

Françoise Zwissig / Gisela Perren-Klingler

Mësojmë me të gjitha shqisat

Programimi neurolinguistik në shkollë



**Schweizerisches Arbeiterhilfswerk SAH
Œuvre suisse d'entraide ouvrière OSEO
Soccorso operaio svizzero SOS**

E përkthyen dhe e përshtaten në gjuhën shqipe:

Dr. Xhevat Hasani

Osman Osmani

Lektor:

Mr. Hasan Ukëhaxhaj

Ibish Neziri

Përpunimi kompjuterik dhe faqosja:

Ibish Neziri

Ndihmë teknike:

Sali Sadiku

Përgjegjëse për botimin në gjuhën shqipe:

Béatrice Bürgin - Sektori për ndihmë refugjatëve i SAH-së

Botues:

Organizata humanitare e punonjësve zviceranë - SAH në Zürich

Quellenstr. 31

Postfach 2228

8031 Zürich

Për mbështetje financiare falenderojmë:

Organizatën Zvicerane për Ndihmë Refugjatëve - SFH dhe

Sektorin për Përgaditjen Profesionale në Zürich - VPOD

Copyright © 1995 by Paul Haupt Berne (Switzerland)

Zürich, Maj 2000

Shtyp: Soilant

Herman Greulich-Str. 60

8004 Zürich

Titulli i përkthimit në gjuhën gjermane:

Françoise Zwissig/Gisela Perren-Klingler

Lernen mit allen Sinnen

Neurolinguistisches Programmieren in der Schule

Françoise Zwissig (1944): Pedagoge shëndetësore; Mjeshtër në PNL; aplikon PNL në ligjëratat e saj dhe mban kurset e PNL-së për mësuesit dhe prindërit.

Gisela Perren-Klingler (1944): Dr. e mjekësisë, psikiatre e fëmijëve, me arsimim plotësues në psikoanalizë, terapi grupore, terapi fokale, terapi familjare, hipnozë dhe programim neurolinguistik (PNL).

Aktualisht trainere në programimin neurolinguistik (PNL).

Përkthimi dhe botimi në gjuhën shqipe është bërë me lejen e autorëve dhe të botuesit të origjinalit.

Parathënie

Për mua është kënaqësi e madhe që ky libërth e sheh dritën edhe në gjuhën shqipe.

Pasi që botimi origjinal nga gjuha frënge tani më është përkthyer në gjuhën gjermane edhe në gjuhën portugeze, dalja dhe botimi i tij edhe në gjuhën shqipe, më gëzon posaçërisht.

Pikërisht, në vendet ku ende mbizotëron shtypja politike e cila në të shumtën ashpërsohet për shkak të komunikimit të keq, është me shumë rëndësi që për fëmijët që nga momenti i lindjes të bëhet maksimumi për t'i aftësuar, në mënyrë që kur të rriten, pikërisht në situata të vështira të din të janë kompetentë, tolerantë dhe në të njëjtën kohë të janë në gjendje për të gjetur zgjidhje të drejta.

Prandaj, mësuesit i takon jo vetëm bartja e dijeve, por edhe aftësimi i njerëzve për të ndjerë gëzim, kureshtje e qiltërsi gjatë të mësuarit, si dhe të kenë respekt e tolerancë ndaj të tjerëve. Me qenëse pikërisht në Ballkan, ku tani më kemi edhe përvoja të dhimbshme vitet e fundit, virtytet e tilla janë shumë të nevojshme, andaj ky libërth synon një shtytje sado të vogël në këtë drejtim.

Përkthimi i këtij libërthi është mundësuar nga njerëzit të cilët përkohësisht kanë gjetur strehë dhe siguri në Zvicër e të cilët janë aftësuar e marrur intenzivisht me teknikat dhe shembëlltoren njerëzore të PNL-së. Do të ishte e dëshirueshme që mundësisht sa më shumë nga këta njerëz të sinjalizohen, që të kenë mirëkuptim (për ç'gjë edhe janë të thirrur) që gjërat e mësuara këtu t'i bartin në atdheun e tyre, duke vendosur me këtë rast edhe ura lidhjeje me Zvicren.

Parathënie

Libri „Mësojmë me të gjitha shqisat“ është përkthyer nga gjuha gjermane në gjuhën shqipe me lejen e autorëve dhe të shtëpisë botuese përkatëse, kurse origjinali i tij është i shkruar dhe i botuar në gjuhën frënge.

Ky libër është përkthyer pasi që përkthyesit paraprakisht vetë e kanë ndjekur kursin e programimit neurolinguistik të dr. Gisela Perren-Klinger, e cila është edhe bashkautore e librit. Në fakt për ta kuptuar dhe zbatuar këtë metodë pune, ndjekja e një kursi të tillë është e dëshirueshme, por në të njëjtën kohë jo edhe e domosdoshme.

Shpresojmë se kurs të tillë në të ardhmen do ta organizojmë edhe në gjuhën shqipe, kurse leximi i këtij libri për të dytën herë do ta qartësonte edhe më shumë atë.

Ky tekst parqet një risi në literaturën shqipe në përgjithësi dhe në lëminë e psiko-neuro-fiziologjisë në veçanti, ndërkohë që në kulturat dhe gjuhët tjera është shkruar e punuar shumë në këtë drejtim.

Libri iu dedikohet psikiatërve për fëmijë, psikologëve, pedagogëve, edukatorëve dhe në veçanti arsimtarëve të shkollave shqipe dhe të interesuarve të tjerë në gjithë hapësirën etnike shqiptare (Shqipëri, Kosovë, Vise shqiptare në Maqedoni, Mal të Zi e Greqi) dhe posaqërisht fëmijëve-nxënësve, që për një arsye ose një tjetër (sëmundjet e ndryshme, frika, trauma etj.), kanë pengesa qoftë në të mësuar, qoftë në krijimin e raporteve dhe sjelljeve optimale me rrethin (me nxënësit tjerë, me mësuesin ose mësuesen, me prindërit etj.).

Me këtë rast do të falënderojm përzemërsisht dr. Gisela Perren-Klingler - emër i njohur në nivel ndërkombëtar në aplikimin e metodës së programimit neurolinguistik (PNL), e cila na ka besuar përkthimin e këtij libri. Përzemërsisht e falënderojmë Mr. Hasan Ukëhaxhaj, për lekturim, zonjën Sabina Nyffeler-psikologe, për këshillat e saj të pakursyera, Ibish Nezirin, gazetar, për pjesëmarrje në lekturim dhe për faqosjen e librit dhe zotëri Sahli Sadikun,veprimtar, i cili na ka ofruar ndihmë të pakursyer teknike, e që të gjithë bashkë, pa ndonjë kompenzim material kemi kontribuar në përgaditjen e këtij libri për botim.

Vënia në zbatim e kësaj metode nga ana e arsimtarëve tonë te nxënësit shqiptarë është satisfaksioni ynë i vetëm dhe kryesor.

Të gjitha vërejtjet dhe sygjerimet e lexuesve i mirëpresim.

Përkthye-

sit

Pasqyra e lëndës

<i>Hyrje</i>	11
<i>Shënim paraprak</i>	15
1. Raporti	17
1. 1. <i>Shembujt e raporteve individuale</i>	18
1. 1. 1. <i>Raporti me një fëmijë nervoz (C.F.)</i>	18
1. 1. 2. <i>Raporti me një fëmijë të pakënaqur (M.S.)</i>	18
1. 1. 3. <i>Raporti me një fëmijë, i cili ka vështirësi (M.-B.C.)</i>	19
1. 1. 4. <i>Raporti me një fëmijë me pengesa (A.-C.V.)</i>	20
1. 1. 5. <i>Raporti me një fëmijë të egërsuar (F.Z.)</i>	21
1. 2. <i>Shembujt me klasën si grup</i>	23
1. 2. 1. <i>Si mund të arrihet efekti i plotë i vëmendjes (C.F.)</i>	23
1. 2. 2. <i>Si fillohet me punën (M.S.)</i>	24
1. 2. 3. <i>Si fillohet ora (F.Z.)</i>	24
2. Përpunimi i një qëllimformulimi specifik	27
2. 1. <i>Shembulli i një leksioni për bukurshkrim (M.-B.C.)</i>	29
3. Pesë shqisat dhe reprezentanca e tyre e brendshme	31
4. Kalibrimi	35

4. 1. 1. Fytyra	36
4. 1. 2. Lëvizja e syve	36
4. 1. 3. Trupi.....	37
4. 1. 4. Zëri.....	39
4. 2. Shembull (C.F.)	39
4. 3. Kalibrimi lingistik	39
5. Spirancat.....	41
5. 1. Spiranca në kërkim të raporteve sociale (M.S.).....	43
5. 2. Spiranca në kërkim të vetëbesimit (M.-B.C.).....	46
5. 3. Spiranca individuale (A.-C.V).....	46
5. 4. Spiranca tek një fëmijë epileptik	47
5. 5. Spiranca vizuale, motivacioni (F.Z.).....	50
5. 6. Spiranca kolektive (C.F.).....	52
5. 7. Spiranca kolektive për të arritur vëmendshmërinë (M.S.)	54
5. 8. Spiranca e një grupi që ai të qetësohet (A.-C.V).....	55
5. 9. Spiranca auditive për arritjen e të ulurit korrekt (F.Z.)	58
5. 10. Spiranca që me koncentrim të shkruhet një diktim (F.Z.).....	73
5. 11. Spiranca për parapërgatitje para provimit (F.Z.).....	74
5. 12. Spiranca auditive (F.Z.).....	75
5. 13. Përdorimi i gjendjes së mirëqenë për ta spiran- cuar te vetja (F.Z.).....	76
5. 14. Vetëspirancimi i një gjendjeje meditimi (F.Z.).....	79
5. 15. Vetëspirancimi i një gjendjeje me koncen- trim (F.Z.)	80
6. Asocimi dhe disocimi.....	85
6. 1. Disocimi dhe ndryshimi i një sjelljeje-qëndrimi (M.- B.C.)	88
6. 2. Disocimi (M.S.).....	90
6. 3. Disocimi pas një rrahjeje (F.Z.).....	92

6.4	<i>Asocimi dhe vizuelizimi për të arritur një sjellje-qëndrim të dëshiruar (F.Z.).....</i>	<i>95</i>
6.5	<i>Asocimi dhe meditimi (F.Z.).....</i>	<i>97</i>
6.6	<i>Disocimi vizuelo-kinestezik te një fëmijë shtatë vjeç me pengesa në të dëgjuar (B.A.).....</i>	<i>98</i>
7.	<i>Gjuha - të shprehurit.....</i>	<i>102</i>
7.1.	<i>Hyrje.....</i>	<i>102</i>
7.1.1.	<i>Gjuha si një bartëse e informimit.....</i>	<i>102</i>
7.1.2.	<i>Gjuha si bartëse e transit hipnotik.....</i>	<i>103</i>
7.2.	<i>Transformimi semantik ose distorsioni.....</i>	<i>104</i>
7.2.1.	<i>Shkaku- pasoja.....</i>	<i>105</i>
7.2.2.	<i>Leximi i mendimeve.....</i>	<i>106</i>
7.2.3.	<i>Ekuivalenca komplekse.....</i>	<i>106</i>
7.2.4.	<i>Parasupozimi.....</i>	<i>107</i>
7.3.	<i>Jospecificitetet semantike.....</i>	<i>107</i>
7.3.1.	<i>Nominalizimi.....</i>	<i>108</i>
7.3.2.	<i>Kuantifikatorët universalë</i>	<i>109</i>
7.3.3.	<i>Foljet jospecifike.....</i>	<i>109</i>
7.3.4.	<i>Supresionet.....</i>	<i>110</i>
7.3.5.	<i>Operatorët modalë.....</i>	<i>110</i>
7.4.	<i>Intervenimi te Danieli (M.-B.C.).....</i>	<i>113</i>
7.4.1.	<i>Situata e parë.....</i>	<i>114</i>
7.4.2.	<i>Situata e dytë.....</i>	<i>114</i>
7.4.3.	<i>Situata e tretë.....</i>	<i>115</i>
7.5.	<i>Intervenimi te Jonathan (C.F.).....</i>	<i>115</i>
7.6.	<i>Intervenimi te Luca (F.Z.).....</i>	<i>116</i>
7.7.	<i>Puna me meta-model te një grup (M.-B.C.).....</i>	<i>119</i>
7.8.	<i>Puna grupe mbi meta-modelin linguistik (C.F.).....</i>	<i>120</i>
8.	<i>Reframingu dhe teknikat tjera.....</i>	<i>123</i>
8.1.	<i>Reframingu.....</i>	<i>123</i>
8.1.1.	<i>Reframingu te një fëmijë në një klasë të</i>	

vogël (F.Z.).....	124
8.1.2. Reframingu me një klasë të madhe (në një shkollë sekondare (E.-B).....	128
8.1.3. Reframingu dhe meta-modeli linguistik.....	131
8. 2. Ndryshimi i një bindjeje të limituar.....	132
8. 2.1. Shembull: Ndryshimi i bindjes së kufizuar (M.-B.C.).....	132
8. 3. Shqyrtimi.....	133
8. 3. 1. Shqyrtimi në një klasë me fëmijë të moshës prej shtatë gjer në tetë vjeç (G.-C).....	133
8. 3. 2. Shembull i shqyrtimit me Robertson, një fëmijë nëntë vjeç me pengesa në të folur (belbëzak) (B.A.).....	138
8. 4. Gjeneratori i sjelljeve	143
8. 4. 1. Gjeneratori i sjelljeve në situatat gjatë provimit (E.B.).....	144
9. Strategjia e të mësuarit (J.-D.S.).....	147
9. 1. Strategjia e kujtesës	149
9. 1. 1. Të mësuarit e numrave me strategjinë e kujtesës (M.v.d.M.S).....	152
9. 1. 2. Strategjia e kujtesës për ta mësuar drejtshkrimin (J.-D.S).....	154
9. 2. Strategjia e përmbajtjes dhe e strukturës.....	155
9. 2. 1. Redaktimi i tekstit me ndihmën e strategjisë së përmbajtjes dhe të strukturës (J.-D.S.).....	156
9. 3. Strategjia vizuale-auditive ose strategjia e të shprehurit	157
9. 4. Strategjia e operacioneve logjike dhe strategjia e bartjes -transmetimit.....	161
Konkluzat.....	163
Nga djaloshi i vogël, i cili nuk mund të vizatonte.....	165

H y r j e

Mbi programimin neurolinguistik deri tani janë shkruar shumë libra.

Bachmann Winfried, Mësimet e reja: Një hyrje sistematike në konceptin e PNL-së. Paderborn: Junfermann, 1991.

Dilts Robert / Bandler Richard / Grinder John, Strukturat e përvojës subjektive: Hulumtimet e tyre dhe ndryshimi përmes PNL-së. Paderborn: Junfermann, 1985.

Grinder Michael, PNL për mësuesit. Freiburg: Botim për kineziologjinë e aplikuar, 1991.

Connor Joseph/Seymour John, PNL: Komunikacionet e arritura dhe shpalimet personale. Freiburg: Botim për kineziologjinë e aplikuar, 1992.

Resse Edward/Resse Maryann / Van Nagel Clint / Sludzinsky Robert, Megateachin (Mega- mësimi), PNL në ligjerëta dhe edukim. Freiburg Botim për kineziologjinë e aplikuar, 1991.

WERTH Rupprecht, PNL dhe imagjinata, kuptimet themelore, metodat, mundësitë dhe kufizimet. Paderborn: Junfermann, 1992.

Publikimet në gjuhën gjermane nuk kanë qëllim primar vetëm të mësuarit, por kanë edhe qëllime terapeutike. Aplikimi praktik i tyre gjatë ligjëratave vështirësohet.

Librin të cilin e kemi përpara, në radhë të parë iu dedikohet mësimeve, të cilët duan që të mësojnë pak më

shumë nga përvojat aplikuese të programimit neurolinguistik gjatë punës së tyre nëpër shkolla. Kuptohet se lektyra e tillë në asnjë rast nuk do të zëvendësonte arsimimin përkatës në këtë lëmë. Për ta mësuar PNL-në, ndjekja e kurseve përkatëse është e një rëndësie të madhe, në mënyrë që në „lojë“ e sipër, situatat e ndryshme të mund të vetëpërjetohen.

Ne kemi për qëllim, që përvojën e një grupi mësuesish të fituar duke punuar me fëmijë që kanë patur probleme, e të cilët me vite të tëra janë arsimuar dhe mbikëqyrur (supervisionuar) nga Gisela Perren-Klingler, ta përsërisim, në mënyrë që teknikat e PNL-së të aplikuar në klasat e tyre, qoftë me ndonjë fëmijë të veçantë, qoftë me grup fëmijësh, të mund të shfrytëzohen nga arsimtarë tjerë. Përvojat e fituara prej tyre bëjnë edhe bazën themelore të këtij libri.

Shfrytëzojmë rastin që t'i falënderojmë të gjithë ata të cilët kontribuan për t'u botuar ky libër.

Mësueset dhe mësuesit:

- Barbara Ardito (B.A., Romë)
- Eric Berrut (E.B., Troistorrents)
- Gabriella Carpi (G.C., Romë)
- Marie-Blanche Cordonier (M.-B. C., Montana)
- Cathy Fournier (C.F., Sion)
- Marc Sermier (M.S., Martigny)
- Anne-Christine Vanotti (A.-C.V., Sion)
- Për kapitullin e fundit Jean Daniel Schmid (J.-D.S., Savièse) dhe Marianne van der Maren Schmid (M.v.d.M.S., Savièse)

Përzemërsisht i falënderojmë të gjithë fëmijët.

„Teknikat“ e ndryshme që do të shpjegohen, përmbajnë elemente të caktuara, të cilat tanimë shumë mësues në punën e tyre i aplikojnë; dmth., ata shfrytëzojnë PNL-në edhe pa e ditur (spontanisht). Nëse ata, hapat e bërë më parë do t'i çojnë përpara, do të mundnin që intervenimet e tyre në situata të

caktuara t'i përfeksionojnë edhe më shumë.

Para se ne t'i përshkruajmë përparimet e bëra në këtë fushë, po japim një përmbledhje-vështrim të përgjithshëm mbi aksiomat dhe principet themelore prej të cilave jemi nisur.

Sidomos do të shqyrtohet -„sjellja-qëndrimi“- kur ajo pasqyrohet vetëm nga jashtë ((si veprim) ose edhe nga brenda (mendimet, fantazia, trauma).

* Secila sjellje është një komunikim dhe ka kuptimin e saj. Psh., një fëmijë me disponim të mirë, ose një fëmijë me vështirësi në të mësuar na jep të kuptojmë se ai posedon një gjendje specifike të brendshme; kurse sjelljet e tij pas një kohe vrojtimi, lejojnë që ajo gjendje pak a shumë të qartësohet. Kjo nuk ka të bëjë me atë që një sjellje të gjykohet-vlerësohet, por në radhë të parë që ajo të kuptohet.

* Sjellja-qëndrimi në pjesën më të madhe të saj drejtohet nga ndërvoja (subkoshienca). Subkoshienca në PNL si tek Milton-H. Erikson dhe në kundërshtim me pikëpamjet psikoanalitike -si në rrafshin personal po ashtu edhe në atë sistematik- është parë edhe si motor i mirënjohur kreativ dhe ekologjik.

* Subkoshienca në radhë të parë i ofron një personi të gjitha mundësitë, të cilat atij i duhen, për ta ndryshuar veten e tij. Njohja, miratimi dhe ngritja e saj (e subkoshiençës) në këto lartësi, mjaftojnë për këtë.

* Secila sjellje-qëndrim, mund të modelohet pa pengesa; prandaj pason mendimi, se çdo sjellje mund edhe të mësohet.

* Në komunikim nuk do të duhej të ketë dështim. Ka vetëm përgjigje ose të ashtuquajturat Feedbackes. Nuk mund të ketë kundërshtime nga ana e partnerit-bashkëbiseduesit; por mund të ekzistojnë mostra komunikimi jofleksibile. Një fëmijë psh., i cili është i padëgjueshëm, do të thotë vetëm se tek ai nuk ka arritur urdhëri. (Ai fëmijë ose nuk ka kuptuar, edhe pse do, ose nuk mund të jetë i dëgjueshëm, sepse interesimi i tij

momental është i drejtuar në diç tjetër etj.). Mësuesi, i cili për këtë është i vetëdijshëm, po të bëhet më fleksibil, do të mundte që këtë fëmijë optimalisht ta përshtasë dhe ta drejtojë në këtë mënyrë drejt qëllimit (rezultatit) të caktuar.

* Realiteti i jashtëm përceptohet nëpërmjet të pesë shqisave tona, të cilat në metodën e PNL-së emërtohen si „Quintupel“: VAKOG (shih kapitullin mbi shqisat). Ndonëse këtu kemi të bëjmë me procese neurologjike, shumë nga këto rrjedhime të cilat i zotërojnë sjelljet tona, janë po ashtu edhe në mënyrë linguistike të strukturuar (pra janë procese neuro-linguistike). Trurit tonë, realiteti i jashtëm do t`i reprezentohet pikërisht me anë të Quintupelit-përceptimit të brendshëm.

* Kusht themelor me vlerë të madhe për të bërë punë me nivel etik, është respekti i plotë ndaj personalitetit (të klientit). Vetëm me këtë kusht mund të vihet në pyetje një sjellje e brendshme ose e jashtme dhe eventualisht të ndryshohet ajo.

* Një hartë gjeografike nuk është e njëjtë me territorin e pasqyruar në të. Kështu nga një rajon i caktuar i saj mund të ribëhën harta të ndryshme. Fusha e realitetit psikologjik mund të pasqyrohet si nëpërmjet të kartave të psikologjisë

kognitive, po ashtu edhe nëpërmjet të kartave të psikanalizës ose të religjionit.

Aksiomat e përmendura më lart duhet të sqarohen, në mënyrë që ato në kuadër të PNL-së, me anë të realitetit të brendshëm dhe/ose/ të jashtëm të shqyrtohen.

Shënim paraprak

Në këtë libër secili kapitull pranë shtjellimit teorik përmban edhe shembuj praktikë. Disa nga këta shembuj përmbajnë edhe shprehje „teknike“ të cilat në kapitujt përkatës do të sqarohen. Leximi për së dyti do ta lehtësojë më shumë të kuptuarit e këtij libri.

Jemi përpjekur që në marrjen e shembujve, ta ruajmë mënyrën përkatëse të punës së mësuesëve, në mënyrë që të shihet se teknikat e paraqitura, mund të aplikohen individualisht e në mënyra të ndryshme.

Me këtë rast dëshirojmë të theksojmë se teknikat e

ndryshme të PNL-së përbëjnë një tërësi të vetme, kurse aplikimi i tyre është një art, i cili përvetësohet nga kurse përkatëse të specializuara në këtë fushë.

Duhet të vetëkuptohet që secili person, edhe në këtë fushë, nuk duhet t'i tejkalojë kompetencat e tij profesionale.

1. Raporti

Shprehja raport, e aplikuar nga Mesmer, vjen nga lëmi i hipnozës. Me raport emërtohen marrëdhëniet midis dy ose më shumë partnerëve (palëve) që pasqyrohen nëpërmjet të vendosjes së harmonisë, qartësisë, ndjesisë dhe besimit reciprok, të cilat arrihen nëpërmjet të sinkronizimit trupor e shpirtëror.

Një sinkronizim i tillë i suksesshëm para se gjithash presupozon një vëzhgim (vrojtim) shumë të saktë vizuel dhe auditiv.

Mësuesi psh., mundet që duke e imituar-përshtatur pozicionin trupor, frymëmarrjen, gjestikulimin, tonusin muskular, vezullimin (e syve), ose duke imituar tonin dhe ritmin e zërit të një individi, të vihet në raport me të. Personi - mësuesi, mundet po ashtu që me këtë rast ta përsërisë edhe „fjalën-çelës“ të fëmijës në fjalë, gjë që quhet edhe raport direkt. Ose ata mund të vënë edhe raport të kryqëzuar-indirekt, kur ai (mësuesi) e sinkronizon një lëvizje të tij, psh., duke e sinkronizuar një lëvizje të gishtit të tij në përputhje me ritmin e frymëmarrjes së atij (nxënësit) i cili gjendet përballë.

Kësisoj mësuesi mund ta merr përsipër udhëheqjen

dmth., edhe vetë sinkronizimin ta ndryshojë pjesërisht. Nëse nxënësi do ta ndjek këtë ndryshim të sinkronizimit, do të thotë se është arritur një raport i suksesshëm. Kështu mundet që edhe vetë efekti i raportit të kontrollohet.

1. 1. Shembuj të raporteve individuale

1. 1. 1. Raporti me një fëmijë nervoz (C.F.)

Për të arritur një raport me një fëmijë, unë së pari ulem në të njëjtën lartësi dhe pozicion pranë tij. Unë e shikoj atë në sy dhe i lë atij kohë që ta gjejë shikimin tim. I qesh dhe i flas ngadalë e qetë dhe pres gjersa ai të më shikojë.

Unë i vrojtoj ndryshimet në fiziologjinë e tij: kështu, shfaqen disa tipare psh., ngjyra e fytyrës ndryshohet lehtë, frymëmarrja qetësohet (kalibrimi). Unë mundohem që duke ia përshtatur zërin tim frymëmarrjes së tij, ta bartë atë, atje ku ai e gjen vetën, me fjalë të tjera ta sjell në vete (raporti). Për njëfarë kohe i shërbej atij si pasqyrë e tij (sinkronizimi), pastaj udhëheqjen e marr vet. Unë flas ngadalë, lëvizjet e mia bëhen më të qeta e më të kontrolluara; tani unë vërej tek fëmija një sjellje dhe frymëmarrje të qetësuar.

1. 1. 2. Raporti me një fëmijë të pakënaqur (M.S.)

Didieri shpesh vie në mësim më herët se sa shokët e tij.

Kur ai është i pakënaqur - gjë që i ndodh shpesh - s'ka vullnet për të mësuar e as për të ardhur në shkollë, gjë që mua më jep rastin për të vënë kontakt me të (raporti).

Fillimisht ulem përballë tij dhe gjersa ne shkëmbejmë ca „banalitete“, gjykoj mbi gjendjen e tij shpirtërore. Ajo është e keqe sidomos kur ai vrojton këmbët e tij dhe përgjigjet shkurt (kalibrimi). Unë nuk mund t'i hesht shkaqet e pakënaqësisë së tij, ndaj flas mbi diçka që atë e bën të lumtur.

Unë e di psh., që ai ha fare pak (zgjedh ushqimin - është nazeli), prandaj e pyes atë, nëse ai sot ka ngrënë mirë në mëngjes. Goja e tij shtendoset, ai qesh dhe më shikon mua në sy. Kështu, bisedoj edhe për ngjarjet ditore, të cilat për të janë interesante, psh.: për të ngrënë, eventualisht për një larje në pishinë, ose për një orë kalorësimi. Prej këtij momenti edhe ai merr pjesë në bisedë. Ai parashikon tani se çfarë do të hajë, ose ai flet për kalin e tij të dashur. Pastaj i them atij, se unë i gëzohem punës sonë të përbashkët, duke e përfunduar kështu edhe bisedën tonë.

1. 1. 3. Raporti me një fëmijë i cili ka vështirësi (M.-B.C.)

Danieli (12 vjeç), që t'i bëjë detyrat e tij, shpeshherë mbetet në klasë edhe pas kohës së mësimit. Kur ai ballafaqohet me një problem, mbetet në të: ai pohon se nuk mund ta gjejë asnjë zgjidhje, sepse detyra është shumë e vështirë, prandaj atij nuk i interesojnë dot ato, sepse sipas tij janë të padobishme. Ai zbehet dhe mbyllet në vete. Shikimi i tij bëhet i shtangët dhe merr qëndrim të kërrusur. Danieli me këtë rast përdredh flokët e tij me gisht dhe fillon i shqetësuar të endet nëpër klasë (kalibrimi).

Duke qenë i zënë me një nxënës tjetër, unë i thërras Danielit, nëse ai mund të vazhdojë gjersa unë të kem kohë për te. Pak më vonë kërkoj nga ai, që lidhur me problemin që ka, të ulet pranë meje për ta trajtuar së bashku (raporti).

Para se të filloj punën me të, i flas atij lidhur me orën e fundit nga lënda e historisë ku ai ka qenë pjesëmarrës shumë aktiv dhe me shumë vetësiguri e ka prezentuar mendimin e tij (udhëheqja). Në këtë situatë tani ai e ndjen veten mirë, kurse kujtesa i ndihmon atij që të shtendoset. Fytyra e tij gjallërohet dhe merr ngjyrë trëndafili. Tiparet e tij shtendosen, kurse sytë i shndritin sërish. Ai fillon për të qeshur dhe ulet drejt. Ai ka fituar tani sërish kontrollin mbi sistemin e tij të lëvizjes.

Së pari e lus atë, që për problemin që e ka të bisedojë me mua. Danieli është i pajtimit dhe kupton më në fund, se ajo që atij i duket e pazgjydhshme, marrë në përgjithësi, nuk është aspak e vështirë.

1. 1. 4. Raport me një fëmijë me pengesa (A.-C.V.)

Jozefi kur vie në mësim në mëngjes duket shumë i tronditur: Ai nuk i ka bërë detyrat e tij. Ai nxiton të flasë ose menjëherë fillon të flas përçart (kalibrimi).

Unë tentoj që të vë kontakt shikimi me të (raport). Pa i thënë asnjë fjalë unë i qesh atij. Shikimet tona ende nuk janë takuar. Ia zgjas dorën përballë pa e ndryshuar aspak drejtimin e shikimit tim. Ia shtërngoij dorën edhe pasi që shikimet tona shkurtazi si në rastësi ishin kryqëzuar. Jozefi filloi me lëvizje duke tentuar që dorën e tij të shqetësuar ta tundë.

Unë nuk lëshoj pe dhe e mbaj kontaktin me të (dorën), duke vazhduar edhe më tej me shikim të drejtuar nga ai.

Kështu, me një shikim të vendosur nga jashtë dhe pa lëshuar pe nga brenda: unë i qesh atij. Një „mirë dita“ e shkurtë dhe e paqëndrueshme në zbrazëtirë dhe një shikim i përdheshëm nga ana e tij, nuk mund t'i ikin qëllimit tim. Kalon një kohë gjersa shikimi i tij takohet me shikimin tim! Në këtë moment unë i shpreh atij një përshëndetje shumë miqësore -mirëmëngjes. Tani ia lëshoj dorën, kurse ai më shikon mua në sy dhe dëgjoj: „mirëmëngjes zonja mësuese“.

1. 1. 5 Raporti me një fëmijë të egërsuar (F. C.)

Denise është një fëmijë (që vuan nga epilepsia me dozë të madhe medikamentoze). Pengesat e saj që të merr pjesë aktivisht në jetën shkollore (të klasës), paraqesin për të një tendosje të cilën ajo e bartë me vështirësi.

Kështu, çdo mëngjes gjersa ajo gjendet në arealin shko-llor, duket shumë e egërsuar. Ajo qan dhe bërtet me zë të lartë e të tërbuar, thekson fjalë fyese kundër të gjithë atyre, për të cilët mendon se janë fajtorë për egërsimin e tillë të saj. Fytyra i është e skuqur dhe ca e ënjtur. Frymëmarrja e saj është e shpejtë dhe sipërfaqësore. Lëvizjet e saj, të cilat normalisht janë të ngadalshme, tani bëhen të shpejta dhe të pashkathta, duke na dhënë të kuptojmë kështu se kemi të bëjmë me një energji të kontrolluar keq (kalibrimi).

Në këto momente është shumë vështirë për ta bartur atë atje ku ajo e gjen vetën. Në parim, unë edhe nuk e djëgjoj nëse ajo bëhet vulgare. Mirëpo, ajo nëpërmjet të tërbimit të saj të jashtëm më detyron, që unë të vendos për ndërhyrje, për të gjetur një rrugëdalje.

Nëpërmjet të tonusit të duarve të mia, të cilat ia hedh mbi shpatulla (ajo ka dëshirë që dikush t'ia hedhë duart), unë tentoja që energjinë time dhe të sajën t'i bashkoj (që të udhëheqë dhe të vë raport me të). Ajo më shikon mua dhe sh-

tendoset sadopak, mirëpo pastaj vazhdon sërish të qajë dhe të bërtasë. Pastaj ngadalë ia përshtas zërin tim zërit të saj dhe atë jo në pikëpamje të përmasës vëllimore, por në bazë të forcës bindëse.

- „ Më thuaj Denise, a ke parë t’i se çfarë ka ndodhur natën në male?“

- „ Jo!“

- „ Shiko atje!“ - I them.

- „ Unë jam shumë e pikëlluar. Unë nuk mund të shikoj atje“-përgjigjet ajo.

- „ Ti nuk mund të shikosh atje, kush të pengon ty tani?“

Denise nuk përgjigjet fare, por shtendoset edhe ca në duart e mia.

- „ Shiko atje!“ -Unë ia tregoj asaj malet.

- „ Oh paska rënë borë, ohooo...do të rrëshqasim me ski. Unë e di dikë i cili do të jetë shumë i lumtur“ (Ajo është një adhuruese e flaktë e kampionit tonë në skijim).

Unë, duke e vënë dorën e majtë mbi qafën e saj, e kap (spirancoj) tek ajo këtë moment të këndshëm. Faqet e saj janë pothuaj ende të lagura (nga lotët), por ajo qeshet (kalibrimi). Ndonëse lëvizjet e saj janë ende të ngathta, ajo thotë se ka dëshirë të madhe për të rrëshqitur me ski. Meqë ende është e shqetësuar, unë doja që tek ajo të bart gëzim edhe më tepër, si dhe një frymëmarrje të thellë dhe të ngadalshme. Gjersa ne po i ngjitnim shkallët lart unë e mbaj atë edhe më tej me duart e mia mbi supet e saj; ajo e mbështet kokën e saj për mua dhe ngjitet pa vështirësi shkallëve përpjetë. Pa bërë asnjë fjalë, unë përcjell frymëmarrjen e saj, gjë të cilën e kemi shfrytëzuar në ligjëratat tona për shtendosjen. Ajo karakterizohet me një ngadalësim, ulje dhe qetësim sidomos gjatë nxjerrjes së frymës nga fyti.

Tentoja që Denises me duart e mia mbi supet e saj, t’ia bart sa më shumë qetësimin e frymëmarrjes: me duart e mia ushtroj tek ajo shtypje ritmike dhe periodike, herë më të forta

e herë më pak të forta drejt meje (udhëheqja).

Ajo hap pas hapi më ndjek mua dhe qetësohet. Frymëmarrja e saj bëhet e ngadalësuar dhe e thellë. Trupi i saj kthehet në tonusin e mëparshëm të zakonshëm. Fytyra e saj humb diçka nga ngjyra e skuqur më parë. Lotët i thahen. Lëvizjet i bëhen më pak të ç'ekuilibruara (kalibrimi).

„Tani Denisounette (Denise e vockël), vazhdojmë ne me ushtrimin tonë?“

-„Po, atake!“ (Kodi i ynë i fshehtë -midis meje dhe Denises- në mënyrë që të ecim me punën).

Raporti individual është i një rëndësie themelore për marrdhëniet mësues - nxënës. Po ashtu edhe raporti për marrdhëniet midis mësuesit dhe klasës, është i një rëndësie të madhe. Që një mësues t'i afrohet sa më mirë klasës së tij, ai duhet patjetër që ta vrojtojë atë - ta sheh si të tërë - , të vendos një raport me te, dhe kështu, përfundimisht, ta merr mbi vete udhëheqjen e saj.

1. 2. Shembuj me klasën si grup

1. 2. 1. Si mund të arrihet vëmendja me efekt të plotë (C.F.)

Si parapërgatitje tani të gjithë nxënësit i pastrojnë gjërat e tyre para vetes, në mënyrë që të jenë të gatshëm për sa vijon: Për të vënë raport dhe për të arritur vëmendje të pandërprerë tek të gjithë, unë kërkoj që me secilin nxënës të vë kontakt shikimi. Herëpashere, mua më duhet që ta ndërroj vendqëndrimin, në mënyrë që të vë kontakt vizuel me ndonjë fëmijë i cili nuk është i gatshëm të më shikojë. Thënë më saktë, ata preokupohen me diçka që sipas mendimit tim i pengon (manipulimi me sende).

Kështu, pres gjersa fëmijët përgatiten që mua të më

shikojnë; pastaj unë eci drejt realizimit të qëllimit tim. Posa të arrihet vëmendja tek të gjithë, unë kryqëzoi duart dhe të njëjtën gjë e kërkoj edhe prej tyre. Me këtë rast tentoja që kontaktin vizuel me ta, ta mbaja të vazhdueshëm (udhëheqja). Për një kohë ata mbeten me vëmendje të përqëndruar, kurse unë e shfrytëzoj këtë, që t'ua sqaroj atyre një problem matematikor. Kam vërtetuar saktë se - me një raport mirë të etabluar - kur unë bëj ndonjë lëvizje, fëmijët më imitojnë. Me rëndësi është pra, që njëfarë stabiliteti në këtë drejtim të mbahet dhe të bëhen sa më pak lëvizje, sepse edhe fëmijët pastaj duhet të sillen në mënyrë të ngjashme.

1. 2. 2. Si fillohet me punën (M.S.)

Në klasën tonë dita e punës fillon me një këngë (në klasë kemi katër nxënës me dëmtime shpirtërore të shkallës së mesme të cilët janë midis moshës 11 dhe 15 vjeç). Ne përgatitemi për të filluar punën si vijon më poshtë:

E drejtojmë vëmendjen tonë së pari në mbajtjen e drejtqëndrimit dhe tonusit, gjë që ne më heret - psh., gjatë ushtrimeve për shtendosjen - e kemi mësuar. Unë vendos shputat e këmbëve mbi dysheme, e drejtoj kurrizin, kurse duart i vendos mbi pult (raporti). Pastaj pres gjersa fëmijët të më imitojnë. Me një fjali, ose me një të lojtur të syrit, unë kërkoj nga ata që të më ndjekin (udhëheqja). Ndërkohë që secili nga fëmijët merr qëndrimin e duhur, silltet relativisht qetë dhe e ruan me mua kontaktin vizuel, ne së bashku ia fillojmë këngës. Gjatë tërë kohës sa këndojmë, ne e mbajmë ritmin e njëjtë të frymëmarrjes, gjë që ndikon pozitivisht në mbajtjen e raportit.

