

RAPORT STUDIMOR

# PËRBALLIMI I SFIDAVE TË ARSIMIT GJITHËPËRFSHIRËS NË SHQIPËRI

TIRANË, 2016



REPUBLIKA E SHQIPËRISË  
UNIVERSITETI I TIRANËS  
FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE  
Departamenti i Punës  
dhe Politikës Sociale



**ACCESS**  
ALBANIAN CENTER OF EXCELLENCE  
IN SOCIAL SCIENCES

**ISOP**

INSTITUTI I STUDIMIT TË OPINIONIT PUBLIK

**Autorët:**

Dr. Veronika Duci

Dr. Marina Ndrio

Prof. Dr. Edmond Dragoti

Prof. Asoc. Irida Agolli (Nasufi)

Dr. Emanuela Ismaili

Studimi është realizuar nga Instituti i Opinioneve Publike në Shqipëri si pjesë e projektit “PËRBALLIMI I SFIDAVE TË ARSIMIT GJITHËPËRFSHIRËS NË SHQIPËRI”, me mbështetjen e UNICEF.

## FALËNDERIME

Instituti i Opinionit Publik në Shqipëri - dëshiron të falënderoj të gjithë për kontributin e tyre në këtë raport , në veçanti të gjithë pjesëmarrësit në studim, mësuesit dhe profesorët për kohën e tyre, kontributin dhe motivimin për të marrë pjesë në këtë studim.

Për më tepër, një falënderim i veçantë shkon për Universitetet dhe Drejtoritë Arsimore Rajonale të katër qyteteve (Gjirokastrë, Shkodër, Durrës dhe Tiranë) për gatishmërinë dhe mbështetjen e tyre gjatë këtij studimi.

## AKRONIME

**QSH** – Qeveria e Shqipërisë

**FAK** – Fëmijët me Aftësi të Kufizuara

**UNICEF** – Fondi i Kombeve të Bashkuara për Fëmijët

**OECD** – Organizata për Bashkëpunim dhe Zhvillim Ekonomik

**PISA** – Programi për Vlerësimin Ndërkombëtar të Nxënësve

**MAS** – Ministria e Arsimit dhe Sportit

**OBSH** – Organizata Botërore e Shëndetësisë

**ETF** – Fondacioni Evropian për Trajnim

**IZHA** – Instituti i Zhvillimit të Arsimit

**CADE** – Konventa kundër Diskriminimit në Arsim

**UNESCO** - Organizata e Kombeve të Bashkuara për Arsim, Shkencë dhe Kulturë

**ICESCR** - Marrëveshja Ndërkombëtare për të Drejtat Ekonomike, Sociale dhe Kulturore

**DGS** - Diskutime të Grupit të Synuar

**AAR** –Autoriteti Arsimor Rajonal

**OJQ** – Organizatë Joqeveritare

**M.Sc** – Master Shkencor

**PAI** – Planet Arsimore Individuale

# PËRMBAJTJA

FALËNDERIME .....	3
AKRONIME .....	4
PËRMBLEDHJE EKZEKUTIVE .....	7
<b>Gjetjet kryesore</b> .....	8
<i>Përvoja e mësimdhënies në detyrë</i> .....	8
<i>Arsimi i mësuesit praktikantë</i> .....	9
<b>Rekomandime</b> .....	10
<b>1. HYRJE</b> .....	11
<b>1.1. Qëllimi dhe objektivat e studimit</b> .....	13
<b>1.2. Përkufizimet e përfshirjes</b> .....	14
<b>1.3. Kontekstualizimi i arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri</b> .....	16
<i>1.3.1. Arsimimi i mësuesve para marrjes së detyrës dhe në detyrë</i> .....	20
<i>1.3.2. Kuadri rregullator</i> .....	21
<b>2. METODOLOGJIA</b> .....	25
<b>2.1. Metodatat e studimit</b> .....	25
<b>2.2. Një studim shumëpalësh</b> .....	26
<b>2.3. Kampioni i studimit dhe kriteret e kampionimit</b> .....	26
<b>2.4. Mbledhja e të dhënave</b> .....	27
<b>2.5. Analiza e të dhënave</b> .....	28
<b>3. PËRVOJA NË MËSIMDHËNIE – GJETJE DHE DISKUTIME</b> .....	29
<b>3.1. Njohuritë e mësuesve mbi arsimin gjithëpërfshirës</b> .....	29
<i>3.1.1 Burimet e informacionit rreth arsimit gjithëpërfshirës</i> .....	30
<i>3.1.2 Planet Arsimore Individuale (PAI)</i> .....	33

3.1.3 Roli i ndihmës mësuesit .....	35
3.1.4 Njohuritë mbi politikat arsimore dhe legjisllacionin .....	37
<b>3.2. Qëndrimet e mësuesve ndaj arsimit gjithëpërfshirës: faktor favorizues apo pengues? .....</b>	<b>38</b>
3.2.1 Besimet mbi ndikimet e arsimit gjithëpërfshirës te fëmijët vulnerabël dhe fëmijët e tjerë .....	41
3.2.2. Përvojat e mësuesve në komunitetin e prindërve në procesin e përfshirjes .....	43
<b>3.3. Praktikrat dhe sfidat për zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës .....</b>	<b>44</b>
3.3.1 Zbatimi i ligjit për gjithëpërfshirjen .....	47
3.3.2. Debati për diversitetin .....	47
3.3.3. Roli i qeverisë qendrore dhe vendore .....	48
<b>3.4. Kuadri i kurrikulës së re .....</b>	<b>48</b>
<b>4. EDUKIMI I MËSUESVE PRAKTIKANTË .....</b>	<b>50</b>
- GJETJE DHE DISKUTIME .....	50
<b>4.1. Rishikimi i kurrikulës .....</b>	<b>50</b>
<b>4.2. Profili i një mësuesi “gjithëpërfshirës” .....</b>	<b>55</b>
<b>4.3 Roli i praktikës së mësimdhënies të studentëve .....</b>	<b>57</b>
<b>5. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME .....</b>	<b>59</b>
5.1. Përvoja e mësuesve në detyrë .....	59
5.2. Edukimi i mësuesve praktikantë para emërimit si mësues .....	61
5.3. Rekomandime .....	62
<b>6. REFERENCA .....</b>	<b>65</b>

## PËRMBLEDHJE EKZEKUTIVE

Arsimi gjithëpërfshirës nënkupton nxënës të ndryshëm dhe të veçantë që mësojnë së bashku në të njëjtën klasë. Sistemet gjithëpërfshirëse ofrojnë një arsim më cilësor për të gjithë fëmijët dhe janë instrumentalë përsa i përket ndryshimit të qëndrimeve diskriminuese.

Sipas UNICEF (2015), arsimi gjithëpërfshirës është përgjigje ndaj nevojave të nxënësve dhe jetës së tyre. Prandaj, Arsimi Gjithëpërfshirës nuk ka të bëjë me faktin për t'u mësuar nxënësve të përballen me sistemin arsimor jo-reagues. Arsimi Gjithëpërfshirës është mjeti sipas të cilit metodat e mësimdhënies, kurrikula, mbështetja për stafin dhe pedagogjinë përshtaten ndaj të nxënësve për të GJITHË nxënësit, duke përfshirë ata nxënës të cilët sistemet tradicionale nuk kanë mundur t'i mbulojnë.

Qasja e UNICEF-it ndaj Arsimit Gjithëpërfshirës bazohet te shtatë parimet bazë të të drejtave të njeriut: universaliteti dhe patjetërsueshmëria; pandashmëria; ndërvarësia dhe ndërlidhja; barazia dhe mosdiskriminimi; pjesëmarrja dhe përfshirja; fuqizimi; dhe llogaridhënia dhe respektimi i sundimit të ligjit.

Sistemi arsimor shqiptar dhe kompleksiteti i tij janë një pasuri e një sërë zhvillimesh dhe aktiviteteve historike, politike dhe sociale. E drejta për arsimim për të gjithë fëmijët, edhe pse është e përfshirë në legjisllacion, duket se krijon një konflikt me praktikën dhe strukturat e rrënjësura të shoqërisë shqiptare. Në ditët e sotme, strukturat dhe qëndrimet arsimore që janë zhvilluar prej më shumë se pesë dekadash, bashkëjetojnë me modelet e reja të përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe atyre vulnerabël në shkollat e harmonizuara.

Kuadri ligjor në Shqipëri garanton të drejtën për arsimim për të gjithë fëmijët, pavarësisht nevojave të tyre dhe aftësive të veçanta. Ligji Nr. 69/2012, "Për arsimin parauniversitar" parashikon arsimim falas dhe të detyrueshëm dhe aplikohet ndaj fëmijëve të moshës 6-16 vjeç. Të bazuarit te procesi i përfshirjes është supozimi se mësuesi kryesor i klasës ka njohuri të caktuara dhe mirëkuptim për nevojat e nxënësve të ndryshëm, teknikën dhe strategjitë e kurrikulës.

Qëllimi i këtij studimi është të identifikojë mangësitë që pengojnë praktikantët në dhe para detyrës në mësimdhënien e arsimit gjithëpërfshirës.

Objektivat specifike të studimit rrjedhin nga qëllimi i tij dhe përbëhen nga:

- Vlerësimi i nevojave dhe identifikimi i sfidave të praktikantëve në detyrë në lidhje me punën e tyre aktuale në mjediset e arsimit gjithëpërfshirës, përsa i përket njohurive, qëndrimeve dhe besimeve, dhe praktikave të tyre;
- Eksplorimi i potencialit që pengon dhe favorizon faktorët për praktikumin e arsimit gjithëpërfshirës;
- Rishikimi i kurrikulave ekzistuese të arsimit universitar dhe identifikimi i mangësive në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës;
- Eksplorimi i njohurive, qëndrimeve dhe praktikave të profesorëve përsa i përket arsimit gjithëpërfshirës;
- Rishikimi i Kuadrit të Kurrikulës së Re për arsimin parauniversitar dhe vlerësimi i nivelit të ku bëjnë pjesë çështjet e lidhura me arsimin gjithëpërfshirës;
- Nxjerrja e përfundimeve dhe rekomandimeve për të përcaktuar nevojën për përmirësim të kurrikulave gjithëpërfshirëse para detyrës dhe trajtimin e sfidave për praktikantët në detyrë.

Studimi zbatoi një metodologji cilësore. Intervistat e thelluara u kryen me përfaqësues të Drejtorive Arsimore Rajonale, ndërsa DGS-të u kryen me mësuesit dhe profesorët. Së bashku me këto metoda, u krye edhe analiza e përmbajtjes së kurrikulave universitare, si edhe programet specifike të kursit, në këndvështrimin e njohurive teorike për arsimin gjithëpërfshirës dhe praktikën në terren. Pjesëmarrësit në këtë studim ishin mësuesit në detyrë në katër qarqe të ndryshme të Shqipërisë, si edhe profesorë universiteti nga Departamentet e Edukimit, Punës Sociale dhe Psikologjisë. Të përfshira në studim ishin qarqet e Durrësit, Shkodrës, Gjirokastrës dhe Tiranës.

## Gjetjet kryesore

### **Përvoja e mësimdhënies në detyrë**

- Mësuesit kanë ende mungesë informacioni në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës, ata përpiqen të marrin informacione nëpërmjet internetit, ndarjes informale të përvojave dhe mjeteve të tjera informale; për shumë prej tyre arsimit gjithëpërfshirës nuk ka qenë madje as kurs në studimet e tyre universitare;
- Trajnimet ose kualifikimet e tjera nga OJQ-të në Shqipëri që lidhen me arsimin gjithëpërfshirës kanë pasur një ndikim në informimin dhe ndryshimin e qëndrimeve dhe praktikave të mësuesve;
- Më shumë mësues të kualifikuar dhe të trajnuar ishin më pozitivë dhe optimistë në lidhje me zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri, një tregues që bën thirrje për kualifikime të mëtejshme të mësuesve në këtë çështje;
- Mësuesit e zonave rurale përballen me më shumë sfida në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës: ekspertët psikosocialë nuk shkojnë në këto shkolla, fëmijët me aftësi të kufizuara nuk kanë mundësi që të vendosen në një klasë të përshtatshme, prindërit janë më shumë mendje mbyllur



përsa i përket pranimit të vështirësive të fëmijëve të tyre dhe infrastruktura e shkollave nuk është e kënaqshme;

- Ka një mungesë të dukshme të ndihmës mësuesve të kualifikuar, madje edhe kur ata janë emëruar janë shumë pak krahasuar me nevojat e tyre dhe nuk janë të kualifikuar për këtë profesion, madje edhe mësuesit që kanë informacione për FAK nuk janë gjithmonë të informuar për punën me fëmijët vulnerabël në përgjithësi;
- Mësuesit përballen me sfida gjatë zhvillimit të PAI për shkak të mungesës së tyre të njohurive dhe kuptueshmërisë mbi mënyrën se si duhet zhvilluar PAI, metodat e vlerësimit të FAK, pikave kryesore të zhvillimit për FAK;
- Një problem madhor për mësuesit janë fëmijët që nuk janë diagnostikuar dhe që prindërit e tyre e mohojnë aftësinë e kufizuar të fëmijëve të tyre, prandaj mësuesve nuk u është dhënë e drejta të kenë një klasë me një numër të vogël fëmijësh ose të kërkojnë një ndihmës mësues ose të punojnë me PAI;
- Në përgjithësi, mësuesit mbajnë qëndrime pozitive ndaj arsimit gjithëpërfshirës për çdo fëmijë. Ata përqafojnë vlerat e tij dhe preferojnë diversitetin në vend të homogjenitetit;
- Kurrikula e Re Arsimore ka një qasje më shumë gjithëpërfshirëse, është me në qendër fëmijën dhe promovon mundësi të barabarta; megjithatë, nevojat për përfshirje duhet të integrohen në të gjitha disiplinat dhe të zbatohen në një mënyrë ekzakte.

