi tullën e parë në themelin e komunikimit me ta”.

Në shkollat gjithëpërfshirëse bashkëpunimi me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara duhet konsideruar si domosdoshmëri, jo zgjedhje.

Këshilla praktike që ndihmojnë komunikimin mësues - prindër

- ✓ Përpara takimit me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara.
- ✓ Njihuni e studioni rastin, dosjen ose PEI-n.
- ✓ Ndani shqetësimet me stafin drejtues e mësues të tjerë të shkollës.
- ✓ Përgatitni paraprakisht me shkrim qëllimin e bisedës, përparësitë, elementet që mund të negocioni dhe zgjidhjet e reja, duke besuar se çdo pjesëmarrës në takim do të jetë bashkëpunues e mbështetës.
- ✓ Parashikoni dhe përgatitni dokumentacionin e duhur.
- ✓ Gjatë takimit, tregohuni një dëgjues aktiv dhe i vëmendshëm.
- ✓ Mos hezitoni të pyesni për të shmangur keqkuptimet.
- ✓ Merrni shënime.
- ✓ Mos gjykoni.
- ✓ Tregohuni i qetë e pozitiv dhe përpikuni të kuptoni përpara se të jepni opinionin tënd.

- ✓ Ofroni zgjidhje e zgjedhje të reja.
- ✓ Evitoni shpërqëndrimet apo largimin nga fokusi e qëllimi i takimit.
- ✓ Përdorni emrin e saktë të fëmijës/nxënësit.
- ✓ Fillojeni bashkëbisedimin me dashamirësi duke dhënë shpresë (në përputhje e përshtatje me nevojën dhe vështirësinë e diagnostikuar nga komisioni) e mesazhe njerëzore, që tregojnë prespektivën, kujdesin, respektin e dinjitetin tuaj profesional si edukator i fëmijës së tyre.
- ✓ Jepni e theksoni mesazhe të qarta profesionalizmi, të cilat tregojnë që jeni të gatshëm për bashkëpunimin prindër-mësues.
- ✓ Përpquni të bëheni të besueshëm duke theksuar vlerat tuaja morale e profesionale të etikës dhe të konfidencialitetit, të cilat vendosin partneritet profesional mbi raporte të ndershme e njerëzore. Mos bëni krahasime apo mos jepni shembuj fëmijësh të tjerë.
- ✓ Jepuni prindërve kohë e mundësi të shprehin emocionet dhe opinionet e tyre lidhur me mënyrën dhe metodat e edukimit të fëmijës së tyre. Krijoni klimë të ngrohtë e lërin kohë atyre “të hapen” me ju.
- ✓ Merrni parasysh kohën që nevojitet për kalimin nga 1) “gjendja e shokut” në 2) “pranimin” e 3) bashkëpunimin.
- ✓ Bëjini ata të ndjehen të vlerësuar për punën dhe metodën e zgjedhur dhe ofrojini mënyra, përjasje, mundësi e teknika të reja.
- ✓ Informoni me të rejat e kuadrit ligjor të mësimdhënies së fëmijës me aftësi të kufizuara. Ndani, gjithashtu, informacionin për të gjitha institucionet dhe instancat, të cilat ofrojnë mbështetje për fëmijët me aftësi të kufizuara.
- ✓ Jepini prindërve të drejtën të zgjedhin mënyrën e komunikimit me ju, me gojë, me shkrim apo elektronikisht. Vendosni, në bashkëpunim me prindërit, informacionin që do të ndani me nxënësit e tjerë të klasës për fëmijën e tyre.
- ✓ Përqëndrohuni tek anët pozitive dhe pikat e forta të fëmijës, jo vetëm tek pengesat me të cilat prindërit hasen çdo ditë. Bashkëpunoni ngushtësisht për të vendosur objektiva realistë, të mundshëm, afatshkurtër e afatgjatë në PEI dhe mënyrat e arritjes së tyre duke shqyrtuar bashkarisht nevojat specifike të fëmijës. Ndani përjasjet e mundësitë për akomodimin dhe modifikimin e kurrikulës, teksteve, mjeteve, programeve e mjediseve shkollore dhe jashtëshkollore.
- ✓ Nese mendoni se thatë diçka që nuk donit ta thonit, mos kini frikë të kërkonti të falur.
- ✓ Mos hezitoni te kërkonti ndihmë.