1. 2. 3. Si fillohet ora (F.Z.)

Çdo mëngjes dhe çdo pasdite, me ndihmën e raportit

vendos lidhje me secilin fëmijë. Me këtë rast aplikoj për secilin fëmijë - pickimin ose mënyrën e përshtatshme individuale; ndonjëherë edhe shumë mënyra të tilla për të njëjtin fëmijë. Për të arritur atje ku secili prej tyre e gjen veten, fillohet kështu:

- një shikim i vëmendshëm dhe i personifikuar (i qeshur, pyetës, befasues, çapkenësh ose bashkëpajtuës).
- vesh të vëmendshëm; fëmijët thonë aq shumë me një „mirëmëngjes“ të thjeshtë.

Pastaj vjen: një dorë që unë e prek, një kokë që e shpupuris, një sup që e prek-shtërngoj, një shikim ose gjest lavdërues që botëkuptimeve të mia do t'iu jipnin theks... Poashtu ka edhe mundësi shprehimore: Shqiptimi i emrave të fëmijëve me ton të theksuar, një ndërhyrje plot dashuri, një fjalëz e vogël ose një fjali e shkurtër në gjuhën amtare; thënia e diçkaje që fëmijës i shkon përshtat, ose e diçkaje me të cilën ai aktualisht është duke u marrë, gjë që nënkupton: një kompliment për rrobat ose frizurën, një bisedë me plot komplimente, kujtimi i një fshehtësie të përbashkët etj . Kjo kërkon ca kohë në mënyrë që secili ta ndjejë vetën të mirëseardhur, gjë që me këtë rast paraqet gjënë kryesore.

Posa të arrihet kontakti, ne lëvizim në një vend të caktuar në hapësirë, vend të cilin e kemi përcaktuar si këndin e „ndijesive të mira“ (spiranca hapsinore), kështu që meditimi të jetë qartë i kufizuar, i përcaktuar dhe i parapërgatitur. Një jastëk e një qiri qëndrojnë për secilin nga ne - të ndriquara prej një llampe aromatike - dhe të gjitha këto janë të vendosura në formë rrethi në dysheme. Për t'i dhënë udhëzimet, unë ndryshoj forcën dhe ritmin e zërit tim (kështu shprehem gjithnjë në momente të caktuara kohore).

Secili nga ne e ndez qiriun e vet. Unë e marr pastaj pozicionin e „mirë“, përhap qetësinë; kurse fëmijët bëjnë të njëjtën gjë. Ne ulemi mbi jastek-me duar mbi gjunjë-si rrobaqepësi (raporti), drejtojmë kurrizin unazë për unazë në tërë gjatësinë e tij dhe e mbajmë kokën drejt. Ne marrim frymë

(barku, gjoksi dhe brinjë fryhen dhe shfryhen) dhe fiksojmë flakën e qirinjëve. Pa bërë asnjë fjalë unë nxjerr me frymëmarrje nga gjoksi im një zë të qetë dhe të thellë (udhëheqja). Fëmijët bëjnë të njëjtën gjë: por jo të gjithë aq shpejt, vetëm pas gjashtë deri tetë frymëmarrjesh arrijmë ta bëjmë atë në të njëjtën kohë të gjithë bashkë - përveç ditëve metereologjike të papërshtatshme. Që të arrijmë koncentrimin maksimal, ne i mbylлим sytë dhe përpiqemi që hapësirën e tillë të ngjyrosur,

e cila krijohet gjatë fiksimit të flakës së qirinjëve, ta mbajmë në kujtesë.

Tani vazhdojmë të gjithë të marrim frymë thellë. (Barku fryhet dhe shfryhet - si një ballon). Të gjithë i mbajmë sytë të mbyllur nën kapakë të syve, të cilët janë të lehtë si krahët e fluturës. Pasataj iu propozoj fëmijëve që ashtu mendueshëm t'i përkujtojnë skenat vijuese (më tutje për këtë shembull në kapitullin mbi asocimin dhe meditimin).

2. Përpunimi i një qëllimformulimi specifik

Në saje të raportit të arritur me një fëmijë, mësuesi tani mund të fillojë me formulimin e qëllimit të tij. Me rëndësi është që qëllimi të jetë i definuar (afatshkurtër dhe afatgjatë) dhe të jetë në përputhje me këto katër pikëpamje:

1. Qëllimi duhet patjetër që të formulohet dhe në kuptimin pozitiv të paraqesë një sjellje të dëshiruar: Te një fëmijë, i cili në secilën vërejtje të mësuesit, fillon të qaj, qëllimi afatgjatë do të mund të formulohej si më poshtë: duhet që këtij nxënësi t'i ndihmohet që ai të këtë më shumë vetësiguri . Qëllimi afatshkurtër do të ishte: sytë e nxënësit të mbeten të terur (ai të mos qajë më si më parë) dhe vërejtjet e mësuesit ti pranoj si diçka pozitive.

Përse pozitive?

Freudi ka thënë se ndërvoja -subkoshienca -, mohimin -negacionin- nuk e njeh. Ne dimë se çdo kuptim -marrëvesht-

je- bazohet në reprezentimin shqisor (do të thotë nga të pesë pikat e Quintupelit, VAKOG). Kjo do të thoshte se një „jo“, ose mohimi i ndonjë gjëje -sendi- , shpie që pikërisht për atë gjë ose send të mendohet. Psh., „Mos ke frikë“, shpie që pikërisht mbi frikën të mendohet.. „Mos qajë“, shpie në atë që pikërisht mbi lotët të mendohet. Tani është e parëndësishme se a ndodh kjo në bazë vizuale apo kinestezike. Si shembull për këtë ne e marrim urdhërin: „Mos mendo mbi ngjyrën e kaltër!“. Që në këtë rast të mos mendohet për të kaltrën, patjetër duhet që ne -për një pjesë të sekondës - në përfytyrimin tonë të brendshëm të mendojmë pikërisht mbi ngjyrën e kaltër, gjë që thërret në reprezentimin e brendshëm për të „kaltrën“.

Për një mësues i cili do që të ketë sukses, do të ishte më kuptimplote, që sjelljen e mirë të nxënësit e tij ta nxisë duke e ndaluar paraprakisht një sjellje të padëshirueshme. Më poshtë po japim ca shembuj :

„Mos bëni zhurmë!“ - Fjala „mos“ paraqet negacion, prandaj nxënësve u duhet thënë: „Qetësi!“

„Mos e derdh ngjyrën!“ - Edhe me këtë rast fjala „mos“ paraqet negacion, prandaj kjo mund të zëvendësohet me: „ Ke kujdes shishen me ngjyrë!“

„Pushoni së bërtituri!“ - Fjala „pushoni“ paraqet një ndalesë-negacion, prandaj do të duhej zëvendësuar me: „Flisni ngadalë!“

Shikuar kështu, mund të thuhet se (forca e përfytyrimit është shumë e fortë) psh.:

„Unë do të doja që ju tani assesi të mos pëshpërisni!“ - Fjalët „ assesi të mos“ paraqesin sërish negacion, prandaj do të duhej thënë: „Mjaft, mos u trazoi ju më!“

Në psikoterapi kjo mënyrë komunikimi quhet „me kuptim të dyfishtë“ (angl.double-bind). Kjo formë komunikimi do të zbulohet tek format e komunikimit patologjik, me ç‘rast s‘ka asnjë përfitim. Dhe anasjelltas, poashtu askush nuk mund të harrojë, se kështu komunikimi bëhet pozitiv dhe i

suksesshëm.

2. Qëllimi patjetër duhet të jetë i kontrollueshëm nëpërmjet shqisave:

Ai (qëllimi) si për mësuesin ashtu edhe për nxënësin, që të bëhet i kontrollueshëm, duhet patjetër të jetë i pashëm, i dëgjueshëm ose ndoshta edhe i prekshëm.

Sytë e terur (të tharë nga lotët) të fëmijës janë gjurmë e dukshme. Nëse ai vërejtjet e mësuesit i merr për të mirë, e ndryshon vetëm pak psikologjinë e tij, ndaj sytë mbesin të tharë, dhe kjo do të trajtohej në kuptimin e mirë, si një kërkesë pozitive nga ana e mësuesit.

3. Qëllimi patjetër duhet të jetë ekologjik.

Ekologjik dth., që qëllimi i arritur të jetë i akceptueshëm si në rrafshin individual ashtu edhe në atë sistematik.

Në pikëpamje individuale duhet që qëllimi të jetë patjetër në përputhshmëri si me dëshirën e fëmijës (sado që të jetë i turbullt ai) ashtu edhe me konceptin e tij vetiak (dmth. me identitetin e tij).

Në rrafshin sistematik dmth. (në lidhshmëri me mua, me klasën ose familjen), duhet patjetër, që sjellja e re të jetë më mirë e akceptueshme se sa ajo e mëparshme.

Në rastin tonë „fëmija tek i cili mbesin sytë e terur (nga lotët)“, fillon të perceptojë se sjelljet e tij edhe mund të drejtohen-orientohen. Kësisoj, ai bëhet më i vetësigurt (ekologjia individuale). Për mësuesin ky fëmijë do të jetë një partner, me të cilin mund të bashkëpunohet. Për prindërit zhduken ndjesitë e pakëndshme, të cilat kanë qenë pasojë e sjelljes së mëparshme (baza sistemike). Kështu, do të mirret parasysh i tërë personi si dhe botëkuptimi tij.

4. Konteksti i qëllimit të arritur duhet patjetër të definohet saktë:

Sytë e tharë të fëmijës janë një sjellje, që në kontekstin e të vrojtuarit nga të rriturit, është një gjë e dëshirueshme. Mirëpo, është e qartë se ka edhe situata (tjera) kur ky fëmijë edhe guxon të qajë.

2. 1. Shembulli i një leksioni për bukurshkrimin (M.-B.C.)

Katër nxënës të klasës sime duke mësuar shkrimin kanë vështërsi të mëdha. Vijat të cilat ata i bëjnë nuk janë mjaft të sakta; ndaj më duhet patjetër të përdor gomën për fshirje. Kështu ne vetëm pas një kohe të gjatë mund të mësojmë një germë.

Një ditë ne i filluam ushtrimet tona të shkrimit me fjalët:

- Sot ne do të punojmë saktë dhe me kujdes. Germat që në përpjekjen e parë do të jenë të bukura. Unë e di se ju këtë mund ta bëni, sepse ne këtë ushtrim ka kohë që e parapërgatimisim. Unë gomën time të fshirjes e kam fshehur thellë në çantën time. Ajo as që do të mund të gjendet. Ndaj, Suzanë, çfarë do të bësh ti që të shkruash bukur?.

- „Unë tani do t’i shkruaj ato (germat)“

- „Kurse ti Willy?“

- „Unë vijën e vockël nuk do ta harroj“

- „Ti do të mendosh për vijën e vockël. Bravo! Kurse ti Paula?“

- „Unë do t’i prek saktë vijat e epërme dhe të poshtme (në fletore).“

- „Kurse ti Fabio?“

- „Unë do t’i shkruaj ato bukur“

- „Çka është bukur për ty?“

- „Bukur është mirë.“

Edhe përkundër fjalëve të mia, Fabio nuk mund të precizohet se çfarë mendon të bëj.

Unë kërkoj nga nxënësit që t’i mbyllin sytë.

- „Pra, para se të fillojmë me shkrimin e germave, iu propozoj juve që të mendoni për qëllimin për t’i bërë shkronjat e bukura (udhëheqja)“. Unë ia përsëris propozimin tim secilit fëmijë.

- Suzana shkruan tani germën "t" me vijë plotësisht të drejtë dhe në vendin e caktuar etj.

- Willy poashtu shkruan „t“-në e tij me atë vijën e vogël në vendin përkatës etj.

Ne duke i përfytyruar këto germa të bukura, zgjedhim një spirancë auditive: „Bukur, bukur e edhe më bukur“.

Pastaj ua ndaj nxënësve fletët dhe them: Secili shkruan vetëm në fletën e vet dhe me këtë rast duhet që secili të mendojë në atë se çfarë kemi vendosur ne: Pra, „bukur , bukur e edhe më bukur.“

Gjatë punës e përsëris spirancën dhe i kushtoj nga pak kohë secilit nxënës, në mënyrë që qëllimi të përseritet individualisht për secilin. Nëse kjo metodë aplikohet, rezultati në të shumtën e rasteve do të jetë i mjaftueshëm.

3. Pesë shqisat dhe reprezentanca e tyre e brendshme

Secila përvojë njerëzore bazohet në pesë shqisat .

Kujtesa e një përvojë deponohet nëpërmjet të reprezentancës së brendshme sensoriele. Platoni thoshte se kujtesa jonë është si një hapësirë e brendshme, ku ne me sytë tonë të brendshëm shohim, kurse me veshët tonë të brendshëm dëgjojmë.

Kësisoj pesë shqisat tona janë elemente bazë të paraqitjes sonë të jashtme (emocionet dhe veprimet) si dhe të sjelljes-qëndrimit tonë të brendshëm (të menduarit, emocionet, fantazia, botëkuptimi).

Secili person posedon preferenca ose edhe mangësi në aplikimin e sistemeve sensoriele të tij . Një mësues, i cili gjatë ligjëratave të tij, me vetëdije i aplikon të gjitha sistemet sensoriele, do të ketë më shumë sukses se sa ata mësues, të cilët i shfrytëzojnë vetëm ato sisteme sensoriele për të cilat kanë preferencë.

Një fëmijë, i cili thotë se për ta kuptuar një gjë, duhet që atë gjë patjetër edhe ta „sheh qartë“, ka preferenca vizuale.

Një fëmijë, i cili për të kuptuar një gjë, thotë se më parë atë duhet ta lexojë zëshëm, ka preferenca auditive.

Një fëmijë, i cili për ta kuptuar një gjë, patjetër duhet që më parë ta prekë-ndjejë (fizikisht) atë send, ka preferenca kinestezike.

Shqisat e të nuhaturit dhe të shijuarit për punë në shkollë (me nxënësit) paraqiten më pak të rëndësishme, ndonëse mund të jenë të një rëndësie të madhe, prandaj një numri fëmijësh iu duhet ofruar në mënyrë individuale.

Që secili fëmijë të „gjendet“ në klasën e tij, duhet që mësuesi i tij tek ai të aktivizojë patjetër sa më shumë shqisa. Reprezentanca shqisore në PNL përmbledhet nën emrin Quintupel ose VAKOG që dmth :

- vizuel
- auditiv
- kinestezik
- olfaktorik
- gustativ

Secili modalitet shqisor mundet që nëpërmjet të të ashtuquajturave submodalitete të precizohet. Për ta kuptuar më mirë konceptin submodalitet, shërben eksperimenti në vijim:

- Mbyllni sytë dhe përfytyroni një moment shumë të këndshëm gjatë pushimeve tuaja të fundit.

- Fillojmë ne me rrafshin vizuel:

Çfarë kualitetesh mund t'ju jepni përfytyrimeve të cilat ju i shihni?

- * me ngjyra ose bardhë-zi
 - * ndriqimi
 - * e qartë ose e turbullt (vagëlluar)
 - * me shkëlqim ose pa të (e errët)
 - * fotografi e lëvizshme ose e fiksuar
 - * asocim ose disocim (shiko kapitullin nr 6)
-

Mësojmë me të gjitha shqisat

- * distanca
- * pozicioni në hapësirë
- * reliefi dmth. tredimensional ose i rrafshët
- * fokusi
- * madhësia
- * me kornizë katërkëndëshe ose pa kënde.

- Shqyrtojmë tani vetëm rrafshin auditiv:

- * arrijnë zhurmat nga brenda apo nga jashtë?
- * drejtimi nga i cili arrijnë zhurmat
- * distanca
- * volumi
- * ritmi
- * shpejtësia
- * lloji i tonit
- * lloji i tingullit.

- Vazhdojmë tani në rrafshin kinestezik:

vijnë ndijesitë (e prekjes) nga brenda apo nga jashtë?
Janë ato sipërfaqësore apo të vendosura thellë?

- * temperatura
- * kualiteti i sipërfaqes
- * trashësia
- * shtypja
- * pesha
- * lëvizshmëria
- * tendosja
- * zgjatja kohore
- * intensiteti
- * madhësia e formës
- * lagështia
- * konstante apo kalimtare.

Për një qasje dhe arritje më të mirë të një realiteti të brendshëm - pa e ditur përmbajtjen e tij - në mënyrë që impakti (ndikimi) i përjetimit të smadhohet edhe më tepër, duhet përpjekur që vëmendjen e fëmijës ta orientojmë drejt submodaliteteve të asaj që është përjetuar.

Sipas hulumtimeve aktuale të (Wiesel dhe Hubel, Miami), duket se përceptimeve si në rrafshin qendror ashtu edhe në atë periferik, iu japin një specializim-specifikim, i cili pjesërisht pajtohet me submodalitetet.

Quintupeli dhe submodalitetet janë elemente shumë të rëndësishme në zbatimin e teknikave të PNL-së. Për shembull për të aplikuar një indukcion hipnotik për një gjendje të caktuar, njeriu mundet që duke u shërbyer me submodalitete brenda Quintupelit, ta përforcojë gjendjen në fjalë. Kështu shfrytëzohet indukcioni i Quintupelit për të shkaktuar një gjendje të asocuar (asocimi). Në kapitullin e gjashtë do të njihemi me mundësitë aplikative të asocimit. Induktimi i Quintupelit është gjithnjë një proces hipnotik. Në rrafshin verbal ai (proces) zhvillohet si më poshtë:

„Mendo tani ti intenzivisht për situatën x ose y, sikur ti sërish je në qendër të saj; përjetoje atë dhe një herë! Për të arritur këtë gjë, ti mund të shohësh krejt çfarë ka për t'u parë në atë situatë. Kujdesu në të njëjtën kohë, nëse ti e sheh atë situatë me ngjyra ose bardh e zi, lëvizë apo është statike (aplikimi i submodaliteteve vizuale të cilat më lart janë diskutuar).

Dhe gjatë kohës kur sheh gjithë çfarë në këtë situatë ka për t'u parë, ti po ashtu mundesh edhe të dëgjosh gjithë çfarë në këtë situatë ka për t'u dëgjuar. Kujdes mbi volumin... (aplikimi i submodaliteteve auditive).

Dhe gjersa ti sheh çfarë në atë situatë ka për t'u parë, dëgjon çka ka për t'u dëgjuar, ti mundesh po ashtu edhe të nuhatësh gjithçka që në atë situatë ka për të nuhatur.

Dhe derisa ti sheh, dëgjon dhe nuhatë, ti mundesh poashtu që edhe të shijosh gjithçka që në atë situatë ka për t'u shijuar.

Dhe kur ti sheh, dëgjon, nuhat dhe shijon, ti mundesh poashtu që me tërë trupin tënd të ndjesh krejt çfarë në atë situatë ka për tu ndjerë. Kujdes mbi temperaturën dhe lëvizjet... (në këtë rast kemi të bëjmë me aplikimin e submodaliteteve kinestezike).“

Duhet patur parasysh që gjatë indukimit ngjarja fillestare të mos sugjerohet. Prandaj duhet që submodalitetet të

prezentohen me pyetje të hapura dhe të qarta. Një pyetje e hapur nuk parakupton se ajo e fokuson vëmendjen dhe i lë të hapura të gjitha mundësitë. Kështu psh., mund të pyetet:

- „ Sheh ti me ngjyra apo bardh e zi?“

- „ Si është volumi?“

- „ Si është temperatura?“

Ky proces i induktionit (që gjatë të lexuarit të duket i vështirë); ai personin në fjalë e zhvendos në gjendje transi. Nëse ai (indukimi) është i sinkronizuar mirë edhe me frymëmarrjen e personit në fjalë, shpie edhe gjer te një ripërjetim intenziv të situatës.

4. Kalibrimi

Me kalibrim kuptojmë gjendjen e cila reflektohet dhe vërehet qoftë edhe gjatë ndryshimeve më të vogla në fiziologjinë dhe sjelljet e një personi.

Me këtë rast duhet vënë një pikë fillestare sensoriele në mënyrë që ndryshimet, të cilat pasojnë, të vrojtohen. Nëpërmjet të kalibrimit influenca e bërë më parë tek një person tani bëhet e dukshme.

Te kalibrimi bëhen të dukshme jo vetëm ndryshimet e jashtme të drejtëpërdrejta, por edhe ndryshimet e „fshhehta“-finesat psikologjike si dhe ato të të shprehurit.

Truri i njeriut konceptimin e tij e interpreton menjëherë dhe në përputhje me secilën përshtypje. Për ta optimuar kalibrimin, duhet patjetër që përherë të bëhet krahasimi midis dy gjendjeve (shpirtërore); kjo bëhet nëpërmjet të vrojtimit të saktë të fiziologjisë së ndryshuar, me ç‘rast përgjithësimeve të ngutshme duhet ikur.

Ka mënyra të ndryshme të kalibrimit.

4. 1. Kalibrimi neuro - fiziologjik

Vetëm vrojtimi i fiziologjisë flet shumë pak mbi gjendjen emocionale të fëmijës në fjalë. Një fëmijë tek i cili shihet fytyra e qeshur, kjo nuk duhet thjesht të kuptohet sikur e paraqet gëzimin e tij. Tek pas kalibrimit të gjendjeve të ndryshme të tij, pas dialogut me atë fëmijë, do të mund të kuptohet shkaku i qeshjes së tij.

Është më mirë, që te një fëmijë, i cili në mëngjes vjen i ngrysur (në shkollë), para se të gjykojmë se ai nuk ka vullnet për të ardhur në shkollë, ose është hidhëruar me mësuesin, së pari të informohemi me anë të të biseduarit (verbalisht) mbi gjendjen e brendshme (shpirtërore) të tij.

Kalibrimi neurofiziologjik ka të bëjë me ndryshimet me sa vijojnë:

- ndryshimet në fytyrë
- ndryshimet në lëvizjet e syve
- ndryshimet në tërë trupin
- ndryshimet e zërit.

4.1.1. Fytyra

- ngjyra
 - tonusi muskular
 - madhësia e buzëve
 - vezullimi i syve dhe frekuenca e vezullimeve
 - lëvizjet e përsëritura.
-

4. 1. 2. Lëvizjet e syve

Në bazë të lëvizjeve të syve mund të gjykohet se cilët nga kanalet sensorielë janë aktivizuar në proceset e brendshme. Kjo ndër të tjera është e rëndësishme edhe për të vendosur raportin, ose edhe për të formuluar disa nga teknikat e të mësuarit, në mënyrë që ato të jenë sa më efikase (shiko kapitullin 9).

Skema në figurën 1 flet mbi lëvizjet e ndryshme të syve dhe domethënien e tyre të djathtë (ata që shkruajnë me dorë të djathtë), kurse tek disa që shkruajnë me dorë të majtë, kjo skemë duhet të vendoset anasjelltas.

Nga të vrojtuarit:

-Një lëvizje e syve në të majtë, na tregon, se personi mendon (kujton) një figurë ose një zhurmë (zë). Ai mendon psh. mbi ngjyrën e lëkurës të së ëmës ose mbi zërin e saj.

-Një lëvizje e syve në të djathtë, na tregon se personi përfytyron ose konstruktin një figurë ose një zhurmë (zë). Ai mendon psh., për një shtëpi të cilën me dëshirë do ta ndërtonte, ose për një zë të një personi të njohur, të cilit në përfytyrimin e tij i jep aksent të një të huaji.

-Për të konstruktuar, personi i kombinon përshtypjet e tij të njohura ende të palidhura mes veti.

-Një lëvizje e syve në të majtë poshtë, do të thotë se po zhvillohet një dialog i brendshëm; personi bisedon me veten, komenton, shanë ose uron (komenti mund të jetë i drejtuar në veten e tij ose me „brendin“ e tjetrit).

-Një lëvizje e syve në të djathtë poshtë, na flet se personi po përjeton ndjesi trupore ose mentale: ai gjendet në rrafshin kinestezik. Me këtë rast, do të donim që t'i dallojmë ndjesitë sipërfaqësore K-e (shqisat e të prekurit) nga ndjesitë e thella K(emocionet).

Pasi që ne ta bëjmë-njohim kalibrimin e lëvizjeve të

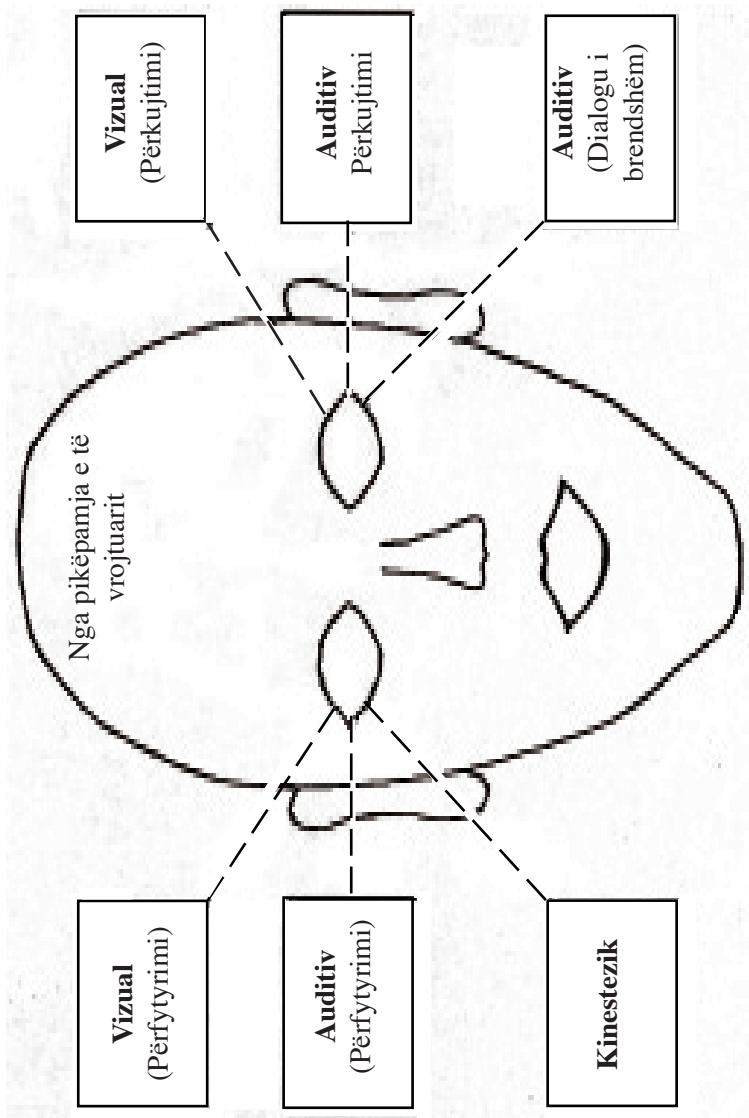


Fig. 1. Lëvizjet e syve dhe domethënia e tyre për djathtakët

syve, do të vazhdojmë me kalibrimin e trupit dhe zërit.

4. 1. 3. Trupi

- pozita specifike
- lëvizjet të cilat përsëriten
- thellësia, ritmi dhe frekuenca e frymëmarrjes.

4. 1. 4. Zëri

Duhet vrojtuar volumi, tonaliteti, lartësia dhe ritmi. Përveç kalibrimit psikologjik të zërit, me këtë rast mund të arrihet edhe kalibrimi i të folurit-të shprehurit.

4. 2. Shembull (C.F)

Para orës për shkencat e natyrës, unë diskutoja sot me Jonathanin pikërisht mbi shkollën. Kjo e zhvendoste atë dukshëm në një gjendje me tendosje trupore. Fytyra e tij tregonte njëfarë tendosje. Ai ishte shumë i zbetë. Frymëmarrja e tij ishte çrregulluar dhe mirrte frymë shpesh. Pastaj filloi ora me temë për gjitarët. Jonathani filloi papritur të flasë mbi qengjin e tij dy muajsh, të cilin për çdo mëngjes e kishte ushqyer me shishe (cucëll).

Në këtë moment vëreja, se si Jonathani filloi të shtendosej. Ai mirrte frymë thellë dhe rregullisht. Faqet i fitonin herëpashere ngjyrën e vet. Sytë e tij filluan të shndërisin. Zëri i tij u bë më melodik dhe më pak i nxituar. Sytë e tij fillimisht shikojnë nga lart e pastaj rrëshqasin poshtë. Ai më thoshte mua, se ai do të dëshironte që ta shihte qengjin e tij, bile edhe ta nuhasë e ndjejë atë, si dhe, sa gjë e këndëshme do të ishte, po ta lëmonte atë.

4. 3. Kalibrimi lingvistik

Nëse ne gjatë të folurit-shprehurit ndjekim me vëmendje të gjithë kallëzuesit (mbiemrat dhe foljet), do të na bëhet e mundur të gjykojmë mbi rrafshin sensoriel në të cilin një person gjendet. Psh. një fëmijë thotë: „unë nuk po shoh mirë,

unë nuk mund ta përfytyroj një gjë, më trego mua...“, ai gjendet në rrafshin vizuel.

Nëse ai thotë: „unë i kam veshët përplot me këtë, por kjo s`më thotë gjë mua...“, ai gjendet në rrafshin auditiv.

Një fëmijë i cili përdor foljet si „me bë“, ose „e dini si funksionon kjo“ dhe ka dëshirë që gjësendet t`i marrë në dorë, ai gjendet në rrafshin kinestezik.

Nëse lëvizjet e syve nuk pajtohen me kallëzuesit e përdorur, me këtë rast, këto lëvizje janë përcaktuese.

Nëse rrafshin sensoriel të preferuar të një personi nuk e njohim, këtë gjë mund ta kapim nëpërmjet të foljeve jospecifike, dmth. me foljet të cilat nuk i takojnë asnjë rrafshi sensoriel (si psh. foljet: me mendue, me dijtë, me këshillue, me kujtue, me shpresue, me besue). Foljet e këtilla me shoqërim të lëvizjeve të syve na flasin se në cilin rrafsh-fushë sensoriele gjendet personi në fjalë. Me metodat tjera ekzistuese tani ne nuk shkojmë më tej.

5. Spirancat

Spiranca është koncepti themeltar i PNL-së, koncept ky, i cili e ka prejardhjen nga teoria mbi sjelljen (qëndrimin) e reflekseve të kushtëzuara. Një spirancë e vendosur, njësoj si te reflekset e kushtëzuara, shkakton gjithnjë të njëjtin asociacion emocional dhe /ose/ mënyrë sjelljeje të njëjtë.

Edhe në jetën e përditshme të gjithë ne e përdorim spirancën psh:

- të fishkëlluarit si shenjë e njohjes familjare - paraqet një spirancë auditive të vendosur mirë.
- era e pjekurinave të natës së krishtlindjeve, na bën që menjëherë t'i kujtojmë krishtlindjet që nga mosha e fëmijërisë -spiranca olfaktore.
- skuqja na lë neve shpesh përshtypjen e fëmijës i cili e ripërdjeton një gabim - spiranca vizuale.
- të kujtuarit nga ana e fëmijës së ariut-lodër, shkakton tek ai ndjenjen e sigurisë dhe përgjumësisë- spiranca kinestezike.

Sot fenomeni i spirancës aplikohet herëpashere në mënyrë të pavetëdijshme edhe gjatë ligjëratave-të mësuarit,

kurse aplikimi i vetëdijshëm i spirancës është më efikas dhe i shërben qëllimit konkret.

Mësuesi psh. mundet që te nxënësit e tij ta spirancojë një gjendje me vëmendje ose koncentrim të lartë. Kështu sa herë ai do që nxënësit e tij t'i zhvendosë në njëfarë gjendje, ai mund të shërbehet me spirancë.

Ai (mësuesi) mund të krijojë edhe gjendje të cilat e lehtësojnë të mësuarit dhe ato gjendje pastaj t'i fiksojë me spirancë të njëjtë (vendosja e spirancave njëra mbi tjetrën). Kur ai këto spiranca të vëna njëra mbi tjetrën i aktivizon, nxënësit në mënyrë të pavetëdijshme do të zhvendosen në gjendje të gatishmërisë për të mësuar.

Mënyra e veprimit për hartimin e një spirance:

1) Duhet vendosur se cilën gjendje ose sjellje duam ta spirancojmë.

2) Arritja e gjendjes së dëshirueshme me ndihmën e Quintupel-it. Nëpërmjet të punës - për gjendjen trans, mësuesi shkakton të fëmija të gjitha ndjesitë shqisore të një situatë specifike (shih te kalibrimi).

Duke iu falënderuar Quintupel-it, fëmija e përjeton secilën situatë më intensivisht, kurse nëpërmjet të kalibrimit, mësuesi mund t'i vrojtojë ndryshimet fiziologjike. Kur mësuesi e kalibron fëmijën në pikën më të lartë të përjetimit, ai pikërisht atëherë e vendosë spirancën. Spiranca duhet të vendoset në një vend të definuar saktë, psh. mbi supe, në bylyzykun e dorës, në gjunjë, e duke bërë një prekje-shtypje precize së paku për pesë sekonda.

3) Për ta testuar spirancën, fëmija nxirret nga situata e indukuar, duke i shtruar atij një pyetje banale (fshirja e gjendjes trans). Pastaj aktivizohet sërish papritmas spiranca. Nëse ajo është vendosur mirë, tani sërish do të kalibrohen të njëjat ndryshime fiziologjike, gjë që e bart me vete edhe situatën e dëshiruar. Mësuesi mundet pastaj këtë spirancë ta përdorë çdo herë, kur gjendja specifike gjatë të mësuarit të fëmijës e kërkon, me ç' rast

me ose pa vetëdije vie edhe gjer te bashkëpunimi.

Gjer më tani ne kemi trajtuar vetëm spirancën e cila dikujt i vendoset. Por, poashtu ekziston edhe e ashtuquajtura vetëspirancë.

Fëmijët, do të mundnin që mekanizmin e vetë-spirancimit edhe ta mësojnë. Në këtë mënyrë, ata do të mundnin që atë (spirancën) në mënyrë automatike ta përdorin edhe jashtë shkollës. Vetëspirancat kinestezike kanë -ofrojnë ndihmë shumë efikase që në mënyrë të vetëdijshme të arrihet një gjendje ose situatë e caktuar. Psh: arritjen e koncentrim-it -vëmendjes maksimale - qetësisë - shtendosjes - gëzimit etj.

Kështu sipiranca vizuale, psh. fotografia e një heroi të preferuar, mbi të cilin një fëmijë e projekton të mësuarit e tij, e lehtëson tek ai shpesh të mësuarit (shembull: figura 2).

Edhe një fjalë e përsëritur shpesh, mundet që për një situatë të caktuar të shërbejë si spirancë (spiranca auditive e brendshme) (shembulli me Denisen: „Atake“).

5. 1. Spiranca në kërkim të sjelljes sociale (M.S.)

Didieri një i ri 15 vjeçar me trisomi (ndryshim gjenetik i trashëguar), vie para gjashtë muajsh në shkollën tonë. Ai filon që herëpashere në pauza bashkë me nxënësit tjerë të luaj futboll mbi bar. Kur nxënësit tjerë qëndrojnë brenda - edhe përkundër intervenimeve të mia, ai sillet në atë mënyrë që e bën atë jo aktiv dhe të izoluar.

Për ta ndihmuar në vënien e kontaktit brenda në shtëpi (shkollë), unë vendos që t'i vë atij një spirancë pozitive. Kështu pas një loje të lirë, në të cilën Didieri luajti me tërë forcën - unë ia kujtoj atij këtë angazhim me shumë shkathtësi, dhe

kërkoj nga ai, që këtë moment të këndshëm ta përfytyrojë me të gjitha modalitetet shqisore (për të arritur kështu një gjendje për spirancim).

Unë e pyes atë nëse ai mund ta sheh (me përfytyrim) se sa mirë mund të luajë, se si topi i tij fluturon në drejtim të saktë drejt portës, dhe nëse ai mund ta sheh ngjyrën e fushës. Unë ia përsëris ngjarjen (lojën e tij të mirë) që ai ta dëgjojë dhe ndjejë atë me trup (Quintupel).

Në secilën nga pyetjet e mia, ai përgjigjet me një „poo“

kongruente (të përshtatshme): trupi i tij shtendoset, e qeshura e tij bëhet ngazëlluese (kalibrimi). Nëpërmjet të shtypjes me dorën time mbi supin e tij të majtë, unë e spirancoj tani këtë moment pozitiv. Pastaj e shfrytëzoj sërish këtë spirancë, për ta ruajtur të zgjuar tek ai përfytyrimin se sa mirë mund të luajë ai me shokët e tij edhe kur koha është e keqe (vënia e urës me të ardhmen). Dhe kësisoji përgjigja e tij edhe njëherë është afirmative dhe pa mundësi për keqkuptim.

Të nesërmen ishte ditë me shi. Unë e aktivizoj spirancën dhe ia kujtoj atij marrëveshjen tonë. Ne këshillohemi së bashku se çfarë mund të bëjë ai në pauzë. Por këtë mëngjes edhe pse ia riaktivizova spirancën, ai refuzoi të luajë.

Për një moment (kohë) unë mjaftohesha edhe vetëm nëse me përdorimin e spirancës pozitive (duke bërë shtypje-prekje mbi supin e tij) para ose pas ndonjë momenti të këndshëm (në pishinë, kalorësi, ngrënia e darkës), ta sfancoja atë. Pasi që unë kisha menduar edhe mbi aspektin ekologjik, i propozoj atij disa javë më vonë, që gjatë pauzës së mesditës, të luajë me nxënësit tjerë ndonjë pesë minutësh: „Okej pesë minuta!“. Unë sërish e aktivizoj spirancën dhe Didieri luan më gjatë seç ishte planifikur. Këtë sukses unë rishtas e spirancoj. Kështu

Obélix me donne
toute sa force

et je peux étudier
le livre très
facilement.

