

# PROBLEMATIKA E EDUKIMIT

## Gjithëpërfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta (aftësi të kufizuara) në shkollën shqiptare

Punoi:  
**Msc. Narbis Ballhysa**

Udhëhoqi:  
**Prof. As. Dr. Edlira Haxhiymeri**



**UNIVERSITETI I TIRANËS**

FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE – DEPARTAMENTI I PUNËS SOCIALE  
**PROGRAMI I DOKTORATURËS**



**UNIVERSITETI I TIRANËS**

FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE – DEPARTAMENTI I PUNËS SOCIALE  
**PROGRAMI I DOKTORATURËS**

TEMA

**PROBLEMATIKA E EDUKIMIT:  
GJITHËPËRFSHIRJA E FËMIJËVE  
ME NEVOJA TË VEÇANTA (AFTËSI TË KUFIZUARA)  
NË SHKOLLËN SHQIPTARE**

Punoi:

**Msc. Narbis Ballhysa**

Udhëhoqi:

**Prof. As. Dr. Edlira Haxhiymeri**

Tiranë, 2011

---

- Programi i Doktoraturës -

Fakulteti i Shkencave Sociale – Departamenti i Punës Sociale

Universiteti i Tiranës

# Falenderime

Për realizimin e këtij punimi kam patur mbështetjen e shumë bashkëpunëtorëve dhe njërëzve të dashur. Dëshiroj t'iu shpreh atyre falenderime të sinqerta për kontributin e çmuar që më ofruan. Nxënësit me aftësi të kufizuara, bashkënxënësit e tyre, prindërit, drejtuesit e shkollave, mësuesit i falenderoj për kohën dhe angazhimin e tyre për të më dhënë informacionin e nevojshëm. Mirënjohjen time iu shpreh Drejtorisë Arsimore Rajonale, Korçë dhe organizatës MEDPAK, që më lehtësuan procesin e vjeljes së të dhënave. Udhëheqësja e dizertacionit dhe drejtuesit e Departamentit të Punës Sociale të Fakultetit të Shkencave Sociale në Universitetin e Tiranës më ofruan një ndihmesë të veçantë për hartimin e këtij punimi shkencor. I falenderoj për mbështetjen që më dhanë gjatë punës kërkimore me vërejtjet dhe sugjerimet e tyre.

Kolegët dhe bashkëpunëtorët e FSHDPAK i falenderoj për kohën dhe angazhimin që më ofruan. Të pakursyer në këshilla dhe kontribute, ata patën një rol të veçantë në realizimin e këtij studimi. Familjes time i jam mirënjohëse për gjithçka më dha, duke bërë të mundur që ky studim të jetë sot në duart tuaja.

Autorja

# Tabela e lëndës

Lista e Grafikëve .....	5
Lista e Tabelave .....	7
Lista e Figurave .....	8
Lista e Shkurtimeve .....	9
<b>I. HYRJA .....</b>	<b>11</b>
I.1 Gjithëpërfshirja si proces i realizimit në praktikë i të drejtës për arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara.....	11
I.2 Zhvillime të arsimit për fëmijët me aftësi të kufizuara në Shqipëri .....	13
- Historiku i përpjekjeve për të siguruar arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara .....	13
- Zhvillime politike dhe ligjore në mbështetje të arsimit gjithëpërfshirës .....	14
I.3 Nevoja për studimin .....	15
I.4 Përmbledhje e metodologjisë dhe pyetjet e studimit .....	16
<b>II. STUDIMI I LITERATURES.....</b>	<b>17</b>
II.1 Gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme si paradigmë sociale. Karakteri sistemik i saj dhe përcaktime teorike .....	17
II.2 Gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara si politikë e re në sistemin arsimor. Prirje të arsimimit të personave me aftësi të kufizuara në Evropë.....	21
II.3 Gjithëpërfshirja në arsim si e drejtë e njeriut.....	23
II.4 Barriera me të cilat përballet procesi i gjithëpërfshirjes .....	25
II.5 Shkolla e zakonshme si institucion dhe komunitet gjithëpërfshirës .....	26
II.6 Gjithëpërfshirja dhe ndikimi i saj në praktikë .....	28
II.7 Gjithëpërfshirja në perspektivën e prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Roli tyre në këtë proces.....	36
II.8 Studime të kryera në Shqipëri për arsimin gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.....	38
II.9 Konkluzione të studimit të literaturës .....	39
<b>III. METODOLOGJIA .....</b>	<b>43</b>
III.1 Pjesëmarrësit.....	45
III.2 Përzgjedhja e kampionit .....	47

III.3	Instrumentet .....	49
III.4	Procedura .....	53
III.5	Analiza e të dhënave .....	55
III.6	Etika e studimit .....	55
<b>IV.</b>	<b>REZULTATE .....</b>	<b>57</b>
IV.1	Ndikimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme .....	57
IV.1.i	Nxënësit me aftësi të kufizuara.....	57
IV.1.ii	Prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara.....	72
IV.1.iii	Mësuesit .....	75
IV.1.iv	Shkolla.....	78
IV.1.v	Nxënësit e tjerë .....	81
IV.1.vi	Prindërit e nxënësve të tjerë.....	81
IV.2	Si dhe Sa i përgjigjet organizimi i shkollës gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara .....	83
IV.2.i	Përshtatshmëria.....	83
IV.2.ii	Struktura e personelit.....	86
IV.2.iii	Infrastruktura mbështetëse .....	88
IV.3	Ndryshimet që kërkon gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme .....	92
IV.3.i	Nxënësit me aftësi të kufizuara.....	92
IV.3.ii	Mësuesit .....	95
IV.3.iii	Shkolla.....	99
<b>V.</b>	<b>DISKUTIMI .....</b>	<b>109</b>
V.1	Diskutimi i rezultateve të studimit.....	110
V.2	Konkluzione .....	117
V.3	Modeli që ofrohet në Shqipëri për arsimimin e nxënësve me aftësi të kufizuara. Vlerësimi sistematik i gjithëpërfshirjes si proces që kërkon ndërhyrje dhe ndërveprim ndërmjet nënsistemeve të sistemit arsimor dhe më gjerë.....	119
V.4	Kufizime të studimit.....	122
<b>VI.</b>	<b>ZBATIMI NE PRAKTIKE I REZULTATEVE TE STUDIMIT DHE NEVOJA PER STUDIME TE METEJSHME .....</b>	<b>123</b>
<b>VII.</b>	<b>SHTOJCA .....</b>	<b>127</b>
VII.1	Bibliografi.....	127
VII.2	Pyetësorë të studimit.....	133

# Lista e grafikëve

Grafiku 1.	Përqindja e mësuesve pjesëmarrës në plotësimin e pyetësorit sasior, ndarë sipas shkollave .....	46
Grafiku 2.	Përqindja e mësuesve në varësi të kategorisë së nxënësve me aftësi të kufizuara me të cilët ata punojnë.....	46
Grafiku 3.	Opinionit i mësuesve për vlerësimin fillestar sipas cikleve ku ata japin mësim .....	60
Grafiku 4.	Opinionit i prindërve, i ndarë sipas aftësisë së kufizuar të fëmijëve, për përfshirjen në hartimin e PEI.....	62
Grafiku 5.	Opinionet e prindërve për përfshirjen e tyre në zbatimin e PEI.....	63
Grafiku 6.	Opinionit i prindërve për njohuritë e tyre për detyrat e përcaktuara në PEI .....	63
Grafiku 7.	Opinionit i mësuesve për rëndësinë e bashkëpunimit me mësuesin mbështetës gjatë punës individuale .....	66
Grafiku 8.	Opinionet e mësuesve për pengesat që sjell puna me nxënësit me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimin për nxënësit e tjerë të klasës.....	68
Grafiku 9.	Opinionit i mësuesve për përfitimin e nxënësve të tjerë nga puna individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimin .....	68
Grafiku 10.	Opinionit i mësuesve për shkallën e përfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në aktivitetet sociale-kulturorë.....	69
Grafiku 11.	Marrëdhëniet e nxënësve me aftësi të kufizuara me nxënësit e tjerë-opinionet e mësuesve ....	70
Grafiku 12.	Qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë për shoqërimin e fëmijëve të tyre me nxënësit me aftësi të kufizuara.....	72
Grafiku 13.	Vlerësimi i mësuesve për shkallën e bashkëpunimit me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara.....	73
Grafiku 14.	Evidentimi nga mësuesit i numrit të trajnimeve të organizuara gjatë vitit shkollor.....	76
Grafiku 15.	Shkalla e përfitimit të mësuesve nga pjesëmarrja në trajnime.....	76
Grafiku 16.	Vlerësimi i mësuesve për shkallën e bashkëpunimit me profesionistë të tjerë.....	78
Grafiku 17.	Qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë për të mësuarin e fëmijës së tyre me nxënësit me aftësi të kufizuara .....	82
Grafiku 18.	Qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë për shoqërimin e fëmijëve të tyre me nxënësit me aftësi të kufizuara .....	82

Grafiku 19.	Qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë për pengesat që i sjell fëmijës së tyre prania e nxënësve me aftësi të kufizuara në klasë .....	83
Grafiku 20.	Opinionet e mësuesve për rëndësinë e mësuesit mbështetës .....	86
Grafiku 21.	Opinionet e mësuesve për mbështetjen që kanë nga profesionistët e tjerë .....	88
Grafiku 22.	Përqindja e mësuesve që evidentojnë mungesën e infrastrukturës mbështetëse në shkollat e zakonshme.....	91
Grafiku 23.	Opinionet e mësuesve për vendndodhjen e strukturës së vlerësimit .....	94
Grafiku 24.	Opinionet e mësuesve, sipas cikleve, për rëndësinë e mjeteve didaktike dhe të materialeve informuese në punën me nxënësit me aftësi të kufizuara .....	103
Grafiku 25.	Opinionet e prindërve, i ndarë sipas kategorisë së aftësisë së kufizuar të fëmijëve, për nevojën e materialeve ndihmëse/informuese për të punuar me fëmijët .....	104
Grafiku 26.	Opinionet e prindërve për nevojën e mësuesit mbështetës, i ndarë sipas aftësisë së kufizuar të fëmijëve të tyre .....	105

## Lista e tabelave

Tabela 1.	Frekuenca e rishikimit të PEI nga mësuesit .....	64
Tabela 2.	Opinionet e mësuesve për ndihmën që marrin nga drejtuesit e shkollës .....	65
Tabela 3.	Opinione të prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara për punën individuale që mësuesit zhvillojnë me fëmijët e tyre në klasë dhe në shkollë.....	67
Tabela 4.	Mendimi i mësuesve për ndikimin e bashkëpunimit të prindërve me shkollën tek fëmijët me aftësi të kufizuara .....	74
Tabela 5.	Opinionet e mësuesve për çështjet ku kanë qenë të fokusuar trajnimet nga të cilat kanë përfituar .....	77
Tabela 6.	Vlerësimi i prindërve për përshtatshmërinë ndërtimore të shkollës.....	85
Tabela 7.	Opinionet e mësuesve sipas cikleve për profesionistët që duhet të jenë pjesë e grupit multidisiplinar të vlerësimit.....	93
Tabela 8.	Fokusi i tematikave të trajnimeve për të cilat mësuesit kanë nevojë .....	96
Tabela 9.	Stimuli që mësuesit do të kishin më shumë nevojë për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara.....	98
Tabela 10.	Stimuli që mësuesit e ciklit fillor do të kishin më shumë nevojë për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara .....	98
Tabela 11.	Stimuli që mësuesit e ciklit 9 vjeçar do të kishin më shumë nevojë për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara.....	98
Tabela 12.	Sugjerime të mësuesve në drejtim të ambjenteve të shkollës/klasës .....	99
Tabela 13.	Opinionet e mësuesve për funksionet që mund të kenë ambjentet burimore .....	102
Tabela 14.	Opinionet e mësuesve sipas cikleve për profesionistët me të cilët do të donin të bashkëpunonin .....	106



# Lista e figurave

Figura 1.	Shkallëzimi i alternativave për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara.....	18
Figura 2.	Modeli i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme sipas teorisë së Bronffebrenner-it.....	20
Figura 3.	Tre dimensionet e gjithëpërfshirjes në shkollën e zakonshme .....	28
Figura 4.	Të dhëna për numrin e pjesëmarrësve në plotësimin e pyetësorit sasior.....	45
Figura 5.	Modeli sistematik i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme sipas teorisë së Bronfenbrenner-it, kur sistemet ndërveprojnë pjesërisht.....	120
Figura 6.	Modeli sistematik i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme sipas teorisë së Bronfenbrenner-it, kur sistemet ndërveprojnë plotësisht.....	121

## Lista e shkurtimeve

OKB	Organizata e Kombeve të Bashkuara
UNESCO	Organizata e Kombeve të Bashkuara për Edukimin, Shkencën dhe Kulturën
UNICEF	Fondi i Kombeve të Bashkuara për Fëmijët
RSH	Republika e Shqipërisë
KSH	Kuvendi i Shqipërisë
KM	Këshilli i Ministrave
MASH	Ministria e Arsimit dhe e Shkencës
DAR	Drejtoria Arsimore Rajonale
ZA	Zyra Arsimore
OJF	Organizata Jofitimprurëse
PEI	Plani Edukativ Individual
MEDPAK	Shoqata për Mbrojtjen e të Drejtave të Personave me Aftësi të Kufizuara
FSHDDPAK	Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara



# I. Hyrja

## I.1 Gjithëpërfshirja si proces i realizimit në praktikë i së drejtës për arsimim të fëmijëve me aftësi të kufizuara

Diskutimi për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara nis më së pari me trajtimin që i bëhet sot kësaj çështjeje në perspektivën e garantimit të të drejtave themelore të njeriut (OKB, 1948). Fëmijët me aftësi të kufizuara vlerësohen në numër (UNESCO, 2006) si një ndër grupet më të përjashtuara nga përfitimet që ato duhet të gëzojnë prej sistemeve arsimore, ashtu si edhe bashkëmoshatarët e tyre pa aftësi të kufizuara. Kjo ka nxitur më së shumti në dy dhjetëvjeçarët e fundit lëvizje të rëndësishme të shoqërisë civile, kryesisht përfaqësime ndërkombëtare të aftësisë së kufizuar, që kanë mundur krijimin e “klimes” së përshtatshme për realizimin e veprimeve konkrete nëpërmjet organizmave ndërkombëtarë. Këto veprime më pas janë materializuar me miratimin e akteve politike, ku theksohen detyrimet që kanë shtetet për hartimin dhe zbatimin e planeve për veprim me qëllim garantimin e të drejtës për arsim edhe të fëmijëve me aftësi të kufizuara (OKB, 1989; 2006). Zhvillimet e përmendura më sipër mbartin në vetvete edhe atributin e zgjerimit të konceptit të arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara, duke e lidhur ngushtë atë me gjithëpërfshirjen si proces për sigurimin e arsimit për të gjithë. Deklarata e Salamankës (1994, neni 2) përcaktoi qartësisht se *“fëmijët me aftësi të kufizuara duhet të kenë akses në shkollat të zakonshme dhe ato duhet t’u sigurojnë akomodim të përshtatur përmes plotësimit të nevojave dhe ofrimit të qasjeve pedagogjike me në qendër nxënësin”*. Në këtë kuadër trajtimi i çështjeve të arsimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara u vendos plotësisht në planin e perspektivës së paradigmes sociale. Personi me aftësi të kufizuara, sëmundshmëria, dëmtimet e tij fizike nuk duhet të shihen si faktorë që pengojnë pjesëmarrjen e tij në jetën sociale-ekonomike-kulturore dhe edukative. Shoqëria dhe të gjitha sistemet që individi ndërton për të qënë pjesë aktive e saj të tilla si: institucionale, infrastrukturore dhe njerëzore, nuk u përshtaten dhe nuk janë lehtësisht të aksesueshme nga personat me aftësi të kufizuara. Në këtë kuptim vendoset dhe koncepti i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuar në shkollat e zakonshme. Është sistemi arsimor në tërësinë e komponentëve të tij, që duhet të përshtatet për të siguruar përfshirjen e plotë të fëmijëve me aftësi të kufizuara në procesin e edukimit. Prandaj edhe në përcaktimin e UNESCO-s (UNESCO, 2003) arsimit gjithëpërfshirës është përcaktuar si një proces që adreson dhe u përgjigjet nevojave të ndryshme të të gjithë nxënësve, përmes rritjes së pjesëmarrjes në të mësuar dhe reduktuar përjashtimin në të dhe përmes tij. Ai është i lidhur ngushtë me ndryshimet dhe përshtatjet në përmbajtjet e programeve mësimore, në qasjet pedagogjike, në strukturat dhe në strategjitë me qëllim plotësimin e nevojave specifike në të mësuar të fëmijëve (Sandkull, 2005). Të gjitha këto ndryshime ndikojnë në rritjen e efektivitetit të mësimdhënies për të gjithë e në këtë kuptim evidentojnë dallimin e gjithëpërfshirjes si një proces që shkon përtej integritetit që më së shumti ka të bëjë me aspektin fizik dhe social të përfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.

Shumë studime, të realizuara në ato vende ku arsimit gjithëpërfshirës ka tashmë një histori zhvillimi në drejtim të përfitimeve sociale të kësaj qasjeje drejt një shoqërie për të gjithë, kanë evidentuar ndikimin pozitiv që sjell gjithëpërfshirja në arsim e fëmijëve me aftësi të kufizuara, dhe jo vetëm për ta, por edhe për bashkëmoshatarët e tyre pa aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. (Blandul 2010; Downing 2002; Leatherman dhe Niemeyer 2005; Nind dhe Wearmouth 2006; Thousand, Villa dhe Nevin 2002; Turnbull, Turnbull dhe Wehmeyer 2006; Zambelli dhe Bonni 2004)

Por, që gjithëpërfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara të realizohet në praktikë, duhet të merret parasysh roli i një sërë faktorëve që drejtëpërsëdrejti ndikojnë në efektivitetin e këtij procesi. Ato më së shumti varen nga qëndrimet dhe besimet e aktorëve kryesorë të përfshirë në të si: fëmijë (Blandul 2010), mësues (Sharma & Moore, Sonawane 2009), (ul Hassan, Parveen dhe Riffat-un-Nisa 2010), (Zambelli, Bonni 2004), (Avramidis dhe Kalyva, 2007), prindër (Wehbi, 2006), por edhe prej faktorëve që lidhen me qasjet pedagogjike në të mësuar (Nind, Wearmouth 2006), (Avramidis, Bayliss, Burden, 2002), me infrastrukturën mbështetëse në klasa (Leatherman dhe Niemeyer 2005), si dhe me drejtuesit e shkollave të zakonshme. Evidentimi i elementëve që ndikojnë pozitivisht në nxitjen e gjithë këtyre faktorëve, merr rëndësi të veçantë në planifikimin e politikave mbështetëse për zbatimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës.

Një tjetër faktor i rëndësishëm për të siguruar suksesin e zbatimit në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës vlerësohet të jetë mjedisi ku ai zhvillohet, pra shkolla e zakonshme. Ky proces dikton që ato të kthehen në mjedise mikpritëse, si në aspektin social ashtu dhe në atë infrastrukturor, pasi vetëm në këtë mënyrë ato mundësojnë akses pa barriera dhe rrisin shanset e fëmijëve me aftësi të kufizuara për përfitime sociale dhe akademike. Në këtë këndvështrim, për krijimin e shkollave gjithëpërfshirëse, shumë autorë shohin të rëndësishëm zbatimin e indeksit gjithëpërfshirës (Booth, Ainscow, 2004), që lidhet me realizimin e tri dimensioneve të rëndësishme si: (a) krijimi i kulturave gjithëpërfshirëse në shkolla; (b) krijimi i politikave përfshirëse në shkollim; dhe (c) zbatimi i praktikave përfshirëse. Në zbatimin e praktikave përfshirëse theksohet se krijimi i kurrikulave të përshtatura dhe fleksibile mund të shërbejë si “çelësi” për të krijuar “shkolla për të gjithë”. Është shumë e rëndësishme që kurrikula të jetë mjaftueshmërisht fleksibel për të ofruar mundësi për t’iu përshtatur nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara dhe stimuluar mësuesit për të gjetur zgjidhje, që mund t’iu përgjigjen nevojave dhe aftësive të çdo nxënësi. Ndryshimet në kurrikula duhet të shkojnë përtej detyrimeve teorike për nxënësit me aftësi të kufizuara. Ato duhet të synojnë gjithëpërfshirjen dhe mësimdhënien për të gjithë nxënësit (Forbes, 2007).

Por për zbatimin e kurrikulave të përshtatura, mësuesit duhet të kenë formimin e duhur dhe njohuritë e nevojshme. Për këtë rëndësi duhet t’i kushtohet hartimit dhe zbatimit të politikave, të cilat synojnë rritjen e kapaciteteve të mësuesve me njohuri për edukimin special. Kjo duhet të vlerësohet si përgjatë formimit të tyre akademik ashtu edhe gjatë periudhës së mësimdhënies (ETF, 2010). Është evidentuar se formimi i mësuesve, krahas zbatimit të qasjeve efektive pedagogjike, ndikon edhe në formimin e qëndrimeve pozitive kundrejt punës me nxënës me aftësi të kufizuara në klasë. Kjo bëhet e rëndësishme kur vlerësohet se në radhën e faktorëve ndikues në gjithëpërfshirje qëndrimet dhe njohuritë e mësuesve luajnë rol të kryesor (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Krahas çështjes së nivelit të edukimit të mësuesve, faktorë që gjithashtu ndikojnë në qëndrimet e tyre pozitive janë: ekzistenca e mbështetjes në klasë, infrastruktura mbështetëse, bashkëpunimi me profesionistë të tjerë, numri i nxënësve në klasë. Disa studime kanë treguar (Wehbi 2006), (Sharma, Moore dhe Sonawane 2009), se kur mësuesve u mungojnë këta faktorë, kjo perceptohet prej tyre si barrierë në procesin e realizimit të programeve gjithëpërfshirëse për nxënësit me aftësi të kufizuara. Prandaj dhe arsimit gjithëpërfshirës është përcaktuar si proces i identifikimit të barrierave që pengojnë të mësuarin në shkollë dhe rreth saj. Ai synon reduktimin dhe shmangien e tyre (Le Fanu, 2005).

Në suksesin e zbatimit të politikave dhe të praktikave për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, i rëndësishëm është vlerësuar edhe roli i prindërve në këtë proces. Nga një studim i Gerber & Popp (1999), del se prindërit, si rezultat i bashkëpunimit të mirë me mësuesit vërejnë impakte shumë pozitive tek fëmijët e tyre, që janë të përfshirë në shkollat e zakonshme. Ata vërejnë përmirësime në drejtim të kënaqësisë, besimit dhe të aftësive të fëmijëve të tyre në të mësuar. Kur prindërit shihen si aleatë, partnerë në punën me nxënësit me aftësi të kufizuara, rriten shanset që gjithëpërfshirja për këta nxënës të ketë rezultat. Në varësi të specifikave që mbart çdo fëmijë me aftësi të kufizuara efektiviteti i arsimit gjithëpërfshirës vlerësohet

të jetë relativ. Megjithëse qëllimi final i tij është gjithëpërfshirja e fëmijës me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, nevojat specifike në të mësuar të fëmijëve diktojnë për sistemet arsimore pasjen dhe ofrimin e një varg alternativash arsimimi të shkallëzuara në rritje progresive, drejt gjithëpërfshirjes së plotë.

Duke iu rikthyer vlerësimin të zbatimit të gjithëpërfshirjes si një politikë e re arsimore, nevojitet të theksohet që sistemi arsimor duhet t'i nënshtrohet një reforme të plotë. Nga dokumentet ndërkombëtare, parimet themelore që janë identifikuar dhe duhet të kihet në vëmendje për realizimin e reformës janë: (a) zhvillimi i politikave arsimore gjithëpërfshirëse; (b) zhvillimi i kurrikulave; (c) trainimi i mësuesve; (d) informimi për arsimin dhe sistemet manaxhuese, (d) ngritja e kapaciteteve vendore; dhe (e) përfshirja e komunitetit.

Pra, krijimi i mekanizmave mbështetës si politikat kombëtare që lidhen me gjithëpërfshirjen, me sistemet mbështetëse vendore, strukturore dhe financiare, me praktikën e duhura që kanë të bëjnë më së shumti me kurrikulën, vlerësimin dhe metodat e mësimdhënies janë të rëndësishme në krijimin e kontekstit të duhur për zhvillimin e arsimit gjithëpërfshirës (UNESCO, 2005). Vetë karakteri sistematik që arsimit gjithëpërfshirës mbart, dikton gjithashtu krijimin e mekanizmave vlerësues dhe të indikatorëve matës përkatës për monitorimin që i bëhet progresit në realizimin e politikave gjithëpërfshirëse të nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat të zakonshme në nivel kombëtar. Për këtë, monitorimi duhet të marrë parasysh edhe faktorët kushtëzues, siç janë ata politikë, ekonomike dhe sociale, pasi arsimit gjithëpërfshirës vendoset dhe gjen zbatim në kontekstin e zhvillimeve politike- ekonomike-sociale, si dhe kulturore në vendet ku zbatohet.

## **I.2 Zhvillime të arsimit për fëmijët me aftësi të kufizuara në Shqipëri**

*- Historiku i përpjekjeve për të siguruar arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara.*

Arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në vendin tonë i njeh fillimet e tij gjatë viteve '60, kur për herë të parë u krijuan klasa të veçanta për fëmijët që nuk dëgjojnë dhe nuk flasin (sot ato kanë statusin e instituteve kombëtare). Më pas, në vitet '70-'80, si rezultat i nevojave të identifikuar, por edhe në zbatim të arsimit të detyruar 8-vjeçar për arsimimin e fëmijëve me prapambetje të lehtë mendore, u krijuan shkollat të veçanta të arsimit special në disa qytete të vendit, si në Tiranë, Durrës, Shkodër, Elbasan, Vlorë dhe Korçë (Nano, 2002). Ato janë pasuruar në vitet në vijim edhe me krijimin e qendrave ditore si në Librazhd, Fier dhe Pogradec (FSH-DPAK, 2010) për të mundësuar kujdesin dhe arsimimin e fëmijëve me prapambetje më të thellë mendore. Përpjekjet për arsimin gjithëpërfshirës në Shqipëri fillojnë dhe bëhen të dukshme pas viteve '90. Organizata vendore në bashkëpunim dhe me mbështetjen financiare të donatorëve të huaj inicuan projekte që synonin gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Projekti i zbatuar nga Children's Aid Direct (CAD), në bashkëpunim me shoqatën kombëtare të prindërve "Në ndihmë të fëmijëve me prapambetje mendore" ndërroi nismën për integrimin e fëmijëve me prapambetje mendore në sistemin parashkollor në qytetin e Tiranës. Në kuadër të këtij projekti u mundësua gjithashtu trajnimi i disa mësuesve të ciklit fillor. Po në këtë periudhë, organizata MEDPAK mundësoi integrimin e 11 fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme të qytetit të Librazhdit. Qendra e Zhvillimit të Fëmijëve (Tiranë) në vitet '97-'98 bëri përpjekje serioze dhe realizoi përfshirjen e shumë fëmijëve me aftësi të kufizuara të ndryshme, si me autizëm, me probleme të dëgjimit, me hiperaktivitet, me probleme në zhvillimin psiko-motor dhe në të folur, në shkollat e zakonshme të qytetit. Në këtë projekt prindërit u vlerësuan si bashkëpunëtorë të mirë për të arritur rezultate në gjithëpërfshirjen e fëmijëve të tyre (Nano, 2002). Projekti "Arsimi special i integruar" (2000-2003), i realizuar me mbështetjen e UNICEF dhe i zbatuar nga MOVIMONDO (organizatë joqeveritare italiane) dhe MED-

PAK (organizatë joqeveritare shqiptare) është një nismë tjetër e rëndësishme në kuadër të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkolla të zakonshme. Ai u zbatua në qytetet Librazhd, Elbasan dhe Peqin, duke mundësuar përfshirjen e 304 nxënësve me aftësi të kufizuara mendore, shqisore dhe psiko – motore në shkollat e zakonshme. Realizimi i projektit mundësoi zbatimin e metodave bashkëkohore në mësimdhënie në ndihmë të mësuesve duke influencuar drejtëpërsëdrejti në: (a) përmirësimin e qëndrimeve të tyre; (b) rritjen e vetëvlerësimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara; si dhe në (c) motivimin e prindërve të tyre për të mbështetur arsimin gjithëpërfshirës (Haxhiymeri, 2003). Në vitet 2006–2008 FSHDPAK, me mbështetjen e organizatës holandeze CORDAID, zbatoi një projekt për gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkolla të zakonshme në qytetin e Shkodrës. Në kuadër të këtij projekti në shkollat e zakonshme u përfshinë 77 nxënës me aftësi të kufizuara, si dhe u mundësua trajnimi i 30 mësuesve, të cilët punojnë me ta (FSHDPAK, 2010). Një kontribut të rëndësishëm në arsimin gjithëpërfshirës në Shqipëri ka dhënë që prej vitit 2005 dhe në vijim organizata Save the Children - Shqipëri. Në bashkëpunim të ngushtë me MASH dhe DAR në rajonet Berat, Tiranë, Gjirokastrë, Korçë, Vlorë dhe në Librazhd kjo organizatë ka mundësuar zbatimin e modelit të arsimit gjithëpërfshirës. Ajo ka përfshirë në shkolla të zakonshme rreth 255 fëmijë me aftësi të kufizuara, ka ofruar praktika bashkëkohore të punës me nxënësit me aftësi të kufizuara, si dhe ka marrë në konsideratë zhvillimin e faktorëve nxitës, që garantojnë suksesin në gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Së fundmi, ky projekt vijon të zbatohet në rajonet Korçë, Gjirokastrë dhe Vlorë, duke e pasuruar procesin e gjithëpërfshirjes me elementë të rinj favorizues. I rëndësishëm mbetet të jetë roli i Save the Children-Shqipëri në iniciimin e tryezave të shoqërisë civile për dhënien e propozimeve konkrete në përmirësimin e legjislacionit shqiptar, në funksion të realizimit në praktikë të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.

#### *-Zhvillime politike dhe ligjore në mbështetje të arsimit gjithëpërfshirës*

Në Shqipëri, megjithëse garantimi i së drejtës për arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara është ende një sfidë e madhe, ashtu siç u përshkrua edhe më lart, vërehen përpjekje serioze drejt përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Qëllimi është për të qenë në koherencë të plotë me politikat, legjislacionin dhe lëvizjet avokuese në nivel ndërkombëtar, që vlerësojnë se fëmijët me aftësi të kufizuara gëzojnë të drejtën të kenë shanse për t'u arsimuar si të gjithë fëmijët e tjerë. Vlerësimet e bëra për zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri evidentojnë hapa pozitivë në drejtim të rritjes së numrit të fëmijëve me aftësi të kufizuara të përfshirë në shkollat e zakonshme, por edhe të ndryshimeve në praktikat e mësimdhënies përmes ndryshimeve në kurrikula, trajnimit të stafëve pedagogjike dhe përgatitjes së materialeve didaktike, bazuar kjo në detyrime të përcaktuara në dokumentet politike (FSHDPAK, 2010). Edhe në perceptimin e personave me aftësi të kufizuara dhe të familjarëve të tyre vërehet nga viti në vit progres në drejtim të arsimit gjithëpërfshirës, megjithëse në terma të kufizuara (Flagler, 2010). Modelet e arsimit gjithëpërfshirës janë ofruar në vendin tonë përmes projekteve të zbatuara nga shoqëria civile në partneritet me MASH, të mbështetura në standarte ndërkombëtare. Ato kanë krijuar mundësitë për evidentimin e problematikave në kushtet e vendit tonë, duke ndikuar në reflektimin e institucioneve për gjetjen e hapësirave ligjore në mbështetje të praktikave të arsimit gjithëpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara. Hapi i parë i rëndësishëm është miratimi në vitin 2002 i ndryshimeve në Dispozitat Normative (MASH, 2002 - DN, neni 57) në zbatim të ligjit për arsimin parauniversitar (KSh, Ligj nr.7952/1995), ku theksohet alternativa e arsimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme dhe lehtësirat për ta siguruar atë. Ndërkohë, miratimi i Strategjisë Kombëtare të Personave me Aftësi të Kufizuar (KM, VKM nr.8/2005) dhe plani për veprim në zbatim të saj krijuan një kuadër më të plotë të detyrimeve që kanë institucionet përgjegjëse në nivel qendror dhe vendor për të garantuar arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Gjithashtu, si pjesë e një nisme mbarëbotërore për të siguruar arsimin për të gjithë (UNESCO, 2000), vendi ynë ka miratuar një strategji për zhvillimin e arsimit parauniversitar. Por, duhet vënë në dukje se

komponenti i edukimit të personave me aftësi të kufizuara nuk është mjaftueshëm i zhvilluar. Nënshkrimi nga shteti shqiptar i Konventës për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar (OKB, 2006) në vitin 2008 shënon një tjetër progres për vendosjen e detyrimeve institucionale në krijimin e kushteve të nevojshme për zbatimin e plotë të gjithëpërfshirjes në arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Megjithëse kuadri ligjor dhe politik mund të vlerësohet si i plotë, vërehen problematika në zbatim të tij. Mungesa e normativave ligjore, por më së shumti mungesa e burimeve financiare janë pengesa kryesore për realizimin e praktikave gjithëpërfshirëse në arsim. Në vijim të lëvizjeve të shoqërisë civile, veprimtari në nxitjen e zbatimit të politikave në mbrojtje të të drejtave të personave me aftësi të kufizuara, janë ndërmarrë hapa konkretë për të propozuar pranë MASH-it ndryshimet e nevojshme ligjore që sigurojnë arsimin gjithëpërfshirës edhe për fëmijët me aftësi të kufizuara.

### **I.3 Nevoja për studimin**

Në këndvështrimin e autores, studimi u vlerësua i nevojshëm të kryhet për arsye se: *së pari*, ky studim i shtohet listës së pakët të studimeve të thelluara të realizuara më herët në vendin tonë me fokus trajtimin e çështjeve të arsimit gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme; *së dyti*, modeli i zgjedhur nga autorja në studim ofron një mundësi të re për të bërë vlerësim më të thelluar, nisur nga këndvështrimi i aktorëve më kryesorë (mësues, drejtues të shkollave të zakonshme, prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara - pjesë të procesit), çështjeve të fokusuara në zbatimin praktik të arsimit gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme si: (a) *ndikimi i procesit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në praktikat gjithëpërfshirëse*, të lidhura me vlerësimin fillestar, programet edukative individuale dhe punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara; (b) *përgatitja/formimi i mësuesve për të punuar me nxënës me aftësi të kufizuara*, si kualifikimi, trajnimi, stimulimi i tyre, bashkëpunimi i mësuesve me profesionistë të tjerë; (c) *infrastruktura mbështetëse e shkollës*, përshtatshmëria ndërtimore, mjetet mësimore të përshtatura, transporti, materialet dhe mjetet didaktike, ambjentet burimore, mësuesi mbështetës, organizimi i klasave; (d) *përfshirja e prindërve në procesin e gjithëpërfshirjes* së fëmijëve me aftësi të kufizuara, bashkëpunimi i tyre me mësuesit dhe shkollën; (e) *përfitimet akademike dhe sociale të nxënësve me aftësi të kufizuara* nga procesi i gjithëpërfshirjes; (f) *qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë* kundrejt procesit të gjithëpërfshirjes; *së treti*, studimi mori në konsideratë për herë të parë vlerësimin e elementeve të reja, të shtuara në praktikën e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, me qëllim evidentimin e ndikimit të tyre në efektivitetin e mësimdhënies për këta fëmijë; *së katërti*, studimi siguron krahasueshmëri dhe vërtetësi të informacionit të mbledhur dhe përfundimeve të nxjerra, pasi metodologjia e zgjedhur i mundësoi autores marrjen e opinionit për çështje të caktuara nga burime të ndryshme; *së pesti*, ai është i rëndësishëm pasi bën vlerësim sistemik të faktorëve veprues në procesin e gjithëpërfshirjes; *së gjashti*, është i nevojshëm, pasi përfundimet e tij mund të shërbejnë për të nxjerrë në dukje prioritetet për ndërhyrje në realizimin e plotë të modelit të ofruar; *së shtati*, është i rëndësishëm sepse mund të përdoret nga aktorët e përfshirë për të riformatuar rolin e tyre në proces si dhe për t'i ndërgjegjësuar ata për të drejtat dhe detyrimet që kanë përkundrejt gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme; *së teti*, përfundimet e këtij studimi, sikurse janë në koherencë me lëvizjen e ndërmarrë për ndryshime ligjore, me synim përmirësimin e praktikave gjithëpërfshirëse në shkollat e zakonshme, mund të shërbejnë për të mbështetur, justifikuar ose dhe përmirësuar ndryshimet e propozuara. Duke qenë se ky studim mbështetet në parimin e garantimit të së drejtës për arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara, rezultatet e tij mund të shërbejnë për të nxitur dhe mbështetur lëvizjet e grupimeve të prindërve të këtyre fëmijëve, organizatave të fushës së aftësisë së kufizuar dhe rrjeteve të tjera të interesit në proceset avokuese, në realizimin e plotë të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.



## I.4 Përmbledhje e metodologjisë dhe pyetjet e studimit

Studimi është përshkrues, i realizuar si një rast studimor për vlerësimin e modelit të arsimit gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara në katër shkolla të zakonshme të rajonit të Korçës. Kampioni u përzgjedh përmes një metode selektive, duke marrë një kampion përfaqësues, jorastësor. Për mbledhjen e të dhënave u përdor një metodologji e kombinuar, sasiore dhe cilësore, që synoi t'i japë përgjigje tri çështjeve themelore të ngritura në studim. Për dhënien e informacionit në këtë studim u përfshinë, me ndihmesën e Drejtorisë Rajonale të Arsimit në Korçë dhe organizatës vendore MEDPAK, 209 persona.

Në ofrimin e të dhënave sasiore u përfshinë 180 persona. Prej tyre ishin: (a) 50 mësues, të cilët punonin drejtpërdrejt me fëmijët me aftësi të kufizuara në katër shkolla të zakonshme. Mësuesit e përzgjedhur jepnin mësim në dy cikle, ciklin fillor dhe atë 9-vjeçar. Ata punonin me nxënës me aftësi të kufizuara që u përkisnin kategorive të ndryshme të aftësisë së kufizuar; (b) 30 prindër të nxënësve me aftësi të kufizuara të përfshirë në shkollat e zakonshme, mes tyre ishin prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara mendore, me aftësi të kufizuara në të folur dhe me aftësi të kufizuara fizike. Më shumë se gjysma e këtyre prindërve i kishin fëmijët në ciklin fillor; (c) 100 prindër të nxënësve të tjerë, të cilët mësojnë në të njëjtat klasa me nxënësit me aftësi të kufizuara. Për të marrë informacion më të thelluar për çështjet që u evidentuan si të rëndësishme nga të dhënat e përfutuara nga pyetësorët sasiorë, u organizuan katër fokus grupe me pjesëmarrjen e 24 personave prej të cilëve: (a) 6 mësues; (b) 5 prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara; (c) 5 nxënës me aftësi të kufizuara dhe (d) 8 nxënës të tjerë jo me aftësi të kufizuara. Intervista të thelluara u zhvilluan edhe me katër drejtues të shkollave të zakonshme si dhe me koordinatoren e projektit.

Instrumentet e përdorura për të mbledhur informacionin sasior nga mësuesit, prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara dhe nga prindërit e nxënësve të tjerë ishin pyetësorët që përmbanin një grup pyetjesh demografike dhe një grup pyetjesh të mbyllura dhe gjysmë të mbyllura për çështje që lidheshin drejtpërsëdrejti me arsimin gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe që u përgjigjeshin pyetjeve të ngritura në studim. Për intervistat e thelluara me drejtues të shkollave të zakonshme u përdor një pyetësor me pyetje me të njëjtat tematika të arsimit gjithëpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara, të përfshira edhe në pyetësorët e tjerë, si dhe një grup pyetjesh që kishin për qëllim marrjen e informacionit, të cilin grupimet e tjera nuk mund ta ofronin. Pyetësorët e përdorur për të marrë informacion gjatë takimeve të fokus grupeve përmbanin vetëm pyetje të hapura.

Të dhënat sasiore u hodhën dhe u përpunuan në programin SPSS (17.0), ndërsa të dhënat cilësore u përpunuan në programin Excel sipas temave dhe nëntemave të lidhura me pyetjet e studimit. Pjesëmarrësit u ftuan dhe morën pjesë vullnetarisht në plotësimin e pyetësorëve, në intervistat e thelluara dhe në takimet në fokus grupe. Koha e mbledhjes së të dhënave ishin muajt Maj-Tetor të vitit 2010.

Studimi synoi të vlerësojë zbatimin e modelit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Për këtë qëllim, ai u jep përgjigje pyetjeve të mëposhtme.

1. Cili është ndikimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme?
2. Sa dhe Si i përgjigjet organizimi i shkollës dhe sistemi arsimor i sotëm gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara?
3. Cilat janë ndryshimet që kërkon mundësimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme?

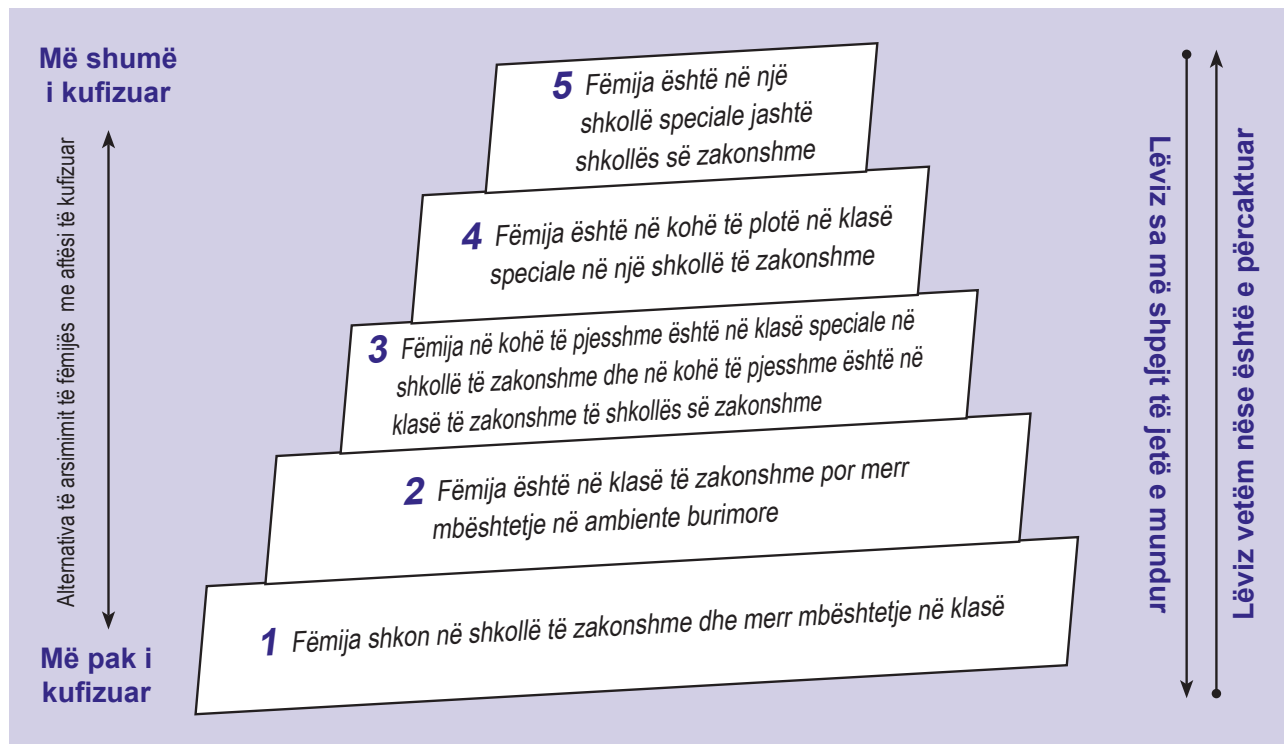
## II. Studimi i literaturës

Ky kapitull pasqyron literaturën e shqyrtuar nga autorja për kryerjen e studimit. Ai përmban tetë seksione. Në seksionin *e parë* jepet vlerësimi për gjithëpërfshirjen si paradigme sociale, karakterin sistemik të saj dhe përkufizimet teorike. Në seksionin *e dytë* ofrohet informacion për gjithëpërfshirjen si politikë e re në sistemin arsimor dhe prirjet e sotme për arsimimin e personave me aftësi të kufizuara në Evropë. Seksioni *i tretë* bën pasqyrimin e dokumenteve ligjore, vendase dhe të huaj që garantojnë të drejtën për arsim të personave me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Në seksionin *e katërt* jepen vlerësime për barrierat me të cilat përballen procesi i gjithëpërfshirjes. Për shkollën si institucion dhe komunitet gjithëpërfshirës flitet në seksionin *e pestë*. Në seksionin *e gjashtë* vlerësohet gjithëpërfshirja dhe ndikimi i saj në praktikë. Seksioni *i shtatë* pasqyron këndvështrimin e prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara për gjithëpërfshirjen si dhe rolin e tyre në këtë proces. Seksioni *i tetë* ofron vlerësimin e bërë studimeve të realizuara në Shqipëri për gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Në seksionin *e nëntë* autorja bën përmbledhjen e gjetjeve më kryesore të nxjerra nga studimi i literaturës që i shërbyen asaj për t'u orientuar në studim.

### II.1 Gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme si paradigme sociale. Karakteri sistemik i saj dhe përcaktimet teorike

Gjithëpërfshirja është një filozofi që i ka fillimet e saj tek drejtësia sociale, deinstitutionalizimi dhe lëvizjet për të drejtat e njeriut në vitet '60. Deri në ato vite arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara ka qenë i mbizotëruar nga paradigma psiko-mjekësore (Armstrong, 2003), që fokusohet te individi me aftësi të kufizuara, te dëmtimi dhe sëmundshmëria e tij, që sipas këtij modeli përligjnin dhe veçimin e individit në ambiente të specializuara dhe jo të përfshirë në komunitete të përbashkëta me personat e tjerë jo me aftësi të kufizuara. Sipas paradigmes mjekësore personi me aftësi të kufizuara vlerësohet si i sëmurë dhe i paaftë. Ky model evidenton dukshëm aspektin mjekësor të personit, diagnozën dhe terapitë mjekësore të specializuara që ai kryen, si mjete të vetme për riaftësimin e tij. Edhe për çështjen e arsimimit, paradigma mjekësore ka udhëhequr deri në vitet '60 politikat arsimore për fëmijët me aftësi të kufizuara, duke e kufizuar edukimin e tyre në shkolla speciale, të veçuara plotësisht nga shkollat e zakonshme. Në vështrimin e kësaj paradigme, arsimimi i një fëmije me aftësi të kufizuara është i ndryshëm nga ai i fëmijëve të tjerë. Ai ka nevoja të veçanta, nuk mund të mësojë për shkak të mungesës së aftësive të tij dhe prandaj nuk mund të përfshihet në shkollat e zakonshme. Ndërkohë në vitet '60 dhe kryesisht në vitet '70 filloi një lëvizje e rëndësishme për ndryshimin e këndvështrimit të vlerësimit që i bëhej individit me aftësi të kufizuara dhe pamundësive për ta përfshirë atë në komunitet. Në këtë kuadër u ridimensionua edhe koncepti i arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe plotësimi i nevojave të veçanta të tyre për t'u arsimuar. Miratimi i IDEA (Individuals Disabilities Education Act) në vitin 1975 në SHBA, si rrjedhojë e një lëvizjeje të vazhdueshme të grupimeve të organizuara të prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara, shënoi një nga etapat më të rëndësishme të nisjes së një epoke të re për arsimimin e këtyre fëmijëve në shkollat e zakonshme. Në këtë dokument u theksua që fëmijëve me aftësi të kufizuara duhet t'u sigurohet arsimimi në shkollat e zakonshme. Më vonë, në vitet '80 dhe '90, grupet avokuese të individëve me aftësi të kufizuara nisën iniciimin e politikave për të realizuar zbatimin e këtij dokumenti. Duke patur si parim zgjedhjen

e mjediseve më pak përjashtuese, u quajt i rëndësishëm krijimi i një vargu institucionesh, ofrues të shërbimeve të edukimit, që nga institucioni më përjashtues e deri tek ai më përfshirës. Ky “*continuum*” shërben për të mundësuar njohjen me alternativat ekzistuese, zhvillimin e atyre të reja për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, përmirësimin e secilës prej tyre, vlerësimin e ndërveprimit mes tyre, duke synuar në fund arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në institucionin më pak përjashtues për të (Barrett, 1994, fq.209).



**Figura 1.** Shkallëzimi i alternativave për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara

Ashtu siç shihet edhe në figurën 1, nxënësi me aftësi të kufizuara në përputhje me nevojat që ka, duhet të jetë i vendosur në një nga alternativat e paraqitura në figurë me shkallëzimin përkatës, sipas numrave. Lëvizja e tij nga ambienti më i kufizuar (5) tek ai më pak kufizues (1) duhet të realizohet sa më shpejt të jetë e mundur, ndërkohë e kundërta ndodh vetëm në rastet kur kjo (vendosja) është e detyruar për shkak të përcaktimit paraprak (Reynolds, 1989).

Edhe në Angli në vitin 1981 (Barrett, 1994 fq.207) arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara u përcaktua se mund të realizohej edhe në shkollat e zakonshme. Këtë periudhë kohore njohin pothuajse edhe zhvillimet e ndodhura në vendet e tjera të Evropës për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Duhet theksuar se këto procese kanë ndodhur paralelisht dhe në koherencë të plotë me zhvillimet e shoqërisë në tërësi dhe lëvizjet civile për të drejtat e njeriut. (Më vonë, në dokumente të rëndësishme ndërkombëtare janë përcaktuar kushtet dhe detyrimet për të gjithë shtetet që të sigurojnë arsimin gjithëpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara).

Kështu nisi të ndryshonte këndvështrimi që u bëhej personave me aftësi të kufizuara që deri në atë kohë trajtoheshin sipas paradigmës mjekësore. Personi me aftësi të kufizuar/sëmundshmëria - dëmtimet e tij fizike nuk shihen më si faktorët që pengojnë aksesin e tij në jetën sociale-ekonomike-kulturore dhe edukative. Është shoqëria dhe të gjitha sistemet që individi ndërton për të qenë pjesë aktive e saj si: institucionale, infrastrukturore dhe njëzëre të cilat nuk janë të përshtatura dhe të aksesueshme lehtësisht për personat me aftësi të

kufizuara (Salend, 1998 fq.10). Pra, ky këndvështrim ose ashtu si edhe u përcaktua më vonë, si paradigma sociale, nënvizon dukshëm se nuk është individi me aftësi të kufizuara ai që bëhet pengesë për gjithëpërfshirjen e tij në shoqëri, por janë barrierat që mjedisi dhe shoqëria ka dhe ngre për të. Sipas këtij modeli vendoset dhe koncepti i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Është sistemi arsimor në tërësinë e komponentëve të tij, që ka mungesa dhe nuk është i pajisur me elementët e domosdoshëm për të siguruar përfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Pra është sistemi, shkolla si institucion që dështon për arsyet e mësipërme përballë nevojës së nxënësve me aftësi të kufizuara për t'u arsimuar dhe jo e kundërta. Prandaj dhe arsimi gjithëpërfshirës vlerësohet të jetë një proces përgjatë të cilit identifikohen barrierat në shkollë dhe rreth saj, që pengojnë të mësuarin. Është një proces që shërben për t'i reduktuar dhe shmangur ato (Le Fanu, 2005).

Njohja e barrierave institucionale, ideologjike, strukturore dhe materiale të aftësisë së kufizuar në shoqëri është e rëndësishme për modelin social të aftësisë së kufizuar. Ajo është një set i kushteve materiale dhe sociale jo të përshtashme, refuzuese, të cilat në bashkëveprim çojnë në përjashtimin e personave me aftësi të kufizuara (Barton, 2003).

Gjithëpërfshirja është vendosja e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat e zakonshme. Kjo do të thotë që në aspektin akademik mjedisi i klasës t'i përshtatet në të gjithë përbërësit e tij nevojave të fëmijëve me aftësi të kufizuara, ndërkohë që komponenti social kërkon që fëmijët me nevoja të veçanta të vendosur në këto klasa të zakonshme të përthithen nga mjedisi social dhe të pranohen nga bashkëmoshatarët e tyre (Salend, 1998 fq.7-8). Është e rëndësishme të bëhet dallimi ndërmjet konceptit të integritit dhe atij të gjithëpërfshirjes. Koncepti i integritit nënkupton vendosjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në klasa të zakonshme dhe të pashoqëruar me shërbime plotësuese në ndihmë të tyre. Ai ndryshon nga ai i gjithëpërfshirjes që i vendos fëmijët me nevoja të veçanta në klasa të zakonshme për të ndjekur programin shkollor, të asistuar nga mësues mbështetës dhe shërbime të tjera të specializuara. Gjithëpërfshirja ka si qëllim të angazhojë mësuesit në krijimin dhe lëvrimin e shërbimeve të reja, që do të njehsojnë sistemin special dhe të zakonshëm të arsimit në një të vetëm me qëllim edukimin e fëmijëve së bashku në shkollat e zakonshme (Salend, 1998, fq 9).

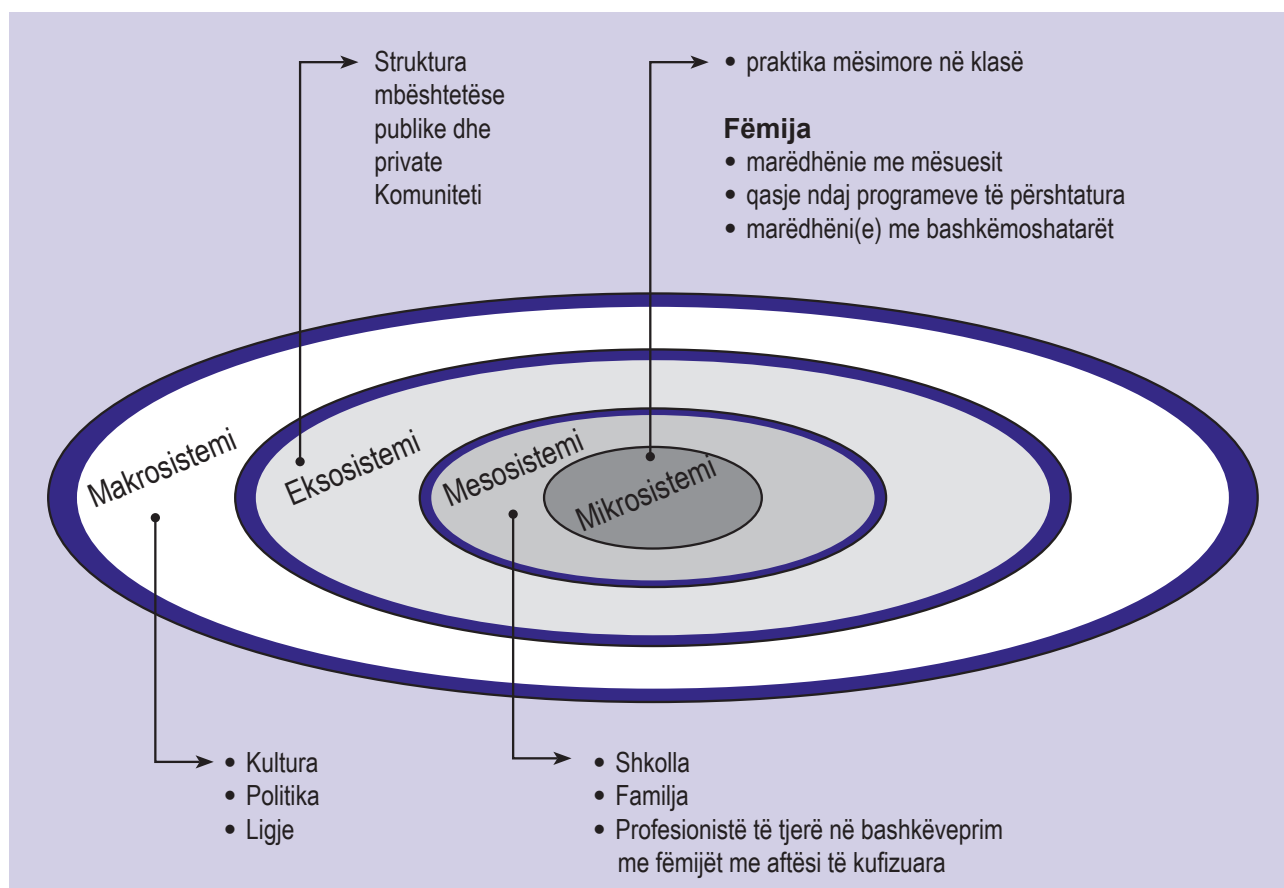
Studiues të fushës së edukimit gjithëpërfshirës, lidhin parimisht konceptin e gjithëpërfshirjes dhe atë të normalizimit, duke hequr paralele, midis marrëdhënieve sociale dhe përvojave përmes të cilave shoqëria kalon me ato të personave me aftësi të kufizuara. Në këtë këndvështrim filozofia e të mësuarit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme konsiston në parimin bazë, që shanset, të cilat u ofrohen atyre për edukim, shërbime të tjera të specializuara, pjesëmarrje në veprimtari të ndryshme, të jenë sa më të përafërta me ato që u ofrohen bashkëmoshatarëve të tyre, jo me aftësi të kufizuara (Harling&McCormick, 1990). Megjithëse lëvizja drejt gjithëpërfshirjes mund të parashikojë përmirësime cilësore në arsimimin dhe jetën sociale të nxënësve me aftësi të kufizuara, zbatimi i parimeve të këtij procesi nevojitet të përshtatet edhe për nevojat specifike të këtyre nxënësve në situata të veçanta sociale të zhvillimit të tyre. Kohët e fundit teoria e perspektivës social-konstruktiviste e Vygotsky-t dhe e disa autorëve të tjerë, ka patur ndikim pozitiv në fushën e arsimit, pasi fokusohet jo tek një individ i izoluar, por në marrëdhënien e individit me kontekstin social-kulturor të tij. Ky koncept ka rëndësi për shkak të ndikimit të tij në praktikë. Ky studiues e ka ngritur teorinë e tij mbi kuadrin arsimor dhe terminologjinë e arsimit special (Dixon, R. M., Verenikina, I., 2007).

Studiuesi Len Barton (2003) thekson faktin se arsimi gjithëpërfshirës nuk është një qëllim në vetvehte, por një mjet për të shkuar drejt objektivit, që ka të bëjë me kontributin në realizimin e një shoqërie gjithëpërfshirëse me kërkesa për qasje sociale, si komponent i rëndësishëm i hartimit të politikave.

Filozofia e gjithëpërfshirjes dhe zhvillimi i shkollave gjithëpërfshirëse ka diktuar politika dhe praktika të reja të arsimit special. Përshtatja e kësaj filozofie ka sjellë ndryshime të mëdha në ofrimin e shërbimeve të edukimit për nxënësit me aftësi të kufizuara. Megjithatë, zbatimi i këtyre politikave është përballur me një varg

vështirësish dhe mund të thuhet se ende ka një ndarje ndërmjet politikave dhe praktikave (Dixon, R. M., Verenikina, I., 2007).

Për të patur efektivitet në arsimimin e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, si dhe për të bërë një lidhje organike ndërmjet politikave dhe praktikave e rëndësishme është gjithashtu të vlerësohen të gjitha sistemet që e përfshijnë drejtpërdrejt ose jo drejtpërdrejt nxënësin me aftësi të kufizuara në nivel mikro, meso, ekso dhe makro (Bronffebrenner, 1979). Ky këndvështrim shërben gjithashtu për të adresuar më mirë nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara dhe për të planifikuar politika në shërbim të zbatimit të arsimit gjithëpërfshirës dhe zgjerimit të tij. Në figurën 2 bëhet pasqyrimi i këtyre sistemeve sipas teorisë së Bronffebrenner-it dhe vendosja e gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në funksion të kësaj teorie.



**Figura 2.** Modeli i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme sipas teorisë së Bronffebrenner-it

**Mikrosistemi** përfshin ato elemente që kanë të bëjnë me faktorët në ambientin ku fëmija ndërvepron si: klasa, bashkëmoshatarët, mësuesit dhe praktikën mësimore. Fëmija me aftësi të kufizuara ndërvepron me elementet e këtij mjedisi, ndikon dhe ndikohet prej tyre. Në këtë marrëdhënie janë studiuar efektet që ka gjithëpërfshirja tek sjelljet e fëmijës si rezultat i praktikave dhe i qasjeve pedagogjike të përdorura me të, por edhe ndikimi i fëmijës në mjedisin e klasës. Dukuria e fundit vlerësohet në kohën shtesë që mësuesit u kushtojnë atyre, gjë që i kufizon mësuesit kohën në funksion të fëmijëve të tjerë të klasës. Gjithashtu ndërveprimi në mikrosistem sipas kësaj teorie shihet edhe në ndikimin që ka prania e një nxënësi me aftësi të kufizuara në përshtatjen e programeve mësimore nga të cilat-përshtatje, përfitojnë edhe nxënësit e tjerë të klasës. Njëkohësisht i rëndësishëm është edhe ndërveprimi i nxënësve me aftësi të kufizuara me nxënësit e tjerë të klasës, ndikimi i pranisë së tyre në qëndrimet dhe sjelljet e bashkëmoshatarëve në klasë, në shkollë.

**Mesosistemi** ka të bëjë me marrëdhëniet ndërmjet dy ose më shumë mjediseve, ku fëmija ndërvepron drejtpërdrejt, si shkolla, familja, bashkëmoshatarët jashtë shkollës. Këtu studiohet p.sh. ndikimi që luan shkolla ose familja në gjithëpërfshirjen e fëmijës në arsim, por gjithashtu studiohen edhe efektet që ka bashkëveprimi i nxënësve me aftësi të kufizuara me bashkëmoshatarët e tjerë në klasë dhe se si kjo marrëdhënie ndikon në lidhjet më pas jashtë shkollës me këta fëmijë në veprimtari që nuk kanë lidhje me procesin mësimor. Mesosistemi është vlerësuar edhe për bashkëveprimin që profesionistët e ndryshëm, të cilët bashkëpunojnë drejtpërdrejt me fëmijën gjatë procesit mësimor, kanë edhe në mes tyre. Pra është një sistem ku studiohen efektet që fëmija ka në ambientet ku ai bashkëvepron drejtpërdrejt, por edhe marrëdhëniet mes profesionistëve në funksion të përfshirjes së fëmijës në klasë, pra me efekt në mikrosistem.

**Eksosistemi** - Ky sistem ka pjesë të tij struktura dhe organizime që nuk kanë lidhje të drejtpërdrejtë me fëmijën me aftësi të kufizuara në ambientin e klasës, por që ndikojnë indirekt në efektivitetin ose jo të gjithëpërfshirjes së tij. Ndikimi i tyre vjen si pasojë e funksioneve që ato kryejnë në ofrimin e shërbimeve ose të politikave, të cilat ndikojnë direkt në elementë të mesosistemit, por jo të mikrosistemit. Si rrjedhojë e një efekti zinxhir, të gjitha këto ndërveprime të marra së bashku ndikojnë për të realizuar gjithëpërfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në klasat e zakonshme.

**Makrosistemi** - Sipas teorisë së Bronffebrenner-it makrosistemi ka të bëjë me kulturat, ideologjitë, ligjet dhe politikat që ndikojnë në qëndrimet e komunitetit në përgjithësi. Edhe në këndvështrimin e gjithëpërfshirjes në arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara ato kanë ndikim pasi kushtëzojnë dhe janë rregullatorë në ndërtimin e marrëdhënieve të të gjithë sistemeve dhe me efekt tek mikrosistemi, d.m.th. të gjithëpërfshirja e fëmijës me aftësi të kufizuara në klasën e zakonshme.

Njohja e ndikimeve që sjell perspektiva e kësaj teorie në përcaktimin e karakterit sistematik të arsimit gjithëpërfshirës është e rëndësishme pasi ndihmon vlerësimin e faktorëve dhe ndërveprimet mes tyre, që nxisin apo kushtëzojnë suksesin e arsimit gjithëpërfshirës (Odom, Samuel. L. et.al, 2000).

## **II.2 Gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara, si politikë e re në sistemin arsimor**

Gjithëpërfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në sistemin arsimor mund dhe duhet të arrihet përmes hartimit, zbatimit dhe monitorimit të politikave në nivel qëndror dhe vendor, që përcaktojnë gjithëpërfshirjen si qëllim të fundit për të siguruar të drejtën për arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Politikat e hartuara në koherencë me zhvillimet e lëvizjeve për të drejtat e njeriut ndikojnë në mirëorientimin e qëndrimeve të shoqërisë për të drejtat e personave me aftësi të kufizuara në përgjithësi dhe të drejtën për arsim në veçanti. Ajodhia-Andrews, (2007) thekson se qëndrimet - perceptimet ndaj nxënësve me aftësi të kufizuara ndikojnë gjithashtu në cilësinë dhe ekzistencën e faktorëve të ndryshimit, burimeve dhe përvojës me fëmijet me nevoja të veçanta. Nëse qëndrimet pozitive mbizotërojnë në shoqëri ndaj aftësisë së kufizuar, kjo dukuri do të ndikojë tek gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara, nëpërmjet krijimit të faktorëve veprues, si planifikim më të madh të burimeve për arsimin special si dhe zhvillim të politikave arsimore për fëmijët me aftësi të kufizuara. Po në këtë vështrim autorët theksojnë si të rëndësishme për t'u patur parasysh që në fillim të herës gjatë reformës së sistemit arsimor, reformat në qëndrime dhe perceptime, si të domosdoshme për të arritur suksesin e të parës. Kjo kërkon të kuptuarit dhe njohjen e nevojave specifike të fëmijëve me aftësi të kufizuara si dhe parimeve të gjithëpërfshirjes. Për krijimin e qëndrimeve pozitive të komunitetit më gjërë, debatet publike mediatike janë një mjet tjetër efikas, që ndihmon edhe për krijimin e kushteve të përshtatshme për zbatimin e politikave gjithëpërfshirëse.

Politikat gjithëpërfshirëse hartohen duke u bazuar edhe në të drejtat shoqërore të individëve, të sanksionuara këto në dokumente ndërkombëtare. Karta sociale p.sh. përcakton që çdo person ka të drejtën për të qenë i pavarur dhe pjesëmarrës në jetën sociale, prandaj shtetet duhet të lehtësojnë pjesëmarrjen dhe zgjedhjen, përfshirë dhe politikat subvencionuese të shtetit për gjithëpërfshirje në punësim dhe arsim (Fredman, 2005, fq. 216).

Për të patur politika gjithëpërfshirëse të suksesshme faktori financues është vlerësuar në shumë studime si çelësi për të siguruar suksesin në zbatimin e tyre. Nëse fondet nuk alokohen në të njëjtën linjë me politikat që hartohen, arsimi gjithëpërfshirës është i vështirë të realizohet në praktikë (EADSNE, 2003). Politikat domosdoshmërisht duhet të shoqërohen me akordimin e fondeve të nevojshme për të zhvilluar infrastrukturën e duhur, dhe për të trajnuar stafet profesionale në fusha të caktuara me qëllim minimizimin e mungesave dhe sigurimin e mundësive dhe të barazisë për të patur akses në shërbimet e edukimit special (Manor-Binyamini, 2007).

Në vlerësimin e bërë nga European Agency for Development in Special Needs Education (2003), evidentohet fakti se për realizimin e zbatimit të politikave të hartuara në nivel qendror i rëndësishëm është decentralizimi i sistemit arsimor, si një qasje që lejon autoritetet vendore të mbështesin praktika efektive të arsimit gjithëpërfshirës. Një model i decentralizuar ka shumë shanse të jetë më efektiv dhe në përgjigje të nevojave të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Pavarësia e shkollave për të përdorur në mënyrë të pavarur burimet që u alokohen, duke i drejtuar ato tek nevojat që kanë identifikuar, por në një linjë me politikat kombëtare, është gjithashtu një mundësi për të rritur efektivitetin e politikave të arsimit gjithëpërfshirës.