Bibliografia

- Bokova, I. (2012). *Message on the occasion of International Arts Education Week*. Unesco.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2006). *Inclusion of children in outdoor education. Learning in motion*. Stockholm Institute of Education.
- Earles, T. Carlson. (1998). *Instructional strategies to facilitate successful learning outcomes for students with autism*. Redwood books, London.
- Ellis, M. (1984). *Play, novelty and stimulus seeking*. Schocken books, N.Y.
- Gardner, H. (2009). *Five Minds for the Future*. Harvard business school press.

- Halton District School Board. (2010). *Autism checklist*. Halton District School Board, Burlington.
- Hopkins, D. & Putnam, R. (1993). *Personal Growth through Adventure*. London Press.
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. Jessica & kingsley Publishers, London & Philadelphia.
- Montessori. M. (1866). *Absorbent mind*. Holt N.Y, 1966.
- Remacka, L., (2012). *Arti ne fokus*. Bulletini shkencor N 2, Universiteti Planetar, Tirane

Linqe

<http://www.ode.kinda.se/object.php>

<http://www.unesco.org/new/en/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-weeks/international-arts-education-week-2012>



© Ergis Kollegen / World Vision / PhotoWise

E kam të vështirë të eci në rrugën me gurë

ETIKA E KOMUNIKIMIT PROFESIONAL, RESPEKTIMI I KONFIDENCIALITETIT DHE TRAJTIMI ME DINJITET

Gjatë dekadës së fundit ka patur, në nivel global dhe në Shqipëri, një rritje të vëmendjes ndaj çështjeve të abuzimit të fëmijëve dhe veçanërisht të atyre me aftësi të kufizuara. Një sërë masash janë marrë për të plotësuar kuadrin legjislativ dhe atë institucional. Janë miratuar standarde dhe protokolle sjelljeje ndërkombëtare apo kombëtare për të garantuar zbatimin e të drejtave dhe të mbrojtjes së fëmijëve.

Më konkretisht, shkolla, si një institucion që pret me mijëra fëmijë çdo vit akademik, ka miratuar një protokoll sjelljeje për vetë institucionin dhe punonjësit e tij lidhur me mënyrën e trajtimit të fëmijëve/nxënësve që ajo mirëpret. Respektimi i standardeve është shumë i rëndësishëm për të ndërtuar e forcuar mënyra sjelljeje e qëndrime dashamirëse, mikpritëse e gjithëpërfshirëse për të patur një shërbim me një performancë sa më të mirë dhe efektive.

Për shkak të specifikës së çështjes së trajtuar në këtë manual, ne dëshirojmë të ndalemi në disa prej rregullave dhe parimeve ndërkombëtare që duhet të drejtojnë punën tuaj lidhur me fëmijët me aftësi të kufizuara.

Këshilla për mësuesin mbi zbatimin e rregullave të etikës profesionale¹

1. Mbro dinjitetin dhe reflekto e shfaq respekt për fëmijën. Në çdo situatë ne duhet të vëmë të parin interesin e fëmijës, prandaj nuk duhet ta etiketojmë personin në bazë të gjendjes së tij specifike. Shembulli i dhënë nga mësuesit është shumë i rëndësishëm, pasi pasqyrohet te të gjithë fëmijët e tjerë në klasë.
2. Mos supozo në emër të fëmijës me aftësi të kufizuara. Kështu, p.sh., ju nuk mund të dini nëse dikush që nuk e ka patur një këmbë që nga lindja, e vuan këtë gjë apo ndihet i sfiduar herë pas here. Ndoshta për shkak se fëmija ka lindur pa një këmbë, ai nuk vuan ndonjë traumë, pasi është aftësuar t'i bëjë të gjitha veprimet e përditshme në ato kushte. Fëmija nuk duhet trajtuar me keqardhje apo si një i sëmurë.
3. Përdorimi i fjalorit viktimizues është demoralizues. Një fëmijë, i cili mund të jetë aksidentuar në fëmijëri, mund të konsiderohet viktimë, por do të ishte fyerje që të vazhdohej trajtimi i tij jsi i tillë. Ky fëmijë mund ta ketë kapërcyer traumën e aksidentit, të ketë fituar besimin te vetja dhe përballja me një fjalor viktimizues mund ta shkurajojë dhe demoralizojë.
4. Mos gjykoni! Ajo që është normale për ju, mund të mos jetë normale për të tjerët, për shkak të ndryshimeve personale, kulturore ose të prejardhjes. Njerëzit mund të kategorizohen si pjesë e shumicës, si pjesë e mesatares apo e pakicës, por nuk mund të kategorizohen në normalë dhe anormalë. Gjithkush është normal dhe anormal në një mënyrë apo një tjetër.
5. Pranoni se të gjithë fëmijët kanë të njëjtat nevoja bazë, por kanë dhe nevoja të veçanta. Të gjithë njerëzit kanë aftësitë dhe paaftësitë e tyre të ndryshme. Për shembull, dikush që përdor syze nuk do të dëshironte t'i drejtoheshin si “me syze”, apo si “dikush me nevoja të veçanta” apo “me aftësi ndryshe”. Duke iu drejtuar dikujt si një “person me nevoja të veçanta”, do ta vendosnim automatikisht në një kategori të veçantë duke e bërë të ndihej i diskriminuar ose i izoluar nga shumica. Gjithkush është i veçantë e i talentuar, dhe ka aftësi apo paaftësi të ndryshme.

