



Save the Children



Sweden  
Sverige



# DORACAK

për arsimtarë dhe ekipet inkluzive shkollore

Autorë:

Prof. d-r Aleksandra Karovska Ristovska  
Prof. d-r Natasha Çiçevska-Jovanova  
Prof. d-r Olivera Rashiq-Canevska  
Prof. d-r Natasha Stanojkovska-Trajkovska



Projekti është i financuar nga Bashkimi Evropian



ФОНДАЦИЈА ЗА ОБРАЗОВНИ И КУЛТУРНИ ИНИЦИЈАТИВИ  
FOUNDATION FOR EDUCATION AND CULTURAL INITIATIVES  
ЧЕКОР ПО ЧЕКОР • STEP BY STEP

## Doracak për arsimtarë dhe ekipet inkluzive shkollore

Botues: Fondacioni për iniciativa arsimore dhe kulturore "Нар пас Hapi" – Maqedoni

Për botuesin: Suzana Karaxhiska

Autorë: Prof. D-r Aleksandra Karovska Ristovska, Prof. D-r Natasha Çiçevska-Jovanova, Prof. D-r Olivera Rashiќ-Canevska dhe Prof. D-r Natasha Stojanovska-Trajkovska

Redaktor: Elena Mishiq

Redaktimi grafik: Jovica Jovanovski i Andrej Bonevski

Shkup, 2021

CIP - Каталогизација во публикација

Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје

376-056.26/.36:373.3.043.2(035)

376-056.26/.36:373.3.043.2(035)

DORACAK për arsimtarë dhe ekipet inkluzive shkollore [Електронски извор] / autorë Aleksandra Karovska Ristovska ... [и др.] ; përkthimi nga maqedonishtja në shqip Sihana Kaba Kasami]. - Shkup : Fondacioni për iniciativa arsimore dhe kulturore "Нар пас hapi", 2022

Начин на пристапување (URL):

[https://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/priracnici/priracnik\\_za\\_nastavnici\\_i\\_inkluzivni\\_timovi-AL.pdf](https://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/priracnici/priracnik_za_nastavnici_i_inkluzivni_timovi-AL.pdf).

- Превод на делото: Прирачник за наставници и училишни инклузивни тимови. - Текст во PDF формат, содржи 184 стр., илустр. - Наслов преземен од екранот. - Опис на изворот на ден 31.05.2022. - Фусноти кон текстот. - Други автори: Natasha Çiçevska-Jovanova, Olivera Rashiќ-Canevska, Natasha Stojanovska-Trajkovska. - Библиографија: стр. 179-184. - Публикацијата е во рамки на проектот: "Be in, be inclusive, be included!"

ISBN 978-608-4857-77-8

1. Karovska Ristovska, Aleksandra [автор] 2. Çiçevska-Jovanova, Natasha [автор] 3. Rashiќ-Canevska, Olivera [автор] 4. Stojanovska-Trajkovska, Natasha [автор]

а) Инклузивно образование -- Ученици со посебни потреби -- Основно образование -- Прирачници б) Инклузивно образование -- Деца со посебни потреби -- Основно образование -- Прирачници

COBISS.MK-ID 57490949

This publication has been developed as part of the ***Be IN, be INclusive, be INcluded*** Project funded by the European Union and the ***I, too, Have a Voice!*** Project funded by Save the Children International through the Government of Sweden.

Ky publikim është zhvilluar si pjesë e projektit ***Bëhu IN, Bëhu INkluziv, Bëhu i Gjithëpërfshirë*** financuar nga Bashkimi Evropian dhe ***Edhe unë kam zë!*** Projekt i financuar nga Save the Children International nëpërmjet Qeverisë së Suedisë.

This publication has been developed with financial assistance from the European Union and Government of Sweden. Its contents are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the views of the European Union and the Government of Sweden.

Ky publikim është zhvilluar me ndihmën financiare të Bashkimit Evropian dhe Qeverisë së Suedisë. Përmbajtja e tij është përgjegjësi vetëm e autorëve dhe nuk pasqyron domosdoshmërisht pikëpamjet e Bashkimit Evropian dhe Qeverisë së Suedisë.

# **Doracak për arsimtarë dhe ekipet inkluzive shkollore**

Autorë:

Prof. d-r Aleksandra Karovska Ristovska

Prof. d-r Natasha Çiçevska-Jovanova

Prof. d-r Olivera Rashiq-Canevska

Prof. d-r Natasha Stanojkovska-Trajkovska



## Përmbajtja

Për projektet .....	1
Bëhu IN, Bëhu Inkluziv, Bëhu i Gjithëpërfshirë .....	1
Edhe unë kam zë! .....	2
Parathënie .....	3
1 Arsimi inkluziv .....	5
1.1   Klasifikimi i nxënësve me nevoja të veçanta arsimore .....	7
1.2   Ligji për arsimin fillor të Republikës së Maqedonisë Veriore .....	9
2 Nxënës me nevoja të veçanta (aftësi të kufizuar) .....	13
2.1   Nxënës me aftësi të kufizuar intelektuale .....	14
2.1.1 Karakteristikat psikomotorike të nxënësve me AKI .....	16
2.1.2 Rekomandime për arsimtarë në punë me nxënës me AKI (aftësi të kufizuara intelektuale) .....	21
2.2   Nxënësit me spektër autistik të çrregullimit .....	25
2.2.1 Karakteristikat e nxënësve me spektër autistik të çrregulluar .....	25
2.2.2 Rekomandime për arsimtarë për punën me nxënës me spektër autistik të çrregulluar .....	27
2.3   Nxënësit me shikim të dëmtuar .....	32
2.3.1 Karakteristikat e nxënësve me shikim të dëmtuar .....	33
2.3.2 Rekomandime për arsimtarë për punë me nxënës me shikim të dëmtuar .....	35
2.4   Nënësit me dëgjim të dëmtuar .....	37
2.4.1 Karakteristikat e nxënësve me dëgjim të dëmtuar .....	40
2.4.2 Rekomandime për arsimtarë për punë me nxënës me dëgjim të dëmtuar .....	42
2.5   Nxënës me çrregullime motorike .....	47
2.5.1 Karakteristikat e nxënësve me çrregullime motorike .....	48
2.6   Nxënës me ADHD (Çrregullim i shoqëruar me mangësi në vemendje dhe hiperaktivitetit ) .....	58
2.6.1 Karakteristikat e nxënësve me ADHD .....	60
2.6.2 Rekomandime për arsimtarë për punë me fëmijë me ADHD të dëmtuar .....	61
2.7   Nxënës me vështirësi specifike në mësim .....	67
2.7.1 Karakteristikat e nxënësve me vështirësi specifike në të mësuar .....	73
2.7.2 Rekomandime për arsimtarë për punë me fëmijë me vështirësi specifike në mësim .....	80
3 Përshtatja e punës edukativo - arsimore .....	92
3.1   Krijimi i një mjedisi të personalizuar për mësim (Hapësira për mësim) .....	95
3.2   Metodatat e instrukcionit .....	112

3.3   Materijale për instrukcion.....	117
3.4   Zhvillimi i përmbajtjes për instrukcion.....	121
3.5   Kyçja e vlerësimit (notimit) në instrukcion .....	125
4 Vlerësimi.....	131
4.1   Vlerësimi sumativ.....	133
4.2   Vlerësimi formativ.....	134
5 Bashkëpunimi me prindërit.....	147
6 Struktura e Planit Individual Arsimor (PIA) .....	168
6.1   Të shkruarit e qëllimeve matëse .....	174
Literatura .....	181

## Për projektet

### Bëhu IN, Bëhu Inkluziv, Bëhu i Gjithëpërfshirë

Projekti “Bëhu IN, Bëhu INkluziv, Bëhu i Gjithëpërfshirë” synon të adresojë mungesën e mundësive arsimore për fëmijët me aftësi të kufizuara dhe të kontribuojë në zhvillimin e një nënsistemi të arsimit fillor gjithëpërfshirës, jo të veçuar, i cili është i hapur për të gjithë dhe ofron mësimdhënie me cilësi të lartë dhe mundësi kuptimplote mësimi për të gjithë nxënësit me aftësi të kufizuara dhe në këtë mënyrë rrit përfshirjen e tyre sociale dhe arsimore. Përpiqet për qasje të plotë dhe të barabartë të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e rregullta dhe ndihmon shkollat në përmirësimin e gatishmërisë dhe aftësisë për përfshirje kuptimplotë duke siguruar mjedise mësimore të qasëshme dhe stimuluese, si dhe mësimdhënie të përshtatur me cilësi të lartë për nxënësit me një sërë nevojash të veçanta arsimore duke përfshirë paaftësitë fizike, shqisore dhe intelektuale.

Projekti do të mbështesë aktivitetet e qeverisë, shoqërisë civile, palëve të interesuara dhe donatorëve përmes:

- hartimit dhe zbatimit të një programi të bursave me qëllim të rritjes së regjistrimit dhe rregullshmërisë të deri në 450 fëmijëve me aftësi të kufizuara në klasat e ciklit të ulët të arsimit fillor, të cilët regjistrohen kryesisht në shkolla të rregullta ose që transferohen nga shkolla speciale;
- zhvillimit të fushatave dhe aktiviteteve ndërgjegjësuese për të promovuar rëndësinë e arsimit gjithëpërfshirës, sigurimin e mbështetjes në nivel nacional dhe lokal, investimin dhe angazhimin për krijimin e mjediseve gjithëpërfshirëse të të mësuarit, eliminimin e barrierave dhe përmirësimin e qasjes të të gjithë palëve të interesit dhe të opinionit më të gjërë publik.
- Ngritjes së kapaciteteve të stafit drejtues, mësuesëve, shërbimeve profesionale dhe edukatorëve special në 40 shkolla dhe punonjësve të pushtetit vendor përgjegjës për arsimin, me qëllim përmirësimin e të kuptuarit dhe kapaciteteve të tyre për planifikimin dhe zhvillimin e mësimdhënies së përshtatur dhe të diferencuar, në përputhje me përvojën më të mirë kombëtare dhe me praktikën më të mirë ndërkombëtare;
- Përmirësimin të qasjes deri te shkollat dhe në shkolla për nxënësit me aftësi të kufizuara, përmes përmirësimeve infrastrukturore dhe teknike në 40 shkolla që tashmë janë të përkushtuara për krijimin e një mjedisi gjithëpërfshirës për mësimdhënie dhe mësimnxënie;
- Sigirimit të mbështetjes tutoriale për nxënësi me aftësi të kufizuara të kyçur në procesin arsimorë me qëllim të përvetësimit të programit mësimorë dhe/ose PEI



Projekti financohet nga Bashkimi Evropian dhe zbatohet nga 1 Shtatori 2020 deri më 31 Gusht 2023 nga Fondacioni për Iniciativa Arsimore dhe Kulturore HAP PAS HAPI në bashkëpunim me Shoqatën për promovim dhe Zhvillim të shoqërisë gjithëpërfshirëse INKLUZIVA dhe Shoqatën për ofrimin e shërbime për personat me aftësi të kufizuara HANDIMAK.

### **Edhe unë kam zë!**

Duke u mbështetur në përpjekjet e Republikës së Maqedonisë së Veriut për promovimin e të drejtave të fëmijëve dhe të rinjve të konfirmuara me ratifikimin e Konventës së OKB-së për të Drejtat e Fëmijëve, Fondacioni për Iniciativa Arsimore dhe Kulturore "Hapi pas Hapi" - Maqedoni me mbështetjen e "Save the Children International" – Kosovë dhe Agjencionit Suedez për Zhvillim Ndërkombëtar zbaton projektin "Edhe unë kam zë" nga Tetori 2018 deri në Dhjetor 2021, me qëllim të rritjes së ndërgjegjësimit publik për rëndësinë e respektimit proaktiv të të drejtave të fëmijëve si dhe rëndësinë e ndërtimit të kapaciteteve të fëmijëve dhe të rinjve për qytetari aktive dhe të përgjegjshme, në kuadër të Projektit rajonal për krijimin e një sistemi të përgjegjshëm që do ofrojë mekanizma për zbatimin e të drejtave të fëmijëve. Në projekt marrin pjesë tetë shkolla fillore, në të cilat janë realizuar këto aktivitete:

- trajnime për mësuesët, shërbimet profesionale, nxënësit dhe prindërit për të promovuar pjesëmarrjen e fëmijëve dhe udhëheqjen pjesëmarrëse përmes drejtësisë sociale, për të përmirësuar pjesëmarrjen e fëmijëve në proceset vendimmarrëse lokale dhe promovimin e të drejtave të fëmijëve në shkolla dhe komuna, për organizimin e nxënësve, për përmirësimin e shëndetit mendor dhe për menaxhimin me pasojat e pandemisë Covid-19, të mbështetur nga manuallet dhe materialet e zhvilluara për përdorim gjatë punës me nxënësit dhe prindërit.
- mbështetje të aktiviteteve të seksioneve artistike, krijuese, letrare, gazetareske dhe të dramës dhe seksioneve për promovimin e të drejtave të fëmijëve duke ofruar materiale, asistencë profesionale, përgatitjen e materialeve dhe videove promovuese dhe krijimin e mundësive për prezantimin e arritjeve, shpërndarjen dhe rrjetëzimin me pjesëmarrësit tjerë në Projekt.
- organizime të fushatave për ndërgjegjësimin e publikut për të drejtat e fëmijëve dhe evente frymëzuese me qëllim të promovimit të ndërgjegjësimit të publikut për të drejtat e fëmijëve, rëndësinë e pjesëmarrjes së tyre dhe aktivizmin rinor.

## Parathënie

Edhe pse për shkollën mendojmë si për një institucion statik, megjithatë arsimi në njëqind vitet e fundit e përjeton rritjen e tij dhe po ndryshon. Sot, të gjithë ne dijmë më shumë për mësimin dhe mësimnxënien se sa që dihej para disa dekadave. Disa nga këto njohuri dalin nga psikologjia, janë të lidhura me kërkesat që dalin nga rregullativa ligjore, nga zbulimet e reja në hulumtimet arsimore dhe nga pritshmëritë e fluktuuara të shoqërisë. Pa marrë parasysh gjenezën e tyre, këto ndryshime arsimore, gjithashtu janë aq revolucionare sa që është edhe zhvillimi revolucionar i mjeteve për të shkruar, prej te pena dhe lapsi, nëpërmjet makinës së shkrimit, gjer tek paraqitja e teknologjisë kompjuterike. Megjithatë, edhe përkundër ndryshimeve të shumta, arsimtarët e sotëm, ende përballen me sfidën bazë të klasës - si të arrihet një mësim efektiv për të gjithë nxënësit. Edhe pse, në mënyrë gjenerale, arsimtarët punojnë nëpër klasë me nxënës që janë pothuajse të së njëjtës moshë dhe, të cilët kanë një sërë ngjashmëri, përtej asaj, ata ende kanë nevojë të ndryshme, të cilave nevojitet që t'u përgjigjen në mënyrë të përshtatshme.

Garner dhe Dejvis (Garner P & Davies JD, 2001) drejtojnë disa pyetje, të cilat duhet që t'i parashtrijë arsimtarët, që të mundën të ndjekin realizimin e mësimit, që e zhvillojnë, si dhe rezultatet nga mësimi i zhvilluar. Në bazë të Garner dhe Dejvis, pyetje kyçe, të cilat duhet që t'i parashtrijë secili arsimtar, në mësimdhënien e tij janë: *a jam duke nxitur lloje të ndryshme të mësimnxënies – cilat, si; çka bëj që të përkrah llojet e ndryshme të të mësuarit; a e ndryshoj mënyrën time të shpjegimit – si; a promovoj mësim fleksibil, kolaborativ; a e planifikoj klasën time në bazë të kërkesave të mija apo në bazë të nxënësve; a janë shpjegimet e mija të qarta dhe bindëse; a i mësoj të gjithë nxënësit; a u jap lavdërime të përshtatshme të gjithë nxënësve; a janë pjesëmarrës të gjithë nxënësit; a siguroj mënyra alternative për vlerësim/sukses – cilat.*

Megjithatë, me rëndësi është të mbahet mend se madje edhe arsimtari më me përvojë nuk do të mund të ofrojë përgjigje “të gatshme” për të gjitha sfidat me të cilat do të ballafaqohet gjat realizimit të mësimit. Arsimtarët e mirë vazhdimisht e revidojnë punën e tyre dhe e notojnë mënyrën në të cilën nxënësit reagojnë në qasjen e tyre. Në bazë të revidimit të tillë, është e mundëshme që të identifikohen nevojat specifike të nxënësve dhe të bëhen riaftësime me çka do të sigurohet pjesëmarrja e tyre në mësim. Njësoj si që pritët nga mjekët që të jenë të njohur me zhvillimin e tashëm të medicinës ashtu edhe arsimtarët kanë përgjegjësi profesionale që të mbajnë hap me ndryshimet në arsim (Rose R & Howley M, 2007).

Që të mund të arrihet mësim e fikas, duhet të krijohet, para së gjithash, mjedis i sigurtë, edukativ që do ta mbajë vëmendjen e dhe do ta nxisë interesin e nxënësve. Arsimtari duhet të jetë i sigurtë

se nxënësit e mësojnë atë që pritet prej tyre, se edukimi i tyre kontribuon për përmirësimin e kualitetit të jetës së tyre, për arritjen e ekuilibrit ndërmjet pavarshmërisë dhe varshmërisë dhe se janë të përgaditur që të bëjnë jetë të plotësuar e të jenë të kënaqur si qytetarë dhe anëtarë të bashkësisë së tyre shoqërore. Kjo ka të bëjë me të gjithë nxënësit, edhe me nxënësit me pengesa në zhvillim edhe me ata me zhvillim tipik. Dhjetë gjer pesëmbëdhjetë përqind nga popullata shkollore janë fëmijë me nevoja të veçanta arsimore (NVA). Nevojat e tyre të veçanta janë rezultat i më shumë faktorëve: sensore, fizike, intelektuale dhe emocionale. Nxënësit me nevoja të veçanta kanë vështirësi në arritjen e suksesit akademik sipas kurikulimit shkollor<sup>1</sup>, kanë vështirësi që të përvehtësojnë shkathtësi të caktuara fizike e sociale që përkojnë me kulturën e tyre, si dhe vështirësi në përjetimin e vetërespektit. Nevojat e tyre të veçanta shtrihen prej të mëdhave gjer tek të voglat dhe i reflektojnë faktorët fiziologjikë e mjedisorë (Mitchell D, 2008).

Për nxënësit me aftësi të kufizuar, duhet të sigurohen shërbime të lidhura. Kur bëhet fjalë për shërbime të lidhura mendohet në: terapi në të folur/gjuhësore, transport gjer dhe prej shkolle me kombibus special ose autobus shkollor, terapi fizikale e tj. Në mënyrë plotësuese, nxënësit me aftësi të kufizuar kanë të drejtë për ndihmesë dhe shërbime plotësuese. Kjo don të thotë se është e domosdoshme që ata të kenë qasje në teknologjinë kompjuterike, të bëhen përshtatje mësimore (për shembull, më shumë kohë për ta mbaruar testin, detyra më të thjeshta me çka do tu mundësohet që të jenë të edukuar me moshatrët e tyre me zhvillim tipik. Edukimi special, shërbimet e lidhura dhe ndihma plotësuese duhet tu mundësohet nxënësve nga shkollat shtetërore, pa harxhime të prindërve.

---

<sup>1</sup> Në sistemet arsimore të perëndimit përdoret termi "kurrikula shkollore", i cili i referohet përmbajtjeve, proceseve, aktiviteteve që synojnë arritjen e qëllimeve dhe detyrave të procesit arsimor që nxisin zhvillimin intelektual, personal, social, shpirtëror dhe fizik të nxënësit.



**1**

**Arsimi inkluziv**

Inkluzioni nuk paraqet integrim (zhvendosje dhe kyçje në kushte të rregullta) dhe nuk shënon asimilim (shkrirje) ose akomodim (përshtatje) të individëve në kuadër të kushteve dhe relacioneve socio-ekonomike në shoqëri. Në atë kontekst inkluzioni i rikonstruon kushtet e rregullta të jetesës në mënyrën në të cilën krijohen mundësi për shoqëri të tërësishme, përkatësi dhe integrim social.

Në bazë të analizave të hulumtimeve ndërkombëtare, Ainksov e Majlls(Ainscow & Miles), kanë zhvilluar tipologjinë e pesë pikëpamjeve për inkluzionin:

- Inkluzioni i orientuar kah pengesat dhe nevojat e veçanta arsimore;
- Inkluzioni (përfshirja) si përgjigje e ekskluzionit (përrjashtimit);
- Inkluzioni (përfshirja) në relacion me të gjitha grupet të cilat shikohen si “të rrezikuara” nga ekskluzioni-“përrjashtimi”;
- Inkluzioni si promovim i “Shkollës për të gjithë”; dhe
- Inkluzioni si “arsim i të gjithëve”.

Vedell Klaus (Weddel Klaus) në punimin e tij “Konfuzioni për inkluzionin” thekson disa dilema me të cilat ballafaqohen ata të cilët orvaten që ta realizojnë inkluzionin:

- „Dilema “Identifikim”- a identifikohen fëmijët me vështirësi të theksuara në mësim, si fëmijë me nevoja të veçanta arsimore (NVA) dhe –si bëhet identifikimi i tyre -apo jo;
- „Dilema e programit mësimor” nxënësit me nevoja të veçanta arsimore (NVA) a duhet që ti mësojnë përmbajtjet e njejta të programit mësimor si dhe nxënësit tjerë apo jo; dhe
- Dilema “lokacioni”- sa dhe në çfarë mase, nxënësit me shkallë më të rëndë të pengesave dhe ata me pengesa të kombinuara duhet të jenë të kyçur në mësonjëtoret e rregullta.

Në kuadër të këtij doracaku, autorët do të orvaten që ti japin pikëpamjet e tyre për këto dilema

Termini pengesë (Disability) paraqet termin i cili mbulon më shumë gjendje: dëmtime, kufizime të aktiviteteve dhe restriksione në participim.

- Nën dëmtim nënkuptohet problem i cili paraqitet në funksionimin ose strukturën e trupit.
- Kufizimi i aktivitetit është vështirësi me të cilën ballafaqohet një individ gjat realizimit të ndonjë detyre apo akcioni.
- Kurse restriksioni në participimin është problem të cilin e ka një individ gjatë kyçjes në disa situata jetësore.

Sipas OECD – Dikasteri për politikë sociale – Drejtorati për punësim, punë dhe punë sociale, për një fëmijë themi se ka nevoja të veçanta arsimore (NVA) nëse nuk është i aftë të përfitojë nga arsimi shkollor i cili është bërë për fëmijë të moshës së njejtë pa nevojë për ndimë plotësuese

ose për adaptim të përmbajtes mesimore. Në atë drejtim nën **NVA** nënkuptohen nevoja të ndryshme përfshirë pengesa fizike ose mentale, dhe dëmtime kognitive apo arsimore (çrregullime).

## 1.1 | Klasifikimi i nxënësve me nevoja të veçanta arsimore

Nxënës me nevoja të veçanta arsimore janë:

- Nxënës me aftësi të kufizuar (nxënës me pengesa, nxënës me autizëm, nxënës me shikim të dëmtuar, nxënës me dëgjim të dëmtuar, nxënës me dëmtime motorike dhe sëmundje të rënda kronike, nxënës me probleme në të folur dhe probleme gjuhësore);
- Nxënës me vështirësi: nxënës me probleme në sjellje ose probleme emocionale, nxënës me vështirësi specifike në të mësuar (disleksi, distrafi, diskalkulacion, dispraksion);
- Nxënës të cilët vijnë nga familjet nga mjedisi i derivuar social, kulturor e material, nxënës pa tutori prindore, viktima të dhunës në familje, të ikur.
- Si grup i veçantë do ti kishim veçuar edhe nxënësit e talentuar.

Në Republikën e Maqedonisë – Biroja për zhvillimin e arsimit (2015) jep klasifikim sipas rrezikut nga përjashtimi prej shkollave të rregullta:

- Me nevoja të veçanta/pengesa (sfida specifike në zhvillim);
- “Të ndryshëm” (sipas besimit, përkatësisë etnike, moshës, gjinisë, klasës sociale....);
- Të talentuar, inteligjentë mbimesatarë;
- Të sëmurë kronikë;
- Të pastrehë, edukativisht të lënë pasdore;
- Me probleme emocionale dhe probleme në sjellje;
- Nga familje të marginalizuara/bashkësi;
- Që nuk e flasin/kuptojnë gjuhën mesimore.

Sipas *Rregullores për vlerësimin e llojit dhe shkallës së pengesës të personave në zhvillimin mental ose trupor*<sup>2</sup> është dhënë klasifikimi si vijon:

- Persona me shikim të dëmtuar (me shikim të dobësuar dhe të verbër);

---

<sup>2</sup> “Rregullorja për vlerësimin e llojit dhe shkallës së aftësisë së kufizuar të personave në zhvillimin mendor apo fizik”, neni 4, Gazeta Zyrtare e RM nr.172/2016.

- Persona me dëgjim të dëmtuar (të shurdhërua e të shurdhër);
- Persona me pengesa të zërit, të folurit dhe gjuhës;
- Persona me pengesa në zhvillimin trupor;
- Persona me pengesa në zhvillimin mental (e lehtë, e matur, e rëndë dhe e thellë);
- Persona me autizëm, persona me çregullim tjetër pervaziv;
- Persona të sëmurë kronikisht; dhe
- Persona me më shumë lloje pengesash-persona me pengesa të kombinuara në zhvillim.

Sipas IDEA (2004), nxënësit me aftësi të kufizuar të moshës shkollore mund të ndahen në dy grupe të mëdha, edhe atë:

**1. Nxënës me aftësi të kufizuar me shkallë të lartë të incidencës:**

- dëmtime të të folurit dhe gjuhësore;
- vështirësi në të mësuar;
- joekulibrim emocional;
- pengesë e lehtë intelektuale.

**2. Nxënës me aftësi të kufizuar me shkallë të ulët të incidencës:**

- dëmtim i dëgjimit;
- dëmtime ortopedike;
- dëmtim i shikimit, përfshirë edhe verbërimin;
- shurdhimi - verbërimi;
- shurdhimi;
- dëmtime tjera shëndetësore;
- zhvillim i vonuar;
- lëndime traumatike të trurit;
- spektri autistik i çrregulluar;
- pengesë intelektuale e matur e gjer tek ajo e rëndë;
- pengesa të kombinuara.

## 1. Nxënës me aftësi të kufizuar me shkallë të lartë të incidencës

Gjer më 80% e nxënësve me aftësi të kufizuar janë nxënës me pengesa me shkallë të lartë të incidencës. Pengesa me shkallë të lartë të incidencës paraqiten tek çdo i dhjeti fëmijë të moshës shkollore.

Sipas Fren e Bursuk (Friend M & Bursuck W, 2012) karakteristika të përgjithshme të përbashkëta të personave të cilët bien në kategorinë nxënës me shkallë të lartë të incidencës janë:

- shpesh është e vështirë që të njifen si të ndryshëm nga nxënësit tjerë me zhvillim tipik, sidomos jashtë shkollës;
- shpesh kanë probleme akademike, bihejviorale dhe sociale të kombinuara;
- munden ti arrijnë standardet sikurse nxënësit me zhvillim tipik kur marrin inetrvenim të lartëstrukturuar.

## 2. Nxënës me aftësi të kufizuar me shkallë të ulët të incidencës

- nxënësit me incidencë të ulët së bashku përbëjnë më pak se 20 të nxënësve me nevoja të veçanta arsimore nëpër shkolla.
- nxënësit me incidencë të ulët shpesh kan marë ndonjë lloj shërbimi special ose trajtim të herrshëm nga lindja ose një kohë të shkurtër më pas.
- nxënësit me incidencë të ulët kan nevojë për lloj të njejtë të kujdesit si dhe nxënësit tjerë. Këta nxënës shpesh janë të shoqëruar nga asistentë arsimorë ose personalë, por megjithatë përgjegjësia për suksesin arsimues të nxënësit është e arsimtarit.

## 1.2 | Ligji për arsimin fillor të Republikës së Maqedonisë Veriore

Sipas Ligjit për arsim fillor të Republikës së Maqedonisë së Veriut (Gazeta zyrtare , 2019) neni 3<sup>3</sup>, çdo fëmi ka të drejtë për edukim e arsim fillor pa pagesë e kualitativ në shkollë fillore. Në nenin 11 është e thënë se :

- Shkollimi fillor është i organizuar në aspekt institucional, kadrosh dhe përmbajtësor në mënyrën e cila mbështet inkluzionin e të gjithë fëmijëve në shkollimin e rregullt fillor.
- Arsimi inkluziv është process që i merr parasyshtë nevojat e ndryshme individuale për zhvillimin e nxënësve, duke dhënë mundësi të barabarta për realizimin e të drejtave themelore të njeriut për zhvillim dhe arsimim kualitativ.

---

<sup>3</sup> "Ligji për arsimin fillor", Gazeta Zyrtare e RMV nr. 2019/161



- Arsimi inkluziv, përfshin ndryshime dhe përshtatje të përmbajtjes mësimore, qasjes, strukturave dhe strategjive, për nxënësit me pengesa, me vizion të përbashkët dhe bindje se shteti ka obligim që të sigurojë arsimim për të gjithë fëmijët.
- Infrastruktura, mbështetja e individualizuar, plani dhe programi mësimor në arsimin fillor janë të përshtatura në mënyrë racionale sipas nevojave individuale të nxënësit.
- Përshtatja racionale, paraqet ndryshim dhe riaftësim të kushteve për edukim dhe arsimin në rast të caktuar, që nuk shkakton ngarkesë të panevojshme të shkollës, kurse e ka për qëllim realizimin e të gjitha të drejtave dhe lirive të nxënësve aftësi të kufizuar në bazë të barabartë me tjerët.

Ekipet inkluzive janë të definuara me nenin 16:

- Në shkollën fillore drejtori formon ekip shkollor, i cili kujdeset për politikën dhe praktikën inkluzive në nivel të shkollës në tërësi dhe ekip inkluziv për nxënësin i cili punon sipas planit individual arsimor (PIA) ose sipas programit mësimor të modifikuar.
- Ekipi inkluziv shkollor është me mandat për tri vite shkollore dhe përbëhet nga shtatë anëtarë edhe atë: pedagogu respektivisht psikologu, respektivisht sociologu, respektivisht punëtori social në shkollë, dy arsimtarë nga rradhët e të punësuarëve në shkollë (një arsimtar nga mësimi klasor dhe një arsimtar nga mësimi lëndor), dy prindër respektivisht tutorë, edukator special dhe rehabilitator dhe drejtori i shkollës. Ekipi inkluziv i shkollës i koncepton dhe realizon aktivitetet në nivel të shkollës në tërësi dhe përkujdeset që ato të jenë të harmonizuara dhe të aplikuar në punën edukative arsimore.
- Ekipi inkluziv për nxënësin është për periudhë gjer në mbarimin e arsimit fillor të nxënësit dhe përbëhet nga: arsimtarët e nxënësit, prindi respektivisht tutori i nxënësit, pedagogu respektivisht psikologu, respektivisht sociologu, respektivisht punëtori social në shkollë dhe rehabilitatori. Ekipi inkluziv i nxënësit në fokusin e punës së vete i kanë nxënësit konkretë dhe përgaditjen e realizimin e programeve arsimore individuale të tyre.
- Në punën e ekipit inkluziv të nxënësit, sipas nevojës, mund të jenë të ftuar që të marrin pjesë edhe nxënësi, arsimtarë e bashkëpunëtorë tjerë ose çfarëdo person tjetër me besimin e nxënësit.
- Nëse shkolla nuk ka të punësuar bashkëpunëtor profesional të profilit të caktuar, për anëtarë të ekipit inkluziv, caktohen persona nga qendrat për përkrahje të mësimit të nxënësve me pengesa ose nga shkollat me qendër të resurseve.
- Ekipi inkluziv për nxënësin përgadit PIA dhe program të modifikuar arsimor për nxënësin me aftësi të kufizuar, sipas nevojave të tij potenciale individuale, në afat prej 30 ditësh nga dita e fillimit të mësimit të nxënësit në shkollë dhe i zbaton masat për përkrahje në mësim, në pajtim me rekomandimet e trupave profesionale për vlerësim e përkrahje plotësuese arsimore, shëndetësore e sociale të fëmijëve dhe të rinjve (trupa

profesionalë për vlerësim). Gjatë përpilimit të PIA dhe të programit të modifikuar arsimor, ekipi inkluziv për nxënësin bashkëpunon me arsimtarët tjerë të përfshirë në procesin arsimor të nxënësit.

Me ligjin për arsim fillor është i paraparë transformimi i shkollave speciale në shkolla fillore me qendër të resurseve. Në nenin 17 -të është theksuar:

- Shkolla me qendër të resurseve i shfrytëzon resurset e veta materiale e njerëzore dhe u jep përkrahje adekuate profesionale nxënësve me aftësi të kufizuar, kuadrit arsimor, bashkëpunëtorëve profesionalë, prindërve respektivisht tutorëve dhe ekipit inkluziv të nxënësit.
- Kuadri arsimor i shkollës fillore me qendër të resurseve merr pjesë edhe në realizimin e pjesës së programit të modifikuar për nxënësit me nevoja komplekse për të cilët në interesin më të mirë është të vizitojnë një pjesë të mësimit në shkollën fillore me qendër të resurseve, e në pjtueshmëri me rekomandimin e trupit profesional për vlerësim, të bazuar në Klasifikimin ndërkombëtar të funksionimit(në tekstin e mëtejshëm: KNF)
- Paralelet e veçanta në shkollat e rregullta, sipas nenit 18 të këtij ligji, transformohen në qendra për përkrahje të mësimit të nxënësve me aftësi të kufizuar.
- Drejtori i shkollës fillore ku ka paralele të veçanta, formon qendër për mbështetje të mësimit për nxënësit me aftësi të kufizuar(qendër për mbështetje).
- Qendra për mbështetje i shfrytëzon resurset materiale dhe njerëzore në shkollë dhe jep mbështetje profesionale adekuate për nxënësit me aftësi të kufizuar, kuadrit arsimor, bashkëpunëtorëve profesionalë, prindërve, respektivisht tutorëve dhe ekipit inkluziv në shkollat tjera në reonin e komunës.
- Kuadri arsimor i qendrës për mbështetje merr pjesë edhe në realizimin të një pjese nga programi i modifikuar për nxënësit me nevoja komplekse për të cilat është në interesin më të mirë që të vizitojnë një pjesë të mësimit në qendrën për mbështetje, e në pajtim me rekomandimin e trupit profesional për vlerësim, të bazuar në KNF.
- Sipas nenit 19, për mbështetjen e mësimit për nxënësit me aftësi të kufizuar, shkolla fillore siguron: asistent arsimor, asistent personal mbështetje profesionale përkatëse nga qendra për mbështetje të mësimit, ekip inkluziv dhe teknologji asistive me rekomandim të trupit profesional për vlerësim dhe në pajtim me planin arsimor individual ose programin e modifikuar. Mënyrën e kërkësës së asistentit arsimor/asistent personal, mënyrën e selektimit dhe zgjedhjes së asistentit arsimor/asistentit personal, si dhe programin për trajnimin e tyre i përcakton ministri, me propozim të Birosë. Selektimin dhe zgjedhjen e asistentit arsimor/asistentit personal e bën komisioni prej pesë anëtarësh nga rradhët e të punësuarëve në shkollën me qendër të resurseve, të cilin e formon drejtori i shkollës. Asistentët arsimorë dhe asistentët personalë nga ana e shkollës me

qendër të resurseve, punësohen me kohë të caktuar.<sup>4</sup> Nëse në nivel të komunës nuk ka shkollë fillore me qendër të resurseve ose me qendër për mbështetje, mbështetja për nxënësit me aftësi të kufizuar sigurohet nga shkolla me qendër të resurseve nga komuna më e afërt.

---

<sup>4</sup> Me Projektligjin për ndryshimin dhe plotësimin e Ligjit për arsimin fillor, nga viti 2021 punësohen edhe asistentët arsimorë për një kohë të pacaktuar.



2

**Nxënës me nevoja të veçanta  
(aftësi të kufizuar)**

## 2.1 | Nxënës me aftësi të kufizuar intelektuale

Definicioni më i përhapur dhe më i pranueshëm për AKI është definicioni sipas Organizatës Botërore të Shëndetësisë (ICD-10, 1992), sipas të cilës AKI paraqet „Gjendje të zhvillimit psikik të ngadalësuar ose jo të plotë që karakterizohet me çrregullim të aftësive të cilat paraqiten gjatë periudhës së zhvillimit dhe që kontribuojnë në shkallën e përgjithshme të intelegjencës si që janë aftësitë njohëse (kognitive), të të folurit, motorike dhe sociale. I njëjti definicion përdoret në Rregulloren për vlerësimin e nevojave specifike të personave me aftësi të kufizuara në zhvillimin fizik ose psikik.<sup>5</sup>

Ekzistojnë definicione të ndryshme për aftësinë e kufizuar intelektuale (AKI) varësisht nga shkenca e cila e studjon. Medicinarët në veçanti e theksojnë rëndësinë e lëndimit të qendrës së sistemit nervor (QSN). Qëndrimet psikologjike madje bazohen në zvogëlimin e rëndësishëm të intelegjencës. Definicionet sociologjike për aftësinë e kufizuar intelektuale e theksojnë jokompetencën e sociale të AKI. Pedagogët i theksojnë aftësitë e zvogëluara për punën edukative-arsimore me këtë popullatë.

Sipas Jakuliq, ekzistojnë 5 kritere themelore të cilët përdoren në definicione të ndryshme:

- aftësia e kufizuar intelektuale (AKI) e ka origjinën e vet që nga periudha zhvillimore;
- deficieti intelektual;
- pabarazia sociale;
- baza organike e gjendjes; dhe
- pashërrueshmëria e gjendjes.

Tadiq (1989) në bazë të shkaktarit i cili e provokon AKI e ndanë në (shife tabelën 1):

Tabela nr.1 Ndarja e aftësisë së kufizuar intelektuale sipas Tadiq

AKI primare	AKI patologjike
I përfshijnë të gjitha gjendjet e deficitit intelektual tek të cilat me siguri nuk mund të argumentohen ndryshimet strukturale, metabolike, hormonale e tjera.	I përfshijnë të gjitha gjendjet tek të cilat mund të zbulohen ndryshime anatomike, metabolike, gjenetike dhe hormonale.

<sup>5</sup> Rregullore për vlerësimin e nevojave specifike të personave me aftësi të kufizuara në zhvillimin fizik ose mendor (neni 10). (Gazeta Zyrtare e Republikës së Maqedonisë", nr. 30/2000 nga 19.04.2000).

Në kuadër të aftësive të kufizuara intelektuale patologjike, ekzistojnë nëngrupet si vijon (shiko tabelën 2):

*Tabela nr. 2 Nëngrupet e aftësive të kufizuara intelektuale*

<b>Aftësitë e kufizuara intelektuale me prejardhje gjenetike, të krijuara nga:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çrregullime të metabolizmit të lipideve (idioti amauroze familjare, sëmundje e Niemann-Pickut, sëmundje e Gaucherit, gargoilizëm e tj.);</li> <li>• Çrregullime në metabolizmin e aminoacideve (Phenylketonuria, Cystinuria, Hyperglycinuria e tj.);</li> <li>• Çrregullimet në metabolizmin e karbo-hidrateve (fruktozurion, galaktozurion e tj.);</li> <li>• Çrregullime të natyrës endokrine (Kretenizëm, hipoparatiroidi e tj.);</li> <li>• Grupi i sëmundjeve heredodegjenerative (skleroza tuberoze, skleroza difuze e trurit e tj.).</li> </ul>
<b>AKI e krijuar si pasojë e ndryshimeve në kromozome:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sindromi i Down-it (Trisomija 21),</li> <li>• Patau sindromi (Trisomija 13, trisomija D),</li> <li>• Edwards- sindromi (Trisomija 18)</li> <li>• Sindrome tjerë të cilët janë të kushtëzuar me delecion dhe trizomi parciale të ).</li> </ul>
<b>AKI e krijuar si pasojë e faktorëve epigjenikë:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infekcionet;</li> <li>• Helmimet;</li> <li>• Lëndimet;</li> <li>• Verdhëza e fuqishme neonatale</li> </ul>
<b>Retardimet tjera patologjike ku mes tjerash bien edhe anomalitë e lindura:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mikrocefalia</li> <li>• Hidrocefalia</li> <li>• Megalocefalia</li> <li>• Kraniostenoza.</li> </ul>

### **Prevalenca dhe incidenca e AKI**

Përfaqësimi i AKI, sipas numrit më të madh të studimeve të punuara gjithandej nëpër botë, lëviz prej 1-3% të popullatës së përgjithshme.

Ajo më shumë është e përfaqësuar tek djemtë dhe ai raport është 2:1 tek AKI e lehtë, dhe 1,5:1 tek AKI e rëndë.

*Tabela nr. 3 Prezantimi i aftësisë së kufizuar intelektuale*

<b>Gjendja kufitare</b>	13%	26/1000
<b>AKI e lehtë</b>	76%	20/1000
<b>AKI e matur</b>	6%	3/1000

AKI e rëndë	3,5%	1/1000
AKI e thellë	1,5%	1/1000

### 2.1.1 Karakteristikat psikomotorike të nxënësve me AKI

Personat me AKI të lehtë kanë nevoja themelore të njejta fiziologjike, sociale dhe emocionale si dhe personat tjerë. Zhvillohen sipas ligjshmërive të cilat kanë të bëjnë me të gjithë, por tempon e zhvillimit e kanë dukshëm të ngadalësuar (Andreev J, 1994; Ajdinski G, 2007).

Aftësia e kufizuar intelektuale (AKI) e lehtë, e cila karakterizohet me koeficient të inteligjencës në largësi prej 51 gjer më 70, është e përcjellur me tërheqje të lehta në zhvillimin psikomotorik, të folurit, social e emocional. Kjo prapambetje rritet me rritjen kronologjike dhe është në varshmëri nga shkalla e aftësisë së kufizuar intelektuale. Sa më të vjetër që janë nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale aq më shumë janë të shprehura dallimet në krahasim me nxënësit e populates së përgjithshme. Nga numri i përgjithshëm i nxënësve me aftësi të kufizuar intelektuale, 76% janë persona me aftësi të kufizuara intelektuale të lehta. Deficiti intelektual tërheq pas vehtes një varg ndryshimesh në karakteristikat e personalitetit të fëmijës me AKI. Janë bërë numër i madh hulumtimesh që sugjerojnë në ndryshimet në paraqitjet, emocionet, mbamëndjen, mendimin, kujdesin, të folurit dhe lojën tek fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale. Numri më i madh i tyre munden plotësisht të kujdesen për vehten (ushqim, mirëmbajtje të higjienës personale, veshje, kontroll i sfinkterëve) dhe të jenë të mëvehtësishëm në punët praktike dhe shtëpiake, mbadje edhe atëherë kur dinamika e zhvillimit është nën normalen. Rrallë diagnostifikohen në fëmijërinë e hershme, e zakonisht njihen kur fëmijët të nisin në shkollë dhe kur do të ballafaqohen me vështirësi gjat përvehtësimit të përmbajtjeve. Më së shpeshti fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale kishin problem me përvehtësimin e shkathtësive për lexim, shkrim dhe llogaritje, shumica nga ata janë më të aftë që të kryejnë aktivitete praktike, se sa mendore. Fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale më ngadalë kalojnë nëpër fazat e zhvillimit kognitiv, mbeten në stadin e operacioneve konkrete, por nuk e arrijnë nivelin e të menduarit formal.

*Mendimi* është i redukuar në konkretësi dhe sipërfaqësi. Fëmijët nuk janë në gjendje ta zbulojnë lidhjen reciproke shkak-efekt ndërmjet sendeve dhe dukurive. Operacionet menduese janë të sipërfaqshme; në vend të analizës, ata shikojnë vetëm veti intensive, fascinuese të sendeve, pa e parë thelbin e tyre, u mungon sistemi gjatë numërimit e të shikuarës, si dhe lidhja me tërësinë e sendit të cilin e kanë vrojtuar. (Lester G & Kelman M, 1997). Fëmijët nuk disponojnë me supozimet e domosdoshme të duhura për ndërtimin e mendimit logjik. Vështirësitë janë të rëndësishme edhe në proceset e seriacionit, konservimit, klasifimit, correspondences ,të cilat janë pjesë kyçe në zhvillimin e proceseve të njohjes.

*Të menduarit apstrakt* është i redukuar në nivel minimal, i përcjellë me vështirësi të mëdha në të shpjeguarit. Kjo tek fëmijët vërrehet përmes mungesës së mendimit gjat kryerjes së ndonjë detyre. Kur do tu propozohet ndonjë detyrë e caktuar, nuk i mendojnë etapat paraprake në procedurë, por menjëherë i qasen zgjidhjes së detyrës, pa u kujtuar në disa rregulla e kushte. Fëmijët me aftësi të kufizuara të lehta intelektuale e kanë të vështirë që ti harmonizojnë numrat të cilat i shqiptojnë me sendet të cilat duan që ti numërojnë, prandaj numërimi i tyre shpesh herë është jo i saktë. Disa fëmijë do të mësojnë që numrat ti recitojnë si këngë, pa kuptim. Një nga mënyrat më të mira që tu ndihmojmë fëmijëve me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë në përvehtësimin e matematikës, është përdorimi i materialit didaktik të ndryshëm të cilin mund ta mësojnë, me atë ta lehtësojnë të kuptuarit dhe përvehtësimin e përmbajtjeve nga matematika. Konkretisht, materialet manipulative fëmijëve u ndihmojnë që ti përvejtësojnë dhe përherë ta mbajnë mend nocionin për numër dhe të mësojnë që ti shofin raportet ndërmjet numrave.

Problem më të madh paraqet mësimi lëndor, sidomos nëse fëmija është i përfshirë në shkollën fillore të rregullt. Mësimi lëndor disponon begatshëm me nocione apstrakte, për çka është i nevojshëm stil dhe mënyrë më e lartë e të shprehurit, respektivisht zhvillim më i lartë i funksioneve kognitive. Nxënësit me AKI nuk janë në gjendje që ti përvehtësojnë programet mësimore. veçanërisht, nga lëndët Bazat e shkencave shoqërore, Bazat e shkencave natyrore dhe Matematikë (Ajdinski G, 2000).

*Kornizat hapsinore-kohore* janë të shpërndara dhe të përjetuara në mënyrë parciale, prandaj fëmija edhe ashtu sillet ndaj tyre. Kryesisht janë të redukuara në atë në të cilën kanë qasje të drejtëpërdrejtë në aftësitë për perceptim në momentin e caktuar dhe në të tashmen si dimension i kohës (Bojanin S, 1985). Tek fëmijët me aftësi të kufizuar intelektuale është i vështirësuar orientimi në kohë, dhe ata mund të operojnë me të kaluarën e afërt, kurse, e kaluara më e largët (për shëmbull : para 100, 1000 vitesh) për ata është e panjohur. Ata mund të flasim për momente e ngjarje të ndryshme nga historia (për shëmbull lufta e II –të botërore, robëria turke, Aleksandri i Maqedonisë), por nuk mundën të shpjegojnë e të kuptojnë se “ kur ka ndodhur kjo”.

Me gjithë vështirësitë në të mësuar, nxënësit me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë janë të aftë për edukim, arsimin e mësim nëse plani dhe program mësimor, metodat dhe mjetet për punë riaftësohen sipas aftësive të zvogëluara të tyre dhe nëse zbatohet parimi i detektimit të herrshëm dhe edukimi adekuat. Megjithatë, duhet të theksohet se në procesin e marrjes së njohurive, shkathtësive dhe shprehive, fëmijët me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë , hasen në një varg vështirësishë. Ata fëmijë, si dhe moshatarët e tyre me zhvillim intelektual mesatar mësojnë duke vëzhguar, duke imituar dhe duke konkluduar. Shkaqet për vështirësitë në të mësuar janë pasojë e funksioneve të dobëta kognitive dhe intelektuale të tyre. Fëmijët e tillë mësojnë shumë ngadalë, me “hapa të imtë”, me shumë përsëritje dhe me tempo të ngadalësuar të punës. (Mustaq V & Viciq M, 1996).



Nxënësit me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë kanë edhe karakteristika të tjera. E para dhe karakteristika më e vërrejtur është *rigjediteti dhe stereotipiteti në sjellje* (Furlan I, 1991). Fëmijët e tillë kryejnë punë rutinore njësoj sukses' shëm si dhe fëmijët mesatarë, por kur sjellja e tillë për diçka duhet të tdryshohet, paraqiten vështirësi. Për atë shkak ata vështirë riaftësohen sipas ndryshimeve të rrethanave të reja. Nëse, për shembull, ata e kanë të mësuar një rrugë të caktuar prej shtëpie gjer në shkollë, nuk do ta kenë të lehtë që të nisen nga rrugë tjetër, e cila është më e shkurtër dhe më e përshtatshme. Personat me aftësi të kufizuar intelektuale nuk kanë mundësi që ta organizojnë sjelljen e tyre kundrejt kërkesave të realitetit që i rrethon e prandaj ata formojnë modele të sjelljes që janë jo mjaft të kuptueshëm për rrethin në të cilin gjendet fëmia. Interakcioni i tillë i personave me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë dhe mjedisi social është i papërshtatshëm, si për fëmijën ashtu edhe për mjedisin. Kjo papërshtatshmëri në interakcionin dhe komunikimin mes fëmijës dhe mjedisit për fëmijën për pasojë mund të ketë pengesa në sjellje dhe pengesa emocionale, të cilat tek kjo popullatë kanë karakter specifik (Craig W, 2000; Granger AD et al, 2003; Dosen A, 2000, 2005; De Bild A et al, 2005; Lancioni GE, 2005; Walley RM et al, 2005; Maćešić Petrović D, 2006).

*Emocionet* janë të diferencuara në nivel më të ulët në raport me moshën kalendarike. Vështirë i anulojnë kënaqësitë dhe lehtë kalojnë prej njërit disponim në disponim tjetër prandaj duken fëmijërorë dhe banalë. Jeta emotive dhe fantazitë dominojnë në raport me të gjykuarit logjik. Fëmijët janë naivë dhe të papreokupuar, nuk i kuptojnë përgjegjësitë dhe angazhimet në klasë dhe pak janë të interesuar për notën, për çka u mungon ndjenaj e përgjegjësive dhe nuk mundën ti ndrydhin emocionet, dëshirat dhe impulsivitetin e tyre. Shum hapur i tregojnë ndjenjat e tyre positive dhe emocionet. U nevojitet shumë dashuri, vëmendje, respektim dhe durim i madh deri sa punohet me ta (Ajdinski G, 2000).

Fëmijët me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë, janë *pamjaftueshëm kritikë dhe sugjestibilë*, e prandaj fëmijët dhe të rinjtë e tillë lehtë mund të binden për veprime që janë të papranueshme për fëmijët tjerë moshatarë. Personat me aftësi të kufizuar intelektuale realizojnë plane të huaja dhe nganjëherë të papranueshme.

Tek personat me aftësi të kufizuar intelektuale dobët janë të zhvilluara *vëmendja dhe interesat*. Fëmijët shumë shpejtë lodhen, nuk mundën të koncentrohen gjatë për kryerjen e aktiviteteve të dhëna, veçanërisht në lëminë e angazhimit të inteligjencës dhe të menduarit. Koncentrimi dhe efikasitet në punë tek fëmijët me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë (AKIL) varet nga interesimi i tyre, i cili shpesh here është i kufizuar dhe jo i përhershëm. Më së shpeshti interesimi është i nxitur nga ajo që është e pazakonshme, jothelbësore, fortë e dukshme, ajo që i plotëson nevojat e tyre. Nxënësi tregon interes më të madh ndaj punës fizike dhe ndaj gjithë asaj që nuk kërkon përpjekje e mundim psikik (Ajdinski G, 2000; Keskinova A, 2014).

Për shkak të vëmendjes së zvogëluar, tek ata është e zvogëluar edhe *mbamendja*. Mbamendja është emocionale, selektive, e dobët dhe mjaft e ngadalsme. E mbajtura mend shpejt harrohet, e edhe atë që do të mbahet mend, fëmia e reprodikon me vështirësi dhe pasaktësi. Personat me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë (AKIL) sidomos me vështirësi e kuptojnë dhe e mbajnë mend materialin mësimor. Ata nuk janë në gjendje që ta ndajnë të thelbësoren nga jothelbësorja, prandaj shpesh ndodh që të mbajnë mend diçka që është dytësore, e jo atë thelbësoren. Veçanërisht të vështira për ti mbajtur mend janë definicionet dhe rregullat sepse nuk kanë mundësi që ta kuptojnë kuptimin e tyre dhe nuk kanë mundësi që ti shprehin me fjalët e veta për shkak të fjalorit të varfër. Më mire e mbajnë mend atë që u intereson, se sa atë që nuk u intereson, që nuk e kuptojnë, që kërkon përpjekje dhe që është apstrakte (Đorđević D, 1982). Tek nxënësit me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë, mbamendja e gjatë ekziston vetëm atëherë kur përmbajtjet u janë të përshtatur aftësive mentale të tyre.

*Çfaqjet* janë të pakëta, fragmentare, ekziston mungesa e vetive thelbësore të sendeve të perceptuara, për çka sendet e ndryshme i shohin dhe i përjetojnë si identike; vështirë munden të formojnë çfaqje në bazë të përdshkrimit gojor të sendit, çfaqjet e varfëra krijojnë vështirësi të mëdha në aktualizimin e të mësuarës (Andreev J, 1994). Sa intelekti dhe adaptimi social janë në nivel më të ulët po aq çfaqjet janë më të varfëra (Ajđinski G, 2007).

*Loja* tek këta fëmijë është e uniforme, e privuar nga kreativiteti e fantazia. Sa më e komplikuar që është loja, me rregulla më të shprehura, aq ajo është më e largët nga fëmia me AKI. Por si dhe tek fëmijët tjerë, loja është shumë e rëndësishme në procesin e të mësuarit, për çka ajo domosdoshmërisht duhet të jetë e adaptuar varësisht nga mundësitë dhe interesat e fëmijës me AKI (Ajđinski G, 2000). Fëmijët me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë zakonisht më shpesh munden të gjejnë interesa të përbashkëta në lojën me fëmijë më të vegjël që janë pa aftësi të kufizuar, se sa me moshatret e vet.

Tek fëmijët me aftësi të kufizuar intelektuale të lehtë duhet që ti kushtohet vëmendje e veçantë problemeve të të folurit dhe zërit. Ata mësojnë të flasin me një vonesë të konsiderueshme. Numri më i madh i tyre aftësohen që ta shfrytëzojnë të folurit në jetën e përditshme dhe konverzacionin.

Faktorë themelorë kufizues për zhvillimin e të folurit tek personat me aftësi të kufizuar intelektuale janë aftësitë cognitive të zvogëluara, por devijimet në zhvillimin e të folurit mund të jenë të kushtëzuara edhe me dëmtimet e mekanizmave neurologjike ose të të folurit, dëmtime sensorike (ndija e dëgjimit, çrregullime emocionale, deprivim emocional) ose nga faktorët e mjedisit (stimuli joadekuat).

Zhvillimi i ngadalësuar nuk është vetëm tek të folurit aktiv por vështirë e kuptojnë të folurit edhe në formulimin e pyetjeve, kërkesave ose shpjegimeve. Rrallë marrin pjesë në bisedime, kurse pyetjeve u përgjigjen thjeshtë. Çrregullimet në artikullim janë të shpeshta në popullatën e me

aftësi të kufizuar intelektuale. Çrregullime më të shpeshta të artikulimit sipas Vladisavleviq (1977) janë:

- distorzioni i i tingujve;
- sigmantizmi interdental;
- lateralizimi i tingujve;
- nayalizimi;
- distorzioni e padefinuar;
- substituimi;
- omisioni;
- rotacizmi dhe
- problem me shqiptimin e afrikateve.

Çrregullimet e artikulimit tregojnë variabilitet në raport me shkallën e afësisë së kufizuar intelektuale, gjegjësisht nëse shkalla e aftësisë së kufizuar intelektuale është më e madhe, më i madh do të jetë edhe shpeshtimi i çrregullimeve artikuluese tek fëmijët me aftësi të kufizuar intelektuale.

#### **Çrregullime shoqëruese tek personat me aftësi të kufizuar intelektuale**

Personat me aftësi të kufizuar intelektuale kanë edhe çrregullime shoqëruese të caktuara. Hulumtimi që e ka ybatuar Kieli (Kiely M, 1987) tregon se këto çrregullime më shumë janë të përfaqësuara tek personat me aftësi të kufizuar intelektuale më të rëndë, e kjo mund të shifet në tabelën 1.

*Tabela nr.4 Përfaqësimi i çrregullimeve shoqëruese tek personat me aftësi të kufizuara intelektuale*

<b>Çrregullime shoqëruese</b>	<b>AKI e lehtë (%)</b>	<b>AKI e rrëndë (%)</b>
nuk ka	63	17
paraliza cerebrale	6	19
Episulme	11	21
Dëmtime sensorike	24	55
Psikologjike/bihejviorale	25	50

Edhe përkrah asaj se këto karakteristika i theksuam si të përbashkëta për të gjithë personat me çrregullime intelektuale, megjithatë me rëndësi është për tu vënë në dukje se secili person është individ i ndryshëm nga të tjerët. Është e domosdoshme që trajtimi edukativ e rehabilitues të

bazohen në karakteristikat individuale të personalitetit, në mundësitë dhe potencilaet e tijë. Raspektimi i individualitetit në punën me këta fëmijë është njëri nga principet themelore që çon kah suksesi dhe përparimi më i madh i fëmijës.

### **2.1.2 Rekomandime për arsimtarë në punë me nxënës me AKI (aftësi të kufizuara intelektuale)**

Në tekstin e mëtejme të doracakut do jepen lëmi në të cilat paraqiten vështirësitë dhe propozime për zgjidhjen e të njejtëve.

#### **1. Vështirësi që të interesohet nxënësi**

- shpjegoni pse është me rëndësi;
- jepni shembuj konkretë, vizatime të ilustruara, sllajde;
- nënësin uleni afër arsimtarit;
- lidheni mësimin me shembuj nga jeta;
- varësisht nga tema kërkoni nga nxënësit që të gjejnë shembuj të ngjashëm nga mjedisi i vet, familja.

#### **2. Fillimi i punës**

- futni ndonjë shenjë standarde në fillim të pdo lekcioni;
- ndajeni temën në njësi më të vogla;
- para se të vazhdoni në temën tjetër kontrolloni sa nxënësit kan kuptuar, kërkoni nga ata që të tregojnë se çka mendojnë;
- bëni renditje të aktiviteteve dhe shkruani ato në dërrasë;
- për fëmijën me aftësi të kufizuara zgjidhni moshatar i cili do ti ndihmojë, por kjo të duket sikur do punojnë bashkërisht.

#### **3. Problemi më përqëndrimin e vemendjes përderisa flet arsimtari**

- shpjegimet e shkurtëra dhe të qarta;
- siguroni ilustrim të shkruar ose foro për lektionin gojor;
- shfytëzoni shenjë që më parë të kontraktuar që të tërhiqni vemendjen (për shembull: gjest, shikim, prekje në shpatulla...)
- shikoni tek nxënësit, por edhe vërreni edhe nxënësit a ju shikojnë juve;
- kërkoni nga nxënësi që ti verifikojë informatat më të rëndësishme;

- kombinoni detyra me shkrim e me gojë;
- varësisht nga mosha, organizojeni kohën e orës (për fëmijë të vegjël dhe për nxënës me aftësi të kufizuara intelektuale vemendja nuk është më e gjatë se 5-10 minuta)

#### **4. Problem me të kuptuarit e udhëzimit për punë**

- jepni udhëzim të shkurtër dhe të qartë;
- përsëriteni udhëzimin aq herë sa është e nevojshme;
- kërkoni nga nxënësit që ta përsërisë udhëzimin me gojë dhe praktikisht;

#### **5. Vështirësitë gjat përcjelljes së tekstit të shkruar**

- shenjoje tekstin e zgjedhur;
- shënوني me numra pasuset për të cilat mendoni se janë të rëndësishëm;
- largoni nga banga sendet e panevojshme.

#### **6. Problem me lexim**

- shfytëzoni tekste të përshtatura moshës;
- për çdo tërësi logjike siguroni fotografi adekuate;
- në tekstin e zgjedhur shënوني vendet e rëndësishme;
- kërkoni nga nxënësit në grupe të lexojnë tekst të caktuar dhe tu shpjegojnë të tjerëve se çka lexuan;
- nxënësit me AKI jepni kohë të mjaftueshme që ta lexojë tekstin;
- bëni kuiz të diturisë. Fëmijës me aftësi të kufizuara jepni pyetje për të cilën jeni i sigurtë se e din. Në atë mënyrë do të zvogëlohet frika nga mospajtimi dhe reagimet negative të moshatarëve;
- shpjegoni nocionet e reja me të cilat nxënësit takohen për herë të parë;
- jepni detyrë shtëpie.

#### **7. Nxënësi ka problem ta mbarojë punën në kohë**

- jepni më shumë kohë;
- jepni më pak detyra;
- lëvdojeni nxënësin nëse e ka kryer detyrën për kohë të shpejtë.

## **8. Nxënësi ka problem me tëshprehurit me gojë**

- Pranoni format alternative të përgjigjes (vizatim, forografi e tj.);
- Gradualisht përmes përgjigjeve alternative orientojeni fëmijën kah dhënia e shpjegimeve gojore të shkurtëra .

## **9. Problemi me të mësuarit përmes dëgjimit**

- paralelisht me lektionin gojor shfytëzoni ilustrimin;
- piqui fjalët e pa nevojshme;
- përgaditni udhëzim për analizën e lektionit.

## **10. Vështirësi në punën grupore**

- përcaktoni në mënyrë precize për çdo nxënësi;
- jepni detyra konkrete;
- definoni fazat e punës;
- përkohësisht rolin udhëheqës në grup ia jepni fëmijës me aftësi të kufizuar (nëse është e mundur);
- puna grupore mund të ushtrohet në shtëpi nëse fëmija me aftësi të kufizuara ka vëlla, motër ose ndonjë të farefis afërm në moshë të përafërt.

## **11. Probleme në punën e pavarur**

- përshtateni rëndësinë e detyrës, vëllimin dhe kohën për punë në raport me aftësitë e nxënësit.
- çdo punë e mbaruar mirë, lëvdojeni.
- kërkoni nga nxënësi që ta përsërisë detyrën, e nëse nuk ka kuptuar ngadalë dhe detajisht ia shpjegoni se çka duhet të bëjë;
- mondësoni që të shfrytëzojë forma të përgjigjeve.