EADSNE (2009) vlerëson të rëndësishëm në suksesin e zbatimit të një politike arsimore krijimin e një sistemi treguesish i cili do të mundësojë, ndër të tjera, monitorimin në terma konkretë të rezultateve të arritura për zhvillimin dhe zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës në përputhje me afatet kohore të përcaktuara më herët.

Hartimi i politikave në nivel qendror që garantojnë kuadrin e përgjithshëm të zbatimit në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës duhet të shoqërohet me përpilimin e një sërë kornizash të tjera politike që mundësojnë efekte praktike të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Për këtë është i rëndësishëm ridimensionimi i politikave të shkollave duke patur në vëmendje pjesëmarrjen e të gjithë aktorëve të lidhura me to dhe që mund të ndihmojnë në arsimin gjithëpërfshirës. (1) Bashkëpunimi ndërmjet mësuesve, prindërve dhe drejtuesve të shkollave është një mundësi e mirë për praktika të suksesshme, (2) shkëmbimi i informacionit ndërmjet vetë mësuesve dhe profesionistëve të tjerë, (3) krijimi i mjediseve me frymë shoqërore që nxit miqësinë ndërmjet nxënësve është shumë i rëndësishëm për gjithëpërfshirjen. Ul Hassan, Parveen dhe Riffat-un-Nisa (2010), dhe Manor-Binyamini (2007), theksojnë se sfida më e madhe është të zbatohen programe të bazuara në bashkëpunimin ndërmjet profesionistëve dhe prindërve. Një bashkëpunim i tillë do të shoqërohet me një dialog për të mundësuar përcaktimin e nevojave të fëmijës si dhe marrjen e vendimeve të përbashkëta dhe zbatimin e tyre. Metoda dialektike, ndërvepruese dhe pjesëmarrëse nevojiten të hartohen në mënyrë cilësore për të mundësuar artikullimin e mendimit të mësuesve, prindërve dhe të nxënësve. (Avramidis, Bayliss, Burden, 2002).

Për të patur politika të suksesshme qeveritë duhet të bëjnë publike politikat për nxënësit me aftësi të kufizuara, ku të jenë parashikuar çështjet e vlerësimit të nevojave të tyre si dhe burimet e mbështetjes për ta, si brenda shkollës ashtu edhe në vendet ku ata jetojnë. Këto politika duhet të theksojnë që prindërit të jenë të përfshirë dhe të informuar periodikisht (Dare, O'Donovan 1997, fq.66-68-69).

## **II.2.i Prirje të arsimit të personave me aftësi të kufizuara në Evropë**

Prirja e sotme në Bashkimin Europian është krijimi i një politike për përfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme duke iu siguruar mësuesve nivele të ndryshme mbështetjeje, si përsa i përket stafit,

materialeve, trainimit në praktikë dhe paisjeve shtesë (EADSNE, 2003, 2003). Sipas politikave të përfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në sistemin arsimor vendet grupohen në tre kategori:

- Kategoria e parë (qasje një-drejtimsh/kahje) përfshin vendet që zhvillojnë politika dhe praktika që priren për përfshirjen e pothuaj të gjithë nxënësve në arsimin gjithëpërfshirës (të zakonshëm). Kjo mbështetet nga një gamë e gjerë shërbimesh të fokusuara në shkollën e përgjithëshme/zakonshme. Kjo qasje zbatohet në Spanjë, Greqi, Itali, Portugali, Suedi, Islandë dhe në Norvegji.
- Vendet që i përkasin kategorisë së dytë (qasje shumë-drejtimsh) kanë një shumëllojshmëri qasjesh ndaj përfshirjes. Ato ofrojnë shumëllojshmëri shërbimesh ndërmjet dy sistemeve (d.m.th sistemeve të arsimit gjithëpërfshirës dhe atij special). Në këtë kategori përfshihen vende si Danimarka, Franca, Irlanda, Luksemburgu, Austria, Finlanda dhe Mbretëria e Bashkuar.
- Në kategorinë e tretë (qasje dy-drejtimsh) ka dy sisteme arsimore të qarta. Nxënësit me aftësi të kufizuara zakonisht vendosen në shkolla speciale ose në klasa speciale. Këto sisteme janë (ose së paku kanë qenë deri vonë) të përcaktuara nga legjislacione të veçanta, me ligje të ndryshme për arsimin gjithëpërfshirës dhe për atë të nevojave speciale. Sistemi i arsimit për nevoja speciale është mjaft i zhvilluar në Zvicër dhe në Belgjikë.

Ashtu si edhe mund të vlerësohet nga shtjellimi i mësipërm dhe duke patur në vëmendje këndvështrimet përkatëse që na ofron çdo paradigmë për gjithëpërfshirjen, mund të thuhet se të gjitha vendet zbatojnë sitemet arsimore të ndërtuara mbi bazën e ndërthurjeve të paradigmës mjeksore me paradigmen sociale.

## II.3 Gjithëpërfshirja në arsim si një e drejtë e njeriut

### II.3.i Vështrim mbi dokumente ndërkombëtare

Thelbi i arsimit gjithëpërfshirës është e drejta njerëzore për edukim, e përcaktuar në Deklaratën Universale të Drejtave të Njeriut në vitin 1948, e cila thekson se *“çdo njeri ka të drejtë për edukim...Edukimi duhet të drejtohet për nga zhvillimi i plotë i personalitetit njerëzor dhe fuqizimi i respektimit të të drejtave të njeriut dhe lirive themelore...”* (OKB, 1948, neni 26 ).

Po aq të rëndësishme janë edhe përcaktimet e Konventës mbi të Drejtat e Fëmijëve (OKB, 1989), si p.sh., e drejta e fëmijëve për të mos u diskriminuar, e përcaktuar në nenin 2 dhe në nenin 23 të saj. Neni 23 specifikon se fëmijët me aftësi të kufizuara duhet të kenë: *“akses efektiv dhe të marrin edukim, trainim, shërbime të kujdesit shëndetësor, përgatitje për punësim dhe mundësi për argëtim në mënyrë që të kontribuojnë në arritjen e integritetit të plotë social dhe të zhvillimit të tij individual, duke përfshirë zhvillimin kulturor dhe shpirtëror.”* Në nenin 29 për “Qëllimin e edukimit” thuhet se zhvillimi edukues i individit është qëllimi kryesor dhe edukimi duhet të lejojë fëmijët të arrijnë potencialin e tyre të plotë përsa u përket kapaciteteve njohëse, emocionale dhe krijuese.

Gjithashtu, Konventa e UNESCO-s Kundër Diskriminimit në Edukim (1960) dhe Konventa mbi Eliminimin e të Gjitha Formave të Diskriminimit kundër Grave (OKB, 1979) janë dokumente të tjera ndërkombëtare të rëndësishme për të drejtat e njeriut, që jo vetëm theksojnë ndalimin, por edhe eliminimin aktiv të diskriminimit. Një rrjedhojë logjike e këtyre të drejtave është se të gjithë fëmijët kanë të drejtë të marrin atë lloj arsimit që nuk i diskriminon ata në asnjë aspekt, duke përfshirë këtu dhe ata me aftësi të kufizuara.



Qasja ndaj arsimit gjithëpërfshirës bazohet në parimet e respektimit të të drejtave të njeriut dhe është e mbështetur në tri principe bazë: (1) akses në arsimin e detyruar dhe falas, (2) barazi, përfshirje dhe mos-diskriminim, (3) të drejta për edukim cilësor, programe dhe praktika të përshtatura.

Ishte Konferenca Botërore Jomtie mbi Edukimin për të Gjithë (UNESCO, 1990) që përcaktoi qëllimin e edukimit për të gjithë. UNESCO, krahas agjencive të tjera të Kombeve të Bashkuara, agjencive ndërkombëtare të zhvillimit dhe një numër organizatash joqeveritare kombëtare dhe ndërkombëtare, ka punuar për arritjen e këtij qëllimi duke bërë përpjekje në nivel kombëtar përmes strategjive të hartuara për këtë qëllim. Në rregullin numër 6 të Rregullave Standarte për Mundësi të Barabarta (OKB, 1993) jo vetëm afirmohet edhe njëherë e drejta e fëmijëve dhe e të rinjve me aftësi të kufizuara për t'u arsimuar, por u theksua se shtetet duhet të garantojnë atë (arsimin) në "ambiente arsimore të integruara" apo në "shkolla të zakonshme".

Ndërkohë Deklarata e Salamankës dhe Plani për Veprim (1994) në zbatim të saj theksojnë se: "...shkollat duhet të përfshijnë fëmijët pavarësisht aftësive të kufizuara fizike, intelektuale, sociale, emocionale...". Po në këtë deklaratë theksohet se: "...shkollat e zakonshme me orientim përfshirës janë mjetet më efektive për luftimin e diskriminimit, krijimin e komuniteteve mirëpritëse, ndërtimin e shoqërive përfshirëse dhe arritjen e edukimit për të gjithë." (Deklarata e Salamankës, 1994).

Në forumin botëror të zhvilluar në Dakar (2000), u përcaktua një kuadër parimesh për një plan veprimi në zbatim të objektivave të edukimit për të gjithë si dhe objektivave të zhvillimit të mijëvjeçarit. Aty u theksua se të gjithë fëmijët duhet të kenë akses të plotë në arsimin parashkollor deri në vitin 2015, duke u fokusuar kryesisht tek grupet vulnerabël, përfshirë edhe personat me aftësi të kufizuara.

Në vitin 2006, Organizata e Kombeve të Bashkuara, miratoi Konventën për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara. Në nenin 24 të saj thuhet ndër të tjera se "...shtetet duhet t'u garantojnë personave me aftësi të kufizuara akses në arsimin gjithëpërfshirës, cilësor...ashtu si të gjithë fëmijëve të tjerë në komunitetet ku ata jetojnë". Po në këtë nen përcaktohen detyrimet e shteteve për të siguruar lehtësitë dhe përshtatshmëritë e nevojshme me qëllim gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në sistemin arsimor (OKB, 2006).

Të gjithë këta dokumente ndërkombëtare janë garantuesit më të mirë të respektimit dhe të mbrojtjes të së drejtës për arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara, duke shmangur diskriminimin që mund t'u bëhet atyre për shkak të aftësisë së kufizuar dhe duke u siguruar të drejtën për akses në shkolla të zakonshme, ashtu si edhe fëmijët e tjerë.

### **II.3.ii Dokumente ligjore shqiptare, që garantojnë të drejtën për arsim të personave me aftësi të kufizuara, në kushtet e arsimit gjithëpërfshirës**

E drejta për arsimim, që është një nga të drejtat themelore të njeriut, është e sanksionuar në ligjin themeltar të legjislationit shqiptar, në Kushtetutën e RSH, si dhe në ligje të veçanta. Por pavarësisht se hartimi i ligjeve për këtë të drejtë është në nivele bashkëkohore realiteti shqiptar është krejt ndryshe. E drejta për arsimim nuk është ofruar në plotësimin e nevojave dhe të aftësive të çdo nxënësi apo studenti me aftësi të kufizuara. Në vijim është dhënë vlerësimi, që u bëhet dokumenteve më të rëndësishme politike dhe ligjore në vendin tonë, që mbështesin arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në kushtet e arsimit gjithëpërfshirës. Në këto dokumente janë përzgjedhur nenet që theksojnë të drejtën për arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara si dhe detyrimet që ka shteti dhe strukturat përgjegjëse për të marrë masat në zbatim të saj.

**Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë** në nenin 57 të saj sanksionon të drejtën e barabartë të të gjithë shtetasve për t'u arsimuar, si dhe në nenin 59 të drejtën për edukimin e specializuar dhe integrimin në shoqëri të të paafteve.

**Strategjia e Kombëtare e Arsimit 2005-2014 (MASH)**, përfshin në mënyrë të përgjithëshme parimin e barazisë

dhe aksesit në arsimim, pa dhënë specifkime për personat me aftësi të kufizuara.

**Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2009-2013, miratuar me VKM Nr. 799, datë 22.07.2009,** përcakton masat për rritjen e aksesit dhe të shanseve të barabarta për arsimimin edhe për nxënësit me aftësi të kufizuara. Kjo është e shprehur në kapitullin nr.3: Politikat për përparësitë strategjike/Rritja e aksesit në të gjitha nivelet e arsimit parauniversitar dhe në kapitullin nr.6: Objektivat strategjike të arsimit profesional/rrugët e realizimit të objektivave.

**Strategjia Kombëtare e Personave me Aftësi të Kufizuara, miratuar me VKM nr. 8, datë 7.01.2005** është dokumenti kryesor politik i shtetit dhe i qeverisë shqiptare për personat me aftësi të kufizuara, miratuar me VKM nr. 8, datë 7.01.2005. Në këtë dokument prezantohen synimet kryesore të qeverisë dhe të aktorëve të tjerë të interesuar, krahas fushave të tjera edhe në fushën e arsimit-punësimit dhe të formimit profesional për personat me aftësi të kufizuara, të përcaktuara në objektivat III dhe IV të saj dhe në fushën 3 të planit të veprimit.

**Ligji “Për Arsimin dhe Formimin Profesional në Republikën e Shqipërisë” nr. 8872, datë 29.3.2002** shpreh dhe mbron të drejtën e qytetarëve për arsim dhe formim profesional pavarësisht statusit social apo gjendjes shëndetësore të tyre, në nenet 5, 7 dhe 15.

**Ligji për Arsimin Parauniversitar - Dispozitat Normative të Arsimit, neni 57-** nxit procesin e një arsimit integruar për nxënësit me aftësi të kufizuara, por duke u fokusuar kryesisht në arsimin special.

Legjislacioni ka parashikuar në disa prej neneve të normativës kryesore vëmendjen që duhet t’i kushtojë shteti shqiptar personave me aftësi të kufizuara, bazuar në kategorinë e aftësisë së kufizuar, për ushtrimin e të drejtës për arsimim, në të gjitha nivelet, përfshirë edhe sistemin universitar.

**Ligji “Për Statusin e Invalidit të Punës”, Nr. 7889, date 14.12.1994** (i ndryshuar), sipas nenit 15, ofron mbështetje për invalidët e punës, duke i favorizuar ata në ndjekjen e kurseve të kualifikimit e të rikualifikimit profesional, si dhe në ndjekjen e shkollave të larta.

**Ligji “Statusi i Invalidit Paraplegjik e Tetraplegjik”, Nr. 8626, 22.6.2000,** ofron mbështetje në të gjitha fushat për personat me aftësi të kufizuara para dhe tetraplegjikë, përfshirë edhe edukimin e tyre, kryesisht për arsimin e lartë e shprehur kjo në nenin 8.

**Ligji “Për Statusin e të Verbërit“, Nr. 8098, dt .28.03.1996** (i ndryshuar) në nenin 8 ofron mbështetje për arsimimin e personave të verbër në të gjitha nivelet e arsimimit dhe të kualifikimit, të tij.

Siç edhe evidentua nga renditja e mësipërme e akteve ligjore dhe politike, ky kuadër formalisht është i plotë për të garantuar të drejtën për arsim edhe për fëmijët dhe të rinjtë me aftësi të kufizuara. Por, pavarësisht nga niveli bashkëkohor i Kushtetutës dhe i ligjeve tona, në realitet e drejta për arsimim nuk është ofron plotësimin e nevojave dhe të aftësive të çdo nxënësi apo studenti me aftësi të kufizuara.

Përpjekjet për t’i udhëhequr fëmijët dhe të rinjtë të përfshirë në edukim kanë qënë të pamjaftueshme nga ana e strukturave shtetërore përgjegjëse për arsimin. Shumë fëmijë me aftësi të kufizuara ende nuk janë përfshirë në sistemin arsimor, e për më tepër në atë gjithëpërfshirës.

## **II.4 Barriera me të cilat përballet procesi i gjithëpërfshirjes**

Procesi i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme sfidohet në rrugën e tij nga një varg barrierash. Studimet tregojnë (EADSNE, 2005) se është e rëndësishme më së pari të vleresohen se çfarë barrierash ekzistojnë sot në sistemin arsimor, që i pengojnë personat me aftësi të kufizuara të kenë akses në arsim e më pas të përcaktohen ndërhyrjet e nevojshme. Barrierat që krijohen dhe pengojnë ecjen përpara të

gjithëpërfshirjes janë të ndryshme në vende të ndryshme dhe shpeshherë lidhen me kontekstet e zhvillimeve ekonomike-sociale dhe kulturore të vendeve të caktuara. Por, megjithkëtë ato që janë identifikuar më së shumti lidhen me: qëndrimet e mësuesve, kurrikulat jo të përshtatura (Banka Boterore, 2004, f.18), komunikimin jo të duhur, mungesën e përshtatshmërisë ndërtimore të ambienteve të shkollave dhe të mjeteve, mungesën e transportit të përshtatur. Të gjitha këto pengojnë konsiderueshëm aksesin e lirë të nxënësve me aftësi të kufizuara në shkolla të zakonshme (Jonsson, Wiman, 2001). Gjithashtu ka edhe barriera që kanë të bëjnë me aftësinë e kufizuara të fëmijës, rëndesën e saj, me sjelljet e tij që vijnë si funksion i aftësisë së kufizuar dhe mungesës së aftësive të mësuesve që t'u përgjigjen këtyre sjelljeve. Por, siç tregojnë edhe studimet, këto barriera shpeshherë shërbejnë për të caktuar drejtimit e nevojshme për ndërhyrje (Institute of Medicine-National Academies, 2007, fq.165). Gjithëpërfshirja kthehet në utopi dhe përballet me barriera të pakalueshme kur mësuesit në shkollat e zakonshme nuk janë të ndërgjegjësuar dhe të orientuar për të punuar me nxënësit me aftësi të kufizuara. Ata nuk kanë programe gjithëpërfshirëse, që t'i lejojnë të organizojnë veprimtari për klasa gjithëpërfshirëse (ul Hassan, Parveen dhe Riffat-un-Nisa, 2010). Në një studim të po këtyre autorëve është evidentuar se barrierat shpeshherë ngrihen edhe nga mungesa e mbështetjes së drejtuesve të shkollave. Gjithashtu po në këtë studim del se barrierat janë të lidhura edhe me burimet e kufizuara të ofruara nga komuniteti, që reduktojnë mundësitë për realizimin e gjithëpërfshirjes. Në një vlerësim të bërë në vendet e komunitetit europian (EADSNE, 2001), problematika me të cilën përballet arsimit gjithëpërfshirës është vërejtur e lidhur me: (1) llojin e nevojave për edukim të nxënësve me aftësi të kufizuara. Fëmijët që paraqesin sfidën më të madhe për mësuesit dhe sistemin arsimor janë ata me probleme të sjelljes dhe anës emocionale. Një grup tjetër janë fëmijët me probleme të rënda mendore si dhe fëmijët autikë për të cilët mësuesit janë të ndërgjegjësuar se duhet të zotërojnë shumë aftësi pedagogjike për t'u përgjigjur; (2) qëndrimet e mësuesve, të cilët mendojnë se nuk kanë aftësitë e nevojshme për t'i trajtuar nxënësit me aftësi të kufizuara; (3) mungesën e burimeve materiale dhe njerëzore që nuk i lejon nxënësit të marrin mbështetjen për të cilën kanë nevojë në shkollë duke penguar në këtë mënyrë përfitimin e njohurive të tyre gjatë procesit mësimor; (4) kohën që mësuesit u kushtojnë nxënësve me aftësi të kufizuara, të cilët duke ju përgjigjur shumë projekteve njëherazi për të arritur standartet për të gjithë fëmijët, nuk janë të gatshëm të ndërmarrin detyra shtesë, sepse trajnimi i tyre dhe mbështetja financiare mungojnë ose janë shumë të pakta.

Edhe Susan Peters (2004) i lidh ngushtë vështirësitë për realizimin e gjithëpërfshirjes me faktorët financiarë dhe infrastrukturën mbështetëse të shkollave, numrin e nxënësve në klasa, mbështetjen administrative, ambientet fizike të klasave, kohën e duhur të mësuesit për t'u përgatitur dhe vlerësuar punën me nxënësit me aftësi të kufizuara (Banka Boterore, 2004, fq.17). Por edhe kur mësuesit janë të trajnuar, aftësitë e tyre për të zbatuar arsimin gjithëpërfshirës mund të jenë të limituara nga faktorë të tillë, si numri i nxënësve në klasa, mungesa e materialeve dhe e mjeteve didaktike, mungesa e infrastrukturës mbështetëse, përshtatshmëria mjedisore dhe programet mësimore (Lei, 2006).

## **II.5 Shkolla e zakonshme si institucion dhe komunitet gjithëpërfshirës**

Shkollë gjithëpërfshirëse është ajo shkollë që kujdeset për nevojat e të gjithë nxënësve, ku të gjithë janë të vlerësuar dhe të respektuar (Dixon, R. M., Verenikina, I., 2007). Shkollat duhet të kenë qëllim të ndryshojnë qëndrimet e tyre drejt asaj që t'i mësojnë fëmijët në një mënyrë gjithëpërfshirëse, duke formuar bazat e një shoqërie jo diskriminuese. Shkollat bëjnë më shumë se e "tolerojnë" aftësinë e kufizuar, ato e pranojnë atë, arrijnë sukses dhe e shohin jo si një problem për t'u zgjidhur, por si një mundësi për të ofruar arsim cilësor (Asian Development Bank, 2010). Shkollat duhet t'u përgjigjen nevojave të të gjithë fëmijëve, duhet ta venë

vehten e tyre në funksion të plotësisht të nevojave dhe sjelljeve të veçanta të të mësuarit të fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe jo e kundërta (Mohan Jha, 2002).

Një shkollë duhet t'i sistemojë të gjithë fëmijët, pavarësisht kushteve të tyre fizike, intelektuale, sociale dhe gjuhësore. Kjo përfshin edhe fëmijët me aftësi të kufizuara (UNESCO, 1994).

Vlerësohet nga UNESCO (1994) si mjaft e rëndësishme që shkollat gjithëpërfshirëse të njohin dhe t'u përgjigjen nevojave të ndryshme të nxënësve të tyre, duke mundësuar forma të larmishme të mësuarit dhe duke siguruar cilësi në arsim për të gjithë, përmes përshtatjes së programeve, rregullimeve organizative, strategjive të mësimdhënies, përdorimit të burimeve dhe bashkëpunimit në komunitetet e tyre. Në një studim të tij Berhanu (2006), i fokusuar në nivelin organizativ të shkollës, ka identifikuar dhjetë faktorë që favorizojnë gjithëpërfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkolla si: (1) financimi dhe akordimi i burimeve financiare; (2) kuadri ligjor i përshtatshëm, hartimi i politikave gjithëpërfshirëse; (3) qëndrimet pozitive të drejtuesve të shkollave, angazhimi dhe vizioni i duhur; (4) bashkëpunimi dhe bashkërendimi i të gjitha hallkave në sistemin e shkollës dhe përtej; (5) vlerësimi dhe rivlerësimi i rezultateve në të mësuar; (6) ndërtimi i një mjedisi të përshtatur social dhe fizik të shkollës; (7) metodat pedagogjike, zhvillimi i programeve dhe organizimi i klasave; (8) profesionalizmi, aftësimi i stafëve pedagogjike i realizuar përmes trajnimeve; (9) përfshirja e prindërve në vendimarrje; (10) mbështetja teknike dhe përshtatja e kurrikulave.

I rëndësishëm shihet në procesin e gjithëpërfshirjes kultura e shkollës. Ajo ka të bëjë me “mënyrën se si gjërat janë bërë” në një vend të caktuar. Me fjalë të tjera, kultura përbëhet nga norma, pritshmëri, zakone të një mjedisi të caktuar. Nëse kultura e një shkolle është e hapur, e pranueshme dhe e përkujdesur gjithëpërfshirja është e mundur. Në rast të kundërt, kur shkolla është me kulturë konkurruese, individualiste dhe autoritare, mësuesit e kanë të vështirë të ngrenë shkollën gjithëpërfshirëse. Karakteristikë e shkollës gjithëpërfshirëse është barazia. Në një shkollë të tillë të gjithë trajtohen me dinjitet, të gjithë zërat dëgjohen dhe të gjitha kontributet vlerësohen. Karakteristikë tjetër në këto shkolla është bashkëpunimi. Nxënësit janë të lidhur me njëri-tjetrin në mjedisin që i rrethon dhe në komunitetin më gjërë (Kluth, 2005).

Po kjo autore thekson më tej se nëse shkollat krijojnë “komunitete më njerëzore dhe demokratike të të mësuarit” të gjithë nxënësit do të vlerësohen dhe shihen si persona të rëndësishëm në shkollë, përfshirë edhe nxënësit me aftësi të kufizuara. Qartësisht, gjithëpërfshirja është më shumë se sa një set strategjish apo praktikash. Ajo është një orientim arsimor që bën të sajën dallimet dhe vlerat unike që çdo nxënës mbart. Trump dhe Hange (1996) vërejtën se drejtuesi i shkollës konsiderohet nga mësuesit se mund të jetë mbështetësi më i madh ose jo i suksesit dhe zhvillimit të gjithëpërfshirjes arsimore. Ai është shumë i rëndësishëm në këtë proces gjithëpërfshirës, sepse nëpërmjet nismave që merr, siguron ndryshimet në shkollat që mbështesin arsimin gjithëpërfshirës (EADSNE, 2003).

Parimisht këto shkolla duhet të kenë drejtues të ndërgjegjësuar, të cilët e kuptojnë se për realizimin e gjithëpërfshirjes, klasat duhet të jenë demokratike, mësuesit me mendje të hapur, kultura e shkollës të jetë mbështetëse, programet mësimore të jenë të përshtatura. Administratorët, bordet e shkollave, mësuesit në pozita drejtuese luajnë rol të rëndësishëm në një shkollë gjithëpërfshirëse, nëse ato kanë vizion të drejtë për shkollën gjithëpërfshirëse dhe të punuarit me të gjithë komunitetin e shkollës për të zbatuar strategjitë që e bëjnë një shkollë të suksesshme. Drejtuesit e shkollave dhe mësuesit, të cilët kujdesen për krijimin e një kulture gjithëpërfshirëse në shkollë duhet të ftojnë prindërit dhe pjesëtarët e komunitetit të vizitojnë klasat, të ndihmojnë me projekte dhe të shërbejnë si burime mbështetëse. Shkollat gjithëpërfshirëse dallohen edhe sepse ato ndjekin programe të hapura, që duhet t'u përgjigjen nevojave të ndryshme të fëmijëve. Pedagogjia me në qendër nxënësin dhe zbatimi i teorisë multiinteligjencë (MI) janë të tjera nisje të shkollave tradicionale të cilat duhet të ndiqen nga shkollat gjithëpërfshirëse (Mohan Jha, 2002).

Shkolla duhet parë si komunitet i të mësuarit, ku zhvillimi i stafit ka të bëjë jo vetëm me trajnimet e tij, por

edhe me punën kërkimore në grup (UNESCO, 2005).

Shkolla e zakonshme përmbush rolin e saj kundrejt gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara, kur ajo bën pjesë të sajën indeksin e gjithëpërfshirjes. Ky indeks përfshin tri dimensione të rëndësishme (Booth, Ainscow, 2004) - (shih figurën 3). Dimensionin A ose krijimin e kulturave gjithëpërfshirëse në shkollën e zakonshme, dimensionin B ose krijimin e politikave përfshirëse në shkollim dhe dimensionin C që lidhet me zhvillimin e praktikave përfshirëse në shkollim.



**Figura 3.** Tri dimensionet e gjithëpërfshirjes në shkollën e zakonshme

Kur shkolla e zakonshme krijon kushtet e nevojshme që këto dimensione të bëhen pjesë e saj mund të thuhet se shkolla ka krijuar premisa të plota për të mundësuar zbatimin në praktikë të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara.

Shkollat e suksesshme janë të karakterizuara nga drejtues me vizion gjithëpërfshirës, nga mjedise të përshtatura, nga mësues të kualifikuar dhe të fokusuar në zbatimin e programeve me qëllim përmbushjen e nevojave specifike të nxënësve, duke i ofruar atyre vlerësim dhe informacion të vazhdueshëm (UNESCO, 2005).

I rëndësishëm është edhe bashkëpunimi i stafit administrativ të shkollës me stafin pedagogjik në drejtim të mbarëvajtjes së arsimit gjithëpërfshirës. Kur stafi administrativ ka koncept të drejtë dhe të thelluar për gjithëpërfshirjen, kjo e fundit zbatohet me sukses. Studimet e autorëve Salisbury dhe McGregor (2002) evidentuan që administratorët luajnë rol kryesor në mbarëvajtjen e arsimit gjithëpërfshirës, kur ata janë të ndërgjegjësuar për rëndësinë dhe detyrat e stafit pedagogjik të shkollës në realizimin e suksesshëm të arsimit gjithëpërfshirës.

## II.6 Gjithëpërfshirja dhe ndikimi i saj në praktikë

Gjithëpërfshirja duke u përkufizuar si një proces, ka pjesë të saj një sërë hallkash. Në funksion të arritjes së qëllimit final, atë të përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, këto hallka duhet të ridimensionojnë funksionet e tyre, duke i përmirësuar ato të mëparshmet, por edhe duke i pasuruar me

elemente të reja. Të një rëndësie të veçantë janë p.sh. çështjet që lidhen me qëndrimet e mësuesve, kualifikimin e tyre, vlerësimin e nevojave të fëmijëve me aftësi të kufizuara, përshtatjet në kurrikula, qasjet pedagogjike në përputhje me plotësimin e nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara, punën individuale me këta nxënës dhe mbështetjen nga profesionistë.

## **II.6.i Qëndrimet e mësuesve dhe procesi i gjithëpërfshirjes**

Si një nga elementët më të rëndësishëm dhe përcaktues për vijimësi të sukseshëm të procesit të gjithëpërfshirjes janë edhe qëndrimet e mësuesve. Mësuesit vetë duhet të ndërjegjësohen për rëndësinë që kanë qëndrimet e tyre në arritjen e suksesit të gjithëpërfshirjes (Alghazo, El. Naggat Gaad, 2004). Ata duhet të njohin mirë rëndësinë e ndryshimit të qëndrimeve të tyre me qëllim, që të bëjnë që gjithëpërfshirja të funksionojë. Lieberman (1990), i cituar nga Alghazo, El. Naggat Gaad (2004), thekson se nëse njerëzit nuk e shohin nevojën për ndryshim, detyra për të bërë këto ndryshime bëhet e vështirë ose e pamundur. Në funksion të qëndrimeve, mësuesit duhet të jenë të angazhuar, të kujdesshëm me nxënësit e tyre që këta të fundit të përfshihen në bashkëbisedim dhe jo të shihen si dëgjues pasiv. Mësuesit duhet të jenë reflektivë ndaj vehtes, të vlerësojnë në vazhdimësi dhe të rivlerësojnë efektivitetin e punës së tyre. Ata duhet të kenë dëshirë të punojnë ngushtë me të tjerët, veçanërisht me kolegët e tyre, prindërit e fëmijëve me qëllim që të gjejnë zgjidhje për problemet e vështira që dalin (Le Fanu, 2005). Përvojat e jetuara dhe të menduarit refletues janë evidentuar si premisa të mira për qëndrime pozitive të mësuesve dhe të kandidatëve për mësues. Ato u sigurojnë atyre mundësi për zhvillimin dhe ndryshimin progresiv të praktikave të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara (Kozleski, Waitoller, 2009). Mësuesit kanë ndikim të madh tek nxënësit me të cilët punojnë. Ata nuk ndajnë me nxënësit vetëm njohuritë, por në mënyrë formale dhe joformale ndajnë dhe vlerat e tyre. Mësuesit, duke njohur vlerat njerëzore të këtyre individëve, hap pas hapi rrisin nivelin e qëndrimeve pozitive dhe përmbushin misionin e tyre përballë individëve të tillë (Brandes, Crowson, 2009). Në një studim të realizuar nga Umesh Sharma, Dennis Moore and Sanjeev Sonawane (2009) ka rezultuar se gjatë periudhës së parë të punës si mësues, është e rëndësishme që mësuesit e rinj të përballen me nxënës me aftësi të kufizuara. Një kontakt i tillë, nëse bëhet sistematik përmirëson qëndrimet e mësuesve të rinj dhe sjelljet e tyre në klasë. Të gjitha studimet kanë evidentuar se numri i trajnimeve dhe përvojat e mësuesve në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara ndikojnë drejtpërdrejt në qëndrimet e tyre ndaj gjithëpërfshirjes. Formimi i mësuesve është i rëndësishëm pasi ata luajnë rol kryesor për të adresuar nevojat e nxënësve dhe për të kërkuar burimet e nevojshme mbështetëse (EADSNE, 2003).

Në studimin e autorëve Hala Elhoweris dhe Negmeldin Alsheikh (2006), përvoja e mësuesve evidentohet si e rëndësishme në përcaktimin e qëndrimeve të tyre. Mësuesit, të cilët kanë punuar me fëmijë me aftësi të kufizuara mbajnë qëndrime pozitive ndaj gjithëpërfshirjes në krahasim me ata të cilët nuk kanë patur përvoja të tilla. Po në këtë studim autorët vërejtën edhe diferencat në qëndrime ndërmjet mësuesve të shkollave speciale dhe atyre të zakonshme. Studimi konkludoi se të parët ishin më të hapur ndaj gjithëpërfshirjes se sa të dytët. Gjithashtu i rëndësishëm në krijimin e qëndrimeve të mësuesve është edhe perceptimi që ato kanë për aftësitë dhe efektivitetin e punës së tyre. Studimi i Engelbrecht, Forlin, Eloff dhe Swart (2001) vuri në dukje se mësuesit, të cilët kanë një sens të lartë efektiviteti janë më të hapur ndaj qasjeve të reja. Gjithashtu mësuesit me vlerësim të lartë për aftësitë e tyre profesionale janë më të hapur për të bashkëpunuar me profesionistët e tjerë për probleme që lidhen me nxënësin. Çështjet demografike, ato që kanë të bëjnë me kualifikimin e mësuesve si dhe me nivelin e aftësisë së kufizuar, janë çështje të cilat kanë ravigjzuar shpeshshërë edhe qëndrimet e mësuesve ndaj gjithëpërfshirjes (Avramidis et.al, 2000). Studimi i realizuar nga Pearl Subban dhe Umesh Sharma (2006) evidenton se trajnimet e mëparshme të mësuesve, pasja e një

të afërmi me aftësi të kufizuara, njohuritë e mjaftueshme për legjislacionin për edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe niveli i lartë i shkollimit sjellin qëndrime pozitive ndaj gjithëpërfshirjes. Nga studimi del se mësuesit më të vjetër kanë qëndrime më pak pozitive ndaj procesit të gjithëpërfshirjes se sa mësuesit e rinj. Gjithashtu Agran et.al, (2002) dhe Kuester (2000), të cituar nga Pearl Subban dhe Umesh Sharma (2006), evidentojnë se rëndesa e aftësisë së kufizuar kufizon qëndrimet pozitive të mësuesve. Mësuesit kanë qëndrime më pak pozitive ndaj fëmijëve me çrregullime të sjelljes dhe të sferës emocionale. Është vërejtur që mësuesit, të cilët reflektojnë pozitivitet në marrëdhënie me nxënësit me aftësi të kufizuara, janë më të prirur të pranojnë fëmijët me aftësi të kufizuara në klasat e tyre (Ajodhia-Andrews, 2007).

## **II.6.ii Kualifikimi i mësuesve**

Gjithëpërfshirja e suksesshme është udhëhequr nga morali i mësuesve për të pranuar përfshirjen në klasat e zakonshme të të gjithë fëmijëve pavarësisht aftësisë së kufizuar (Ajodhia-Andrews, 2007). Mësimdhënia me nxënës me nevoja të ndryshme është një sfidë për mësuesit gjatë orës së mësimi (EADSNE, 2003). Mësuesit në klasat gjithëpërfshirëse janë të preokupuar për arritjet dhe motivimet e të gjithë nxënësve. Në rastin më të mirë, ata janë të orientuar drejt përshtatjes së materialeve, struktureve të mësuarit, metodikave të mësimdhënies, objektivave të kurrikulave dhe rezultateve të cilat së bashku mund të plotësojnë nevojat akademike dhe sociale të nxënësve (Kluth, 2005). Me ndryshimet e shpejta të ndodhura në fushën e arsimit, merr rëndësi hartimi i programeve akademike që shërben si bazë e mirë për të përgatitur mësues të rinj me njohuri, aftësi, përvoja, burime dhe mbështetje për të realizuar rolin e tyre si mësues me nxënës me aftësi të ndryshme në klasat e tyre (Brandes, Crowson, 2009). Për këtë është e nevojshme që përgatitja e programeve në formimin e mësuesve për sistemet edukative gjithëpërfshirëse të bëhet në mënyrë të tillë që të mbështesë zhvillimin e mësuesve, të cilët kanë aftësi, ndërgjegjësim dhe ndjeshmëri të dukshme për të mësuar fëmijë të përjashtuar nga pjesëmarrja e plotë në shoqëri (Kozeeski, Waitoller, 2009). Kjo e vlen të theksohet kur dihet se jo të gjithë mësuesit janë detyrimisht të pajisur me dije dhe ekspertizë për të përballuar nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara (EADSNE, 2003). Për të lehtësuar procesin e krijimit të qëndrimeve të duhura tek mësuesit e rinj, rëndësi merr zhvillimi i programeve që nxisin praktika të punës me nxënës me aftësi të kufizuara gjatë kohës së formimit të tyre akademik. Në këtë mënyrë atyre u jepet mundësia të krijojnë paraprakisht marrëdhënie me nxënësit me aftësi të kufizuara dhe të kenë qëndrime pozitive ndaj tyre. Gjithashtu gjatë përgatitjes së mësuesve të rinj duhet të rivlersohen programet për të ofruar njohuri për edukimin special në kurse të veçanta që më vonë do të orientojnë kurse më specifike për punën e drejtpërdrejtë me nxënësit me aftësi të kufizuara (Brandes, Crowson, 2009). Mësuesve të rinj ende u mungojnë mundësitë për të zhvilluar qëndrime pozitive ndaj të mësuarit të fëmijëve me aftësi të kufizuara të rënda (Sebba, Sachdev, 1997). Me qëllimin që programet mësimore të kenë sa më shumë ndikim është me vlerë që gjatë përgatitjes akademike të mësuesve të rinj në universitete ato të fokusohen në promovimin e qëndrimeve pozitive kundrejt gjithëpërfshirjes. Strategji të ndryshme mund të përdoren për të rritur njohuritë e mësuesve si në shkollë, ashtu edhe gjatë veprimtarisë së tyre, duke u fokusuar sidomos në dhënie të njohurive për nxënësit me aftësi të kufizuara si dhe në mënyrat për të plotësuar nevojat e tyre gjatë mësimi. Këto do të ndikojnë drejtpërsëdrejti në qëndrimet e tyre pozitive ndaj gjithëpërfshirjes (Sholo, Katims, Wilks, 1997). Një strategji tjetër është ajo e të ftuarit të mësuesve të suksesshëm në forume, ku të flasim për efektet pozitive që ka gjithëpërfshirja tek nxënësit me aftësi të kufizuara. Gjithashtu mund të ftohen edhe individë të suksesshëm me aftësi të kufizuara për të treguar përvojat e tyre pozitive (Salend, 1998). Hala Elhoweris dhe Negmeldin Alsheikh (2006), theksojnë se për të evidentuar diferencat që sjell aftësia e kufizuar, si dhe sesi mund të pranohen ato, përdoren edhe strategji stimuluese të aftësisë së kufizuar. Mësuesit e vendosin veten në kushtet e një personi me aftësi të kufizuara dhe shprehin atë që ndjejnë.

Filmat, videot apo edhe ndërveprimi me personat me aftësi të kufizuara janë të tjera strategji efektive që përdoren në programet për mësuesit, si në sistemin universitar, ashtu edhe në atë pasuniversitar. Mësuesit shpeshherë bëhen skeptikë për përshtatjet, përfitimet që mund të kenë nxënësit në drejtimin akademik, sjellor dhe social në klasat ku përfshihen. Prandaj sa më shumë të përfshihen nxënësit me aftësi të kufizuara në klasa, aq më shumë njohuri, metoda dhe teknika kanë nevojë të përfitojnë mësuesit për të menaxhuar si duhet problemet sociale, të të sjellurit dhe ato emocionale, që sjell gjithëpërfshirja (Idol, 1997). Trajnimi si duhet i mësuesve do të çojë në mirëmenaxhimin e situatave me nxënësit me aftësi të kufizuara. Manisah, Ramlee, Zalizan (2006), në studimin tyre evidentojnë si të rëndësishme nevojën e përshtatjeve të programeve pedagogjike për të trajnuar mësuesit më të rinj me koncepte të arsimit gjithëpërfshirës. Studimi nxjerr në pah rolin e instituteve përgjegjëse për hartimin e programeve, për të përfshirë në kurrikula çështje të arsimit gjithëpërfshirës. Gjithashtu edhe kohëzgjatjen e kurseve, si dhe debatet që lindin dhe zhvillohen në to, i quajnë të rëndësishme për efektet pozitive dhe negative të arsimit gjithëpërfshirës.

Forlin, Hatie & Douglas (1996) dhe Harvey (1985), kanë vlerësuar përmes studimeve të kryera se mësuesit e trajnuar kanë qëndrime më të hapura dhe më pranuese, se sa mësuesit e tjerë. Qëndrimet e tyre varen edhe nga cilësia e trajnimeve të ofruara. Trajnimet me bazë praktikën në sistemin akademik ndikojnë më shumë në krijimin e qëndrimeve pozitive (Lambe, 2007).

Mësimi i terminologjisë së re dhe mospërdorimi i etiketimeve, janë elementë të tjerë që shihen si të nevojshëm gjatë përgatitjes së kandidatëve për mësues, si edhe të mësuesve të tjerë gjatë kohës që ata mësojnë nxënës me aftësi të kufizuara (Sebba, Sachdev, 1997).

Në studimin e Dupoux et. al (2006), theksohet se përvoja e mësuesve është më pak e rëndësishme në formimin e qëndrimeve të tyre pozitive se sa mendimet dhe besimet që ata kanë. Gjithashtu studimi vëren se shkalla e lartë e arsimit të mësuesve ndikon më shumë pozitivisht në krijimin e qëndrimeve të duhura ndaj gjithëpërfshirjes se sa përvoja e tyre. Dy gjetje korelacioni, ai i qëndrimeve të lidhura me edukimin e mësuesve, si dhe ai lidhur me besimet e idetë e tyre, çojnë në atë se mësuesit duhet të marrin njohuri para se ata të kenë të bëjnë me fëmijë me aftësi të kufizuara. Për këtë nevojiten strategji për hartimin e programeve të edukimit, duke patur në fokus të tyre edukimin special. Ndërkohë një studim tjetër i kryer nga Ahmed Bawa Kuyin dhe Ishwar Desai (2007), tregon se të punuarit me nxënësit me aftësi të kufizuara ndikon në përmirësimin e praktikave dhe në sigurimin e përshtatjeve të metodave të mësimdhënies. Njohja e mësuesve gjatë seancave të trajnimeve me më shumë njohuri për fëmijët me aftësi të kufizuara i bën ata më krijues në gjetjen e mënyrave për përshtatje të qasjeve të tyre pedagogjike. Mësuesit duhet të binden praktikisht që zotërojnë aftësi për të trajtuar fëmijët me aftësi të kufizuara. Në këtë mënyrë ata ngrihen profesionalisht, dinë ku të kërkojnë ndihmë apo informacionin e duhur, bëhen më të motivuar duke arritur gradualisht në atë që vlerësohet edhe si elementi më delikat, por edhe më i rëndësishëm: të pranojnë me dëshirë dhe vullnet të mësojnë në klasat e tyre edhe fëmijë që paraqesin aftësi të kufizuara (Nano, 2002).

Megjithëse mësuesit shfaqin qëndrime pozitive ndaj gjithëpërfshirjes ky proces është ende i vështirë për zbatim për shkak të mungesës së trainimeve dhe burimeve të përshtatshme (Avramidis dhe Norwich, 2002, Scruggs dhe Mastropieri, 1996) cituar tek Ajodhia-Andrews (2007).

Përmbajtja e programeve të trajnimit të mësuesve të rinj, si dhe veprimtaritë ku ato përfshihen, zhvillojnë njohuritë e tyre, rrisin ndërgjegjësimin dhe përmes bashkëpunimit ndikojnë në zbulimin e perceptimeve dhe perspektivave reciproke. Praktika i jep mundësi mësuesve të rinj të vlerësojnë si duhet lidhjen e realitetit me teorinë, përfshirë si dhe konceptet e krijuara nga vetë ata. Elementët bashkëpunues dhe reflektivë janë parë si të rëndësishëm në zhvillimin e praktikave të mësuesve të rinj. Ato nevojitet të jenë pjesë e punës së edukatorëve nëse do të kërkojmë të zhvillojmë një proces të natyrshëm të praktikave gjithëpërfshirëse (Manins dhe Hardie, 2009). Gjithashtu historitë personale dhe përvojat e mësuesve në situata të ndryshme



gjatë punës me nxënës me aftësi të kufizuara, janë tregues dhe ndihmojnë për veprimet dhe angazhimet e tyre ndaj procesit të gjithëpërfshirjes (Kozleski, Waitoller, 2009).

Mbështetja e duhur duhet të sigurohet për mësuesit të cilët punojnë me nxënës me aftësi të kufizuara. Kjo merr rëndësi të veçantë kur dihet se jo të gjithë mësuesit janë detyrimisht të pajisur me dije dhe ekspertizë për të përballuar nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara (EDSNE, 2003). Disa mësues mendojnë se nuk i kanë aftësitë e nevojshme për të mbështetur nxënësit me aftësi të kufizuara (Dixon, R. M., Verenikina, I., 2007). Përcaktimi i kompetencave dhe me vonë transformimi i kompetencave në standarte të detajuara kontribuojnë në përcaktimin e përmbajtjes së trajnimeve të mësuesve (Barton, 2003).

Për mësuesit e padiplomuar nevojitet të ofrohen kurse për t'i pajisur ata me njohuri se si duhet të plotësojnë nevojat e të gjithë nxënësve në klasa, përfshirë dhe fëmijët me aftësi të kufizuara (Sharma, Moore, Sonawane, 2009).

E rëndësishme është të kuptohet që ka një varg njohurish që janë të nevojshme të njihen kur mësuesit përgatiten për të punuar me fëmijë me aftësi të kufizuara. Kjo ka të bëjë me njohjen e faktorëve socialë-kulturorë që krijojnë dallimet tek individët, me njohjen e specializuar të çështjeve të aftësisë së kufizuar për nevojat në të mësuar si dhe me ndërgjegjësimin për çështje sociale dhe arsimore që mund të ndikojnë tek nxënësit me nevoja të vecanta (ETF, 2010).

Ngritja e kapaciteteve të mësuesve për praktikën gjithëpërfshirëse duhet të përfshijë aftësi të tilla për të përmirësuar mësimdhënien për të gjithë, për eliminimin e barrierave dhe për pjesëmarrjen në gjithëpërfshirje si proces, që nuk ka të bëjë vetëm me nxënësit me aftësi të kufizuara (ETF, 2010).

Përpyekjet për të përfshirë në programet e përgatitjes së mësuesve të rinj në fakultete, të çështjeve që lidhen me aftësinë e tyre për të punuar me nxënës me aftësi të kufizuara janë vlerësuar si të vlefshme për studentët-mësues (ETF, 2010). Gjithashtu çështjet gjinore duhet të jenë pjesë e programeve të trajnimeve të mësuesve, të cilët do të punojnë me fëmijët me aftësi të kufizuara (Rousso, 2006).

Është e nevojshme që mësuesit të vlerësojnë kompleksitetin e të ndryshmes, ato duhet të njohin të veçantën brenda saj (Le Fanu, 2005). Mësuesit kryesisht kanë mungesë njohurish për parimet sesi duhen zhvilluar praktikën gjithëpërfshirëse efikase (CASHR, 2008). Zakonisht mësuesit nuk janë mësuar të mësojnë nxënës të ndryshëm në klasa të zakonshme prandaj nevojitet të nisë edukimi fillestar i mësuesve si dhe edukimi i vazhdueshëm profesional i tyre (Sebba, Sachdev, 1997).

Trajnimi i mësuesve gjatë procesit mësimor është i rëndësishëm i parë në këndvështrimin e transmetimit të njohurive për praktika të mira, si dhe mundësive për bashkëpunim efikas me profesionistët e tjerë (UNESCO, 2005). Përgatitja e mësuesve, shkathhtësitë e tyre në komunikim, pasioni për të mësuarin janë faktorë të rëndësishëm për cilësinë e shkollës (UNESCO, 2005). Mësuesit kanë detyrimin moral të bëjnë më të mirën për çdo nxënës në klasë. Shteti, organizatat ndërkombëtare dhe shoqëria duhet të mbështesin përpjekjet e tyre (Le Fanu, 2005).

### **II.6.iii Procesi i vlerësimit fillestar**

Vlerësimi është një input i rëndësishëm në gjithëpërfshirje dhe shpeshherë suksesi për të nxitur qëndrueshmërinë (Peters, 2003). Ai është hallka e parë dhe ndër më kryesoret për të orientuar më tej procesin e plotësimit të nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara në klasat e zakonshme. Sipas Dixon, R. M. dhe Verenikina, I., (2007), identifikimi i nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara duhet bërë nga këndvështrimi i pikave të forta dhe jo të dobëta. Është më e nevojshme të përcaktohen elementet të cilat e bëjnë atë të pavarur, si dhe nevojat për mbështetje për të siguruar pavarësinë e tij. Idea e vlerësimit dinamik e ka bazën në konceptin e Vygotsky-it për zonën proximale të zhvillimit dhe i referohet një procesi ndëraktiv të fokusuar në proceset njohëse dhe

karakteristikat metakognitive të fëmijës. Vlerësimi ofron informacion për karakteristikat në të mësuar të fëmijës dhe ka për qëllim të drejtë suksesin e fëmijës me aftësi të kufizuara përmes pjesëmarrjes në veprimtari. Oliver dhe Bowler, (1996, fq.158-159) termin “vlerësim” e shikojnë si të përshtatshëm për të përkufizuar një proces si të tërë në dallim nga termi “testim”, që kufizohet vetëm tek rezultati. Edhe këta autorë vënë theksin në atë se qëllimi i vlerësimit nuk është të diagnostifikojë problemet, por të mundësojë të kuptuarin e thellë se si një nxënës mëson. Idealisht vlerësimi duhet të përqëndrohet në pikat e forta dhe jo të evidentojë ato të dobëtat tek një nxënës me aftësi të kufizuara. Vlerësimi është shumë kritik kur ai nis nga diagnostifikimi mjekësor, sepse në raste të tilla ai shërben për t’i etiketuar nxënësit. Diagnoza e fëmijës mund të jetë vetëm hapi i parë për të kuptuar nevojat e tij. Vlerësimi shumëplanësh është i rëndësishëm pasi përmes tij identifikohen edhe përshtatjet e nevojshme në programe, mjediset fizike dhe mjetet, asistencën në klasë për të cilat fëmija ka nevojë gjatë procesit mësimor. Rëndësia e mbarëvajtjes së procesit të vlerësimit lidhet edhe me faktin se një vlerësim i duhur mund të krijojë një bazë të mirë për të gjykuar për progresin e nxënësit. Ai shërben për të ofruar informacion të nevojshëm për të lejuar mësuesit dhe prindërit të bëjnë zgjedhjet e duhura për metodat e mësimdhënies dhe menaxhimit të vështirësive në familje. Duke njohur rëndësinë e këtij procesi vende të zhvilluara si Anglia kanë ndihmuar në krijimin e strukturave dhe procedurave të mbështetura në kuadër ligjor, të cilat marrin në konsideratë vlerësimin si një proces në themel të të cilit është përcaktimi i nevojave të fëmijës. Kjo u realizua në Angli me një vendim të vitit 1978, i cili njohu krijimin e një komiteti për vlerësimin e nevojave të njohur si “Warnock Committee” dhe në vitin 1981 u sanksionua me ligj dokumenti i “përcaktimit të nevojave”, i cili kalon në disa faza dhe autoritetet përgjegjëse kanë detyrimin e plotësimit të raporteve për çdo fazë për fëmijën me aftësi të kufizuara. Përmes këtij procesi identifikohet natyra e nevojave të nxënësve për t’i dhënë mundësi atyre të përfshihen në shkollat të zakonshme (Barrett, 1994, fq.211-212). E rëndësishme në procesin e vlerësimit çmohet edhe pjesëmarrja aktive e fëmijëve dhe e prindërve. Ata duhet të jenë pjesëmarrës dhe të kenë dijeni të plotë për këtë proces, si dhe të japin miratimin e tyre në përfundim për raportet, rezultatet dhe rekomandimet e vlerësimit (Oliver, Bowler, 1996, fq.160). Prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara shihen si lehtësues dhe bashkëpunëtorë në procesin e vlerësimit. Ato mund të ndihmojnë për të krijuar një klimë pozitive për vlerësimin, duke u shpjeguar fëmijëve nevojën e tij.

Është e rëndësishme të theksohet se vlerësimi që të ketë efekt, të jetë i rregullt dhe i vlefshëm duhet të jetë pjesë e sistemit të zhvillimit të shkollës, me fokus të fuqishëm për të ofruar informacion për nxënësit dhe mësuesit (UNESCO, 2005).

Ndonjëherë edhe kur shkollat kanë një protokoll vlerësimi të miratuar, janë kufizimet financiare, koha dhe kufizimet në personel që i pengojnë psikologët shkollorë dhe personelin tjetër profesionist të përdorin metoda dhe procedura shkencore në vlerësimet e tyre. Susan J.Peters, (2003) evidenton se krahas mbështetjes financiare për realizimin e vlerësimit si proces i një rëndësie të veçantë, është edhe trajnimi i profesionistëve që do ta kryejnë atë, pasi ky është një proces për të cilin nevojiten aftësi. UNESCO kohët e fundit ka botuar një manual për administratorët dhe drejtuesit e shkollave. Kjo dosje e hapur për gjithëpërfshirjen përmban dhe një seksion të veçantë për vlerësimin në drejtim të planifikimit dhe parashikimit të shërbimeve të vlerësimit, si pjesë të cilësisë së arsimit gjithëpërfshirës.

## **II.6.iv Kurrikula mësimore**

Përfshirja në kurrikulën bazë të koncepteve gjithëpërfshirëse është e rëndësishme pasi ajo hartohet për të përmbushur nevojat e të gjithë nxënësve (Le Fanu, 2005). Richardson (2000), thekson se arsimit i hapur është i karakterizuar nga shmangia e kufizimeve dhe përjashtimeve. Ai siguron rrugë për kurrikula alternative për nxënësit, të cilët nuk janë të aftë të ndjekin kurrikulën strikte dhe kuadrin kohor fiks të sistemit tradicional

të të mësuarit. Len Barton (2003) vlerëson se përfshirja e çështjes së aftësisë kufizuar në programe duhet të mbështetet me krijimin e treguesit për gjithëpërfshirjen në edukimin e mësuesve. Kjo duhet të zhvillohet mbi bazën e njohurive dhe përvojave në hartimin e treguesit për shkollat. Zhvillimi i kurrikulës kombëtare nxjerr në pah nevojën për trajnime fillestare të mësuesve si dhe shtron përgjegjësinë për planifikim të fondeve të reja e të nevojshme. Është e rëndësishme që hartuesit e programeve gjithëpërfshirëse të vlerësojnë faktin që ato duhet të ndërtohen në mënyrë të tillë që prej tyre të përfitojnë jo vetëm nxënësit me aftësi të kufizuara, por të gjithë nxënësit e një klase të zakonshme. Në një vlerësim të Bankës Botërore (2004) theksohet se PEI luan rol në përcaktimin e llojit të përshtatjeve që i duhen bërë programit mësimor për të siguruar progresin e fëmijës. Ndryshimet në kurrikula duhet të shkojnë përtej detyrimeve teorike për nxënësit me aftësi të kufizuara drejt gjithëpërfshirjes së vërtetë përmes rezultateve të kësaj mësimdhënieje për të gjithë nxënësit (Forbes, 2007).

Përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta (veçanërisht personat me aftësi të kufizuara) në arsimin publik duhet të nisë që në arsimin parashkollor. Prandaj është e nevojshme që të zhvillohen dhe të publikohen politikat në mbështetje të barazisë dhe aksesit për arsim. Bordi i shkollës miraton politikën e kurrikulës në nivel shkolle, ndërsa pushteti vendor, nëpërmjet aplikimit të grantit në shkolla, ka rastin t' u japë prioritet projekteve kurrikulare të specifikuar (Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2004-2015, VKM nr.538/2004). Kurrikula e re ofron gjithashtu shpjegime për metodat dhe teknikat efektive, që mund të përdorin mësuesit në procesin e mësimdhënies dhe të edukimit, për të përmbushur nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara (FSHDPAK, 2006).

Megjithë hapësirat e krijuara përmes hartimit të kurrikulave të reja në raportet e vlerësimeve në Shqipëri evidentohen vështirësi në zbatimin e tyre për nxënësit me nevoja të veçanta të përfshirë në klasat e arsimit gjithëpërfshirës. Instituti i Kurrikulës dhe i Trajnimit përgatiti një paketë me udhëzime praktike dhe materiale didaktike për mësuesit dhe prindërit, por në këtë material nuk u dhanë të dhëna për nevojat specifike të personave me aftësi të kufizuara në përputhje me kategorinë, grup-moshën dhe lëndët shkollore. Ndërkohë, "Save the Children" botoi udhëzime se si të shkruhen planet gjithëpërfshirëse për shkollat (FSHDPAK, 2007).

## **II.6.v Plani Edukativ Individual. Metodat dhe mjetet e përshtatura për të mësuar nxënësit me aftësi të kufizuara.**

### *-Plani Edukativ Individual (PEI)*

PEI u vjen në ndihmë nxënësve me aftësi të kufizuara dhe është një udhërrëfues shumë i mirë për mësuesit dhe mësuesit mbështetës për të asistuar nevojat specifike në të mësuar që këta fëmijë kanë. Mësuesit kanë rolin e udhëheqësit në zbatimin e PEI në mjedisin e shkollës. Ata bashkëpunojnë me prindërit, duke i udhëzuar për zbatimin e tij gjatë kohës që fëmija është në mjedisin familjar. PEI, pasi është hartuar nga një grup specialistësh me përfshirjen edhe të prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara, zbatohet nga mësuesit në bashkëpunim me prindërit. Ata janë vlerësuesit dhe monitoruesit e drejtpërdrejtë të progresit të fëmijës gjatë procesit mësimor dhe jashtë tij. PEI në strukturën bazë të tij përmban: (1) një përcaktim të zhvillimit aktual të fëmijës; (2) një përcaktim përse fëmija duhet të vendoset në shkollë të zakonshme; (3) një listë të objektivave vjetore dhe të objektivave afatshkurtër të lidhura me njëra-tjetrën për edukimin e fëmijës; (4) një listë të asistencës së nevojshme të specializuar që fëmija duhet të marrë gjatë procesit të edukimit; (5) një listë të kriterëve për të vlerësuar progresin e fëmijës në procesin e edukimit përkundrejt objektivave dhe afateve kohore të vendosura paraprakisht. Zbatimi me sukses ose jo i PEI varet nga shumë faktorë, ndër të cilët pozitivë janë: përfshirja e (i) prindërve në procesin e hartimit dhe zbatimit të tij, (ii) mësuesve dhe e (iii) nxënësve të tjerë. Ndërsa faktorë që pengojnë realizimin e PEI janë: (i) mospërcaktimi i drejtë i objektivave që nxënësi me aftësi të kufizuara

duhet të arrijë në procesin e të mësuarit, (ii) mospërputhja e objektivave të vendosura në PEI dhe e praktikave të mësimdhënies në klasë. Të gjithë këta faktorë duhet të kihen në vëmendje gjatë hartimit dhe zbatimit të PEI në praktikë (Salend, 1998, fq.103).

Në lidhje me ndryshimet e programit, nga i cili duhet të përfitojnë të gjithë nxënësit, planet edukative individuale të të mësuarit duhet të hartohen në mënyrë të tillë që të angazhojnë maksimalisht zotësitë e nxënësve me aftësi të kufizuara për të përfituar nga procesi i të mësuarit (Wehbi, 2006). Për nxënësit me aftësi të kufizuara, nisja nga stadi ku ata janë, si në njohuri ashtu edhe në aftësi, është hapi i parë gjatë hartimit të PEI. Mësuesit e kanë më të lehtë ta bëjnë këtë me nxënësit e rinj. Kjo arrihet duke kombinuar vëzhgimin dhe ndërhyrjen me teste dhe rishikimin e punës së nxënësve. Oliver dhe Bowler (1996, fq.166-167) evidenton se kur nxënësi merr mesime që kanë në fokus të tyre pikat e tij të forta për të përballuar dobësitë, shihet më shumë progres tek femija. Në këtë rast ai i përgjigjet pozitivisht të mësuarit duke zbuluar tek vetja burime aftësish për të përballuar pikat e tij të dobëta.

### *-Metodat dhe mjetet e përshtatura për të mësuar nxënës me aftësi të kufizuara*

Llojshmëria e metodave të mësimdhënies është faktori kryesor për mësimin e nxënësve me aftësi të kufizuara duke u bazuar në nevojat që ata kanë si rrjedhojë e aftësisë së kufizuar. Cilësia e planifikimit të organizuar është e rëndësishme për përdorimin me efektivitet dhe fleksibilitet të burimeve për të siguruar nxitjen e procesit të arsimit gjithëpërfshirës (Sebba, Sachdev, 1997). Metodologji të ndryshme duhet të zhvillohen për tipe të ndryshme aftësish të kufizuara për të ndihmuar fëmijën të marrë koncepte të reja e të përfitojë nga programet e shkollës së zakonshme (Dixon, R. M., Verenikina, I., 2007). Prandaj Vygotsky (1993), i cituar nga Dixon, R. M. dhe Verenikina, I. (2007) thekson se duhen ndryshuar metodat e mësimdhënies dhe jo shkolla. Fëmija duhet mbajtur sa më shumë të jetë e mundur në një mjedis social-kulturor gjithëpërfshirës. Kjo mund të jetë një mënyrë që aftësia e kufizuar të rregullohet ose të parandalohet. Si metoda efikase janë identifikuar: (a) krijimi i grupeve të nxënësve, ku janë të përfshirë nxënës me aftësi të kufizuara dhe (b) nxitja e ndërveprimit mes tyre. Në këtë mënyrë nxënësit përfitojnë nga njëri-tjetri dhe sigurohet një mbështetje aktive në të mësuar. Nga ky ndërveprim nxënësish bëhet e mundur që zhvillimi i aftësive të marrë kuptim. Të inkurajuarit e qasjeve përmes marrëdhënieve ndërvepruese të bashkëmoshatarëve në klasë ka të bëjë më shumë me një formë konstruktiviste se sa transmetuese të të mësuarit. Kjo mënyrë përbën dallim nga zhvillimi i aftësive individuale të lidhura me programet tradicionale të edukimit special (Nind, Wearmouth, 2006). Po këta autorë theksojnë se të mësuarit efektiv në kontekstin e gjithëpërfshirjes është parë si një praktikë komplekse që shpesh ndërthur vëmendjen për subjektet specifike, për përshtatjet e mësimdhënies dhe të programeve, me kujdesin për pjesëmarrje në komunitet, grupimet sociale dhe rolet në grupe.

Gjithashtu është e rëndësishme të kihet në vëmendje se promovimi i të mësuarit të diferencuar kërkon një strukturim të asaj se si arsimit ofrohet në nivel shkolle dhe komuniteti. Kjo do të thotë se që të zhvillohen shkolla të mirëorientuara drejt arsimit gjithëpërfshirës kërkohet jo vetëm që nxënësi të jetë në qendër në kuptimin e përfshirjes, por edhe të të mësuarit me qëllim që ai të jetë i përfshirë dhe të mësojë (Asian Development Bank, 2010).

Mësimdhënia përmes metodave efektive kërkon sigurimin e materialeve të përshtatshme mësimore. Duhet të hartohen politika për t'u siguruar mësuesve këto materiale si dhe trajnime për përdorimin e tyre, në linjë për nxitjen e një praktike të mirë gjithëpërfshirëse (UNESCO, 2005). Metodat e strukturuar të mësimdhënies, kanë sjellë qasje të strukturuar të detyrave në të mësuar me objektiva dhe shpjegime të qarta, kontrolle të rregullta, duke qenë faktorë të rëndësishëm për përmirësime cilësore dhe zhvillim reforme (UNESCO 2005).

## II.6.vi Roli i profesionistëve të tjerë

Për realizimin e gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme është e nevojshme të krijohen hapësirat e duhura për bashkëpunimin ndërmjet ekspertëve, të cilët punojnë me fëmijët me nevoja të veçanta. Qëllimi është nxitja e dialogut për të diskutuar zhvillimin e programeve të trajtimeve, si në aspektin diagnostik ashtu edhe ato të të mësuarit, të përshtatura këto sipas nevojave të veçanta të çdo nxënësi (Manor- Binyamini, 2007). Veçantia e arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara kërkon angazhimin e stafëve profesionale të cilët janë ekspertë në fushat e tyre. Ekspertët e grupeve multidisiplinare duhet të jenë: ekspertë mjekësorë, si neurologë dhe psikiatër, terapistë të folurit, terapistë okupacionalë dhe fizioterapistë, psikologë, punonjës socialë, si dhe mësues me përvojë në arsimin gjithëpërfshirës, drejtues, mësues të edukimit special, mësues asistent dhe mësues të formimit profesional (Manor- Binyamini, 2007).

Shpeshherë pamjaftueshmëria e profesionistëve në shkolla sjell mungesën e zhvillimit të veprimtarive në përputhje me nevojat e fëmijës. Problematikat që lidhen me aspektet organizative të shkollës, siç janë shkurtime në struktura, bëjnë që fëmijët të mos marrin trajtimin e duhur fizik, emocional dhe sjellor (Manor-Binyamini, 2007). Shumica e vendeve punojnë me PEI me nxënësit me aftësi të kufizuara. Në këto programe janë të përcaktuara objektivat e vendosura për t'u arritur, sikundër janë përshtatjet e vetë programit, burimet e nevojshme shtesë, apo profesionistët me të cilët nevojitet bashkëpunimi i mësuesve (EADSNE, 2003).

Lidhur me atë që përfaqëson termi qasje multiprofesionale, realizimi i të cilës ofron mbështetje për fëmijët me aftësi të kufizuara nga këndvështrimi i profesionistëve, mësuesve dhe prindërve, ende shihet si sfidë. Kjo për arsye të një sërë faktorësh: praktikë, ekonomike, subjektive dhe organizative (Swain, J., French, S, 2004, fq.157).

## II.7 Gjithëpërfshirja në perspektivën e prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Roli tyre në këtë proces

Prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara janë një tjetër faktor kryesor, që ndikon së tepërmi në edukimin e fëmijëve e tyre. Krahas punës me shkollën, gjatë proceseve gjithëpërfshirëse të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkolla të zakonshme element i rëndësishëm është edhe puna me prindërit e këtyre fëmijëve. Informimi i prindërve për nevojat e fëmijëve dhe mundësitë alternative të arsimimit të tyre, i ndihmon ata të bëjnë zgjedhjen e duhur. Prindërit duhet të vlerësohen si aleatë të rëndësishëm të mësuesve gjatë zbatimit të praktikave gjithëpërfshirëse. Ata duhet të kuptojnë se njohuritë që fëmijët e tyre marrin në shkollë duhet t' i manifestojnë edhe në shtëpi, si dhe anasjelltas. P.sh. një fëmijë që mësohet të bëjë veprim të pavarur në shkollë duhet ta bëjë atë edhe në shtëpi. Në këtë rast roli i prindërve si bashkëpunëtorë është i rëndësishëm. Prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara kanë opinione të ndryshme për gjithëpërfshirjen. Green & Shinn (1994), cituar në Salend (1998, fq.29), kanë dalë në përfundimin se prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara i druhen gjithëpërfshirjes në shkolla të zakonshme pasi mendojnë se fëmijët e tyre do të humbin shumë nga shërbimet e specializuara, që aktualisht i përfitojnë. Gjithashtu disa prej tyre janë dyshues për vlerat e gjithëpërfshirjes, pasi i shikojnë ato si mjedise ku fëmijët e tyre do të ndjehen në vështirësi dhe në ankth për të mësuar si fëmijët e tjerë jo me aftësi të kufizuara. Ata dyshojnë se përfshirja në shkolla të zakonshme do t'i vërë fëmijët e tyre në fokus të etiketimeve dhe talljeve. Kjo, sipas tyre, do të krijojë impakte negative në vetëvlerësimin e fëmijëve. Skepticizmin për gjithëpërfshirjen shpeshherë ata e lidhin me pamjaftueshmërinë kohore të mësuesve për t'u marrë në mënyrë të veçantë me fëmijët e tyre. Jo rrallë edhe mjedisi rrethues në shkolla nuk është mikpritës për këta fëmijë. Prindërit në shumë raste vuajnë refuzimin dhe etiketimin që u bëhet fëmijëve me aftësi të kufizuara

nga nxënësit e tjerë ose nga prindërit e tyre. Në disa raste pritshmëritë e prindërve për rezultatet e praktikave gjithëpërfshirëse në edukimin e fëmijëve të tyre varen dhe nga lloji i aftësisë së kufizuar që fëmijët kanë. Në një studim të kryer në Irlandë (Nugent, 2007) 94% e prindërve të intervistuar janë më të kënaqur me edukimin e fëmijëve të tyre në shkolla speciale për disa arsye: (a) mësuesit kanë më shumë kohë të merren me ta; (b) i ofrohet kujdes i specializuar; (c) klasat janë më të pakta në numër; (d) fëmija i tyre nuk e ndjen veten të veçuar; (e) në shkollë ka edhe të tjerë si ai. Në rastet kur fëmijët me aftësi të kufizuara kanë diagnoza të rënda prindërit parapëlqejnë arsimimin e tyre në shkolla speciale (EADSNE, 2003).