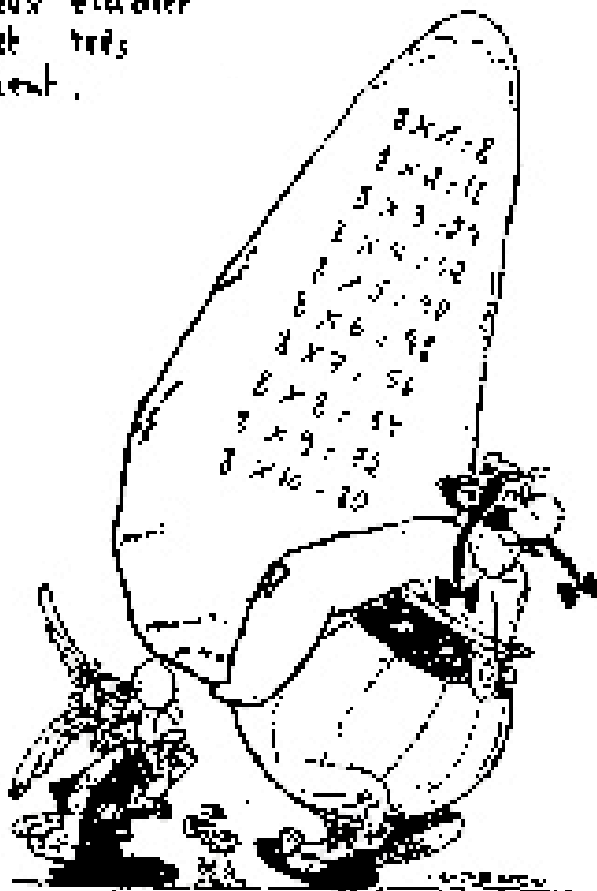


Fig. 2. Obeliksi m'i jep mua të gjitha forcat e veta, kështuqë unë mund të mësoj pa vështirësi.

pasataj ai qe i gatshëm që me nxënësit tjerë të luante bashkë. Më vonë intervenimet e mia bëheshin më rrallë, gjersa u bënë edhe të tepërta (të panevojshme).

Didieri tani kontaktet me shokët e tij (bashkënxënësit) i vlerëson më shumë edhe pse në disa momente ai tërhiqet sërish. Por në fund të vitit shkollor, ai megjithatë qëndron pranë asaj, që e ëma e tij, ta regjistrojë që pushimet verore (një javë) edhe ai t'i kalojë së bashku, në një kamp, me nxënësit e klasës së tij.

5. 2. Spiranca në kërkim të vetëbesimit (M.-B.C.)

Danieli 12 vjeçar, para secilës njësi të re ose edhe të njohur mësimore, mban pothuaj gjithnjë qëndrim negativ. Ai rregullisht parashikon mosesukses, të cilin, duke ofsha zëshëm e komenton (kalibrimi).

Mbi një vit e spirancoj atë në mënyrë vizuele dhe auditive (duke e lavdëruar) për secilën situatë pozitive: „Bravo Daniel, ti e sheh tani se je i aftë; ti e arrite atë gjë, mendo pra, se si ti edhe radhën tjetër do të kesh sukses!“. Gjersa i flisja e shikoja atë dhe i qeshja. Fjalët e këtilla e shtendosnin pëherë e më shumë atë: koka të cilën ai normalisht e mbante poshtë tani ngritet, kurse sytë fillojnë t'i shndërisin (kalibrimi).

Pas disa muajsh Danielit iu shtua (forcua) vetëbesimi. Unë i përsërisja atij rregullisht spirancat vizuele dhe auditive.

Gjatë provimit vjetor duke i ndarë dokumentet në grupe të ndryshme e duke qenë e zënë në atë moment, unë nuk iu qeshja nxënësve dhe kisha pamje-fytyrë të merakosur. Danieli e ngrit dorën dhe thotë: „Mësuese, më qesh mua njëherë, sepse pasataj unë jam shumë i sigurtë se detyrat do të mund t'i zgjidh më mirë.“ Unë i qesh atij dhe i them: „Po Daniel, unë jam e sigurtë që ti testin do ta kryesh mirë“ (përdorimi i spirancës).

Kështu, tani me një vetëbesim të nevojshëm (të mjaftueshëm) Danieli vazhdon kryerjen e detyrave.

5.3. Spiranca individuale (A.-C.V.)

Josë, që t'ia fillojë punës ka ca vështirësi. Ai parashtron shumë pyetje „të panevojshme“ dhe mundohet që të fitojë në kohë, përkatësisht që ta humbë atë (kalibrimi). Inkurajimet e mia me këtë rast mbeten pa sukses. Unë e injoroj fare dhe hapur ate. Ai bëhet shumë nevrík dhe nuk mund të gjejë qetësi. Pastaj i propozoj atij, që ai t'í merr vetes ca kohë, në mënyrë që të ndjehet më mirë dhe pastaj të fillojë me punën (mësimin).

Unë e pyes atë rreth një kujtimi të bukur (gjendja e dëshiruar). Ai në fillim nuk mund ta gjejë një kujtim të tillë! Por, pas një kërkimi më të gjatë, ai e gjën atë dhe shkojmë pastaj së bashku nëpër Quintupel.

Josë bëhet herë pas here i qetë. Fytyra e tij shtendoset. Sytë i stabilizohen në drejtimin lart dhe djathtas. Kjo më tregon mua se ai kërkon një moment të qetë dhe të gëzuar. Ndonjëherë i krijohen në ballë rrudha të vockëla të cilat pastaj zhduken sërish. Ai mbyllë sytë; nën kapakët e syve unë i kap lëvizjet e syve të tij (kalibrimi).

Unë ia kap atij dorën dhe ia shtyp paralelisht me ritmin e frymëmarrjes. Në fillim bëj shtypje të caktuara e të rregullta, duke vazhduar pastaj gjithnjë e më ngadalë. Unë me zë të butë gjatë inspirimit dhe ekspirimit numëroj gjer në katër. Me këtë rast, amplituda dhe ritmi i tendosjeve të tij vazhdimisht bie dhe refuzohet. Josë fillon të qeshë dhe fytyra e tij bëhet e lëmuar: ai tani është i shtëndosur dhe i qetë. Unë kërktoj nga ai që këtë shtendosje ta ndjejë-vlerësoj. Tani, duke vënë dorën time të majtë mbi shpatullën e tij të djathtë dhe duke thënë në të njëjtën kohë fjalën çelës „qielli i kaltër“, vendos tek ai në të njëjtën kohë një spirancë auditive dhe kinestezike. Kjo

spirancë pastaj më është dashur gjatë tërë vitit.

5. 4. Spiranca tek një fëmijë epileptik

Që nga fillimi i vitit unë i spirancoj nxënësit e mi në momentet pozitive (sukses, qeshje, gëzim, vetëbesim), duke iu vënë atyre në këto momente dorën time pas qafe.

Deniseja dëgjon tek unë vetëm lëndën e matematikës. Ajo sidomos mëngjeseve tek zhvillojmë „hyrjen e mësimit“ pothuaj se nuk është prezente (shpirtërisht).

Çdo mëngjes vjen e përlotur (kalibrimi). Ajo thotë se e ndjen veten të sëmurë dhe se është e zemëruar në prindërit e saj, të cilët detyrimisht, ndonëse ajo nuk ndjehet mirë, e dërgojnë në shkollë. Ajo ka vështirësi që të orientohet në klasë dhe ta gjejë vendin e saj. Kështu, ulet pa vullnet në vendin e saj dhe qëndron pa lëvizur. Fytyrën e ka të ngrirë dhe të zbetë. Tonusin trupor e ka shumë të dobët (kalibrimi). Ajo nuk merr pjesë në ushtrimet e përlllogaritjeve gojore në grupe dhe nuk përgjigjet në pyetjet e shokëve të saj. Ajo nuk mund të nxjerrë psh. as rezultatit 510 -10. Sytë e saj janë si të mbuluar me vello (të mjegulluar), ajo sikur është në një botë tjetër.

Në fund të lojës me llogaritje, unë kërkoj nga secili grup që vetë të organizojë punën. Ndërkohë, Denise nuk mund të vendosë që të fillojë me punë.

Koka fillon t'i dridhet; ajo bën lëvizje cirkulare dhe repetitive (lëvizjet e këtilla normalisht i paraprijnë sulmit-atakut epileptik). Unë paraqitem para saj dhe i ulem pranë, por me sa duket ajo s'më dëgjon. I afrohem edhe më dhe përgunjem para saj duke zënë pozicionin dhe lartësinë e njëjtë me trupin e saj. Me frymëmarrjen time e ndjek frymëmarrjen e saj (raporti). Unë e shfrytëzoj spirancën, të cilën gjatë tërë vitit e kemi „ushtruar“ (dora ime mbi qafen e saj). Ajo kthehet nga unë, më shikon mua dhe fytyra e saj gjallërohet. Lëvizjet tipike

të kokës nuk i ndërpritën dot.

Mëqë ajo është një adhuruese e flaktë e Pirminit, mundohem që duke i folur mbi kampionin e saj në skijim, ta liroj nga gjendja-situata e keqe në të cilën gjendet (udhëheqja). Me këtë rast unë imitoj aksentin gjuhësor të Oberwallis-it (aksentin e Pirmin-it) dhe Deniseja fillon të qesh nën vaj (lotë). Unë spirancoj. Fytyra e saj merr pak ngjyrë. Lëvizjet stereotipe bëhen më të vogla, më të ngadalshme dhe në fund shuhet fare. Deniseja qesh me zemër. Unë sërish spirancoj mbi qafën e saj dhe me sa duket, ne tanimë, atakun e kemi shmangur.

Deniseja e hap fletoren dhe do që të fillojë me punë. Unë kthehem sërish tek pulti im. Por, kur ajo sheh faqen e matematikës, fillon sërish të qajë dhe kështu nuk mund të shkojë më tej (kalibrimi). Unë vendos të mbes pranë Pirmin-it dhe sërish e kthej kutinë me figurat e ngjithshme në vendin e saj. Unë e di se ajo aty e ka një mace e cila rrëshqet me skia. Pastaj i them asaj se do të doja t'i dhuroja diç që do t'i japë forcë që të punojë vetëm (udhëheqja). Kështu, krijoj një atmosferë shoqërore me të, duke i bërë asaj në të njëjtën kohë të ditur, se unë fotografitë nga koleksioni im nuk ia dhuroj gjithkujt. „Sepse ti je në pyetje...“ i them dhe e lë atë që të zgjedhë (nga fotografitë), ndëkohë që ajo me të shpejtë e merr Pirminin e saj të veshur si macë. Deniseja qesh me zë të lartë. Unë spirancoj. Ajo tani vendos që atë fotografi ta ngjes në çantën e saj, që ta ketë me vete. Ne vazhdojmë të flasim edhe më tej me aksentin e Oberwallis-it. Deniseja edhe më tej qesh. Unë i vë spirancën (dora mbi qafë). Pastaj mundohem që t'i vendos asaj edhe një spirancë auditive, duke i thënë asaj fjalën „atake“. Ne bise-dojmë pastaj edhe për aftësitë e mëdha që ka Pirmini nëse ai edhe më tej do të vazhdojë të ushtrojë. Tani Deniseja e përsërit fjalën „atake“ dhe kërruset me një shpejtësi të pazakonshme mbi detyrat e matematikës.

Unë e lë atë vetëm. Ajo punon pesë ose gjashtë minuta

dhe e hedh vazhdimisht shikimin mbi Pirminin. Më vonë energjitë vijnë duke iu shterrur, lotët i shkojnë qurk, kurse lëvizjet e kokës sërish fillojnë.

Unë kthehem sërish tek ajo, vendos dorën time mbi qafën e saj, ia tregoj fotografinë e ngjitur (Pirmini i veshur si macë) dhe i them „atake“. Së bashku e kërkojmë një gjest, i cili neve na kujton Pirminin. Ne për fillim pajtohemi që për këtë gjë të lëmë gjestin e përdorimit të shkopit të skive.

Gjersa unë mirresha me Denisen, fatmirësisht nxënësit tjerë vazhdonin të punonin më tej pa ndihmën time, gjë që nuk ndodh gjithmonë.

Unë koncentrohem në Denisen. Ne asocojmë:

- duke bërë gjestin i përdorimit të shkopit të skive
- duke thënë fjalën „atake“ (me aksentin e Oberwallis-it)
- duke shikuar fotografinë tërheqëse të Pirminit (vendosja njëra-mbi tjetrën e spirancave K-A-V).

Unë i them Denises, se ajo mund ta gjejë në këtë mënyrë edhe forcën për të punuar edhe kur është vetëm-bile edhe në shtëpi .

Në 15 minutat pasues unë imitoj edhe tri herë gjestin e përdorimit të shkopit të skive. Në gjysmë orën e mbetur Deniseja punoi vetëm. Unë shoh se si ajo gjestet e saj shumë herë i përsërit, kurse figurën e ngjitur në çantë e prekë (përdorimi i spirancës).

5. 5. Spiranca vizuele, motivacioni (F.Z.)

Gjatë tërë vitit unë shpesh e kam shfrytëzuar „Pirminin“, që t’i jap Denises kurajo si dhe ta bëj atë që të qeshë. Një ditë ajo më tha: „nëse unë matematikën do ta bëja në gjermanishtën e Oberwallis-it (dialekt), kjo do të ishte shumë më mirë.“

Unë kam përgatitur për ju një faqe me titull: „Unë numëroj si Pirmini“. Më poshtë kemi ngjitur në fotografinë e

Je sais compter comme

Pirmin



un	1	•
deux	2	• •
trois	3	• • •
quatre	4	• • • •
cinq	5	• • • • •
six	6	• • • • • •
sept	7	• • • • • • •
huit	8	• • • • • • • •
neuf	9	• • • • • • • • •
dix	10	• • • • • • • • • •

Fig. 3. Unë mund të numëroj si Pirmini.

kampionit dhe numërat e shkruar në gjermanisht (shiko figurën 3). Deniseja e cila normalisht shumë ngadalë punon, liron në këtë mënyrë, një varg të subtraksioneve dhe atë në një kohë rekord e pa gabime (ndonëse ajo në mënyrë plotësuese i kishte përkthyer të gjithë numrat).

Prej asaj dite Deniseja e mbante pranë vetes këtë fletë-fetish, me ç'rast ajo i bënte detyrat e matematikës në mënyrë shumë më ekspeditive.

5. 6. Spiranca kolektive (C.F.)

Në klasën time ka ca vende të cilat për nxënësit e mi paraqesin një spirancë (spiranca hapësinore). Kështu, pjesa e pasme e klasës (dhomës) ka këtë domëthënie : „Ne mundemi që në këtë kënd t'i përjetojmë kujtimet tona, t'i shpjegojmë ato dhe të preokupohemi me gjërat që na interesojnë“. Unë për këtë qëllim çdo mëngjes u propozoj nxënësve të mi një takim të përbashkët në pjesën e pasme të klasës. Aty, po të duan, ata mund t'i shprehin dëshirat dhe kërkesat e tyre.

Në këtë mënyrë, një nxënës na thotë në besim se gjyshi i tij gjendet para një ndërhyrjeje kirurgjike të rëndë. Tjetri na i shpjegon përjetimet e tij gjatë uikendit të fundit. Një tjetër (i treti) çekë dëshirën e tij për angazhime të veçanta rreth një pune.

Ky vend ka shumë rëndësi, sepse aty secili mund të thotë çfarë të dojë. Në të njëjtin vend mund të debatohet edhe për problemet e brendshme në klasë. Në raste konfliktuoze, nxënësit e dinë se ekziston një vend ku mund të flitet për situatat e tilla dhe atë në kohën e caktuar saktë (fillimi dhe fundi i mëngjesit).

Dy herë në javë, një grup i vogël nxënësish nga klasa ime, ndjek orën e edukatës fizike në një klasë tjetër. Sa herë që ata sërish kthehen në klasë, janë shumë në qejf (në formë). Në ushtrime gjimnastikore, ata shkojnë të pavarur ose edhe në grupe të vogla dhe pa mbikëqyrjen e personelit mësimor. Por, po ashtu

ndodhë shpesh që kur ata kthehen sërish në klasë, janë nervoz dhe të zemëruar në njëri-tjetrin (kalibrimi).

Nxënësit tjerë të cilët kanë mbetur në klasë gjenden në një klimë të këndshme pune, por me kthimin e shokëve të tyre në klasë, në mënyrë impulsive ata i ndryshojnë sjelljet e tyre: gjendja e tyre shpirtërore ashpërsohet, ngrisin kokat lart, lapsat tani më nuk u rrëshqasin mbi fletore, dhe secili do që të thotë se çfarë mendon.

Nxënësit, të cilët kanë ushtruar fizikisht, tani janë të rraskapitur, marrin frymë thellë dhe kanë fytyra të ndezura. Ata, duket qartë se një pjesë nga energjitë e tyre të deponuara, tani më e kanë humbur.

Unë iu them atyre që të ulen qetë, që fytyrën ta mbështesin në duart e tyre dhe, sipas mundësisë që kanë, ca momente edhe të flenë (udhëheqja). Menjëherë pasi që ata në njëfarë mase të qetësohen, duhet që ta kujtojnë një çast të këndshëm nga java e kaluar (indukimi i gjendjes së dëshiruar). Unë tani të secili zgjoj ndjesitë e përjetuara për atë rast: çfarë ata kanë parë e dëgjuar, cilën erë e kanë përceptuar, çfarë kanë ndjerë me trup, eventualisht çfarë kanë shijuar. Në një moment kur nxënësit vërtet qetësohen, i lë që për pesë sekonda të shtërnojnë grushtin e majtë (të majtin, sepse ata të gjithë shkruajnë me dorën e djathtë dhe kështu këtë spirancë do të mund ta përdorin vazhdimisht, e edhe nëse janë të shqetësuar, ata do të mund kësisojtit të shkruajnë edhe më tej). Pastaj iu them atyre se, nëse është e domosdoshme, këtë spirancë mund ta përdorin gjithnjë e më shpesh për të arritur kështu një gjendje qetësie. Unë e krahasoj këtë me një anije të cilën njeriu e spirancon fort në një port, në mënyrë që ajo nga valët dhe shtërngata të valvitet sa andej e sa këndej.

Unë kam parë se nxënësit shumë mirë i janë përshtatur kësaj spirance. Muskulatura e tyre trupore shtendoset; ata nuk përkunden më mbi karriget e tyre. Kështu krijohet një atmosferë paqartësisht e këndshme; duket sikur ata në këtë moment

janë të gatshtëm që të ndjekin edhe mësim-probleme shumë të vështira. Edhe pse këta nxënës normalisht vështirë mund të koncentrohen, ata për dhjetë minuta pas vënies së spirancës bëhen shumë të vëmendshëm, koncentrohen si dhe bëhen të rezistueshëm ndaj influencimeve -ngacmimeve të jashtme.

Jonathani 12 vjeçar ka shumë vështirësi që të punojë me sy të mbyllur. Ai që në ushtrimin e parë, ngritet në këmbë, shtynë shokët e tij dhe qesh, ndërkohë që ata qëndrojnë me kokë të mbështetur mbi duar (si masë mbrojtëse që të mos e pengojnë njëri-tjetrin).

Në javët që pasojnë, Jonathan herëpashere merr pjesë në aktivitetet grupore. Sytë e tij janë të hapur dhe ai shikon jashtë në dritare; por ai kupton dhe përcepton gjithë çfarë ngjan në klasë (kalibrimi). Unë duke e vrojtuar atë fshehtas, vërtetoj se edhe ai si shokët e tij e mban dorën grusht; tani ai më nuk bën lëvizje trupore aq të sforcuara, fytyra e tij humb rrudhat, shikon nga lart, sikur atje lart me sytë e tij të brendshëm sheh një shëmbëlltiryë - përfytyron.

Sa herë që shikimet tona rastësisht kryqëzohen, unë i qesh atij; ai e ka kuptuar kështu inkurajimin tim për të.

Si edhe shokët e tij, edhe Jonathan e di, se posedon „një mjet qetësues“, një mjet ndihmës vetijak, të cilin do ta përdorë nëse kryen një punë e sidomos nëse do të kryej një punë e cila i krijon vështirësi të veçanta. Kur unë shoh se ai shqetësohet, i dhuroj atij një qeshje inkurajuese: kështu ai sërish i kthehet punës. Kur unë i gjendem pranë, i vendos atij dorën time mbi supin e djathtë (spiranca). Më këtë rast kam kujdes që gjithnjë njësoj të shtyp supin e tij. Një e qeshur ose një shtypje imja me dorë, i mjafton atij për t'u inkurajuar.

5. 7. Spiranca kolektive për të arritur vëmendshmërinë (M.S.)

Nxënësit shpesh kanë vështirësi që kolektivisht të ndjekin mësimin. Shumë prej tyre reagojnë në ndonjë pyetje ose instruksion vetëm nëse thirren me emër. Nëpërmjet shembujve iu sqaroj atyre se çfarë nënkuptoj unë me „vëmendje“. Me këtë rast duhet që secili nga ata të shpjegojë një situatë, në të cilën ka qenë i koncentruar dhe i vëmendshëm.

Kështu një nxënës mendon për sjelljen-qëndrimin e tij kur ai shikon televizionin; dy të tjerë shpjegojnë për kalorësimin e kuajve.

Shembulli i dytë mua më pëlqen shumë, ngaqë kalorësimi paraqet një moment me rëndësi brenda javës. Kur janë mbi kalë, nxënësit me të vërtetë janë të koncentruar. Gjatë kalorësimit vie gjer të qëndrimi tonik gjë që paraqet një kontrast të madh me qëndrimin-tonusin e dobët gjatë mësimin. Kështu, nxënësit tani duhet të ulen në karrige duke e mbajtur shpinën-kurrizin drejt, këmbët t' i mbajnë rrafsh mbi dysheme, duart t' i vendosin rrafsh mbi banka dhe me shikim horizontal. Unë propozoj që ata të ndihen sikur janë mbi kalë dhe këtë situatë ta përjetojnë me modalitete shqisore të ndryshme (indukimi i Quintupelit). Pastaj kërkoj prej tyre, që ta bëjnë grusht dorën e majtë, në mënyrë që edhe këtu (në mësim) ta përqëndrojnë vëmendjen sërish (si mbi kalë) (spiranca).

Në rastin tjetër - gjatë një pune të vështirë, ose në një situatë e cila kërkon vëmendje-, ata mundën që sërish t' a mbajnë grushtin që ta rikthejnë gjendjen me vëmendje. Prandaj kërkoja prej tyre, që një situatë të këtillë edhe t' ia parashtrojnë vetes.

Unë e di që tani ata kanë një përfytyrim më të plotë për vëmendjen.

Tri javë më vonë asnjëri prej tyre nuk e përdor më spirancën spontanisht. Por pas fjalisë sime: „kujtohu se ti ke një mjet ndihmës për të punuar“, ata prapë e vënë në veprim spirancën.

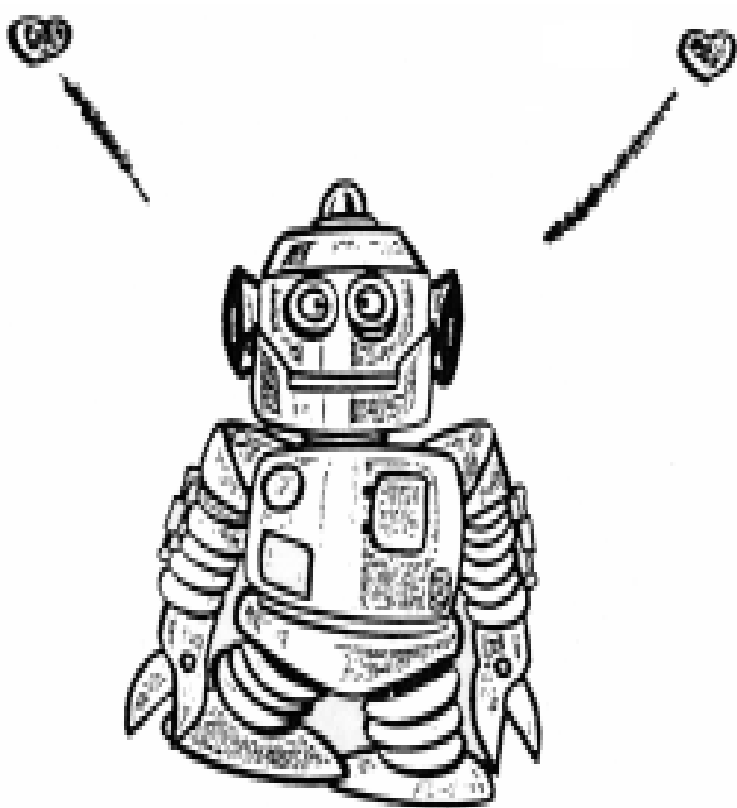
5. 8. Spiranca e një grupi që ai të qetësohet (A.C.V.)

Ora e edukatës fizike kalon me pakënaqësi. Një nxënës, edhe përkundër përpjekjeve të mësuesit, refuzon të luajë. Një tjetër nuk merr pjesë, sepse loja e zgjedhur prej tij, nuk pëlqehet dot. Një i tretë nuk bën as lëvizjen më të vogël për të marrë pjesë. Mësimi (ora) nga edukata fizike mbaron me vërejtje të shumta.

Kjo nuk është aspak e këndshme, që grupi që në mëngjes, takohet kosisozi ! Në këto rrethana të pakëndshme, kaloi ajo copë rrugë nga fusha e sportit për në shkollë. Unë ndjej shtytje që t' i mbështes ata dhe që të kuptoj motivacionin e secilit. Secili ia hedh fajin tjetrit (fqinjtit) në shkollë. Flitet fare pak. Midis grupit nuk ka këmbim fjalësh dhe me pamje të rëndë në fytyrë e shikim të përdheshëm, ndërrohen vetëm ca fjalë të „tharta“ e stereotipe (kalibrimi).

Pasi që hymë në klasë, unë i propozoj grupit një shetitje, në mënyrë që të gjithë të mendojnë në diçka tjetër dhe që minimumi i dashurisë për jetë (vullneti) t'iu kthehet sërish. Gjatë kësaj shetitjeje unë kërkoj prej tyre, që secili të zgjedhë dhe përjetojë një rast të shkurtër dhe të këndshëm (gjendja e dëshiruar). Kështu, një nxënës bën pyetje pa ndërpre, një tjetër bën komente vazhdimisht; tjetri pranë tij kërkon një shok të mirë me të cilin ai mund të qeshet. Unë shkoj përpara; - e ul zërin tim gjithnjë e më shumë, e ngadalësoj ritmin dhe nuk e ndërpres atë (udhëheqë nëpërmjet të Quintupel-it).

Herëpashere ata i mbyllin sytë dhe e vendosin kokën mbi duar. Brenda kësaj sjelljeje-qëndrimi dhe në momentin kulmor të disponimit të tyre (në të shumtën vie në shprehje informacioni sensorik pozitiv), secili formon për vete spirancën e tij, që këtë përjetim të mrekullueshëm edhe ta deponojë. Pastaj secili ngadalë i kthehet realitetit. Puna tani fillon në një atmosferë të qetë dhe të shtendosur. Secili flet me zë të ulët,



„Oreillon“

notre robot pour
une bonne attention
pendant la dictée

Fig. 4. „Veshët“ e Robotit tonë; duke iu falënderuar atyre, ne koncentrohemi gjatë diktimit.

kurse llafosje më s'ka. Për një kohë të shkurtë gjithçka vihet në rregull! Posa njëri ose tjetri lejon, unë eci përpara dhe e testoj spirancën. Kohëzgjatja e spirancës ndryshon nga rasti në rast. Gjer në mesditë unë mundem që së paku njëherë të mirrem me secilin. Kësisoj, një shetitje e vogël ka sjellur me vete energji të freskëta dhe guxim të ri.

5. 9. Spiranca auditive për arritjen e të ulurit korrekt (F.Z.)

1) Me këtë rast si pikënisje na ka shërbyer loja me kukull (marionetë) penjtë e së cilës ne i tendosnim dhe i shtendosnim në mënyrë alternative.

2) Ne ulemi në mënyrë komode mbi karrige duke u shtendosur me sa është e mundur dhe duke përfytyruar veten tonë sikur jemi marioneta me penj të shtendosur. Nëse duam, ne mund t'i mbyllim sytë.

3) Ne qëndrojmë të ulur në mënyrë komode dhe lakojmë pjesën e epërme të trupit përpara gjersa i prekim gjunjtë; kokën dhe krahët i mbajmë varur. Në këtë pozitë marrim njëherë frymë thellë dhe ndjejmë - sa mirë që shkon - barku, brinjët dhe pjesa e sipërme e koshit të kraharorit, sa mirë mbushen me ajër.

4) Pas një komande, ne e ngritim trupin sërish, me ç'rast-duke filluar që nga pjesa e poshtme- unazë për unazë e drejtojmë kurrizin, ndërkohë që krahët ndjekin trupin, kurse koka gjatë zgjatjes së boshtit kurrizor po ashtu ngritet dhe e merr pozicionin e mëparshëm fillestar.

5) „Me cilën zhurmë ose cilin ton, njeriu do të mund ta lidhte me këtë lëvizje të trupit?“- I pyes nxënësit.

- „, Kjo është si një gjarpër që drejtohet nën tingujt e flautës“

- „, Po, por ne nuk kemi flautë“

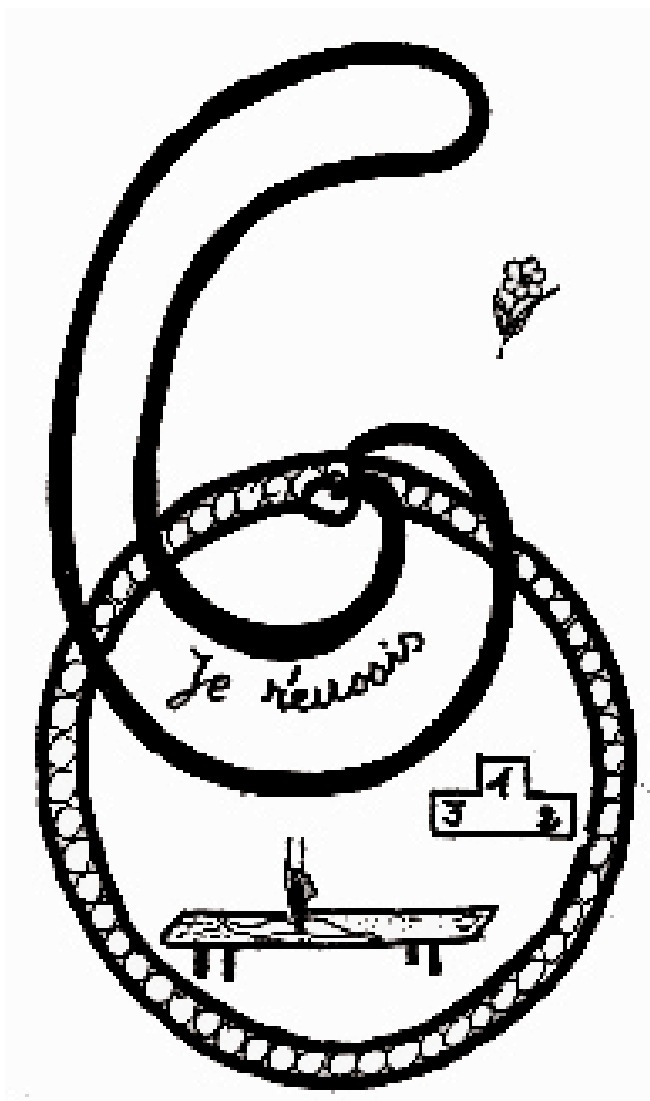


Fig. 5. Unë e bëj këtë.

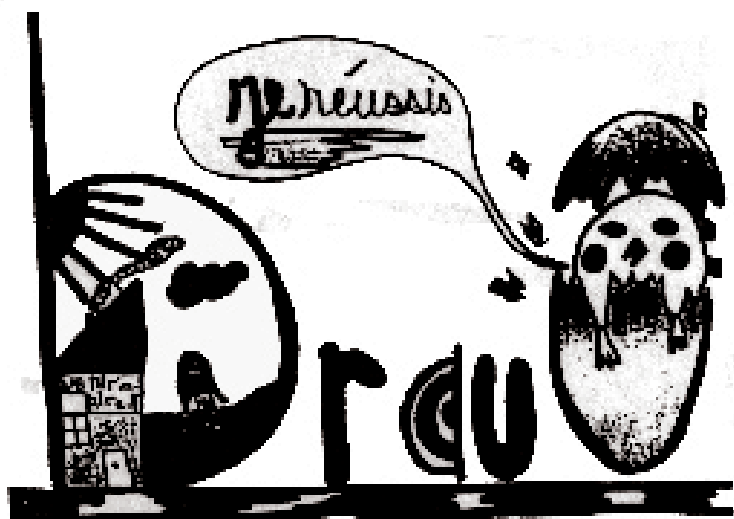


Fig. 6. Unë e bëj këtë.

Je réussis

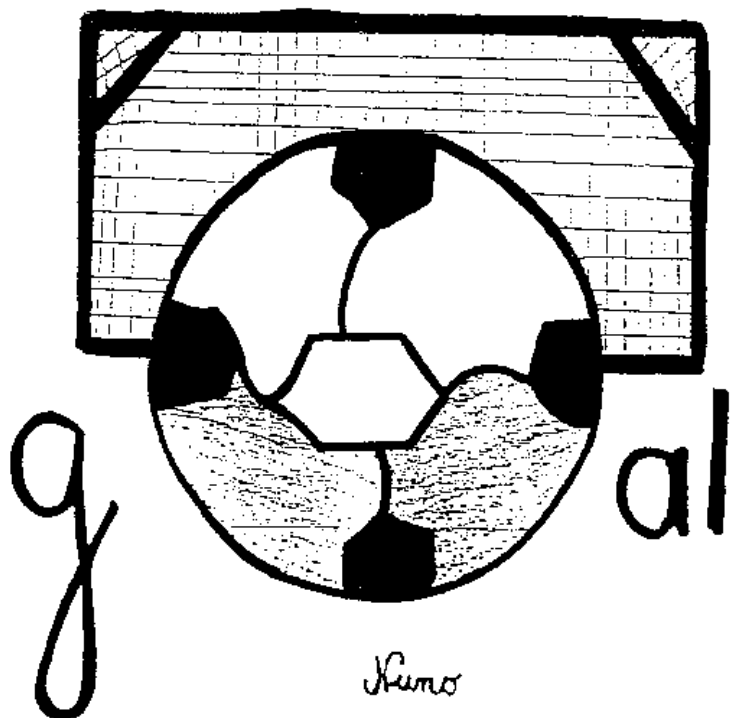


Fig. 7. Unë e bëj këtë.

Me réussis

Le jour où je suis
montée la première fois
sur un arbre.

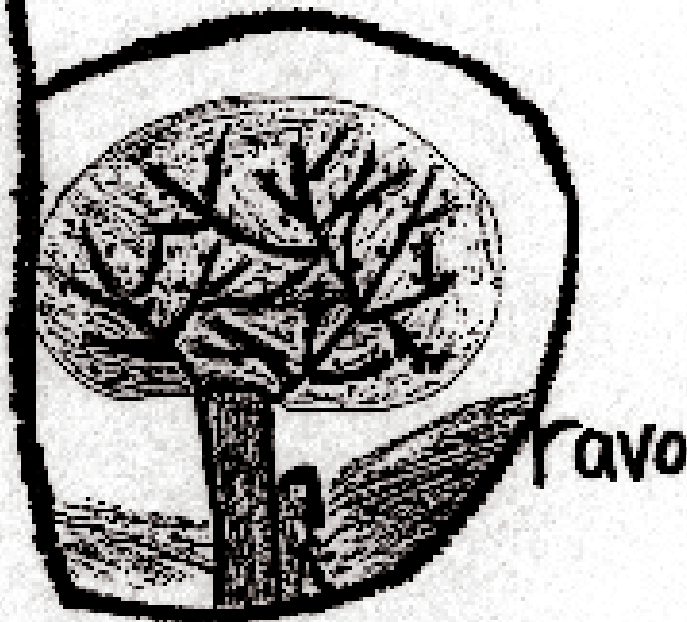


Fig. 8. Unë e bëj këtë.

Dita kur unë për herë të parë jamë ngjitur në një dru.

J'appuie sur mon „bouton magique“



Fig. 10. Unë shtyp mbi „pultin tim magjik“.



Fig. 12. Rezerva ime në pikën më të lartë.

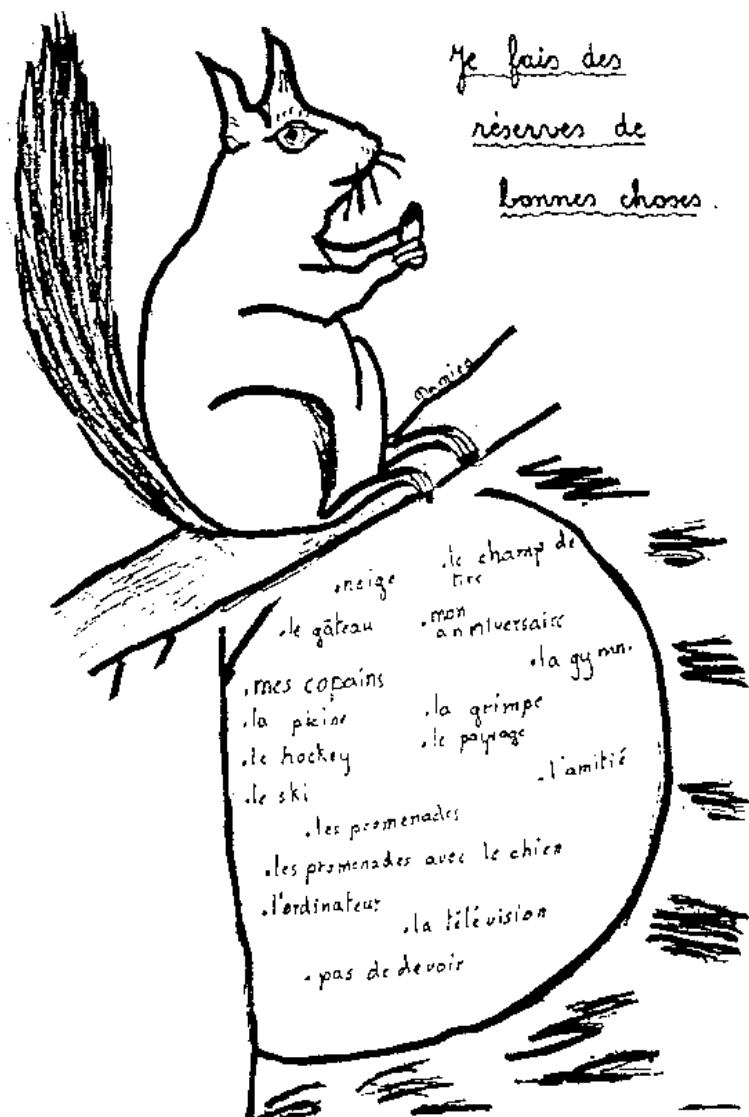


Fig. 13. Unë deponoj gjëra të mira.