### **Arsimi i mësuesit praktikantë**

- Në të gjitha institucionet e arsimit të lartë që morën pjesë në studim u vu re një tendencë për ta lidhur arsimin gjithëpërfshirës vetëm me FAK dhe jo me të gjithë fëmijët, kjo ishte e dukshme edhe në kurrikula dhe përmbajtjen e programeve;
- Fakultetet e Edukimit dhe Departamentet përkatëse kanë përfshirë një kurs për arsimin gjithëpërfshirës në nivelin e tyre Bachelor dhe Master, edhe pse kursi është përqendruar te FAK dhe nuk përmban informacione për fëmijët e tjerë vulnerabël që kërkojnë të njëjtën vëmendje nga mësuesi;
- Informacioni specifik për punën me fëmijët me nevoja të ndryshme (të gjithë fëmijët vulnerabël), së bashku me informacionet teorike janë shumë të nevojshme në të gjitha kurrikulat;
- Kurset përkatëse si Didaktika dhe Metodat e Mësimdhënies nuk kanë informacione për arsimin gjithëpërfshirës dhe mënyrën se si duhet punuar me nxënës të ndryshëm dhe në veçanti, me fëmijët vulnerabël;
- Profesorët e kuptojnë se departamentet e tyre janë ende duke përgatitur mësues tradicionale dhe jo gjithëpërfshirës, edhe pse kurrikula e tyre ka ndryshuar dhe është përshtatur gjatë viteve të fundit;

- Asnjë nga institucionet e arsimit të lartë që morën pjesë në studim nuk ofroi asnjë diplomë për “ndihmës mësues”; megjithatë, të gjitha Departamentet e Edukimit do të marrin parasysh shumë seriozisht krijimin e një diplome Masteri për këtë profil, edhe pse ky kurs nuk e zëvendëson nevojën që të gjithë mësuesit duhet të kenë një profil mësuesi gjithëpërfshirës, pavarësisht të qenit ndihmës apo kryesor;
- Vlerat e përfshirjes janë integruar në kurrikulën e të gjitha Fakulteteve dhe Departamenteve, veçanërisht në Departamentin e Punës dhe Politikës Sociale;

### Rekomandime

Rekomandimet për **edukimin gjatë detyrës për arsimin gjithëpërfshirës** bazohen në gjetje empirike të studimit. Rekomandimet, në veçanti për sistemin e edukimit gjatë detyrës, janë si në vijim:

- Në terma afatmesme, konsiderohen si të rëndësishme zhvillimi dhe vendosja e standardeve për arsimin gjithëpërfshirës të mësuesve, dhe udhëzime të politikës që shkollat do të duhet të përdorin për rekrutimin dhe vlerësimin e stafit;
- Rritja e ndërgjegjësimit dhe ngritja e kapaciteteve të mësuesve në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës, nëpërmjet planifikimit të kualifikimeve dhe trajnimeve të mëtejshme për të gjithë mësuesit;
- Zhvillimi i një rrjeti aktiv formal për mësuesit, ku ata mund të shkëmbejnë përvoja dhe të ndajnë informacionin që konsiderohet i nevojshëm;
- Kualifikimi i mëtejshëm i mësuesve të zakonshëm dhe ndihmës mësuesve që të punojnë me fëmijë me aftësi të kufizuara dhe të ofrojnë mbështetje për zhvillimin e PAI-ve;
- Ristrukturimi dhe riorganizimi i ngarkesës në punë për specialistët psikosocialë, në mënyrë që ata të ndihmojnë sa më mirë shkollat, mësuesit dhe fëmijët;
- Të emërohen ndihmës mësues për çdo fëmijë që ka nevojë për ta, në bazë të Ligjit për arsimin para universitar. MAS-i do të duhet të rrisë numrin e përgjithshëm të mësuesve që të përfshijë dhe planifikojë buxhetin për ndihmës mësuesit;

#### **Për edukimin para emërimit në detyrë, sugjerohet si në vijim:**

- Për Fakultetet e Edukimit: të rishikojnë kurrikulat e tyre dhe të përfshijnë më shumë kurse për arsimin gjithëpërfshirës dhe klasat e larmishme, dhe të zgjerojnë njohuritë që japin në kurset aktuale duke synuar të ofrojnë praktika moderne në fushën e arsimit gjithëpërfshirës;
- Të përfshijnë njohuri në lidhje me punën me fëmijët me aftësi të kufizuara dhe objektivat zhvillimore përkatëse për ta;
- Të rishikojnë praktikat didaktike dhe të ofrojnë njohuri specifike mbi metodat e mësimdhënies apo didaktikën për metodat e ndryshme të punës me FAK dhe grupe të tjera fëmijësh vulnerabël, në veçanti për shkollën e mesme;
- Të ndërthurin praktikën e mësimdhënies dhe teorinë në mënyrë që mësuesit e ardhshëm të kenë besimin për të punuar në klasa të larmishme;

# 1. HYRJE

Arsimi gjithëpërfshirës nënkupton nxënës të ndryshëm dhe të veçantë që mësojnë së bashku në të njëjtën klasë. Sistemet gjithëpërfshirëse ofrojnë një arsim më cilësor për të gjithë fëmijët dhe janë instrumentalë përsa i përket ndryshimit të qëndrimeve diskriminuese. Qasja e arsimit gjithëpërfshirës bazohet te parimi bazë: të gjithë fëmijët duhet të mësojnë së bashku, pavarësisht ndryshimeve dhe sfidave të tyre. Fëmijët mund të gëzojnë së bashku jo vetëm orët e mësimdhënies dhe veprimtaritë në klasë por edhe gjatë veprimtarive jashtëshkollore dhe vizitave në terren.

Arsimi për të gjithë ka qenë gjithmonë një pjesë integrale e axhendës së zhvillimit të qëndrueshëm, por ka fituar më shumë vëmendje në Axhendën për Zhvillimin e Qëndrueshëm 2030, ku qëllimi i katërt i referohet: “Sigurimit të arsimit cilësor gjithëpërfshirës dhe të barabartë, dhe promovimit të mundësive të të nxënës gjatë gjithë jetës për të gjithë”<sup>1</sup>. Ai thekson eliminimin e pabarazive gjinore në arsim dhe sigurimin e aksesit të barabartë për të gjitha nivelet e arsimit dhe trajnimin profesional për fëmijët vulnerabël. Gjithashtu, axhenda bën thirrje për krijimin dhe përmirësimin e strukturave arsimore që janë të ndjeshme ndaj fëmijës, aftësisë së kufizuar dhe çështjeve gjinore, dhe që ofrojnë mjedise të nxënës të sigurt, jo të dhunshme, gjithëpërfshirëse dhe efektive për të gjithë<sup>2</sup>. Për më tepër, ka një nevojë për të kuptuar se legjislacioni, financimi, kurrikula, vlerësimi dhe llogaridhënia duhet të merren parasysh në mënyrë gjithëpërfshirëse nëse synojnë mbështetjen për të ecur përpara drejt praktikave më gjithëpërfshirëse ku arsimimi i mësuesit luan një rol kyç<sup>3</sup>.

Gjatë dekadës së fundit janë bërë një sërë përpjekjesh për të promovuar dhe mundësuar një mjedis të nxënës gjithëpërfshirës në shkollat fillore dhe të mesme në Shqipëri, dhe shumë prej këtyre

---

1 Kombet e Bashkuara (2015). Të transformojmë botën tonë: Axhenda për Zhvillimin e Qëndrueshëm 2030. Marrë nga <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> e aksesueshme në dhjetor 2015

2 ibid

3 Agjencia Evropiane për Zhvillim në Arsimin me Nevoja të Veçanta (2010). Arsimimi i mësuesit për përfshirjen: një shqyrtim i literaturës ndërkombëtare. Danimarkë.

përpjekjeve synonin arsimin parauniversitar<sup>4</sup>. Qeveria e Shqipërisë (QSH) ka një Ligj relativisht të ri për Arsimin Parauniversitar (2012)<sup>5</sup> dhe akte normative (Dispozitat Normative, 2013), që përcaktojnë bazën për rishikimin e Strategjisë Kombëtare për Arsimin Parauniversitar. Ligji i ri dhe dispozitat e tij normative përfshijnë nenet përkatëse për arsimin dhe veçanërisht për përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara (FAK). Një nga detyrimet e institucioneve arsimore është të sigurojë një ndihmës mësues për FAK. Megjithatë, në Shqipëri nuk ka diplomë universitare që njihet si “ndihmës mësues” për FAK dhe kjo ka krijuar një hendek në zbatimin e ligjit. Pavarësisht kësaj, arsimi gjithëpërfshirës nuk lidhet vetëm me fëmijët me aftësi të kufizuara. **Ai lidhet me krijimin e një profili mësuesi gjithëpërfshirës që fillon nga studimet parauniversitar/universitare deri te kualifikimet e mësuesve në detyrë. Një mësues gjithëpërfshirës duhet të vlerësojë diversitetin e nxënësve dhe të mbështesë të gjithë nxënësit, të punojë me të tjerët dhe të zhvillohet profesionalisht<sup>6</sup>.**

Të bazuarit te procesi i përfshirjes është supozimi se mësuesi kryesor i klasës ka njohuri të caktuara dhe mirëkuptim për nevojat e nxënësve të ndryshëm, teknikat dhe strategjitë e kurrikulës<sup>7</sup>. Florian dhe Rouse (2009) pohojnë: ‘Detyra e arsimit të mësuesit fillestar është të përgatisë njerëzit për të hyrë në një profesion që pranon përgjegjësinë individuale dhe kolektive për përmirësimin e të nxënësve dhe pjesëmarrjen e të gjithë fëmijëve’ (f. 596)<sup>8</sup>.

Në Shqipëri, ekspertiza po zhvillohet gradualisht në shpërndarjen e modeleve të mira për arsimin gjithëpërfshirës, dhe këto përvoja duhet të konsiderohen si baza për zhvillimin e mësuesit të orientuar nga praktika. Megjithatë, në terma afatmesëm, zhvillimi dhe nxjerrja e standardeve për mësuesit e arsimit gjithëpërfshirës, si edhe udhëzimet e politikave për t’u përdorur nga shkollat në rekrutimin dhe vlerësimin e stafit janë shumë të rëndësishme.

Për UNICEF-in, arsimi gjithëpërfshirës nuk është një çështje e marxhinalizuar, por është një çështje kryesore për arritjen e arsimit me cilësi të lartë për të gjithë nxënësit dhe zhvillimin e shoqërive më shumë gjithëpërfshirëse. Ai është një koncept i gjerë që përfshin të gjitha grupet e fëmijëve. Programimi i UNICEF-it për arsimin mbulon të gjitha grupet e fëmijëve, duke i kushtuar vëmendje të veçantë fëmijëve

4 Tahsini, Voko, Duci dhe Hallkaj (2014). Praktikrat e përfshirjes në sistemin parashkollor shqiptar. Save the Children, Shqipëri

5 Ligji Nr. 69/2012, “Për arsimin parauniversitar”

6 UNICEF (2015). Arsimit Gjithëpërfshirës: Vizioni, Teoria dhe Konceptet. Marrë nga <http://www.inclusive-education.org/basic-page/unicef-trainer-trainers-modules-inclusive-education> accessed on February 2016,

7 Agjencia Evropiane për Zhvillim në Arsimin me Nevoja të Veçanta (2010). Arsimitimi i mësuesit për përfshirjen: një shqyrtimi i literaturës ndërkombëtare. Danimarkë.