Në disa raste prindërit zgjedhin shkollat speciale pasi ato nuk janë të kënaqur me ecurinë e fëmijëve të tyre në shkollat e zakonshme (EU, 2005). Arsytet e tërheqjes së fëmijëve nga shkollat e zakonshme duken të shumta, por veçohet ajo se në kushtet që funksionon shkolla këta nxënës nuk ndjehen mirë, lihen në harresë, pra nuk përfitojnë ashtu siç dëshirojnë prindërit (Nano, 2002). Një pjesë e prindërve përligjin rezultatet e dobëta të fëmijës me mungesën e një programi më të lehtë dhe me mosorganizimin në shkollë të një pune të veçantë sipas nevojave të fëmijës (Nano, 2002). Prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara vlerësojnë rëndësinë e programeve edukative individuale (PEI), si elementi bazë i arsimit të fëmijëve të tyre në klasa, por 40% e tyre i dhanë notë pakaluese këtij procesi, vlerësimi të rezultateve, marrjes në konsideratë të mendimit të prindërve, etj (FShDPAK, 2010).

Megjithëkëtë shumë prindër i vlerësojnë shkollat e zakonshme si mjedise ku fëmijët e tyre me aftësi të kufizuara mund të përfitojnë nga ndërveprimi shoqëror me bashkëmoshatarët e tyre, i përgatisin ato me aftësi për të qenë më të pavarur. Shkollat speciale në mendimin e tyre, i veçojnë fëmijët dhe i bëjnë ata të ndjehen të padëshiruar. Turnbull dhe Ruef (1997), cituar në Salend (1998, fq.30), evidentojnë se në perceptimin e disa prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara shkollat e zakonshme rezultojnë të jenë mjedise ku fëmijët e tyre pajisen me modele pozitive. Ata shprehen se fëmijët ndjehen më të kënaqur dhe janë më shumë bashkëpunues.

Edhe në një studim të bërë nga Gerber and Popp (1999) del se prindërit janë shumë të kënaqur nga bashkëpunimi me mësuesit dhe shohin impakte shumë pozitive tek fëmijët e tyre me aftësi të kufizuara si pasojë e përfshirjes në shkolla të zakonshme. Ato vërejnë përmirësime në drejtim të kënaqësisë, besimit dhe aftësive të të mësuarit. Por ajo që është me e rëndësishme është rritja e vetëvlerësimit të fëmijës.

E rëndësishme është që prindi i fëmijës me aftësi të kufizuara të ketë përgatitjen për të njohur dhe kuptuar nevojat dhe të drejtat e fëmijës së tij. Nga një studim i realizuar në zonat rurale të Shqipërisë Juglindore (FShDPAK, 2005) rezultoi se pjesa më e madhe e prindërve nuk dinë mirë diagnozën e fëmijës së tyre; nuk njohin të drejtat e tij; ndihma që kërkojnë nuk ka të bëjë asnjëherë me arsimimin e fëmijëve të tyre. Prandaj krahas punës me shkollën gjatë proceseve integruese të fëmijëve në shkolla një element i rëndësishëm është edhe puna me prindërit e këtyre fëmijëve. Informimi i prindërve për nevojat e fëmijëve dhe mundësitë alternative të arsimit të tyre, i ndihmon ata të bëjnë zgjedhjen e duhur për këta fëmijë.

Prindërit duhet të vlerësohen si aleatë të rëndësishëm të mësuesve gjatë zbatimit të praktikave gjithëpërfshirëse. Roli i tyre në këtë proces është i rëndësishëm dhe i domosdoshëm sepse fëmijët me aftësi të kufizuara nuk mund të ngrejnë zërin për të drejtat dhe nevojat e tyre, si të rriturit me aftësi të kufizuara. Kjo detyrë u takon ta kryejnë prindërit e tyre (Save the Children, 2010). Administratorët, mësuesit dhe prindërit duhet të punojnë së bashku. Komunikimi i mirë dhe ndjenja e fortë e besimit duhet të karakterizojë këtë marrëdhënie. Ata duhet të ndajnë perspektivat e tyre me njeri-tjetrin (Lieberman, 1997).

Në vendet me sisteme të zhvilluara të arsimit special, lëvizja e prindërve është duke kërkuar që ky proces të orientohet drejt arsimit gjithëpërfshirës. Në këto vende ku arsimit gjithëpërfshirës ka njohur progres, qëndrimet e prindërve janë pozitive. Ata shihen jo si klientë, por si partnerë në procesin e edukimit. Në bashkëpunim me institucionet e specializuara dhe me profesionistët e tjerë, prindërit duhet të kenë një zë të rëndësishëm në planifikimin, zbatimin dhe vlerësimin e strukturave dhe të përmbajtjes së edukimit të fëmijëve të tyre, përfshirë edhe zhvillimin e PEI (EADSNE, 2003).

Gjithashtu personeli i shkollës duhet të ndajë me prindërit dhe me personat e tjerë të interesuar informacionin më të fundit për të drejtat e fëmijëve. Prindërit duhet të dinë gjithashtu se kanë të drejtë të bëjnë pyetje kur informacioni është i paqartë për ta, si dhe kanë të drejtë të kontaktojnë shërbime të tjera për asistencë të mëtejshme (Morris, Arnpriester, 2006, fq.226, 232). Prindërit duhet: (a) të përfshihen në edukimin e fëmijës kur ai është i vogël, (b) të këshillohen për atë që atyre u duket e drejtë që fëmija e tyre duhet të mësojë, çfarë mund të mësojë më mirë dhe ku, (c) të këshillohen me mësuesit për të ndjekur objektivat e vendosura në edukimin e fëmijës në kushtet e shtëpisë. Kur fëmija fillon dhe rritet roli i prindërve nis dhe zbehet. Kjo për arsye se fëmijët fillojnë të fitojnë aftësi që i bëjnë ata të ndjehen më të pavarur. Një arsye tjetër është që fëmijët fillojnë dhe marrin më shumë përgjegjësi për edukimin e tyre (Sanford, L. , Burnett. R, 1996, fq.318-320).

## **II.8 Studime të kryera në Shqipëri për arsimin gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme**

Në një studim të realizuar për proceset integruese të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme (Nano, 2002) u vu në dukje se proceset integruese në këto shkolla duhet të realizohen në mënyrë graduale, të parapërgatiten me kujdes, në mënyrë që të shmangët mosbesimi dhe refuzimet fillestare që çojnë në krijimin tek mësuesit apo të nxënësit të qëndrimeve negative të cilat mund të mos ç'rrenjosen.

Po në këtë studim autori vlerësoi se vetë shkollat nuk kanë ende një politikë të qartë për realizimin e proceseve integruese. Dispozitat Normative aktuale të arsimit publik nuk ofrojnë drejtime të qarta veprimi. Të gjitha këto shpesh krijojnë paqartësi. Për sa i përket angazhimit të mësuesve në proceset integruese, në studim u evidentua se mësuesit në shkollat e zakonshme përgjithësisht bëjnë një punë të mbyllur, të veçuar në klasat e tyre, bashkëpunojnë pak midis tyre për zgjidhjen e problemeve që ndeshin.

Studimi nxori në pah se integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara nuk perbën një dukuri masive. Qëndrimet e mësuesve dhe të nxënësve janë pozitive, dashamirëse dhe njerëzore, por shkollat nuk kanë akoma një politikë të qartë për realizimin e procesve integruese. Studimi tregoi se ka ndryshime pozitive në qëndrimin e njerëzve në përgjithësi dhe të mësuesve në veçanti për realizimin e proceseve integruese, gjë që përben një bazë të mirë për realizimin e politikave arsimore gjithëpërfshirëse (Nano, 2002).

Haxhiymeri (2005), në një studim analizë për kuadrin ligjor dhe proceset gjithëpërfshirëse të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme thekson se shkolla e zakonshme shqiptare është dashamirëse ndaj fëmijëve me aftësi të kufizuara, por ajo ende nuk është gati për t'u ofruar atyre shanse të barabarta arsimimi. Gjithashtu po në këtë studim vlerësohet se sensibilizimi dhe kualifikimi, që duhet t'i paraprijnë procesit të gjithëpërfshirjes në arsim, shihen vetëm në shkollat e përfshira në projekte dhe ky proces përfundon bashkë me projektin. Ndërsa, mësuesit e shkollës së zakonshme të papërfshirë në projekt, drejtuesit e tyre dhe vetë stafi i sektorit kualifikues në DAR dhe ZA, nuk kanë informimin dhe kualifikimin e nevojshëm. Stafi i ZA, sektori i kualifikimeve ka vështirësi profesionale dhe financiare për të siguruar kualifikimin cilësor për mësuesit dhe drejtuesit e shkollës.

Për përfshirjen e prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara në proceset integruese, studimi evidentoi si pengesë serioze nivelin arsimor të tyre, që rezulton të jetë i ulët. Nga ana tjetër, familjet e fëmijëve me aftësi të kufizuara kanë nevoja ekonomike të mëdha dhe vëmendja e prindërve përqëndrohet më shumë në plotësimin e këtyre nevojave se sa në përmbushjen e të drejtës së fëmijës me aftësi të kufizuara për t'u arsimuar.

“Unë Jam si Ju-Vëzhgim mbi Situatën e Fëmijëve me Aftësi të Kufizuara në Shqipëri” (Closs, Nano, Ikonomi, 2003) është një studim tjetër në radhën e studimeve të realizuar për problematikën e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Për gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme studimi konkludoi se

shkollimi i të gjithë fëmijëve deri në përfundim të arsimit të detyruar përbën një sfidë të madhe për Shqipërinë, kryesisht për shkak të nivelit ekonomik të familjeve shqiptare, problemeve të transportit dhe mundësive materiale të shkollave. Vëzhgimet dhe intervistat e kryera nga grupi i studimit treguan se Dispozitat Normative që lejojnë largimin nga shkolla të fëmijëve me aftësi të kufizuara në kushte të caktuara, kur përparimi i nxënësit mund të jetë më efikas në mjedise të tjera “mund të përdoren për të penguar konceptin e Arsimit për të Gjithë” .

Cenaliu (2004) bëri një anketë me 20 prindër që kanë fëmijë me aftësi të kufizuara të integruar në shkollat e përgjithshme të Tiranës dhe 20 mësues që punojnë me nxënës me aftësi të kufizuara. Të gjithë prindërit, 100% e vlerësojnë punën e shkollës dhe trajtimin e ngrohtë të mësuesit; 90% e tyre vlerësojnë klimën e bashkëpunimit që krijohet në klasën ku mëson fëmija me aftësi të kufizuara dhe mendojnë se ai ndihet mirë në mes të moshatarëve të tij. Megjithatë prindërit e anketuar janë të mendimit se programet mësimore janë shumë të ngarkuara e ato perceptohen me vështirësi nga fëmijët e tyre, ata përsëri dëshirojnë që fëmija të vijojë t’i marrë mësimet në shkollën e zakonshme. Të gjithë mësuesit e intervistuar u shprehën se ata e ndjejnë veten të aftë të punojnë me nxënës me aftësi të kufizuara, por kanë nevojë për më shumë kualifikim në këtë fushë. Si një nga pengesat kryesore mësuesit evidentuan programin ekzistues “*shumë i vështirë, i mbingarkuar me koncepte*”, që nuk u jep mundësi të punojnë sa duhet me programet individuale të nxënësve me aftësi të kufizuara.

Flagler (2010) në studimin “Konsumatori flet” bazuar në sondazhin e kryer për perceptimet e individëve me aftësi të kufizuara dhe familjarëve të tyre për çështjet e aftësisë së kufizuar, evidenton se në fushën e arsimit pothuajse një e pesta e të intervistuarve, prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara (20.6%) nga 564 të tillë, janë të mendimit që shkollat nuk u ofrojnë dot nxënësve me aftësi të kufizuara mundësi përfshirëse të njëjta si bashkëmoshatarëve e tyre. Puna me planin individual ka një përmirësim të lehtë krahasuar me vitin 2008, gjatë të cilit 40% e të intervistuarve vlerësuan me notë pakaluese procesin, vlerësimin e rezultateve, marrjen në konsideratë të opinionit të prindërve etj. Në vitin 2009, përqindja e personave që bënë vlerësim me notë pakaluese ishte me ulët, 22.7%, por gjithësi afërsisht një në katër prej tyre ishte i pakënaqur nga procesi.

Në serinë e raporteve të monitorimit të kryer nga FSHDPAK për zbatimin e planit të veprimit të SKPAK, në raportin e vitit 2010 për fushën e arsimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara vërehet progres. Ky progres shihet në drejtim të përpjekjeve të MASH në bashkëpunim me aktorë të shoqërisë civile për përmirësimin e kuadrit ligjor dhe zbatimin të projekteve pilot për gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në sistemin parashkollor dhe në atë shkollor. Vlerësohen arritje në drejtim të përmirësimit të praktikave për punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara. Ekspertiza e ofruar nga OJF të vendit dhe të huaja në këtë proces vlerësohet si kontribut, që është duke mundësuar krijimin e një modeli të duhur për të bërë në të ardhmen arsimin gjithëpërfshirës pjesë të të gjithë sistemit arsimor në Shqipëri. Ndërkohë studimi vlerëson si problematika çështje që lidhen me identifikimin dhe vlerësimin e nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara si dhe me mungesën e infrastrukturës së nevojshme për mbështetjen e praktikave mësimore për këta nxënës. Gjithashtu studimi evidentoi se në Shqipëri mungon një vlerësim në nivel kombëtar për nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara për t’u shkolluar në shkollat të zakonshme.

## II.9 Konkluzione të studimit të literaturës

Nga studimi i literaturës u evidentua se gjithëpërfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme njihet fillimisht në historinë e edukimit special të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Ajo ka bashkëshoqëruar lëvizjet e kryera në fushën e aftësisë së kufizuar, nga organizata, rrjetëzime interesi, por kryesisht grupime të prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara, për të garantuar të drejtat e personave me aftësi të kufizuara në një shoqëri për të gjithë. Në këtë kuadër, evidentohet nga shumë autorë, se ka nisur nxitja e proceseve reformuese



të politikave dhe e kuadrit ligjor, të cilat, në vende si SHBA dhe Angli, u pasqyruan më herët, me reformimin e sistemit arsimor me qëllim sigurimin e arsimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara edhe në shkollat e zakonshme. Kjo qasje ishte e rëndësishme pasi u identifikua me një paradigmë të re në trajtimin e çështjeve të aftësisë së kufizuar, paradigmën sociale, që shërbeu për të nisur shmangien nga modeli mjekësor, mbizotërues deri në atë kohë për trajtimin e çështjeve të aftësisë së kufizuar. Paradigma sociale e trajtimit të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme u vlerësua e rëndësishme në identifikimin e faktorëve të jashtëm (jo të varur nga dëmtimi apo sëmundshmëria e fëmijës me aftësi të kufizuara), papërshtatshmëria e të cilëve pengonte aksesin e plotë të fëmijës me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Sikurse nga literatura evidentohet se gjithëpërfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme është një proces, që për t'u realizuar i plotë, kërkon ndërveprimin e shumë aktorëve dhe institucioneve të rëndësishme, shumë autorë vlerësuan studimin e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në sistemin arsimor nën këndvështrimin e teorisë ekologjiste të Brofenbrenner-it. Vetë karakteri sistemik i arsimit gjithëpërfshirës e lejon shpjegimin e faktorëve veprues në realizimin e tij, bazuar në funksionet dhe ndërveprimin ndërmjet sistemeve, mikro, meso, ekso dhe makro që ofron perspektiva e teorisë së Brofenbrenner-it. Të nisur nga ky këndvështrim, studiues të ndryshëm kanë përcaktuar si të rëndësishëm për realizimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës, reformat në politikat që lidhen me sistemet arsimore dhe me kuadrin ligjor në mbështetje të tyre. Të dyja këto, të shoqëruara edhe me reformat në përmirësimin dhe ndryshimin e qëndrimeve të shoqërisë, ndikojnë në krijimin e kulturave gjithëpërfshirëse në komunitete. Si rrjedhojë gjithëpërfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme bëhet proces i pranueshëm për të gjithë. Studimi i literaturës evidentoi se ndërmarrja e shumë nismave politike dhe ligjore në nivel ndërkombëtar, përmes hartimit dhe miratimit të disa akteve të rëndësishme për promovimin e arsimit gjithëpërfshirës, ka vendosur detyrime për shtetet me qëllim nisjen dhe zbatimin e reformave ligjore arsimore e më tej, në nivel vendor, për të siguruar arsimin për të gjithë. Studimi i literaturës tregoi se në disa vende të Evropës janë përkrahur qasje të ndryshme në ndërtimin e sistemeve arsimore për nxënësit me aftësi të kufizuara. Qasja, e cila rezultoi të jetë më e efektive, pasi lejon mundësi të ndryshme zgjedhjeje për fëmijët me aftësi të kufizuara, në përputhje me nevojat e tyre specifike por, edhe me zgjedhjet e pritshmëritë e prindërve, është qasje shumë-drejtimëshe, që zbatohet në vende si: Anglia, Danimarka, Franca, Irlanda, Luksemburgu, Austria dhe Finlanda. Ndërkohë vërehet se procesi i gjithëpërfshirjes shoqërohet nga një sërë vështirësish e barrierash, të cilat më së shumti lidhen me faktorë të jashtëm si: financiarë, zhvillimi social-kulturor dhe arsimor i aktorëve të përfshirë në proces, i komuniteteve ku realizohet ai, qëndrimet e tyre, mungesa e infrastrukturës mbështetëse për zbatimin e praktikave gjithëpërfshirëse, niveli i bashkëpunimit që ofrojnë prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Si rrjedhojë e këtyre faktorëve pengues shumë dokumente ndërkombëtare kanë përcaktuar parimet bazë për hartimin e politikave për t'i shmangur këto barrierë. Evidentohet i rëndësishëm në realizimin e procesit të gjithëpërfshirjes mundësimi më së pari i ndërtimit të shkollave gjithëpërfshirëse, çka shumë autorë e lidhin me zbatimin e indeksit gjithëpërfshirës, që ka të bëjë me: krijimin e kulturave gjithëpërfshirëse në shkollat, hartimin dhe zbatimin e politikave dhe praktikave të mësimdhënies. Për të arritur këtë, roli i drejtuesve të shkollave vlerësohet nga shumë studime si i rëndësishëm në këtë proces. Niveli i ndërgjegjësimit të tyre për çështjet që lidhen me gjithëpërfshirjen dhe vizioni për realizimin e saj, janë përcaktues në ndërtimin e shkollave gjithëpërfshirëse. Por shumë autorë me të drejtë suksesin e vërtetë të këtij procesi e shohin të lidhur ngushtë me përgatitjen e mësuesve dhe qëndrimet e tyre ndaj punës me nxënësit me aftësi të kufizuara. Ashtu si edhe vërehet nga shumë studime, rëndësi ka përgatitja akademike e mësuesve të rinj me njohuri për trajtimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, aftësi praktike për të punuar me ta si dhe me njohuri për përshtatje të programeve në përputhje me nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara. Po nga studimet është evidentuar se përgatitja e mirë akademike e mësuesve ndikon në krijimin e qëndrimeve pozitive si të dhe qasjeve të duhura pedagogjike, që ato ofrojnë në klasë për nxënësit me aftësi të kufizuara. Formimi akademik është vlerësuar si faktor që sjell më shumë përfitime në punën me fëmijët me aftësi të ku-

fizuara, krahasuar me përvojën në vite të mësuesve, të cilët nuk kanë formimin e nevojshëm për të punuar me këtë kategori fëmijësh. Gjithashtu, investimet për kualifikimin e mësuesve dhe përdorimi i një sërë strategjish në dhënien e informacionit të nevojshëm për teknika të punës në klasë me nxënësit kanë rezultuar me impakt në hartimin dhe zbatimin e planeve edukative individuale për nxënësit me aftësi të kufizuara. Realizimi në praktikë i gjithëpërfshirjes në shkollat e zakonshme është vlerësuar se kërkon domosdoshmërisht krijimin e infrastrukturës së nevojshme mbështetëse për realizimin e saj, kjo si në drejtim të burimeve materiale ashtu edhe atyre njerëzore. I rëndësishëm është ridimensionimi i proceseve të lidhura me: (i) vlerësimin fillestar të nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara, (ii) përshtatjen e kurrikulave dhe teksteve për këta nxënës, (iii) kualifikimin e mësuesve, (iv) sigurimin e mjediseve dhe mjeteve të përshtatura në shkolla, (v) organizimin e stafit pedagogjik të shkollës, (vi) atashimin apo ofrimin në shkollat e zakonshme të shërbimeve të specializuara nga institucione dhe profesionistë të fushave të tjera. Gjithashtu, në procesin e gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara vlerësohet i domosdoshëm roli i prindërve. Literatura tregon se, kur ata shihen si aleatë, bashkëpunëtorë në këtë proces, rezultatet janë të ndjeshme tek fëmijët me aftësi të kufizuara. Megjithatë evidentohet se ka ende dy qasje të dallueshme dhe të ndryshme nga njëra-tjetra të prindërve kundrejt procesit të gjithëpërfshirjes. Shumë prej tyre janë mbrojtës të edukimit të fëmijëve në shkollat speciale që, sipas mendimit të tyre, ofrojnë më shumë shanse për shërbime të specializuara, shmangin etiketimin dhe përbuzjen ndaj fëmijëve me aftësi të kufizuara. Megjithatë duhet theksuar se një bashkësi e madhe prindërisht shikon shkollat e zakonshme si mjedisin më të mirë shoqëror dhe edukativ për përfshirjen e fëmijëve të tyre. Kjo, pasi ata vlerësojnë përfitimet që fëmija ka nga ky mjedis, përmes ndërveprimit social me bashkëmoshatarët, formimit të aftësive të reja për jetën dhe krijimit të modeleve pozitive. Për realizimin në praktikë të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme vlerësohet se prindërit duhet të bashkëpunojnë ngushtë dhe në mënyrë të vazhdueshme me shkollën dhe mësuesit në veçanti. Roli i tyre duhet të jetë i rëndësishëm në planifikimin, zbatimin dhe vlerësimin e strukturave dhe të programeve të edukimit të fëmijëve të tyre të përfshirë në sistemin arsimor. Për këtë është e domosdoshme rritja e shkallës së ndërgjegjësimit të tyre për të drejtat e fëmijëve me aftësi të kufizuara, për të përfituar arsimimin në përputhje me nevojat specifike të tyre.

Sikurse studimi ka në qëndër vlerësimin e zbatimit në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës, shqyrtimi i literaturës mori në konsideratë faktorë, të cilët më së shumti, ndikojnë në këtë proces. Literatura e konsultuar, i shërbeu gjithashtu autores si ndihmë për hartimin e pyetjeve, përmes të cilave studimi kërkon të eksplorojë në thellësi zbatimin praktik të modelit gjithëpërfshirës së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme në Shqipëri.



### III. Metodologjia

Pjesa e metodologjisë është e ndërtuar në gjashtë seksione. Në seksionin *e parë* jepen informacione për qëllimin e studimit, metodën e përzgjedhur për ta realizuar atë, për objektivat e vendosura nga studiuesi, si dhe për pyetjet kryesore të studimit. Në këtë seksion pasqyrohet gjithashtu mënyra e zgjedhur për mbledhjen e të dhënave. Në seksionin *e dytë* jepen informacione për pjesëmarrësit në studim dhe karakteristikat e secilit target grup të përfshirë. Në këtë seksion përshkruhet në mënyrë të hollësishme përzgjedhja e kampionit të studimit. Në seksionin *e tretë* flitet për instrumentet e përdorura në realizimin e studimit. Këtu përshkruhen pyetësorët e përdorur si dhe mënyrat matëse. Ndërsa në seksionin *e katërt* shpjegohet procedura e ndjekur për realizimin e studimit. Metoda e përdorur për analizën e të dhënave pasqyrohet në seksionin *e pestë* dhe në seksionin *e gjashtë* shpjegohen rregullat e etikës që studiuesi mbajti parasysh gjatë studimit.

Studimi është përshkruar dhe i realizuar si një rast studimor, për vlerësimin e modelit të arsimit gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme në rajonin e Korçës. Kjo u përzgjedh si metodë nga studiuesi pasi mundësohet përshkrimi i hollësishëm dhe hulumtimi në thellësi i problematikës që ka në fokus studimi, përmes analizës së detajuar të informacionit që merret nga aktorët kryesorë, nga dokumentacioni i vlefshëm si dhe nga të dhënat e nxjerra prej vrojtimeve që lidhen me çështjet e studimit (Monette, Sullivan, Cornell, 2008, fq.238). Rasti studimor i tipit vlerësues/përshkruar i lejoi autores, përmes studimit në thellësi të fenomenit, të nxjerrë në pah sesa ndërhyrjet kanë ndikuar në përfundimet e arritura. Ky rast studimor i mundësoi gjithashtu autores ta shohë problematikën në studim nga këndvështrimi i aktorëve të përfshirë (Gilgun, 2001).

Kjo cilësi është e rëndësishme, e parë edhe nga këndvështrimi i parimeve të praktikës së punës sociale që “ndërhyrjet fillojnë atje ku është klienti”, Denzin (1989), Goldstein (1983) cituar tek Gilgun (2001), sepse mbledhja, interpretimi dhe kuptimi i perspektivave të klientëve të bën të vlefshëm dhe konkret. Gjithashtu një rast i tillë studimor mundësoi këndvështrime të reja për faktorët ndikues në çështjet e caktuara që lidhen me gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Ai qartësoi autoren për aspekte të paqarta që kanë të bëjnë me aktorët e ndryshëm të përfshirë në procesin e gjithëpërfshirjes, e ndihmoi atë të krijojë lidhje të drejtpërdrejta me aktorët që janë pjesë e procesit, e vendosi gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në një kontekst të caktuar gjeografik, kulturor dhe social, ku ai zhvillohet. Përmes perspektivës të aktorëve të përfshirë në studim, studiuesja vlerësoi marrëdhënien e vendosur mes tyre dhe aktorëve të tjerë, vlerësoi këndvështrimet e tyre për marrëdhëniet e aktorëve të tjerë në mes tyre si dhe ndikimet që ato shkaktojnë në proces. Instrumentet e përdorura për realizimin e studimit e ndihmuan autoren të arrijë impaktet e kërkuara si rrjedhojë e epërsive që kjo metodë ofron. Rezultatet e nxjerra nga ky rast studimor nuk janë shteruese dhe nuk mund të përgjithësohen për raste dhe situata të tjera, por ato lejojnë autoren t’u bëjë atyre një analizë përgjithësuese dhe të japë rekomandime për raste të përafërta në një kontekst krahasues. Studime të kryera më herët e kanë cilësuar këtë metodë si shumë efektive edhe për qasjet kritike (Lawless, 1991) të synuara nga studiuesi.

Studimi synoi të përshkruajë zbatimin e modelit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Për këtë studim u orientua nga disa objektiva:

1. Të vlerësojë ecurinë e zbatimit në praktikë të modelit të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, duke studiuar modelin e ofruar në rajonin e Korçës (bashkëpunim i Ministrisë së Arsimit dhe të Shkencës përmes Drejtorisë Rajonale Arsimore Korçë dhe organizatës Save the Children).
2. Të identifikojë faktorët veprues (nxitës ose pengues) në procesin e gjithëpërfshirjes, si dhe efektet që sjell ndërveprimi mes tyre në realizimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës në shkollë kombëtare.
3. Të japë rekomandime sipas të dhënave të studimit, për ravijëzimin e një sistemi ndërveprues (politikash dhe institucionesh), që sigurojnë zbatimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës.

Në funksion të arritjes së objektivave të studimit, studiuesi ngriti tre pyetje:

- Cili është ndikimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme?
- Sa dhe Si i përgjigjet organizimi i shkollës dhe sistemi arsimor i sotëm gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara?
- Cilat janë ndryshimet që kërkon mundësimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme?

Për mbledhjen e të dhënave u përzgjedh një metodologji e kombinuar, sasiore dhe cilësore, që synoi t'iu japë përgjigje tri çështjeve themelore të ngritura në studim. Metodologjia u përzgjedh e tillë për të shfrytëzuar përparësitë që të ofrojnë këto dy metoda. Ndërthurja e metodës sasiore me atë cilësore ndihmoi gjithashtu autorin për krahasueshmërinë e gjetjeve të ardhura prej tyre, duke rritur besueshmërinë për përfundimet e nxjerra në studim. Për të rritur besueshmërinë dhe vlefshmërinë e rezultateve u përdor metoda e trikëndëzimit, si një mënyrë për të verifikuar, kontrolluar dhe shmangur dyshimet që mund të ngriheshin për to. Trikëndëzimi u përdor në këtë studim si një strategji për të përforcuar seriozitetin e tij (Patton, 2002), duke mundësuar marrjen e informacionit përmes gërshetimit të të dhënave cilësore dhe sasiore, të mbledhura nga burime të ndryshme dhe për tematika të njëjta. Edhe në këtë studim kjo lloj qasjeje u realizua përmes mbledhjes së të dhënave sasiore (pyetësorë sasiorë) dhe cilësore (intervista dhe fokus grupe) nga target grupe të tilla si mësues, drejtues shkollash të zakonshme, prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Filozofia e kësaj strategjie u përdor në funksion të këtij studimi për të marrë perceptime për çështje të caktuara nga burimet e përmendura më sipër, duke shërbyer si një testim për krahasueshmërinë dhe vlefshmërinë e të dhënave, të cilat orientojnë, sipas Stenbancka (2001), i cituar nga studiuesi Golafshani (2003), në përfundim të studimit, rezultate që mund të përdoren edhe për përgjithësime.

Për dhënien e informacionit në realizimin e këtij studimi u përfshinë 209 persona. Metoda sasiore mundësoi përmes pyetësorëve, të strukturuar dhe gjysëm të strukturuar, të japë të dhëna në numra për çështjet që janë evidentuar si të rëndësishme në procesin e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Pyetjet e pyetësorit sasior janë specifike për çështje të caktuara dhe me përgjigje të detyruara për pjesëmarrësit. Pjesëmarrësit iu përgjigjen pyetjeve të pyetësorit të pa ndikuar nga faktorë të jashtëm, të cilët mund të influencenin në përgjigjet e tyre. Anonimati i pjesëmarrësve në plotësimin e pyetësorëve sasiorë dha siguri për vërtetësinë e përgjigjeve. Në përzgjedhjen e çështjeve të përfshira në pyetësorin sasior, autorja iu referua: vlerësimit të literaturës për gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme; studimeve të realizuara më herët në Shqipëri; problematikës së evidentuar nga zbatimi në praktikë i modeleve të arsimit gjithëpërfshirës nga OJF në vendin tonë. Të dhënat e mbledhura përmes kësaj metode evidentuan

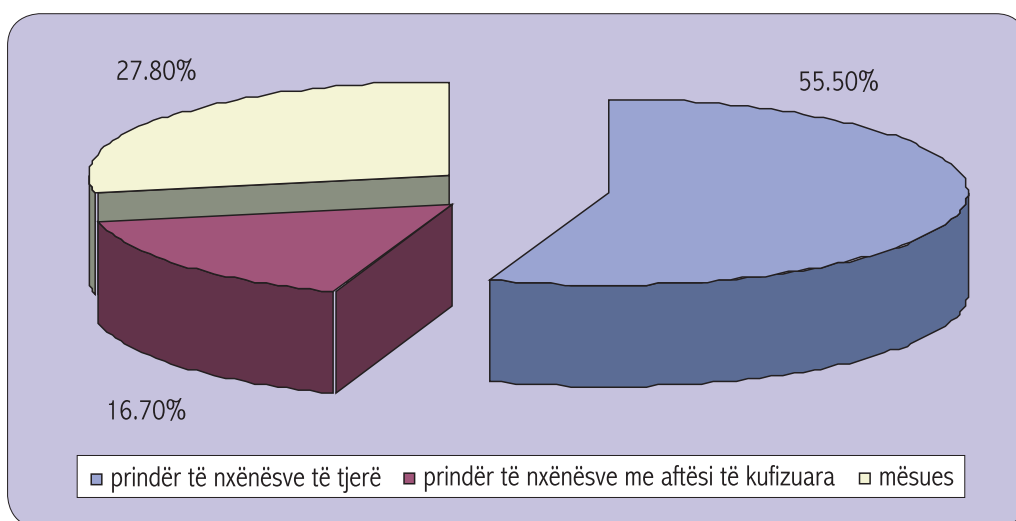
çështjet më të rëndësishme e për të cilat nevojitej informacion më i thelluar. Ato orientuan autoren në përcaktimin e pyetjeve të pyetësorëve për mbledhjen e të dhënave cilësore.

Metoda cilësore i shërbeu studiueses për të marrë informacion më të thelluar për çështjet që u evidentuan si të rëndësishme nga të dhënat e përfuara nga pyetësorët sasiorë. Përmes rrëfimeve individuale të individëve, të përfshirë në *fokus grupe* si dhe në *intervistat e thelluara* (shih në vijim shpjegime të hollësishme për instrumentet dhe metodologjinë e ndjekur për secilin prej tyre), bazuar në pyetësorët specifikë, merret informacion i hollësishëm për çështjet me rëndësi për t'u eksploruar në funksion të përgjigjeve për pyetjet e ngritura në studim. Pjesëmarrësit në fokus grup iu përgjigjën individualisht një skede me pyetje të hapura. Çdo pyetje i korrespondonte një çështjeje të përzgjedhur si e rëndësishme. Ndërkohë pyetësi për intervistat e thelluara përmbante pyetje të strukturuar dhe më shumë gjysëm të strukturuar, duke i lënë hapësirë të intervistuarit të ofronte i lirë mendimin e tij për çështjet e përfshira në pyetësor. Pyetjet u ndërtuan në bazë të të dhënave të studimeve të kryera më herët në Shqipëri si dhe sipas vlerësimit të literaturës të bërë nga studiuesi.

### III.1 Pjesëmarrësit

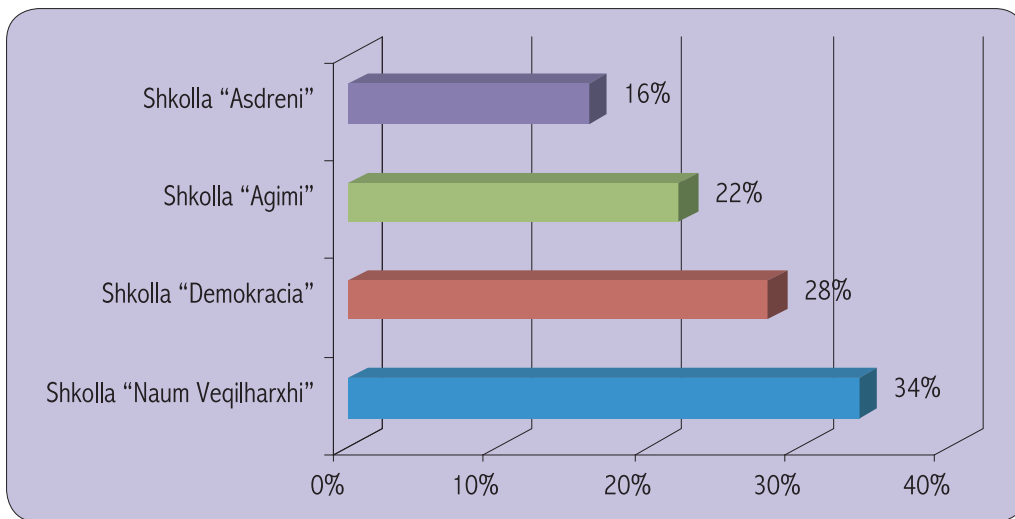
Studimi u realizua me pjesëmarrjen e aktorëve, pjesë e procesit të pilotimit të arsimit gjithëpërfshirës në rajonin e Korçës, mbartës të attributeve të një rëndësie parësore të praktikës së gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, si dhe me mundshmëri të lartë kontributi në çështjet e ngritura në këtë studim. Pjesëmarrësit kryesorë që u përfshinë në studim ishin mësues dhe drejtues të shkollave të zakonshme, si dhe prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

180 persona u përfshinë në plotësimin e një pyetësori sasior, 27.8% (n=50) prej tyre ishin mësues të cilët punonin drejtpërdrejt me fëmijë me aftësi të kufizuara në katër shkolla të zakonshme, 16.7 % (n= 30) ishin prindër të nxënësve me aftësi të kufizuara të përfshirë në shkollat e zakonshme, 55.5 % (n=100) ishin prindër të nxënësve të tjerë, të cilët mësojnë në të njëjtat klasa me nxënësit me aftësi të kufizuara (shih figurën 4).



**Figura 4.** Të dhëna për numrin e pjesëmarrësve në plotësimin e pyetësorit sasior

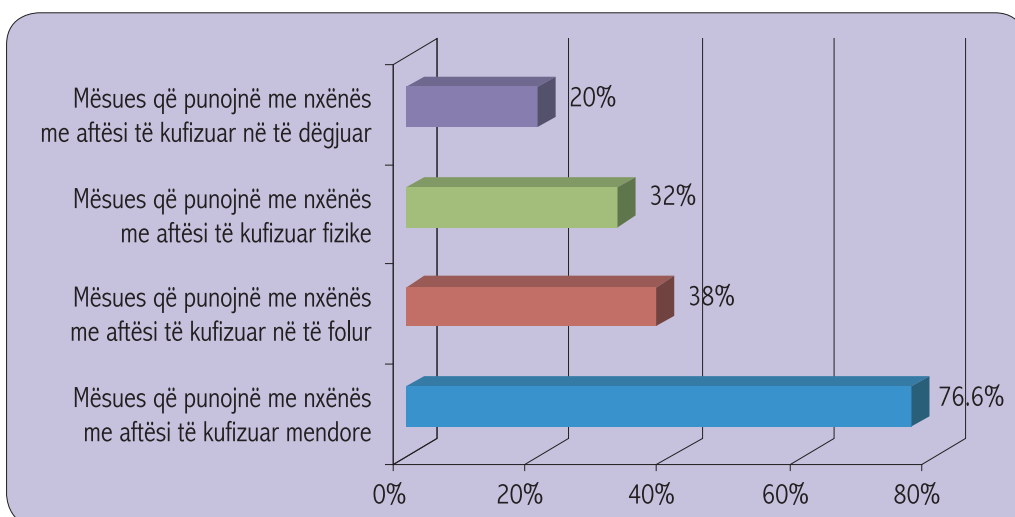
Mësuesit, pjesëmarrës në plotësimin e pyetësorëve sasiorë u përkisnin katër shkollave të rajonit (grafiku 1).



**Grafiku 1.** Përqindja e mësuesve pjesëmarrës në plotësimin e pyetësorit sasior, ndarë sipas shkollave

Duke qenë se arsimi gjithëpërfshirës në shkollën e zakonshme është duke u zbatuar në të dy ciklet shkollore, u mbajt në vëmendje që mësuesit t'u përkisnin të dy cikleve: ciklit të ulët dhe atij 9-vjeçar. 52% e mësuesve (n=26) i përkisnin ciklit 9-vjeçar dhe 48% e tyre (n=24) i përkisnin ciklit fillor.

Gjithashtu për efekt të çështjeve të caktuara të ngritura në studim, e rëndësishme ishte të mbahej parasysh kategoria e aftësisë së kufizuar së nxënësve me aftësi të kufizuara me të cilët mësuesit punonin. Kjo ka rëndësi, pasi nxënës që i përkasin kategorive të caktuara të aftësisë së kufizuar shfaqin nevoja të veçanta, të ndryshme nga njëri-tjetri, gjatë procesit mësimor. Si të tilla ato kërkojnë: qasje të caktuara pedagogjike nga ana e mësuesve, kushte specifike në drejtim të përshtatshmërisë së mjedisit, ndihmesë me mjete të përshtatura gjatë orës së mësimit, këshillim me profesionistë të fushave të tjera. Të gjitha këto duhen mbajtur parasysh pasi ndikojnë në qëndrimet e mësuesve për tematikat e ngritura në diskutim. Grafiku në vijim pasqyron kategoritë e aftësisë së kufizuar të nxënësve me aftësi të kufizuara, me të cilët mësuesit punojnë.



**Grafiku 2.** Përqindja e mësuesve në varësi të kategorisë së nxënësve me aftësi të kufizuara me të cilët ata punojnë

30 prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara, të përfshirë në plotësimin e pyetësorit sasior ishin prindër të fëmijëve që mësonin në shkollat e zakonshme. Më shumë se gjysma e prindërve (66.6%) kishin fëmijë me aftësi

të kufizuara mendore, 20% e tyre kishin fëmijë me aftësi të kufizuara në të folur dhe 13.4% kishin fëmijë me aftësi të kufizuara fizike. Më shumë se gjysma e prindërve (66.6%) i kishin fëmijët të gjinisë mashkullore dhe 33.4% i kishin fëmijët të gjinisë femërore. Ndërkohë, për sa i përket ciklit shkollor që fëmijët e tyre ndiqnin, më shumë se gjysma e prindërve (63.3%) kishin fëmijë që ndiqnin ciklin fillor dhe 36.7% e prindërve kishin fëmijë që mësonin në ciklin 9-vjeçar. Në vëmëndje u mbajt gjithashtu kohëzgjatja e përfshirjes së fëmijëve të këtyre prindërve në shkollën e zakonshme.

Për plotësimin e pyetësorit sasior u përfshinë edhe 100 prindër të nxënësve të tjerë, fëmijët e të cilëve mësonin në klasa me nxënës me aftësi të kufizuara. Ndarja e tyre është vlerësuar sipas shkollave, ku fëmijët e tyre mësojnë, si dhe të ciklit shkollor që ata ndjekin. Duke qenë një studim cilësor, një pjesë e rëndësishme e informacionit u arrit përmes organizimit të 4 fokus grupeve.

Një fokus grup u organizua me mësues, të cilët punonin drejtpërdrejt me fëmijë me aftësi të kufizuara. Ata u përkisnin 2 shkollave të zakonshme (2 prej tyre shkollës "Naum Veqilharxhi" dhe 4 shkollës "Demokracia"), si dhe përfaqësonin të dy ciklet shkollore (2 ishin të ciklit 9-vjeçar dhe 4 ciklit të ulët). Të gjithë ishin të gjinisë femërore. Fokus grupi i dytë u organizua me prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara, të cilët mësonin në shkollat e zakonshme, të përfshira në studim. Numri i prindërve pjesëmarrës në fokus grup ishte 5 (pesë). Të pesë prindërit ishin të gjinisë femërore.

Fokus grupi i tretë ishte ai që u realizua me fëmijët me aftësi të kufizuara. Në këtë fokus grup morën pjesë 5 (pesë) fëmijë me aftësi të kufizuara, të cilët mësonin në shkolla të zakonshme. Fëmijët u përkisnin kategorive të ndryshme të aftësisë së kufizuar (tre prej tyre me aftësi të kufizuara mendore, një fëmijë me probleme të kujtesës dhe epilepsi, 1 me probleme dëgjimi dhe komunikimi). Nga nxënësit me aftësi të kufizuara 3(tre) ishin djem dhe 2(dy) vajza. Ndërkohë grup-moshat e tyre ishin nga 10 deri në 13 vjeç.

Gjithashtu u realizua një fokus grup me nxënës të tjerë, të cilët mësonin në të njëjtat klasa me fëmijët me aftësi të kufizuara. Numri i fëmijëve pjesëmarrës ishte 8 (tetë). 4 (katër) prej tyre ishin vajza dhe 4 (katër) ishin djem. Grup-moshat ishin 11vjeç deri në 13 vjeç.

Në funksion të marrjes së një informacioni më të thelluar, me qëllim krijimin e një kuadri të plotë informativ për çështjet e studimit, si dhe për të plotësuar informacionin e marrë nga grupimet e përmendura më sipër, u realizuan intervista të thelluara me 4 (katër) drejtues të shkollave të zakonshme dhe me një kordinator të projektit.

### **III.2 Përzgjedhja e kampionit**

Kampioni u përzgjedh përmes një metode selektive, duke përzgjedhur një kampion përfaqësues, jorastësor, i cili dha mundësi për të vlerësuar zbatimin në praktikë të modelit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Ai i shërbeu autores të identifikojë të gjithë faktorët që ndikojnë në këtë proces, të vlerësojë ndërveprimin mes tyre, të arrijë përmes rezultateve në konkluzione, që mund të orientojnë politika për përmirësimin dhe realizimin e plotë të modelit të arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri.

Kampioni u zgjodh përfaqësues në terma të aktorëve të përfshirë në zbatimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës, duke krijuar premisa të mira për realizimin e qëllimit të studimit.

Përzgjedhja e kampionit u favorizua e tillë edhe nga njohuritë dhe përvoja e mëparshme e autores për kontekstin e plotë, ku vendoset arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri. Orientimi i drejtë për zgjedhjen e kampionit, ofroi përparësi në kontributin për trajtimin e çështjeve të ngritura në studim.

Në fokus të studimit u zgjodh Korça, si një prej rajoneve ndërmjet katër rajoneve të vendit, ku sot është duke



u pilotuar arsimit gjithëpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara. Përzgjedhja e rajonit të Korçës për të vijuar më tej me zgjedhjen e kampionit në këtë rajon u vendos nga autorja për disa arsye në favor të realizimit të studimit si:

- Pilotimi i arsimit gjithëpërfshirës në rajonin e Korçës ka vijueshmëri;
- Procesi i pilotimit të arsimit gjithëpërfshirës është duke u pasuruar me elementë të rinj të praktikës gjithëpërfshirëse të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme;
- Në rajonin e Korçës ka një strategji vendore për arsimin gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara;
- Autorja e studimit ka njohje të thelluar të progresit të arsimit gjithëpërfshirës së fëmijëve me aftësi të kufizuara në rajonin e Korçës, me statusin e hartueses së strategjisë vendore për arsimin gjithëpërfshirës në këtë rajon.

Për zgjedhjen e kampionit autorja u këshillua paraprakisht me Drejtorinë Rajonale të Arsimit në Korçë. Kjo e fundit përcaktoi nga lista emërore e shkollave të rajonit 4 (katër) prej shkollave, ku janë të përfshirë fëmijë me aftësi të kufizuara dhe janë duke u zbatuar praktikat gjithëpërfshirëse, si pjesë e pilotimit. Për realizimin e qëllimit të studimit, kampioni duhet të kishte në përbërje të tij përfaqësues të kategorive pjesë të procesit të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara, por që njëkohësisht këto kategori mundësonin gjetje në funksion të çështjeve të ngritura në studim.

Për përcaktimin e kategorive, pjesë të kampionit, autorja u këshillua me drejtuesit e katër shkollave përkatëse, si dhe me psikologun e shkollës. Kategoritë e përcaktuara, ishin:

1. mësues që punonin drejtpërdrejt me fëmijë me aftësi të kufizuara;
2. prindër të nxënësve me aftësi të kufizuara;
3. prindër të nxënësve të tjerë;
4. nxënës me aftësi të kufizuara;
5. nxënës të tjerë të shkollës.

Për kuotimin e secilës kategori u mbajt parasysh që përfaqësuesit e përzgjedhur të kishin elementë, që ndihmonin në dhënien e informacionit të plotë për çështjet e ngritura në studim. Për mbledhjen e të dhënave sasiore kampioni përmbante kategoritë 1, 2, 3 të përcaktuara më sipër dhe të kuotuar respektivisht: 50 mësues që punojnë drejtpërdrejt me fëmijë me aftësi të kufizuara; 30 prindër të nxënësve me aftësi të kufizuara dhe 100 prindër të nxënësve të tjerë. Për mbledhjen e të dhënave cilësore, përmes fokus grupeve dhe intervistave të thelluara u kuotuan: 6 mësues, 5 prindër të nxënësve me aftësi të kufizuara, 5 nxënës me aftësi të kufizuara dhe 8 nxënës të tjerë. Ndërkohë që intervistat e thelluara kishin target të paracaktuar nga studiuesi. Katër intervista u përzgjedhën të realizoheshin me drejtuesit e katër shkollave në fokus dhe një intervistë me koordinatoren e projektit. Të gjithë pjesëmarrësit e identifikuar për të marrë pjesë në studim, si në mbledhjen e të dhënave sasiore dhe atyre cilësore u kontaktuan paraprakisht nga studiuesi dhe lehtësuesit e tij. Pjesëmarrësit u njohën me qëllimin e studimit si dhe me rolin respektiv që do të kishin në ofrimin e të dhënave përmes pyetësorëve sasiore dhe pjesëmarrjes në intervista dhe fokus grupe. Të gjithë pjesëmarrësit e kontaktuar u shprehën pozitivisht dhe morën pjesë në studim.

### III.3 Instrumentet

Të dhënat për realizimin e këtij studimi u mbledhën përmes ndërthurjes së metodës sasore dhe asaj cilësore, duke u mbështetur nga instrumentet përkatëse.

**A.** Për mbledhjen e të dhënave sasore për secilin target grup të përzgjedhur, pjesë të kampionit, u përgatit një pyetësor. Kështu, u përgatit një pyetësor i strukturuar dhe gjysmë i strukturuar për mësuesit dhe drejtuesit e shkollave, një pyetësor i strukturuar dhe gjysmë i strukturuar për prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara, si dhe një tjetër i tillë për prindërit e nxënësve të tjerë. Pyetësorët sasiorë u shpërndanë paraprakisht për t'u testuar. Në testimin e pyetësorëve u përfshinë 3 (tre) mësues, 1 (një) drejtues shkolle të zakonshme, 3 (tre) prindër të nxënësve me aftësi të kufizuara dhe 5 (pesë) prindër të nxënësve të tjerë. Problematikat që dolën gjatë plotësimit të këtyre pyetësorëve i shërbyen studiuesit për të përmirësuar variantin përfundimtar të pyetësorëve sasiorë për të tri target grupet.

**Pyetësori i mësuesve për mbledhjen e të dhënave sasore** përmbante një bllok me pyetje të përgjithshme, që synonin të merrnin informacion për shkollën, vendndodhjen, ciklin ku jepnin mësim, lëndën që zhvillonin. Më pas pyetësori ishte i ndërtuar në grupime pyetjesh të mbyllura, gjysmë të mbyllura dhe pyetjesh filtruese për çështje që lidheshin drejtpërsëdrejti me arsimin gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara si: (a) vlerësimi fillestar i fëmijëve me aftësi të kufizuara; (b) plani edukativ individual; (c) kualifikimet/trajnimet; (d) infrastruktura mbështetëse (mjediset burimore, materialet dhe mjetet didaktike, mësuesi mbështetës); (e) marrëdhëniet me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara; (f) përshtatshmëria mjedisore dhe e mjeteve; (g) bashkëpunimi me profesionistë të tjerë.

Pyetjet për tematikat e përmendura më sipër u ndërtuan në formë të tillë nga autorja, që përgjigjet e dhëna për to t'u shërbenin çështjeve të ngritura në studim. 18 pyetje të mbyllura dhe gjysmë të mbyllura në pyetësor kishin për qëllim të përhithnin informacion të detajuar për atë se *“Çfarë sjell gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme?”*, 14 pyetje të tjera synonin të merrnin përgjigje nga këndvështrimi i mësuesve për *“Sa dhe Si i përgjigjet organizimi i shkollës gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara?”* si dhe 9 pyetje të ndërtuara për të marrë përgjigje për çështjen e tretë të studimit *“Çfarë ndryshimesh kërkon realizimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara?”*.

Autorja e studimit, përmes pyetjeve të mbyllura, ofroi për të intervistuarin një varg alternativash, duke ndihmuar në kohë zgjedhjen si dhe i shërbeu evidentimit të atyre alternativave, për të cilat i intervistuari nuk kishte menduar më parë. Kjo formë e ndërtimit të pyetjes i dha mundësi studiueses të merrte informacion të saktë për opinionin e të intervistuarve për tematika që lidheshin me praktikën e arsimit gjithëpërfshirës (përmendur më sipër), sipas çështjeve të studimit. Pyetësori përmbante gjithashtu pyetje, që jepnin mundësi përgjigje sipas opsioneve të shkallëzuara.

Në vijim jepen modele pyetjesh të përdorura në pyetësorin e mësuesve.

*-Model pyetjeje të mbyllur në përgjigje të çështjes së parë të studimit.*

Pyetja 13. Në cilat çështje kanë qenë të fokusuar trajnimet e ofruara?

(shëno të gjitha alternativat që përputhen me situatën tuaj)

- mësimdhënien me në qëndër nxënësin;
- konceptin e arsimit gjithëpërfshirës;

- tipet e aftësisë së kufizuar;
- strategji të mësimdhënies me fëmijët me aftësi të kufizuara;
- hartimi dhe zbatimi i planit edukativ individual;
- kuadri ligjor për të drejtën për arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

*-Model pyetjeje, që i përgjigjet çështjes së dytë të studimit.*

Pyetja 27. A ka në shkollën tuaj qendër burimore informacioni?

- Po  Jo

*-Model pyetjeje që i përgjigjet çështjes së tretë të studimit.*

Pyetja 30. A mendoni se është i domosdoshëm mësuesi mbështetës?

- Shumë  Disi  Pak  Aspak

Ndërkohë pyetjet gjysëm të mbyllura u përdorën më pak.

Në këtë pyetësor u përdorën edhe pyetje filtruese. Përmes këtyre pyetjeve synohej të merrej më shumë informacion nga i intervistuari për opinionin (të shprehur në formë treguese) që kishte për një çështje, që ai i ishte përgjigjur paraprakisht përmes një pyetjeje të mbyllur. Në vijim një model pyetjeje të tillë.

Pyetja 16. Keni nevojë për të marrë pjesë në trajnime/seminare të tjera për të marrë njohuri për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Po  Jo

Nëse përgjigja është Po, në cilat drejtime mendoni se do t'ju vlente më tepër?

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

Pyetësi i prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara për mbledhjen e të dhënave sasiore në fillim përmbante një bllok pyetjesh, të cilat kishin për qëllim të merrnin informacion të përgjithshëm për moshën, gjininë e fëmijës me aftësi të kufizuara, aftësinë e kufizuar si dhe kohëzgjatjen e arsimimit të tij në shkollën e zakonshme. 17 pyetje synonin të thithnin informacion për çështjen e parë të studimit. Ndër to, një bllok me 12 pyetje ishte i ndërtuar sipas shkallës së Likertit në mënyrë të tillë që i intervistuari, për secilën nga pyetjet, të jepte vlerësim me notë përmes 7 alternativave (sistemi shqiptar i vlerësimit me notë) - (shih shtojca). 12 pyetjet synonin të merrnin informacion për perceptimin dhe vlerësimin me notë nga prindërit për çështje të tilla si:

1. kushtet në të cilat mëson fëmija e tyre,
2. programet individuale dhe efektiviteti i tyre në mbarëvajtjen e fëmijës në mësim,
3. cilësia e marrëdhënies së vendosur ndërmjet fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe mësuesve,
4. marrëdhëniet e fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe bashkëmoshatarëve të tyre,
5. shkalla e përfshirjes së prindërve në marrjen e informacionit dhe bashkëpunimit me shkollën.

1. Sa të kënaqur jeni me kushtet në të cilat mëson fëmija juaj?	4	5	6	7	8	9	10
-----------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---	---	----

3 pyetje, (1 pyetje-gjysëm e mbyllur dhe 2 pyetje-të mbyllura), njëra prej të cilave ishte pyetje filtruese, ishin të fokusuara në çështjet: (a) përshtatshmëria ndërtimore, mjetet si dhe (b) kushtet fizike të shkollës, me qëllim marrjen e informacionit për t'i dhënë përgjigje pyetjes së dytë të studimit. Dy pyetje të tjera, synonin të merrnin të dhëna nga i intervistuari për çështje të infrastrukturës mbështetëse, duke ofruar informacion për pyetjen e tretë të studimit.

**Pyetësi i prindërve të nxënësve të tjerë** për mbledhjen e të dhënave sasiore përmban në fillim një bllok pyetjesh për të dhëna të përgjithshme të fëmijës: moshën, gjininë dhe klasën. Në vijim është një grupim prej gjashtë pyetjesh, prej të cilave synohet të merret informacion për: (a) qëndrimet dhe perceptimet e prindërve të nxënësve të tjerë të shkollës për të mësuarin e fëmijëve të tyre në të njëjtat klasa me fëmijët me aftësi të kufizuara, (b) shoqërimin me ta, si dhe (c) për të drejtat e fëmijëve me aftësi të kufizuara për të mësuar në shkollat e zakonshme. Pyetjet ishin të tilla që jepnin mundësi përgjigjeje sipas opsioneve të shkallëzuara. Në vijim një model pyetjeje i përdorur në këtë pyetësor.

Pyetja 4. Sa të kënaqur jeni nga shoqërimi i fëmijës suaj me fëmijë me aftësi të kufizuara?

- Aspak i kënaqur     I pakënaqur     Njëfarësoj     I kënaqur     Shumë i kënaqur

**B.** Për mbledhjen e të dhënave cilësore u realizuan 4 (katër) intervista të thelluara me drejtues të shkollave të zakonshme, 1 (një) intervistë me koordinatoren e projektit, si dhe 4 (katër) fokus grupe. Për intervistat e thelluara u përdorën pyetësorë të strukturuar dhe gjysëm të strukturuar. Ndërkohë pyetësorë me pyetje të hapura shërbyen për realizimin e fokus grupeve.

### Intervista e thelluar

Strategjia e mbledhjes së të dhënave për këtë rast studimor pati pjesë të sajën edhe intervistat e thelluara me katër drejtues të shkollave, në fokus të studimit, si dhe me koordinatoren e projektit. Intervistat e thelluara ishin një mundësi e mirë për autoren të pasuronte të dhënat përmes një informacioni të marrë në formën e një bisede shumë të natyrshe, bashkëpunuese, jo imponuese (Holstein dhe Gubrium, 1995) dhe pa krijuar raporte studiues-i intervistuar, për çështje në interes të studimit (Duane, Thomas, Cornell, 2008, fq.237). Kjo formë ishte një mënyrë shumë e mirë mbështetëse për informacionin e mbledhur përmes pyetësorëve të strukturuar e të plotësuar më herët nga këta drejtues.

**Pyetësi i drejtuesve të shkollave** përmbante pyetje që kishin si qëllim marrjen e informacionit që grupimet e tjera nuk mund ta ofronin. Pyetjet ishin të fokusuara në: (a) procesin e referimit (burimet) dhe të vlerësimit fillestar (procedura, pjesëmarrësit dhe dokumentacioni) të nxënësve me aftësi të kufizuara; (b) informacionin statistikor (numri i nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollë dhe shpërndarja e tyre sipas cikleve); (c) kategoritë e aftësisë së kufizuar të fëmijëve; (d) çështjet e planifikimeve në terma financiarë dhe kohorë për të mbështetur ndërhyrjet e nevojshme për realizimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës.

Pyetësi përmbante gjithashtu pyetje që i referoheshin çështjeve të ngritura në studim, duke mundësuar mbështetjen apo krahasueshmërinë me informacionin e mbledhur nga burime të tjera në fokus të studimit. Pyetjet ishin të ndërtuara pothuajse për të njëjtat tematika të arsimit gjithëpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara (të përmendur edhe tek pyetësi i mësuesve). Synimi ishte të merrej përgjigje nga këndvështrimi menaxherial për çështjet e ngritura në studim.

Në fillim të pyetësit kishte tri pyetje të përgjithshme për shkollën, vendndodhjen, numrin e nxënësve me aftësi të kufizuara të përfshirë në shkollë dhe kategoritë e aftësisë së kufizuar. 15 pyetje në pyetësor kishin të bënin me marrjen e informacionit për çështjen e parë të studimit, 13 të tjera për çështjen e dytë të studimit dhe 10 pyetje ishin për çështjen e tretë të studimit. Pyetjet ishin të mbyllura dhe gjysmë të mbyllura. Në pyetësor kishte pyetje filtruese. Gjithashtu, e realizuar në shkollat përkatëse, kjo formë interviste i krijonte mundësi autores së studimit të kishte mundësinë e zhvillimit të vëzhgimeve të drejtpërdrejta për pasurimin e informacionit për çështjet e ngritura në studim. Të tilla mund të përmendim: vëzhgimi me sy të lirë i përshtatshmërisë mjedisore të shkollës, infrastrukturës tjetër mbështetëse, të nevojshme këto për zbatimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës.

Pyetësi për koordinatoren e projektit përmbante pyetje, të cilat fokusoheshin në çështje që lidheshin me qëllimin e projektit, atë të gjithpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, me objektivat, rezultatet e synuara dhe me metodikat e ndjekura për arritjen e tyre.

### **Fokus grupet**

Sikurse studimi ishte i bazuar në mbledhjen e të dhënave cilësore, si pjesë e formatit të metodikës së përdorur, ishte dhe organizimi i fokus grupeve. Kjo formë u përzgjedh nga studiuesja si një strategji fleksibël për mbledhjen e të dhënave duke krijuar hapësira komunikimi ndërmjet studiueses dhe pjesëmarrësve, por edhe vetë pjesëmarrësve mes tyre, hapësira këto që metoda të tjera nuk i ofrojnë. Fokus grupi u krijon mundësi pjesëmarrësve ta strukturojnë dhe t'i japin kuptim përgjigjeve sipas dëshirës së tyre (Duane, Thomas, Cornell, 2008, fq.239). Drejtimi i fokus grupit nga autorja, mbështetur në një skedë pyetjesh të hapura e të përgatitura specifikisht për secilin target grup, pjesë e fokus grupit, renditja e pyetjeve nga ato më përgjithësueset deri në ato më të veçantat, ndjekja e zhvillimit të diskutimit dhe transferimi i tij në mënyrë fleksibël, sipas dinamikës së krijuar, ishte një mundësi për autoren të mbledhte të dhëna që nuk do t'ia mundësonte as një intervistë e thëlluar individuale me secilin nga pjesëmarrësit. Fokus grupi ishte një mundësi e ofrimit të informacionit përmes ndërveprimit të pjesëmarrësve.

**Pyetësi i hartuar për fokus grupin e prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara** përmbante 7 (shtatë) pyetje të hapura, që orientuan debatin për të marrë informacion në çështje të tilla si: (a) "përfitimet" e fëmijës me aftësi të kufizuara nga përfshirja në shkollën e zakonshme; (b) cilësia e punës individuale që mësuesi realizon me fëmijën; (c) shkalla e bashkëpunimit të tyre me mësuesit; (d) marrëdhëniet e fëmijës së tyre me nxënësit e tjerë; (e) niveli i përshtatshmërisë ndërtimore dhe të mjeteve që shkolla ofron; (f) nevojat e prindërve për infrastrukturë mbështetëse për mbarëvajtjen në mësim të fëmijëve si dhe sugjerimet për ndryshime në të ardhmen.

*-Model i një pyetjeje të hapur, të bërë në fokusin grupin e zhvilluar me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara:*

Pyetje. Sa mendoni se fëmija juaj përfiton nga shkolla e zakonshme dhe në cilat drejtime?

**Pyetësi i hartuar për fokus grupin e mësuesve** përmbante 6 (gjashtë) pyetje të hapura për çështjet në vijim: (a) procesi i vlerësimit; (b) puna individuale mbështetur në PEI me nxënësit me aftësi të kufizuara; (c) infrastruktura mbështetëse (materialet didaktike dhe informuese, mësuesi mbështetës); (d) marrëdhëniet me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara si dhe (e) marrëdhëniet e këtyre të fundit me nxënësit e tjerë të shkollës.

*-Model i një pyetjeje të hapur, të bërë në fokus grupin e zhvilluar me mësues:*

Pyetje: Sa mendoni se vlerësimi fillestar ju ndihmon në hartimin e PEI për nxënësit me aftësi të kufizuara?

**Pyetësi i hartuar për fokus grupin e nxënësve me aftësi të kufizuara** përmbante 7 pyetje të hapura dhe të fokusuar në çështje të tilla si: (a) dëshirat e nxënësve me aftësi të kufizuara për të mësuar në shkolla të zakonshme; (b) marrëdhëniet me mësuesit; (c) marrëdhëniet me bashkëmoshatarët; (d) përfshirja e tyre në veprimtari sociale-kulturore.

*-Model i një pyetjeje të hapur, të bërë në fokus grupin e zhvilluar me nxënës me aftësi të kufizuara.*

Pyetje: Sa nevojë keni që t'ju ndihmojë mësuesi për të bërë detyrat në klasë?

**Pyetësi i hartuar për fokus grupin e nxënësve të tjerë** të shkollës së zakonshme përmbante 5 (pesë) pyetje të hapura dhe të fokusuar në: (a) qëndrimet që fëmijët kanë për mësimin në të njëjtat klasa me bashkëmoshatarë me aftësi të kufizuara, (b) ndihmesën që ata u japin gjatë orës së mësimin dhe jashtë saj, (c) shoqërimin me ta në mjediset e shkollës dhe veprimtaritë sociale-kulturore të organizuara jashtë programit mësimor.

*-Model i një pyetjeje të hapur, të bërë në fokus grupin e zhvilluar me nxënës jo me aftësi të kufizuara.*

Pyetje: Sa i ndihmoni shokët e klasës me aftësi të kufizuara për të bërë detyrat?

### **III.4 Procedura**

Për mbledhjen e të dhënave sasiore dhe cilësore autorja e studimit në fillim identifikoi aktorët, të cilët do t'i ishin mbështetës në këtë proces. M.q.s. studimi do të zhvillohej në qytetin e Korçës, si dhe duke mbajtur në vëmendje qëllimin e tij, studiuesja identifikoi si bashkëpunëtor kryesor Drejtorinë Rajonale Arsimore (DAR) të Korçës. Për këtë u përgatit nga autorja një letër për DAR, Korçë, në të cilën kërkohej një takim. Në takimin e zhvilluar pas pranimit të kërkesës nga DAR, Korçë, autorja e studimit paraqiti në detaje për drejtuesit

e kësaj drejtorie qëllimin e studimit dhe çështjet, ku ai do të fokusohet dhe target grupet prej të cilëve do të grumbullohet informacioni. DAR, Korçë, pranoi të ishte një ndër lehtësuesit e këtij studimi. Në vijim, nga DAR u identifikuan shkollat ku studimi do të zhvillohet, si dhe u krijua mundësia e një takimi të autores së studimit me drejtuesit e shkollave. Në takimin me drejtuesit e shkollave u zhvillua e njëjta praktikë. Ata u njohën me qëllimin e studimit dhe me atë çfarë do të arrihej prej tij. Këta drejtues do të shërbenin si lehtësues për identifikimin e grupit të mësuesve, i cili do të përzgjidhej më pas për plotësimin e pyetësorëve sasiorë, si dhe të atyre që do të ishin pjesë e fokus grupit për mësuesit. Gjithashtu ata, në bashkëpunim me psikologun e shkollës, do të identifikonin nxënësit me aftësi të kufizuara, nxënësit e tjerë, të cilët do të ishin pjesë e fokus grupeve përkatëse. Kështu do të veprohej edhe për identifikimin e prindërve të nxënësve të tjerë, të cilët do të plotësonin pyetësorët sasiorë të përgatitur për ta. Një ndër target grupet e rëndësishme për realizimin e studimit ishte edhe ai i prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara. Sikurse zbatimi në praktikë i arsimit gjithëpërfshirës në rajonin e Korçës është duke u zbatuar në partneritet të plotë me një organizatë të njohur kombëtare të prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara mendore, MEDPAK, autorja e studimit mundësoi që në fillim një takim me drejtuesit e kësaj organizate. Ajo shpjegoi qëllimin e studimit të saj si dhe shtroi kërkesën për bashkëpunim me këtë organizatë, për identifikimin e prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara, të cilët do të ishin një target i rëndësishëm në studim për dhënien e informacionit përmes plotësimit të pyetësorëve sasiorë dhe pjesëmarrjes në fokus grup. Prej drejtuesve të MEDPAK u pranua roli lehtësues për këtë target grup në funksion të qëllimit të studimit.