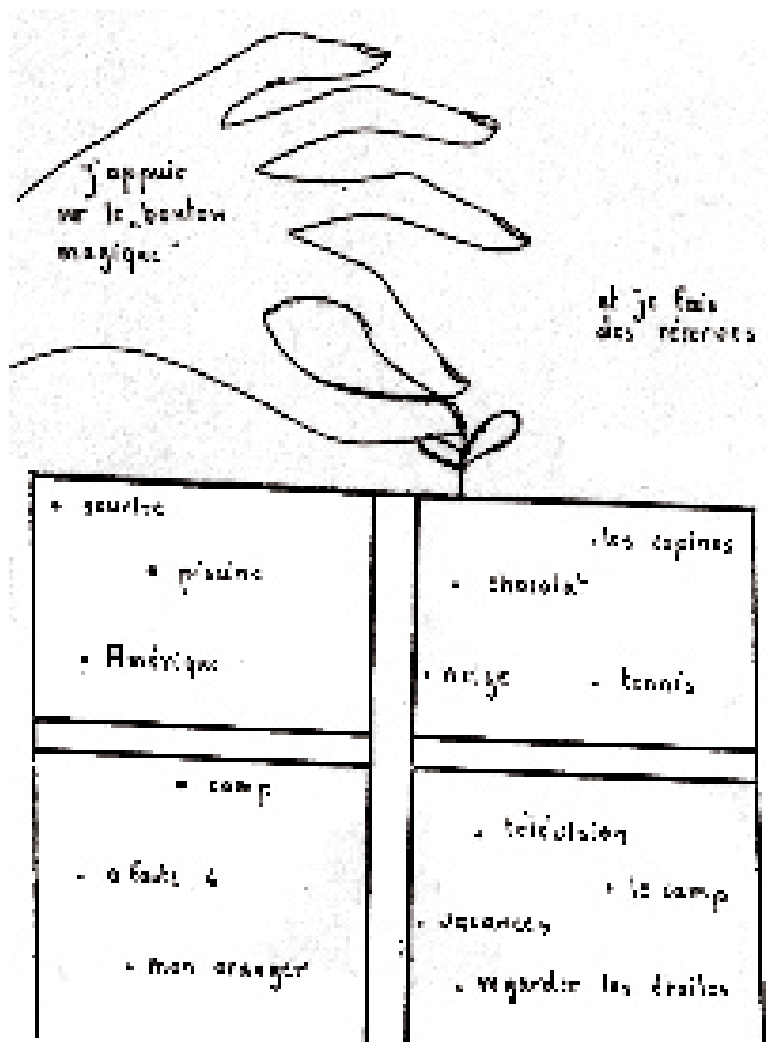


Fig. 15. Unë shtyp mbi „pultin magjik“ dhe i vendos aty rezervat e mia.

MA RÉSERVE DE BONS MOMENTS

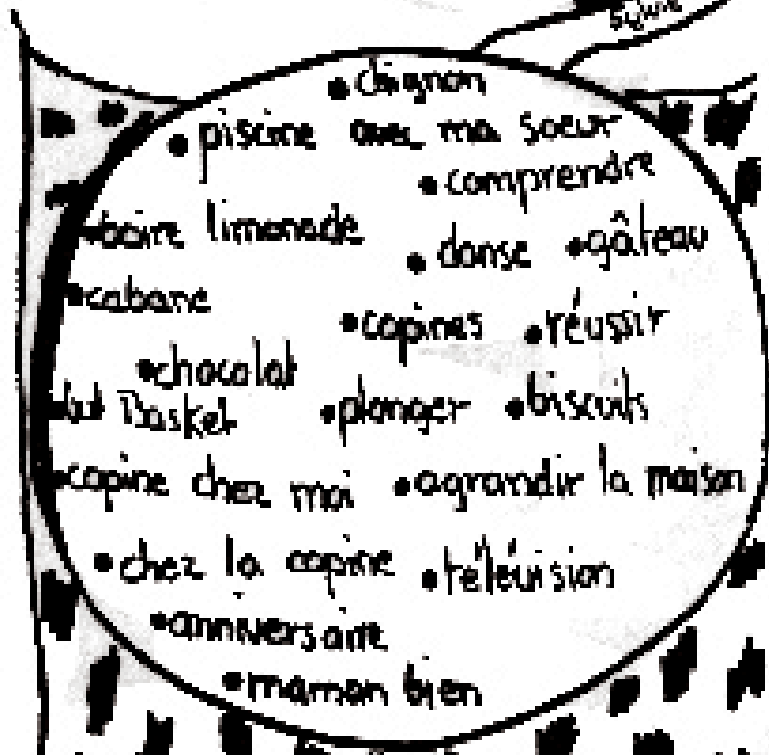


Fig. 16. Rezerva ime në çastet e bukura.

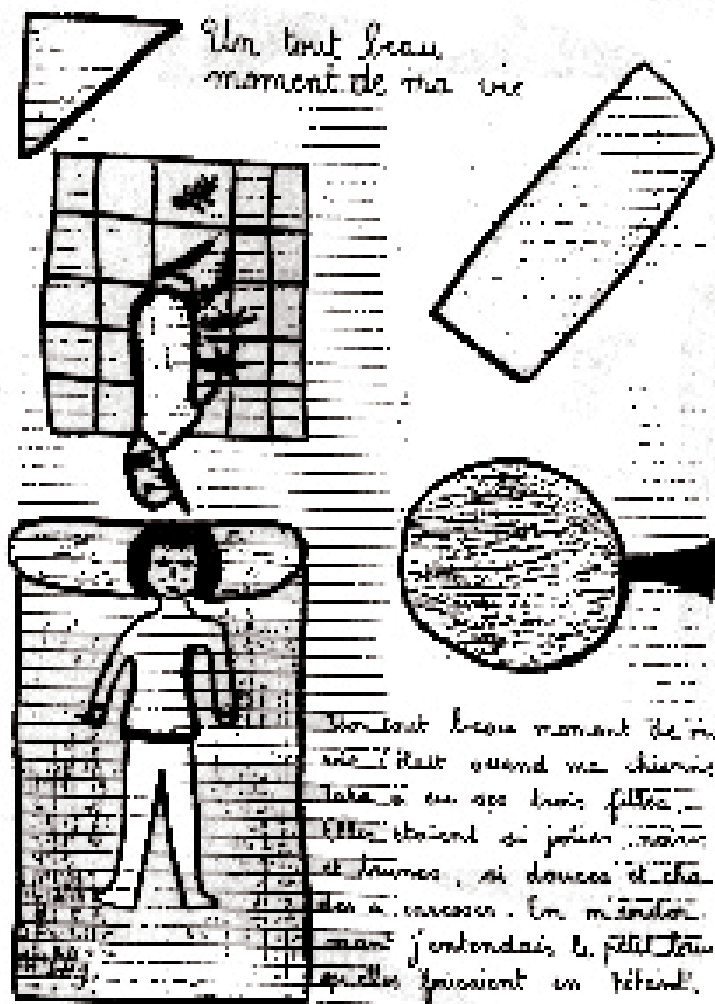


Fig. 17. Një përjetim shumë i bukur. Kur kudra ime Tara polli tre këlyshë, ishte ky një moment shumë i bukur në jetën time. Ata ishin aq të bukur, të zinjë dhe të përhimtë, e kur i lëmon, aq të ngrohtë dhe të butë. Kur unë flija, dëgjoja fëshfërimën e tyre të lehtë, sikur gjatë të thi-

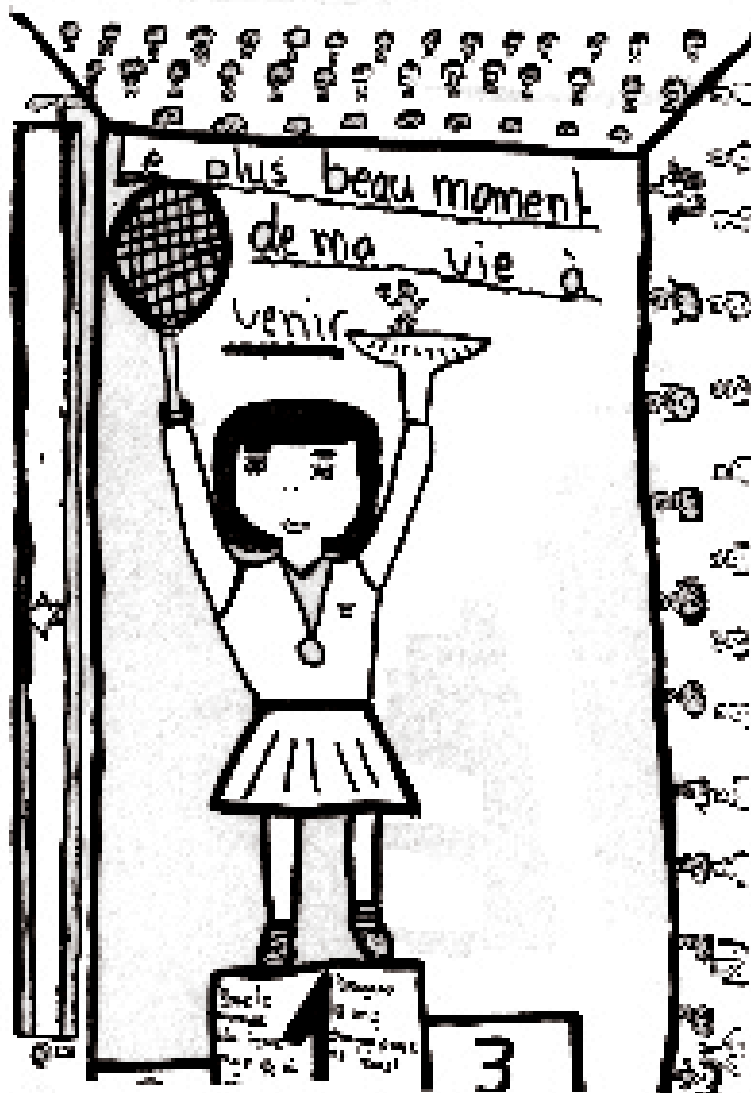


Fig. 18. Momenti i ardhshëm më i bukur në jetën time.

- „ Por ne mundemi të fishkëllejmë“

6) Me një komandë ne i lëshojmë të gjithë penjtë e marionetave. Gjatë nxjerrjes së frymës ne tani fishkëllejmë. Ne fillojmë të fishkëllejmë me një ton sa të jetë e mundur më të thellë, dhe mbarojmë me një ton sa më të mprehtë duke e drejtuar në të njëjtën kohë boshtin kurrizor lart (spiranca - A). Të fishkëllesh në shkollë! Kjo është rreptësisht e ndaluar! Por fëmijët këtë e bëjnë me gjithë qejf duke e drejtuar kurrizin njëkohësisht - pa e vërejtur - gjë që atyre përndryshe u është e ndaluar. Nëse dua që nxënësit të ulen drejt, tani unë vetëm fishkëllej dhe ata drejtohen spontanisht. Në vend të dhuratës, ata guxojnë që lëvizjen e tillë ta bëjnë duke fishkëllyer.

5. 10. Spiranca që me koncentrim të shkruhet një diktim (F.Z.)

Për çdo mëngjes Davidi më dhuron një shikim tërheqës me një robot-kukull për koleksionin tim. Kjo më çon mua tek ideja se si psh. do të mund të përmirësohej koncentrimi gjatë një diktimi. Kështu, unë indukoj tek fëmijët përfytyrimin se si ata gjatë diktimit do të duhej të sillen si robot. Ne vendosim që modeli ynë robot, të funksionojë nëpërmjet të të dëgjuarit- veshëve, ndaj edhe e pagëzuam atë me emrin „veshët“. Unë pastaj përpiqem të vendos njëfarë rituali, që gjatë diktimit të fitohet një koncentrim më i mirë.

1) Lapsat për një moment pushojnë.

2) Unë iu tregoj atyre veshët e robotit (veshët e tij janë të smadhuar në poster dhe kanë ngjyrë trëndafili). Unë ndjej zhurmën e hapjes e cila bën „tiuu.“

3) Fëmijët i prekin veshët dhe e ndjejnë atë zhurmë „tiuu“ (spiranca - A).

4) Unë e diktoj fjalinë. Fëmijët i „mprehin“ veshët dhe bëjnë një gjest (spiranca-K): Ata e shtyjnë fletën e diktimit me gishtin e dorës së majtë drejt robotit.

5) Ne e përsërisim sërish të gjithë së bashku me zë këtë fjali dhe e bëjmë gjestin e caktuar për të dytën herë.

Ata përsërisin në kokat e tyre fjalën „robot“ dhe i bëjnë lëvizjet e caktuara edhe njëherë.

Në sinjalin „roboti ecë“ , fëmijët i marrin lapsat e tyre dhe shkruajnë.

Në fillim të vitit shkollor del sërish e nevojshme, që edhe për një kohë ritualin e cekur më lart ta përsërisim, por pas disa javësh ky mekanizëm mësohet dhe mua nuk më duhet më që ta përsëris të tërin.

Koncentrimi tani më është asocuar me:

- fotografinë e Robotit (për rrafshin vizuel),
- tonin „t`iuu“ (për rrafshin auditiv),
- gjestin e „vënies së letrës“ (për rrafshin kinestezik)

Sjellja e tyre si robot, çon tek ata (nxënësit) drejt vetë-zotërimit të përmirësuar dhe eliminimit të pengesave që dalin gjatë diktimit.

Në semestrin e parë ne kemi punuar me të gjitha këto mjete ndihmëse, kurse në të dytin, këtë ritual e kemi lehtësuar, në mënyrë që në të tretin, të arrihet koncentrimi i integruar. Qëllimi për vitin e ardhshëm shkollor, qëndron në atë që të arrihet pika ku nxënësit këtë proces të mund ta përdorin pa probleme „ekologjike“.

5. 11. Spiranca për parapërgatitje para provimit (F.Z.)

1) Sillet në kujtesë një moment i suksesshëm.

Përcaktojmë një simbol të shkruar si shenjë të suksesit.

Këtë simbol sukcesi e vizatojmë në letër dhe duke e vizatuar mendojmë për suksesin.

4) Në brendinë e simbolit të suksesit vizatojmë, ose shënojmë diç nën të.

5) Duke pastruar pultin e lëmë vetëm shenjën e suksesit. Këtë shenjë duhet shikuar mirë. Mirret frymë me bark dhe momentin e suksesshëm sërish e përjetojmë (Quintupel).

6) Spiranca kinestezike: unë i shtyp duart e mia, sikur do të doja ta uroja vetëveten.

Spiranca vizuale: Shenjën duhet vrojtuar.

Spiranca auditive: „super,super,super...“ këndohet.

7) Fletën ku është vizatuar shenja e suksesit duhet varë në këndin e pultit në mënyrë që gjatë ditëve para provimit ta ripërjetojmë suksesin dhe ta spirancojmë atë.

8) Në ditën e provimit i shprazim rezervat:

- simbolin e tillë e shikojmë

- për vete „super,super,super...“ këndojmë

- shtërngojmë duart tona.

Në faqen tjetër pasojnë disa shembuj të shenjave të tilla të vizatuara.

5. 12. Spiranca auditive (F.Z.)

Lidhur me këtë, ne e kemi të përpunuar konceptin e „vendosjes në rregull të punës“ sipas ideve të A.de la Galanderie. Ndodhë herëpashere, që mësuesi flet aq gjatë, sa që nxë-nësit e tij as që e dëgjojnë më. Me këtë rast do të doja që të ndërhyjë me një „pickim të vockël“ me ndihmën e të cilit unë nga ana ime do t'i orientoja nxënësit pak a shumë drejt punës.

* si shkohet përpara:

1) Ne diskutojmë të gjithë bashkë se çdo të thotë „me iu dhënë

një pune“ (gjendja e dëshirueshme).

2) Unë shpesh kërkoj nga nxënësit që t'i përvishen një pune -veprimtarie dhe në të njëjtën kohë nga një llogaritës xhepi lëshojë një melodi (spiranca - A).

3) Pastaj unë pa thënë asgjë e luaj atë melodi (përdorimi i spirancës).

Nxënësit i rreken punës me një qetësi dhe koncentrim të madh. Askush nuk interesohet se çfarë po ngjan djathtas ose majtas tij. Ata mirren vetëm me qëllimin e tyre.

Një melodi e vockël, ndonjëherë është më zbavitëse se sa vetë fjalët e mësuesit. Fëmijët me këtë rast, ndjenjën e të detyruarit e kanë më të vogël; këtu vie në shprehje forca e spirancës. Në raste të ngjajshme - nëse unë hetoj se në klasë është rritur tendosja- nëpërmjet të llogaritësit të xhepit e lëshojë edhe një melodi tjetër, që sërish të arrihet gjendja e qetësisë.

5. 13. Përdorimi i një gjendjeje të mirëqenë për ta spirancuar tek vetja (F.Z.)

1) Unë kam përgatitur për nxënësit disa situata të këndshme ku ata udhëzohen dhe njoftohen se ne kemi pesë porta shqisore dhe se është shumë interesant po t'i vëmë të gjitha në përdorim.

Ne psh., kemi ngrënë një copë çokollatë, një akullore, kurse pas orës së ushtrimeve fiskulturore kemi pirë diç të ftohtë, nëpërmjet të një prizme i kemi vrojtuar ngjyrat e ylberit , kemi nuhaturerëra të ndryshme (erë vanileje, manaferrash, parfumeshtj.), kemi dëgjuar muzikë të këndshme, kemi prekur diçka të butë, kemi ndjerë të ngrohtit e rrezeve të diellit, kemi ndjerë gëzim, kemi dëgjuar se „sot s`kemi detyrë shtëpie“.

Kur fëmijët janë në pikën më të lartë të kënaqësisë, iu them atyre të bëjnë një lëvizje të vogël magjike: Gishtin e madh dhe gishtin tregues „të dorës e cila nuk shkruan“ t'i

bashkojnë duke bërë kështu shtypje në njëri-tjetrin . Ne këtë e emërtuam si „shtypje në pultin magjik“ (vetëspirancimi - K).

2) Kështu sa herë që na jipet mundësia, unë i lë nxënësit që ata të shtypin mbi pultin magjik (vendosja e spirancave mbi njëra-tjetrën).

3) Unë i këshilloj nxënësit, që në një çast të këndshëm edhe në shtëpi e mundësisht kudo ta aktivizojnë spirancën e tyre (vendosja e spirancave mbi njëra-tjetrën).

4. Kontrolla: Ne ulemi në mënyrë korrekte mbi dysheme, i mbyllim sytë dhe marrim frymë rregullisht. Pastaj iu them fëmijëve, se ata nuk duhet të mendojnë në asgjë të përcaktuar dhe duke prekur-shtypur mbi „pultin magjik“ të bëjnë shfrytëzimin e spirancës. Nga ato që ata do të përjetojnë me këtë rast, duhet të befasonen, gjë që edhe pasoi më sa vijon :

Sylvia: „Unë jam në një bregdet, mbi valet e ujit si mbi një trampolinë, unë kërcej mbi valë, unë ndjej stërka-lat e ujit, unë i shkoj pas një delfini, sa bukur, bukur, bukur...“

Dolores : „Unë kam parë një rreth të madh të kaltër...“

Mësuesja: „Dhe nëse ti sheh diçka të kaltërt, çfarë do të thotë kjo për ty?“

Dolores : „Oh, unë e dua atë ngjyrë, ajo mua më del shpesh parasysh.“

Sofia: „Unë s’kam parë gjë, asgjë s’kam ndier...“

Mësuesja: „Vërtet asgjë ?“

Sofia: „Po....., prapa kokës sime ishte çdo gjë e errët,... dhe pastaj pashë një njeri, i cili më afrohej nga errësira . Ai ishte i tëri i bardhë dhe plot shkëndija...“

Davidi: „Unë ngisja Go-Cart. Unë ngisja-drejtoja një Cart, me 300 km/orë nëpër lakesa, unë e fitoja me të secilën garë“.

Dominique: „Unë mendoja për kampimin e vitit të kaluar, kur ju neve para se të biem në gjumë, na tregonit përralla. Unë do të doja që me dëshirë sërish të kthehem atje.“

Luca: „Unë e shoh veten duke luajtur futboll, si portier i një ekipi të madh. Unë fitoj shumë para dhe blej për vete një Ferrari.“

Fabiani: „Unë shoh ujin e një liqeni, poashtu një fushë me bar shumë, dhe një bankë mbi të cilën ulem.“

Mësuesja: „Çfarë bëje ti në atë bankë?“

Fabiani: „Unë s’bëja asgjë, qëndroja i qetë në ëndrrat e mia dhe haja ëmbëlsira.“

5) Ne tani diskutojmë që të mësojmë diçka nga gjërat e përjetuara. Kështu, njeriu posa ta ketë „ndjerë“ një spirancë, ai mund ta përdorë atë gjithnjë e sa herë që do.

6) Tani një nxënëse ka ardhur rishtas në klasën tonë. Unë pyes klasën-nxënësit, kush do që të posaardhurës (nxënëses) t’ia shpjegojë mjeshtrinë e pultit tonë magjik. Luca bërtet: „unë, unë...“ Unë (mësuesja) me këtë rast jam ca e befasuar, sepse Luca zakonisht nuk është shumë i frymëzuar për gjëra të tilla. Ai (Luca) shpjegon: „Pra, shiko këtu Paola, gjithnjë kur ne e përjetojmë një moment të këndshëm dhe të bukur, psh., nëse ne gjatë lojës së futbollit e godasim portën, kur ne marrim një gjashtëshe në shkollë, kur ne kënaqemi me një shok, kur ne shohim diç të mirë ..., gjithnjë shtypim pultin magjik duke i bashkuar dhe shtypur midis tyre me këtë rast gishtin e madh dhe gishtin tregues. Kjo është si një depo-rezervë për diçka të mirë - e ku ne tani si një ketërr kemi fshehur lajthitë. Dhe në mbrëmje kur unë fare vetëm dhe i pikëlluar bie në shtratin tim (një fëmijë i cili në rrafshin afektiv ka shumë vuajtje), i zbraz rezervat-depotë e mia dhe kështu më bëhet më mirë; ashtu pra

sikur ha lajthi...“

7) Shëmbëlltyrën e ketrës, e cila krijon rezervat e saja, e kemi mbajtur ne si një mjet të cilin mundësisht do ta përdorim si „pult magjik“.

- „edhe kush pos ketrës grumbullon rezerva (ushqimore)?“

- „po ashtu edhe njerëzit krijojnë rezerva“

- „çfarë rezerva?“

- „monedha njëzet rrapësh për lavatriqen ose për t’ua dhuruar fëmijëve“

- „ku i strehojnë njerëzit rezervat e tyre?“

- „në një enë, në një vazo, në një shishe, në një çorapë...“

Pastaj secili nga ne, vizaton në një fletë siluetën e enës ku i ruan rezervat e tij. Vizatimin e tillë ne e marrim në shtëpi dhe e varim pranë shtratit. Kështu ne çdo mbrëmje shkruajmë në brendinë e silueteve përjetimet e ditës dhe momentet e bukura të spirancuara (shih shembujt më poshtë). Në shtrat ne kërkojmë momentin më të bukur të cilin me ndihmën e të pesë modaliteteve shqisore e ripërjetojmë sërish në mendimet tona. Dhe pastaj atë moment e spirancojmë edhe njëherë.

8) Kështu, herëpashere shumica e fëmijëve e përdorin këtë spirancë si „spirancë për t’u mirëqenë“. Ndonjëherë ata duke e përdorur „pultin magjik“, mua më luajnë syrin; ndonjëherë më thërrasin dhe ma tregojnë atë (pultin magjik). Tani ata janë të aftë që spirancën e tillë në mënyrë automatike ta vënë në shfrytëzim.

9) Unë i lë fëmijët që me ndihmën e Quintupelit ta ndjejnë-përjetojnë, njërin nga momentet më të bukura të jetës së tyre, me ç’rast ata aktivizojnë spirancën e tyre (shih shembujt në faqet e më poshtme).

Tani ne mendojmë po ashtu për një moment të bukur e imagjinar dhe për një moment të bukur në të ardhmen, ne spirancojmë.

Unë iu sqaroj fëmijëve se si momentet e bukura nga e kaluara e tanishmja dhe e ardhmja do të përmbushen.

Disa fëmijë më thonë, se mjeshtërinë me „pultin magjik“

ua kanë bartur edhe të tjerëve.

5. 14. Vetëspirancimi i një gjendjeje meditimi (F.Z.)

Ne gjendemi në kamp pushimi në kuzhenitin e vogël të të cilit jemi duke bërë meditimin e mbrëmjes. Aty çdo mbrëmje krijojmë një atmosferë meditative intenzive. Këtu ka shumë qetësi, siguri dhe ngrohtësi midis nesh. Ne ulemi të gjithë mbi dysheme, e bile edhe ata të Wildesten-it janë të qetë. Në një rast Sofia thotë:

- „ ne ndihemi tani aq mirë; prandaj ne duhet që të shtypim-prekim pultin magjik“.

- „ po, por sonte në mbrëmje është ca më tepër sikur hamë një copë çokollatë“.

- „ bile ne do të mund të gjejmë një spirancë tjetër“.

- „ Po, por është e vështirë që të bëjmë shtypje me shumë gishtrinjë të të njëjtës dorë“.

- „ Por a mundemi ne që të gjitha majat e gishtrinjëve të së njëjtës dorë t`i vendosim në majën e gishtit të dorës tjetër?“. Të gjithë mundohen ta bëjnë këtë.

Luca : „Nëse ne i bashkojmë të dy duart, atëherë mundemi të bëjmë edhe shtypje më të fortë“.

Kur të gjithë ne i bashkuam duart për të ushtruar shtypje më të madhe, ne ndjeheshim sikur jemi në ndonjë dallgë ndjenjash (të cilat arrihen me gjestet që bëhen gjatë një lutjeje).

5. 15. Vetëspirancimi i një gjendjeje me kon centrim (F.Z.)

Denisa vie sërish nga ora e gjeografisë

Mësojmë me të gjitha shqisat

në klasën e saj.

Denisa : „Unë e urrej gjeografinë, se nuk mund ta mësoj atë; ajo më futet këtu brenda (tregon sytë) dhe më del jashtë këtu (tregon veshët). Unë nuk dua të humb kohë më me këtë bu-dallëk. Nëna ime natyrisht për këtë ka një shpjegim; ajo thotë se unë nuk mund të koncentrohem... Unë të koncentrohem, unë të koncentrohem, gjithnjë unë të koncentrohem... Unë mbase nuk e di se çfarë do të thotë kjo...“

Mësuesja: „Tani përse ne nuk provojmë që së bashku ta gjejmë atë se çfarë do të thotë koncentrim. Më së miri është që ta bëjmë atë pikërisht tani këtu ku jemi fare vetëm“

Denisa: „Unë shpresoj se kjo nuk është shumë e lodhshme, por tani jam plotësisht e raskapitur.“

Mësuesja: „Ti mos u mërzit fare, sepse ne nuk do t'i shtrëm- bërojmë gishtrinjte!... Denise, a ka diçka që ti e bën me dëshirë, diçka që ty nuk të lodhë dhe që koha të kalon fluturimthi?“

Denisa: „Jo, s'ka punë të cilën unë e dua.“

Mësuesja : „Po kjo nuk do të thotë që patjetër duhet të bëjmë ndonjë punë: kjo mund të jetë diçka që ti mund të bësh çfarë do vetë. Psh. nëse ti je e lirë.“

Denisa: „Nëse unë jam e lirë, unë nuk dua asgjë, me që- tra ime shpesh më turturon.“

Mësuesja : „Ti ke të drejt që s'do asgjë. Por nëse ty ajo (mo- tra jote) nuk të turturon, çfarë do të bëje ti me dëshirë?“

Denisa: „Nëse ajo mua më lë të qetë, atëherë unë do të futem në dhomën time, në shtratin tim dhe do ta shikoj radhitjen e koleksionit të foto-

grafive të mia.“

Mësuesja: „Çfarë ke ti në ato fotografi?“

Denisa: „Nëse njeriu është i sjellshëm-i edukuar, do të thoshte kush është në fotografi, e jo çfarë ka. Ato natyrshyt janë fotografitë e Pirminit... Të gjithë të tjerët janë gomarë!...“

Mësuesja: „Fotot e Pirminit. Kush është Pirmini?“

Denisa: „Ah, mësuese unë e dua atë me të vërtetë; por mos e teproni. Ju e dini saktë se kush është Pirmini dhe unë e dua atë.“

Mësuesja: „Po Denise, unë e di. Por unë nuk e di si është ai për ty kur ti e shikon fotografinë e tij!“

Denisa: „Si është kjo për mua, si është... Unë i shikoj fotografitë, thjeshtë fare.“

Mësuesja: „Nëse kjo qenka kaq e thjeshtë, ti tani do të mund-je edhe ta bësh atë, nëse ti fotot e tua do të doje t'i shikosh!“

Denisa: „Por, unë ato nuk i kam këtu.“

Mësuesja: „Po kjo ashtu është; ti vërtet nuk i ke ato këtu. Por unë e di se ti ato i ke në kokën-fantazinë tënde, dhe fare mirë edhe mundesh t'i shohësh.“

Denisa: „Unë i shoh tani disa (foto) në të cilat ai (Pirmini) flet me Tomban shumë mirë për mua. Ju e shihni vetë, sa i bukur është ai! Unë tani do t'i mbyll sytë, që ta shoh atë sa më mirë në brendinë time.“

Mësuesja: „Shikoj ti fotot. Poashtu, nuk është e ndaluar të na shjegosh nëse ti ndjen kënaqësi me këtë rast.“

Denisa: „Unë jam në shtratin tim, me kokë mbi jastëkun e madh blu dhe me koleksionin (e fotografive) mbi gjunj. Unë shikoj, shfletoj, dhe kudo e shoh Pirminin, ...unë...“

Mësojmë me të gjitha shqisat

Në këtë moment unë konstatoj tek Denisa ndryshime fiziologjike: Shtatullat pak i ngriten, koka i ik përpara, merr frymë shpesh, tonusi i saj shtohet-tendoset. Unë kam kënaqësinë për të thënë se tani në Denisen ka më shumë jetë se më parë, por njeriu nuk duhet të ngutet që atë ta interpretojë, ndaj unë nuk i them asaj asgjë dhe Denisa vazhdon: „Ah këtë fotografi unë nuk e dua, ai këtu është së bashku me një vajzë (vajzë e vogël...)“ Denisa hap sytë.

Unë shfrytëzoj rastin dhe i them: „Shiko këtu Denisë, nëse ti fotot tua i shikon dhe me këtë rast në asgjë tjetër që ngjan rreth teje nuk mendon dhe dëgjon, dhe nëse koha me këtë rast të ikë fluturimthi, ky është koncentrimi. Forca e cila ty të përqëndron dhe me të cilën ti ndjen kur fotot tua i shikon, atë forcë ti mund poashtu ta përdorësh poashtu edhe për gjëra të tjera; psh. për ta mësuar gjeografinë.“

Denisa: „Unë e urrej gjeografinë.“

Mësuesja: „E si do të ishte kur ti në hartë do të duhej t'i gjeje rrugët, të cilat të shpiejnë drejt fshatit të Pirminit?“

Denisa: „Nëse kjo është gjeografi, unë që nga ky moment e

dua atë.“
 Mësuesja: „Ti mundesh që rezervat për koncentrim t’i krijosh vetë. Unë të tregoj ty një mjeshtri (trik).
 Ne do ta bëjmë edhe njëherë atë (mjeshttrinë), sikur ti fotot në brendinë tënde prapë do t’i shikosh. Pastaj, kur ti je në përjetim e sipër, me gishtin tënd të mesëm bëje një shtypje në ballë midis vetullave. Me këtë rast ti thuaje këtë fjalë: „super e koncentruar.“ Me këtë fjalë dhe gjest ti e drejton tërë forcën tënde koncentru ese, dhe ti mundesh të gjitha rezervat tua t’i orientosh dhe t’i deponosh. Sa herë që ato (rezervat) ty të duhen, mundesh që nga rezervat tua të marrësh, dhe për këtë do të mjaftoj, vetëm nëse ti me këtë rast, këtë fjalë dhe gjest e përsërit.“

6. Asocimi dhe disocimi

Këto dy shprehje rrjedhin nga lëmi i hipnozës dhe paraqesin mes vete dy gjëra të kundërta me njëra tjetrën.

Asocimi është një gjendje, në të cilën ne, një situatë të caktuar nëpërmjet të pesë shqisave tona e përjetojmë ose e ripërjetojmë sikur ajo të ishte e vërtetë. Me këtë rast, kjo gjendje trupore dhe emocionale do të përjetohej me tërë forcën (shih figurën 19). Kësisojti ne me këtë përfytyrim tonin jemi asocuar; sepse ne e „përjetojmë“ atë situatë duke i ndjerë të gjitha përceptimet dhe emocionet, sikur të ishim pjesëmarrës



Fig. 19. Paraqitja vizatimore e asocimit.



Fig. 20. Paraqitja vizatimore e disocimit.

në të.

Disocimi është një gjendje, ku ne një situatë e bashkëpërejtjome vetëm si një dëshmi objektive. Me këtë rast, krejt çfarë ne përceptojmë, nuk shoqërohet me lirim e reaksioneve trupore dhe emocionale (shih figurën 20). Tani në këtë përfytyrim ne jemi disocuar. Ne e vrojtojmë vetveten pa shqetësime ndjesore - në cilësinë e shikuesit-nga jashtë.

Të dy proceset, asocimi dhe disocimi luajnë rol me rëndësi në psikohigjienë.

Përjetimi i një momenti të këndshëm dhe të bukur në gjendje asociative e përmirëson të mirëqenit tonë: Ne i ndjejmë përceptimet-emocionet e mira.

Përjetimi i pakëndshëm, të cilin njeriu në mënyrë dissociative e ripërsëritë, është i liruar nga përmbajtja e tij negative, sepse ne e përjetojmë - e kujtojmë atë pa emocione.

Gjatë disocimit, nga Quintupeli përjashtohet - K (përjetimi kinestezik).

Mësuesi mundet që të fëmijët asocimin dhe disocimin edhe ta shkaktojë. Duke iu falënderuar këtyre dy proceseve, fëmija mundet që momentet pozitive t'i theksojë, kurse ndikimet-influenca negative t'i dobësojë dhe konfliktet t'i zgjidhë. Kësisoj, edhe kujtimet e këqia ngarkojnë emocionalisht më pak; ndaj edhe fëmija do të mund të mësojë më mirë.

Ne gjendemi në klasë. Ne e shikojmë Brunon. Ai pikërisht tani ka zgjidhur një subtraktion krejtësisht të gabueshëm. Një tërheqje e vërejtjes nga mësuesi - për të asocuar diç nga fëmijëria - mundet shpesh të çojë tek ai në traumatizim. Kinestezika e tij bëhet negative dhe ai „nuk mund të mësojë më nga përvoja“.

Ndjenja negative te ai do të mund të ishte e lidhur me mësuesin ose me lëndën mësimore përkatëse, gjë që e mban fëmijën të bllokuar. Nëse mësuesit i shkon për dore, që të njëjtin realitet shkollor ta shndërrojë në një gjendje të disocuar; ky fëmijë do të mund të përgjigjej me sjellje-qëndrim adekuat.

Vetë vërejtja e bërë në gjendjen asociative do të përjetohej si dështim, kurse e përjetuar në gjendje disociative, do ta çojë fëmijën në një Feedback (kundërpëgjigje) të dobishëm për të. Ndjesitë trupore të tij tani mbeten pozitive, dhe rrjedhimisht ai do të mësojë nga përvoja.

Të fëmija i trajtuar në kapitullin mbi përpunimin e qëllimformulimit specifik, sigurisht se një vërejtje e bërë nga ana e mësuesit, tek ai fëmijë është përjetuar si dështim. Ai qanë në një gjendje të asocuar. Ndoshta zëri i mësuesit ishte për të një spirancë negative.

Para aplikimit praktik të shembujve për asocim dhe disocim në shkollë, më parë duhet të përshkruhet një disocim V/K (vizuel/kinestezik):

- 1) Diagnostikimi i gjendjes negative dhe të bllokuar nëpërmjet raportit dhe kalibrimit;
- 2) Futja e fëmijes në një gjendje të këndshme asociative , e cila i hap atij mundësinë për të qenë në gjendje që ta pranojë mësimin në fjalë;
- 3) Vënia e spirancës dhe /ose/ e vetëspirancës.
- 4) Hartimi i disocimit;
- 5) Sjellja e resurseve. Tek disocimi ne jemi të vetëdijshëm se e kemi në predispozitë një sjellje më të përshtatshme dhe më të mirë;
- 6) Përsëritja e asocimit dhe vënia e urës me të ardhmen.

6. 1. Disocimi dhe ndryshimi i një sjelljeje (M.- B. C.)