## **12. Probleme me të kuptuarit e shkaqeve dhe pasojave dhe vështirësive në parashikimin e pasojave**

- jepni shembuj nga jeta;
- shkruani shkaqet në anën e majtë e pasojat në anën e djathtë;
- shpjegoni se si shkakun krijon pasojë.

### **13. Vështirësi gjatë nxjerrjes së konkluzave**

- ofroni fëmijës listë të konkluzave dhe kërkoni nga ai që ti shënojë sipas principit e saktë/jo e saktë;
- pastaj nga lista e njejtë kërkoni që të bëjë të re në të cilën do të rradhisë spas rëndësisë të gjitha konkluzat;
- ndani nxënësit në grupe. Në tabelë shkruani rregullat për të nxjerrë konkluzat, e pastaj kërkoni nga secili grup që ti zbatojë rregullat në detyrën që ka marë;
- pas ushtrimit grupor, jepni detyrë të re të cilën duhet secili fëmijë individualisht ta zgjidhë.

### **14. Probleme me mbamendjen**

- kërkoni nga nxënësi që të bëjë përkujtues;
- kyçni prindët që ti kontrollojnë obligimet e fëmijëve, por jo që tua marrin rolet por që tu ndihmojnë për tu pavarësuar;
- tregoni nxënësit si përcaktohen vendet e rëndësishme në tekst. Në atë mënyrë do ta lehtësoni memorimin me eliminimin e të rëndësishmes nga e parëndësishmja.

### **15. Vështirësi gjatë kontrollimit të diturisë-testet**

- zvogëloni numrin e pyetjeve për nxënësin me AK(aftësi të kufizuar);
- thjeshtësojeni terminologjinë;
- testet e para le të jenë me rrethim.
- në periodën fillestare mënjaroni pyetjet e tipit të hapur;
- gruponi pyetjet sipas ngjashmërive tematike;
- vazhdojeni kohën për zgjidhje;
- lejoni nxënësit që të përgjigjen me gojë.

## 2.2 | Nxënësit me spektër autistik të çrregullimit

Autizmi paraqet çrregullim zhvillimor pervaziv i cili definohet si ekzistim i zhvillimit jotipik ose zhvillim i dëmtuar që manifestohet para vitit të tretë të jetës me formë karakteristike të funksionimit patologjik në të gjitha tri lëmitë të interakcioneve sociale, në komunikim(verbale ose joverbale) dhe me sjellje përsëritëse.

Shumë shpesh nuk bëhet dallimi në mes çrregullimeve në integrimin sensorik<sup>6</sup> dhe spektrit autistik të çrregullimeve. Këto dy gjendje ndajnë simptome të përbashkëta, por ekziston dallim. Shkak më i shpeshtë për mos dallim është ajo që fëmijëve me zhvillim tipik dhe çrregullime sensorike u është i nevojshëm stimulimi që të jenë aktivë dhe tu kushtojë vëmendje që shpesh është karakteristikë edhe tek fëmijët të cilët i përkasin spektrit autistik të çrregullimeve, por me atë dallim që çrregullimet sensorike tek fëmijët me zhvillim tipik janë të përfaqësuara në përqindje më të vogël.

Integrimi sensorik është mënyrë sipas së cilës sistemi nervor i përpunon informatat nga shqisat, të cilat në sasi të mëdha derdhen në sistemin tonë nervor çdo moment. Ky është aktivitet neurobiologjik në trup që i mundëson trurit që ti organizojnë ato stimule dhe tu jep kuptim, sepse vetëm vetëm kur këto informata janë të ineguara, truri mund ti përdorë për lëvizje, mësim dhe sjellje.

### 2.2.1 Karakteristikat e nxënësve me spektër autistik të çrregulluar

Karakteristikat themelore të personave me spektër autistik të çrregulluar:

- ✓ Çrregullime në integrimin social
- ✓ Çrregullime në komunikim
- ✓ Aktivitete receptive, restriktive dhe stereotipe
- ✓ Probleme me procesimin sensorik

Problemet në integrim dhe komunikim social janë të përfaqësuar individualisht në masë të ndryshme tek secili nxënës me spektër autistik të çrregulluar dhe lëvizin në vëllim të ndryshëm:

- Fëmija nuk flet fare
- Mungesa e komunikimit me të tjerët

---

<sup>6</sup> Integrimi sensorik (ndijor) është një mënyrë ku sistemi nervor përpunon informacionet nga shqisat, të cilat në sasi të mëdha rrjedhin në sistemin tonë nervor në çdo çast. Ky është një aktivitet neurobiologjik në trup që lejon trurin të organizojë këto stimuj dhe t'u japë kuptim, sepse vetëm kur këto informacione janë të integruara dhe të organizuara, truri mund ti përdorë ato për lëvizje, mësim dhe sjellje.



- Eholalia dhe të folur përsëritës
- Ton i pazakontë i zërit
- Zhvillim i ndalësuar i të folurit
- Vështirësi në komunikim joverbal (të folurit e trupit, ekspresioni facial dhe emocionet)
- Komunikim i kufizuar vetëm në shprehjen e nevojave
- Shqiptimi i fakteve të cilët janë irelevantë për kontekstin social
- Të folur njëkahësh (përkundër komunikimit)
- Vështirësi në të kuptuarit edhe përkrah fjalorit të mirë të fjalëve
- Mungesë e empatisë
- Shmangje nga përqafimi dhe përkëdhelja
- Përqafim dhe përkëdhelje joadekuate e të tjerëve
- Mbyllja në botën e vet
- Mungesë e aftësisë për fillimin e interakcionit
- Bërja e gjërave të cilat tjerët do ti kërkojnë nga ta, pa menduar për pasojat.

Vështirësi në sjelljen dhe të menduarit fleksibil mund të paraqiten si:

- Sjellje restriktive dhe repetitive- rituale dhe opsione
- Rezistencë ndaj ndryshimeve
- Mungesë e lojës simbolike/loja e shtirrjes
- Rutina rigjide/të forta
- Interesa të veçantë/interesa opsive

Ndijshtësia sensorike mund të jetë e shprehur si hiper dhe hipo sensitive e:

- Tingullit – ballafaqohen me vështirësi në filtrimin e tingullit
- Prekjes – nganjëherë janë të ndihsëm në material të caktuar ose mbathje
- Shijes – ndihshtëri e smadhuar për ëmbël/hidhur.
- Erës – mund të jenë të shqetësuar nga lloje të ndryshme të erëve (aromave)

- Vështirësi me sistemin vestibular-ndjenjës për ekuilibër dhe orientim në hapësirë, koordinim i lëvizjeve me ekuilibrin
- Vështirësi me ndjenjën për pozitën e pjesëve të trupit dhe fuqisë që investohet në lëvizjet
- Shikimi-ndijshmëri e madhe ndaj dritës

Zvillimi i fëmijëve me autizëm është në nivel më të ullët se sa tek fëmijët tipikë. Tek fëmijët me autizëm ka dëmtime në të gjitha segmentet e zhvillimit. Kanë pamundësi për interakcion me fëmijët tjerë, pamundësi për ti kuptuar sinjalet sociale e tj. Loja me këta fëmijë më së shpeshti mbetet në nivel sensomotorik, disa mund të zhvillojnë edhe lojë funksionale, kurse imagjinaria është e paarrtshme për ta. Afrimi kah fëmijët tjerë shpesh është mënyrë joadekuate, loja sociale nuk përfshin ndarje dhe modulim të sjelljes në pajtim me kontekstin social. Shumica e fëmijëve e mbajnë solo-lojën, disa angazhohen në lojën paralele ose lojën asociative. Shpesh kanë dëshirë që të luajnë me të rriturit, fëmijë shumë më të rritur se ata ose me më të vegjlit. Vështirë mund të shikohen si anëtarë të ndonjë grupi dhe ti përcjellin intereset e veta, mund të jenë impulsivë, nuk mundin ti parashikojnë pasojat e sjelljes së tyre dhe ata që i njohin mund ti përjetojnë si agresivë, impulsivë e destruktivë. Fëmijët me autizëm kanë vetëndërgjegje dhe vetëkritikë më të vogël se sa fëmijët tjerë të moshës së njejtë dhe imazhe negative për vehten .

### **2.2.2 Rekomandime për arsimtarë për punën me nxënës me spektër autistik të çrregulluar**

#### **Aplikimi i riedukimit psikomotorik në punën me nxënësit me spektër autistik të çrregulluar**

Riedukimi psikomotorik është termin i cili e shënon drejtimin terapeutik bazën e të cilit e bëjnë trupi dhe lëvizjet. Shqisat, ndjenjat, lëvizjet dhe funksionet integrative të trurit janë ngushtë të lidhura me trupin. Kjo paraqet burim të kënaqësisë, kurse përmes lëvizjeve të para zbulohet ekzistimi vetanak, realizohet përjetimi i trupit të vet dhe i trupit në hapësirë. Në riedukimin psikomotorik shfrytëzohet lëvizje e cila është e lidhur me të folur, prekje dhe lojë, me çka në mënyrë të planifikuar dhe sistematike veprohet në zhvillimin e aftësive motorike, kognitive, emocionale dhe folëse-gjuhësore. Lëvizja, shikimi, prekja, zëri dhe të folurit të cilat janë pjesë përbërëse e riedukimit psikomotorik, kanë për qëllim që ti ndihmojnë fëmijës që ta tejkalojë apo ta zbutë problemin me të cilin ballafaqohet.

#### **Aplikimi i stimulimit sensorik në dhomë sensorike në punën me nxënësit me spektër akustik të çrregulluar**

Dhoma sensorike ose stimulimi multi sensorik e kontrolluar prejardhjen e ka nga Holanda në vitet 70-ta me qëllim që të argumentohet se rrethi ndikon në sjelljen. Terapia sensorike është terapi jodirektive e cila vepron në shqisat themelore për shikim, dëgjim, prekje dhe nuhatje. Prëmes

ekspozimit harmonik dhe të kontrolluar shfrytëzon efekte drite, ngjyra, tinguj, muzikë, prekje dhe erëra. Këto hapësira janë të pajisura në mënyrë speciale dhe këtu natyra, intenziteti dhe sasia e stimulusit janë të kontrolluara. Mund të vendoset ashtu që stimulohen më shumë shqisa (multisensory) ose fokusi të jetë vetëm në një shqisë (single sensory focus). Qëllimi i këtij aktiviteti është që të arrihet ballans në mes relaksacionit dhe aktivitetit në kuadër të mjedisit të sigurtë dhe të adaptuar. Përparësia e dhomës sensorike është se për këtë terapi nuk është i domosdoshëm komunikimi verbal dhe mund të shfrytëzohet edhe tek personat të cilët nuk mund të flasin. Mundëson stimulim të personave të cilët nuk reagojnë ndaj mjedisit, të cilët nuk flasin dhe gjer tek të cilët më vështirë mundemi të depërtojmë.

Si duket terapia me aplikimin e integritit sensorik?

Zhvillohet në mjedis që ofron begatshmëri të mundësive vestibulare, proprioceptive dhe taktile:

- Sigurohen sfida të duhura për fëmijën;
- Fëmija merr pjesë në zgjedhjen e aktiviteteve;
- Sigurohet vetorganizim maksimal e fëmijës;
- Krijohet kontekst i lojës;
- Sigurohet vëmendje optimale nga ana e fëmijës;
- Sigurohet që fëmija të përjetojë sukses;
- Sigurohet siguri fizike dhe emocionale;
- Hapësira dhe orari në te organizohet për angazhimin e fëmijës;
- Forcohet bashkëpunimi terapeutik.

Stimulimi i integritit sensorik mund të aplikohet gjat orëve dhe aktiviteteve jashtëmësimore.

Për decentizimin taktil:

- lojëra me shkumë për rroje
- punë në kopsht dhe me bimë dhome
- hapje e gropave, mbjellje, shartim
- aktivitete në kuzinë: përgaditje e brumit, grirje e djathit, brumosje, prerje
- aktivitete me ngjyrosje

## Decentizimi vizuel

- orientimi i vemendjes në ngacmimet sensorike, për shembull duaj rrezesh me ngjyrëra
- vëzhgim i personaliteteve
- vëzhgim i vetëvehtes në pasqyrë
- vënia e sendeve në vendin e përkatës
- çiftëzim sendesh

## Aktivitete të lidhura me erë dhe shije e erë:

- njohje e frutave dhe perimeve me sy të mbyllur
- përgaditja e materialeve adekuate për përjetimin e këtyre ndjenjave.

## Pozita propioceptive në hapësirë/planifikimi motorik:

- kërcim, nënkërcim, trapolinë, kërcim në litar të lidhur në mes dy karrigeve
- marshim (ngritje lartë në shputa dhe ecje në ritmin e muzikës)
- imitimi i ecjes së kafshëve.

## Aktivitete vestibulare:

- ushtrime në kalë
- ushtrime në tra
- luhatje në luhatëse
- ushtrime për shtrëngim
- depërtim nëpër tunel.

## Planifikimi i aktiviteteve motorike:

- tunele
- labirinthe
- mapa dysHEMEJE për lojë me karroca të vogla
- fushë me pengesa
- depërtim perms konuseve të vendosur.

Reakcion i shpeshtë në ngacmimet e tepërta të nxënësve me spektër akustik të çrregulluar janë tantrumet. Tantrumi (sulm i tërbimit) është reaktion fizik i fëmijës ndaj frustracioneve. Kur do të fillojë tantrumi fëmija është i vërshuar me emocione dhe nuk mund ta shpjegojë shkakun e tërbimit. Çelësi për sukses është të orientoheni kah përjetimi emocional i fëmijës, e jo tek shpjegimi logjik i gjendjes. Në pyetjet: përse je i hidhëruar? Pse e bën këtë? Nuk do të merrni përgjigje.

Tentoni të jeni të qetë dhe empatikë ose "hyni në këpucët e fëmijës" dhe bashkëndjeni me të .E mundeni të thoni Ua sa je i hidhëruar ! Po shof se kjo shumë të hidhëroi (pikëlloi), e dij se kjo të vjen rëndë, e dij se të dëshpëroi. Përherë u afroheni në nivel emocional, në vend të racionale. Fëmijët nuk kanë të menduar logjik të zhvilluar, andaj qasja emocionale do ju vijë në ndihmë.

### **Krijimi i kushteve gjatë punës me nxënës me spektër autistik të çrregulluar**

Planifikimi i mundësive optimale për mësimin e shkathtësive sociale nënkupton organizim të mjedisit për të mësuar dhe zgjedhje të aktiviteteve specifike për mësim. Mjedisi social, rrethi dhe aktivitetet mund të organizohen në mënyrë e cila sjell gjer tek rezultate më të mira në të mësuar.. Në varësi nga qëllimet e shtruara, ekzistojnë disa udhëzime të dobishme për atë se si të vendosni për mjedisin më adekuat për mësim (psh. një në një, grup i vogël ose grup i madh dhe ti zgjidhni partnerët socialë (të rritur apo moshatarë) për intervenim social-komunikues.

Nëse qëllimi është pjesëmarrja në aktivitetet sociale, së pari shkathtësinë futeni individualisht një në një, me person të rritur. Pas përvehtësimit të shkathtësisë, ushtrojeni me aktivitete me moçatarë e pastaj pranoiëni shkathtësinë në aktivitet grupor.

Në se qëllimi është komunikimi, së pari organizoni interakcionet me person të rritur që të përvehtësohet shkathtësi. Pas interakcioneve fillestare me të rritur, ushtrojeni të njëjtën me partner moshatar, e pastaj shkathtësinë ushtrojeni në kontekste të ndrzshme sociale (në grupe të vogla dhe të mëdha).

Nxënësit me spektër autistik të çrregulluar më mirë i përvehtësojnë shkathtësitë dhe dituritë kur informatat janë të paraqitura në mënyrë vizuale. Në atë drejtim edhe komunikimi me nxënësit joverbalë ose me nxënësit të cilët kanë shqetësim të rëndësishëm të shprehjes verbale, praktike për aplikim është metoda e komunikimit përmes fotografive e cila shfrytëzohet tek fëmijët dhe tek të rriturit. Kjo është metodë efikase e cila u ndihmon fëmijëve të cilët nuk e kanë mënyrën verbale të komunikimit, andaj me rrethin e vet komunikojnë me ndihmën e fotografive. PECS (Picture Exchange Communicaton System/sistemi i komunikimit me ndërrim të fotografive) nuk e konteston dhe nuk e zvogëlon komunikimin verbal, sepse përherë shfrytëzohet në kombinim me verbalizimin. Me shfrytëzimin e kësajë metode të komunikimit mund të fillohet

kurëdoqoftë dhe shpejt përvehtësohet, kurse fëmijët tek të cilët është shfrytëzuar PECS kanë patur përmirësim të komunikimit verbal.<sup>7</sup>

Sjellja e papranueshme sociale nuk është e rrallë në përditshmërinë e fëmijëve me spektër autistik të çrregulluar. Paraqiten si rezultat i dëshirës që të fitohet vemendje ose që të mundësohet aktivitet i dëshirueshëm, kurse manifestohet si shmangie e aktivitetit ose e urdhërit të kërkuar ose autostimulimit. Gjatë sjelljes së papranueshme apo agresive aplikohen strategjitë vijuese:

- Patjetër të jemi këmbëngulës dhe konsekuentë në kërkesa
- Të kujdesemi që në mënyrë të pavetëdijshme mos ta nxisim sërish sjelljen
- Të jemi të përgaditur që ta pranojmë revoltin e parë
- Në ndërkohë të nxisim sjellje alternative.

Mbështetja e shkathtësive sociale dhe komunikative do të thotë që të parashtrohen plane dhe rutina dhe të komunikohet përmes rrenditjes së aktiviteteve dhe ndodhive të parashikueshme. Parashtrimi i rendit dhe rutinës së aktiviteteve gjatë ditës është baza e intervenimit. Fëmijët me SAÇ (spektër autistik të çrregulluar) mund të kenë vështirësi gjatë ndryshimeve dhe kalimit prej një aktiviteti në tjetër, që paraqet barierë për pavarësinë e tyre dhe për atë kanë nevojë për mbështetje. Orarët dhe rutinat munden ti mbështesin personat me SAÇ në një varg aktivitete në shtëpinë e tyre, në shkollë, në qendër me resurse ose në vendin e punës. Gjatë punës së aktiviteteve me nxënës me spektër autistik të çrregulluar veçanërisht duhet të keni kujdes në :

Praktikë e sinjalizimit të sjelljes sociale të papranueshme. Aplikimi i përhershëm i një metode të njejtë nuk do të thotë pranim i të njejtit. Mund të aplikoni shenjën stop ose vendin në të cilin nxënësi do të qetësohet.

Keni kujdes për komoditetin e nxënësit. Bëni përjashtim nëse vemendjen mund ta mbaje gjatë ndejtjes mbi top, jastëk të vendosur në karrigën shkollore, vënia e syzeve për diell ose dëgjueseve në veshë.

Orari virtual mund të tregojë një varg kronologjik të ndodhive, mund që ti shpjegojë fëmijës ku të shkojë, çka të bëjë tash, çka të bëjë pastaj, dhe sa gjatë duhet ta bëjë atë. Oraret në mënyrë tipike paraqiten në mënyrë lineare, horizontale dhe vertikale. Ata janë të bëra individualisht

---

<sup>7</sup> Më tepër informata për sistemin PECS në gjuhën maqedonase janë në disponim në lidjet në vijim: <https://eduink.mk/pecs/>, [https://pzukalinka.blogspot.com/2015/02/pecs\\_80.html](https://pzukalinka.blogspot.com/2015/02/pecs_80.html); ndërsa në gjuhën angleze në: <https://pecs.com/picture-exchange-communication-system-pecs/>, <https://nationalautismresources.com/the-picture-exchange-communication-system-pecs/>, <https://www.verywellhealth.com/autism-and-the-picture-exchange-communication-system-260506>, [https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/PECS\\_Steps.pdf](https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/PECS_Steps.pdf)

ashtu që gjatësia e tyre dhe forma u përgjigjen nevojave të fëmijës. Disa orare paraqesin vetëm një informatë individualisht, kurse tjerat mund ti përfshijnë të gjitha aktivitetet e fëmijës gjat ditës. Gjeni mënyrë organizimi vizuel të kohës dhe aktiviteve. Mund të aplikoni orë me rërë ose orë që lejon shkurtimin e aktiviteve në intervale më të shkurtër.

Orarët mund të përfshijnë :

- orar ditor(d.th. Renditje e aktiviteve ditore);
- lëndë kalimtare(d.th. lëndë specifik i lidhur me ndonjë aktivitet që fëmija të përgaditet për atë aktivitet e cila vijon);
- lista të aktiviteve ose analizë e detyrave ( d.th. renditje e hapave në kuadër të në kuadër të detyrës ose aktivitetit);
- tabela kohore ose harta të zgjatjes (t.th.paraqitje vituele e kohës në vargje)

Emocionet ushtroni në pasqyrë, me njohjen emocioneve të ndryshme të fotografive të vet nxënësit ose të të tjerëve ose me emotikonë me emocione të ndryshme.

Paraqitejn e aktiviteve bëjeni me fotografi. Shumë më të lehtë do ta ketë nxënësi që ti përcjellë hapat. Në mënyrë vizuale përcillni të gjitha hapësirat të cilat i viziton nxënësi me autizëm dhe hapat gjat aktiviteve të cilat duhet të kryejë. Kjo mbështetje vizuale do të jetë ndihmë e mirë edhe për nxënësit të klasëve më të ulëta.

Shënojeni hapësirën e nxënësit me autizëm.

Shënoni këndet e ndryshme në mësonjëto.

Fëmija me autizëm duhet ta ketë hapësirën e vet në të cilën ai mundet që të mbetet i vetëm dhe të largohet nga ngacmimet të cilat i pengojnë. Këtë hapësirë mund ta konceptojnë dhe rregullojnë fëmijët moshatarë, e mund që të shfrytëzohet edhe si kënd për qetësim edhe për fëmijët tjerë.

## 2.3 | Nxënësit me shikim të dëmtuar

Personat të cilët kanë pengesa në perceptimin vizual janë të verbër dhe me shikim të dobët (Ajdinski,Kitkanj,Ajdinski , 2007).

- Me shikim të dobët është ai person i cil i cili në syrin më të mirë me qelq korrektues ka mpreftësi të shikimit më të vogël se 40% (0,4) dhe personi i cili në syrin më të mirë me qelq korrektues ka mpreftësi të shikimit më të madhe se 40% ,por tek i cili nuk parashikohet keqësim i caktuar.

- Person e verbër është ai i cili në syrin më të mirë, me qelq korrektues ka mpreftësi të shikimit gjer më 10% (0.10) si dhe personi i cili me shikim qendror të syrit më të mirë me qelq korrektues gjer më 25 % (0.25) të cilit fusha e shikimit i është e ngushtuar gjer në 20 shkallë.

Sipas shkallës së pengesës personat e verbër janë të ndarë në tre grupe :

1. Person i cili plotësisht e ka të humbur ndijën për dritë (amuroza);
2. Person i cili në syrin më të mirë ka mbetje të shikimit gjer më 5% ose në syrin më të mirë me qelq korrektues ka mbetje të shikimit më pak se 10% por me ngushtim të fushës së shikimit gjer më 20;
3. Person i cili në syrin më të mirë me qelq korrektues ka mbetje të shikimit më pak se 10% ose ka shikim qendror të syrit më të mirë gjer më 25% dhe fushë shikimi të ngushtuar gjer më 20%.

### 2.3.1 Karakteristikat e nxënësve me shikim të dëmtuar

Tek fotografitë më poshtë mund të vërreni se si duket të pamurit e njerëzve me shikim normal dhe i personave të cilët kanë dëmtime të caktuara-kataraktë (mjegullimi i thjerrëzës së syrit); *retinopati* (sëmundjet e enëve të vogla të gjakut të rrjetëzës-retinës, pjesës së syrit e cila i mbështjell dy të tretat e mbrapme dhe është përgjegjëse për pranimin e fotografive vizuele. Ekzistojnë disa lloje të retinopatisë, por të gjitha karakterizohen me shikim të turbullt, shikim të dyfishtë, njolla në fushën e shikimit); *glaukomi* (grupi i gjendjeve të syve të cilat e dëmtojnë nervin optik si rezultat i shtypjes abnormalisht të lartë në sy); *degenerimi makular* (shikim qendror i mjegulluar ose i zvogëluar, për shkak të hollimit të makulës, pjesës së rrjetëzës përgjegjëse për shikim të qartë)<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Sipas CDC, 2020





Shikim normal



Shikim me kataraktë

*Foto nr.1 Shikimi normal dhe shikimi me kataraktë*

Retiropati diabetike

Katarakta

Retinitis pigmentozë



Glaukomë



Degjenerim makular

*Foto nr.2 Shikimi me retiropati diabetike, katarkata, retinitis pigmentozë, glaukomë dhe degjenerim makular*

Efektet psikofizike tek çdo person i cili ka dëmtim të shikimit varen nga :

- ✓ shkaku i ndodhjes së dëmtimit;
- ✓ koha e ndodhjes së dëmtimit të shikimit;
- ✓ shkalla e dëmtimit të shikimit;

- ✓ mënyra e dëmtimit të shikimit .

Këta persona jetojnë në një botë të imagjinuar, dhe krijojnë të dhëna dhe imazhe të cilat formohen në bazë të shqisave tjera gjegjësisht, në bazë të fofotografisë auditive; fotografisë haptike; dhe fotografisë kinestetike. Personat e verbër i bëjnë lidhjet sipas renditjes kohore të ndodhive. Kanë vështirësi gjatë orientimit në hapësirë sidomos kur bëjnë ndryshime në pozitën e trupit dhe të lëvizjeve. Megjithatë, të folurit paraqitet më vonë dhe vërrehet dobësi në raport me semantikën. Ata kanë aftësi të kufizuara në organizimin e elementëve në nivel më të lartë dhe probleme të caktuara në vemendjen. E shpeshtë është dukuria e stereotipeve : lëkundja e trupit, lëvizje me gishtat ose me duarët , dridhje . Disa persona me shikim të dëmtuar kanë skemë trupore të çrregulluar ose jokomplete dhe aftësi interaktive më dobët të zhvilluara (Pring, 2008).

### 2.3.2 Rekomandime për arsimtarë për punë me nxënës me shikim të dëmtuar

Për këta nxënës është e domosdoshme që të sigurohet:

- Rehabilitim nga ana e tiflogut (edukator special dhe rehabilitator me specialitet më të ngushtë-persona me shikim të dëmtuar);
- vend i përshtatshëm në klasë ose në gruo (më afër tabelës nëse është me shikim të dobët);
- dhënie e instruksioneve arësimitarit, për shfrytëzimin, për shfytëzimin e alfabetit të Brajit;
- Përfshirja paralele e tiflogut, profesorit për orientim dhe mobilitet në hapësirë (nga shkollat fillore me qendër resurcesh) gjatë realizimit të përmbajtjeve mësimore.

Mjetet ndihmëse të cilat i shfrytëzojnë nxënësit me shikim të dëmtuar:

- tabelë e drunjtë me gjashtëpikësh,
- tabelë topognostike,
- makinë e Brajit,
- aparat matematikor i Brajit,
- kompjuter i Brajit,
- printer i Brajit,
- literaturë dhe tekste të Brajit,
- tekste të smadhuara dhe tv llupa.

Në mënyrë plotësuese, për një nxënës me shikim të dëmtuar në mësimin e rregullt është e nevojshme edhe njohja e nxënësit me hapësirat në shkollë, mbarështrimi dhe organizimi i mobiljeve, pateka qartë e shenjuar për lëvizje, teh i qelqit i shëndritshëm apo i përpunuar në mënyrë reliefi. E nevojshme është që të bëhen shenjat e kabineteve dhe hapësirave me alfabet të Brajit dhe shenja të alfabetit të Brajit në klasë. Duhet që ta ulni nxënësin në mënyrë adekuate(për shembul, në mes përpara, drita të vijë nga pas tij ose nga ana e nxënësit). Duhet të kontrolloni drita a është adekuate, ta mënjaroni rrezikun nga reflektimi nga banga dhe tabela

dhe të përgadisni material me font e kontrast të smadhuar. Duhet të sigurohen e dhe mjete ndihmëse asistive (optike dhe teknike); të aplikohet qasje multisensore si dhe të verbalizohen të gjitha instrukcionet në kombinim me material taktil. Gjat shpjegimit të lokacionit ose të ndonjë sendi duhet të aplikohet përshkrim deskriptues specifik dhe detal. Gjat bisedës me nxënës me shikim të dëmtuar duhet që të vendoset kontakt direkt në sy me nxënësin (insistim për shikim në sytë e nxënësit me shikim të dobët) (Carney et al., 2003).

Disa sugjerime plotësuese për punën e këtyre nxënësve janë :

- nos përmbaheni që ti shfrytëzoni terminet “shif” , “shiko”;
- nëse shikimi është më i mirë në syrin e djathtë, më mirë është të rijë në anën e majtë të mësonjëtores dhe anasjelltas;
- nxënësi nuk duhet që direkt ti jetë ekspozuar burimit të dritës, kur u flitet apo u mbahet lektion nuk duhet ta mbulojmë burimin e dritës me shpinë, të mënjanohet reflektimi dhe shëndritja;
- shfrytëzimi i materialit taktil, konkret, natyral për punë;
- gjat demonstrimit palikohet teknika “dorë-për –dore”;
- puna me shikim nga afër duhet të jetë e kufizuar në pesëmbëdhjetë minuta ose më pak. Nxënësi duhet që të trimërohet që të shikojë më larg se puna e tij, të gëdhendë laps ose të merr pjesë në aktivitet tjetër, spse kjo nxënësit do ti mundësojë që sërish ti fokusojë të dy sytë, ashtu që probabiliteti për tu lodhur është më i vogël..
- shmangeni alfabetit italik ose shkrimin luksoz. Mbajeni mend se shkronjat e vogla janë më të lehta për lexim se sa shkronjat e mëdha, sepse kanë më shumë elemente rritëse dhe zbritëse, që i bën vizualisht në të ndryshme.
- përgaditni sa të jetë e mundur më shumë informata në format elektronik
- bëni herret listat e nevojshme me libra dhe materiale për orët, ashtu që të ketë mjaft kohë që të riprodhohen në audio ose alfabetin e Brajtit, nëse është e nevojshme.
- shënoni tekste të obligueshme në listën tuaj për lexim, duke shënuar kaptina të rëndësishme nëse është e mundur. Përcaktimi i rrendit për lexim në tekst është i dobishëm, sepse mund të zgjasë shumë javë për tu riprodhuar libër në audio ose alfabet të Brajtit.
- ngaqë nxënësit me shikim të dëmtuar përgjithësisht janë më të ngadalshëm se nxënësit tjerë në kryerjen e detyrave për lexim (leximi është më i ngadalshëm; pjesë e rëndësishme

e kohës është e përfshirë në marrjen e regjistrimeve(incizimeve), siguroni lista për lexim shumë më para fillimit të mësim, ashtu që leximi të mund të fillojë herret.

- paraprakisht lajmërojen nxënësin me dëmtim të shikimit se në orë planifikoni që të shfrytëzoni film soe video, me çka do ti mundësoni opcion të kërkojë paraprakisht që ta shohë. Kjo do ti mundësojë që të ulet shumë afër ekranit ose që dikush të shpjegojë për filmin ose videon. Do të ishte e dobishme që “të pauzohet” në pika të rëndësishme kur nxënësi e shef resursin në orë bashkë me të tjerët.

Si sugjestion i fundit në punën me nxënës me shikim të dëmtuar është mënyra e drejtë e drejtimit të personit të verbër:

- Hapi 1: nxënësi ju mban për dore menjëherë mbi bërryl;
- Hapi 2: të jeni të sigurtë se personi i verbër është gjysëm hap pas hapi pas jush. Në hapësirë të ngushtë personi i verbër të vijë pas jush;
- Hapi 3: jepni në dijeni personit të verbër nëse duhet ti ndërroni anët.



Hapi 1

Hapi 2

Hapi 3

Foto nr.3 Drejtimi i personit të verbër

## 2.4 | Nënësit me dëgjim të dëmtuar

Personat me dëgjim të dëmtuar varësisht nga shkalla e dëmtimit ndahen në:

- Dëgjim i dobët - fëmijë tek të cilët dëmtimi i të dëgjuarit të veshit më i mirë është prej 25 dB gjer më 80dB dhe të cilët plotësisht ose pjesërisht e kanë zhvilluar të folurit.

Sipas karakteristikave verbale, psikike, individuale dhe sociale dallohet nga fëmija i shurdhër. Të folurit e ka agramatik, të pakuptueshëm për mjedidin dhe të varfër dhe ka probleme gjat formimit të nocioneve apstrakte.

- Fëmijë të shurdhër janë ata tek të cilët dëmtimet e dëgjimit është më e madhe se 80 dB dhe të cilët me amplifikues dëgjimi nuk mundën tërësisht ta perceptojnë të folurit verbal.

Ata ndahen në të shurdhër praktikë(me amplifikues dëgjimi mund të dëgjojnë suprasegmentë të veçantë të të folurit)dhe totalisht të shurdhër (perceptimi dëgjimor plotësisht i shuar).

Ata e shfrytëzojnë gjuhën e shenjave. Të folurit e mëson përmes rrugës artificiale, fjala duhet të memorohet dhe të njihet përmes perceptimit vizuel.

### **Klasifikimi sipas shkallës së dëmtimit të dëgjimit**

Klasifikim i rëndësishëm i dëmtimeve të dëgjimit bëhet sipas teknikave apo shkallës së dëmtimit, respektivisht sa shumë është i bllokuar pranimi i tingullit në rrugën gjer tek truri.

Dëmtim minimal gjer tek dëmtimi i lehtë i dëgjimit (15-25 dB për fëmijë)

Minimalisht, dëmtimi i kufishëm ose i lehtë i dëgjimit mund të krijojë vështirësi për nxënësit në lëmitë vijuese: dallimi i të folurit të largët ose të qetë (fëmija mund të lëshojë më së paku 10% të lekcioneve në mësonjëto); përgjigje adekuate ndaj shenjave suptile të konverzacionit; mbajtja e hapit me biseda të shpejta ; dëgjimi i këmbimeve sociale (biseda); dhe detektimi i markerëve suptilë fonetikë në gramatikë, si shumësi, përvehtësueshmëri ose kohë e shkuar. Sa më shumë përpjekje i duhet fëmijës që të dëgjojë aq më shumë fëmija mund të duket i papjekur. Shumë e rëndësishme është qasja e tërësishme ndaj të folurit të qartë. Edhe dëmtimi minimal i dëgjimit mund të ketë pasoja të mëdha negative. Shumë nga këto dëmtime të lehta të dëgjimit bijnë nën radar, si rezultat mjediseve joadekuate për skringing të dëgjimit dhe mungesës së informatave për rolin e të dëgjuarit në zhvillimin e shkrim-leximit dhe të arriturave akademike. Dëmtimi i lehtë i të dëgjuarit(më e madhe se 15 dB, por më e vogël se 40 dB) ose dëmtimi unilateral mund të mos jetë problematik për personalitetin e pjekur lingistik i cili ka shkathtësi të sofistikuar për vemendje, por edhe dëmtimi minimal i dëgjimit mund seriozisht të ndikojë ndaj zhvillimit të tërësishëm të një fëmije i cili është në proces të mësimin të gjuhës dhe të zhvillimit të shkathtësive për komunikim në të folur (Fitzpatrick, Whittingham&Durieux-Smith, 2014).

Dëmtimi i lehtë i dëgjimit (25 - 40 dB)

Dëmtimi i lehtë i dëgjimit mund të definohet si deficit audibil. Në varësi nga niveli i zhurmës së mjedisit, largësia nga folësi dhe skema e dëmtimit të dëgjimit, fëmija i cili provon dëmtim të dëgjimit nga 30 dB mund të lëshojë 25% gjer më 40% të sinajlit folës nëse nuk ka nenaxhime audiologjike të gjendjes (me mjete ndihmëse dëgjimore), sepse të folurit e qetë, mbarimet e fjalëve dhe fjalët e paakcentuara nuk do të jenë të dëgjuara. Nxënësi gjithashtu ndoshta do ta lëshojë të mësuarit pasiv sepse nuk ka mundësi të dëgjojë biseda. Fëmija me dëgjim të dëmtuar prej 35-40 dB, pa teknologji për dëgjim mund të lëshojë 50% nga diskutimet në mësonjëto. Këta fëmijë shpesh janë të fajësuar për “ëndërrim ditor” , “ dhe “fëmijë i cili nuk angazhohet

mjaftueshëm". E gjithë kjo mund të shkaktojë krijim të imazhit negativ për vehten. Edhe pse kjo shkallë e dëmtimit është e shënuar si e lehtë, megjithatë pasojat janë afatgjata, sidomos ndikimi i mos dëgjimit të të folurit të qartë dhe lëshimit të informacionit. Mjetet ndihmëse për dëgjim të rregulluara në mënyrë adekuate e smadhojnë audiobilitetin dhe e lehtësojnë qasjen e informacionit gjer tek truri. Teknologjia duhet të jetë e mbajtur më së paku 10-12 orë në ditë. Nëse nxënësi ka dëmtim të lehtë dhe të pamenaxhuar, mund të mbetet prapa një klasë pas moshatarëve të tij. Mjetet adekuate dëgjuese ndihmëse të dëgjimit, shfrytëzimi i sistemeve me mikrofonë, dhe intervenimi i bazuar në pasurimin e informacionit auditiv, mund të kontribuojnë drejt tejkalimit të efekteve negative të dëmtimit të dëgjimit.

#### Dëmtimi i pjesërishtëm i dëgjimit (40 - 55 dB)

Nëse përmbajtja e vokabularit të porosisë janë të njohura, nxënësi me dëmtim të pjesërishtëm, të pa menaxhuar të dëgjimit mund që ta kuptojë të folurit konverzacional i cili zhvillohet fëtyrë për fëtyrë 3-5 metra larg në dhomë të qetë. E gjithë kjo mund të shkaktojë që prindi ose arsimtari ta mbivlerësojë qasjen e trurit gjer tek informacioni auditiv. Në situata tipike në mësonjëtoje, me dëmtim prej 40-50 dB, rreth 50-75% nga informacioni i të folurit mund të hiqet. Kurse me dëmtimin e dëgjimit prej 50%, hiqet 80-100%. Pa intervenim, nxënësi shpesh ka dëmtim të të folurit, sintaksë të anuluar ose me të meta dhe vokabular e dituri të kufizuar. Efekte negative plotësuese janë: deficite në pjekuri, në komunikim dhe në interakcionin social. Gjer në klasën e ketërt, nxënësi pa intervenim të hurrshëm e të kontinuuar, mbeten pas së paku dy nivele nga moshatarët e tyre. Edhe në këtë rast, si tek dëmtimi i lehtë i dëgjimit, i domosdoshëm është intervenimi dhe shfrytëzimi i mjeteve ndihmëse për dëgjim (Stach&Ramachandran, 2019).

#### Dëmtim i rëndë i pjesërishtëm i dëgjimit (55 - 70 dB)

Njëqind për qind të përmbajtjeve në mësonjëtoje mund të lëshohen me dëmtimin e joamplifikuar të dëgjimit përj 55 dB. Komunikimi me të folur patjetër të jetë shumë afër ose të jetë shumë i zëshëm që të jetë minimalisht i kuptuar nëse nuk mbahen teknologjitë për amplifikim. Pa përkrahje të hurrshme adekuate dhe të kontinuuar, numri më i madh i nxënësve me këtë shkallë të dëmtimit të dëgjimit do të kenë vështirësi domethënëse në shkollë dhe do të tregojnë arritje të vonuar të gjuhës dhe të diturive, sintaksë dhe të folur të vonuar, kuptueshmëri të zvogëluar të të folurit e ndoshta kualitet vokal atonal. Interakcionet sociale, e kuptueshme, do të jenë të vështirësuar. Mjetet ndihmëse dëgjimore dhe në disa raste edhe implantet kohleare, paralelisht me intervenim adekuat të bazuar në përvoja auditive, mund të ndihmojnë në tejkalimin e efekteve negative sekondare të dëmtimit të dëgjimit.

#### Dëmtimi i rëndë i dëgjimit (70 - 90 dB)

Pa amplifikim adekuat (mjete ndihmëse dëgjimor ose implante kohleare), nxënësi me dëmtim të rëndë të dëgjimit duhet të ketë mundësi që ti detektojë të gjithë tingujt e të folurit, si dhe tingujt

mjedisorë edhe pse përgjithësisht nuk mundet që ta dëgjojë të folurit konverzacional. Gjuha e të folurit nuk do të zhvillohet mirë apo nuk do të zhvillohet aspak pa përdorim të harrshëm adekuat të teknologjisë për qasje auditive, përcjellur me pasurimin e përmbajtjeve auditive. Nxënësi me teknologji auditive adekuate mund të jetë person funksionalisht i shurdhër dhe të jetojë e mësojë në mjedise të rregullta, ndoshta me marrjen e disa serviseve për mbështetje.

#### Dëmtim i thellë i dëgjimit (90 dB ose më shumë)

Nxënësi me dëmtim të thellë të dëgjimit nuk mund ta dëgjojë të folurit dhe tingujt mjedisorë pa amplifikacion. Sodoqoftë, në kohën e sotme shkallën e dëmtimit të dëgjimit nuk e përcaktojnë rezultatet funksionale kur ka përdorim të harrshëm të teknologjisë, së bashku me shërbimet auditive rehabilitative familjarisht të orientuara. Nëse familja vendos për arsimim me shfrytëzim të gjuhës së shenjave, duhet mbështetje adekuate për vendosje arsimore dhe shërbime arsimore në formë të mëshitetjes nga ana e shpjeguesit të gjuhës së shenjave, me qëllim që fëmija të ketë qasje gjer tek të gjitha përmbajtjet arsimore dhe të ketë arritje të njëjta si moshatrët e tij. (Janky, Thomas, High, Schmidt&Ogun, 2018).

#### 2.4.1 Karakteristikat e nxënësve me dëgjim të dëmtuar

Në tabelën më poshtë janë treguar të folurit dhe gjuha tek nxënësit me shkallë të ndryshme të dëmtimit të dëgjimit .

Tabela nr.5 Shkallët e dëmtimit të dëgjimit

I. Dëmtim i lehtë i dëgjimit (25 - 40 dB)	
Të folurit receptiv	Të folurit ekspresiv
<b>Të folurit</b>	
<i>I lëshon fjalët e shkurtëra të joakcentuara, rrokjet dhe konsonantet pa tinguj(f,k,p,s,t). Zhurma në sfond i bllokton tingujt e të folurit. Mund të mos e dëgjojë të folurin e qetë ose të largët.</i>	<i>Mund të mos i përdorë konsonantet jotingëllore ose rrokjet e paakcentuara. Të folurit mund të jetë i rëndë për ta kuptuar.</i>
<b>Gjuha</b>	
<i>Në mjedis të qetë, do të mundë të bisedojë dhe të kuptojë drejtime.</i>	<i>Fjalori dhe gjuha mund të jenë të kufizuara me lëshimin e fundit të fjalëve ose të fjalëve të tëra.</i>
II. Dëmtimi i pjesërishtëm (gjer në pjesërisht të rëndë) i dëgjimit (40 - 70 dB)	
Të folurit receptiv	Të folurit ekspresiv

<b>Të folurit</b>	
<i>E lëshon pothuaj gjithë të folurit gjatë bisedës, përveç nëse bashkëbiseduesi është shumë afër. Vokalet dëgjoen shumë më lehtë se sa konsonantet.</i>	<i>Konsonantet lëshohen ose janë të distorizuara. Vështirësi gjatë të kuptuarit. Nevojitet trajnim i veçantë për zhvillimin e të folurit krahas amplifikimit.</i>
<b>Gjuha</b>	
<i>I lëshon fundet e fjalëve, propozimeve dhe rrokjeve apo fjalëve të paakcentuara. Në distancë të afërt do të kuptojë komunikim të zëshëm.</i>	<i>Mund të ketë vështirësi me fjalë më shumdomethënëse dhe idioma. Fjalori mund të jetë i kufizuar. Ekzistojnë omisione të artikullimeve, parafjalëve, lidhëseve. Renditja e fjalëve mund të jetë e përzier.</i>
<b>III. Dëmtimi i rëndë i dëgjimt (70 - 90 dB)</b>	
<i>Të folurit receptiv</i>	<i>Të folurit ekspresiv</i>
<b>Të folurit</b>	
<i>Mund të dëgjojë zë të fortë, por nuk kupton të folur. Dëgjon tinguj mjedisorë, si përplasje të derës. Mund ta tregojë dallimin ndërmjet vokaleve, por jo edhe ndërmjet konsonanteve.</i>	<i>Të folurit dhe gjuha nuk zhvillohen normalisht pa amplifikim dhe trajnim special.</i>
<b>Gjuha</b>	
<i>Nuk dëgjon të folur pa amplifikim. Kupton shumë pak pa indicione vizuale ose kontekstuale.</i>	<i>Të folurit dhe gjuha nuk zhvillohen normalisht pa amplifikim dhe trajnim special.</i>
<b>IV. Dëmtimi i thellë i dëgjimit (mbi 90)</b>	
<i>Të folurit receptiv</i>	<i>Të folurit ekspresiv</i>
<b>Të folurit</b>	
<i>Nuk dëgjon asfarë të folur. Mund të jetë i vetëdijshëm për vibracionet.</i>	<i>Artikulimi dhe ritmi, si dhe lartësia e ndoshta do të jenë të varfëruara. Nuk zhvillon natyrshëm të folur pa amplifikim dhe trajnim special.</i>
<b>Gjuha</b>	
<i>Nuk e kupton gjuhën pa indicione vizuale.</i>	<i>Prapambetje e mundëshme e thellë e gjuhës. Nuk e zhvillon gjuhën pa trajnim të veçantë.</i>



## 2.4.2 Rekomandime për arësimtarë për punë me nxënës me dëgjim të dëmtuar

*Si ti ndihmohet nxënësit që të dëgjojë në mënyrë të zakonshme, mënyra të përditshme?*

*Hapi 1.* Hapi më i rëndësishëm është që të sigurohemi se nxënësi mban amplifikacion përkatës, funksional gjatë të gjitha orëve përderisa është i zgjuar (të paktën 10-12 orë bë ditë).

*Hapi 2.* Hapi tjetër është se prindët dhe terapeutët duhet të jenë shumë të vetëdijshëm për kushtet për dëgjim rreth nxënësit në të gjitha situatat komunikative.

*Hapi 3.* Aspekti tjetër i mjedisit për dëgjim është distanca mes folësit e mikrofonit të nxënësit.

*Hapi 4.* Strategjitë për përmirësimin e aftësive për dëgjim tek nxënësit me dëgjim të dëmtuar:

- Uleni nxënësin në atë mënyrë në të cilën ai nuk shikon tek ju, e vemendja e tij është e drjetuar kah lojërat ose aktivitetet në të cilët jeni të kyçur ju të dy. Flisni afër mikrofonit të nxënësit pa shikuar ai kah ju.
- Pritni nga nxënësi që ai të ju kuptojë pa ju shikuar në fytyrë . Nëse mjetet ndihmëse të dëgjimit ose implanti kohlear janë mirë të vënduara, nxënësi përfundimisht do të ketë mundësi që të ju dëgjojë. Ajo që ai duhet ta sprovtojë është dëgjim në kuadër të aktiviteteve përsëritëse, rutinore dhe gjatë lojës me sende.
- Nëse nxënësi nuk kupton porosi auditive, provoni që porosinë ta thoni përsëri, më afër mikrofonit. Nëse sërish nuk kupton, atëherë ndihmoni që të kuptojë, përmes shikimit ose demonstrimit, dea pastaj thuajeni edhe njëherë, këtë herë vetëm auditivisht. Ideja është që ti ndihmohet nxënësit që ta ngren vetëbesimin për të dëgjuar porosi auditive.

### **Strategjitë për intervenim për nxënësit me dëgjim të dëmtuar**

Mbyllja auditive

Definicioni : mbyllje auditive është kur mësuesi fillon këngë, rimë ose fjali dhe pastaj ndalon së foluri me qëllim që fëmija ta plotësojë, gjegjësisht të jep përgjigje verbale.

Si zbatohet kjo strategji?

Që të përdoret mbyllja auditive, duhet të fillohet me këndim të këngës, rimim ose të fillohet fjali dha pastaj të ndalet dhe të shikohet kah nxënësi me pritshmëri dhe të pritët që të vokalizojë përgjigje. Mbyllja auditive ka të bëjë me aftësinë e dëgjuesit që ta dekodojë informatën e cila nuk është tërësisht e dëgjuar ose në ndonjë mënyrë ka qenë e shtrembëruar dhe ta plotësojë informatën e cila mungon. Si strategji për dëgjim dhe për të folur, mbyllja auditive shfrytëzohet për nxitje të gjuhës ekspresive të fëmijët (Cole&Flexer, 2020).

Pse është e rëndësishme kjo strategji?

Nëse fëmija e din se cila fjalë është e lënë, kjo në mënyrë natyrale do ta plotësojë informatën e cila mungon. Kjo strategji mund ta ndihmojë mësuesin që ti ikë kurthit të rrjedhjes së kontinuar të pyetjeve të drejtuara kah nxënësi (Çka është kjo?; Trego çka shef në fotografi !; e tj.)

Personi me dëgjim të dëmtuar shumë shpesh nuk e ka vokabularin për ti “ mbushur zbrazëtitë” ose informatën e lëshuar. Kjo shkathtësi mund që të zhvillohet nga mosha e vogël përmes përdorimit të mbylljes auditive. Në fillim duhet që të fillohet me këngë për fëmijë të vegjël. Kjo strategji mundet të shfrytëzohet edhe me ilustrime të cilat nxënësi i ka të njohura. Gjatë tregimit, personi i rritur ndalet që ti jep mundësi fëmijës që ti plotësojë zbrazëtitë (Hayes, Geers, Treiman&Moog, 2009).

Fillimi auditiv

Definicioni: fillimi auditiv është qëndrim, por edhe set parakushtesh që do ti mundësojnë nxënësit qasje më të mirë tek të folurit dhe gjuha.

Si zbatohet kjo strategji?

Fillimi auditiv zbatohet nëse ekzistojnë parakushtet që vijojnë :

- Fëmija duhet të mbajë teknologji për dëgjim gjat gjithë kohës sa është i zgjuar;
- Duhet të bëhen kontrole të përditshme të dëgjimit me qëllim që të vlerësohet aftësia momentale për dëgjim dhe që të sigurohemi se pajisja funksionon në mënyrë adekuate;
- Bateritë duhet të jenë të mbushura, e duhet të ketë edhe bateri rezervë;
- Për shfrytëzuesit e implantit kohlear, duhet të ketë tela rezervë;
- Pajisja për dëgjim kontrollohet me dhe pa FM konekcion me qëllim që të kontrollohet qartësia.

Duhet të bëhet kontrolli vizuel i pajisjes:

- kallëpet e veshit janë të punuara në mënyrë adekuate dhe nuk kanë dyll ose lagështi;
- vënia e kallëpeve në kanalën e veshit është e sigurtë;
- nuk ka plasaritje të dukshme ose kablllo të këputura të imlanti kohlear ose tek gypëzat e mjeteve ndihmëse dëgjimore.

Të gjitha këto parakushte janë të rëndësishme për tu siguruar qasja auditive.

Përse është e rëndësishme kjo strategji?

Sistemi auditiv i fëmijës në fazat e tij të mëhershme të zhvillimit, varet nga stimulimi mjedisor që është plot me hyrje të rëndësishme auditive. Nxënësi më dëgjim të dëmtuar i cili ka pasur qasje të hershme dhe të përhershme në të folurit, do të ketë rezultate më të mira në komunikimin auditiv për dallim nga fëmija i cili nuk ka qasje të hershme dhe të përhershme në të folurit.

## Sanduiçi auditiv

Definicioni: me përdorimin e sanduiçit auditiv, informata prezantohet në mënyrë auditive para futjes së informatës vizuele ose të informatës tjetër për përkrahj. Kur informata vizuele është e nevojshme për të ndihmuar gjatë kuptimit, pas dhënies së të njejtës, mësuesi këthehet tek prezantimi auditiv.

Si zbatohet kjo strategji?

Sanduiçin auditiv e përcjell këtë formulë:

- hyrja auditive futet në mënyrë initiale me qëllim që të sigurohemi se fokusi është në të dëgjuarit me qëllim që të fitojë rëndësi;
- hyrja vizuele/taktile shtohet kur kjo është e nevojshme (kjo mund të jetë shikimi me sy, tregimi me gisht, tregimi i lodrës e tjerë); dhe
- hyrja auditive përsëritet sërish, pot tashmë pa hyrjen vizuele.

E rëndësishme është që të mbahet mend se nxënësi duhet që ta dëgjojë informatën 2-3 herë para se të futet informata vizuele/taktile. Qëllimi kryesor është që fëmijës ti jepet mundësi që të mësohet vetëm përmes dëgjimit.

Pse është e rëndësishme kjo strategji?

Sendviçi auditiv bazohet mbi premisën se personat që janë të shurdhër ose pjesërisht të shurdhëruar duhet të mësojnë që ti besojnë dëgjimit të tyre dhe të mbështeten në hyrjen e tyre auditive me qëllim që ta mësojnë gjuhën e folur. Ky potencim i të dëgjuarit ndihmon që të forcohet zhvillimi i të dëgjuarit. Shumë aspekte të të folurit (veçanërisht struktura supersegmente si: zgjatja, intensiteti dhe lartësia, si dhe dallimi ndërmjet zërave tingullorë dhe jo tingullorë) nuk janë të shikueshëm në fëtyrë apo gojë, dhe prandaj munden më së miri të mësojnë përmes dëgjimit.

Përmes përdorimit të sanduiçit auditiv, nxënësit i zhvillon skemat auditive. Mënyra më e natyrshme që të zhvillohet gjuha e të folurit me shkallë përkatëse, ritëm dhe intonacion është që të mësohet përmes dëgjimit.

Si dhe gjatë gjitha strategjive, sanduiçi auditiv është më efektiv kur shfrytëzohet me kohë adekuate për pritje. Shumë shpesh ndodh informata vizuele të jepet para se ti jepet mundësia fëmijës së pari të dëgjojë, që nxit forcimin e shkathtësive vizuele, në vent të shkathtësive auditive. Rregull është se duhet të përdoren ti strategji auditive para se të jepet hyrje vizuele. Nëse që të tri orvatjet për tu përdorë dëgjimi nuk rezultojnë me përgjigjen e dëshiruar, jepet hyrje plotësuese (vizuele apo taktile) që është sërish e përcjellur nga dëgjimi..

## Shikimi me pritje

Definicioni: shikimi me pritje është sinjal joverbal i cili i jepet nxënësit me qëllim që të tregohet se po pritët përgjigje.

Si zbatohet kjo strategji?

Shikimi me pritje mund të pëfshijë cilën do qoftë nga shenjat psiqike vijuese ose të gjitha shenjat së bashku:

- vetulla të ngritura;
- kontakti direkt me sy me fëmijën;
- animi kah fëmija;
- anim i vogël me kokë më një anë.

Pse është me rëndësi kjo strategji ?

Komunikimi është rrugë dykahëshe dhe një shikim me domethënie i tregon nxënësit se ai është partner në shkëmbimin e informative. Edhe pse shikimi me domethënie është shenjë joverbale, i ndihmon fëmijës që ti mësojë shkathtësitë e rëndësishme për pritjen në rrsdhë gjatë komunikimit. Shikimi me pritje ka për qëllim të nxisë pjesëmarrjen e fëmijës dhe të përcjellë sinjal të qartë se po pritët përgjigje.

Kjo strategji përdoret në mënyrë të pavarur ose në kombinim me strategji të tjera për dëgjim ose gjuhë të folur. Shikimi me pritje i bën presion social fëmijës që të jep ndonjë përgjigje. Ashtu si rritet fëmija, ky shikim mundet gjithashtu që të sinjalizojë se partneri për komunikim është i kyçur në bisedë dhe kërkon më shumë informata. Në mënyrë të atillë kjo strategji mundet të trimërojë të folur më të gjatë dhe ta zgjërojë gjuhën pa nevojën që të ndërpritet procesi i mendimit të fëmijës ose rrjedhën e bisedës. Shumë shpesh ndërprerja e të folurit të fëmijës mund ta trimërojë më pak të folurin nga ana e fëmijës, në vend se më shumë.

## Përsëritja

Definicioni : përsëritja është teknikë indirekte ose joformale për stimulimin e gjuhës kur një tingull i plotë, fjalë, frazë ose fjali është thënë më shumë se njëherë.

Si zbatohet kjo strategji?

Ekzistojnë dy lloje të përsëritjes:

- personi i rritur e përsërit atë që e ka thënë nxënësi, por me artikulum të drejtë, përdorim të vokabularit ose strukturës gramatikore;
- personi i rritur thjeshtë e përsërit deklaratën për here të dytë pas një kohe adekuate, me qëllim që ti jep fëmijës edhe një mundësi që të dëgjojë dhe të përgjigjet.

Pse është e rëndësishme kjo strategji?

Kur një arsimtar e shfrytëzon përsëritjen për modelim, artikullim të saktë ose thënie të përsëritur të asaj e cila njëherë është e thënë, nxënësi ka edhe një mundësi që ta dëgjojë shqiptimin adekuat të fjalës ose të gjithë vokabularit. Kjo është një strategji e rëndësishme që natyrshëm e ekspozon fëmijën në gjuhën e tij amtare. Sa më shumë mundësi ka fëmija që të dëgjojë gramatikë aq më shumë ka gjasa që edhe ai vet do të zhvillojë gramatikë adekuate (Eaton&Ratner, 2013).

Përsëritja i jep nxënësit më shumë mundësi për mësim. Fëmija i cili është i shurdhër ose pjesërisht i shurdhër duhet ti ekspozohet gjuhës në më shumë situata me kontekste të ndryshme, me qëllim që ti smadhohë shkathtësitë receptive gjuhësore. Në stadiumet e mëhershme të zhvillimit, prindët natyrshëm e shfrytëzojnë përsëritjen me fëmijën me qëllim që të japin përgjigje pozitive në orvatjet për komunikim. Prindët/praktikuesit e përsërisin atë që e kanë dëgjuar nga fëmija i tyre me qëllim të vërtetojnë, modelojnë, nxisin dhe shpesh të korigjojnë (Roush&Kamo, 2019).

Maegjithatë, duhet qenë i kujdes'shëm. Vokabularti rritet jo vetëm nga numri i fjalëve të dëgjuara nga fëmija por edhe nga gjërësia e fjalëve që përdoren. Duhet qenë edhe i kujdes'shëm, mos të shfrytëzohet përsëritja tepër shpesh pasi të rriten shkathtësitë e fëmijës për të folur dhe për dëgjim. Përdorimi jashtë mase i përsëritjes mund ti dërgojë porosi të gabuar fëmijës se nuk ka nevojë që të dëgjojë nga hera e parë, sepse gjithsesi do të pasojë përsëritja. Personi i rritur, para se ta përdorë përsëritjen, duhet të vendosë a ka patur fëmija mundësi përkatëse që ta dëgjojë stimulusin. Zhurma në sfond, distanca dhe kompleksiteti i gjuhës duhet të merret para syshë me qëllim që të vendoset a ka fëmija qasje adekuate adutive që në mënyrë adekuate ti përgjigjet stimulusit. Para se të shfrytëzohet kjo strategji, duhet të shfrytëzohen strategji tjera si koha për pritje dhe pozita optimale (Houston&Stredler-Brown, 2012).

Disa strategji plotësuese për arësimtarët janë si vijojnë:

- siguroheni se mjete ndihmës dëgjimor ose implanti kohlear punon;
- redukojeni zhurmën në sfond në mësonjëtores;
- përdorni qilimë, perde dhe shtruese të cilat nuk e reprodukojnë zhurmën;
- redukojeni zhurmën e pajisjes së klimës, dhe zhurmën e televizorit, radios apo të kompjuterit;
- mbylleni derën e mësonjëtores për ta eliminuar zhurmën nga korridoret e cila e pengon vemendjen;
- shfrytëzoni FM sistem adekuat në mësonjëtores me qëllim që ta përmirësoni sinjalin e të folurit në zhurmë dhe ta siguroni mjedisin më të mirë akustik;
- pozicionojeni fëmijën afër altoparlantëve;

- kur flisni me fëmijë me implantant kohlear ose mjet ndihmës dëgjues, qëndroni në anën e njejtë në të cilën ata gjenden;
- flisni me shpejtësi më të vogël kur prezantoni përmbajtje të re;
- shpjegoni fëmijës se çka është në diskutimet ose lektionet ;
- mos e ngreni zërin dhe mos bërtini. Më mirë, afrohuni më afër imlantantit kohlear të fëmijës;
- përfitojeni vemendjen e fëmijës para se ti jepni drejtime të mësimdhënies;
- jepni kohë plotësuese fëmijës që të bëjë procesim auditor;
- përsëritni shpesh fjalët e reja të mësuara dhe jepni fjalë alternative kur ligjëroni vokabular të ri;
- praktikoni mësim tandem me përdorim të projekteve;
- përdorni fletë mësimore me qëllim që ti ndihmoni fëmijës që të përcjellë udhëzime;
- mësoni diçka për problemet që mund të paraqiten dhe mundësinë për kujdes për implantantin.

## 2.5 | Nxënës me çrregullime motorike

Nëpër literature hasen termine të ndryshme për shënimin e vështirësive dhe problemeve në lëvizjen dhe mbajtjen e pozitës së trupit tek njeriu: *invaliditeti fizik*, që paraqet gjendje të zvogëlimit ose të humbjes së aftësisë funksionale të një ose disa pjesëve të trupit, me çka zvogëlohet dukshëm aftësia e personit për plotësimin e nevojave themelore jetësore. *Çrregullimi i lëvizjeve* është edhe një nga terminet i cili aplikohet, që ven në dukje sindromet neurologjike të cilët përfshijnë realizimin e çrregulluar të lëvizjeve të vullnetshme, pozitën disfunkcionale, praninë e lëvizjeve të jovullnetshme ose kryerjen e lëvizjeve në dukje normale, por në kohë apo situatë joadekuate

Varësisht nga nevojat specifike të cilat paraqiten si pasojë e ndryshimeve në organizëm dhe aftësinë funksionale të personave, invaliditeti fizik ndahet në disa kategori (Petrov, 2007):

- personi me invaliditet të rëndë i cili vet mund ti plotësojë nevojat, por gjatë kësaj shfrytëzon mjete ndihmëse ortopedike;
- person me invaliditet më të rëndë i cili mundet që në mënyrë të pavarur ti plotësojë nevojat e veta, por vetëm me ndihmën e personit tjetër;
- personi me invaliditet më të rëndë i cili ka nevojë për kujdes dhe përkujdesje të përhershme.