Pas marrjes së miratimit, u krijua grupi i bashkëpunëtorëve për studimin. Pasi u identifikuan target grupet që do të ishin pjesë e studimit (shih pjesën përzgjedhja e kampionit), autorja e studimit e lehtësuar nga drejtuesit e shkollave, psikologu dhe përfaqësuesi i shoqatës MEDPAK, realizuan me secilin target grup një seancë shpjeguese për mënyrën e plotësimit të pyetësorëve sasiorë.

Më pas pyetësorët u shpërndanë në zarfe për secilin grupim dhe pas një periudhe 30 ditore ato iu dorëzuan të mbyllura lehtësuesve dhe këta të fundit ia dhanë autores së studimit. Për çdo pjesëmarrës në plotësimin e pyetësorëve sasiorë u ruajt anonimat.

Ndërkohë për realizimin e fokus grupeve, të cilët ishin katër, lehtësuesit ndërmjetësuan sërish autoren e studimit. U realizuan katër fokus grupe. Fokus grup me mësuesit (shih pjesën e përzgjedhjes së kampionit). Ky fokus grup u thirr në një kohë të përshtatëshme, jashtë orarit mësimor. Mësuesit e përzgjedhur pranuan dhe konfirmuan që në fillim pjesëmarrjen në fokus grup. Ky takim u zhvillua në mjediset e shkollës “Naum Veqilharxhi”. Kohëzgjatja e takimit ishte 90 minuta. Biseda u regjistrua me diktofon dhe autorja e studimit mbajti shënime përkatëse.

Fokus grupi i nxënësve me aftësi të kufizuara u zhvillua me nxënësit e përzgjedhur nga drejtuesit e shkollës dhe psikologu. Takimi zgjati 50 minuta.

Fokus grupi me nxënësit e tjerë u zhvillua në mjediset e shkollës “Naum Veqilharxhi”. Takimi zgjati 60 minuta. Ndërkohë që takimi i zhvilluar me grupin e prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara u lehtësua nga përfaqësuesi i MEDPAK dhe pati një kohëzgjatje prej 70 minutash.

Për realizimin e takimeve të katër fokus grupeve autorja e studimit ndoqi të njëjtën metodikë. Ajo kishte si qëllim të ishte një moderatore “e mirë”, në orientimin e radhës së pyetjeve të hedhura në diskutim, duke u mbështetur në skedën me pyetje të përgatitura paraprakisht dhe duke i dhënë kohën e nevojshme secilit pjesëmarrës për të dhënë mendimin e tij. Autorja ishte fleksibël në riorganizimin e diskutimit, duke përfituar në funksion të qëllimit të studimit nga diskutimet e krijuara ndërmjet pjesëmarrësve për çështje të caktuara. Gjatë kohës së zhvillimit të secilit fokus grup diskutimi u regjistrua. Gjithashtu studiuesi mbajti shënime, të cilat më pas, së bashku me materialin e regjistruar, i pasqyroi të plota në një raport të shkruar. U përdor mënyra përshkruese e prezantimit të informacionit të mbledhur gjatë diskutimit, e cila ishte një mënyrë përmes së

cilës studiuësja paraqiste në formë të përmbledhur dhe të kuotuar atë ç'ka ishte më e dobishme në funksion të çështjeve të studimit. Ashtu si edhe u përmend më sipër, u organizuan 4 fokus grupe, të cilat e bazonin diskutimin ndërmjet pjesëmarrësve në skeda të veçanta (në aneks është skeda e plotë e pyetjeve të secilit fokus grup të zhvilluar) me pyetje të ndërtuara sipas informacionit që mund të mbledhej nga secili prej tyre, për çështjet e ngritura në studim.

### **III.5 Analiza e të dhënave**

Të dhënat sasiore u hodhën dhe përpunuan në programin SPSS (17.0). Për secilin target grup të pjesëmarrësve në plotësimin e pyetësorit sasior, të dhënat u regjistruan më vehte. Për analizën e të dhënave të mbledhura u krijuan variabla nominale, ordinalë dhe intervalë. Çdo pyetjeje të pyetësorit i korrespondonte një variabël. Të dhënat u përpunuan sipas metodës së analizës përshkruese të të dhënave. Kryesisht u analizuan përqindjet dhe frekuencat. Studiuësja, përmes variablave nominale, realizoi përpunimin e të dhënave edhe në funksion të moshës, gjinisë, aftësisë së kufizuar, si dhe të cikleve shkollore. Kjo i mundësoi asaj, për efekt të studimit, të bëjë krahasueshmërinë e rezultateve të ndikuar nga këta tregues, për çështje të caktuara. Për variablat intervalë u analizua edhe mesatarja dhe deviacioni i standartit. Të dhënat cilësore, të mbledhura nga tri pyetje të pyetësorit sasior të mësuesve, u hodhën në Excel dhe u përpunuan. Metoda konsistoi në hedhjen në Excel të përgjigjeve të të gjithë pjesëmarrësve në plotësimin e pyetësorit sasior të mësuesve. Përgjigjet u grupuan sipas çështjes që përmbante pyetja. Çdo çështje u kodifikua. Më pas, në anë të çdo thënie, studiuësja vendosi një fjalë-nënkod që e përfaqësonte thënien. Thënie nga pjesëmarrës të ndryshëm u identifikuan me nënkode të ndryshme, por edhe me të njëjtin nënkod. Në vijim, secilës fjalë-nënkod iu dha një numër. Numrat e njëjtë u grupuan dhe u llogarit përqindja për secilin grup numrash. Rezultatet i korrespondonin nënçështjeve të identifikuara nga pjesëmarrësit në funksion të çështjes që përmbante pyetja.

Për analizën e të dhënave cilësore, të mbledhura nga intervistat e thelluara dhe fokus grupet, studiuësja analizoi hollësisht, rresht për rresht, (Strauss & Corbin, 1990) materialin e shkruar, të dalë nga diskutimi në fokus grup, duke evidentuar perceptimet dhe qëndrimet e mësuesve për secilën tematikë në fokus të studimit. Studiuësja paraprakisht kishte hartuar një listë kodesh (Strauss, 1987), që i korrespondonin tematikave të trajtuara në fokus grup. Më pas u kalua në analizën e materialit të shkruar dhe u hartua një set me nënkode. Çdo thënie e pjesëmarrësve i korrespondonte një qëndrimi, opinionit, besimit apo perceptimi që ata kishin për çështjen në diskutim. Thëniet u evidentuan në fillim me vete sipas çështjes, më pas sipas tematikës dhe në fund sipas pyetjes së studimit. Materiali u përpunua në Excel përmes grupimit të thënieve, të cilat e ndihmuan studiuësen të bënte në mënyrë të vazhdueshme krahasueshmërinë (Lincoln dhe Guba, 1985) dhe sintezën e tyre për secilën çështje sipas tematikës dhe pyetjeve të studimit.

### **III.6 Etika e studimit**

Për realizimin e studimit autorja mori parasysh dhe respektoi rregullat e etikës së kërkuar për këtë qëllim. Pjesëmarrësit u ftuan dhe morën pjesë vullnetarisht në plotësimin e pyetësorëve, intervistat e thelluara dhe takimet në fokus grupe. Ata nuk u identifikuan nominalisht gjatë procesit të plotësimit të pyetësorëve. Që në fillim studiuësja sqaroi se ata mund të shprehin lirshëm mendimet e tyre, të pa ndikuar, të mbrohen në raste kur e shohin të nevojshme, si dhe t'i shprehin autorës së studimit, në mënyrë individuale, çdo kërkesë për



ndryshim në informacionin e ofruar. U bë kujdes nga autorja që në krye të çdo pyetësi sasiore të jepej shpjegim i hollësishëm për qëllimin e studimit dhe përse do të shërbenin të dhënat e mbledhura, udhëzime për mënyrën e plotësimit të pyetësit, si dhe të dhëna për autoren, me qëllim që pjesëmarrësit, individualisht, për çdo paqartësi të mund ta kontaktonin atë. Gjithashtu të dhëna shpjeguese iu ofruan të gjithë pjesëmarrësve në intervistat e thelluara dhe takimet e fokus grupeve para çdo seance. Të dhënat në studim u paraqitën të përmbledhura dhe nuk jepnin informacion të hollësishëm për identitetin e pjesëmarrësve dhe institucioneve. Autorja respektoi në këtë studim parimin e anonimitetit dhe konfidencialitetit. Duke qenë se autorja e studimit është specialiste në fushën e aftësisë së kufizuar, mori në konsideratë gjatë hartimit të pyetësorëve, por edhe në seancat e takimeve në fokus grup, kryesisht në takimin me fëmijë me aftësi të kufizuara, rregullat e etikës së përdorur në komunikimin me këtë kategori, duke bërë kujdes në terminologjinë e përdorur me ta gjatë bashkëbisedimit.

## IV. Rezultate

Në këtë kapitull jepen të dhënat e studimit, që u arritën përmes instrumenteve të përdorura, bazuar në metodologjinë e ndjekur për realizimin e tij. Këto të dhëna, cilësore dhe sasore, janë përpunuar dhe grupuar në funksion të dhënies përgjigje tri pyetjeve kryesore të studimit. Të dhënat sasore të marra përmes pyetësorëve nga mësuesit, prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara dhe prindërit e nxënësve të tjerë janë përpunuar në programin SPSS. Të dhënat cilësore të përfutuara nga pyetjet e gjysëm të strukturuar, pjesë e pyetësorëve, janë përpunuar në programin Excel. Në këtë kapitull pasqyrohen gjithashtu të dhënat cilësore që u mbledhën nga intervistat e thelluara të organizuara, fokus grupet me mësuesit, prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara, nxënësit me aftësi të kufizuara dhe nxënësit e tjerë e prindërit e tyre. Të dhënat sasore dhe cilësore të përpunuara u grupuan në shërbim të krahasimit, mbështetjes dhe plotësimit respektiv me qëllim që të japin përgjigje për çështjet kryesore të studimit si dhe të tjerave që derivojnë prej tyre. Tabela, figura dhe grafikë janë përdorur për të ilustruar dhe pasqyruar në formë të strukturuar disa nga të dhënat.

Kapitulli i rezultateve është i ndarë në tri pjesë, ku secila prej tyre jep informacion për njërin nga pyetjet e studimit. Të dhënat sasore dhe cilësore në të tri pjesët jepen të ndërthurura. Çdo pjesë është e ndarë në seksione. Të dhënat që jepen *në pjesën e parë* shërbejnë për të dhënien e informacionit në drejtim të ndikimit të gjithëpërfshirjes në shkollën e zakonshme. Kjo pjesë përbëhet nga gjashtë seksione të cilat përfaqësojnë respektivisht aktorët kryesorë që ndërveprojnë gjatë procesit të gjithëpërfshirjes dhe tek të cilët vlerësohet ndjeshëm ndikimi i këtij procesi: (i) nxënësit me aftësi të kufizuara; (ii) prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara; (iii) mësuesit; (iv) shkollat; (v) nxënësit e tjerë dhe (vi) prindërit e nxënësve të tjerë. *Në pjesën e dytë* të dhënat sasore dhe cilësore japin informacion për pyetjen sesa i përgjigjet gjithëpërfshirjes organizimi i shkollës. Kjo pjesë ka në strukturë të saj tri seksione, të cilat shërbejnë për të njohur lexuesin me atë se çka i ofron aktualisht shkolla e zakonshme procesit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në drejtim të: i) përshtatshmërisë; ii) strukturës organizative dhe iii) infrastrukturës mbështetëse. *Pjesa e tretë* është e ndarë në tri seksione dhe i jep përgjigje pyetjes së tretë të studimit, asaj se çfarë ndryshimesh kërkon realizimi i procesit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Çdo seksion në këtë pjesë përfaqëson nga një target të rëndësishëm për të cilët dhe tek të cilët duhet të bëhen ndryshime me qëllim realizimin e plotë dhe në standarte të këtij procesi. Ata janë (a) nxënësit me aftësi të kufizuara; (b) mësuesit dhe (c) shkolla e zakonshme. Gjetjet e paraqitura në këtë pjesë do të përdoren për formulimin e rekomandimeve që do të ofrojë ky studim.

### IV.1 Cili është ndikimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme?

#### IV.1.i Nxënësit me aftësi të kufizuara

Në këtë seksion paraqiten të dhëna që pasqyrojnë ndikimin e procesit të gjithëpërfshirjes tek nxënësit me aftësi të kufizuara. Kjo e parë në këndvështrimin e elementëve të rinj që pasurojnë procesin arsimor në mbështetje të

përfshirjes së këtyre nxënësve në shkollat e zakonshme, por dhe të atyre elementëve që evidentohen si të rëndësishëm për t'u patur në vëmendje gjatë ndryshimeve të domosdoshme që kërkon ky proces. Për të analizuar ndikimin e gjithëpërfshirjes tek nxënësit me aftësi të kufizuara duhet bërë një vlerësim i plotë i atyre pjesëve të procesit mësimor ku nxënësit me aftësi të kufizuara shihen të vendosur në qënder. Vlerësimi nxjerr në pah shkallën e përshtatshmërisë së këtyre hallkave të procesit arsimor në funksion të përgjigjeve që kërkon përfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Por në të njëjtën kohë vlerësohet edhe marrëdhënia që nxënësit me aftësi të kufizuara krijojnë me mjedisin mësimor dhe social të shkollës.

Për t'i shërbyer këtij qëllimi, në këtë seksion pasqyrohen të dhëna sasiore dhe cilësore të cilat japin informacion, për komponentë të caktuar të procesit arsimor dhe social në shkollë me influencë në mbarëvajtjen e përfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme. Të tillë janë: *vlerësimi fillestar* i nevojave në të mësuar të fëmijëve me aftësi të kufizuara, si bëhet ky vlerësim aktualisht, dokumentacioni i nevojshëm, autoriteti i cili e mundëson atë, efektshmëria e këtij vlerësimi dhe a është e mundur të kryhet në të gjitha rastet e fëmijëve me aftësi të kufizuara; *plani edukativ individual (PEI)*, plan i cili është i detyrueshëm të hartohet për çdo nxënës me aftësi të kufizuara, hartimi i tij në përputhje me nevojat specifike në të mësuar të nxënësit me aftësi të kufizuara, rivlerësimi i planit, ndikimi i tij në rezultatet e nxënësit me aftësi të kufizuara; *puna individuale* e mësuesve me këta nxënës gjatë orës së mësimit dhe jashtë saj, ndikimi i punës individuale në rezultatet e nxënësve me aftësi të kufizuara, vlerësimi i prindërve për cilësinë e punës individuale që mësuesit zhvillojnë me fëmijët e tyre; *përfshirja në aktivitete sociale* e nxënësve me aftësi të kufizuara, sa janë të përfshirë dhe sa të kënaqur janë ata; marrëdhënia e nxënësve me aftësi të kufizuara me nxënësit e tjerë të klasës, të shkollës, sa mirë ndjehen ata në shoqërinë e bashkëmoshatarëve dhe sa pranues dhe lehtësues është komuniteti i nxënësve të tjerë ndaj këtyre nxënësve.

## Vlerësimi

Nga intervistat e zhvilluara me drejtuesit e shkollave të zakonshme që janë në fokus të këtij studimi, mësohet se vlerësimi fillestar zhvillohet si procedurë e rregullt para fillimit të çdo viti shkollor për nxënësit me aftësi të kufizuara, që paraqiten për t'u regjistruar në shkollat e zakonshme.

### Referimi

Nxënësit me aftësi të kufizuara referohen si të tillë nga burime të ndryshme, si nga: (a) prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara; (b) drejtues të kopshteve ku fëmijët me aftësi të kufizuara janë regjistruar më parë; (c) OJF që kanë pjesë të projektit të tyre punën me fëmijë me aftësi të kufizuara; (d) zyra e ndihmës ekonomike pranë bashkisë së qytetit dhe (e) drejtorja rajonale arsimore.

Parësor si burim referimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara për t'u regjistruar në shkollë, vlerësohet të jenë vetë prindërit e tyre. Vërehet se në rastet kur fëmijët me aftësi të kufizuara janë referuar nga burimet b ose c informacioni për ta është i kompletuar, pasi ata kanë qenë të identifikuar paraprakisht si fëmijë me aftësi të kufizuara, me të cilët nevojitet të punohet me plane individuale. Kjo ndodh për arsye se projekti ka shtrirë zbatimin e tij edhe në shumë kopshte të qytetit. Pra në këto raste fëmija referohet si një rast për të cilin ka informacion të detajuar për nevojat që ai ka. Zbatimi i projektit ka ndikuar pozitivisht në këtë fazë të parë të pranimit të fëmijës në shkollën e zakonshme.

Kur fëmija referohet drejtpërsëdrejti nga burimi a, nga prindërit dhe nuk ka ndjekur më parë kopshtin apo të ketë qenë në fokus të projektit, referimi i rastit mbetet në dëshirën e prindit si në drejtim të institucionit që ai përzgjedh,

ashtu edhe të vërtetësisë së plotë të informacionit që ai ofron për fëmijën. Shpeshherë kjo mënyrë referimi, e zgjedhur nga prindërit, vonon në kohë procesin e identifikimit të saktë të nevojave në të mësuar të fëmijës.

Gjithashtu një mangësi tjetër e referimit është se në rastet e fëmijës me aftësi të kufizuara mungon një strukturë që të bëjë vlerësimin e tij fillestar. Kjo strukturë duhet të vlerësojë prapakisht nevojat e fëmijës në të mësuar dhe më pas të referojë institucionin arsimor që është i përshtatshëm për t'u ndjekur prej tij, në miratim të plotë edhe me dëshirën e prindërve.

### *Dokumentacioni i nevojshëm për procesin e vlerësimit*

Shkolla, në bazë të kërkesave të parashikuara në ligj, kërkon për plotësimin e dokumentacionit si vijon: (a) çertifikatë familjare e fëmijës; (b) raport mjeko-ligjor, nëse ka të tillë; (c) të dhëna plotësuese për familjen (në më të shumtën e rasteve ky informacion merret nga intervistat që zhvillohen me prindërit e fëmijës me aftësi të kufizuara) që kanë të bëjnë me situatën social ekonomike të familjes si dhe me historikun e zhvillimit të fëmijës; (d) raport vlerësues nga kopshtet, kur fëmijët me aftësi të kufizuara i kanë ndjekur ato me parë; (e) raport vlerësues i ecurisë dhe i nevojave specifike të fëmijës nga psikologu i OJF-së që zbaton projektin pilot të gjithëpërfshirjes.

Duhet theksuar se jo në çdo rast dokumentacioni është i plotë dhe i përmban të gjitha dokumentet e përmendura më sipër. Zbatimi i projektit ka mundësuar që në rastet e referuara prej tij, dokumentacioni të pasurohet me raporte të plota në drejtim të informacionit për zhvillimin e fëmijës, të punës individuale të bërë me të dhe nevojave specifike që fëmija ka. Gjithashtu merret informacion për gjendjen sociale-ekonomike të familjes dhe rolin të prindërve në ecurinë e zhvillimit të fëmijës. Në tërësinë e tij dokumentacioni i plotësuar me elementë të rinj të shtuar nga zbatimi i projektit, ka mundësuar lehtësimin e punës së grupit vlerësues pranë shkollës së zakonshme në identifikimin e saktë të shkallës së nxënies në të mësuar të fëmijës me aftësi të kufizuara dhe nevojave të tij për t'u majtur parasysh gjatë hartimit të PEI.

Ashtu si u theksua më sipër, dokumentacioni i paraqitur për fëmijën me aftësi të kufizuara, i cili do të pranohet në shkollën e zakonshme, jo gjithmonë është i plotë. Kjo dukuri krijon probleme me ndikim të drejtpërdrejtë në identifikimin e saktë të nevojave në të mësuar të fëmijës. Si përfundim theksojmë se ende mungon një dokumentacion i plotë dhe i formalizuar në standartet që kërkon procesi i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme.

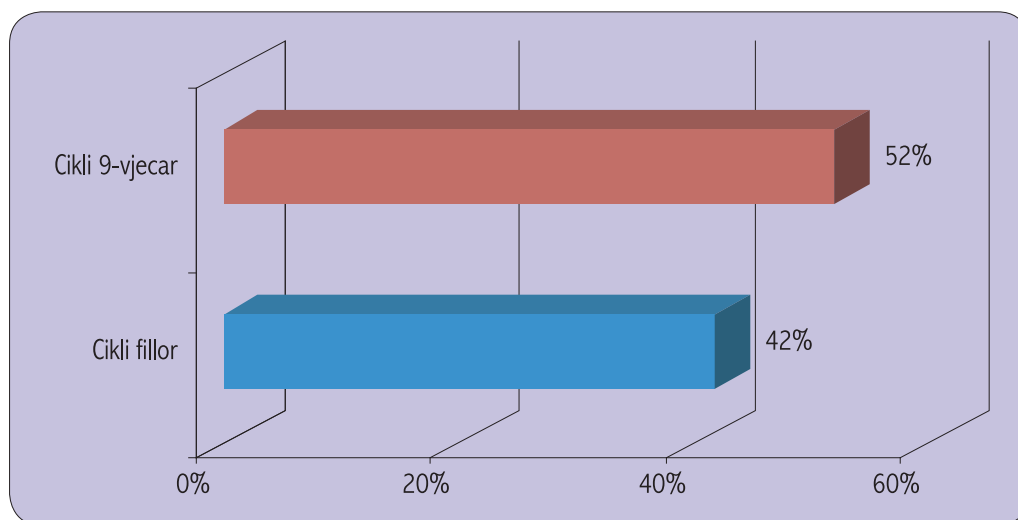
### *Procesi i vlerësimit*

Drejtuesit shprehen se pasi sigurohet dokumentacioni dhe informacioni i nevojshëm, sërisht në bazë të kërkesave ligjore, pranë shkollës ngrihet një grup i përbërë nga: drejtori, mësues dhe psikologu i shkollës. Ata shprehen se projekti pilot ka mundësuar ndërgjegjësimin e prindërve duke bërë të mundur që ata prej kohësh të jenë pjesë në procesin e vlerësimit të fëmijëve të tyre. Pasi shqyrton dokumentacionin, komisioni zhvillon intervistën e parë me prindërit e fëmijës dhe më pas me vetë fëmijën. Bashkëbisedimi me fëmijën i jep komisionit mundësinë të identifikojë nevojat në të mësuar që ai ka, bazuar, në të shumtën e rasteve edhe në aftësinë e tij të kufizuar.

### *Aspekte pozitive të procesit të vlerësimit*

Mësuesit, të cilët punojnë me nxënësit me aftësi të kufizuara çmojnë pozitivisht procesin e vlerësimit të nxënësve me aftësi të kufizuara. Të pyetur për saktësinë e vlerësimit të nevojave të këtyre nxënësve 94% e tyre (n= 47) përgjigjen se ai ka qenë i drejtë dhe e kanë përdorur atë më pas si orientim për hartimin e PEI për këta nxënës.

Në grafikun në vijim jepet opinioni i mësuesve të ndarë sipas cikleve ku japin mësim, të cilët e quajnë të drejtë vlerësimin fillestar që u është bërë nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara.



**Grafiku 3.** Opinioni i mësuesve për vlerësimin fillestar sipas cikleve, ku ata japin mësim

Edhe drejtuesit e shkollave të zakonshme, në intervistat e zhvilluara, tregojnë se zbatimi i projektit pilot për gjithëpërfshirjen ka ndikuar ndjeshëm në ndërgjegjësimin e prindërve për të referuar për vlerësim fëmijët e tyre, kur ata kanë aftësi të kufizuara të caktuara ose nevoja specifike të identifikuar më parë nga vetë ata.

-Si faktor pozitiv dhe me ndikim në procesin e vlerësimit drejtuesit evidentojnë faktin që mësuesit, të cilët marrin pjesë në këtë proces, janë të përgatitur dhe zotërojnë aftësi (kualifikimi i tyre përmes njohurive të marra në trajnimet e ofruara) për të identifikuar mjaftueshëm nevojat specifike në të mësuar që fëmijët me aftësi të kufizuara paraqesin.

### *Mangësi në procesin e vlerësimit*

Nga mësuesit dhe drejtuesit e shkollave referohet se aktualisht nuk ka teste të unifikuar për vlerësimin fillestar të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Drejtuesit dhe mësuesit shprehen se kjo do të lehtësonte shumë orientimin e shpejtë dhe të saktë të nevojave specifike në të mësuar të këtyre fëmijëve.

Mësuesit në takimin e fokus grupit shprehen se jo gjithmonë vlerësimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara bëhet në kohë dhe para çdo fillim viti.

Kjo ndodh, - shprehen ata -, për arsye se prindërit nuk pranojnë t'i referojnë si fëmijë me aftësi të kufizuara. Kjo vërehet në rastet kur: (a) mungojnë raportet mjekësore; (b) prindi nuk e referon raportin mjekësor ose (c) fëmija nuk ka ndjekur më parë kopshtin, duke munguar në këtë mënyrë raporti vlerësues i institucionit paraardhës.

Në të tilla raste mësuesit shprehen se gjenden të papërgatitur "...prindi e referon shume vonë aftësinë e kufizuar të fëmijës së tij p.sh. kur ai ka epilepsi. Ndodh shpesh herë që gjendem e papërgatitur kur fëmija shfaq shenja të sëmundjes në klasë. Gjithashtu edhe në rastet kur fëmija ka probleme të caktuara përqëndrimi, hiperaktiviteti ose vështirësi në të nxënë. Disa muaj pasi shkolla ka filluar unë nis të vërej vështirësitë e fëmijës në të mësuar dhe mundohem të rendis specifika të punës që duhet të bëj me këtë fëmijë. Në këto raste vlerësoj si shumë të rëndësishëm vlerësimin paraprak që duhet t'i bëhet fëmijës para se ai të fillojë shkollën..." (mësues).

"...Vlerësimin e fëmijës e shikoj si shumë të rëndësishëm. Ne qartësohemi më vonë sesi duhet të punojmë me këta

fëmijë. Prindërit duhet të jenë shumë bashkëpunëtorë...” (mësues).

-Në disa raste mësuesit shprehen se që në fillim, puna me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara përbën për ata një sfidë “...ata nuk duan ta pranojnë se fëmija e tyre ka një aftësi të kufizuar, ose me qartë, se me fëmijën duhet të punohet për një periudhë kohe në mënyrë të veçantë...” (mësues).

## Plani edukativ individual (PEI)

### Ekzistenca e PEI

Të pyetur nëse ka të hartuara plane edukative individuale për fëmijët me aftësi të kufizuara, të cilët ndjekin shkollën e zakonshme, 74 % e mësuesve (n=37) shprehen pozitivisht, prej tyre 38% janë mësues (n=19) të cilët japin mësim në ciklin e ulët dhe 36% janë mësues (n=18) të ciklit 9-vjeçar. Vetëm 26% (n=13) përgjigjen se për nxënësit me aftësi të kufizuara nuk ka plane edukative individuale.

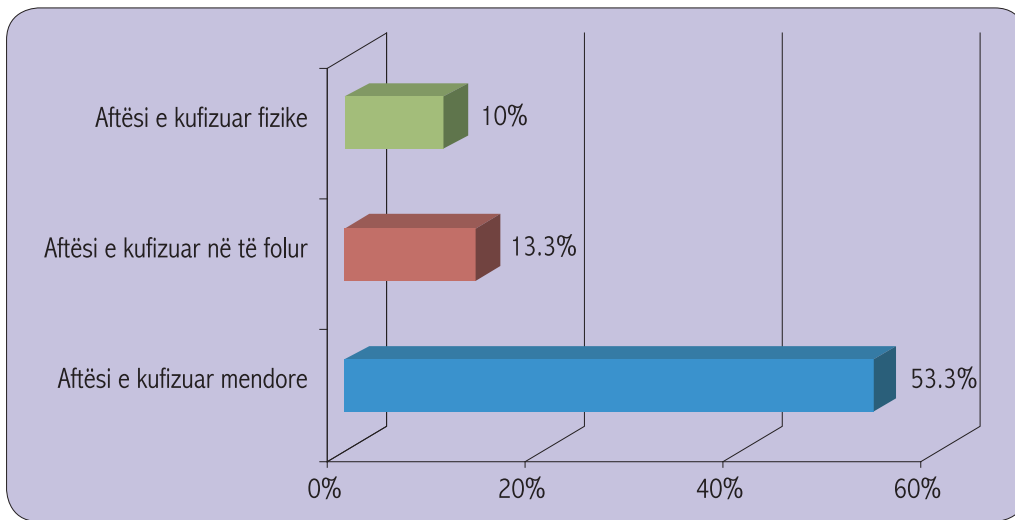
Në intervistat me drejtuesit e të katër shkollave të zakonshme evidentohet se për të gjithë nxënësit me aftësi të kufizuara të përfshirë në këto shkolla ka të hartuara PEI. Ata shprehen gjithashtu që gjatë vitit shkollor mësuesit vlerësohen periodikisht për punën me nxënësit me aftësi të kufizuara, duke u bazuar në objektivat e vendosura për çdo nxënës në PEI përkatëse. Vlerësimi i rezultateve të punës së mësuesve, bazuar në PEI shërben për të orientuar ndërhyrjet e nevojshme për përmirësimin e mëtejshëm të procesit të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara.

### Hartimi i PEI

78% e mësuesve (n=37) përgjigjen që planet edukative individuale hartohen në përputhje me nevojat specifike të nxënësve me aftësi të kufizuara. Planet janë hartuar duke u bazuar në procesin e vlerësimit, i cili ka evidentuar nevojat specifike të fëmijës.

Sipas nevojave specifike të evidentuara, mësuesit më pas kanë përcaktuar objektivat dhe nënobjektivat (prishmëritë) në afate kohore për t'u arritur gjatë zbatimit të programit mësimor e deri në përfundim të tij. Për hartimin e PEI mësuesit janë asistuar me ekspertizë nga projekti “...ne jemi ndihmuar në punën tonë, sidomos për hartimin e planeve individuale, nga projekti përmes të cilit na është ofruar ndihmë për përpilimin dhe ndjekjen e planeve individuale...” (mësues).

Gjatë hartimit të PEI dhe më pas, në procesin e zbatimit të tij, 58% e mësuesve shprehen se kanë bashkëpunuar ngushtë me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara, të cilët kanë qenë pjesë aktive e hartimit të planit. Të pyetur nëse janë ftuar të marrin pjesë në hartimin e PEI, 76.7% e prindërve (n=23) të nxënësve me aftësi të kufizuara përgjigjen pozitivisht. Në grafikun 4 jepet opinioni i prindërve për këtë përfshirje, i ndarë sipas kategorisë së aftësisë së kufizuar të fëmijëve.



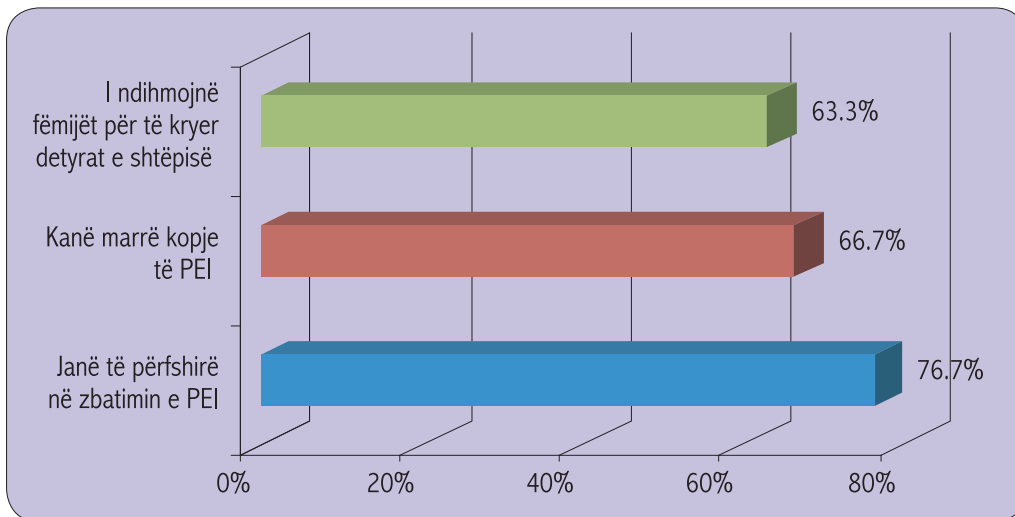
**Grafiku 4.** Opinioni i prindërve, ndarë sipas aftësisë së kufizuar të fëmijëve, për përfshirjen në hartimin e PEI

Ashtu siç edhe shihet edhe nga tabela, prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar mendore (n=16) janë më të përfshirë në hartimin e PEI në krahasim me prindërit e tjerë.

### *Zbatimi i PEI*

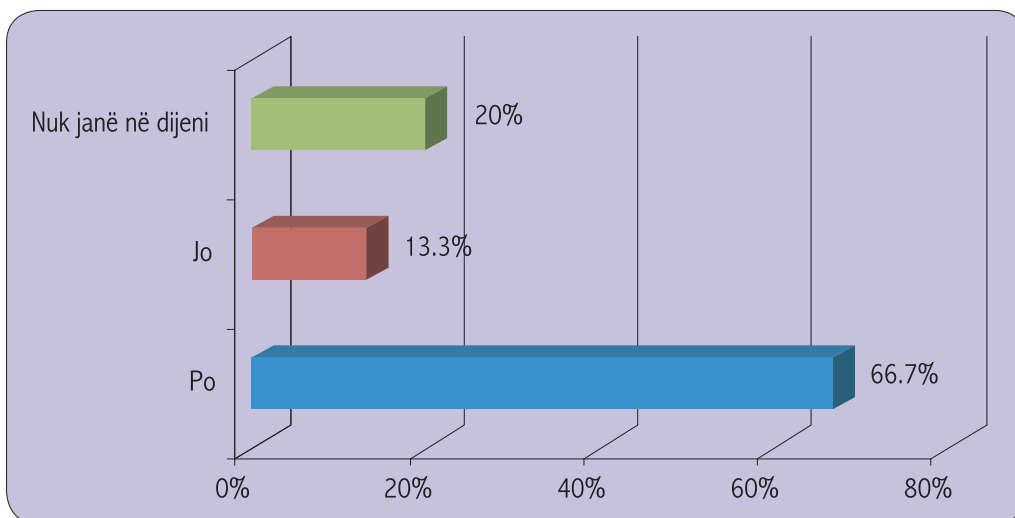
#### *Përfshirja e prindërve në zbatimin e PEI*

Prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara shprehen të kënaqur nga përfshirja që u është bërë atyre për zbatimin e PEI dhe e vlerësojnë këtë përfshirje me një notë mesatare 8.21 nga nota 10. Të pyetur nëse kanë marrë informacion të shkruar, 63% e tyre (n=19) shprehen se kanë marrë kopje të planit edukativ individual të fëmijës. Në PEI ka detyra të përcaktuara për mësuesit dhe prindërit në drejtim të ndihmës që ata duhet t'i japin fëmijëve me aftësi të kufizuara. Prindërit shprehen se angazhohen shumë në shtëpi për t'i ndihmuar fëmijët në realizimin e detyrave, mbështetur në PEI dhe në udhëzimet e dhëna nga mësuesit. 63.3% e tyre (n=19) shprehen se i ndihmojnë shumë fëmijët për të kryer detyrat në shtëpi. Në grafikun 5 jepen opinionet e prindërve për përfshirjen e tyre në zbatimin e PEI.



**Grafiku 5.** Opinione të prindërve për përfshirjen e tyre në zbatimin e PEI

Të pyetur nëse PEI ka detyra të përcaktuara për ta, 66.7% e prindërve (n=20) të nxënësve me aftësi të kufizuara përgjigjen pozitivisht, 13.3% e tyre (n=4) japin opinion negativ dhe 20% (n=6) nuk kanë dijeni nëse PEI përmban detyra për ta (grafiku 6).



**Grafiku 6.** Opinioni i prindërve për njohuritë e tyre për detyrat e përcaktuara në PEI

### *Roli i mësuesve në zbatimin e PEI*

Mësuesit rivlerësojnë periodikisht PEI për të riformuluar detyrat e përcaktuara në të. Të pyetur për këtë çështje 48% (n=24) përgjigjen se e rishikojnë tre herë në vit PEI, 6% (n=3) e tyre e rishikojnë vetëm një herë në vit, 22% (n=11) nuk e rishikojnë asnjëherë atë (tabela 1). Rishikimi i PEI ka të bëjë me rivlerësimin e objektivave të vendosur dhe strategjive për ndërhyrje të përzgjedhur për çdo fëmijë.



**Tabela 1.** Frekuenca e rishikimit të PEI nga mësuesit

Frekuenca	Përqindja	N
Një herë në vit	6%	3
Dy herë në vit	24%	12
Tre herë në vit	48%	24
Asnjëherë	22%	11

Në procesin e rivlerësimit të PEI, i cili bëhet gjatë kohës së zbatimit të tij, mësuesit këshillohen me prindërit e fëmijës dhe psikologun e shkollës. Ndërhyrjet në PEI bëhen me miratimin e të gjitha palëve, pjesë e procesit të hartimit dhe e zbatimit të PEI.

Të pyetur për shkallën e ndikimit në rezultatet në mësim të këtyre nxënësve prindërit pohojnë se PEI ndikon disi. Mësuesit e vlerësojnë si të rëndësishëm bashkëpunimin me prindërit për zbatimin e PEI.

58% e mësuesve (n=29) shprehen se bashkëpunojnë shumë me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara për zbatimin e PEI. Mësuesit në fokus grup shprehen për këtë bashkëpunim se “...prindërit bëhen bashkëpunues dhe ndjekin detyrat që i jepen fëmijës në bazë të planit individual për t'i realizuar në shtëpi. Ata konsultohen në fund të çdo dite për ecurinë e fëmijës...” (mësues).

“...prindërit, ndonëse nuk kanë arsimimin e duhur, kujdesen shumë për ecurinë e fëmijëve në shkollë dhe mundohen të ndjekin me përpikmëri këshillat që ne u japim...” (mësues).

“...prindërit e kërkojnë vetë bashkëpunimin dhe ndjehen shumë të interesuar për ecurinë në mësim të fëmijëve të tyre...” (mësues).

## Puna individuale

### Faktorë që ndikojnë pozitivisht në punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara

Të gjithë mësuesit e pyetur, 100% (n=50) shprehen se puna individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara është shumë e rëndësishme dhe ndikon ndjeshëm në rezultatet e fëmijës.

1. Mësuesit shprehen se gjatë orës së mësimi përdorin shumë metoda stimulimi për të rritur shkallën e interesit dhe të përfshirjes së fëmijës me aftësi të kufizuara.

“...në orën e mësimi unë ndjek shumë metoda stimulimi si: flamuj, yje ose dhënie e detyrash me “përgjegjësi” në klasë. Fëmija me aftësi të kufizuara në këto raste ka rezultate të mira. Stimujt influencojnë shumë...” (mësues).

2. Në punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara në shkollë mësuesit e shikojnë si të rëndësishme ndihmën që atyre u ofrohet nga drejtuesit e shkollave, megjithë kufizimet objektive. Në vijim tabela 2 pasqyron opinionin e mësuesve për drejtimet e ndihmës që marrin nga drejtuesit e shkollave.

**Tabela 2.** Opinionet e mësuesve për ndihmën që marrin nga drejtuesit e shkollës

Çështja	Përqindja	N
Zbatim i Planit Edukativ Individual (PEI)	16%	8
Ofrim trajnimesh	22%	11
Lehtësim komunikimi me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara	10%	5
Ofrues informacioni	2%	1
Menaxhim problemesh	12%	6
Bashkëpunim përmes komunikimit të vazhdueshëm	8%	4
Krijim i kushteve për të punuar individualisht me nxënësin me aftësi të kufizuara	6%	3
Sigurim i mjeteve didaktike	2%	1
Koordinim për të bashkëpunuar me specialistë të tjerë	4%	2
Ofrues materialesh informuese	2%	1

- Në intervistën e kryer me drejtuesin e shkollës, ku aktualisht nga projekti është mundësuar prania e mësuesit mbështetës dhe janë krijuar klasat burimore, ai shprehet se ky mësues u vjen shumë në ndihmë mësuesve të tjerë me punën individuale që ai bën jashtë orës së mësimi me nxënësit me aftësi të kufizuara. Ai punon në bazë të PEI me metoda të thjeshtëzuar, duke përdorur shumë edhe mjete të ndryshme didaktike si dhe mjete ilustruese.
- Klasa burimore e ngritur në njërin nga shkollat e zakonshme u shërben edhe mësuesve të tjerë, krahas mësuesit mbështetës, si mjedis për të punuar në mënyrë individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara.

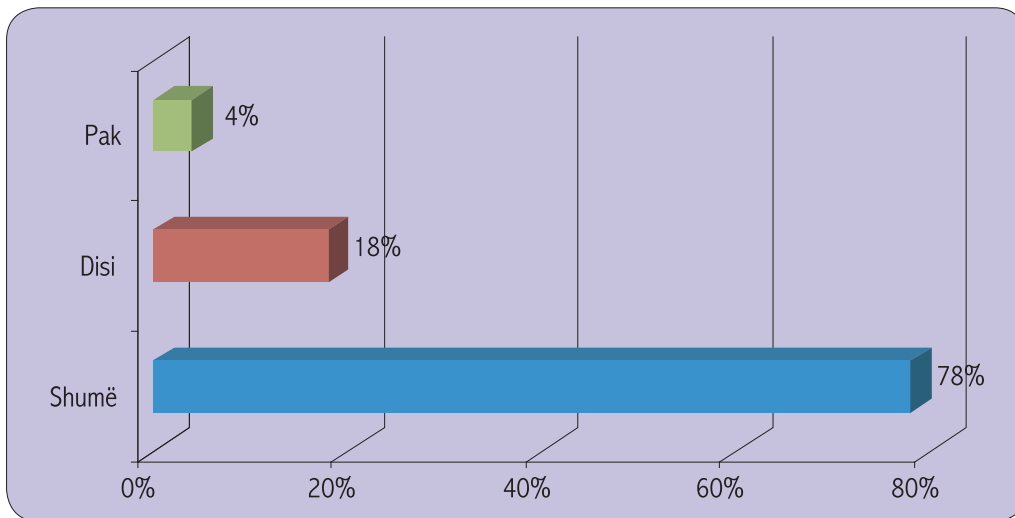
#### *Faktorë të cilët ndikojnë negativisht në punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara*

Mësuesit shprehen se në mungesë të një sërë faktorësh puna individuale është e munguar ose e pamjaftueshme. Ata shprehen se ka barriera të tilla si:

- mungesa e kohës së mjaftueshme gjatë orës së mësimi për të zhvilluar punë individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, pasi ata paraqesin vështirësi të gradave të ndryshme dhe secili kërkon punë individuale në varësi të nevojave që paraqesin.

*“...Unë në klasë e kam shumë të vështirë të punoj specifikisht me fëmijët me aftësi të kufizuara. Mundohemi shumë dhe punojmë me plane individuale, por fëmijët kanë nevoja specifike dhe gradë të ndryshme të aftësisë së kufizuar kështu që është mëse e domosdoshme të mbështetemi nga mësuesi mbështetës. Prindërit jo në të gjitha rastet kanë aftësi të ndjekin ecurinë e fëmijëve të tyre dhe t'i ndihmojnë në shtëpi...” (mësues).*

- mungesa e mësuesit mbështetës. Mësuesit shprehen se në punën individuale, mësuesin mbështetës e shikojnë si një aleat të domosdoshëm dhe lehtësues. 76% (n=38) e mësuesve shprehen se nuk kanë në punën e tyre të përditshme mbështetjen e mësuesit mbështetës dhe vetëm 24% (n=12) e tyre shprehen pozitivisht. Ndërkohë 78% (n=39) e mësuesve shprehen se mësuesin mbështetës e vlerësojnë *shumë të rëndësishëm* në punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara dhe vetëm 4% (n= 2) e shikojnë atë si *pak të rëndësishëm* (grafiku 7).



**Grafiku 7.** Opinioni i mësuesve për rëndësinë e bashkëpunimit me mësuesin mbështetës gjatë punës individuale

Në fokus grupin e organizuar për këtë argument mësuesit shprehen:

*“...Unë e ndjej shumë të nevojshme të jem e asistuar gjatë orës së mësimit ose jashtë saj për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara. Nuk kam përfituar në asnjë rast nga lehtësirat që parashikon ligji, por pas gjithë kësaj eksperience pune vlerësoj si më të rëndësishëm mësuesin mbështetës...” (mësues).*

*“...Numri i madh i nxënësve në klasa e vështirëson punën specifike që nevojitet të bëhet me fëmijët me aftësi të kufizuara. Na nevojitet informacion se si duhet të punojmë me fëmijët, të cilët paraqesin vështirësi të ndryshme. Nëse do të kishim mbështetjen e mësuesve mbështetës puna jonë do të ishte më e lehtë...” (mësues).*

3. lloji i lëndës, shprehen mësuesit e ciklit 9-vjeçar, gjatë orës së mësimit në shumë raste e vështirëson punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara. Lëndët e shkencave natyrore kërkojnë që mësuesit të kenë njohuri shumë më të thelluara për t’i përshtatur programet e këtyre lëndëve për nxënësit me aftësi të kufizuara.

*“...Nevoja për të punuar në mënyrë individuale me fëmijët është e vështirë gjatë orës së mësimit, sidomos në lëndët si matematika dhe kimia, pasi fëmijët me aftësi të kufizuara shfaqin shumë vështirësi. Realizimi i programit me fëmijët e tjerë e kushtëzon këtë gjë...” (mësues).*

*“...Unë jam mësuese në ciklin 9-vjeçar dhe jap matematikë. Puna me këta fëmijë është e vështirë në të tilla lëndë... Ende puna me këta fëmijë nuk është shumë e strukturuar, i japim detyra më të lehta, por nevojiten tekste plotësuese si dhe punë e veçantë me ta, jashtë programit mësimor, gjë e cila bëhet rrallë...” (mësues).*

### *Perceptimi i prindërve për punën individuale që mësuesi zhvillon me fëmijët e tyre*

Puna individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, bazuar në PEI, si gjatë orës së mësimit, ashtu edhe jashtë saj, vlerësohet nga prindërit si shumë e rëndësishme për mbarëvajtjen e fëmijëve të tyre në mësim. Prindërit (n=29) shprehen të kënaqur dhe japin një vlerësim me notë mesatare M. 8.07, Std 1.19 nga 10 për programin që mësuesi përdor për fëmijën dhe të gjithë (n=30) vlerësojnë me notë mesatare M. 8.4 (n=30), Std 1.32 nga 10, trajtimin që u bëhet fëmijëve të tyre nga mësuesit. Në tabelën 3 pasqyrohet vlerësimi i prindërve për punën e mësuesve për zbatimin e PEI dhe programit mësimor në tërësi, kushtet në të cilat fëmija e tyre mëson në shkollë dhe përfshirjen e tyre në strukturat e shkollës në zbatimin e PEI.

**Tabela 3.** Opinione të prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara për punën individuale që mësuesit zhvillojnë me fëmijët e tyre në klasë dhe në shkollë

Çështja	N	Mesatare	Deviacioni i standartit
Sa të kënaqur jeni nga puna individuale me fëmijën tuaj për zbatimin e PEI?	29	8.03	1.35
Sa të kënaqur jeni nga programi që mësuesi përdor gjatë punës individuale me fëmijën tuaj?	30	8.07	1.19
Sa të kënaqur jeni nga përfshirja juaj gjatë punës individuale që mësuesi zhvillon me fëmijën tuaj?	29	8.21	0.86
Sa të kënaqur jeni nga kushtet në të cilët mëson fëmija juaj në shkollë?	30	7.93	1.31

Megjithëse puna individuale e mësuesve me nxënësit me aftësi të kufizuara është e vlerësuar nga prindërit, ajo në pjesën më të madhe, për arsye të ndryshme, mungon. Edhe prindërit në opinionet e tyre, të shprehura në takimin e fokus grupit, ritheksojnë faktorët e evidentuar më sipër si: koha e pamjaftueshme që mësuesi u kushton fëmijëve të tyre në mënyrë të veçantë, nevoja e mësuesit mbështetës, e materialeve didaktike dhe e teksteve të përshtatura, të cilat do t'u vinin në ndihmë edhe vetë prindërve gjatë mësimin në kushtet e shtëpisë.

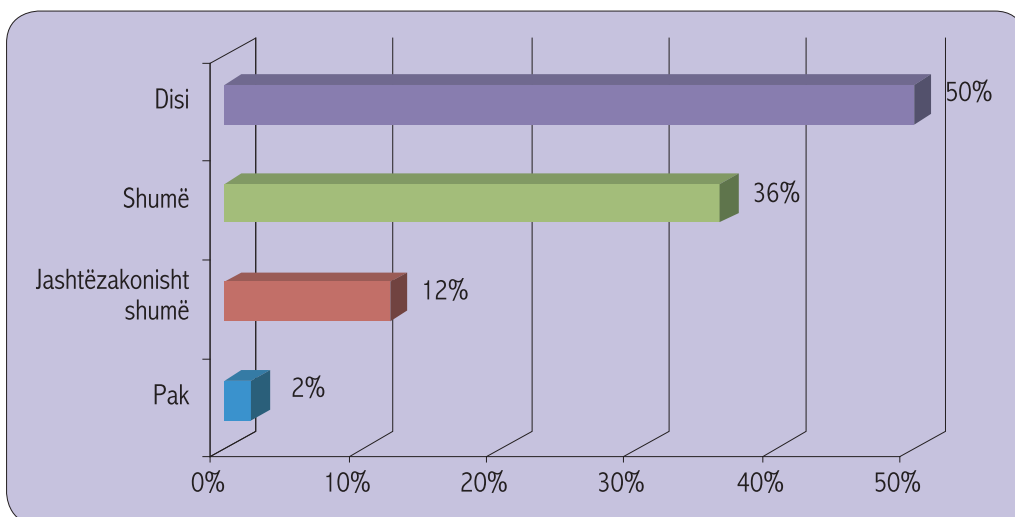
*“...Mësuesi punon me plan individual me fëmijën tim, por megjithatë ajo paraqet vështirësi. Koha që mësuesi merret me të gjatë orës së mësimin nuk është e mjaftueshme. Unë e dërgoj në një kurs jashtë orës së mësimin, ku ajo mëson veçmas dhe rezultatet i ka më të mira. Unë komunikoj me mësuesen pothuajse çdo ditë dhe përpiqem të ndjek udhëzimet që me jep. Megjithatë do të thoja që nevojitet që mësuesja t'i kushtojë më shumë kohë, të punojë më shumë individualisht me fëmijën. Ne e dimë që nuk do të arrijmë maksimumin me fëmijët tanë, por megjithatë ato duhet t'u qëndrojnë më afër me qëllim që ata të angazhohen gjatë orës së mësimin...” (prind).*

*“...Djali im shfaq probleme me kujtesën. Ai lexon me rrokje, por në fund e ka të vështirë të formojë fjalën dhe fjalinë. Unë punoj shumë me të gjatë pasdites, konsultohem me mësuesen. Ajo është e gatshme për të më udhëzuar, por gjatë orës së mësimin ka shumë nxënës për t'u kujdesur kështu që kjo gjë ia bën të vështirë që të merret me djalin tim në kohë më të zgjatur...” (prind).*

*“...Mësuesja dhe unë përpiqemi që djali të ecë në shkollë. Megjithatë është e vështirë. Ajo mundohet t'i japë detyra më të thjeshta, e pyet, e stimulon, por nevojitet më shumë kohë nga ana e mësuesve që të merren me fëmijën tim dhe të tjerë si ai. Unë përpiqem në shtëpi, por jo gjithmonë ai më dëgjon. Do të ishte më mirë sikur pas mësimin të kishte dikë nga shkolla për ta mësuar, është edhe më detyruese për të...” (prind).*

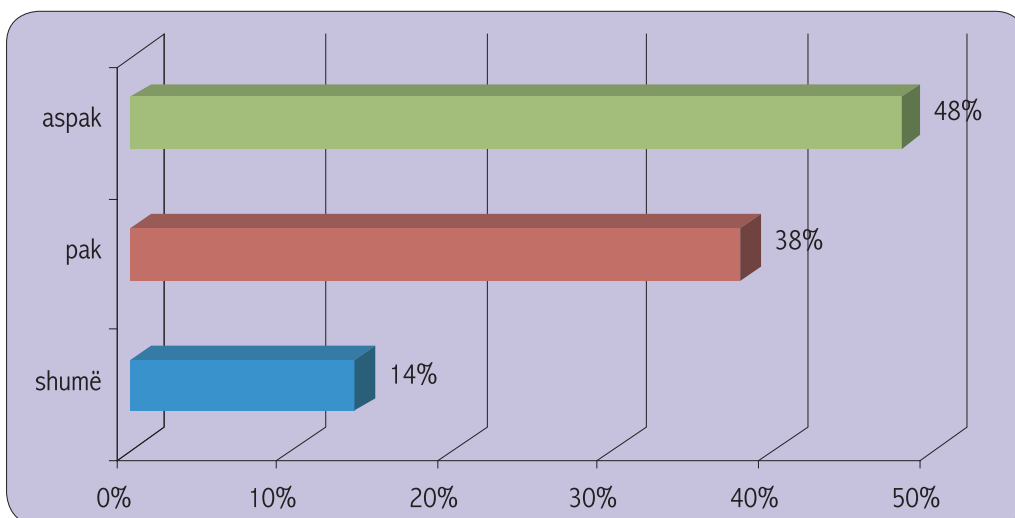
#### ***Ndikimi i punës individuale tek nxënësit e tjerë të klasës***

Mësuesit evidentojnë se koha që ato u kushtojnë gjatë orës së mësimin nxënësve me aftësi të kufizuara ndikon dhe sjell pengesa tek nxënësit e tjerë të klasës. Për angazhimin e mësuesve me nxënësit me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimin, 50% (n=25) e mësuesve shprehen se kjo punë i pengon disi nxënësit e tjerë dhe 36% (n=18) e tyre përgjigjen se i pengon shumë (grafiku 8).



**Grafiku 8.** Opinionet e mësuesve për pengesat që sjell puna me nxënësit me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimit për nxënësit e tjerë të klasës

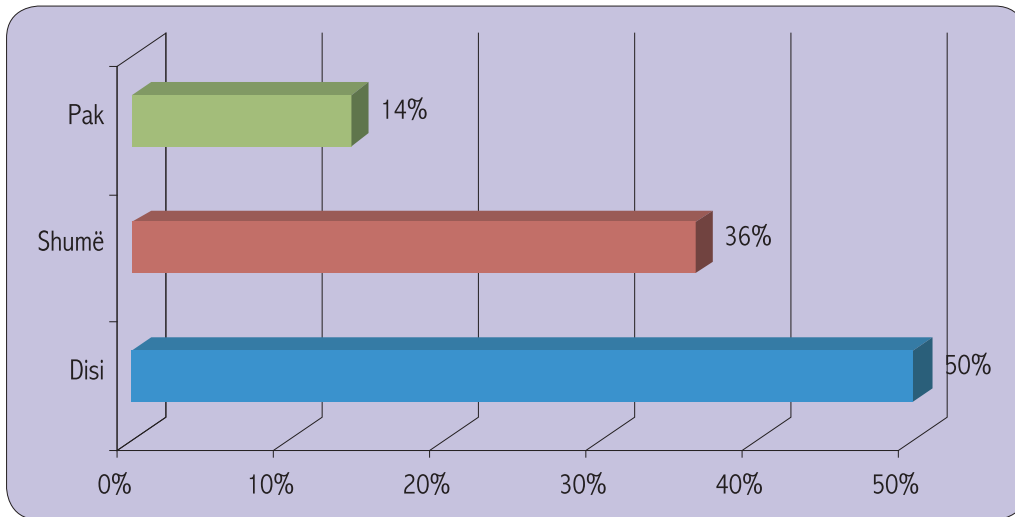
Ndikimin e punës individuale që mësuesi zhvillon në klasë me nxënësit me aftësi të kufizuara, mësuesit e vlerësojnë edhe nga këndvështrimi i përfitimeve që kjo punë mund të sjellë për këta nxënës si rezultat i përshtatjes së programeve mësimore. Në grafikun në vijim jepet opinionet e mësuesve për shkallën e përfitimit të nxënësve të tjerë.



**Grafiku 9.** Opinioni i mësuesve për përfitimin e nxënësve të tjerë nga puna individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimit

### *Përfshirja në aktivitete e nxënësve me aftësi të kufizuara*

Në përgjigjet që mësuesit japin për këtë çështje 72% (n=36) e tyre shprehën se nxënësit me aftësi të kufizuara marrin pjesë në aktivitetet sociale-kulturore që organizohen nga shkolla. Të pyetur për shkallën e përfshirjes së këtyre nxënësve në veprimtari të tilla, grafiku 10 në vijim jep zgjedhjet e mësuesve për këtë argument. 36% (n=18) përgjigjen *shumë*, 50% (n=25) *disi* dhe 14% (n=7) përgjigjen që pjesëmarrja është *e vogël*.



**Grafiku 10.** Opinioni i mësuesve për shkallën e përfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në aktivitetet sociale-kulturore

### *Ndikimi i pjesëmarrjes në aktivitete sociale-kulturore tek nxënësit me aftësi të kufizuara*

Gjatë kohës që këto veprimtari zhvillohen, - shprehen mësuesit dhe drejtuesit e shkollave-, nxënësit me aftësi të kufizuara janë bashkë me nxënësit e tjerë dhe ndjehen shumë mirë në shoqërinë e tyre.

*“...Fëmijët me aftësi të kufizuara janë të shoqëruar nga shokët e klasës. Mes fëmijëve nuk ekziston ndarja. Ata janë bashkë në aktivitete sociale dhe kulturore jashtë shkollës.” (mësues).*

Drejtuesit i vlerësojnë si shumë të rëndësishme aktivitetet sociale-kulturore në përfshirjen e plotë të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollë dhe me ndikim të drejtpërdrejtë në rritjen e vetëvlerësimit të tyre, por edhe të nivelit të kënaqësisë për frekuentimin e shkollës. Përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në veprimtari të tilla, drejtuesit në intervistat e tyre e shikojnë edhe si një faktor të rëndësishëm që ndikon tek nxënësit e tjerë dhe stafi i shkollës në përgjithësi, në krijimin e qëndrimeve pozitive për nxënësit me aftësi të kufizuara.

Të pyetur në fokus grupin me fëmijë me aftësi të kufizuara ata të gjithë shprehen se u pëlqejnë këto veprimtari pasi në to luajnë dhe kënaqen me shokët.

*“...më pëlqen shumë kur shkoj me shokët në eskursion...” (fëmijë me aftësi të kufizuara).*

*“...dua të shkoj përsëri të luaj me top, sepse ne fitojmë gjithmonë...” (fëmijë me aftësi të kufizuara).*

Edhe prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara mendojnë se e shohin si një mundësi shumë të mirë organizimin e veprimtarive të tilla, pasi e vlerësojnë se ato ndikojnë drejtpërsëdrejti në rritjen e kënaqësisë së fëmijëve të tyre.

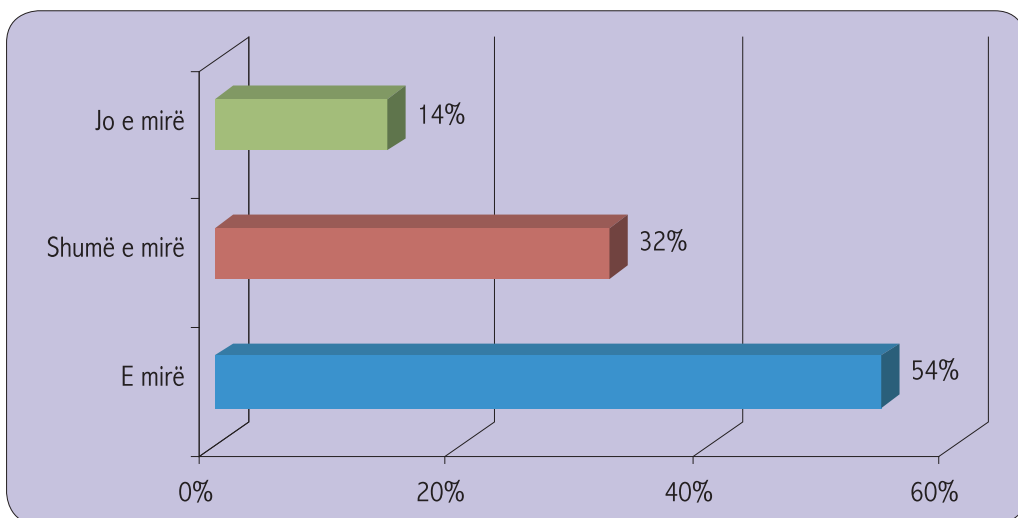
*“... Fëmija im kthehet e gëzuar në shtëpi...dua të shkoj përsëri edhe nesër, thotë...” (prind).*

Megjithë ndikimin që kanë në jetën sociale të nxënësve, drejtues dhe mësues të shkollave shprehen se aktivitetet sociale-kulturore janë shumë të kufizuara për të gjithë nxënësit e shkollës.

## Marrëdhëniet e nxënësve me aftësi të kufizuara me nxënësit e tjerë

### Opinionet e drejtuesve dhe të mësuesve

Të pyetur për marrëdhëniet e nxënësve me aftësi të kufizuara me nxënësit e tjerë të klasës/shkollës së zakonshme të gjithë drejtuesit shprehen se ka një klimë shumë të mirë në këtë aspekt. Marrëdhëniet janë shumë miqësore, tregojnë ata, kjo edhe për faktin se mësuesit kanë ditur të krijojnë një mjedis shumë mikpritës për këta fëmijë në klasat e tyre, gjë e cila ka ndikuar edhe në qëndrimet e nxënësve të tjerë të klasës duke i bërë ata t'u vijnë në ndihmë bashkëmohatarëve të tyre me aftësi të kufizuara. Vetë mësuesit përmes përgjigjeve të dhëna, japin një vlerësim të tillë për marrëdhëniet e nxënësve me aftësi të kufizuara me nxënësit e tjerë: 32% (n=16) e tyre e vlerësojnë këtë marrëdhënie si shumë të mirë, 54% (n=27) të mirë dhe 14% (n=7) jo të mirë (grafiku 11).



**Grafiku 11.** Marrëdhënia e nxënësve me aftësi të kufizuara me nxënësit e tjerë-opinionet e mësuesve

Mësuesit shprehen pozitivisht në opinionet e tyre për këtë marrëdhënie edhe në fokus grup, ku theksojnë bashkëpunimin ndërmjet fëmijëve, por edhe mungesën e paragjyqimeve nga fëmijët e tjerë për nxënësit me aftësi të kufizuara.

*“...Fëmijët janë shumë të hapur dhe të dashur, ndihmojnë bashkëmohatarët e tyre me aftësi të kufizuara. Kujdesen për ta edhe në kohën e pushimit, duke i ndihmuar dhe duke u shoqëruar me ta...” (mësues).*

*“...Si në klasë dhe jashtë saj fëmijët janë shumë të dashur me njëri-tjetrin. Nuk shikoj se bëjnë diferencime për shokët me aftësi të kufizuara, përkundrazi janë të gatshëm t'i ndihmojnë...” (mësues).*

*“...Fëmijët janë më pak paragjyqes se kushdo për bashkëmohatarët e tyre me aftësi të kufizuara...” (mësues).*

68% e mësuesve (n=34) shprehen gjithashtu se nxënësit e tjerë i ndihmojnë fëmijët me aftësi të kufizuara si gjatë orës së mësimi, ashtu edhe në kohë të lirë. Ndërsa 32% e tyre (n=16) shprehen se nxënësit me aftësi të kufizuara ndihmohen disi nga nxënësit e tjerë.

### Opinionet e prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara

Edhe prindërit (n=30) e nxënësve me aftësi të kufizuara shprehen se ndjehen të kënaqur nga trajtimi që atyre u bëjnë bashkëmohatarët e tyre, shokë të klasës dhe japin një vlerësim me notë mesatare  $M=8.6$ ,  $Std\ 0.81$  nga 10

dhe (n=30) prej tyre vlerësojnë me notë mesatare  $M=8.23$ ,  $Std\ 1.59$ , kur pyeten sesa i kënaqur ndjehet fëmija e tyre në marrëdhënie me fëmijët e tjerë të klasës/shkollës.

Ky opinion pozitiv shprehet prej tyre edhe në takimin me fokus grupin e prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara.

*“...Djali im është i shoqërueshëm. Ai është shumë i lëvizshëm, i pëlqen loja dhe luan shumë me shokët e klasës. Ka shokë, ata e duan dhe e shikoj që ndjehet mirë. Nuk rri asnjëherë i veçuar...” (prind).*

*“...Fëmijët janë shumë të shoqërueshëm me njëri-tjetrin. Janë të hapur dhe e përkrahin fëmijën tim. Fakti që fëmija im ndjehet i gëzuar kur vjen në shkollë, tregon që mjedisi është mikëpritës...” (prind).*

*“...Djali im është “çamarrok”, por është shumë i dashur. Kjo ka bërë që të ketë edhe shokë. Ata e duan dhe i qëndrojnë afër. I ndihmon edhe fakti që janë nga e njëjta lagje. Në shkollë vijnë bashkë dhe pas mësimit janë bashkë. Fëmijët nuk bëjnë diferencime mes tyre...” (prind).*

### **Opinione të nxënësve me aftësi të kufizuara**

Vetë fëmijët me aftësi të kufizuara shprehen se janë të kënaqur me shokët e klasës. Ata shprehen se rrinë bashkë në shkollë dhe luajnë me shokët. Edhe jashtë orës së mësimit ata ndihmojnë njëri-tjetrin.

*“... kur nuk i bëj dot detyrat shkoj tek shoqja ime që e ka shtëpinë afër meje... i bëjmë bashkë detyrat... ajo më ndihmon...” (nxënës me aftësi të kufizuara).*

*“... mua më ndihmojnë shokët e klasës, kur nuk i kuptoj mësimit...” (nxënës me aftësi të kufizuara)*

*“...shoqja ime e bankës është shoqja ime më e mirë. Ne luajmë bashkë dhe mësojmë...” (nxënës me aftësi të kufizuara)*

### **Opinionet e nxënësve të tjerë të klasës**

Edhe fëmijët e tjerë të klasës, ata jo me aftësi të kufizuara, shprehen se nuk bëjnë dallime për bashkëmoshatarët me aftësi të kufizuara, përkundrazi i ndihmojnë shumë ata. Në fokus grupin e organizuar me këta fëmijë ata evidentojnë se janë shumë të ndjeshëm ndaj nevojave të shokëve të tyre me aftësi të kufizuara.