8 Florian, L. and Rouse, M. (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

në rrezik përjashtimi nga arsimit<sup>9</sup>. Arsimit gjithëpërfshirës është një proces i forcimit të kapaciteteve të sistemit arsimor për të mbuluar të gjithë nxënësit dhe, si pasojë, mund të kuptohet si një strategji kyçe për arritjen e Arsimit për të Gjithë. Si një parim i përgjithshëm, ai duhet të drejtojë të gjitha politikat dhe praktikën arsimore, duke filluar nga fakti se arsimit është një e drejtë bazë e njeriut dhe themeli për një shoqëri më të drejtë dhe të barabartë.

Me qëllim eksplorimin dhe trajtimin e këtyre çështjeve, UNICEF-i në Shqipëri në bashkëpunim me Institutin e Studimeve të Opinioneve Publik ka ndërmarrë një studim të përqendruar të vlerësimit të situatës së arsimit gjithëpërfshirës në detyrë dhe para detyrës në katër qytete të ndryshme të Shqipërisë. Studimi i kushton një vëmendje të veçantë praktikave gjithëpërfshirëse të mësuesve dhe përqendrohet në mënyrën se si përgatiten mësuesve kryesorë nëpërmjet trajnimit të tyre fillestar për të qenë 'gjithëpërfshirës'.

### 1.1. Qëllimi dhe objektivat e studimit

Është e rëndësishme që të gjurmohet dhe trajtohet të gjitha shkaqet dhe mangësitë bazë për arsimin gjithëpërfshirës në Shqipëri. Ashtu siç është përmendur më sipër, me qëllim arritjen e një qasjeje dypalëshe kërkohet vlerësimi i nevojave të mësuesve në detyrë, si edhe kualifikimet e tyre para detyrës.

Si përgjigje ndaj këtyre nevojave, ky studim synon identifikimin e mangësive që i pengojnë mësuesit dhe nxënësit në detyrë dhe para detyrës në mësimdhënien e arsimit gjithëpërfshirës.

#### Objektivat

Objektivat specifikë të studimit rrjedhin nga qëllimi i tij dhe përbëhen nga:

- Vlerësimi i nevojave dhe identifikimi i sfidave të praktikantëve në detyrë në lidhje me punën e tyre aktuale në mjediset e arsimit gjithëpërfshirës, përta i përket njohurive, qëndrimeve dhe besimeve, dhe praktikave të tyre;
- Eksplorimi i potencialit që pengon dhe favorizon faktorët për praktikumin e arsimit gjithëpërfshirës;
- Rishikimi i kurrikulave ekzistuese të arsimit universitar dhe identifikimi i mangësive në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës;
- Eksplorimi i njohurive, qëndrimeve dhe praktikave të profesorëve përta i përket arsimit gjithëpërfshirës;
- Rishikimi i Kuadrit të Kurrikulës së Re për arsimin parauniversitar dhe vlerësimi i nivelit të ku

bëjnë pjesë çështjet e lidhura me arsimin gjithëpërfshirës;

- Nxjerrja e përfundimeve dhe rekomandimeve për të përcaktuar nevojën për përmirësim të kurrikulave gjithëpërfshirëse para detyrës dhe trajtimit të sfidave për praktikantët në detyrë.

## 1.2. Përkufizimet e përfshirjes

Ka përkufizime të ndryshme për arsimin gjithëpërfshirës në arsimin fillor dhe të mesëm. Disa nga këto përkufizime përdoren dhe pranohen gjerësisht, ndërsa të tjerat janë ende në zhvillim duke marrë parasysh dinamikën në fushën e përfshirjes dhe arsimin gjithëpërfshirës.

Sipas Deklaratës së Salamankës (Salamanca Declaration), “Shkollat duhet të akomodojnë të gjithë fëmijët pavarësisht kushteve të tyre fizike, intelektuale, sociale, emocionale, gjuhësore ose të tjera. Kjo mund të përfshijë fëmijët me aftësi të kufizuara dhe fëmijët e talentuar, fëmijët në situatë rruge dhe ata që punojnë, fëmijët nga popullatat e largëta dhe shtegtare, fëmijët nga minoritetet gjuhësore, etnike ose kulturore dhe fëmijët nga zona ose grupe të disavantazhuara ose të marxhinalizuara”<sup>10</sup>. Edhe pse fokusi i menjëhershëm i Konferencës së Salamankës ishte te arsimi me nevoja të veçanta, përfundimi i saj ishte se: “Arsimi me nevojat të veçanta – një çështje e një shqetësimi të barabartë për shtetet e Veriut dhe të Jugut – nuk mund të përparojë në izolim. Ai duhet të bëhet pjesë e strategjisë të përgjithshme arsimore, e politikave të reja sociale dhe ekonomike. Ai bën thirrje për reformim madhor të shkollave të zakonshme.”<sup>11</sup>

Arsimi gjithëpërfshirës nënkupton se të gjithë nxënësit ndjekin dhe mirëprehen nga shkollat e tyre fqinje të përshtatura sipas moshës, me klasa të rregullta dhe mbështeten për të mësuar, kontribuar dhe marrë pjesë në të gjitha aspektet e jetës shkollore. Arsimi gjithëpërfshirës ka të bëjë me mënyrën se si ne i zhvillojmë dhe projektojmë shkollat, klasat, programet dhe aktivitetet tona në mënyrë që të gjithë nxënësit të mësojnë dhe të marrin pjesë së bashku.

Për qëllime të këtij studimi, **përfshirja konsiderohet si një proces i trajtimit dhe reagimit ndaj diversitetit të nevojave të të gjithë fëmijëve, të rinjve dhe të rriturve nëpërmjet rritjes së pjesëmarrjes të nxënësit, kulturat dhe komunitetet, dhe reduktimit dhe eliminimit të përjashtimit brenda dhe nga sistemi arsimor.** Ai përfshi ndryshime dhe modifikime në përmbajtje, qasje, struktura dhe strategji, me një vizion të përbashkët që mbulon të gjithë fëmijët sipas larmisë së përshtatshme të moshës dhe një

10 Deklarata e Salamankës dhe Kuadri për Veprim për Arsimin me Nevoja të Veçanta (paragrafi 4). Marrë nga <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/what-is-inclusive-education/> i aksesueshëm në dhjetor 2015

11 UNESCO (2009). Udhëzime Politike për Përfshirjen në Arsim. UNESCO. Marrë nga Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> i aksesueshëm në dhjetor 2015

bindje se është përgjegjësia e sistemit të rregullt për të arsimuar të gjithë fëmijët<sup>12</sup>.

Aksesi, pjesëmarrja dhe mbështetja janë të gjitha të nevojshme për të siguruar përmbushjen e nevojave dhe prioriteteve të fëmijëve parashkollorë. Në mënyrë më specifike,

- Aksesi – një tipar përcaktues i përfshirjes së cilësisë së lartë është aksesi për një larmi të madhe të mundësive të të nxënësve, aktivitetet, kushtet dhe mjediset.
- Pjesëmarrja – Disa fëmijë do të kenë nevojë për akomodime të individualizuara shtesë dhe mbështetje për të marrë pjesë plotësisht në lojëra dhe aktivitete të nxënësve me bashkëmoshatarët dhe të rriturit.
- Mbështetja – Një infrastrukturë mbështetjeje në nivel sistemi duhet të krijohet për të mbështetur përpjekjet e individëve dhe organizatave që ofrojnë shërbime gjithëpërfshirëse për fëmijët dhe familjet.<sup>13</sup>

Arsimi gjithëpërfshirës nuk ka të bëjë vetëm me çështjet e kontributit, siç është aksesi, dhe me ato çështje që lidhen me proceset siç është trajnimi i mësuesve, por përfshin një kalim të vlerat dhe besimet bazë, së bashku me qasjet, pozicionet dhe zgjidhjet shumë specifike. Nevojitet një larmi e gjerë e strategjive në të gjitha nivelet për të realizuar të drejtën e të gjithë fëmijëve për arsim gjithëpërfshirës:

- Masa të gjera të qeverisë për të krijuar infrastrukturën e nevojshme;
- Masa specifike të synuara për promovimin e të drejtës për akses dhe pjesëmarrje të plotë në arsimin cilësor;
- Respektimi i të drejtave brenda mjedisve të të nxënësve.<sup>14</sup>

**Sipas UNICEF-it, arsimi gjithëpërfshirës është përgjegjës ndaj nevojave të nxënësve dhe ka lidhje me jetën e tyre. Prandaj, arsimi gjithëpërfshirës nuk ka të bëjë faktin që t'i mësojmë nxënësve se mund të përballen sistemin arsimor jo-reagues. Arsimi gjithëpërfshirës është mjeti sipas të cilit metodat e mësimdhënies, kurrikula, stafi dhe pedagogjia mbështetin dhe i përshtaten të nxënësve për të GJITHË nxënësit, duke përfshirë ata nxënës që sistemet tradicionale nuk kanë mundur t'i mbulojnë<sup>15</sup>.**

12 UNESCO. 2003b. Kapërcimi i Përgjashtimi nëpërmjet Qasjeve Gjithëpërfshirëse në Arsim. Një sfidë dhe një vizion. Paris, UNESCO.

13 DEC/NAEYC. (2009). *Përfshirja në fëmijëri të hershme: Një deklaratë qëndrimi e përbashkët e Divizionit për Fëmijërinë e Hershme (DEC) dhe Shoqata Kombëtare për Arsimimin e Fëmijëve të Vegjël (NAEYC)*. Chapel Hill: Universiteti i Karolinës së Veriut, FPG Instituti i Zhvillimit të Fëmijës

14 UNICEF CEE/CIS (2015). Arsimi Gjithëpërfshirës. Marrë nga [http://www.unicef.org/ceecis/education\\_18613.html](http://www.unicef.org/ceecis/education_18613.html) i aksesueshëm në dhjetor 2015

15 UNICEF (2016). Portali i Arsimit Gjithëpërfshirës për Evropën dhe Azinë Qendrore. Marrë nga <http://www.inclusive-education.org/about>, i aksesueshëm në janar 2016.

Qasja e UNICEF-it ndaj Arsimit Gjithëpërfshirës bazohet në shtatë parime bazë të drejtave të njeriut: universaliteti dhe patjetërsueshmëria; pandashmëria; ndërvarësia dhe ndërlidhja; barazia dhe mosdiskriminimi; pjesëmarrja dhe përfshirja; fuqizimi; dhe llogaridhënia dhe respektimi i sundimit të ligjit.<sup>16</sup>

### Përkufizime të tjera të rëndësishme

OECD (2010) e përkufizon **diversitetin** si: ‘karakteristika që mund të ndikojnë mbi mënyrat specifike sipas të cilave realizohet potenciali zhvillimor dhe të nxëniet, duke përfshirë diferencat kulturore, linguistike, etnike, fetare dhe socio-ekonomike.’<sup>17</sup>

**Përkufizimi i posaçëm për aftësinë e kufizuar:** Neni 1 i Konventës së Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara i përshkruan personat me aftësi të kufizuara si *‘ata që kanë probleme afatgjata fizike, mendore, intelektuale ose shqisore, ku në ndërveprim me pengesat e ndryshme mund të pengohet pjesëmarrja e tyre e plotë dhe efektive në shoqëri në mënyrë të barabartë me të tjerët’*. Ky përkufizimi i posaçëm i aftësisë së kufizuar e pranon rëndësinë e kontekstit dhe mjedisit në mundësimin ose mos-mundësimin e individëve për të marrë pjesë efektivisht në shoqëri<sup>18</sup>.

## 1.3. Kontekstualizimi i arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri

Sistemi arsimor shqiptar dhe kompleksiteti i tij janë një pasuri e një sërë zhvillimesh dhe aktiviteteve historike, politike dhe sociale. Ashtu si në shumë shtete të tjera, situatat e fundit ekonomike, sociale dhe kulturore sollën shqetësime dhe sfida të reja dhe një riorganizim të të vjetrave. Vlerat, traditat, strukturat, ligjet, politikat dhe praktikat që e kanë shoqëruar sistemin arsimor shqiptar në të shkuarën janë vënë vazhdimisht në pikëpyetje si reagim ndaj këtyre sfidave. E drejta për arsimim për të gjithë fëmijët, edhe pse është përfshirë në legjislacion, duket se krijon një konflikt me praktika dhe struktura të rënjosura në shoqërinë shqiptare.

Strukturat arsimore dhe qëndrimet që janë formësuar për më shumë se pesë dekadahs bashkëjetojnë me modelet e reja të përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat bazë.