### *Klasifikimi sipas prekshmërisë së motorikës së vrazhdët*

**NIVELI 1:** I kryejnë të gjitha aktivitetet e vrazhdëta, vrapim, kërcim , e tj., por me shpejtësi, ekuilibër dhe koordinim të kufizuar.

**NIVELI 2:** Ecin nëpër çdo sipërfaqe, por me ekuilibër të zvogëluar, shpejt lodhen, për destinacione të gjata shfrytëzojnë mjete ndihmëse, nëpër shkallë hypin duke u mbajtur.

**NIVELI 3:** Brenda lëvizin me ndihmën e mjeteve ndihmëse me lëvizje dore, në destinacione më të gjata shfrytëzojnë karrocë invalidësh, skuter, shkallëve ngjiten me ndihmesë.

**NIVELI 4:** Për lëvizje shfrytëzojnë mjet ndihmës të lëvizur nga person tjetër ose me ofiçencë elektrike.

**NIVELI 5:** Për çdo lëvizje shfrytëzojnë mjet ndihmës me ofiçencë elektrikeose të shoqëruar nga person tjetër. Kanë vështirësi në mbajtjen e pozitës antigravitacionuese të kokës dhe trupit.

#### **2.5.1 Karakteristikat e nxënësve me çrregullime motorike**

Nxënësit me çrregullime motorike kanë dëmtim/çrregullim të shkaktuar ose të lindur të strukturës dhe funksionimit të kockave, muskujve, nyjeve sistemit nervor qendror. Ekzistojnë më shumë lloje të çrregullimeve motorike të cilat hasen në moshën e herrshme fëmijërore si që janë : paraliza cerebrale, spina bifida, distrofia muskulore, arthritis, çrregullim i koordinimit zhvillimor, amputimet, çrregullimet gjenetike e tj. Prekshmëria e motorikës tek kategoritë e ndryshme mund të lëvizë prej asaj të butë gjer tek ajo serioze dhe në bazë të sajë mund të ketë ndikim minimal ndaj nxënësit ose rëndësishëm ta zvogëlojë aftësinë e tij funksionale (Oliver, Michael, 2009). Probleme më të shpeshtë me të cilët ballafaqohen nxënësit me çrregullime motorike janë problemet e lidhura me lëvizjen, posturalitet (p sh.ulje, qëndrim në këmbë), kapje ose manipulim me sende, komunikim, ngrënie, perceptim, lëvizje refleksive dhe/ose motorikë automatike. Si karakteristika të përgjithëshme të cilat hasen tek nxënësit me çrregullime motorike theksohen:

- motorikë e çrregulluar (fine ose e ashpër);
- ekuilibër dhe koordinim i çrregulluar;
- zhvillim emocional i çrregulluar për shkak të qëndrimit të gjatë në institucione spitalore dhe rehabilituese;
- inteligjencë normale ose pseudoretardim;
- skemë e çrregulluar fizike (përfaqësim i trupit të vet);
- tërheqje;

## PARALIZA CEREBRALE

Paraliza cerebrale (PC) paraqet grup të çrregullimeve joprogresive të lëvizjes dhe pozitës, të shkaktuara nga defekti ose dëmtimi i trurit i cili është në zhvillim (0-2 vjet.). Kompleksiteti i shkaktuesve dhe i simptomave sjell gjer tek paraqitja e një numri më të madh të klasifikimeve: klasifikimi i bazuar në simptomatologjinë klinike, topografinë, etiologjinë, karakteristikat neuroanatomike, çrregullimet shoqëruese plotësuese, kapacitetin funksional dhe nevojat terapeutike (Amy Thornhill Pakul, 2009).

➤ Klasifikimi fiziologjik (ka të bëjë me lokalizimin e dëmtimeve në sistemin nervor):

- PC pramidale: dallohet me paraqitje të spasticitetit, që është konstant, nuk varion në varshmëri nga gjendja emocionale dhe vigjilenca.
- PC ekstrapiramidale: dallohet me paraqitje të lëvizjeve të pakontrolluara jo të vullnetshme. Ka variacion në manifestimin e simptomave në varshmëri nga vigjilenca dhe gjendja emocionale e të sëmurit.
- PC atetoide: paraqet kombinim të tonusit të muskullit, ndonjëherë paraqitet hipertoni e ndonjëherë hipotoni. Problem paraqet mbajtja e pozitës së drejtë gjatë ndejtjes ose ecjes.
- PC ataksike: dëmtimi i trurit të vogël, rezulton me probleme në mbajtjen e ekuilibrit, veçanërisht gjatë ecjes.
- Tipi i kombinuar i paralizës cerebrale: paraqiten simptome që nuk mund të redukohen vetëm në grupe individuale, shembull disa muskuj janë spaztikë e tjerët të relaksuar. Tipet e përzier tash janë më shpesh të diagnostifikuar. Këta mund të përfshijnë kombinime të spazticitetit me distoni ose ataksi. Sido që të jetë, praktikë klinike përgjithësisht e pranuar është që të identifikohet tipi dominant i cili ekspozohet.

Në fotografinë klinike të paralizës cerebrale, hasen pengesa të shumëfishta të kombinuara, të cilat janë karakteristike për më shumë se  $\frac{3}{4}$  e të goditurve, ashtu që kanë PI të konsiderueshme (IQ < 50), gjysma e personave me PC kanë sensibilitet të çrregulluar të duarëve, 80% kanë dëmtim të konsiderueshmë të të folurit, pothuaj  $\frac{3}{4}$  kanë probleme vizuale, kurse  $\frac{1}{2}$  e fëmijëve me PC kanë probleme gastrointestinale me të ushqyerit.

Disa nxënës me paralizë cerebrale do të kenë aftësi tipike gjuhësore dhe kognitive dhe munden të mësojnë sikurse çdo fëmi (me përshtatje për tu ndihmuar sfidave motorike). Një pjesë e nxënësve me PC mund të jenë të mirë në përballimin me sfidat në rrethin e tyre dhe munden me sukses të marrin pjesë në aktivitete. Kur u jepet kohë dhe mundësi për ushtrime, nxënësit me paralizë cerebrale munden të zhvillojnë raporte të mira interpersonale dhe shkathtësi sociale.

Simptomat e paralizës cerebrale mund të ndahen në dy grupe themelore:



- **Simptome neurologjike**

- ✓ dobësi muskujsh
- ✓ tonus abnormal muskolor
- ✓ probleme me ekuilibrin
- ✓ humbje e kontrollit selektiv
- ✓ reflekse patologjike
- ✓ humbja e sensacioneve (ndijave)

- **Problemet shoqëruese**

- ✓ pengesa intelektuale
- ✓ epilepsia
- ✓ probleme vizuele
- ✓ humbje e të dëgjuarit
- ✓ probleme me të folurit dhe zërin
- ✓ salivacion i rritur, vështirësi në të ushqyer dhe gëlltitje
- ✓ probleme respiratore
- ✓ inkontinencë

## **STRATEGJI PËR PUNË ME NXËNËS ME PARALIZË CEREBRALE**

Kur bëhet fjalë për nxënës me çrregullime motorike, atëherë është e domosdoshme që të tejkalohen dy tipe të barrierave : 1) vështirësitë fizike të cilat i ka vetëm fëmija si rezultat i gjendjes së tij funksionale dhe 2) pengesa mjedisore të cilat e pamundësojnë fëmijën që ti shfrytëzojë potencialet e mbetura.

*Hapi i parë* në punën me nxënës me PC, por edhe tipat tjerë të çrregullimeve motorike është njohja me aftësitë e tyre motorike, kognitive dhe folëse-gjuhësore ,me qëllim të organizimit të drejtë të mësimit, përshtatjen e mjedidit, kurikulimit, mjeteve mësimore.*Hapi i dytë* paraqet njihje me karakteristikat individuale gjegjësisht personale të nxënësit, që përfshinë njohja e inetresave të tijë, prirjeve, motivimit për punë, pritshmëritë, por edhe faktorët inhibitorë të cilët e zvogëlojnë aftësinë e tyre funksionale..

Fëmijës me karrocë invalidësh, me paterica ose me dubak do ti nevojitet hapësirë plotësuese në kuadër të mësonjëtores që të mund të lëvizë dhe ti kryejë aktivitetet e nevojshme, të ketë qasje

tek kompjutorët, pajisja laboratorike ose tjera mjete ndihmëse assistive. Nxënësi duhet të vendoset në afërsi të gjitha pajisjeve dhe teknologjisë asistive të cilat i janë të nevojshme për realizim të papenguar të mësimin. Në rastet kur shfrytëzon mjete ndihmëse me ofiçencë elektrike, duhet të jetë i vendosur afër kyçësit të rrymës (Radishiq-Canevska,Çiçevska-Jovanova, 2020).

Kriteriumet për renditje në klasë :

- Hapësirë e lirë për rrotullim të karrocës për invalidë në hapësirë me radiusin më të vogël prej 150 cm.,
- Hapësirë për lëvizje rreth mobiljeve me gjërësi prej së paku 120 cm. Tivolina e punës duhet të jetë konzole e bërë ashtu që sipërfaqja e lartme të jetë në lartësi më së shumti 85 cm., thellësia e qasjes prej më së paku 50 cm.
- Duhet të jetë i vënë në bangë e cila do të lejojë që këmbët të mbështeten fortë në dysHEME ,të ketë mbështetës-mbështetje të shpinës, bërrylat të jenë të vënë nën kënd të drejtë me sipërfaqen e bangës-mbështetësit për pushim të duarëve, të vëna rreth 5 cm më lartë se bërrylat.

Puna e parë më e rëndësishme është pjesëmarrja aktive në orë dhe nxitja e përdorimit të duarëve dhe të pozicionimit të drejtë të nxënësit. Pozicionimi i mirë optimizim i simetrisë (Simetria – mbajtja barabartë e të dy anëve të trupit – trupi të jetë në linjë të mesme) dhe stabilitetit (Stabiliteti – aftësia që trupi të mbahet në pozitën e dëshiruar). Për shumë fëmijë me vështirësi fizike ekziston tendenca që trupi të merr pozitë jo të drejtë , që mund të shifet kur trupi është i shtrembëruar majtas ose djathtas ose edhe kur rrëshqet teposhtë karrigës. Sa më shumë që mund të stabilizohet trupi, aq më pak mundime duhet të bëjë fëmija në mbajtjen e pozitës . Aspekt kyç për mbajtjen e stabilitetit është kontrolli i kokës. Që fëmija të mund në mënyrë aktive të mësojë dhe ta përcjellë mësimin, duhet të mundet që kokën ta mbaje të drejtuar. Pa këtë ai nuk mund të fokusohet në punën e tij, nuk mund të lexojë ose ti përcjellë udhëzimet e mësuesit. Koka duhet të jetë e drejtuar, në vijë mesatare, e mundëshme pak e lakuar para (Rashiq-Canevska, Çiçevska-Jovanova, 2020; Fox, 2003).

Fëmijët të cilët krahas çrregullimeve motorike kanë probleme vizuale, duhet të jenë të ulur në afërsi të burimit të dritës (afër dritares), por duhet të bëhet kujdes që të mos ketë reflektim të dritës nga banga, i cili do të mundej që të jetë stimuli për sulme epileptike tek nxënësit të cilët kanë gjendje komorbide. Duhet bërë kujdes edhe në vendosjen në raport me tabelën për të shkruajtur, fëmija të ulet nën kënd adekuat në raport me tabelën, ku do jetë e dukshme qartë ajo që është shkruajtur, pa reflektim të dritës e hije plotësuese dhe ku do të ketë kontrast të mirë. Arsimtari gjithashtu duhet të sigurohet se nxënësi me çrregullime motorike mund ta shohë

dhe ta përcjellë arsimtarin kudo që të lëvizë nëpër klasë, por mundet edhe ti shikojë të gjitha aktivitetet të ndara mediumeve të ndryshme ose mjete mësimore.

Gjatë drejtimit kah nxënësi në karrocë për invalidë, nëse bëhet fjalë për shpjegim ose drejtim të arsimtarit më të gjatë se 1 minutë, atëherë duhet që arsimtari ose personi i cili drejtohet të jetë në lartësi të syve të nxënësit me çka do të pengohet tendosja dhe keqësimi i gjendjes.

Në planifikimin e orës e domosdoshme është që të mbahet llogari për dinamikën, tempon dhe strukturën e orës, duke e marrë parasysh lodhshmërinë e lehtë të nxënësit (Rashiq-Canevska,Çiçevska-Jovanova, 2020):

- të ketë pauza më të shpeshta;
- orar të rregullt të aktiviteteve dhe të pushimit (të shmanget sequenca e veprimeve të cilët janë më komplekse, ndërmjet tyre të ketë aktivitete të cilat do të mundësojnë relaksim të nxënësit);
- nevoja për kohë më të gjatë për kryerjen e aktiviteteve, në veçanti kur bëhet fjalë për shkrim ose përshkrim, kërkon planifikim adekuat të kornizës kohore të orës dhe vazhdim të intervalit kohor të paraparë për aktivitetin;
- shkurtimi i vëllimit të detyrës dhe mbarimi i mëhershëm nga nxënësit tjerë- detyra konceptohet sipas pikave kryesore/hapa të cilët është e domosdoshme që nxënësi ti mësojë, të tjerat redukohen;
- pauza gjatë kohës së realizimit të aktivitetit;
- koha e punës aktive individuale dhe punës në grupe gradualisht smadhohet, gjegjësisht përherë fillohet me intervale kohore më të shkurtër të përpjekjes së skoncetruar

Nëse nxënësi nuk është në gjendje që të shkruajë në fletoren e vet ose ka aftësi të kufizuar manipulative dhe grafomotore , i qaset *gjetjes së zgjidhjes kompensuese për tejkalimin e funksionalitetit më të dobët motorik* (Rashiq-Canevska,Çiçevska-Jovanova, 2020):

- Ti mundësohet shfrytëzimi i tastaturës dhe kompjutorit dhe në atë mënyrë ta realizojë aktivitetin, me çka do të përmirësohet ndjeshëm kualiteti dhe kuantiteti i aktiviteteve të përfunduara.
- Në raste tjera kur nxënësit duhet që të shkruajnë çka arsimtari dikton, e gjatë kësajë nuk kontrollohet shkrim-leximi i vet nxënësve, nxënësit me paralizë cerebrale i lejohej që ta inçizojë të folurit e arsimtarit ose i jepet tekst i shkruajtur të cilin do ta ngjese në fletoren e tij.
- Nëse ka dridhje të duarëve, propozohet shfrytëzimi i qeseve me rërë ose material i grimtuar, të cilët vendosen në nyjen e dorës dominante dhe me peshën e vet e zvogëlojnë

dridhjen ose vëhen mansheta, të cilat në njërin skaj janë të kapura rreth nyjes së dorës, kurse tjetri skaj kapet për bange dhe me atë zvogëlohet amplituda e lëvizjes;

- Shfrytëzimi i mbulesave (këllëfe) për pajisjen për të shkruajtur;

Nxënësit me paralizë cerebrale shpesh'herë kanë nevojë për qasje individuale, shpjegim plotësues të përmbajtjes e cila punohet ose të detyrave, mënyra të ndryshme të prezantimit të përmbajtjeve. Disa rekomandime gjenerale janë (Rashiq-Canevska, Çiçevska-Jovanova, 2020):

- Udhëzimet dhe detyrat të cilat u jepen duhet të jenë konkrete, të thjeshta, të shkrtëra dhe të qarta.
- Nëse janë në formë të shkruajtur, shkronjat duhet të jenë të smadhuara, distanca mes fjalëve të jetë më e madhe, e mes fjalive duhet të ketë largësi të dyfishtë. Secila detyrë duhet të jetë e shkruajtur në fletë të veçantë.
- Zhvillimi dhe mbajtja e vemendjes-kufizimi i numrit të stimulimeve plotësuese të panevojshme ;
- Zbërthimi i detyrave të komplikua në detyra më të vogla, por por gjatë kësaj duhet që të bëhet kujdes të mbeten nxitës të mjaftueshëm që ta mbajnë vemendjen, interesin dhe kompetitivitetin e nxënësit;
- Përcaktimi i pikës fillestare të detyrave dhe analizë e të gjithë hapave të njëpasnjëshëm – të menduar me zë dhe komentim sëbashku me arsimtarin;
- Përgaditja e materialeve mësimore: fletoret ose fletët e punës duhet të jenë të bëra nga kartoni më i fortë dhe me dimensione më të mëdha, kurse sipërfaqja në të cilën vednosen të jetë jo e rëshqitshme dhe të mundësojë fiksimit të materialit të punës;
- Fotografitë që shfrytëzohen për material mësimor duhet të jenë të punuara në dimensione më të mëdha dhe me ngjyra më të forta, por duke e respektuar rregullën një fotografi në një anë. Nga që tek nxënësit me paralizë cerebrale vërrehet problem në të shënuarit e detajeve dhe ndarjes së elementeve të rëndësishëm të fotografisë nga sfondi, e domosdoshme është që fotografitë të jenë me dallueshmëri lehtë të dukshme ndërmjet sfondit dhe vet fotografisë dhe me shumë pak detaje;
- Shumë e rëndësishme është edhe qasja multisensorike, gjatë së cilës për çdo njësi mësimore duhet që të shfrytëzohen sa të jetë e mundur më shumë mjete mësimore me angazhim të sa më shumë shqisave.

## **TË SHKRUARIT TEK FËMIJËT ME PC.**

Ushtrimi i të shkruarit tek fëmijët me PC (paralizë cerebrale) zhvillohet shumë vështirë, në veçanti tek fëmijët me formë ekstrapiramidale. Tek fëmijët me lëndime të SNQ (sistemit nervor

qendror) ,të shkruarit fillon me shkrim të dorës. Të shkruarit fillon me shkronja të vogla në vijat e ngushta të fletoreve (a,e,i, o,m,,), pastaj kalohet në shkronja të cilat shkruhen në vija të ngushta dhe të gjëra lartë (b,k, e tj), e në fund shkronja që shkruhen në vijat e ngushta dhe të gjëra poshtë (j,y,p,e tj.). Plotësisht është e nevojshme :

- aplikimi i paraushtrimeve për shkrim;
- qasja tek çdo fëmijë është individuale;
- determinimi i dorës dominante;
- aplikimi i ngjyrës së fortë në të shkruarit fillestar;
- shqiptimi me zë i tingullit që shkruhet (shkronja) – aplikimi i principit “Metoda e sintezës së vetëdijshme të zhvillimit”.

### **DISTROFITË MUSKULORE (DUCHENNE)**

Distrofitë muskulore paraqesin grup të sëmundjeve të cilat nxisin dobësi progresive të muskujve dhe humbje të masës muskulore. Gjendja progresive, don të thotë se po keqësohet me kalimin e kohës, shpesh fillon me afecimin(prekin) e grupit të caktuar të muskujve, e pastaj zgjërohet në më shumë grupe të muskujve. Simptomet initiale paraqiten si dobësi e muskulaturës, ecje e ngadalësuar, dridhje, rënie të shpeshta, papërgaditje për ecje, ecje në thembra, pamundësia për kapërcim dhe kërcim, vështirësi në drejtimin e trupit prej pozitës së gjunjësuar (shenja e Gowers-it, zvarritje mbi trupin e vet duke u drejtuar nga pozicioni i gjunjësuar), vështirësi gjatë ecjes përpjetë, nëpër shkallë dhe vrapim të shpejtë, ngritje e vështirësuar e duarëve (krehje). Distrofia muskulore e Duchenne-it (DMD) është formë më e shpeshtë e distrofisë(Rashiq-Canevska, Çiçevska-Jovanova, 2020).

### **Çka duhet të dijmë për nxënësit me distrofi muskulore?**

Një e treta e fëmijëve me distrofi muskulore(DM) kanë shkallë të caktuar të nevojave të veçanta intelektuale. Kjo veçanërisht reflektohet në aftësinë e dobët për lexim, të kuptuarit e fjalëve dhe të shkathtësive memorike. Për dallim nga shumë fëmijë tjerë me çrregullime motorike, fëmijët me distrofi muskulore dhe me atrofi spinale muskulore do të kenë nevoja të ndryshueshme gjatë karrierës së tyre në shkolla, ashtu si që fuqia e muskujve të tyre do të keqësohet. Karahas vështirësive fizike, vështirësi kryesore shoqëruese të manifestuara nga këta fëmijë, janë problemet me shkathtësitë verbale dhe shkathtësitë për lexim, memorja verbale e kufizuar, vemendja e zvogëluar dhe shkathtësi të këqija sociale dhe interpersonale. Rreth gjysma e nxënësve me distrofi muskulore të Duchenne-it kanë disleksi zhvillimore (Rashiq-Canevska, Çiçevska-Jovanova, 2020).

## **ATROFITË MUSKULORE SPINALE(AMS)**

Atrofitë muskulore spinale (AMS) janë çrregullime gjenetike në të cilat ndodh dëmtimi degjenerativ të neuroneve motorike në trurin e shtyllës kurizore, që nxit atrofi të muskujve. Karakteristikë themelore është dobësia dhe atrofia e muskujve, me tendencë që të jetë më e rëndë tek muskujt proksimalë, më afër qendrës së trupit. Dobësia e muskujve thjeshtë keqësohet me moshën. Ekzistojnë shumë atrofi muskulore spinale, format më të rënda paraqiten gjatë lindjes ose gjer në fund të vitit të parë të jetës (Rashiq-Canevska, Çiçevska-Jovanova, 2020).

### **Çka duhet të dijmë për nxënësit me atrofi muskulore spinale ?**

Nxënësit me atrofi muskulore spinale përgjithësisht kanë aftësi normale intelektuale dhe kognitive, disa madje theksojnë se tek këta fëmijë shumë më shpejtë zhvillohet të folurit si kompensim për aftësitë motorike të kufizuara. Problem kyç i cili paraqitet në procesin edukativo-arsimor të këtyre nxënësve janë mungesat e shpeshta nga shkolla për shkak të keqësimit të gjendjes shëndetësore, respektivisht probleme respiratore përsëritëse, nënshtrimi terapive të ndryshme e tj. (Rashiq-Canevska, Çiçevska-Jovanova, 2020).

## **STRATEGJI PËR PUNË ME NXËNËS ME DISTROFI MUSKULORE DHE ATROFI MUSKULORE SPINALE**

Për dallim ga shumë fëmijë tjerë me çrregullime motorike, fëmijët me distrofi muskulore dhe atrofi muskulore spinale do të kenë nevoja të ndryshueshme gjatë karrierës së tyre në shkolla, ashtu si që do të keqësohet fuqia e tyre muskulore. Shkollat duhet të jenë të njohtuara dhe të përgaditura që të përballen me këto nevoja të ndryshueshme. Fëmija mund të jetë tërësisht i lëvizshëm kur do të regjistrohet në shkollë, e të mbarojë në karrocë invalidësh gjer në fund të ciklit të tij arsimor në atë shkollë ose të ketë nevojë për ndihmë gjatë ngrënies ose për të shkuar në toalet. Dikush madje mund që ta mbarojnë arsimimin e tyre në kuadër të shtëpisë së tyre. Përgjithësisht, më shumë se dy të tretat e atyre të cilëve u është diagnostifikuar distrofia muskulore e Duchenne-it kanë koeficient të inteligjencës (IQ) në kuadër të qarkut mesatar, me dallime të vogla të parrëndësishme në raport me moshatrët e vet. Ndërsa, reth 19% kanë aftësi intelektuale të kufizuar të lehtë gjer në të pjesërishme. Sipas një numri të madh të studimeve, krahas vështirësive fizike, vështirësi kryesore të manifestuara nga këta fëmijë janë problemet me shkathtësitë verbale dhe shkathtësitë për lexim, memorja e kufizuar verbale, vemendja e zvogëluar dhe shkathësitë e këqija sociale dhe interpersonal. Rreth gjysma e nxënësve me distrofi muskulore të Duchenne-it kanë disleksi zhvillimore. Këta nxënës kanë problem që të mësojnë kur u bëhet prezantim me shumë udhëzime verbale ose informata jokontekstuale aurale, të cilat nuk janë të shoqëruara me përforsim kinestetik ose vizuel. Pandej e kanë të vështirë ti përsërisin formatat verbale të prezantuara vetën një here. Mund të kenë zvogëlim të diapazonit të shifrave, që është rezultat i memorjes afatshkurtë (Rashiq-Canevska, Çiçevska-Jovanova, 2020).

- Nxënësit të cilët janë të lëvizshëm, por lehtë lodhen zakonisht vendosen afër derës.

- Si rezultat i dobësisë së muskujve të ekstremiteteve të poshtme dhe për tu drejtuar nga pozita e ulur, nxënësit kanë problem gjatë ngritjes. Në ato raste mund të praktikohet : a) arsimtari do ti jep ndihmë nxënësit gjith'herë kur është e nevojshme; b) arsimtari do ti mësojë dhe sensibilizojë bashkënxënësit që ta ndihmojnë ose nxënësi do të ulet afër pjesës së mobiljes e cila do ti ndihmojë që të drejtohet dhe të ngritet.
- Për tejkalimin e problemeve në memorjen verbale është e nevojshme që arsimtari informatat ti plasojë duke shfrytëzuar qasje multisensorike, të jenë të shkurtëra, të qarta dhe precize dhe ti përsërisë më shumë herë gjatë orës.
- Gjithashtu është e dobishme për nxënësit nëse përmbajtjet të cilat mësohen ngjiten nëpër fletore ose sigurohen nga dy ekzemplarë nga tekstet shkollore, njëri për shtëpi ,tjerët për në shkollë, kurse shpjegimet plotësuese të arsimtarëve të inçizohen.
- Për tejkalimin e problemeve në lexim dhe shkrim-lexim do të ndihmojë rritja e numrit të orëve për shkrim dhe lexim fillestar.
- Duke patur parasysh natyrën progresive të sëmundjes, më e përshtatshme është që nxënësit që në fazën e hershme të procesit mësimor të aftësohen për shfrytëzim të kompjutorëve, tastaturës së përshtatur, lexuesve të tekstit me zë (text to speech) dhe pajisjeve tjera të cilat do ta lehtësojnë procesin e shkrim-leximit dhe do të sigurojnë shkrim-lexim të funksionalizuar.
- Lodhshmëria e shpejtë e nxënësve e imponojnë nevojën për pushime të shpeshta gjatë orës mësimore, vazhdim të kohës për të shkruar ose përgjigjur, zberthimin e detyrave në disa hapa të njëpasnjëshëm.
- Tek disa nxënës është e nevojshme precizim detal i orarit dhe rrjedhës së aktiviteteve, me udhëheqje dhe drejtim nga një aktivitet në tjetrin dhe shfrytëzimin e informimit të parakohshëm dhe sugjerimit për ndërrim të aktivitetit.

#### **AHONDROPLAZIA- RRITJA XHUXHE**

Shkaktohet nga çrregullime në krijimin e substancës kërcore, që rezulton me rritje të zvogëluar të kockave në gjatësi .Trupi është me gjërësi normale dhe gjatësi, koka është e madhe, ekstremitetet janë të shkurtëra. Këta persona kanë IQ normale.

#### **OSTEOGENEZA IMPERFEKTA (NJËRIU I QELQTË)**

Ky çrregullim nënkupton formimin e kockave të hollë, gracilë, jo mjaft të fortë, dhe lehtë të thyeshëm. Njerëzit në këtë gjendje kanë kocka të cilët lehtë thyhen, shpeshherë nga trauma e lehtë ose pa shkak të dukshëm, në disa raste frakturat mund të paraqiten edhe para lindjes. Mund të jenë të pranishëm edhe dëmtimi i dëgjimit dhe dhëmbë të thyeshëm të pangjyrë (dentinogeneza imperfekta).

## STRATEGJITË PËR PUNË ME NXËNËS ME ÇRREGULLIME NË ZHVILLIMIN E SKELETIT

Pjesa më e madhe e fëmijëve me çrregullime në zhvillimin e skeletit i kanë të ruajtura potencialet intelektuale, por shkalla e shfrytëzimit të tyre do të varet nga më shumë faktorë: kushtet për jetë e zhvillim, mjedis stimulativ, hospitalizime të shpeshta e tj. Në numrin më të madh të rasteve vërrehet linja drejtëvizore ndërmjet shkallës së dëmtimit fizik dhe funksionimit kognitiv. Sa më i madh që është dëmtimi, aq më shumë devijime dhe probleme ka në funksionimin kognitiv. Çrregullimi i lindur në rritjen dhe zhvillimin e skeletit i pamundëson fëmijët që normalisht të arrijnë përvoja, ta njohin mjedisin, të lëvizin dhe të hulumtojnë. Gjendja bëhet edhe më e rëndë për shkak të ndarjes së shpeshtë nga mejdisi natyror dhe nga prindët për arsye të tretmaneve spitalore ose rehabilitimit, që është shkak për stimulim të pamjaftueshëm, për çka fëmija bëhet inert, i pamotivuar, i painteresuar. Krejt kjo shpie gjer tek mbetja prapa e një numri të madh të funksioneve njohëse, por është i shpeshtë çrregullimi ose zhvillimi i dobët i funksioneve perceptive veçanërisht, i aftësisë për determinimin e kualiteteve të caktuara të sendeve, përcaktimit të lidhjes shkak-pasojë (Rashiq-Canevska, Çiçevska-Jovanova, 2020; Iliq-Stoshoviq, 2011).

Për shkak të aftësive të redukuara perceptive dhe shprehëse tek këta fëmijë, shesh vërrehet prezenca e pseudoretardimit, gjendje kur ekziston mospërputhje ndërmjet potencialit intelektual të vlerësuar dhe potencialit të vërtetë intelektual. Në këto raste fëmija funksionon në nivel më të ulët zhvillimor në raport me moshën kronologjike. Zhvillimi i ngadalshëm i proceseve të të menduarit çon tek zhvillimi i ngadalshëm dhe modelet e varfëra të aktivitetit motorik. Megjithatë, duhet që të përmendet se situata nuk është e njejtë tek të gjitha çrregullimet e skeletit. Fëmijët me ahondroplazi dhe dis'hondroplazi kanë shpërthime më të vogla në funksionimin motorik dhe munden pa pengesa të funksionojnë me përshtatje të vogla të mjedist, për dallim nga fëmijët me displazion fibroze ose osteogjenezë imperfekte.

Për këta nxënës mësimi në fillim duhet të ketë karakter motivacioni, me qëllim që ta smadhojë interesin e nxënësve dhe dëshirën për pjesëmarrje aktive.

- Programi mësimor duhet të jetë i plotësuar me përmbajtje të cilat do të kenë ndikim stimulativ mbi zhvillimin motorik, kognitiv dhe të folur-gjuhësor.
- Për shkak të përvojës së kufizuar, arsimtari duhet të planifikojë numër më të madh të orëve për përsëritje, të zgjedhë mjete multisensorike pamore të cilat do ta mundësojnë paraqitjen më të qartë të materialit mësimor të nxënësit.
- Tek këta fëmijë shumë të rëndësishme janë edhe aktivitetet jashtëmësimore, të cilat duhet të shfrytëzohen për socializimin e nxënësit me moshatarët e vet, arritjen e pëvojave të ndryshme jetësore.
- Kur bëhet fjalë për nxënës me osteogjeneza imperfekta, për shkak të lodhjes së shpejtë dhe dhimtare të shpeshta, duhet të bëhet orar i duhur i aktiviteteve dhe pushimit.



- Kujdes i veçantë duhet ti kushtohet planifikimit të duhur të orës për arsimin fizik e shëndetësor si rezultat i fotografisë klinike të nxënësve, kockave lehtë të thyeshme. Fëmijët nuk duhet të përjashtohen nga orët, por duhet të bëhet kujdes që në lojërat grupore të jenë të përfshirë në grupe më të vogla të nxënësve për të mos ardhur gjer në ndeshje dhe lëndime, të mos kërcëjnë, por gjithnjë kur është e nevojshme, të gjenden zgjidhje alternative.
- Nga që sëmundja është e lidhur me humbjen e dëgjimit dhe me problem të shikimit, arsimtari do të duhet që të flasë më zëshëm, i këthyer me fëtyrën kah nxënësi, fjalët të jenë të shkurta dhe të qarta, udhëzimet dhe drejtimet ti përsërisë më shpesh.
- Ilustrimet dhe fotografitë të jenë me dimensione më të mëdha dhe me ngjyra më të forta, fonti i shkronjave të jetë më i madh (Rashiq-Canevska, Çiçevska-Jovanova, 2020).
- Për nxënësit me ahondroplazi dhe dis'hondroplazi, për shkak të rritjes së ulët, është e domosdoshme që bangat dhe karriget të jenë të përshtatura për lartësi më të vogël, si edhe dërrasa, raftet, dollapët, me qëllim që të jenë lehtësisht të arritshme.

## 2.6 | Nxënës me ADHD (Çrregullim i shoqëruar me mangësi në vemendje dhe hiperaktivitetit )

ADHD është një çrregullim neuro-zhvillimor, i cili karakterizohet me hiperaktivitet, deficit (mungesë) të vemendjes dhe impulsivitet. Që një gjendje të quhet si ADHD, simptomet për atë gjendje duhet të paraqiten para moshës 7 vjeçare. Ato duhet të jenë më intenzive se sa disa sjellje të ngjajshme, të cilat paraqiten tek disa bashkëmohatarë të tyre, dhe duhet të manifestohen në dy ose më shumë situata (shkollë, në shtëpi me prindërit, etj.)

Disa nga terminet apo nocionet, të cilat shfrytëzohen për këtë çrregullim janë:

- ADHD (Çrregullim i shoqëruar me mangësi në vemendje dhe hiperaktivitetit) sjellje e shoqëruar me mangësi në vemendje dhe hiperaktivitetit;
- ADD (Çrregullim i shoqëruar me mungesë të vemendjes);
- Deficit – mangësi në vemendje;
- Sindrom i hiperaktivitetit;
- Disfunksioni minimal i trurit;
- Disfunksioni i CNS;
- Sindromi kronik i trurit;
- Fëmijë me perceptim të dëmtuar;

- Mungesë e vëmendjes, me ose pa hiperaktivitet;
- Reaksioni hiperkinetik tek fëmijët.

Përafërsisht 3-5% nga fëmijët në botë kanë çrregullime të tilla. Sipas kësaj prevalence, mund të themi se nga 30-35 fëmijë, tek njëri nga ta paraqitet ADHD. Në Amerikën e Veriut ky lloj çrregullimi, ka frekuencën më të lartë të paraqitjes. Evropa është në vendin e dytë sa i përket frekuencës të kësaj dukurie. ADHD më shpesh paraqitet tek djemtë sesa tek vajzat. Ky korrelacion i frekuencës, sipas disa hulumtimeve është 4: 1. Në disa hulumtime raporti është 9:1 në favor të djemve. Përafërsisht 50% e fëmijëve me ADHD kanë çrregullime të tjera si: probleme në të mësuar, sjellje, probleme emocionale.

Etiologjia është e panjohur, dhe ekzistojnë shumë faktorë, të cilët ndikojnë në paraqitjen e ADHD. ADHD është një çrregullim i lartë i trashëguar dhe vlerësohet se 75% e rasteve janë gjenetike. Numri më i madh i rasteve manifestohet si pasojë e kombinimit të gjeneve të ndryshme, të cilat ndikojnë në transportin e dopaminës. Deri më tani nuk janë identifikuar gjene specifike të lidhura me paraqitjen e ADHD.

Ekzistojnë disa ndryshime të caktuara në tru (anomali të trurit). Është vërtetuar se në pjesën frontale të trurit dhe sistemin limbik, ka më pak qarkullim të gjakut, veçanërisht kur personi me ADHD është në situatë stresi. Gjithashtu u zvogëlohet metabolizmi i glukozës në rajonin frontal, gjë që tregon në aktivitet të pamjaftueshëm në pjesën frontale të trurit. Tek fëmijët me ADHD dominante janë të ashtuquajturat *tetra valët*, gjë që tregon një aktivitet elektrik më të ngadaltë dhe dizmaturitet të trurit. Disbalansi kimik në tru kontribuon në shfaqjen e këtij çrregullimi, sepse mungesa e neurotransmetuesve veçanërisht dopamina dhe noradrenalina ndikon në konsistencën e vëmendjes, kontrollin e aktivitetit motorik dhe impulsivitetin e personit.

Faktorë mjedisorë për shfaqjen e ADHD mund të jenë: pirja e duhanit gjatë shtatzënisë, përdorimi i supstancave narkotike dhe alkoolit gjatë shtatzënisë, intoksikimi mjedisor, etj.

Disa rizik faktorë për ADHD janë:

- Ekspozimi i metaleve të rënda në zhvillimin e hershëm;
- ADHD në familje;
- prezenca e çrregullimeve të tjera të sjelljes në familje;
- ekspozimi ndaj supstancave toksike gjatë shtatzënisë;
- duhanpirja, konsumimi i alkoolit ose mjeteve narkotike gjatë shtatzënisë;
- konsumim i lartë i kofeinës dhe disa steroide të caktuara psikike ;
- lindja e parakohshme dhe pesha e ulët e lindjes;

- lëndime perinatale (lëndime gjatë lindjes);
- infektionet e trurit.

### 2.6.1 Karakteristikat e nxënësve me ADHD

Personat me ADHD tregojnë tre simptome ose karakteristika themelore :

- hiperaktivitet (hiperaktivitet motorik dhe sensorik);
- impulsivitet; dhe
- deficit të vemendjes.

Disa shenja të **hiperaktivitetit** janë:

- ata i lëvizin duart dhe këmbët e tyre dhe shpesh janë aktivë;
- shpesh herë e lëshojnë vendin ku ulen në klasë ose në situata të ndryshme;
- shpesh rrotullohen përreth dhe ndonjëherë lëvizin nëpër klasë;
- tregojnë lëvizje fizike ekcesive;
- nuk mund të jenë të qetë gjatë kohë, veçanërisht në mjedis të qetë;
- nuk mund të luajnë ngadalë dhe në heshtje;
- flasin shumë dhe me zë të lartë;
- lënë përshtypje se vazhdimisht lëvizin;
- për ato paraqet vështirësi të presin në rend gjatë kryerjes të aktiviteteve të caktuara;
- shpesh rrotullohen, vrapojnë, ngjiten në sende të ndryshme, edhe gjatë situatave joadekuate.

**Vemendja** tek nxënësit me ADHD është me afat të caktuar, që do të thotë se, procesi i koncentrimit zvogëlohet. Fëmijët me ADHD mund të kenë vështirësi me një ose më shumë pjesë nga procesi i koncentrimit. Disa fëmijë kanë vështirësi me koncentrimin gjatë kryerjes së detyrave. Disa të tjerë kanë probleme me fillimin e punëve. Përderisa fëmija nuk fillon të shkojë në shkollë, deficit i vemendjes mund të kalojë pa u vënë re fare. Shpesh here nuk mund të mbajnë vemendjen e tyre në detaje dhe për ato probleme me vemendjen, bëjnë shumë gabime gjatë zgjedhjes së punëve në shkollë dhe në shtëpi si dhe gjatë lojërave të ndryshme. Lënë përshtypje se nuk dëgjojnë, kur dikush u drejtohet në mënyrë direkte. Shpesh herë nuk i ndjekin instruksionet dhe gjatë ditës, nuk arrijnë të zgjidhin detyrat e shkollës dhe të shtëpisë si dhe të plotësojnë edhe obligimet e tjera ( por, jo ngaqë nuk i kuptojnë instruksionet ). Shpesh herë kanë vështirësi në organizimin e detyrave dhe aktiviteteve tjera. Shpesh herë largohen nga detyrat, nuk duan ose nuk janë të disponuar të jenë të kyçur në zgjidhjen e detyrave, të cilat kërkojnë

përpjekje të vazhdueshme mendore, (psh. detyra në klasë ose detyra shtëpie). Shpesh herë i humbin mjetet, të cilat janë të nevojshme për realizimin e detyrave ose për aktivitete të tjera (p.sh. lodra, stilolapsa, libra). Ata lehtë dekoncentrohen nga stimujt që janë të parëndësishëm, dhe shpesh është e pamundur të kryejnë detyra për shkak të pranisë së zhurmës së parëndësishme, të cilën fëmijët e tjerë nuk e perceptojnë. Shpesh harrojnë aktivitetet ditore (harrojnë të shkruajnë detyrat e shtëpisë). Shpesh kalojnë nga një detyrë në tjetrën dhe nuk e përfundojnë asnjë prej tyre. E anulojnë punën e tyre, nuk i organizojnë shprehitë e tyre të punës dhe shpesh ndryshojnë temën e bisedës, nuk dëgjojnë njerëzit e moshuar dhe nuk mendojnë për bisedën. Duken të hutuar dhe të humbur dhe sikur vazhdimisht gjithçka ju duket e mërzitshme.

### **Personat me ADHD nuk është e thënë që të manifestojnë të gjitha karakteristikat.**

Sa i përket **impulsivitetit** - këta fëmijë ndërmarrin veprime para se të mendojnë për këtë dhe kanë vështirësi gjatë pritjes ose anulimit të nevojave të tyre. Impulsiviteti i çon fëmijët të flasin para kohe, të ndërpresin bisedën e të tjerëve dhe të involvohen në situata të rrezikshme. Shpesh kalojnë rrugët pa parë majtas e djathtas dhe ngjiten në majë të pemëve. Edhe pse kjo sjellje është e rrezikshme, nuk mund të themi se këta fëmijë kanë problem me edukimin, por se kanë vështirësi gjatë kontrollimit të impulsivitetit të tyre. Shpesh fëmijët janë të habitur kur kuptojnë seriozitetin e situatës së rrezikshme, në të cilën ndodhen dhe nuk e dinë se si të dalin prej saj. Në varësi të moshës dhe stadiumit të zhvillimit të fëmijës, prindërit dhe arsimtarët mund të vërrenjë tolerancë të ulët të frustracioneve, temperament, vështirësi në respektimin e rregullave, disorganizim, moskoherencë sociale, vetëbesim të ulët, etj. Shpesh i përgjigjen pyetjes para se të pyeten. Shpesh kanë vështirësi të ndalojnë lëvizjen. Shpesh ndërpresin të folurit dhe imponohen kur të tjerët flasin ose luajnë. Ata janë të padurueshëm dhe e nisin bisedën në mënyrë joadekuate.

### **2.6.2 Rekomandime për arsimtarë për punë me fëmijë me ADHD të dëmtuar**

#### **MENAXHIMI I MJEDISIT FIZIK ( KLASA )**

*Nxënësi me ADHD të rijë sa më afër jush.*

- Kjo do të mundësojë komunikim diskret ndërmjet jush dhe nxënësit, dhe që do mundeni më lehtë t'a ndiqni.
- Qëndrimi ulur sa më para zvogëlon distraktet vizuele nga pjesa e pasme e klasës (lëvizjet dhe aktivitetet e nxënësve tjerë).
- Është e pëlqyeshme që, fëmija me ADHD *mos të ulet pranë dritares ose derës* sepse ndodhitë jashtë klasës fuqishëm ndikojnë në fokusin e vemendjes të fëmijës.

*Nxënësi me ADHD le të ulet me një shok më të qetë dhe më të plotësuar.*

- Siguroni hapësirë ku nxënësi me ADHD të mund të qëndrojë ose të ecë (qëndrimi i gjatë ulur mund të shkaktojë problem dhe nxënësi të ndalojë që të punon detyrën e dhënë).
- Shënoni një vend ku do të vendosni rregullat në klasë, orarin dhe detyrat e caktuara.
- Kujdesuni që vendi të jetë i dukshëm gjatë gjithë ditës në shkollë.

## **STRATEGJITË MËSIMORE DHE STRATEGJITË PËR TË MËSUAR**

Sfidë është që të gjeni strategji, të cilat do mundësojnë realizimin e programit IT mësimor, në mënyrë, e cila gjithashtu do të ndihmojë në menaxhimin e sjelljes së fëmijës me ADHD.

- Jepni *udhëzime* të qarta dhe koncize për përfundimin e detyrave. Kjo do t'a bëjë më të lehtë që tu përmbaheni atyre.
- Parashtroni *pyetje* për kyçjen aktive të nxënësit.
  - Pyetjet le të jenë të shkurtëra e të qarta dhe më rrallë në grup.
  - Duke parashtruar më shumë pyetje, arrihet të fokusohet vëmendja dhe koncentrimi.
- Shfrytëzoheni teknikën „*ndihmës i arsimtarit*“
  - Lejoni që nxënësi të bëjë shpërndarjen e fletëve mësimore ose testet, ti numërojë nxënësit, ta shkruajë planin në tabelë, ti shkruajë detyrat në tabelë, të cilat do të duhej që të zgjidhen (në vendin tuaj),...
  - Kështu, në mënyrë paralele do të merr pjesë në aktivitetin e parashikuar mësimor, do të ketë kohë që të mendojë dhe nuk do të ketë hapësirë të bëjë diçka jashtë saj sepse, tash më është i angazhuar.
- Krijoni rutinë dhe përmbajuni orarit
  - Nxënësit me ADHD i janë të nevojshme aktivitete të parashikuara (të dijë se çka e pret).
  - Rutina e përditshme që tregon kohën dhe pushimet, do të ndihmojë që nxënësi më lehtë tu përmbahet detyrave të caktuara.
  - Çdo ndryshim, thjeshtë krijon distrakt, pasiguri dhe konfuzion.
  - Planifikimi i orëve mësimore është e një rëndësie të veçantë sepse fëmijës i jepet strukturë dhe e lehtëson mësimin.

- Materiali duhet të ndahet në pjesë më të vogla. Gjegjësisht, detyrat mësimore të shpërndahen në pjesëza të vogla dhe të jepen në intervale të barabarta.

Si mundet kjo të arrihet?

1. Vërtetoni se ku ndodhin problemet. A ka nxënësi problem të fillojë me detyrën? A e humb fokusin në mes të një detyrë të komplikuar? Me këtë analizë do të jeni në gjendje të përcaktoni se cilat pjesë të detyrës do të duhet të ndahen në më shumë pjesë. Udhëzoheni atë dhe ushtroni se si në tekst ta veçojë të rëndësishmen nga e pa rëndësishmja duke i nënvizuar me marker.
2. Vendosni pikën e fillimit. Disa nxënës janë të stërngarkuar dhe “të ngecur” kur nuk dijnë se si të fillojnë ndonjë detyrë më të komplikuar. Këshilloni që të fillojnë ashtu, që fillimisht të gjejnë një burim informacionesh për temën, dhe më pas t’u tregojnë se çka kanë gjetur.
3. Futni pushime. Shpesh herë nxënësve me ADHD u është më e lehtë të fokusohen kur priudhat e gjata të punës në klasë ndahen në pjesë më të vogla. Mund të vendosni kohëmatës, ta shtyni nxënësin që të punojë në një detyrë të caktuar 10 minuta, dhe më pas të bëjë një pushim të shkurtër.
4. Përdorni fshehjen. Nëse nxënësi sheh që duhet të zgjidhën një fletë të tërë me detyra matematikore dhe thotë: “Nuk mundem t’a bëj këtë”!, mbuloni të gjitha detyrat me një fletë të pastërt dhe leni veç një detyrë. Shikimi i vetëmse një detyre, do t’a bëjë zgjidhjen që të duket më e realizueshme.
5. Bëjuni çek-lista. Çek-lista duhet të përmbajë hapat e përfundimit të detyrave më komplekse, siç është pjestimi, shkrimi i një teksti të shkurtër, paketimi në fund të shkollës dhe detyra tjera të zakonshme. Kyçni fusha për kontrollim deri tek secili hap.

*Tabela nr. 7 Shembull çek - lista*

Detyra nr. 1 Përralla „Lejleku dhe dhelpra“	
Hapi nr. 1	Hape librin e leximit në fletën nr. 24.
Hapi nr. 2	Lexoji dy pyetjet para përrallës.
Hapi nr. 3	Lexo përrallën.
Hapi nr. 4	Gjeje përgjigjen e pyetjes numër 1 dhe nënvizojë.
Hapi nr. 5	Gjeje përgjigjen e pyetjes numër 2 dhe nënvizojë.
Hapi nr. 6	Shkruaj përgjigjet e pyetjeve në fletore.

6. Zvogëlioni sasinë e pyetjeve. Gjatë kohës së bisedës në klasë, nëse nxënësi e ka të vështirë të përgjigjet në pyetje të hapura, si psh. “Si kalove për vikend”?, mundohuni që të parashtroni pyetje të shkurtëra, pyetje më konkrete, siç është: “Çfarë keni ngrënë mbrëmë për darkë”?

7. Bëni ndërlidhje. Të mësuarit e materialit të ri, mund t'a bëjë më të lehtë kur do të ndërlidheni me materialin, tash më të mësuar. Kërkoni mënyra që të bëni lidhjen e koncepteve dhe ideve të reja, që nxënësi mund t'i kuptojë ose vendosni informata të reja në një kontekst të njohur.
- Përdorni prezantime multisensorike por, duhet pasur kujdes me të dhënat audio-vizuele.
  - Gjatë prezantimit të materialit, shfrytëzoni vizatime, fotografi, shkrime, dijagramme, kompjutor.
  - Shfrytëzoni teknologjinë asistive ekzistuese (audio-libra, text-to-speech, procesorë).

Nxënësit me ADHD duhet të mësojnë që t'i kryejnë detyrat nëpërmjet tri fazave:

1. Ndalo dhe dëgjo.
2. Shiko dhe mendo.
3. Vendos dhe vepro.

Ndihmoni nxënësit me ADHD që t'i ushtrojnë këto procese së bashku me ju në situatat e përditshme, fazë pas faze. Të ushtruarit, do të ndihmojë që nxënësi, të arrijë deri në atë shkallë, sa që në mënyrë verbale të tregojë se çka duhet të bëjë (krejt ajo çka kërkohet dhe pritët prej tij).

## **MENAXHIMI I SJELLJES**

- Rregullat dhe pritshmëritë e qarta në klasë
  - Fëmijët me ADHD, rregullisht duhet rikujtohen për rregullat e klasës, që ti kuptojnë si pjesë e secilës ditë shkollore. Shpesh herë lëvdëroni ata fëmijë, të cilët i ndjekin rregullat, veçanërisht ata fëmijë me ADHD.
  - Nga nxënësit hiperaktivë duhet të kërkohet që ta përsërisin atë, të cilën duhet t'a punojnë, me qëllim që arsimtarët të jenë të sigurtë se fëmijët e kanë kuptuar se çka duhet të punojnë.
- Shpërblimi strategjik
  - Nxënësit me ADHD meritojnë lëvdata për të arriturat, në dukje të thjeshta, të cilat nxënësit e tjerë mund t'i përfundojnë pa shumë përpjekje, psh. të rrijnë ulur në vendet e tyre ose të ngrenë duart para se të flasin. Vemendja pozitive, me të vërtetë ka efekt.
  - Në këtë mënyrë zhvillohet dhe përforcohet vetëbesimi dhe vetërespekti tek nxënësit me ADHD.

- Përpiloni një skemë për shpërblime me qëllime precize dhe matëse.
- Llojet e shpërblimeve: stikerë, poena, kohë shtesë në kompjutor, zgjedhje individuale e aktivitetit, kohë të lirë.
- Jepni fidbek nxënësit, gjatë tëgjitha fazave të kryerjes së detyrave.
  - Nxiteni dhe lëvdërojeni nxënësin kur ta mbarojë detyrën deri në fund.
  - Shfrytëzoni shprehje siç janë: „mirë e ke bërë këtë“, „idenë e ke shumë të mirë“, „mirë e ke filluar detyrën“, „vazhdo më tutje“.
  - Vendosni prioritete, qëllime reale, nxiteni dhe lëvdroni secilin hap para, paralajmëroni hapin vijues, e rikujtoni për qëllimin.
- Shfrytëzoni fidbek korektues
  - Jepni informata kthyesë korektuese menjëherë, pasi të shihet sjellje negative.
  - Qëndroni të qetë gjatë sjelljes negative, pa nervozë.
  - Shfrytëzoni deklaratë të shkurtër dhe konkrete, në të cilën shënohet një pasojë e qartë.
  - Balansoni me shpërblimet dhe lëvdërimet për sjelljet e pranueshme.
- Mos e dënoni nxënësin për sjellje impulsive, sjellje të padurueshme (ndihmoni atë të ngadalsojë ose anulojë), kujtojini se si t'i zbërthejë nevojat momentale, me prioritet, hap pas hapi.
- Nxiteni nxënësin dhe mbështesni format e sjelljes pozitive.
- Siguroni një atmosferë të qetë dhe relaksuese në klasë (kushtoni vemendje sjelljes tuaj verbale dhe joverbale, qëndrimin), përmes rregullave të qarta të sjelljes, prej asaj se çka pritët prej tij dhe çfarë është e papërgjegjshme, parashikoni eskalimin e konflikteve, reagoni duke larguar fajtorin.

## **KOMUNIKIMI ME PRINDËRIT**

Komunikimi dhe bashkëpunimi me prindërit është i pashmangshëm. Bisedoni me prindërit për opsionet dhe meruni vesht se cila strategji do të funksionojë më mirë. Shpjegojani prindërve llojet e strategjive, të cilat i shfrytëzoni në klasë. Është e rëndësishë së veçantë, që tu përcillni prindërve, kur fëmija i tyre ka pasur një ditë të mirë ose kur është arritur përparim pozitiv. Mund të mbani ditarë për komunikim shtëpi-shkollë. Lëmia e detyrave të shtëpisë, paraqet një sfidë për shumë prindër. Jepuni prindërve disa udhëzime për atë se si ta përkrahin fëmijën e tyre që të mbarojë detyrën e shtëpisë.



## DETYRAT E SHTËPISË

Nxënësve me ADHD u nevojitet tri here më shumë kohë që të bëjnë zgjidhjen e detyrës së njejtë në kushte shtëpiake, se sa në shkollë. Duke pasur parasysh këtë, rekomandohen opsionet vijuese:

1. Detyrat e shtëpisë të shkurtohen ose të diferencohen në atë që është me rëndësi thelbësore. Nëse detyra e shtëpisë është e domosdoshme, atëherë stili mund të jetë i përshtatur për nxënësin me ADHD (shembull: Të përgjigjet me një fjalë, se sa me fjali të tëra ose ti jepen detyra me zgjedhje matematikore të shumëfishta).
2. Tu ndahen poena shtesë, nëse e zgjidhin detyrën më shumë seç është parashikuar (në vend të versionit të shkurtër, të punojnë më shumë).
3. Të zvogëlohet të shkruarit me dorë e detyrave të shtëpisë duke zëvendësuar teknologjinë informative. Të shkruarit paraqet një shkathtësi të vështirë për t'u zotëruar nga shumë fëmijë me ADHD. Shpesh herë është e nevojshme që të sigurojmë opcion tjetër, për të marrë përgjigje me shkrim. Nxitni përdorimin e teknologjisë në kushte shtëpiake.
4. Nxënësit mund të qëndrojnë në shkollë që të mbarojnë detyrat e shtëpisë. Ndonjëherë është më produktive që detyrat e shtëpisë të kryhen në shkollë, atje ku do të ketë më shumë strukturë dhe më pak tërheqje të vëmendjes.
5. Nëse teknologjia nuk është opcion për të kryer detyrën e shtëpisë, atëherë prindërit le t'i shkruajnë përgjigjet e nxënësit. Të theksohet se, prindi ka rolin e ndihmësit, por jo edhe të përgjigjet në vend të nxënësit.

## GJASHTË SHKATHËSITË THEMELORE PËR PUNË ME FËMIJË ME ADHD

### 1. Uleni në nivelin e fëmijës

- Uleni në një nivel të drejtë fizik me fëmijën;
- Përpiquni që t'i ndiqni aftësitë e tij.

### 2. Flisni dhe dëgjoni me kujdes

- Flisni qartë, në mënyrë precize, konkrete;
- Dëgjoni me kujdes;
- Shfrytëzoni fjalë të thjeshta;
- Tregoni një detyrë në një paraqitje.

### 3. Të jeni të qëndrueshëm

- Vendosni rregulla, të cilat nuk do mundeni lehtësisht t'i ndërroni;
- Duhet të jeni të qëndrueshëm, nuk guxoni të lodheni ose të hezitoni.

### 4. Të jeni të durueshëm

- Mendoni para se të thoni diçka;
- Me këmbëngulje realizoni dënimin deri në fund.

### 5. Ruani durimin

### 6. Mësoni të ndikoni mbi sjelljen e nxënësit

## 2.7 | Nxënës me vështirësi specifike në mësim

### *Nxënës me vështirësi specifike në lexim - disleksi*

Disa autorë e konsiderojnë leximin si një aftësi të dekodimit të simboleve të shkruara, por akoma më të shumtë janë ata, sipas të cilëve leximi është aftësi, që depërton në kuptimin, pas atyre simboleve. Procesi i leximit përfshin tri sisteme, të cilët plotësojnë njëri-tjetrin - sistemi grafik - lexuesi i përgjigjet një sërë grafemash dhe i lidh ato sipas sistemit të gjuhës amtare, sistem sintaksor - kërkon analizë të thellë të strukturës dhe sistemi semantik - i cili përfshin kuptimin, konceptualizimin dhe përvojën.

Që fëmija të jetë i përgaditur për lexim (faza e parë) duhet që:

- të njohë gjuhën e të folurit, që të kuptojë mesazhin e tekstit;
- të ketë analize dhe sintezë të fjalëve;
- të mësojë lidhjen ndërmjet shkronjave dhe tingujve;
- të përvetësojë orientimin në hapësirë dhe ndjekjen e rreshtit majtas-djathtas dhe poshtë-lartë;
- të mësojë se, fjala e shkruar është shenjë për fjalën e shprehur dhe se ka të njëjtin kuptim;
- ta kuptojë mesazhin e shkruar.

Shikuar nga aspekti fiziologjik, ekzistojnë tri lloje të leximit (Vladislavljevic, 1991, p. 11): leximi me zë, leximi sub-vokal dhe leximi në vehte, ndërsa sa i përket shpejtësisë, ekziston leximi me tempo të zakonshme dhe i ashtuquajtur, lexim i shpejtë.

### **A) Leximi me zë.**

Mësimi i të lexuarit çdo herë fillon me zë. Nga aspekti pedagogjik, leximi me zë i ofron mundësi trajnuesit që të kontrollojë rrjedhën e leximit të tyre dhe të ndjek procesin e përvehtësimit të teknikës së leximit. Për nxënësit ose për ndonjë person të rritur, i cili mëson të lexojë, emërtimi shkronjave dhe fjalëve me zë, fillimisht paraqet përpjeke dhe më pas edhe vërtetim se, atë që e lexon, e lexon mire. Përveç kësaj, leximi me zë i jep mundësi nxënësit që të pranojë ndërhyrjen e pedagogut, në rast të mosnjohjes së mjaftueshme të shkronjave ose ndonjë vështirësie tjetër. Në fazën fillestare të trajnimit, lexuesi mbështetet në ndihmën e pedagogut, përderisa të fitojë besimin dhe të zotërojë teknikën e leximit.

### **B) Leximi sub-vokal.**

Nga aspekti fiziologjik, leximi sub-vokal i përmban të gjitha ato elemente, prej të cilave përbëhet leximi me zë. Vetëmse ai është e privuar nga zërimi. Leximi sub-vokal është i ngajshëm me pëshpëritjen. Gjatë këtij lloji të leximit lëvizin pothuajse të gjitha organet e të folurit, madje edhe telat e zërit, por intensiteti i impulseve që arrijnë në muskujt e telave të zërit është i dobët dhe

nuk mund të shkaktojë fonacion, sepse glotisi nuk mbyllet kurrë plotësisht. Me leximin sub-vokal më së shumti shërbehen personat gjysëmanalfabetë, gjegjësisht personat, të cilët ende janë të varur nga kombinimi: grademë-artikuleme-fonemë. Leximi subvokal mund të konsiderohet si një fazë kalimtare midis leximit me zë të lartë dhe leximit në vete.

### **C) Leximi në vete.**

Leximi në vete është ai lexim që kryesisht mbështetet në analizatorin vizual, imazhin e shkronjave gjegjësisht të grafemës. Kjo nënkupton se që më parë mirë është përvetësuar teknika e leximit gjegjësisht lidhja e shkronjave, saktësia dhe shpejtësia. Në kuptimin fiziologjik kjo paraqet një shkallë të lartë të leximit sub-vokal. Në të, edhe më shumë neglizhohe pjesëmarrja e organeve artikulluese, me çka analizatori vizual është edhe më shumë autonom. Hulumtimet elektroencefalografike, tomografike kompjuterike dhe elektromiografike tregojnë se edhe leximi në vete nuk është plotësisht i liruar nga impulset kinestetike, të cilat janë të matshme në korteks, si dhe në muskujt e gjuhës, laringut dhe buzëve. Çdo person gjatë leximit, në vete ka ndjenjën se organet e të folurit punojnë dhe ndjekin fjalët e lexuara edhe pse asnjë organ i të folurit nuk lëviz. Kjo ndjenjë e brendshme vjen nga impulset neuroelektrike, që do të thotë se ato në vazhdimësi janë të pranishme.

### **Ç) Leximi i shpejtë.**

Pikërisht për shkak të njohjes se gjatë leximit të zakonshëm, nuk janë të fshira plotësisht gjurmët e lëvizjeve të artikulimit kinetik, ekspertët u përpoqën ta anashkalojnë faktorin e artikulimit dhe leximin plotësisht ta bartin në rrafshin vizual. Çdo lexim, që në thelb është i rregulluar nga proceset e artikulimit, nuk mund të jetë lexim i shpejtë. Leximi i shpejtë përdoret më së shumti në ato profesione, në të cilat për një kohë të shkurtër duhet të rishikohet tekst shumë i shkruar. Ajo shërben që në mënyrë gjenerale të informohet lexuesi se për çfarë bëhet fjalë, dhe jo për të studiuar tekstin e shkruar. Me të më së shumti shërbehen politikanët, profesorët universitarë, gazetarët, studentët, gjegjësisht të gjithë ata që në atë mënyrë informojnë për çështjet themelore që trajton teksti.

## **NDËRGJEGJËSIA FONOLOGJIKE**

Ndërgjegjësia fonologjike është aftësi që të njihen (dhe manipulohen) fjalët individuale në gjuhët e folura, nga fjalët deri tek rrokjet, nga pjesët e fillimit dhe rima deri te fonema.