*“...unë e ndihmoj sapo e shikoj që X ka vështirësi në mësime ose nuk e kupton mësuesen...” (nxënës jo me aftësi të kufizuara).*

*“...ne dalim dhe rrimë të gjithë bashkë në pushimet ndërmjet orëve të mësimit...” (nxënës jo me aftësi të kufizuara).*

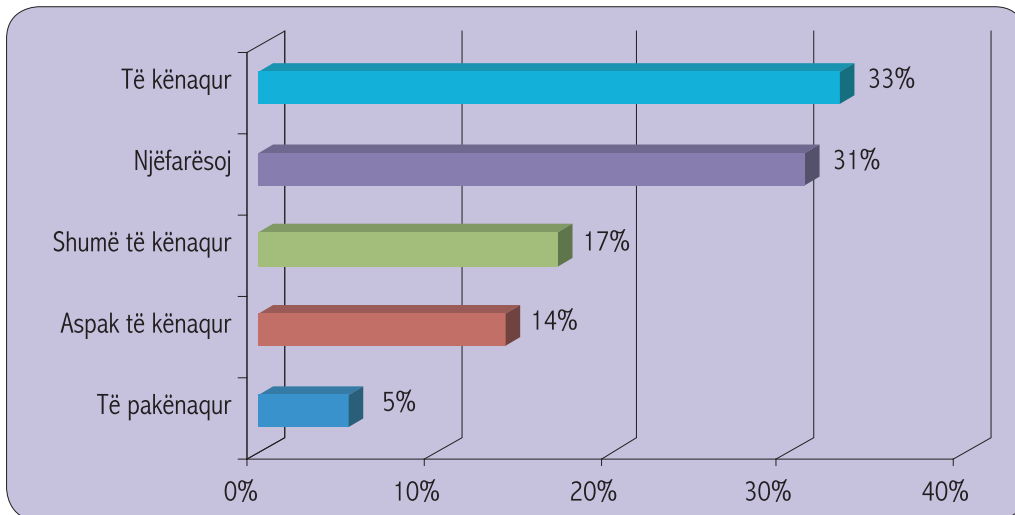
*“...ne e kemi shokun më të mirë të skuadrës kur luajmë...” (nxënës jo me aftësi të kufizuara).*

*“...unë e kam shtëpinë afër me Y. Çdo mëngjes ne vijmë bashkë dhe kthehemi sërish bashkë. Ne organizuam një festë të bukur kur ajo kishte ditëlindjen... të gjithë shokët e klasës kontribuan...” (nxënës jo me aftësi të kufizuara).*

### **Opinionet e prindërve të nxënësve të tjerë**

Prindërit e nxënësve të tjerë mbajnë qëndrime pozitive për marrëdhënien që fëmijët e tyre kanë krijuar me nxënësit me aftësi të kufizuara në ambientet e shkollës. 33% (n=33) e tyre shprehen të kënaqur për këtë marrëdhënie dhe 17 % (n=17) e tyre shumë të kënaqur. Në vijim grafiku.





**Grafiku 12.** Qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë për shoqërimin e fëmijëve të tyre nxënësit me aftësi të kufizuara

#### IV.1.ii Prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara

Prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara janë një ndër aktorët kryesorë në mbarëvajtjen e procesit të gjithëpërfshirjes së fëmijëve të tyre në shkollat e zakonshme. Ata individualisht, por edhe në marrëdhënie me mësuesit dhe profesionistët e tjerë, mbështesin dhe monitorojnë progresin në mësimet e fëmijëve të tyre. Bazuar në këtë kuptim të ri që merr roli i prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara, ky seksion përmes të dhënave sasore dhe cilësore, jep informacion për ridimensionimin e këtij roli me qëllim përmbushjen e detyrimeve që shtron si nevojë për ta ky proces. Kjo e parë në: shkallën e angazhimit të prindërve përgjatë procesit të gjithëpërfshirjes, bashkëpunimin e tyre me mësuesit, ndikimin e këtij bashkëpunimi tek fëmijët me aftësi të kufizuara. Në këtë seksion të dhënat plotësojnë me informacion çka u përmend më sipër të grupuar në: *natyrën e përfshirjes* së prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara, ku jepet informacion për atë (i) sesa të përfshirë janë prindërit në procesin e hartimit dhe të zbatimit të planit edukativ individual, parë nga këndvështrimi i mësuesve, (ii) sesa ata ndjekin dhe ndihmojnë fëmijët e tyre në realizimin e detyrave që ky plan shtron për ta, (iii) perceptimin e prindërve për shkallën e përfshirjes nga strukturat e shkollës për hartimin e planit dhe (iv) kontributin që ata japin për zbatimin e tij në kushtet e shtëpisë; marrëdhënien prindër-mësues, jep informacion të ndërsjellë për: (i) natyrën e marrëdhënies mësues-prindër si nga këndvështrimi i mësuesve ashtu edhe ai i prindërve, (ii) bashkëpunimin mësues-prindër për zbatimin e PEI, (iii) ndikimin e kësaj marrëdhënie tek nxënësit me aftësi të kufizuara.

#### Natyrë e përfshirjes

Prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara janë të përfshirë në procesin mësimor të fëmijëve të tyre, shprehen drejtuesit e shkollave. Ata evidentojnë se prindërit janë pjesëmarrës në: 1) zbatimin e planit edukativ individual që mësuesit hartojnë për fëmijët e tyre. Për këtë ata vetë, prindërit (n=29), shprehen pozitivisht dhe e vlerësojnë me notën mesatare 8,21, std 0.861 pjesëmarrjen e tyre në zbatimin e PEI. Drejtuesit tregojnë gjithashtu se prindërit përfshihen në: 2) mbarëvajtjen e fëmijëve të tyre në shkollë, edhe përmes shkëmbimit

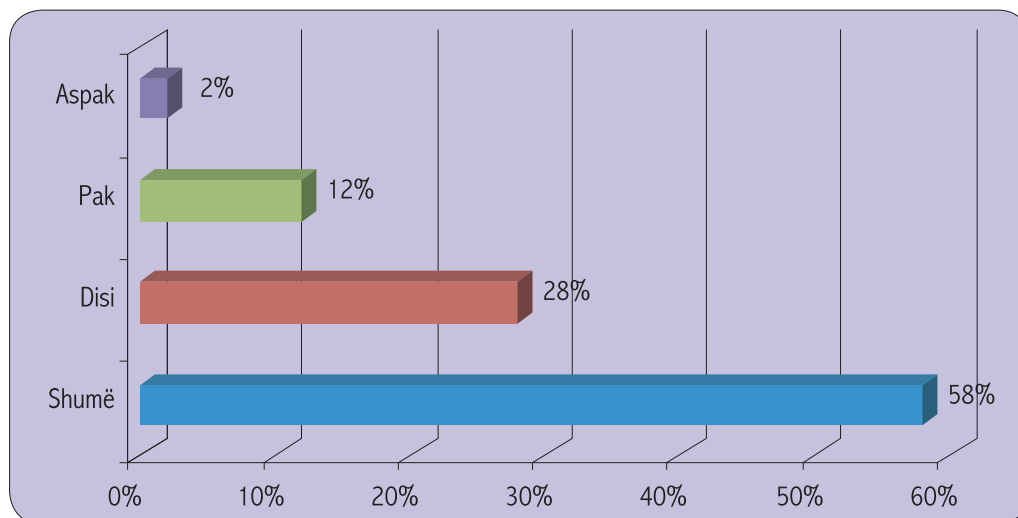
të informacionit me mësuesit dhe stafin e shkollës. Prindërit (n=30) kanë një perceptim të lartë për këtë bashkëpunim, për marrjen në kohë dhe në mënyrë të detajuar të informacionit për fëmijët e tyre gjatë ndjekjes së programit mësimor, pasi këtë element e vlerësojnë me një notë mesatare  $M 8.13$ ,  $std 1.137$ . Prindërit shprehen se janë të përfshirë në mbarëvajtjen e fëmijës edhe përmes: 3) ndihmesës që i japin atyre për realizimin e detyrave të shtëpisë të dhëna nga mësuesit. Ata (n=30) e vlerësojnë ndihmesën që i japin fëmijës në kryerjen e detyrave me një notë mesatare  $M 7.63$ ,  $std.1.497$ .

### *Faktorë ndikues në përfshirjen e prindërve*

Mësuesit shprehen se shkalla e përfshirjes dhe kontributit që prindërit japin për fëmijët e tyre në shkollë në disa raste varet nga: 1) niveli arsimor i tyre, por edhe nga: 2) kushtet ekonomike dhe sociale, që familja ka. Këto të fundit, thonë ata, i pengojnë shpeshherë prindërit t'i kushtojnë kohën e mjaftueshme fëmijëve në kushtet e shtëpisë për realizimin e detyrave të dhëna në shkollë. Gjithashtu mësuesit evidentojnë se përfshirja nuk është e plotë edhe në: 3) rastet kur për fëmijët me aftësi të kufizuara nuk kujdesen prindërit biologjikë. Drejtuesit e shkollave e shikojnë shumë të rëndësishëm bashkëpunimin prindër-mësues, por ata shprehen se ky bashkëpunim disi ndikon në rezultatet e fëmijëve me aftësi të kufizuara në mësim.

### *Marrëdhënia prindër-mësues*

Për bashkëpunimin me prindërit për zbatimin e PEI, 58% (n=29) e mësuesve shprehen se bashkëpunojnë shumë. Në vijim grafiku 13 jep opinionin e mësuesve për këtë çështje.



**Grafiku 13.** Vlerësimi i mësuesve për shkallën e bashkëpunimit me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara

### *Ndikimi i bashkëpunimit prindër-mësues*

Gjithashtu mësuesit evidentojnë se ky bashkëpunim ka ndikim te nxënësit me aftësi të kufizuara në disa drejtime. Në tabelën 4 në vijim është i shprehur opinionin e tyre sipas rëndësisë (I = i pari, II= i dyti...) për drejtimet se ku ata mendojnë që ky bashkëpunim ndikon më shumë. Siç edhe mund të shihet, shumica e tyre, 48% (n=24) mendojnë se bashkëpunimi mësues-prindër ka ndikim të madh në rritjen e kënaqësisë së fëmijës për të ndjekur shkollën.

**Tabela 4.** Mendimi i mësuesve për ndikimin e bashkëpunimit të prindërve me shkollën tek fëmijët me aftësi të kufizuara

Zgjedhja sipas radhës	Rezultate më të mira në mësimet		Frekuentim i rregullt i shkollës		Rritja e vlerësimit të prindërve		Rritje e kënaqësisë së fëmijës	
	Përqindja	N	Përqindja	N	Përqindja	N	Përqindja	N
I parë	-	-	30%	15	22%	11	48%	24
I dytë	4%	2	32%	16	34%	17	28%	14
I tretë	18%	9	38%	19	32%	16	14%	7
I katërt	78%	39	-	-	12%	6	10%	5

*Shënim: Renditja nga I tek IV sipas rëndësisë. P.sh. I – i parë...*

Tabela 4 tregon se në opinionin e mësuesve (n=24) bashkëpunimi i prindërve me ta ndikon më së shumti në rritjen e kënaqësisë së fëmijës për të frekuentuar shkollën dhe 78% e tyre (n=39) mendojnë se bashkëpunimi ndikon pak në rezultatet që nxënësit me aftësi të kufizuara arrijnë në përvetësimin e programit mësimor.

#### *Faktorë pengues të bashkëpunimit prindër-mësues*

Në takimin e fokus grupit të mësuesve ata shprehën se marrëdhënia bashkëpunuese me prindërit e fëmijës nuk vendoset lehtësisht që në fillim me të gjithë ata. Shumë prej prindërve kanë vështirësi, shprehën mësuesit, të pranojnë aftësinë e kufizuar të fëmijës së tyre dhe që me ta duhet të punohet me PEI. “... Vetëm pas shumë përpjekjesh dhe pune ndërgjegjësuere ata nisin të bashkëpunojnë...”, tregojnë mësuesit. Gjithashtu ata shprehën se puna me prindërit përbën një sfidë kur fëmija regjistrohet për herë të parë në shkollë ose kur nuk ka frekuentuar më parë kopshtin. Marrëdhënia me prindërit vështirësohet kur ata nuk kanë arsimin e nevojshëm, megjithatë kjo nuk mund të përgjithësohet, mendojnë ata, pasi ka edhe raste kur prindërit megjithëse me nivel të ulët arsimor “...bashkëpunojnë dhe ndjekin këshillat tona me përpikmëri...”. (mësues).

#### *Faktorë nxitës të bashkëpunimit prindër-mësues*

Marrëdhënia prindër-mësues është e mirë, pasi prindërve u është shpjeguar dhe kërkuar ndihmesa në mënyrë që fëmija e tyre të përparojë, thonë mësuesit “...prindërit bëhen bashkëpunëtorë dhe shkëmbejnë me ne pothuajse çdo ditë informacion për ecurinë e fëmijës së tyre...”.

Edhe në rastet kur fëmijët vijnë nga shkolla, ku me ta është punuar më parë me plane individuale, marrëdhënia është tashmë e vendosur, thonë mësuesit në takimin e fokus grupit.

“...Për ne, mësuesit e ciklit 9-vjeçar, marrëdhënia me prindërit paraqitet më e lehtë në rastet kur fëmijët me aftësi të kufizuara vijnë nga shkolla, ku është punuar më parë me ta me plane individuale. Prindërit e kërkojnë vetë bashkëpunimin dhe ndjehen shumë të interesuar për ecurinë në mësimet të fëmijëve të tyre...”. (mësues).

Prindërit (n=30) e fëmijëve me aftësi të kufizuara e vlerësojnë pozitivisht marrëdhënien e vendosur me mësuesit e fëmijëve të tyre, duke i dhënë një notë mesatare 8.43, std. 1.073. Gjithashtu në fokus grupin e zhvilluar me ta në drejtim të marrëdhënies me mësuesit ata shprehën shumë pozitivisht. Prindërit tregojnë se kanë vendosur që në fillim një komunikim shumë të mirë me mësuesit dhe orientohen prej tyre se si të punojnë me fëmijët në shtëpi. Kontakti me mësuesit është i vazhdueshëm, pothuajse i përditshëm, - shprehën ata. Kjo i ndihmon

prindërit për t'u njohur me çdo të re të fëmijës së tyre gjatë procesit mësimor.

“...Mësuesja më orienton se ku duhet të përqëndrohet puna ime në shtëpi dhe më tregon se si mund të punoj...” (prind).

“...Pa bashkëpunimin e mësuesve ne nuk do të mund të kishim rezultate me fëmijët tanë...” (prind).

“...Me mësuesen unë komunikoj pothuajse çdo dite. Janë të papërtuara. Na shpjegojnë se si fëmija ka shkuar në klasë, na orientojnë...” (prind).

Prindërit shprehen se, nëse nuk do të kishin ndërtuar këtë marrëdhënie të ngushtë me mësuesit ata pothuajse do ta kishin të pamundur të ndiqnin ecurinë në mësim të fëmijëve të tyre. Ky bashkëpunim, - thonë ata -, i bën optimistë që fëmijët e tyre mund të vazhdojnë të ndjekin dhe të përfitojnë nga programi mësimor në shkollën e zakonshme.

### IV.2.iii Mësuesit

Ky seksion përqëndrohet në dhënien e informacionit për ndikimin e gjithëpërfshirjes tek mësuesit, të cilët mësojnë në klasat e tyre fëmijë me aftësi të kufizuara. Në këtë kuadër, me interes vlerësohet të jepen të dhëna për faktorë të rëndësishëm e të domosdoshëm, që ndikojnë në njohuritë dhe qëndrimet e mësuesve kundrejt gjithëpërfshirjes. Të tillë janë: *kualifikimi i mësuesve*, shkalla e njohurive të tyre për nevojat e veçanta në të mësuar të nxënësve me aftësi të kufizuara, *trajnimet* e përfituara në funksion të marrjes së njohurive të reja për të punuar me nxënës me aftësi të kufizuara, efektivitetit të tyre në shërbim të punës individuale që ato zhvillojnë me këta nxënës për zbatimin e planit edukativ individual, krijimit të qëndrimeve të reja kundrejt nxënësve me aftësi të kufizuara, prindërve të tyre dhe procesit të gjithëpërfshirjes në tërësi; *bashkëpunimi me profesionistë të tjerë* gjatë procesit të zbatimit të planit edukativ individual, sa mësuesit bashkëpunojnë me profesionistë të tjerë dhe me cilët aktualisht u mundësohet ky bashkëpunim, sa të rëndësishëm e shikojnë ndikimin e rolit të profesionistëve të tjerë në rezultatet e nxënësve me aftësi të kufizuara përgjatë zbatimit të programit mësimor.

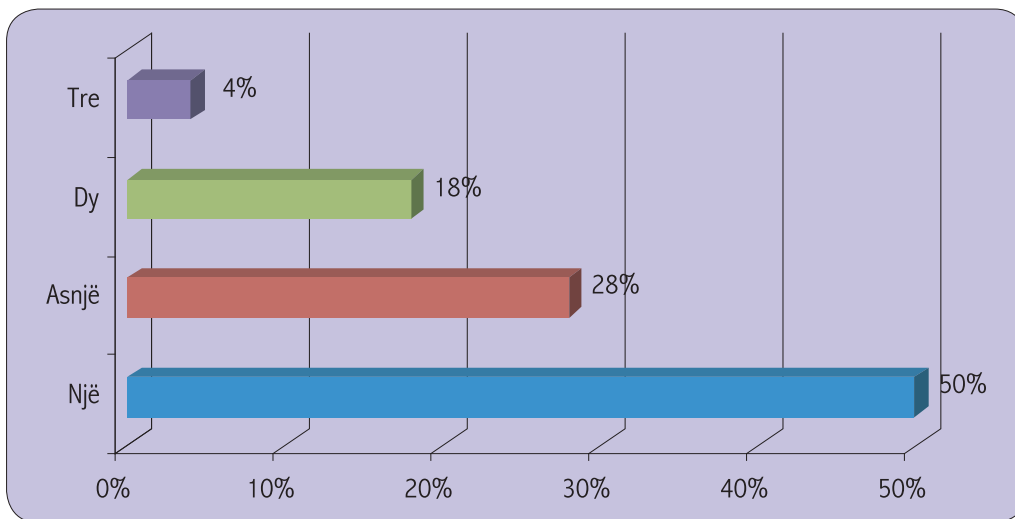
### Kualifikimi i mësuesve

Mësuesit shprehen se atyre u mungojnë njohuritë e marra gjatë përgatitjes së tyre akademike në drejtim të nevojave speciale të nxënësve me aftësi të kufizuara, metodikave të punës që duhet të përdoren për të punuar me ta, në varësi të aftësisë së kufizuar që ata mbartin. Kjo për arsye se në kurrikulën për formimin e tyre si mësues kanë munguar lëndë, që shërbejnë për t'i kualifikuar ata në këto drejtime. Megjithatë ata shprehen se gjatë zbatimit të projektit kanë përfituar shumë nga trajnimet e organizuara për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara.

#### *Trajnimet*

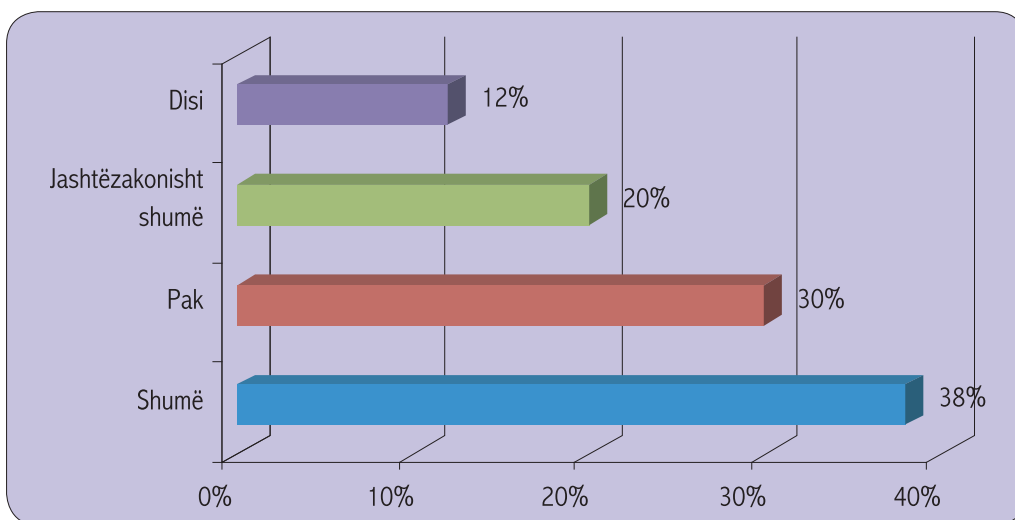
#### *Pjesëmarrja e mësuesve në trajnime*

Mësuesit, të pyetur se sa cikle trajnimesh mesatarisht organizohen për ta gjatë vitit shkollor, japin opinionin e tyre si në grafikun në vijim.



**Grafiku 14.** Evidentimi nga mësuesit i numrit të trajnimeve të organizuara gjatë vitit shkollor

Të pyetur se sa prej tyre kanë marrë pjesë në trajnime të organizuara nga shkolla në bashkëpunim dhe me aktorë të tjerë 76% (n=38) përgjigjen pozitivisht. Ata shprehen se gjatë trajnimeve kanë përfituar njohuri dhe aftësi të cilat i kanë ndihmuar në punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara. Grafiku 15 jep shkallën e përfitimit të mësuesve nga pjesëmarrja në trajnime.



**Grafiku 15.** Shkalla e përfitimit të mësuesve nga pjesëmarrja në trajnime

Në intervistat e zhvilluara me drejtuesit e shkollave ata të gjithë shprehen se mësuesit e shkollave kanë marrë pjesë në trajnime të organizuara mesatarisht dy deri në tre herë në vit. Mësuesit tregojnë se bëjnë periodikisht vlerësimin e rezultateve të punës së tyre, duke u bazuar në njohuritë që marrin nga trajnimet e organizuara. Në përfundim të këtyre vlerësimeve, mësuesit mendojnë se trajnimet kanë ndikuar disi në punën e tyre të mëtejshme me nxënësit me aftësi të kufizuara.

## Tematikat e trajnimeve për mësuesit

Trajnimet kanë qenë të fokusuar në tematika të tilla si: mësimdhënia për nxënësit me aftësi të kufizuara, tipet e aftësisë së kufizuar, PEI, kuadri ligjor dhe gjithëpërfshirja. Tabela 5 në vijim pasqyron opinionin e mësuesve për shkallën e përqendrimit të tematikave të caktuara, nga të cilat ato kanë përfituar gjatë programeve të trajnimit.

**Tabela 5.** Opinioni i mësuesve për çështjet ku kanë qenë të fokusuar trajnimet nga të cilat kanë përfituar

Tematika të trajnimeve	Cikli i ulët		Cikli 9-vjeçar	
	Përqindja	N	Përqindja	N
Mësimdhënia	24%	12	6%	3
Gjithëpërfshirja	32%	16	32%	16
Tipet e aftësisë së kufizuar	16%	8	6%	3
Strategji mësimdhënie	24%	12	4%	2
PEI	32%	16	28%	14
Kuadri ligjor	18%	9	2%	1

Trajnimet e zhvilluara me mësuesit tregojnë se ato kanë ndihmuar jo vetëm në pajisjen e tyre me njohuri për tematikat e ndryshme të punës me fëmijët me aftësi të kufizuara, si mësimdhënia me në qendër nxënësin me aftësi të kufizuara, hartimi i PEI, arsimit gjithëpërfshirës. Këto trajnime i kanë pajisur mësuesit edhe me aftësi për të punuar me nxënësit me aftësi të kufizuara.

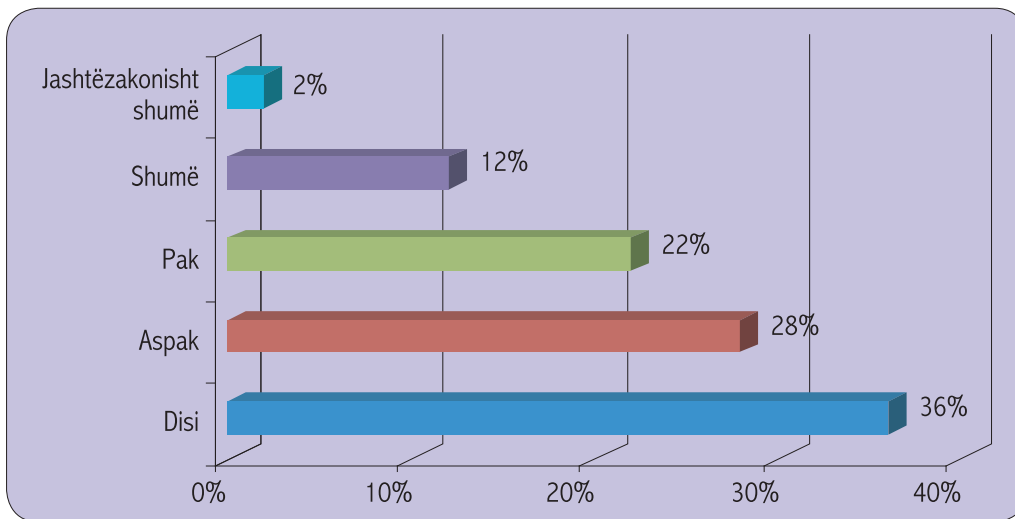
*“...kam përfituar nga trajnimet që na janë ofruar nga OJF-të. Trajnerët, përveç njohurive specifike, na kanë ofruar njohuri edhe për metodika të cilat ne mund t'i përdorim në punën tonë të përditshme. Trajnimet na kanë ndihmuar shumë për metodikën dhe hartimin e planeve individuale...” (mësues).*

*“...I vlerësoj si shumë të rëndësishme trajnimet që kam ndjekur për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara dhe çështjet e aftësisë së kufizuar në përgjithësi. ...ato janë një mundësi e mirë për shkëmbim përvojash dhe na ndihmojnë shumë me njohuritë që marrim...” (mësues).*

*“...njohuritë që kemi marrë kanë qenë të përqëndruara në punën me në qendër nxënësin, planet individuale...” (mësues).*

## Bashkëpunimi me profesionistë të tjerë

I rëndësishëm vlerësohet nga mësuesit roli i profesionistëve të tjerë dhe bashkëpunimi me ta gjatë mësimin të fëmijëve me nevoja të veçanta. Sesa ata e kanë mbështetjen e profesionistëve të tjerë, grafiku në vijim jep perceptimin e tyre për shkallën e këtij bashkëpunimi.



**Grafiku 16.** Vlerësimi i mësuesve për shkallën e bashkëpunimit me profesionistë të tjerë

Ndonëse nevojat për profesionistë të ndryshëm janë të shumta, shprehen ata, pasi edhe specifikat e aftësive të kufizuara që fëmijët kanë e kërkojnë një gjë të tillë, deri tani bashkëpunimi është i kufizuar vetëm me disa prej tyre, kryesisht me psikologun.

#### *Rëndësia e bashkëpunimit me profesionistët e tjerë*

Në intervistat me drejtuesit e shkollave ata tregojnë se mësuesit e shkollave të tyre bashkëpunojnë me profesionistë të tillë si: psikologë, punonjës socialë dhe mjekë. Bashkëpunimin e mësuesve me këta profesionistë e shohin të vlefshëm si në drejtim të: (1) ndihmesës që ato u japin mësuesve në punën e drejtpërdrejt me nxënësit me aftësi të kufizuara, përmes shkëmbimit të njohurive të tyre, ashtu dhe në drejtim të (2) lehtësimit të marrëdhënieve që ata u krijojnë prindërve dhe familjarëve të nxënësve me aftësi të kufizuara.

### **IV.1.iv Shkolla**

Në vijim të këtij seksioni të dhënat ofrojnë informacion për shkollën e zakonshme si institucion arsimor dhe sesi ndikon procesi i gjithëpërfshirjes në ridimensionimin e saj në aspektin fizik dhe organizativ. Kjo pjesë përbën dhe një nga ato pjesët ku evidentohet qartë rëndësia e infrastrukturës mbështetëse specifike për realizimin me sukses të arsimit gjithëpërfshirës. Është për t'u evidentuar se përmes të dhënave cilësore (fokus grupe me mësues dhe prindër si dhe vëzhgimit me sy të lirë që i është bërë ambienteve të shkollës) ky seksion i strukturuar pasqyron atë që aktualisht është arritur të ofrohet si infrastrukturë mbështetëse vetëm në një nga shkollat, ku po pilotohet arsimi gjithëpërfshirës, pjesë e kampionit të përzgjedhur për efekt të këtij studimi. Kjo në drejtim të: (a) *përshtatshmërisë ndërtimore*, sesa e përshtatur është shkolla dhe sesa lehtëson kjo nxënësit me aftësi të kufizuara, prindërit dhe stafin mësimor të shkollës; (b) *ambjenteve burimore ose klasave të veçanta*, ku punohet në mënyrë individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara jashtë orës së mësimin. Ekzistenca e tyre ka rëndësi sepse ato shërbejnë si qendra burimore informacioni për mësuesit përmes ofrimit të botimeve për çështje të aftësisë së kufizuar dhe nevojave në të mësuar të fëmijëve me aftësi të kufizuara, për sigurimin e materialeve didaktike të nevojshme për të ilustruar në mënyrë të thjeshtëzuar programin mësimor për nxënësit me aftësi të kufizuara, ofrojnë hapësira ku mësuesit mund të bashkëpunojnë me mësuesin mbështetës, profesionistë të

tjerë dhe prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara; (c) *mësuesi mbështetës* dhe rolit të domosdoshëm të tij në lehtësimin e mësuesve gjatë zbatimit të PEI për nxënësit me aftësi të kufizuara, sesa në ndihmë u vjen ai mësuesve dhe sesi ndikon në realizimin e objektivave të vendosura për t'u arritur në PEI për çdo nxënës; (d) *bashkëpunimi me ofrues trajnimesh*, rëndësisë ë këtij bashkëpunimi në rritjen e kapaciteteve të mësuesve, të cilët punojnë drejtpërdrejt me nxënësit me aftësi të kufizuara me njohuri të reja për çështje të aftësisë së kufizuar dhe metodika të punës me këta nxënës.

## **Përshtatshmëria ndërtimore**

Drejtuesi i shkollës “Demokracia” shprehet se në sajë të zbatimit të projektit pilot për gjithëpërfshirjen është mundësuar përshtatshmëria ndërtimore e shkollës. Përshtatshmëria ndërtimore është e pjesëshme dhe ka të bëjë vetëm me pjesën hyrëse të ndërtesës së shkollës. Është ndërtuar një rampë i pjerrët, i cili mundëson hyrjen pa barriera të fëmijëve ,të cilët janë përdorues të karrigeve me rrota ose me vështirësi në lëvizje. Megjithëse në këtë shkollë, - thotë drejtuesi -, nuk ka ende fëmijë me aftësi të kufizuara, të cilët janë përdorues të karrigeve me rrota, rampi i vendosur i paraprin integritet edhe të kësaj kategorie në këtë shkollë. Rampi/plan i pjerrët ashtu si edhe mund të vërehej, përmbush standartet e vendosura për të tilla objekte për të garantuar lëvizje të sigurtë të nxënësve me aftësi të kufizuara fizike. Megjithëse përshtatshmëria e shkollës është e pjesëshme dhe nuk përfshin mjedise të tjera të saj, ajo ka shërbyer për të ndërgjegjësuar të gjithë komunitetin e mësuesve, të prindërve dhe të nxënësve të tjerë për nevojën e ndërtimit të objekteve të tilla, duke theksuar rëndësinë e funksionimit që ato kanë në rastet kur në shkollë ka nxënës, të cilët janë përdorues të karrigeve me rrota. Ky ndërgjegjësim për domosdoshmërinë e përshtatshmërisë së mjediseve u bë i mundur, ashtu siç shprehet drejtuesi, në saje të projektit. Të pyetur për përshtatshmërinë e mjediseve të shkollës, mësuesit thonë që ky është një fillim i mirë, që ka hapur mendjet e të gjithëve në drejtim të elementëve plotësues që kërkon realizimi i arsimit gjithëpërfshirës të nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.

### *Ambjentet burimore*

Projekti pilot ka modeluar në këtë shkollë gjithashtu edhe krijimin e një klase burimore. Nga vëzhgimi vlerësohet se ajo është një klasë në parametrat e plotë fizikë të një klase të zakonshme, por e pajisur me bibliotekë me botime e materiale të ndryshme informative për aftësinë e kufizuar dhe metoda të mësimdhënies, me tavolina të vogla për të punuar me fëmijët si dhe me një tryezë për takime të mësuesve dhe specialistëve. Në këtë klasë ka gjithashtu pajisje didaktike, të cilat shërbejnë për të punuar me nxënësit me aftësi të kufizuara jashtë orës së mësimin për zbatimin e PEI.

### *Rëndësia dhe funksioni i ambjeteve burimore në shkollë*

Drejtues, mësues dhe profesionistë dhanë opinionet, sipas këndvështrimit të target grupit që ata i përkasin, për rëndësinë dhe funksionet që kanë për ta ambjentet burimore në shkollat e zakonshme.

Drejtuesit e shkollës, rëndësinë e ambjeteve burimore në shkollë, e lidhin me ndikimin që ato kanë në: (a) mbarëvajtjen e procesit të punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara; (b) krijimin e kushteve optimale që mësuesi mbështetës të punojë në mënyrë të veçantë me nxënësin me aftësi të kufizuara, sipas një plani që ai vetë e harton.

Mësuesit e vlerësojnë rëndësinë e krijimit të ambjeteve burimore për të kryer funksionet që sipas atyre ato kanë në: (a) rritjen e rezultateve në mësim të nxënësve me aftësi të kufizuara. Mësuesit shprehen se kjo ka ndikuar



ndjeshëm në rezultatet e fëmijës me aftësi të kufizuara “... fëmijët kthehen në klasën e zakonshme me mësim të përvetësuar dhe mësuesi ka lehtësi për të vazhduar mësimin në klasë me ta dhe fëmijët e tjerë...”; (b) krijimin e kushteve për të komunikuar me profesionistë të tjerë me qëllim zbatimin sa më mirë të PEI për nxënësit me aftësi të kufizuara, (c) krijimin e kushteve për të ruajtur konfidencialitetin në komunikimin me prindërit e nxënësit me aftësi të kufizuara, (d) shfrytëzimin e literaturës/botimeve dhe materialeve të tjera informative dhe didaktike me informacion për çështje të aftësisë së kufizuar.

Psikologia e shkollës dhe njëkohësisht koordinatore e projektit shpjegon se klasa burimore i shërben asaj për: (a) realizimin e takimeve individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, (b) organizimin dhe zhvillimin e takimeve me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara, (c) zhvillimin e takimeve në grup të fëmijëve me aftësi të kufizuara, të cilët mësojnë në shkollën e zakonshme. Sipas saj pilotimi në një nga shkollat e zakonshme i të gjithë elementëve, që arsimi gjithëpërfshirës kërkon, përfshirë këtu edhe klasën burimore, shërben para së gjithash për të ndërgjegjësuar stafin e shkollës për modelin e duhur të një shkolle gjithëpërfshirëse për fëmijët me aftësi të kufizuara.

### *Mësuesi mbështetës*

Mësuesi mbështetës është një tjetër faktor i rëndësishëm në gjithëpërfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Duke vlerësuar këtë rol, por edhe për të modeluar shërbime të reja në ndihmë të gjithëpërfshirjes, të cilat duhet të mbështeten edhe me kuadër ligjor, shprehet psikologia e shkollës edhe në cilësinë e koordinatores së projektit, ky projekt është duke vlerësuar zbatimin në praktikë të mësuesit mbështetës në shkollën “Demokracia” të qytetit të Korçës. Mësuesja mbështetëse, e cila është me formim pedagogjik, punon në klasën burimore në ditë të caktuara të javës, me kohë të pjesëshme me nxënësit me aftësi të kufizuar, sipas një plani të hartuar paraprakisht e të bazuar në PEI. Ajo bashkëpunon me mësuesit dhe në bazë të PEI punon me nxënësit me aftësi të kufizuara. Në punën e saj ajo përdor metoda të thjeshtëzuara, e ndihmuar edhe nga materialet didaktike, që ka klasa burimore me qëllim transmetimin e programit mësimor tek fëmijët me aftësi të kufizuara. Drejtuesi i shkollës e vlerëson si shumë të rëndësishëm rolin e mësuesit mbështetës dhe me ndikim të drejtpërdrejtë në rezultatet e fëmijës në shkollë. Të njëjtin mendim ndajnë edhe mësuesit, të cilët shprehen se kolegja e tyre mbështetëse u lehtëson shumë punën me këta nxënës, kur ata i bashkohen më pas klasës së zakonshme “...rasti i mësuesit mbështetës që po zbatohet në shkollën tonë është vërtet një shembull që tregon sesa i rëndësishëm është mësuesi mbështetës. Ajo punon në një klasë të veçantë, që është një mjedis me paisje, teste të animuara dhe mjete të ndryshme në funksion të punës individuale me fëmijët me aftësi të kufizuara, jashtë orës së mësimi. Ata kthehen në klasa me mësim të përvetësuar dhe mësuesi ka lehtësi për të vazhduar mësimin në klasë me ta dhe fëmijët e tjerë...”. (mësues)

### *Bashkëpunimi me ofruer trajnimesh*

Të gjithë drejtuesit e shkollave shprehen se ato planifikojnë trajnime me mësuesit të cilët punojnë drejtpërdrejt me fëmijë me aftësi të kufizuara. Kjo bëhet në bashkëpunim me Drejtorinë Rajonale Arsimore (DAR) dhe me OJF-në, e cila është duke zbatuar projektin pilot për arsimin gjithëpërfshirës. Ata bashkëpunojnë ngushtësisht me koordinatoren e projektit/OJF, për të: (i) vlerësuar ecurinë e trajnimeve, (ii) shkallën e përfitimit të mësuesve pjesëmarrës në to, (iii) evidentuar nevojat e mësuesve për trajnime të tjera, (iv) sugjeruar çështjet për të cilat ato mendojnë që të fokusohen trajnimet në të ardhmen. Drejtuesit e shkollave shprehen të kënaqur nga bashkëpunimi i deritanishëm për ofrimin e trajnimeve nga OJF dhe DAR. Bashkëpunimi konsiston edhe në drejtim të krijimit të lehtësirave objektive për zhvillimin e trajnimeve, mjediseve dhe orëve të përshtatshme

për t'i kryer këto trajnime për mësuesit. Bashkëpunimi ka qenë i rëndësishëm pasi ka lehtësuar nga ana tjetër edhe trajnerët për të realizuar objektivat e vendosura për trajnimet që ata kanë ofruar, - shprehet koordinatorja e projektit. Ajo vlerëson pjesëmarrjen aktive të mësuesve në trajnime dhe interesin e drejtuesve të shkollave për të përfutuar sa më shumë trajnime cilësore në drejtim të çështjeve specifike, që kanë të bëjnë me mësimdhënien për fëmijët me aftësi të kufizuara.

#### **IV.1.v Nxënësit e tjerë**

Të dhënat e paraqitura në këtë seksion japin për lexuesin informacion lidhur me ndikimin e procesit të gjithëpërfshirjes edhe në një target-grup tjetër të rëndësishëm për këtë procesin, atë të nxënësve të tjerë të klasës në shkollën e zakonshme. Kjo e parë në aspektin sesa influencën puna individuale që mësuesit zhvillojnë me nxënësit me aftësi të kufizuara, në mbarëvajtjen e procesit mësimor për nxënësit e tjerë të klasës dhe sesa nga përshtatjet e programit mësimor përfitojnë edhe këta nxënës.

##### *PEI e nxënësve me aftësi të kufizuara dhe ndikimi i saj tek nxënësit e tjerë*

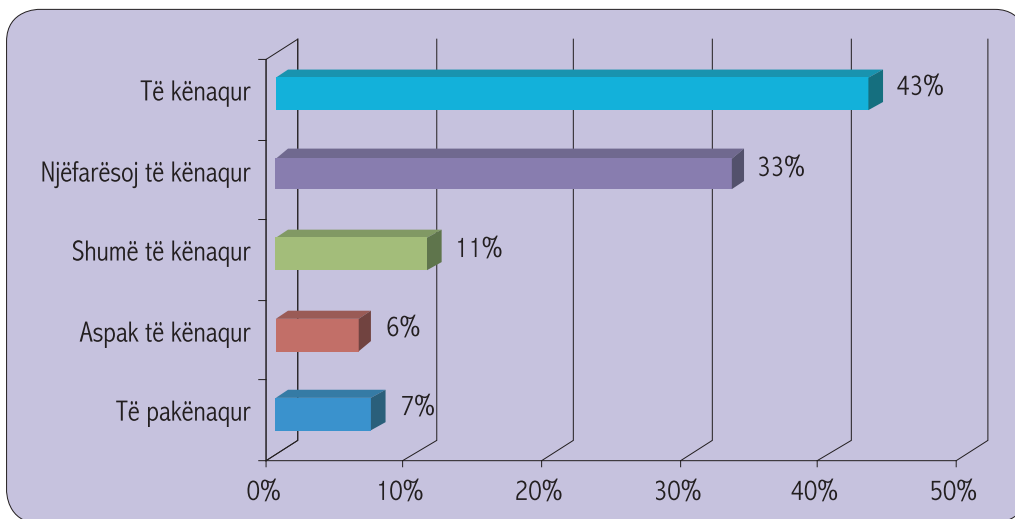
Pjesa më e madhe e mësuesve të intervistuar (48%) shprehen se nga përshtatjet e programit mësimor dhe PEI që hartohet për nxënësit me aftësi të kufizuara, nxënësit e tjerë të klasës përfitojnë *“aspak”* dhe 38 % e tyre shprehen se *“përfitojnë pak”*.

Kjo vjen për arsye të kohës së kufizuar që mësuesit kanë gjatë orës së mësimit për t'u marrë me fëmijët me aftësi të kufizuara dhe mungesën e aftësive të vetë mësuesve për ta ndërtuar programin në mënyrë të tillë që prej tyre të përfitojnë të gjithë nxënësit e klasës. Një gjë e tillë paraqet më shumë vështirësi, - shprehen mësuesit -, në lëndë matematika, kimia dhe fizika. Në aspektin teorik nxënësit e tjerë fitojnë pak ose aspak nga përshtatjet e programit mësimor, por gjithësesi mësuesit mendojnë se këto ndryshime ndikojnë shumë në ndërgjegjësimin e këtyre nxënësve për nevojat specifike që kanë bashkëmoshatarët e tyre me aftësi të kufizuara, duke influencuar në ndërtimin e qëndrimeve pozitive. Vlerësojmë - thonë ata - rritjen e përgjegjësisë së nxënësve të tjerë për shokët e tyre me aftësi të kufizuara, gjë që shprehet në ndihmën që ata i japin në klasë atyre për kryerjen e detyrave.

#### **IV.1.vi Prindërit e nxënësve të tjerë**

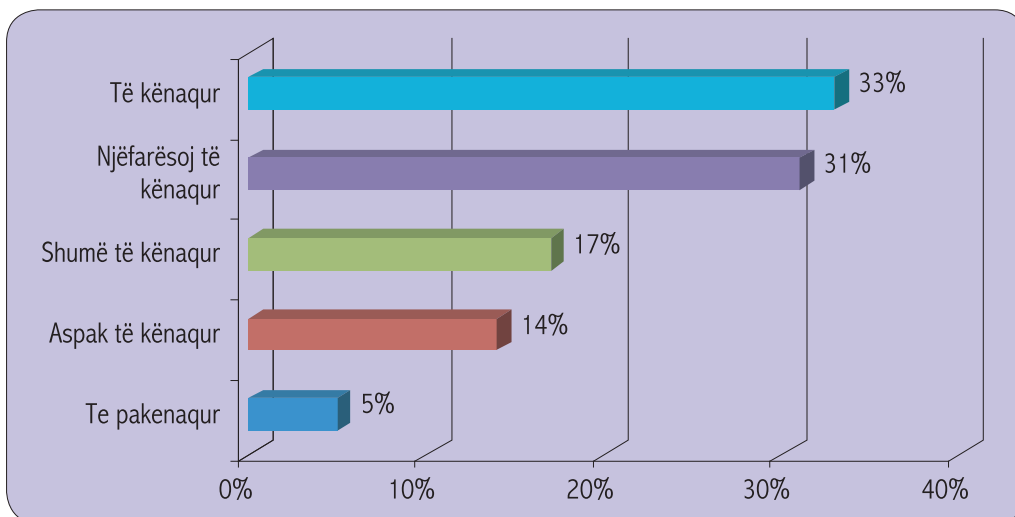
Në këtë seksion të dhënat sasiore japin informacion për qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë kundrejt gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, ku mësojnë fëmijët e tyre. Aty pasqyrohen perceptimet e këtyre prindërve në drejtim të: (i) shoqërimit të fëmijëve të tyre me fëmijët me aftësi të kufizuara, (ii) shkallës së ndikimit të nxënësve me aftësi të kufizuara në mbarëvajtjen në mësimet të fëmijëve të tyre dhe (iii) sa të kënaqur janë ata që fëmijët e tyre mësojnë në shkollën e zakonshme/në të njëjtat klasa me fëmijë me aftësi të kufizuara.

Të dhënat sasiore të paraqitura në grafikun 17 evidentojnë shkallën e vlerësimit të prindërve të nxënësve të tjerë kur ata pyeten sesa të kënaqur janë që fëmijët e tyre mësojnë në të njëjtat klasa me fëmijë me aftësi të kufizuara.



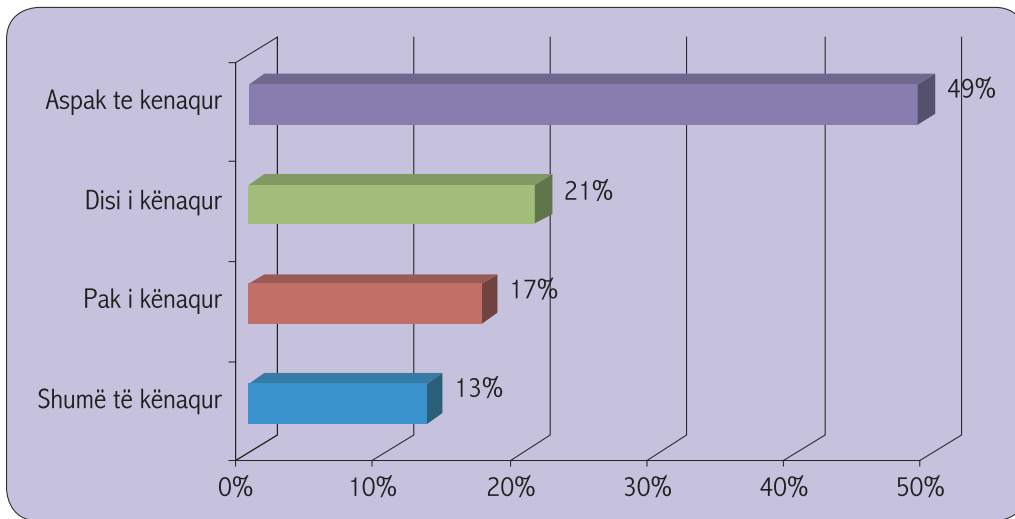
**Grafiku 17.** Qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë për të mësuarin e fëmijës së tyre me nxënësit me aftësi të kufizuara

Në vijim (grafiku 18) jepen të dhëna për shkallën e vlerësimit që prindërit japin kur ata pyeten për mendimin që kanë për shoqërimin e fëmijëve të tyre me fëmijët me aftësi të kufizuara.



**Grafiku 18.** Qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë për shoqërimin e fëmijëve të tyre me nxënësit me aftësi të kufizuara

Gjithashtu atyre u është kërkuar mendim për ndikimin që ka prania në klasë e nxënësve me aftësi të kufizuara në mbarëvajtjen në mësimet e fëmijëve të tyre. Përgjigjet paraqiten në grafikun në vijim.



**Grafiku 19.** Qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë për pengesat që i sjell fëmijës së tyre prania e nxënësve me aftësi të kufizuara në klasë

Të pyetur ata sesa do të dëshironin që fëmija e tyre të mësonte në një klasë tjetër, ku nuk ka fëmijë me aftësi të kufizuara, 53% (n=53) e këtyre prindërve përgjigjen që nuk do të pëlqenin që fëmija e tyre të ishte në një klasë tjetër, ku nuk ka fëmijë me aftësi të kufizuara.

## IV.2 Si dhe Sa i përgjigjet organizimi i shkollës gjithëpërfshirjes?

Në këtë pjesë të dhënat sasiore dhe cilësore japin informacion për pyetjen sesa i përgjigjet organizimi i shkollës gjithëpërfshirjes. Kjo pjesë ka në strukturë të saj tri seksione të cilat shërbejnë për të njohur lexuesin me atë se çka i ofron aktualisht shkolla e zakonshme procesit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në drejtim të: (a) përshtatshmërisë, (b) strukturës organizative dhe (c) infrastrukturës mbështetëse.

### IV.2.i Përshtatshmëria

Përshtatshmëria është një nga parakushtet e përfshirjes së personave me aftësi të kufizuara në jetën sociale dhe më gjërë. Në këtë këndvështrim, përmes të dhënave sasiore dhe cilësore, seksioni synon të japë një pasqyrë sa më të plotë të nivelit të përshtatshmërisë që shkolla e zakonshme ofron sot për nxënësit me aftësi të kufizuara, në kuptimin më të gjërë të këtij koncepti dhe që lidhet me funksionet e shkollës si institucion arsimor. Përshtatshmëria e shkollës së zakonshme është vlerësuar në këndvështrimin e: (i) *përshtatshmërisë ndërtimore*, ku çdo e dhënë informon për nivelin e përshtatshmërisë ndërtimore të mjediseve të saj, (ii) *mjeteve të përshtatura* që ofrohen për nxënësit me aftësi të kufizuara për t'iu garantuar atyre akses në programin mësimor, (iii) *transportit të përshtatur*, sa ai mundësohet për nxënësit me aftësi të kufizuara në lëvizje.

## Përshtatshmëria ndërtimore

### *Niveli i përshtatshmërisë ndërtimore të shkollave të zakonshme*

Mësuesit, të pyetur për perceptimet e tyre lidhur me nivelin e përshtatshmërisë që ofron shkolla e zakonshme ku ato japin mësim, 74% e tyre (n=37) përgjigjen se shkolla nuk është e përshtatur në aspektin ndërtimor për nxënësit me aftësi të kufizuara. Të këtij mendimi janë 26% e mësuesve (n=13), që japin mësim në ciklin fillor dhe 48% e atyre (n=24) të ciklit 9-vjeçar.

Gjatë vëzhgimit, përshtatshmëria e ndërtesave të shkollave është vlerësuar si në aspektin e jashtëm ndërtimor të tyre (rampe në hyrje të ndërtesës), ashtu edhe në mjediset e brendshme (korridore, klasa, hapësirat e dyerve të klasave, tualetet si dhe hapësirat ndërmjet kateve). Vetëm në një nga shkollat, objekt i këtij studimi, sigurohet në hyrje përshtatshmëria ndërtimore e ndërtesës përmes një rampi/plani të pjerrët. Ky është një investim i pjesshëm, i realizuar nga shkolla me mbështetjen financiare të projektit.

Ndërkohë në asnjë nga tri shkollat e tjera të zakonshme, ku mësojnë nxënës me aftësi të kufizuara nuk ka asnjë lloj përshtatshmërie ndërtimore. Në të gjitha shkollat përshtatshmëria e mjedisëve të brendshme mungon plotësisht. Në vijim jepen konstatime nga vëzhgimi i kryer: (a) në hapësirat e korridoreve, në kate të caktuara, por edhe ndërmjet tyre, mungojnë mbështetëset në mure për të lehtësuar lëvizjen e nxënësve me aftësi të kufizuara fizike; (b) nuk ka asnjë element orientimi në shkollë për nxënësit e verbër (shirita udhëzues në dysheme të shkollës); (c) dyert e klasave jo në të gjitha rastet përmbushin parametrat për të lejuar kalimin lirshëm të nxënësve në karrige me rrota; (d) lëvizja e nxënësve me aftësi të kufizuara fizike, përdorues të karrigeve me rrota është e pamundur në katet e sipërme të ndërtesës (mungon ashensori). Ata nuk mund të ndjekin programin mësimor nëse klasa ku mësojnë ndodhet në katet e sipërme të ndërtesës së shkollës dhe (e) tualetet janë plotësisht të papërshtatura, duke përbërë edhe rrezik për shëndetin e nxënësve me aftësi të kufizuara. Gjetjet e vëzhguara në terren pohohen edhe nga drejtuesit e shkollave, mësuesit dhe prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara, gjatë intervistave dhe takimeve në fokus grupe.

Drejtuesit e shkollave evidentojnë mungesën e burimeve financiare për realizimin e përshtatshmërisë ndërtimore të shkollave. Gjithashtu ata theksojnë edhe mungesën e vlerësimit real dhe financiar të nevojave për realizimin e përshtatshmërisë së plotë të ndërtesave të shkollave të zakonshme. Në takimin e fokus grupit të mësuesve ata shprehën se mungojnë investimet në këtë fushë. Mungesën e tualeteve të përshtatura ata e shohin si problematikë të veçantë për nxënësit me aftësi të kufizuara. Kjo për shumë arsye, që lidhen edhe me diagnozën e tyre, që u vështirëson aksesin në to.

*“...Shkolla nuk kanë përshtatshmëri nëpër klasa. Në hyrje ka një ramp. Mungon përshtatshmëria e brendshme. Lëvizja në katet e sipërme është e pamundur kur fëmijët mund të jenë më aftësi të kufizuara fizike...” (mësues).*

*“...Banjot janë të papërshtatura dhe ato janë problem kur fëmijët shkojnë në to...” (mësues).*

*“...Shkolla ka nevojë për investime në drejtim të përshtatshmërisë...” (mësues).*

### *Perceptimi i prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara për përshtatshmërinë ndërtimore të shkollës*

Të pyetur për kushtet në të cilat mëson fëmija e tyre me aftësi të kufizuara, në shkollën e zakonshme, prindërit (n=30) e vlerësojnë me një notë mesatare  $M=7.93$ ,  $Std. 1.31$ . Në tabelën 6 pasqyrohen notat mesatare që prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara (ndarë sipas aftësisë së kufizuar) i kanë vënë përshtatshmërisë ndërtimore të shkollës.

**Tabela 6.** Vlerësimi i prindërve për përshtatshmërinë ndërtimore të shkollës

Aftësia e Kufizuar	N	Mesatare	Deviacioni i standartit
Aftësi e kufizuar mendore	20	7.09	1.29
Aftësi e kufizuar në të folur	6	8.50	1.22
Aftësi e kufizuar fizike	4	7.25	1.50

Notat më të larta janë vënë nga prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara në të folur dhe më të ulëta janë vënë nga ata me aftësi të kufizuar mendore.

Rezultatet e mësipërme janë të tilla pasi një pjesë e konsiderueshme e prindërve e lidhin përshtatshmërinë ndërtimore të shkollës vetëm me atë të hyrjes së ndërtesës. Kjo e ndikuar nga: (a) mungesa e informacionit për elementët e përshtatshmërisë që duhet të sigurojë një ndërtesë për të qenë e aksesueshme nga të gjithë, por edhe nga (b) niveli i tyre i ulët arsimor. Megjithatë kufizimet e mësipërme edhe në takimin e fokus grupit prindërit ndajnë mendimin që shkolla nuk është e përshtatur plotësisht dhe kjo ka pasoja, ndër të tjera, edhe në shëndetin e fëmijëve të tyre.

*“...Shkolla nuk është përshtatur nga ana ndërtimore. Megjithatë fëmija im nuk ka probleme në lëvizje, po të kishte të tilla do ta kishte të pamundur të lëvizte në shkollë. Unë dua të theksoj vetëm pjesën e përshtatshmërisë në tualete. Kushtet në to duhet të përmirësohen, si për fëmijët tanë ashtu edhe për të tjerët...” (prind).*

*“...Edhe unë tualetet do të theksoja si të rëndësishme për t’u përmirësuar si kushte. Pasi fëmija im vjen i lagur dhe kjo e pengon, si të ndjekë mësimin në vazhdimësi, por edhe në drejtim të shëndetit, kam frikë se sëmuret...” (prind).*

*“...ne jemi prindër që nuk kemi fëmijë me probleme fizike apo të të parit sepse në një rast të tillë shkolla është e papërshtatur për këta fëmijë...” (prind).*

## Mjetet e përshtatura

Prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara, të pyetur për lehtësirat që krijon shkolla për ofrimin e mjeteve të përshtatura në ndihmë të fëmijëve të tyre me qëllim përvetësimin e programit mësimor, 100% e tyre (n=30) përgjigjen se shkolla nuk ofron mjete të përshtatura si: tekste në brail për nxënësit e verbër dhe interpret të gjuhës së shenjave. Ndërkohë 50% e prindërve (n=15) japin përgjigje pozitive për tekstet e përshtatura në ndihmë të nxënësve me aftësi të kufizuara mendore. Prej tyre përgjigjen pozitivisht 33.3% e prindërve (n=10) të fëmijëve me aftësi të kufizuara mendore, 10% e tyre (n=3) me aftësi të kufizuara në të folur dhe 6.7% e prindërve (n=2) të fëmijëve me aftësi të kufizuara fizike.

Siç vërehet, përqindjen më të lartë të përgjigjeve pozitive e japin prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara mendore. Tekstet e përshtatura u vijnë atyre në ndihmë në punën me fëmijët. Gjithsesi duhet të theksohet se këto tekste të mirëfillta shkollore dhe të përshtatura sipas programit mësimor, janë materiale jashtëshkollore të përgatitura për mosha më të vogla, p.sh. për fëmijët parashkollorë, por që mund të përdoren edhe për fëmijë të klasës së parë ose të dytë që janë me aftësi të kufizuara mendore, pasi zhvillimi mendor i tyre është sa i një fëmije kopshti. Kjo gjë varet nga gatishmëria dhe përkushtimi i mësuesit.

Megjithatë vlerësohet se për fëmijët me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme nuk ofrohen mjete të tilla të përshtatura si: tekste shkollore të hartuara në përputhje me stadin e zhvillimit të tyre, tekste shkollore në gjuhën brail për nxënësit e verbër si dhe interpreti i gjuhës së shenjave për nxënësit me aftësi të kufizuara në dëgjim dhe të folur. Nxënësit me aftësi të kufizuara, me diagnoza të cilat specifikisht kërkojnë lehtësimin me këto mjete

gjatë zbatimit të procesit mësimor, nuk mund të konsiderohen të gjithëpërfshirë në shkollën e zakonshme. Ata përfitojnë një përqindje shumë të vogël të njohurive që mësuesit ofrojnë gjatë zbatimit të programit mësimor. Kjo ndodh sepse shkolla nuk ka burime të mjaftueshme financiare për të siguruar lehtësira të tilla.

## **Transport i përshtatur**

Në asnjë nga shkollat nuk ofrohet transport për nxënësit që i frekuentojnë ato. Mungon transporti i përshtatur për nxënësit me aftësi të kufizuara, të cilëve u nevojitet ai. Nxënësit me aftësi të kufizuara fizike, përdorues të karrigeve me rrota e kanë të vështirë dhe ndoshta të pamundur të frekuentojnë rregullisht shkollën në mungesë të transportit të përshtatur, kur vendbanimet e tyre janë në periferi të qytetit. Mungesa e burimeve financiare për sigurimin e mjetit të transportit si dhe për mirëmbajtjen e tij janë faktori kryesor që nuk e mundëson atë për të gjithë nxënësit. Transporti i përshtatur është një sfidë për institucionet në nivel vendor, që pret të realizohet përmes financimeve të veçanta nga bashkia, në përgjegjësi të së cilës është ofrimi i këtij shërbimi.

### **IV.2.ii Struktura e personelit**

Në këtë seksion të dhënat japin informacion për strukturën organizative të shkollës së zakonshme, sesa ajo u përgjigjet kërkesave që shtron realizimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara. A janë pjesë e saj *mësuesi mbështetës* dhe *profesionistët e tjerë*? Angazhimi i tyre në lehtësimin e procesit mësimor në shkollat e zakonshme është faktor kryesor për progresin e nxënësve me aftësi të kufizuara në përvetësimin e programit mësimor. Në këtë këndvështrim, të dhënat në vijim janë të rëndësishme për të orientuar nevojat për ndryshime në funksion të rritjes së përfaqësimit të profesionistëve në shkollat e zakonshme.

## **Mësuesi mbështetës**

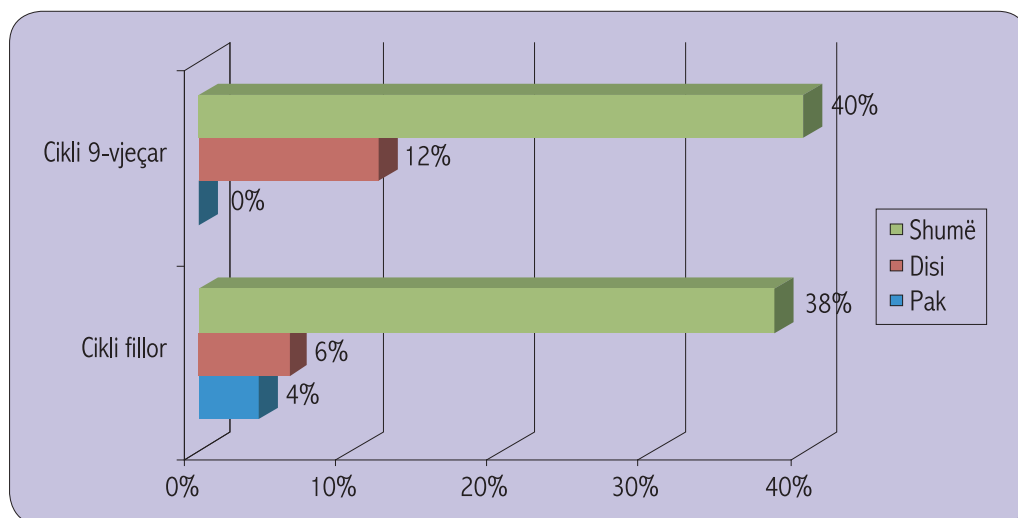
Në intervistat e zhvilluara me drejtuesit e shkollave ata theksojnë mungesën në strukturën e shkollës të mësuesit mbështetës. Kjo për arsye, - shprehen ata -, se megjithëse kjo hallkë mbështetëse nga kuadri ligjor ekzistues, nuk akordohen fonde për ta zbatuar këtë shërbim në ndihmë të mësuesve, të cilët punojnë drejtpërdrejt me nxënës me aftësi të kufizuara.

### *Perceptime të mësuesve për mësuesin mbështetës*

Mësuesit, të cilët punojnë me nxënësit me aftësi të kufizuara, të pyetur sesa e kanë aktualisht ndihmën e mësuesit mbështetës, 76% e tyre (n=38) tregojnë se punojnë pa këtë mbështetje, prej tyre 32% e mësuesve (n=16), japin mësim në ciklin fillor dhe 44% (n=22) në ciklin 9-vjeçar.

Mësuesi mbështetës është arritur të jetë pjesë e stafit pedagogjik vetëm në një nga katër shkollat e zakonshme në fokus të këtij studimi. Në këtë rast mësuesi mbështetës trajtohet financiarisht nga projekti me synimin që në të ardhmen të jetë pjesë e strukturës së shkollës e financuar nga DAR, Korçë. Vendosja e mësuesit mbështetës nga projekti po shërben për të dhënë një model, i cili më vonë të mund të zbatohet në të gjitha shkollat e zakonshme në vend, duke ofruar epersitë që sjell mësuesi mbështetës, në dobi të progresit në mësim të nxënësve me aftësi të kufizuara. Mësuesit e vlerësojnë gjithashtu mësuesin

mbështetës si të rëndësishëm, në arritjen e objektivave të PEI për këta nxënës. 78% e mësuesve (n=39) e shohin mësuesin mbështetës si të domosdoshëm për realizimin e PEI për nxënësit me aftësi të kufizuara. Në grafikun e mëposhtëm jepen opinionet e mësuesve për rëndësinë që ka për ta mësuesi mbështetës, ndarë sipas cikleve ku ata japin mësim.



**Grafiku 20.** Opinione të mësuesve për rëndësinë e mësuesit mbështetës

*Shënim: Përqindjet sipas alternativave janë nxjerrë në raport me numrin total të mësuesve të dy cikleve.*

Siç edhe shihet nga grafiku, 40% e mësuesve të cilët japin mësim në ciklin 9-vjeçar dhe 38% e atyre të cilët japin mësim në ciklin fillor, e vlerësojnë mësuesin mbështetës si shumë të domosdoshëm gjatë mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara.

### *Perceptime të prindërve për mësuesin mbështetës*

Prindërit shprehen se mësuesi mbështetës mungon në shkolla dhe kjo e vështirëson shumë punën e tyre si prindër me fëmijët me aftësi të kufizuara në kushtet e shtëpisë. 43.3% e prindërve (n=13) mendojnë se mungesa e mësuesit mbështetës ndikon jashtëzakonisht shumë në cilësinë e rezultateve në mësimet e fëmijëve të tyre dhe 50% e prindërve (n=15) mendojnë se kjo mungesë ndikon shumë në këto rezultate. Nga përpunimi i të dhënave sasiore, rezultatet e nxjerra mbështeten edhe nga opinionet e prindërve të dhëna në takimin e fokus grupit të organizuar me ta.

*“...unë përpiqem në shtëpi, por jo gjithmonë ai më dëgjon. Do të ishte më mirë sikur pas mësimit të kishte dikë nga shkolla për ta mësuar, është edhe më detyruese për të...” (prind).*

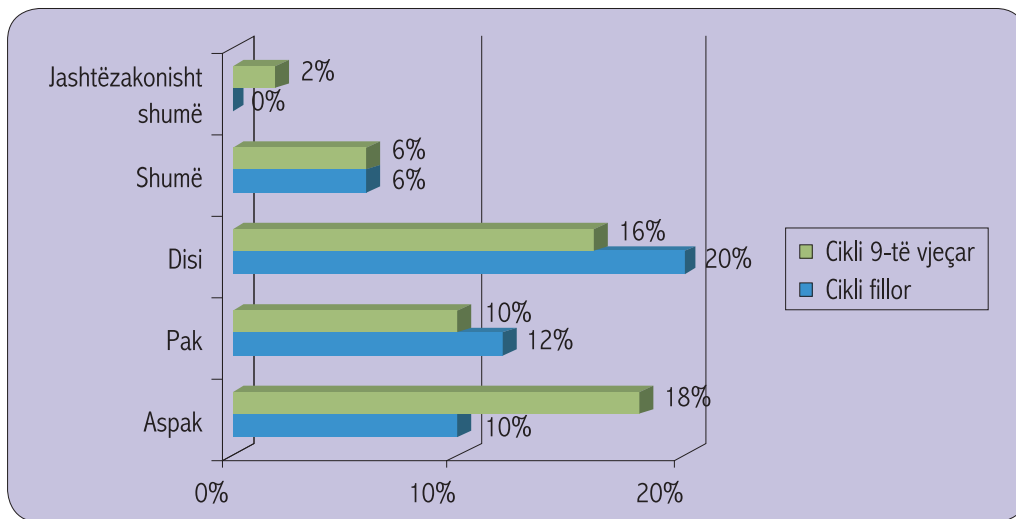
*“...megjithëse fëmijët tanë vijnë në shkollë, si të gjithë fëmijët e tjerë, ata kanë shumë vështirësi për të realizuar detyrat. Mësuesi mbështetës mungon. Duhet patjetër që mësues apo të tjerë ta ndihmojnë fëmijën për të mësuar. Unë këtë e shikoj si gjënë më të rëndësishme...” (prind).*

### **Profesionistë të tjerë**

Në shkollat e zakonshme, prej disa vitesh, nga MASH ka nisur zbatimin e shërbimit psikologjik. Kjo politikë e re në sistemin arsimor i ka ardhur në ndihmë mësuesve dhe mbarëvajtjes së procesit mësimor për nxënësit në



përgjithësi, por edhe për nxënësit me aftësi të kufizuara, në veçanti. Të pyetur për ndihmën që profesionistët e tjerë u japin mësuesve gjatë punës që ata bëjnë në shkollë me nxënësit me aftësi të kufizuara, grafiku 21, në vijim pasqyron opinionin e mësuesve, të ndarë sipas cikleve ku ato japin mësim.



**Grafiku 21.** Opinioni i mësuesve për mbështetjen që kanë nga profesionistët e tjerë.

*Shënim: Përqindjet sipas alternativave janë nxjerrë në raport me numrin total të mësuesve të dy cikleve.*

Siç shihet edhe nga grafiku 21 mësuesit në punën e tyre me nxënësit me aftësi të kufizuara e kanë të pjesëshme mbështetjen nga profesionistë të tjerë. Mësuesit e ciklit fillor shihet se bashkëpunojnë disi më shumë me profesionistët, sesa ata të ciklit 9-vjeçar.