Ishte e nevojshme që sistemi arsimor shqiptar të ishte në linjë me ndryshimet e tjera madhore që

16 ibid.

17 OECD (2010) Arsimiti i Mësuesve për Diversitetin. Përbushja e Sfidës. Paris: OECD CERI Marrë nga [http://www.oecd.org/document/38/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_44572006\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/38/0,3343,en_2649_35845581_44572006_1_1_1_1,00.html) i aksesueshëm në janar 2016

18 Asambleja e Përgjithshme e Kombeve të Bashkuara, *Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara: rezolutë / adoptuar nga Asambleja e Përgjithshme*, 24 janar 2007, A/RES/61/106, Marrë nga <http://www.refworld.org/docid/45f973632.html> i aksesueshëm në janar 2016



ndodhën në të gjitha sferat e shoqërisë shqiptare. Zhvillimet e ndryshme, problemet e shumta sociale, politike dhe ekonomike që janë të pranishme në jetën e përditshme ndikuan mbi ndryshimet në sistemin arsimor. Këto ndryshime u lidhën me përmbajtjen, strukturën dhe shërbimet e ofruara. Institucionet arsimore i kanë reflektuar ndryshimet dhe kanë krijuar mundësi për arsim për të gjithë bazuar te karakteristikat dhe kapacitetet e tyre. Ka një nevojë për një konceptualizim të ri dhe modern që lidhet me përmbajtjen e punës, metodologjinë e mësimdhënies, përshtatjen e mjedisit, dhe organizimin dhe planifikimin e shumë elementeve edukative në procesin e arsimit, me qëllim që fëmijët me aftësi të kufizuara dhe ata vulnerabël të marrin pjesë plotësisht në jetën e komunitetit të shkollës si anëtarë të çmuar të saj.

Sigurisht, praktikat gjithëpërfshirëse në arsim për fëmijët me aftësi të kufizuara janë produkt i zhvillimit të veçantë të arsimit në Shqipëri, që ruajti karakteristikat pozitive, përqafoi përvojat pozitive të shoqërive evropiane, dhe u ndikua nga përvoja ndërkombëtare. Arsimi gjithëpërfshirës ka historinë e tij të zhvillimit dhe rritjes përse i përket legjislacionit, organizimit, menaxhimit dhe zhvillimit të kurrikulës dhe përmbajtjes së saj.

Historia e gjatë e veçimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe fëmijëve të tjerë vulnerabël<sup>19</sup> në të gjitha nivelet (institucione dhe shkolla të veçanta, shoqëri) ka krijuar pengesa për zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës. Në arsimin gjithëpërfshirës shqiptar nuk ka pasur një zhvillim natyral të përvojave të mëparshme ose një nevojë dhe domosdoshmëri. Në krahasim me shoqëritë perëndimore, ku arsimi gjithëpërfshirës ishte një produkt i personave me aftësi të kufizuara, prindërve të tyre dhe praktikantëve, në Shqipëri, faktori kryesor kontribuues në këtë drejtim ka qenë ndikimi ndërkombëtar dhe imitimi. Të gjitha ndryshimet madhore kanë ndodhur nëpërmjet aktiviteteve administrative, dhe jo si rezultat i lobimit dhe trysnisë që vjen nga njerëz të përfshirë direkt ose indirekt në këtë proces. Tabloja e arsimit gjithëpërfshirës në ditët e sotme reflekton qëllimet dhe realitetin e zbatimit të tij në institucionet arsimore shqiptare.

Shqipëria e ka rritur ndjeshëm aksesin te të gjitha nivelet e arsimit. Regjistrimet në shkollat fillore dhe të mesme të ulëta janë pothuajse universale (përkatësisht 99.4% dhe 95.66%), dhe midis viteve 2009 dhe 2014, regjistrimet neto në parashkollor u rritën nga 65.66 në 88.56 për qind. Norma e kalimit nga arsimi i mesëm i lartë ishte 99.81%. Megjithatë, norma e braktisjes së shkollës në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët ishte midis 1.3% dhe 1.7%<sup>20</sup>. Duhet theksuar se fëmijët nga komunitetet Romë dhe Egjiptiane kanë ende probleme me regjistrimin e tyre në shkollë, për pasojë këto të dhëna nuk

19 Për shembull, fëmijët nga komuniteti Romë dhe Egjiptian kanë qenë tradicionalisht të diskriminuar në vitet e mëparshme në shkollë dhe shoqëri.

20 UNESCO (2015). Përqindja neto e regjistrimit të Shqipëri sipas nivelit të arsimit. Marrë nga <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=127> i aksesueshëm në janar 2016.

i pasqyrojnë objektivisht situatën mbi nivelet e braktisjes së shkollës. Vitet e fundit janë ndërmarrë reforma madhore dhe shumë të larmishme për arsimin, të cilat përfshijnë: reformën e kurrikulës; përmirësimin e trajnimit të mësuesve; një shpërndarje më të barabartë të burimeve përgjatë qarqeve; përmirësimin e kushteve të të nxënësve; një rritje të pagave mesatare të mësuesve; dhe një ristrukturim i përbajtjes dhe administrimit të provimeve të maturës<sup>21</sup>.

Arsimi në Shqipëri është i detyrueshëm deri në moshën 16-vjeçare. Përafërsisht 92% e nxënësve mbarojnë arsimin bazë dhe vazhdojnë studimet në nivelin e mesëm. Përqindja mësues-nxënës është relativisht e lartë (1:16)<sup>22</sup>. Të dhënat nga QSH tregojnë se përqindja neto e regjistrimeve në arsimin bazë është 86%, dhe përqindja neto e ndjekjes është në nivelin e 90%, ndërsa përqindja e të rinjve që dinë të shkruajnë dhe të lexojnë është 99%<sup>23</sup>. Megjithatë, rezultatet e provimit ndërkombëtar të PISA të vitit 2012, nuk vlerësojnë vetëm performancën e nxënësve shqiptarë poshtë mesatares së standardeve të OECD-së, por ata renditen ndër dhjetë performuesit më të këqij. Është raportuar se ekziston një lidhje e fortë midis rezultateve të provimit PISA dhe formimit socio-ekonomik të fëmijëve, autonomisë së shkollës, përqindjes nxënës-mësues, nivelit arsimor të mësuesve dhe burimeve të disponueshme për mësimdhënien<sup>24</sup>.

Problemet në sektorin arsimor prekin më shumë kategoritë më vulnerabël të fëmijëve. Për pasojë, sipas MAS, përqindja zyrtare e braktisjes për Fëmijët Romë është afërsisht 4%. Tendencia e fëmijëve Egjiptianë për të ndjekur shkollën është pak më e lartë se e fëmijëve Romë, me 3.4% të braktisjes. Rreth 34.4% e fëmijëve Romë të moshës 7-18 vjeç kanë mbetur analfabetë përderisa ata nuk e kanë ndjekur shkollën; vitet mesatare të shkollimit të fëmijëve Romë janë përafërsisht 5.5%<sup>25</sup>. Aktualisht, në Shqipëri ka rreth fëmijë 5000 Romë midis moshës 3 deri në 16 vjeç. Niveli i regjistrimit në shkollë në moshën e përcaktuar nga ligji është i ulët; 1 nga 2 fëmijë Romë e kanë braktisur shkollën. Braktisja e shkollës është më shqetësuese për vajzat Romë dhe për djemtë dhe vajzat e familjeve me të ardhura të ulëta, ose familjeve që përballen me probleme të ndryshme sociale<sup>26</sup>.

Për më tepër, në lidhje me fëmijët me aftësi të kufizuara ka një mungesë të statistikave të besueshme; ka rreth 120,000 fëmijë me disa forma të aftësisë së kufizuar në Shqipëri. Në vitin 2012, ish Ministria e Arsimit dhe Shkencës raportoi jo-zyrtarisht se kishte regjistruar 2,123 fëmijë me AK në arsimin bazë;

21 Banka Botërore (2015). ALBANIA World Bank Group Partnership Program Snapshot April 2015. Marrë nga <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/eca/Albania-Snapshot.pdf> i aksesueshëm në dhjetor 2015

22 Ministria e Arsimit dhe Sportit (2015). *Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2014 - 2020*.

23 Ministria e Arsimit dhe Sportit, Zyra e Statistikave (2015).

24 OECD (2014). PISA 2012 Rezultatet në fokus. Çfarë dinë 15-vjeçarët dhe çfarë mund të bëjnë ata me ato që dinë.

25 Ministria e Arsimit dhe Sportit, Zyra e Statistikave

26 Save the Children (2012). *Analiza mbi situatën e të drejtave të fëmijëve në Shqipëri. Tiranë*

prej të cilëve 736 ndiqnin shkollat speciale. Sipas ish MASH, përqindja zyrtare e braktisjes për fëmijët me AK ishte e lartë, 7%<sup>27</sup>.

Një mori problemesh praktike pengojnë pjesëmarrjen e fëmijëve me AK dhe atyre nga grupet vulnerabël në arsimin bazë dhe të mesëm, duke përfshirë kapacitetet e kufizuara të mësuesve për problemet që lidhen me aftësinë e kufizuar, mungesën e ndihmës mësuesve në situata të klasave të mbipopulluara, infrastrukturën e dobët, mungesën e transportit të duhur, diskriminimin dhe bullizmin nga fëmijë më të mëdhenj, stafi i shkollës dhe prindërit e fëmijëve të tjerë. Bashkëpunimi i dobët midis profesionistëve të disiplinave të ndryshme dhe midis sektorëve të ndryshëm të qeverisë vendore, mungesa e materialeve të mësimdhënies dhe programet e përshtatura shkollore për FAK mbeten pengesa të vazhdueshme për FAK për të përmbushur të drejtën e tyre për arsim<sup>28</sup>.

Megjithëse parimi i arsimit gjithëpërfshirës është pranuar gjerësisht në institucionet arsimore dhe legjisllacion, zbatimi i tij ndeshet me pengesa të shumta. Transformimi i shkollave në një mjedis gjithëpërfshirës nënkupton planifikimin e shumë aktiviteteve dhe është një proces që varet nga mbështetja e shoqërisë, reforma e kurrikulës, organizimi i shkollës, trajnimet e mësuesve, dhe ofrimi i shërbimit mbështetës të specializuar.

### **Mungesa e modeli bio – psiko – social në përkufizimin e aftësisë së kufizuar**

Gjatë viteve të fundit ka filluar një proces për vlerësimin e aftësisë së kufizuar përsa i përket asistencës sociale, me mbështetje e Bankës Botërore<sup>29</sup>. Ky proces përfshin:

- (a) rishkrimin e kriterëve ekzistues për përkufizimin dhe vlerësimin e aftësisë së kufizuar që lidhet me asistencën sociale;
- (b) krijimin e një procesi të ri shumëdisiplinor për vlerësimin e aftësisë së kufizuar;
- (c) krijimin e strukturave të Vlerësimit dhe Përkufizimit të Aftësisë së Kufizuar;
- (d) një reformë të përqendruar të përfitimet jo-kontribuuese, si edhe të kriteret përkatëse;
- (e) dixhitalizimi i informacionit dhe komunikimit; dhe
- (e) zhvillimi i një kuadri të ri ligjor.

Gjithashtu, QSH-ja po punon për rishikimin e kriterëve mjekësore për vlerësimin e aftësisë së kufizuar dhe përshkrimin më të detajuar për çdo gjendje mjekësore që shkakton aftësinë e kufizuar në strukturat e trupit. Për më tepër, ajo përshkruan ndikimin mbi funksionet e trupit, pjesëmarrjen në aktivitetet e

27 MAS (2011). *Plani i Veprimit për O Braktisje të Shkollës. Shqipëri*

28 Save the Children (2012). *Analiza mbi situatën e të drejtave të fëmijëve në Shqipëri. Tiranë*

29 Banka Botërore mbështet projektin “Modernizimi i Asistencës Sociale” që prej vitit 2014

përditshme dhe pengesat mjedisore me qëllim sigurimin e njëtrajtshmërisë dhe përputhshmërisë në proces. Diagnozatat e munguara që shkaktojnë aftësinë kufizuar do të shtohen, ndërsa të tjerat që nuk janë marrë në konsideratë do të fshihen. Një dokument i ri për Udhëzimet mbi Vlerësimin Bio-psiko-social të aftësisë së kufizuar do të zhvillohen bazuar në Klasifikimin Ndërkombëtar të Funkcionimit, Aftësisë së Kufizuar dhe Shëndetit, manuali zyrtar i OBSH-së.