¹ Këto rregulla janë zhvilluar dhe përshtatur duke iu referuar European Disability Forum. Adopt a Disability Attitude, si dhe Udhërrëfyesit Ndërkombëtar të organizatës World Vision lidhur me Aftësinë e Kufizuar.

6. Në çdo rast, në çdo kohë, respekto konfidencialitetin. Nëse ju si mësues i një fëmije me aftësi të kufizuara jeni në dijeni të plotë të situatës së fëmijës, të shkaqeve dhe arsyeve përse fëmija ndodhet në këtë situatë, ju duhet të respektoni konfidencialitetin dhe të mos e ndani me të tjerë informacionin personal apo historinë personale të fëmijës, përveçse kur kjo kërkohet nga punonjësi social, psikologu apo mjeku i fëmijës me autorizim nga prindeëit dhe në bashkëpunim me komisionin vlerësues.

Si të dallojmë dhe t'i përgjigjemi rasteve të abuzimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara

Shenjat dalluese për fëmijët me aftësi të kufizuara të abuzuar nuk ndryshojnë shumë prej shenjave të atyre pa aftësi të kufizuara që abuzohen. Në rolin tuaj si mësues, ju duhet të jeni të përgatitur për të identifikuar nëse fëmija me aftësi të kufizuara ka qenë apo është duke u abuzuar. Tabela e mëposhtme përmbledh disa nga shenjat dalluese të abuzimit. Le të shohim së bashku tabelën dhe të analizojmë ato shenja që na duken tipike për fëmijët me aftësi të kufizuara dhe që ne mund t'i identifikojmë tek fëmijët në shkollë, në familje apo komunitet.

Shenja të abuzimit tek fëmijet me aftësi të kufizuara²

Shenja fizike të abuzimit

- gërvishtje, të djegura, njolla nga pickimet apo shkulja e flokëve
- shenja duarsh/gishtërinjsh të lëna nga një shtrëngim
- dhëmbë të humbur
- lëndimet të syrit (sy të nxirë ose të maviosur
- ndrydhje ose kocka të thyera
- dhimbje vaginale, rektale apo gërvishtje në zonë
- infeksione të shpeshta të traktit urinar apo urinim të shpeshtë
- skuqje të vazhdueshme të fytit
- fillim i papritur ankesash psikosomatike (meshkujt më shpesh ankohen për dhimbje të stomakut, ndërsa femrat, për dhimbje koke)
- vështirësi papritur të qëndrimit në këmbë ose ulur