Format më të thjeshta të ndërgjegjes fonologjike përfshijnë dëgjimin e fjalëve individuale në kuadër të fjalive dhe identifikimin e aliterimit dhe rimës. Këto aftësi, të cilat e sigurojnë bazën për aftësinë të një fëmije për të lexuar, zakonisht zhvillohen në periudhën parashkollore nëpërmjet mësimin të rimës në kopshtin e fëmijëve dhe duke luajtur lojëra që përfshijnë emërtimin e fjalëve që fillojnë me të njëjtin tingull.

Kur fëmijët ti kenë zotëruar aftësitë bazë të rimitit dhe aliterimit, atëherë ata janë të aftë të bëjnë distinkcion mes fjalëve që ndajnë të njëjtin zë dhe atyre që atë nuk e kanë. Tingujt e përbashkët mund të jenë në fillim të fjalëve (për shembull ka, gjilpërë ose në gjuhën angleze sun, sock and sad) ose në fund të fjalës (për shembull në gjuhën angleze: bat, cat dhe mat). Niveli pasues i vetëdijshmërisë fonologjike i lejon fëmijës të ndajë fjalët në rrokje, në pjesë fillestare dhe rima dhe blendimin e rrokjeve me qëllim që të prodhohen fjalë. Në këtë fazë të zhvillimit, fëmijët janë në gjendje të ndajnë fjalët dhe rrokjet në zërat e tyre individualë (fonema). Fëmijët në këtë fazë janë në gjendje që të numërojnë dhe identifikojnë fonemat në kuadër të fjalëve. Kur fëmijët të mësojnë se fjalët dhe rrokjet e folura mund të ndahen në mënyra të ndryshme, këtë mund ta shfrytëzojnë që të manipulojnë fjalët duke ju shtuar tinguj (shtojnë "r" në "ka" për të marrë një "rimë"); fshirje tingujsh (nëse hiqet "m" fillestare "mama", fitohet "ama") ose zëvendësimi i shkronjave (arushi rozë / mrushi pozë; muaji i parë / puaji i marër; struci i vogël / mucu gogël).

## **NORMAT PËR LEXIM**

### **Mosha prej 5, 5 deri 6 vjeçare**

- përparim i mëtutjeshëm në ndarjen e fjalëve në rrokje (90% e fëmijëve mund t'a ndajnë fjalën në rrokje dhe të numërojnë numrin e rrokjeve në fjalë);
- tregimi i dy prej tri fjalëve, të cilat fillojnë me fonemën e njejtë, ose një deri në tri fjalë të ndryshme, të cilat fillojnë me fonema të ndryshme;
- shqiptimi i fonemave fillestare të fjalës;
- numërimi i fonemave në fjalë të shkurtëra (70% e fëmijëve mund ti thonë fonemat, prej të cilave përbëhen fjalët "unë, ti, ai, orë etj..");
- bashkimi i fonemave në fjalë (kur të shqiptohen shkronjat "v" dhe "o", cila fjalë dëgjohet?);
- emërtimi i të gjitha shkronjave të alfabetit;
- fillimi i dekodimit të fjalëve më shpesh të përdorura;
- shkrimi i shkronjave të mëdha dhe të vogla nga alfabeti;
- shkrimi i emrit vetanak dhe emrat e anëtarëve të familjes ose të kafshëve shtëpiake;
- krahasimi i fjalëve, të cilat rimohen;
- gjetja e fjalëve, të cilat rimohen;
- njohja e shkronjave të mëdha dhe të vogla të alfabetit.

### **Mosha 6 deri 8 vjeçare**

- numërimi i fonemave në fjalët më të gjata (me tre ose katër fonema);
- shqiptim fjalësh dhe lëshimi i fonemave, të cilat gjenden në fillim; ose në fund të fjalës (shqiptojë fjalën: "veshi", pa shkronjën "v", dhe, cilën fjalë do fitosh);
- lidhja e tri fonemave në fjalë (duhet ti lidhë fonemat: "p", "e", i "t");

- lexim me zë me të kuptuar të cilit do tekst i parashikuar për moshën;
- dekodimi i fjalëve të panjohura, të cilat kanë kuptim dhe dekodimi i fjalëve të panjohura, të cilat nuk kanë kuptim – fjalë të pakuptimta;
- fëmija e ndjek leximin e vet dhe mundet të vetkorrigjohet, sepse e din nëse diçka ka lexuar gabimisht;
- mund të lexojë instruksione të thjeshta;
- lidhshmëria rutine e grafemës dhe fonemës;
- fillimi i përvehtësimit të strategjisë për ndarjen e fjalëve shumëërrokëshe (vokali është bartës i rrokjes);
- leximi i fjalëve shumëërrokëshe të pakuptimta;
- lexim me të kuptuar i materialit të parashikuar për moshën e caktuar shkollore;
- krijimi i interesit për të lexuar (lexim vullnetar).

### **Mosha 8 deri 9 vjeçare**

- lexim fluent me zë dhe të kuptuarit e asaj që lexohet;
- leximi i drejtë i prefiksit dhe sufiksit;
- leximi i teksteve më të gjata ose kapitujve të një libri;
- spelim i saktë i fjalëve të mësuara më parë;
- përdorimi i fjalorit për të gjetur kuptimin e fjalëve të panjohura.

### **Mosha mbi 9 vjeçare**

- shfrytëzimi i leximit në procesin e mësimin;
- lexim nga kënaqësia, për arsye të marrjes së informacioneve.

Personat me disleksi nuk kanë vështirësi intelektuale. Në fakt, një nga kërkesat diagnostikuese është që ata duhet të kenë inteligjencë mesatare. Ashtu si me çdo aftësi tjetër të kufizuar, disleksia mund të çojë në vështirësi sociale, emocionale dhe biheviorale. Vështirësitë mund të sjellin problemet në komunikim dhe lojë me bashkëmoshatarët, ankthin, depresionin dhe pasigurinë. Mohimi, zemërimi, faji, turpi dhe frika janë përgjigje të përgjithshme emocionale para se personat të arrijnë një nivel të caktuar të pranimin të aftësisë së kufizuar. Njerëzit e rritur me disleksi pohojnë se e dijnë që kanë qenë të ndryshëm nga fëmijët e tjerë. Ata deklarojnë se vështirësitë në shkollë i kanë bërë të ndjehen të turpëruar dhe budallenj. Disa kanë menduar se janë dembelë dhe të paaftë për të punuar mjaftueshëm për të mësuar diçka. Shumica thotë se kishin vetëbesim të ulët.

### *Nxënës me karakteristika specifike në të shkruar – disgrafija*

Shkathtësitë vijuese janë të nevojshme që të zotërohet të shkruarit nga ana e një personi:

- të njihen format e shkronjave;

- dallimi i shkronjave të mëdha dhe të vogla, të dorës dhe të shkrimit;
- zhvillim i rreptë i shpatullës, pëllëmbës dhe gishtërinjëve të jenë të koordinuar;
- zhvillimi i shkëlqyer i motorikës, duke përfshirë aftësinë për tu lakuar gishti i madh, gishti tregues dhe gishti i mesit në të njëjtën kohë që lapsi të mbahet siç duhet dhe dora të lëvizë pa probleme në sipërfaqen e letrës;
- koordinimi i duarve dhe syve;
- memoria kinestetike motorike të ushtrohet që disa forma të jenë të automatizuara;
- ndërgjegjësimi hapësinor të zhvillohet për të vlerësuar distancën e nevojshme ndërmjet fjalëve;
- elemente të rëndësishëm kinestetikë në trajnim janë kujtesa motorike dhe ndërgjegjia hapësinore.

Sipas edukatorëve të njohur të fëmijëve me disleksi (Gillingham dhe Stillman 1956) si dhe Zapporozhets dhe Elkon (1971), shkrimi i dorës forcon kujtesën kinestetike, e cila në fakt është më e forta. Shkrimi i dorës besohet se mundëson fluentim dhe shpejtësi sepse shkruhet pa ndalur në sipërfaqe dhe nuk ngrihet lapsi nga fleta.

**Disgrafia** shënohet si vështirësi në të shkruar. Manifestohet me pamundësi për të shkruar me dorë, por njëkohësisht edhe me pamundësi për të speluar, organizimin e ideve dhe kompozimit. Vështirësia diagnostikohet kur fëmija në testet e standardizuara të individualizuara tregon rezultate shumë më të ulëta nga se që pritej për inteligjencën e tij, moshën dhe edukimin. Ky problem ndikon në arritjet akademike. Shumë shpesh problemi vazhdon të ekzistojë në klasat më të larta. Duke pasur parasysh faktin se të shkruarit si shkathtësi dhe aftësi kognitive është rezultat i aktivitetit të fokusuar dhe të përqendruar të trurit shumë lehtë fëmijët me disleksi, ADHD ose probleme të tjera joverbale në arritjet arsimore, mund të manifestojnë edhe disgrafi. Disgrafia është një paaftësi stabile e fëmijës për të zotëruar shkathtësinë e të shkruarit (sipas parimeve drejtshkrimore të një gjuhe të caktuar), e cila perceptohet në gabimet të shumta, të përhershme dhe tipike. Vështirësitë nuk janë të lidhura me mosnjohjen e drejtshkrimit, në mënyrë të përheshme janë të përfaqësuara, pavarësisht nga shkalla e mjaftueshme e zhvillimit intelektual dhe të të folurit, nga gjendja e shqisave të dëgjimit dhe të shikimit dhe arsimimit të rregullt.

Disgrafia parasëgjithash është një problem në procesimin/procesin, një çrregullim në procesin e të shkruarit dhe jo vetëm një produkt ose rezultat përfundimtar i keq. Ajo ndikon në mënyrën se si nxënësi kryen detyrën me shkrim. Nxënësi me një zhvillim të ngadaltë të aftësisë së të shkruarit shkruan saktë, drejtë, por produkti duket si një fazë më e vogël zhvillimore. Fëmija që ka vonesa nuk do të ketë problem me rikujtimin, planifikimin dhe ndryshimet e shpejta të lëvizjeve motorike.

### *Nxënës me karakteristika specifike në llogaritje – diskalkulim*

Një numër i madh i fëmijëve me disleksi dhe disgrafi, kanë vështirësi të mëdha në lëdën e matematikës. Llogaritet se afërsisht 75% e nxënësve me forma të disleksisë mesatare dhe të rëndë kanë vështirësi në matematikë. Por, është interesante ajo që, afër 10% e fëmijëve me dileksi janë jashtëzakonisht të talentuar për matematikë. Vështirësitë për ta zotëruar matematikën, të shkaktuara nga disleksia, dallohen prej diskalkulimit.

Vështirësitë manifestohen:

- në leximin dhe kuptimin e udhëzimeve dhe detyrave të dhëna me fjalë (fëmija nuk mund të zgjidhë detyrë dhe nuk mundet të mësojë koncept të ri, sepse nuk është në gjendje që ti lexojë instrukcionet);
- në njohuritë e pamjaftueshme të fjalorit matematikor (shumë fëmijë me disleksi kanë një fjalor të pakët me konceptet e veçanta matematikore).
- në format e rotacionit, inverzionit, ndërrimit, lëshimit, plotësimit, zhvendosjes së shifrave dhe adaptimit të formës vizuele të simboleve;
- në zotërimin e nocionit numër dhe marrëdhënia ndërmjet numrave në një varg numrash;
- në të mbajturit mend, automatizimin dhe riprodhimin e vargjeve numerike dhe tabelës së shumëzimit, si dhe rradhitja dhe hapat në algoritëm;
- në aktualizimin automatik të të dhënave matematikore nga memoria (si tabela e shumëzimit);
- në zotërimin e koncepteve aritmetike, procedurave, të cilat bazohen në kuptimin dhe njohjen e marrëdhënies hapësinore (rënditja e llogaritjes gjatë përdorimit të shenjave  $< >$ , matja e kohës dhe llogaritja me njësitë e kohë, etj).

Diskalkulia shumë shpesh lidhet me stilin kognitiv të një fëmije dhe jo me një deficit të funksioneve. Në fakt, supozohet se fëmijët me diskalkuli, në vend të hemisferës së majtë, përgjegjëse për qasjen analitike të nevojshme për operacionet matematikore, e shfrytëzojnë hemisferën e djathtë përgjegjëse për strategjitë holistike kognitive.

Tek fëmijët më së shpeshti paraqitet diskalkulimi zhvillimor, gjegjësisht vështirësitë në periudhën e hershme të zhvillimit, ose para lindjes dhe manifestohet kur fëmija fillon të njihet me nocionin numër dhe të kryejë veprime elementare matematikore. Prandaj kjo formë quhet zhvillimore. Diskalkulia mund të shfaqet e izoluar dhe të jetë e vetmja vështirësi tek fëmija ose në kombinim me vështirësi të tjera si disleksia dhe disgrafia.

Diskalkulia është një vështirësi në formimin e koncepteve matematikore dhe zotërimin e operacioneve dhe relacioneve matematikore. Vështirësitë mund të jenë të lehta, të mesme dhe të rënda. Në varësi nga shkalla dhe përfshirja, flasim për paaftësi të plotë ose të pjesshme për të punuar me konceptet matematikore. Vështirësi të pjesshme mund të lindin në të gjitha ose

vetëm disa fusha të matematikës. Krahas diskalkulisë dallojmë edhe akakulinë, e cila nënkupton paaftësi të plotë për përvehtësimin e materialit nga lëmia e matematikës.

**Diskalkulia** është paaftësi për t'u konceptuar numrat, raporti mes numrave (fakte aritmetike) dhe rezultateve të operacioneve numerike (vlerësim i përgjigjeve të detyrave numerike para se të bëhet llogaritja). Disa nxënës me disleksi kanë problem me matematikën, por jo përherë është fjala për diskalkuli. Tek ata problem paraqitet për shkak të vështirësive me skevencionimin dhe organizimin, gjuhën matematikore, konceptet dhe veprimet.

Gjer në moshën 12 vjeçare, një fëmijë i lënë pas dore në aspektin akademik zhvillon anksozitet, pasiguri, paaftësi dhe rezistencë ndaj matematikës sepse përvojat e tij kanë qenë si orvatje dhe gabime. Por më, paraqitet periudha kur simptomat e tij bëhen faktorë në rrethin e mospasjes, shmangije e matematikës dhe mundësi të kufizuara për arsim të mëtutjeshëm dhe zgjedhje të profesionit. Përparim të madh paraqet harmonizimi i metodave mësimore me nevojat e nxënësit.

### 2.7.1 Karakteristikat e nxënësve me vështirësi specifike në të mësuar

*Karakteristikat e nxënësve me vështirësi specifike në lexim - disleksia*

Fëmijët me disleksi zhvillimore kanë vështirësi të mëdha gjatë të mësuarit sit ë lexojnë edhe përkrah intelegjencës normale të tyre, prapavijës familjare dhe arsimore. Tash është mire e njohur se disleksia është çrregullim neurologjik dhe kognitiv me prejardhje hereditare. Por, natyra e saktë e çrregullimit akoma nuk dihet.

Disleksia është gjendje specifike dhe variable dhe jo të gjithë personat me disleksi e paraqesin të njejtën largësi vështirësish ose karakteristikash. Megjithatë karakteristikat vijuese shpesh vërrehen kur bëhet fjalë për disleksi:

- **Aftësi joadekuate për procesim fonologjik**, të cilat ndikojnë në arritjen e shkathtësive fonologjike për lexim dhe spelim, gjatë së cilave fjalët e panjohura shpesh lexohen gabimisht, që ndikon në të kuptuarit e tekstit të lexuar. Këto vështirësi paraqiten jo vetëm tek fëmijët por, edhe tek shumë të rritur me disleksi

- **Joefikasiteti i memorjes së shkurtër**, e cila ndikon në shumë aspekte të të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit. Këto vështirësi mund të përfshijnë probleme si mbajtje, respektivisht memorim të asociacioneve ndërmjet shkronjave dhe tingujve (të cilët do të ndikojnë mbi arritjen e shkathtësive fonetike), gabime në procesimin apo qasjen ndaj leksikonit mental. Problemet me memorimin mund të shkaktojnë problem në mbajtjen mend të domethënies së tekstit (veçanërisht kur lexohet shpejt), mospasjes në organizimin e fakteve të mësuara efektivisht gjatë shqyrtimit, të ushtrimeve me shkrim të paharmonizuara, omisioneve, respektivisht lëshimi i fjalëve dhe frazave në ushtrimet me shkrim, sepse personi e humb idenë e asaj që don ta thotë.



- **Vështirësi në shkathtësitë për automatizim.** Personat me disleksi nuk kanë tendencë që t'i automatizojnë shkathtësitë, që rezulton me atë se duhet të bëhet shkallë e lartë të përpjekjeve mentale nga ana e të dislektuarve kur realizojnë disa detyra, të cilat personat pa disleksi i realizojnë me pak mundim. Kjo është rast i veçantë kur shkathtësia është e përbërë nga më shumë subshkathtësi si që janë: leximit, shkrimi, vozitja. Kjo do të thotë se, në mësonjëtofe fëmija me disleksi nuk mund t'u përkushtohet të dyjave, gjegjësisht edhe mekanikës (gramatikë-drejtshkrim) edhe të kuptuarit të përmbajtjeve të ushtrimit me shkrim. Personat me disleksi kanë shansa të mëdha të përjetojnë vështirësi gjatë dëgjimit dhe të kuptuarit të mësuesit nëse në kohë të njëjtë bëjnë shënime.

- **Problemet e lidhura me procesimin vizuel,** në veçanti vërrehen kur është fjala për sasi të mëdha të tekstit. Problemet mund të përfshijnë jostabilitet binocular dhe sukceptibilitet të diskonfortit vizuel. Mund të perceptohen lëvizje të paqena apo iluzione të ngjyrave, ose teksti mund të duket jostabil dhe i paqartë. Leximi i çfarëdo gjatësie të tekstit mund të shkaktojë kokëdhembje dhe vështirësi gjatë leximit, çka mund të bëhet vetëm në segemnte të shkurtëra e kjo ndikon në procesin e të kuptuarit. Duhet përmendur se jo të gjithë personat me dileksi kanë diskonfort vizuel. Përdorimi i mbulesave të ngjyrosura ose filtrave mund të jenë të dobishëm për zvogëlimin e simptomave të diskonfortit vizuel në pjesë të mirë të rasteve.

Disleksia NUK paraqitet si rezultat i:

- edukimi i keq ose mungesa e mundësive arsimore;
- të mësuarit e keq ose llojit të instruksionit për mësim;
- faktorët e mjedisit;
- probleme vizuele ose dëgjimore;
- mungesa e motivacionit.

Disleksia shfaqet te njerëzit në mbarë botën dhe është një gjendje që zgjat tërë jetën. Megjithatë, intervenimi mund të ketë një efekt shumë pozitiv në aftësinë e një personi për të lexuar dhe shkruar.

Disa karaktere shtesë mund të përfshijnë sa vijon:

#### ***Prej klasë 1-4***

- mësim i ngadlësuar i lidhjes midis tingujve dhe shkronjave;
- shkrimi i shkronjave në mënyrë pasqyrore dhe inverze;
- mungesa e qasjes sistematike gjatë shqiptimit të fjalëve;
- vështirësi gjatë leximit të fjalëve;
- frustrim gjatë kryerjes së detyrave të lidhura me lexim;

- kuptimi i mire i materialit, i cili i është lexuar nxënësit krahasuar me materialin ose tekstin, të cilin nxënësi mundohet që ta lexojë si i pavarur;
- problem me rikujtimin e fakteve;
- vështirësi në mësimin e fakteve matematikore, posaçërisht tabelave të shumëzimit;
- problem me simbolet matematikore (përzierja e shenjave për operacionet matematikore);
- problem rreth kuptimit të koncepteve për kohë (para, pas, të ngjajshme);
- problem në të kuptuarit e urdhërave;

### ***Prej klasës 5-9***

- shkathtësi të dobta për dekodim; të menduarit e ngadaltë për fjalë me shumë rrokje;
- vokabular i dobët i fjalëve, të cilat shpesh edhe shihen;
- lexim oral i dobët; mungesë e fluencës;
- vështirësi me detyrta tekstuale matematikore;
- problem me rikujtimin e fakteve;
- të shprehurit e mire oral por, të shkruar të dobët;

### ***Shkolla e mesme***

- spelim i dobët;
- vështirësi në të shprehurit e asaj që është shkruar;
- shmangia e detyrave për lexim dhe shkrim;
- leximi jo i saktëil informatave;
- vështirësi në të menduarit;
- shkathtësi të dobta në kujtesën;
- shpejtësi e ngadalësuar në punë;
- problem me organizimin e punës dhe menaxhimin e detyrave;
- vështirësi me realizimin e orëve, ku kemi porosi me lexim ose shkrim;
- vështirësi në të mësuarit e gjuhës së huaj.

### **KARAKTERISTIKAT E LEXIMIT ME DISLEKSI**

- Lexuesit, të cilët kanë dileksi, i kanë specifikat vijuese në lexim:
- Lexon në mënyrën “stakato” fjalë për fjale, me intenzitet ose kuptim të dobët në atë që ka lexuar (tregues se teksti është mbi nivelin e instrukcioneve të nxënësit).
- Lexon shumë ngadalë (tregues i fondit të vogël në vokabular ose njohja dhe dekodimi i fjalëve, që ndikon në të kuptuarit).
- Ndalon dhe përsërit fjalë ose fraza (ajo mund të jetë shenjë e problemeve të memories afatshkurtër dhe të memories punuese).

- Nuk arrin të vërrejë ose përdorë interpukcionin (Kjo është e pranishme tek fëmijët me memorie afatshkurtër të dobët dhe punuese).
- Kapërcen rreshta gjatë leximit dhe nuk është i vetëdijshëm për atë. (ajo mund të jetë indikator për shkathtësitë vizuele dhe perceptivë).
- Nuk shfrytëzon strategji për vetë-korrigjim (nëse nuk korrigjohet, ajo do të thotë se e ka të vështirë ta mbajë mend përmbajtjen e asaj që ka lexuar për arsye të presionit .
- Tregon me gisht deri sa lexon (ajo mund të jetë shenjë e deficitit të memorjes së sekuencës vizuele).
- Gabimisht i lexon fjalët e shpeshta (problem vizuelo-perceptiv).
- Shton ose lëshon pjesë në fjalët (ajo mund të tregojë perceptim të dobët vizuel dhe shkathtësi të ngjitjes grafemë-fonemë).
- Përzier fjalë, të cilat duken të ngjashme (ajo ndodh tek ata, të cilët mbështeten në karakteristikat vizuele të fjalës, përzierje të rregullave ortografike për shkak të stresit vizuel).
- Vështirë mban në mend përmbajtjen e asaj që është lexuar (mund të jetë rezultat i vështirësive me memorien e punës, aftësitë kognitive ose thjesht, komplikimi i tekstit për moshën e dhënë).
- Lëshon rrokje (rezultat i mangësisë së ndërgjegjes fonologjike).
- Shton shkronja në fjalë (mund të jetë rezultat i shkathtësive të dobta foneme ose vështirësi me blendimin e konsonantave).
- Ka tendencë që gjatë leximit të fillimit të fjalës, të mundohet që t'ja qëllojë pjesën tjetër të fjalës (kjo tendencë paraqitet tek fëmijët që kanë strategji vizuele dhe shkathtësi të dobta për perceptimin vizual. Mund të kenë problem edhe në anën ekspresive të gjuhës dhe tendencë për shqiptim të gabuar të fjalëve).
- Në një rresht fjalën e lexon mire, ndërsa më pas, gjatë tekstit, me gabime. (ajo është shenjë e memories së dobët vizuele).
- Mund të lexojë nga ana e prapme një sërë fjalësh, jo vetëm shkronjat (ajo është shenjë për problemin me drejtimet dhe sekuencionimin).

#### *Karakteristikat e nxënësve me vështirësi specifike në të shkruar – disgrafia*

Në simptomeat e disgrafisë bëjnë pjesë përzierja e shkronjës së madhe dhe të vogël, madhësia dhe forma e gabuar e shkronjave, shkronja të papërfunduara, përpjekja për të përdorur shkrimin si mjet komunikimi, shpejtësia e zvogëluar e të shkruarit ose përshkruarit, të folurit me vehten gjatë të shkruarit dhe palexueshmëri e përgjithshme. Pastaj, gishtat e shtrënguar gjatë të shkruarit; pozicioni jo i zakonit i trupit, kyçit të dorës ose letrës gjatë të shkruarit; fshirja e panevojshme e asaj që është shkruar; mosnjohja e shkronjave të mëdha dhe të vogla, si dhe shkronjat normale dhe të pjerrëta; keqpërdorimi i margjinave dhe rreshtave; shkrim i joorganizuar në fletë; shpejtësi e pamjaftueshme në përshkrim; palexueshmëri e përgjithshme;

nevoja për sinjale verbale; mbështetja në fotografinë mentale të asaj që, për shembull, dora punon gjatë shkrimit; zbatimi i udhëzimeve verbale dhe planifikimi i ngadaltë.

Është e rëndësishme të përcaktohet nëse ekziston një formular për vështirësi të caktuara. Gjithashtu, si edhe me disleksinë, duhet pasur parasyshë se një simptomë nuk është shenjë e disgrafisë. Në shenjat tipike bëjnë pjesë si më poshtë:

- Palexueshmëri e përgjithshme;
- Të shkruarit e shpejtë;
- Të shkruarit e ngadalshëm;
- Shpejtësia joadekuatë gjatë përshkrimit-kopjimit të një teksti;
- Organizim i dobët i fletës;
- Mosrespektimi i vijave dhe margjinave;
- Shkronja të papërfunduara;
- Jokonzistenca në formën dhe pjerrtësinë e shkronjave;
- Përzierja e shkronjave të shtypit dhe të dorës;
- Përzierja e shkronjave të mëdha dhe të vogla;
- Fshirja e shpeshtë e fletës;
- Qëndrimi joadekuatë trupit, kyçi i dorës gjatë të shkruarit dhe pozita e fletës;
- Moskujdesi i detajeve gjatë të shkruarit;
- Kontrollim i shpeshtë i asaj që është shkruar nga teksti si kontrolli i asaj se çka ka shkruar dora;
- Zbatimi i dobët i udhëzimeve verbale, të cilat nënkuptojnë një rend ose planifikim;
- Përkufizimi se si shkruan-kur kopjon dhe kur shkruan spontanisht. Në kopjim, vizualisht e ndjek modelin, ndërsa në të shkruarit spontan, duhet të përkujtohet se si duken shkronjat;
- Ritmi dhe koha – sa gjat kohë dhe pa ndalur e lëviz dorën. Kur ka një shkrim të keq, ajo është shenjë se nxënësi ka hequr dorë nga kontrollimi i lëvizjes së dorës. Paraqitet problem rrjedhshmërinë, gjatë serive të përsëritura të lëvizjes së pëllëmbës;
- Motorika – jo çdo here problemet me motorikën e ashpër rezultojnë me disgrafi por, jo rrallë here shkojnë edhe baras. Edhe me kërcim, vrapim, kapje dhe dhënie të topit, etj;
- Lëvizje reciproke.

Disgrafia shënon vështirësi me lëvizjet e përsëritshme, kur për shembull një model i dhënë duhet të rishkruhet disa herë. Vërrehen jokonzistenë, korrigjime, fshirje. Observohet se si fëmija mban lapsin - nuk duhet ta mbajë atë as shumë lehtë e as shumë fortë. Gjithashtu observohet distanca ndërmjet gishtit dhe majës së lapsit, këndit nën të cilin mbahet lapsi dhe pozicioni i gishtërinjve.

Dorëshkrimi disgrafik është jo i rregullt, i vendosur keq në hapësirën e faqes ku është realizuar, pa margjina të vendosura qartë. Teksti shpesh është jo i rregullt, rreshtat janë të përthyer, të

valëzuar ose të pjerrët, pa e ndjekur drejtimin e pritshëm horizontal. Fjalët janë të ngjitura ndërmjet veti ose hapësira ndërmjet tyre është e pabarabartë, herë më e gjerë, herë më e ngushtë. Një grup tjetër karakteristikash të dorëshkrimit i referohet rrumbullakësimit jo të mirë të shkronjave. Shpesh shkronjat korigjohen, duke iu shtuar pjesë , "retushim".

Shkronjat nuk lidhen me njëra-tjetrën por shtohen, përplasen ose njëra del mbi të tjerat. Disa shkronja janë "atrofike". Grupi i tretë i karakteristikave të disgrafisë është mospërfillja e përmasave të pjesëve të shkronjave dhe formësimi i shkronjave në raport me tre zonat në të cilat është vendosur dorëshkrimi. Ndonjëherë shkronjat duken të pasigurta, janë të holla dhe, ndonjëherë në përgjithësi shkruhen në mënyrë të ngurtë, me çka e mbushin bazamentin. Në fotografi shihni shembuj të llojeve të ndryshme të disgrafisë.

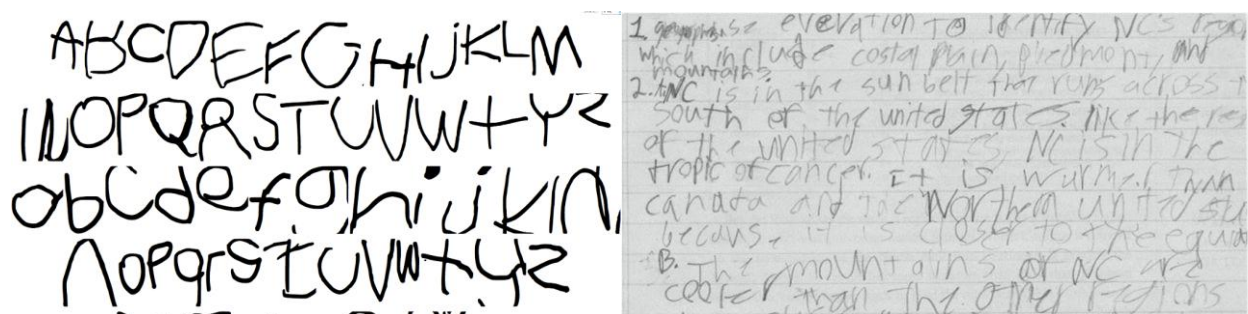


Foto nr. 4 Shembuj të dorëshkrimit disgrafik

Mund të punohet në vijim për llojet e gabimeve:

**1. Gabime në nivel të shkronjave dhe rrokjeve** (lëshimi, zhvendosje, shtimi i shkronjave dhe rrokjeve të panevojshme, ndërrimi dhe përzjerja, perservime dhe anticipime).

- Lëshimi tregon se nxënësi nuk i percepton të gjitha komponentat me zë në përbërjen e fjalës. (Për shembull: "pta – pata, mca – maca").
- Zhvendosja është manifestim i vështirësive në perceptimin e rradhitjes së tingujve në fjalë për arsye të zhvillimit të pamjaftueshëm të vemendjes dhe vetëkontrollimit. Fëmija arrin të perceptojë secilin zë por, në mënyrë të gabuar e vërren radhitjen e tyre, për shembull: "tupo – topi", "giru – guri", "lelu – lule").
- Shtimi i shkronjave të panevojshme ndodh gjatë shqiptimit jot të drejtë të brendshëm të fjalëve gjatë të shkruarit, për shembull: „qeaqë- qafë“, „ shkoullë- shkollë“, „ meotër- motër“ etj).

Vend të veçantë zënë persevertët e gabuar ("mbetja" në aktin e mëparshëm) dhe anticipatët (" vrapimi përpara") - kur zëri i nevojshëm zëvendësohet me një zë tjetër që ka qenë në rrokjen ose fjalën e mëparshme, ose që është në rrokjen ose fjalën e ardhshme, e janë të mundshme edhe shpesh. Këto janë gabime shumë specifike, të cilat shpesh ndodhin për shkak të vështirësive në proceset succesive. Fëmija nuk mund në mënyrë të drejtë ta përcaktojë siç duhet rrenditjen e

veprimeve të tij; gjatë persevercionit, fëmija nuk mund të përcaktojë se cila është lëvizja e radhës dhe si të kalojë tek ajo, dhe për atë arsye ai vazhdimisht e përsërit të njëjtën lëvizje. Shembull për perseverim: “magazim”, “gjushi”, “malali” etj. Shembull i anticipimit: “gogor” në vend të “logor” etj.

**2. Gabime në nivel të fjalëve** (shkrimi i ndarë i pjesëve të fjalës së njëjtë, shkrimi i përzier i disa fjalëve, disbalansimi i kufinjëve ndërmjet fjalëve).

- Gabimet që manifestohen me ndarjen dhe bashkimin e fjalëve si dhe çrregullimin e kufinjëve të tyre çojnë në vështirësi për individualizimin e fjalëve të veçanta në të folurit gojor. Janë të shpeshta tek fëmijët me të folur të pazhvilluar mjaftueshëm ose me inteligjencë kognitive disi më të zvogëluar (brenda kufijve normalë).

**3. Gabimet në nivel të fjalisë** (gabime gjatë lidhjes së fjalëve në vetë fjalinë, interpuksioni jo o drejtë)

- Këto gabime gjithashtu shpesh janë prezente tek fëmijët me të folur jo mjaftueshëm të zhvilluar ose me intelegjencë kognitive më të ulët (në kufijtë e normales) (për shembull: patat kanë dalë në liqen, kanë ardhë deri te uji ujëknuk ka”, “natyra ka pritur ka pritur dimrin”).

*Karakteristikat e nxënësve me vështirësi specifike në llogaritje - diskalkulimi*

Për fëmijët, të cilët kanë diskalkuli, specifike janë simptomet në vazhdim:

- vështirë mban i mend numrat në varg ose formulat;
- bën gabime vizuele dhe shenjën + e lexon si -;
- pasqyruar shkruan shenja dhe numra;
- në mënyrë të ngadalshme i kryen operacionet elementare;
- llogarit me gishta;
- ka vështirësi numrat ti rëndit sipas madhësisë;
- vështirë mban e mend orarin dhe rradhitjen;
- vështirë e mban mend rregulla në lojë sportive ose rezultate nga loja;
- problem kur shikon në orë;
- vështirësi në llogaritjen përmendësh dhe vlerësimin;
- problem me leximin e hartave, grafikoneve, shëndrimin e njësive matëse ;
- problem me interpretimin e kodeve dhe notacionin muzikal;
- rezistencë ndaj lojës me strategji;
- përdorimi jo i drejtë i numrave edhe kur shkruan edhe kur përdor kalkulatorin;
- paraqitet persevercioni ose bllokohet – përsërit një numër të njëjtë ose operacion dhe nuk është në gjendje që të kalojë në hapin vijues;
- përsërit sipas analogjisë, operacionet nga detyrat oaraprake;

- abime pasqyruese;
- ngadalësimi;
- gabime vizuale – njohje e gabuar e simboleve;
- gabime procedurale – lëshimi ose kapërcimi i së paku një hapi në detyrë.

Fëmijët me diskalkuli kanë nevojë për strukturim në jetën e përditshme. Siç edhe ka parashkathtësi për lexim, ekziston edhe një seri shkathtësishë të nevojshme për zotërimin e matematikës.

*Shkathtësitë si parakusht për zotërimin e matematikës:*

- Të përcjllë rënditjen e udhëzimeve.
- Të kuptojë dhe aplikojë sistem të klasifikimit dhe në mënyrë vizuale të bëjë grupimin e sendeve.
- Të zotërojë orientimin hapësinor dhe organizimin.
- Ti njohë dhe ti vazhdojë vargjet logjike.
- Të mendojë në mënyrë deduktive dhe induktive.

### **2.7.2 Rekomandime për arsimtarë për punë me fëmijë me vështirësi specifike në mësim**

*Rekomandime për arsimtarët për punë me fëmijë me vështirësi specifike në lexim - disleksia*

Në këtë pjesë janë përshkruar me disa qasje mësimore, të cilat mund të përdoren me fëmijët me disleksi. Qasjet arsimore janë të ndara në tri lëmi të gjëra: qasjet e individualizuara, qasjet kurikulare dhe qasjet gjithpërfshirëse shkollore. Në përcaktimin e qasjeve më të përshtatshme për fëmijët me disleksi, duhet të merren parasysh një numër më i madh faktorësh. Këto faktorë i përfshijnë siç edhe vijon:

- konteksti - i cili e përfshin vendosjen, tipin e shkollës, madhësinë e paraleles dhe trajnimin e kuadrit si dhe dhe moshën kalendarike dhe mentale të nxënësit;
- vlerësimi - kjo jep indikacione për anët e forta por edhe për vështirësitë, me të cilat përballet nxënësi. Ky profil është shumë i rëndësishëm për sigurimin e informacionit inicial të nevojshëm që të zhvillohet programi i përshtatshëm;
- kurikulumi – cilat janë pritshmëritë e nxënësit? Deri në çfarë mase kurikulumi është i kapshëm dhe a ka nevojë për diferencim?
- nxënësi – çka e motivon nxënësin? Çka dijmë për stilin e tij të të mësuarit? Si mundemi që ta shfrytëzojmë këtë informacion për të zhvilluar programë?

Programet dhe strategjitë duhet të jenë të individualizuara. Nxënësit me disleksi kanë benefit nga të mësuarit, i cila u përmbahet principeve vijuese:

- strukturuimi i lartë;
- sistematik;
- pak dhe shpesh ;
- përdorimi i reprezentacioneve grafike;
- inkurajimi i gjeneralizimit.

Sesionet intervente për disleksi duhet të kenë një strukturë të fortë, sistematike fonetike dhe të jenë mjaft frekvente që të sigurojnë progresin e nxënësit dhe ta konsolidojnë të mësuarit.

Llojet e ndryshme të programeve dhe strategjitë e punës me fëmijë me disleksi, janë të dhëna më poshtë:

### ***Programet e individualizuara***

Këto programe janë:

- të strukturuara lartë;
- punohen një për një;
- ato janë element kryesor për strategjinë e përgjithshme për të mësuarit e fëmijëve me disleksi.

### ***Strategjitë kurikulare***

Këto programe shumë shpesh:

- shfrytëzojnë principet e njejta si edhe tek programet e individualizuara;
- mund të përdoren në mënyrë selektive nga arsimtari;
- mund të jenë të integruara në aktivitetet normale të kurikulimit.

### ***Qasjet gjithëpërfshirëse shkollore***

- njohin se disleksia është një përkujdesje gjithëpërfshirëse për shkollën dhe nuk është përgjegjësi e vetëm disa arsimtarëve;
- fokusohen në konsultime, skringing gjithëpërfshirës shkollor dhe monitorimin e progresit të nxënësit;
- identifikimi i hershëm është aspekt kyç në qasjen gjithëpërfshirëse shkollore.



## **PROGRAMET E INDIVIDUALIZUARA**

Shumica e programeve të individualizuara i përmbajnë të gjitha (ose një pjesë) principet vijuese:

*Principi multisensorik.* Nën multisensoritet nënkuptohet përdorimi i modaliteteve vizuele, auditive, prekëse dhe kinestetike. Metodatat multisensore i përdorin të gjitha shqisat në mënyrë simultane. Këto metoda janë pjesë e shumë programeve fonemike.

*Përsëritja e shpeshtë.* Përsëritja e shpeshtë duhet të jetë prezente sepse është e nevojshme të arrihet automatizëm. Vështirësitë me memorijen afatshkurtër dhe afatgjate të provuara nga nxënësit disleksik tregojnë se duhet të ekzistojë më shumë përsëritja gjatë punës me këta fëmijë.

*Principi i strukturimit.* Këto programe janë lartë të strukturuar dhe janë bazuar në fonologji. Ato, gjithashtu janë edhe sekvencijale dhe kumulative – që do të thotë se, shumë lehtë mund të ndiqet progresi tek nxënësit. Qasjet e strukturuar, të cilat janë evidente në programet e punës me fëmijë disleksik, shpesh here mundësojnë progres linear, me çka i mundëson nxënësit të përsosë një shkathtësi të caktuar në lexim, para se të përparojë kah ndonjë shkathtësi vijuese.

*Principi i vazhdimësisë.* Zakonisht ka progres në qasjet sekuenciale (të vazhdimësisë). Për fëmijët me disleksi, është e nevojshme që ti përsosin sub-shkathtësitë, para se të kenë qasje në materiale më të komplikuar. Një qasje sekuenciale dhe kumulative jo vetëm që mund të strukturojë mësimin e tyre, por edhe ta bëjë mësimin më të rëndësishëm dhe efektiv.

### ***Komponentet kyçe të programeve mësimore***

Këto janë disa nga komponentat kyçe të një programi për fëmijë me disleksi:

- potencimi i fonologjisë nga niveli më i ulët tek më i larti;
- potencimi i shkathtësive për dëgjim;
- njohja e rëndësisë së diskutimeve;
- shkathtësitë fonologjike janë fokusi kyç;
- shkathtësi për njohjen e fjalëve të tëra;
- zhvillimi i vetëdijes për fjalinë;
- përfshirja në aktivitete për ndërtimin e kuptimit për atë që është lexuar;
- zhvillimi i shkathtësive për të shkruarit kreativ;
- sigurimi i mundësive për zhvillim të imagjinatës dhe kreativitetit;
- potencimi i njohjes dhe mësimin të 36 shkronjave dhe 36 tingujve nga alfabeti;
- përfshirja e shkathtësive të zhvillimit të para-leximit si perceptim vizuel dhe auditor;

- sigurimi mundësive për praktikimin e diskriminimit vizuel dhe auditor ;
- mundësia për ushtrimin e shkathtësive motorike të përsosura;
- njohja e marëdhënieve hapësinore;
- njohja e ngjyrave, numrave dhe drejtimeve;
- kyçja në lojëra;
- zhvillimi i aftësisë për segmentimin e rrokjeve;
- zhvillimi i njohjes dhe produksionit të rimave;
- zhvillimi i aliterimit, rimës dhe segmentacionit të fonemave.

### **Shembuj të programeve**

#### **I Orton – Gillingham**

Programet e bazuara në këtë qasje bëhen pjesë qendrore në të mësuarit multisensorik të fëmijëve me disleksi. Programet ofrojnë një qasje të strukturuar, sekuenciale, të bazuar në fonologji, e cila e përfshinë të gjithë përvojën gjuhësore dhe fokusohet në tingujt e shkronjave, bashkimin e këtyre tingujve në rrokje dhe fjalë, lexim dhe silabizim. Kjo qasje varet në masë të madhe nga interakcioni i aspekteve vizuale, dëgjimore dhe kinestetike të gjuhës. Lekcionet në kuadër të kësaj metode janë të orientuara drejt suksesit me qëllim që nxënësi të bëhet i pavarur në lexim dhe vetëkorrigjim. Këto orë përfshijnë spelim dhe lexim, por edhe aktivitete si:

- lojëra me letra. Këto lojëra e kyçin përdorimin e letrave komercijale ose letra të bëra nga arsimtari, të cilat përmbajnë shemën e shkronjave të alfabetit me qëllim që të përsosin modalitetin vizuel; fonemat (tingujt) për përmbajtje audiore dhe kinestetike; rrokje ose fjalë të tëra, me qëllim që të zhvillohen shkathtësitë për bashkimin e tingujve në fjalë;
- lista fjalësh dhe fraza;
- spelim i fonogrameve izoluese, si dhe fjalë fonetike dhe jofonetike;
- të shkruarit me dorë me kujdesin e mbajtjes së lapsit, pozicionit gjatë të shkruarit dhe formimit të shkronjave. Kjo gjithashtu përfshin kopjimin dhe ushtrimet me konekcione të sakta kursive fonetike;
- kompozimi gjegjësisht kurajo që të shkruhen fjali, paragrafe dhe përralla të shkurtëra.

#### *Procesi i të mësuarit*

1. Në fillim nxënësit mësohen për 10 shkronja – dy zanore (a, i) dhe tetë bashkëtingëllore (f, l, j, h, m, p, t).

2. Secila nga shkronjat prezentohet me një fjalë kyçe.
3. Pasi që fëmija ta kuptojë dhe ta mesojë emrin e shkronjës dhe tingullin, programi më pas sjell blendimin gjegjësisht bashkimin e tingujve dhe shkronjave. Blendimi mund të fillojë menjëherë pasi nxënësi din dy shkronja, që të blendohen (bashkohen). Për shembull, pasi që fëmija të mësojë zanoren “a” dhe bashkëtingëlloren “m”, fëmija mundet ti bashkojë, me qëllim të lexojë “a-m”. Ekzistojnë dy faktorë të rëndësishëm në të mësuarit e blindimit. E para, është me rëndësi që të fillohet me blendimin e fonogrameve, të cilat munden në kontinuitet të mbajnë zërin, si për shembull “mmmmmm” në vend të bashkëtingëllores stopuese “t”. Tingujt vijues janë kontinuirues: m, s, n, f, h, l, v, z, gjegjësisht, zëri i tyre mund të mbahet. Blendimi do të fillojë me vokal-konsonatë (v-k), më pas me “vk”, zmadhohet në “kvk” dhe “kkvkk” deri sa të arrihet tek fjalët shumëërrokëshe. E dyta, blendimi i tingujve duhet të bëhet vetëm se me fonograme të sakta fonetike (në gjuhën maqedone nuk ka fonograme sepse secili tingull lexohet ashtu siç edhe shkruhet). Që ti ndihmohet fëmijës për të arritur efikasitet në blendim, është mire që të fillohet me ushtrime para se të kalohet me fjalë të vërteta. Ushtrimet me torpedo janë të lehta për t’u përgaditur dhe i shfrytëzojnë gjithë modalitetet. Më poshtë është dhënë shembull i torpedos. Në kolumnën e parë ka vetëm konsonante të kontinuara. Të gjithë tingujt duhet të jenë të njohur për fëmijën. Me laps fonogramet torpedohen, deri sa fëmija me zë i shqipton zërat, deri sa i blendon të njejtat dhe në fund e prodhon fjalën. Fjala, të cilën e thotë fëmija me këto ushtrime, mund të jetë edhe e pakuptimtë.
4. Asociacioni vizuelo-kinestetik dhe auditor-kinestetik, formohen me ripërshkrim, kopjim dhe shkrimin e secilit fonogram. Fëmijët i mësojnë fonogramet, konceptet për spelim dhe rregullat, me qëllim që të lexojnë dhe të spelojnë fjalët e panjohura, të cilat e ndjekin shemën e njejtë për spelim.
5. Leximi i tekstit fillon, pasi që fëmija ta ketë përsosur shkathtësinë e leximit të fjalëve të përbëra nga konstanta-vokali-konstanta gjegjësisht kur të arrijë ti njohë dhe ti shfrytëzojë këto fjalë. Programi është më adekuat për mësimin një-për-një, por principet kyçe të qasjes së automatizimit dhe multisenzorimit janë shumë të dukshme në këtë program dhe këto principe mund të shfrytëzohen edhe në programin mësimor të mësonjëtores.

## **II Kursi gjuhësor multisenzorik i Hickey**

Kursi gjuhësor multisenzorik i Hickey (në bazë të Audur dhe Briggs, 1992) e njohin rëndësinë e nevojës që të mësohen shkronjat e alfabetit në mënyrë sekuenciale. Fëmija disleksik, zakonisht ka vështirësi në të mësuar dhe të mbajturit në mend të emrave dhe sekuencimin e shkronjave të

alfabetit si dhe me të kuptuarit e asaj se shkronjat i përfaqësojnë zërat e të folurit, të cilat janë pjesë përbërëse e fjalëve.

### *Procesi i të mësuarit*

Programi është i bazuar në principet multisensorike dhe alfabeti aplikohet nëpërmjet shkronjave të drurit ose të plastikës. Fëmija mund të shikojë në shkronjat, ti ngrëjë ato, ti sheh me sytë hapur ose ta qëllojë me sytë e mbyllur se për cilën shkronjë bëhet fjalë. Kanalet e të mësuarit vizuel, auditiv dhe taktilo-kinestetik, përdoren për një qëllim të përbashkët. Programi gjithashtu parashtron disa aktivitete, të cilat i ndihmojnë fëmijës që të njihet me alfabetin, të cilat janë:

- të mësuarit sekuencial i shkronjave;
- të mësuarit e pozicionuar të secilës shkronjë të alfabetit;
- emërtimi dhe njohja e formave të shkronjave.

Këto programe përfshijnë lojëra dhe përdorimin e fjalorëve me qëllim që t'i ndihmohet fëmijës që të njihet me renditjen e shkronjave dhe të dijë se shkronja "i" gjendet para shkronjës "k". Ky kurs gjithashtu përfshin aktivitete të lidhura me zgjedhjen dhe bashkimin e shkronjave të mëdha, shkronjave të vogla, format e shkruara dhe të shtypura të shkronjave; praktikimin e shkathtësive për sekuencionimin me forma të prera të shkronjave; si dhe praktikimin e pozicionimit të secilës shkronjë të alfabetit në relacion me shkronjat e tjera (kjo përfshin zbulimin e shkronjave, të cilat mungojnë si dhe thënia e alfabetit në mënyrë të drejtë dhe anasjelltas).

Kursi gjithashtu tregon rëndësinë e njohjes, se ku vihet theksi në fjalë, sepse ajo ndikon qartë në ritmin. Lojërat me rimë mund të shfrytëzohen me qëllim që të nxitet theksimi. Procesi fillon me shkronja të vetme dhe vazhdon me blendimin e konsonanteve, si dhe vokaleve dhe në fund përfundon me një grupim kompleks të shkronjave.

Paketi përbëhet prej një seti letrash. Në njërin anë të letrës është e shkruar shkronja e vogël (me bold), ndërsa shkronja e madhe është e treguar poshtë, në këndin e djathtë me qëllim që të vendoset lidhja ndërmjet këtyre dy shkronjave. Në anën tjetër të letrës qëndron fjala kyçe, e cila përmban tingullin e shkronjës. Në vend se të vendoset fotografi vizuale të fjalës kyçe, është lënë hapësirë që fëmija ta vizatojë fotografinë. Kjo mundëson që fotografia të bëhet më e rëndësishme për fëmijën dhe njëkohësisht përforcohen shkathtësitë vizuale dhe kinestetike. Qasja multisensorike përfshinë proceset vijuese. Fëmija:

- i përsërit tingujt e dëgjuar;
- e ndjen formën, të cilën tingulli e bën në gojë dhe me të e përgadit aparatit artikulator;
- i shqipton tingujt dhe dëgjon;

- i shkruan shkronjat.

*Rekomandime për arsimtarët për punë me fëmijë me vështirësi specifike në të shkruarit - disgrafia*

Është me rëndësi që prindërit dhe edukatorët ta zhvillojnë tek nxënësit këtë, si vijon:

- ndjenjën për të kuptuarit më të madh dhe vlerësimin e të menduarit për të shkruarit;
- zhvillim të shkathtësive më efikase.

Fjala e shkruar dallohet me strukturën, qartësinë e shprehjes dhe vetëdijësimin për nevojat e lexuesit. Pa këto elemente kualiteti e asaj që është shkruar bije dhe mesazhi bëhet i paqartë. Nxënësit mësojnë të shkruajnë me anë të të dëgjuarit dhe ushtrimit për shkrimin. Nëse ata kënaqen dhe inspirohen nga përmbajtja dhe kuptojnë se aktiviteti është i qëllimshëm dhe kuptimplotë, ata do ta praktikojnë më shumë. Duke futur përmbajtje argëtuese, nxënësit do ta zhvillojnë shkathtësinë e të shkruarit, por edhe do të ndërtojnë vetëbesim. Automatizimi zvogëlohet kur nxënësi mbingarkohet në secilin nivel.

Ajo që është e nevojshme për procesin e të shkruarit është me sa vijon:

### **Shkathtësitë e procesimit**

Me rëndësi thelbësore për të shkruarit janë shkathtësitë e procesimit, të cilat përfshijnë: komponentat fizike të të shkruarit, shpejtësinë e motorikës, modelet efikase motorike, memorien motorike të automatizuar, automatizimin e punës, memorja aktive e punës, formulimi gjuhësor, vetëdijshmëria për strategjitë metakognitive.

Pavarësisht nëse bëhet fjalë për teknikat e disgrafisë, ka nxënës, i cili ka së paku një nga këto probleme. Fëmijët me disgrafi luftojnë së paku me një nga këto shkathtësi por, asnjë nxënës nuk mund ti ketë të gjitha problemet e theksuara në listë.

### **Komponentat fizike të të shkruarit**

Që sa më shpejt dhe në mënyrë sa më efikase të shkruhen shkronjat, procesi fillon me njohjen dhe prodhimin e formës specifike, e cila është detyrë komplekse në renditjen sipas rradhës. Që t'i përvetësojë komponentet fizike të të shkruarit, është e nevojshme që nxënësi ti zhvillojë shkathtësitë vijuese:

- Aftësinë që të mbajë lapsin, të shfrytëzojë forcë dhe lëvizje përkatëse në kornizat e kufizimeve konkrete hapësinore.
- Aftësinë që të planifikojë dhe ti kontrollojë lëvizjet me shpejtësi të kapshme dhe fluente.
- Aftësinë për lëvizje të përsosura motorike dhe të bëj ndërim të papengueshëm të drejtimit të lehtë dhe automatik në të shkruar si dhe të ndalojë me të shkruarit.

## **Modele efikase motorike**

Kur për here të parë mësohet shkathtësi motorike e caktuar, ajo vëzhgohet me vetëdije dhe bëhen adaptime në mënyrë që që lëvizjet ti përgjigjen idesë për lëvizjen e dëshiruar. Ajo ide është në formë të fotografisë vizuale ose ndonjëherë kinestetike. Me përsëritjen e lëvizjeve, ato bëhen të njohura dhe ndërtohet një model. Më pas, pasi të ngurtësohet në memorie, bëhet automatike. Proceset automatike i kryejmë lehtë, me pak ose pa u kushtuar vëmendje. Por, pasi që aktiviteti të automatizohet, nxënësi ka hapësirë që të fokusohet dhe të kalojë në aktivitetet, të cilat nuk e kycin vetëm aktivitetin primar motorik.

## **Memorja automatike motorike**

Për të mësuar dhe për të kryer shkathtësi komplekse motorike, memorja është komponentë kyçe. Për lëvizjet automatike, nyjet dhe muskujt kanë informacion të mbrendshëm, ndërsa ajo vetëdije zhvillohet me moshën dhe përvojën.

Nxënësi me memorje të dobët motorike nuk mundet që automatikisht të kujtohet në rënditjen e saktë të lëvizjeve të nevojshme për ti shkruar shkronjat. Konzistenca është faktor kyç, sepse ndonjëherë është lehtë, ndonjëherë është vështirë që fëmijët me disgrafi të kujtohen në formën. Kopjimi është një detyrë tejet e rëndë, sepse nuk mbështetet vetëm në informatën vizuale por, edhe në formën.

## **Automatizimi i lëvizjeve**

Shumë aspekte janë të përziera në automatizimin. Nëse paraqitet problem me vëmendjen ose mbingarkimin kognitiv, përpjekjet për të arritur nivel më të lartë se shkathtësitë kognitive dhe linguistike, do të kenë vështirësi. Nëse nxënësi është i lodhur, ai nuk do ti shfrytëzojë ose në mënyrë të gabuar do ti shfrytëzojë shkathtësitë, të cilat fillimisht i ka përvetësuar. Për shembull, nxënësi mundet që saktë të shfrytëzojë interpunksionin në kuadër të fjalisë, por do dështojë kur do të nevojitet që të bashkoj disa fjali në një pasus. Nxënësit me disleksi dhe disgrafi paraprijnë sepse ata ballafaqohen me mungesë të automatizimit të shkathtësive nga radha më e ulët, siç është formimi i shkronjave, drejtimi, shkronjë-tingull. Mungesa e automatizimit më pas ndikon edhe në mbingarkesën kognitive si dhe në procesin e të shkruarit. Këta nxënës mundet që me gojë të tregojnë përrallë në një nivel shumë të lartë se sa të njejtën ta shprehin me shkrim.

## **Memorja punuese aktive**

Memorja punuese aktive është aftësi që të ruhet informacioni në mendje përderisa manipulohet ose punohet në atë informacion. Memoria aktive punuese e zvogëluar, mund të vërrehet te nxënësi, i cili lufton që të organizohet rreth një detyre, dhe pastaj humb pjesë nga detyra, i drejtuar kah mbarimi i saj.

Procesi i të shkruarit është një detyrë komplekse, ku nxënësi duhet që të fokusohet njëkohësisht në më shumë aspekte nga mekanika dhe përmbajtja e të shkruarit. Me rëndësi të thelbësore është që memoria punuese aktive: nxënësi duhet që të mbajë mend se çka ka shkruar, të kujtohet në vokabularin përkatës, të bëj lidhjen e ideve dhe të shfrytëzojë mekanikën e saktë. Sa më e dobët që të jetë memorja punuese, aq më të mëdha janë parashikimet për lodhje dhe mbingarkesë në procesin e të shkruarit. Secili nxënës duhet që të gjejë kombinimin e vet të strategjive që ta zmadhojë memorien punuese.

### **Formulimi gjuhësor dhe ideacioni**

Formulimi është shkathtësi që fjalët të bashkohen që të shprehin idenë e dëshiruar, ndërsa paraprakisht të ketë gramatikë të pranueshme, renditje fjalësh, pjesë logjike të ideve ose drejtshkrim. Ideacioni është aftësi, një ide më globale që të rrjedhë në formë, me të cilën do të komunikohet me të tjerët. Nxënësit, të cilët kanë vështirësi në lexim dhe shkrim kanë një mori ideshë, por nuk janë në gjendje t'i bashkojnë, organizojnë ose të vendosin se prej ku do të fillojnë. Disa nxënës, pikërisht për shkak të nevojës për të lidhur idetë për një temë, kërkojnë justifikime, ngrihen disa herë ta mprehin lapsin etj. Bije entuziazmi për të shkruar tek këta nxënës, sepse deri sa ata luftojnë me fjalitë fillestare, të tjerët tashmë po mbarojnë.

### **Vetëdija për strategjitë metakognitive**

Torgessen (1982, l. 455) këta nxënës i quan nxënës joaktivë. Për ata mendohet se kanë dobësi me metakognicionin. Ata nuk përdorin strategji aktive dhe u mungojnë shkathtësi për mënyrën, në të cilën mësojnë. Ata rrallë herë e monitorojnë vehten se si mësojnë, si dhe aspak nuk ndalen që të konceptualizojnë procesin e të mësuarit i nevojshëm për kërkesat e detyrës.

Janë shumë të rëndësishme këto shkathtësi të kontrollimit metakognitiv sepse ndihmojnë që nxënësi të zhvillojë shkathtësi për vetë-rregullim si vijon: planifikim, evaluim dhe vetëkontrollim. Qasja metakognitive kah shprehja e shkruar është e dobishme kur mësohet një përmbajtje ose procedurë. Do të thotë se, vetëdija metakognitive llogaritet si lidhje ndërmjet paaftësisë dhe aftësisë për mësim.

### **Plani motorik**

Në planin motorik, problem më i shpeshtë paraqet reciprociteti i lëvizjeve (aftësia për të ndryshuar drejtimet në mënyrë adekuate dhe rrjedhshëm). Variabiliteti ekziston ndërmjet nxënësve. Disa mund të mos formojnë një foto të mirë mentale për atë që duhet të shkruajnë, ndërsa të tjerët kanë një foto solide mentale, por nuk mundën t'a kryejnë. Mungon automatizimi edhe në distancë edhe në formimin e shkronjave.

Për disa fëmijë me disgrafi, të shkruarit me shkronja të dorës është një zinxhir i gjatë, ndërsa ato të shtypit lejojnë pushime, ngritjen e dorës pas çdo shkronje. Ata shpesh duhet të shohin atë që

kanë shkruar përpara se ta vlerësojnë saktësinë, sepse mbështeten më shumë në vizuelen sesa në memorien motorike.

### **Jokonzistenca**

Disa fëmijë nuk dallojnë shkronja të mëdha dhe të vogla. Disa bëjnë gabime në shkrim, gramatikë dhe interpunksion. Ndonjëherë mund të thonë ide komplekse gojore, por nuk mundën në mënyrë të njejtë ta shprehin kompleksitetin e idesë me shkrim. Shpjegimet janë në drejtim se këta nxënës kanë zvogëlim të memorjes aktive të punës, aspekt ky që do t'i ndihmonte ata ti mbanin komponentët deri sa punojnë në pjesë të detyrës. Të gjitha komponentet duhet të jenë të disponueshme në të njëjtën kohë, por edhe të lejojnë hapësirë të mjaftueshme që të mundet të punohet në detyrën.

Nxënësit me disgrafi, veçanërisht në klasat e larta, ngecin në situatën se shpenzojnë energji të konsiderueshme kognitive në nivelin mekanik (i cili duhet të jetë i automatizuar), humben dhe harrojnë se çka donin të thonë sepse në të njëjtën kohë duhet të mendojnë që ta mbajnë kuptimin e fjalisë por, edhe ta gjejnë vokabulain e saktë dhe të kenë kujdes në drejtshkrimin dhe përdorimin e shkronjave të mëdha.

Në klasat më të larta, nxënësit pritët të konsolidojnë më shumë informacione në një punë më të gjerë me shkrim, proces që kërkon vëmendje të qëndrueshme, selektive, vetë-vëzhgim dhe mbajtje e prioriteteve në memorjen aktive të punës.

Richards Regina (fl.70) – memorja aktive reproduktive dhe nevoja nga procesimi i më shumë informacioneve shkakton lodhje nga procesimi, ndërsa vështirësitë me automatizimin e lëvizjeve motorike, shkaktojnë lodhje motorike. Levine (1993) kombinimin e këtyre dy llojeve të lodhjes e quan disfunkcion të lidhjes ndërmjet funksioneve. Shkallët e lodhjes së përgjithshme variojnë te secili individ dhe detyrë. Ajo më pas çon tek jokonzistenca, e cila llogaritet për aspektin më pak të kuptuar të disgrafisë.

Me mjaft kohë dhe përpjekje të investuara mund të shkruhet tekst solid, por megjithatë ai do të duket ashtu dy rreshtat e parë. Nxënësi me disgrafi zhvillon mekanizma kompensuese që të meret me aspekte të ndara të shkrimit që paraqesin problem. Përgjithësisht është e vështirë të integrohen në të njëjtën kohë disa lloje të ndryshme të kompensimit. Por, edhe përdorimi i tepruar i mekanizmave kompensues çon në lodhje. Gjatësia dhe kompleksiteti i një detyre kontribuojnë kah shkalla, në të cilën shfaqen simptomat.

### ***Drejtime plotësuese për punë me fëmijë me disgrafi***

- Nxënësit me disgrafi mos të ndalen gjatë kohës së pauzës që ta shkruajnë atë që e kanë lëshuar gjatë kohës së pushimit. Pushimi dhe pauza janë të rëndësishme së veçantë për



mirëqenien emocionale dhe fizike. Depresioni dhe stresi fëmënor, ndonjëherë janë vështirësi sekondare tek fëmijët me nevoja të veçanta arsimore.