### **1.3.1. Arsimimi i mësuesve para marrjes së detyrës dhe në detyrë**

Një përgjegjësi e madhe bie mbi shpatullat e kolegjeve dhe universiteteve që ofrojnë arsimim për mësuesit për të përgatitur si duhet mësuesit para marrjes së detyrës dhe ër të rishikuar kurrikulën që ata ofrojnë për nxënësit e tyre.<sup>30</sup>

Sipas raportit të shtetit ETF 2010 për Shqipërinë për mësuesit para marrjes së detyrës dhe në detyrë nuk janë ende gati t'i përgjigjen diversitetit në klasë. Aktualisht, kurrikulës për trajnimin e mësuesve i mungon vëmendja ndaj kompetencave të mësuesit të përshtatshme për zhvillimin e praktikave të arsimit gjithëpërfshirës. Mësuesit studentë vetëm sa duken sikur kanë kontakt me vendet e tyre të punës në të ardhmen gjatë praktikave të tyre të mësimdhënies<sup>31</sup>.

### **Modelet e arsimit të mësuesit fillestar për gjithëpërfshirjen**

Programet aktuale për arsimimin e mësuesve janë ndikuar nga një sërë traditash pedagogjike në dekadat e shkuara, për shembull nga traditat akademike, praktike, teknologjike, perone dhe rikonstruksionitë kritikë/socialë<sup>32</sup>. Britzman (2003) i përshkroi praktikatat në institucionet që bazohen te tradita pozitiviste dhe akademike si ofrim njohurish nëpërmjet kurseve të ndryshme, shpesh të fragmentuara, ndërsa shkollat ofrojnë mjedisin ku mësuesit studentë pritet t'i aplikojnë këto teori dhe t'i integrojnë njohuritë dhe t'i praktikojnë ato vetë.<sup>33</sup> Një sërë studimesh kërkimore diskutojnë efektivitetin e qasjeve të ndryshme për përgatitjen e mësuesve para marrjes së detyrës për gjithëpërfshirjen. Stayton dhe McCollun (2002) identifikuan tre modele që ekzistojnë në programe që ofrojnë trajnime

30 Bustos, R., Lartec, J. De Guzman, A.J., Casiano, C., Carpio, D. and Tongyofen, H.S. (2012). Integration of Inclusive Education Subject in the Curriculum of Pre-service Teachers towards Transformation: Exploring its Impact and Effectiveness. *The Asian Conference on Education 2012 Official Conference Proceedings 2012*

31 ETF (2010). Politikatat e Hartëzimit dhe Praktikatat për Përgatitjen e Mësuesve për Arsimin Gjithëpërfshirës në Kontekstet e Diversitetit Social dhe Kulturor: Raport i Shtetit Shqiptar. Marrë nga [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125772E0029DDCE/\\$file/NOTE85SAXQ.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125772E0029DDCE/$file/NOTE85SAXQ.pdf) i aksesueshëm në dhjetor 2015

32 Schepens, A., Aelterman, A. and Vlerick, P. (2009) Student Teachers' Professional Identity Formation: Between being Born as a Teacher and becoming one. *Educational Studies*, Vol. 35, Nr 2

33 Britzman, D. P. (2003) *Practice makes practice*. New York: State University of New York Press

për gjithëpërfshirjen: modeli i Prezantimit, modeli i Trajnimit Bashkëpunues dhe modeli i Unifikimit. Në modelin e Prezantimit studentët ndjekin 1 ose 2 kurse që mbulojnë arsimin gjithëpërfshirës<sup>34</sup>. Në modelin e Trajnimit Bashkëpunues, shumë kurse merren me mësimdhënien në klasat gjithëpërfshirëse, dhe integrimin e studentëve të mësuesisë dhe studentët e arsimit special që të bëjnë gjithçka, ose pjesë të përvojave të tyre praktike së bashku. Në modelin e Unifikimit, të gjithë studentët studiojnë të njëjtën kurrikula që i trajnon ata për mësimdhënien bazë me fokus te nxënësit me nevoja të veçanta.

### Arsimimi i mësuesve në detyrë

Trajnimi i mësuesve në detyrë është i zakonshëm në Shqipëri, pasi mësuesit kanë detyrimin të marrin një numër të caktuar kreditesh (orë trajnimit) dhe disa prej tyre zgjedhin të trajnohen për arsimin gjithëpërfshirës. Megjithatë, kohët e fundit këto trajnime nuk ofrohen më sepse Instituti i Zhvillimit të Arsimit (IZHA) po e rishikon këtë aktivitet dhe po përpiqet të gjejë mënyra të reja për t' i ofruar ato.

Për më tepër, kurrikula zyrtare për arsimin e detyrueshëm demonstroi ndërgjegjësim modest të të gjithë grupeve të njerëzve në vend, veçanërisht të atyre vulnerabël ndaj diskriminimit dhe marxhinalizimit. Një Kornizë e Re Kurrikulare për arsimin parauniversitar u miratua dy vite më parë; ajo është zbatuar gradualisht dhe është pilotuar në klasat e para/dyta dhe gjashta/shtata. Sipas studimit ETF (2010), kurrikula e reja dhe kornizat përkatëse për trajnimin duhet të orientohen nga aftësitë dhe vlerat, dhe fleksible për mësuesin dhe trajnuesin, si edhe për studentin dhe të trajnuarin<sup>35</sup>. Arsimi gjithëpërfshirës kërkon një qasje bazuar në kompetenca për të nxënit dhe pjesëmarrjen. Shkollat dhe sistemet arsimore duhet të ofrojnë udhëzime duke përcaktuar kompetencat kyçe. Ato mund të transformohen në plane të nxëni të personalizuar për të përmbushur nevojat e të nxënit të të gjithë fëmijëve<sup>36</sup>.

#### 1.3.2. Kuadri rregullator

Kuadri rregullator aktual përsa i përket fëmijëve në Shqipëri është i zhvilluar mirë. Ligji që rregullon arsimin parauniversitar në Shqipëri është Ligji Nr. 69/2012, "Për arsimin parauniversitar"<sup>37</sup>. Ky ligj bën thirrje për arsim falas dhe të detyrueshëm dhe aplikohet për fëmijët 6-16 vjeç. Kuadri ligjor shqiptar

34 Stayton, V. D. and McCollun, J. (2002) Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25 (3), 211-218

35 ETF (2010). Politikat e Hartëzimit dhe Praktikave për Përgatitjen e Mësuesve për Arsimin Gjithëpërfshirës në Kontekstet e Diversitetit Social dhe Kulturor: Raport i Shtetit Shqiptar. Marrë nga [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125772E0029DDCE/\\$file/NOTE85SAXQ.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125772E0029DDCE/$file/NOTE85SAXQ.pdf) i aksesueshëm në dhjetor 2015

36 UNICEF (2015). Draft Modulet ToT për Broshurën Prezantuese të Arsimit Gjithëpërfshirës

37 Ligji Nr. 69/2012 "Për arsimin parauniversitar"

në përgjithësi garanton të drejtën për arsimim publik falas për çdo fëmijë, pavarësisht nevojave dhe aftësive të tij/saj të veçanta dhe deklaroi se: *“Përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në institucione arsimore speciale është e përkohshme. Përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat bazë duhet të jetë prioritet”*. Dispozitat normative të këtij ligji kërkojnë që institucioni arsimor të caktojë një ndihmës mësues për çdo fëmijë me aftësi të kufizuara dhe të ofrojë shërbime rehabilitimi sipas vlerësimit të nevojave të tyre. Gjithashtu, ato kërkojnë që çdo mësues që ka në klasën e tij/saj një fëmijë me nevoja të veçanta duhet të ketë ndjekur trajnime të certifikuara (Neni 65, pika 3)<sup>38</sup>. Krijimi i Komisionit Multidisiplinor që shqyrton kërkesën e prindërve dhe jep rekomandime është një strukturë e shtuar në mbështetje të gjithëpërfshirjes e pranishme në këtë ligj. Në mënyrë të ngjashme Ligji Nr. 10 347, datë 4.10.2010, *“Për mbrojtjen e të drejtave të fëmijëve”* përcakton mekanizmat llogaridhënës që garantojnë mbrojtje e të drejtave të fëmijëve me efektivitet, si edhe kujdesin e specializuar për çdo fëmijë.

Në linjë me Ligjin Nr. 69 janë Strategjitë Kombëtare dhe Planet e Veprimit, si: Plani i Veprimit për Fëmijët (2012-2015), i hartuar dhe miratuar nga ish Ministria e Punës, Çështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta (aktualisht Ministria e Mirëqenies Sociale dhe Rinisë) që ka si qëllim strategjik arsimin gjithëpërfshirës dhe cilësor për të gjithë fëmijët. Ai bën thirrje për përfshirjen e fëmijëve Romë në arsimin parashkollor dhe kalimin e tyre të lehtë në klasën e parë. Gjithashtu, Plani bën thirrje për përfshirjen dhe punën e individualizuar me fëmijët me nevoja të veçanta<sup>39</sup>.

Strategjia e re për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2014 – 2020 synon përmirësimin e cilësisë së arsimit për të gjithë dhe e vendos të nxëniet gjithëpërfshirës si një objektivi politik. Të nxëniet gjithëpërfshirës për këtë strategji nënkupton një qasje sipas së cilës të gjithë fëmijët mësojnë së bashku në shumicën e rasteve në shkollë të rregull, pa diskriminime racore, gjinore, etnike, për aftësinë e kufizuar ose diskriminime të tjera; të nxëniet që nënkupton vendosjen e fëmijëve në shkollë dhe bërjen e përpjekjen për të organizuar mbështetjen e përshtatshme efikase, sipas nevojave të tyre individuale<sup>40</sup>.

### **Kuadri ndërkombëtar**

Arsimimi është një e drejtë njerëzore themelore dhe thelbësore për ushtrimin e të gjitha të drejtave të njeriut. Ai promovon lirinë individuale dhe fuqizimin, dhe prodhon përfitime të rëndësishme zhvillimore. Instrumentet normative të Ko-beve të Bashkuara dhe UNESCO-s përcaktojnë detyrimet

38 Ibid

39 QSH, Plani i Veprimit për Fëmijët (2012-2015). Marrë nga <https://albania.savethechildren.net/sites/albania.savethechildren.net/files/library/Child%20Rights%20Situation%20Analysis%20Albania%5B1%5D.pdf> i aksesueshëm në janar 2016

40 MoES (2015). Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2014 – 2020. Shqipëri

ligjore ndërkombëtare për të drejtën për arsim. Këto instrumente promovojnë dhe zhvillojnë të drejtën e çdo individi të gëzojë akses te arsimi i një cilësie të mirë, pa diskriminim ose përjashtim. Instrumenti i parë normativ ndërkombëtar për të drejtën për arsimim është Konventa e UNESCO-s e vitit 1960 për Diskriminimin në Arsim (CADE), ku, përveç diskriminimit, trajton barazinë për mundësitë, aksesin për arsim fillor falas, dhe të drejtat e grupeve minoritare<sup>41</sup>. Për më tepër, Marrëveshja Ndërkombëtare e vitit 1966 për të Drejtat Ekonomike, Sociale dhe Kulturore (ICESCR) është një gur themeli për mbrojtjen ndërkombëtare të të drejtave të njeriut. ICESCR është, pas CADE, është një nga dokumentet më gjithëpërfshirëse për të drejtën për arsim, dhe përsërit dispozitat kryesore të CADE-s, veçanërisht në Nenet e saj 13 dhe 14.<sup>42</sup> Në veçanti, arsimi gjithëpërfshirës ka të bëjë me vënien në veprim të të drejtës për arsim nëpërmjet përfshirjes të të gjithë nxënësve, duke respektuar nevojat, aftësitë dhe karakteristikat e tyre të ndryshme, dhe duke eliminuar të gjitha format e diskriminimit në mjedisin e të nxënësve<sup>43</sup>.