Nga tabela shihet se mungon bashkëpunimi i ngushtë i mësuesve me profesionistët e tjerë, gjatë procesit mësimor. Edhe nga intervistat me drejtues të shkollave, ndihma e profesionistëve të tjerë shihet si e rëndësishme. Psikologu në shkollë shihet si një profesionist, roli i të cilit është shumë i rëndësishëm dhe në ndihmë të mësuesve, por ai është i pamjaftueshëm për aq kohë sa numri i psikologëve në shërbim të nxënësve në shkollë është i kufizuar. “... Psikologu u vjen në ndihmë mësuesve të cilët punojnë me nxënësit me aftësi të kufizuara, por ai nuk ka kohën e mjaftueshme pasi një psikolog shërben për disa shkolla të zakonshme të qytetit...” (drejtues shkollë). Mungon prania e tij fizike për të gjitha rastet në mënyrë specifike. Drejtuesit e shkollave shprehin se mësuesit bashkëpunojnë me psikologun si profesionist, por rrallë herë bashkëpunojnë me të tjerë profesionistë si: punonjës social apo mjekë, në rastet kur paraqitet nevoja për këshillimin me to. Këta profesionistë nuk mbështeten financiarisht për ndihmesën që ato japin. Duke qenë se fëmijët me aftësi të kufizuara, të përfshirë në shkollat e zakonshme janë me diagnoza të ndryshme dhe paraqesin specifika të veçanta lidhur me përvetësimin e programit mësimor, ndihma e profesionistëve të tjerë është mëse e domosdoshme në strukturën e shkollës. Mungesa e profesionistëve të tillë në shkollë, si punonjës social, lokopedist, fizioterapist, ndikon në progresin e pritshëm të nxënësve me aftësi të kufizuara, bazuar në PEI. “... fëmijët kanë nevojë nga më të ndryshmet...ne nuk jemi specialistë për gjithçka...kështu që edhe nuk i përgjigjemi atyre gjithmonë...shumë të rëndësishme e vlerësoj të konsultohem me mjekë, psikologë... (mësues).

#### IV.2.iii Infrastruktura mbështetëse

Seksioni paraqet të dhëna të cilat tregojnë sesa infrastruktura mbështetëse e shkollës së zakonshme i përgjigjet arsimit gjithëpërfshirës së nxënësve me aftësi të kufizuara. Për ta vlerësuar këtë çështje janë evidentuar el-

ementët mbështetës që duhet të ketë një shkollë e zakonshme me qëllim që në të, të mësojnë edhe nxënës me aftësi të kufizuara. Më pas të dhënat japin përgjigje për garantimin ose jo në kushtet e shkollës së zakonshme të elementëve të tillë si: (i) *organizmi i klasës*, (ii) *numri i nxënësve në to*, (iii) *ambientet burimore në ndihmë të mësuesve*, (iv) *materialet didaktike dhe informuese* për mësuesit dhe prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara. Të dhënat për këtë pjesë janë ofruar kryesisht nga drejtuesit e shkollave dhe mësuesit.

## Organizimi i klasës

Duke u bazuar në Dispozitat Normative, drejtuesit e shkollave janë munduar që t'i zbatojnë ato në drejtim të numrit të nxënësve në klasa, kur në to ka edhe nxënës me aftësi të kufizuara. Deri tani është zbatuar reduktimi i numrit të nxënësve në klasë, duke i llogaritur tre nxënës me aftësi të kufizuara për një fëmijë me aftësi të kufizuara, në qoftë se është plotësuar norma e nxënësve të klasës. Nëse numri i nxënësve në klasë është i vogël, edhe pse mund të ketë një fëmijë me aftësi të kufizuara, numri nuk ulet më tej. Drejtuesit thonë se ky raport respektohet kryesisht në klasat e ciklit të ulët dhe shumë më pak në klasat e ciklit 9-vjeçar. Kjo përbën problematikë për t'u evidentuar, duke patur parasysh shkallën e vështirësisë së programit mësimor në ciklin 9-vjeçar. Mësuesit që japin mësim në klasa me numër të madh nxënësish, e kanë të vështirë të punojnë individualisht me nxënësit me aftësi të kufizuara.

*“...për të punuar në mënyrë individuale me fëmijët është e vështirë gjatë orës së mësimit, sidomos në lëndë si matematika, kimia pasi fëmijët me aftësi të kufizuara shfaqin shumë vështirësi dhe realizimi i programit me fëmijët e tjerë e kushtëzon këtë gjë...” (mësues).*

*“...numri i madh i nxënësve në klasa e vështirëson punën specifike që nevojitet të bëhet me fëmijët me aftësi të kufizuara...” (mësues).*

Edhe prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara evidentojnë ngarkesën që mësuesit kanë si pasojë e numrit të madh të nxënësve në klasa dhe si rrjedhojë, vështirësitë që ata ndeshin për zbatimin e programit mësimor dhe në punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, gjatë dhe pas orës së mësimit.

*“...janë shumë të angazhuara, por koha nuk u mjafton të merren gjatë me problemet e fëmijës në të mësuar jashtë orës së mësimit...” (prind).*

*“...mësuesja me mua komunikon, por kjo nuk mjafton, pasi nevojitet që të punojë më shumë me fëmijën jashtë orës së mësimit, por kjo në këto kushte që ne i dimë është ende e pamundur...” (prind).*

Gjithashtu të gjithë drejtuesit shprehen se mësuesit, të cilët punojnë me nxënës me aftësi të kufizuara në klasat e tyre, nuk mbështeten me pagesë shtesë. Edhe ata vetë, (mësuesit) të pyetur për këtë çështje, 100% e tyre (n=50) tregojnë se asnjëherë nuk kanë përfituar pagesë shtesë për punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara.

## Ambjentet burimore

Mësuesit, të pyetur nëse në shkollën ku ato japin mësim ka ambiente burimore, ku ndër të tjera ata mund të punojnë individualisht jashtë orës së mësimit me nxënësit me aftësi të kufizuara, 66% e tyre (n=33) përgjigjen negativisht, pra në shkollat ku ato punojnë mungojnë mjedise të tilla. Ndërkohë 34% e tyre (n=17) përgjigjen se shkolla ka vetëm një ambient të tillë të veçantë.

Siç edhe shihet, numri i mësuesve, të cilët punojnë në shkolla ku ka ambiente burimore, është i vogël. Kjo pasi nga të katër shkollat vetëm në njëren prej tyre është krijuar një klasë burimore për të lehtësuar mësuesit për punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, në zbatim të PEI. Ky ambient është mundësuar me

mbështetjen e projektit. Koordinatorja e projektit shprehet se ambjenti është më shumë se një klasë e zakonshme. Në të janë të përfshirë të gjithë ato elementë që i shërbejnë funksioneve që ai do të kryejë.

### *Funksione të ambjentit burimor në shkollën e zakonshme*

Ambjenti burimor/klasa burimore është e emërtuar e tillë pasi ajo ofron:

1. mundësi për mësuesin mbështetës dhe mësuesit e tjerë për të punuar individualisht me nxënësit me aftësi të kufizuara jashtë orës së mësimi, në zbatim të PEI. Kjo punë realizohet edhe me përdorimin e materialeve didaktike, që ky ambjent i disponon dhe që shërbejnë për ilustrimin e programit mësimor dhe përcimin e tij në mënyrë të thjeshtëzuar tek nxënësit me aftësi të kufizuara.
2. pajisje shtesë të një klase të zakonshme si: bibliotekë me materiale informative/botime, informacione të ndryshme, video-projektor për shfaqjen e videove, të cilat njohin mësuesit me metoda dhe teknika të përparuara të mësimdhënies për fëmijët me aftësi të kufizuara si dhe u shërbejnë prindërve të këtyre fëmijëve për t'u njohur me përvoja të ngjashme me ato të fëmijëve të tyre dhe me mënyrat për të ndihmuar sa më mirë fëmijën në procesin mësimor.
3. hapësirë për profesionistët e tjerë për të bashkëpunuar në mes tyre dhe në ndihmë të nxënësit me aftësi të kufizuara dhe familjes së tij.

### *Rëndësia e krijimit të ambjenteve burimore*

Njohja me funksionet e plota që ambjenti burimor ka, mbështetur në standartet e ambjenteve të tilla edhe në vende të tjera, do të shërbejnë për të evidentuar rëndësinë që ato kanë në ndihmë të mësuesve, nxënësve me aftësi të kufizuara, prindërve të tyre si dhe profesionistëve me qëllim krijimin e tyre edhe në shkolla të tjera të zakonshme.

Drejtues të shkollave e vlerësojnë si shumë të rëndësishëm krijimin e ambjenteve të tilla dhe mendojnë se duhet të planifikojnë krijimin e tyre në një të ardhme të afërt, pasi janë të domosdoshme për ecurinë e punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara. Ndërkohë edhe mësuesit e vlerësojnë si shumë të rëndësishëm krijimin e ambjenteve të tilla, shoqëruar edhe me vendosjen e mësuesit mbështetës, puna e të cilit nuk do të kuptohej pa to. Ato gjithashtu evidentojnë se ambjentet burimore janë një mundësi e mirë për stafin pedagogjik të shkollës për të marrë njohuri, për t'u njohur me informacione të ndryshme përmes botimeve për çështje të aftësisë së kufizuar dhe me metoda të ndryshme të punë me nxënësit me aftësi të kufizuara.

*“...p.sh. rasti i mësuesit mbështetës që po aplikohet në shkollën tonë është vërtet një shëmbull se sa i rëndësishëm është mësuesi mbështetës. Ajo punon në një klasë të veçantë, e cila është një ambient me pajisje, teste të animuara dhe mjete të ndryshme, në funksion të punës individuale me fëmijët me aftësi të kufizuara, jashtë orës së mësimi...” (mësues).*

## **Materialet didaktike dhe informuese**

### *Mungesa e materialeve didaktike dhe informuese*

Të pyetur nëse përdorin në punën e tyre të përditshme me nxënësit me aftësi të kufizuara materiale ndihmëse/ mjete didaktike, tekste të përshtatura, 74% e mësuesve (n=37) përgjigjen se nuk kanë të tilla që t'i ndihmojnë për të zbatuar programin mësimor me këta fëmijë. Prej tyre, 32% mësues (n=16) japin mësim në ciklin fillor

dhe 42% e tyre (n=21) në ciklin 9-vjeçar. Ashtu si edhe evidentohet nga të dhënat, pothuajse të gjithë mësuesit nuk kanë ndihmesë në punën e tyre materialet didaktike.

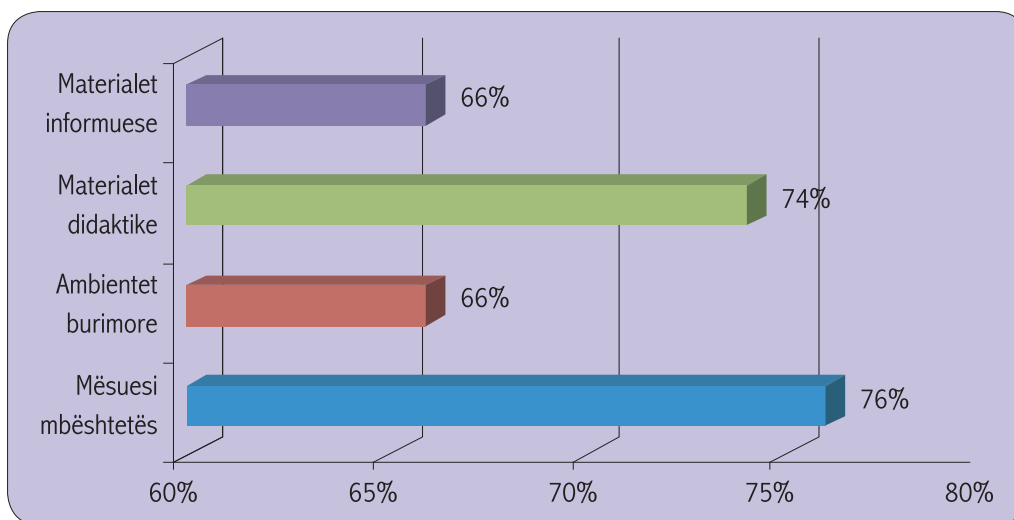
Mësuesit janë ata të cilëve materialet didaktike dhe informuese u vijnë drejtëpërsëdrejti në ndihmë. Në takimin e fokus grupit, mësuesit shprehen për rëndësinë që kanë për to kanë materialet didaktike dhe informuese në lehtësimin e punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara. Ata shprehen se mjetet didaktike u shërbejnë për t'u lehtësuar punën në transmetimin e njohurive tek nxënësit me aftësi të kufizuara, në formë të thjeshtëzuar.

“...Na mungojnë plotësisht mjetet didaktike për të punuar me fëmijët në përputhje me diagnozat e tyre...” (mësues).

“...Mjetet në klasë mungojnë plotësisht. Shpeshherë marrim materiale nga shtëpia për të shpjeguar ushtrime të ndryshme. Kur bëhen të tilla janë shumë mirë të perceptueshme nga fëmijët. Mungojnë fondet për të na pajisur me mjete të nevojshme dhe laboratorë për të realizuar eksperimente që duhen kryer të tilla për të demonstruar njohuritë për të gjithë nxënësit. Për ata me aftësi të kufizuara janë mëse të domosdoshme, pasi lehtësojnë shumë përvetësimin e njohurive...” (mësues).

“...Do të ishte shumë në ndihmë të punës sonë dhe prindërve sikur të kishim tekste me ushtrime dhe detyra në përputhje me programin, por të hartuara për t'u kuptuar nga fëmijët me nevoja të veçanta...” (mësues).

Por, për të realizuar në nivelin e duhur zbatimin e PEI për nxënësit me aftësi të kufizuara, mësuesit shprehen se kanë nevojë për infrastrukturë të kompletuar mbështetëse, si ambjente burimore, materialet didaktike, materialet informuese dhe mësuesin mbështetës. Të gjithë këto elementë të infrastrukturës mbështetëse, në funksion të realizimit të programit mësimor për nxënësin me aftësi të kufizuara, mungojnë. Në grafikun 22, në vijim pasqyrohet opinioni i mësuesve për mungesën e infrastrukturës mbështetëse për realizimin e programit mësimor.



**Grafiku 22.** Përqindja e mësuesve që evidentojnë mungesën e infrastrukturës mbështetëse në shkollat e zakonshme.

Nga të dhënat e pasqyruara në grafikun e mësipërm, vlerësohet dukshëm nga mësuesit mungesa e infrastrukturës mbështetëse për punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara në kushtet e shkollës së zakonshme.

Në përgjigjet e dhëna 66% e mësuesve (n=33) përforcojnë faktin që u theksua më sipër, se shkolla nuk ofron materialet informative për ta.

Drejtues të të gjitha shkollave e vlerësojnë rëndësinë e këtyre materialeve në punën e përditshme me nxënësit me aftësi të kufizuara. Këtë ata e shprehin me nevojën për planifikime të fondeve për të tilla materialet, që deri tani kanë munguar.

### IV.3 Cilat janë ndryshimet që kërkon gjithëpërfshirja?

Pjesa e tretë është e ndërtuar me tri seksione dhe i jep përgjigje pyetjes së tretë të studimit, se çfarë ndryshimesh kërkon realizimi i procesit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara, në shkollat e zakonshme. Çdo seksion në këtë pjesë përfaqëson nga një target të rëndësishëm, për të cilët dhe tek të cilët duhet të bëhen ndryshime me qëllim realizimin e plotë dhe në standarte të këtij procesi: (a) nxënësit me aftësi të kufizuara; (b) mësuesit dhe (c) shkolla e zakonshme. Gjetjet e paraqitura në këtë pjesë do të përdoren në funksion të formulimit të rekomandimeve që do të ofrojë ky studim.

#### IV.3.i Nxënësit me aftësi të kufizuara

Të dhënat e ofruara në këtë pjesë japin informacion për ndryshimet që evidentohen si të rëndësishme me qëllim realizimin e gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Kjo e vlerësuar përmes opinionit të dhënë nga aktorët në fokus të studimit me anë të të gjithë instrumenteve të përdorur. Ata fokusohen në paraqitjen e problematikës më të mprehtë dhe që lidhet drejtpërsëdrejti me aftësinë e kufizuar të fëmijës dhe nevojat speciale në të mësuar. Duke patur në qendër nxënësin me aftësi të kufizuara, drejtuesit dhe mësuesit sugjerojnë si ndërhyrje të nevojshme ridimensionimin e procesit të *vlerësimit fillestar*, i cili ndikon drejtpërsëdrejti në pozicionimin e nxënësit me aftësi të kufizuara kah gjithëpërfshirjes në përputhje me nevojat specifike që ai shfaq, por gjithashtu ai shihet edhe si pikënisje e garantuar për ndërtimin e punës së të gjithë aktorëve të tjerë, pjesë e procesit të gjithëpërfshirjes së këtyre nxënësve në shkollat e zakonshme.

#### Vlerësimi

Nga të gjithë drejtuesit, mësuesit e psikologë të shkollave të zakonshme, në intervistat dhe fokus grupet e zhvilluara, u evidentua e një rëndësie të dorës së parë, nevoja për të patur një vlerësim shumë profesional të fëmijës, para se ai të pranohet në shkolla të zakonshme. Megjithëse aktualisht vlerësimi kryhet pranë shkollave para fillimit të çdo viti shkollor, ai lë shumë për të dëshiruar në përcaktimin e saktë të aftësive në të nxënë të fëmijës me aftësi të kufizuara, i cili do të pranohet për herë të parë në shkollë. Kjo për arsye se ndonëse i kushtohet vëmëndja e duhur, pjesëmarrësve, drejtuesve dhe kryesisht mësuesve (bazuar në kuadrin ligjor ata janë anëtarë të komisionit që bën vlerësimin e fëmijës me aftësi të kufizuara në shkolla) u mungojnë njohuritë për të përcaktuar nevojat specifike në të mësuar të fëmijës në varësi të aftësisë së kufizuar që ai ka. Mësuesit nuk kanë marrë kualifikimin e nevojshëm, gjatë periudhës së formimit të tyre universitar në drejtim të njohurive për nevojat e veçanta të fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe punës individuale që nevojitet të bëhet me to. Në këtë kuptim, drejtuesit dhe mësuesit shprehen se vlerësimi i fëmijëve bëhet në bazë të (1) njohurive të përftuara rishtas, por edhe të (2) përvojës shumëvjeçare pedagogjike të mësuesve.

Për të gjitha këto arsye vlerësimi i nevojave të fëmijës me aftësi të kufizuara, megjithëse është hallkë e rëndësishme, ende nuk realizohet në parametrat profesionalë. Kjo ndikon ndjeshëm në mungesën e orientimit të duhur të nevojave në të mësuar të fëmijës. Opinione të dhëna për përmirësimin e këtij procesi konvergojnë të gjitha në një pikë, në krijimin e një grupi multidisiplinar për vlerësimin e nevojave në të mësuar të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

Kjo shihet qartë edhe në përgjigjet e dhëna prej mësuesve në pyetësorët sasiorë ku 74% e tyre (n=37) miratojnë idenë se vlerësimi fillestar duhet bërë nga një grup profesionistësh dhe japin mendimin e tyre për profesionistët, të cilët duhet të jenë pjesë e grupit multidisiplinar të vlerësimit. 62% e tyre (n=31) vlerësojnë se mësuesi duhet të jetë pjesë e grupit vlerësues, 58% e mësuesve (n=29) mendojnë se psikologu i zhvillimit duhet të marrë pjesë në

vlërësim, 48% (n=24) e shikojnë punonjësin social si profesionist në grupin vlerësues, 32% e mësuesve (n=16) mendojnë për pjesëmarrjen e mjekut në vlerësim dhe vetëm 30% e tyre (n=15) eidentojnë se i rëndësishëm në grupin vlerësues është edhe roli i lokopedistit.

Nga opinionet del se mësuesit e shohin si më të rëndësishëm për të qenë pjesë e grupit multidisiplinar të vlerësimit, profesionistët e tillë si mësues, psikologë dhe punonjës social. Ndërkohë në tabelën në vijim jepet opinioni i mësuesve po për këtë çështje, i ndarë sipas cikleve.

**Tabela 7.** Opinioni i mësuesve sipas cikleve për profesionistët që duhet të jenë pjesë e grupit multidisiplinar të vlerësimit

Profesionistë	Cikli i ulët	N	Cikli 9-vjeçar	N
	Përqindja	Numri	Përqindja	Numri
Mësues	26%	13	36%	18
Mjekë	14%	7	18%	9
Psikologë zhvillimi	32%	16	26%	13
Punonjës social	26%	13	22%	11
Lokopedist	16%	8	14%	7
Grup specialistësh	34%	17	40%	20

Tabela 7 tregon se mësuesit, pavarësisht nga cikli ku ata japin mësim, shohin si të rëndësishëm grupin multidisiplinar për të vlerësuar nevojat e fëmijës në të mësuar. Për përfshirjen e specialistëve të tjerë, mësuesit e të dy cikleve variojnë në shifra të përafërta. Vlen për t'u theksuar se mësuesit e ciklit 9-vjeçar (n=18) vlerësojnë mësuesin si specialistin më të rëndësishëm për të qenë pjesë e grupit të vlerësimit, ndërsa 32% e mësuesve të ciklit fillor (n=16) vlerësojnë psikologun e zhvillimit si profesionistin më të rëndësishëm.

Drejtuesit e shkollave janë të mendimit që duhet të krijohet një grup multidisiplinar me profesionistë të fushave të ndryshme, si me psikologë, mjekë, terapistë të folurit, mësues, punonjës socialë dhe përfaqësues të pushtetit për problemet e arsimit në nivel vendor. Ata gjykojnë se kjo strukturë kaq e rëndësishme shërben si pikënisje për garantimin e arsimit gjithëpërfshirës në të tërë kontekstin që ai ka, nëse ajo do të funksionojë në përputhje me të gjitha standartet që kjo hallkë e zinxhirit “*gjithëpërfshirje*” kërkon. Kjo, shprehen ata, edhe për faktin se prej hallkës së vlerësimit përcaktohet ecuria e të gjitha etapave të tjera të procesit të gjithëpërfshirjes në tërësi.

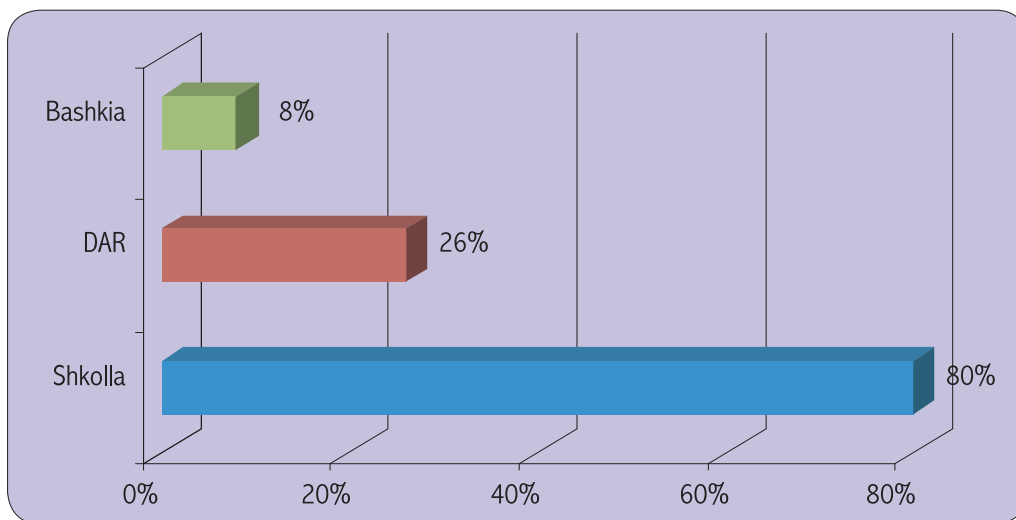
### *Ndryshime të nevojshme për realizimin e vlerësimit fillestar multiprofesional*

Për krijimin e një grupi multidisiplinar vlerësimi drejtuesit e shkollave të zakonshme eidentojnë si domosdoshmëri ndërmarjen e një sërë ndryshimesh, që do të mundësojnë krijimin e premisave për realizimin e një procesi të plotë dhe shumëdimensional të nevojave në të mësuar të fëmijës me aftësi të kufizuara. Të tilla janë:

1. Hartimi i kuadrit ligjor të nevojshëm për të mbështetur realizimin në praktikë të vlerësimit multiprofesional.
2. Marrja e masave në nivel vendor për ngritjen dhe funksionimin pranë DAR të një strukture me detyrë vlerësimin fillestar të nevojave në të mësuar të nxënësve me aftësi të kufizuara.

3. Përzgjedhja e specialistëve të fushave përkatëse në nivel vendor, për të qenë pjesë e grupit multidisiplinar të vlerësimit në strukturën e DAR.
4. Përfshirja në grupin multidisiplinar të vlerësimit të mësuesve me formim universitar për çështjet e edukimit special të fëmijëve me aftësi të kufizuara.
5. Trajnimi i mësuesve dhe specialistëve të tjerë, të cilët do të jenë pjesë e grupit multidisiplinar të vlerësimit në nivel rajonal.
6. Akordimi i fondeve në nivel vendor për të siguruar mbështetjen financiare për infrastrukturën e nevojshme në mbarëvajtje të strukturës së vlerësimit.

Drejtuesit e shkollave e shohin strukturën e vlerësimit multidisiplinar si një strukturë të re dhe të bashkangjitur institucionit të DAR. Sipas opinionit të tyre, kjo hallkë do të mundësonte vlerësimin e plotë dhe të drejtë të aftësive në të mësuar të fëmijës, pasi do të ishte autoriteti që do të referonte institucionin arsimor të vlefshëm për arsimimin e fëmijës me aftësi të kufizuara (kopshte, shkolla të zakonshme apo shkolla speciale), duke qenë se DAR është dhe institucioni që e ka këtë kompetencë në nivel vendor. Gjithashtu drejtuesit në procesin e vlerësimit fillestar evidentojnë rëndësinë e ndryshimeve, parë edhe në këndvështrimin që vlerësimi i duhur i nevojave në të mësuar të fëmijës i mirëorienton ata si manaxherë, në planifikimet e nevojshme financiare. Kjo për të siguruar infrastrukturën mbështetëse, të domosdoshme për nevojat specifike që fëmijët me aftësi të kufizuara kanë gjatë procesit mësimor në mjedisin e shkollës. Mësuesit, të pyetur për vendndodhjen e strukturës së vlerësimit fillestar në pyetësorët sasiorë, japin opinionin e tyre si në grafikun 23, në vijim.



**Grafiku 23.** Opinioni i mësuesve për vendndodhjen e strukturës së vlerësimit

*Shënim: Disa mësues kanë dhënë opinion për më shumë se një alternativë.*

Shihet se 80% e tyre (n=40) e vlerësojnë shkollën e zakonshme si institucionin pranë të cilit duhet të jetë struktura vlerësuese. Por në takimin e fokus grupit (mësues) pothuajse të gjithë mësuesit ndajnë të njëjtin opinion me drejtuesit për këtë çështje, që kjo strukturë t'i bashkëngjitet institucionit të DAR.

*“...mendoj se ky grup specialistësh duhet të jetë i vendosur pranë DAR sepse ata do të mund të vlerësojnë më pas edhe shpërndarjen e drejtë të fëmijëve në shkollat ku ata mund të regjistrohen...” (mësues).*

Në sugjerimet që bëjnë për ridimensionimin e komisionit të vlerësimit, drejtues dhe mësues janë të mendimit për përfshirjen në këtë proces edhe të prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara. 78% e mësuesve (n=39)

shprehen se pjesëmarrja e prindërve në procesin e vlerësimit është shumë e nevojshme. Prej tyre, 36% (n=18) janë mësues të ciklit fillor dhe 42% (n=21) mësues të ciklit 9-vjeçar. Sipas tyre, drejtues e mësues, prindërit duhet të kenë rol në informimin e komisionit për gjendjen e fëmijës dhe të familjes dhe në përfundim të procesit të vlerësimit të fëmijës atyre t'u merret opinioni nga profesionistët. Ata kërkojnë që ky rol në procesin e vlerësimit të jetë sa më aktiv dhe efikas, e parë kjo si në drejtim të referimit në kohë të rasteve pranë komisionit, por edhe të angazhimit të tyre në shkëmbimin e saktë të informacionit për fëmijën.

### *Rëndësia e vlerësimit multiprofesional të nevojave në të mësuar të fëmijës me aftësi të kufizuara*

Të pyetur për rëndësinë e vlerësimit fillestar të nevojave në të mësuar të fëmijës me aftësi të kufizuara edhe mësuesit e shkollave të zakonshme e shikojnë atë si elementin kryesor në mbarëvajtjen e punës së tyre. Një vlerësim i drejtë dhe profesional i nevojave në të mësuar të fëmijëve, sipas opinionit të tyre, që mungon deri tani, u vjen në ndihmë për të:

1. formatuar saktë në funksion të tij (vlerësimit) PEI dhe punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, duke u orientuar drejt në nevojat që kanë këta fëmijë për t'u ndihmuar në shkollë;
2. identifikuar drejt nevojat e tyre për trajnime në vazhdimësi;
3. modeluar punën me prindërit e fëmijës në përputhje me nevojat specifike që ai ka;
4. për të ndihmuar në krijimin e një mjedisi sa më shoqëror për fëmijën me aftësi të kufizuara në shkollë, gjithmonë duke u nisur nga përshtatjet e nevojshme që mjedisi duhet të reflektojë përkundrejt nevojave të veçanta të fëmijës.

Mësuesit në fokus grup shprehen për nevojën e vlerësimit të fëmijëve nga një grup specialistësh. “...Unë do të thoja që, përveç faktit që vlerësimi mungon, ai duhet të bëhet nga një grup profesionistësh, si psikologë, mjekë, mësues, terapistë sepse të gjithë këta do të japin një vlerësim të saktë për nevojat e fëmijës dhe shkallën e nxënies në të mësuar...” (mësues).

### **IV.3.ii Mësuesit**

Edhe mësuesit janë identifikuar si aktorë kryesorë në procesin e gjithëpërfshirjes. Roli i tyre është përcaktues në efektivitetin e zbatimit të programit mësimor për nxënësit me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Dy janë komponentët të cilët e identifikuar nga ky studim si më prioritarë për ndërhyrje, me qëllim rritjen e cilësisë së mësimdhënies për fëmijët me aftësi të kufizuara: (i) *ngritja e kapaciteteve* të mësuesve si dhe (ii) *stimulimi i tyre* për punën individuale specifike që bëjnë me fëmijët me aftësi të kufizuara. Të dhënat sasiore dhe kryesisht të dhënat cilësore japin sugjerime konkrete për drejtimet e ndërhyrjeve për të dy këto komponentë, mbështetur kjo nga praktikat e deritashme, që stafet pedagogjike të shkollave të zakonshme kanë në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara.

#### *Ngritja e kapaciteteve*

Për 98% e mësuesve (n=49), është domosdoshmëri dhe nevojë e vazhdueshme marrja e njohurive të reja për përmirësimin e mësimdhënies për fëmijët me aftësi të kufizuara dhe të punës individuale me ta. Ata shprehen se kjo kërkesë bëhet gjithnjë e më prioritare kur në klasat e tyre përfshihen fëmijë me aftësi të kufizuara të ndryshme dhe me nevoja plotësisht të veçanta në të mësuar.



Të pyetur për fokusin e tematikave të trajnimeve për të cilat do të kishin nevojë, mësuesit u lanë të lirë të japin opsionet e tyre, pa iu sugjeruar paraprakisht alternativa nga studiuesi. Të gjithë mësuesit (n=50) iu përgjigjën kësaj çështjeje dhe dhanë më shumë se një opion për tematikat e përzgjedhura si të dëshiruara prej tyre.

**Tabela 8.** Fokusi i tematikave të trajnimeve për të cilat mësuesit kanë nevojë

Tematika	Përqindja	N
Llojet e aftësisë së kufizuar	24%	12
Kuadri ligjor	12%	6
Hartimi dhe zbatimi i Planit Edukativ Individual	30%	15
Vlerësimi i njohurive të nxënësve me aftësi të kufizuara	22%	11
Metoda efektive të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuar sipas llojit të aftësisë së kufizuar	38%	19
Kujdes shëndetësor parësor për fëmijën me aftësi të kufizuara	6%	3
Njohje e përvojave të përparuara në mësimdhënien për nxënësit me aftësi të kufizuara	8%	4
Komunikimi me nxënësit me aftësi të kufizuara	8%	4
Arsimi gjithëpërfshirës	4%	2

Në tabelën 8 evidentohet se 38% e mësuesve (n=19) vlerësojnë si më të rëndësishme marrjen e njohurive për metoda efektive të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara sipas llojit të aftësisë së kufizuar. Ndërkohë 30% e mësuesve (n=15) vlerësojnë si të nevojshme marrjen e njohurive për zbatimin e PEI dhe 24% e tyre (n=12) japin opinionin për marrje të njohurive në drejtim të tipeve të aftësisë së kufizuar të nxënësve.

Mësuesit shprehen se kanë nevojë për trajnime të fokusuar në tematika që i ndihmojnë ata drejtpërsëdrejti në punën e përditshme me fëmijët me aftësi të kufizuara.

*“...na nevojiten më shumë njohuri për tema të tilla si: të drejtat e personave me aftësi të kufizuara, kuadri ligjor për personat me aftësi të kufizuara, metoda të mësimdhënies në përputhje me diagnozat e fëmijëve me aftësi të kufizuara, përvoja dhe metoda të suksesshme në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimi, bashkëpunimi me mësuesit mbështetës dhe rolet në bashkëpunimin për të mësuar fëmijët me aftësi të kufizuara, marrëdhëniet me prindërit dhe familjarët e fëmijës me aftësi të kufizuara, rolet, përgjegjësitë dhe detyrimet, përvetësimi i roleve në këto raporte, trajnime për hartimin e planit individual, trajnime për njohuri të thelluara për diagnoza specifike të fëmijëve me aftësi të kufizuara...” (mësues).*

Llojet e ndryshme të aftësisë së kufizuar që fëmijët mbartin, detyrojnë mësuesit të ofrojnë qasje të ndryshme gjatë punës me këta fëmijë. Jo gjithmonë këto qasje, shprehen ata, janë në koherencë me nevojat e fëmijës me aftësi të kufizuara. Kjo për shkak të kufizimeve në njohuritë që ato kanë për tipologjinë e aftësisë së kufizuar si dhe atyre që rrjedhin prej tyre e me pasojë në sferën njohëse dhe të të sjellurit të fëmijës.

*“...Unë dhe kolege të miat ndjejmë të nevojshme të marrim njohuri përmes trajnimeve për mënyrën se si duhet të punohet në mënyrë individuale me fëmijët me aftësi të kufizuara, të cilët kanë diagnoza të caktuara. Duam informacion të detajuar për këto diagnoza dhe sesi mund të formatohet puna jonë në përputhje me nevojat që fëmijët shfaqin, si rrjedhojë e aftësisë së kufizuar që ata mbartin...” (mësues).*

Ngritja e kapaciteteve të mësuesve është prioritet gjithashtu edhe në shkollat e zakonshme, ku sapo ka nisur të zbatohet arsimi gjithëpërfshirës dhe nuk kanë qenë më parë në fokus të asnjë projekti. Mësuesit në këto shkolla shprehen se janë plotësisht të papërgatitur për t'iu përgjigjur nevojave specifike të fëmijëve me aftësi të kufizuara, duke përjashtuar disa prej tyre me përvojë të gjatë pedagogjike, që i ndihmon ata për një komunikim të hapur me fëmijët dhe prindërit e tyre. Kjo mungesë bëhet edhe më e ndjeshme për mësuesit, të cilët japin mësim në ciklin 9-vjeçar. Atyre u nevojiten të përvetësojnë shumë njohuri dhe aftësi për të përshtatur programet në lëndë të tilla, si matematika, kimia, fizika për fëmijët me aftësi të kufizuara. Kjo është e pamundur, thonë ata, pa marrjen e njohurive specifike. Për këtë nevojiten tekste dhe materiale didaktike.

*“...Nuk kemi përfituar shumë nga trajnimet, mbase ngaqë nuk kemi qenë në fokus të ndonjë projekti. Nevojitet shumë që të programohen trajnime në përputhje me nevojat që ne kemi për të punuar në mënyrë individuale me fëmijët. Kjo është e rëndësishme sidomos kur kemi të bëjmë me nxënës të ciklit 9-vjeçar...” (mësues).*

Edhe drejtorët e të gjitha shkollave e vlerësojnë si shumë të rëndësishëm trajnimin e mësuesve për të marrë njohuri për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara. Përveç rritjes së gamës së trajnimeve, në përputhje kjo me prioritetet që vendosen në bashkëpunim me mësuesit dhe drejtuesit e projektit, ata evidentojnë dhe nevojën e shpeshtësisë së trajnimeve. Krahas OJF, çdo fillim viti MASH dhe DAR nevojiten të planifikojnë në terma konkretë financiarë trajnime për mësuesit. Për këtë, shprehen ata, edhe vetë shkollat duhet të paraqesin nevojat për trajnime dhe mbi bazën e tyre të planifikohet nga DAR, për t'u propozuar më pas në MASH.

E rëndësishme shihet edhe përgatitja e mësuesve para se ato të fillojnë të punojnë drejtpërdrejt me fëmijët me aftësi të kufizuara. Është një mendim i përbashkët i mësuesve dhe drejtuesve që mësuesit e rinj duhet të marrin njohuri për aftësinë e kufizuar dhe punën me fëmijët me aftësi të kufizuara, që në nivelin universitar. Universitetet duhet të bëjnë pjesë të kurrikulave të tyre lëndë të caktuara për arsimin e specializuar për fëmijët me aftësi të kufizuara. Kjo do t'i pajisë mësuesit e ardhshëm me aftësi dhe njohuri për të punuar me këta fëmijë.

## **Stimulimi për punën individuale specifike me fëmijët me aftësi të kufizuara**

Megjithëse në Dispozitat Normative jepen disa alternativa të stimulimit të mësuesve, të cilët punojnë me fëmijë me aftësi të kufizuara, zbatimi i tyre në praktikë asnjëherë nuk ka qenë i plotë. Stimulimi me shtesë page për mësuesit nuk është zbatuar asnjëherë, ndërkohë që reduktimi i numrit të nxënësve në klasë ka raste që edhe është bërë. Mësuesit e pyetur shprehen se ka raste kur numri i nxënësve është i vogël, por kjo ndodh më shpesh në klasat e ciklit të ulët dhe është e tillë për arsye objektive. Ndërkohë këtë problem e evidentojnë dukshëm mësuesit e ciklit 9-vjeçar, ku numri i nxënësve është i madh dhe programi mësimor vështirësohet.

Mësuesit u pyetën për alternativa të ndryshme të stimulimit që ato i shikonin si më lehtësueset në punën e tyre me fëmijët me aftësi të kufizuara. Alternativat e ofruara për t'u përzgjedhur sipas shkallës së rëndësisë (I=i parë, II=i dytë...) ishin katër; pagesa shtesë, mësuesi mbështetës, reduktimi i numrit të nxënësve dhe numri i reduktuar i orëve të mësimin. Tabela 9 pasqyron përgjigjet e dhëna për secilën alternativë.

**Tabela 9.** Stimuli që mësuesit do të kishin më shumë nevojë për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara

Zgjedhja sipas rradhës	Pagesa shtesë		Mësuesi mbështetës		Reduktimi i numrit të nxënësve		Numri i reduktuar i orëve të mësimit	
	Përqindja	N	Përqindja	N	Përqindja	N	Përqindja	N
i parë	24%	12	60%	30	8%	4	14%	7
i dytë	42%	21	24%	12	10%	5	29%	12
i tretë	22%	11	10%	5	20%	10	48%	24
i katërt	12%	6	6%	3	62%	31	48%	7

Shënim: Renditja nga I tek IV sipas rëndësisë. P.sh. I – i parë...

Siç shihet edhe në tabelën e mësipërme 60% e mësuesve (n=30) vlerësojnë si stimulin më të rëndësishëm mësuesin mbështetës, si alternativë të dytë 42% e mësuesve (n=21) zgjedhin pagesën shtesë, si alternativë të tretë 48% e tyre (n=24) zgjedhin reduktimin e orëve të mësimit dhe 62% e mësuesve (n=31) zgjedhin si alternativë të katërt reduktimin e numrit të nxënësve. Në tabelat në vijim jepet opinioni i mësuesve për të njëjtën çështje, por i ndarë sipas cikleve ku ato japin mësim.

**Tabela 10.** Stimuli që mësuesit e ciklit fillor do të kishin më shumë nevojë për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara

Zgjedhja sipas rradhës	Pagesa shtesë		Mësuesi mbështetës		Reduktimi i numrit të nxënësve		Numri i reduktuar i orëve të mësimit	
	Përqindja	N	Përqindja	N	Përqindja	N	Përqindja	N
i parë	10%	5	30%	15	6%	3	6%	3
i dytë	16%	8	8%	4	8%	4	16%	8
i tretë	14%	7	6%	3	8%	4	18%	9
i katërt	8%	4	4%	2	26%	13	8%	4

Shënim: Renditja nga I tek IV sipas rëndësisë. P.sh. I – i parë...

**Tabela 11.** Stimuli që mësuesit e ciklit 9 vjeçar do të kishin më shumë nevojë për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara

Zgjedhja sipas rradhës	Pagesa shtesë		Mësuesi mbështetës		Reduktimi i numrit të nxënësve		Numri i reduktuar i orëve të mësimit	
	Përqindja	N	Përqindja	N	Përqindja	N	Përqindja	N
i parë	14%	7	30%	15	2%	1	8%	4
i dytë	26%	13	16%	8	2%	1	8%	4
i tretë	8%	4	4%	2	12%	6	30%	15
i katërt	4%	2	2%	1	36%	18	6%	3

Shënim: Renditja nga I tek IV sipas rëndësisë. P.sh. I – i parë...

Edhe këto tabela tregojnë se numri më i madh i mësuesve të ciklit fillor (n=15) dhe atyre të ciklit 9-vjeçar (n=15) zgjedhin si alternativë të parë stimuluese mësuesin mbështetës.

Këtë rezultat, të dalë nga analizat statistikore të të dhënave, e konfirmojnë edhe mësuesit në intervistat e zhvilluara me ta në fokus grup.

“... Unë e ndjej shumë të nevojshme të jem e asistuar gjatë orës së mësimit ose jashtë saj për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara. Nuk kam përfituar në asnjë rast nga lehtësirat që parashikon ligji, por pas gjithë kësaj eksperience pune vlerësoj si më të rëndësishëm mësuesin asistent...” (mësues).

### IV.3.iii Shkolla

Seksioni në vijim pasqyron të dhëna në drejtim të ndryshimeve, të cilat propozohen dhe që nevojiten të bëhen në shkollën e zakonshme, me qëllim kthimin e saj një shkollë gjithëpërfshirëse, si në aspektin e saj fizik ashtu edhe në atë organizativ. Në fokus të ndryshimeve janë evidentuar: (i) *përshtatshmëria e plotë ndërtimore* e shkollës për të mundësuar lëvizjen e lirë dhe pa barriera, (ii) *krijimi i ambjenteve burimore* në mbështetje të punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara dhe ofrimin e shërbimeve të informimit për të gjithë stafin pedagogjik të shkollës, (iii) *transport i përshtatur* për fëmijët me vështirësi në lëvizje, (iv) *mjetet didaktike dhe materialet informuese* në ndihmë të mësuesve, (v) *mësuesi mbështetës* si pjesë e strukturës së personelit të shkollës, (vi) *bashkëpunimi me profesionistë të tjerë* për të lehtësuar mësuesit dhe ndihmuar fëmijët në përmbushjen e objektivave të planit edukativ individual.

### Përshtatshmëria e plotë ndërtimore dhe përshtatshmëria e mjeteve

Në të gjitha shkollat e zakonshme nevojitet të bëhen ndryshime në drejtim të përshtatshmërisë ndërtimore, për të mundësuar akses të plotë të të gjithë nxënësve me aftësi të kufizuara në mjediset e tyre. Shkollat, të cilat janë objekt i këtij vëzhgimi, nuk kanë nxënës me aftësi të kufizuara fizike, por vërehet se nëse do të kishin të tillë, ato nuk ofrojnë asnjë standart të përshtatshmërisë ndërtimore të ndërtesës. Të pyetur për sugjerimet e tyre për ndryshime në këtë aspekt, drejtues dhe mësues japin opinionet, bazuar edhe në alternativat e ofruara paraprakisht nga studiuesja. Vërehet se ato nuk kanë njohjen e duhur për përshtatshmërinë e ndërtesës në të gjithë elementët e saj dhe kufizohen vetëm në rampat/planet e pjerrta në hyrje të ndërtesës. Kjo evidentohet nga përgjigjet e tyre të pasqyruara në tabelën 12.

**Tabela 12.** Sugjerime të mësuesve në drejtim të ambjenteve të shkollës/klasës

Elementë të përshtatshmërisë	Përqindja	N
Përshtatshmëri në hyrje të ndërtesës	68%	34
Ashensor	16%	8
Dyer të përshtatura	58%	29
Mbështetëse në mure	46%	23
Tualetet të përshtatura	90%	45
Shirita udhëzues për të verbërit	18%	9

Ndërhyrjen për përshtatshmërinë e tualeteve të shkollave 90% e mësuesve (n=45) e vlerësojnë si parësore. Përshtatshmëria në hyrje të ndërtesës së shkollës vlerësohet si dytësore nga 68% e mësuesve (n=34), kjo edhe për arsye se ato janë të realizuara tashmë në dy nga shkollat ku zbatohet projekti. Elementët e përshtatshmërisë ndërtimore për personat e verbër zënë një përqindje më të vogël si kërkesë për ndërhyrje, pasi këto elementë njihen pak ose aspak nga pjesëmarrësit në studim. Gjithashtu edhe ashensori, si mjet i cili mundëson lëvizjen e lirë ndërmjet kateve të ndërtesës së shkollës për një fëmijë me aftësi të kufizuara/përdorues i karriges me rrota, vlerësohet si i nevojshëm në një përqindje të vogël, kjo edhe si rrjedhojë e skepticizmit për mundësinë e përballimit të kostos së tij nga buxheti i shkollës. Koordinatorja shprehet se në kuadër të projektit do të bëhen ndërhyrje të tjera në drejtim të përshtatshmërisë së shkollave dhe kjo e fokusuar kryesisht në hyrjet dhe tualetet e këtyre ndërtesave.

### *Ndërhyrjet e domosdoshme për realizimin e përshtatshmërisë ndërtimore*

Ndërhyrjet në drejtim të përmirësimit të infrastrukturës ndërtimore të shkollave me qëllim aksesin në to pa barriera të të gjitha kategorive të fëmijëve me aftësi të kufizuara kërkojnë domosdoshmërisht:

1. vlerësimin e nivelit të përshtatshmërisë ndërtimore të ndërtesave të shkollave me ekspertizë të specializuar në fushën e ndërtimit dhe të bazuar në kuadrin ligjor të miratuar për standartet urbanistike dhe arkitekturore për personat me aftësi të kufizuara;
2. planifikimin financiar të nevojave të identifikuar për përmirësime të infrastrukturës ndërtimore të shkollave;
3. akordimin e fondeve për të siguruar mbështetjen financiare për rikonstruksionin e shkollave të zakonshme me qëllim realizimin e përshtatshmërisë për nxënësit me aftësi të kufizuara.

Nevoja për përshtatshmërinë e mjediseve të shkollës shihet si e rëndësishme edhe nga prindërit e fëmijëve. Të pyetur për prioritetet për ndërhyrje në këtë drejtim, ata theksojnë përshtatshmërinë e tualeteve, duke e lidhur atë drejtpërsdrejti me shëndetin e fëmijëve të tyre.

*“... Edhe unë tualetet do të theksoja si të rëndësishme për t’u përmirësuar si kushte. Pasi fëmija im vjen i lagur dhe kjo e pengon atë të ndjekë mësimin në vazhdimësi, por edhe në drejtim të shëndetit kam frikë se sëmuret...” (prind).*

## **Transport i përshtatur**

Megjithëse fëmijëve në periferi të qyteteve shkolla u mundëson transportin, ky transport është i papërshtatshëm për nxënësit me aftësi të kufizuara, kur ata paraqesin vështirësi në lëvizje, janë përdorues të karrigeve me rrota ose të verbër. Mungesa e mjeteve të tilla të transportit, të cilat përmbajnë elementë të përshtatshmërisë/ramp të pjerrët të lëvizshëm dhe shërbim audio në mjet, krijon vështirësi për nxënësit me aftësi të kufizuara dhe familjarët e tyre, që ata të mund të ndjekin programin mësimor. Për ta përbën sfidë lëvizja pa mjet dhe në kushte të papërshtatshme të motit, duke marrë parasysh këtu sëmundshmërinë që ata mbartin.

Shkolla duhet të vlerësojë edhe në këtë drejtim, - thonë drejtuesit -, mundësinë e sigurimit të mjeteve të përshtatura, por për arsye të kostos financiare zgjidhja e këtij problemi i kalon kompetencat e tyre menaxheriale. Këto kompetenca, sipas kuadrin ligjor i përkasin pushtetit vendor. Shkollat në fokus të studimit nuk kanë aktualisht nxënës, përdorues të karrigeve me rrota, kështu që prindërit e nxënësve të tjerë me aftësi të kufizuara nuk e vlerësojnë si problematikë transportin e përshtatur dhe transportin në përgjithësi. Të pyetur për këtë çështje,

ata të thonë se kjo nuk përbën problem për ta se shkolla është shumë afër vendbanimit të tyre. Ndërhyrjet për sigurimin e transportit të përshtatur, - shprehen drejtuesit -, u paraprijnë proceseve gjithëpërfshirëse edhe për nxënësit të cilët e kanë të domosdoshme lëvizjen me to.

## Mjetet e përshtatura

Përshtatshmëria e mjeteve ka të bëjë me infrastrukturën mbështetëse në ndihmë të nxënësve me aftësi të kufizuara, në varësi të aftësisë së kufizuar që ata kanë dhe që u mundëson atyre akses pa barriera për përvetësimin e programit mësimor.

Të pyetur për cilën nga mjetet e përshtatura (tekste në brail, tekste të përshtatura për nxënësit me probleme zhvillimi, interpret të gjuhës së shenjave), 96% e mësuesve (n=42) vlerësojnë si të nevojshme tekstet e përshtatura për nxënësit me probleme zhvillimi, 20% e tyre (n=10) vlerësuan si të nevojshme tekstet në brail dhe vetëm 16 % e mësuesve (n=8) vlerësuan si të nevojshëm interpretin e gjuhës së shenjave. *(Shënim: mësuesve iu kërkua të jepnin opinionin për më shumë se një alternativë).*

Siç shihet, 96% e mësuesve (n=48) vlerësojnë si më të nevojshme tekstet e përshtatura për nxënësit me probleme të zhvillimit mendor dhe më pak të nevojshme tekstet për nxënësit e verbër dhe interpretin për ata që nuk flasin dhe dëgjojnë.

Edhe drejtuesit e shkollave nevojën për përshtatshmërinë e mjeteve në ndihmë të nxënësve me aftësi të kufizuara e shohin më shumë në drejtim të teksteve të thjeshtëzuara për fëmijët me probleme zhvillimi dhe asnjë prej tyre nuk identifikon nevojën e mjeteve, të cilat u shërbejnë grupimeve të tjera të nxënësve me aftësi të kufizuara, si nxënësve të verbër, nxënësve që nuk dëgjojnë dhe atyre që nuk flasin. Të pyetur për alternativa të mjeteve të përshtatura, të cilat u shërbejnë këtyre kategorive, drejtuesit e shkollave nuk kanë informacionin e duhur. Edhe në rastin kur ato përmenden nga autorja, siç janë materialet në brail për nxënësit e verbër apo interpreti i gjuhës së shenjave për nxënësit që nuk dëgjojnë dhe nuk flasin, drejtuesit janë dyshues që këto mjete mund t'i kenë në këtë stad shkollat e zakonshme.

## Ambjentet burimore

Në të gjitha shkollat e zakonshme, në fokus të këtij studimi, shihet si domosdoshmëri nga drejtuesit dhe mësuesit, 96% e tyre (n=48), krijimi i ambienteve burimore ose klasave burimore brenda mjediseve të ndërtesës për t'i shërbyer punës më të mirë individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, si dhe mësuesve gjithashtu, e parë në këtë funksion.

Nevojën për krijimin e këtyre ambienteve mësuesit e lidhin shumë edhe me mundësitë fizike që këto ambiente ofrojnë për krijimin e atmosferës për të: (1) vendosur atashimin e nevojshëm me nxënësit me aftësi të kufizuara; (2) mbrojtur konfidencialitetin e marrëdhënieve me prindërit e fëmijëve; (3) ndërtuar marrëdhënie bashkëpunuese me mësuesin mbështetës dhe profesionistët e tjerë. Tabela 13, në vijim jep opinionet e mësuesve për funksionet që mund të ketë për ta klasa burimore. Mësuesit e pyetur kanë dhënë opinionin e tyre për më shumë se një alternativë.

**Tabela 13.** Opinioni i mësuesve për funksionet që mund të kenë ambjentet burimore

Funksione të ambjenteve burimore	Përqindja	N
Zhvillim detyrash për nxënësit me aftësi të kufizuara	2%	1
Ambjent për të realizuar punën individuale me nxënësit me aftësi kufizuara	24%	12
Mundësi për të përdorur metoda të veçanta	6%	3
Mundësi për të krijuar atashim më të mirë me nxënësit me aftësi të kufizuara	2%	1
Përdorim i mjeteve të përshtatura	14%	7
Burim për materiale informative	10%	5
Mundësi për arritje të objektivave të PEI	6%	3
Mundësi bashkëpunimi me profesionistët e tjerë	14%	7

Drejtuesit domosdoshmërinë e krijimit të ambjenteve të tilla e shohin edhe si mbështetje për realizimin e funksioneve të shumë profesionistëve të tjerë, të cilët domosdoshmërisht duhet në të ardhmen të jenë pjesë lehtësuese e procesit arsimor në ndihmë të fëmijëve me aftësi të kufizuara e me nevoja të veçanta në të mësuar. Krijimi i modelit të parë, në njërin nga shkollat pjesë e kampionit në studim, ka nxjerrë në pah funksionet që kryejnë ambjente të tilla brënda shkollës në ndihmë të: nxënësve me aftësi të kufizuara, punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, si nga mësuesi mbështetës, ashtu edhe mësuesit e tjerë, prindërve dhe profesionistëve të tjerë. Ato shërbejnë dhe si mjedise që “furnizojnë” mësuesit me informacionin e nevojshëm (botime, informacione të ndryshme, video, kasete) për çështje të aftësisë së kufizuar dhe metodika të punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, në varësi të aftësisë së kufizuar që ata kanë. Kjo, - thonë të gjithë pjesëmarrësit në studim -, i ka shërbyer njohjes nga ana e tyre të rëndësisë së ndërhyrjeve për t’i krijuar në të ardhmen këto mjedise në çdo shkollë të zakonshme.

## Mjetet didaktike dhe materialet informuese

### *Nevoja për materiale didaktike dhe informuese*

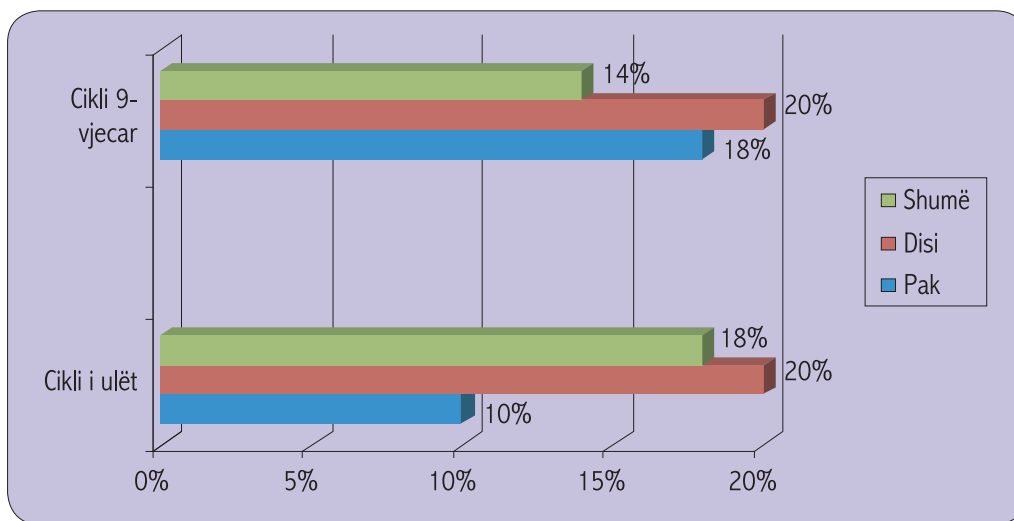
Në këtë nënseksion jepet një pasqyrë e rëndësisë që kanë për mësuesit dhe prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara, materialet didaktike dhe informuese, gjatë punës së tyre me këta fëmijë. Kjo e vlerësuar nga këndvështrimi i secilit grup.

### *Perceptimi i mësuesve për rëndësinë e materialeve didaktike dhe informuese*

Të pyetur se sa të domosdoshme e shohin në punën e tyre të përditshme pajisjen me materiale didaktike dhe informuese, 78% e mësuesve përgjigjen se ato i vlerësojnë si shumë të domosdoshme, 20% i vlerësojnë si disi të domosdoshme dhe 22% e mësuesve japin vlerësimin e tyre se ato janë pak të domosdoshme.

Sesa të rëndësishme janë në rezultatet e punës së tyre me nxënësit me aftësi të kufizuara mjetet didaktike dhe materialet informuese, mësuesit japin opinionet si në tabelen në vijim: 32% (n=16) i vlerësojnë si shumë të rëndësishme, 40% e tyre (n=20) mendojnë se ato janë disi të rëndësishme dhe vetëm 28% e mësuesve thonë se janë pak të rëndësishme. Të dhënat tregojnë se mësuesit i vlerësojnë si shumë të rëndësishme pajisjen me materiale didaktike dhe informuese.

Në grafikun në vijim pasqyrohet shpërndarja e opinionit të mësuesve për të njëjtën çështje, por e ndarë sipas cikleve ku ata japin mësim.



**Grafiku 24.** Opinioni i mësuesve, sipas cikleve, për rëndësinë e mjeteve didaktike dhe materialeve informuese në punën me nxënësit me aftësi të kufizuara

*Shënim: Përqindjet sipas alternativave janë nxjerrë në raport me numrin total të mësuesve të dy cikleve.*

Të dhënat në grafikun 24 tregojnë se mësuesit e të dy cikleve kanë pothuajse të njëjtin perceptim për rëndësinë e mjeteve didaktike dhe materialeve informuese në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara. 18% e mësuesve e ciklit fillor (n=9) i quajnë ato si shumë të rëndësishme kundrejt 14% (n=7) të atyre të cilët japin mësim në ciklin 9-vjeçar.

Mësuesit, në takimin e fokus grupit, shprehin rëndësinë e pajisjes së tyre me këto mjete me qëllim transmetimin në mënyrë të thjeshtëzuar të programit mësimor për fëmijët me aftësi të kufizuara.

*“...E shikojmë sa të rëndësishme janë mjetet didaktike në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara kur ndjekim punën që bën mësuesi mbështetës, jashtë orës së mësimin në klasën burimore. Ajo përdor mjete të animuara, tekste me figura për të shpjeguar një mësim të caktuar. Nxënësi me aftësi të kufizuara e përvetëson lehtësisht mësimin dhe në klasë kthehet ndryshe, vazhdon programin mësimor me nxënësit e tjerë...” (mësues).*

*“...Për nxënësit me aftësi të kufizuara mjetet didaktike janë mëse të domosdoshme pasi lehtësojnë shumë përvetësimin e njohurive nga ana e tyre...” (mësues).*

Ndërkohë që materialet informative/botime, literaturë e huaj e përkthyer u shërbejnë mësuesve, ashtu siç edhe ata shprehin, për t'i rritur profesionalisht me qëllim aplikimin e metodave bashkëkohore të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara.

*“...Ne na nevojiten edhe tekste për veten, si literaturë të cilës mund t'i referohemi kur punojmë me fëmijët me nevoja të veçanta. Botime të mirëfillta të specialistëve të fushës mungojnë. Do të ishte mirë të kishim edhe tekste të përkthyer, që do të na informonin dhe prej të cilave përfitojmë njohuri të vlefshme për atë se si duhet punuar me fëmijët me nevoja të veçanta gjatë orës së mësimin...” (mësues).*

Të rëndësishme për punën e tyre të përditshme me nxënësit me aftësi të kufizuara, mësuesit vlerësojnë pajisjen e tyre edhe me materiale informative për marrjen e informacionit që lidhen me çështjet të aftësisë së kufizuar, metodat efektive të punës me nxënësit me aftësi të kufizuara, specifikat e kategorive të ndryshme të aftësisë së kufizuar.



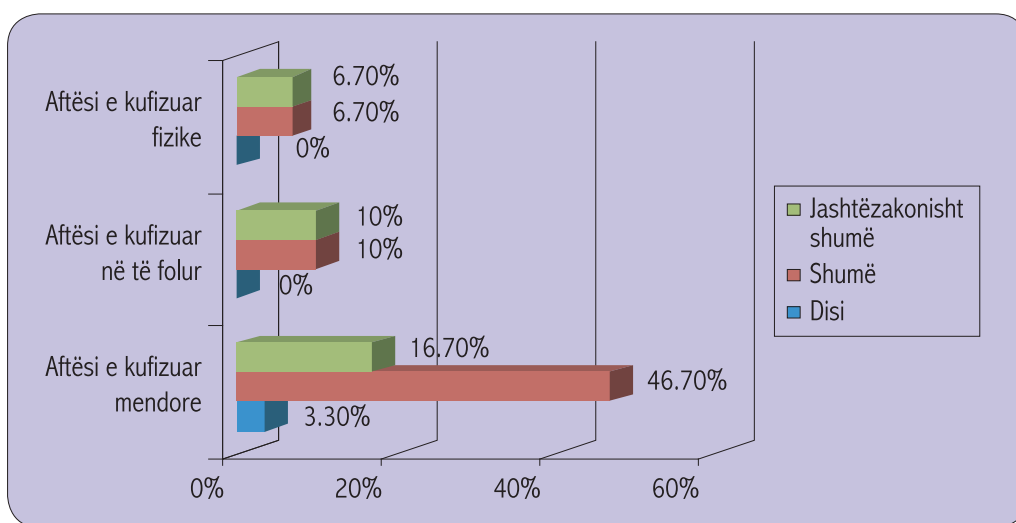
“...Ndjejmë shumë nevojën e pajisjes me literaturë dhe tekste, module të cilat na ofrojnë njohuri se si duhet të punojmë me fëmijët me aftësi të kufizuara. Si literaturë na shërbejnë vetëm disa fletë informimi, broshura apo informacione të ofruara nga OJF, ose të përfituara nga trajnimet...” (mësues).

Drejtuesit e shkollave e shohin sigurimin e materialeve didaktike dhe informuese si shumë të rëndësishme për të arritur objektivat e planit edukativ individual gjatë punës së mësuesve me nxënësit me aftësi të kufizuara. Ata e vënë theksin edhe në rëndësinë e planifikimit të fondeve në zëra - mjete didaktike dhe materiale informuese - nga buxheti i shkollave me qëllim që mësuesit t'i kenë në ndihmë gjatë zhvillimit të programit mësimor. Mjetet didaktike shihen të nevojshme edhe sepse ato lehtësojnë punën e mësuesve në klasë, jo vetëm me nxënësit me aftësi të kufizuara por edhe me nxënësit e tjerë.

### Perceptimi i prindërve për rëndësinë e materialeve didaktike dhe informuese

Edhe prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara evidentojnë nevojën për tekste të thjeshtëzuara, materiale/informuese-udhëzuese për të punuar me fëmijët e tyre për zbatimin e PEI në kushtet e shtëpisë. Në opinionet e dhëna 33.3% e tyre (n=16) i quajnë ato si jashtëzakonisht të nevojshme, 63.3% e prindërve (n=19) shprehen se ato janë shumë të nevojshme dhe vetëm 3.3% e tyre (n=1) i vlerësojnë si disi të nevojshme.

Në grafikun 25, në vijim pasqyrohet opinioni i prindërve për të njëjtën çështje, por i ndarë sipas aftësisë së kufizuar të fëmijëve të tyre. Kjo për të parë se prindërit e fëmijëve të cilës kategori të aftësisë së kufizuar, shohin si më të rëndësishme pajisjen me materiale didaktike dhe informuese.



**Grafiku 25.** Opinioni i prindërve, ndarë sipas kategorisë së aftësisë së kufizuar të fëmijëve, për nevojën e materialeve ndihmëse/informuese për të punuar me fëmijët.

Në grafikun e mësipërm vërehet se 46.7% e prindërve (n=14) të fëmijëve me aftësi të kufizuara mendore e shohin si shumë të rëndësishme ndihmën që mund t'u japin materialet didaktike dhe informuese, në punën me fëmijët e tyre në kushtet e shtëpisë. Kjo, e krahasuar me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara në të folur dhe atyre fizike. Edhe në takimin e fokus grupit përkatës, prindërit shprehen se e ndjejnë të nevojshme të jenë të pajisur me materiale ndihmëse.

“...ndonje tekst i thjeshtëzuar për fëmijët do të na ndihmonte që ne ta kemi më të lehtë për ta mësuar në shtëpi...” (prind).

## Mësuesi mbështetës

Pjesëmarrësit në studim, drejtues të shkollave të zakonshme, mësues dhe prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara, vlerësojnë si një ndër ndërhyrjet më të domosdoshme për të siguruar arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, vendosjen të mësuesit mbështetës në strukturën organizative të shkollës. Mësuesi mbështetës shihet prej 78% të mësuesve (n=39) si faktor shumë lehtësues për prindërit e fëmijës, por mbi të gjitha ai kontribuon në progresin e fëmijës me aftësi të kufizuara gjatë zbatimit të PEI me të. Të këtij mendimi janë 40% e tyre (n=20), të cilët japin mësim në ciklin fillor dhe 38% e mësuesve (n=19) të ciklit 9-vjeçar. Gjithashtu, në takimin e fokus grupit, mësuesit e vlerësojnë mësuesin mbështetës në lehtësimin që ai u jep atyre në kushtet kur klasa ka numër të madh nxënësish. Puna individuale me fëmijët me aftësi të kufizuara në këto raste është pothuajse e pamundur, prandaj ata e shohin si shumë të nevojshme praninë e tij edhe në lehtësimin për zbatimin e programit mësimor në lëndë që kërkojnë shumë punë specifike, siç janë lëndët e shkencave natyrore.

*“...unë e ndjej shumë të nevojshme të jem e asistuar gjatë orës së mësimi ose jashtë saj për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara...” (mësues).*

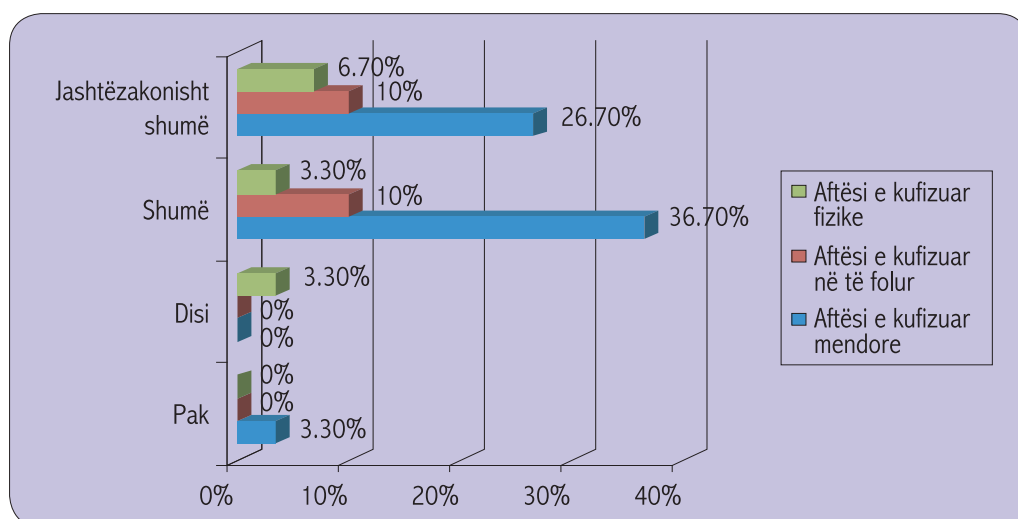
*“...pas gjithë kësaj eksperience pune vlerësoj si më të rëndësishëm mësuesin mbështetës...” (mësues).*

*“...nëse do të kishim mbështetjen e mësuesve mbështetës puna jonë do të ishte më e lehtë...” (mësues).*

Këtë opinion japin edhe drejtuesit e të gjitha shkollave. Ata shprehen se përfshirja në organogramën e shkollës të mësuesit mbështetës është e domosdoshme dhe e vlerësojnë si faktorin kryesor, që ndikon në rezultatet e fëmijës me aftësi të kufizuara në procesin mësimor.