- Shkrimi i vërrejtjeve nga ligjërimi është sfidë për shkak të problemeve me memorjen punuese dhe afatshkurtër. Shkathtësitë e dëgjimit mund të jenë sfidë për arsye se përpunimi i informacioneve është detyrë e vështirë. Nëse në të njëjtën kohë shkruajnë, mund të kenë vështirësi ta mbajnë mend atë që u tha.
- Shkollat, të cilat janë miq të nxënësve me disleksi (dyslexia – friendly schools) sigurojnë trajnime për gjithë personelin. Për ideale llogaritë që të ketë së paku një anëtar të personelit, i cili e ka trajnimin për disleksi, i cili më pas do ti kishte përcjellur njohuritë. Janë të nevojshme trajnime në kontinuitet për përdorimin e TIK-ut në mësonjëtoje, tabelat interaktive dhe lap-topët.

*Rekomandime për arsimtarë për punë me fëmijë me vështirësi specifike në llogaritje - diskalkulimi*

### ***Të mësuarit remedijal dhe preventiv***

Shpesh herë, fëmijët e talentuar kanë vështirësi në matematikë për arsye se mënyra dominante e të mësuarit e anashkalon stilin e tyre të të mësuarit. Disa fëmijë të talentuar, natyralisht kanë shkathtësi jo shumë të zhvilluara për përvetësimin e matematikës. Të tjerët bëjnë rezistencë në të gjitha trajnimet e matematikës. Arsyet janë të shumta dhe rekomandohen teknika, të cilat janë dijagnostifikuese, remedijale dhe preventive. Duhet që të shikohet përdorimi i dy llojeve të të menduarit. Qasjet kuantitative shfrytëzojnë të menduarit standard deduktiv, algoritmet sekuencjalale, procedurale dhe algjebrike. Qasjet kualitative përdorin strategji vizuele, hapësinore, induktive dhe strategji për njohjen e shabllonit.

Varësisht nga mënyra e të mësuarit, rekomandohen qasjet vijuese:

1. *Qasje induktive* – për nxënësit, të cilët mësojnë në mënyrë kualitative, me çka rekomandohet me sa vijon:
  - të spjegohen aspektet linguistike në një koncept të dhënë
  - të futet principi i përgjithshëm ose ligjshmëri, prej të cilave varen të tjerët
  - të theksohen shembuj konkretë me shfrytëzimin e materialeve konkrete
  - nxënësit vetë ti ekspozojnë zbulimet e veta për një koncept të dhënë
  - të rishikohen se si ndjenjat personale mundet të integrohen në principin e përgjithshëm dhe rregull, e cila vlen njësoj për secilin shembull.
2. *Qasje deduktive* – për nxënësit që mësojnë në mënyrë kuantitative

- të theksohet principi themelor, e vërteta ose ligj, prej të cilit varen të vërtetat tjera matematikore.
- tregoni se si rregulla e përgjithshme vlen për shembuj konkretë
- nxënësit ta shprehin rregullën dhe të japin shembuj
- ti sqarojnë elementet e lingistikës në konceptin që mësohet.

Si tu ndihmohet fëmijëve me diskalkuli?

- Në hapat fillestarë, u jepni fëmijëve kohë të mjaftueshme para se të vazhdoni më tej. Më shpesh përsëritni aktivitetin themelor.
- Shfrytëzoni material konkret të përshtatshëm, i cili do ju ndihmojë ti përsosin modelet kognitive.
- Lejoni fëmijët që të luajnë me ato materijale konkrete. Mos i shfrytëzoni vetëm ju ose sa për demonstrim.
- Filloni me diçka konkrete para se të filloni me të shkruarit.
- Kini në mendje se puna me materijale konkrete, duhet të vijë para dijagrameve dhe se fotografitë e dijagrameve janë kalim prej konkretes kah abstraktja.
- Jini të qartë në lidhje me atë se çka po ndodh në secilin hap. Parashtroni pyetje fëmijëve dhe nxitni ata që më shumë të flasin.
- Krijoni më shumë mundësi për numërim, por filloni me pika fillestare të ndryshme. Për numërim shfrytëzoni gjërat ekzistuese, posaçërisht gjatë numërimit pas, para se të kaloni tek numërimi abstrakt.
- U mundësoni fëmijëve që ti hulumtojnë numrat e veçantë gjer më 10. Shfrytëzoni edhe material të veçantë por, edhe material, i cili do të shfrytëzohet në kontinuitet: zhetonë, kokrra në vargje dhe shkopinj.
- Luani me fëmijët lojëra, të cilat u mësojnë atë që ju keni dëshirë që ta mësojnë.
- Mësoni fëmijët ashtu që më mirë ta përballojnë lidhjen midis mbledhjes dhe zbritjes.
- Mësoni ata se, është më mirë që të fillohet nga numri më i madh kur numërojmë.
- Numrin e fakteve, të cilat duhet të mësohen zbriteni në minimum

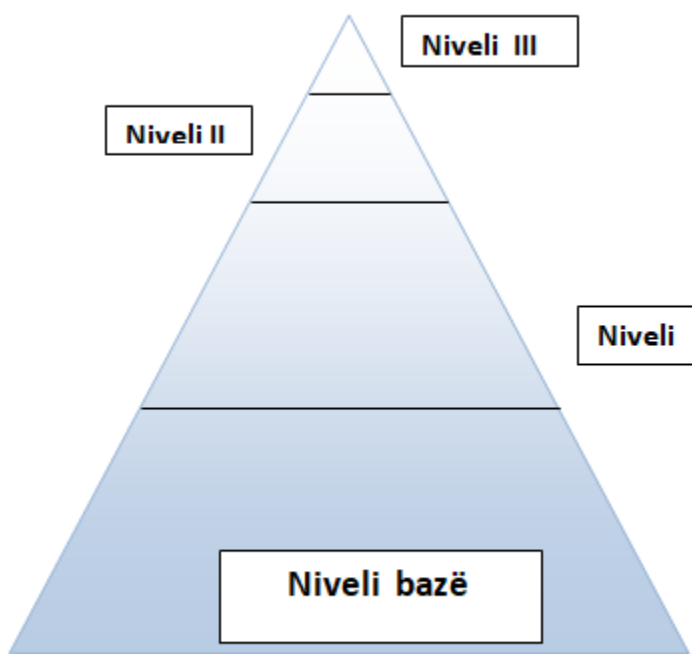


# 3

**Përshtatja e punës  
edukativo - arsimore**

Shkollat e sotme po bëhen gjithnjë e më të lloj-llojshme. Shumë arsimtarë mendojnë se në mësonjëtoret e tyre ka nxënës, të cilët janë të talentuar, nxënës me aftësi të kufizuara dhe nxënës që janë të ndryshëm nga ana kulturore. Të gjitha këto dallime e bëjnë mësimin më interesant dhe emocionues, si dhe më kompleks. Në 20 vitet e fundit është treguar se arsimi tradicional nuk mund të sigurojë arsim kualitativ për të gjithë. Prandaj është e nevojshme që ai të përshtatet me nevojat e grupeve të ndryshme dhe individëve.

Nga njohuritë e praktikës, mund të flasim për më së paku tre nivele për përkrahjen e të mësuarit:



**Foto nr. 4 Nivelet e përshtatjes së punës edukativo arsimore**

– **Niveli themelor** – programet e përshkruara dhe metodat e rekomanduara janë të përshtatshme për numrin më të madh të nxënësve (rreth 80%) dhe për to nuk është e nevojshme përshtatje e veçantë që të mundën me sukses të ndjekin mësimin.

– **Niveli I – Përkrahja e përgjithshme** – për këtë lloj të përkrahjes vendos shkolla në bashkëpunim me nxënësin dhe prindërit/kujdestarin e tij me çka nuk është e nevojshme për një vendim zyrtar. Përkrahje e përgjithshme sigurohet në nivel shkolle ku përveç arsimtarit kyçen edhe bashkëpunëtorët profesional që mbajnë evidencë për përparimin e nxënësit. Mësimi duhet të drejtpet kah individualizimi dhe diferencimin e procesit mësimor me përdorimin e metodave dhe mjeteve të përshtatshme mësimore

– **Niveli II** – *Përkrahja intensifiku*ar - u sigurohet nxënësve në rast se përkrahja e përgjithshme nuk i jep rezultatet e pritura. Rekomandimi për dhënien e përkrahjes së intensifikuar sillet pas një vlerësimi të bërë nga ekipi inkluziv i shkollës dhe organet profesionale për vlerësim funksional. Përkrahja e intensifikuar është me intervenime të shumëfishta dhe/ose intervenime të njëkohshme dhe i sigurohet nxënësit në bazë të planit individual arsimor.

– **Niveli III** – *Përkrahje e veçantë* sigurohet kur përkrahja e intensifikuar nuk i kënaq nevojat e nxënësit ose në rast tjetër, pasi që është sjellur rekomandimi për dhënien e përkrahjes së veçantë pasi që është bërë vlerësim nga ana e organeve profesionale për vlerësimin funksional. Përkrahja e veçantë është e njëjtë si edhe përkrahja e intensifikuar, por është me intenzitet më të lartë dhe ndërhyrje të shumta dhe/ose të njëkohshme dhe sigurohet mbi bazën e një programi të modifikuar.

Në vazhdim do të fokusohemi në elementet kritike në mësim, të cilat duhet të zgjidhen për t'ju përgjigjur në mënyrë të përshtatshme diversitetit të nxënësve në klasë.

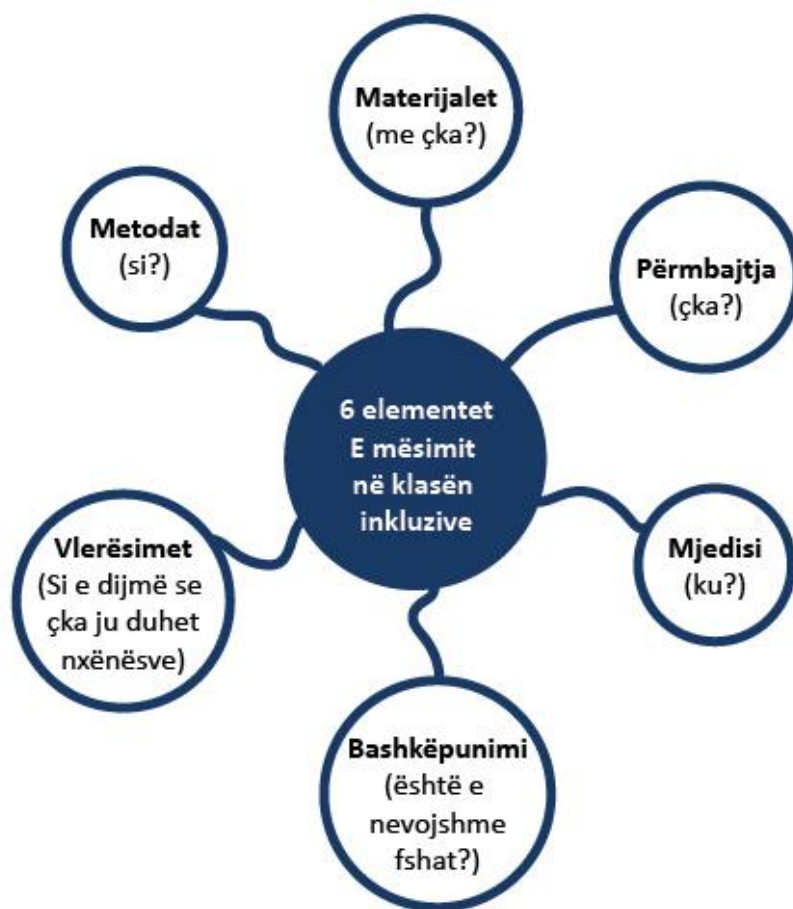


Foto nr. 5 Elementet kritike në mësim

- **Metodat e mësimit/instrukcioni.** Ky element i tregon strategjitë dhe teknikat, të cilat aplikohen gjatë kohës së mësimit. Kjo në fakt, i takon asaj “si” realizohet instrukcioni.
- **Materialet për mësim.** Ky element i referohet mjeteve materijale, të cilat shfrytëzohen si përkrahje e mësimit. Ato janë “me çka” segmenti nga realizimi i mësimit.
- **Mjedisi ku realizohet mësimi.** Ky element i referohet mjedisit fizik në mësonjëtoare, drejtimin me sjelljen dhe etosit të përgjithshëm në mësonjëtoare. Kjo është “ku” në mësim ose në kontekstin mësimor, në të cilin do të zhvillohet mësimi.
- **Përmbajtja e mësimit.** Nëpërmjet këtij elementi precizohet çka do ju flitet dhe prezantohet nxënësve. I orienton temat e programit që nxënësit duhet që ti dijnë ose të dijnë ti realizojnë. Kjo në të vërtetë është “çka” nga procesi i mësimit ose nga dituria, faktet dhe pikpamjet, të cilat janë thelbi i mësimit dhe të mësuarit.
- **Bashkëpunimi për mësim.** Ky element i referohet asaj se si arsimtarët duhet të punojnë së bashku gjatë realizimit të mësimit me popullacione të ndryshëm. Ai kyç praktika edukative siç janë zgjidhja e përbashkët e problemeve dhe mësimin co-teaching. Ky element, gjithashtu, i referohet asaj se si mësuesit dhe prindërit duhet të punojnë së bashku. Ky është elementi “duhet një fshat” për realizimin e mësimit.
- **Vlerësimi në mësim.** Në fund, ky element fokusohet në procesin e vlerësimit që e fillon dhe e përfundon ciklin mësimor. Kyç vlerësime joformale të bëra nga arsimtari, si dhe teste të standardizuara në përmasa të gjëra. Kjo është "si e dimë se çfarë kanë nevojë dhe çfarë dijnë nxënësit?" element i procesit të mësimor.

### 3.1 | Krijimi i një mjedisi të personalizuar për mësim (Hapësira për mësim)

*„Kur luani letra, nuk mund ta kontrolloni ndarjen e letrave (cilat letra do ju shpërndahen), por vetëm mënyrën me të cilën do të luani me ato letra që i keni në dorë.“*

Ngjajshëm me të, edhe arsimtarët nuk mund që t’i kontrollojnë rrethanat, në të cilat do të punojnë (në cilën shkollë, në cilën klasë, cilat resurse do t’i kenë në dispozicion, cilët nxënës). Por, munden ta kontrollojnë mënyrën me të cilën "do të luajnë me atë që kanë në dorë" (riorganizimi i tavolinave të punës, ndjeshmëria për kushtet e tranzicionit, largimi i rrëmujës, krijimi i ndjenjës së përkatësisë dhe kyçjes, mund ti kontrollojnë ligjërimet: a janë të qarta dhe të dyshimta; a i mësojnë të gjithë nxënësit; a marrin pjesë të gjithë nxënësit; a sigurojnë mënyra alternative të vlerësimit / suksesit - cilat).

Ndoshta një nga sfidat më të mëdha me të cilat përballen arsimtarët është krijimi i mjedisit ideal në mësonjëtoare që motivon dhe nxit nxënësit që të mësojnë. Arsimtari efikas, në mësonjëtoare

është i ngjashëm me dirigjentin e orkestës. Dirigjentët kanë një vetëdijëshmëri të madhe për të gjitha instrumentet, tingujt dhe pleerët e muzikorë, ndërsa në të njëjtën kohë e ndjekin kualitetin e rezultatit të përgjithshëm muzikor. Arsimitarët duhet të kenë një ndërgjegje mirë të zhvilluar për karakteristikat dhe nevojat e të gjithë nxënësve; të përdorin rregulla, procedura dhe ti parashikojnë pasojat që të sigurohen që të gjithë nxënësit i marrin mundësitë maksimale për ti përmbushur rezultatet e bazuara në standarde.

Kur flasim për mjedis, shprehjen e shfrytëzojmë në kuptim më të gjërë të fjalës duke përfshirë:

- *mjedisin (material) fizik,*
- *mjedisin emocional* (të përbërë nga ndjenjat dhe nevojat edhe të nxënësve edhe të arsimtarit),
- *mjedisin social* (të krijuar nëpërmjet marrëdhënieve interpersonale ndërmjet nxënësve dhe ndërmjet nxënësve dhe arsimtarit), dhe
- *mjedisi akademik* ( i definuar kryesisht në kuptimin e pritshmërive nga mësimi dhe ndryshueshmërisë së nxënësve në aspekt të paranjohurive dhe shkathtësive tyre të arritura para fillimit të arsimimit).

Rregullimi fizik i mësonjëtores ka potencial të nxit sjellje të dëshirueshme ose të kontribuojë në sjelljen e keqe të nxënësve. Mur dhe Glin (Moore and Glynn1984), për shembull, zbuluan se lokacioni i nxënësit në mësonjëtores është e lidhur me numrin e pyetjeve të mara nga arsimtari; kjo mund të ndikojë në mundësinë që nxënësi të përgjigjet sa më shpesh, dhe në atë mënyrë të mësojë. Gjithashtu, Granstrom (Granstrom, 1996) në punimin e tij zbulon se nxënësit nga pjesa e pasme e mësonjëtores kanë tendenca të komunikojnë me njëri-tjetrin më shpesh se sa ata që ulen përpara, ndërsa ajo është ndikim negativ potencial në koncentrimin e tyre në detyrën, të cilën duhet t'a punojnë. Për dallim nga faktorët e tjerë që arsimtari nuk mund t'i kontrollojë, të cilët ndikojnë në sjellje (për shembull, karakteristikat individuale të nxënësve, dinamika sociale), rregullimi i bankave në klasë është një faktor që zakonisht është nën kontrollin e arsimtarit.

Duhet mbajtur mend se, pa marrë parasysh se çfarëdo rënditje e bangave të bëhet në mësonjëtores, të gjithë i kanë zonat e njejta të aktiviteteve të nxënësve, të cilët koncentrohen në pjesën qendrore të mësonjëtores ose sa më pranë arsimtarit (shih foton 6).

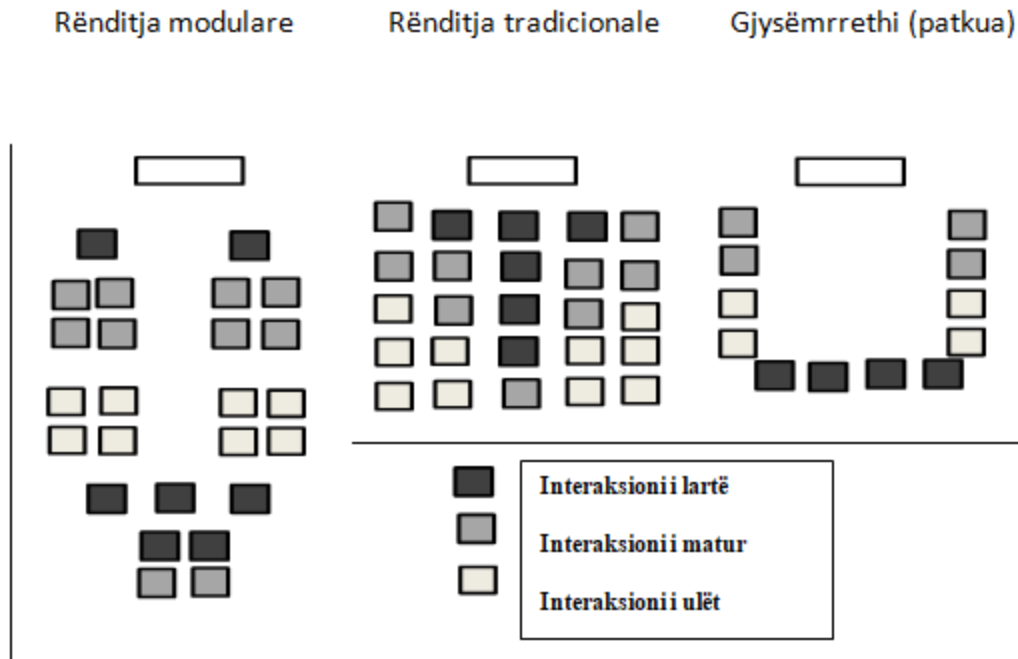


Foto nr. 6 Rënditja e bankave në mësonjëto

### **Llojet e renditjes së bangave (karrigeve) për t'u ulur në mësonjëto**

#### 1. Në çifte (dy nga dy)

Të fillojmë me një të një nga mënyrat më të shpeshta të renditjes së bangave (karrigeve) për t'u ulur: në çifte (foto nr. 7). Kur shfrytëzohet kjo renditje? Kur duam që nxënësit të punojnë në mënyrë individuale ose në çifte. Është argëtuese për nxënësit kur ata punojnë në çifte, por edhe arsimtarëve ju jep një shikueshmëri efektive. Në këtë mënyrë, nxënësit mund "të afrojnë kokat e tyre" atëherë kur është e nevojshme. Nëse duhet që të punojnë në mënyrë individuale, psh kur kanë teste, mundeni të vendosni dosje të obligueshme ndërmjet nxënësve. Me këtë renditje mundeni në mënyrë të lehtë të ndani mësonjëto në dy ose tre grupe.



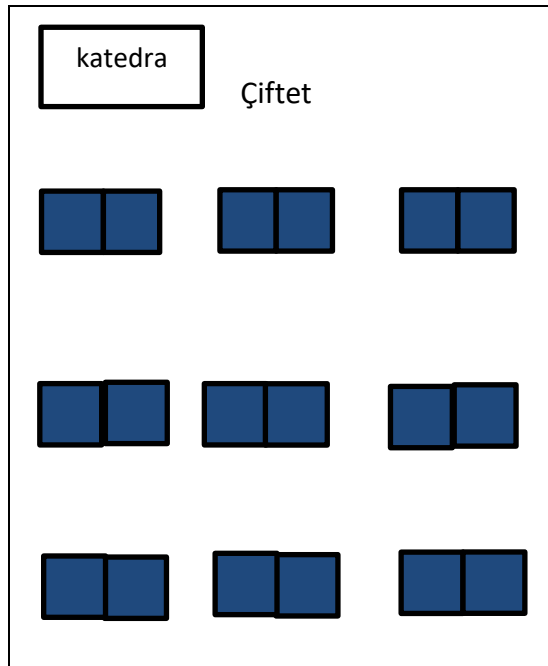


Foto nr. 7 Çifte (dy nga dy)

## 2. Grila (sita)

Ky aranzhman i të ulurit është mjaft i dobishëm kur bëni testimin e nxënësve tuaj ose nëse doni që të punojnë në mënyrë individuale. Ata nuk mund të flasin njëri me tjetrin ose të përshkruajnë nga shokët. Ky aranzhman i të ulurit nuk është i parapëlqyer të zbatohet në mësonjëtoare tërë kohën. Nxënësit mund të demotivohen sepse nuk kanë me kend të “përshpërisin” (foto 8).

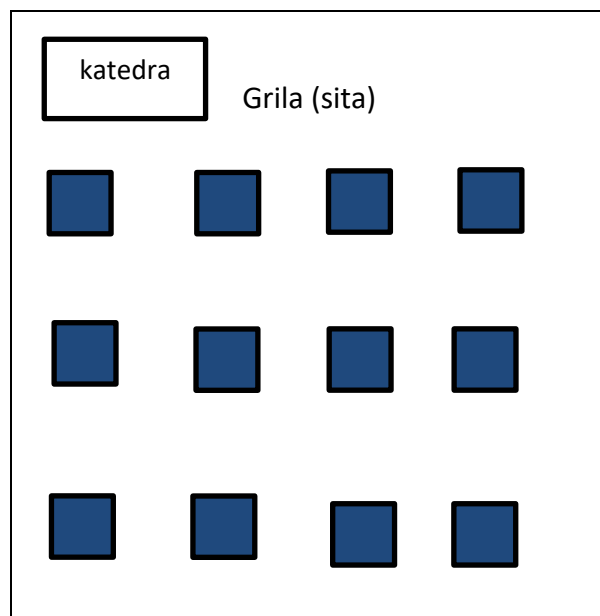


Foto nr. 8 Grila (sita)

### 3. Prezantimi

Nxënësit le të ulen njëri pranë tjetrit në një vijë (foto 9). Përsëriteni këtë disa herë nëse keni hapësirë në mësonjëtores. Qëllimi është që tu mundësohet nxënësve ta dëgjojnë atë që ligjëron/prezanton para tabelës. Ky mund të jetë arsimtari ose nxënës që prezanton apo demonstron. Ulja e nxënësve tuaj në këtë mënyrë, është një ide e mirë, kur doni që të fokusoheni në pjesën e përparme të mësonjëtores. Të gjithë nxënësit duhet të mund të shohin çka prezantohet e, dhe është më lehtë për atë që ligjëron/prezanton, që ta ndajë vemendjen e tij dhe kontaktin me sytë.

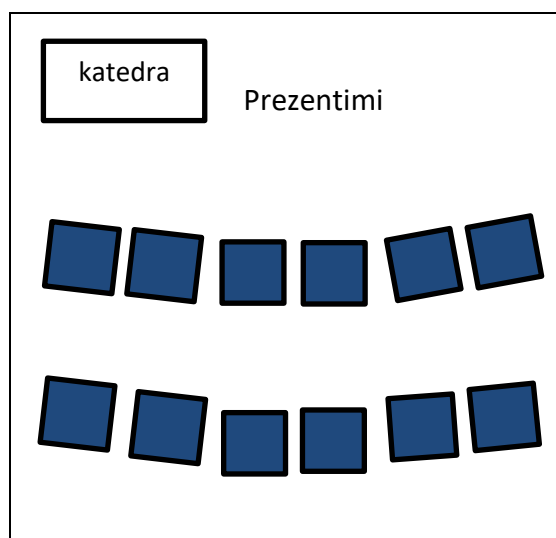


Foto nr. 9 Prezantimi

### 4. Grupi katërshe

Kur do të doni që nxënësit të punojnë së bashku (foto 10), shfrytëzoni grupe të vogla me nga katër nxënës. Mund t'i leni që bashkarisht të punojnë në ndonjë detyrë. Gjithashtu, nga ata mund të kërkoni që në mënyrë individuale të mendojnë për ndonjë pyetje dhe më pas t'i ndajnë mendimet e tyre me nxënësit tjerë të grupit. Kjo rënditje e ulësve është më sociale dhe ndikon në interacionin ndërmjet nxënësve. Kur punoni me "grupe katëranëtarëshe", është mirë që t'i përzieni grupet. Në atë mënyrë nxënësit më mirë do të njihen dhe do të shoqërohen. Ky aranzhman për t'u ulur, është një ide e mirë që të fillohet viti shkollor.

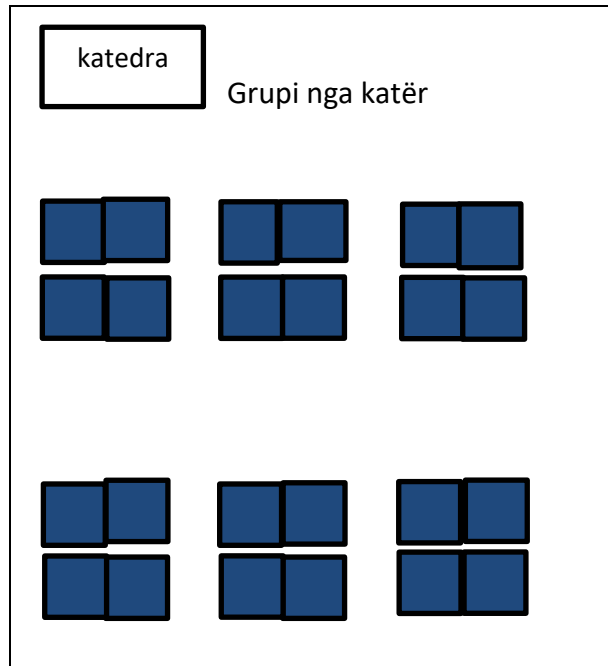


Foto nr. 10 Grup nga katër

## 5. Puna në kënd

Kur punoni në një projekt të madh ose ligjeroni një temë gjithpërfshirëse me aspekte të ndryshme ose tema, ky aranzhman e të ulurit është i mirë. **Shpërndani detyra të ndryshme në secilin kënd.** Për shembull, enigmë (digjitale) fjalëkryq, kuiz, video me pyetje, ushtrime në tabelë...Të gjitha detyrat mbarojnë njëra me tjetrën. Lejoni nxënësit tuaj, pasi që të mbarojnë detyrën në njërin kënd, të mundën që të kalojnë në tjetrin, deri sa t'i mbarojnë të gjitha detyrat. **Ky aranzhman i të ulurit është i rëndësishëm së veçantë për nxënës me nivele të ndryshme të të mësuarit.** Në njërin kënd nxënësit do të marrin më shumë udhëzime, në këndin tjetër ka ushtrime për zgjerimin e njohurive, në këndin vijues mund të ketë ndëgjuese, të cilat e zvogëlojnë zhurmën që nxënësit të mund të koncentrohen, etj.

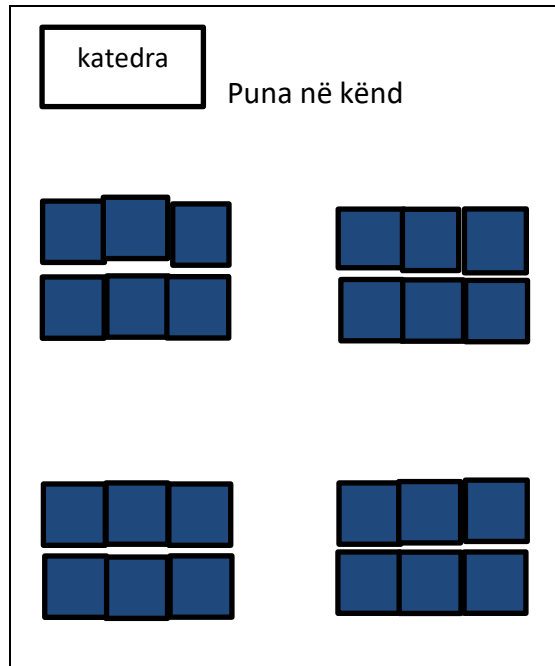


Foto nr. 11 Puna në kënd

## 6. Gjysmërrethi (Shkronja e formës U- patkua)

Ky aranzhman në mësonjëtoare inkurajon diskutim dhe e bën më të lehtë për arsimtarin që t'i zgjojë nxënësit dhe të jep ndihmë një për një. **I qëlluar për nxënësit me pengesa në zhvillim.** Kjo mënyrë e rënditjes nuk duhet të shfrytëzohet si tavolinë pune nga puna grupore, sepse do të jetë pothuajse e pamundur.

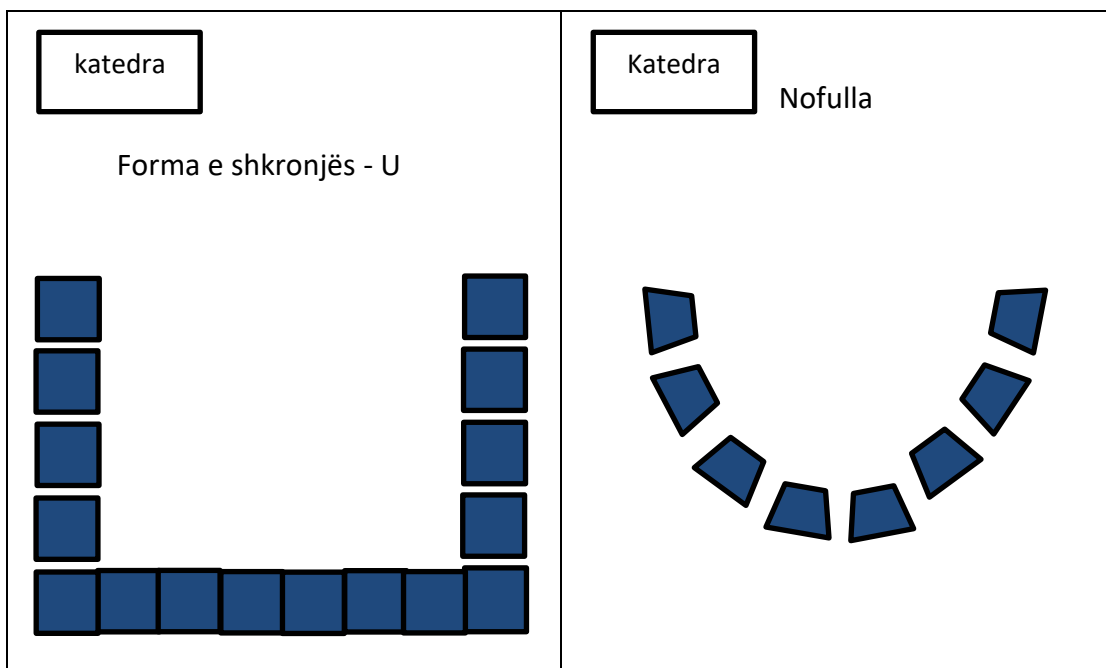


Foto nr. 12 Gjysmërreth

## 7. Dy gjysëmrrrethe (formë e dubluar e shkronjës U )

Kur keni më shumë nxënës ose mësonjëtorë më të vogël, mund ta zgjidhni këtë aranzhman në formën e shkronjës U (foto 8). Kjo rënditje mundëson që të vendosni më shumë nxënës njëri pranë tjetrit. Është shumë i këndshëm, por ka edhe disa mangësi. Për shembull, për arsimtarin është pak vështirë që të hecë nëpër tërë mësonjëtorën. Përkrahja do të mvaret nga hapësira ndërmjet bangave. Nxënësit pas, mund të ndjejnë se anashkalohen.

Më së mirë është që këtë aranzhman ta përdorni kur mbani prezantim ose kur shpjegoni para tabelës.

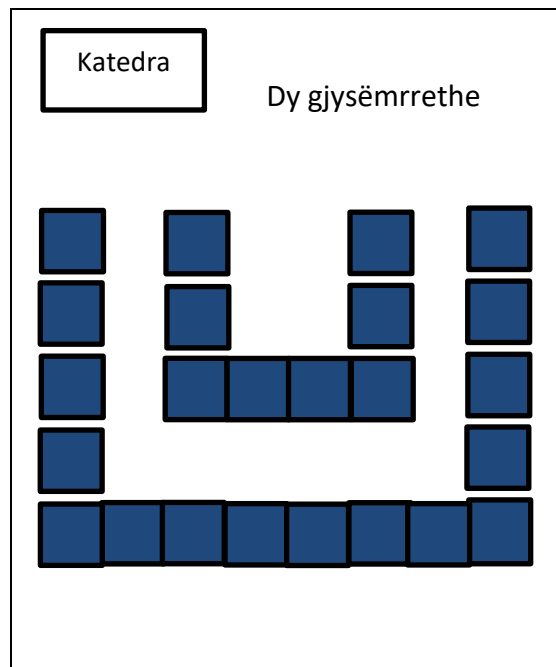


Foto nr. 13 Gjysëmrrrethe

## 8. Mësonjëtorë e vogël për konferenca (mbledhje)

Nëse i ligjeroni një grupi të vogël nxënësish, atëherë kjo rënditje e bangave shkollore në mësonjëtorë është e mundshme (foto 14). “Mësonjëtorja e konferencave” ju jep nxënësve tuaj “zë të njejtë” dhe fotografi të sallës për mbledhje pune. **Shfrytëzoheni këtë rënditje për t’u ulur kur përpiloni rregullat e klasës, planifikoni ndonjë ngjarje, diskutim në orë, etj.** Gjithashtu, mund aë ushtroni edhe të folurit (gjuhë e huaj), me çka do ju mundësoni nxënësve që të përballen njëri me tjetrin, të flasin njëri me tjetrin. Lejoni që t’i ndërojnë vendet dhe të kalojnë tek nxënësi vijues në rresht dhe të flasin për një temë tjetër.

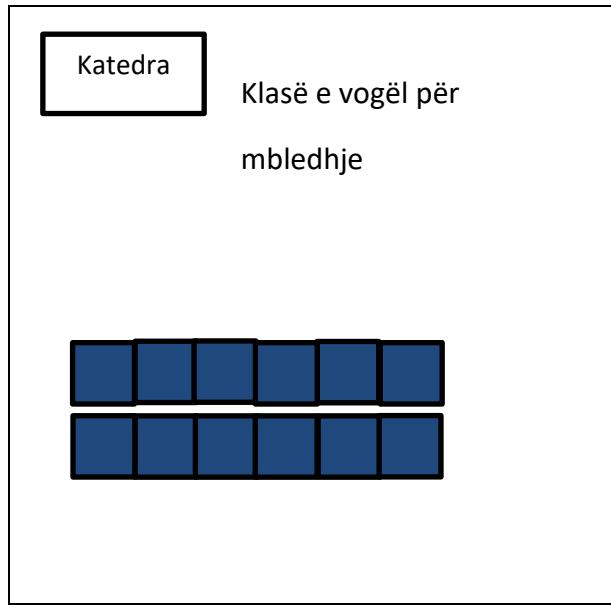


Foto . 14 Klasë e vogël për mbledhje

#### 9. Mësonjëtorja e madhe konferencijale

Kjo rënditje në mësonjëtorë është e mundshme nëse keni shumë nxënës dhe klasë të madhe (foto 15). Shfrytëzoni këtë njësoj siç edhe cekëm më lartë. E vetmja gjë, që është e pamundur, është që tu lejoni nxënësve të përballen njëri me tjetrin dhe të flasin direkt me ta. Mos e shfrytëzoni as edhe për punë grupore.

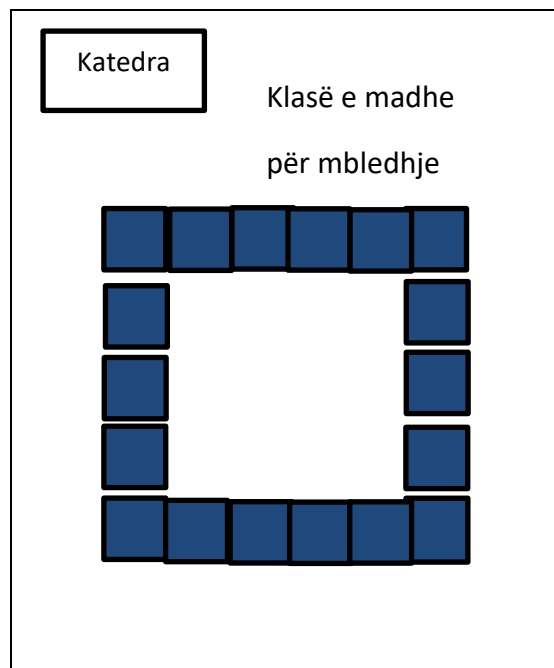


Foto nr. 15 Klasë e madhe për mbledhje

## 10. Ashti i peshkut

Kjo rënditje interesante e bankave shkollore shërben për dy qëllime. Bëhet fjalë për rradhë me nga dy, tre ose katër banga pak sa të kthyera kah qendra e mësonjëtores. Në këtë mënyrë, nxënësit i kushtojnë vëmendje të tërësishme arsimitarit ose nxënësve para tabelës dhe ato lehtë mund të kyçen në diskutimin në mësonjëtoare. Gjithashtu, mund të lejoni që nxënësit tuaj të punojnë së bashku me ata të rendit të tyre.

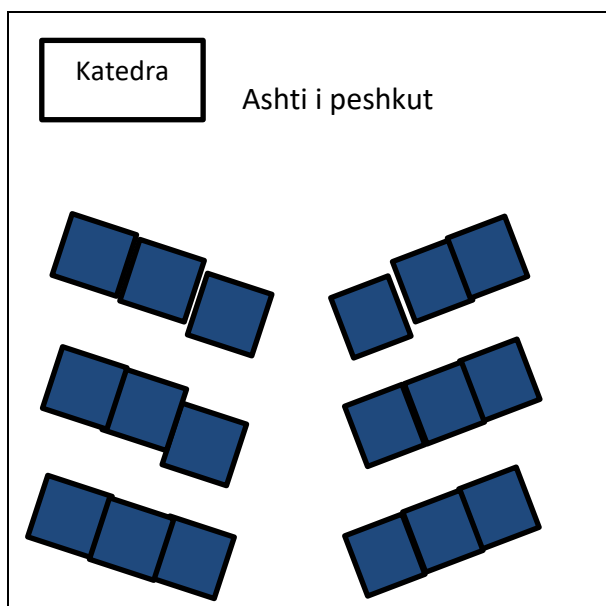


Foto nr. 16 Ashti i peshkut

## 11. Rradhët

Kjo rënditje e të ulurit shfrytëzohet që të mblidhen sa më shumë studentë në një sallë ligjeratash. Më së shpeshti shfrytëzohet në arsimin supëror kur profesori punon në mënyrë frontale (foto 17). Tek ky lloj i renditjes, arsimtari nuk mund të japë instruksione një-për-një, sepse është e vështirë të arrihet tek studentët që gjenden në mes.

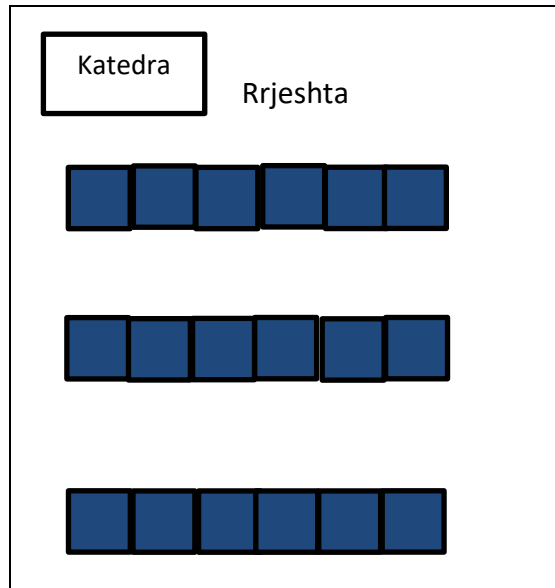


Foto nr. 17 Rrjeshta

## 12. Rreth

Rrethi është formë klasike e të ulurit, në të cilën i inkurajoni studentët tuaj që t'ju shoqërojnë gjatë bisedës ose diskutimit në mësonjëtoare. Ka të njejtin efekt si edhe rënditja e ulëseve në mësonjëtoaren për konferenca.

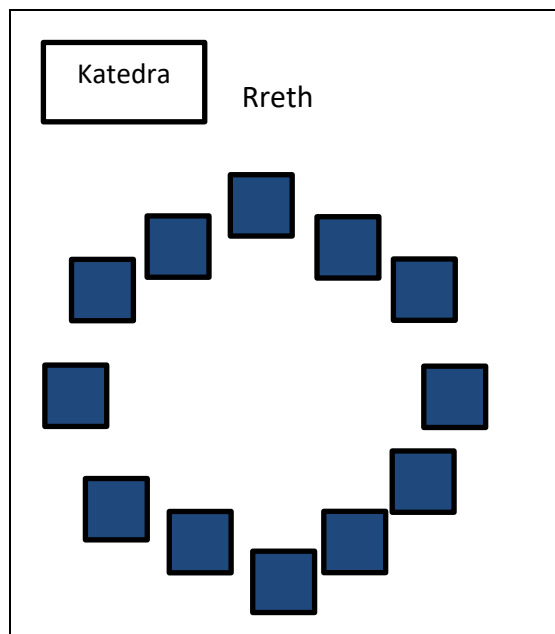


Foto nr. 18 Rreth



### 13. Syri

Kur në orën mësimore përgaditni një debat ose diskutoni, atëherë rënditje më e mirë për t'u ulur në mësonjëtores është në llojin e syrit (foto 19). Studentët, të cilët do të debatojnë vendosni që të ulen në mes të syrit. Pjesa tjetër do të jetë publiku.

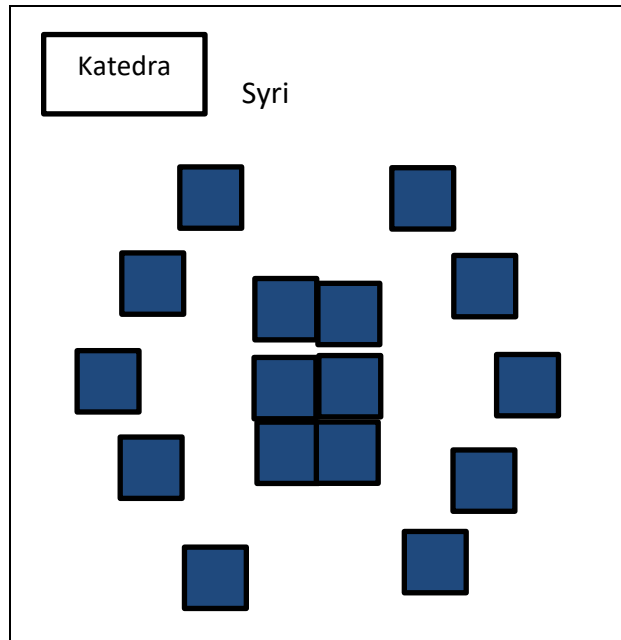


Foto nr. 19 Syri

### 14. Mësonjëtores me kompjutorë

Kur jeni në mësonjëtores me banga shkollore dhe kompjutorë, mundet që ta shfrytëzoni këtë lloj të renditjes në mësonjëtores sepse jep një shikueshmëri të kompjutorëve të nxënësve (foto 20).

Kur hapësirat kompjuterike u prezantuan nëpër shkolla kah fundi i viteve të '90-ta, kjo renditje u bë shumë e shpeshtë. Mbetet njëra nga renditjet më të popullarizuara nëpër mësonjëtores, ku një dhënë desktop kompjutora në stacionin punues të secilit nxënës.

Kjo renditje është më e volitshme për:

Shfrytëzimin e kompjutorit. Secili nxënës punon në kompjutorin e vet, i koncentruar në përmbajtjen dhe pa mundësi që nxënësit e tjerë ta pengojnë në punë. Janë të vogla mundësitë, që nxënësit të jenë të shpërqëndruar nga ekranet e tjera kompjuterike, përveç atyre që kanë në të majtën dhe të djathtën e tyre.

Kjo renditje nuk është e mirë për:

Diskutime grupore sepse nxënësit janë të kthyer me shpinë kah njëri-tjetri.

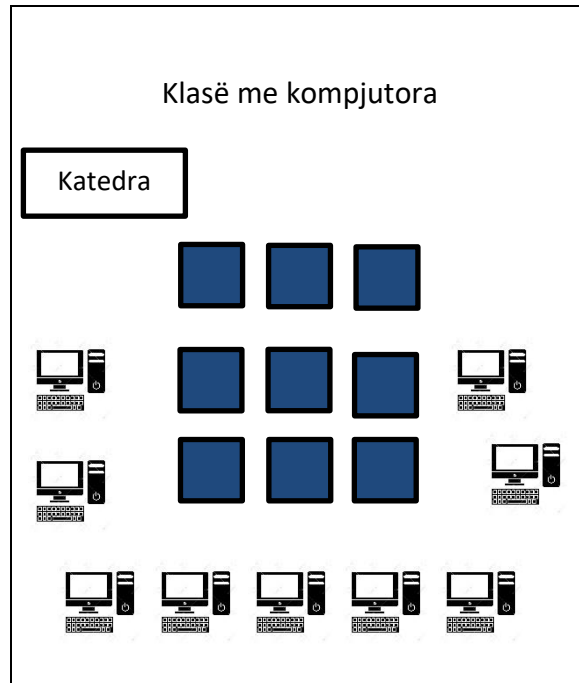


Foto nr. 20 Klasë me kompjutorë

### **Organizimi i mësonjëtores dhe vendosja për nxënësit me pengesa në zhvillim**

Tabela nr. 8 Vendosja e nxënësve me NVA në mësonjëtores (nxënës me dëmtim të dëgjimit)

Lloji i pengesës	Sfida për nxënësin	Vendosja nga arsimtari dhe organizimi në mësonjëtores
Nxënës me dëmtim në dëgjim	Është i varur nga leximi prej gojës	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mundësoni nxënësit të rrijë në mes të mësonjëtores që të mundet qartë të shikojë në gojën e arsimtarit.</li> <li>Siguroni karrige, e cila rrotullohet që të mundet nxënësi t'i ndjek diskutimet në orë.</li> <li>Shfrytëzoni orar për t'u ulur në gjysëmrrerth, që të mundet nxënësi t'i sheh dhe të lexojë nga lëvizja e buzëve të bashkënxënësve .</li> <li>Lejoni nxënësin që të ulet afër moshatarit kompetent (tutor), i cili mund t'i ndihmojë gjatë orës mësimore.</li> <li>Lloji i pengesës.Sfida për nxënësin.Vendosja nga arsimtari dhe organizimi i mësonjëtores.</li> <li>Nxënës me dëmtim në dëgjim. Varet nga leximi i buzëve i mundësoni nxënësit që të ulet në mes të mësonjëtores që të mundet qartë të sheh gojën e arsimtarit.</li> <li>Siguroni karrige, e cila rrotullohet që të mundet nxënësi t'i ndjek diskutimet në orë. .</li> <li>Shfrytëzoni orar për t'u ulur në gjysëmrrerth, që të mundet nxënësi t'i sheh dhe të lexojë nga lëvizja e buzëve të nxënësve tjerë.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Lejoni nxënësin që të ulet afër moshatarit kompetent (tutor), i cili mund t'i ndihmojë gjatë orës mësimore.</li> </ul>
--	--	---

*Tabela nr. 9 Vendorsja e nxënësve me NVA në mësonjëtores (nxënës me dëmtim në shikim)*

Lloji i pengesës	Sfida për nxënësin	Vendorsja nga arsimtari dhe organizimi në mësonjëtores
Nxënës me dëmtim në shikim	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ka shikim të kufizuar</li> <li>Është i ekspozuar në rrezik nga pengimi ose rëzimi</li> <li>Varet nga dëgjimi i zërit të arsimtarit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lejoni fëmijës që të ulet në vend ku ka dritë të fortë, e cila vjen nga ana e majtë e krahut të tij dhe i lejon të shfrytëzon dorën e tij, jodominante, që të ndihmojë në zvogëlimin e ndriçimit të dritës në bazë të nevojës.</li> <li>Uleni nxënësin sa më larg nga patekat për lëvizje, hyrjet dhe qendrave për mësim në mësonjëtores.</li> <li>Uleni nxënësin afër arsimtarit ose afër ndonjë nxlënësi të përgjegjshëm i cili do mund ta ndihmojë.</li> <li>Nxënësin i cili ka të shikim tunel, e vendosni në rreshtat e fundit, që t'i zgjerohet fusha e të pamurit.</li> <li>Nxënësi me albinizëm nuk duhet të rijë afër dritares sepse drita e forte mundet ti pengojë dhe rrezet e diellit mund të shkaktojnë djegie.</li> <li>Arsimtari duhet të mbajë llogari që të mos qëndrojë afër dritares deri sa spjeron, sepse drita i pengon nxënësit me albinizëm që ta shikojë arsimtarin.</li> <li>Rënditja e mësonjëtores ku gjendet nxënësi me dëmtim në të pamurit, nuk duhet që shpesh të ndryshohet dhe për çdo ndryshim paraprakisht duhet të njohtohet nxënësi.</li> <li>Për nxënësin me dëmtim në të shikuarit siguroni bangë-karrike, e cila në pjesën e pasme mund të ngritet, që të mundet të lexon pa pengesa.</li> </ul>

*Tabela nr. 10 Vendorsja e nxënësve me NVA në mësonjëtores (nxënës me çrregullime motorike)*

Lloji i pengesës	Sfida për nxënësin	Vendorsja nga arsimtari dhe organizimi në mësonjëtores
Nxënës me çrregullime motorike	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ka nevojë për karrocë invalidore ose paterica.</li> <li>Ka nevojë për hapësirë më të madhe që të manovrojë.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dera e hyrjes duhet të jetë mjaftueshëm e gjërë që të mundet fëmija me karrocë invalidore të kalojë, por është e nevojshme që të ketë mjaftueshëm hapësirë para dhe pas derës, që të mundet nëse është e nevojshme fëmija ta ndërrojë drejtimin e lëvizjes, të kthehet, etj.</li> <li>Problem shtesë mund të paraqesin dyert rrotulluese, dyert me binarë si dhe dyert me dorrezë të rrumbullakët.</li> <li>Krijoni patekë ose pateka me gjërësi prej më së paku 82 centimetra që të mundet nxënësi me lehtësi dhe sigurtë të manevrojë me karrocën dhe të mundet të arrijë tek vendet kyçe në mësonjëtores.</li> <li>Vendoseni tavolinën e punës të nxënësit në afërsi të shtekut në mur që, nëse është e nevojshme ta karrikojë në rrymë karrocën invalidore.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Është e nevojshme që hapësira të organizohet në atë mënyrë, që nxënësi me ÇM të mundet lehtë të lëvizë. Edhe atëherë kur nxënësi nuk përdor karrocë invalidore ose mjete tjera ndihmëse, ndoshta do të jetë e nevojshme që të përshtatet hapësira për lëvizje në mësonjëtoje (për shembull, bagkat të vendosen në distancë ose bangat të afrohen, që nxënësi të mundet të mbahet dhe mbështetet).</li> <li>• Arsimtari duhet të dijë se, kur do të flasë me nxënësin që është i vendosur në karrocë invalidore më gjatë se disa minuta, duhet të ulet në lartësinë e syve të nxënësit, me qëllim që të mos e ngarkojë në mënyrë plotësuese.</li> <li>• Nuk duhet të mbështetet mbi karrocën e nxënësit, sepse ajo është fusha e tij manipulative dhe karrocën duhet ta lëvizë vetëm kur kërkohet nga vetë nxënësi.</li> <li>• E domosdoshme është kujdesi i mbajtjes së pastërtisë të dyshemesë, e cila nuk duhet të jetë e lagësht dhe e rrëshqitëshme.</li> <li>• Fëmijët, të cilët përveç çrregullimeve motorike kanë probleme vizuale, duhet të jenë të ulur në afërsi të burimit të dritës (afër dritares) por, para saj duhet patur kujdes që mos ketë shkëlqim nga banga, e cila mund të jetë stimul për paraqitjen e sulmeve epileptike te nxënësit, të cilët kanë gjendje komorbide.</li> <li>• Tavolina e punës ku vendosen nxënësit me çrregullime motorike duhet të ketë dimensione më të mëdhaja nga bangat e zakonshme, që do tu mundësojë organizim më të lehtë në hapësirën e punës, me çka do të pengohet shtyerja pa dashje e sendeve.</li> <li>• Meqë një pjesë e madhe e nxënësve nuk janë në gjendje që deri sa shkkruajnë me njërin dorë (dominanten) me tjetrën ta mbajnë materijalin, bazamenti i bankës duhet të jetë e ngjitëshme ose ta pengojë rrëshqitjen.</li> <li>• Për nxënësit, të cilët lëvizin pavarësisht ose me mjete ndihmëse dhe kanë probleme me mbajtjen e drejtëpeshimit, është e nevojshme që nën tabelë të vëhet një grushtmbajtës që të mundet nxënësi pa ndërprerje ta shfrytëzon tabelën duke u mbajtur në të.</li> <li>• Për nxënësit duhet të sigurohet dyfish libra dhe fletore pune – një palë për në shtëpi dhe tjerat për në shkollë, që nxënësi të mos ngarkohet për t'i mbajtur në shtëpi.</li> <li>• Detyrat e shtëpisë të jepen të shkruara në fletë dhe të rruhen në fasikël.</li> </ul>
Nxënësi me çrregullime motorike	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ka nevojë për karrocë invalidore ose paterica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dera e hyrjes duhet të jetë mjaftueshëm e gjërë që të mundet fëmija me karrocë invalidore të kalojë, por është e nevojshme që të ketë mjaftueshëm hapësirë para dhe pas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ka nevojë për hapësirë më të madhe që të manovrojë.</li> </ul>	<p>derës, që të mundet nëse është e nevojshme fëmija ta ndërrojë drejtimin e lëvizjes, të kthehet, etj.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problem shtesë mund të paraqesin dyert rrotulluese, dyert me binarë si dhe dyert me dorrezë të rrumbullakët.</li> <li>• Krijoni patekë ose pateka me gjërësi prej më së paku 82 centimetra që të mundet nxënësi me lehtësi dhe sigurtë të manevrojë me karrocën dhe të mundet të arrijë tek vendet kyçe në mësonjëto.</li> <li>• Vendoseni tavolinën e punës të nxënësit në afërsi të shtekut në mur që, nëse është e nevojshme ta karrikojë në rrymë karrocën invalide.</li> <li>• Është e nevojshme që hapësira të organizohet në atë mënyrë, që nxënësi me ÇM të mundet lehtë të lëvizë. Edhe atëherë kur nxënësi nuk përdor karrocë invalide ose mjete tjera ndihmëse, ndoshta do të jetë e nevojshme që të përshtatet hapësira për lëvizje në mësonjëto (për shembull, bagkat të vendosen në distancë ose bangat të afrohen, që nxënësi të mundet të mbahet dhe mbështetet).</li> <li>• Arsimtari duhet të dijë se, kur do të flasë me nxënësi që është i vendosur në karrocë invalide më gjatë se disa minuta, duhet të ullet në lartësinë e syve të nxënësit, me qëllim që të mos e ngarkojë në mënyrë plotësuese.</li> <li>• Nuk duhet të mbështetet mbi karrocën e nxënësit, sepse ajo është fusha e tij manipulative dhe karrocën duhet ta lëvizë vetëm kur kërkohet nga vetë nxënësi.</li> <li>• E domosdoshme është kujdesi i mbajtjes së pastërtisë të dyshemesë, e cila nuk duhet të jetë e lagësht dhe e rrëshqitëshme.</li> <li>• Fëmijët, të cilët përveç çrregullimeve motorike kanë probleme vizuale, duhet të jenë të ulur në afërsi të burimit të dritës (afër dritares) por, para saj duhet patur kujdes që mos ketë shkëlqim nga banga, e cila mund të jetë stimul për paraqitjen e sulmeve epileptike te nxënësit, të cilët kanë gjendje komorbide.</li> <li>• Tavolina e punës ku vendosen nxënësit me çrregullime motorike duhet të ketë dimensione më të mëdhaja nga bangat e zakonshme, që do tu mundësojë organizim më të lehtë në hapësirën e punës, me çka do të pengohet shtyerja pa dashje e sendeve.</li> <li>• Meqë një pjesë e madhe e nxënësve nuk janë në gjendje që deri sa shkkruajnë me njërin dorë (dominanten) me tjetrën ta mbajnë materijalin, bazamenti i bankës duhet të jetë e ngjitëshme ose ta pengojë rrëshqitjen.</li> <li>• Për nxënësit, të cilët lëvizin pavarësisht ose me mjete ndihmëse dhe kanë probleme me mbajtjen e drejtëpeshimit, është e nevojshme që nën tabelë të vëhet një grushtmbajtës që të mundet nxënësi pa ndërprerje ta shfrytëzon tabelën duke u mbajtur në të.</li> </ul>
--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Për nxënësit duhet të sigurohet dyfish libra dhe fletore pune – një palë për në shtëpi dhe tjerat për në shkollë, që nxënësi të mos ngarkohet për t'i mbajtur në shtëpi.</li> <li>• Detyrat e shtëpisë të jepen të shkruara në fletë dhe të rruhen në fasikël.</li> </ul>
--	--	--

*Tabela nr. 11 Vendosja e nxënësve me NVA në mësonjëtoe (nxënës me autizëm)*

Lloji i pengesës	Sfida për nxënësin	Vendosja nga arsimtari dhe organizimi në mësonjëtoe
Nxënës me autizëm	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ka vështirësi me tërheqjen e vëmendjes;</li> <li>• ka vështirësi me shkathtësitë sociale;</li> <li>• ka vështirësi me komunikimin;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizimi i aktiviteteve gjatë qëndrimit në shkollë për këta nxënës duhet të bazohet në qëndrueshmëri dhe rutinë. Devijimet e papritura dhe ndryshimet në rënditjen e zakonshme i hutojnë dhe i shqetësojnë këta fëmijë. Qëndrueshmëria dhe rutinat konsekuente e rrisin aftësinë e nxënësit që të funksionojë i pavarësuar në mësonjëtoe;</li> <li>• Rrethi duhet të jetë i organizuar me shumë shenja vizuale, ashtu që nxënësi do të mundë shpejt që ta mësojë qëllimin e hapësirave të ndryshme në shkollës dhe mësonjëtoe për të kuptuar se ku dhe çka po ndodh dhe gjithë çka pritët prej tij;</li> <li>• vendoseni orarin e aktiviteteve në vend të dukshëm. Pamja mund të jetë vizuale, tekstuale, grafike ose e kombinuar. Në atë mënyrë nxënësi kupton se çka duhet të bëjë, kur të përfundojë dhe çka vijon më pas;</li> <li>• shënoni vendet ku rruhen materialet dhe pajisjet shtesë;</li> <li>• minimizoni elementet, të cilat e tërheqin vëmendjen. Kjo veçanërisht ka të bëjë për sendet që shkëlqejnë dhe sendet që luhaten dhe dridhen;</li> <li>• Shmangni tingujt e fortë dhe të ashpër si dhe dhe shushërimat.</li> </ul>

*Tabela nr. 12 Vendosja e nxënësve me NVA në mësonjëtoe (nxënës me vështirësi specifike në të mësuarit)*

Lloji i pengesës	Sfida për nxënësin	Vendosja nga arsimtari dhe organizimi në mësonjëtoe
Nxënës me vështirësi në të mësuar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ka vështirësi me tërheqjen e vëmendjes;</li> <li>• ka vështirësi me shkathtësitë sociale;</li> <li>• ka nevojë për nxitje të shpeshtë dhe ndjekje;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eliminoni shushuritjet dhe dritat që dridhen (neonkat);</li> <li>• vendoseni nxënësi sa më larg dyerve, dritareve dhe vendeve të stërmbushura;</li> <li>• vendoseni bankën e nxënësit në vende më të qeta në mësonjëtoe gjatë kohës së aktiviteteve të pavarura;</li> <li>• të jeni të sigurtë që ti jepni mundësi nxënësit që të komunikojë me moshatarët e saj/të tij.</li> <li>• ndani nxënësit në grupe më të vogla, në të cilët nxënësi do të mund të ketë qasje të individualizuar për të përvehtësuar dhe praktikuar disa shkathtësi specifike. Është e nevojshme që këto grupe të vogla të organizohen në atë mënyrë që do ta motivojnë nxënësin, ashtu që</li> </ul>

		<p>ai/ajo nuk do ndjehet i/ e izoluar ose i/e përjashtuar nga aktivitetet interesante në mësonjëtoare.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• krijoni mjedis të qetë dhe të rregullt për të mësuar;</li> <li>• qëndroni afër nxënësve kur jepni udhëzime ose kur spjegoni;</li> <li>• uleni nxënësin në afërsi të arsimtarit ose afër nxënësve, të cilët mund të jenë model i mirë për sjellje adekuate në mësonjëtoare;</li> <li>• nëse është e nevojshme, mbani distancë të caktuar ndërmjet bankave;</li> <li>• nxënësi nuk duhet të ulet afër dritares ose derës së hapur;</li> <li>• gjatë kohës së orëve mësimore dhe aktiviteteve të organizuara, kufizoni ngjarjet tjera dhe zhurmën, të cilat lehtë e tërheqin vëmendjen e nxënësve;</li> <li>• organizoni kënd të veçantë në mësonjëtoare, të cilin do ta shfrytëzoni kur nxënësit do të kenë nevojë të ndahen dhe të jenë vetëm;</li> <li>• siguroni mjete dhe materiale të ndryshme për mësim, të cilat kycin më shumë shqisa njëkohësisht – forma, ngjyra, tekstura, sende të zëshme, muzikë...;</li> <li>• tentoni që mos të ketë tension në paralele.</li> </ul>
--	--	---

### 3.2 | Metodatat e instrukcionit

Si edukatorë, shpesh jemi në dilemë se cilat janë metodatat më të mira për instrukcionin për fëmijët me NVA? Është shumë e rëndësishme që të vendosim se si do ti mësojmë fëmijët me pengesa, si dhe fëmijët, të cilët janë nga mjediset e ndryshme kulturore dhe gjuhësore.