Në lidhje me personat me aftësi të kufizuara, Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara dhe Protokolli Opsional u adoptuan më 13 dhjetor 2006, dhe hynë në fuqi më 3 maj 2008. Ata u vunë në zbatim nëpërmjet një thirrjeje të detyrueshme nga personat me aftësi të kufizuara kudo në botë për të respektuar të drejtat e tyre njerëzore, për t'i mbrojtur dhe përmbushur ato në mënyrë të barabartë me të tjerët<sup>44</sup>. Shqipëria e nënshkroi konventën në dhjetor të vitit 2009 dhe e miratoi atë në dhjetor të vitit 2012. Ky dokument ripohon të drejtat e personave me aftësi të kufizuara të paraqitura në Konventën e Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Njeriut dhe vendos detyrime të reja për qeveritë për zbatimin e saj. Ligji i sipërpërmendur Nr. 69/2012 që sanksionon për herë të parë përfshirjen e të gjithë fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat bazë është në përputhje me Nenin 24 të Konventës, e cila deklaron:

“Shtetet Palë njohin të drejtën e personave me aftësi të kufizuar për arsim. Me qëllim realizimin e kësaj të drejte pa diskriminim dhe mbi bazën e mundësive të barabarta, Shtetet Palë do të garantojnë një sistem arsimor përfshirës në të gjitha nivelet, duke përfshirë edhe arsimin gjatë gjithë jetës me synim:

- a. Zhvillimin e plotë të potencialit njerëzor dhe ndjenjës së dinjitetit dhe vetëvlerësimit, fuqizimin e respektit për të drejtat dhe liritë themelore të njeriut dhe diversitetit njerëzor;

41 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228491e.pdf>

42 Ibid

43 UNESCO (2009). Udhëzime Politike për përfshirjen në Arsim. Paris

44 Zyra e Komisionierit të Lartë të Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Njeriut (2014). Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara: Udhëzim Trajnimi, Seria e Trajnimit Profesional Nr. 19. Gjenevë. Marrë nga [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD\\_TrainingGuide\\_PTS19\\_EN%20Accessible.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_EN%20Accessible.pdf) i aksesueshëm në dhjetor 2015

- b. Zhvillimin nga ana e personave me aftësi të kufizuar të personalitetit, talenteve dhe krijimtarisë së tyre, si edhe të aftësive të tyre mendore dhe fizike, në potencialin e tyre të plotë;
- c. Mundësimin e personave me aftësi të kufizuar për të marrë pjesë në mënyrë efektive në një shoqëri të lirë.<sup>45</sup>

Komunikimi i Komisionit Evropian për Përmirësimin e Cilësisë së Arsimimit të Mësuesve (3/08/2007), bën thirrje për masa të ndryshme politike në nivelin e shteteve anëtare me qëllim përshtatjen e profesionit për të përmbushur sfidat e reja të ekonomisë me bazë njohuritë. Aty deklarohet: 'Sfidat në arsim dhe në shoqëri krijojnë kërkesa të reja për profesionin e mësuesisë. [...] tashmë klasat përmbajnë përzierje më shumë heterogjene të rinjve me formime të ndryshme dhe me nivele të ndryshme të aftësive dhe aftësisë së kufizuar. [...] Këto ndryshime kërkojnë jo vetëm përfitim të njohurive të reja, por edhe zhvillimin e tyre të vazhdueshëm'<sup>46</sup>.

---

45 Asambleja e Përgjithshme e Kombeve të Bashkuara (2007). *Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara: rezolutë / adoptuar nga Asambleja e Përgjithshme*, 24 janar 2007, A/RES/61/106. Marrë nga: <http://www.refworld.org/docid/45f973632.html> i aksesueshëm në janar 2016

46 Komisioni i Komuniteteve Evropiane (2007) Komunikimi nga Komisioni të Këshilli dhe Parlamenti Evropian: *Përmirësimi i Cilësisë së Arsimimit të Mësuesve 3/08/2007* Marrë nga: [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) i aksesueshëm në janar 2016



## 2. METODOLOGJIA

Qëllimi kryesor i studimit është të eksplorojë dhe trajtojë shkaqet dhe mangësitë kryesore për arsimin gjithëpërfshirës në Shqipëri për fazat e mësimdhënies para dhe në detyrë, dhe përvojën e punës për mësuesit.

### 2.1. Metodatat e studimit

Për trajtimin e objektivave të studimit u përdor një qasje e metodave cilësore. Kjo qasje është menduar më shumë si më e përshtatshme me qëllim eksplorimin e njohurive të pjesëmarrësve, qëndrimet dhe praktikatat e tyre në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës, si edhe me potencialet e tjera që pengojnë ose mbështesin faktorët për zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës.

Si fillim u krye një shqyrtim i dokumenteve kombëtare dhe ndërkombëtare që kanë lidhje me arsimin gjithëpërfshirës, me qëllim strukturimin e instrumenteve të studimit dhe krijimin e një imazhi të qartë për situatën aktuale në Shqipëri.

Metodat e kërkimit të përdorura për mbledhjen e të dhënave për këtë studim ishin:

- *Intervistat e thelluara*, me përfaqësues nga AAR në të katër qarqet;
- *Diskutime të Grupit të Synuar (DGS)* me mësuesit në detyrë, duke nxjerrë në pah dhe eksploruar nevojat për mësuesit në detyrë në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës;
- *DGS me profesorë universiteti*, duke u përqendruar te perceptimet e tyre për përmbajtjen e kurrikulës dhe kulturën institucionale në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës;
- *Rishikimi i përmbajtjes së kurrikulës*, për të identifikuar nëse arsimit gjithëpërfshirës dhe vlerat e tij janë pjesë e programeve dhe nivelin e përfshirjes së tyre.

## 2.2. Një studim shumëpalësh

Institucionet arsimore të synuara ishin katër universitete në Shqipëri dhe mësuesit në detyrë, dhe përfaqësuesit e AAR-ve në qarqet e mëposhtme, përkatësisht:

- Universiteti i Gjirokastrës “Eqerem Çabej”, Fakulteti i Edukimit, Departamenti i Arsimit Fillor dhe Parashkollor;
- Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Fakulteti i Edukimit, Departamenti i Arsimit Fillor dhe Parashkollor;
- Universiteti i Durrësit “Aleksandër Moisiu”, Fakulteti i Edukimit, Departamenti i Arsimit Fillor dhe Parashkollor;
- Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, Departamenti i Punës dhe Politikës Sociale.

## 2.3. Kampioni i studimit dhe kriteret e kampionimit

Duke marrë parasysh faktin se ky studim bazohet te qasja cilësore nuk ka pasur qëllim përgjithësimin e gjetjeve sesa eksplorimin e faktorëve të mundshëm që pengojnë zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri. Prandaj, u përdor një *kampionim i qëllimshëm dhe i përshtatshëm* bazuar te njohuritë dhe përvoja e pjesëmarrësve për temën. Kjo metodë kampionimi u zgjodh me qëllim që studiuesit të merrnin pikëpamjet e vendimmarrësve, përkatësisht të përfaqësuesve të AAR-ve. Përsa u përket pjesëmarrësve nga AAR-të, ata u zgjodhën qëllimisht që të jenë ekspertët në mënyrë që të kenë lidhje me FAK dhe ekspertë nga sektori psikosocial brenda AAR-së. Numri total i pjesëmarrësve nga kjo kategori ishte 7, ashtu siç tregohet në tabelën e mëposhtme (Tabela 1).

Intervista	Gjirokastrë	Durrës	Shkodër	Tiranë	Totali
Ekspert i AAR-së për FAK	1	1	1	1*	4
Ekspert i sektorit psikosocial të AAR-së	1	1	1		3

Përsa u përket DGS-ve u përdor i njëjti algoritëm si në intervista. U zgjodh një kampion i qëllimshëm dhe i përshtatshëm, i cili synonte mësuesit në detyrë dhe profesorët e universitetit. Përsa u përket

\* Në Tiranë ka vetëm një person për të dyja pozicionet

mësuesve në detyrë u bënë përpjekje që të përfshiheshin një larmi pjesëmarrësish bazuar në: të qenit mësues shkollash në zonat rurale apo urbane, mësues që kanë fëmijë me AK në klasë ose klasa të ndryshme që përfshinin shumë fëmijë vulnerabël dhe ndihmës mësues (kur ishte e mundur). Përsa u përket profesorëve të universitetit u bënë përpjekje për të pasur një larmi prej tyre. Sipas rastit, profesorët që morën pjesë në DGS ishin ata që mësonin metodat e mësimdhënies, arsimin gjithëpërfshirës ose kurse të tjera përkatëse (kur ishte e mundur), profesorë që koordinojnë praktikën e studentëve në terren dhe Krerët e Departamenteve (që mund të kenë një imazh më të plotë të kurrikulës). Në disa raste, përfaqësues nga Departamentet e Psikologjisë dhe Punës Sociale ishin të pranishëm sepse ata mësonin disa nga këto kurse në Departamentet e Edukimit. Numri i pjesëmarrësve në DGS ishte 55 mësues dhe 38 profesorë që rezultuan në një numër total prej 93 pjesëmarrësish siç shihet në Tabelën 2. Numri total i DGS-ve të kryera ishte 8, ku 4 grupe të synuara u organizuan me mësues dhe 4 me profesorë.

Intervista	Gjirokastrë	Durrës	Shkodër	Tiranë	Totali
Mësues	13	11	10	11	55
Profesorë	12	8	8	10	38

Të gjithë pjesëmarrësit ishin informuar më parë për studimin dhe qëllimin e tij, si edhe për të drejtat e tyre dhe dhënien e pëlqimit të tyre me gojë për pjesëmarrjen në këtë studim. Një person me përvojë për mbajtjen e shënimeve lehtësoi intervistat dhe DGS-të, dhe sa herë që pjesëmarrësit pranuan, u përdor edhe një regjistruer.

## 2.4. Mbledhja e të dhënave

Të dhënat parësore për studimin janë mbledhur nëpërmjet përdorimit të instrumenteve të ndryshme të zhvilluara nga ekipi i studimit, të miratuara nga UNICEF Shqipëri dhe janë testuar në terren përpara se të fillonte mbledhja e tyre. Këto metoda përfshinë:

- Intervistat gjysmë të strukturuar me përfaqësuesit e AAR-ve;
- Udhëzime në DGS për mësuesit në detyrë;
- Udhëzime në DGS për profesorët.

## **2.5. Analiza e të dhënave**

Për analizën e të dhënave u përdor qasja tematike. Temat e mëdha dhe të vogla u koduan gjatë leximeve të shumta, ekzaminimit të ndërlidhjeve dhe marrëdhënieve. Përmbledhja e analizave të të dhënave iu nënshtrua një rishikimi të dytë të pavarur, pas të cilit ekipi i studimit gjet disa mospërputhje të vogla gjatë takimeve me grupin e studimit. Temat finale që dolën janë paraqitur në seksionin tjetër.

## 3. PËRVOJA NË MËSIMDHËNIE – GJETJE DHE DISKUTIME

### 3.1. Njohuritë e mësuesve mbi arsimin gjithëpërfshirës

Perceptimet dhe njohuritë e mësuesve mbi arsimin gjithëpërfshirës dhe natyra e kualifikimeve e mësuesve ndryshonin shumë në vendet ku u realizua studimi. Pjesa më e madhe e tyre nuk kishin marrë njohuri mbi arsimin gjithëpërfshirës. Vetëm mësuesit që ishin diplomuar në vitet e fundit kishin njohuri mbi arsimin gjithëpërfshirës. Kishte mësues – edhe në Tiranë, kryeqytetin e Shqipërisë – që treguan se nuk kishin një ide të qartë rreth arsimit gjithëpërfshirës. Në anën tjetër, **pjesa më e madhe te tyre e ngatërronin arsimin gjithëpërfshirës me përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në institucionet arsimore.** Tradicionalisht, arsimi gjithëpërfshirës ka qenë i lidhur me atë koncept; por në ditët e sotme arsimi gjithëpërfshirës ka një qasje më të gjerë dhe përfshin të gjithë fëmijët, ashtu siç përmendet në përkufizimin e fjalës gjithëpërfshirje.

Pavarësisht sa më sipër, kishte shumë mësues të tjerë që e përshkruanin arsimin gjithëpërfshirës në një mënyrë të saktë. Për shembull, një mësues në qytetin e Durrësit e përshkroi arsimin gjithëpërfshirës si përfshirjen e të gjithë fëmijëve në shkollë pa dallime gjinore, racore, paraqitjeje, apo diskriminime të tjera dhe një trajtim i barabartë për të gjithë fëmijët. Në të njëjtën linjë me këtë, një mësues tjetër e përshkroi arsimin gjithëpërfshirës në lidhje me aksesin dhe pjesëmarrjen në shkollë, por gjithsesi u përqendrua më shumë në çështjet e aftësive të kufizuara sesa të gjithë fëmijët:

*“Nxënësit duhet të trajtohen të gjithë njësoj, pa dallime bazuar në vështirësitë që ata hasin. Ata duhet të marrin pjesë në çdo aktivitet shkollor, të ndjehen të barabartë me bashkëmohatarët e tyre, dhe duhet të regjistrohen në shkollë pavarësisht aftësive të tyre fizike.”* Mësues, në qytetin e Gjirokastrës.

Gjithashtu u përmend edhe roli i mësuesit për arritjen e gjithëpërfshirjes, si edhe fakti që mësuesi kujdestar apo mësuesit e tjerë duhet të jenë shumë mbështetës në mënyrë që nxënësi të ndjehet i përfshirë nga mësuesit dhe nxënësit e tjerë.