Pedroja nëntë vjeç i përket një grupi nxënësish midis tetë e trembëdhjetë vjeç. Katër nxënës ndjekin programin e klasës së parë, tre programin e klasës së pestë dhe vetëm ai programin e klasës së tretë.

Në fillim të vitit shkollor vëmendja ime drejtohet tek

më të vegjëlit, ndërkohë që më të moshuarit të shumtën mirren me punë individuale. Pedroja ndonjëherë nuk e merr nga unë përkujdesjen e dëshiruar. Ai me këtë rast sillet në atë mënyrë që të bie në sy, sepse do që të tërheqë vëmendjen time: duke zhurmuar - ai mendon zëshëm, - shprehet fëmijërisht - punon jo pastër (kalibrimi). Kështu është sjellur ai vitin e kaluar në një klasë mjaft të fortë dhe „normale“. Edhe pse shkakun e sjelljeve të këtilla tek ai e dija, unë atë s`mund ta ndryshoja, në mënyrë që fëmijët e mi më të vegjël për momentin mos të mbeten edhe më pak autonom.

Një mëngjes, unë e rrah këtë problem vetëm për vetëm me Pedron.

„Pedro, kur ti je vetëm me mua, ti je shumë i mirë-super. Kur më të mëdhenjtë janë këtu, ti poashtu je super (raporti). Mirëpo, sapo vijnë të vegjëlit, ti, Pedro, nuk je më i njëjti. Ti tani je një Pedro i cili pengon, bën zhurmë, një Pedro i ngrysur, gjë që tek mësuesja nuk lë më disponim-gëzim. Ti edhe vetë këtë e ke kuptuar, apo jo?“

Pedroja qesh dhe përdridhet me trup mbi karrige. Me këtë rast ai me duar dhe krahë bën lëvizje të pakoordinuara (kalibrimi).

- „Do të doje ti që për një moment të luash të dy „Pedrot“ ?

Pedroja pajtohet.

- „Unë e di se ti me dëshirë e shikon televizionin. Kështu ne tani supozojmë se shikojmë duke luajtur një film për Pedron i cili pengon. Ti më thuaj gjithçka çfarë ti me këtë rast sheh dhe dëgjon. Hap sytë dhe paramendo se ke një ekran televizioni përpara e i cili është larg (disocimi). Në këtë ekran ti e sheh Pedron në pauzë. Ai vendoset në radhë. Ai hyn në klasë. Ai punon. Shikoje ti tani atë çfarë bën ai kur të vegjëlit kthehen nga ora e fiskulturës. Shiko ti çfarë bën ai kur atij i drejtohet mësuesja!“

Pedroja komenton - duke përshkruar secilin hap të

qëndrimin faktik gjatë mësimit, ndëkohë që unë shkoj më tej:
- „Ne tani e bëjmë një film tjetër mbi atë „Pedron-super“, të cilin unë e njoh, kur ai është fare vetëm ose është me të mëdhenjtë (gjendja e dëshiruar). E sheh ti atë? Si është ai, çfarë bën ai? Të vegjëlit tani do të kthehen dhe ai (Pedroja) mundo-het që të mbetet „super“ sikur kur është vetëm. Çfarë bën ai që të mbetet „super“ ? Çfarë i thotë mësuesja atij? Si është ai?“

Pedroja përgjigjet në pyetjet e mia dhe thotë, se ai e sheh atë (vetveten) të kënaqur. Unë fus një shtesë:

- „Tani a mendon edhe ti si unë, që Pedroja i cili tani është këtu dhe e prekë, do të mund të bëheshe si ai „Pedroja-super“ nga filmi ?“ (ura me të ardhshmen).

- „Po.“

- „A do ti që këtë gjë ta provosh dhe gjer kur?“

Koha të cilën ai e propozon (për të bërë ndryshime në veten e tij) është shumë e gjatë. Përfundimisht ne vendosëm për një javë edhe aq sa ka mbetur gjer te pushimet. Për t'ia përforcuar atij vullnetin për ndryshime, ne e përdornim shprehjen „Pedro-Super“, të cilën e kishim shkruar në cepin e bankës së tij e të cilën unë shpesh e përsërisja. Unë i premtoj atij poashtu, që ta rrisë kujdesin mbi veprimet dhe punën e tij dhe shfrytëzoj çdo rast që ta lavdëroj atë.

Në klasë tani më ndryshimet e tilla menjëherë u bënë të dukshme. Në lokalin e pauzës, gjatë lëvizjeve nga një lokal në tjetrin si dhe në garderobë ai ka ndryshuar pak. Unë kam menduar që edhe këtë problem ta trajtoj, nëse arrij ta mbësh-tes.

6. 2. Disocimi (M. S.)

Didieri 16 vjeç tregon se konfrontohet me një problem-
se ka vështirësi të mëdha të reagojë pozitivisht në rastet kur
ai nuk ka arritur t'i zgjedhë detyrat në nivel të mjaftueshëm

. Ai thotë: „unë nuk mundem“, dhe nëse me këtë rast dikush nuk e ndihmon shpejt, ai fillon që me shputat e këmbëve të rrapëllijë mbi dysheme, ul kokën dhe përsërit me të madhe dhe zemërim atë „unë nuk mundem“ (kalibrimi).

Deri më tani jam mjaftuar me kërkesën, që ai vështirësitë e tij t'i mposhtë vetë dhe, vetëm kur është e domosdoshme të kërkojë ndihmë edhe nga unë. Por kjo nuk solli ndryshime sinjifikante në sjelljet e tij. Prandaj unë vendos, ta përdor disocimin, që ta mbështes atë në zgjidhjen e këtij problemi.

Së pari e marr atë anash dhe hartoj raportin me të, duke ia përshtatur qëndrimin të tij qëndrimin tim. Diskutimi zë fill në lëmin e kompjuterëve duke parashikuar së bashku se çfarë do të bëjmë-mësojmë në ushtrimin tonë të ardhshëm informatik.

Unë vendos dorën time të majtë mbi shpatullën e tij të majtë (spiranca jonë pozitive) dhe i propozoj atij që edhe ai poashtu ta përdorë spirancën e tij pozitive (shtypjen në njëritjetrin të gishtit të madh dhe gishtit tregues të dorës së majtë). Unë e pyes, se si ndihet tani. Ai përgjigjet: „unë ndihem mirë“. Muskujt e gojës i shtendosen (kalibrimi), gjë që mua më tregon se përgjigja e tij pajtohet me realitetin.

Tani problemit që dua ta trajtoj i qasem në aspektin gjuhësor -linguistik - , duke i shpjeguar atij, se si një fëmijë i vogël qanë kur atij i duhet ndihmë, pikërisht sepse ai nuk mund të flasë. Nëna e tij mundohet që të zbulojë përse qanë ai fëmijë, ndaj dhe e ngushëllon atë. Kështu është kjo. Kur ky fëmijë moshohet, ai tani mëson të flasë dhe mund të lutet edhe për ndihmë. Sa më i moshuar të bëhet ai fëmijë, aqë më shumë ai është në gjendje që problemet t'i zgjidhë vetë. Unë aktivizoj edhe më tej spirancën pozitive dhe i them atij, se ai tani mund të vendos që të bëhet i madh. Pastaj i propozoj një lojë e cila me këtë rast i ndihmon.

Kërkoj nga ai, që ta sheh veten e tij në një pëlthurë projektuese ose ekran televiziv të vendosur larg (disocimi).

Me dorën time ia sugjeroj atij distancën dhe i them: “Shikoje tani ti në ekran Didierin, i cili kur gjendet në garderobën e pishinës, bëhet i zemëruar dhe kryeneq, sepse ai nuk mund të vishet vetë. A e sheh ti atë?” Didieri pohon. „Tani largoj ngjyrat (nga ekrani) dhe shikoje fotografinë në bardh e zi“. Didieri tund kokën. „Dhe tani rregulloja tonin“. Didieri thotë: „kjo tani shkon mirë.“

-„Dhe tani thuaj këtij Didierit në ekran, çfarë do të ishte dashur të bënte ai që të bëhëj i madh!“ (dhënia e resurseve).

Didieri përgjigjet: „Të lutet për ndihmë.“

-„Tani shiko në përden projektuese, që ti të mund të shohësh se a e ka Didierin në film këtë ndihmë.“

- Tundje e kokës.

-„A është tani ai Didierin në ekran i kënaqur“

-„Po“.

-„Nëse tani ti e sheh mirë se si Didierin në film është i kënaqur, mundesh që Didierin nga filmi fare afër ta sjellësh dhe ta pranosh në veten tënde“ (riasocimi).

-„Thuaji tani Didierit: ti je një yll filmi-kinemaje, vërtet madhështor je dhe a ke ti në kamerën tënde edhe ca vend edhe për një copë film?“

-Didieri ka edhe më vend.

-„Bëje ti edhe një film mbi një situatë tjetër të vështirë në pishinën e shkollës... A mundesh që ta shohësh veten? Çfarë bën ti aty? Pyet nëse ti do ndihmë!/? (ura me të ardhmen).

Nëpërmjet hartimit të hapit tjetër, Didierin do ta mësojë sjelljen „unë i bëj të gjitha vetë.“

6.3. Disocimi pas një rrahjeje (F.Z.)

Gjatë pauzës erdhi gjer te një rrahje, në të cilën pothuaj të gjithë fëmijët u ngatërruan ndër vete. Pastaj ne vijmë sërish në klasë.

Ne ulemi me këtë rast mbi jastëk në pozitën e rrobaqepësit në „këndin e shtendosjes“ (raporti):

- 1) Ne i mbyllim sytë.
- 2) Ne e drejtojmë kurrizin unazë për unazë.
- 3) Ne marrim frymë thellë dhe ndiejmë zhurmën që lëshon ajo.
- 4) Ne dëgjojmë një këngë të cilën fëmijët e duan.

Pozita korrekte, frymëmarrja e mirë, muzika e parapëlqyer, qetësia e cila zotëron, të gjitha së bashku krijojnë spirancën pozitive brenda kohës dhe hapësirës së dhënë (tani dhe këtu), gjë që na lejon neve, që atë rrahje ta vrojtojmë në gjendje të disocuar.

- 5) Në fund të këngës ne i hapim sytë.
- 6) Secili nga ne e projektton veten në një ekran filmi, në njëfarë distance. Ky film paraqet rrahjen në fjalë (disocimi). „A mund ta shihni ju veten në ekran?“ Fëmijët pohojnë. „A është filmi me ngjyra?“ Të gjithë fëmijët thonë po. Për ta eliminuar veprimin negativ të së përjetuares, e paramendojmë tani ne atë film në bardh e zi si te televizorët e vjetër.

Kalibrimi më tregon mua se tendosja te një pjesë e nxënësve ka rënë.

Toni i bisedës në film është i njëjtë me përfytyrimin e tonit që lëshon një shirit manjetofoni i cili bën rrotullime të gabueshme. Dy fëmijë, tek të cilët unë vërej lëvizje shumë të shpejta horizontale të syve, tani filllojnë të qeshin. Pastaj ne e konstatojmë pozicionin: fëmijët në ekran-film qëndrojnë në një pozicion komik, ndërkohë që fëmijët realë - të „rregulltë“-shtendosen.

Kalibrimi më tregon që tendosja te të gjithë fëmijët (me një përjashtim) tanimë është larguar dhe këtu unë e ndërpres veprimin tim.

Unë e thërras pranë meje Fabricen, i cili ende është i

tendosur dhe i flas në vesh: „Çfarë ka ndodhë?“ - „Unë jam i zemëruar, unë dua ta grushtoj“ - përgjigjet. Unë e dërgoj atë që të bëjë diç-rregulloj. Më vonë në orën 11.30 unë do të punoj sërish me të, kurse me pjesën tjetër të grupit shkoj përpara: „Si e shihni ju veten në ekran, ndërkohë që ju qëndroni - këtu dhe tani- ? A mund ta përshkruani këtë?“

Tre nga nxënësit shkruajnë, ata qeshin; njëri shkruan se si ai do të donte të vendoste paqjen midis tyre; tjetri është i kënaqur; dy janë me disponim të mirë; njëri është i lumtur; tjetri shkruan se një rrahje si kjo është qesharake.

„Dhe tani ne do të donim që të bëjmë diçka magjike: Kështu ne Dominiquen e qeshur dhe Davidin me disponim të mirë e të tjerë me rradhë, nuk do të lëmë më në ekranin e largët. Ne me ritmin tonë të frymëmarrjes, tani, tërë atë shëmbëlltyrë e bartim në afërsinë tonë derisa ajo të jetë futur brenda nesh“ (riasocimi).

Ne tani i mbyllim sytë sërish dhe duam - që këtë përfytyrim brenda nesh, i cili neve na paraqet të gëzuar, ta përjetojmë në pauzën tjetër të ardhshme (ura me të ardhmën). Të gjithë janë të gëzuar, qeshin dhe janë me disponim të mirë; të gjithë së bashku. Ne e zgjedhim edhe fjalinë-kod „youpi“ (spirancë auditive), të cilën do ta shfrytëzojmë në fillim të pauzës tjetër.

* Puna me Fabricen:

-„Ti kë bërë ca levizje, si e ndjenë veten tani?“- i them.

-„Unë jam ende i zemëruar.“

Ai është i zbehur, me tipare të tendosura lehtë dhe merr frymë sipërfaqësisht me një pauzë të zgjatur postekspiratorike (kalibrimi).

-„Ku e ndjen ti zemërimin në trupin tënd?“

-„Këtu në qafë.“

-„Çfarë ndjen ti aty?“

-„Një lëmsh.“

-„A mund të ma thuash ngjyrën e atij lëmshi?“

– „Ka ngjyrë të kuqe?“

– „Në çka mendon ti kur e sheh atë lëmsh të kuq?“

– „Unë nuk e di.“

– „A mund ta paramendosh tani atë lëmsh si një balon të mbushur me ajër?“

– „Ta zëmë si ai që është në dollapin e këpucëve?“

– „Po.“

– „Pajtohesh?“

– „Unë e di që ti në kokën tënde mund t’i shohësh shumë mirë përfytyrimet; prandaj provo që të përfytyrosh se si tani ai balon i mbushur me ajër po fluturon lart.“

– „Po, kjo është e mundur nëse fryn një erë e fortë.“

– „Paramendo, pra, sikur po fryn një erë e fortë, gjë që balonin tënd të zemrimit e ngrit lart-lart në qiell. Ti e sheh se si ai bëhet i vogël e më i vogël. Pastaj vie një zog, i cili me sqepin e tij të mprehtë atë e copëton. Baloni kështu copëtohet në mijëra copë, të cilat më në fund humben në qiell.“

Fytyra e Fabrices tani merr një ngjyrë të lehtë, ai merr frymë rehatshëm. (kalibrimi).

– „Si e ndjen ti tani veten?“

– „Unë e ndjej së shkon më mirë.“

– „Kurse fyti yt?“

– „Ai tani ka vend-është zgjëruar.“

– „Je për një gotë të madhe shurupi, të cilën unë ty menjëherë do ta jap?“

– „Oh po!“

Derisa Fabrice e pi lëngun, unë i jap atij me vete mënyrën e veprimit dhe fjalën-kod për pauzën tjetër (ura për të ardhmën).

Me fytyrë të bërë tërë lëng Fabrice tani shkon në shtëpi.

6. 4. Asocimi dhe vizuelizimi për të arritur

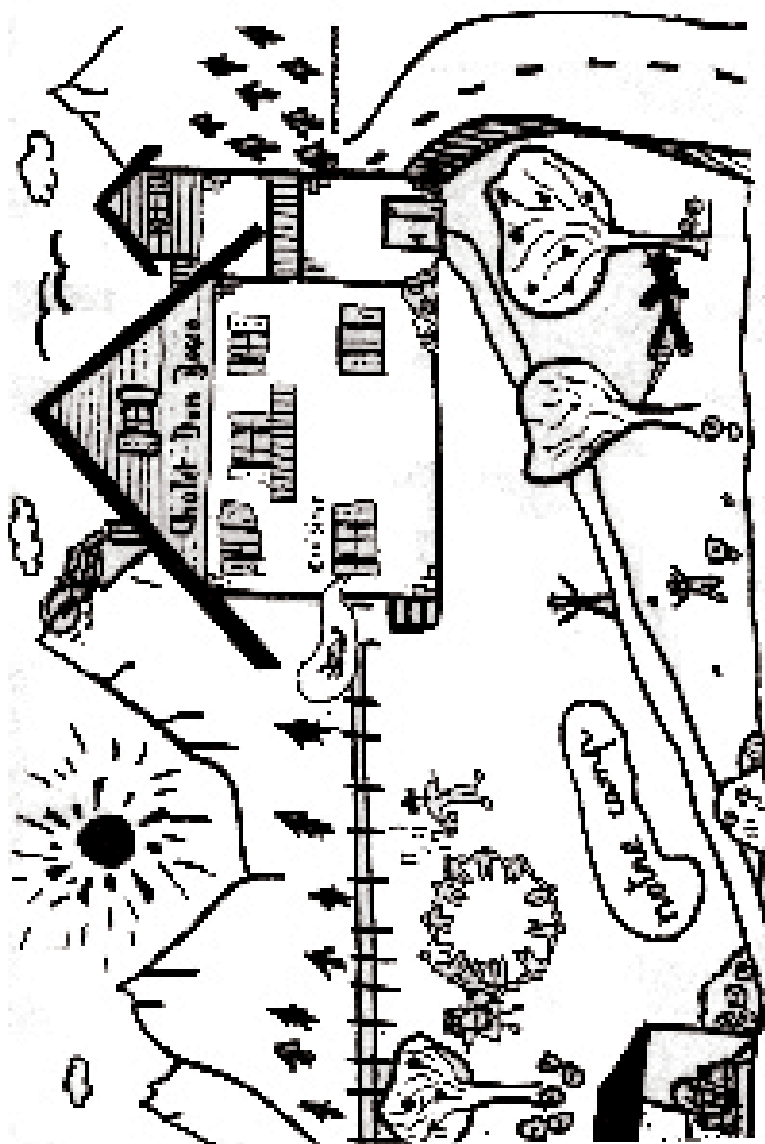


Fig. 21. Kampi ynë i pushimeve.

një sjellje të dëshiruar (F.Z.)

Një ditë pas rrahjes ne mundohemi që ta përfytyrojmë sa më të suksesshëm kampimin e ardhshëm të klasës sonë: Me këtë rast të gjithë janë të lumtur dhe me plot mirëkuptim për të tjerët (gjendja e dëshiruar).

* Shkojmë përpara:

- 1) Ne ulemi në mënyrë korrekte.
- 2) Ne kujdesemi për frymëmarrjen tonë.
- 3) Ne i mbyllim sytë.
- 4) Secili e sheh veten të kënaqur dhe të qeshur para një vile fshati në një livadh të madh.
- 5) Tani vijmë nga livadhi nxënësit -njëri pas tjetrit- bashkë me të dy mësuesit. Të gjithë janë të lumtur dhe të kënaqur (gjendja e dëshiruar). Ata bëjnë një rreth dhe sillen-rrotullohen në valle sipas ritmit të muzikës e cila ne na zgjon.
- 6) Me futjen e të tjerëve në valle-rreth, rrethi rritet dhe rrotullohet më shpejt; dhe pas secilit që futet rishtas në të, njeriu tani dëgjon edhe më mirë të qeshurat e tyre në rreth.

* Pastaj pason:

- Ne shohim.
 - Në dëgjojmë.
 - Ne nuhasim zogjtë (e pjekur) të përgatitur nga të dy kuzhinieret tona.
 - Ne shijojmë mollët të cilat i marrim për t'i ngrënë në pauzë.
 - Ne e ndjejmë (këtë situatë) me tërë trupin:
 - * se si vallja (rrethi) sillet,
 - * duart e ngrohta të fqinjit (në valle),
 - * gëzimin që ne 22 jemi së bashku.
 - Të gjithë me shpirt e shohim se si hidhet vallja dhe provojmë që këtë moment mundësisht sa ma thellë ta përjetojmë.
-

- Ne lejojmë që ky përfytyrim i valles të zvoglohet, në mënyrë që për te të ketë vend në zemrat tona dhe ta asociojmë atë me anë të fjalës kod „youpie.“

6. 5. Asocimi dhe meditimi (F.Z) (Vazhdim)

Unë indukoj të fëmijët këtë ngjarje e cila vijon kështu (përshkrim i përmbledhur):

Unë eci në një rrugë (e zgjedhim krahinën, peisazhin, stinën etj.). Pranë meje gjendet shoku im më i mirë, të cilin unë mund ta marrë me mend. Ai ecë me mua përgjatë rrugës. Ndoshta ai ma jep dorën, ndoshta ai sipas nevojës edhe më bart mua. Ai shndërit nga gëzimi, ai më do dhe është i lumtur që shetit me mua. Unë e di se ai gjithnjë rri pranë meje, se do të ecë me mua gjer në fund të rrugës. Bile, edhe kur ne do të arrijmë në fund të rrugës, ai do të qëndrojë edhe për një kohë pranë meje.

Në këtë skenë, unë shoh krejt çfarë ka për t'u parë; dëgjoj krejt çfarë ka për t'u dëgjuar; nuhas krejtë çfarë ka për t'u nuhatur; shijoj krejt çfarë ka për t'u shijuar dhe e ndjej me tërë trupin krejt çfarë ka për t'u ndjerë në këtë situatë. Dhe kur unë gjendem në kulmin e përjetimit, (nëse vërtetë e përjetoj si të tillë atë situatë-skenë), tani bëj shtypje duke prekur në butonin mediativ-magjik.

Ne pastaj gjejmë ca kohë, që për një çast tërë këtë përjetim të akumuluar, në qetësi të madhe dhe nga brenda ta përjetojmë (raporti). Pastaj unë e ndryshoj frymëmarrjen time duke e shpejtuar dhe s'forcuar atë. Fëmijët ndjekin shembullin tim (udhëheqja). Unë iu propozoj atyre (nxënësve) që të kthehen -tani dhe këtu-, nëse ata kanë dëshirë. Ata tani guxojnë t'i hapin sytë, të shtrijnë trupin, të hapin gojën etj.

Pasataj iu them atyre që këtë shok, nëse kanë dëshirë, mundën gjithnjë edhe ta kërkojnë (ura për të ardhshmen).

„Asnjë sqarim s’është i nevojshëm“, - thot Luca, -, unë do ta bëj këtë në mbrëmje, në shtrat kur jam vetëm ...“

6. 6. Disocimi vizuel-kinestezik me një fëmijë shtatë vjeç me pengesa në të dëgjuar (B.A.)

Maria është e shurdhër, ndaj nuk mund të shprehet verbalisht si edhe fëmijët tjerë të moshës së saj.

* Përshkrimi i problemit: Maria nuk mund të akceptojë asnjë gabim të vetin. Nëse gabon, ajo e refuzon korrekturën, ose ajo korigjohet me vuajtje.

Unë punoj tani sa kohë me Marian dhe i kam mësuar asaj leximin. Në fillim, kjo nuk ka qenë gjë e thjeshtë, sepse Maria dyshonte gjithnjë në aftësitë e veta. Por ajo sot mund të lexojë dhe në këtë aspekt tani më s’ka probleme. Unë doja që ta shfrytëzoj këtë që asaj t’ia bëj me dije se ajo posedon aftësi të mira dhe se vështirësitë të cilat sot i dalin përpara, edhe mund t’i kapërcejë, ashtu siç e ka kapërcyer edhe bindjën e saj se: „unë nuk jam e aftë ta mësoj leximin.“

Për shkak të vështirësive verbale, unë vendos që këtij problemi t’i qasem në mënyrë vizatimore.

Maria të gjitha vizatimet i ka bërë vetë. Unë e kam inkurajuar që ajo të ecë përpara vetë, ose e kam mbështetur sa herë që ajo ndjehej e lodhur.

Në vizatimin 22 a) Maria e ka vizatuar vetveten, kur ajo ka qenë e vogël e kur s’ka mundur të vizatonte. Ajo thotë: „unë këtë nuk mundem...“ (Maria 1) (disocimi).

Në vizatimin 22 b) ajo e vizaton veten të lumtur, sepse ajo tani më mund të lexojë (Maria 2).

Në vizatimin 22 c) Maria 2 i thotë Marias 1: „vetëm



Fig. 22a. Unë nuk dua të lexoj. Unë nuk mund të lexoj.

Fig. 22b. Unë tani vetëm sa mund të lexoj.

Fig. 22c. Nuk kam më frikë. Unë mund të mësoj.

Fig. 22d. Ti je një vajzë e vogël e mirë, ti mund të mësosh me

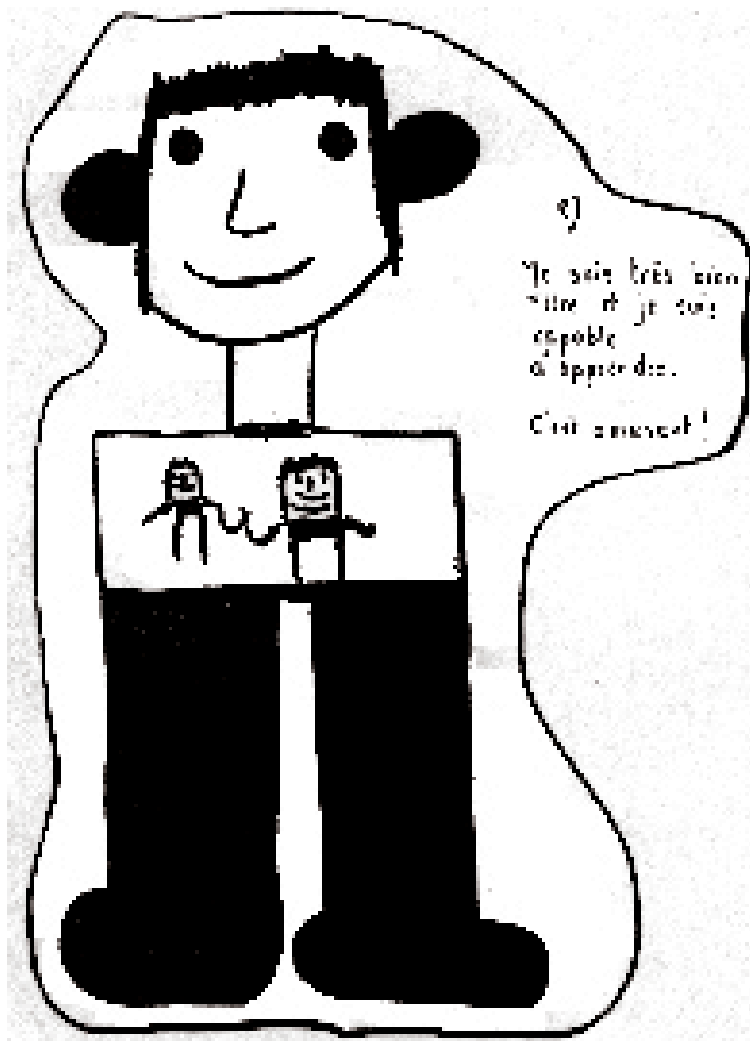


Fig. 22e. Unë mund të lexoj, dhe të mësoj shumë mirë. Kjo është një gjë e këndshme për mua.

guxim, mos ke frikë, ti mund ta bësh atë!“ (dhënia e resurseve).

Në vizatimin 22 d) Maria 2 e merr përdore Marian 1 dhe i thotë asaj : „ti je një vajzë e mirë-e urtë, ti mund të mësoh me mua“. Maria 1 përgjigjet: „po unë mund të mësoj.“

Tani ne përfytyrojmë se si të dy Mariat në figurën 22 d) futen në një sferë, dhe se si ajo sferë duke u hedhur futet tek Maria -këtu dhe tani-. Ajo e merr këtë sferë në veten e saj (reasocimi).

Në fund, në vizatimin 22 e) Maria - tani dhe këtu - e vizaton Marian 1 dhe Marian 2 në vetvete dhe thotë: „unë mund të lexoj shumë mirë, dhe jam e aftë për të mësuar.

7. Gjuha - të shprehurit

7.1. H y r j e

Gjuha-të shprehurit i ka dy funksione të rëndësishme:

- Ajo ndërmjetëson në informimin objektiv dhe ndërmjetëson në qasjen hipnotike për përpunimin subjektiv të së dëgjuarës/ të së lexuarës.

Të shprehurit e - fjalës së thënë (të folur) - përcaktohet si strukturë sipërfaqësore e të folurit, ndërkohë që interpretimi

dhe riprodhimi i brendshëm i fjalëve paraqet strukturën e thellë të saj. Psh. fjala „lule“ është një strukturë sipërfaqësore, kurse shëmbëlltyra-përftyrimi që ajo lule jep, paraqet strukturën e thellë.

7. 1. 1. Gjuha si bartëse e informacionit

Nëse njeriu do që të ndërmjetësojë në mënyrë efikase „objektive“ në informacion, ai duhet që të zgjedhë një strukturë sipërfaqësore të të shprehurit-folurit shumë precize. Në këtë mënyrë mundet që tërë ajo që është thënë, te bashkëbiseduesi të shkaktoj një riprodhim të brendshëm sensorik, i cili është shumë i ngjashëm me përftyrimin e folësit.

E rëndësishme është, që me këtë rast të ceket, se gjatë riprodhimit të detyrueshëm subjektiv në strukturat e thella analitike të personit i cili psh., e merr të kaltrën vetëm si informacion, evokimet e tij (për këtë të kaltër) asnjëherë nuk pajtohen plotësisht me të kaltrën, të cilën në strukturat e tij të thella e përftyron personi, i cili atë e jep si informacion. Prandaj për t' u bartur një informacion sa më saktë, me rëndësi është që strukturat e thella të personit, i cili e pranon informacionin, sa më saktë të jetë e mundur të përputhen dhe pajtohen me strukturat e thella të personit, i cili e dërgon atë. Vetëm në këtë mënyrë, një kërkesë, urdhër ose thirrje mund të kuptohet, zhvillohet dhe zbatohet më tej.

E marrim ne një shembull. Mësuesi u thotë nxënësve të tij: „Ju mund të bëni tani çfarë të doni“. Me këtë rast ai (mësuesi) rrezikon që nga fëmijët të marrë një përgjigje-reagim, e cila do t' i përgjigjej vetëm relativisht strukturave të thella të asaj që është thënë. Kështu një fëmijë do të fillojë të hajë, një tjetër të zbavitet, kurse i treti do të shkojë në shtëpi. Nëse mësuesi do që nxënësit e tij t' i lë të lirë që ata vetë ta zgjedhin një punë, ai duhet patjetër që në rrafshin linguistik të zgjedhë

një strukturë sipërfaqësore precize. Ai në rastin konkret mund të thotë psh. „Të gjithë nxënësit mbesin këtu dhe zgjedhin ndonjë punë, e cila ata më së shumti i gëzon.“

7. 1. 2. Gjuha si bartëse e transit hipnotik

Në raste dhe situata të ndryshme, mësuesi në sallën e ligjëratave nga struktura shprehimore sipërfaqësore e tij mund të zgjedhë fjalë jo precize. Nëse ai do psh., që nxënësve të tij t'ua japë mundësinë për të hyrë dhe gjetur ata lirisht relitetin e tyre të brendshëm, është e dobishme që ai për këtë të zgjedhë një strukturë sipërfaqësore fjalësh joprecize, në mënyrë që me këtë rast, secili fëmijë ta zgjedhë vetë lirshëm përmbajtjen e përjetimit të vet.

Nëse mësuesi do që nxënësve të tij t'iu mundësojë hyrjen në një gjendje me koncentrim më të thellë (secili fëmijë ka përvoja të tilla), ai mund të thotë: „Mendoni për një aktivitet gjatë të cilit ju e keni harruar kohën, një aktivitet gjatë të cilit ju e keni pas vëmendshmërinë më të madhe.“ Kështu, secili fëmijë ka mundësinë që një përjetim të tillë të vetin ta gjejë. Një fëmijë do të zgjedhë psh., veprimtarinë e vet si portjer, tjetri do të mirret me ndërtimin e një aeroplani, kurse i treti do të lozë me kompjuterin e tij. Ky induktion jep mundësinë e vendosjes së një spirance e cila tërheq nga vetja (shih kapitullin 5).

BANDLER dhe GRINDER, koautor të PNL-së, shprehjen e meta-modelit linguistik e karakterizojnë si mundësi të ndërtimit gjuhësor të nduar-ndurshëm. Këto modele mund të na ndihmojnë neve, për të aplikuar në mënyrë të vetëdijshme struktura sipërfaqësore precize dhe joprecize e që iu përgjigjen rrethanave konkrete. Ta zëmë psh., se duhet të ndërmjetësohet informacioni. Me këtë rast duhet që të personi i cili e merr atë informacion, të mobilizohet një strukturë shprehimore precize e thellë; në të kundërtën, një strukturë sipërfaqësore jo e saktë me këtë rast, tek të tjerët do të shpiente në zhvillimin e vetëm një përjetimi dhe përfytyrimi

personal.

Meta-modeli karakterizohet me meta-strukturë, e cila është zbuluar në gjuhën hipnotike të M. H. Ericksonit.

Meta-modeli lingistik për të „luajtur“ me gjuhën (të folurit, të shprehurit), dallon dy mënyra :

- transformimin ose distorsionin semantik dhe
- jospecificitetin semantik..

7. 2. Transformimi ose distorsioni semantik

Distorsioni është një mekanizëm me anën e të cilit bëhet e mundur që duke manipuluar me reprezentimin e brendshëm të një strukture shprehimore, në të njëjtn kohë mund ta ndryshojmë dhe përshtasim atë. Duke i falënderuar distorsionit ne kemi mundësi psh., për të fantazuar dhe kësisoji për të krijuar mundësi të reja kuptimore brenda realitetit tonë të brendshëm. Mundemi kështu, që realitetin e përvojave tona duke e shikuar nga një këndshikim tjetër, ta ndryshojmë.

Poashtu, nëse logjika e një fjalie është e qartë, ajo na ndëmjetson neve vetëm pikëpamjen e personit që flet.

Por distorsioni është poashtu edhe një thikë me dy teha me që këtu futen edhe lidhjet-kuptimet e dyfishta.

Ka katër lloje të ndryshme të distorsioneve:

-Shkaku-pasoja: „Mëqë ti qan, ti je i pikëlluar;“

-Leximi i mendimeve: „Unë shoh lotët e tu dhe mendoj se ti je i pikëlluar;“

-Ekuivalenca komplekse: „Të qashë, do të thotë, të jesh i pikëlluar;“

-Parasupozimi-parashikimi: „Ndryshimet në fytyrë i tradhtojnë ndjenjat.“

7. 2. 1. Shkaku - pasoja

Në botën e shkencës njeriu mundohet që ligjin shkak-pasojë ta argumentojë. Lidhjen shkak-pasojë të verifikuar në një laborator shkencor, njeriu nuk mund ta vë në pyetje. Poashtu, edhe në rrafshin e interaksionit psikik, mundet që dy sjellje të cilat pasohen në mënyrë kronologjike ndër vete, të vendosen shpesh si të lidhura me njëra tjetrën në kuptimin shkak dhe pasojë. Dhe njeriu e shikon këtë si diçka të detyrueshme. Psh: „Unë mendoj se ti je i pikëlluar, me që shoh lotë në sytë e tu“. Në këtë rast kemi të bëjmë me rastin e ligjit shkak-pasojë të karakterit të „shkencave natyrore.“

„Modeli shkak-pasojë“ është i lidhur ngusht edhe me leximin e mendimeve; njeriu poashtu mund ta shfrytëzojë këtë model edhe për përmirësimin e komunikimit.

Një mësues thotë: „Ju do t’a kuptoni shpejt konceptin Y..., pasi që ju më parë konceptin X aq mirë e keni kuptuar...“ Nëpërmjet të lidhjes shkak-pasojë, fëmijët me këtë rast do të zhvendosen në një gjendje në të cilën ata konceptin Y do ta kuptojnë më lehtë. Kurse nëse mësuesi thotë: „Ju të gjithë duhet shumë më tepër të kujdeseni..., sepse koncepti Y është shumë i vështirë për t’u kuptuar...“, ai me këtë rast nëpërmjet modelit shkak-pasojë i zhvendosë fëmijët në një gjendje (psikologjike), ku të kuptuarit e konceptit Y gati për të gjithë fëmijët do të vështirësohet.

7. 2. 2. Leximi i mendimeve

Leximi i mendimit nënkupton interpretimin ose zbulimin paraparok të një gjendjeje të brendshme tek tjetri. Edhe ky distorsion mund të përdoret pozitivisht ose negativisht. Psh., një nxënës e shikon mësuesin e tij me sy të kapsallitur. Mësuesi nga ana e tij, nëpërmjet të leximit të mendimit, ose do t’i japë atij shansin e mirë duke i thënë: „Ti ke një shikim kurreshtar,

të etur për të mësuar, Këtë shpejt unë do të ta sqaroj ty“, ose ai (mësuesi) mund edhe që t’i heqë atij (nxënësit) shansin për të mësuar, duke i thënë: „Ti ke një shikim të dyshimtë. mos puno kurrë me këtë (shikim)!“

7. 2. 3. Ekuivalenca komplekse

Tek ekuivalenca komplekse, mundësohet që dy sjellje të interpretohen me domethënie të njëjtë-barabartë. Shumë ekuivalenca komplekse e shtynjë mësuesin për të bërë interpretime, të cilat pastaj atij në njëfarë mase ia marrin fleksibilitetin:

Mësuesi psh., mendon: „Ky fëmijë nuk është i qetë, ai nuk është i koncentruar.“ Ne tani kalkulojmë me ekuivalencën komplekse me ç`rast vihet shenja e barazimit: Të jesh jo i qetë = të jesh jo i koncentruar. Kjo është vërtetë njëra nga mundësit, por ka edhe të tjera. Psh., njeriu poashtu mund të thotë-mendoj: „Ky fëmijë nuk është i qetë, por ai është shumë aktiv“: pra, joqetësija = aktiviteti.