METODAT e instrukcionit, janë aspekti i parë i përshtatjes së punës edukativo-arsimore për nxënësit me NVA.

Disa metoda, siç janë: më shumë aspekte/lloje të intelegjencës, të mësuarit kooperativ, mësimet e shtresuara, qendrat për mësim dhe organajzerët grafikë në mënyrë të shkëlqyer funksionojnë në mësonjëtoaren inkluzive.

*Tabela nr. 13 Metodatat e instrukcionit*

Metodat e instrukcionit	Instrukcioni i diferencuar	Dizajni univerzal	Instrukcioni i përkrahur	Arsimi multikulturor
Më shumë lloje të intelegjencës	Inkurajon diferencimin e procesit të mësimit dhe të produkteve të përfutuara	Lejon përdorimin e më shumë mjeteve për të pranuar dhe demonstruar dituri	Inkurajon përdorimin e shenjave vizuale si plotësim për gjuhën	E inkurajon respektimin e diversitetit në stilet e të mësuarit

<b>Të mësuarit kooperativ</b>	Përdor diferencimin gjatë dhënies së roleve	Përfiton nga heterogjeniteti i grupeve	I mbështet ata që mësojnë gjuhën përmes ndihmës së moshatarëve	Inkurajon respektin për stilet kooperative të të mësuarit
<b>Mësimet e shtresuara</b>	Inkurajon diferencimin e procesit të mësimit dhe të produkteve të përfutuara	Lejon përdorimin e më shumë mjeteve për të pranuar dhe demonstruar dituri.	Ofron diferencim për nivele gjuhësore të ndryshme	E inkurajon respektimin e diversitetit në stilet e të mësuarit
<b>Këndet për mësim</b>	Inkurajon diferencimin e procesit të mësimit dhe të produkteve të përfutuara	Lejon përdorimin e më shumë mjeteve për të pranuar dhe demonstruar dituri.	Ofron diferencim për nivele gjuhësore të ndryshme	E inkurajon respektimin e diversitetit në stilet e të mësuarit
<b>Organajzerët grafik</b>	Jep mundësi për diferencim sipas niveleve	Jep mundësi për diferencim sipas niveleve	Jep mundësi për diferencim sipas niveleve	I respekton nevojat e ndryshme të nxënësve

### **Multipla inteligjenca (më shumë lloje të inteligjencës)**

Teoria e multipla inteligjencës: Ne, si qenie njerëzore kemi potencial bio-neuro-psikologjik për dituri, arritjen e informacioneve dhe të kuptuarit (Lazear, 2001). Inteligjencat janë shkathtësi dhe aftësi, të cilat na nevojiten për zgjidhjen e problemeve, krijimin e prodhimeve efektive dhe sigurimin e shërbimeve, të cilat janë të rëndësishme për kulturë të caktuar.

Ekzistojnë 8 lloje të inteligjencës (Gardner, 1999):

- Verbale (linguistike);
- Logjike-matematikore
- Muzikore-ritmike;
- Vizuo-spaciale (hapësinore);
- Trupore-kinestetike;
- Interpersonale (sociale)
- Intrapersonale dhe
- Natyrore.



Sipas disa autorëve ekziston edhe e nënta (ende e pa vërtetuar) – ekzistencijalistike.

E nevojshme është që të bëhet vlerësimi i **llojeve të inteligjencës** tek fëmijët, por edhe te personi i rritur, që jep mësim.

Nëse arsimtari punon në bazë të këtyre metodave, është e nevojshme që të mbajë në mend se:

- Nuk është e dodmosdoshme që të adresohen të gjitha llojet e inteligjencës në çdo spjegim. Megjithatë, duhet të adresohet çdo lloj inteligjence një herë në javë.
- Adresimi (përfshirja) i ndonjë lloji të inteligjencës nuk duhet të jetë sipërfaqësor (shembull me dijagram të vizatuar nga zemër-kombinimi me llojin kinestetik të inteligjencës)..
- Rikujtim se këto metoda na ndihmojnë të kutprojmë “Si jemi të mençur” dhe jo “Sa jemi të mençur”.
- Të gjithë nxënësit duhet të punojnë në një lloj të caktuar të inteligjencës, e cila nuk është ana e tyre më e fortë
- Kur punohet në një lloj të inteligjencës që nuk është i preferuar nga nxënësi, aktivitetet ose përmbajtja duhet tu jenë të njohur.

### **Mësimi kooperativ**

**Mësimi kooperativ** është një lloj i instrukcionit, i cili shfrytëzohet në mjediset heterogjene për mësim. Shpesh përzihet me principin e “punës grupore” kur një grup nxënësish punojnë së bashku që të kryejnë ndonjë detyrë. Mësimi kooperativ është një lloj i punës grupore dhe i përmban elementet vijuese:

- **Varësia reciproke pozitive.** Nxënësit duhet të varen njëri nga tjetri që të kryejnë ndonjë detyrë. Suksesi i të gjithë grupit varet nga realizimi e secilit nxënës.
- **Interaksioni në fytyrë.** Secili aktivitet kërkon nga nxënësit që të komunikojnë në mënyrë direkte dhe një kohë më të gjatë me njëri tjetrin.
- **Llogaridhënia.** Secili nxënës mund të jetë i evaluuar. Ai do të duhet të japë llogari për atë që ka punuar.
- **Zhvillimi i shkathtësive sociale.** Përveç përmbajtjeve akademike, kyçen edhe shkathtësitë sociale.
- **Evalumi.** Evaluimi i qëllimeve akademike dhe sociale për atë se si funksionon grupi.

## **Implementimi i këtyre elementeve në mësimin kooperativ**

**Projekte grupore.** Në këto projekte, secili grup duhet të kryejë një detyrë të caktuar ku secili nxënës ka një rol specifik. Secili rol është i rëndësishëm për suksesin e detyrës gjegjësisht projektit.

**Bashkim pjesësh.** Me këtë format nxënësit së pari punojnë në “ekipe ekspertësh”, e përvetësojnë materijalin dhe më pas ua përcjellin bashkënxënësve. Më pas, ekipet duhet të rikonfigurohen dhe secili anëtar i ekipit të ekspertëve duhet të formojë një grup sekondar, të cilit duhet t’ia përcjellë diturinë.

**Ndarja në ekipe nxënësish.** Arsimtari i jep secilit nxënës një para-test të një përmbajtjeje të caktuar. Më pas nxënësit formojnë grupe dhe ndihmohen gjatë të mësuarit e asaj përmbajtjeje. Pastaj, arsimtari jep teste individuale dhe secili nxënës merr poena për ekipin e tyre, në bazë të krahasimit të atij testi deri te arrijtet e para- testit. (Matet përparimi vetanak).

**Aspekti më i mirë i të mësuarit kooperativ është zhvillimi i aftësive sociale** (për shembull, mospajtime miqësore për ndonjë temë, komunikim efektiv të ideve, pritje në rradhë për pyetje, ndarja e materialeve). **Evaluimi mund të jetë me çek - lista ose mund të jetë vetë-evaluim.**

### **Mësimi shtresor (mësimi në nivele)**

**Mësimi shtresor** i jep mundësi arsimtarit të prezentojë përmbajtje të caktuar para nxënësve nëpërmjet multipli niveleve të kompleksitetit gjegjësisht multipli stileve të të mësuarit. Gjatë prezantimit të ndonjë lekcioni, secilit nxënës i jepen më shumë rrugë që të arrijë deri te të kuptuarit e përmbajtjes.

### **Hapat për implemetimin e të mësuarit shtresor:**

- **Identifikimi i standardit, të cilin duam t’ua arrijmë.** Definimi i përmbajtjeve, me të cilat është i lidhur ky standard. Çka duam që nxënësit të dijnë ose të kenë shkathtësi që të bëjnë lidhur me këtë standard.
- **Përcaktimi se çka nxënësit tash më munden ose dijnë të bëjnë.** A do të kenë nevojë dikush nga nxënësit që të mësojnë para - aftësi? A e kanë përvehtësuar tash më disa nxënës konceptin themelor?
- **Përcaktimi cilat lekcione do të mësohen sipas shtresave (niveleve) ose si do të shtresohet përmbajtja, procesi ose prodhimi.**
- **Përcaktimi sa shtresa (nivele) do të ketë lekcioni dhe përshtatja e nxënësve me ato shtresa.** Më së shpeshti janë dy deri në pesë shtresa (nivele).

Tabela nr. 14 Hapat për implementimin e mësimit shtresor

	Përmbajtja	Procesi	Prodhimi
<b>Niveli 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hapat, të cilat duhet të ndërmerren gjatë tërmetit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dizajnimi dhe przentimi i posterave (flip-çarteve) para bashkënxënësve.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Krijimi i posterit, i cili i ilustron hapat, të cilët duhet të bëhen gjatë tërmetit.</li> </ul>
<b>Niveli 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hapat, të cilat duhet të ndërmerren gjatë tërmetit.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Punë e përbashkët në dramatizim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dramatizimi i hapave, të cilët duhet të ndërmerren gjatë tërmetit</li> </ul>
<b>Niveli 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hapat, të cilët duhet të ndërmerren gjatë tërmetit..</li> <li>Shpjegimi i shkaqeve për paraqitjen e tërmetit.</li> <li>Shpjegimi i dëmit që mund të shkaktojë një tërmet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zbatimi i internet hulumtimeve në sajte specifike</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zhvillimi i power-point prezantimit që të përfshihen këto përmbajtje</li> </ul>

### Qendrat për të mësuar

**Qendrat për të mësuar** janë vende ku shumësia e aktiviteteve e fusin , përforcojnë dhe/ose e zgjérojnë të mësuarit, më së shpeshti pa ndihmën e arsimtarit klasor.

### Drejtime për zhvillimin e qendrave për mësim:

- Qendrat duhet të futen në mënyrë graduale. Nxënësit duhet të kenë instruksione eksplicite në lidhje me pritshmëritë biheviorale dhe akademike (të flitet në heshtje, të shkëmbehen materiale). Në fillim vizitat duhet të jenë të shkurtra, dhe gjithmonë duhet të ketë debriefing pas përfundimit të vizitës në qendër.
- Aktivitetet në qendër duhet të jenë të orientuara kah materiali, i cili tashmë është i njohur për nxënësit.
- Nxënësit duhet të kenë qasje të shpejtë dhe të lehtë tek të gjitha materialet e nevojshme për mësim.
- Aktivitetet në qendër duhet të jenë të reja dhe interesante.
- Duhet të ketë sistem për llogaridhënie. Nëse qëllimi për shembull është që të përfundohet një ngjitje pjesësh (pazëll), atëherë deri në fund të kohës në qendër, nxënësi duhet (nëpërmjet aktiviteteve argëtuese) të tregojë se e ka bërë atë.

**Diferencimi ndodh në qendra.** (për shembull, në një qendër mësohet përdorimi i presjeve, në tjetrin përdorimi i thonjzave dhe çdo fëmijë kalon aq kohë sa që edhe i nevojitet në qendër).

### Organajzeri grafik

**Organajzeri grafikë** janë paraqitje vizuale dhe hapësinore të informacioneve. Informacioni është dhënë grafikisht me qëllim që të tregohen konceptet kyçe dhe lidhjet ndërmjet koncepteve. Me organajzerët grafikë, informacioni mund të jetë i paraqitur në formë linguistike (e vizatuar ose të paraqitur me fjalë), në formë jolinguistike (foto ose simbole) ose kombinim i të dyjave. Nxënësve mund tu jepen fletë të zbrazëta, dhe pastaj ata në grupe kooperative për mësim, vetë t'i grupojnë të dhënat. Nxënësve mund tu jepen edhe fleta pjesërisht të shkruara dhe të kërkohet nga ata që t'i kompletojnë. Hulumtimet tregojnë se formimi i fotografive mentale është një ndihmë e madhe për nxënësit përderisa ata punojnë në detyra kognitive. Mund të shfrytëzohen: mapat, mapat e trurit, klasterët dhe rrjetëzimi. Ato mund të konstruohen në forma dhe madhësi të ndryshme për tu vendosur në desk-top, në mësonjëtoare, në korridor.

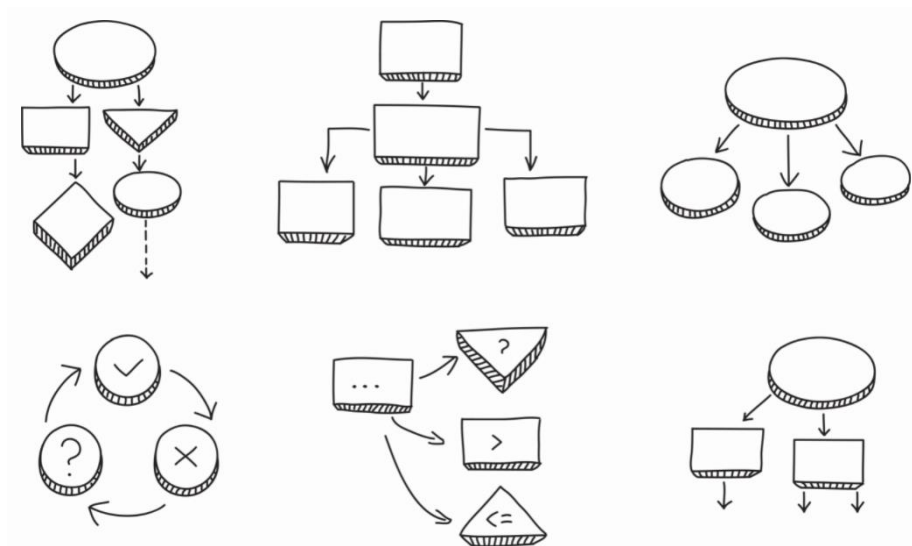


Foto nr. 21 Organajzeri grafik

### 3.3 | Materijale për instrukion

Çdoherë, kur bëjmë reforma, presim që të gjithë nxënësit të konfirmohen në një standard, në një mjedis dhe të kenë rezultate të ngjashme në të mësuar. Megjithatë, kjo nuk është aq e thjeshtë. Në një mjedis që angazhohet për inkluzion, siç është mjedisi ynë, pritet që të ketë dallueshmëri në stilet e të mësuarit të nxënësve si dhe disa sfida që lidhen me atë.

Nga njëra anë, arsimtarët janë të shtyrë që të prodhojnë rezultate (rezultate, qëllime, standarde) të ngjashme ndërmjet mes veti, edhe përtej dallimeve të mëdhaja në popullatën shkollore. Në

këtë pjesë të trajnimit, do t'i kushtohet vëmendje materialeve me të cilat mbështetet çdo instrukcion (ligjërimi i leksionit) dhe krijohen rezultate (qëllime) për nxënësit tanë të ndryshëm.

### **Kyçja e DUM (Dizajni Univerzal në Mësim) në mësonjëto**

Materialet në mësonjëto e rregullt (klasike) janë të kufizuara. Materialet më shpesh të përdorura janë librat, ndonjë fletore pune dhe fletoret shkollore. Ndonjëherë mund të gjenden manipulatore matematikor, globuse shkollore, video, resurse interneti. Shumë shkolla nuk kanë mjete për këto materiale. Materiale alternative, mund të sigurojnë për nxënësit me aftësi të kufizuara: materiale të alfabetit së Brajtit, audio - libra dhe të ngjashme.

Tek Dizajni univerzal në mësim, secili nxënës ka nevojë dhe të drejtë të ketë qasje të barabartë tek programi mësimor. Të gjitha materialet që përdoren janë krijuar për tu dhënë nxënësve qasje të ndryshme tek përmbajtjet, si dhe mënyra të ndryshme për ta shprehur atë që kanë mësuar (hiperlinqe, fjalorë, përmbajtje digjitale, grafikë, animacione, video).

Faqe interneti ku mund të gjenden materiale, sqarime, baza teorike, ide praktike etj. lidhur me DUM:

- <http://udlnet.di.uoa.gr/index.php/en/>
- <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/94806ccb-da2c-4547-b295-ffd62b3e0b2b/Universal-Design-for-Learning-1.pdf>
- <http://www.digitalschoolseurope.eu/universal-design-learning-approach-teaching-mathematics/>
- <http://www.cast.org>
- <http://lessonbuilder.cast.org/>
- [http://www.cast.org/teachingeverystudent/toolkits/tk\\_introduction.cfm?tk\\_id=41](http://www.cast.org/teachingeverystudent/toolkits/tk_introduction.cfm?tk_id=41)
- <http://www.washington.edu/doi>
- [http://www.cast.org/teachingeverystudent/toolkits/tk\\_introduction.cfm?tk\\_id=21](http://www.cast.org/teachingeverystudent/toolkits/tk_introduction.cfm?tk_id=21)

Një aspekt i rëndësishëm në DUM është se si nxënësit (gjegjesisht me cilat materijale) ta ruajnë diturinë e tyre. Sipas Rief (1993) nxënësit ruajnë:

- 10% nga ajo që lexojnë;
- 20% nga ajo që e dëgjojnë;
- 30% nga ajo që e shohin;
- 50% nga ajo që e shohin dhe dëgjojnë;

- 70% nga ajo që tregojnë (ritregojnë);
- 90% nga ajo që e thonë dhe e bëjnë.

Kjo statistikë është e rëndësishme për ta sugjeruar nevojën e shfrytëzimit të materialeve multisensore. Sigurisht, kjo nuk është e mundur menjëherë dhe për të gjitha ligjërimet. Por, siç zmadhohen materialet, të cilat shfrytëzohen, ashtu edhe nxënësit më shumë do të kyçen.

*Tabela nr. 15 Mënyrat e kyçjes së nxënësve në mësonjëtoen inkluzive*

Auditore	Vizuele	Taktilo-kinestetike	Afektive	Mundësi teknologjike
Dëgjim i tekstit i cili lexohet me zë	Përdorimi i fjalorit	Përdorimi i fjalorit të Brajrit	Puna në lëmi, që janë në interes për nxënësin	Përdorimi i audio-fjalorit
Dëgjimi dhe ritregimi i drejtimeve	Nënvizimi poentave kyçe	Prekja e fjalëve, muri me fjalë (me senzacion taktil)	Puna me partner i cili mund të ndihmojë me definicionet	Zbritja dhe dëgjimi i nënkasteve
Pyetje dhe përgjigje në pyetje	Nënvizimi i hapave për zgjidhjen e problemit	Përdorimi i manipulativëve	Punë e pavarur ose punë në grupe kooperative	Përdorimi i programit për procesimin e fjalëve
Kyçja në debat	Bërja e organajzerit grafik	Ndërtimi i modelit	Pjesëmarrje në diskutim grupor ose klub për lexim librash	Përdorimi i audio-kalkulatorit
Kyçja në diskutime	Dizajnimi i posterit	Përdorimi i letrave me përgjigje	Pjesëmarrje në seminar	Përdorimi i llogarive tabelare
Dhënia e përkujtuesve verbalë	Ilustrimi ose bërja e fotografive	Përdorimi i lojës	Dhënia e fidbekut	Krijimi i videos
Të folurit për kalimin nëpër hapat për kryerjen e ndonjë urdhëri	Vizatim	Spelimi me gishta	Dhënia e lëvdatës	Përdorimi i blogjeve ose dërgimi i mesazheve

### **Përdorimi i resurseve të printuara**

Instrukcioni për lexim në klasët e para është e drejtuar kah mësimi i të lexuarit. Më pas, ajo orientohet kah leximi për të mësuar (që të mësohet ndonjë përmbajtje).

Resurset e printuara, të cilat mund ta lehtësojnë atë proces për nxënësit me pengesa janë:

- **Përforcimi vizuel.** Materialet, të cilat janë vizuelisht të përforcuara mundet që në mënyrë pozitive të kontribuojnë ndaj përvojat për mësim të nxënësve. Ilustrimet, ngjyrat e gjalla dhe detajet u lejojnë nxënësve të udhëtojnë nëpër kohëra dhe vende të tjera. Ilustrimet mund të japin informacione kulturore, të mundësojnë përvoja letrare të rëndësishme dhe të promovojnë shkëmbime dinamike të informacioneve ndërmjet nxënësve me aftësi të kufizuara dhe moshatarëve të tyre. Materialet e përforcuara vizuale për lexim ju ndihmojnë nxënësve në: dhënie e indikatorëve për syzhenë e përrallës me qëllim që të anticipojnë dhe parashikojnë përmbajtjen e tekstit: Përmirësimi e kuptimit të tyre të përrallës sespe informata vizuale mund të jetë më saktë e interpretuar se sa informata gjuhësore; mbështetja e mundësive të tyre për rikujtimin dhe ritregimin e përrallës. Nxënësit më shumë e mbajnë në mend informacionin e ilustruar se sa informacionin tekstual.
- **Pluraliteti kulturor.** Është shumë me rëndësi materialet e printuara të reflektojnë frymën e pluralitetit kulturor. Disa nga udhëzimet janë siç vijon:
- Kontrollimi i ilustrimeve. Vërreni ilustrimet që të shikoni se a e tregojnë të gjithë diversitetin njerëzor në raport me racën, përkatësinë etnike, nevoja të veçantë dhe gjininë. A ekziston çfaqja e stereotipeve.
- Kontrolloni përrallën. A nevojitet, për shembull, personat me aftësi të kufizuara duhet të kenë kualitet mbinjerëzore, që të jenë të pranueshëm? A mundet që këta njerëz ti zgjidhin problemet e tyre ose duhet të presin ndonjë person më të vjetër të gjinisë mashkullore, pa aftësi të kufizuara, që tu ndihmojë? A bazohet statusi i karaktereve të femrave në inteligjencën e tyre? Apo kjo varet nga pamja e tyre dhe marrëdhënia me karakteret e meshkujve në përrallë?
- Të pasurit parasysh perspektivën të autorit. Asnjë autor/shkrimtar nuk është plotësisht objektiv. A ka krijuar autori një përrallë të balansuar? A janë përrallat shumë patriarkale apo të feminizuara?
- Kur jemi të vetëdijshëm për këto elemente, mundemi të zhvillojmë instruksione responsive dhe një zgjedhje të mirë të materialeve për lexim.
- **Fjalorë dhe mjete të tjera.** Fjalorët elektronikë janë të shkëlqyeshëm për përkrahjen multimediale për fëmijët me sfida në të shkruar. Ndërmjet tjerash, ato sigurojnë edhe përkrahje auditive për fjalë të panjohura.
- Enchanted Learning Picture Dictionary:  
<http://www.enchantedlearning.com/Dictionary.html>

- Internet Picture Dictionary: [www.pdictionary.com](http://www.pdictionary.com)
- Merriam Webster Online: <http://www.m-w.com>

### 3.4 | Zhvillimi i përmbajtjes për instrukcion

#### Sfidat në mësonjëtoen inkluzive

Secili plan program mësimor është e orientuar kah arritja e rezultateve në mësim. Në shekullin e 21-të, kur bëhet fjalë për arsimin, nuk mund të flasim për mësim, kurrikulë dhe arsim pa diskutuar për standardet.

Duket e vështirë të balancohen të gjitha këto qëllime të standardizuara në mësim me rezultatet individuale për nxënësit me aftësi të kufizuara. Megjithatë, duhet të kuptohet se qëllimi i standardeve është që t'i përmirësojnë rezultateve për të gjithë nxënësit duke vendosur disa qëllime në të mësuarit e tyre. Gjegjësisht, standardet na tregojnë se cili është qëllimi ideal, të cilin nxënësit duhet ta arrijnë, por jo edhe mënyrën se si mund ta bëjnë atë. Përshtatja e rrugës është poenta e mësimin të individualizuar.

Ne nuk mund ta standardizojmë shkallën ose shpejtësinë, me të cilën nxënësit do të lëvizin nëpër programin mësimor. Edhe pse nxënësit gjenden në vende të ndryshme në kontinuumin e programit mësimor, të gjithë ata lëvizin drejt qëllimit të caktuar.

Kur krijojmë standarde, qëllime ose përmbajtje (nga ana e kreatorëve të politikave) duhet të kemi kujdes që mos të jemi shumë ekstenzivë për llogari të thellësisë kah e cila shkojmë gjatë përpunimit të përmbajtjeve.

Një sfidë shtesë është kur në masë të madhe theksohen standardet, të cilat shërbejnë si bazë për vlerësim. Kur një arsimtar e investon gjithë energjinë e tij në këto standarde, ndonjëherë harron në elementet tjera kritike të programit mësimor, siç janë artet ose arsimiti multikulturor. Fokusin ndoshta duhet ta orientojmë kah zhvillimi i shkathtësive dhe ndërtimit të qëndrimeve kundrejt memorizimit të fakteve.

#### Kyçja e mendimeve të rëndësishme për programet mësimore

##### Potencimi i standardeve të rëndësishme

Njëra nga vështirësitë më të mëdhaja është numri i madh i standardeve, të cilëve arsimtarët duhet t'u kushtojnë vemendje. Për atë arsye, Reeves (2000) propozon se duhet t'i parashtrijmë tre pyetjet në vijim:

1. Ky standard, a përfaqëson njohuri ose shkathtësi, e cila ka rëndësi afatgjate?



2. Ky standard, a del nga kufijtë e një lëmie të vetme përmbajtësore?

3. Ky standard, a shërben si bazë për të mësuarit e mëvonshëm?

(diskutim me arsimtarët: si ballafaqoheni në plotësimin e standardeve me nxënësit, të cilët në mënyrë të ngadalshme përparojnë dhe/ose me nxënësit me aftësi të kufizuara?)

Nëse koncentrohemi në këto standarde, të cilat kënaqin të paktën njërin nga këto kriteriume, mundemi të maksimizojmë ndikimin e instrukcionit tonë (lifjërime/leksione). Kjo, nuk do të thotë se disa standarde duhet të injorohen, por tu jepet rëndësi më e madhe, atyre standardeve, të cilat reflektojnë ide më të mëdhaja.

### **Lëvizja e nxënësve nëpër kontiuumin e shkathtësive**

Edhe pse reforma, e cila parashih standarde i inkurajon arsimtarët të lëvizin kah disa qëllime përfundimtare, duhet të kuptojmë se disa nxënës do të lëvizin në rrugë të ndryshme për të arritur tek këto qëllime.

Arsimtarët duhet të jenë të përgaditur që ti takojnë nxënësit në atë nivel, në të cilin ata ndodhen dhe tu ndihmojnë që të lëvizin kah përparimi.

Është i nevojshme diferencimi në mësonjëtoret inkluzive. (shembull për një nxënës të mbledhe dhe zbritje deri më 100, si edhe tërë paralelja e tij, së pari duhet ti përvehtësojë disa parashkathtësi si për shembull ,mbledhje dhe zbritje gje më 10). Për atë qëllim bëhen Plane Individuale Arsimore (PIA).

### **Lidhja e qëllimeve të nxënësve me PIA-të stnadarde**

- Analiza e standardit (qëllimi) që të përcaktohet se ku është vendi i tij në kontinuumin e diturive dhe shkathtësive.
- Përcaktimi i nivelit momental të performimit të nxënësit.
- Identifikimi i vendit të nxënësit në kontinuumin të diturive dhe shkathtësive.
- Të shkruarit e qëllimeve në PIA, me qëllim që ti ndihmojmë nxënësit që të arrijë standardin (qëllimin).

### **Shkurtimi i kurrikulumit (përmbajtjet mësimore)**

Shpesh, kur bëhet fjalë për nxënësit me aftësi të kufizuara, diskutimet bëhen rreth eliminimit ose shkurtimit të përmbajtjeve. Të gjitha reformat që bëhen, bëhen me qëllim që të rishqyrtohet kjo praktikë. Kjo praktikë i zvogëlon mundësitë për mësim të këtyre nxënësve. Ata gjithashtu nuk marrin mundësinë për të zhvilluar shkathtësi të avancuara, sepse theksi gjithmonë është i vënë në shkathtësitë bazë dhe mbajtjen në mend të fakteve që nuk kanë lidhshmëri. Ky mësim

i dekontekstualizuar është i parëndësishëm për nxënësit dhe e zvogëlon motivimin e tyre për të mësuar.

Sipas Ellis (1997) nuk duhet të mendojmë për shkurtimin e përmbajtjeve me qëllim të akomodimit kah nevojat e nxënësve por, kah ajo që mundemi ta shtojmë me qëllim që ta pasurojmë përvojën dhe të mësuarit e nxënësve me aftësi të kufizuara.

### **Përdorimi i strategjive për mësim**

Më shpesh nxënësit me aftësi të kufizuara kanë nevojë për instrukcion direkt eksplicit për mësimin se si të mësojnë. Disa nxënës me aftësi të kufizuara mund të kenë deficite kognitive, të cilat j'u vështirësojnë procesin e mësimin me tempo të njejtë si edhe moshatarët e tyre, procesimin e disa informacioneve të caktuara, ose përdorimin e shkathtësive për rezonim. Ata gjithashtu kanë probleme me memorien afatgjatë dhe afatshkurtër.

Gjithashtu, një nxënës mund të ketë kapacitet të jashtëzakonshëm të të mësuarit, por, nëse nuk din se si ta shfrytëzojë atë kapacitet, atëherë nuk do të mund ta kryejë detyrën e dhënë.

Funkcione ekzekutive janë proceset përgjegjëse për kontrollimin e aktiviteteve nga nivelet më të larta, veçanërisht ato, të cilat janë të rëndësishme për mbajtjen e qëllimit mental të specifikuar dhe implementimit të atij qëllimi.

Konstrukti funksione ekzekutive i kyç edhe shkathtësitë organizative si dhe shkathtësitë për vetë-rregullim, të cilët janë përgjegjës për sjelljen qëllimshëm të pautomatizuar.

Ajo përfshinë: planifikimin, inicimin, monitorimin, korigjimin e aktiviteteve sipas të fid-bekut të marrë, kontrollimi i impuleseve dhe inhibimit të sjelljes joadekuate prepotente, zgjedhja e qëllimeve dhe aktiviteteve, të cilat ndoshta nuk çojnë kah shpërblimi instant por, do të shpiejnë kah qëllimi afatgjatë, mbajtja e informacionit mental për deri sa kryhet ndonjë detyrë (memorja e punës), dhe reagimi kreativ në situata të reja.

Nxënësit, të cilët kanë deficite në këto fusha më së shpeshti kanë probleme akademike dhe bihejviorale.

Hulumtimet tregojnë se është e nevojshme të mësuarit eksplicit të këtyre strategjive për nxënësit me sfida kognitive.

*Tabela nr. 16 Shembull i instrukcionit të personalizuar dhe të kontekstualizuar – Fushë nga interesi për nxënësin **Lojëra Olimpike***

Çka dijnë nxënësit?	Çka nxënësit do kishin dashur të mësonin?	Ide të nxënësve, të cilët mund të mësojnë diçka më shumë për këtë fushë!!	Fushat përmbajtësore	Standarde të lidhura me përmbajtjen
Atletë nga vende të ndryshme garojnë në Lojërat Olimpike	Cilat vende kanë marrë më shumë medalje olimpike?	Zbatimi i hulumtimit në internet Lexim për Lojërat Olimpike në libra dhe gazeta	Shkrim-leximi Matematikë Shoqëri	Zgjidhni dhe indiconi preferenca të burimeve për mbledhjen e informacioneve Tregojeni informatën duke shfrytëzuar grafika Identifikoni vende në globus Diskutoni për impaktin e klimës në ato vende në sporte të ndryshme
Olimpijadat mbahen në pjesë të ndryshme të botës	Cilat vende më shpesh kanë qenë nikoqirë të Lojërave Olimpike dhe në cilat sporte? Si dhe pse zgjidhen vendet që të jenë nikoqirë të këtyre lojërave?	Realizimi i hulumtimit në Internet Lexim për Lojërat Olimpike në libra dhe revista	Shkrim-leximi Matematika Shkenca natyrore Shoqëri	Identifikoni idetë kryesore Tregojeni informacionin me shfrytëzimin e grafikave Interpretoni të dhënat për kohën Hulumtoni se si disa karakteristika (si ndotja) mund të ndikojnë ndaj sportvet Diskutoni impaktin e ngjarjeve botërore mbi Lojërat Olimpike

### 3.5 | Kyçja e vlerësimit (notimit) në instruksionin

Në mësonjëtoret e sotme inkluzive, nga të gjithë nxënësit pritet ti arrijnë qëllimet/rezultatet e pritura. Për arsye se nxënësit në mësonjëtoret inkluzive janë të ndryshëm dhe bartin në vehte diversitet të madh, do të nevojitet më shumë mjete për vlerësim/notim, me qëllim që të të takohen nevojat e tyre.

Kur do të mblidhen më shumë burime të informacioneve për një nxënës, me qëllim që të krijohet instruksion i informuar, atëherë mundet të fillojë vlerësimi.

Ekzisojnë teste normative dhe të kriteriumeve. Testet normative (testi për patentë shofer) e krahasojnë nxënësin me nxënësit e tjerë, ndërsa testet e kriteriumeve (provimet pranuese) e masin performancën e nxënësve në bazë të kriterëve të specifikuar. Që të dy llojet e testeve mund të jenë të standardizuara.

Testimi nuk është mënyra e vetme për të notuar. Alternativa që është e dëshirueshme për nxënësit me aftësi të kufizuara janë pyetjet me gojë, vlerësimi i punimeve, qasje në shkathtësitë përdorëse nxënësit punojnë.

*Tabela nr. 17 Llojet e testeve*

	Testet normative	Testet kriterie
Përdorimi primar	Testimi anketues	Testimi i shkathtësive
Akcenti kryesor	I mat dallimet individuale në të arriturat e nxënësve	I përshkruan urdhërat/detyrat, të cilat mund t'i kryejnë nxënësit
Interpretimi i rezultateve	I krahason të arriturat me individualët tjerë	I krahason të arriturat e nxënësve me fushë të qartë e precize të të arriturave
Mbulimi i përmbajtjes	Në mënyrë tipike mbulojnë fushë më të gjërë të të arriturave	Në mënyrë tipike fokusohen në një set të kufizuar të detyrave për mësim
Natyrë e testit	Shfrytëzon tabelën për specifikacione	Përdor specifikime të detajizuara në një fushë
Procedura për zgjedhjen e pyetjeve	Pyetjet selektohen që të fitohet rangimi relijabil Pyetjet e lehta shpesh herë eliminohen	I kyç të gjitha pyetjet të nevojshme që në mënyrë adekuate të përshkruhet performanca Pyetjet nuk ndryshohen, me qëllim që të rritet përqindja e përgjigjeve të sakta

Standardet e performimit	Performansa e nxënësit vlerësohet bazuar në nxënësit e tjerë (rangjet - percentile – ai është në vendin e pestë nga 20 nxënës)	Performansa e nxënësit përcaktohet në marrëdhënie me standardet absolute (janë zotëruar 90% e shkathtësisë së caktuar)
--------------------------	--	--

### Vlerësimi formativ dhe sumativ

Dy deskriptorë të tjerë, të cilët shfrytëzohen me testimin (dhe jo vetëm me testim) janë vlerësimet **sumative** dhe **formative** (vlerësimi sumativ dhe formativ).

Testimi në fund të vitit, është shembull për testimin sumativ. Edhe pse shumë teste normative në thelb janë sumative, testet e kriteriumit mund të jenë sumative nëse realizohen në fund të përpunimit të një teme konkrete/shkathtësi e mësuar.

**Portofoliot** ose vlerësimet e performancës gjithashtu janë vlerësime, të cilat arsimtarët mund t'i përdorin në mësonjëtoret e tyre. Vlerësimet e performancës më së shpeshti bazohen në programet mësimore dhe kërkojnë nga nxënësit që të japin përgjigje për pyetje të vërteta jetësore ose detyra nga jeta reale. Portofoliot i përmbajnë të gjitha aktivitetet dhe përgjigjet të nxënësve si dhe informacione të tjera, të cilat janë mbledhur gjatë një periudhe të caktuar kohore.

Ekzistojnë dy qëllime primare të vlerësimit . Qëllimi i parë është të fitoni mbikëqyrje në suksesin ose mosesuksesin e një nxënësi gjatë arritjes së qëllimeve akademike. E dyta është që tu jepet fid-bek arsimtarëve për efektivitetin ose joefektivitetin e tyre. Vlerësim i dizajnuar mirë shkon paralelisht me diçka që arsimtarët e quajnë instrukcion efektiv. Ajo:

- Kyç një set të definuar qartë të rezultateve të mësimit;
- Ka përputhje me qëllimet (rezultatet) të cilat vlerësohen;
- Është e dizajnuar që t'i përfshijë karakteristikat e nevojshme të nxënësve dhe është fer kunderjt të gjithëve;
- Jep informacion që është i rëndësishëm, i pavarur dhe relevant;
- Ju jep nxënësve fid-bek të shpejtë nga rezultatet e vlerësimit;
- I zbulon dobësitë e nxënësve, në bazë të rezultateve nga vlerësimi/vlerësimi;
- Jep rezultate të dobishme për evaluim të qëllimeve dhe metodave e përshtatshme dhe materijaleve instruktive.

## Shfrytëzimi i vlerësimit për krijimin e instrukcionit të informuar

Në mënyrë ideale, vlerësimi duhet të shfrytëzohet për të krijuar një instrukcion të informuar. Dilema e përjetshme e arsimtarëve është bërja zgjedhjes ndërmjet asaj a të shkohet në zgjerim apo thellim në lidhje me ndonjë temë. Me të gjitha përmbajtjet, të cilat u janë shtuar në programeve mësimore, arsimtarët nuk kanë kohë të mbledhin informacione në lidhje me njohuritë paraprake, përvojat dhe interesat e nxënësve.

Ekziston një lidhje simbioze ndërmjet përmirësimit të instrukcionit dhe shfrytëzimit të veglave të ndryshme për vlerësim/notim. Vlerësimi ose vlerësimi nuk është diçka që duhet bërë pas mbarimit të ligjërimit. Ajo duhet të informojë proceset para fillimit të instrukcionit (të japë informacione se si të fillojmë ligjërimin), përgjatë instrukcionit dhe pas përfundimit të instrukcionit.

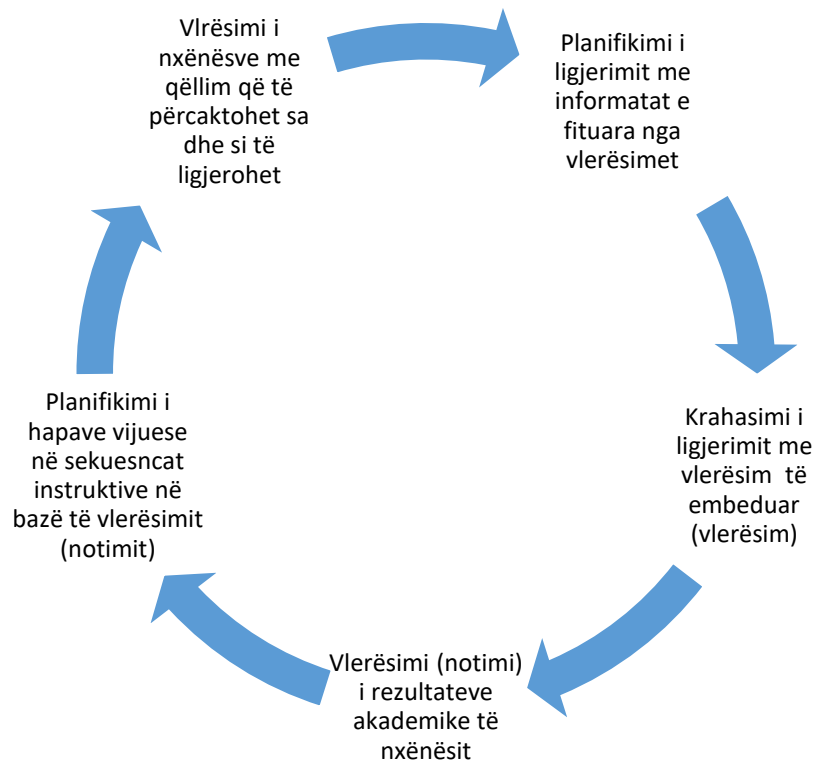


Foto nr. 22 Cikli instruktiv (rrethi i ligjërimit)

## **Shfrytëzimi i vlerësimit/vlerësimit para instrukcionit**

Arsimtarët duhet që ti parashtrojnë pyetjet vijuese, para se të fillojnë ligjërimin:

1. Deri në cilën shkallë janë të zhvilluara shkathtësitë dhe aftësitë, të cilat nxënësit i posedojnë, të nevojshme që të fillohet me ligjërimin?
2. Deri në cilën shkallë nxënësit tash më i kanë arritur rezultatet nga mësimi i ligjëratës së planifikuar?

Më së shpeshti arsimtarët i shfrytëzojnë testet për përgaditje, me qëllim që të vërtetojnë, a kanë të zhvilluar nxënësit para-shkathtësi të nevojshme që ta zotërojnë materijalin e planifikuar.

## **Shfrytëzimi i vlerësimit/vlerësimit gjatë instrukcionit**

Arsimtarët efektivë e dijnë se, pritja deri në fund të ligjërimin që të notohen nxënësit, nuk është e ndonjë rëndësie të madhe.

Format tradicionale të vlerësimit përmbajnë pyetje eseike dhe teste me pyetje, në të cilat duhet të japin përgjigje të shkurtëra, të sakta/të pasakta, teste me zgjedhje të shumfishtë.

Alternativa e dëshirueshme për testimin tradicional janë: kuizet në mësonjëtoje, teste të bëra nga nxënësit, teste të cilat mund të merren në shtëpi, enigmat, pyetje me gojë si dhe notim me shkrim që kyçin observime, çek-lista, rutina në përgjigjen e pyetjeve dhe të ngajshme. Ky vlerësim e ndihmon arsimtarin që të sheh se ku është nxënësi dhe sa ende duhet të mësojë.

## **Shfrytëzimi i vlerësimit/vlerësimit përgjatë instrukcionit**

Tradicionalisht, vlerësimi ndodh pasi të ketë përfunduar instrukcioni. Duhet pasur parasysh, se në mësonjëtojet inkluzive, duhet të përdoren strategji për notim, të cilat i hasin nevojat e nxënësve. Gjithashtu, nxënësit duhet të kenë një rol aktiv në vlerësimin e njohurive të veta.

- Vetë-vlerësimi. Me këtë smadhohet motivimi i tyre. Në mënyrë të këtillë i ushtrojnë shkathtësitë e tyre meta-kognitive dhe në mënyrë aktive kyçen në proces. Me kalimin e kohës do të bëhen më objektivë dhe do mësojnë se si duhet të mësojnë.
- Notat gjithashtu janë të rëndësishme me qëllim që të shihet se si është performanca akademike e nxënësit. Arsimtarët duhet ta shmangin: vlerësimin sipas kurbës së Gaussit; përzgjedhja e vetëm një nxënësi më të mirë në klasë; përdorimi i notave si lloj dënimi, shfrytëzimi i zerove në vlerësim; shfrytëzimi i shumë burimeve të provave për të përcaktuar notat e nxënësve.
- Duhet të shmangjet subjektiviteti dhe bias. (paragjykimet)

## Shfrytëzimi i vlerësimit/vlerësimit me nxënës me aftësi të kufizuara

Disa rekomandime gjenerale janë siç vijon:

- Shfrytëzimi i konkluzave nga më shumë burime të balancuara të fakteve, në vend të një burimi;
- Evaluimi i performancave të nxënësve me kriteriume të përcaktuara, në vend të krahasimit të nxënësve njëri me tjetrin;
- Fakte të marra edhe nga arsimtarët e tjerë si dhe nga burime të jashtme, në vend të fokusimit vetëm në burimet e jashtme;
- Përdorimi një sërë detyrash komplekse të cilat mund të përdoren me qasje të shumfishta në vend që të përdoren vlerësime që janë të shkurtra, të fokusuara në shkathtësi, me përgjigje të vetme dhe të dekontekstualizuara.

Vlerësimet duhet të jenë autentike, dhe duhet të komparohet zotërimi i përmbajtjes në raport me secilin nxënës në veçanti (të krahasohet vetëm me veten).

**Vlerësimet e performancës.** Këto vlerësime mund të na tregojnë se sa nxënësi i ka internalizuar leksionet. Për shembull, nëse duam të dijmë nëse ai mund të bëjë një web- kërkim, do e ulim para kompjutorit; nëse duam të vlerësojmë si lexon, do ti japim tekst; nëse duam të vlerësojmë sa mund të zgjidhin një problem matematikor, do ju themi të na e shpjegojnë detyrën me zë.

**Portfolio** është një lloj tjetër vlerësimi, i dobishëm për të gjithë nxënësit, ndërsa veçanërisht për nxënësit e ndryshëm. Ato janë një përmbledhje e qëllimshme e punës së nxënësve, të cilët e tregojnë progresimin e shkathtësive ose aftësive të nxënësve. Mund të jenë hard-kopje ose e-versione. Me portfoliot nuk krahasojmë një nxënës me tjetrin.

## Modifikimet për nxënësit me aftësi të kufizuara

1. **Prezentimet.** Arsimtarët mundet t'ju japin nxënësve materiale nga Braja, të shfrytëzojnë tekst të zmadhuar, të shfrytëzojnë audio-materiale, të sigurojnë gjuhë shenjash, dhe të japin më shumë drejtime/sqarime për nxënësit me aftësi të kufizuara.
2. **Pajisje dhe materijale.** Arsimtarët duhet të sigurojnë për nxënësit rekuizita me amplifikacion të dhënë ose ta plotësojnë leksionin me audio ose video kasete, kalkulatorë ose zmadhim të materijaleve.
3. **Oraret.** Arsimtarët duhet që t'ju japin më shumë kohë, t'a vazhdojnë testimin e tyre për disa ditë (nëse është e nevojshme), ose t'ju japin nxënësve më shumë pushime.
4. **Përgjigjet.** Nxënësit mund të përgjigjen nëpërmjet shfrytëzimit të kompjutorit, shkruarit ose spel-çekerëve.



5. **Mjedisi.** Arsimtari mund ta realizojë vlerësimin në mënyrë individuale me nxënësin, në grupe të vogla, në dhomë të veçantë për testim ose në shtëpinë e nxënësit.

Formati i testeve të kriteriumit mund të modifikohet me sugjerimet vijuese:

#### **1. Përgjigje Të sakta/të pasakta**

- Shkruani fjalët e sakta ose të gabuara.
- Largohuni negacionit të dyfishtë.

#### **2. Teste me zgjidhje të shumëfishtë**

- Zvogëloni opcionet (të përgjigjeve të shumfishta).
- Zvogëlojeni numrin e opsioneve konfuze.
- Lejoni nxënësin që ta shkruajë përgjigjen anash.

#### **3. Pyetje me përgjigje të shkrurtëra**

- Lejoni nxënësi ta rrethojë përgjigjen e saktë në vend se ta shkruajë në vendin e zbrazur.

#### **4. Pyetje eseike**

- Qartë përshkruani çka doni të lexoni në esetë e nxënësve dhe jepni rekomandime për atë, se si ato përgjigje duhet të jenë të organizuara.

Mund të modifikohet dhe vlerësohet dhe të jepen poena për përgjigjet e sakta ose pjesërisht të sakta.






4

Vlerësimi

Aspekt i rëndësishëm i sistemit tonë edukativ është vlerësimi i njohurive të nxënësve. Vlerësimi shkollor (dokimologjia) është një disiplinë relativisht e re shkencore, e cila u shfaq në vitet e tridhjeta të shek. XX, në vendet e zhvilluara të Evropës dhe Amerikës.

Vlerësimi shkollor ose dokimologjia:

-  Merret me studimin e kërkimeve dhe vlerësimin e të arriturave të nxënësve, të notave dhe vlerësimit;
-  E identifikon dhe studjon ndikimin e të gjithë faktorëve, të cilat i prishin vlerat metrike të notave të shkollës;
-  Gjen mënyra dhe procedura për kërkime sa më objektive, sa më të besueshme dhe kërkimeve dhe matjeve më të mira të njohurive të nxënësve.

Që të mundet nota me sukses të kryejë funksionin e saj, ajo duhet të jetë e qartë, jo vetëm për vlerësuesin, por dhe veçanërisht për atë për të cilin është e destinuar. Prandaj, ajo duhet të jetë e shprehur në një mënyrë të përshtatshme dhe në formë që do të jetë e kuptueshme për të gjithë. Notat për arritjet e nxënësve shprehen me ndihmën e simboleve të ndryshme: numra, shkronja, fjalë ose të kombinuara, në formë të shkallë të notave, por edhe me ndihmën e deklaratave të lira, gjykimeve, shënimeve (përskrimeve) që nuk shkallëzohen në shkallë formale (zyrtare) të notave. Por nota shpesh mund të shprehet edhe me gjeste të ndryshme dhe shprehje të mimikës së arsimtarit. Shprehjet e fytyrës së tij, shikimi, buzëqeshja dhe reaksionet e tjera emocionale, tundja e kokës në shenjë miratimi, mosmiratimi ose paralajmërimi për përgjigjen e dobët gjithashtu arrijnë tek nxënësi dhe i çojnë mesazh (informatë këthyese) nga vlerësuesi (Poposki K. 2005).

Në sisteme të ndryshme arsimore, pra edhe te ne, shfrytëzohen shkallë për notim. Mënyrat e ndjekjes dhe vlerësimit të secilit nxënës në veçanti, aftësohen në bazë të aftësive të tij kognitive, mundësive, kufizimeve dhe mënyra e të shprehurit.

Në realizimin e mësimin, për vlerësimin e të arriturave të nxënësve shfrytëzohen mënyrat vijuese: vlerësimi i paranjohurive të nxënësve (vlerësimi dijagnostik), vlerësimi formativ dhe vlerësimi sumativ.

**Kontrollimi dijagnostik dhe vlerësimi.** Kontrolli, qëllimi i së cilës është përcaktimi i paranjohurive të nxënësve, dhe prej çka do të varet suksesi në zotërimin e përmbajtjeve të reja, quhet kontroll dijagnostik. Ky vlerësim përbëhet nga aktivitete të llojllojshme të arsimtarit me çka edhe ai sistematikisht mbledh të dhëna për paranjohuritë e nxënësit, aftësitë e tij, shkathtësitë, motivimin, interesat, socijalizimi dhe gjendjen fizike. Qëllimi i këtyre aktiviteteve është që arsimtari ta vërtetojë shkallën e përgaditjes psiko-fizike të nxënësve për ndjekjen e procesit mësimor. Gjegjësisht ta konstatojë sasinë dhe kualitetin e paranjohurive dhe shprazëtite

eventuale, dobësitë, që do t'i ndihmojë në prognozimin e zhvillimit të mëtejshëm të nxënësit, si dhe në planifikimin e aktiviteteve të ardhshme. Si lëndë të njohjes para arsimitarit parashtrohen:

- *Zhvillimi kognitiv*, gjegjësisht paranjohuritë, të cilat i posedon nxënësi (fakte, termine, aplikimi i njohurve, opsionet mendore).
- *Zhvillimi afektiv (socio-emosiv)*, gjegjësisht, cilat interese, qëndrime, besime kanë fëmijët, si i manifestojnë, bashkëpunimi në grup, komunikimi ndërmjet veti dhe komunikimi me të rriturit, e të ngjajshme.
- *Zhvillimi psikomotorik*, gjegjësisht çfarë shkathtësi motorike dhe manipulative ka nxënësi.

Një lloj kontrolli diagnostik është kontrollimi në fillim të vitit shkollor. Kontrollimi diagnostik aplikohet edhe kur arsimtari për herë të parë takohet me një grup të caktuar nxënësish, por rekomandohet edhe atëherë kur nxënësit për herë të parë duhet të fillojnë me mësimin e ndonjë shence. Kontrolli diagnostik realizohet edhe gjatë vitit shkollor, para se të fillohet me përpunimin e ndonjë teme ose njësi programore të re. Arsimtari mund të arrijë deri te këto informacione në dy mënyra edhe atë:

- Drejtpërdrejtë
  - nëpërmjet mbledhjes së të dhënave nga vëzhgimi në punë, dërgimi i punimeve, biseda me nxënësin e të ngjajshme.
- Tërthorazi
  - nëpërmjet mbledhjes së të dhënave nga burime tjera (prind, pedagogu/psikologu shkollor, arsimtar tjetër dhe subjekte tjera).

## 4.1 | Vlerësimi sumativ

Vlerësimi, me të cilin sumohen të arriturat e nxënësve për një periudhë të caktuar, ajo është kur nxënësve u jepen nota në fund të vitit shkollor, quhet *vlerësim sumativ* ose vlerësimi i të mësuarit. Qëllimi i këtij kontrolli dhe vlerësimi është shterues dhe paraqet pasqyrë të tërësishme të rezultateve nga puna shumë-mujorëse ose punës njëvjeçare, ndërsa rezultat nga ajo është formimi i vlerësimit sumativ oficial për nxënësit, gjegjësisht sumimi i rezultateve nga procesi edukativo-arsimor dhe vlerësimin e kualitetit të tyre. Në atë mënyrë nuk mund të ndikohet në të mësuarit e nxënësve sepse mësimi tash më është i përfunduar. Në këtë lloj të kontrollit, mund të numërohen edhe ato, të cilat realizohen pas përfundimit të tërësive më të mëdha tematike nga mësimi i ndonjë lënde, me qëllim që të vërtetohet se me çfarë suksesi është zotëruar i njejt.

Këtu numërohen edhe të gjitha llojet e provimeve vjetore ose provimit nga një cikël i caktuar (shkallë) në arsim si: gjysëm-matura, provime përfundimtare, matura, diplomimi, etj. Ky kontroll ka për qëllim që të konstatohen në mënyrë të përgjithshme dhe shterruese rezultatet e punës disa-mujorëshe ose punës njëvjeçare, si informim i notave sumative oficiele. Kontrolli përfundimtar sumativ dhe vlerësimi kryen funksionin administrativ të vlerësimit. Respektivisht, në bazë të atij vlerësimi regjistrohen notat oficiele në dokumentacionin shkollor, të cilat më pas mund të shfrytëzohen për analiza të ndryshme, për sjelljen e vendimeve për avancim, shpërblim, bursa, etj.

## 4.2 | Vlerësimi formativ

Një numër i madh i shtetve europiane, dhe më gjërë, e ndërrojnë, gjegjësisht e modernizojnë sistemin e vlerësimit të të arriturave. Vlerë gjithnjëe më të madhe po i jepet ndjekjes formative të zhvillimit të secilit nxënës në klasë. Në atë mënyrë ndyshon qasja e kontrollimit, dhe me të edhe tërë procesi i të mësuarit.

Shpesh here citohet mendimi i Robert Stejk-ut në aspekt të sumimit të ndryshimit ndërmjet analizës formative dhe summative, i cila thotë: *“Kur kuzhinieri e provon supën, ajo është formative; kur mysafirët e provojnë supën, ajo është sumative”*. Të vazhdojmë me analogjinë, kur kuzhinieri e provon supën, mund të bëhen ndryshime për përmirësimin e shijes së saj. Por, në kohën kur supa servohet para mysafirëve, është shumë vonë për ndryshime.

Çka është vlerësimi formativ?

Kontrolli formativ ose i vazhdueshëm duhet të kuptohet si një proces në kontinuitet për ndjekjen dhe monitorimin (kontrollimin) e punës dhe të arriturave të nxënësve në mësim. Në bazë të Black & Wiliam (1998) ajo i referohet “të gjitha aktiviteteteve të arsimtarit dhe /ose të nxënësve, të cilët sigurojnë informacion, i cili do të shfrytëzohet që të bëhet aftësimi i mësimin dhe të mësuarit”.

Që kontrolli dhe vlerësimi të realizojnë funksionin dhe qëllimin formative është e nevojshme që *arsimtari dhe nxënësit vazhdimisht të kenë informata kthyesë për kualitetin e aktivitetit të tyre dhe për efektet nga ajo*.

Më saktë, arsimtari të ketë informacione për ndikimin e tij pedagogjik mbi nxënësit dhe për rezultatet nga ajo dhe në bazë të tyre ta planifikojë dhe ta realizojë punën e tij të ardhshme dhe punën e nxënësve. Në anën tjetër, nxënësit, nga informatat kthyesë duhet të fitojnë qasje për të arriturat vetanake, dhe në bazë të asaj, vetë ose me ndihmën e arsimtarit ta planifikojnë të mësuarit e vet.

*Kontrollimi formativ e akcenton procesin e fitimit të njohurive, dhe jo të rezultatit, siç është në vlerësimin tradicional.*

### **Cilat janë karakteristikat e vlerësimit formativ?**

- Së pari, mënyra se si shfrytëzohet. *Informata* e marrur nëpërmjet vlerësimit për atë seri ku është nxënësi me arritjen e një qëllimi të caktuar, gjatë vlerësimit formativ *shfrytëzohet një herë* që të bëhen *përshtatje* në mësim dhe ti jepen *nxënësit drejtime në të mësuar*.
- Më pas, mënyra me të cilën është instaluar në mësim. *Vlerësimi formative është pjesë përbërëse e të gjitha fazave në mësim*, nga planifikimi gjer tek refleksioni i arsimtarit për suksesshmërinë e ores mësimore.
- E treat, përfshirja e nxënësve. Vlerësimi formative nuk është process, të cilin e realizon vetëm arsimtari. Që vlerësimi të jetë formativ, *patjetër që duhet të jenë të kyçur edhe nxënësit*. Secili nxënës duhet të ketë ide të qartë se çka është ajo që duhet të arrijë, çka duhet të bëjë që ta arrijë atë dhe si do të tregojë se ka mësuar.

Tre pyetje kyçe që përcaktojnë vlerësimin formativ

- Ku dëshiroj të arrij?
- Ku jam tash?
- Çka duhet të bëj, që ta arrij qëllimin?

Procesi i vazhdueshëm i përcaktimit të qëllimeve të mësimin, vlerësimi i mësimin dhe niveli aktual i njohurive dhe puna e planifikuar dhe sistematike (e nxënësve dhe e arsimtarit) për arritjen e qëllimeve është thelbi i vlerësimit formativ.

*Tabela nr. 18 Vlerësimi formativ*

<b>VLERËSIMI FORMATIV NGA PERSPEKTIVA E:</b>	
<b>NXËNËSVE</b>	<b>ARSIMTARËVE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• E di se çka duhet të mësoj/arrij</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E di deri ku janë nxënësit e mij dhe çka duhet të arrijnë deri në fund të vitit/temës.</li> <li>• I planifikoj qëllimet për mësim për tërë paralelen dhe për nxënës tjerë.</li> <li>• I njoftoj nxënësit me qëllimet dhe rezultatet e pritshme nga mësimi.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• E di si duhet të mësoj.</li> <li>• E di se është normale se deri sa mësoj bëj edhe gabime.</li> <li>• Kur diçka kam të paqartë. mar ndihmë nga arsimtari ose nga shokët.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çdo ditë e ndjek mësimin dhe pëipartmtin e secilit nxënës dhe i jap informatë kthyesë.</li> <li>• Bisedoj me nxënëstn nxënësit që të kuptoj si mendojnë dhe pse kanë bërë gabime të caktuara. Ju ndihmoj që ti kuptojnë dhe ti kalojnë vështirësitë në mësim.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizoj aktivitete ku nxënësit mësojnë njëri nga tjetri dhe e vlerësojnë punën vetanake.</li> <li>E aftësoj mësimin të nevojave rijedhëse të nxënësve</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>E di se sa kam mësuar</li> <li>Mundem në mënyra të ndryshme të dëshmoj se kam mësuar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kam krtertime të qarta për të arriturat. Me atë i njoftoj nxënësit dhe prindërit.</li> <li>Shfrytëzoj instrumente të ndryshme për matjen e të arriturave.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mundem të planifikoj çka duhet të mësoj në vijim.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>E analizoj punën personale dhe të arriturat e nxënësve. Mbi ato njohuri i bëj planifikimet e ardhshme.</li> <li>Yazhdimisht i informoj prindërit për mësimin dhe të arriturat e fëmijëve të tyre.</li> </ul>

### Qasjet bashkëkohore për mësimin dhe të mësuarit

Ideja për inkluzionin buron nga njohuritë bashkëkohore të teorive të të mësuarit kognitiv dhe të kuptuarit e tyre për procesin e të mësuarit dhe përvetësimin e njohurive. Për dallim nga teoritë bibehavioriste, sipas të cilave procesi i të mësuarit është një proces i forcimit dhe ruajtjes në kujtesën e shqisave dhe perceptimeve (çfaqjeve) të bashkuara përmes lidhjeve asociative, kognitivistët të mësuarit e kuptojnë si proces i përvetësimit dhe riorganizimit të fushave kognitive perceptuese dhe sistemeve ku më e rëndësishmja është aktiviteti kognitiv (të njohurit) i nxënësit. Sipas kësaj, të mësuarit në masë të madhe varet edhe nga aktiviteti i nxënësit dhe mjedisit stimulues në të cilin ai mëson.

### Konstruktivizmi

Sipas kuptimit konstruktivist, të mësuarit bazohet në autonominë e nxënësit dhe interaksionin dhe kooperimin e tij me mjedisin. Sipas kësaj teorie, nxënësit janë ata që duhet të “konstruojnë”, gjegjësisht të krijojnë diturinë e vet. Kjo do të thotë që mësimi nuk duhet të jetë e orientuar kah transferimin dhe përvetësimi i njohurive të gatshme, por kah përvetësimi i njohurive të reja. Çka do të thotë ajo? Ajo do të thotë që nxënësit informacionet e reja që i marrin (nëpërmjet rekonstrukcionit dhe konstrukcionit të tyre) duhet që ti ndërlidhin dhe ti inkorporojnë në sistemin e mëparshëm të njohurive. Sa më e madhe të jetë diskrepanca ndërmjet njohurive ekzistuese dhe të reja, aq më e vështirë është që të njejtët të integrohen në një sistem. Mu për atë është e nevojshme që në procesin mësimor të bëhet përshtatshmëria në bazë të mundësive, afiniteteve, nevojave dhe aftësive të të gjithë nxënësve dhe jo vetëm nxënësve me NVA.