Përfaqësuesit e AAR-së ofruan një detajim më të qartë në lidhje me mjedisin arsimor gjithëpërfshirës. Përvoja e tyre e konsiderueshme dhe fakti se gjithëpërfshirja është një çështje e punës së tyre të përditshme u jep atyre mundësinë të kenë bindjet e tyre mbi arsimin gjithëpërfshirës. Ashtu siç do të thoshte një pjesëmarrës dhe përfaqësues i AAR-së: “Gjithëpërfshirja përmban pikëpamje të ndryshme, ne kemi gjithëpërfshirje për fëmijët në situatë rruge, për komunitetet Rome dhe Egjiptiane, për fëmijët me nevoja të veçanta në shkolla normale dhe jo në institucione të posaçme arsimore. Kjo është ajo se si e kuptoj unë gjithëpërfshirjen; fëmijët duhet të trajtohen njësoj me anë të një pune individuale në mënyrë që të ecet drejt gjithëpërfshirjes, për të pasur mjedise arsimore gjithëpërfshirëse”.

Kur bëhet fjalë për trajtimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkolla, mësuesit shpesh i referohen mbështetjes së tyre me çdo mjet në mënyrë që këta nxënës të ndjekin shkollën dhe çdo aktivitet jashtëshkollor. Për shembull, një mësuese nga qyteti i Tiranës u shpreh se:

*“Sipas dispozitave normative, këta fëmijë paraqiten në një komision multidisiplinor të ngritur nga AAR-ja, dhe është po ky komision që vendos nëse fëmija duhet të ndjekë një shkollë normale. Më pas, fëmija duhet të vijë në shkollë sipas të gjitha udhëzimeve dhe planit të detajuar, që është dhe baza e zhvillimit të PAI-t.”*

Kjo qasje nxjerr në dritë kuptimin multidisiplinor që i referohet roleve të ndryshme në strukturat shkollore dhe në nivelin e AAR-së. Komisioni i Shkollës dhe Komisioni Multidisiplinor i AAR-së luajnë një rol kyç në këtë qasje ndaj fëmijëve me aftësi të kufizuara. Përfaqësuesit e AAR-së informohen mbi këto procese dhe bëjnë raportimet përkatëse sepse ky është një detyrim ligjor. Funksonimi i tyre nuk është akoma në nivelet e duhura sepse ata përballen me probleme me mjekët pediatër që janë pjesë e komisioneve (në nivel AAR-je), problematikë e cila duhet të trajtohet nga Ministritë e Linjës.

### **3.1.1 Burimet e informacionit rreth arsimit gjithëpërfshirës**

Kurrikula e arsimit të lartë mbi Mësimdhënien në fillim të viteve 90, por edhe më parë, përmbante fare pak ose aspak informacion për fëmijët me aftësi të kufizuara apo probleme në zhvillimin e tyre, dhe aq më pak informacion rreth gjithëpërfshirjes. Prandaj, pjesa më e madhe e mësuesve që janë diplomuar në ato periudha nuk kanë marrë trajnim apo informacion formal për fëmijët me aftësi të kufizuara apo për çështjet që kanë të bëjnë me arsimin gjithëpërfshirës për të gjithë fëmijët, që është një qasje e mëvonshme në kohë.

*“Kur ne kemi qenë studentë nuk kemi marrë informacion për të tilla çështje. Unë kam mbaruar studimet në vitin 1996, dhe në atë kohë nuk na është ofruar ky informacion, nuk e kishim fare idenë mbi të tilla çështje. Unë kam studiuar biokimi dhe në atë kohë nuk ka pasur lëndë as për psikologjinë që është më minimalja për një mësues të ardhshëm. Brezi*

*jonë nuk e ka bërë këtë lëndë. Ndërsa mësuesit që vazhduan studimet Master në vitet e fundit janë më të mirinformuar,”* u shpreh një drejtues shkolle në zonat rurale të Durrësit.

Sidoqoftë, situata është disi më e favorshme për mësuesit të cilët janë diplomuar gjatë dekadës së fundit ose edhe më parë. Çështjet e arsimit gjithëpërfshirës ishin pjesë e studimeve për disa prej tyre në nivel “Bachelor” apo “Master”. Mësuesit vetë e ndjejnë se duhet të kenë më shumë informacion rreth arsimit gjithëpërfshirës dhe veçanërisht rreth metodave të punës me fëmijët me aftësi të ndryshme. Gjithëpërfshirja e grupeve të tjera vulnerabël të fëmijëve që janë në rrezik përjashtimi ishte një çështje më e lehtë për mësuesit. Përsa i përket arsimit gjithëpërfshirës:

*“Ne kemi mbaruar studimet në nivel “Master” dhe kemi marrë informacion rreth çrregullimeve në përgjithësi, por nuk kemi marrë informacion për llojet e çrregullimeve në mënyrë specifike. Për mua, pjesa më e vështirë e gjithëpërfshirjes është puna me fëmijët me aftësi të kufizuara. Por me pjesën tjetër të fëmijëve vulnerabël mund të punoj shumë mirë,”* u shpreh një mësues në qytetin e Shkodrës.

Forlin (2001) argumenton se besimet ndikojnë te sjelljet e mësuesve praktikantë ndaj arsimit gjithëpërfshirës që në anën tjetër, ndikojnë te qëllimet dhe sjelljet e tyre. Nëse sjelljet mund të formohen nga cilësia e ofrimit të shërbimit të praktikës, atëherë është e arsyeshme të arrihet përfundimi se përvoja në shkollë mund të luajë një rol kyç në formimin e qëndrimeve ndaj arsimit gjithëpërfshirës<sup>47</sup>.

Ja vlen të përmendet fakti se një pjesë e konsiderueshme e pjesëmarrësve kanë marrë informacion rreth arsimit gjithëpërfshirës nëpërmjet trajnimeve të ofruara nga organizata kombëtare dhe OJQ-të<sup>48</sup>. Sidoqoftë, këto iniciativa u përqendruan vetëm te FAK sesa në arsimin gjithëpërfshirës për të gjithë fëmijët. Një pjesë e vogël e mësuesve, por edhe ata që janë të trajnuar, identifikuan grupe të tjera fëmijësh si pjesë e qasjes së arsimit gjithëpërfshirës. Njohuritë, qëndrimet, dhe praktikat e këtyre mësuesve ishin më të përshtatshme dhe pozitive krahasuar me mësuesit që nuk kishin fare ose shumë pak informacion.

*“Unë kam qenë pjesë e trajnimeve të lidhura me autizmin, çrregullimet e të nxënët, PAI, etj. Në shkollën tonë janë kryer trajnime dhe ne kemi marrë pjesë. Për shembull, ne kemi mësuar rreth nxënësve të tjerë dhe reagimin e tyre ndaj fëmijëve me aftësi të kufizuara, se si duhet të sillen, dhe tani shikoj me kënaqësi se rreth 70% deri në 80% e nxënësve reagojnë pozitivisht”* u shpreh një mësues nga zonat rurale në Durrës.

47 Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3)

48 Disa nga pjesëmarrësit janë përzgjedhur qëllimisht sepse ata punojnë në shkolla për të cilat AAR-të e dinin se OJQ si Save the Children, Këshilli i Evropës, apo World Vision kishin realizuar trajnime mbi arsimin gjithëpërfshirës, Planin e Arsimit Individual, etj.

Në anën tjetër, GDS-të dhe intervistat nxorën në dritë ndryshimet midis mësuesve që kanë marrë pjesë në trajnime apo kualifikime të tjera (si studimet Master) të lidhura me arsimin gjithëpërfshirës dhe mësuesve që nuk u ishte dhënë kjo mundësi.

*“OJQ-të, Ministria, dhe disa drejtues shkollash na kanë mbështetur së tepërmi. Ndryshimi është i dukshëm në shkollat që kanë qenë pjesë e projekteve të OJQ-ve për gjithëpërfshirjen në krahasim me shkollat ku nuk janë zhvilluar trajnime të tilla. Niveli dhe kultura e tyre është shumë e ndryshme dhe ky ndryshim vihet re gjithashtu kur krahasohen shkollat në zonat urbane me ato rurale. Këto të fundit nuk kanë ekspertë psikosocialë,”* u shpreh një nga përfaqësuesit e AAR-ve.

Nevoja e tyre për informacione dhe metoda të punës me fëmijë të ndryshëm ishte fare e qartë dhe ata vunë theksin se puna me grupe të veçanta të fëmijëve me aftësi të kufizuara ishte një prioritet madhor për ta. Në të gjitha vendet ku u realizua ky studim, një pjesë e madhe e mësuesve nuk kanë qenë pjesë e këtyre projekteve pilot në shkolla dhe kjo ka ndikuar negativisht në mënyrën se si ata punojnë me nxënësit.

Ishte e rëndësishme për studimin për të përfshirë mësues që kishin në klasa nxënës me aftësi të kufizuara apo nxënës që vinin nga grupet vulnerabël, si p.sh., fëmijë nga komunitetet Rome dhe Egjiptiane, fëmijët që vinin nga familje me një nivel të ulët social-ekonomik, etj. Prandaj, mësuesit në shumë raste kishin pasur të paktën një përvojë pune me fëmijët me aftësi të kufizuara dhe në raste të tjera kishin pasur përvojë pune me fëmijë që vinin nga grupet vulnerabël. Ata u shprehën se në të tilla situata kur nuk kishin aspak informacion, vetëm me përpjekjet e tyre individuale ata ishin munduar të punonin me fëmijët me aftësi të kufizuara, apo të përdornin një qasje të atillë për të përfshirë fëmijët nga grupet vulnerabël. Është e rëndësishme të theksohet fakti se ata nuk ishin pjesë e asnjë trajnimi apo grup trajnimi profesionistësh, apo qoftë të kishin shkëmbyer përvojat me kolegët e tyre. Për shembull, një mësues nga qyteti i Shkodrës thotë se:

*“Kur unë fillova punë pothuajse gjysma e nxënësve në klasën time ishin nga komunitetet Rome dhe Egjiptiane dhe më duhej të ndryshoja metodën time të mësimdhënies në mënyrë që edhe ata të ndjeheshin të përfshirë, por përsëri ka shumë sfida”.*

E njëjta gjë mund të thuhet edhe për pjesëmarrësit e tjerë. Ata ishin më të motivuar për të qenë më të informuar mbi probleme specifike kur ishin të detyruar për ta bërë një gjë të tillë. Sidoqoftë, ata nuk e konsideronin si një sfidë faktin për të qenë më të informuar mbi nevojat e fëmijëve të tjerë dhe metodat e punës me ta; por sfida më e madhe që ata shprehën ishte puna me FAK.

*“Nga 1 te 10, unë arrij te 4...unë kam informacion sepse çdo vit në çdo klasë paralele ka fëmijë me nevoja të veçanta”* u shpreh një mësues nga qyteti i Shkodrës.



Ndihmës mësuesit e paktë që u caktuan nga shkolla këtë vit përballen me të njëjtat probleme; ata jo vetëm që nuk kanë diplomë universitare, por as nuk janë të kualifikuar të punojnë me fëmijë me aftësi të kufizuara. Një mësuese u shpreh se ajo kishte nevojë për më shumë trajnime mbi mënyrën se si duhet punuar me të tillë fëmijë në klasë. Duhet një kujdes i veçantë për të mbushur mangësitë jo vetëm për mësuesit e shkollave në zonat urbane, por edhe për mësuesit në zonat rurale. Atyre shpesh u mungon mbështetja nga profesionistë të tjerë si psikologët apo punonjësit sociale, të cilët janë më së shumti të pranishëm në shkollat urbane, duke i ndihmuar ata në sfidat në lidhje me gjithëpërfshirjen.

*“Nuk po ecim mirë me ndihmës mësuesit, sepse ne përballemi me probleme me burimet financiare, për pagesat e tyre, ata janë jashtë kornizës kurrikulare. Dhe në mungesë të një ndihmës mësuesi, atëherë numri i madh i nxënësve në një klasë është një problem i madh më vete”* tha një përfaqësues i AAR-së.

### 3.1.2 Planet Arsimore Individuale (PAI)

Përvojat e mësuesve në hartimin e PAI ndryshojnë. Mësuesit që kanë pasur të paktën një herë një fëmijë me aftësi të kufizuara në klasat e tyre kanë pasur mundësinë për të hartuar PAI. Të tjerët tregojnë se ata kurrë nuk kanë hartuar një PAI. Nga mësuesit që kishin hartuar të paktën një herë një PAI, pjesa më e madhe e tyre u shpreh se kishin vështirësi për të zhvilluar objektivat dhe për t'i përditësuar ato sa herë ishte e nevojshme, apo sa herë kishte përparim apo përkeqësim të rezultateve të nxënësve.