Nëse njeriu e merr shembullin e një fëmije agresiv, mund të thotë: „Ky fëmijë agresiv është një fëmijë i zemëruar (hidhëruar).“ Por, njeriu poashtu mund të thotë: „Agresiviteti i këtij fëmije është një sinjal alarmues i cili e tradhëton-zbulon gjendjen e tij të vështirë (ose të qenit e tij pa qejf).“

Nëse mësuesi mbi këto gjëra tregon kujdes, ai sërish mund të bëhet fleksibil ose mbetet i tillë.

7. 2. 4. Parasupozimi - parashikimi

Parasupozimi-parashikimi, shpesh krijohet nëpërmjet të vlersimeve të pavetëdijshme , të cilat e përcaktojnë të qenit dhe veprimet tona. Në secilin distorsion ne gjejmë parasupozime. Në shembullin tonë mbi modelin - shkak - pasojë -,

gjejmë ndër të tjera edhe parasupozime shkencore. Shumë nga këto parasupozime janë kulturalisht të kushtëzuara dhe ndërtohen nëpërmjet të përvojës së vlerave të kulturës vetijake.

Tek të gjitha distorsionet, nuk është aq shumë me interes vërtetësia e përmbajtjes, sa është me interes që të dihet se cili distorsion në lidhje me cilin qëllim, do të nxisë te tjetri një kreativitet ose veprim më efikas.

7. 3. Jospesificitetet semantike

Jospesificiteti semantik e le të lirë strukturën e thellë të njoftimit-lajmërimit (interpretimit) për idetë dhe përmbajtjen e përjetimit tek „marrësi.“

Këtu më poshtë po përmendim:

a) - Gjeneralizimet siç janë:

- * nominalizimet
- * quantifikatorët univerzalë
- * foljet jospesifike

b)- Përjashtimet:

- * supresionet
- * operatorët modalë.

a) - Gjeneralizimet:

Së pari do të flasim për gjeneralizimet. Gjeneralizimi është një proces, nëpërmjet të cilit njeriu mundohet të gjejë karakteristikat e përgjithshme të një numri të konsideruar elementesh brenda një fenomeni-dukurie. Kështu, në këtë mënyrë psh., njeriu mund t'i mësojë rregullat dhe t'i fus ato në memorje.

Por nëpërmjet të gjeneralizimeve mundet që, duke i

vlerësuar dhe zotëruar të veçantat dhe përjashtimet, të shkohet edhe në shtrëmbërim të përceptimit real.

7. 3. 1. Nominalizimet

Kanë të bëjnë me emrat abstraktë ose paskajorët e emëruar, të cilët paraqesin një veprimtari (psh. dashuri, harmoni, falje, zemërim etj.).

Mësuesi i cili konceptin e koncentrimit e përpunon në aspektin shqisor specifik, mund të shërbehet me nominalizime, në mënyrë që secilin fëmijë ta zhvendosë në gjendje koncentrimi. Nëse ai me këtë rast e përdor foljen e emëruar (të nominalizuar), pa e shpjeguar më parë ndonjëherë strukturën e thellë që ajo ka, ai nuk do ta indukojë te nxënësit reaksionin e pritur, sepse disa fëmijë, për dallim nga ai (mësuesi), kësaj fjale i japin një strukturë kuptimore të thellë tjetërfare.

7. 3. 2. Kuantifikatorët univerzalë

Kuantifikatorët universalë i paraqesin fjalët si: „të gjithë“, „krejt“, „gjithnjë“, „kurrë“, „s’ka“, „asnjë“, „askush“, „asgjë“, etj.

Një fëmijë psh. thotë: „Unë kurrë nuk i kuptoj gjërat“, duke u vetëbllokuar kështu në këtë mendim të kufizuar.

Mësuesi i cili këtë transformim semantik e njeh, mund të intervenojë tek nxënësi duke i thënë: „Kurrë, vërtetë kurrë?“ Mësuesi poashtu mund ta ndihmojë edhe fëmijën i cili thotë: „Askush s’më do mua...“, duke e transformuar me këtë rast këtë ide bashkë me fëmijën, gjë që edhe pajtohet më mirë me realitetin. Ai (mësuesi) mund t’i thotë fëmijës: „Askush, vërtetë askush s’të do ty?“

Kuantifikatorët univerzalë mundën që nëpërmjet të kërkimit të përjashtimeve (veçantive) të vihen në pikëpyetje dhe të eliminohen pjesërisht.

7. 3. 3. Foljet jospecifike

Këto janë folje të cilat nuk i takojnë (nuk i karakterizon) asnjë kanal specifik shqisor. Për shembull foljet: „me mendue“, „me besue“, „me dijtë“, „me kujtue“, „me shpresue“, „me bë (veprue)“, „me refuzue“, „me dënuë“, „me llastue“, etj.

Kur një mësues do që t'i qaset strukturës së thellë kup-timore të ndonjë fëmije, dhe me këtë rast iu thotë nxënësve: „Përfytyroni ju një ngjarje të këndshme“, ai me këtë do të mund të tërheqë vetëm fëmijët me preferenca shqisore vizuele. Por nëse ai thotë: „Mendoni për një kujtim të këndshëm“, ai tani i jep mundësi secilit fëmijë, që induktionin e dhënë më lartë, t'ia përshtas individualisht kanalit shqisor të privilegjuar që ka, dmth. me rëndësi është që secili fëmijë të filloj sa më thjesht që të jetë e mundur.

b)-Përrjashtimet:

7. 3. 4. Supresionet

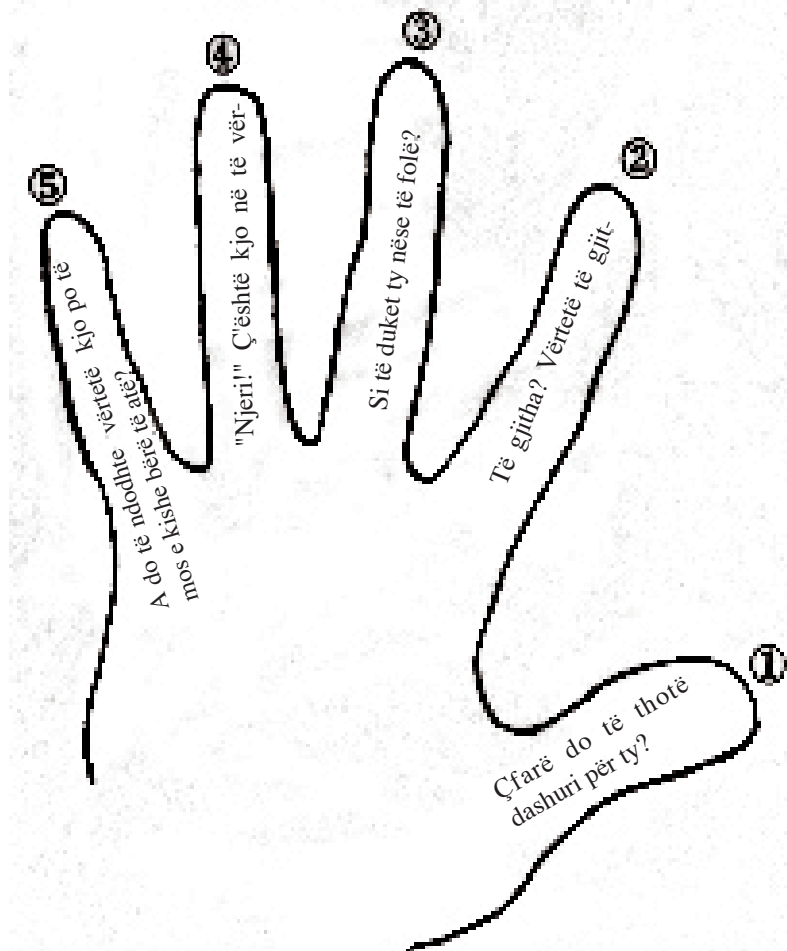
Ka shumë mënyra të supresioneve :

- zanafilla e humbur: „Njeriu (ai, ajo) nuk më lë mua të punoj;“
- supresioni i thjeshtë: „Kjo është e ndaluar;“
- supresioni i indeksit referent: „Kjo detyrë është e mirë;“
- supresioni i komparativit (krahasimit): „Kjo është më e thjeshtë.“

7. 3. 5. Operatorët modalë

Këto janë shprehje të cilat çojnë në një afirmim, i cili

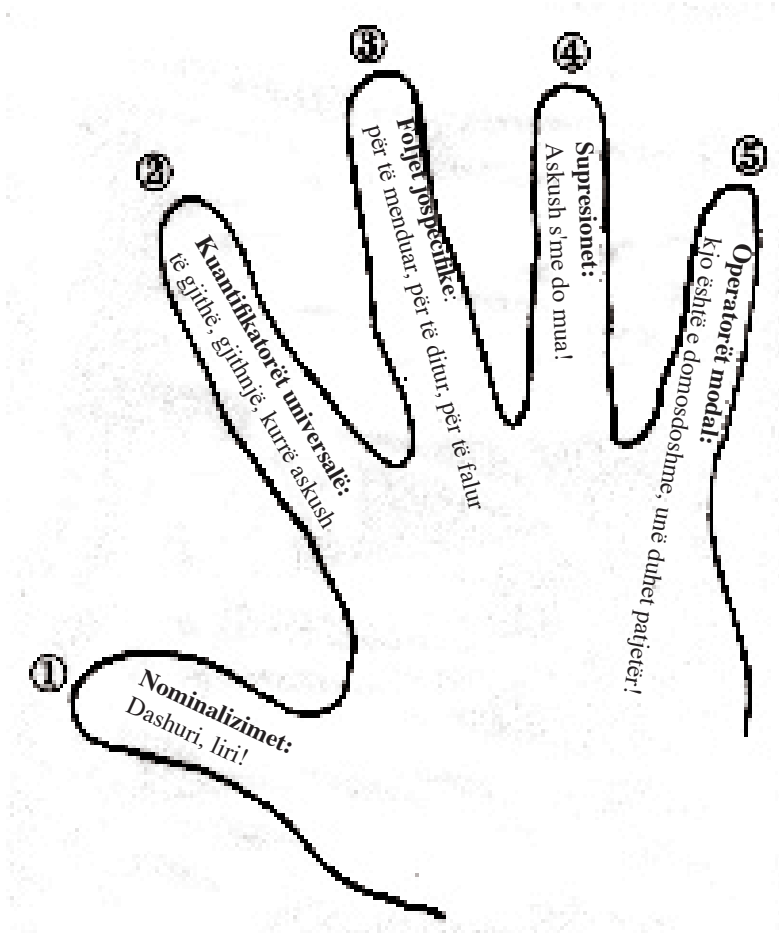
Dora e pyetjeve



Dora e majtë

Fig. 23. Dora e majtë. Dora e pyetjeve.

Dora e identifikimit



Dora e djathtë

Fig. 24. Dora e djathtë. Dora e identifikimit.

përmban një kufizim ose pamundësi.

Operatorët modalë reflektojnë një pamundësi („Unë nuk mundem, kjo për mua është e pamundur...“), ose një domosdoshmëri („Unë duhet patjetër, kjo është e domosdoshme...“)

Tek operatorët modalë kontakti ose parasupozimi është i fshehur pas një detyrimi-shtërngimi.

Ndonjëherë diferencimi midis gjeneralizimeve dhe supresioneve është i vështirë. Foljet jospecifike psh. mund të shqyrtohen edhe si gjeneralizime e edhe si supresione. Me rëndësi është që transformimet t'i njohim dhe t'i dekodojmë. Dekodimi arrihet nëpërmjet të pyetjeve të bëra në figurën 23 dhe 24 (sipas ROBIN Anthony, Forcat e pakufizuara, Laffont, 223).

Një mësues i cili ka mësuar „të luajë“ me strukturën sipërfaqësore të të shprehurit-folurit, ai ka hyrë në strukturën e thellë të fëmijës, në reprezentimin e tij senzorial, dhe mundet në këtë mënyrë lehtë të influencojë në sjelljet e atij nxënësi. Ai përdor si udhërrëfyes meta-modelin lingustik, futet më pak në përmbajtje, përndryshe do ta ndërronte përfytyrimin e përjetimit dhe/ose edhe e ndryshon sjelljen e nxënësit nëpërmjet të ndryshimit të strukturës sipërfaqësore të të shprehurit.

Mënyra e të shprehurit (struktura sipërfaqësore) na tregon, se si një person e strukturon shprehimisht-me fjalë përmbajtjen e përjetimit të tij. Secili distorsion na i tregon kufijtë ose resurset e një botëkuptimi. Secili jospecifitet flet mbi atë se ku ai priret për t'u gjeneralizuar (procesi i të mësuarit), ku gjendet ai, si dhe çfarë përjashton ai .

Tani pasojnë disa shembuj të intervenimeve në rrafshin lingustik.

7. 4. Intervenimi tek Danieli (M.-B.C)

Danieli 12 vjeçar, tani më shpesh, lidhur me shumë gjëra, i paraqet mendimet dhe opinionet e tij. Ai është i bindur në to, ndaj edhe i ndryshon me vështirësi. Kur ai flet mbi temat si: racizmi, religjioni, detyrat shkollore, ose për shoqërinë e tij, është shumë e vështirë për të vënë dialog me të. Biseda me të është përplot me fjalët:

„gjithnjë, kurrë, gjithëherë...“gjeneralizime ,
„unë e njoh atë mirë dhe nuk ia kam besën“... folje jospecifike
„ajo më torturon mua qëllimisht“.....folje jospecifi-
ke,leximi
i mendimeve,
shkak-pasojë.

Unë shumë herë kam „luftuar“-jam përpjekur me të (Danielin) dhe me frikë kam konkluduar se si nuk mund t'ia ndryshoj atij mendimin; me që ai, me 12 vite moshë, ka aq shumë ide të kufizuara -„të kryera“-, aq shumë mendime të gjeneralizuara është i gatshëm të ekspozojë, dhe të gjitha këto e bëjnë aq shumë jofleksibil.

Megjithatë, unë po jap këtu disa situata, në të cilat Danieli edhe mund të bëhet i hapur për idetë e të tjerëve, me ç'rast mendimet e veta ende të paraformuara i lë anash.

7. 4. 1. Situata e parë

Pas dy të enjteve me rrjedhime jo të këndshme, Danieli që atëherë, kur vie të enjteve në shkollë rregullisht thotë: „E enjtja është gjithnjë njësoj, ajo nuk shkon, ndaj unë jam i shqetësuar. Unë e ndjej se edhe këtë të enjte (sot) do të jetë njësoj.“

Kjo mënyrë e të menduarit tek Danieli, pati për pasojë që edhe unë negativisht të disponohem. Unë vendos të ndërhyj duke shfrytëzuar rastin që një të enjte jashtëzakonisht të qetë, nxënësit e mi t'i lavdëroj. Kështu, iu them atyre, se sjelljet dhe puna e tyre ishin shumë të mira (raporti). Danieli nuk reagon, ai sillet sikur fjalët, të cilat i kishte thënë në mëngjes, t'i kishte

harruar. Kështu unë e pyes atë : „Daniel si ka ikur sot kjo ditë? A janë me të vërtetë të gjitha të enjtet të këqija...?“ Përgjigja e Danielit : „Jo të gjitha, por gati të gjitha...“ (ndryshimi i kornizës).

Që nga ai diskutim Danieli ka ndryshuar ca. Ai tani më nuk iu kushton të enjteve ndonjë kujdes të veçantë.

7. 4. 2. Situata e dytë.

Danieli, i cili është në të njëjtin grup me Suzanën, nuk e do atë. Ndaj ai edhe shfrytëzon çdo rast për t’i thënë asaj: „... në mbremje, në shtëpi ne flasim për ty, dhe a e di ti se të gjithë të urrejnë...“

Unë ndërhyj: „Vërtetë të gjithë?“ (ndryshimi i kornizës).

Danieli: „Jo të gjithë, pos babit tim, por unë nuk e kuptoj përse ai e do Suzanën...“

7. 4. 3. Situata e tretë

Danieli ka për të bërë për ditën e nesërme katër lloj detyrash. „Rëndësia“ e këtyre detyrave për te (Danielin) varet jo nga koha që duhet shpenzuar për kryerjen e tyre, por nga numri i tyre. Kështu, ai fillon për t’u zemëruar dhe shqetësuar duke thënë: „Dhe unë e pyes veten, kur mund ta kryej tërë këtë punë, kjo është tepër, këtë punë kurrë s’mund ta bëj; unë sërish do të jem plotësisht i humbur „... vazhdon ai.“

Mëqë ai detyrat e tij i bën në shkollë, i propozoj që kohën e cila i nevojitet për kryerjen e detyrave ta shënojë. Pas një kohe të shkurtër ai vie tek unë, që të m’i tregojë detyrat dhe unë i them: „Veç gati? Kjo s’ka ndodhur për një kohë të gjatë tek ti!“ Danieli : „Jo..., por ju mua tani më keni

zënë-kapë, po vërtetë...”

7.5. Intervenimi tek Jonathani (C.F.)

Jonathani ka vështirësi të mëdha në të lexuar. Ai është normalisht inteligjent, por ai me vështirësi të madhe e bën dekodimin e fjalëve dhe shpesh, kur duhet të lexojë ose të zgjidhë një problem, humb shumë kohë. Unë i kam propozuar atij, të gjejë ca kohë që ne së bashku të ushtrojmë të lexuarit. Ai e pranon këtë me dëshirë, sepse ai do që të përmirësohet.

Pasi që e vendosa me të raportin dhe kalibrimin në rrafshin fiziologjik, diskutojmë për hartimin e projektit të këtillë. Në këtë moment ai thotë:

-„Unë, sidoçoftë këtë nuk mund ta bëj.“

-„Ti nuk mund ta bësh këtë?“

-„Jo.“

-„Po sot a ka pasur ndonjë detyrë të cilën e ke bërë mirë e me pak gabime?“ (udhëheqja)

-„Po, në ushtrimet lidhur me lakimet gramatikore.“

-„A t’është dashur ty të lexosh më parë, që ta bësh mirë atë detyrë?“

-„Po.“

- „, Shiko pra! Që ti ta bësh detyrën në vazhdim pa gabime, të është dashur më parë të lexosh, ashtu siç edhe ke bërë sot. A mendon ti se aftësitë tua për të lexuar mirë, kështu edhe mund t’i përmirësosh?“

Në këtë moment, gjatë përpunimit të strukturës sipërfaqësore të të folurit-shprehurit tim, te Jonathani është ndryshuar një mendim i kufizuar(limituar); ky ndryshim i ka lejuar atij që të ecë përpara.

Ca ditë më vonë, pasi që e inkurajoj atë, e pyes se si ndihet tani. Ai përgjigjet:

- „, Unë mendoj se shkon më mirë.“

-„ Çfarë shkon më mirë ?“

- „ Unë lexoj më mirë se sa në fillim dhe ndoshta diç më shpejt.“

- „ Si e bën ti këtë?“

- „ Para se të lexoj me zë, unë lexoj së pari në kokën time, dhe kështu unë bëj më pak gabime.“

- „ Si e ke kuptuar se kështu të shkon më mirë?“

- „ Unë ndjehem më lehtë, marrë frymë më mirë“

- „ Beson ti, se po kështu mund të bësh përparime edhe në gjëra të tjera?“

- „ Nëse unë do të mund të shkruaja më shpejt, do të mundja ndoshta që edhe të marr frymë më mirë e më lehtë?“

Kështu, tani Jonathani me nxjerr mua punë të reja dhe më tërheq pas kërkesave të tij.

7.6. Intervenimi tek Luca (F.Z.)

Luca, në koridor, i qet këmbën një nxënësi të klasës tjetër, edhe pse nuk e njihje më parë. Pastaj ai ulet mbi një bankë në garderobë. Para se të ndërhyj, unë ulem përballë tij në bankë në të njëjtën lartësi me të. Brenda një raporti të kryqëzuar, unë me gishtin tim e ndjek ritmin e frymëmarrjes së tij.

-„ Çfarë është puna, çka ndodhur Luca?“- E pyes.

-„ Asgjë!“ (përgjigjet me fytyrë të zemëruar).

-„ Asgjë, vërtet asgjë?“

Pastaj vazhdon duke murmuritur:

-„ Unë gjithsesi kisha të drejtë, sepse kisha disponim...“

Toni i tij me këtë rast ishte i vrazhdë dhe jo i sjellshëm.

-„ Mendon ti se njeriu sa herë që ka disponim, ka gjithnjë edhe të drejtë?“

-„ Po, kështu është!“

-„ Po nëse unë ta zëmë kam disponim që posterin tënd të Gulit-it ta shqyej, a kam unë me këtë rast gjithashtu të drejtë?“

Ai murmurit: „pf...pf...“

„Dëgjo këtu Luca, unë e di saktë se në ty qëndron një tip i mirë njeriu, dhe dua që kjo të rritet te ti. Së pari, do të doja që me mua të flasish me qetë dhe me sjellje më të mirë. Ne që të dy e dimë, se ti mund ta bësh këtë.“

Ndërkohë vazhdoj që me gishtin tim tregues ta ndjek frymëmarrjen e Lucës (raporti i kryqëzuar) dhe pastaj e ngadalësoj ritmin; Luca më ndjek mua dhe unë filloj nga e para.

– „Çfarë ka ndodhur?“ – E pyes sërish.

– „Por unë duhej patjetër ta „sulmoja atë!“

Toni i tij tani ishte më pak i egërsuar dhe ca më i sjellshëm.

– „Duhej që ti patjetër të sillleshe ashtu ? Vërtet patjetër? Domosdoshmërisht?“

– „Po, unë duhej patjetër.“ (pas një ngurimi të shkurtër)

– „Dhe çfarë do të ndodhte, nëse ti atë nuk do ta sulmoje?“

– „Nëse unë i pari nuk do ta sulmoja, do të më sulmonte ai mua. Ai nuk më do mua. Ai më urren mua.“

– „Nga e di ti se ai të urren ty?“

– „Unë e di atë... Unë e di atë, kjo është e tëra.“

– „Dhe unë e di, se ti këtë në të vërtetë më mirë e di. Dhe ti e di që unë e di se ti e di këtë.“

Ai më hedh mua një shikim të shtrembër.

– „Apo nuk do të mundje ti të më shpjegosh mua ca më mirë, nga e di ti këtë?“

– „Ai ka dashur të më rrah mua .“

– „Ty të të rrahë. Ta ka thënë ty ai këtë?“

Ai duke murmuritur:

– „Jo, por unë e di atë.“

– „Të ka bërë ty ai ndonjëherë ndonjë gjë?“

– „Jo.“

– „Ndaj nga e di ti këtë?“

– „Por... unë e di këtë, sepse ai gjithnjë mua me sytë e tij të zinj dhe të mëdhenjë më shikon...!“

Kjo më jep mua rastin më të bukur që t’i lexoj atij leksion (t’ia them qartë) mendimin tim, me ç’rast unë duke

shprehur habi dhe duke qeshur e pyes:

– „Ai të shikon ty me sytë e tij të zinj dhe të mëdhenjë? Si mund ta dish ti, që kjo do të thotë se ai të urren ty?“

Murmuritje.

Pastaj e sjell Luca në toalet para pasqyrës (dhe ai e sheh mirë se edhe ai i ka sytë e zinj) dhe i them atij:

– „Hë Luca „syziu“ (qapkëni im), i urren ti të gjithë ata që i shikon?“, duke qeshur sërish.

Në fillim të bisedës Luca ishte i egërsuar, me vetulla të ngrysur dhe ballë të rrudhur, me buzë të ngushta dhe të shtërnguara mbi njëra-tjetrën si dhe me shikim të përdheshëm. Trupi i tij ishte në lëvizje të vazhdueshme, zëri i tij i ashpër, frymëmarrja e tendosur (kalibrimi). Kur unë qeshja, frymëmarrja e tij ngadalë normalizohej. Ai më shikonte mua në pasqyrë. Mbi fytyrën e tij shihej një gjendje e tillë si pas ndonjë lufte të shkurtër. Unë qesh dhe i them: „Luca „syziu...“ Poashtu edhe ai filloi të qeshë, dhe fytyra e tij merr herëpashere tiparet e zakonshme.

– „Dhe Guliti, futbollisti yt i dashur, i urren ai të gjithë njerëzit të cilët i shikon, o „syziu“ im?“

Luca fillon të qeshë. Unë i vendos atij një spirancë duke e vënë dorën time mbi qafën e tij, kurse fjalën „syziu“ e përsëris.

– „Eh, ju mua tani më keni zënë ngusht“ – Ma kthen ai.

Duke qeshur unë i them atij: „Unë dua që gjer nesër të di emrat e tre njerëzve të cilët kanë sy të zinj, e të cilët të kanë shikuar ty me dashuri dhe shtoj: E di ti Luca, nëse ti këmbët tua të shkathta do t'i përdorje për ndonjë veprim pas të cilit ti do të ndjeheshe krenar, në ty atëherë do të rritej vetëdija e mirë. A mund të japësh një shembull të këtillë?“ (udhëheqja).

– „Kur unë në futboll e pengoj dhënien e një goli... Mësuese. Unë do të doja që ju të shihni një lojë kur unë luaj me ekipin tim“ – Përgjigjet ai.

– „Për këtë të premtoj. Unë pres për këtë një thirrje me shkrim nga ti. Por edhe unë të ftoj ty që ti gjatë pauzës „shokut“ tënd

t' i kërkosh falje“ - I drejtohem.

„Pajtohem“ - Ma kthen ai.

7. 7. Puna me meta-model tek një grup (M.-B.C.)

Kur duhet të zgjidhet një konflikt brenda një grupi, zakonisht mund të bëhen shumë vërejtje si:

„Vitin e kaluar ka qenë më mirë;“

„Kjo ka qenë gjithnjë kështu;“

„Njeriu me ta as mund të diskutoj;“

„Nëse Romane dhe Sonia janë bashkë, unë e di se ato flasin keq për mua;“

„Ato nuk duan kurrë që t' i pastrojnë materialet e tyre;“

„Njeriu kurrë nuk mund të luajë e që me këtë rast të rinjtë mos

të të pengojnë;“

„Shkolla është bërë si një burg, e pabesueshme, sa që njeriu duhet t' i këndojë asaj edhe të shtunën mbrëma në meshë;“

Nëse njeriu e njeh strukturën e meta-modelit linguishtik, kjo në të shumtën mjafton që edhe njëherë ta përdorë fjalën çelës, për të sjellur kështu gjatë diskutimit edhe më shumë objektivitet. Në këtë mënyrë ndodhë riadaptimi, pa marrë anën e njërit ose tjetrit grup.

7 . 8. Puna grupore mbi meta - modelin linguishtik (C.F.)

Përdorimi i kuantifikatorëve univerzalë është diçka e shpeshtë tek nxënësit, sidomos kur biseda ka të bëjë me ndonjë problem. Të tilla janë psh.mendimet si: „ Me mësuesit gjithnjë është e njëjta gjë. Njeriu nuk mund të flasë me ta“, të cilat nuk

janë të rralla.

Kohët e fundit një diskutim i tillë është zhvilluar me tërë klasën, sidomos kur kishim të bënim me shkollën, rëndësinë e saj dhe problemet që dalin.

-„A është kjo gjithnjë kështu? A keni pasur rastin që ju ndonjëherë edhe të flisni me ta?“

-„Jo, ne kemi frikë.“

-„A ka pasur, ta zëmë, ndonjëherë ndonjë ditë, në të cilën ju (udhëheqja) ...?“

-„Po, njëherë kemi patur rast të mirë, por zakonisht, mësuesi kurrë nuk na ka dëgjuar.“

-„Ai kurrë nuk ju dëgjon?“

-„Po, ndoshta njëherë...?“

-„Më parë ju e thatë këtë për të gjithë mësuesit. A ndodh kjo me të gjithë njësor ? Apo nuk ka ndonjë mësues me të cilin ju idetë tuaja edhe do të mund t’i parqitni dhe që ai do t’iu dëgjojë?“

-„Po, por në të shumtën thonë se nuk kemi kohë.“

-„Apo nuk e keni pasur njëherë një diskutim të tillë ? Dhe çfarë bëjmë ne, pikërisht tani? Çfarë qëndimi mbaj unë para jush? Apo s’ka ndonjë me të cilin ju mund të bisedoni? Apo nuk jam unë vetë ndonjëri nga ata i cili ka gjetur kohë që juve t’ju dëgjojë?“

-„Po si.“

Kështu, qoftë edhe vetëm nëpërmjet të një shembulli të kundërt, njeriu mundet që nxënësve të vet t’iu japë të kuptojnë që secili individ ka pikëpamjen e vet të veçantë për ndonjë gjë, me të cilin ai konfrontohet, dhe qëndron shpresa, që së pakut prej një personi do të kuptohesh dhe dëgjohesh.

8. Reframingu dhe teknikat tjera

Një mësues, i cili i ka përvetësuar mirë teknikat e shqyrtuara gjer më tani, do të jetë i aftë që pa e hetuar edhe vetë, të aplikojë modele intervenimi të komplikuar. Në këtë mënyrë si dhe me dijet e tij mbi meta-modelin lingistik, ai ndoshta do të mund të aplikojë edhe reframingun, ose do të arrijë të ndryshojë një bindje të kufizuar (limituar). Ai ndoshta

poashtu do të mundët që të zabtojë edhe një „shqyrtim“, ose një „gjenerator shqyrtimi“, ose edhe të përfundojë një „veprim me strategji“ (shih kapitullin 9).

Ndonëse ne këto instruksione kaq komplekse i definojmë vërtetë vetëm shkurt (një studim më i saktë në këtë drejtim mund të arrihet me anën e një libri tjetër), megjithatë do të donim me këtë rast që t’ju japim disa shembuj konkretë.

8. 1. Reframingu

Reframingu është një proces pune nëpërmjet të të cilit interpretimi i një ngjarjeje ose përjetimi do të mund të ndryshohet. Kështu, nëse njeriu qasjen kognitive të një përjetimi e ndryshon, ai vie gjer te një përgjigje tjetër e jashtme ose e brendshme.

Shembull: Një fëmijë korrekturën e një pune të tij nga ana e mësuesit e përjeton shpesh si një dështim. Nëpërmjet të reframingut mund të arrihet që ai fëmijë korrekturën e tillë ta shikojë si „Feedback“ dhe kështu nga përjetimi i tillë të mësojë. Por ai me këtë rast, duhet që mënyrën e të menduarit në lidhje me „gabimin“ e bërë si dhe me „korrekturën“ ta ndryshojë.

Dhe nëse ky fëmijë për shkak të sjelljeve jofleksibile të mësuesit, korrekturën e këtillë mësohet ta përjetojë si dështim, atëherë, me anë të reframingut ka mundësi që edhe vetë „qasja“ e fëmijës që „në historinë e saj“ (që në gjenezë) të ndryshojë.

8. 1. 1. Reframingu me një fëmijë në një klasë të vogël (F.Z.)

Denisa (me të cilën ne jemi njohur që në fillim të këtij

libri), vie në klasën time vetëm në orën e matematikës. Ajo i ka sytë e ënjtur sikur të ketë qarë. Lëvizjet e saj janë diç më të vrullshme dhe më të zhvendosura se zakonisht (kalibrimi).

Unë e përshëndes atë duke e imituar me këtë rast aksentin e Oberwallisit, në mënyrë që ajo të mendojë mbi Pirminin e saj dhe të fitojë kështu një disponim më të mirë (raporti). Kjo funksionon, ndaj ajo qeshet dhe ulet në vendin e saj. Por fatkeqësisht Dominique e pyet atë: „Denise mos ti ke brenga dhe ke qarë?“

Për pak sekonda, Deniseja nuk është më në vete, bën lëvizje me duar, i rrjedhin lotët, dhe fillon të flasë më zë të lartë (kalibrimi). „Babai im është një derr, ai më urren mua ! Do të ishte shumë më mirë sikur unë që gjatë lindjes të kisha vdekur se sa të jetoj këtë jetë kaq të vështirë. Kështu, ai më rrah mua edhe kur unë ndonjëherë i ha thonjtë. Dhe nëna ime e mallkuar është shkaktare për të gjitha këto. Sot në mëngjes ajo e ka njoftuar babain tim dhe i ka treguar atij thonin tim të shkollitur. Ai mua më ka dhënë një shpullë dhe më ka thënë:- „ti duhet të ikësh; ata tani nuk më duan më në shtëpi,...unë nuk dua të largohem...“

Fytyra e saj është e skuqur, ajo bërtet, kurse lëvizjet e duarve të saj bëhen edhe më të dridhshme e të përdredhura (kalibrimi). Pastaj fillojnë lëvizjet stereotipe të kokës, të cilat tek ajo i paraprijnë një ataku epileptik. Kur unë i flas asaj me këtë rast, ajo e ndjen atë dhe thotë: „Babai im mendon se unë lëvizjet e kokës i bëj me qëllim, kurse unë nuk mund të ndikoj në to. Ata nuk më duan mua, ata janë të këqinj.“

Unë i afrohem asaj duke u ulur në të njëjtën lartësi me te dhe marrë frymë thellë ca sekonda duke ndjekur ritmin e frymëmarrjes së saj (raporti). Pastaj aktivizoj tek ajo spirancën kinestezike (dora ime e majtë mbi qafën e saj) dhe e quaj atë

„Denisouete“ (kodi i fsheftë midis nesh). I jap asaj një facoletë me një zemër të vogël në të dhe i flas me aksent për Pirminin (raporti). Lëvizjet e kokës tani ndërpriten dhe Deniseja qetësohet (kalibrimi).

Unë e di se ekuilibri i saj emocional është mjaft i ndjeshëm. Ajo ndërron shumë shpejt nga një gjendje shpirtërore në tjetrën; një shikim, një gjest, një fjalë mjafton që atë ta dezekuilibrojë. E di poashtu se Deniseja kur i shpjegon përjetimet e saj, bën teprime, me ç‘rast ajo pjesën e vet (të fajit) e le jashtë, por ajo vuan. Unë do të doja që me Denisen të bëj një reframing lidhur me qëllimet e të rriturve (prindërve të saj) të cilët atë e „dënojnë“ (me këtë rast unë duhet të llogaris edhe për fëmijët tjerë). Por matematika për një kohë të shkurtër edhe mund të presë.

-Mbi pultin tim aty pranë rastësisht gjendet një kalendar me fotografi foshnjesh. Kështu, secili nxënës e zgjedh nga një fotografi të këtyllë për vete.

-Secili shikon foshnjen në foto dhe mendon, sikur ajo të ishte foshnja e tij.

-Secili mendon sikur këtë foshnje e mban në duart e veta, ndaj secili e përkund, e lëmon, i qesh dhe e do shumë atë (induksioni).

-Pastaj ne paramendojmë se si këtë foshnje me diçka të shijshme edhe ta ushqejmë.

„Çfarë të bëjë njeriu?“ (secili fëmijë përfytyron lidhur me këtë dhe përgjigjet me shkrim.)

-Denise: „Unë i zgurdulloj sytë dhe them jo.“

-Ne përfytyrojmë se si foshnja e tërheqë dorën e saj nga pas dhe mundohet që edhe për një kohë ta përsërisë këtë.

-Denise: „Unë thërrasë atë (foshnjen) me zë: Jo! dhe egërso-

hem.“

-Por foshnja e tërheq sërish dorën e saj pas dhe fillon nga e para.

-Denise: „Unë i jap asaj një shpullë, nëse ajo nuk kupton ndryshe.“

Unë këtu e ndërpres atë. Ne diskutojmë të gjithë bashkë, dhe madje jo vetëm për shpullën (njeriu këtij problemi vërtetë do të mund t'i qasej edhe ndryshe), por para se gjithash mbi qëllimin, i cili me këtë rast duhet ndjekur:

-„Apo nuk e duam ne këtë fëmijë?“ - „Posi.“

-„A jemi ne të zemëruar me të?“ - „Jo.“

-„A duam ne që bebës t'i shkaktojmë dhembje?“ - „Jo.“

-„Me çfarë qëllimi tani kujdesemi për këtë foshnje? - Ne duam që atë (foshnjen) ta mbrojmë, që asaj të mos i dhembë gjë“

-„Dhe cili është pra qëllimi i babait tënd Denise, kur ai ty t'i mëshon gishtit sa herë që ti i ha thonjtë (reframingu).

-„Denise nuk përgjigjet menjëherë, kurse në fytyrën e saj duket sikur tek ajo ka ndodhur një luftë e vogël; ajo fillimisht ngurron, pastaj fare më zë të ulët thotë: „Ai ka të drejtë, i miri plaku im Vinqent!“ dhe shton me zë të lartë: „Por unë kështu nuk dua...“

Ajo që neve na mungon akoma, është mjeshtria ose triku që ta bëjmë Denisen që kurrë më të mos i ha thonjtë e gishtërinjve të saj. Diskutimi është i hapur:

-„Thonjtë e ngrënë nuk janë një gjë e mirë.“

-„Njeriu me këtë rast mund ta bartë në veten e tij një infektion“

-„Ata (thonjtë) janë një produkt me shije fare të hidhur...“

Denise: „Ju lutem mos, vetëm atë mos, unë nuk dua të helmoj veten.“

Unë e pyes Denisen, kur ajo i ha thonjtë e saj, meqë unë ende asnjëherë nuk e kam zënë duke e bërë këtë. Ajo më

thotë mua se këtë e bën në mbrëmje në shtrat, sidomos kur është e mërzitur.

-„Ndoshta do të duhej që ajo (Denise) në ato çaste (kur i ha thonjtë) të mbaj diç në duart e saj, në mënyrë që t’i ketë duart e zëna.“

Dominique: „Të mbaj, ta zëmë, një foto të Pirminit...“

Denise: „Ah jo, sepse ajo do të ishte tërësisht e zhbravitur dhe e shtypur...“

Fatmirësisht ne gjejmë në koleksionin e shkurtabiqëve-kukëll një „skijator-shkurtabiq.“ Denise poashtu do një „Bebe-shkurtabiq.“ Të dy këta shkurtabiqë do të banonin tek ajo për katërmbdhjetë ditë. Ajo (Denise) do t’i mbante ato gjatë natës në duar-në gjumë. Pas kësaj dite do të tregohej, nëse kjo mjeshtri ose ky „trik“ ka funksionuar dhe se a do të shpaguej po të provohej i njëjti trik edhe të dy fëmijët tjerë, të cilët poashtu i hanë thonjtë. E nëse kjo funksionon, ata mund t’i mbajnë këta shkurtabiqë.