Të këtij opinion janë edhe prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Të pyetur se sa të rëndësishëm e shohin rolin e mësuesit mbështetës, 50% e prindërve (n=15) e konsiderojnë si *shumë të rëndësishëm* dhe 43.3% e tyre (n=13) e vlerësojnë si *jashtëzakonisht të rëndësishëm*, 3.3 % (n=1) si *disi të rëndësishëm* dhe vetëm 3.3% e tyre (n=1) si *pak të rëndësishëm*.

Duke njohur specifikat e llojeve të caktuara të aftësisë së kufizuar, interes për rolin e mësuesit mbështetës përbën opinionin e prindërve, i ndarë ky sipas aftësisë së kufizuar që fëmijët e tyre kanë. Në grafikun në vijim jepet një pasqyrë e shpërndarjes së këtij opinionin.



**Grafiku 26.** Opinioni i prindërve për nevojën e mësuesit mbështetës, i ndarë sipas aftësisë së kufizuar të fëmijëve të tyre

Grafiku 26 tregon se prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara mendore e vlerësojnë si më të rëndësishëm rolin e mësuesit mbështetës, krahasuar me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara në të folur dhe atyre me aftësi të kufizuara fizike.

Edhe në takimin e fokus grupit, prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara e shohin mësuesin mbështetës si faktorin më të rëndësishëm që mund të ndikojë në rezultatet pozitive në mësimet e fëmijëve të tyre.

*“...Pa të puna është shumë e vështirë. Nëse ai do të jetë, fëmija do të ecë më mirë në shkollë, jam e sigurtë që do të ketë rezultate më të mira...” (prind).*

*“...Mësuesi mbështetës është i domosdoshëm. Ai do të na lehtësojë edhe ne...” (prind).*

*“...Unë e ndjej shumë nevojën për mësues mbështetës për fëmijën tim, sidomos në lëndët e matematikës dhe të gjuhës. Kur aplikohet ora shtesë në shkollë, mësuesit e përdornin këtë orë për të ndjekur këta fëmijë, për t'i orientuar dhe mësuar. Rezultatet ishin të mira...” (prind).*

Disa prindër e shikojnë mësuesin mbështetës edhe si zëvendësues në rolin e tyre lehtësues për fëmijët e tyre në realizimin e PEI, pasi shpeshherë nevoja për të siguruar të ardhura i pengon ata të jenë fizikisht pranë fëmijëve të tyre për t'i ndihmuar në kryerjen e detyrave të shtëpisë.

*“...Vetë fakti që unë siguroj të ardhurat për familjen dhe kam edhe dy fëmijë të tjerë me aftësi të kufizuara e kam pothuajse të pamundur të merrem me djalin pasdite. Kështu që ai mëson këtu në shkollë dhe kaq. Nuk arrin shumë sepse e ka shumë të nevojshme që dikush të mësojë me të jashtë orës së mësimt. Një mësues tjetër që do të punonte me djalin do të ishte vërtet një mbështetje e mirë...” (prind).*

## Bashkëpunimi me profesionistët e tjerë

Mësuesit e vlerësojnë mundësinë e bashkëpunimit me profesionistë të caktuar gjatë kohës së punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara për zbatimin e PEI, si një ndërhyrje tjetër të rëndësishme. Kjo i lehtëson shumë ata në plotësimin e nevojave specifike që këta fëmijë kanë dhe që mund t'u plotësohen vetëm përmes ndihmës së profesionistëve përkatës. Të pyetur për profesionistët, me të cilët e shohin më të domosdoshëm bashkëpunimin, 92% e mësuesve (n=46) vlerësojnë psikologun si profesionistin më të rëndësishëm që mund t'u vijë në ndihmë në punën e tyre të përditshme me nxënësit me aftësi të kufizuara, 48% e tyre (n=24) vlerësojnë punonjës social, 34% e mësuesve (n=17) vlerësojnë si të rëndësishëm lokopedistin dhe 14% prej tyre (n=7) japin opinionin për nevojën e bashkëpunimit me mjekun (shënim: mësuesve iu kërkua të japin më shumë se një opsion të profesionistit me të cilin do të donin të bashkëpunonin). Në tabelën në vijim pasqyrohet shpërndarja e opinionit të mësuesve për të njëjtën çështje, por i ndarë sipas cikleve ku ata japin mësim.

**Tabela 14.** Opinionet e mësuesve sipas cikleve për profesionistët me të cilët do të donin të bashkëpunonin

Cikli	Cikli fillor		Cikli 9-vjeçar	
	Përqindja	Numri	Përqindja	Numri
Profesionistët				
Psikologë	46%	23	46%	23
Mjekë	6%	3	8%	4
Punonjës socialë	24%	12	24%	12
Lokopedist	16%	8	18%	9
Tjetër	-	-	4%	2

*Shënim: Mësuesit kanë zgjedhur më shumë se një opsion.*

Tabela e mësipërme tregon për një perceptim të njëjtë të mësuesve të dy cikleve për profesionistët me të cilët ata e shohin të nevojshëm bashkëpunimin në punën me nxënësit me aftësi të kufizuara.

Edhe drejtuesit e shkollave e vlerësojnë të rëndësishëm bashkëpunimin e mësuesve me profesionistët e tjerë (përveç psikologut, i cili është i përfshirë në strukturën e shkollës) siç janë punonjësi social, terapisti i të folurit, etj.. Ata shihen si lehtësues të mësuesve dhe mësuesit mbështetës në punën që ata bëjnë me fëmijën me aftësi të kufizuara, por edhe si lehtësues të prindërve dhe familjarëve të tjerë të fëmijës.



## V. Diskutimi

Pjesa e diskutimit ka në strukturën e saj, *hyrjen* dhe *katër seksione*. Në hyrjen e diskutimit jepet një përmbledhje e shkurtër e objektit të studimit. Në *seksionin e parë* pasqyrohet diskutimi i përfundimeve të studimit të fokusuar në çështje të tilla si: (a) *ndikimi i procesit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në praktikën gjithëpërfshirëse* të lidhura me: vlerësimin fillestar, programet edukative individuale, punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara; (b) *përgatitja/formimi i mësuesve për të punuar me nxënës me aftësi të kufizuara*, kualifikimi, trajnimet, stimulimi i tyre, bashkëpunimi i mësuesve me profesionistë të tjerë; (c) *infrastruktura mbështetëse e shkollës*, përshtatshmëria/ndërtimore, mjetet mësimore të përshtatura, transporti, materialet dhe mjetet didaktike, ambjentet burimore, mësuesi asistent, organizimi i klasave; (d) *përfshirja e prindërve në procesin e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara*, bashkëpunimi i tyre me mësuesit dhe shkollën; (e) *përfitimet akademike dhe sociale të nxënësve me aftësi të kufizuara* nga procesi i gjithëpërfshirjes; (f) *qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë kundrejt procesit të gjithëpërfshirjes*; (g) *përmbledhje e pjesës së diskutimit të rezultateve*.

Në *seksionin e dytë* diskutohet modeli që ofrohet në Shqipëri për arsimimin e nxënësve me aftësi të kufizuara; modeli i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara i vlerësuar si projektim i zbatimit të paradigmes sociale; vlerësimi sistematik i gjithëpërfshirjes si proces që kërkon ndërhyrje dhe ndërveprim ndërmjet nënsistemeve të sistemit arsimor. Në *seksionin e tretë* pasqyrohen rekomandimet sesi rezultatet e këtij studimi mund të shërbejnë për hartimin e një platforme në realizimin e plotë të modelit gjithëpërfshirës në Shqipëri. *Seksioni i katërt* përmban kufizimet e studimit.

Qëllim kryesor i studimit është të vlerësojë zbatimin në praktikë të procesit të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, duke kërkuar përmes metodologjisë së përzgjedhur t'u japë përgjigje pyetjeve të tilla si: *Cili është ndikimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme? Sa dhe si i përgjigjet organizimi i shkollës së zakonshme gjithëpërfshirjes? Cilat janë ndryshimet që kërkon gjithëpërfshirja?* Si target i përzgjedhur për të realizuar qëllimin e studimit shërbeu modeli i zbatimit të arsimit gjithëpërfshirës në shkollat e zakonshme në Korçë, si një prej tre rajoneve ku aktualisht është duke u pilotuar ky model nga Ministria e Arsimit dhe Shkencës (MASH), përmes Drejtorisë Arsimore Rajonale (DAR) Korçë në bashkëpunim me organizatën Save the Children dhe OJF lokale për aftësinë e kufizuar. Duke qenë se fokusi i studimit ishte vlerësimi i zbatimit në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, për përgjigjet e pyetjeve të studimit u kërku mendimi i aktorëve më kryesorë, të cilët ofrojnë kontribute të drejtëpërdrejta në përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Ato ishin mësues, prindër të nxënësve me aftësi të kufizuara, drejtues të shkollave të zakonshme, prindër të nxënësve të tjerë të shkollës, prindër të nxënësve jo me aftësi të kufizuara, që mësojnë në të njëjtat klasa me bashkëmoshatarët me aftësi të kufizuara, profesionistë të tjerë të angazhuar dhe koordinatorë të projektit pilot. Gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme është proces i saponisur që mundësohet përmes pilotimit nga organizata me ekspertizë në këtë fushë. Zbatimi i kësaj praktike në shkollat e zakonshme në rajonin e Korçës vuri në dukje, për efekt të qëllimit të këtij studimi, problematikën në kushtet e Shqipërisë, duke u përqëndruar në çështjen sesa shkolla e zakonshme i përgjigjet kërkesave që shtron ky proces para saj. Gjithashtu doli në pah mar-

rëdhënia e re e ndërtuar ndërmjet aktorëve, pjesë e procesit, por edhe ndërmjet aktorëve me sistemin pasi ky pilotim ka sjellë me vete elementë të rinj që duhet të bëhen pjesë integrale e tij.

## V.1 Diskutimi i rezultateve të studimit

### V.1.i Ndikimi i procesit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në praktikën gjithëpërfshirëse të lidhura me:

#### *Vlerësimin fillestar*

Që në nisje është e rëndësishme të theksohet se pranimi i nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme kalon përmes një procesi *vlerësimi fillestar* të rregullt, ashtu si edhe parashikohet në kuadrin ligjor përkatës. Aktualisht vlerësimi i nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara realizohet nga stafi pedagogjik i shkollës dhe psikologu i saj. Vendosja e psikologut në realizimin e këtij procesi, ka krijuar një klimë multiprofesionale për identifikimin e nevojave specifike që kanë në të mësuar nxënësit me aftësi të kufizuara. Studimi evidentoi se modeli që po zbatohet ka pasuruar procesin e vlerësimit në drejtim të informacionit dhe dokumentacionit shtesë (raporte të hollësishme), që i ofrohen grupit vlerësues, pranë shkollës, për zhvillimin, ecurinë e fëmijës me aftësi të kufizuara dhe për familjen e tij. Megjithatë studimi eidenton se ky vlerësim, në kuptimin që ai duhet të ketë për t' i ardhur në ndihmë sa më shumë mësuesve për hartimin e PEI, jo gjithmonë është i efektshëm. E parë në këndvështrimin e problematikës që mbart procesi i vlerësimit fillestar, studimi theksoi dy çështje të rëndësishme: E para, vlerësimi fillestar nuk kryhet ende nga një grup profesionistësh të fushave që lidhen me identifikimin e nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara dhe që ndikojnë drejtpërsëdrejti në procesin e të mësuarit të tij. Mungesa në përbërje të këtij grupi e profesionistëve të tillë si: psikologë zhvillimi, lokopedistë, punonjës socialë, mjekë, ndikon drejtpërdrejt në mospërcaktimin e saktë të mbështetjes që duhet t' i ofrohet nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, si në drejtim të përshtatjeve të programit mësimor ashtu edhe të të gjithë shërbimeve mbështetëse, që ai specifikisht ka nevojë për mbarëvajtje gjatë procesit mësimor. Vlerësimi fillestar i munguar nga një grup profesionistësh të specializuar në fushën e aftësisë së kufizuar është pengesë gjithashtu për të orientuar saktë institucionin arsimor në të cilin fëmija me aftësi të kufizuara duhet të arsimohet. E dyta, si çështje e evidentuar nga studimi, është se vlerësimi fillestar nuk bëhet gjithmonë në kohën e duhur, si p.sh. para se fëmija me aftësi të kufizuara të nisë shkollën, por disa kohë më vonë, kur fëmija është identifikuar si i tillë nga mësuesi si rezultat i shfaqjes së nevojave të caktuara apo edhe i simptomave të sëmundjes gjatë procesit mësimor. Në raste të tilla prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara nuk e pranojnë që në fillim se fëmija e tyre ka aftësi të kufizuara dhe se me të duhet të punohet në mënyrë të veçantë. Ata shpeshherë janë shumë të kufizuar për dhënien e informacionit të plotë e të dokumentuar që kanë për aftësinë e kufizuar të fëmijës së tyre. Kjo është një sfidë tjetër dhe shumë e vështirë me të cilën përballet procesi i gjithëpërfshirjes sepse lidhet me qëndrimet dhe mentalitetin e prindërve. Ndërtimi i marrëdhënieve përfshirëse, bashkëpunuese dhe këshilluese me prindërit e fëmijës me aftësi të kufizuara është i rëndësishëm për të mbështetur në kohë nevojat e fëmijës dhe për të rritur shanset e tij që të përfitojë nga përshtatjet e programit mësimor. Mësuesit janë ata që kanë rolin kryesor në krijimin e kësaj marrëdhënie dhe mbajtjen e saj në atë nivel që fëmija me aftësi të kufizuara të përfitojë sa më shumë. Për realizimin sa më të plotë të vlerësimit fillestar, riorganizimi i tij do të jetë një proces, që do të shtrojë për diskutim çështje që lidhen me përbërjen, funksionimin dhe pranë së cilës do të veprojnë. Duke e theksuar vlerësimin fillestar si hallkën e parë dhe shumë të rëndësishme të procesit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, nevojitet të krijohen të gjitha hapësirat e nevojshme ligjore dhe mbështetja e duhur financiare për të siguruar ecuri pozitive të këtij procesi.

## *Programet edukative individuale (PEI)*

Pjesë e rëndësishme e procesit të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme është edhe përshtatja e programit mësimor në përputhje me nevojat specifike që fëmijët me aftësi të kufizuara paraqesin në të mësuar. Përcaktimi i saktë i nevojave të tyre çon drejt hartimit të *planeve edukative individuale (PEI)* që hartohen në mënyrë specifike për secilin fëmijë me aftësi të kufizuara, të pranuar në shkollat e zakonshme. Duke patur ende kufizime tek procesi i vlerësimit fillestar, hartimi i PEI dhe përcaktimi i saktë i udhëzimeve që duhen ndjekur për arritjen e objektivave të caktuara në përputhje me nevojat specifike të fëmijës gjatë orës së mësimit, bëhen të vështira për mësuesit. Vështirësi tjetër në zbatim të PEI për nxënësit me aftësi të kufizuara është edhe niveli i kufizuar i njohurive të mësuesve për përshtatjet e programit, përdorjes së teknikave dhe metodave të mësimdhënies në përputhje me specifikat e llojit të aftësisë së kufizuar që mbartin fëmijët. Studimi vuri në dukje gjithashtu se pengesë për hartimin dhe më pas për zbatimin e PEI nga ana e mësuesve është edhe mungesa e këshillimit të tyre me profesionistët e tjerë, përveç psikologut. Këshilluesit do t'u ofronin mësuesve reagimin e nevojshëm për ta bërë sa më specifik PEI në përgjigje të nevojave të çdo nxënësi. Kjo mangësi bën që jo gjithmonë të ketë përputhje ndërmjet objektivave të vendosura dhe rezultateve të pritshme për t'u arritur nga nxënësit me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimit. Duhet vlerësuar si i rëndësishëm edhe përfshirja dhe bashkëpunimi i prindërve në procesin e zbatimit të PEI. Zbatimi i modelit në fokus të studimit ka ndihmuar në ridimensionimin e rolit të prindërve në procesin e gjithëpërfshirjes në tërësi, por edhe në atë të hartimit dhe të zbatimit të PEI në veçanti. Ata janë të informuar në vijimësi për ecurinë e fëmijës së tyre, por nga ana tjetër janë informuesit më të mirë për mësuesit për nevojat që shfaqin fëmijët gjatë procesit të përvetësimit të njohurive në kushtet e shtëpisë. Megjithatë evidentohet se shkalla e ndihmesës që prindërit japin për zbatimin e PEI, jo rrallë ajo nuk është në nivelin e duhur. Kjo diktohet nga faktorë të mpërehtë ekonomikë dhe socialë që shoqërojnë familjen shqiptare. PEI është i mirëstrukturuar për rolet dhe detyrat që kanë dhe duhet të përmbushin si mësuesit ashtu edhe prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Duke përjashtuar mungesat e përmendura më sipër, që ndikojnë më së shumti në procesin e hartimit të PEI, duhet theksuar se është ndërtuar një procedurë e drejtë për monitorimin e tij periodik nga ana e mësuesve në bashkëpunim edhe me prindërit, por, gjithashtu edhe vlerësimi i punës së mësuesve nga stafet drejtuese të shkollave për zbatimin e PEI dhe përfundimet e arritura në zbatim të tij. Zbatimi i PEI kërkon një punë të veçantë të mësuesve me nxënësit me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimit dhe jashtë saj.

## *Puna individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara*

Megjithëse prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara kanë një perceptim të mirë ( $M= 8.07$ ) të *punës individuale* që mësuesit bëjnë me fëmijët e tyre si dhe të programeve që përdorin, vërehet dukshëm se puna individuale është një tjetër sfidë që kushtëzon ndjeshëm rezultatet e nxënësve me aftësi të kufizuara gjatë procesit mësimor. Organizimi i klasës, numri i madh i nxënësve dhe shkalla e vështirësisë së lëndëve shkencore i pengojnë mësuesit, kryesisht ata të ciklit 9-vjeçar, të kenë kohën e mjaftueshme për të punuar individualisht me nxënësit me aftësi të kufizuara. Sfidë përbën për mësuesit manaxhimi i punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara që kanë aftësi të kufizuara të ndryshme. Kjo për arsye edhe të mungesës së njohurive të mësuesve për specifikat e tipeve të aftësisë së kufizuar dhe përshtatjeve që duhet të pësojë programi mësimor në përputhje me to. Puna individuale e mësuesve me nxënësit me aftësi të kufizuara jashtë orës së mësimit është e kufizuar edhe për shkak të faktorëve objektivë: mungesa e mjediseve/klasave burimore në shkollat e zakonshme për të punuar individualisht me këta nxënës, mungesa e materialeve didaktike në ndihmë të mësimdhënies së thjeshtëzuar, mungesa e materialeve informative, guidave udhëzuese për t'u informuar për metoda të mësimdhënies për nxënësit me



aftësi të kufizuara në përputhje me nevojat specifike që ata kanë, mungesa e kohës së vlerësuar të punës për t'u marrë me këta nxënës, etj.

### **V.1.ii Përgatitja, formimi i mësuesve për të punuar me nxënësit me aftësi të kufizuara (kualifikimi, trajnimet, stimulimi, bashkëpunimi i mësuesve me profesionistët e tjerë)**

Roli i mësuesit mbetet i rëndësishëm në udhëheqjen dhe orientimin e gjithë procesit të hartimit dhe të zbatimit të PEI. Niveli i formimit pedagogjik i mësuesve, si dhe ai gjatë procesit të mësimdhënies, me njohuri për edukimin special të nxënësve me aftësi të kufizuara është shumë i rëndësishëm, por ende jo në shkallën e duhur. Programet e formimit pedagogjik të mësuesve nuk janë të orientuara edhe drejt edukimit special. Edhe në rastet kur ka patur përvoja të ofruara për formimin universitar të mësuesve të edukimit special, me programe dhe ekspertizë të huaj, ato kanë qenë të pakta në numër përfituesish. Rezultatet e studimit tregojnë se mësuesit janë të hapur për marrjen e njohurive dhe përfitimin e aftësive të reja me qëllim përmirësimin e procesit të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara. Por, pavarësisht se ata përmes trajnimeve të planifikuara kanë përfituar njohuri dhe aftësi të reja për punën me nxënësit me aftësi të kufizuara, rezultojnë të pamjaftueshme për t'u ofruar atyre njohuri të thelluara për tipologjinë e aftësisë së kufizuar dhe për metodat efektive të punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, në përputhje me nevojat specifike që nxënësit shfaqin gjatë zbatimit të PEI. Duke qenë të përfshirë në hartimin dhe zbatimin e programeve edukative individuale, studimi tregoi se mësuesit mund të orientojnë prioritetet e trajnimeve, bazuar në nevojat e evidentuara gjatë punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, me qëllim marrjen e njohurive të duhura për t'i përshtatur programet mësimore sipas aftësive në të mësuar të fëmijës. Është evident fakti që trajnimet kanë ndikuar në rritjen profesionale të mësuesve për çështje të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara. Megjithatë ato ende nuk rezultojnë të kenë një ndikim të ndjeshëm në punën e mëtejshme që këta mësues zhvillojnë me nxënësit me aftësi të kufizuara. Prandaj e rëndësishme është që të vlerësohet zhvillimi sistematik i mësuesve, që do të përfshinte në këtë proces institucionet përgjegjëse për hartimin e kurrikulave, si në drejtim të formimit universitar të tyre, ashtu edhe të trajnimeve në vijimësi për pasurimin e mësuesve me njohuri dhe aftësi të reja pedagogjike në punën me nxënësit me aftësi të kufizuara. Për të patur efektivitet në punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, *stimulimi i mësuesve* është një tjetër faktor i rëndësishëm për t'u patur në konsideratë. Megjithëse kuadri ligjor është i plotë në këtë drejtim, ai nuk zbatohet për asnjë nga alternativat e stimulimit të parashikuara në të. Ky studim theksoi edhe një herë që domosdoshmërisht mësuesit duhet të kenë stimul për punën individuale dhe specifike që ata bëjnë me nxënësit me aftësi të kufizuara, si gjatë orës së mësimit ashtu edhe jashtë saj. Në mendimin e mësuesve për format e stimulimit që ata do të parapëlqenin, vlerësojnë si të parë lehtësimin përmes mësuesit mbështetës, të dytë shohin shtesën në pagë dhe në vijim lehtësira të tjera. Kjo shërben edhe njëherë për të treguar rëndësinë e rolit të mësuesit mbështetës në shkollat e zakonshme si lehtësues i drejtpërdrejtë i mësuesve dhe i nxënësve me aftësi të kufizuara.

Studimi evidenton gjithashtu se bashkëpunimin me *profesionistët e tjerë* mësuesit e shohin si shumë të rëndësishëm, por edhe ai deri tani ka qenë në kufijtë e pamjaftueshmërisë, përkundrajt nevojave që mësuesit kanë për këtë bashkëpunim. Ristrukturimi i strukturës së shkollës dhe vendosja e psikologut në shkollë si profesionist, ka rritur shanset e këtij bashkëpunimi, por përsëri ai është shumë i kufizuar, pasi një psikolog mbulon me veprimtarinë e tij disa shkolla të zakonshme të qytetit. Në këtë kuptim është shumë i vogël ndikimi i tij në identifikimin e nevojave specifike të nxënësve me aftësi të kufizuara dhe më pas angazhimi për të punuar individualisht me ta. Roli i këtij profesionisti, ndonëse i kufizuar, është vlerësuar në ndihmesën që jep për ndërtimin dhe lehtësimin

e marëdhënieve të prindërve me shkollën e zakonshme. Profesionistët e tjerë, kryesisht psikologët, punonjësit socialë, lokopedistët dhe më pak mjekët, janë identifikuar nga mësuesit si bashkëpunëtorë të domosdoshëm (këtu shihet qartë orientimi drejt modelit social të trajtimit të problematikës së edukimit për nxënësit me aftësi të kufizuara) gjatë punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara. Përjashtuar psikologun, profesionistët e tjerë, struktura e personelit të shkollave të zakonshme nuk e parashikon ata si pjesë e stafëve të shkollës. Ky është një kufizim tjetër i ndjeshëm që i bëhet edukimit të nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, e parë kjo në standartet që kërkon procesi i gjithëpërfshirjes.

### V.1.iii Infrastruktura mbështetëse e shkollës

Një tjetër faktor i rëndësishëm për të siguruar zbatimin në praktikë të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme është *infrastruktura mbështetëse*. Kjo e parë si në aspektin e burimeve njerëzore, ashtu dhe të atyre materiale. Infrastruktura mbështetëse i vjen në ndihmë jo vetëm nxënësve me aftësi të kufizuara, por edhe mësuesve dhe profesionistëve të tjerë për të kryer detyrat që gjithëpërfshirja shtron për ta.

Edhe ky studim nxori në pah dukshëm rëndësinë e elementëve të infrastrukturës mbështetëse si: organizimi i klasës, mësuesi mbështetës, ambjentet burimore, materialet didaktike, mjetet e përshtatura për nxënësit me aftësi të kufizuara, materialet informative, përshtatshmëria ndërtimore e mjediseve të shkollës së zakonshme si dhe transporti i përshtatur.

Zbatimi i modelit tregoi se *mësuesi mbështetës* shihet nga mësuesit si aleati më i rëndësishëm për të punuar individualisht me nxënësin me aftësi të kufizuara me qëllim arritjen e objektivave të PEI. Modelimi i mësuesit mbështetës në një nga shkollat, objekt edhe i këtij studimi, ka treguar qartë rëndësinë e marëdhënies mësues-mësues mbështetës në punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara. Bashkëpunimi del me impakte të drejtëprdrejta në rezultatet në mësim të nxënësve me aftësi të kufizuara, në rritjen e shkallës së interesit të tyre për të ndjekur mësimin me bashkëmoshatarët e tyre, në lehtësimin e mësuesve dhe në përfshirjen gjithnjë e më aktive të prindërve në punën individuale që bëhet me fëmijët e tyre për zbatimin e PEI. Bashkëpunimi i mësuesit mbështetës me mësuesin është shumë i rëndësishëm. Mësuesi mbështetës është lehtësuesi i mësuesit si gjatë orës së mësimi, ashtu edhe kur ai punon në mënyrë individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, në klasat burimore. Përqindja në kohë e mbështetjes që mësuesi mbështetës ofron për nxënësit me aftësi të kufizuara në shkollë varet shumë edhe nga rëndesa e aftësisë së kufizuar që nxënës të caktuar kanë. Për t'i mundësuar atij të punojë me të gjithë nxënësit që kanë nevojë, e rëndësishme është që në planifikimin e shërbimit të mësuesit mbështetës të vlerësohet drejtë numri i tyre në shkollë. Kjo të shihet në raport me numrin e nxënësve me aftësi të kufizuara, por edhe të specifikave të veçanta që këto nxënës mbartin si pasojë e aftësisë së kufizuar që ata kanë. Rolin e mësuesit mbështetës në punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara për zbatimin e PEI, prindërit e këtyre nxënësve e shohin si faktorin kryesor për progresin e fëmijëve të tyre në përvetësimin e programit mësimor. Njohja e kufizimeve objektive, që mësuesit e klasave të zakonshme kanë për të kryer të plotë punën individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimi, e bën rolin e mësuesit mbështetës në shkollat e zakonshme të domosdoshëm. Por, burimet e pamjaftueshme financiare bëjnë që mësuesi mbështetës të mungojë në strukturën e personelit të shkollës. Modeli i zbatuar vetëm sa jep shenjat e para për domosdoshmërinë e mësuesit mbështetës në strukturën e shkollës. Edhe në kuadër të vetë projektit, një mësues mbështetës është plotësisht i pamjaftueshëm për të siguruar ndihmën për të gjithë fëmijët me aftësi të kufizuara në fokus të projektit.

Duke u evidentuar dukshëm rëndësia e punës së tij në mbarëvajtjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme e me qëllim që ky proces i nisur, gjithëpërfshirja, të jetë i plotë, strukturat në nivel qëndror

duhet ta kenë përparësi në vendimarrjet e tyre vendosjen dhe financimin e mësuesit mbështetës në strukturën e shkollës së zakonshme. Krahas mësuesit mbështetës, më sipër u diskutua edhe për mungesën e specialistëve të tjerë në strukturën e shkollës si dhe për nevojën e domosdoshme që kanë për ta si nxënësit me aftësi të kufizuara ashtu edhe mësuesit dhe prindërit e këtyre fëmijëve.

Realizimi i punës individuale me nxënësit me aftësi të kufizuara, krahas kohës së mjaftueshme dhe mësuesit mbështetës, kërkon edhe mjediset e përshtatshme në shkollë, në mënyrë që nxënësi me aftësi të kufizuara të përfitojë prej saj. Modeli i ofruar në njerën nga shkollat në fokus të këtij studimi, evidentoi dukshëm epërsitë që sjell pasja e mjediseve të tilla si pjesë të shkollës së zakonshme. Ato i vijnë në ndihmë në mënyrë të drejtëpërdrejtë mësuesit mbështetës për të zhvilluar PEI me nxënësit me aftësi të kufizuara, sipas një plani të hartuar paraprakisht. Mësimdhënia e veçuar në këto mjedise i mundëson mësuesit të përdorin metoda dhe mjete të ndryshme për të ofruar programin mësimor në formë të thjeshtëzuar për këta nxënës. Materialet didaktike, me të cilat këto mjedise janë të pajisura, i shërbejnë këtij qëllimi. Edhe ky studim vuri në dukje se puna individuale e veçuar në mjedise të posaçme, brenda shkollës, ndikon në rezultatet në mësimet të nxënësve me aftësi të kufizuara. Ata përvetësojnë më mirë programin mësimor dhe i bashkohen më pas lehtësisht bashkëmoshatarëve të tyre në klasë. Funkzioni i ambjenteve burimore, ashtu si edhe modeli i zbatuar në një nga shkollat e marra në studim, e vërteton këtë, duke shkuar përtej krijimit të kushteve për të punuar individualisht me nxënësit me aftësi të kufizuara: ato shërbejnë si mjedis i përshtatshëm për të forcuar lidhjet e mësuesve me mësuesin mbështetës dhe me profesionistët e tjerë në drejtim të konsultimit të tyre për zbatimin e PEI për nxënësit me aftësi të kufizuara, si dhe për të ndërtuar një marrëdhënie sa më bashkëpunuese dhe konfidenciale me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Nga vetë emërtimi i tyre, këto mjedise shërbejnë edhe si burim informacioni për mësuesit dhe stafin tjetër të shkollës. Biblioteka me botime dhe materiale të ndryshme informative për aftësinë e kufizuar në përgjithësi dhe për mësimdhënien me nxënësit me aftësi të kufizuara, u vjen në ndihmë atyre për të zbatuar sa më mirë programin mësimor me këta nxënës. Megjithëse kanë nisur të jepen modelet e para, studimi evidentoi se këto mjedise mungojnë në të gjitha shkollat e tjera të zakonshme. Mungesa e tyre ndikon drejtpërdrejt në efektivitetin e mësimdhënies për fëmijët me aftësi të kufizuara. Gjithsesi e rëndësishme është evidentimi, përmes zbatimit të modelit, i funksioneve të vlefshme që ato sjellin në mjediset e shkollës së zakonshme. Që gjithëpërfshirja të zbatohet në standartet e kërkuara është e rëndësishme që stafet menaxheriale të shkollave të zakonshme të marrin në konsideratë krijimin e këtyre mjediseve, të vlerësuara nga të gjithë mësuesit si të domosdoshme. Për të arritur rezultate në zbatimin e PEI me nxënësit me aftësi të kufizuara mësuesit kanë nevojë për materiale didaktike të cilat i ndihmojnë ata të japin në formë të ilustruar, por edhe të thjeshtëzuar programin mësimor për këta nxënës. Por mungesa e tyre vijet në dukje nga mësuesit e të gjitha shkollave të zakonshme. Metodikat e veçanta, që nevojiten të zhvillohen me secilin nxënës me aftësi të kufizuara në përputhje edhe me aftësinë e kufizuar që ai ka, domosdoshmërisht kërkojnë të shoqërohen me përdorimin e materialeve didaktike specifike. Studimi vërejti se ato ndikojnë në perceptimin më të mirë të programit mësimor nga nxënësit me aftësi të kufizuara. Materialet didaktike mund të jenë pjesë e ambjenteve burimore dhe t'i shërbejnë jo vetëm mësuesit mbështetës, por dhe të gjithë mësuesve të tjerë të shkollës së zakonshme. Nga përdorimi i tyre në orën e mësimit përfitojnë edhe nxënësit e tjerë të klasës. Por sipas studimit materialet didaktike mungojnë pothuajse për pjesën më të madhe të mësuesve, të cilët kanë në klasat e tyre nxënës me aftësi të kufizuara. Mësuesit njohin rëndësinë e *materialeve didaktike* si një nga faktorët ndikues në rezultatet e fëmijës për përvetësimin e programit mësimor. Projekti ka mundësuar pajisjen pjesërisht me materiale didaktike vetëm të njëjës prej shkollave ku janë përfshirë fëmijë me aftësi të kufizuara.

Drejtuesit e shkollave duhet të vlerësojnë rëndësinë e materialeve didaktike si mjete të domosdoshme që shoqërojnë zbatimin e PEI. Për këtë qëllim ata duhet të marrin masa për të planifikuar fonde për to. Një ndër kufizimet për mësimdhënie të mirë nga ana e mësuesve, që u trajtua më herët në këtë pjesë, ishte niveli

i pamjaftueshëm i njohurive të mësuesve për aftësinë e kufizuar dhe mungesa e metodikave të punës me nxënësit me aftësi të kufizuara, në përputhje me tipologjinë e aftësisë së kufizuar që ata kanë. Studimi evidentoi se *materialet informative* të marra gjatë seancave të trajnimeve janë burimet e vetme të informacionit për mësuesit. Ata ndjehen të paplotësuar në dijet që ato kanë për të punuar individualisht me nxënësit me aftësi të kufizuara. E parë në këtë këndvështrim, është shumë i vlefshëm pasurimi i shkollave dhe veçanërisht i bibliotekave me: (a) materiale informative-botime për çështje të aftësisë së kufizuar; (b) literaturë të përkthyer për tipologjinë e aftësisë së kufizuar dhe metodat e punës që duhen ndjekur gjatë procesit të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara, bazuar në veçoritë që rrjedhin nga aftësia e tyre e kufizuar, si dhe (c) materiale informuese për kuadrin politik dhe ligjor vendas dhe ndërkombëtar për aftësinë e kufizuar. Studimi në mënyrë të pavarur i këtyre materialeve do t'i ndihmojë ata në rritjen e njohurive, si dhe në përmirësimin e qasjes që ata i bëjnë strukturimit të PEI për nxënësit me aftësi të kufizuara. Prandaj, sipas studimit shkolla duhet të krijojë hapësira për mësuesit për të patur akses në informacion, duke realizuar këtë përmes shpërndarjes së mirë të fondeve në shkollë dhe bashkëpunimit me OJF vendase e të huaja, të cilat mund të kontribuojnë në pasurimin e bibliotekave të shkollave të zakonshme me materiale informative të vlefshme për mësuesit. *Mjetet e përshtatura* si: tekste të thjeshtëzuara për nxënësit me aftësi të kufizuara mendore, tekste në brail për nxënësit e verbër dhe interpret të gjuhës së shenjave për nxënësit që nuk flasin dhe dëgjojnë, janë drejtpërsëdrejti në ndihmë të nxënësve me aftësi të kufizuara, sipas kategorive përkatëse, me qëllim lehtësimin e tyre për të përvetësuar programin mësimor sipas PEI të hartuar për ta. Studimi evidentoi se ato nuk u ofrohen nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, mungesa e të cilave ndikon shumë në rezultatet e tyre në mësim. Për t'i pajisur shkollat e zakonshme me këto mjete, më parë shtrohet çështja e hartimit dhe e financimit për realizimin e tyre nga strukturat përgjegjëse në nivel qendror. Megjithatë, duhet theksuar, se studimi vërejtë që nuk ka njohje të mirë nga ana e mësuesve dhe drejtuesve për funksionet specifike të mjeteve të përshtatura në ndihmë të veçorive në edukim që rrjedhin nga lloji i aftësisë së kufizuar të fëmijës me aftësi të kufizuara.

Si një ndër parakushtet për integrimin e personave me aftësi të kufizuara në shoqëri është përcaktuar sigurimi i *përshtatshmërisë së ambjenteve*. Edhe ky studim evidentoi rëndësinë e përshtatshmërisë në funksion të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Që një shkollë të jetë gjithëpërfshirëse ajo duhet të sigurojë akses pa barriera për të gjithë nxënësit me aftësi të kufizuara. Në shkollat e zakonshme, që janë në fokus të këtij studimi, u vërejtën mungesa të theksuara të përshtatshmërisë ndërtimore të ambjenteve të tyre. Vetëm në dy prej shkollave kishte në hyrje të ndërtesave rampe/plane të pjerrta për të lehtësuar lëvizjen e nxënësve me aftësi të kufizuara fizike, përdorues të karrigeve me rrota. Ndërkohë të gjitha hapësirat e tjera, korridoret, klasat, hapësirat ndërmjet kateve, tualetet ishin plotësisht të papërshtatura. Mungesa e përshtatshmërisë në mjediset e shkollave të zakonshme dhe veçanërisht në tualete është me pasoja në shëndetin e fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe me ndikim të drejtpërdrejtë në frekuentimin e shkollës prej tyre. Kjo dukuri nuk shfaqet vetëm për shkak të mungesës së fondeve (që është arsyeja kryesore), por edhe për shkak se stafet menaxheriale të shkollave dhe të institucioneve në nivel vendor nuk kanë njohje të plotë të standarteve të përshtatshmërisë ndërtimore dhe kryesisht të asaj arkitekturore për personat me aftësi të kufizuara. Në bazë të shkallës së kësaj njohjeje bëhet më pas dhe planifikimi i fondeve gjatë hartimit të projekteve për ndërtimin e ndërtesave të reja shkollore apo dhe të rikonstruksionimit të atyre ekzistuese. Kjo gjë deri tani ka munguar plotësisht nga institucionet përgjegjëse, por është realizuar pjesërisht nga projekti pilot i zbatuar nga organizata Save the Children-Shqipëri. Dhënia e modeleve të përshtatshmërisë ka ndikuar ndjeshëm në ndërgjegjësimin e opinionit të stafëve pedagogjike dhe të nxënësit e tjerë të shkollës për funksionet lehtësuese që ato kanë, kryesisht për nxënësit me aftësi të kufizuara fizike. Pjesë e infrastrukturës mbështetëse, që duhet të ofrojnë shkollat e zakonshme për nxënësit me aftësi të kufizuara është edhe *transporti i përshtatur*. Mungesa e fondeve të akorduara për shkollat e zakonshme

është faktori kryesor që i pengon ato të kenë dhe të mirëmbajnë mjete të përshtatura, të cilat u sigurojnë kryesisht nxënësve me aftësi të kufizuara fizike, por edhe të tjerëve me vështirësi në lëvizje, frekuentim të rregullt të shkollës. Studimi evidentoi se transporti i përshtatur nuk përbën problem në shkollat në fokus të studimit, pasi ato ende nuk frekuentohen edhe nga nxënës me aftësi të kufizuara/përdorues të karrigeve me rrota. Megjithatë e rëndësishme është që drejtuesit e shkollave të njohin rëndësinë e pajisjes së shkollave me këto mjete dhe t'i bëjnë ato pjesë të planifikimeve financiare për mbarëvajtjen e aktivitetit të shkollës së zakonshme.

#### **V.1.iv Përfshirja e prindërve në procesin e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara**

Bashkëpunimi i vendosur me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara i ndihmon shumë mësuesit në punën e tyre. Të dy palët, si mësuesit ashtu edhe prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara, e vlerësojnë si shumë të rëndësishme këtë marrëdhënie. Ndjekja e mbarëvajtjes në mësim të nxënësve me aftësi të kufizuara, në opinionin e prindërve është ndikuar shumë pozitivisht nga angazhimi i mësuesve dhe mbështetja që prindërit kanë patur prej tyre në këtë proces. Megjithatë mësuesit shpeshherë shprehin rezerva për shkallën e bashkëpunimit me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara, e varur kjo nga faktorë të tillë si: niveli i ulët arsimor i prindërve të fëmijës dhe mungesa kohës për t'iu përkushtuar fëmijëve të tyre për shkak të problemeve ekonomike e sociale, që ata kanë. Por kjo varet edhe nga fakti që ndonjëherë për nxënësit me aftësi të kufizuara kujdesen gjyshërit e tyre dhe jo prindërit biologjikë. Studimi evidentoi se përbën sfidë për mësuesit vendosja e kësaj marrëdhënie bashkëpunuese edhe në ato raste kur prindërit nuk pranojnë aftësinë e kufizuar të fëmijëve të tyre, e evidentuar kjo nga mësuesit gjatë procesit mësimor. Bashkëpunimi i mirë i vendosur ndërmjet prindërve dhe mësuesve, që është evidentuar edhe nga ky studim, rrit ndjeshëm dëshirën e fëmijëve për të frekuentuar shkollën, por ndikimi i tij nuk është i madh në rezultatet e tyre në mësim. Gjithsesi marrëdhënia prindër-mësues është shumë e rëndësishme, pasi ndikon pozitivisht në gjëndjen psiko-emocionale të nxënësve me aftësi të kufizuara.

#### **V.1.v Përfitimet akademike dhe sociale të nxënësve me aftësi të kufizuara nga procesi i gjithëpërfshirjes**

Gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme është parë edhe në këndvështrimin e *përfitimeve akademike dhe sociale* që nxënësit me aftësi të kufizuara kanë nga mjedisi i shkollës, marrëdhëniet që ato ndërtojnë me mësuesit dhe me bashkëmoshatarët e tyre të klasës - shkollës.

Në përvetësimin e programit mësimor studimi konkludoi se nxënësit me aftësi të kufizuar nuk kanë rezultate të kënaqshme, pasi përfitojnë pjesërisht nga ai. Formatimi i punës me ta përmes zbatimit të PEI ka rritur mundësitë për orientimin e mësuesve në përshtatjet e programit mësimor me qëllim që nxënësit me aftësi të kufizuara të përfitojnë sa më shumë, por, për shkak të kufizimeve të përmendura më sipër, ato nuk realizohen në përputhje me nevojat specifike të nxënësve me aftësi të kufizuara.

Megjithatë në aspektin social studimi evidenton se nxënësit me aftësi të kufizuara janë të mirëpritur në shkollë, si nga stafi pedagogjik ashtu edhe nga nxënësit e tjerë të klasës. Marrëdhënia e këtyre të fundit me nxënësit me aftësi të kufizuara ndërtohet pa paragjykime dhe etiketime që lidhen me aftësinë e kufizuar. I rëndësishëm ka qenë në ndërtimin e këtyre marrëdhënieve roli i mësuesve, të cilët, të mbështetur në përvojën dhe aftësitë e tyre pedagogjike, por edhe në njohuritë e përfituara nga trajnimet, kanë orientuar

drejt qëndrimet e nxënësve të tjerë ndaj nxënësve me aftësi të kufizuara. E gjitha kjo ka ndikuar ndjeshëm në ndryshimin e stereotipeve negative për nxënësit me aftësi të kufizuara. Marrëdhënia miqësore që nxënësit e tjerë të klasës krijojnë me nxënësit me aftësi të kufizuara i ndihmon këta të fundit ta shohin shkollën si mjedis të cilës i përkasin. Përfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në veprimtaritë sociale-kulturore (ndonëse të pakta) të shkollës i ka ndihmuar ata në shoqërizimin dhe komunikimin me moshatarët e tyre, si dhe në familjarizimin e tyre me ambientet e tjera të reja, krahas shkollës. Prindërit e këtyre nxënësve kanë perceptime shumë të mira për trajtimin që u bëhet fëmijëve të tyre me aftësi të kufizuara nga bashkëmoshatarët e tyre. Studimi përmes rezultateve tregon, se pjesëmarrja e nxënësve me aftësi të kufizuara në veprimtaritë sociale-kulturore ka ndikuar gjithashtu në krijimin e qëndrimeve dhe të qasjeve të reja ndaj nxënësve me aftësi të kufizuara si individë me të drejta të barabarta për të qenë pjesë aktive e komunitetit të shkollës së zakonshme, së cilës ata i përkasin. Ky është një tjetër impakt i rëndësishëm që gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara sjell në shkollën e zakonshme për të gjithë komunitetin e nxënësve dhe të mësuesve.

### **V.1.vi Qëndrimet e prindërve të nxënësve të tjerë kundrejt procesit të gjithëpërfshirjes**

Pozitive vlerësohen në studim, në funksion të procesit të gjithëpërfshirjes, edhe qëndrimet që *komuniteti i prindërve të nxënësve të tjerë* ka krijuar ndaj nxënësve me aftësi të kufizuara, të cilët mësojnë në të njëjtat klasa me fëmijët e tyre. Perceptimet nga ata janë pozitive për shoqërizimin e fëmijëve të tyre me fëmijë me aftësi të kufizuara, si në klasë ashtu edhe jashtë saj. Ata nuk mendojnë se nxënësit me aftësi të kufizuara pengojnë mbarëvajtjen në mësimet e fëmijëve të tjerë në klasë. Gjithëpërfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara këta prindër e shohin si një të drejtë të fëmijëve për t'u shkolluar dhe që sistemi arsimor duhet t'ua garantojë edhe përmes shkollave të zakonshme. Qëndrimet pozitive të komunitetit të prindërve të nxënësve të tjerë të shkollës vlerësohen të rëndësishme sepse ato shërbejnë për të orientuar dhe mbështetur qëndrimet pozitive të fëmijëve të tyre ndaj nxënësve me aftësi të kufizuara në ambientin e shkollës së zakonshme dhe jashtë saj. Gjithashtu ato janë premisa për ndikimin në formimin e qëndrimeve të tilla edhe në komunitetin në përgjithësi.

## **V.2 Konkluzione**

Për të konkluduar nëse modeli për gjithëpërfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme po realizohet në mënyrë të plotë, po i kthehemi një vlerësimi të përmbledhur në diskutimin e bërë për rezultatet që dolën nga studimi. Përmes modelit, studimi evidentoi dukshëm prirjen se në Shqipëri janë duke u bërë përpjekje serioze për gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Kjo e parë në drejtim të elementeve të shtuar pozitivë që zbatimi në praktikë i modelit gjithëpërfshirës për nxënësit me aftësi të kufizuara sjell si për sistemin arsimor në tërësi, ashtu dhe për aktorët që janë pjesë e zbatimit të tij. Në këtë kuadër ndikimi i tij vlerësohet si i rëndësishëm për: (1) ndërgjegjësimin e të gjithë aktorëve pjesëmarrës, por edhe më gjërë, për të drejtat e fëmijëve me aftësi të kufizuara për t'u arsimuar në shkollat të zakonshme; (2) evidentimin e nevojës për ndryshime rrënjësore në sistemin arsimor, me qëllim krijimin e infrastrukturës së nevojshme, për të mundësuar realizimin e arsimit gjithëpërfshirës, si dhe nxitjen dhe orientimin e ndërhyrjeve më të domosdoshme; (3) inicimin e praktikave të reja të punës me

nxënësit me aftësi të kufizuara në klasa të zakonshme; (4) krijimin e një klime pozitive sociale, pranuese në komunitetin e shkollës, duke rritur shanset për ndërtimin e shkollave të zakonshme si institucione gjithëpërfshirëse, si dhe influencuar ndjeshëm në qëndrimet e aktorëve dhe komunitetit në përgjithësi; (5) ridimensionimin e rolit të prindërve në procesin e gjithëpërfshirjes; (6) prirjen drejt një cilësie më të mirë të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara përmes qasjeve të reja pedagogjike të mësuesve; (7) rritjen e shanseve për nxënësit me aftësi të kufizuara për t'u shfaqur në mjedise të përbashkëta me bashkëmoshatarët e tyre e për të fituar aftësi të reja sociale. Por zbatimi i modelit gjithëpërfshirës së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme është duke u realizuar në mungesë të një sërë elementësh të rëndësishëm, që domosdoshmërisht duhet ta shoqërojnë atë. Këto janë të evidentuara si në drejtim të kuadrit të përgjithshëm të sistemeve makro dhe ekso, në të cilin vendoset arsimi gjithëpërfshirës dhe që ka të bëjë me infrastrukturën e nevojshme politike, ligjore, institucionale që aktualisht sistemi arsimor në Shqipëri ofron për të mundësuar gjithëpërfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, ashtu edhe në nivel më të kufizuar, meso dhe mikro e që ka të bëjë me vetë shkollën e zakonshme dhe të gjithë sistemet e ndërtuara mes saj dhe aktorëve të përfshirë në këtë proces. Ende në Shqipëri nuk ka një strategji kombëtare për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara si dhe një kuadër të plotë ligjor për të garantuar mbështetje institucionale dhe financiare të praktikave të reja që kërkon arsimi gjithëpërfshirës i nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Kjo gjë lë në statusin e mëparshëm strukturat përgjegjëse për arsimin në nivel vendor, si dhe pengon krijimin dhe funksionimin e strukturave të reja, që janë të domosdoshme për mbarëvajtjen e procesit. Megjithë prirjet pozitive të renditura më sipër, studimi evidentoi se shkolla e zakonshme nuk ofron infrastrukturën e nevojshme mbështetëse si në burime njerëzore ashtu edhe në burime materiale për t'iu përgjigjur në radhë të parë nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara, por edhe të stafëve pedagogjike të përfshirë në punën me ta. Mungesa e (i) strukturave plotësuese brenda shkollës me staf të specializuar për arsimin gjithëpërfshirës (mësues-koordinator për arsimin gjithëpërfshirës, mësues-mbështetës, profesionistë të tjerë); (ii) materialeve didaktike dhe informuese, tekste dhe mjete të përshtatura për arsimin gjithëpërfshirës; (iii) përshtatshmërisë së mjediseve të klasave dhe të shkollës në tërësi, - janë faktorë objektivë pengues të drejtpërdrejtë në realizimin e arsimit gjithëpërfshirës për nxënësit me aftësi të kufizuara. Gjithashtu studimi konkludoi se mësimdhënia për nxënësit me aftësi të kufizuara realizohet nga mësues, njohuritë e të cilëve janë shumë të limituar për qasje të drejta pedagogjike, që ato duhet të ofrojnë kundrejt nevojave specifike (sipas kategorisë së aftësisë së kufizuar), që nxënësit me aftësi të kufizuara shfaqin gjatë zbatimit të programit mësimor. Si përfundim, nxënësit përfitojnë njohuri të pjesshme nga programi mësimor. Edhe njëherë në përfundim risjellim argumentin: modeli i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme realizohet i plotë apo jo? Bazuar në analizën e faktorëve të përmendur më sipër, përmes vlerësimit të shkallës së ndikimit të secilit grupim prej tyre në efektshmërinë e gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, arrijmë në këtë përfundimin se:

- Modeli i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme ende nuk realizohet i plotë në vendin tonë. Stadi ku ne jemi aktualisht tregon që nxënësit me aftësi të kufizuara janë të përfshirë në shkollat e zakonshme, por jo të gjithëpërfshirë. Kjo e fundit do të nënkuptonte ekzistencën e një sërë përshtatjesh të domosdoshme që shkollat e zakonshme dhe i gjithë sistemi arsimor duhet të ofrojnë për të siguruar pjesëmarrjen dhe përfitimin maksimal nga programet mësimore të nxënësve me aftësi të kufizuara. Sistemi ynë arsimor ende nuk i ofron të plota këto përshtatje, prandaj dhe gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme mbetet në kufijtë e realizimit të pjesshëm. Megjithatë, zbatimi i një modeli të tillë ka ndihmuar në testimin e sistemit arsimor në Shqipëri në drejtim të mundësive që ai ofron për realizimin e gjithëpërfshirjes së plotë të nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, si dhe në evidentimin e nevojave për të ndërhyrë në të ardhmen. Zbatimi i modelit ka shënuar drejtimet më të rëndësishme në të cilat duhet të orientohen praktikantët e mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara në

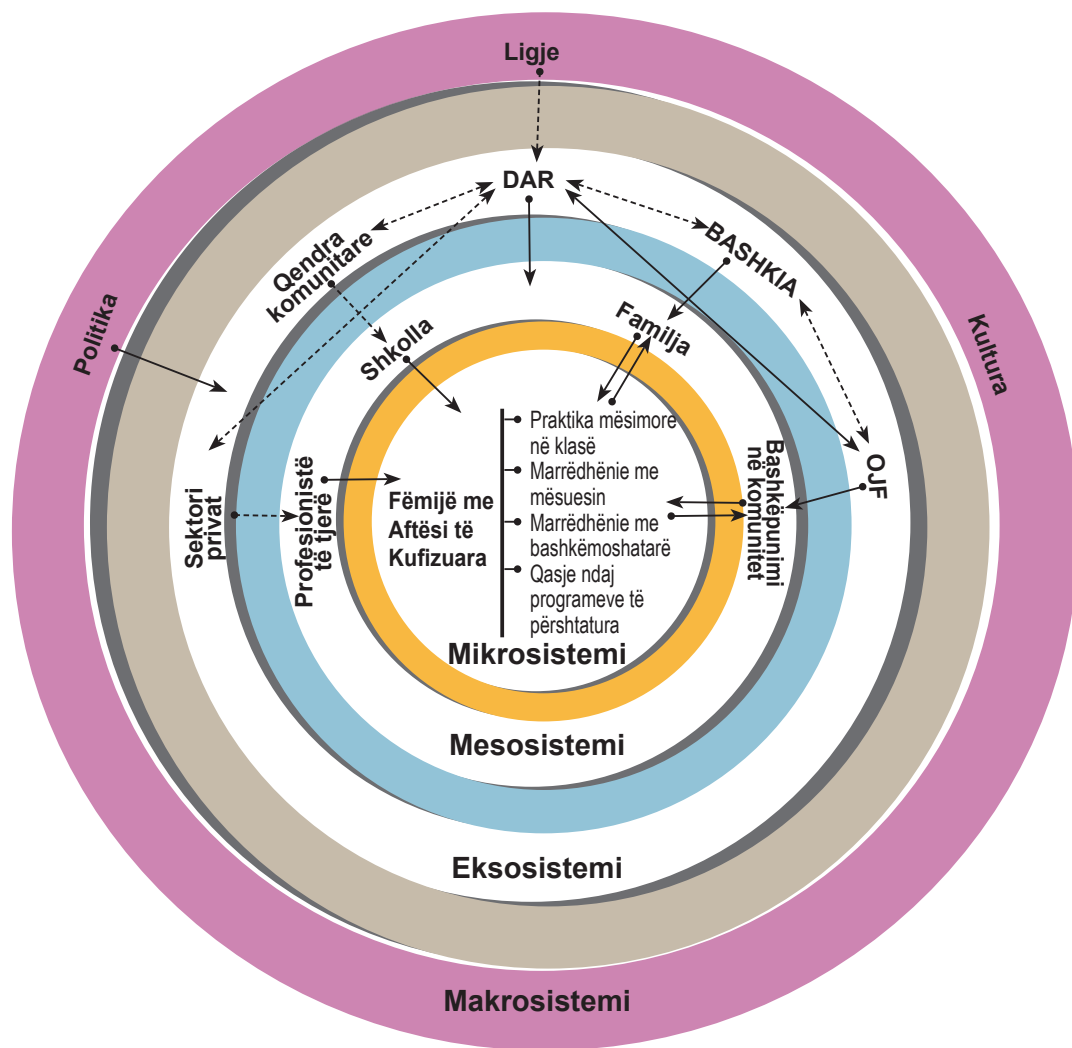
shkollat e zakonshme. Megjithatë, faktorët objektivë jashtë projektit, por dhe mundësitë e kufizuara financiare të tij kanë bërë që modeli i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme të jetë i pjesëzuar dhe jo i plotë.

### **V.3. Modeli që ofrohet në Shqipëri për arsimimin e nxënësve me aftësi të kufizuara. Gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara e vlerësuar si projektim i zbatimit të paradigmes sociale. Vlerësimi sistemik i gjithëpërfshirjes si proces që kërkon ndërhyrje dhe ndërveprim ndërmjet nënsistemeve të sistemit arsimor dhe më gjërë**

Në Shqipëri aktualisht sistemi arsimor ofron dy qasje të veçuara të arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Arsimimin e tyre në shkolla speciale dhe në shkolla të zakonshme. Kjo është një nga tri prirjet që ndiqen sot nga disa vende në Evropë për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara (EADSNE, 2003). Nga vlerësimi i literaturës evidentohet se kjo prirje nuk është ndër më të suksesshmet për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuar pasi ofron qasje plotësisht të veçuara, duke mos lejuar përfitimin reciprok nga ndërveprimi mes tyre. Funkionimi në Shqipëri i këtyre dy sistemeve të veçuara, në mungesë të ndërveprimit mes tyre, si dhe në mungesë të shërbimeve arsimore të ndërmjetme krijon mundësinë për të ravigjzuar qartë se nxënësit me aftësi të kufizuar në vendin tonë arsimohen sipas dy paradigmeve, paradigmes mjekësore dhe asaj sociale. E para, (sistemi special i edukimit), ndërton programin mësimor për fëmijën duke u nisur nga këndvështrimi i paradigmes mjekësore, evidentimit të aftësisë së kufizuar, sëmundshmërisë, pamundësisë së fëmijës për të mësuar, duke e lokalizuar atë në një mjedis mësimor me fëmijë të tjerë me aftësi të kufizuara, plotësisht veçues nga bashkëveprimi me bashkëmohatarët pa aftësi të kufizuara, të cilët mësojnë në shkolla të zakonshme. Alternativa e dytë, ajo e përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, e zhvilluar nën këndvështrimin e paradigmes sociale, u krijon mundësi fëmijëve me aftësi të kufizuara të mësojnë dhe të përfitojnë nga programet mësimore në mjedise të përbashkëta me bashkëmohatarët e tyre pa aftësi të kufizuara. Kjo alternativë ka në bazë vlerësimin se aftësia e kufizuar buron më së pari nga perceptimi social jo i duhur që i bëhet individit me aftësi të kufizuara dhe aftësive të tij dhe si rrjedhim janë këto perceptime nga të cilat burojnë më pas qëndrime të individëve, institucioneve dhe shoqërisë, të cilat duhet të ndryshohen përmes përshtatjes (Gindis, 1995). Duke njohur karakterin sistemik të arsimit gjithëpërfshirës vlerësimi i shkallës së gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme mund të bëhet duke u bazuar në cilësinë e marrëdhënieve, ndërveprimit dhe të ndihmesës që sistemet, mikro, meso, ekso dhe makro (Bronfenbrenner, 1997) japin në funksion të arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.

Duke iu referuar analizës sistemike sipas modelit ekologjist të Bronfenbrenner dhe rezultateve të studimit mund të shpjegojmë se aktualisht zbatimi i projektit ka ndikuar ndjeshëm mikrosistemin, sikurse është përqëndruar tek gjithëpërfshirja e fëmijës në shkollat e zakonshme dhe duke ndikuar në praktikën në klasë në ndihmë të një mësimdhënie më të mirë, në marrëdhëniet e fëmijës me mësuesit dhe me shokët e klasës. Si pasojë e kësaj pjesërisht ka ndikuar edhe në mesosistemin, pasi ka ridimensionuar marrëdhëniet e prindërve me shkollën, të komunitetit më të ngushtë të fëmijës, si fqinjët, bashkëmohatarët jashtë shkollës. Po për vetë targetin e kufizuar të projektit ai më së shumti është kufizuar në influencimin e këtyre dy sistemeve, por shumë pak tek tjerët. Institucionet, pjesë e sistemeve të tjera kanë ndërvepruar të shkëputur në marrëdhënie me meso dhe mikrosistemin dhe pothuajse të shkëputur në marrëdhëniet mes tyre. Ashtu edhe siç shihet në figurën 5 shigjetat tregojnë se veprimi ka qenë e njëanshëm ose ka munguar plotësisht.





**Figura 5.** Modeli sistemik i gjithpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme sipas teorisë së Bronfenbrenner-it, kur sistemet ndërveprojnë pjesërisht

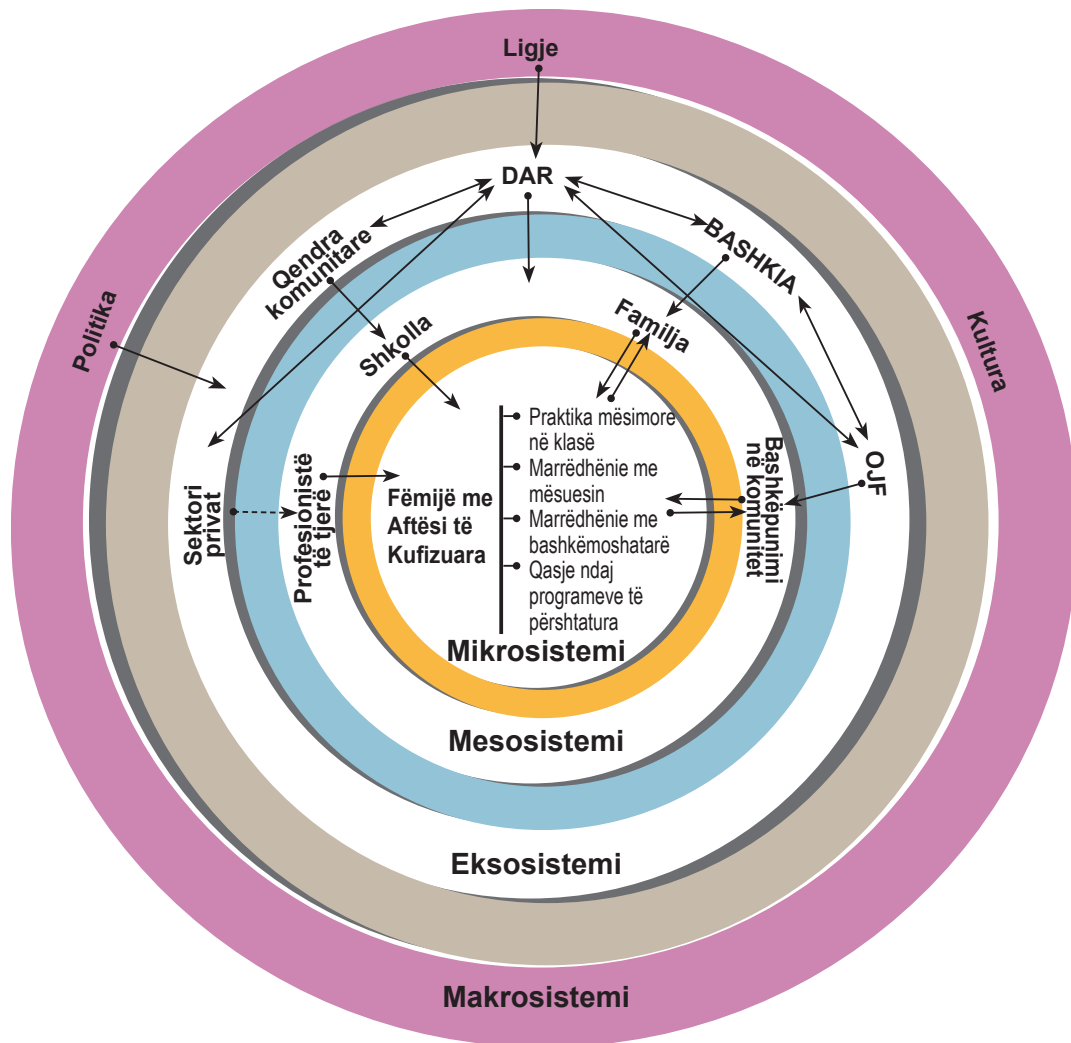
Modeli i gjithpërfshirjes ndikimin më të madh e ka patur në nivelin e mikrosistemit dhe në lidhjen tij me mesosistemin. Fëmija me aftësi të kufizuara, i përfshirë në klasën e zakonshme ka ndikuar në këtë mjedis. Ndikimi është i drejtpërdrejtë dhe ka të bëjë me marrëdhëniet që fëmija vendos me klasën, shkollën, bashkëmoshatarët e tij, mësuesit, psikologun e shkollës. Por ndikimi i tij është edhe jo i drejtpërdrejtë. Kjo e fundit ka të bëjë me përshtatjet që mësuesit i bëjnë programit mësimor, mjeteve dhe metodave didaktike për këta fëmijë. Gjithashtu ndikimi vlerësohet edhe në përshtatjet që bëhen në mjediset e shkollës për t’u përgjigjur nevojave specifike të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Rëndësia e zbatimit të projektit qëndron në krijimin e premisave për përfshirjen e fëmijës me aftësi të kufizuara në klasa të zakonshme, duke ndikuar kështu pozitivisht si tek vetë ai, ashtu edhe tek të tjerët.

Zbatimi i modelit të gjithpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme evidentoi një sërë problematikash që lidhen me praktikën gjithpërfshirëse dhe infrastrukturën e nevojshme materiale dhe njerëzore që nevojitet për të mbështetur atë.

Ndryshimet e kërkuara si pasojë e zbatimit të kësaj paradigme në sistemin arsimor, ashtu edhe sipas rezultateve

të këtij studimi treguan qartë mekanizmin funksionues të kësaj, e cila bazohet në nevojën për ridimensionimin e funksioneve të hallkave të sistemit arsimor me qëllim përshtatjen e tyre në përputhje me nevojat në të mësuar të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

Për të realizuar gjithëpërfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në kuptimin më të plotë të saj ndërhyrja duhet të fillojë në sistemin makro që ka të bëjë me kulturën e një shoqërie, me parimet, principet, politikat dhe me kuadrin ligjor. Ndryshimet në këtë nivel pasojnë zinxhir ndryshimet dhe përshtatjet në sistemet e tjera dhe duke arritur në nivelin më të ngushtë, por dhe që është qëllimi i fundit, gjithëpërfshirja e fëmijës me aftësi të kufizuara në procesin arsimor.



**Figura 6.** Modeli sistematik i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollën e zakonshme sipas teorisë së Bronfenbrenner-it, kur sistemet ndërveprojnë plotësisht

Figura 6 tregon se gjithëpërfshirja është e plotë kur sistemi funksionon dhe ka ndërveprim reciprok.

## V.4 Kufizime të studimit

Autorja arriti, përmes kampionit të përzgjedhur si dhe metodologjisë së përdorur për mbledhjen e të dhënave, të nxjerrë në përfundim të studimit rezultate, të cilat evidentuan impaktin dhe problematikën e zbatimit në praktikë të modelit të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, në rajonin e Korçës që ishte në fokus të studimit. Megjithatë, sipas autores, studimi mbart disa kufizime, të cilat gjithsesi nuk kanë ndikuar në realizimin e qëllimit të këtij studimi.