### Arsimtari mund ta ndihmojë mësimin nëse:

- I konstaton paranjohurinë e nxënësve dhe nëse informatat e reja i dozon ashtu që, të mos jenë të shumta dhe të mos jenë tepër të komplikuar, që të mundën të lidhen me ato ekzistuese;

- Bën strukturimin e informacioneve që të munden nxënësit sa më lehtë ti kuptojnë dhe ti lidhin;
- I prezanton informacionet në më shumë mënyra, të cilat janë të afërta dhe në gjuhën e kuptueshme për nxënësit;
- Organizon lloje të ndryshme të aktiviteteve për mësim, çka u jep mundësi nxënësve që informatat ti shqyrtojnë dhe ti shfrytëzojnë në mënyrën e cila është më adekuate për ata;
- Lejon dhe i nxit nxënësit që të mësojnë nga njëri tjetri. Ata i shpjegojnë gjërat në mënyrën e vet më të thjeshtë;
- Din gjer ku është nxënësi në të mësuar, çka ka kuptuar dhe çka paraqet vështirësi;
- E përcjell procesin e të menduarit, zgjidhjen e problemit/detyrës (përmes shpjegimeve të nxënësit, pyetjeve që i parashtron) edhe kur do të vërrejë jokonzistencë, i ndihmon nxënësit që të kuptojë si ka ndodhur gabimi.
- Nxit parashtrimin e pyetjeve nga nxënësit dhe nuk i vlerëson pyetjet (nuk ka pyetje të marra);
- Tregon dhe me nxënësit diskuton shembuj për diturinë mire të strukturuar (përgjigje në pyetje, detyrë e zgjidhur, punim i përgaditur);
- Lejon dhe nxit nxënësit që ta tregojnë diturinë në mënyrë, e cila për ata është më e adekuate;

### **Metakognicioni**

Nxënësit shfrytëzojnë procese të ndryshme mendore dhe strategji për të arritur dituri të reja dhe për të zgjidhur detyrat që u janë caktuar. Hulumtimet tregojnë se ata që janë të vetëdijshëm për atë se si mësojnë, si zgjidhin probleme dhe si i zbatojnë njohurinë në situata të reja janë më të suksesshëm në mësim. **Prandaj, theksi vëhet në mësimin e nxënësve se si të mësojnë, gjegjësisht në përvetësimin e njohurive dhe shkathtësive metakognitive.** Nxënësit që kanë fituar shkathtësi metakognitive, mësojnë në mënyrë më efektive gjatë tërë jetës së tyre.

Metanjohuria, në formën e saj më të thjeshtë, do të thotë mendim për mendimin. Kjo ndodh kur, për shembull, lexoni një tregim dhe papritur u vjen në mend se diçka duhet të kesh lëshuar, sepse ajo që po lexon është e pakuptueshme. M'u për shkak të vetëdijes tuaj për këtë konfuzion, ktheheni pas sërish ta lexoni pjesën e tregimit. Në këtë rast, ju mendoni se e lexoni tregimin. Në një moment megjithatë, e kapni vehten, se si mendoni për leximin tregimit. Në atë moment ju keni hyrë në lëminë e metanjohjes. Në bazë të mendimit për mendimin, merrni vendim si ky: "Do të kthehem në fillim të kapitullit dhe do ta lexoj përsëri." Çfarë mundeni, si arsimtar, të bëni



që t'i ndihmoni nxënësit "të mendojnë për mendimin" në vend që verbërisht të shkojnë prej leksionit në leksion në mëyrë rutine?

Arsimtari mund ta ndihmojë zhvillimin e shkathtësive metakognitive nëse:

- Parashtron pyetje, të cilat i nxisin nxënësit që të mendojnë dhe shpjegojnë se si kanë arritur gjer tek disa përfundime/zgjidhje të përcaktuara, si më ndryshe do kishin mundur ta zgjidhin detyrën;
- I përkrahin nxënësit që të "mendojnë zëshëm";
- I përkrahin që të mësojnë nga gabimet vetanake;
- I mësojnë nxënësit që ti shfrytëzojnë hartat e trurit, organizatorët grafikë, dijagramet;
- I nxisin nxënësit që të mendojnë, ku do të kishin mundur edhe më ta zbatojnë mënyrën të caktuar të zgjidhjes së problemit;
- I nxit nxënësit të mendojnë çka u ndihmon, dhe çka nuk u ndihmon në mësim;
- I nxit që ti parashtrojnë qëllimet dhe ta planifikojnë mësimin; nxënësit vetënotohen se çka dijnë mirë, e çka nuk dijnë;
- Krijon situata, jep detyra të hapura, në të cilat nxënësit vet duhet të vendosin se cilat dituri deklarative dhe procedurale do ti shfrytëzojnë;
- Nxënësit vlerësohen mes veti dhe bisedojnë për atë se si e kanë zgjidhur detyrën.

### **Zona e zhvillimit të mëtejshëm dhe përkrahja në mësim**

Teoritë sociokulturore për të mësuarit i theksojnë njohuritë se fëmijët i zhvillojnë aftësitë kognitive dhe mësojnë nëpërmjet interaksionit me mjedisin dhe me njerëzit e tjerë. Përkrahja në procesin e zotërimit të shkathtësive kognitive, si dhe në zotërimin e shkathtësive fizike është shumë e rëndësishme për përvetësimin e çdoqoftë kompetence. Sipas Vigotski-t, është shumë e rëndësishme që akcenti të vëhet mb atë që fëmija mund ta bëjë, dhe jo atë që nuk mund të bëjë. Vigotski e thekson rëndësinë e përcaktimit të të ashtuquajturës "zonë e zhvillimit të mëtejshëm, e cila është veçanësisht e rëndësishme për zhvillimin e fëmijës." Ai dallon 2 nivele zhvillimit, **niveli i zhvillimit aktual dhe niveli të zhvillimit të mëtejshëm**. Përcaktimi i **nivelet real të zhvillimit** bëhet në bazë të moshës dhe aftësive psikofizike të fëmijës. Në arsimin inkluziv është e rëndësishme të përcaktohet niveli real i zhvillimit të fëmijës, që të mundet të krijohet plan individual arsimor, e pastaj të parashikohen zonat e zhvillimit të mëtejshëm, gjegjësisht funksionet mentale, të cilat janë në fazën e formimit, si do të mundet të stimulohet zhvillimi i tyre.

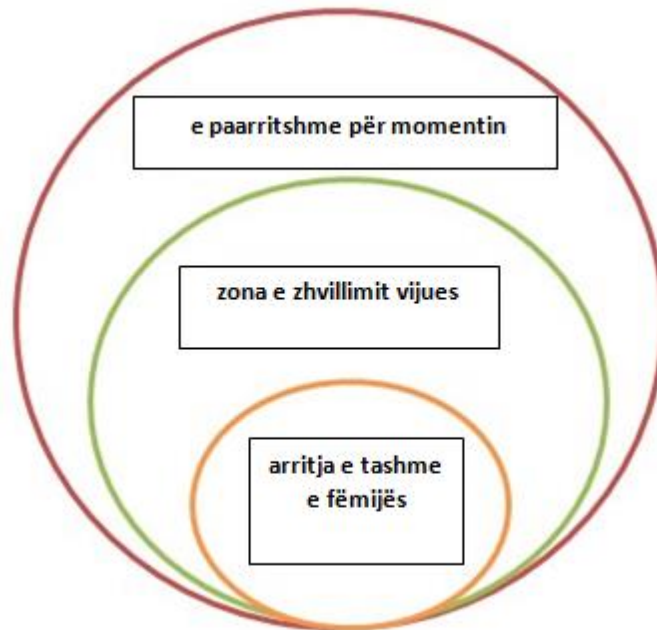


Foto nr. 23 Qëllimi relevant: Zona e zhvillimit të ardhshëm

Përcjellja e kujdesshme e të menduarit të nxënësit dhe mënyra se si i zgjidh detyrat është faktor kyç që arsimtari të përcaktojë çfarë lloj detyre dhe çfarë lloj përkrahjeje në mësim është më adekuate.

#### **Nxënësi duhet të jetë i përgaditur për....**

Për shembull, për fëmijën që hec, është e mjaftueshme që veç pak të mbahet për gishtin e të rriturit, për nxënësin që ka problem me operacionet matematikore, shfrytëzimi i manipulativëve i ndihmon që të zgjidh detyrë. Nëse insistojmë që nxënësi të mësojë diçka, për të cilën nuk është i përgaditur, për shembull të mbledh para se ta formojë kuptimin për numrin, *aktivitetin mund ta mësojë mekanikisht*, e nëse i japim aktivitete, të cilat tash më i ka përvetësuar, në të vërtetë asgjë të re nuk mëson.

Kur arsimtari shfrytëzon vlerësim formativ, ai do ta thellojë të kuptuarit tek nxënësi dhe do ta ndihmojë arritjen e diturive, nëse:

- I verifikon paranjohuritë dhe mbi to i mbindërton aktivitetet e reja;
- E bën strukturimin e aktivitetit hap pas hapi dhe e përcjell përvehtësimin;
- U ndihmon nxënësve që të vendosin qëllime adekuate për mësim;
- I kyç nxënësit në notim reciprok dhe vetënotim;
- U parashtron nënpyetje;

- Jep informatë kthyesë, në të cilën gabimi shikohet si hap në të mësuar;
- Në kriteriumet e vlerësimit dhe në informatën kthyesë e shfrytëzon kategorinë “...akoma jo...”
- Ua shpjegon nxënësve kriteriumet për notim që të dijnë saktë se çka pritet prej tyre;
- Gjatë dhënies së informatës kthyesë, u jep edhe drejtime për punën e mëtejshme.

### Struktura mendore

Marrëdhënia ndaj të mësuarit në masë të madhe varet nga besimet e nxënësve për aftësitë e veta dhe mundësia, që ata të përmirësohen me ushtrime. Sipas teorisë së Karol S. Dweck (Carol S. Dweck, Gregory M. Walton, & Geoffrey L. Cohen, *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*) dallohen dy lloje të strukturës mendore: fikse dhe zhvillimore.

*Tabela nr. 19 Llojet e strukturës mendore*

NXENESIT ME MONTIMIN FIKS MENDOR	NXENESIT ME MONTIMIN ZHVILLIMOR MENDOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mendojnë se aftësitë për të mësuar janë të lëndura dhe nuk mundën të arrijnë më shumë se të tjerët.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besojnë se mund të kenë sukses nëse bëjnë më shumë përpjekje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mendojnë se puna e mundimshme është tregues senuk janë mjaftueshëm të aftë.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besojnë se me punë të mundimshme mundën të përmirësojnë aftësitë.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Janë të fokusuar nënotë, shpesh krahasohen me të tjerët dhe janë të dëshpëruar nëse nuk janë më të mirët.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Janë të fokusuar në mësim, krahasohen me veten e tyre dhe gjejnë kënaqësinë në përparimin personal.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mossuksesin ellogarisin si tregues se nuk janë të aftë, ajo i demotivon dhe heqin dorë nga detyrat më të vështira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gabimet i kuptojnë si diçka normale gjatë mëstmit ndërsa mossuksesi mund të tejkalohet nëse përpiqemi më shumë.</li> <li>• Janë këmbëngulës dhe nuk tërhiqen lehtë nga detyrat.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• E kanë të rëndësishme që ti lëvdërojnë se sa janë të mençur dhe ndjehen keq nëse të tjerët nuk mendojnë ashtu për ata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E kanë të rëndësishme që të tjerët të vërrenjë punën e tyre dhe ajo i motivon në punë.</li> </ul>

Struktura mendore formohet dhe ndryshohet nën ndikimin e përvojës. Një nga periudhat kyçe në zhvillim është rreth vitit të shtatë, kur fëmijët fillojnë që aftësinë t’a kuptojnë si karakteristikë personale dhe e përcaktojnë duke u krahasuar me të tjerët. Prandej, periudha e mësimi klasor në të cilën nxënësit i arrijnë përvojat e harrshme në të mësuar veçanërisht e rëndësishme për formimin e **strukturës mendore zhvillimore**, ku secili nxënës do të besojë se mund të arrijë dhe do të bëjë përpjekje në përmirësimin e të mësuarit.

Secili nxënës do të besojë se mundet të arrijë dhe do të bëjë përpjekje në përmirësimin e të mësuarit nëqoftëse arsimtari:

- nxënësit i lëvdon për mundin e dhënë, e jo për aftësitë;
- shfrytëzon shembuj të njerëzve, të cilët kanë arritur me punë dhe qëndrueshmëri;
- nxit metakognicion (të menduarit për procesin e mësimit), jep komente për proceset e të mësuarit, dhe jo vetëm për të arriturat, jep drejtime për mëturjtë;
- gabimet i pranon si pjesë e të mësuarit – nuk vlerëson sipas numrit të gabimeve, por sipas standardeve të vëna që më parë;
- mundëson mënyra të ndryshme për tejkalimin e gabimeve;
- nxënësit nuk i krahason me njërin tjetrin, por në raport me përparimin personal;
- nxittë mësuarit nga njëri-tjetri;
- mundëson që e mësuar të tregohet në mënyra të ndryshme.

*Tabela nr. 20 Harmonizimi i kërkimeve me nivelet e qëllimit të të mësuarit sipas taksonomisë së reviduar të Blumit (qëllime nga domeni kognitiv)*

NIVELI I QËLLIMIT TË MËSIMIT	KËRKIMET E PËRSHTATSHME / KËRKIME
<b>Të mbajturit mend</b> (për shembull, emërtimi, kujtesa, njohja ose identifikimi) .	Qëndrime objektive në teste të shkurtëra si pyetje me përgjigje të shkurtëra, lidhje, shënim dhe pyetje me më shumë përgjigje të ofruara.
<b>Kuptimi</b> (për shembull, interpretim, dhënie shembujsh ose ilustrim, klasifikim, sumim, krahasim,shpjegim, përfundim ose parashikim)	Ese, përmbledhje detyrash, diskutim në orë, harta konceptuale, paraqitje grafike shkajk-pasojëgrafikët e paraqitur shkajk-pasojë, pyetje me më shumë përgjigje të ofruara
<b>Aplikim</b> (kryerja, aplikimi, demonstrimi, përdorimi)	Përmbledhje problemesh, detyra për të performuar, ushtrime laboratorike, simulime
<b>Analizim</b> (diferencim, dallim, organizim, klasifikim) .	Studime të rastit, projekte, detyra për menjanimin e parregullsive, debate, ese, raporte hulumtuese
<b>Vlerësim</b> (kontrollim, monitorim, kritikë, gjykim)	Recenzione kritike,kritika, studime të rastit, ditarë, përmbledhje problemesh
<b>Krijim</b> (gjenerimi, parashtrim i hipotezës, dizajnim, planifikim, prodhim, konstruim)	Projekte hulumtuese, eksperimente, kompozime muzikore, ese, biznes-plane, dizajnim i internet-faqeve

*Tabela nr. 21 Përafrimi i kërkimeve me qëllime të të mësuarit nga domeni psikomotorik, social dhe emocional*

<b>QËLLIM I TË MËSUARIT</b>	<b>SHQYRTIM ADEKUAT /SHQZRTIME</b>
domeni psikomotorik	Performanca, shkathtësi motorike, përdorimi i veglave dhe sendeve
domeni social	Observim, simulim, luajtje e roleve, të mësuarit nga shembujt
domeni emocional	vetë-llogaridhënie e nxënësit, qëndrime, interesa

### **Si të zbatohet vlerësimi formativ tek nxënësit me NVA ?**

Ndjekja e të mësuarit dhe të arritjeve të nxënësve me NVA duhet të zhvillohet në të gjitha fazat e punës edukativ-arsimore në vazhdimësi, në mënyrë vazhdueshme, gjithpërfshirëse, analitike dhe konsekuente, të fokusuar, a, gjithmonë duke pasur parasysh natyrën e vështirësive të tyre dhe nevojat e tyre specifike. Procedurat për ndjekjen dhe vlerësimin e nxënësve me NVA, janë të veçanta në raport me qasjen, dhe gradualitetin, gjë që varet nga lloji i aftësisë së kufizuar të secilit nxënës veç e veç.

Kështu, progamet dhe mënyrën e ndjekjes dhe vlerësimit për secilin nxënës në veçanti i adaptojmë, duke i marë parasysh aftësitë e tij kognitive, mundësitë dhe kufizimet e tij, si dhe mënyrën me të cilën komunikon nxënësi, gjegjësisht në të cilën ai mund të shprehet.

**FNDEKJA DUHET TË JETË:**

- **gjithpërfshirëse**, nëpër situata të ndryshme, aktivitete dhe forma të punës (punë e pavarur, punë me material të shkruar, të shprehurit me gojë, punë në grupe, punë praktike, punë në lloje të ndryshme të detyrave ...),
- **Në vazhdimësi**, në drejtim të ndjekjes dhe kontrollimit të kryerjes së detyrave, zbatimin e rregullave dhe aktiviteteve...,
- **në kontinuitet, e përditshme**, me qëllim që me kohë të përballen me nevojat e nxënësit,
- **e dokumentuar**, rezultatet nga ndjekja duhet që vazhdimisht të shkruhen, gjegjësisht të ndiqet dhe të shënohet suksesi i përvehtësimin të njohurive edhe në periudha të shkurtëra kohore dhe t'i jepet informatë kthyesë nxënësit (dhe prindërve) edhe për përparimin më të vogël.

*Tabela nr. 22 Vlerësimi dhe testimi për nxënësit me dëmtim në të dëgjuar*

Lloji i aftësisë së kufizuar	Vlerësimi dhe testimi
Nxënës me dëmtim në të dëgjuar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontrolloni shpesh të kuptuarit. Mos pranoni luajtje të kokës ose buzëqeshjen si shenjë e të kuptuarit. "Gjuani" informatat këthyese të nxënësve që aro ti keni udhëzues për vlerësimin e të kuptueshmërisë së shpjegimit</li> <li>• Jepni kohë plotësuese për zgjidhjen e testit.</li> <li>• Pas testeve ose kuizeve, jepni përgjigjet duke shfrytëzuar grafoskop ose i shkruani në letër.</li> <li>• Për arsye të gjuhës së komplikuar të materialit , shpjeguesi shpesh herë duhet t'a riformulojë pyetjen, që të mundet nxënësi më mirë ta kupton kontekstin e pyetjes.</li> </ul>

*Tabela nr. 23 Vlerësimi dhe testimi i nxënësve me shikim të dëmtuar*

Nxënës me shikim të dëmtuar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jepni kohë plotësuese për zgjidhjen e testit.</li> <li>• Shfrytëzoni shkronja më të mëdhaja (për shembull, madhësia e fontit 14, 20 ose të përshtatshme për nevojat e nxënësve).</li> <li>• Për nxënësit e verbër siguroni testin e Brajlit.</li> <li>• Nëse është e nevojshme pyetjet nga testi zbritni në shirit dhe nga nxënësit kërkoni që gjithashtu t'i dorëzojnë në shirit.</li> <li>• Gjatë vlerësimit forsoni të pyeturit me gojë.</li> </ul>
-----------------------------	---

*Tabela nr. 24 Vlerësimi dhe testimi i nxënësve me çrregullime motorike*

Lloji i aftësisë së kufizuar	Vlerësimi dhe testimi
Nxënës me çrregullime motorike	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mundësoni nxënësit më shumë kohë që t'i mbarojë aktivitetet.</li> <li>• Siguroni vend të veçantë për testim, nëse është e nevojshme.</li> <li>• Varësisht nga aftësitë shprehëse/motorike ,nxënësve u jepni teste të tërësishme me gojë ose të ose teste të tërësishme me shkrim.</li> <li>• Mundësoni mënyra alternative për t'u përgjigjur.</li> <li>• Lejoni të shfrytëzojnë IT, nëse është e nevojshme.</li> </ul>

Tabela nr. 25 Vlerësimi dhe testimi për nxënës me vështirësi specifike në mësim

Lloji i aftësisë së kufizuar	Vlerësimi dhe testimi
<p>Nxënës me vështirësi në të mësuar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mënjanoni vokabularin shumë të komplikuar të pyetjeve për testim.</li> <li>• Në mënyrë të qartë ndani detyrat me vend të shprazët në fletën e testimit.</li> <li>• Mendoni edhe për forma të tjera të vlerësimit (gojarsiht, praktikisht, përdorimi i literaturës etj).</li> <li>• Disa nxënës me vështirësi në të mësuar të tregojnë se, shkronjat më të mëdhaja u ndihmojnë që ta përvetësojnë materien.</li> <li>• Arsimtari nevojitet tua lexojë testin nxënësve, të cilët kanë vështirësi në lexim.</li> <li>• Për nxënësit, të cilët kanë vështirës në të shkruar, arsimtari duhet të sigurojë person, i cili do t'i shkruajë përgjigjet në test ose t'i lejojë nxënësit që përgjigjet t'i inçizojë në kasetofon.</li> <li>• Sugjeroni nxënësit se si t'i përmirësojë detyrat dhe testet.</li> <li>• Nxënësve me vështirësi në të mësuar u nevojitet kohë shtesë për asimilimin e njohurive dhe koncepteve të reja.</li> <li>• Lejoni fëmijët me vështirësi në të mësuar që të shfrytëzojnë fjalorë ose kalkulatorë gjatë kohës së testimit.</li> <li>• Siguroni kompjutorë me opcionet e drejtshkrimit, gramatikë/cut &amp; paste.</li> <li>• mundësoni kohë më të gjatë nga ajo e zakonshme për zgjidhjen me shkrim të disa nga detyrave;</li> <li>• materialin i shkruar ndonjëherë do të duhet që ta aftësoni në mënyrë të caktuar (të zmadhohet hapësira ku do të shkruhet përgjigja; nëse nxënësi nuk mund të shërbehet me mjetet gjeometrike, t'i lejohet të bëjë skicë me dorë të lirë ose t'i ofrohen disa vizatime, nga të cilat do të zgjedhë dhe do ta shënojë të saktën ose nga seria e vizatimeve të bëjë një varg sipas renditjes së punimit);</li> <li>• nëse bëhet fjalë për nxënës me koncentrim të dobët, njohuritë i verifikoni më shpesh, në intervale më të shkurtëra kohore dhe me numër më të vogël detyrash, pyetjesh ose kërkesash.</li> </ul>

**EXIT CARD**

3 things I learned

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2 things I liked

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1 thing I did not like

\_\_\_\_\_



<b>DIJ</b> <u>Cka mendojmë se dijmë?</u>	<b>DUATË DIJ</b> <u>Cka duam të mësojmë?</u>	<b>MËSOVA</b> <u>Cka mësova?</u>	<b>“Y”</b> <u>Këtë e di</u>	<b>“+”</b> <u>Informacion i ri</u>	<b>“@”</b> <u>E kundërta e asaj që mendoja</u>	<b>“Y”</b> <u>Kam pyetje</u>

Foto nr. 24 Teknika të thjeshta për vlerësimin formativ

Tabela nr. 26 Strategji të thjeshta, me të cilat nxënësve ju ndihmohet që ta mbajnë të mësuarën gjatë periudhës kohore

Strategjia	REZIME																																	
Mjetet mnemonike dhe mjete tjera ndihmëse për kujtesën	<p>Mjet mnemonik është secila teknikë, e cila ndihmon në mbajtjen mend të informacioneve ose ideve. P.sh.. Tabela me shumëzim me nr. 9</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">Hapi parë</td> <td style="text-align: center;">hapi dytë</td> <td style="text-align: center;">hapi tretë</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1 • 9=9</td> <td style="text-align: center;">1 • 9=9</td> <td style="text-align: center;">1 • 9=9</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2 • 9= 1</td> <td style="text-align: center;">2 • 9=1</td> <td style="text-align: center;">2 • 9=1</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3 • 9= 2 ↓</td> <td style="text-align: center;">3 • 9=2</td> <td style="text-align: center;">3 • 9=2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4 • 9=</td> <td style="text-align: center;">4 • 9=3</td> <td style="text-align: center;">4 • 9=3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5 • 9=</td> <td style="text-align: center;">5 • 9=4</td> <td style="text-align: center;">5 • 9=4</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">6 • 9=</td> <td style="text-align: center;">6 • 9=5</td> <td style="text-align: center;">6 • 9=54</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">7 • 9=</td> <td style="text-align: center;">7 • 9=6</td> <td style="text-align: center;">7 • 9=63</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">8 • 9=</td> <td style="text-align: center;">8 • 9=7</td> <td style="text-align: center;">8 • 9=72</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">9 • 9=</td> <td style="text-align: center;">9 • 9=8</td> <td style="text-align: center;">9 • 9=81</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">10•9=90</td> <td style="text-align: center;">10 • 9=90</td> <td style="text-align: center;">10 • 9=90</td> </tr> </table>	Hapi parë	hapi dytë	hapi tretë	1 • 9=9	1 • 9=9	1 • 9=9	2 • 9= 1	2 • 9=1	2 • 9=1	3 • 9= 2 ↓	3 • 9=2	3 • 9=2	4 • 9=	4 • 9=3	4 • 9=3	5 • 9=	5 • 9=4	5 • 9=4	6 • 9=	6 • 9=5	6 • 9=54	7 • 9=	7 • 9=6	7 • 9=63	8 • 9=	8 • 9=7	8 • 9=72	9 • 9=	9 • 9=8	9 • 9=81	10•9=90	10 • 9=90	10 • 9=90
Hapi parë	hapi dytë	hapi tretë																																
1 • 9=9	1 • 9=9	1 • 9=9																																
2 • 9= 1	2 • 9=1	2 • 9=1																																
3 • 9= 2 ↓	3 • 9=2	3 • 9=2																																
4 • 9=	4 • 9=3	4 • 9=3																																
5 • 9=	5 • 9=4	5 • 9=4																																
6 • 9=	6 • 9=5	6 • 9=54																																
7 • 9=	7 • 9=6	7 • 9=63																																
8 • 9=	8 • 9=7	8 • 9=72																																
9 • 9=	9 • 9=8	9 • 9=81																																
10•9=90	10 • 9=90	10 • 9=90																																
Përsëritja e shpeshtë	„Repetitio mater studiorum est“ (dmth., përsëritja është nëna e diturisë). Sumimi i orëve (verbale ose vizuele) dhe përgaditja e																																	



	drejtimeve për të mësuarit, jo vetëm që kërkon përsëritje nga ana e nxënësve, por edhe siguron resurse për të mësuarit e mëvonshëm.
Shfrytëzimi i asaj që tashmë është mësuar në hapësira dhe mjedise të ndryshme	Psh. Shikimi i formave gjeometrike në ndërtesa, kopshte dhe vende të tjera publike u ndihmon nxënësve ta mbajnë mend atë që e kanë mësuar në orën nga gjeometria.
Dhënie e përgjigjes këthyese përkrahëse/vërrejtje konstruktive	Për dallim nga përgjigja kthyesë në formë të notës me shkronjë ose me shënuesit të përgjigjeve të pasakta nga kuize dhe teste, <b>përgjigja kthyesë përkrahëse</b> ka për qëllim që ta përmirësojë të mësuarit e ardhshëm dhe performimin. Çka është mirë në lidhje me këtë ese? Cilat janë problemet lidhur me të? Çfarë ndryshimesh mund të bësh që të shkruash ese më të mira në të ardhmen? Çka është e pasaktë në përgjigjet e këtyre pyetjeve në test? Në çfarë huti shpie përgjigja jote? Përgjigja kthyesë përkrahëse duhet të jetë mjaft e detajuar që tu mundësojë nxënësve të shohin shkallën dhe dobësitë e njohurive dhe shkathtësive të tyre, t'u jepen sugjerime për përmirësime dhe t'u ofrohen strategji konkrete, të cilat dotii shfrytëzojnë për detyra të ngjajshme në të ardhmen.



5

Bashkëpunimi me prindërit

***Nëse dëshironi të arrini sukses me nxënësin, është e domosdoshme që prindi të bëhet PARTNER me tërë procesin arsimor!***

Kompleksiteti i familjes si grup i veçantë shoqëror dhe vështirësitë që dalin në studimin e saj kërkojnë bashkëpunim multidisiplinor, prandaj prej atje, familja është objekt studimi në më shumë shkencë. Duke u bazuar në të, ekzistojnë definicione të shumta për familjen. Si nocion, në të folurën e përditshëm, me familje shënojmë bashkësinë e prindërve dhe pasardhësve. Ajo paraqet një grup shoqëror primar, i cili bazohet në marrëdhëniet bio-sociale dhe emocionale. Familja është një mjesis i pazëvendësueshëm, në të cilën fëmija formohet si personalitet, jeton në të, duke i kënaqur disa nga nevojat e saj më të rëndësishme, të cilat mund të plotësohen vetëm në familje. Si agens i parë dhe më i rëndësishëm i socializimit, familja është edhe më e përgjegjshme për sigurimin e kushteve optimale për zhvillimin e fëmijës.

**Ekzistojnë më shumë forma të familjes, të cilat klasifikohen sipas disa kriteriumeve të ndryshme:**

- familja tradicionale (*familja patriarkale*);
- familja (demokratike) elitare;
- matrilineare;
- patrilineare;
- bilaterale;
- familja nukleare;
- familja e zgjeruar;
- familja e plotë;
- familja jo e plotë (familje me një prind);
- familja e integruar;
- familja e dezintegruar;
- familja binukleare;
- adoptimi;
- familja e brengosur (Foster care);
- familja me prindër tinxherë;
- familje të pastrehë.

## **Familje e fëmijës me aftësi të kufizuara**

Lindja e fëmijës në familje, më së shpeshti është burim i gëzimit dhe i formimit të ndjenjave të reja, ndërsa në martes, e cila deri atëherë ka qenë pa fëmijë, vjen deri tek formimi i vërtetë i familjes dhe zhvillimi i ndjenjës themelore familjare, e cila karakterizohet me një qëndrim të butë, të kujdesshëm dhe mbrojtës. Prindërimi mund të sjellë ndjenjë lumturie të pamasë, krenari, vetë-realizim, konfirmim të identitetit dhe integritetit, sukses, por gjithashtu mund të çojë në paraqitjen e lodhjes, presionit, stresit dhe ndonjëherë edhe humbje e mundësive për vetë-realizim në fusha të tjera. E gjithë ajo që vlen për familjen dhe rolin e prindërve në zhvillimin e fëmijës që nuk është me aftësi të kufizuara, vlen edhe për prindërit që kanë fëmijë me aftësi të kufizuara, ku prindërit e këtijë fëmije kanë edhe probleme specifike që prindërit e tjerë nuk i kanë ose nuk i kanë në një vëllim, peshë dhe shumëllojshmëri të atillë. Shumë hulumtime paralajmërojnë për ndikimet negative nga paraqitja e anëtari të "hendikepuar" në familje, ndaj jetës së gjithë familjes.

## **LINDJA E FËMIJËS ME AFTËSI TË KUFIZUARA**

Fëmija me aftësi të kufizuara, në familje e zmadhon ngarkesën fizike, psikike dhe kohore. Kur prindërit për herë të parë do të kuptojnë se fëmija i tyre ka aftësi të kufizuara, jeta e tyre momentale ndryshon dhe ata duhet të përballen me shumë sfida. Para së gjithash, ata do të nevojiten që t'i ndryshojnë pritshmëritë, të cilat i kanë vënë për fëmijën e tyre, do të duhet të përballen me shpenzime shtesë financiare (pagesa e ilaçeve, tretmane plotësuese, orë private, transport), numër i madh i profesionistëve, të cilët kujdesen për shëndetin e fëmijës, por edhe mungesat e shumta nga puna ose të heqin dorë nga ajo, sepse dikush duhet të kujdeset për fëmijën me aftësi të kufizuara. Një pjesë e tyre ndoshta do të përballen edhe me izolimin social nga ana e familjes më të gjërë, fqinjët dhe miqtë.

Shumë prindërve u nevojiten muaj të tërë, e disave edhe vite përderisa nuk arrijnë të fitojnë fuqi dhe stabilitet që të pajtohen me faktin se kanë fëmijë me aftësi të kufizuara. Ajo gjendje dhe krizë e cila krijohet, shumë vështirë mund të ndalohet, por mund të lehtësohen vështirësitë e prindërve. Ata kanë nevojë për: përkrahje emocionale dhe informacion të plotë. Ky është proces i cili zgjat shumë. Familja është e para që duhet të kuptojë se, fëmija i tillë duhet të pranohet.

## **Reakcionet e para të prindërve, të cilët kanë fëmijë me aftësi të kufizuar**

Reakcionet e prindërve, në momentin e vënies së dijagnozës tek fëmija i tyre, janë ekskluzivisht individuale, e njohja e tyre është e një rëndësie të madhe për procesin e rehabilitimit dhe edukimit, sepse ajo shumë do të varet nga qëndrimi i prindërve. Individët, në kuadër të një familje, në mënyra të ndryshme e përjetojnë dhe e tejkalojnë stresin e njejtë

Reakcionet varen nga:

- personaliteti i prindit;
- aspirata prindërore në raport me fëmijën;
- devijimi në familje;
- shtresa socio-ekonomike, në të cilën bëjnë pjesë prindërit;
- statusi arsimor i prindërve.

Reakcionet më të shpeshta të prindërve, të cilët kanë fëmijë me aftësi të kufizuar janë:

- shoku;
- mohimi;
- pikëllimi;
- hidhërimi;
- frika;
- turpi;
- faji;
- hutimi;
- pafuqia;
- zhgënjimi;
- fyerja;
- zilia; dhe
- pranimi i fëmijës.

**Shoku si reaktion i prindërve.** Shoku është reaktion emocional që manifestohet tek të gjithë prindërit në momentin kur kuptojnë se fëmija i tyre është me aftësi të kufizuara. Fuqia e reaktionit emocional do të varet jo vetëm nga personaliteti i prindit por, edhe nga momenti kur është zbuluar forma e aftësisë së kufizuar të fëmijës.

**Mohimi.** Paraqet mbrojtje patologjike, e cila është shumë e shpeshtë dhe ndërlidhet me inicimin e reaktionit emocional – shokun. Në terminologjinë psikoanalitike përdoret nocioni “denegacion” e paraqet karakteristikë të përgjithshme të njerëzve që t’i mohojnë faktet dhe sensacionet e dhimbshme. Si formë e refuzimit, është edhe dëshira e prindit që t’a dërgojnë fëmijën tek

specijalistët e ndryshëm, dhe gjithmonë me një dëshirë të vetëndërdijshme se dikush do ta hudhë dijagnozën ose do të gjejë ndonjë shkak lehtësues të gjendjes, e cila mundet të shërohet. Shpesh prindërit nuk e kërkojnë të vërtetën por, profesionistin, i cili do tua thotë atë që cilën duan ta dësjojnë. Nëse diçka nuk u përleqen, ata nuk e respektojnë këshillën e profesionistit dhe marrin qëndrimin: “Askush nuk do më thotë se çka të bëj”! Njëra nga format e refuzimit është edhe dërgimi i fëmijës tek mjekët popullor (fallxhoret). Kjo dukuri haset edhe tek intelektualët. Forma ekstreme e refuzimit manifestohet ashtu që, prindërit në asnjë mënyrë nuk e pranojnë faktin se fëmija i tyre është me aftësi të kufizuara, por llogarisin se fëmija i tyre do të zhvillohet si secili fëmijë tjetër dhe se, kur do të rritet, ai do të jetë anëtar i shoqërisë me të drejtat e plota .

**Pikëllimi.** Pikëllimi është reacion i përgjithshëm dhe paraqitet tek të gjithë prindërit, të cilët kanë fëmijë me aftësi të kufizuara. Olshansky (1962) thekson se, të gjithë prindërit vuajnë nga dëshprimi kronik, por që madhësia e saj varet nga karakteri primar i prindit. Ky autor mendon se ky dëshpërim nuk paraqet reacion patologjik por, përgjigje natyrore dhe normale.

**Frika.** Frika është edhe një përgjigje e shpejtë, sepse njerëzit më shpesh kanë frikë nga e panjohura se sa nga diçka, të cilën e njohin. Posedimi i një dijagnoze komplete dhe disa paranjohuri për mundësitë e ardhshme të fëmijës, mund të jetë më e lehtë se sa joinformimi komplet. Gjithsesi, frika për të ardhmen është emocion i shpeshtë: „Çka do të ndodhë me fëmijën tim kur t’i ketë 5 vjet, kur t’i ketë 12 ose 21 vjet? Çka do të ndodhë me këtë fëmijë kur unë më nuk do të jem?” Pastaj pasojnë edhe pyetje të tjera: „A do të mësojë ndonjëherë, a do të shkojë në fakultet, a do të ketë aftësi për të dashur, për të jetuar, për të qeshur dhe për t’i bërë punët, të cilat neve i kemi planifikuar?” Edhe padituritë e tjera shkaktojnë frikë, siç është mendimi se gjendja e fëmijës do të keqësohet me kalimin e kohës. Shumë hulumtime tregojnë se prindërit në fillim gjithmonë kanë mendime të errëta, e presin më të keqen duke u kujtuar në njerëzit me invaliditet, të cilët i kanë njohur.

**Hutimi.** Si rezultat i të kuptuarit jo të plotë për atë që ndodh dhe çfarë do të ndodhë, hutimi vetëvetiu shkakton pagjumësi, paaftësi për të sjellë vendime dhe mbingarkesë mentale. Para traumës së këtillë, informacionet duken të shtrembëruara dhe të rreme, prindërit dëgjojnë fjalë, të cilat kurrë më parë nuk i kanë dëgjuar dhe termine, që përshkruajnë gjëra, të cilat ata nuk mund t’i kuptojnë. Duan të dijnë se për çka bëhet fjalë, por ende të gjitha informacionet që i marrin ju duken të pakuptimta. Shpesh herë prindërit nuk gjenden në të njëjtën gjatësi valësh me personin, i cili tenton të komunikojë me ata për aftësinë e kufizuar të fëmijës së tyre.

**Faji dhe turpi.** Sipas shumë autorëve, këto dy reacione emocionale janë shumë të shpeshta. Shumë prindër fëmijët e tyre i përrjetojnë si pjesë e vetes së tyre, si vazhdim i tyre, dhe meqë ai është i hendikepuar, ndjehen fajtorë dhe mendojnë se ata vetë kanë kontribuar për paraqitjen e kësaj dukurie. Ekspozimi i fëmijës ndaj shikimit gjykues të të tjerëve, mund të paraqesë një nënçmim të madh për prindërit. Në bazë të këtij mendimi shumë prindër e hulumtojnë të

shkuarën e tyre, duke menduar se fëmija i hendikepuar ka ardhur si rezultat i dënimit për sjelljen së tyre paraprake. Tek prindërit shumë shpesh paraqitet ndjenja ambivalente ndaj fëmijës, dmth njëkohësisht paraqitet edhe ndjenja pozitive edhe negative dhe ndërmjet këtyre dy ndjenjave të kundërta krijohet reaktion i ri – faj në raport me fëmijën. Faji mbetet i pavetëdijshëm dhe manifestohet si reagim për refuzim, mbrojtje e tepruar etj. Ndjenja e fajit është shumë më e theksuar te prindërit religjiozë, më pas në situatat kur fëmija është i padëshirueshëm ose në familje ku mendohet se fëmija me aftësi të kufizuara do të çojë në degjenerim të familjes. Për disa arsye, njerëzit i pranojnë aftësitë e kufizuara fizike si pjesë të jetës dhe nuk i fajësojnë prindërit që kanë sjellur në jetë një fëmijë me invaliditet fizik. Megjithatë, të tjerët (duke përfshirë disa profesionistë nga fusha e shëndetit mendor) sikur po tregojnë me gisht te prindërit, fëmijët e të cilëve vuajnë nga çrregullime emocionale dhe mendore. Prindërit mund të turpërohen kur pas zbulimit të aftësive të kufizuara tek fëmija i tyre duhet të vizitojnë psikolog fëmijësh ose psikoterapist familjar. Mund të shfaqet ndjenja e stigmatizimit përtej faktit që ajo përvojë mund të jetë një nga ngjarjet më pozitive në jetën prindërve.

**Hidhërim (zemërim, agresion).** Paraqitet tek ata prindër, të cilët në fëmijën e vet të hendikepuar shohin pengesë për përparimin e tyre profesional në mjedisin social dhe relacionin me mjedisin. Kur mjedisi nuk e pranon fëmijën e tyre, atëherë ata tregojnë hidhërim si ndaj fëmijës poashtu edhe ndaj mjedisit. Reaksioni mund të manifestohet në mënyra të ndryshme. Njëra nga mënyrat është që prindërit ti fajësojnë doktorët dhe arsimtarët, për mosp suksesin e fëmijës së tyre, dhe kjo, në literaturën psikoanalitike është e njohur nën emrin projeksion. Reaksionet e para agresive prindërit shpesh herë i drejtojnë kah doktorët, akusherët, motrat medicinale si dhe personelit tjetër mjeksor, i cili ka marrë pjesë gjatë lindjes ose kah personat, të cilët kanë marrë pjesë në përcaktimin e dijagnozës (defektologë, psikologë, punëtorë social). Ekziston, gjithashtu edhe e ashtuquajtura autoagresioni, kur personi kthehet kundër personalitetit të vet me ndjenjë të fortë të fajit (trashëgimi ose dënim për mëkat). Në hulumtimin e Pavkoviç (2000) prindërit në 35% të rasteve i fajësojnë mjekët, në 13,5% fajësojnë veten, ndërsa në 7,8% fajësojnë dikënd tjetër për gjendjen e fëmijës së tyre. Është interesante e dhëna se shumë rrallë (vetëm 0,7%) e kanë fajësuar shokun e tyre të jetës.

**Zilia.** Paraqet reaktion të prindërve me fëmijë me nevoja të veçanta kah fëmijët e huaj. Ky reaktion është veçanërisht i theksuar kur prindërit e fëmijës me hendikep e kanë të vetmin fëmijë, ndërsa në familjet me më shumë fëmijë, këtë ndjenjë të zilisë e kompenzojnë fëmijët e shëndoshë dhe të suksesshëm..

**Refuzimi.** Paraqet reaktionin më të rëndë, i cili rrjedh parasëgjithash nga prindi. Këta prindër në thelb janë perfeksionistë. Ata kanë disa qëllime të caktuara për fëmijët e tyre, përpiqen që fëmijët e tyre të jenë më të mirët dhe para tyre vendosin kërkesa të mëdha, të cilat ata nuk mundën t'i plotësojnë. Prindërit për atë shkak janë të pakënaqur, ndërsa fëmija atë e përjeton si shkurtim të dashurisë, ndjehet i refuzuar dhe fillon që të sillet në mënyrë të papërshtatshme.

Prindërit këtë sjellje nuk munden t'a kuptojnë dhe ashtu krijohet një rreth i mbyllur (circulus viciosus). Takohen **refuzimi i plotë** dhe **parcijal**. Shembull i refuzimit të plotë është lënia e fëmijës në rrugë ose vendosja në institucion, ndërsa refuzimi parcijal është kur fëmijës nuk i jepen vaktet e ushqimit në kohë, kur e lenë vetëm në shtëpi, kur i bëjnë ndalesa të ndryshme për lojë, shikim të televizionit ose fëmijën e veshin me veshje të vjetra ose të mbajtura. Ekzistojnë edhe manifestime të maskuara të refuzimit, siç është të kritikuarit e fëmijës, përqeshja, emërtimi me emra të ndryshëm fytes, etj.

**Pranimi i fëmijës.** Është shumë e rëndësishme për prindërit që të kuptojnë se është e nevojshme që fëmijës t'i tregohet dashuri dhe të pranohet ashtu siç është me të gjitha mangësitë dhe përparësitë. Sipas Robert Ingalls, procesi i pranimit të fëmijës me aftësi të kufizuara i përfshin karakteristikat në vijim:

- Prindërit, të cilët e pranojnë fëmijën e tyre janë të aftë që ti shohin aftësitë dhe potencialin e tij, por edhe mangësitë dhe dobësitë e tij;
- Këta prindër e vëzhgojnë fëmijën në mënyrë reale duke shikuar disa vështirësi, të cilat ky fëmijë i shkakton familjes, por nuk janë të ngarkuar me vetëfajësim, pikëllim ose faj, dmth funksionimi i familjes nuk është i rrezikuar.
- Këta prindër janë të aftë që lirshëm të diskutojnë për fëmijët e tyre, si në rrethin familjar poashtu edhe me njerëz të tjerë, pa ndjenjën e turpërimit.
- Prindërit tentojnë që ta shërojnë dhe edukojnë fëmijën në mënyrën më të mirë, por pa kërkuar çudibërës.
- Këta prindër këtij fëmije dhe fëmijëve tjerë të shëndoshë u dhurojnë dashuri, nuk i refuzojnë, por edhe nuk u japin mbrojtje të tepruar;
- Prindi i cili e pranon fëmijën e tijë nuk ia kushton të gjithë kohën dhe energjinë e vet vetëm fëmijës me aftësi të kufizuara, sepse kjo do të jetë në dëm të fëmijëve të tjerë në familje.

## **FAMILJA SI BARTËSE E MBROJTJES DHE MIRËQENIES SË FËMIJËS**

Fëmija shikohet si pjesëmarrës aktiv në interakcion me mjedisin dhe reaktioni i tijë ndikon në formësimin dhe ndryshimin e mjedisit. Në fillim të moshës më të vogël, interakcioni është i rëndësishëm.

### **Cilat janë punët, të cilat arsimtarët i presin nga prindërit?**

- Të jenë të përfshirë në arsimimin e fëmijëve të tyre dhe t'i marrin të gjitha përgjegjësitë prindërore;



- Të punojnë në shtëpi me fëmijët e tyre dhe të krijojnë kushte për mësim;
- Të japin shembull të mirë;
- Ti trimërojnë fëmijët që të japin më të mirën nga vehtja në shkollë;
- Ta theksojnë rëndësinë për arritjen e shkathtësive akademike;
- Ti përkrahin rregullat dhe qëllimet e shkollës;
- Të ushtrojnë presion pozitiv ndaj fëmijëve;
- Të jenë proaktivë;
- Ti lajmërojnë shkollat për situata, të cilat mund të kenë ndikim mbi epilogun e të mësuarit dhe aftësive të fëmijës.

#### **Cilat janë punët, të cilat prindërit i presin nga arsimtarët?**

- Ti rruajnë fëmijët e tyre të sigurtë;
- Në mënyrë të drejtë të sillen ndaj fëmijëve të tyre;
- Ti mësojnë materialet të cilat patjetër duhet ti përvetësojnë;
- Ti komunikojnë dhe bashkë ti zgjidhin problemet;
- Të sillen profesionalisht në çdo kohë;
- Të jenë entuziastë, pozitivë dhe të mbushur me energji;
- Ti respektojnë të drejtat dhe punën e prindërve;
- Të tregojnë kuptueshmëri;
- Të kenë pritshmëri reale për vete dhe nxënësit;
- Të japin detyra dhe angazhime në pajtim me programin mësimor dhe aftësitë e nxënësve;
- Të mundësojnë informacion kthyes për secilën detyrë dhe aktivitet;
- Të mundësojnë që shkolla të jetë **përvojë pozitive**.

#### **Barierat dhe faktorët për përfshirjen e prindërve në procesin arsimor**

##### **Fëmija me NVA i moshës shkollore**

Në momentin kur fëmija me nevoja të veçanta arsimore e len shtëpinë dhe fillon të vizitojë institucion parashkollor ose shkollë fillore, përsëri prindërit përjetojnë stres të madh. Frikohen

për fëmijën e tyre, si do të jetë i pranuar në institucionin nga edukatorët, arsimtarët, të punësuarit e tjerë dhe personat profesionalë. Frikohen që të mos jenë të përqeshur nga moshatarët. Frikohen nga prindërit tjerë dhe reagimi i tyre.

Sa do të jetë stresi i prindërve do të varet nga faktorët vijues:

- Karakteristikat e fëmijës, veçanërisht problemet me sjelljen;
- Mungesa e përkrahjes adekuate profesionale;
- Pakënaqësia në lidhjen ndërmjet prindërve dhe profesionistëve, nga faza e dijagnostikës gjer tek qasja e kufizuar të serviseve medicinale dhe edukative për fëmijën;
- Qëndrimet sociale ndaj fëmijëve me NVA dhe kuptueshmëria e vogël për problemet që i përjetojnë ato familje.

### **Përfshirja e prindërve në procesin arsimor të fëmijëve me NVA**

Nuk ka marrëveshje univertzale për atë që paraqet përfshirja e prindërve. Mund të ketë shumë forma, nga përfshirja në shkollë (ndihmesë në mësonjëtoje ose gjatë pushimeve për drekë), punë me fëmijën në shtëpi: lexim, mësim i këngëve ose këngëve për fëmijë dhe ndihmë me detyrat e shtëpisë. Niveli i përfshirjes së prindërve varion. Psh: nënat, prindërit të fëmijëve të vegjël, prindërit e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore janë më shumë të përfshirë në edukimin e fëmijës së tyre. Hulumtimet tregojnë se përfshirja e prindërve në procesin edukativ mund të sjellë gjer tek:

- Vlerësime më të larta;
- Rezultate më të mira të testeve;
- Më shumë vemendje;
- Motivacioni i rritur;
- Shkallë më e ulët e qortimeve;
- Zvogëlim i përdorimit të drogës dha alkoolit;
- Zvogëlim i sjelljes së dhunshme;
- Vetërespekt më të madh.

Prej këtu, inkluzioni patjetër duhet të bazohet në bashkëpunimin e papenguar ndërmjet prindërve dhe ekipit për inkluzion në shkollë. Bashkëpunimi ndërmjet prindërve dhe ekipit për inkluzion në shkollë është i bazuar në tre aspekte kyçe:

- Aspekti i parë i përfshin informatat për fëmijën, të cilat prindi i ndan me ekipin për inkluzion
- Aspekti i dyti i përfshin njohuritë e ekipit për inkluzion dhe ndarja e tyre me prindërit

- Aspekti i tretë nënkupton shkëmbim të ideve ndërmjet prindërve dhe ekipit për inkluzion, prej të cilëve në fund përmes bashkëpunimit të përbashkët krojohet PIA për nxënësin me NVA

Informatat të cilat prindi i ndan me ekipin për inkluzion:

- Informatat për pengesat e fëmijës;
- Anët e forta dhe kufizimet të cilat i posedon fëmija si personalitet;
- Anët e forta dhe kufizimet në të mësuarit;
- Interese dhe hobi e fëmijës;
- Frikë dhe shqetësimi i fëmijës lidhur me mësimin në shkollë;
- Cilat lëndë shkollore i favorizon e cilët jo;
- Probleme shëndetësore;
- Vetëperceptimi i fëmijës si nxënës dhe si personalitet;
- Nevojat e fëmijës;
- Skema dhe stili i të mësuarit;
- Traumata familjare, tranzicionet etj (Moore L., 2000).

Informatat të cilat ekipi për inkluzion i ndan me prindërit:

- Informatat për shprehjet e punës së nxënësit, përfshirja në të mësuarit dhe përparimi në të gjitha lëndët.
- Rezultate nga testimet e standardizuara të nxënësit në të gjitha lëmitë si: zhvillimi intelektual, zhvillimi motorik, zhvillimi emocional, zhvillimi i gjuhës dhe tjerë.
- Rezultate të testeve nga të gjitha lëndët, si dhe informata për dobësitë si nxënës dhe si personalitet.
- Identifikimi dhe dokumentacioni i lëmvive në të cilët nxënësi ka problem.
- Dokumentacioni për shkallën e nevojës të veçantës (nga e lehtë gjer tek e rëndë).
- Dokumentacioni për shkaqet e vështirësive në të mësuar nga një apo më shumë lëndë (shembull. vështirësi në procesimin e informatave).
- A janë bërë dhe cilat adaptime të programit mësimor janë bërë në pajtim me nevojat të veçantë të nxënësit.

- Cilat strategji janë përdorë për suksesin e inkluzionit.
- Cilat modifikime janë bërë në detyrat të cilat i ndahen (shembull. numër më të vogël të detyrave, modifikime në të shkruarit e detyrës së shtëpisë, etj)

## **Faktorët prindër dhe familje**

### *Bindjet e prindërve për përfshirjen e prindërve*

Bindjet e prindërve për çështje të ndryshme mund të paraqesin barrierë për përfshirje efektive të prindërve.

- E para, me rëndësi kryesore është mënyra se si prindërit e shohin rolin e tyre në arsimimin e fëmijës.
- Bindja se prindërit kanë aftësi ta ndihmojnë suksesin e fëmijëve në shkollë, është bindja e dytë me rëndësi kryesore për përfshirjen e prindërve.
- Lloji i tretë i bindjeve të prindërve me rëndësi kryesore për përfshirje në arsimimin e fëmijëve janë pikëpamjet e prindërve për inteligjencën e fëmijëve si dhe për mënyrën në të cilën fëmijët mësojnë dhe i zhvillojnë aftësitë e tyre.

### *Perceptimet e prindërve për ftesat për përfshirje*

Barrierë tjetër potenciale për përfshirjen e prindërve janë perceptimet e prindërve për nivelin e ftesave eksplicite dhe implicite për përfshirje. Kur prindërit mendojnë se përfshirjen e prindërve nuk e çmojnë arsimtarët apo shkollat, është më pak e besueshme se ata do të kthehen. Prandaj, perceptimet e prindërve për ftesat e shkollave llogariten si kyçe në zhvillimin e përfshirjes efektive të prindërve.

Epstajn (Epstein 2001) ka zbuluar se prindërit më efektivisht janë të përfshirë kur arsimtarët në mënyrë aktive e nxisin atë. Arsimtarët me qëndrime pozitive, lehtësuese ndaj përfshirjes së prindërve, trimërojnë më shumë prindër që të kthehen dhe e zmadhojnë efikasitetin e pjesëmarrjes prindërore.

### *Konteksti i jetës rrjedhëse të prindërve*

Disa aspekte nga konteksti jetësor i prindërve mund të veprojnë si pengesa për përfshirjen e prindërve:

- Niveli i arsimit të prindërve;
- Kushtet në familje;
- Puna e prindërve; dhe

- Resurset psikologjike të prindërve.

### *Klasa, përkatësia etnike dhe gjinia*

Barierë mund të paraqesin edhe klasa, përkatësia etnike dhe gjinia e prindërve, të cilat janë relevante kur mbahet llogari për hendekun në mes retorikës dhe realitetit për përfshirjen e prindërve. Ata të cilët në masë të madhe janë të përfshirë, si që i definojnë arsimtarët, janë “prindërit e mirë”, të cilët zakonisht janë klasa e mesme, në martesë dhe heteroseskualët. Pakicat, janë më pak të përfshira.

Gjithashtu të rëndësishme janë edhe barrierat e lidhura me përkatësinë etnike dhe kulturën. Është e pamundur që të kuptohen këto çështje jashtë kontesktit të historisë dhe traditës kulturore të një populli por realiteti është se programet për përfshirjen e prindërve zakonisht nuk u kushtojnë kujdes këtyre problemeve. Në aspektin e gjinisë, duhet të sugjerohet në realitetin se kur bëhet fjalë për përfshirje të prindërve, zakonisht bëhet fjalë për përfshirjen e nënës.

### **Faktori fëmijë**

#### *Mosha e fëmijëve*

Mosha e fëmijëve mund të jetë pengesë për përfshirjen e prindërve, sepse është gjërësisht i shpërndarë mendimi se pjesëmarrja e prindërve zvogëlohet ashtu si që fëmijët rriten dhe është në nivelin më të ulët tek fëmijët e moshës shkollore të mesme. Ekzistojnë më së paku tri shkaqe të mundëshme për këtë. E para, shkollat e mesme mund të mos jenë aq të këndëshme për prindërit sa që janë shkollat fillore. E dyta, prindërit mund të kenë më pak vetëbesim për përfshirje në edukimin e fëmijëve të tyre, ngaqë materijali lëndor bëhet më sfidues ashtu si fëmijët e tyre përparojnë. E treta, ngaqë fëmijët janë adolescentë, orvaten që të jenë më autonomë, ata mund të jenë më pak të hapur për atë që prindërit të jenë të kyçur në shkollat e tyre.

Por, a është kjo me të vërtetë ashtu? Vallë përfshirja zvogëlohet apo e ndërron formën?

Deslan dhe Klutier (Deslandes and Cloutier, 2002) në studimin e tyre në të cilin janë përfshirë 872 fëmijë katermbëdhjetë vjeçarë në SHBA, kanë zbuluar se mbi tri të katërtat e këtyre aoleshentëve kanë qenë të gatshëm që tu tregojnë prindërve të tyre çka kanë mësuar ose si janë gjindur në shkollë, ti pyesin prindërit për ide për proekte, ti dëgjojnë prindërit si u tregojnë për atë kur kanë qenë tinxherë dhe të mbajnë shënime në shtëpi, lajmërimet dhe buletinë.

#### *Aftësia e kufizuar dhe vështirësi në të mësuar*

Shumë kreatorë të politikave arsimore mendojnë se përfshirja e prindërve në arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta është me rëndësi thelbësore.

### *Dhuntitë dhe talentët*

Për fëmijët të cilët gjinden mirë në shkollë, zakonisht është kënaqësi e prindërve që të marrin pjesë në mbledhjet prindore, e nëse fëmijët janë me dhunti ose të talentuar, zakonisht është faktor lehtësues për përfshirjen e prindërve. Megjithatë, nëse prindërit mendojnë se fëmija i tyre ka dhunti, kurse këtë qëndrim nuk e ndajnë arsimtarët, kjo mund të jetë barierë për përfshirjen efektive të prindërve. Prindërit në këtë rast mund ta humbin besimin për shkollën, dhe prandaj e zvogëlojnë involvimin e tyre me arsimtarët. Gjithashtu, shumë fëmijë të cilët në aspektin akademik janë të talentuar, bëhen të frustruar në shkollë, zakonisht për shkak se janë pamjaftueshëm të sfiduar dhe, ose bëhen të nënçmuar ose zhvillojnë sjellje problematike. Situata e këtillë mund të sjellë gjer në konflikt ndërmjet prindërve dhe arsimtarëve, që pastaj bëhet pengesë për përfshirje efektive të prindërve. Potencijal për konflikt ekziston edhe ndërmjet arsimtarëve dhe prindërve të fëmijëve të cilët janë të talentuar në aktivitetet jashtëmësimore që kanë të bëjnë me aftësitë sportive ose muzikore.

### *Probleme në sjellje*

Zakonisht ekziston korelacion negativ në mes përfshirjes së prindërve dhe fëmijëve me probleme në sjellje ashtuqë sa më shumë që është e çrregulluar sjellja aq më pak janë të përfshirë (duan të kyçen) prindërit. Kur problemet me sjelljen bëhen aq serioze sa që shkollat fillojnë të mendojnë për suspendim ose dëbim, i pashmangshëm është konflikti ndërmjet shkollave dhe prindërve që paraqet barierë të madhe për përfshirjen e prindërve

### **Faktori raporti prind-arsimtar**

#### *Qëllimet dhe agjendat*

Mbledhjet ndërmjet prindërve dhe arsimtarëve japin shembull të mirë për atë sa dallohen qëllimet dhe agjendat e prindërve dhe të arsimtarëve. Bastjani (1989) sugjeron se qëllimet e arsimtarëve në këto mbledhje kanë të bëjnë me diskutimin për përparimin e fëmijëve dhe për vështirësitë me të cilat ballafaqohet, duke kuptuar nga prindërit se si fëmijët përballen me shkollën, duke identifikuar mënyra si prindërit mund tu ndihmojnë fëmijëve të tyre në shtëpi dhe identifikimi i konflikteve potencijale me prindërit. Qëllimet e prindërve në këto mbledhje përfshijnë diskutim për përparimin e fëmijëve dhe për gjithë vështirësitë që i kanë duke krahasuar përparimin e fëmijëve të tyre me atë të orëve tjera, duke mësuar më shumë për shkollën dhe metodat e shfrytëzuara të mësimit dhe pyeta e arsimtarëve për çfarëdoqftë problemi që ata kanë (Bastijani).

*Do me thënë, e qartë është se edhe pse ekzistojnë ngjajshmëri, ka edhe dallime të rëndësishme në agjendën e prindërve dhe arsimtarëve për këto mbledhje që veprojnë si bariera për përfshirjen efektive të prindërve.*

## Qëndrime

Prindërit dhe arsimtarët mund të dallojnë në të kuptuarit e tyre të *raportit ndërmjet shkollimit dhe arsimimit*. Nëse arsimimi është në masë të madhe shkollim, atëherë është logjike se arsimtarët posedojnë dituri më të madhe, shkathtësi dhe ekspertiza. Nëse, shkollimi është vetëm pjesë e arsimimit, atëherë ka ndërrim të qartë të fuqisë dhe profesionalitetit në favor të prindërve, të cilët intimisht janë të përfshirë në tjera 85 % të arsimimit të fëmijëve, e cila ndosh jashtë shkollës.

Shkurtimisht thënë, *“A duhet arsimtarët nëpër shkolla që ti edukojnë fëmijët kurse prindërit me përulje ti mbështesin shkollat? Ose...A janë prindërit edukatorët kryesorë të fëmijës së tyre, përderisa shkollat e plotësojnë mësimin me ekspertizë të specializuar?”*

E qartë është se qëndrimet e ndryshme për këtë pikë do të kenë pasoja të mëdha për atë se si perceptohet, strukturohet, çmohet dhe çështë më e rëndësishme, si zbatohet përfshirja e prindërve.

## Gjuha

Edhe pse ekziston, në një nivel konsensus se përfshirja e prindërve është e dëshirueshme dhe e vlefshme, në literaturë mbeten një varg teorishë dhe ideshë lidhur me “si” dhe “çka” nga ajo përfshirje. Gjuha që përdoret që të përshkruhen edhe pjesëmarrësit dhe proceset e përfshira i definojnë interaksionet gjer në shkallë të caktuar.