Ditën tjetër Deniseja në oborrin e shkollës është me disponim të mirë dhe i tregon secilit që do të dëgjojë, se si ajo ka fjetur me Pirminin (me skijatorin-shkurtabiq).

8. 1. 2. Reframingu me një klasë të madhe (në një shkollë sekondare) (E.B.)

*** Rrjedha e punës:**

1) Definimi i situatës së padëshiruar

Gjatë tërë vitit shkollor është dëshiruar që nxënësit herëpashere (në mënyrë periodike) t’i shkruajnë vjershat dhe hartimet e tyre. Me këtë rast, shumë nxënës duke qëndruar pa bërë asgjë para fletës së pastër të fletorës, ankoheshin për

mungesë përfytyrimi në këtë drejtim, sepse ata ishin bindur se forca përfytyruese është diçka e lindur (veti e dhuruar) e iu përket vetëm ca artistëve të mëdhenj (një bindje e kufizuar).

2) Reframingu: Përvoja e shembullit 1

Unë i ftoj nxënësit që të mendojnë për një ëndërr, kujtimi i së cilës tek ata ende është i freskët dhe i këndshëm. Pastaj, këtë ëndërr ta përjetojnë në gjendje asociative duke i udhëhequr unë me këtë rast ata nëpër Quintupel dhe mundësisht nëpër një numër sa më të madh të submodaliteteve sensorike. Pas këtij eksperimenti, tani unë i bëj nxënësit të vetëdijshëm mbi pasurinë dhe forcën përfytyruese të tyre, mbi sigurinë dhe besueshmërinë e kujtesës që kanë.

3) Reframingu: Përvoja e shembullit 2

Kërkoj nga nxënësit që të mendojnë mbi një vend, të cilin ata jashtëzakonisht shumë e pëlqejnë; pastaj shkojmë si më lart (mundësinë e përfytyrimit të atij vendi). Pastaj kërkova nga ata që me aftësitë e tyre të prodhojnë një ngjarje, të cilën duke e përjetuar me të gjitha shqisat, edhe ta theksojnë.

4) Reframingu: Përvoja e shembullit 3

Pas analizës së tekstit („Lulet e shkretirës“ nga Colette), iu propozoj nxënësve, që të përjetojnë një ditë ëndërruese, në të cilën ata në shkretirë duhet ta takojnë atë Algjerianën e vogël dhe të mrekullueshme, të cilën Colette e përshkruan me aq gjallëri. Me këtë rast, i ndihmoja nxënësit e mi, që atë që e kanë përjetuar, ta përvetsojnë në mënyrë të vetëdijshme, duke

e bërë këtë me ndihmën e një Quintupeli të gjatë e me shumë submodalitete.

5) Reframingu kognitiv dhe linguistik

Pas këtyre tre shembujve (hapave të punës) që bëmë, e që të tre paraqesin reframingun e një bindjeje të kufizuar (limituar), unë nxënësve iu them qartë: „Edhe pse nuk jemi të vetëdijshëm, ne megjithatë e kemi një forcë shumë të madhe përfytyruese. Atë të cilën ne nuk e dimë, është se si mund t'i qasemi asaj (forcës përfytyruese)“. Tërë kjo parqet një reframing, i cili zbatohet nëpërmjet të influencës personale dhe të autoritetit të mësuesit.

6) Spiranca dhe vetëspiranca

Kërkoj nga nxënësit që ata të zhvendosen në një gjendje të shtendosur dhe që të tri situatat (shembujt e lartpërmendur) të përjetuara shpirtërisht më parë, t'i ripërjetojnë me një tempo të shpejtë. Pastaj në momentin kur ata i përjetojnë ndjesitë maksimale, duhet që për veten e tyre të vendosin spirancën (vetëspirancën). Më këtë rast, iu përsërisja atyre në forma të ndryshme sugjestionin: „Ju jeni përplot me forca përfytyruese.“

7) Shprehja e të imagjinuarës në kornizat e një punimi me shkrim

Ne kemi vërtetur se është me rëndësi të bëjmë dallimin midis forcës përfytyruese dhe të një hartimi. E tëra qendron

në gjetjen e fjalëve të përshtatshme, në mënyrë që një përjetim i brendshëm (përfytyrimi) të nxirret jashtë (si hartim me shkrim).

8) Testi: Shprehja poetike

Pas përjetimit të një dite ëndërruese, pas jetësimit praktik të aftësive përfytyruese dhe të vetëdijes së tyre të re (me anë të përvojës së shembujve të lartpërmendur), nxënësit duhej tani të përfytyrojnë një tekst siç është: „Lulet e shkretirës“. Me këtë rast (pas përvojës), kualiteti, origjinaliteti dhe emocioni të cilat e karakterizojnë pjesën më të madhe të këtij reframingu, formojnë nga ana e tyre, sërish një reframing të ri (duke e lexuar unë atë tekst në klasë). Kështu nxënësve u shkoi për dore, që mendimet e tyre të kufizuara lidhur me mosaftësitë e tyre për të përfytyruar (siç mendonin fillimisht), sistematikisht t'i reframojnë.

8. 1. 3 Reframingu dhe meta-modeli linguistik

Për të arritur një motivim të vërtetë të një fëmijë i cili është i „rëndë-i vështirë“ në të mësuar ose në sjellje, kjo mund të bëhet në një rrafsh tjetër, me atë të edukimit institucional, psh. me aplikimin e meta-modelit linguistik. Veprimi i tillë, çon te reframimi edhe të të rriturit, të cilët janë të goditur.

Shpesh edhe përdorimi i shprehjeve të gabuara, çon në këmbënguljen e të rriturve në bindjet e tyre të kufizuara.

* Një shembull:

-Diagnoza: Pierrette, një vajzushë 9 vjeçare; me retardim global që para tre vitesh; me retardim të të folurit; me pengesa psikomotorike.

-Shqyrtimi: Pierrette ka vështirësi që të vë komunikim me

fëmijë të moshës së saj. Në fakt, ajo me fëmijë të moshave më të vogla vë kontakt vetëm në mënyrë të vrazhdë-agresive. Përkundër gjithë kësaj më të vegjël (fëmijët tjerë) tregojnë ndaj saj një dashamirësi të jashtëzakonshme dhe „ngjitesë“. Në klasën e saj dhe oborrin e shkollës ajo shpesh rri e izoluar. Pikërisht në lëndën e gjuhës frenge ajo vetëm sa mund ta deshifrojë ndonjë fjalë dhe nuk e kupton pothuaj fare atë që e lexon. Ajo ka vështirësi me konceptet abstrakte.

-Parasupozimi negativ: Sjelljet dhe raportet negative në të gjitha rrafshet, ndikimet familjare negative.

-Reframingu i parasupozimeve: Pierrette tani ka mundësi kontaktuese me fëmijë të vegjël dhe me të rinjtë. Meqë ajo mund të ndikohet, njeriu mund që atë ta influencojë pozitivisht, duke ndërmarrë kështu një aktivitet të cilin ajo e do shumë: psh. kalorësimin. Kështu, një parasupozim pozitiv do të pasonte si më poshtë: „Fëmijë, kalorësimi poashtu është një aftësi e cila mësohet, e të cilin njeriu vetëm para dhe pas kalorësimit mund ta mësojë.“

8. 2. Ndryshimi i një bindjeje të kufizuar

Bindjet e kufizuara (limituara) e pamundësojnë qasjen drejt arritjes së një sjelljeje të dëshiruar. Në këtë mënyrë, bindjet e tilla të kufizuara do të parashikohen e për pasojë edhe do të vetëvërtetohen (angl. “self fulfilling prophecy”).

Kështu psh., një fëmijë i cili thotë: „këtë e kam të pamundshme për ta mësuar..“, i nënshtrohet një bindjeje të kufizuar duke e programuar me këtë rast edhe dështimin e vet.

8. 2. 1. Shembull: Ndryshimi i bindjes së kufizuar (M.-B.C.)

„Epo ç` të mirë sjell shkuarja në shkollë kur ne sot asgjë s` kemi mësuar“...thotë një nxënës.

Këtë fjali në klasën time, sidomos gjatë muajve të parë të vitit shkollor e ka përsëritur shpesh Danieli 12 vjeçar. Lidhur me këtë, unë me të shpejtë ia përkujtoj dhe ia sjell atij programin tonë ditor: „Shiko ti - i them Danielit-, ne sot e kemi mësuar këtë ose atë gjë; kurse grupet tjera tani më këto materie edhe i kanë trajtuar...“ Me kohë, dalëngadalë intervenimet e mia bëhen gjithnjë e më të rralla. Kësisoj shkolla për Danielin bëhet më interesante dhe më e dobishme; kurse kohët e fundit ne bashkë me ndryshimin e mendimit të tij, i kemi ndërruar edhe rolet.

Kështu, pas një mëngjesi të lodhshëm e pa as më të voglën vetiniciativë të nxënësve të mi, unë qëndroj indiferente pranë pultit tim. Danieli, më shikon mua dhe më thotë: „Apo nuk jeni mirë ju mësuese ? Siç shoh unë, ju jeni ca e lodhur“. Unë përgjigjem: „Po, bile mua më duket sikur ne sot në këtë mëngjes s` kemi bërë asgjë“. Lidhur me këtë Danieli më thotë: „Posi, ne kemi punuar: Ne kemi shkruar një diktim, kemi mësuar fjalë, kurse me Stephanien e kemi kuptuar menjëherë pjestimin me dy numra. Shikoni ju, ne kemi punuar mirë.“ Kështu, kohët e fundit Danieli bile ka treguar edhe një përkujdesje më të madhe mbi veprimtarinë e tij shkollore, meqë ai eventualisht do të donte që t`ia fillojë edhe me një shkollë profesionale. Tani më shkolla për te është shumë e rëndësishme.

8. 3. Shqyrtimi

Themeli i një shqyrtimi të mirë, qëndron në të gjykuarit me arsye dhe në njohjen e mendimeve dhe konflikteve të ndryshme midis dy ose më shumë palëve në kontekst (intrapshikologjikisht ose midis personave). Shqyrtimi do të jetë aq më i lehtë, sa më shpejt që ne me ndihmën e modelit lingvistik

t'i përcaktojmë pozicionet e ndryshme (midis palëve), duke gjetur me këtë rast qëllimin (emëruesin) e përbashkët të tyre.

8. 3. 1. Shqyrtimi në një klasë me fëmijë prej moshës shtatë gjer në tetë vjeç (G.C.)

Në kuptimin e ngushtë të fjalës, shqyrtimi fillon zakonisht pas një faze parapërgatitore.

1) Për t'i motivuar fëmijët, unë kërkoj nga ata që: „, të bëjmë një lojë të re.“

2) Qëllimi im qëndron në atë që fëmijëve t'ua bëjmë të kuptueshme, se jo gjithnjë është e domosdoshme, që për gjithçka që njeriu ka dëshirë dhe kënaqësi të hiqet dorë; shqyrtimi, me këtë rast, lë mundësi që në këtë drejtim edhe të mësohet.

3) Unë iu shpjegoj atyre ca fjalë me rëndësi lidhur me lojën si dhe iu sqaroj minimumin e rregullave për të.

4) Pastaj iu jap fëmijëve një këshillë shoqërore: „Ne do ta luajmë këtë lojë gjer në fund pa ndërprerje, gjë që edhe kërkohet nga ne“.

5) Kështu, unë e kurdis një diskutim (shqyrtim) midis fëmijëve, që ka të bëjë me diçka, që ata me dëshirë do ta bënin në klasë.

Tani fillon loja në shqyrtim.

* Kushti për hyrje në lojë:

Fjalja prej së cilës ne fillojmë thotë: „Ne do të donim të vizatojmë, por ne duhet patjetër paraprakisht të mësojmë (për të vizatuar).“

* Definicioni i palëve (në shqyrtim):

Unë vendos që palët në shqyrtim t'i bashkoj (si një trup), në mënyrë që të fëmijët ta formuloj shqyrtimin sa më thjesht.

-Fëmijët (F) do të paraqiten me kërkesën - „ne duam të vizatojmë.“

-Mësuesja (M) do të paraqitet me kërkesën - „ne më parë duhet të mësojmë.“

Ne vedosëm që kërkesën për të „vizatuar“ ta paraqesim me dorën time të majtë, kurse kërkesën për të „mësuar“ me dorën time të djathtë (spiranca V). Unë gjatë tërë lojës duart e mia me faqen e tyre të brëndshme do t'i mbajë të shtrira, dhe sa herë që ne flasim për vizatim, unë do të tregoj dorën time të majtë, ndërsa kur flasim për të mësuarit, dorën time të djathtë.

M: „Ç'kuptoni ju me të vizatuarit?“

F : „ Kur unë vizatoj, ndjehem më mirë.“

Ca fëmijë kanë vështirësi të thonë se çfarë paraqet të vizatuarit për ta.

M:“Çfarë thuani ju nëse ne brenda lojës së madhe do të bënim edhe një lojë të vogël, në mënyrë që ju ta kuptoni se çfarë do të thotë për ju të vizatuarit?“

F: „Pajtohemi.“

M: „Mbyllni sytë dhe përfytyroni sikur ju po vizatoni. Kjo është një gjë që ju shpesh e keni bërë. Kjo thjesht do të thotë që ju kësisoji të mendoni. Pra mbyllni sytë, merrni frymë qetë dhe shihni ju gjithçka çfarë ka për t'u parë kur ju vizatoni. Mirë, shumë mirë; ju jeni vërtet të mirë.“

Me këtë rast unë e uli zërin tim, ndonëse ai mbetet ende i dëgjueshëm. Ne shkojmë pastaj me Quintupel.

Fiziologjia e fëmijëve me këtë rast është e shtendosur, ata qeshin; disa bëjnë lëvizje miratuese të kokës, të tjerët sikur po vizatonin (kalibrimi). Pos zërit tim, njeriu nuk dëgjon absolutisht asgjë.

-„Ju tani mund t'i hapni sytë dhe sërish të ktheheni-këtu dhe tani-.“

Fëmijët tani kanë nevojë që të më shpjegojnë mua se

çfarë kanë përjetuar. Dhe oh ç‘mrekulli, ata i kanë nuhatur ngjyrat, kanë dëgjuar fëshfërimat e letrës e kështu me radhë. Unë duke i dëgjuar rrëfimet e tyre, ec nëpër klasë dhe i afrohem secilën herë e më shumë fëmijës i cili flet. Unë me këtë rast e mbaj të hapur dorën time të majtë me faqen e brendshme të ngritur lart. Fëmijët më ndjekin mua me sy dhe shikojnë herë dorën time e herë dorën e tyre të majtë.

Për shkaqe të ndonjë refuzimi eventual, ne për ndonjë moment bisedojmë mbi diçka tjetër.

Tani unë sërish e definoj qëllimin („ne duhet patjetër të punojmë“) në dorën time të djathtë, dhe e zgjedh një vend fiks në hapësirë, të cilin e lidhim me të mësuarit (spiranca hapsinore). Pastaj i afrohem temës në trajtim dhe e përshkruaj atë me koncepte sensorike. Duke e vrojtuar fiziologjinë, shoh se fëmijët janë të vëmendshëm. Disa i imitojnë me këtë rast lëvizjet e mia.

M:“ Çfarë do të thotë për ju të mësosh?“

Ne shkojmë nëpër Quintupel.

Tani shmangemi sërish për një moment.

* Kërkimi i qëllimeve pozitive të të dy palëve (reframingu):

a) „Ne duam të vizatojmë.“

Unë tregoj pastaj dorën time të majtë; me këtë rast ne përcaktojmë të gjitha elementet të cilat i ndjen secili gjatë të vizatuarit:

- ndjehen të lumtur;
- i shohin ngjyrat;
- e përceptojnë erën e ngjyrave;
- zbavitën.

Unë e vrojtoj sërish fiziologjinë e fëmijëve: Ata shndrisin (nga gëzimi). „Ne ndjehemi të lumtur, sepse ne vizatojmë dhe bisedojmë mirë mes vete“.

Asnjëri nuk thotë diçka negative mbi vizatimin.

b) „Ne duhet patjetër paraprakisht të mësojmë.“

Unë e tregoj me këtë rast dorën time të djathtë dhe shkoj në atë pjesë të hapësirës së klasës të cilën e kemi lidhur me të

„mësuarit“ (spiranca hapsinore).

Unë flas me fëmijët mbi atë: „ne duhet të mësojmë“, duke zgjuar me këtë rast te ata njëfarë kureshtje, se si njeriu dijet e tij vazhdimisht duhet t`i zgjerojë etj., ndërkohë që fëmijët janë të interesuar për gjithçka që është pozitive. Kështu, ne bisedojmë mbi nevojën për dije, për të mësuar dhe për të punuar me shkrim.

* Shqyrtimi:

Pasi që tani disa fëmijë imitojnë lëvizjet e durave të mia, iu propozoj të gjithëve që t`i hapin duart, por këtë nuk e akceptojnë të gjithë. Pasataj kërkoj prej tyre që secili ta shikojë në sy fqinjin e vet. Me këtë rast, fëmijët tregohen të vëmendshëm dhe kureshtarë se çfarë do të pasojë. Disa fëmijë i mbajnë duart pikërisht në të njëjtën mënyrë si unë.

M: „Tani ne vendosim se çfarë duam të bëjmë me të dy palët“ (unë i tregoj te dy duart e mia)dhe iu them: Mendoni pra, se si diçka nga „të vizatuarit“ mund t`i japim ne të „mësuarit“dhe anasjelltas. Me këtë rast fëmijët janë të pakoncentruar dhe nuk dinë çfarë të thonë. Ata nuk kuptojnë. Unë sqaroj që, pala të „mësojmë“, palës të „vizatojmë“, duhet t`i jap ide të reja, tema të reja, zgjerim dijesh dhe ndjenjen e kënaqësisë për të ditur diçka të re. Fëmijët përgjigjen që pala „vizatojmë“ palës „mësojmë“ mund t`ia japë ngjyrat, gëzimin dhe kënaqësinë e të vizatuarit.

Pastaj unë pyes nëse është e mundur që palët: „vizatojmë“ dhe „mësojmë“ të bashkohen. Fëmijët pohojnë, por duket se nuk janë plotësisht të bindur.

Unë i pyes ata, mos ne mund të bëjmë edhe diçka, në mënyrë që të dy palët të mirren vesh më mirë. Fëmijët me këtë rast përgjigjen, se ata gjatë të mësuarit

nuk duan të bëjnë asgjë me shkrim.

M: „Unë tërhiqem nga puna me shkrim gjatë të mësuarit, nëse ju me këtë rast poashtu tërhiqeni prej diçkaje.“

F: „Ne tërhiqemi nga koha e lirë për vizatim, kurse gjatë kohës së punimit me shkrim, ne do të bëjmë një vizatim shumë të detajuar, në mënyrë që të shërbejë si leksion për të mësuar. Pra, një vizatim i cili do të jetë më i mirë se sa një përmbledhje me shkrim.“

M: „A jemi të pajtimit të gjithë për këtë?“

Fëmijët më japin mua pothuaj secili një për një miratimin e tyre dhe unë vendos tani te dy duart e mia në njëra-tjetrën. Disa fëmijë imitojnë sërish lëvizjet e mia. Unë i vërej dy fëmijë, të cilët duket sikur nuk pajtohen. Iu afrohem atyre dhe i pyes se çfarë duhej bërë akoma që edhe ata të pajtohen. Ata më thonë se iu mungon gëzimi.

M: „Ju a do të mundeni të më jepni mua gëzimin?“ Dhe unë i hap duart nga e para.

F: „Po.“

M: „Me këtë rast, unë mund të ju premtoj juve që një orë mësimi të jetë zbavitëse. E nëse unë kësisoji juve iu garantoj kënaqësi dhe gëzim, a mundemi tani që ne së bashku „vizatimin“ me „mësimin“ t'i bashkojmë?“

Të gjithë pajtohen, kurse në fytyrat e fëmijëve ripërftyrohet ky miratim.

Unë i përplas me zhurmë të dy shuplakat e mia.

8. 3. 2. Shembull shqyrtimi me Robertson, një fëmijë nëntë vjeçar me pengesa në të folur (Belbëzak) (B.A.)

Disa çaste pasi që Roberto vie nga ora e parë logopedike, e pyes atë nëse ai do të qëndronte me mua vetëm për vetëm, ndërkohë që e ëma e tij do të kalonte në dhomën tjetër.

Me që ai nuk është i pajtimit për këtë, qëndrojmë që të tre bashkë.

* Diskutimi i problemit:

Unë i them Robertos: „Unë e di pse nëna jote pikërisht mua më është drejtuar. Ajo beson se ti ke një problem, prandaj në disa situata ti belbëzon. Ajo mua më ka thënë, se ti këtë problem (të belbëzuarit) e di, ndaj edhe ke shikuar emisone televizive lidhur me këtë. Unë do të doja të di çfarë mendon ti për këtë“. (Unë me këtë rast shkruaja vetëm ca pjesë të dialogut me të).

Roberto: „Po, ashtu është, unë belbëzoj.“

Barbara: „Belbëzon ti vazhdimisht, apo vetëm në disa situata?“

Roberto: „Unë belbëzoj vetëm kur jam nervoz.“

Barbara: „Ti belbëzon pra vetëm kur je nervoz. Por kur ti nuk belbëzon, si je atëherë?“

Roberto: „I qetë, i kënaqur.“

* Kërkimi i një fjale kod për këtë problem:

Barbara: „Dëgjo këtu Roberto. I japim ne këtij problemi një emër, apo kjo për ty paraqet poashtu një problem?“ (Nëna e tij më ka thënë mua se, Roberto mendon që kjo nuk mund të paraqet ndonjë problem).

Roberto: „Po,po.“

Barbara: „Ti Roberto më thua mua se do që të bëhesh një shkencëtar. Unë propozoj që ne të marrim një fjalë-kod, ashtu siç bëjnë edhe shkencëtarët kur ata me kolegët e tyre flasin mbi zbulimet dhe teoritë e tyre.“

Roberto: „Unë e kam gjetur një fjalë-kod: Atom.“

Barbara: „Dhe si është ai atom?“

Roberto: „Herëpashere ai (atomi) më pengon mua, kurse
ndo- njëherë nuk më pengon.“

Barbara: „Dhe si është ai kur ty të pengon?“

Roberto: „Ai është kështu...“ (Fëmija bën një lëvizje me
dorë, fytyra e tij është shumë e ngrysur-mërzi-
tur).

Barbara: „Dhe kur ai nuk të pengon ty, si është ai me këtë
rast?“

Roberto: „Ai tani është kështu...“ (duke ngritur dhe rrudhur
shpatullat si një person, i cili ndaj një problemi
është indiferent).

Barbara: „Dhe nëse tani një zanë mali ose një magjisttar do
të vinte...“ (Unë nuk kisha kohë për të mba-
ruar fjalinë kur ai ma priti:)

Roberto: „Magjisttar nuk ka!“

Barbara: „Më fal, po si mund të flas unë me një shkencëtar
mbi magjistarët !“ (Roberto qesh me gëzim).
„Dëgjo tani këtu ! Nëse Ajshtajni vie tek ti
dhe po të të thoshte ty se ka gjetur një formulë
me anën e së cilës do ta zhduk atomin. Çfarë
do të thojë ti me këtë rast?“

Roberto: „.....“

Barbara: „A do të mundet pra njeriu që ta eliminojë ato-
min?“

Roberto: „Jo, njeriu nuk guxon ta eliminojë atë“ (duke e
thënë me zë të hidhur).

Barbara: „Pajtohem, atomi poashtu ka edhe anët e mira.“

Roberto: „Po.“

Barbara: „Mirë, më shpjego pra mua diçka mbi anët e mira
të atomit.“

Roberto: (Ai shqetësohet) „Nuk më kujtohet gjë, unë nuk
di“.

Barbara: „Okej, tani shikoje ti atomin!“ (Unë tani sikur e
ven- dosë atë (atomin) në shuplakë të dorës).

Mësojmë me të gjitha shqisat

- „Si është ai? Sa është i madh ai etj.“
- Roberto: „Ai është kaq i madh“ (duke më tregur mua me dorën e tij një rreth të vogël midis gishtit të madh dhe gishtit tregues).
- Barbara: „Po, sa rëndë peshon ai?“
- Roberto: (Tani ai duke e lënë atë (atomin) që të kërcejë mbi shuplakën e dorës thotë) „Tre mili-gramë.“
- Barbara: „A është i ngjyrosur ai?“
- Roberto: „Po, ai është i verdhë.“
- Barbara: „Të flet ai ty?“
- Roberto: „Jo, ai s’ thotë asgjë“. (Zëri i Robertos tani është diçka më i ngjirur).
- Barbara: „Ndoshta ai (atomi) lëshon edhe tone?“
- Roberto: „Jo.“
- Barbara: „Dhe po t’i zbulojë ti tani ato (tonet)?“
- Roberto: (Ai shqetësohet ca). „Ai nuk lëshon fare tone, atomi nuk ekziston aspak, ai është në telat e zërit, është zhurma e zërit tim.“
- Barbara: „Zhurma apo toni i zërit tënd?“
- Roberto: „Zhurma.“
- Barbara: „Aha, tani ne e kemi kuptuar se si është atomi“ (duke qeshur pak së bashku).
- Pasi që e lë Robertson të flasë mbi shokët e tij dhe lidhjet që mban me ta, unë mundohem të kuptoj se a vendos ai vetë me cilët nga shokët e tij të luajë etj:
- Roberto: „Unë jam ai që vendos, se me cilin nga shokët e mi diçka ndërmarr.“
- Barbara: „Mirë pra, kjo do të thotë, se ti , poashtu edhe me atomin mund të vendosish të keshë ose të mos keshë marrëdhënie shoqërore, ose edhe të vendosish se kur ti do, që atë ta shohësh dhe dëgjosh..., e poashtu kur ai duhet të vijë ose të mos vijë.“

Roberto: „Pajtohem.“

* Përcaktimi i qëllimit:

Barbara: „Pra ne mund të themi, se ti ndjehesh mirë me që ti vendos vetë se kur duhet atomi të vijë tek ti ?“.

Roberto: „Po.“

Barbara: „A është kjo gjë e mirë për ty dhe a ka probleme të tjera me këtë rast për ty ?“

Roberto: „Jo.“

Barbara: „Kjo nuk varet nga të tjerët, sepse ti vendos vetë.

Apo jo ?“

Roberto: „Po.“

Fëmija me këtë rast ngritet duke lodruar poshtë e lart nëpër dhomë. Unë, duke lëvizur këmbën time me ritmin e lëvizjeve të tij, përpiqem në fakt që të vendos një raport të kryqëzuar me të.

Ai thotë se do të donte të shkonte në shtëpi që të shikojë televizionin. Unë e lus atë, që për një moment të ketë durim dhe të mendojë për një çast për ditën kur ai nuk do t'i lejojë më atij (atomit) që të vijë; dhe ai vetëm për një moment të mendojë kështu, sepse ndër të tjera, atomi bën dhe lejon gjithçka që Roberto do. Por, meqë Roberto s'më kuptoi mua menjëherë, unë i shpjegoj atij edhe një herë, por tani më me fjalë të tjera. Pas pak ai kupton dhe duke e sjellur dorën si shpatë shton: „Shko, ik, largohu e mos të të shoh kurrë më !“ Pastaj unë i jap atij të kuptojë, se ai atë (atomin) më parë nuk donte ta eliminonte, dhe e pyes nëse tani më e ka ndryshuar përfytyrimin e tij.

Roberto: „Jo, unë nuk dua që ta eliminoj atë!“

Barbara: „A mundesh që ti të gjesh së pakut një moment kur ti nuk do të lejosh që të vijë atomi te ti?“

Roberto: „Po, po, bile 24 orë në ditë!“

* Shqyrtimi:

Barbara: „Shiko, atomi edhe ashtu ka qenë i mësuar që të bëj gjithë çka ke dashur ti. Tani thjesht ne nuk

Mësojmë me të gjitha shqisat

mund që të presim më para derës. Ose a do ta kishe trajtuar ti kështu ndonjë shok tënd?“

Roberto: „Mirë, ne e marrim një gjysmë ore pra.“

Barbara: „Pajtohem. Në bazë të cilit veprim, ai (atomi) nuk do të duhej që për gjysmë ore të vije?“

Roberto: „Unë dua që ai për një gjysmë ore të mos vije, dhe kjo është e tëra“ (formulimi i qëllimit).

Barbara: „Dhe si do ta vlerësosh ti se ai vërtet s'ka ardhur?“

Roberto: „Unë nuk di...“

Barbara: „Shiko ti...“

Roberto: „Po, po unë e di“ (fletë shumë i sigurtë në veten e tij).

Ai fillon sërish që të ecë nëpër dhomë, kurse unë e lus atë që edhe për një moment të jetë i qetë.

Roberto: „Mirë unë po ulem.“

Barbara: „Mirë. Tani a mundesh ti që sërish ta vendosësh ato-min në shuplakën e dorës?“

Roberto: „Këtu, kjo tani u bë“ (duke e tundur dorën).

Barbara: „Dhe tani Roberto barte atë në dorën tjetër. Si është ai? A është ai një Roberto i vogël?“

Roberto: „Jo ai është një Roberto i madh (gjigant)!“

Barbara: „Aha gjigant! A është ai me ngjyra?“

Roberto: „Bile ai është edhe me ngjyra dhe lëviz.“

Barbara: „Dhe çfarë bën ai tani?“

Roberto: „Ai bën çfarë unë bëj“ (diç i zemëruar).

Tani, Roberto menjëherë e kupton këtë lojë, ndaj kohë pas kohe ai përsërit se kjo ishte vetëm një lojë dhe se atomi në të vërtetë aspak nuk ekziston.

Barbara: „Mirë. A mund të shiheni ju të dy?“

Roberto: „Jo, ata (ne) nuk shihen.“

Barbara: „Ndoshta është më mirë që ata të shihen, nëse ata

duan të flasin me njëri-tjetrin. Apo nuk mendon edhe ti kështu?“

Roberto: „Po tani ata shihen (dhe menjëherë, pa i thënë unë, ai i ktheu shuplakat e duarve të tij kundruall njëra-tjetrës (sikur ata shihen tani).

Barbara: „Bravo! Dhe tani atomi dhe Roberto mund edhe të flasin me njëri-tjetrin?“

Roberto: „Po.“

Barbara: „Lejo tani që së pari të flas Roberto! Lëre atë që ta bëjë propozimin e tij! Lëre atë t'i thotë atomit që gjer në takimin tonë të ardhshëm, pra çdo ditë, së paku për një gjysmë ore të largohet!“

Roberto: „Bla-bla, bla-bla -sikur flet“ (murmurit me këtë rast, duke lëshuar ca zhurma të pa definuara sikur po bisedon) „Kjo tani u bë, unë i thash atij!“

Barbara: „Dhe çfarë thotë ai lidhur me këtë? Pra lëre tani atomin që t'i flas Robertos, më kupton!?“

Roberto: Sërish bën „Bla-bla, bla-bla“ (një seri zërash e tingujsh të njëjtë si më parë). Pastaj shton: „Ai (atomi) pajto het.“

Barbara: „Mirë, tani më marrëveshja është e mbyllur. Gjer në takimin tonë të ardhshëm, atomi pra për çdo ditë do të largohet gjysmë ore, dhe atë kur ti do.“

Roberto : „Po“ (duke qenë diç i hutuar, ai nuk e di saktë se çfarë duhet të bëj). „Po, po, kjo është në rregull“, dhe spontanisht i vendos duartë e tij në njëra-tjetrën.

8. 4. Gjeneratori i sjelljeve

Ky model (gjeneratori i sjelljeve) ndihmon që të mësohet një sjellje e adaptuar, me ç'rast shfrytëzohen resurset e njohura të personit në fjalë.

Me anën e disocimit dhe asocimit njeriu ndër të tjera mundet që ta programojë një sjellje të dëshiruar. Nëpërmjet disocimit mund të arrihet një sjellje e dëshiruar, qoftë duke e „modeluar“ personin tjetër, ose duke i shtuar një sjelljeje tani me të arritur, resurse të reja. Parasupozimi i cili fshihet nën këtë strategji është se secila sjellje e jona mund edhe të modelohet.

8. 4. 1. Gjeneratori i sjelljeve në situatat gjatë provimit (E.B.)

Gjatë situatave të dhënies së provimit, unë shpesh i vrojtoj nxënësit e mi, se çfarë „përfytyrimesh“ ofrojnë ata brenda nivelit të tyre.

Gjatë vrojtitimit të tillë është vërtetuar se ata ndjehen të dobët, të zhgënjyer, të dekurajuar, ndonjëherë edhe të zemëruar në veten e tyre, meqë ata psh. njëri nga lëndët nuk mund ta zotërojnë.

Në diskutimet e mëvonshme fëmijët zhveshen nga tërë ajo që në një situatë të tillë siç është dhënia e provimit ata i mundon:

- shtytja për të qenë të mirë
- vështirësia për t'u koncentruar
- urrejtja
- frika nga dështimi e lidhur edhe me kujtime negative.

Kështu, iu propozoj nxënësve, që t'i kërkojnë resurset e tyre të ndryshme, të cilat iu nevojiten për dhënien e provimit. Në përgjithësi me këtë rast kemi të bëjmë me sa vijon:

- ç‘dramatizimin;
- bindjen dhe besimin;
- qetësinë dhe relaksimin;
- vemëndshmërinë dhe koncentrimin.

Pastaj iu propozoj tani nxënësve një veprimtari, e cila tek ata çon në mposhtjen e vështirësive.

Duke marrë parasysh „ekologjinë“ individuale të nxënësit, duket poashtu e arsyeshme, që të arrihet edhe një rregull pune, e cila do të çojë në rezultate më të mira gjatë dhënies së provimit.

Që të parapërgatitemi për të gjeneruar një sjellje, mund të vendosim me këtë rast edhe vetëspiranca të ndryshme, duke ushtruar shumë herë disocimin dhe asocimin.

* Mënyra e ecjes përpara:

1) Unë kërkoj nga nxënësit që ata të pozicionohen, përkatësisht të ulen në mënyrë komode. Ata duhet ta përshkruajnë veten e tyre në gjendje disociative dhe atë në atë mënyrë se si ata do të duhej të sillen me rastin e dhënies së provimit

2) Secili fëmijë përcaktohet me shkrim për tri resurse të shkruara, të cilat atij do t‘i ndihmonin gjatë provimit. Pastaj, ata duhet që në kujtesën e tyre të provokojnë situata të tilla, në të cilat, secila nga këto resurse, pasi që të manifestohej qartë, në gjendje tani të asocuar, sërish të përjetohet.

Ritmeve të ndryshme individuale, të kalkuluara më parë, unë ia përshtas rrjedhës së Quintupelit të „reaksioneve mesatare“ të grupit dhe iu propozoj nxënësve, që duke i perceptuar me këtë rast sa më qartë secilin nga tri resurset, ndonjërin nga momentet kulminante të përjetimit edhe ta vetëspirancojnë.

3) Situatat me dyshime gjatë dhënies së provimit duhet t‘i shohin në gjendje të disocuar, dhe në të njëjtën kohë ta aktivizojnë spirancën e resurseve të tyre.

4) Unë e indukoj reasocimin.

Në fund, pothuaj se të gjithë nxënësit më sigurojnë se

ata këtë punë do ta kishin bërë me dëshirë dhe se do ishin të kënaqur, sepse ata kështu do të ndjehen edhe më dinamikë. Unë, nga ana ime, e kam përshtypjen, se ata tani nëpërmjet spirancës së tyre, kanë në dorë një instrument „absolut magjik“, i cili atyre i jep vetëbesim dhe në momentin vendimtar (të dhënies së provimit) i ndihmon.

9. Strategjia e të mësuarit (J.-D.S.)

Mësimi - të mësuarit - ose strategjia e të mësuarit (mësimdhënies) nga ana e mësuesve, shpesh nuk i përgjigjet domosdoshmërisht njësoj të gjithë fëmijëve. Kështu, mund të ndodhë që fëmija dhe mësuesi, ose kanë kanale sensorike të preferuara të ndryshme (psh. kur një mësues, një fëmijë me preferenca vizuale, kryesisht i qaset me shpjegime verbale), ose kur metodat e zgjedhura nga mësuesi nuk përputhen me kanalet sensorike të preferuara të fëmijës (kur një fëmijë me preferenca kryesisht vizuale, ka vështirësi për të mësuar leximin), sepse dijet themelore lidhur me të lexuarit atij i janë dhënë kryesisht nëpërmjet kanalit sensorik auditiv, për të cilin ai nuk ka preferenca.

Disa fëmijë, nga ana tjetër, do të donin që në mënyrë të pavarur të zbulojnë për veten e tyre një strategji të caktuar; kurse ca të tjerë janë të detyruar të kërkojnë ndihmë.

Shumë probleme mësimore nuk burojnë gjithnjë nga mosaftësia ose mospjesëmarrja e fëmijëve në to. Shkaku për këtë, në të vërtetë shumë më tepër qëndron te disonanca e strategjisë e cila është aplikuar me këtë rast. Prandaj, në njërin

anë duhet të analizohet strategjia e aplikuar e mësimdhënies, kurse, nga ana tjetër, duhet kërkuar rruga më e mirë, e cila për secilin fëmijë ofron një qasje optimale. Në përgjithësi, njeriu do të duhej, që gjatë të mësuarit, mundësisht të shfrytëzojë shumë kanale të ndryshme sensorike, në mënyrë që të mësuarit e tij ta thellojë. Ajo që në rrafshin kinestezik për fëmijën është me shumë rëndësi, në krahasim me rrafshin vizuel dhe auditiv, shpesh del si diçka e papërfillshme. Poashtu, duhet menduar edhe për shqisat gustative dhe olfaktore (shqisat primitive), të cilat për disa fëmijë mund të jenë të një rëndësie të madhe.