*Së pari*, sikurse kampioni ishte i kufizuar në katër shkolla të zakonshme, në një rajon juglindor të Shqipërisë, ku është duke u pilotuar arsimit gjithëpërfshirës për nxënësit me aftësi të kufizuara, me një numër të caktuar pjesëmarrësish, opinionet e tyre për çështjet e ngritura në studim jo domosdoshmërisht mund të shërbejnë për të përfaqësuar opinionet e të ngjashmëve me to, nga shkollat e zakonshme në rajone të tjera të vendit. *Së dyti*, niveli i kënaqshëm ekonomik-social, arsimor dhe kulturor i rajonit, në të cilin është realizuar studimi, mund të vlerësohet si një faktor i cili të ketë orientuar pozitivisht, që në nisje të tij, qëndrimet e pjesëmarrësve për gjithëpërfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Kjo mund të sjellë kufizimin që gjetjet e këtij studimi të mund të kenë vlerë përgjithëse edhe për rajone të tjera të vendit, me nivel të ndryshëm nga ai në fokus të këtij studimi. *Së treti*, shkalla e lartë e ndërgjegjësimit të aktorëve vendorë/pjesë e studimit, për çështje të drejtave të personave me aftësi të kufizuara, në përgjithësi dhe të atyre të lidhur me arsimin gjithëpërfshirës në veçanti, krijojnë premisa për qëndrimet e duhura ndaj gjithëpërfshirjes, të cilat mund të mos korrespondojnë me ato të rajoneve, ku ky ndërgjegjësim lë për të dëshiruar. *Së katërti*, niveli i pamjaftueshëm i njohurive të mësuesve për specifika që lidhen me tipologjinë e aftësisë së kufizuar, kufizoi përcaktimin e saktë prej tyre të nevojave që ato kanë për kualifikim në drejtime të caktuara të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara. *Së pesti*, edhe niveli arsimor i prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara është bërë pengesë që ato të artikulojnë saktë opinionet për çështjet e shtruar për diskutim në takimin e fokus grupit. *Së gjashti*, duke qenë se pjesëmarrësit në fokus grupin e organizuar me nxënës me aftësi të kufizuara u përkisnin kategorive të ndryshme të aftësisë së kufizuar, kjo gjë krijoi vështirësi për studiuesen të krijonte marrëdhënie të njëjta me gjithësecilin prej tyre dhe të tërhiqte njëkohësisht mendimin për çështjen në diskutim. Kjo e kufizoi atë edhe në fazën e analizës së materialit të shkruar për tematikat e diskutuara në takim. *Së shtati*, mungesa e profesionistëve të tjerë në strukturën e shkollës kufizoi pjesëmarrjen e tyre në studim dhe si rrjedhojë kufizoi edhe gjetjet në funksion të gjithëpërfshirjes të nxënësve me aftësi të kufizuara, që mund të nxirreshin nga opinionet e tyre për çështjet e studimit. *Së teti*, njohja nga të intervistuarit e rolit të autores në hartimin e strategjisë vendore për personat me aftësi të kufizuara në rajonin e Korçës, si dhe pozicioni i saj në marrëdhënie bashkëpunimi me aktorët e pushtetit vendor, mund të ketë shërbyer si kufizim për disa nga të intervistuarit në dhënien e opinionëve të lira si dhe theksimin më të fortë të shkaqeve që lidheshin me këto institucione. *Së nënti*, praktika relativisht e re, për një pjesë të aktorëve të përfshirë-prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara, në shprehjen lirshëm dhe me vërtetësi të shqetësimeve dhe problematikave për një studim, vështirësoi punën e studiuesit.

## VI. Zbatimi në praktikë i rezultateve të studimit dhe nevoja për studime të mëtejshme

Rezultatet e këtij studimi mund të shërbejnë për të orientuar ndërhyrje të rëndësishme në zbatimin e plotë në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara në Shqipëri. Në studim u evidentua se praktikat gjithëpërfshirëse, ku ai më së shumti u fokusua, realizohen të pjesshme në shërbim të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Duke u bazuar në analizën e rezultateve, në evidencimin e faktorëve ndikues të munguar, si të atyre politikë, ligjorë, strukturorë dhe financiarë, por gjithashtu, bazuar edhe në parimet e planit për veprim në vijim të Deklaratës së Salamankës (1994) nevojitet që hartuesit e politikave për arsimin në vendin tonë të hartojnë një plan për veprim në nivel kombëtar, që të jetë garantues i së drejtës për arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme në Shqipëri.

Në vijim edhe të diskutimit të bërë më herët për karakterin sistematik që arsimit gjithëpërfshirës ka, plani për veprim është një mundësi për të ndikuar në ndryshimet e nevojshme, duke i nisur ato në nivel të makrosistemit dhe deri tek sistemet e tjera më poshtë, si dhe tek elementët e çdo sistemi në veçanti, duke synuar kështu ndikimin cilësor tek mikrosistemi, pra te përfitimet e plota të nxënësit me aftësi të kufizuara nga përfshirja e tij në shkollën e zakonshme. Hartimi dhe më pas zbatimi i një plan veprimi për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme do të implikojë politika të lidhura me: (I) hartimin e kuadrit ligjor për arsimin gjithëpërfshirës; (II) krijimin e shkollave të zakonshme gjithëpërfshirëse për fëmijët me aftësi të kufizuara; (III) zhvillimin e kapaciteteve të stafëve edukative, (IV) financimin e politikave për zbatimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës; (V) krijimin dhe fuqizimin e partneriteteve në nivel komunitar; (VI) ngritjen dhe funksionimin e sistemeve të vlerësimit dhe të monitorimit.

*I. Kuadri ligjor për arsimin gjithëpërfshirës* duhet të hartohet i mbështetur në parimin e garantimit të së drejtës për arsimim në shkollat e zakonshme të fëmijëve me aftësi të kufizuara në përputhje me nevojat specifike të tyre. Për këtë ai duhet të fokusohet në:

1. Hartimin e kuadrit të plotë ligjor për arsimin parauniversitar, i cili për të mbështetur realizimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës, duhet të marrë parasysh çështjet që lidhen me: (a) ngritjen e strukturave të vlerësimit fillestar të nevojave të nxënësve me aftësi të kufizuara; (b) ridimensionimin e funksioneve të strukturave arsimore në nivel rajonal; (c) mbledhjen e të dhënave dhe shkëmbimin e informacionit; (d) riorganizimin e shkollave speciale në qendra burimore, multifunksionale, për të ofruar: informacion, ekspertizë për shkollat e zakonshme, nxënësit me aftësi të kufizuara dhe prindërit e tyre; materiale dhe ekspertizë profesionale në ndihmë të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme; (e) organizimin e shkollave të zakonshme si në aspektin e infrastrukturës mbështetëse materiale, por edhe të burimeve njerëzore për t'iu përgjigjur gjithëpërfshirjes në to të nxënësve me aftësi të kufizuara; (f) zhvillimin dhe mbështetjen e praktikave të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara dhe (g) zhvillimin e kapaciteteve të aktorëve të përfshirë në procesin e gjithëpërfshirjes.

2. Hartimin e kuadrit ligjor plotësues në fusha të tjera, si shëndetësia dhe shërbimet sociale që lidhen me mbështetjen dhe zbatimin e politikave të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.
3. Hartimin e kuadrit ligjor që rregullon proceset decentralizuese dhe ridimensionon menaxhimin e politikave arsimore dhe financiare të lidhura me to në nivel vendor.

*II. Krijimi i shkollave gjithëpërfshirëse për nxënësit me aftësi të kufizuara* bazuar në parimin e aksesit të plotë dhe pa barriera të nxënësve me aftësi të kufizuara në mjediset dhe procesin mësimor të shkollës. Për këtë duhen marrë parasysh çështje që lidhen me: (a) përshtatshmërinë ndërtimore; (b) transportin e përshtatur; (c) sigurimin e mjeteve dhe teksteve të përshtatura për nxënësit me aftësi të kufizuara; (d) sigurimin e materialeve didaktike për mësuesit; (e) përshtatjen e programeve; (f) qasje të ndryshme pedagogjike në varësi të nevojave specifike të nxënësve me aftësi të kufizuara; (g) përmirësimin e praktikave të mësimdhënies përmes ngritjes së kapaciteteve të mësuesve, stimulimit të tyre përmes mbështetjes së mësuesve mbështetës dhe profesionistëve të tjerë; (h) ofrimin e ekspertizës së specializuar nga burime jashtë shkollës; (i) ridimensionimin e rolit të stafeve menaxhuese në funksion të proceseve gjithëpërfshirëse; (j) forcimin e marrëdhënieve bashkëpunuese me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe (k) krijimin e një komuniteti gjithëpërfshirës në shkollë.

*III. Zhvillimi i kapaciteteve të stafeve edukative* duhet të fokusohet në çështje që lidhen me: (a) planifikimin dhe ofrimin në vijueshmëri të trajnimeve specifike për mësuesit dhe edukatorët, të cilët punojnë drejtpërdrejt me fëmijët me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme; (b) rritjen e njohurive të mësuesve kandidatë me njohuri për punën me nxënësit me aftësi të kufizuara. Kjo duhet të realizohet si përmes përshtatjes së programeve të formimit universitar, por edhe përmes praktikave shkollore me nxënës me aftësi të kufizuara, që këta të fundit duhet të zhvillojnë gjatë kohës që janë studentë; (c) fuqizimin e departamenteve të edukimit special pranë universiteteve me qëllim përgatitjen e mësuesve të specializuar për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara; (d) shkëmbimin e përvojave profesionale ndërmjet mësuesve, si dhe mes tyre dhe profesionistëve të tjerë.

*IV. Financimi i politikave për zbatimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës*, duhet të implikojë çështje që lidhen me: (a) akordimin e fondeve në përputhje me politikën për zbatimin në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës, (b) decentralizimin e menaxhimit të burimeve financiare për arsimin gjithëpërfshirës. Procesi i decentralizimit dhe i transferimit të kompetencave në nivel vendor duhet të shoqërohet domosdoshmërisht edhe me transferimin e kompetencave financiare; (c) krijimin e autonomisë së shkollave për të menaxhuar burimet financiare në përputhje me nevojat e identifikuara.

*V. Krijimi dhe fuqizimi i partneriteteve në nivel komunitar*, duhet të fokusohet në çështje të tilla si: (a) identifikimi i aktorëve potencialë e me ndikim në zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës në shkollat e zakonshme; (b) krijimi i rrjeteve me partnerë ndikues; (c) angazhimi i partnerëve të identifikuar për të kontribuar përmes ekspertizës, shërbimeve ose burimeve financiare për mbarëvajtjen e procesit të gjithëpërfshirjes; (d) dhënia përparësi organizatave të prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara në marrjen e funksioneve koordinuese dhe lobuese në emër të rrjeteve të partnerëve vendorë.

*VI. Ngritja dhe funksionimi i sistemeve të vlerësimit dhe të monitorimit* për zbatimin e politikave për arsimin gjithëpërfshirës duhet të fokusohet në çështje që lidhen me: (a) krijimin e strukturave vlerësuese dhe monitoruese në nivel qendror dhe vendor, (b) përgatitjen e një seti me indikatorë vlerësues të arsimit gjithëpërfshirës, (c) trajnimin e stafeve vlerësuese, si dhe me (d) financimin e politikave monitoruese.

Duke qenë se ndërhyrjet e propozuara më sipër u orientuan nga përfundimet e studimit, sipas mendimit të autores, ato mund t'i shërbejnë plotësisht të kuadrit të nevojshëm për të mbështetur realizimin e plotë në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara në Shqipëri.

## **VI.1 Nevoja për studime të mëtejshme**

Studimi kishte si qëllim vlerësimin në thellësi të zbatimit në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, prandaj u fokusua në çështjet specifike dhe me rëndësi për procesin. Në këtë mënyrë u mundësua evidentimi i faktorëve veprues, roli dhe rëndësia e tyre në mbarëvajtjen e tij. Duke e vlerësuar procesin e gjithëpërfshirjes nga këndvështrimet e aktorëve kryesorë të përfshirë, autorja mundësoi, përmes rezultateve të studimit, ravijëzimin e marrëdhënies së secilit target grup me çështjet në diskutim, si dhe ndikimin e ndërveprimit të aktorëve tek ato. Në përfundim të gjitha këto shërbyen për të ofruar një pasqyrë të plotë të problematikës së gjetur gjatë zbatimit në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës, por, gjithashtu, ato krijuan hapësira dhe nxorren në pah nevojën për ngritjen e hipotezave dhe të pyetjeve hipotetike, që studimet të mëpasshme duhet t'i kenë në konsideratë për t'i vlerësuar.

Bazuar në gjetjet e këtij studimi, sipas mendimit të autores, interes për studimet e ardhshme mund të përbëjë edhe analiza e tematikave të tilla si: (1) Niveli i njohurive të mësuesve për çështje të edukimit të nxënësve me aftësi të kufizuara. Ndikimi i tyre në cilësinë e përshtatjes së programit mësimor dhe ofrimit të qasjeve të duhura pedagogjike në përputhje me nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara. (2) Perceptimet e prindërve për rolin e tyre në procesin e zbatimit të planeve edukative individuale me fëmijët me aftësi të kufizuara, në një kontekst social-kulturor të caktuar. (3) Roli i punonjësit social në procesin e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. (4) Ndikimi i shërbimeve të specializuara, të ofruara në shkollat e zakonshme, në cilësinë e rezultateve në mësim të nxënësve me aftësi të kufizuara. (5) Roli i drejtuesit të shkollave në nxitjen e përpjekjeve për krijimin e kulturave, të politikave dhe të praktikave gjithëpërfshirëse në shkollat e zakonshme.



# VII. Shtojca

## VII.1 Bibliografi

- Ajodhia-Andrews, A. D., (2007). Inclusive education in Guyana: perspectives of policy makers, teachers, and parents of children with special needs.
- Alghazo, E. M, Naggar Gaad, E. E., (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities., *British Journal of Special Education Volume 31. No.2,:94-99.*
- Armstrong, F., (2003). Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Asian Development Bank (2010). Strengthening inclusive education.
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R., (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, Volume 20, No.2,: 191-121.*
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R., (2002). Inclusion in Action: An In-depth Case Study of an effective Inclusive Secondary School in the South-west of England. *International Journal of Inclusive Education 6: 143-163.*
- Avramidis, E., and Kalyva, E., (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education 22: 367-389.*
- Barrett, J., (1994). Help me Speak Me. A parent's Guide to Speech and Language Therapy. Condor Book, Souvenir (E&A) Ltd.
- Barton, L., (2003). Inclusive Education and teacher education. Institute of Education, University of London, Pear Tree Press Limited, Stevenage, Hertfordshire.
- Berhanu, G., (2006). *Framgångsfaktorer för delaktighet och jämlikhet.* [Favourable factors to enhance participation and equality]. Specialpedagogiska institutet: Sweden (Monograph).
- Blândul, V. C., (2010). International Approaches to Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream Education. *Problems of Education in the 21st Century 21: 29-36.*
- Booth, T., Ainscow, M., (2004). Index for Inclusion, Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare. Centre for Studies on Inclusive Education, 2nd edn, New Rodland, Bristol.
- Brandes, J. A., Crowson, M. H., (2009). Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: the role of conservative ideology and discomfort with disability, *Soc Psychol Educ 12,:271-289.*
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Cambridge, MA: Harvards University Press.
- Canadian Association of Statutory Human Rights Agencies (2008). Defining a Rights Based Framework: Advancing Inclusion of Students with Disabilities. National Forum, Toronto Ontario.



- Cenaliu, L., (2004). Si t'i identifikojmë dhe trajtojmë fëmijët me aftësi të kufizuara. Probleme Psiko-Pedagogjike e Sociale (f. 63-72, v. 5). Botim i Institutit të Studimeve pedagogjike.
- Closs, A., Nano, V., Ikonomi, E., (2003). Unë jam si ju. Botim i Save the Children. Tiranë.
- Dare, A., O'Donovan, M., (1997.) Good Practice in Caring for Young Children with Special Needs. (second edition), Nelson Thornes.
- Dixon, R. M., Verenikina, I., (2007). Towards Inclusive Schools: An Examination of Socio-cultural Theory and Inclusive Practices and Policy in New South Wales DET Schools, *Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop 2007, 1(1)*.
- Downing, J., (2002). Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms Practical Strategies for Teachers (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Dupoux, E., Hammond, H., Ingalls, L., Wolman, C., (2006). Teachers' Attitudes Toward Students with Disabilities in Haiti. *Journal of Special Education, Volume 21, No.3, :1-14*.
- Elhoweris, H., H., AlSheikh, N., (2006). Teachers' Attitudes Toward Inclusion. *International Journal of Special Education, Volume 21, No.1, :115-118*.
- Engelbrecht, P., Forlin, C., Eloff, I., Swart, E., (2001), Developing a Support Programme for Teachers Involved with Inclusion in South Africa, *International Journal of Special Education, Volume 16, No.1, 80-90*.
- EU 2005, Monitoring report, Bulgaria.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2001). Inclusive Education and Effective Classroom Practices, Meijer. C.J.W (editor).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Key Principles for Special Needs Education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Special Education across Europe in 2003-Trends in provision in 18 European Countries.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Special Needs Education in Europe.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2005). Conceptual and operational guidelines for the implementation of inclusive education.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). Development of a set of indicators-for inclusive education in Europe, Kyriazopoulou.M., Weber.H (editors).
- European Training Foundation (2010). Ikonomi, E., Musai, B., Sotirofski, K., Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity, Albania Country Report.
- Flagler, Marita (2010). Konsumatori Flet-Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Paaftësisë Tiranë.
- Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Paaftësisë-FShDPAK Tiranë (2005). Haxhiymeri, V. Raport studimor-Analizë e kuadrit ligjor që garanton edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në kushtet e arsimit gjithëpërfshirës.
- Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Paaftësisë-FShDPAK, Tiranë (2006). Raport monitorimi-zbatimi i planit të veprimit të strategjisë kombëtare për personat me aftësi të kufizuara për vitin 2006.
- Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Paaftësisë-FShDPAK, Tiranë (2007). Raport monitorimi-Zbatimi i planit të veprimit të strategjisë kombëtare për personat me aftësi të kufizuara për vitin 2007.
- Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Paaftësisë-FShDPAK, Tiranë (2010). Raport monitorimi-Zbatimi i planit

të veprimit të strategjisë kombëtare për personat me aftësi të kufizuara për vitet 2008-2009.

- Forbes, F., (2007). Towards inclusion:an Australian perspective, *Support for Learning, Volume 22, No.2*,:66-71.
- Forlin, C., Hattie A, J., Douglas, G., (1996). Inclusion: Is it stressful for teachers? *Journal of Intellectual & Developmental Disability 21*,:199-217.
- Fredman. S., (2005). Disability Equality: A Challenge to the Existing Anti-Discrimination Paradigm in A Lawson and C Gooding (eds), *Disability Rights in Europe: From Theory to Practice* (Hart).
- Gerber, P. J., Popp, P. A., (1999). Consumer Perspectives on the Collaborative Teaching Model: Views of Students with and without LD and Their Parents. *Remedial and Special Education, Volume 20, No.5*,: 288-96.
- Gilgun, Jane F., (2001). Case study designs. In Richard Grinnell (Ed.), *Social work research and evaluation* (6th ed.).
- Gindis, B., 1995, The social/cultural implication of disability:Vygotsky's paradigm for special education, "*Educational Psychologist*", (1995). *Volume 30, No. 2*,:77-81.
- Golafshani, N., (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report* Volume 8, No. 4,:597-607.
- Haring, N.G., McCormick, L., (1990). Exceptional children and youth (5th ed.). New York: Merrill/Macmillan.
- Harvey, D.H., (1985). Mainstreaming teachers attitudes when they have to choice about the matter. *Exceptional Child, 32*. 163-173.
- Haxhiymeri, V., (2003). Mbi Veprimtarine dhe Arritjet e Projekti "Asimit Special i Integruar": Arritje, Sugjerime, Sfida për të Ardhmen në Kuadër të Arsimit Gjithpërfshirës.
- Dorëshkrim.
- Holstein, J. A., Gubrium, J.F., (1994). Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practise. In *Handbook of Qualitative Research*, ed. N.Denzin an Y. Lincoln. Thousand Oaks, Calif.:Sage.
- Idol, L., (1997). Key Questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 384-394.
- Jonsson, T., Wiman, R., (2001). *Education, Poverty and Disability in Developing Countries*. Poverty Reduction Sourcebook, June 2001.
- Këshilli i Ministrave i Republikës së Shqipërisë, *VKM Nr. 8/2005* "Për miratimin e Strategjisë Kombëtare të Personave me Aftësi të Kufizuar".
- Këshilli i Ministrave i Republikës së Shqipërisë, *VKM Nr. 799/2009* "Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2009-2013".
- Kluth. P., Is Your School Inclusive, parë më shkurt 2009. <http://www.paulakluth.com/readings/inclusive-schooling/is-your-school-inclusive/>
- Kozleski, E. B., Waitoller, F. R., (2009). *Teacher Learning for Inclusive Education: A Framework for Embracing Diversity*. Potchefstroom, South Africa: North West University.
- Kuyini, A. B., Desai, I., (2007). Providing instruction to students with special needs in inclusive classrooms in Ghana: Issues and challenges, *International journal of whole schooling, Volume 4, No.1*,:104-113.
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr.7889, datë 14.12.1994, "Për Statusin e Invalidit të Punës".
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr.8098, datë 28.03.1996, "Për Statusin e të Verbërit".
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, *Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë, 1998*.

- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr.8626, datë 22.6.2000 “Statusi i Invalidit Paraplegjik e Tetraplegjik”.
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji nr.8872, datë 29.3.2002 “Për Arsimin dhe Formimin Profesional në Republikën e Shqipërisë”.
- Lambe, J., (2007). *Northern Ireland Student Teachers’ Changing Attitudes Towards Inclusive Education During Initial Teacher Training. International Journal of Special Education, Volume 22, No.1, : 59-71.*
- Lawless, E. J. (1991). Methodology and Research Notes: Women Life’s Life Stories and Reciprocal Ethnography as Feminist and Emergent. *Journal of Folklore Research* 28; 35-60.
- Leatherman, J. M., Niemyer, J. A., (2005). Teachers’ Attitudes toward Inclusion: Factor Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 26: 23-36.
- Le Fanu, G. (2005). The Inclusion of Inclusive Education in Teacher-Training: Issues of Curriculum, Pedagogy and Staffing, 2005 National Curriculum Reform Conference, Australia.
- Liberman, S. Mainstreaming Special Education Students, parë më prill 2008. [http://ematusov.soe.udel.edu/final.paper.pub/\\_pwfsfp/000000f8.htm](http://ematusov.soe.udel.edu/final.paper.pub/_pwfsfp/000000f8.htm).
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Manins, L., Hardie A., (2009) The development of Inclusive Education: Student Teachers’ Perceptions, *Double Blind Peer Reviewed Proceedings of the Making Inclusive Education Happen: Ideas for Sustainable Change, Sept. 28-30, Te Papa, Wellington.*
- Manor-Binyamini, I., (2007). Special education in the Bedouin community in Israel’s Negev region. *International Journal of Special Education, Volume 22, No.2, :109-118.*
- MASH (2002) - Dispozitat Normative të Arsimit.
- MASH - Strategjia e Kombëtare e Arsimit 2005-2014.
- Mohan Jha, M., (2002), Barriers to Access and Success: Is Inclusive Education an Answer? 2nd Pan-Commonwealth Forum on Open Learning, 29 July 2002 - 2 August 2002, Durban, South Africa.
- Mohd Ali, M., Mohd Jelas, Z., Mustapha, R., (2006). An Empirical Study on Teachers’ Perceptions towards Inclusive Education in Malaysia, in *International Journal of Special Education, Volume 21, No.3, :36-44.*
- Monette, R. M., Sullivan, J. S., DeJong, R. C., (2008). *Applied Social Research, A Tool for the Human Services*, Thomson Wadsworth.
- Morris, J. R., Arnpriester, S., (2006). ADHD and the Law: Students’ Rights, Schools’ Responsibilities and Educational Issues, in a Morris, J. R. (eds) *Disability Research and Policy Current Perspectives*.
- Nano, V., (2002). *Shkolla Shqiptare Drejt Proçeseve Integruese. Raport studimor-Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Paaftësisë, Tiranë.*
- Nind, M., and Wearmouth, J., (2006). Including children with Special Educational Needs in Mainstream Classrooms: Implications for Pedagogy from a Systematic Review. *Journal of Research in Special Educational Needs* 6: 116-124.
- Nugent, M., (2007). Comparing Inclusive and Segregated Settings for Children with Dyslexia-Parental Perspectives from Ireland. *Support for Learning. Volume 22, No.2, :52-59.*
- Odom, L. S. et. al., (1996). Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis, *Social Policy Report, Volume 10, Number 2-3, 18-30.*
- OKB 1948, Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut.
- OKB 1979, Konventa për Eliminimin e të Gjitha Formave të Diskriminimit ndaj Gruas.

- OKB 1989, Konventa për të drejtat e fëmijëve.
- OKB 1993, Rezoluta 48/96 “Rregullat standarte mbi barazinë e mundësive për personat me aftësi të kufizuar”.
- OKB 2006, Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar.
- Oliver C. and Bowler F. R., 1996, Learning to Learn, Simon & Schuster.
- Patton, M.Q (2002). Qualitative evaluation and research methods (3rd edn.). Thousand Oaks, CA:Sage Publications, Inc.
- Reynolds, M.C (1989). An historical perspective. The delivery of special education to mildly disabled an at-risk students. *Remedial and Special Education Volume 10, No.6:*7-11.
- Salend,S.J, (1998). Creating Inclusive Classrooms: Effective and reflective practices (3rd ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Salisbury, C. L., McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children, Volume 68, No.2:*265-274.
- Sanford, L. , and Burnett. R., (1996). Children with Visual Impairments, in a Holbrook, C.M. (eds) A Parents’ Guide (Woodbine House).
- Sandkull, O., (2005)–Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-based Approach to Education Programming. Paper presented at ISEC Conference, Glasgow.
- Save the Children-Albania, 2010. Një shkollë për të gjithë.
- Sebba, J., Sachdev, D., (1997). Report-*What works in inclusive education?* Ilford,UK: Barnardo’s.
- Straus, A.L., (1987). Qualitative Analysis for Social Scientists. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, A., Corbin, J., (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.
- Sharma, U, Subban, P. (2006) Primary school teachers perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education, Volume 21, No.1:* 42-52.
- Sharma, U., Moore, D., Sonawane, S., (2009). Attitudes and Concerns of Pre-Service Teachers Regarding Inclusion of Students with Disabilities into Regular Schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education 37:* 319-331.
- Shoho, A. R., Katims, D. S., Wilks, D., (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource settings. *The High School Journal, Volume 81, No.1:* 26-36.
- Swain, J., French, S., (1993), Controlling Inclusion in Education: Young Disabled Peoples’ Perspectives in a Swain et.al (eds), *Disabling Barriers-Enabling Environments* (Sage).
- Thousand, J., Villa, R., Nevin, A. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families (2nd ed.)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Trump, G., Hange, J. (1996). Teacher perceptions of and strategies for inclusion: A regional summary of focus group interview findings. Charleston, WV: Appalachia Education Laboratory (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 576).
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. (2007). *Exceptional lives: Special education in today’s schools (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrilee/Prentice Hall.
- ul Hassan, M.U., Parveen, I., un-Nisa, R. (2010). Exploring Teachers’ Perspectives: Qualms and Possibilities for Inclusive Classes in Pakistan. *Journal of the International Association of Special Education 11:* 56-63.
- UNESCO, 1960. Konventa kundër Diskriminimit në Arsim.

- UNESCO, 1990. Meeting basic learning needs: a vision for the 1990s, World Conference on Education for All, Jomtien, Thailand
- UNESCO, 1994. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education adopted by the world Conference on special needs education: access and quality.
- UNESCO, 2000. The Dakar Framework for Action.
- UNESCO, 2003. Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education,
- UNESCO 2005, Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all.
- UNESCO, 2006. Education for All, Global Monitoring Report (EFA).
- Wehbi, S., (2006). The challenges of inclusive education in Lebanon. *Disability & Society* 21: 331-343.
- World Bank-The disability group (2003), Peters, S. J., Inclusive education: Achieving Education for all by including those with disabilities and special education needs.
- World Bank-The disability group (2004), Peters, S. J., Inclusive Education: An EFA Strategy for all children.
- World Bank, (2006). Rousso, H., CSW, Disabilities Unlimited Education for All. Gender and Disability Perspective.
- World Vision, UK (2006), Philippa Lei, Teachers and inclusion-A disability perspective.
- Zambelli, F., Bonni, R., (2004). Beliefs of Teachers in Italian Schools Concerning the Inclusion of Disabled Students: A Q-Sort Analysis. *European Journal of Special Needs Education* 19: 351-366.

## VII.2. Pyetësorë të studimit

### Pyetësor për mësuesit të cilët punojnë me fëmijë me aftësi të kufizuara

Ky pyetësor është pjesë e një studimi shkencor ndërmarrë me qëllim vlerësimin rezultateve të përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Pjesëmarrja juaj në këtë studim nuk është e detyrueshme. Të dhënat e studimit do të jepen të përmbledhura, pa përmendur personin që ka plotësuar pyetësin. Po kështu, i gjithë informacioni që do të merret nga ky studim do të trajtohet si informacion koinfidencial dhe do të jetë vetëm në dispozicion të studiuesit që do të përpunojë të dhënat e këtij studimi. Ju lutem përgjigjuni me vërtetësi çdo pyetjeje, në mënyrë që të dhënat që do të grumbullojmë të paraqesin gjëndjen reale, me të gjitha arritjet dhe vështirësitë. Nëse keni pyetje dhe keni mundësi kontakti me e-mail, i shkruani MA Narbis Ballhysa (që është hartuesja e këtij studimi) nëpërmjet adresës: ballhysa@albmail.com. Paraprakisht ju falenderojmë për kontributin në këtë studim. Shënoni me kryq drejtëkëndëshin përbri përgjigjes që reflekton më mirë opinionin tuaj, ose rrethojeni atë. Në rast se ka një vizë (p.sh. \_\_\_\_\_) ju lutem shkruani informacionin e kërkuar mbi të në mënyrë të lexueshme.

Emri i shkollës \_\_\_\_\_

Vendodhja \_\_\_\_\_

**1.** Në cilin cikël jepni mësim?

- Fillor       nëntëvjeçar

Nëse nëntëvjeçar çfarë lëndësh jepni?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**2.** Për çfarë jeni diplomuar? \_\_\_\_\_

**3.** Sa është numri i nxënësve në klasat ku ju jepni mësim ku janë gjithëpërfshirë nxënës me aftësi të kufizuara?

Numri i nxënësve \_\_\_\_\_ Nxënësit me aftësi të kufizuara \_\_\_\_\_

**4.** A ka klasa ku ju jepni mësim numër nxënësish në perputhje me DN për numër nxënësish me aftësi të kufizuar të përfshirë në to?

- Po       Jo

**5.** Sipas informacionit që keni, çfarë aftësie të kufizuar kanë ata?

- aftësi të kufizuar mendore  
 aftësi të kufizuar në të dëgjuar  
 i verbër  
 aftësi të kufizuar fizike  
 aftësi të kufizuar në të folur

6. Si është bërë vlerësimi i aftësive të tyre në të mësuar?

---

---

---

---

7. A mendoni se vlerësimi ka qenë në përputhje me nevojat e fëmijës me aftësi të kufizuara?

- Po       Jo

8. Cili është mendimi juaj në drejtim të një vlerësimi sa më të plotë të fëmijës? Cilët do të ishin specialistët dhe institucioni që do të bënte një vlerësim sa më të plotë të fëmijës?

Specialistët që do të vlerësonin fëmijën do të ishin:

- Mësues  
 Mjekë  
 Psikologë zhvillimi  
 Punonjës socialë  
 Lokopedistë  
 Një grup i përbërë nga të gjithë specialistët e mësipërm

Institucioni pranë të cilit do të bëhëj vlerësimi do të ishte pranë:

- Drejtorisë Arsimore Rajonale  
 Shkollës ku fëmija do të rregjistrohet  
 Bashkisë

9. A mendoni se prezenca e prindit është e nevojshme gjatë procesit të vlerësimit të fëmijës?

- Po       Jo

10. A keni marrë pjesë në trainime/ seminare për të marrë njohuri për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Po       Jo

11. Cili institucion i ka ofruar keto trainime?

- Universiteti       Drejtoria Arsimore       OJF

Nëse OJF cila/t ? \_\_\_\_\_

12. Në cilat çështje kanë qenë të fokusuar trainimet e ofruara? (shëno të gjitha alternativat që përputhen me situatën tuaj)

- mësimdhënien me në qendër nxënësin  
 konceptin e arsimit gjithpërfshirës  
 tipet e aftësisë së kufizuar  
 strategji të mësimdhënies me fëmijët me aftësi të kufizuar  
 hartimi dhe zbatimi i planit edukativ individual  
 kuadri ligjor për të drejtën për arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuar

13. Sa është përafërsisht numri i trainimeve që organizohen çdo vit shkollor në çështje të fokusuar për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara?

---

14. Sa Ju kanë shërbyer trainimet e marra në punën e përditshme me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Jashtëzakonisht shumë       Shumë       Disi       Pak       Hiç fare

**15.** Keni nevojë për të marrë pjesë në trainime/ seminare të tjera për të marrë njohuri për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara?

Po  Jo

Nëse përgjigja është Po, në cilat drejtime mendoni se do t'ju vlente më tepër?

---

---

---

---

**16.** A mbështeteni me materiale ndihmëse për të zbatuar programin mësimor për fëmijët me aftësi të kufizuara?

Po  Jo

Nëse Jo, a e ndjeni nevojën për to?

Shumë  Disi  Pak  Aspak

**17.** Në kuadër të projektit a bëni përshtatje të programit mësimor për t'iu përgjigjur nevojave të fëmijëve me aftësi të kufizuara?

Po  Jo

**18.** Nëse përgjigja është po, ku konsistojnë kryesisht këto përshtatje?

---

---

---

---

**19.** A keni një program të veçantë për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara?

Po  Jo

Nëse po, e ndërtoni këtë program në bazë të nevojave të fëmijës me aftësi të kufizuar?

Po  Jo

**20.** Sa herë në vit rishikoni objektivat e vëndosura në Planin Individual të hartuar për fëmijën me aftësi të kufizuara?

---

**21.** Sa bashkëpunoni me prindërit për zbatimin e programit të hartuar për nevojat specifike të fëmijës së tij/ saj?

Shumë  Disi  Pak  Aspak

**22.** A përfitojnë nga ndryshimet në programin e orës së mësimit edhe fëmijët e tjerë të klasës?

Shumë  Pak  Aspak

**23.** Cilat institucione ju a ofrojnë ato?

Drejtoritë Arsimore  OJF

**24.** A ju nevojiten materiale didaktike?

Po  Jo

**25.** A ju siguron shkolla materiale didaktike në përputhje me nevojat dhe kërkesat për të punuar me fëmijë me aftësi të kufizuara?

Po  Jo



Nëse Po, sa ju ndhmojnë ato?

- Pak       Disi       Shumë

**26.** A ka në shkollën tuaj një qendër burimore informacioni?

- Po       Jo

**27.** A mendoni se është e nevojshme një e tillë në shkollën tuaj?

- Po       Jo

**28.** A keni në klasa mësues mbështetës për punën që bëni me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Po       Jo

**29.** A mendoni se është i domosdoshëm mësuesi mbështetës?

- Shumë       Disi       Pak       Aspak

**30.** Sa e keni mbështetjen e specialistëve/ profesionistëve për çështje të aftësisë së kufizuar gjatë punës suaj?

- Jashtëzakonisht shumë       Shumë       Disi       Pak       Aspak

Nga cilët specialistë do ta vlerësonit më të nevojshme mbështetjen?

- Psikolog zhvillimi  
 mjekë  
 punonjës socialë  
 logopedist  
 tjetër

**31.** A përfitoni rritje në pagë për punën e diferencuar që bëni me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Po       Jo

**32.** Cili do të ishte stimuli që do të kishit më shumë nevojë për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Pagesë shtesë  
 Mësues mbështetës në klasë  
 Ngarkesë e orëve mësimore të reduktuara  
 Numër i reduktuar i nxënësve në klasë  
 Tjetër \_\_\_\_\_

(secilës alternativë jepini një numër sipas rëndësisë p.sh 1 =I pari;2=I dyti)

**33.** A janë të përshtatura ambientet e shkollës/klasës për të siguruar lëvizje pa barriera të fëmijëve me aftësi të kufizuara në to?

- Po       Jo

**34.** Çfarë do të sygjeronit në drejtim të përshtatshmërisë së ambienteve të shkollës/klasës?

- Përshtatshmëri në hyrje të shkollës/ ramp i pjerrët  
 Ashensor  
 Dyer në përmasa që lejojnë lëvizjen me karrige me rrota  
 Mbështetëse në mure  
 Tualete të përshtatura  
 Shirita udhëzues në dysheme për të verbërit

**35.** Çfarë do të sygjeronit në drejtim të përshtatshmërisë së mjeteve: (mund të shënoni më shumë se një alternativë)

- Tekste në brail
- Tekste të përshtatura për nxënësit me probleme zhvillimi
- Përkthyes të gjuhës së shenjave

**36.** Sa kohë përafërsisht i kushtoni nxënësve me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimi?

---

**37.** A ju pengon kjo për tu marrë me nxënësit e tjerë?

- Jashtëzakonisht shumë
- Shumë
- Disi
- Pak
- Aspak

**38.** A i konsultoni nxënësit me aftësi të kufizuara jashtë orës së mësimi?

- Po
- Jo

**39.** A ka shkolla juaj ambiente të veçanta për të punuar me nxënësit me aftësi të kufizuara jashtë orës së mësimi?

- Po
- Jo

**40.** Nëse Po, këto ambiente:

- Kanë ekzistuar më parë
- Janë ngritur gjatë periudhës së zbatimit të projektit

**41.** A mendoni se është e nevojshme që shkolla të ketë ambiente të veçanta për të punuar me nxënësit me aftësi të kufizuara?

- Po
- Jo

Nëse Po, si do t'ju vinin në ndihmë këto ambiente?

---

---

---

---

**42.** A mendoni se puna individuale me fëmijët me aftësi të kufizuara jashtë orës së mësimi ndikon në rezultatet e tyre?

- Po
- Jo

**43.** A marrin pjesë nxënësit me aftësi të kufizuara në aktivitetet kulturore-sportive që organizon shkolla?

- Po
- Jo

**44.** Sa marrin pjesë nxënësit me aftësi të kufizuara në aktivitetet kulturore-sportive që organizon shkolla?

- Shumë
- Disi
- Pak
- Aspak

**45.** Si është marëdhënia e nxënësve me aftësi të kufizuara me nxënësit e tjerë të klasës/shkollës?

- Jo e mirë
- e mirë
- shumë e mirë

**46.** A ndihmohen nxënësit me aftësi të kufizuara nga nxënësit e tjerë të klasës/shkollës?

- Shumë
- Disi
- Pak
- Aspak

**47.** Si është marëdhënia juaj me prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara?

- jo e mirë
- e mirë
- shumë e mirë

**48.** Sa bashkëpunoni me prindërit për zbatimin e programit të hartuar për nevojat specifike të fëmijës së tij/ saj?

- Shumë       Disi       Pak       Aspak

**49.** Cili është rezultati i këtij bashkëpunimi?

- rezultate më të mira të fëmijës në mësim  
 frekuentim i rregullt i shkollës nga fëmija  
 rritje e vlerësimit të prindërve për mundësitë që ka fëmija e tyre për progres në mësim  
 rritje e kënaqësisë së fëmijës për të frekuentuar shkollën

(secilës alternativë jepini një numër sipas rëndësisë p.sh 1 =I pari;2=I dyti)

**50.** Sa e keni mbështetjen e drejtorisë së shkollës për nevojat që ju lindin gjatë punës me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Shumë       Disi       Pak       Aspak

Nëse përgjigja është pozitive në ç'farë drejtimi e merrni këtë mbështetje?

---

---

---

---

Ju falenderojmë për plotësimin e këtij pyetësi.

## Pyetësor për drejtuesin e shkollës

Ky pyetësor është pjesë e një studimi shkencor të ndërmarrë me qëllim vlerësimin e rezultateve të përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Pjesmarrja juaj në këtë studim nuk është e detyrueshme. Të dhënat e studimit do të jepen të përmbledhura, pa përmendur personin që ka plotësuar pyetësorin. Po kështu, i gjithë informacioni që do të merret nga ky studim do të trajtohet si informacion koinfidencial dhe do të jetë vetëm në dispozicion të studiuesit që do të përpunojë të dhënat e këtij studimi. Ju lutem përgjigjuni me vërtetësi çdo pyetjeje, në mënyrë që të dhënat që do të grumbullojmë të paraqesin gjëndjen reale, me të gjitha arritjet dhe vështirësitë. Nëse keni pyetje dhe keni mundësi kontakti me e-mail, i shkruani MA Narbis Ballhysa (që është hartuesja e këtij studimi) nëpërmjet adreses: ballhysa@albbmail.com. Paraprakisht ju falenderojmë për kontributin në këtë studim. Shenoni me kryq drejtekendeshin perbri pergjigjes qe reflekton me mire opinionin tuaj, ose rrethojeni ate. Ne rast se ka nje vize ( p.sh. \_\_\_\_\_ ) ju lutem shkruani informacionin e kerkuar mbi te ne menyre te lexueshme.

Emri i shkollës: \_\_\_\_\_

Vendodhja : \_\_\_\_\_

**1.** Sa nxënës me aftësi të kufizuar keni të përfshirë në shkollën që ju drejtoni?

---

**2.** A është e përshtatur shkolla për të mundësuar lëvizje të lirë dhe pa barriera për fëmijët me aftësi të kufizuara?

Po  Jo

**3.** Nëse Po, përshtatshmëria është bërë në kuadër të:

- zbatimit të projektit për përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollën tuaj
- rikonstruksionit të shkollës
- të zbatimit të një planifikimi të mëparshëm të bërë nga ju pavarësisht nga zbatimi i projektit pilot

**4.** Nëse shkolla juaj nuk është e përshtatur, a mendoni se është domosdoshmëri përshtatshmëria e ambienteve të saj?

Po  Jo

**5.** A mendoni se janë të nevojshme në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara mjetet e përshtatura në vijim? (mund të shënoni më shumë se një alternativë)

- Tekste në brail
- Tekste të përshtatura për nxënësit me probleme zhvillimi
- Përkthyes të gjuhës së shenjave

**6.** Sa ndikojnë mjetet e përshtatura në cilësinë e punës mësimore me fëmijët me aftësi të kufizuara?

Shumë  Disi  Pak  Aspak

**7.** Si bëhet pranimi i nxënësve me aftësi të kufizuar në shkollën tuaj?

---

---

**8.** Cili është burimi i cili ju referon nxënësit me aftësi të kufizuara të cilët duhet të ndjekin mësimin në shkollën tuaj?

- prindi/ familjarë të tjerë
- Drejtoria Rajonale Arsimore
- Zyrat e arsimit në bashki
- Drejtoritë e kopshteve
- Zyrat e gjëndjes civile
- Zyra e ndihmës ekonomike

**9.** Si bëhet zakonisht vlerësimi i nevojave për edukim të fëmijës me aftësi të kufizuara para se ai të fillojë të mësojë në shkollën tuaj? (Kush e bën? dhe ku bëhet ky vlerësim ?)

Vlerësimi bëhet nga:

- një mësues
- disa mësues
- grup specialistësh në shkollë (drejtues, mësues, psikolog)

Vlerësimi bëhet në:

- ambientet e shkollës
- në ambiente jashtë shkollës

Vlerësimi bëhet bazuar në:

- intervistë direkte me fëmijën
- intervistë me prindër/familjarë të fëmijës
- shqyrtim të dokumentacionit mjeksor dhe social për progresin e fëmijës në vite
- të tre drejtimet e mësipërme të marra sëbashku

**10.** Po në kuadër të projektit pilot çfarë ka ndryshuar në procesin e vlerësimit të nevojave për edukim të fëmijës me aftësi të kufizuara?

---

---

---

**11.** Çfarë mendoni se duhet të ndryshojë në drejtim të vlerësimit fillestar të fëmijëve me aftësi të kufizuara të cilët do të pranohen në shkollat e zakonshme?

---

---

---

**12.** Në cilat klasa janë integruar fëmijët me aftësi të kufizuara? ( P.sh në klasën e parë/ të dytë, etj )

---

**13.** Çfarë aftësie të kufizuara kanë nxënësit e integruar në shkollën tuaj? Specifikojë llojin e aftësisë së kufizuar dhe numrin e tyre për secilin lloj të aftësisë së kufizuar.

- Aftësia e kufizuar
- Numri

**14.** A është numri i nxënësve në klasa në përputhje me DN për numër nxënësish me aftësi të kufizuara në klasë?

- Po
- Jo

**15.** A janë të trainuar mësuesit e shkollës tuaj për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Po  Jo

Nëse po cili institucion i ka organizuar?

- Drejtoria Arsimore Rajonale  
 OJF  
 Universiteti

**16.** A planifikoni trainime periodike të mësuesve të cilët punojnë me fëmijë me aftësi të kufizuara?

- Po  Jo

**17.** Nëse Po, sa herë në vit organizohen trainimet?

---

---

---

Nëse Jo, shpjegoni cilat mendoni se janë pengesat?

---

---

---

**18.** Sa mendoni që trainimet kanë qenë të vlefshme në punën direkte të mësuesve me nxënësit me aftësi të kufizuara?

- Shumë  Disi  Pak  Aspak

**19.** A bëni një vlerësim të rezultateve të punës së mësuesve bazuar në njohuritë e përfutuara nga trainimet?

- Po  Jo

**20.** Sa mendoni se trainimet janë të domosdoshme për mësuesit të cilët punojnë direkt me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Shumë  Disi  Pak  Aspak

**21.** A ka plane individuale të punës me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Po  Jo

**22.** Sa të efektshme janë ato në mbarvajtjen e shkollimit të fëmijës me aftësi të kufizuara?

- Shumë  Disi  Pak  Aspak

**23.** A bëni vlerësime periodike të punës së mësuesve bazuar në PEI?

- Po  Jo

**24.** A bashkëpunojnë mësuesit me prindërit e fëmijës me aftësi të kufizuara për të përmbushur objektivat e PEI?

- Po  Jo

**25.** Sa të efektshëm e shikoni këtë bashkëpunim duke marrë në konsideratë edhe opinionin e mësuesve për këtë argument?

- Shumë  Disi  Pak  Aspak

**26.** A ofron shkolla juaj me fondet që ka në dispozicion materiale didaktike në ndihmë të mësuesve që punojnë direkt me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Po  Jo

**27.** A ka siguruar projekti materiale didaktike në ndihmë të mësuesve?

- Po  Jo

**28.** Sa të vlefshme i konsideroni këto materiale për punën e përditshme të mësuesve me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Shumë  Disi  Pak  Aspak

**29.** A mendoni se është e domosdoshme planifikimi i fondeve për të siguruar materiale didaktike për mësuesit në të ardhmen?

- Po  Jo

**30.** A ka në shkollën tuaj mësues asistent në klasat ku mësojnë fëmijë me aftësi të kufizuara?

- Po  Jo

**31.** A mendoni se ai është i nevojshëm në ndihmë të mësuesve?

- Po  Jo

**32.** A do të ndikojë mësuesi asistent në rritjen e rezultateve të fëmijës me aftësi të kufizuara në kuadër të programit mësimor?

- Po  Jo

**33.** A bashkëpunojnë mësuesit në shkollën tuaj me profesionistë të tjerë për të siguruar mbarvajtjen e fëmijës me aftësi të kufizuara në programin mësimor?

- Po  Jo

Ju lutem specifikoj profesionin \_\_\_\_\_

- psikologë  
 mjekë  
 punonjëse sociale  
 logopedist  
 fizioterapist

**34.** A ka shkolla juaj ambiente të veçanta për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara jashtë orës së mësimin?

- Po  Jo

**35.** A mendoni se këto ambiente janë të nevojshme të krijohen në të ardhmen në shkollën tuaj?

- Po  Jo

**36.** Si e vlerësoni marëdhënien e mësuesve me nxënësit me aftësi të kufizuara?

- Disi të mirë  mirë  shumë të mirë

**37.** Si e vlerësoni marëdhënien e nxënësve të tjerë të shkollës me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- mirë  të keqe  
 shumë mirë  sh. të keqe  
 jashtëzakonisht të mirë  jashtëzakonisht të keqe

Përse është e tillë kjo marëdhënie?

---

---

---

**38.** Sa e pranojnë prindërit e fëmijëve të tjerë të shkollës faktin që fëmijët e tyre mësojnë në të njëjtat klasa me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Shumë       Disi       Pak       Aspak

**39.** A shkëmbeni eksperiencën të punës me nxënësit me aftësi të kufizuara me shkollat të tjera të qytetit ku janë integruar fëmijët me aftësi të kufizuara?

- Po       Jo

**40.** Cfarë mendoni se duhet bërë për të përmirësuar procesin e mësimdhënies për fëmijët me aftësi të kufizuara?

---

---

---

**41.** Në cilat drejtime konsistojnë këto nevoja për përmirësime?

---

---

---

**42.** A i keni paraqitur pranë DA të qytetit tuaj këto kërkesa?

- Po       Jo

**43.** Sa janë plotësuar kërkesat tuaja për përmirësime të praktikave të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara?

- Plotësisht       Pjesërisht       Pak       Aspak

Ju falenderojmë për plotësimin e këtij pyetësi.



## Pyetësor për prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara të përfshirë në shkollat e zakonshme

Ky pyetësor është pjesë e një studimi shkencor të ndërmarrë me qëllim vlerësimin rezultateve të përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Pjesëmarrja juaj në këtë studim nuk është e detyrueshme. Të dhënat e studimit do të jepen të përmbledhura, pa përmendur personin që ka plotësuar pyetësin. Po kështu, i gjithë informacioni që do të merret nga ky studim do të trajtohet si informacion koinfidencial dhe do të jetë vetëm në dispozicion të studiuesit që do të përpunojë të dhënat e këtij studimi. Ju lutem përgjigjuni me vërtetësi çdo pyetjeje, në mënyrë që të dhënat që do të grumbullojmë të paraqesin gjendjen reale, me të gjitha arritjet dhe vështirësitë. Nëse keni pyetje dhe keni mundësi kontakti me e-mail, i shkruani MA Narbis Ballhysa (që është hartuesja e këtij studimi) nëpërmjet adreses: ballhysa@albmail.com. Paraprakisht ju falenderojmë për kontributin në këtë studim.

Shënoni me kryq drejtëkëndëshin përbri përgjigjes që reflekton më mirë opinionin tuaj, ose rrethojeni atë. Në rast se ka një vizë ( p.sh. \_\_\_\_\_ ) ju lutem shkruani informacionin e kerkuar mbi të në mënyrë të lexueshme.

Emri i shkollës: \_\_\_\_\_

Vendodhja : \_\_\_\_\_

Mosha e fëmijës: \_\_\_\_\_

Gjinia:  Femër  Mashkull

Klasa që ndjek femija: \_\_\_\_\_

Lloji i aftësisë së kufizuar të fëmijës:

- aftësi e kufizuar mendore
- aftësi e kufizuar në të dëgjuar
- aftësi e kufizuar në të folur
- i verbër
- aftësi e kufizuar fizike

**1.** Sa vite ka fëmija juaj që është i përfshirë në shkollën e zakonshme?

\_\_\_\_\_

**2.** Përse keni zgjedhur shkollën e zakonshme për fëmijën tuaj?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3.** Cili ju ka ndihmuar për ta rregjistruar femijen tuaj ne shkollën e zakonshme?

- Drejtorja arsimore e qytetit
- Drejtorja e kopshtit që fëmija juaj ka frekuentuar më parë
- Shoqata
- Të njohur tuaj

4. Cili institucion ka vlerësuar fëmijën tuaj për tu vendosur në shkollën e zakonshme?

- Drejtoria Rajonale Arsimore
- Shkolla
- Tjetër

Nëse shkolla cilët specialistë?

- një mësues
- disa mësues
- grup specialistësh në shkollë (drejtues, mesues, punonjes social, psikolog)

5. A është e përshtatur shkolla ku mëson fëmija juaj?

- Po
- Jo

Nëse Po, ju lutem tregoni se cilat ambiente të saj janë të përshtatura;

---

---

---

6. A ofron shkolla mjete të përshtatura për fëmijët me aftësi të kufizuara? (mund të shënoni më shumë se një alternativë)

- Tekste në brail
- Tekste të përshtatura për nxënësit me probleme zhvillimi
- Përkthyes të gjuhës së shenjave

Vlerësim për shkollën:

1. Sa të kënaqur jeni me kushtet në të cilat mëson fëmija juaj?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
2. Sa të kënaqur jeni me punën e mësuesit që mëson fëmijën tuaj?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
3. Sa mendoni se fëmija juaj ka përparuar në mësim?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
4. Si e vlerësoni programin që mësuesi përdor për mësimin e fëmijës suaj?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
5. Sa të kënaqur jeni nga përfshirja për zbatimin e programit me të cilin punohet në klasë me fëmijën tuaj?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
6. Sa të kënaqur jeni nga bashkëpunimi me mësuesit?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
7. Sa të kënaqur jeni nga trajtimi që mësuesi i bën fëmijës suaj në klasë?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
8. Sa të kënaqur jeni nga trajtimi që i bëhet fëmijës tuaj nga bashkëmoshatarët e tij në klasë/ shkollë?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
9. Sa të kënaqur jeni nga informacioni që merrni nga shkolla për ecurinë e fëmijës suaj?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
10. Sa i kënaqur ndjehet fëmija juaj nga marrëdhëniet me fëmijët e tjerë?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
11. Sa i kënaqur ndjehet fëmija juaj në marrëdhënie me mësuesit?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion
12. Sa i përballon fëmija juaj detyrat që mësuesi i jep në klasë?	4	5	6	7	8	9	10	S'kam informacion

*Shënim: Vlerësimi me note bëhet duke përdorur shkallën e vlerësimit me note në sistemin shqiptar. Vlerësimi me 4 është më i ulët si vlerësim dhe më pas vijon me shkallët e tjera në ngritje.*

**Plani i edukimit individual:**

1. A jeni ftuar për të marrë pjesë në hartimin e planit të edukimit të fëmijës suaj?

- Po
- Jo

2. A ju kanë dhënë kopje të këtij plani?

- Po                       Jo

3. A ka detyra të përcaktuara për ju ky plan?

- Po                       Jo                       Nuk e di

4. Sa e ndihmoni fëmijën tuaj për të kryer detyrat në shtëpi në përputhje me programin?

- Jashtëzakonisht shumë                       Shumë                       Disi                       Pak                       Aspak

5. Sa do të ndihmonte mësuesi mbështetës rritjen e cilësisë së rezultateve në të mësuar të fëmijës tuaj?

- Jashtëzakonisht shumë                       Shumë                       Disi                       Pak                       Aspak

6. Sa e ndjeni të nevojshme të keni materialë ndihmëse/ informuese-udhëzuese për të punuar me fëmijën tuaj në shtëpi?

- Jashtëzakonisht shumë                       Shumë                       Disi                       Pak                       Aspak

Ju falenderojmë për plotësimin e këtij pyetësori.

## Pyetësor për prindërit e fëmijëve të tjerë

Ky pyetësor është pjesë e një studimi shkencor të ndërmarrë me qëllim vlerësimin rezultateve të përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Pjesmarrja juaj në këtë studim nuk është e detyrueshme. Të dhënat e studimit do të jepen të përmbledhura, pa përmendur personin që ka plotësuar pyetësin. Po kështu, i gjithë informacioni që do të merret nga ky studim do të trajtohet si informacion koinfidencial dhe do të jetë vetëm në dispozicion të studiuesit që do të përpunojë të dhënat e këtij studimi. Ju lutem përgjigjuni me vërtetësi çdo pyetjeje, në mënyrë që të dhënat që do të grumbullojmë të paraqesin gjëndjen reale, me të gjitha arritjet dhe vështirësitë. Nëse keni pyetje dhe keni mundësi kontakti me e-mail, i shkruani MA Narbis Ballhysa (që është hartuesja e këtij studimi) nëpërmjet adreses: ballhysa@albmail.com. Paraprakisht ju falenderojmë për kontributin në këtë studim.

Shenoni me kryq drejtekendeshin perbri pergjigjes qe reflekton me mire opinionin tuaj, ose rrethojeni ate. Ne rast se ka nje vize ( p.sh. \_\_\_\_\_ ) ju lutem shkruani informacionin e kerkuar mbi te ne menyre te lexueshme.

Emri i shkollës: \_\_\_\_\_

Vendodhja : \_\_\_\_\_

Mosha e fëmijës: \_\_\_\_\_

Gjinia:            Femër            Mashkull

Klasa që ndjek femija: \_\_\_\_\_

**1.** A mëson fëmija juaj në klasë me fëmijë me aftësi të kufizuara?

Po             Jo

Vlerësim i prindërve të nxënësve të tjerë:

**2.** Sa të kënaqur ndjeheni që fëmija juaj mëson në të njëjtën klasë me fëmijë me aftësi të kufizuara?

aspak i kënaqur     i pakënaqur     njëfarsoj     i kënaqur     shumë i kënaqur

**3.** Sa mendoni se prezenca në klasë e fëmijëve me aftësi të kufizuara pengon fëmijën tuaj gjatë orës së mësimi?

Shumë     disi     pak     aspak

**4.** Sa të kënaqur jeni që një fëmijë me aftësi të kufizura duhet të mësojë në të njëjtat klasa me fëmijët e tjerë pa aftësi të kufizuara?

aspak i kënaqur     i pakënaqur     njëfarsoj     i kënaqur     shumë i kënaqur

**5.** Sa të kënaqur jeni nga shoqërimi i fëmijës suaj me fëmijë me aftësi të kufizuar?

aspak i kënaqur     i pakënaqur     njëfarsoj     i kënaqur     shumë i kënaqur

**6.** A është shkelje e të drejtave të fëmijës kur një fëmijë me aftësi të kufizuar nuk mëson në shkollë të zakonshme?

Po             Jo

**7.** A do të dëshironit që fëmija juaj të mësonte në një klasë tjetër ku nuk ka fëmijë me aftësi të kufizuara?

Po             Jo

Ju falenderojmë për plotësimin e këtij pyetësi.

## Pyetësor për koordinatoren e projektit

Ky pyetësor është pjesë e një studimi shkencor të ndërmarrë me qëllim vlerësimin rezultateve të përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Pjesëmarrja juaj në këtë studim nuk është e detyrueshme. Të dhënat e studimit do të jepen të përmbledhura, pa përmendur personin që ka plotësuar pyetësin. Po kështu, i gjithë informacioni që do të merret nga ky studim do të trajtohet si informacion koinfidencial dhe do të jetë vetëm në dispozicion të studiuesit që do të përpunojë të dhënat e këtij studimi. Ju lutem përgjigjuni me vërtetësi çdo pyetjeje, në mënyrë që të dhënat që do të grumbullojmë të paraqesin gjëndjen reale, me të gjitha arritjet dhe vështirësitë. Nëse keni pyetje dhe keni mundësi kontakti me e-mail, i shkruani MA Narbis Ballhysa (që është hartuesja e këtij studimi) nëpërmjet adresës: ballhysa@albmail.com. Paraprakisht ju falenderojmë për kontributin në këtë studim.

**1.** Prej sa kohësh zhvillon aktivitetin projekti?

---

**2.** Cili është qëllimi dhe objektivat kryesorë të tij?

---

---

---

---

---

**3.** Në sa shkolla të rajonit të Korçës është i fokusuar projekti?

---

---

---

**4.** A bashkëpunoni me DAR për zbatimin e projektit?

Po       Jo

**5.** Në cilat drejtime është i fokusuar ky bashkëpunim?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

**6.** Në cilat drejtime jeni duke i mbështetur shkollat e zakonshme me qëllim realizimin e gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

**7.** A ka projekti pjesë të zbatimit të tij elemente të rinj mbështetës të praktikave të arsimit gjithëpërfshirës?

Po  Jo

**8.** Cilët janë elementet e rinj?

---

---

---

**9.** C'farë mund të thoni në drejtim të identifikimit dhe vlerësimit të nevojave të fëmijëve me aftësi të kufizuara për tu përfshirë në shkolla të zakonshme?

---

---

---

**10.** Cili është kontributi i projektit në këtë proces?

---

---

---

**11.** Sa bashkëpunoni me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara të cilët janë të përfshirë në shkollët e zakonshme?

---

---

---

**12.** Në cilat drejtime është i fokusuar bashkëpunimi me prindërit?

1. 

---
2. 

---
3. 

---

**13.** Cilat do të vlerësoni si arritje të projektit?

---

---

---

**14.** A mendoni se impakti i projektit është i tillë që mund ti shërbejë progresit në drejtim të zbatimit në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës?

---

---

---

Ju falenderoj për plotësimin e këtij pyetësoi.

## Pyetësor për fokus - grupin e prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara

Data e takimit \_\_\_\_\_ Kohezgjatja \_\_\_\_\_ orë

Numri i pjesmarresve \_\_\_\_\_ Numri i femrave \_\_\_\_\_ Grupmosha \_\_\_\_\_

**Pyetja 1.** Sa mendoni se femija juaj perfiton nga shkolla e zakonshme dhe në cilat drejtime?

---

---

**Pyetja 2.** Sa mendoni se keni bërë zgjedhjen e duhur për edukimin e fëmijës suaj?

---

---

**Pyetja 3.** Ç'farë përshtatshmërie ofron shkolla ku mëson femija juaj?

---

---

**Pyetja 4.** Sa të kënaqur jeni nga puna individuale/ programi që mësuesi ndjek për mësimin e fëmijës suaj?

---

---

**Pyetja 5.** Sa e ndjeni nevojën e mësuesit mbështetës për fëmijën tuaj?

---

---

**Pyetja 6.** Sa të kënaqur jeni nga marrëdhënia që femija juaj ka me bashkëmoshatarët e tij/e saj në shkollë?

---

---

**Pyetja 7.** Sa bashkëpunues janë mësuesit me ju?

---

---

**Pyetja 8.** Ç'farë do të ndryshonit në shkollë që femija juaj të ndjehej më mirë?

---

---

## Pyetësor për fokus - grupin e nxënësve me aftësi të kufizuara

Data e takimit \_\_\_\_\_ Kohëzgjatja \_\_\_\_\_ orë

Numri i pjesëmarrësve \_\_\_\_\_ Numri i femrave \_\_\_\_\_ Grupmosha \_\_\_\_\_

**1.** A ishin të lehta pyetjet që u përgjigje para se të futeshe në shkollë (vlerësimi)

---

---

**2.** Përse ju pëlqen të mësoni në shkollë me fëmijë të tjerë pa aftësi të kufizuara?

---

---

**3.** Si sillen mësuesit në klasë me ju?

---

---

**4.** Sa nevojë keni që t'ju ndihmojë një mësues për të bërë detyrat në klasë?

---

---

**5.** Sa të aktivizuar jeni në aktivitetet që organizon shkolla/klasa?

---

---

**6.** Sa shoqëroheni me shokët e klasës? Keni shokë më të ngushtë?

---

---

**7.** Sa lehtë mund të lëvizni në ambientet e shkollës? A hyn lehtësisht në shkollë / a mund të shkosh vetë në tualet

---

---

**8.** A i përdor lehtësisht librat / mjetet...?

---

---



## Pyetësor për fokus - grupin e nxënësve të tjerë

Data e takimit \_\_\_\_\_ Kohezgjatja \_\_\_\_\_ ore

Numri i pjesmarresve \_\_\_\_\_ Numri i femrave \_\_\_\_\_ Grupmosha \_\_\_\_\_

**1.** Si ndjeheni që mësoni në të njëjtat klasa me fëmijë me aftësi të kufizuara?

---

---

**2.** Sa i ndihmoni shokët tuaj me aftësi të kufizuara për të realizuar detyrat në klasë?

---

---

**3.** Cfarë ndihme i jepni shokëve tuaj me aftësi të kufizuara për të lëvizuar dhe plotësuar nevojat e tyre në ambiente të ndryshme të shkollës?

---

---

**4.** Sa i bëni pjesë të lojrave tuaja jashtë programit mësimor?

---

---

**5.** Sa shoqëroheni me to jashtë orës së mësimi?

---

---

## Pyetësor për fokus - grupin e mësuesve

Data e takimit \_\_\_\_\_ Kohëzgjatja \_\_\_\_\_ orë

Numri i pjesëmarrësve \_\_\_\_\_ Numri i femrave \_\_\_\_\_ Grupmosha \_\_\_\_\_

**1.** Sa fëmijë me aftësi të kufizuara mësojnë në klasën ku ju jepni mësim?

---

**2.** Çfarë mendoni në drejtim të vlerësimit fillestar që i bëhet fëmijës me aftësi të kufizuara për tu pranuar në shkollën e zakonshme?

---

**3.** Sa mendoni se vlerësimi fillestar ju ndihmon në hartimin e PEI për nxënësit me aftësi të kufizuara?

---

**4.** Cili është mendimi juaj në drejtim të përmirësimit të sistemit aktual të vlerësimit fillestar të nevojave për edukim të fëmijëve me aftësi të kufizuara?

---

**5.** Sa e përshtatur (në drejtimin fizik) është shkolla për të mundur lëvizje pa barriera për fëmijët me aftësi të kufizuara?

---

**6.** Çfarë mendoni se mungon në strukturën e shkollës por që do tju vinte në ndihmë direkte për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimi?

---

**7.** Sa ju ofron shkolla trainime në përputhje me punën individuale që duhet të bëni me fëmijët me aftësi të kufizuara gjatë orës së mësimi? Po materiale didaktike? Ambiente të veçanta?

---

**8.** Çfarë bashkëpunimi keni me profesionistë të tjerë? Ku konsiston ky bashkëpunim?

---

**9.** Çfarë bashkëpunimi keni me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara? Ku konsiston ky bashkëpunim?

---

**10.** Çfarë mendoni në drejtim të qëndrimeve të prindërve të fëmijëve të tjerë për faktin që fëmijët e tyre mësojnë në të njëjtat klasa me fëmijët me aftësi të kufizuara?

---

**11.** Sa bashkëpunues dhe ndihmës janë fëmijët e tjerë në klasë me ata me aftësi të kufizuara?

---

## A b s t r a k t

Fëmijët me aftësi të kufizuara në Shqipëri janë ende një ndër grupet më të përjashtuara nga sistemi arsimor. Pas viteve '90 në vendin tonë vërehen përpjekje për krijimin e kuadrit të nevojshëm politik dhe ligjor në mbështetje të arsimit për fëmijët me aftësi të kufizuara si dhe ofrimin e modeleve të gjithëpërfshirjes së këtyre fëmijëve në shkollat e zakonshme. Megjithëkëtë numri i pakët i fëmijëve me aftësi të kufizuar të përfshirë në shkollat e zakonshme tregon që ky proces përballet me sfida. Studimi i realizuar si një rast studimor në katër shkolla të zakonshme të rajonit të Korçës synoi të vlerësojë në thellësi nga këndvështrimi i aktorëve kryesorë (mësues, prindër të nxënësve me aftësi të kufizuar, drejtues të shkollave) zbatimin e modelit të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, duke evidentuar problematikat dhe nevojat për ndërhyrje. Për vjeljen e informacionit në këtë studim u përfshinë 209 persona. Mbledhja e të dhënave u realizua përmes një metodologjie të kombinuar, sasiore dhe cilësore. Në përfundim të studimit u vërejt se megjithëse ka qasje pozitive të aktorëve ndaj këtij procesi, modeli i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme nuk realizohet i plotë. Mangësitë në organizimin e shkollës, infrastrukturën mbështetëse, kualifikimin e stafëve pedagogjike, përfshirjen e profesionistëve të tjerë, treguan që sistemi i sotëm arsimor nuk ofron përshtatjet e duhura për zbatimin e plotë të gjithëpërfshirjes. Studimi propozon disa drejtime për mbështetjen e praktikave të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.

### Fjalë kyçe

gjithëpërfshirje, nxënës me aftësi të kufizuara, shkollë e zakonshme, mësues, infrastrukturë mbështetëse.

## A b s t r a c t

Children with disability in Albania continue to be one of the most segregated groups from the education system. After 90s in our country, efforts have been made to develop the necessary policies and legislation in support of the education for children with disability, and to avail inclusive models to the regular schools. The minor number of children with disability attending the regular schools though indicates that inclusion is a challenging process. The focus of the study conducted in four regular schools in Korça Region was to comprehensively assess from the perspective of the main stakeholders (teachers, parents of children with disability, school managers) the implementation of the inclusive model for children with disability in the regular schools by identifying the concerns and the need for intervention. 209 people contributed to the collection of the information and data for the study through a combined qualitative and quantitative methodology. The study concluded that notwithstanding the positive approach of the stakeholders towards this process, the inclusive model for children with disability in the regular schools cannot be fully implemented/achieved. The existing shortcomings in terms of school organization, supportive infrastructure, qualification of school staff and integration of other professionals show that the current education system does not provide the necessary conditions for a thorough inclusion. The study makes a number of recommendations in support of the best teaching practices for children with disability in regular schools.

### Key terminology

inclusion, children with disability, regular school, teachers, supportive infrastructure.