- “Prindër dhe profesionalistë” – vetë gjuha i definojnë të parët – profesionalistët si ekspertë, e të dytët – prindërit, si jo profesionistë.
- Përdorimi i gjuhës si që është “partneritet”, “bashkëpunimi” dhe “pjesëmarrja” i maskojnë pabarazitë që ekzistojnë në realitet në praktikën përfshirjes së prindërv

## Faktorët shoqërorë

### *Faktorët historikë dhe demografikë*

Edhe pse në kohën bashkëkohore shënohet ndryshim i madh me prindërit, tash mendohet se ata kanë rol të rëndësishëm në arsim, megjithatë shumë qëndrime dhe botëkuptime me rrënjë në trashëgiminë tradicionale vazhdojnë të zgjasin. Përgjithësisht, qeveritë e përkrahin ridrejtimin e fuqisë së prindërve, pjesërisht sepse kjo u përgjigjet agjendave tjera që i kanë, por, vjen në kohë kur ka ndryshime të mëdha në strukturat familjare, mobilitet dhe punë, të cilat janë në kundërshtim me përfshirjen e përmirësuar të prindërve (OECD, 1997).

mobilitetit të prindërve, numër më të madh të familjeve në të cilat punojnë të dy prindërit, të shoqëruar me numër të rritur divorcesh, që rezultojnë me rritje të prindërisë së vetmuar dhe me numrin e familjeve të rinovuara partnere. Njëkohësisht, ka më pak aranzhmane për familje të

zgjerruar, zvogëlim i praktikës religjioze dhe rritje e fragmentimit në bashkësi, si dhe individualizëm më i madh dhe gara (David, Edwards, Hughes & Ribbens, 1993; OECD, 1997). Efekti i kombinuar i këtyre faktorëve është se numër i konsiderueshëm i prindërve punojnë me nivele më të mëdha të stresit, me më pak para dhe më pak kohë, që e vështirëson zhvillimin e përfshirjes optimale të tyre në arsimimin e fëmijëve të tyre.

### *Faktorët politikë*

Në nivel të qeverisë disa faktorë veprojnë si pengesa për përfshirje të prindërve. *Mungon ligjëdhënia specifike për përfshirjen e prindërve*, nuk është befasuese që politika e përkrahur për përfshirje të tillë, e cila mbështetet në pjesëmarrjen vullnetare të shkollave, sjell gjer tek praktika e e pabarabartë.

*Jokonsekuenca brenda pjesëve të ndryshme të legjislacionit të arsimit dhe dallimet ndërmjet politikës së qeverisë dhe veprimit*, gjithashtu luajnë role në kufizimin e praktikës së përfshirjes së prindërve. Psh, qeveritë nga jashtë mund ta përkrahin përfshirjen e prindërve, por njëkohësisht ta rrënojnë përmes politikave tjera që janë në konflikt me këtë përkrahje.

Një përcaktues i niveleve të përfshirjes së prindërve për të cilin vendoset në nivel politik është *mënyra e organizimi të sistemeve shkollore*. Shembull tjetër për atë se si vendimet në nivel të qeverisë kombëtare ndikojnë në përfshirjen e prindërve është çështja për *trajmimin e arsimtarëve*.

### *Faktorët ekonomikë*

Ngushtë të harmonizuar me këto çështje politike janë faktorët e ekonomisë dhe financimit. Në shumë vende perëndimore, politikat për treg të lirë dominojnë në ekonomi, që rezulton me atë që arsimi të organizohet që ti plotësojë nevojat e tregut. Në thelb, praktikat arsimore duhet ta arsyetojnë pjesën e tyre të financimit të disponuar përderi sa punojnë në fushë, e cila vazhdimisht vlerësohet për performanca të rritura me mjete, siç janë testet nacionale për shkrim-lexim dhe matematikë. Programet e orijentuara kah rritja e përfshirjes së prindërve janë të pavolitshme në këtë kontekst, sepse ato merren me proces i cili ka të bëjë me qëllime afatgjata, e jo me afatshkurtra (Bastiani 1993).

Rezultati nga këto presione të kundërvëna ndërmjet tregut të arsimit dhe financimit është se ka pak apo aspak nuk ndahen para për zhvillimin e pjesëmarrjes së prindërve, gjë që qartë i kufizon programet, resurset, trajnimet dhe hulumtimet e mëtutjeshme.

### **Modeli për përfshirjen e prindërve**

Modeli teorik për përfshirjen e prindërve është krijuar me kombinimin dhe adaptimin e modeleve ekzistuese (psh, Bastiani J, 1989; Epstein JL, 2001; Kroth RL, 1985; Lombana JH, 1983; Wolfendale



S, 1992) dhe nga përgjigjet e shumë prindërve, arsimtarëve dhe personave tjerë profesionistë që punojnë në shkolla.

Modeli rigjinal është i menduar me arsimtarë dhe prindër të fëmijëve me NVA, por në mënyrë supsekvante është realizuar ashtu që, me adaptime të vogla, është i aplikueshëm barabarësisht për të gjithë prindërit dhe arsimtarët.

Modeli përbëhet nga dy piramida, njëra e përfaqëson hierarhinë e nevojave të prindërve, e tjetra hierarhinë e forcave prindërore dhe të kontributeve të mundshme. Që të dyja piramidat në mënyrë vizuale i demonstrojnë nivelet e ndryshme të nevojave dhe kontributeve të prindërve.

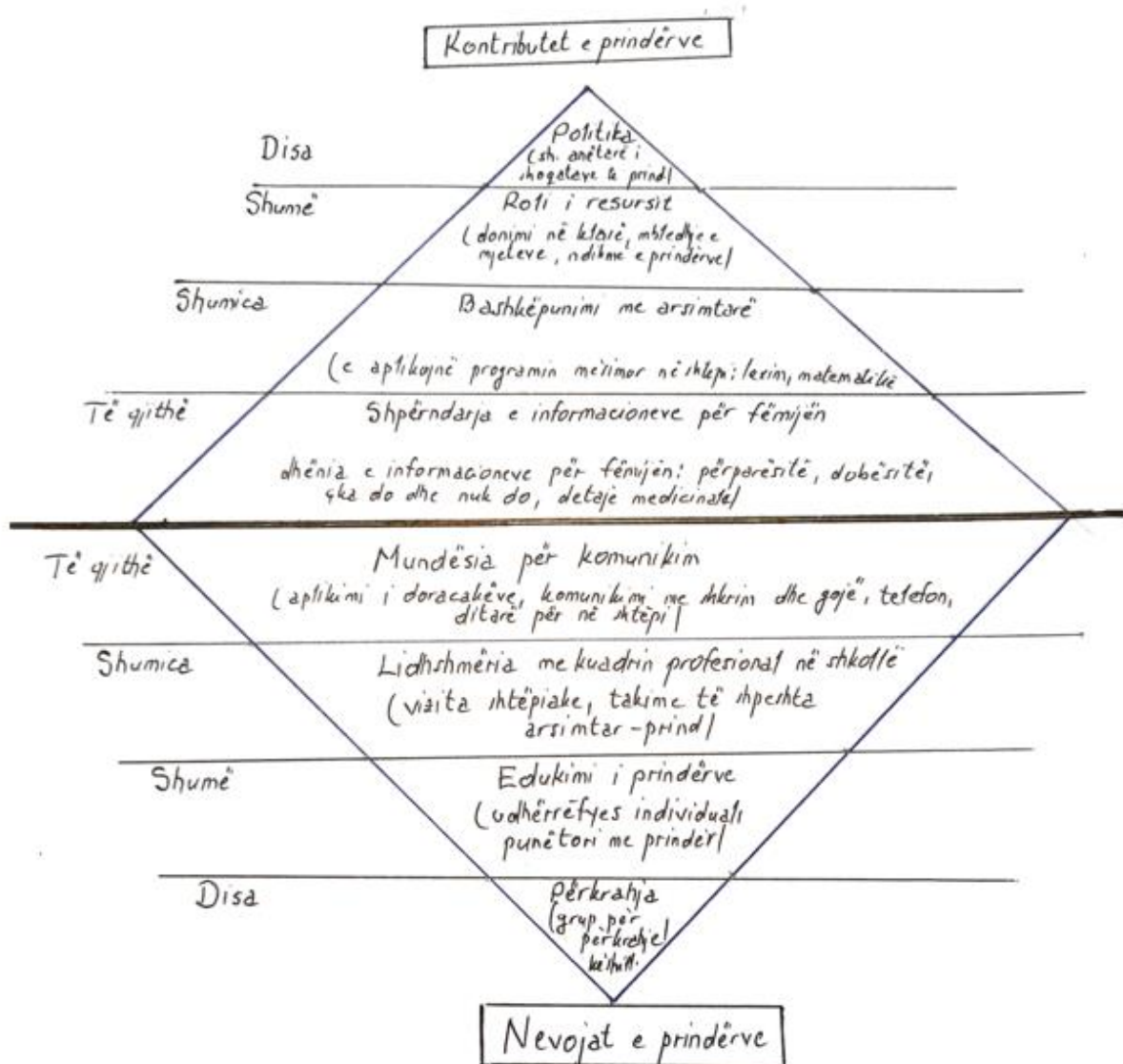


Foto nr. 25 Model për përfshirjen e prindërve

## **Kontributet e prindërve**

### ***Ndarja e informatave për fëmijën (të gjithë prindërit)***

Çdo prind mund të jepë informata të vlefshme për fëmijë vet, cilat do të shërbejnë për përgaditjen e planit për punë. Informatat që janë në lidhje me atë që don fëmija dhe që nuk don, përparësitë dhe dobësitë, si dhe detajet relevante medicinale, mund të mblidhen nga ana e arsimtarëve në mbledhjet me prindët.

### ***Bashkëpunimi me arsimtarët (shumicën)***

Numër i madh i prindërve duan që të kontribuojnë në arsimimin e fëmijëve të tyre, ashtu që e aplikojnë programin mësimor edhe në shtëpi. Kjo është veçanërisht e rëndësishme për fëmijët me NVA, sepse me rëndësi të veçantë është konzistenca në kërkesat e fëmijëve edhe në mësonjëtoare edhe jashtë sajë.

Mekonahi (McConachie H, 1986) thotë: “Bashkëpunimi duhet të nënkuptojë barazi të prindëve me arsimtarët gjatë definimit të anëve të forta dhe qëllimeve, njohje e fuqisë së ndryshme që e mban secila palë në bashkëpunim dhe çfarë diturie dhe perspektive u mungon palëve të interesuara”.

Arsimtarët domosdoshmërisht duhet ta pranojnë faktin se disa prindër nuk mundën përherë të bashkëpunojnë në këtë mënyrë.

### ***Roli i resursit (shumë)***

Shumë prindër kanë kohë dhe aftësi që të jenë ndihmës volonterë të arsimtarit, qoftë ajo me ndihmesë në mësonjëtoare në përgaditjen e materialit dhe mbledhjen e mjeteve. Të tjerët mund të kontribuojnë me përgaditjen e gazetës, me shkathtësi zejtarie ose në pjesë të programit mësimor për të cilën kanë talent të veçantë. Disa prindër kanë kohë, shkathtësi, dituri që të sigurojnë mbështetjen e prindërve tjerë në formë të informimit ose përmes pjesëmarrjes në grupe për mbështetje dhe vetëndihmë. Në të gjitha rastet e shënuara, arsimtarët duhet maksimalisht ta shfrytëzojnë resursin e çmueshëm volonter – prindët. Nga ana tjetër, prindërit mund të arrijnë njohuri e cila do tu ndihmojë që ta kuptojnë fëmijën e vet, e edhe të fitojnë vetëbesim nga fakti që ndihmojnë në shkollë dhe nga thellimi i diturisë së tij.

### ***Politika (disa)***

Disa prindër mund të kontribuojnë si rezultat i përvojave vetanake përmes anëtarësimit në shoqata të prindërve ose profesionale. Të tjerët, kanë kohë dhe aftësi të sigurojnë trajnim për personat profesionalë përmes të folurit në konferenca ose punëtori, ose përmes shkrimit për përvojën e tyre.

- Arsimitarët duhet përherë të bashkëpunojnë me prindërit të cilët mund të kontribuojnë në këtë mënyrë.

## **Nevojat e prindërve**

### ***Mundësitë për komunikim (të gjithë prindërit)***

Të gjithë prindët duhet të kenë mundësi për komunikim efikas me arsimtarët e fëmijëve të tyre. Ata kanë nevojë për informatë, për përparimin e fëmijëve të tyre në shkollë, por edhe për vështirësitë dhe shkaqet e lidhura me zhvillimin e tyre.

Gjithashtu, prindërit duhet ti dijnë të drejtat dhe obligimet e tyre. Kjo mund të bëhet me përpilimin e doracakut për prindët, sepse do tu jepej mundësia prindërve në çdo çast ti kenë në dorë rregullat për të drejtat dhe obligimet e tyre.

Shkollat janë të obliguara që të sigurojnë komunikim efikas të shkruar dhe gojor, përmes telefonit, takimeve direkte të prindit me arsimtarin, përmes e-porosive, ditarëve për shtëpi, etj.

### ***Lidhshmëria me kuadrin profesional në shkollë (më të shumtë)***

Më shumë prindë duan të dijnë si përparon fëmija i tyre në shkollë dhe a ka ndonjë vështirësi. Arsimtarin e mendojnë si burim kryesor të informatave për arritjet e fëmijës në shkollë, dhe për atë imponohet nevoja e realizimit të raportit të partneritetit më punë. Arsimitarët mund të kontribuojnë për këtë ashtu që do të mbajnë kontakt të rregullt me prindërit përmes thirrjeve telefonike, shënimeve shtëpiake-hkollore, lajmërimeve javore dhe takimeve me prindër në shkollë

Arsimitarët shpesh herë janë të dëshpëruar nga mosprezenca e prindërve në mbledhjet prindore të cilat mbahen në shkollë, sepse ajo len përshtypjen se nuk janë të interesuar për përparimin e fëmijëve të tyre.

Megjithatë, duhet të vlerësohet a ekzistojnë shkaqe tjera për mungesën e tyre (si që janë pamundësia për tu gjetur dado, kërkesat e tepëruara që i imponon kujdesi për familjen ose anksoziteti nga ardhja në shkollë i lidhur me përvojën e tyre negativë nga ditët shkollor).

Nëse ekzistojnë, atëherë është me rëndësi që arsimtarët të gjejnë mënyra tjera për tu lidhur me ata prindër, ndoshta përmes telefonatave të rregullta ose vizitave shtëpiake. Prandej arsimtarët duhet ti zhvillojnë shkathtësitë për takime formale dhe joformale me prindët.

### ***Edukimi i prindëve (shumë)***

Numër i madh i prindëve janë të interesuar për pjesëmarrje në programet edukative për prindër për ta përparuar zhvillimin e fëmijës së vet ose për ta përmirësuar sjelljen e tyre. Edukimi i prindërve mund të realizohet individualisht ose në grup. Format i më i mirë për edukimin e

prindërve është ai që i kombinon udhëzimet për promovimin e zhvillimit të fëmijës me mundësinë që prindët të diskutojnë për preokupimet e tyre.

### ***Përkrahja e prindërve***

Disave nga prindët nganjëherë u është e nevojshme përkrahja këshillëdhënëse, pa dallim se a e kërkojnë këtë ose jo. Përkrahja e tillë mund tu sigurohet individualisht ose në grup. Disa prindër vetë do të kërkojnë këshillë nga arsimtari i fëmijës së tyre, prandaj arsimtari duhet të posedojë shkathtësi themelore për këshillim, të dëgjojë mirë dhe tu ndihmojë prindërve që ti zgjidhin problemet e përditshme. Kur nevoja për këshillim i tejkalon ingerencat e tyre, duhet ti udhëzojnë prindët në këshillim profesional.

### **Shkathtësitë për përfshirje efikase të prindërve**

Me qëllim që në mënyrë efikase të punojnë me prindët, personat profesionalë, si që janë arsimtarët, psikologët, punëtorët social dhe këshilltarët që punojnë në shkolla, duhet të posedojnë shkathtësi të mira komunikative për komunikim të ndërsjellë. Arsimtarët zakonisht kanë shkathtësi të shkëlqyeshme në lëminë e prezantimit verbal, sqarimit dhe dhënies së informatave, por gjeneralisht kanë më pak aftësi të zhvilluara në lëmitë dëgjim, këshillim dhe vetëbesueshmëri.

Këto lëmi të shkathtësive janë lëmi për të cilat psikologët shkollorë dhe këshilltarët zakonisht janë më të trajnuar se sa arsimtarët, që u mundëson tu ndihmojnë arsimtarëve që ata ti zhvillojnë aftësitë e tilla. Kjo është me rëndësi, sepse këto shkathtësi janë me rëndësi esenciale për punën efikase me prindër.

Shumë tjetër e shkathtësive të cilat janë të dobishme për punë profesionale në shkolla janë shkathtësitë për organizimin dhe udhëheqje të grupeve dhe për punëtori me prindët.

Shkathtësitë më të rëndësishme të cilat janë të nevojshme për punë efikase me prindërit janë ato që janë të nevojshme për dësjim efikas. Shkathtësitë e tilla përfshijnë shkathtësi për *vëmendje, dëgjim pasiv, parafrazim dhe dëgjim aktiv*.

Shkathtësi tjera interpersonale të nevojshme për komunikim me prindët dhe për bashkëpunim me kolegët, janë shkathtësi për pohim dhe argumentim. Ato përfshijnë teknika për *dhënie dhe refuzim të kërkesave, dhënie të informatave konstruktive kthyesë, veprimi me kritikë dhe zgjidhjen e problemeve*.

Gjithashtu janë të dobishme edhe shkathtësitë themelore për këshillim sidomos nëse ata janë në suaza të modelit për zgjidhjen e problemeve me këshillim që përfshin *dëgjim dhe pohim*.

## Drejtime plotësuese:

Bëhuni proaktivë!

- Shtëpia është mjedisi i parë edukativo-arsimor;
- Prindërit janë partnerë aktivë në procesin e arsimit;
- Mbajeni lidhjen me prindër përmes komunikimit dykahësh;
- Krijoni mundësi dhe siguroni përkrahje për prindët që të mësojnë se si ti ndihmojnë fëmijës së vet në përvetësimin e përmbajtjeve dhe materialeve;
- Njohtoni ata me të gjitha mundësitë që i ofron shkolla, shërbimet e servisit, teknologjia asistive dhe mjetet ndihmëse ;
- Rregullisht përgaditni dhe informoni ata me raportet për të arriturat dhe përparimet e fëmijës;
- Të gjitha dokumentet e lidhura me fëmijën të jenë të shikuara dhe të nënshkruara nga prindët;
- Respektimi i vlerave kulturore, religjioze, etnike;
- Kur jeni të brengosur për diçka, lajmëroni ata dhe këshillohuni me prindët.

Ndonjëherë prindët shtrojnë pyetje për të cilat nuk keni përgjigje ose kërkojnë shërbime të cilat nuk mund ti siguroni. Karakteristikë themelore e profesionistit të vërtetë është që ti njohë kufinj të vet dhe aftësitë dhe të dijë kur të kërkojë ndihmë. **NË RREGULL ËSHTË** nëse prindërve u thoni se për ndonjë pyetje ju duhet ndihmë!!!

## Përfitimet nga përfshirja e prindërve

### Për fëmijët:

- të arritura më të mira;
- vemendje më e mirë;
- motivim i zmadhuar;
- vetëbesim i zmadhuar;
- aftësi më të mira sociale;
- sjellje më e mirë.

**Për prindërit:**

- përkrahje më e mirë;
- besim i zmadhuar;
- pritshmëri më të larta.

**Për shkollën:**

- të arritura më të larta të nxënësit nëpërmjet shfrytëzimit të njohurive dhe përvojave të prindërve;
- të arritura më të mëdha të arsimtarit;
- klimë e këndëshme.



# 6

## Struktura e Planit Individual Arsimor (PIA)

**PIA** është akronim për planin individual arsimor. Ky është termin teknik për dokument juridik I cili I përshkruan nevojat individuale për mësim dhe qëllime për fëmijën me pengueshmësi si që është e definuar me ligj, kur fëmija viziton institucion arsimor. PIA është dokument i cili detalisht e përshkruan planin për të mësuar i cili është i dizajnuar sipas nevojave të të mësuarit të fëmijës. Me PIA sigurohet përshtatja e arsimimit për fëmijët me vështirësi në zhvillimin e mundësive dhe nevojave të tij. Ajo është document lartë i individualizuar dhe rrallë herë dy plane mund të jenë të njëjtë.

### **ÇKA PËRMBAN PIA?**

PIA trajton çështjet e mëposhtme: natyrën e problemit tek fëmija; nivelin aktual të funksionimit të fëmijës; aktivitetet e ndërmarra nga shkolla (burimet, p.sh. njerëzit, programet specifike, përshtatjet hapësinore, aktivitetet, ndihmat); objektivat e të nxënit (saktësisht të menduara, konkrete, të arritshme në kohë dhe realiste); mbështetjen prindërore; nevojat mjekësore dhe nevoja të tjera; dokumentacionin e progresit dhe vlerësimin e efikasitetit; kornizat e vendosura kohore; dhe personat e angazhuar për zbatimin e tij.

Sipas Konceptit për Arsimin Gjithëpërfshirës, PIA duhet të ketë strukturën e mëposhtme:

- Informacioni bazë për nxënësin,
- Përshkrimi i nivelit aktual të arritjeve në fusha të ndryshme (statusi i zhvillimit në tërësi, dhe më pas sipas fushave të zhvillimit – njohës (kognitiv), emocional, fizik dhe social),
- Identifikimi i nevojave prioritare,
- Identifikimi i stretegjive të mësimdhënies dhe strategjive të vlerësimit,
- Korniza kohore e zbatimit,
- Rapori i progresit,
- Emrat dhe pozitat e anëtarëve të ekipit për përgatitjen dhe zbatimin e PIA,
- Monitorimi, vlerësimi dhe rishikimi i PIA.

### **PRINCIPET GJATË PËRGADITJES SË PIA:**

Gjatë përgatitjes së PIA duhet të ndiqen parimet në vijim:

- Vlerësim gjithëpërfshirës i fëmijës i kompletuar.
- Respektim i dëshirave të prindërve dhe fëmijëve përherë kur kjo është e mundur (qëllimet tona nuk duhet të imponohen, sepse ajo do të çojë kah rezistenca dhe çfaqja e reaksioneve negative emocionale, të cilat do të na kthejnë prapa).
- Fokusohemi në potencialet e fëmijës dhe i përcaktojmë aktivitetet dhe detyrat individuale. Kënaqësia e fëmijës është bazë e fortë për krijimin dhe mbajtjen e motivacionit. Ajo është me domethënie thelbësore se puna ka suksese dhe të arritura të vogla port ë realizueshme, dhe për ata të gjithë janë të vetëdijshëm.



- Qëllimi kryesor/prioritet është përherë në interesin më të mirë të fëmijës (arsim, punë, motivacion, ndjenjë për sukses, pranimi nga bashkënxënësit) validiteti i masave dhe qëllimeve duhet të jetë kriteriumi i vetëm.
- PIA realizohet në rrethin e aktiviteteve të përbashkëta në klasë, kurdo që të ekzistojë mundësia për këtë.
- Çdo ndarje e fëmijës nga klasa mundet negativisht të shprehet përveç se kur janë të nevojshme ushtrime individuale (logopedike).

### **QËLLIMET e PIA**

**Qëllimet** sugjerojnë rezultatet e dëshiruara ose të arritura që priten sipas kohës së planifikuar për arritjen e tyre. Qëllimet mund të jenë afatshkurtëra (javore, mujore), afatmesme (gjysmëvjetore, vjetore) ose afatgjate (vjetore, shumëvjeçare). Realizueshmëria e qëllimeve vlerësohet jo vetëm në raport me mundësinë e fëmijës, por edhe të mundësive reale të prindërve dhe shkollës për tu kyçur në stimulimin e fëmijës. Qëllimet lartë të vëna mund të sjellin gjer tek stagnacioni ose regresioni në zhvillimin e fëmijës, të ketë ndikim negativ ndaj vetëbesimit dhe motivimit. Gjatë vënies së qëllimeve shumë e rëndësishme është që të caktohet rënditja ose prioriteti. Ndonjëherë është me rëndësi së pari të krijon kushtet që fëmija të jetë i suksesshëm në ndonjë aktivitet me qëllim që të ngritet niveli i vetëbesimit, e pastaj të punohet për tu arritur disa qëllime më të larta arsimuese.

### **DETYRAT e PIA**

Detyrat janë hapat e nevojshëm, të cilat duhet të ndërmeren për tu arritur qëllimi konkret dhe duhet mirë të përpunohen dhe konkretizohen. Kur do të përcaktohen aktivitetet konkrete të cilat do të sjellin gjer tek arritja e qëllimit, nuk guxojmë të harrojmë që të përgjigjemi në pyetjet: kush, kur dhe ku ti zbatojë aktivitetet e planifikuara.

### **E rëndësishme në përmbajtjen e PIA**

1. Të numërohen lëmitë e zhvillimit ku fëmija është më i suksesshëm.
  - Formimi i fotografisë pozitive për fëmijën – secili anëtar i ekipit duhet të numërojë situata ku fëmija është më i suksesshëm;
  - Ndhimë të gjithëve që ti kuptojnë mundësitë e fëmijës të cilat i posedon e jo vetëm vështirësitë e tij;
  - Lista e mundësive dhe aftësive të fëmijës ndihmon për bërjen e strategjive për përkrahje.
2. Përcaktimi i prioriteteve me të cilët do të realizohen qëllimet e shtruara.

3. Përshkrimi i funksionimit të fëmijës dhe qëllimet duhet të jenë mirë të precizuara (psh fëmija njih 10 shkronja, duhet ti njih të gjitha tjerat).

### **DOKUMENTACIONI I PËRPARIMIT DHE EVALUIMIT TË EFEKTIVITETIT**

- Vlerësimi sipas PIA

Me implementimin e planit individual arsimor shtrohet si pyetje – Si të bëhet vlerësimi i fëmijës me nevoja të veçanta sipas PIA? Të bëhet në raport me standardet shtetërore për notim ose në raport me qëllimet në PIA. Nëse fëmija përparon mirë dhe arrin rezultate të caktuara nga planet individuale arsimore, por këto arritje akoma janë nën ose në tehun e minimumit nga aktivitetet e planifikuara, do të notojmë për të arriturën, a tjetrën do të vazhdojmë ta realizojmë. Nota të jetë motivuese për fëmijën dhe çdo herë kur kjo sëhtë e mundur duhet të ketë notim me shkrim.

Vlerësimi bëhet në raport me standardet e përshtatura (rezultat i pritur sipas PIA). Rezultati mund të jetë plotësisht i realizuar (nota 4 dhe 5) ose pjesërisht (nota 2 dhe 3). Për qëllimet e përcaktuara nuk vëhet nota 1, por revidohet PIA (përsëri definohen dmth përshtaten qëllimet). Në fund ekipi inkluziv bashkë vlerëson se nxënësi, për të cilin është i përpiluar PIA më tutje a është e nevojshme :

- Të revidohet PIA ekzistues.
- Të shkruhet i ri.
- Të ndërpritet (dhe të kalohet në përpilimin e planit për individualizim – nëse të gjitha qëllimet janë realizuar dhe vlerësohet se nxënësi mund të arrijë sipas standardeve të përgjithshme të cilët ekzistojnë ose sipas ndonjë përshtatje në raport me përmbajtjen, metodat).

### **Hapat për përpilimin e PIA**

Hapi 1: Vlerësimi inicijal

Hapi 2: Përcaktimi i lëndëve mësimore dhe përmbajtjeve

Hapi 3: Niveli i përvetësimit të përmbajtjeve

Hapi 4: Dimensionet kohore (vënia e qëllimeve dhe detyrave afatshkurtra dhe afatgjata)

Hapi 5: Zgjedhja e metodave, mjeteve dhe formave të punës

Hapi 6: Përcjellja e të arriturave të nxënësit.

### **Hapi 1: Vlerësimi inicijal**

Vlerësimin inicijal e bën ekipi inkluziv i shkollës. Me vlerësimin inicijal duhet të konstatohet çka mund të bëjë nxënësi, respektivisht të konstatohen aftësitë dhe mundësitë e tij. Nëse nxënësi është i regjistruar në shkollë për herë të parë, ekipi inkluziv informatat e para për të i merr nga prindërit (ose tutor[t]). Ato informata kanë të bëjnë me atë si është mobiliteti i tij, pavarshmëria, si i ka shprehitë gjatë të mësuarit, cilat janë interesat e nxënësit.

### **Hapi 2: Përcaktimi i lëndëve mësimore dhe përmbajtjeve**

Pas vlerësimeve të bëra ekipi do të dijë se cilat përmbajtje dhe në çfarë vëllimi nxënësi do të mundet ti zotërojë gjatë vitit shkollor. Në bazë të kësaj, arsimtari i përcakton nivelet e lëndëve mësimore, temat dhe përmbajtjet mësimore të cilat nxënësi me NVA mund ti zotërojë. Varrësisht nga shkalla e nevoja të veçantasë së nxënësit, kjo mund të ketë të bëjë me të gjitha lëndët mësimore, por gjithashtu e mundshme është, në raste të caktuara, të ketë nevojë për përpilimin e PIA vetëm për një lëndë mësimore ose për disa, e mundet madje edhe për një temë mësimore.

### **Hapi 3: Niveli i përvetësimit të përmbajtjeve**

Ekipi, gjithashtu, duhet të konstatojë me cilin nivel nxënësi do të mundet ta zotërojë lëndën e caktuar. Nëse nxënësi nuk mund ti zotërojë përmbajtjet nga tema e dhënë për klasën përkatëse, në kuadër nga tema e njejtë merren përmbajtje nga klasët paraprake. Këtu është me rëndësi që të vërrehet, respektivisht të përpunohet e njejtja fushë tematike.

### **Hapi 4: Dimenzionet kohore (vënia e qëllimeve dhe detyrave afatgjate dhe afatshkurtër)**

Qëllimet janë tregues se arsimtari dhe ekipi inkluziv a i kanë planifikuar mirë përmbajtjet të cilat nxënësi me NVA duhet ti zotërojë gjatë vitit shkollor. Këto qëllime mundësojnë që lehtë dhe në kohë të bëhet korigjimi i qëllimeve nëse konstatohet se nxënësi nuk ka arritur mjaftueshëm mirë që ti zotërojë përmbajtjet e parashikuara. Më rrë është të planifikohen përmbajtje për një tremujor, e evaluimi i nivelit në të cilin nxënësi me nevoja të veçanta e ka zotëruar materijalin. Pastaj kalohet në planifikimin e përmbajtjeve të reja për tremujor e ardhshëm. Nëse nxënësi nuk i ka zotëruar përmbajtjet/në masë të mjaftueshme kjo do të thotë se ekipi inkluziv ka vënë qëllime më të larta se sa mundësitë e nxënësit, kurse përmbajtjet mësimore duhet të revidohen dhe të përshtaten sipas mundësive të nxënësit me NVA. Qëllimet afatgjate mund të vehen por do të duhej të shmangen, sepse janë shumë të rënda për korigjim për dallim nga ato afatshkurtër.

### **Hapi 5: Zgjedhja e metodave, mjeteve dhe formave të punës.**

Ato mund të jenë si vijon:

- Perceptive – me përdorimin e të fotografive, ilustrimeve, tekstit të riaftësuar;
- Kognitive (njohëse) – planifikim dhe adaptim i tekstit, pyetje, fjalë kyçe, nocione;

- Riaftësim i kërkesave - ka të bëjë me dimensionin kohor të orës (nëse ka nevojë, nxënësit duhet ti jepen ndryshime më të shpeshta të aktiviteteve, me pauza të shpeshta – më së shpeshti për shkak të sjelljes hiperkinetike ose lodhjes ose shqetësimit eventual të nxënësit).
- Sipas nevojave të nxënësit, format e punës mund të jenë individuale, partnere, në grupe, frontale. Si metoda mund të shfrytëzohen nxitja emocionale përmes trimërimit, lëndat, lojërat.
- Zgjedhja e mjeteve dhe mjeteve ndihmëse – është e dëshirueshme që të shfrytëzohen mjete ndihmëse audio-vizuale dhe kompjuter. Nëse shkolla ka resurse të mjaftueshme, mund të shfrytëzohet teknologjia assistive respektivisht tastatura specijale e dedikuar për persona me nevoja të veçanta, maus me klik të ndarë në të djathtë dhe të majtë, xhojstikë specialë, përcaktimi i parametrave të kompjuterit etj.

### **Hapi 6: Ndjekja e të arriturave të nxënësit**

Zhvillohet në mënyrë të kontinuar përmes: përcjellja formative – individuale, grupe të të gjitha etapave të procesit edukativo-arsimor (përpunimi i materialit, përsëritje, ushtrime) si dhe përmes verifikimit të diturive – gojore, me shkrim, grupe, individuale. Është me rëndësi që të gjitha format e verifikimit duhet të jenë nxitëse për nxënësin. Vlerësimi – mund të jetë me shkrim apo me numra sipas nivelit të diturive sipas temave dhe lëndëve. Vlerësimi sumativ – bëhet në fund të tremujorëve dhe jepet nota vjetore.

### **Llojet e PIA**

Varësisht nga qëllimet e shtruar PIA mund të jetë:

- afatshkurtër- Parashtrimi i qëllimeve afatshkurtër (ditore, javore);
- afatmesëm (muajore);
- afatgjatë (gjysvjetore, vjetor).

Varësisht nga programi për PIA mund të përgaditet:

1) sipas programit të përshtatur në të cilin planifikohet qëllimi i sigurimit të përkrahjes e cila ka të bëjë me adaptimin e hapësirës dhe kushtet në të cilët realizohet mësimi, përshtatja e metodave të punës, të teksteve dhe mjeteve mësimore, të aktiviteteve dhe orarit të tyre, si dhe persona për përkrahje.

2) sipas programit të ndryshuar në të cilin planifikohet përshtatja e rezultateve të përgjithshme të arsimit dhe edukimit, përshtatja e standardeve të veçanta për arritjet e nxënësve dhe përshtatja e përmbajtjes për një, më shumë apo për të gjitha lëndët.

3) programi i pasuruar dhe i zgjeruar që aplikohet tek studentët me aftësi përjashtuese.

PIA – PP (Program i përshtatur) me programin e vet është lloji më i shpeshtë i PIA dhe ai është i bërë për çdo fëmijë/nxënës i cili krahas qasjeve të mëparshme, nuk i arrin rezultatet e përcaktuara/standardet, prandaj i duhet përkrahje plotësuese në arsimin dhe edukimin.

1. Situatë tipike kur do të vendosim të bëjmë PIA – PP është ajo kur është e nevojshme që të sigurohet mbështetje plotësuese në arsimin e nxënësve nga mjediset jostimuluese sociale. Është e nevojshme periudhë kohore optimale për kompensimin e asaj që është lëshuar, përmes përmbajtjeve të ndryshme stimuluese të shpeshta dhe sigurimit të orëve plotësuese.

2. Situata e dytë tipike gjatë aplikimit të PIA –PP është e nevojshme të sigurohet mbështetje plotësuese në arsimin e nxënësve të cilët nuk kanë zotërim të mjaftueshëm me gjuhën në të cilën realizohet rocesi edukativo-arsimor.

PIA–PP aplikohet edhe kur duhet të sigurohet edukimi plotësues i fëmijëve/nxënësve me nevoja të veçanta, me theksim të shkaqeve të ndryshme për përzjerje të llojeve dhe strategjive të përshtatjes që i eliminojnë barrierat fizike dhe komunikuese.

- Për shembull tek fëmijët me nevoja të veçanta (senzorike dhe fizike) akcenti më shpesh bie tek adaptimi i hapësirës dhe furnizimet me teknologji assistive;
- Tek fëmijët me çrregullime të spektrit autistik dhe çrregullime komunikuese (psh hiperaktivitet) shpesh here vëhet theks në përshtatjen e rregullave grupore, metodave (veçanërisht në komunikim) dhe materijale;
- Tek fëmijët me nevoja të veçanta intelektuale vëhet akcenti mbi përshtatjen e përmbajtjes, metodave dhe materijaleve;
- Kurse tek fëmijët me vështirësi specifike në të mësuar (psh disleksia, diskalkulia) akcenti vëhet për metodat e përshtatjes (veçanërisht gjatë leximit ose arithmetikës) dhe materijaleve me të cilat punohet në temë (manipulative për matematikë, letra me shkronja nga gjuha amtare).

## 6.1 | Të shkruarit e qëllimeve matëse

**Plani individual arsimor është dokument shkollor i bërë sipas mundësive për përparim të nxënësit me nevoja të veçanta.** Vetë emri individual do të thotë se është i destinuar vetëm për një nxënës dhe vetëm për nevojat e tij. Në asnjë rast nuk guxon të shfrytëzohet për nxënës tjetër. Ai duhet të jetë i individualizuar, specijalisht i dizajnuar për ti plotësuar nevojat unike të çdo nxënësi. Sjellja e PIA bëhet nga ana e Këshillit arsimor të shkollës, me propozim të ekipit inkluziv e në bashkëpunim me prindin/tutorin.

Për të qenë mirë i përpiluar, një PIA duhet:

- Të jetë i shkurtër dhe i bazuar në aksione;
- Ti paraqesë anët e forta dhe nivelin momental të funksionimit të nxënësit;
- Ti identifikojë natyrën dhe shkallën e nevojave fëmijërore për të mësuar;
- Të përfshijë qëllime specifike dhe relevante;
- Të tregojë si mund të jenë të përfshirë të rriturit tjerë – prindër – përkëdhelësit, arsimtarët;
- të përfshijë resurse plotësuese ose nevoja medicinale; dhe
- të përcaktojë datën e revizionit.

Më së shpeshti, më efektivë janë SMART – qëllimet e kjo nënkupton:

- **Specifike (Specific)** – do të thotë se qëllimet janë të qarta, precize, adekuate për fëmijën dhe nuk janë për tepër të përgjithshur.
- **Matëse (Measurable)** – do të thotë se mund të bëhet vlerësimi për atë se a është qëllimi i arritur apo jo.
- **Të realizueshëm (Achievable)** – do të thotë se qëllimet janë reale dhe mund të arrihen për kohë relativisht të shkurtët.
- **Relevante (Relevant)** – do të thotë se qëllimi është relevant për nevojat e nxënësit dhe për fazën vijuese të zhvillimit të lëmive kyçe në komunikim, sjellje, shkrim-lexim, matematikë etj.
- **Të kufizuara në aspektin kohor (Time limited)** – do të thotë se planifikohet që qëllimi të jetë i arritur me nxënësin në periudhë kohore relativisht të shkurtër, gjegjësisht javë, e jo muaj. Qëllimet për të cilat është e nevojshme periudhë e gjatë kohore, deri sa të arrihen, mund të sjellin humbjen e motivacionit dhe heqje dorë nga ana e nxënësit. Në PIA është e nevojshme të shënohet koha kur presim që fëmijë të arrijë qëllimin.

*Tabela nr. 27 Dallimi në paraqitjen e qëllimeve*

qëllim i PAQARTË	qëllimi i QARTË
• përmirësimi i leximit	• do lexojë 15 fjalë në minut
• përmirësimi i sjelljes së vet	• e ngre dorën kur do të thotë diçka • rin urtë 10 minuta derisa lexohet përralla, duke i mbajtur duart dhe këmbët afër vetes
• përmirësimi i shkathtësive sociale	• bashkëpunon dhe luan me një fëmijë gjatë lojës me rregulla, 10 minuta dy herë mbrenda javës

Në vazhdim do të prezentojmë pjesë nga PIA për një nxënës, kurse theksin do ta vemë në vlerësimin e nivelit momental të diturive shkollore dhe aftësive funksionale, do ti zbulojmë anët e forta dhe të dobëta të tij, do ti kushtojmë kujdes shkrimit të qëllimeve matëse (vjetore) dhe do ti drejtojmë procedurat për matjen e zhvillimit në raport me qëllimet vjetore.

**Niveli momental i diturive shkollore dhe aftësive funksionale të Agimit** (*Natyra e problemit/Profili pedagogjik i nxënësit/vizioni për nxënësin (qëllime afatgjata)*)

Agimi është nxënës i klasës së katërt. Ai ka kuptim për humor dhe është i pranuar njësoj nga të gjithë. Me sukses e përvehtëson programin mësimor nga matematika, shkencat shoqërore dhe shkencat natyrore por ka nevojë për ndihmë për lexim dhe shkrim të pavarur. Agimi është i lumtur kur vetë do ta shkruajë detyrën e shtëpisë, vet do ta lexojë tekstin ose me ndihmë do të lexojë tekst më të gjatë.

Agimi ka vështirësi në lexim. Mund ti njohë shumicën e shkronjave dhe kombinimin e tyre në fjalë, por kur lexon ka probleme gjatë njohjes së fjalëve të panjohura në tekst. Lexon ngadalë dhe vështirë.

Ai nuk mundet që në mënyrë të pavarur ti lexojë tektet që shfrytëzohen në klasën e katërt. Lexon drejt 95 fjalë në minut kur i lexon tekstet e klasës së dytë, por nga klasa e katërt saktë mund të lexojë 55 fjalë në një minutë dhe të kuptojë 75 % nga e lexuara. Nxënësit e klasës së katërt duhet të lexojnë pasuse me 90 – 100 % kuptueshmëri, me shpejtësi prej 120 – 150 fjalë në minutë.

Agimi ka aftësi të mirë për dëgjim. I kupton përmbajtjet mësimore në nivel të klasës kur teksti është i lexuar nga arsimtari, prindi apo ndonjë bashkë nxënës. Është i lirë që të nxjerrë konkluzë nga ajo që dëgjon në nivelin që pritët nga nxënësit e klasës së tij.

Agimi ka vështirësi me përcjelljen e udhëzimeve komplekse gojore dhe të shkruara. Kur nuk kupton çka të bëjë në orë, rrotullohet rreth e përçark që të shikojë çka bëjnë të tjerët. Ai mund me sukses të përcjellë udhëzime nga 1 dhe 2 hapa pa përkrahje. Megjithatë, kur udhëzimet janë më të komplikuar, për ndihmë. Kjo e vështirëson përcjelljen e aktivitetit në mësonjëtoe.

Gjithashtu ka vështirësi gjatë shkrimit të fjalive të përbëra dhe ka nevojë për ndihmë. Detyrat e tij me shkrim kanë shumë gabime gramatikore, fjalitë janë të shkurtra (3 – 5 fjalë) dhe pamjaftueshëm i përdor shenjat e interpuksionit. Akoma nuk mund në mënyrë të pavarur të shkruajë përbërje të shkruar. Pranon ndihmë dhe përkrahje nga moshatarët dhe arsimtarët. Mëson ta shfrytëzojë kompjutorin për të shkruar tekst, me mbështetje të programit të veçantë për verifikim drejtshkrimor.

Prindët janë të brengosur për këto probleme në lexim dhe të shkruar dhe mendojnë se ka nevojë për ndihmë plotësuese. Ata gjithashtu e vërrejnë vështirësinë e tij në përcjelljen e udhëzimeve.

Prindërit e Agimit janë të kënaqur me suksesin e tij nga matematika dhe për atë që ka miq në shkollë.

Tabela nr. 28 Analiza

<p>Agimi është nxënës në klasën e katërt. Ai ka kuptim për humor dhe është i pranuar nga të gjithë. Me sukses e përvehtëson programin mësimor nga matematika, shkencat shoqërore dhe shkencat natyrore.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aftësi të forta funksionale</i></li> <li>• <i>Të arritura akademike</i></li> </ul>	
<p>Ka nevojë për ndihmë në leximin dhe shkrimin e pavarur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Si ndikon nevoja të veçanta mbi përfshirjen e programit të përgjithshëm mësimor</i></li> </ul>	
<p>Agimi ka vështirësi në lexim. Mund të njohë shumicën e shkronjave dhe kombinimet e tyre të fjalëve, por gjatë leximit ka probleme me njohjen e fjalëve të panjohura në tekst.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nevoja për përkrahje / ana e dobët</i></li> </ul>	
<p>Lexon ngadalë dhe me vështirësi, dhe nuk mundet pavarësisht ti lexojë tekstet të cilat shfrytëzohen në klasën e katërt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Si nevoja të veçanta ndikon mbi përfshirjen në planin e përgjithshëm mësimor</i></li> </ul>	
<p><b>Baza për qëllimin 1.</b> Lexon drejt 95 fjalë në minut kur i lexon tekstet e klasës së dytë, por nga klasa e katërt saktë mund të lexojë 55 fjalë në një minutë dhe të kuptojë 75 % nga e lexuara. Nxënësit e klasës së katërt duhet të lexojnë pasuse me 90 – 100 % kuptueshmëri, me shpejtësi prej 120 – 150 fjalë në minutë.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Të arritura akademike</i></li> <li>• <i>Nivel i nevojshmëm të njohurive akademike</i></li> </ul>	
<p><i>Si ndikon nevoja të veçanta mbi përfshirjen në programin e përgjithshëm mësimor</i></p>	<p>Agimi ka aftësi të mirë për dëgjim. I kupton përmbajtjet mësimore në nivel të klasës kur teksti është i lexuar nga arsimtari, prindi apo ndonjë bashkë nxënës. Është i lirë që të nxjerrë konkluzë nga ajo që dëgjon në nivelin që pritet nga nxënësit e klasës së tij.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Anët e forta</i></li> <li>• <i>Arritshmëri akademike</i></li> </ul>
<p><b>Baza për qëllimin 2.</b> Puna e tij e shkruar përmban shumë gabime drejtshkrimore, kurse fjalët e tij janë zakonisht të shkurta me 3 -5 fjalë. Ai akoma nuk mundet të shkruajë përbërje pa ndihmë.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nevoja për arritje akademike</i></li> </ul>	
<p>Pranon ndihmë dhe përkrahje nga moshatarët dhe arsimtarët. Mëson që ta shfrytëzojë kompjutorin për të</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Anët e forta/ Përparësitë dhe interesat</i></li> </ul>	



shkruar tekst me përkrahje të programit të veçantë për verifikim drejtshkrimor.		
Prindët janë të brengosur për këto probleme në lexim dhe shkrim dhe mendojnë se ka nevojë për ndihmë plotësuese. Ata gjithashtu e vërrejnë vështirësinë e tij në përcjelljen e udhëzimeve. Prindët e Agimit janë të kënaqur me suksesin e tij nga matematika dhe për atë që ka miq në shkollë.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kujdesi prindëror</i></li> </ul>
<b>Baza për qëllimin 3.</b> Agimi mund të përcjell udhëzime për 1 dh 2 hapa pa përkrahje.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Anët e forta/ Përparësitë</i></li> </ul>
<i>Si nevoja të veçanta ndikon në përfshirjen në programin e përgjithshëm mësimor</i>	Kur udhëzimet janë më të komplikuar ka nevojë për ndihmë. Kjo e vështirëson përcjelljen e aktiviteteve dhe detyrave në klasë.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nevoja për përkrahje/ana e dobët</i></li> </ul>

### Qëllimet vjetore

**Baza për qëllimin 1.** Lexon drejt 95 fjalë në minut kur i lexon tekstet e klasës së dytë, por nga klasa e katërt saktë mund të lexojë 55 fjalë në një minutë dhe të kuptojë 75 % nga e lexuara. Nxënësit e klasës së katërt duhet të lexojnë pasuse me 90 – 100 % kuptueshmëri, me shpejtësi prej 120 – 150 fjalë në minutë.

**Qëllimi 1: Agimi do të lexojë saktë 90 fjalë në një minutë me 90% kuptueshmëri.**

#### Procedurat për matjen e zhvillimit në raport me qëllimin vjetor

Një herë në javë të inçizohet Agimi si lexon, vëzhgim logopedik të leximit të materijaleve shkollore. Notim i leximit nga ana e prindërve.

*Prindërve u shpjegohet raport periodik për përparimin e nxënësit në raport me qëllimin vjetor:*

- në mënyrë telefonike ose përmes e-postës një herë në muaj;
- raport i shkruar për përparimin.

**Baza për qëllimin 2.** Puna e tij e shkruajtur përmban shumë gabime drejtshkrimore, kurse fjalitë e tij janë zakonisht të shkurta me 3-5 fjalë. Ai akoma nuk mund të shkruajë përbërje pa ndihmë.

**Qëllimi 2. Agimi do të shkruajë tekst me më pak se 5, respektivisht 8 – 10 fjalë, por në të nuk duhet të ketë më shumë se një gabim drejtshkrimor dhe një gabim të interpunksionit.**

#### Procedurat për matjen e përparimit në raport me qëllimin vjetor:

- analiza javore të 2 ekzemplarëve të shkruar që të provohet të shkruarit e drejtë dhe interpunksioni;
- intervista mujore me prindërit të Agimit për tu provuar se a ekziston përmirësim në të shkruarit;
- evidentim javor i korigjimit të bërë nga ana e prindërve ndaj shkrimit të Agimit.

*Prindërve u shpjegohet raport periodik për përparimin e nxënësit në raport me qëllimin vjetor:*

- në mënyrë telefonike ose përmes e-postës një herë në muaj;
- raport i shkruajtur për përparimin.

### **Baza për qëllimin 3.**

Agimi mund të përcjellë udhëzime pre 1 – 2 hapa pa përkrahje.

**Qëllimi 3. Agimi do të kuptojë dhe përcjellë udhëzime në klasë prej 3 ose 4 hapa pa mbështetjen e arsimtarëve në 4 nga 5 mundësi.**

**Procedurat për matjen e përparimit në raport me qëllimin vjetor:**

1. Paraqitje dy javore grafike të numrit të hapave që Agimi mund ti përcjell në kryerjen e aktiviteteve në klasë.

*Prindërve u shpjegohet raport periodik për përparimin e nxënësit në raport me qëllimin vjetor:*

- në mënyrë telefonike ose përmes e-postës një herë në muaj;
- raport i shkruajtur për përparimin.

Qëllimet afatshkurtra dhe evaluimi i tyre mund të paraqiten edhe në mënyrë tabelare:

*Tabela nr. 29 Shembull për paraqitjen tabelare të evaluimit të qëllimeve afatshkurtër*

matematika	Evaluimi i qëllimeve afatshkurtra				Rezultatet nga shkathtësitë e vlerësuara		
	Teste, materijale, veprime evaluative të cilat do të shfrytëzohen	Kriteriume për realizim të suksesshëm	Orari i vlerësim it	Data gjer kur duhet të zotërohen qëllimet	Nuk ekziston	Në zhvillim	Të arritura
Din të numërojë prej 1 gjer më 10 dhe prapa	Sende konkrete (lodra, materijal didaktik)	100% saktësi	Në fund të javës	10/10/20 20			X

Të aftësohet që ti krahasojë dhe rendisë në varg numrat prej 1 gjer më 10	Lodra të ndryshme didaktike dhe fletë mësimore të përgaditura nga arsimtari	100% saktësi	Në fund të javës	14/11/2020			X
Të aftësohet për të zgjidhur detyra me mbledhje gjer më 10	Test adekuat i përgaditur për nxënësin	85% saktësi	Në fund të çdo jave të dytë	10/01/2021		X	
Të aftësohet të zgjidhë detyra me zbritje gjer më 10	Test adekuat i përgaditur për nxënësin	75% saktësi	Në fund të çdo jave të dytë	10/03/2021		X	

**Shembuj për përpilimin e PIA mund të gjeni në Udhëzuesin për punë të ekipit inkluziv dhe ekipit inkluziv shkollor – të përpiluar nga Byroja për zhvillim të arsimit.**



# Literatura

- Ајдински, Г., Киткањ, З., Ајдински, Љ. (2007). Основи на дефектологија. Скопје: Филозофски факултет.
- Ајдински Г. (2007). Олигофренологија. Скопје: Бомат Графикс.
- Ајдински Г. (2000). Карактеристики во развојот кај лесно ментално ретардираните ученици. Куманово: Македонска Ризница.
- Андреев Ј. (1994). Олигофренопедагогика. Софија: Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Barret, P., Davies, F., Zhang, Y., Barret, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, Vol. 89, Issue 1, pp. 18 – 133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Bojanin S. (1985). *Neuropsihologija razvojnog doba i opшти reedukativni metod*. Beograd: Zavod za uхbenike i nastavna sredstva.
- Boroson, B. (2016) *Autism Spectrum Disorder in the Inclusive Classroom*. New York: Scholastic.
- Bouillet, D., Kudek-Miroshevich, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice In Prskalo I, editor. *Croatian Journal of Education*; 17 (2): 11-26.
- Center for disease control and prevention. (2020). *Common Eye Disorders and Diseases*. Available at URL: <https://www.cdc.gov/visionhealth/basics/ced/index.html>
- Carbone, E. (2001). Arranging the Classroom with an Eye (and Ear) to Students with ADHD. *Teaching exceptional students*, 34(2), 72-81.
- Cole, E. B., Carroll, E., Coyne, J., Gill, E., & Paterson, M. (2005). Early spoken language through audition. In *The SKI-HI Curriculum* (Vol. I, pp. 137–141; Vol. II, pp. 1279–1394). Logan, UT: Hope. ISBN-13: 978-0974578507
- Craig W. (2000). *Childhood Social Development*. UK: Blackwell Publishing.
- Dean J. (1996). *Managing special needs in the primary school*. London and New York: Routledge.
- Eaton, C., & Ratner, N. (2013). Rate and phonological variation in preschool children: Effects of modeling and direct influence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 1751–1763. doi: [10.1044/1092-4388\(2013/12-0171\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0171))
- Диздаревиќ, А и сор. (2017). Споредба на ставовите на наставниците за инклузивното образование во Босна и Херцеговина и во Европската унија Во Рашиќ-Цаневска О, уредник. *Дефектолошка теорија и практика* 18 (1-2): 92-108.
- De Bild A., Sytema S. et al. (2005). Adaptive Functioning and Behavior Problems in Relation to Level of Education in Children and Adolescents with Intellectual Disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49:672-681.

- Denton, P. (1992). Seating Arrangement for Better Classroom Management. Adventist Education.
- Doberman, F. (2011.). Classroom Management of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Classroom Management of ADHD, Poor Concentration and Attention.
- Dosen A. (2000). Psychiatric and Behavior Disorders Among Mentally Retarded Adults in New Oxford. Oxford:University Press.
- Gillingham, A. and Stillman, B. (1956). Remedial Training for Children with Specific Language Disability in Reading, Spelling and Penmanship 5th edn. Educators Publishing Service Inc. Cambridge, MA.
- Granger AD. & Kivlighan KT. (2003). Integrating Biological, Behavioral and Social Levels of Analysis in Early Child Development, Progress. Problems and Prospects. Child Development. 74(4):1058-1064.
- Guide for Writing IEPs, DRAFT September, (2010). Retrieved from: [https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sped/pdf/iep\\_guide.pdf](https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sped/pdf/iep_guide.pdf) [Aug. 2015].
- Higgins, S., Hall, E., Wal I, K., Woolner, P., McCaughey, C. (2005). The Impact of School Environments: A literature review. London: Design Council 47.
- Hume, K. (2007.). Clean Up Your Act! Creating an Organized Classroom Environment for Students on the Spectrum.. Clean Up Your Act! Creating an Organized Classroom Environment for Students on the Spectrum.
- Hannah, L. (2001) Teaching young children with autistic spectrum disorder to learn, A practical guide for parents and staff in mainstream schools and nurseries. London: The National Autistic Society.
- Carney, S., Engbredson, C., Scammell, K., Sheppard, V. (2003). Teaching Students with Visual Impairments – A guide for the support team. Saskatchewan Learning Special Education Unit
- Fitzpatrick EM, Whittingham J, Durieux-Smith A. (2014). Mild bilateral and unilateral hearing loss in childhood: a 20-year view of hearing characteristics, and audiology practices before and after newborn hearing screening. Ear Hear. 35(1):10-8. doi: 10.1097/AUD.0b013e31829e1ed9. PMID: 24300117.
- Fox, M. (2003). Including children 3-11 with physical disabilities. David Fulton Publishers.
- Hayes, H., Geers, A. E., Treiman, R., & Moog, J. S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: Achievement in an intensive auditory-oral educational setting. Ear and Hearing, 30(1), 128–135. doi: [10.1097/AUD.0b013e3181926524](https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181926524)
- Hornby G. (1989). A model for parent participation. British Journal of Special Education. 16(4): 161-162.
- Hornby G. (1990). The organisation of parent involvement. School Organisation. 10(2): 247-252.

- Hornby G. (2011). Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer Science+Business Media.
- Houston, K. T., & Stredler-Brown, A. (2012). A model of early intervention for children with hearing loss provided through telepractice. *The Volta Review*, 112 (3), 283–296. Retrieved from: <<https://www.learntechlib.org/p/113932/>>
- IDEA (2004). Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, P.L. No. 108–446, 20 U.S.C.
- Iliq-Stočović, D. (2011). Teorija vaspitanja o obrazovanja osoba sa motoričkim poremećajima. Univerzitet u Beogradu.
- Janky, K. L., Thomas, M. L. A., High, R. R., Schmid, K. K., & Ogun, O. A. (2018). Predictive factors for vestibular loss in children with hearing loss. *American Journal of Audiology*, 27, 137 - 146. [https://doi.org/10.1044/2017\\_AJA-17-0058](https://doi.org/10.1044/2017_AJA-17-0058)
- Karovska Ristovska, A., Kardaleska, L., & Ajdinski, G. (2016). Специфични тешкотии во учењето (дислексија, дисграфија, дискалкулија и диспраксија).
- Кескинова, А. (2014). Специфични проблеми во учењето кај учениците со интелектуална попреченост – докторска дисертација. Скопје: Филозофски факултет.
- Kiely, M. (1987). The prevalence of mental retardation. *Epidemiology Reviews*. 9: 194-218.
- Kish-Gllavash, L. (2016) Rehabilitacija putem pokreta. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
- Koren, S. (2013). Rasursi za učenje. Nē: Nastava za da se uči : referenten vodič za nastavnici orientirani kon rezultati. Beograd: Gama Digital Centar.
- Lancioni, G.E. et al. (2005). Extending the Evaluation of a Computer System used as a Microswitch for Word Utterances of Persons with Multiple Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49:639-646.
- Lester G., Kelman M. (1997). State disparities in the diagnosis and placement of pupils with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 30: 599-607.
- Maqeshiq Petroviq, D. (2006). Nastava i zaznajne specifičnosti dece s lakom mentalnom retardacijom. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Centar za izdavačku delatnost.
- Michael, O. (2009). Understanding disability: from theory to practice. 2nd ed. New York: Palgrave Macmillan, 201 p. ISBN 0230220282.
- Milachikj, I. (2008). Autizam dijagnoza i tretman. Beograd:: Univerzitet u Beogradu-Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Mustaq, V. & Viciq, M. (1996). Rad sa učenicima sa teškoćama u razvoju u osnovnoj školi- priručnik za prosvetne radnike. Zagreb: Školska knjiga.

- Pakula, A. (2009). Cerebral palsy classification and epidemiology. *Phys Med Rehabil Clin N Am* 2009; 20: 425-452.
- Pring, L. (2008). Psychological characteristics of children with visual impairments: Learning, memory and imagery. In *British Journal of Visual Impairment* 26(2). DOI: [10.1177/0264619607088279](https://doi.org/10.1177/0264619607088279)
- Рашиќ-Цаневска, О., Чичевска-Јованова, Н. (2020) Методика на работа со ученици со моторни нарушувања. Скопје: Филозофски факултет.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia*. London: Continuum.
- Richards, R. G. (1999). *The Source of Dyslexia and Dysgraphia*, LinguiSystems
- Rose, R. & Howley, M. (2007). *The Practical Guide to Special Educational Needs in Inclusive Primary Classrooms*. London: Paul Chapman Publishin
- Rouse, M. *Developing Inclusive Practice: A role for Teachers and Teacher Education?* In Aderibigbe S., editor. *Education in the North* 2008; 6 (1): 1-20.
- Roush, J., & Kamo, G. (2019). Counseling and collaboration with parents of children with hearing loss. In J. R. Madell, C. Flexer, J. Wolfe, & E. C. Schafer (Eds.), *Pediatric audiology: Diagnosis, technology, and management* (3rd ed., pp. 365–372). New York, NY: Thieme Medical. ISBN: 9781626234017
- Schilling, D., Washington, K., & Deitz, J. (2003, September). Result Filters. National Center for Biotechnology Information.
- Службен весник на РСМ. (2019) [online] Retrieved from: <https://www.slvesnik.com.mk/Issues/dc070a58a138483aa68da4517a10ac1e.pdf>
- Tanic, M., Nikol ic, V., Stankovic, D., Kondic, S., Zivkovic, M., Mitkovic, P., Kekovic, A . Interconnection between physical environment and pedagogical process in elementary schools in Niš, Serbia. *Current science*, 2015, Vol. 108, Issue 7, pp. 1228–1234
- Teaching Students with ADHD. (n.d.). *Teaching Students with ADHD*.
- Shkolla po meri deteta: Priručnik za rad sa učenicima redovne shkolle ometenim u razvoju (2004). Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu; “Save the Children” UK, kancelarija u Beogradu; IP “Žarko Albulj”.
- Spasiq,R (2013). *Ocenuvanj. Vo: Nastava za da se nauči referenten void[ za nastavnici orientirani kon rezultati*.Beograd:Gama Digital Centar.
- Stach, B., Ramachandran, V. (2019). *Clinical Audiology: An instroduction*. Plural+ PLUS.
- Чичевска-Јованова, Н. (2018). Методика на наставата за ученици со интелектуална попреченост. Скопје: Филозофски факултет.
- Чичевска-Јованова Н., Рашиќ-Цаневска О. (2013). Рана интервенција на деца родени со фактор на ризик. Скопје: Филозофски факултет.



- Чичевска-Јованова Н., Димитрова-Радојичиќ Д. (2017) Пишување мерливи цели во индивидуален образовен план. Годишен зборник на Филозофскиот факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, 70, стр.365-386.
- Uditsky, B. (2003). From Integration to Inclusion: The Canadian Experience In Slee R., editor. Is There a Desk with My Name on It?: The Politics of Integration. Abingdon: Routledge.
- Vladislavjeviq, S. (1991). Disleksija i disgrafija. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Voltz L.D., Sims J.M., Nelson B. (2011). Connecting Teachers Students and Standards: Strategies for Success in Diverse and Inclusive Classrooms. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Weinstein, C., & Woolfolk, A. (1981). The classroom setting as a source of expectations about teachers and pupils. *Journal of Environmental Psychology*, 1(2), 117-129.
- Walley RM. & Donaldson DC. (2005). An Investigation of Executive Function Abilities in Adults with Prader-Willi Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49: 613-625.
- Woolner, P., Clark, J., Laing, K., Tiplady, L., Thomas, U. (2012). Changing Spaces: Preparing Students and Teachers for a New Learning Environment. *Children, Youth and Environments*, Vol. 22, Issue 1, pp. 52 – 74 <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.22.1.0052>
- Woolner, P., Thomas, U. (2016). A school for the future: design, democracy and student expectations in England 2016. In: ECER, 23–26 August, Dublin: 17 SES 11



ISBN 978-608-4857-77-8