Shenja fizike të neglizhimit

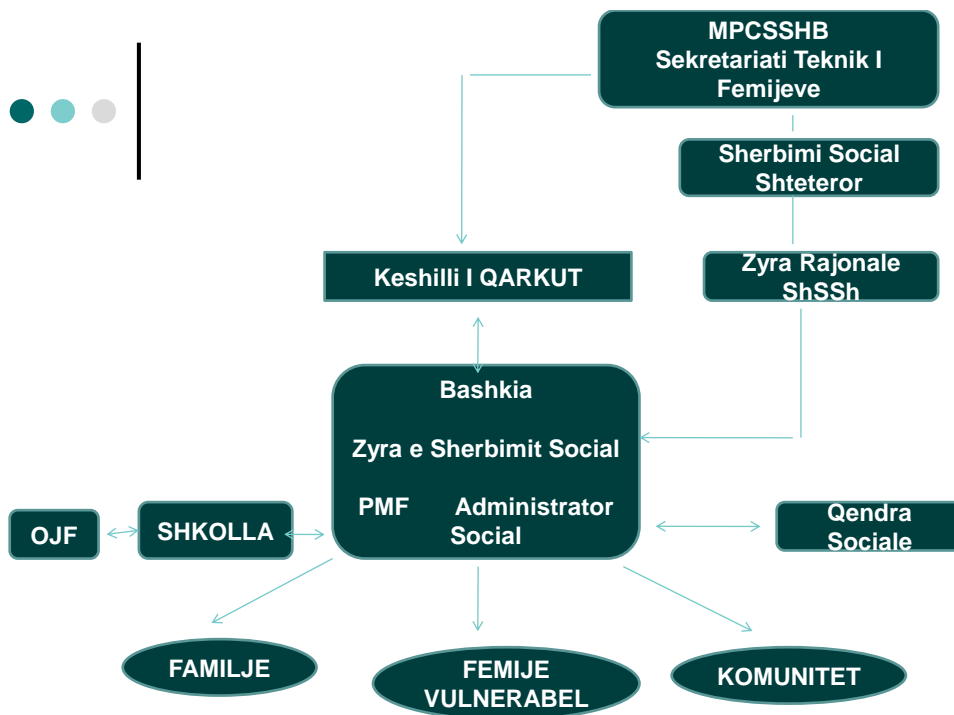
- dehidratim, gjendje jo e mirë e lëkurës apo tharje dhe plasaritje e saj
- higjienë jo e mirë ose paraqitje e pahijshme (p.sh., thonj tejet të gjatë, flokë të paprerë ose të papastër; fytyrë e parruar, parazitë, erë urine tek personi)
- mosushqyerja/humbje peshe
- rrëmujë, papastërti ose erë e keqe në shtëpinë e personit me aftësi të kufizuara
- gatim i papërshtatshëm
- mungesë kujdesi të nevojshëm mjekësor dhe dentar
- mungesë e mbikëqyrjes apo kujdesit të duhur

Shenja të sjelljes së fëmijës

- ndryshimet në mënyrën e shprehjes së afeksionit/dashurisë, sidomos kur e shpreh atë në mënyrë të pazakonshme ose të papërshtatshme
- përjetim i papritur frike, fillim i papritur ëndrrash të këqija dhe ndryshime në modelet e gjumit
- regres i papritur në sjellje fëmimore (dmth. tundje në krevat, mbajtje e gishtit të madh në gojë etj.)
- interes i papritur mbi çështjet seksuale (përfshirë masturbim e tepruar)
- sjellje mizore ndaj kafshëve
- shfaqje e një frike të papritur ndaj dushit/larjes/tualetit, ndaj një personi apo një vendi
- depresion, mbyllja në vetvete, ose luhatje humori
- ndryshime të pashpjegueshme në sjellje

² Agency for Persons with Disabilities (APD), <http://apd.myflorida.com/about/>

Kush është roli ynë, pasi identifikojmë një rast abuzimi të fëmijës me aftësi të kufizuara?



Nga gjithçka që trajtuam më sipër, pamë se sa të ekspozuar dhe të dobët janë fëmijët me aftësi të kufizuara ndaj abuzimeve. Megjithatë, për shkak të mentalitetit në shoqërinë tonë, ajo që konsiderohet si trajtim i dëmshëm apo abuzues ndaj një fëmije në përgjithësi, ndonjëherë është i pranueshëm edhe për fëmijët me aftësi të kufizuara. Fakti që ata përqeshen, që nuk marrin pjesë në asnjë vendim në familje/shkollë, që shpesh goditen për t'u treguar që duhet të qëndrojnë urtë etj., konsiderohet e pranueshme nga shoqëria ku ne jetojmë.

Për realizimin e mbrojtjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara ka nevojë për më shumë vëmendje dhe kujdes, sidomos kur një komunitet apo shoqëria nuk i njeh të drejtat njerëzore të këtyre fëmijëve.

Çdo mësues, ashtu si çdo qytetar e profesionist tjetër që identifikon një rast abuzimi, ka detyrimin ligjor (Ligji për Mbrojtjen e të Drejtave të Fëmijës, nëntor 2010) për ta raportuar rastin pranë Komisionit Multidisiplinor të Shkollës ose pranë Punonjësit të Mbrojtjes së Fëmijëve (PMF) në komunën/bashkinë e tij. Një mënyrë tjetër referimi është ai tek psikologu i shkollës dhe, me pas, është psikologu ai që do të ndjekë linjën e raportimit dhe trajtimit të rastit.