1) Rrafshi trupor

- pozicioni;
- qëndrimi;
- frymëmarrja;
- në disa raste lëvizjet e syve.

Për ta ndihmuar një fëmijë gjatë përdorimit të një kanali përceptues specifik, njeriu duhet t'i tregojë atij edhe qëndrimin (pozicionin adekuat të trupit). Kështu psh., figura e vizuelizuar dhe e vendosur ca mbi lartësinë e kokës dhe syve, ia lehtëson fëmijës detyrën në fjalë. Kësisoj, me një lëvizje të thjeshtë të ngritjes së kokës do të tonizohej e tërë muskulatura, me ç'rast, në saje të syve të drejtuar nga lart, do të stimulohen zonat trurorë përkatëse të të pamurit.

2) Rrafshi i pikëpamjeve dhe i ndjenjave

Kështu, një fëmijë i cili paraqet pikëpamjen e vetë me fjalët: „unë e bëj këtë!“, mundet që nëpërmjet të fiziologjisë dhe pozicionit të tij, t'i përceptojë stimulët (ngacmimet) e jashtëm.

Në të kundërtën, fëmija i cili paraqet mendimin: „unë nuk jam i aftë!“, bie në një gjendje „negative“ kinestezike (me atoni, tendosje, nervoz etj.), gjë që do të pengojë tek ai përceptimin e stimulëve (ngacmimeve) të jashtëm.

Në fakt një fëmijë i „motivuar“ ia ngrit edhe mësuesit motivimin. Në të kundërtën, një fëmijë i cili gjendet në një gjendje K(kinestezike) negative, mund të shkaktojë edhe te mësuesi interpretimin sipas të cilit „ai nxënës ndjehet keq“; „ai nuk është i motivuar“; „ai është i frikësuar“ e gjer te „ai nxënës nuk është inteligjent“; „ai qeshet dhe zbavitet me mua“, etj. Mësuesi me këtë rast, para ligjërimit të tij, mundet që nëpërmjet të strategjisë së mësimdhënies ta programojë „një fëmijë të motivuar“, duke i ofruar atij me ndihmën e parametrave të ndryshëm, mundësi për sukses.

Më poshtë do të tregohen strategjitë konkrete të të mësuarit, të cilat hulumtuesit e PNL-së i kanë përshkruar në një univerzitet amerikan.

Me sa vijon janë këto pesë strategji:

- strategjia e kujtesës ose e drejtshkrimit,
- strategjia e përmbajtjes, kuptimit dhe strukturës,
- strategjia vizuale-auditive ose strategjia e të shprehurit,
- strategjia e operacioneve logjike,
- strategjia e bartjes-transferit të dijes.

Para përvetësimit të strategjive të cekura më lart, duhet që me nxënësin në fjalë, që në fillim të punës me të, domosdoshmërisht të vendoset raporti dhe t'i bëhen të njohura udhëzimet fillestare për këtë; me ç'rast është pozitive që ai nxënës edhe të spirancohet. Kështu, më në fund njeriu i gjen atij (nxënësit) një vetëspirancë kinestezike, me ndihmën së cilës ai në momentin e dëshirueshëm mund t'i mobilizojë të gjitha resurset e tij personale dhe brenda një realiteti edhe të mund t'i zbatojë ato.

9.1. Strategjia e kujtesës

* Tri etapat e strategjisë së tillë janë:

- 1) Hartimi i strategjisë;
- 2) Përsëritja e strategjisë;
- 3) Aplikimi i strategjisë.

1. Gjatë hartimit të strategjisë, fillimisht, ky proces duhet lënë që të rrjedhë normalisht. Dhe nëse me këtë rast paraqiten vështirësi, kjo do të thotë se ai fëmijë tani po fillon të mësojë. Parakushtin e domosdoshëm për ndërtimin dhe skalitjen e një strategjie e bëjnë informatat të cilat fëmijës në fjalë i janë të njohura. Kjo vendos për suksesin ose dështimin e atij nxënësi dhe në këtë fazë tani më përgjegjësia bie kryesisht mbi mësuesin.

2. Në etapën e dytë, qëllimi është që të bëhen ushtrime me ç' rast vetëm gjysma e përgjegjësisë bie mbi fëmijën.

3. Etapa e tretë ka për qëllim vetëm vënien në zbatim të strategjisë. Fëmijës duhet t'ia përkujtojmë se ai do ta zbatojë një metodë, në bazë të së cilës sigurisht se do të ketë sukses. Nëse ai (fëmija) gjatë parapërgatitjes ose diktimit nuk është i sigurtë se si shkruhet një fjalë, këtë fjalë nuk guxon ta shkruaj. Kjo është e ndaluar.

Për ta hartuar strategjinë, duhet që për secilin fëmijë të zgjidhen dhjetë gjer në njëzetë, maksimalisht pesëdhjetë fjalë. Për fillim, ne shfrytëzojmë fjalët këndzhdrejta (të gungëzuara) siç është fjala: „Supë“ dhe iu shmangemi fjalëve këndrejta (të pagungëzuara), siç është fjala: „nervoz“. Forma e fjalëve: (-këndrejta dhe këndzhdrejta, përkatësisht, të gungëzuara dhe të pagungëzuara), fitohet kur ato i shkruajmë brenda një kornize (i kornizojmë) si më poshtë:

- fjalë e cila kur futet në kornizë bëhet me kënde të zhdrejta (e gungëzuar);

nervoz -fjalë e cila kur futet në kornizë bëhet me kënde të drejta (e pagungëzuar).

„Figurat“ e fjalëve këndrejtja, në krahasim me figurat e fjalëve kënddrejtja, të cilat kur skicohen (skicohen) kthejnë kënde të thyera-gunga, mbahen kalabrimë në kujtesë. Në të kundërtën, fjalët të cilat kur skicohen formojnë „figura“ me kënde të zdrejta aktivizojnë në të njëjtën kohë dy anash të rat e trurit; të djathtën, e cila përmban përbërës të shpirtit të parë të shpirtit, të cilët shprehin vijave të harrës nga një shikim, edhe numrat në të. Në raport me Tizianin, për të pamit e vet germave; kështu, bëra dhe ti do të shohësh, pajtoheni por unë e di hësh se kjo është gjë fare e atë.“
Mëqë fëmija duhet mësuar që të ecë vetë në mënyrë të pavarur, në i japim atij një fletë, që të shohim nëse ai është në gjendje të punojë vetë, kurse nëse nuk mundet vetë, atëherë atë duhet që ta ndihmojë prindërit dhe të tjerët (dhe ta vizatosh në të atë ballë të rindur mbi atë numër të duhur tënde?“)

- A) Tani përsëri që në pëlhurën - „Po unë e shoh atë“. Me projektuese ta shohësh atë këtë rast shikimi i tij është
- 1) Unë e fotozgjatja (mendërisht) këtë lart, nu-mër të cilin unë më parë i ngurtë, dhe fokusohet në ta tregova.
 - 2) Unë e shoh gjithnjë figurën e fjalës; (Shikimi nga lart majtas, pastaj nga lart djathtas) pikën e shkruar.
 - 3) Nëse unë dua, unë mund të filloj sërish nga pika 1.
 - 4) Posa shikohet atë (në kujtesë) atë fjalë sytë të tij hapen atë tij numri, madhësinë e tij, -Tiziano tani e tund kokën dhe dëgjoje në të njëjtën kohë sikur do që ta ndjek formën e atij numri. Ai thotë: "Ngjyrë tingullin e tij-nëse njeriu atë e atij numri." dhe në të njëjtën kohë fillon ta shkruaj ashtu spontanisht e pa rënë në sy e tij, dhe i jep atij një ngjyrë, atë numër. e cila ty të pëlqen.

Mësojmë me të gjitha shqisat

-„Dhe me që tani e sheh formën dhe ngjyrën e tij, e dëgjon tingullin e tij, mundesh që atë numër me dorën tënde edhe ta shkruash.“

-Tiziano e shkruan një dysh të madh. Ai është fare i shtendosur dhe i qeshur, kurse fytyra e tij tani merr ngjyrë trëndafili.

-„Tani fshije ti atë numër: Me kë ke ardhur sot në sh-

- „Me nënën.“

„Ti tani mund ta marrësh një laps me ngjyrë , dhe me ngjyrën të cilën ti e ke zgjedhur ta shkruash numrin . Por, para se ta shkruash, shikoje ti edhe një herë (me kujtesën tënde) figurën e tij dhe shkruaje atë vetëm nëse je plotësisht i sigurtë. Nëse nuk je i sigurtë mos e shkruaj!“

„Po, unë e shoh atë“ . Me këtë rast shikimi i tij është i ngurtë dhe fokusohet në pikën e shkruar.

- Unë duke e uruar, i vë spirancën atij.

- Tiziano tani shtendoset, tonusi i tij bie.

Ne pastaj tërë këtë e përsërisim me numrin 3 (duke zgjedhur me këtë rast ngjyrën e kaltër) dhe me numrin 4 (duke zgjedhur ngjyrën portokalle).

* Ura për të adhmen:

Unë i propozoj këtij nxënësi, që në shtëpi çdo ditë të ushtrojë nga pak, por ai nuk duhet këta tre numra t'i shkruaj para se t'i vizualizoj më parë.

Nënës së tij i shpjegoj se si shkon ky ushtrim, në mënyrë që ajo të mund ta ndihmojë atë.

B) Unë kontrolloj:

- 1) Unë e thërras sërish (në kujtesë) fotografinë-figurën e fjalës: (Shikimi nga lart majtas)
- 2) Unë e „prekë“ (me fantazi) se a është tani më ajo fjalë e qartë ose jo: (Shikimi nga poshtë djathtas).
- 3) Nëse e kam gabim (e gaboj), unë sërish filloj nga pika A 1.

C) Unë përsëris:

- 1) Unë e shoh (më kujtesën time) duke e kujtuar figurën e asaj fjalë.
- 2) Nëse jam i sigurtë, unë e shkruaj atë fjalë.
- 3) Nëse e kam shkruar gabim, unë kthehem sërish në pikën A 1.

9. 1. 1. Të mësuarit e numrave me strategjinë e kujtesës (M.v.d.M.S)

9. 1. 2. Strategjia e kujtesës për ta mësuar drejtshkrimin (J.-D.S.)

Në fillim të vitit shkollor, pasi që iu qasem nxënësve të mi dhe secilit i kam vënë një spirancë koncentrimi, unë udhëheq kështu me strategjinë e të mësuarit. Së pari me strategjinë e kujtesës si më poshtë:

Unë e shkruaj në dërrasë të zezë një fjalë, e cila qëndron në listën javore, dhe atë e fus me këtë rast në kornizë:

Tani kërkoj nga nxënësit që ata këtë fjalë ta figurojnë (në tru) dhe atë në lidhje me shembullin në fjalë. Pastaj këtë fjalë të shkruar në dërrasë të zezë unë e mbuloj me një copë letër. Nxënësit e shohin atë fjalë edhe më tej (me përfytyrim mendor) dhe guxojnë ta rishikojnë (me fantazinë e tyre) sa herë që duan. Nëse në drejtshkrimin e saj absolutisht nuk kanë më dyshim, ata guxojnë tani që këtë fjalë edhe ta shkruajnë.

Secili nxënës e ka ritmin e vet individual gjatë të mësuarit, sipas të cilit ata e mësojnë dhe e shkruajnë një fjalë, dhe kur janë plotësisht të sigurtë për këtë, ata më të shpejtit mundën që këtë fjalë shumë herë edhe ta përsërisin. Ata që kanë më shumë vështirësi, tani nuk i nënshtrohen presionit të kohës (ushtrojnë), me ç'rast edhe arrijnë gjer te rezultati i njëjtë si edhe shokët e tyre.

Pasataj, unë iu përsëris atyre se si shkon të mësuarit

e secilës fjali, të cilën unë e shkruaj në dërrasë të zezë. Në këtë mënyrë, secili nxënës e ka mundësinë që në të mësuarit e fjalëve edhe të parapërgatitet. Dhe kjo ndodhë në mënyrën e shpjeguar si më lart.

Në fund, unë me gjithë grupin e hartoj urën me të ardhmen, e cila atyre iu mundëson, që secili ta përforcojë spirancën e vet personale të sigurisë gjatë të mësuarit të fjalëve, si dhe ta përmirësojë përfytyrimin e tij mental.

9. 2. Strategjia e pëmbajtjes dhe e strukturës

Gjatë të lexuarit kemi vërejtur që nxënësit e mirë mund ta bëjnë figurimin e përfytyrimit të tekstit dhe sipas nevojës edhe ta ruajnë atë (në kujtesë). Nëse me këtë rast kalibrojmë saktë, vërejmë që sytë e tyre (fëmijëve), duke lëvizur andej e këndeje, majtas e djathtas lart, ata gjenden midis V-K (Vizualizimi i Konstruktit) dhe V-k (Vizualizimi i kujtesës) të tekstit në fjalë. Kurse nëse ne i vrojtojmë fëmijët, të cilët kanë vështirësi, shohim se ata kryesisht e shfrytëzojnë rrugën sensorike auditive (me ç' rast ndodh lëvizja horizontale e syve nga e majta në të djathtë) në mënyrë që ata të mund t'i kujtojnë fjalët, të cilat i kanë lexuar më parë. Me këtë rast, ne kemi vërtetuar se këta fëmijë, kuptimin e fjalës në kontekstin e saj nuk e kanë kuptuar, ose edhe i ndërrojnë gjërat.

Qëllimi i të mësuarit nëpërmjet strategjisë së pëmbajtjes dhe strukturës është që fëmijëve t'i krijohe lehtësira me rastin e punës së tyre me tekste, që duke lexuar të mund „të krijojnë“ përfytyrimin e të lexuarës dhe ato përfytyrime t'i rradhisin drejt. Patkoi në figurën 25 paraqet një mjet ndihmës të vizuelizuar, në të cilin nxënësit do t'i vendosnin përfytyrimet dhe figurat e ndryshme. Ky instrument, do të mund të lehtësonte redaktimin e një teksti, psh. të një hartimi me shkrim etj:

Mënyra e tillë e redaktimit të tekstit është një punë-veprimtari, e cila kërkon një kohë të gjatë, është metodë shumë konstruktive dhe i mobilizon forcat kreative të nxë-nësve. Njëkohësisht, gjatë viteve, ju mundeni që me kënaqësi t'i regjistroni në këtë patkua përparimet tuaja, në atë mënyrë që në strukturën e këtij patkoi, do të mësoheni me një rregull me të cilën përfytyrimet tuaja në formë figurash edhe do t'i bartnit dhe përmblihdhni.

9. 2. 1. Redaktimi i tekstit me ndihmën e strategjisë së përmbajtjes dhe strukturës (J.-D.S)

* Dhjetë minjtë e vegjël:

Ishin njëherë dhjetë minj të vegjël, të cilët pushonin në një fushë. Ishte pasdite. Dielli digjte dhe minjtë nuk ndiheshin mirë, sepse ishte shumë nxehtë. Jo shumë larg tyre një vajzë e vogël nën një hije, hapë-rrëmon në tokë një gropë. Posa iku vajza e vogël, minjtë u futën në atë gropë, ndërkohë që befasisht dëgjohet zhurma e një makine.

Nga paniku minjtë shkrepitjnë-ikin nga të katër anët për të gjetur shpëtim, sepse ata kishin frikë se do t'i shtypte plugu. Si të ishte një mrekulli, me atë rast fluturuan ca zogj të mëdhenj të cilët u ulën pranë minjve dhe kërkuan nga ata që t'u kërcejnë mbi shpinë. Pa u vonuar aspak, minjtë e miratojnë këtë kërkesë, duke u gjendur kështu për një kohë të gjatë në udhëtim, gjersa një ditë zogjtë sërish u lëshuan në tokë, duke i lënë minjtë që të vrapojnë të lirë. Por, me që tani minjtë këtu nuk gjenin diçka për të ngrenë, ata gjithnjë e më tepër po dobësoheshin. Pastaj ata menduan për zogjtë, të cilët njëherë ua kishin shpëtuar jetën dhe shprehën dëshirë që sërish t'i shohin; ndërkohë që në ëndërr njëri nga minjtë sheh një vend ku kishte ushqim. Të nesërmën ata e kërkojnë atë vend dhe

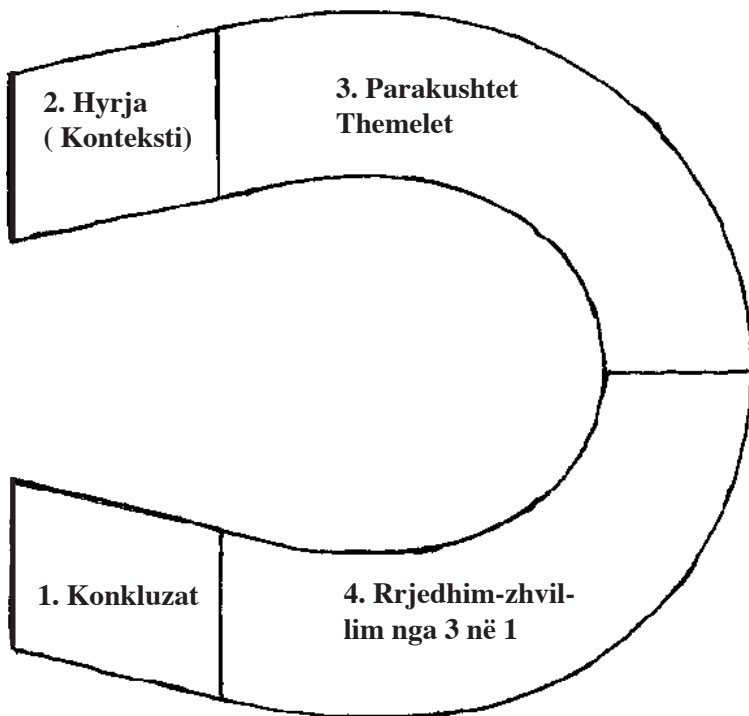


Fig. 25. Patkoi i strategjisë së përmbajtjes, strukturës dhe hapat e punës.

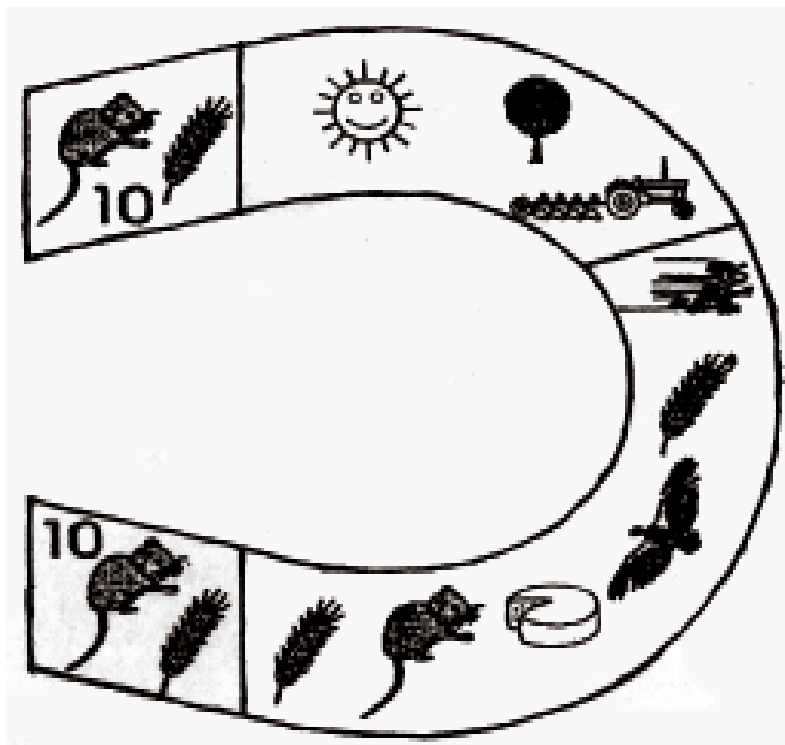


Fig. 26. Patkoi për tekstin „Dhjetë minjtë e vegjël“

sërish shpëtuan.

Më vonë një ditë të bukur, minjtë dëgjojnë zhurma dhe tinguj të mrekullueshëm. Ata filluan të vrapojnë me shpejtësi e rrëmujë nëpër një fushë, duke përmbysur me këtë rast çdo gjë që iu dilte përpara, ndërkohë që zërat të cilët i dëgjonin largoheshin e largoheshin vazhdimisht. Kështu ata sërish kishin shpëtuar.

Minjtë duke u bashkuar tani në një fushë të bukur, sërish e gjetën qetësinë e tyre.

9. 3. Strategjia vizuele-auditive ose strategjia e të shprehurit

Kjo metodë shërben për përvetësimin e fjalëve gjatë të shprehurit si dhe për korrekturën e të folurit të gabuar qoftë në gjuhën amtare ose edhe gjatë të mësuarit të një gjuhe të huaj. Para aplikimit të kësaj metode, duhet që patjetër të jetë zotëruar pa probleme strategjia e kujtesës.

Kjo metodë pune pason në shembullin e punës së një logopedeje: Korrektura e të shprehurit të një fëmije (M.v.d.M.S.):

Katërvjeçari Anthony, paraqitet me një retardim të rëndë në të shprehur, përkatësisht me një Dyslali multiple.

Me këtë rast, unë hetoj menjëherë që Anthony kur flet me mua, nuk më shikon fare. Ai është i mbyllur në vete dhe shikon në dysheme ose anash. Fjalët, të cilat ne i përpunojmë, ai i përsërit në mënyrë të gabueshme. Unë vendos që për t'ia mësuar disa fjalë, të aplikoj strategjinë e të shprehurit, me ç' rast tingujt, të cilët ai me anën e kësaj metode i zotëron, mësohet edhe t'i thotë drejt:

Materiali: Figurat e tingujve (germave) të cilat i përpunojmë. Psh. figura e tingullit (gërmës) „R“, (te fjala gjermane „Räder“ e që shqip dmth. Rrotat).

————— Qasja tradicionale: Unë ulem përballë tij. Figura me

gërmen R qëndron mbi tavolinë. Unë i them atij, se ai duhet të më shikojë mua kur e thotë këtë fjalë, por Anthony në vend që të thotë „Räder“ thotë „Ledel“.

Ecja me strategjinë e të shprehurit: Unë ulem pranë tij, e rrotulloj karrigen e tij ashtu që ne të kemi mundësi shikimi.

1) Unë e marr figurën e fjalës „Räder“ dhe e mbaj lart në të majtë para syve të tij, në anën e tij të V-k (Vizualizimi i kujtesës) dhe e them ngadalë fjalën „Räder“. Pastaj e largoj figurën duke e mbajtur dorën time pa figurën e gërmes „R“ majtas dhe lart në V-k. Me këtë rast, Anthony e sheh edhe më tej (me kujtesë) figurën e fjalës „Räder“ dhe e thotë atë pa gabim, pra „Räder“ (fytyra e tij tani hapet, sepse ai heton se e ka thënë atë fjalë si duhet). Unë shfrytëzoj rastin që t`i vë atij spirancën në sup.

2) Unë e marr sërish figurën e fjalës „Räder“ dhe e mbaj atë në lartësinë e veshëve majtas (në pozicionin k-A, që do të thotë, pozicion i kujtesës auditive) dhe ia aksentuoj (ia them) atij me zë të ulët këtë fjalë duke e ndarë në rrokje: „Rä-der“. Anthony shikon dhe dëgjon.

3) Unë qëndroj në lartësinë e veshëve të tij dhe e mbaj tani figurën e fjalës „Räder“ në anën e tij të djathtë (në pozi-

cionin K-A, që do të thotë, pozicion i Konstruktiv auditiv) dhe ia them atij sërish në mënyrë të njëjtë fjalën „Räder“. Anthony me këtë rast e vrojton figurën e kësaj fjale dhe e përsërit atë pa gabim -“Räder“. Unë e uroj atë dhe e përforcoj tek ai edhe më tej spirancën kinestezike.

Ne vazhdojmë pastaj që në mënyrë të njëjtë ta trajtojmë fjalën -“Tür“ (shqip „derë“), por Anthony edhe këtë fjalë e thotë gabim: Unë e mbaj figurën e kësaj fjale në lartësi të pleksusit dhe duke e thënë fjalën „Tür“ me zë të thellë, e lus Anthonyn që gërmën „r“ ta ndjejë pikërisht në fytyrën e tij.

4) Pasi që ne i kishim përpunuar kësajsoji disa fjalë, ia tregoj Anthonyt figurat e fjalëve të njëjta për të dytën herë (njërën pas tjetrës). Ai duhet tani t’i përmend emrat e objekteve që i paraqesin ato fjalë, kurse unë pas secilit sukses e përforcoj spirancën tek ai.

5) Në zyrën time pos tjerash qëndron edhe një shtëpi-kukull për fëmijë. Unë i jap Anthonyt mundësi që të hyjë brenda në të, kurse sendet të cilat gjenden aty, pasi që t’i gjejë, të m’i sjellë mua. Por ai guxon të m’i sjellë mua vetëm gjërat, emrat e të cilave mundet t’i thotë në mënyrë korrekte.

Anthony kthehet me tre nga pesë objektet, emrat e të cilëve i kishim përpunuar më parë. Unë kërkoj nga ai, që kur t’i shqiptojë emrat e gjërave, të më shikojë mua. Tani ai shndritë nga gëzimi dhe është krenar për të shprehurit e tij të drejtë. Unë i uroj fat atij dhe e përforcoj tek ai edhe më spirancën kinestezike.

Pastaj i jap me vete fotografinë me pesë objekte dhe i propozoj, që ai gjer në takimin tonë të ardhshëm ta shikojë atë sa herë të dojë edhe në shtëpi, për t’i ndjerë këto objekte dhe për t’i shprehur drejt me fjalë.

Strategjia e njëjtë mund të aplikohet edhe për përvetësimin e një gjuhe të huaj. Në këtë rast ajo kombinohet edhe me strategjinë e kujtesës.

9. 4. Strategjia e operacioneve logjike dhe strategjia e bartjes

Te dy këto strategji mund të zbatohen edhe në fusha tjera aplikative, si psh. për përvetësimin e matematikës si dhe për bartjen e hapave të bërë (të mësuar) në jetën e përgjithshme, por ne në këtë libër nuk shkojmë më tej në këtë drejtim.

KONKLUZIONET

Për t'ua përcjellur gjeneratave të ardhshme të arriturat në lëmin e artit, shkencës, kulturës, religjionit, si dhe njohuritë në lëmi të tjera, me kohë ka lindur nevoja, që njeriu këtë ta bëjë plotësisht në mënyra të ndryshme:

- nëpërmjet të paraqitjes në formë gojore, si psh. te Grioti afrikan, tek poetët dhe muzikantët, te Homeri si dhe te këngëtarët dhe recitatorët e kohës së vjetër etj.;
- nëpërmjet të paraqitjes në formë të shkruar: si psh, tek Hamurabi, në Bibël, në K'uran etj.;
- nëpërmjet të paraqitjes me piktograme dhe figura, si psh. tek egjiptasit mbi portat e katedraleve etj.;
- Ignatius von Loyola i mësonte nxënësit e tij për të medituar duke i nxitur ata që të shohin, dëgjojnë, nuhasin e shijojnë, në mënyrë që ata përceptimin e të medituares të mund ta bëjnë sa më të plotë;

- Pestalozzi thoshte, se njeriu për secilën ligjëratë duhet të lidhet me: „zemër, dorë dhe shpirtë“ ;

-Milton H. Erickson indukonte tek pacientët e tij me ndihmën e metamerfeve elemente sensorike specifike:

Ideja se vetëdija jonë, ndonjëherë formë të njohjes sensorike i jep prioritet, është rizgjuar sërish nga Bandler dhe Grindler. Duke iu falënderuar atyre, ne dimë se faktorë me rëndësi për një të mësuar efikas janë njoftimet sensorike të ndryshme dhe të shumëfishta:

- vizuele;
- auditive;
- kinestezike;
- olfaktore;
- gustatore.

Gjatë aplikimit të njohurive të përshkruara më lart, njeriu bëhet i vetëdijshëm për vlerat e tyre, por duhet patur parasysh poashtu, se këto njohuri dhe dije, mund edhe të keqpërdoren dhe të shërbejnë edhe për qëllime negative. Ndaj, duhet të jemi vigjilentë, sepse, ndër të tjera, ne kemi edhe përgjegjësi etike! Ne duhet që njohuritë tona t'i aplikojmë vetëm duke patur respekt për jetën dhe personalitetin e klientit.

Për fund do të do ta tregojmë një ndodhi të vogël, e cila në „ botën e PNL-së“ shpesh tregohet:

Nëse ju keni dëshirë dhe vullnet, ju edhe mundëni:

- 1) që ta lutni dike, që juve t'ua tregojë një ngjarje, ndodhi ose përallë;
 - 2) me këtë rast të uleni drejt-komod (duke e mbajtur një tonus të mirë të boshtit kurrizor);
 - 3) frymëmarrjen tuaj thellonie dhe ngadalsonie;
-

- 4) t'i jepni vetes një përjetim të mirë dhe të futeni edhe vetë në të;
- 5) sytë tuaj mund t'i mbyllni, nëse ju doni;
- 6) para së gjithash të befasoheni se çfarë ka në këtë ngjarje për tu parë, dëgjuar, nuhatur, shijuar dhe ndier;
- 7) dhe gjithçka që shkakton kjo ngjarje, ta lejoni të veprojë në vetën tuaj.

Nga djaloshi i vogël i cili nuk mund të vizatonte

Na ishte njëherë një shkollë e cila gjendej në një vend, i cili nuk figuronte në asnjë hartë. Kjo ishte një shkollë krejt e zakonshme me një mësues, me nxënës, djemë e vajza, me banka e karrige të vogla, me libra e fletore, me lapsa e goma fshirëse, madje edhe me një dërrasë të zezë në mur. Mësuesi dukej si të gjithë mësuesit në botë. Nxënësit dukeshin poashtu si të gjithë nxënësit në botë.

Megjithatë, në këtë shkollë kishte diçka të jashtëzakonshme. Mësuesi, iu lejonte çdo ditë nxënësve të tij që diçka të lirë të vizatonin. Kështu nxënësit merrnin fletën e bardhë dhe vizatonin diçka që atyre momentalisht iu pëlqente. Pas një çerek ore, mësuesi ecte midis bankave dhe i vrojtonte me kujdes të gjitha vizatimet; ai i kërkonte më të mirat. Posa e gjente më të mirin, e kapte atë me kujdes midis gishtit të madh dhe atij tregues, ia tregonte tërë klasës dhe thonte: „Shikoni, sot vizatimi i Julias është më i bukuri!“. Në ditën tjetër këtë nderë e kishte Isabella, pastaj Amandina, Chantal dhe kështu me radhë; secili vinte në radhë. Secili ? Jo, jo të gjithë. Vizatimet e një djali të vogël me sy të kaltër asnjëherë nuk ishin zgjedhur, gjë që i shkaktonte atij brenga të mëdha dhe e bënte të vuante. Kështu, çdo ditë ai shpresonte në diçka të re, dhe përherë dëshpërohej.

Si në të gjitha mbrëmjet tjera, ai edhe kësaj mbrëmjeje ~~po kthehej në shtëpi shumë i pikëlluar, me supë të varura, me~~

shikim përdhes dhe me sy të veshur me lotë. Atë asnjëherë nuk e kishte gëzuar darka. Çokollatat i ndjente dhe shijonte si të hidhura, kurse bukën e bardhë fare pa shije e bajat. Ai menjëherë i bën detyrat e shtëpisë. Për t'i dhënë vetes kurajo, ai e shikon herëpashere librin e tij të preferuar me kuaj. Faqja e tij e dashur dhe e preferuar, i tregon një kokë kali të mrekullueshme dhe të zezë. Ai e shikon këtë fotografi me kujdes të jashtëzakonshëm dhe fillon, pa e vrejtur, që me lapsin e tij të ndjekë vijat e kokës së kalit. Pastaj, ai shfleton më tutje për të vrojtuar një fotografi tjetër. Kështu, krejtë befasisht, e sheh ai kokën e kalit, e cila tani ka lëvizur anash. Pastaj i vie atij një ide. Ai e merr një fletë të bardhë dhe e vë në anën e pasme të fotografisë se kokës së kalit dhe vijëzon me laps shumë herë mbi konturat e tij. Ai poashtu me kujdes i vizaton edhe detajet: sytë, dhëmbët, flegrat e hundës, etj. Tani e merr fletën, në të cilën kanë mbetur të shtypura konturat e kokës së kalit nga libri dhe e fut në çantën e tij.

Ditën tjetër mësuesi thotë: „Unë po iu jap tani juve një çerek ore kohë për të vizatuar“. Djaloshi, i cili nuk mund të vizatonte, e merr fletën e parapërgatitur, e hap kutinë me lapsa ngjyre dhe e ngjyros kokën e kalit të tij. Mëqë ai i do fort kuajt, ai tani i zgjedh ngjyrat nga më optimalet.

Kur kaloi një çerek ore, mësuesi si gjithnjë ecë nëpër klasë duke i shikuar vizatimet. Ai qëndron pranë djaloshit, i cili nuk mund të vizatonte, dhe, duke qëndruar e merr vizatimin me kokën e kalit midis gishtit të madh dhe gishtit tregues dhe thotë: „Sot ky vizatim është më i bukur nga të gjithë“. Me këtë rast, djaloshi nuk mund t'iu besonte syve dhe veshve të tij; një gëzim i madh i rritet si një zjarr. Në të kthyer për në shtëpi, ai kërcen nga gëzimi dhe i ngazëllyer i kthehet s'ëmës duke i thënë: „Vizatimi im është zgjedhur! Sot vizatimi im ishte më i bukur“!. Ai e ha darkën e tij me gëzim; çokollata tani është e ëmbël, kurse buka e bardhë është e rreshkur dhe e shijshme.

Djaloshi vazhdon edhe më tej të punojë me vullnet

dhe dëshirë. Ai do që sërish ta përgatisë një vizatim. Në ditën tjetër vizatimi i tij sërish u zgjodh më i miri. Dhe kështu shkoi gjatë tërë javës. Gëzimi i tij sa vinte e rritej. Megjithatë, ai ndjek edhe më tej strategjinë e tij. Në javët që erdhën, atij tani i iku edhe pjesa e fundit e gëzimit, sepse ai tani vendosi që të mos parapërgatitet më në shtëpi, por të vizatoj aty për aty në klasë.

Ditën tjetër kur mësuesi dha sërish një çerek ore për vizatim, djaloshi e mori një fletë fare të pastër dhe filloi të vizatojë. Ndoshta ju tani më e keni të qartë se ai po vizatonte sërish një kokë kali. Pas një çerek ore mësuesi ecë si zakonisht nëpër klasë dhe i vrojton të gjitha vizatimet. Ai ndalet sërish pranë djaloshit me sy të kaltër. E merr vizatimin e tij midis gishtit të madh dhe gishtit tregues dhe thotë: „Sot vizatimi më i bukur sërish është koka e kalit“; dhe unë besoj se ky është vizatimi më i bukur brenda gjithë vitit“.

Ja, kështu, në këtë mënyrë, djaloshi me sy të kaltër u mësua më në fund që të vizatojë.

Ju lutem veni re faqet në vazhdim!

Dr. Gisela Perren -Klingler

Trauma

Nga e frika e ndonjërit deri te resurset grupore

289 faq, çmimi 48 Fr.-/ 54 DM.-/ 421 öS.-

ISBN 3-258-05165-8

Trauma mnd t'i godas të gjithë. Ajo ëshë pasojë e dhunës në familje dhe e keqpërdorimt seksual.

Shkaktohet nga keqbërësit e dhunshëm, gjatë fatkeqësive në komunikacion, me rastin e katastrofave natyrore, luftërave etj.,dhe nuk e godet veëm viktimën, por edhe të afërmit dhe ata që ndimojnë me atë rast.

Në këtë libër paraqiten 14 ekspertë nga e gjithë bota, të cilët situatat e ndryshme të të dëtuarëve nga traumat i trajtojnë me baza (sfond) sociale dhe kulturore nga më të ndryshmet.

Aplikimet të cilat zbatohen me këtë rast, shmangen nga terapia individuale e përqëndruar dhe orientohen nga ndihma

për vetëndihmë nëpërmjet të punës grupore.

Duke i mobilizuar resurset klturore të të godturit dhe të të afërmive të tij, ndërhyrja e tillë teapeutike kërkon forcë dhe aftësi psikike të përballeshm: Qëllimi i terapisë së tillë është që viktima e traumatizuar të mësohet të jetojë me plagën e tij psikike.

Dr. Barbara Zollinger

Pengesat e fituara gjatë të folurit

botimi i IV

"Kontribut për shërim dhe pedagogji speciale"

158 faqe, 28 Fr.- /34 DM.-/ 265 öS.-

ISBN 3-258-04986-6

Në bazë të një përshkrimi të detajuar të proceseve, të cilat e përcaktojnë përvetësimin e të shprehurit - folurit, ky libër ofron një bazë të mirë për qasjen dhe hartimin e terapisë individuale në rastin e hulumtimit dhe shërimit të pengesave në të folur që në fëmjërinë e hershme.

Dr. Barbara Zollinger

Të hulumtuarit e të shprehurit

"Kontribut për shërim dhe pedagogji speciale"

227 faqe, çmimi 30 Fr.-/ 34 DM.-/ 265 öS.-

ISBN 3-258-04932-7

Në CD: Dr. Barbara Zollinger/Volker Konen

Videsekuenca dhe tekste për macintosh.

44 Fr.- / 49 DM .- / 382 öS.-

ISBN 3-258-04933-5

Libri dhe CD-ja: 67 Fr.- / 75 DM.- / 585 öS

ISBN 3-258-04949-1

Autorja, shtjellimin e librit të saj të parë jashtëzakonisht të sukseshëm ("Pengesat e fituara në të folur", botimi IV 1994) e gërshëton në këtë rast dhe e paraqet praktikën e saj të përmbledhur si dhe terapinë e mëhershme tek pengesat në të folur.

Dr Martin Sassenroth

Të mësuarit e gjuhës së shkruar