Sipas ligjit të v. 2010, Njësia për Mbrojtjen e Fëmijëve është struktura ligjore, pjesë përbërëse e Departamentit të Ndihmës Ekonomike dhe Shërbimeve Shoqërore në çdo bashki/komunë për trajtimin e shkëljes së çfarëdolloj të drejte të fëmijës, përfshirë fëmijët me aftësi të kufizuara.

Profesionistët janë pjesë e grupit multidisiplinor që trajton rastin nën drejtimin e Punonjësit të Mbrojtjes së Fëmijës dhe japin kontributin e tyre me informacion mbi rastin në tryezën multidisiplinore.

*Pavarësisht strukturës që do ta trajtojë rastin, qoftë ajo brenda shkollës apo jashtë saj, si NjMF-ja në Komunë/Bashki, ka një parim shumë të rëndësishëm për t'u zbatuar në çdo rast; **Kurrë mos hesht nëse identifikon një rast. Raportojë menjëherë!***

Skema e mësipërme është një mënyrë pamore për të shpjeguar mekanizmin e mbrojtjes së fëmijëve sipas ligjit për të drejtat e fëmijëve, nëntor 2010.

Shkolla është një prej aktorëve kyç, pjesë e tryezës multidisiplinore, që thirret nga Punonjësi i Mbrojtjes së Fëmijëve (PMF) për të diskutuar mbi rastin e abuzimit, për të kontribuar me zgjidhje praktike dhe për të ndjekur progresin e rastit në vijimësi. Siç e përmendëm edhe më parë, përveçse prej mësuesit, tryeza multidisiplinore është e përbërë edhe nga profesionistë të fushave të ndryshme, si punonjësi i qendrës shëndetësore, administratori social, polici i zonës, psikologu i shkollës dhe specialistë të tjerë në bazë të nevojës specifike të rastit. (Manuali i Punonjësit të Mbrojtjes së Fëmijëve, 2009)

Gjatë identifikimit dhe referimit të një rasti abuzimi ka disa parime të rëndësishme, që duhen zbatuar:



Interesi i lartë ndaj fëmijës. Të gjitha vendimet do të merren duket pasur përparësi interesin e fëmijës.



Konfidencialiteti. Gjithë informacioni që ju mund të keni mbi fëmijët me aftësi të kufizuara të abuzuar, duhet të ruhet në konfidencialitet dhe të përdoret për të përcaktuar nevojat e fëmijës si dhe për ta mbrojtur këtë të fundit nga dëmtimet, shfrytëzimi dhe/ose neglizhimi. Duhet të merren të gjitha masat për të ruajtur privatësinë dhe identitetin e fëmijës. Përhapja e informacionit duhet të jetë e kufizuar në drejtim të subjekteve/ strukturave që e kanë të nevojshme dhe të domosdoshme të kenë dijeni lidhur me të. Informacioni duhet të ndahet vetëm me specialistë të institucioneve publike apo private të përkujdesit social, gjykatës apo punonjës nga autoritetet administrative etj., që kanë rol të drejtpërdrejtë në mbrojtjen e fëmijës.



Gjithmonë besoji fëmijës dhe kontrollo faktet. Pavarësisht se fëmija mund të ketë qenë iniciator i një konflikti, pavarësisht se fëmija ka lejuar të jetë viktimë e një abuzimi, pavarësisht se i rrituri pretendon se gjithçka mund të jetë një fantazim i fëmijës, si profesionistë ne duhet gjithnjë të anojmë dhe t'i besojmë fëmijës. I rrituri është përgjegjës ligjërisht për veprimet e kryera ndaj një fëmijë dhe ne kurrsesi nuk mund ta fajësojmë fëmijën për pasojën e një abuzimi, edhe pse ai mund të jetë përfshirë vullnetarisht në veprimtarinë abuzuese. Ky parim bëhet edhe më i fortë për t'u zbatuar në rastin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, të cilët janë akoma më vulnerabël, shpesh të pavetëdijshëm për vendimet dhe veprimet e marra.

Bibliografia

- *The State of the World's Children 2013, Children with Disabilities*
- *Child Rights Convention*
- *The Law "For the Protection of the Rights of the Child" Albania, November 2010*
- *World Vision, Study Report: "Assessing factors that contribute to the practical implementation of inclusive education", Albania, March 2012*
- *Stalker, K. and McArthur, K. (2010) Child abuse, child protection and disabled children: a review of Recent research. Child Abuse Review. ISSN 0952-9136 (In Press) UK, 2010*
- *The Risk and Prevention of Maltreatment of Children with Disabilities, Child Welfare Information Gateway, US, March 2012*
- *Child Protection Units Evaluation Study, S.Delaney 2012, World Vision*
- *ADRF, "Monitoring report of the implementation of the action plan of the National Strategy on People with Disabilities in 2010", 2011.*

- *“Travelling Together in the road of Disability” L.Wapling & S.Coe*
- *Agency for Persons with Disabilities (APD), <http://apd.myflorida.com/about/>*
- *Violence Against Children, UNICEF 2006 Study*
- *Keeping Children Safe Modules, Produced by the Keeping Children Safe Coalition*
- *Manuali i punonjesit te Mbrojtjes se Femijeve, 2009*

Florian Kulla

Florian Kulla është psikolog për fëmijë, i specializuar në konsulentë dhe terapi, punon me grupet e marginalizuara. Flori ka marrë pjesë në shumë konferenca ndërkombëtare e kombëtare dhe është autor i disa artikujve e studimeve shkencore të rëndësishme në fushën e edukimit gjithpërfshirës. Ai punon si ekspert në projektet e “Gjithpërfshirjes” të organizatës “Save the Children”

Flori ka mbaruar Universitetin e Tiranës, dega psikologji klinike në 2003. Fokusi i doktoraturës së tij është edukimi i fëmijëve me probleme dhe aftësi ndryshme zhvillimi. Ai ka punuar për 10 vjet si psikolog komuniteti pranë Bashkisë së Tiranës (Qendra ekonomike për zhvillimin e fëmijëve). Përgjegjësitë e tij kryesore ishin ndërhyrja e hershme të fëmijët me nevoja të veçanta, trainimi dhe konsulenca për prindërit, mësuesit e edukatorët e tyre. Në 2009, Flori u certifikua si ekspert trainer në fushën e zhvillimit të hershëm nga organizata “Save the Children” ku vazhdon të punojë dhe sot.

Lidra Remaçka

Lidra Remaçka është bashkëthemeluese e Aleancës Ndërkombëtare “Sustainability Frontiers”, punon si konsulente ndërkombëtare në fushën e edukimit global dhe të edukimit special prej 15 vjetësh dhe gjithashtu punon si mësuese e certifikuar nga Bordi i Halton Hills, Ontario Kanada. Lidra për pasionin dhe punën e saj në mbështetje të fëmijëve me aftësi të veçanta u nominua nga Bordi i Halton Hills për titullin e dhënë nga Kyetari i Qeverisë së Ontarios “Ekselencë në mësimdhënie” në 2009.

Në 2002, ajo ka fituar cmimin nga Fondacioni “Soros” për studimin e saj të “Studimeve Master” në Universitetin e Torontos me titull “Edukimi global e qytetar në Shqipëri”. Gjatë viteve të studimit dhe më pas (2000-2005) Lidra punoi në Universitetin e Torontos si studiuese shkencore pranë Institutit Ndërkombëtar të Edukimit Global. Gjithashtu Lidra u përzgjedh si konsulente drejtuese e projektit të përbashkët të Universitetit të Torontos dhe UNICEF, “Reforma e arsimit cilësor e vendeve të Azisë Qendrore. Liban, Afganistan, Brazil, Iran, Palestine, Arabi Saudite, Kosovë”. Fokusi dhe pasioni i saj janë edukimi për të gjithë dhe edukimi special. Lidra është qytetare Shqiptare e Kanadeze dhe jeton me familjen e saj në Ontario.

Marina Ndrio

Marina Ndrio është pedagoge në Departamentin e Punës e Politikave Sociale pranë Universitetit të Tiranës, Universitet nga i cili dhe u diplomua në vitin 1996 si punonjëse sociale. Interesi dhe përparësitë e saj profesionale janë politikat në arsim, e në veçanti në arsimin special, dhe grupet komunitare. Marina e ka pasuruar këtë eksperiencë me studimet e saj të shumta në fushën e zhvillimit mendor, zhvillimit të fëmijës, edukimit gjithpërfshirës dhe sidomos zbatimit të së drejtave të fëmijëve me aftësi të kufizuara.