*“Mësuesit janë trajnuar për të hartuar një plan të cilin kanë pasur mundësinë ta shikojnë por deri në një farë pike.... ata nuk e dinë si p.sh., cili është niveli i një fëmije autik në klasën e 3-të apo në të 4-ën, ata duhet të jenë të kualifikuar në të tilla çështje, ose kanë gjithashtu nevojë për një ndihmës mësues,”* u shpreh një mësues nga zonat rurale në Tiranë.

Duhet përmendur gjithashtu se mësuesit të cilët kishin mundësi të punonin me PAI më shumë se një herë dhe janë trajnuar apo udhëzuar për të hartuar të tilla plane nuk kishin shumë vështirësi. Ata ishin të familjarizuar me planet. Psikologët e shkollave dhe ekspertët nga AAR-të dhe apo komisionet e shkollave apo të AAR-ve ishin burimi kryesor i ndihmës për të hartuar planet. Më poshtë jepet përvoja e një ndihmës mësuesi në Gjirokastrë.

*“Disa mësues kanë hartuar një PAI. Komisioni ka caktuar objektivat për 3 muaj. Nuk ishte i vështirë; ne kemi caktuar objektivat duke pasur parasysh nxënësit dhe në bashkëpunim me mësuesit dhe psikologun. Ne kemi caktuar objektivat dhe i kemi rishikuar ato çdo 3 muaj, nuk ishte e vështirë dhe patëm edhe bashkëpunimin e mësuesve të matematikës dhe letërsisë”.*

Të tjerët përshkruajnë ndihmën që ata morën nga punonjësit socialë dhe psikologët në hartimin e një PAI dhe sfidat e reja. Prindërit nuk përmendeshin në këtë pikë; dispozitat normative kërkojnë një bashkëpunim midis mësuesve kryesorë, ndihmës mësuesve, dhe prindërve. PAI duhet hartuar në bashkëpunim me prindërit.

*“Unë kam hartuar planin dhe kam përfituar nga përvoja e punonjësit social që prindërit kishin punësuar me shpenzimet e tyre...ajo ka qenë një ndihmë e madhe,”* u shpreh një mësuese nga zonat rurale të Durrësit.

*“...në shkollat ku nuk ka psikologë apo punonjës social hasim vështirësi në hartimin e PAI. Nuk ka psikologë në shkollat e fshatrave dhe kjo është arsyeja pse atje është e pamundur të hartohet një PAI,”* u shpreh një mësues nga zonat rurale në Shkodër.

Gjithsesi, pjesa më e madhe e mësuesve – pjesëmarrësve nuk kishin përvojë apo informacion në lidhje me PAI, apo edhe nëse ata e kishin këtë informacion dhe dinin vetëm anën teorike dhe nuk kishin përvoja praktike në hartimin dhe punën me PAI. Në kontratë, përfaqësuesit e AAR-ve raportuan se i kishin trajnuar mësuesit të hartonin një PAI, por nuk kishin asnjë mundësi të monitoronin situatën. Kur ata monitoruan disa PAI, ata gjetën parregullsi dhe keqinterpretime, të cilat mund të trajtohen nëpërmjet seancave të tjera trajnuese dhe informuese. Përveçse kësaj, duket sikur mësuesit përballeshin me shumë burokraci në punën e tyre të përditshme dhe puna me PAI duket sikur është thjesht një dosje më shumë për t'u plotësuar. Ka mësues që mund të punojnë shumë mirë me fëmijët, por nuk kanë kohë për të reflektuar punën e tyre në dokumente.

*“Mësuesit kanë shumë punë për të bërë çdo ditë, ne përballemi me një mori problematikash, ndonjëherë ne jemi nën kërcënimin se do të humbasim vendin e punës. Kush mendon për ne? Po ne nuk kemi të drejta?”* u shpreh një mësuese nga qyteti i Tiranës.

Sfidat e tyre kryesore ishin më së shumti me fëmijët me aftësi të kufizuara si autizmi apo ADHD-ja sesa me fëmijët me aftësi fizike të kufizuara. Fëmijët me aftësi fizike të kufizuara kanë nevojë për një PAI në orën e edukimit fizik ndërsa për orët e tjera çdo gjë ishte e përballeshme. Sidoqoftë, në praktikë disa nga aftësitë fizike të kufizuara perceptoheshin si sfida dhe mësuesit mendojnë se do të ishte më mirë që këta fëmijë të arsimoheshin në institute të posaçme ku ata kanë të gjithë bazën e përshtatshme materiale, si alfabetin/kodin Brail.

*“Për shembull, një fëmijë i verbër duhet të shkojë në një institucion arsimor të posaçëm sepse atje, ai/ajo do të kenë të gjitha kushtet e përshtatshme, bazën didaktike materiale, tekste të shkruara në Brail...shkollat tona nuk e ofrojnë këtë shërbim,”* u shpreh një mësues nga qyteti i Gjirokastrës.

Disa lloje informale të të nxëniet u zhvilluan nga vetë mësuesit për të ndarë përvojat në lidhje

me punën me fëmijë me aftësi të kufizuara, ku mësuesit me më shumë përvojë ndihmuan ndihmës mësuesit që nuk kishin hasur të tilla çështje më parë apo që nuk kishin punuar me këtë metodë. E njëjta gjë mund të thuhet edhe për mësuesit që ishin trajnuar; ata ishin një burim informacioni dhe përvojë. Këto mund të jenë praktika të mira që mund të mbështeten më tej nga institucionet arsimore dhe çojnë në bashkëpunimin formal të mësuesve. Për më tepër, qeveria qendrore dhe AAR-të mund të promovojnë një qasje sistemike për të informuar mësuesit duke u ofruar atyre mundësinë të marrin dhe të ndajnë përvojat.

### 3.1.3 Roli i ndihmës mësuesit

Duke filluar që prej vitit të shkuar, janë caktuar ndihmës mësues në shkolla sipas kërkesave të këtyre të fundit. Gjatë këtij viti, kjo sfidë ishte akoma më e dukshme, por akoma në fillimet e veta. Ligji Nr. 69 i vitit 2012 sanksionon caktimin e ndihmës mësuesve, por në praktikë mbetet ende shumë për të bërë. Sfidat kryesore në këtë drejtim janë të lidhura me mungesën e institucioneve të specializuara të arsimit të lartë që mund të përgatisin ndihmës mësues në Shqipëri, me mënyrën se si perceptohen ndihmës mësuesit nga mësuesit kryesorë, dhe rregullat institucionale që duhen zbatuar në mënyrë që ndihmës mësuesit të përfshihen në numrin total të mësuesve dhe të kenë normat e tyre të mësimdhënies.

*“Në qytetet e tjera, ndihmës mësuesit kryejnë rolin e mësuesit kryesor dhe ata janë nën kërcënimin e humbjes së vendit të punës për shkak të numrit të ulët të orëve mësimore që ata kanë. Por në Tiranë, ne mendojmë se është më mirë të mos ketë të tillë se sa të kesh një person që nuk është ekspert dhe kjo nuk ndihmon integrimin e fëmijëve me probleme. Nëse do të kishim ndihmës mësues të mirëfilltë dhe problemet do të zgjidheshin dhe ne do të flisnim realisht për gjithëpërfshirjen,”* u shpreh një ekspert psikosocial në Tiranë.

Mungesa e profesionit të ndihmës mësuesve është përmendur shumë herë në DGS-të dhe gjatë intervistave me përfaqësues të AAR-ve.

*“Për aq sa di unë nuk ka asnjë shkollë, departament, apo institucion të arsimit të lartë në Shqipëri i cili përgatit mësues për këtë profil. Ne kemi kërkuar që ndihmës mësuesit të kenë marrë pjesë në të paktën disa trajnime në fushën e mësuesisë. Ne kemi pasur shansin të kishim një psikolog, i cili ishte trajnuar nga “Save the Children” dhe që kishte diplomë Master në psikologjinë shkollore. Ky ishte një ndihmës mësues që u caktua këtë vit, por dy ndihmës mësues të tjerë nuk kishin asnjë trajnim apo kualifikim përkatës. Në këtë pikëpamje, duhet të përzgjedhim ndihmës mësues që kanë një përvojë të mjaftueshme dhe janë të trajnuar”* u shpreh një përfaqësues i AAR-ve.

Në anën tjetër, ndihmës mësuesit aktualë u përballën me sfida profesionale dhe emocionale kur

iu kërkua të punonin për herë të parë me fëmijë me nevoja të veçanta. Për disa prej tyre, mungesa e kualifikimeve ndikonte në cilësinë e punës së tyre, si dhe në gjendjen e tyre emocionale. Vlerat e tyre njerëzore i motivonin ata të kishin më shumë dashuri për fëmijët të cilët ata po ndihmonin, ndërsa me fëmijët e tjerë ata silleshin thjesht për të përmbushur nevojat e tyre për të pasur një punë, sikur të ishin të pakualifikuar për atë punë.

*“Në fillim ishte shumë e vështirë për mua sepse nuk dija si të sillesha. Unë isha vetë një nënë e re dhe ishte hera e parë që punoja me fëmijë me nevoja të veçanta dhe ishte e vështirë për mua. Por pothuajse çdo ditë kur ky fëmijë lexon me zë të lartë në klasë më duket sikur dëgjoj vajzën time. Në fillim ishte e vështirë nga ana emocionale por edhe diçka formale. Duhej që të kisha çdo gjë në rregull me dokumentacionin. Ishte përgjegjësia ime dhe doja të dilja mirë. Gjithsesi, do të ishte më e lehtë për mua nëse do të isha trajnuar për këto tema. Unë kam një diplomë të nivelit Master në fushën time. Por nëse më jepet mundësia përsëri të më caktojnë ndihmës mësuese do ta marr në konsideratë faktin që duhet të trajnohem si ndihmës mësuese dhe jam gati të paguaj shpenzimet e trajnimeve me lekët e mia,”* u shpreh një ndihmës mësuese nga qyteti i Durrësit.

Përsa i përket (keq) perceptimeve mbi rolin e ndihmës mësuesve nga DGS-të, fakti që ato ishin pjesërisht të vërteta doli në dritë. Shumë mësues të tjerë, mësues kryesorë, kanë shprehur se kanë nevojë për një ndihmës mësues duke iu referuar më së shumti një kujdestari se sa një ndihmës mësuesi të mirëfilltë. Disa prej tyre e ngatërrojnë rolin e ndihmës mësuesit me rolin e kujdestarit. Aktualisht, disa nga mësuesit ishin të detyruar të plotësonin nevojat bazë të higjienës për disa fëmijë dhe nuk u vjen mirë për këtë. Duket se kjo situatë ka çuar në krijimin e perceptimit se ndihmës mësuesi duhet të jetë në klasë për të bërë pikërisht këtë gjë. Në fakt, ligji thotë se ndihmës mësuesi është përgjegjës për arsimimin, dhe mirëqenien sociale dhe emocionale të fëmijës. Një mësues nga qyteti i Durrësit thotë se:

*“Ne jemi mësues në shkollat fillore. Trajnimet janë mëse të domosdoshme për ndihmës mësuesit, por këta të fundit nuk e dinë nëse do të jenë në këtë vend pune vitin tjetër apo jo. Prandaj ka një problem në këtë pikë midis mësuesit kryesor dhe ndihmës mësuesit. Mësuesi kryesor e trajton ndihmës mësuesin si ndihmës dhe jo si një mësues. Mësuesi kryesor kërkon nga ndihmës mësuesi që të çojë fëmijët në banjë dhe t’i lajë ata. Ai/ajo nuk e kupton se ndihmës mësuesi ka të njëjta përgjegjësi dhe detyra”.*

Mungesa e ndihmës mësuesve ishte një sfidë për AAR-të sepse nuk kishin ekspertë të mirëfilltë për të qenë ndihmës mësues. Disa prej tyre e zgjidhën këtë problematikë përkohësisht duke caktuar sa më shumë mësues të kualifikuar apo mësues me më shumë trajnime mbi arsimin gjithëpërfshirës në këto pozicione pune (ashtu siç u përmend më parë kjo ishte mënyra se si ata u përzgjedhën në Durrës

dhe në Gjirokastër), por të tjerët preferuan mos të kishin fare ndihmës mësues, dhe nuk bënë asnjë përpjekje.

Një sfidë tjetër është edhe mungesa e numrit të ndihmës mësuesve në stafin arsimor të çdo AAR-je, gjë që në një farë mënyre lë pak hapësirë për të përmbushur të gjitha nevojat në të gjitha shkollat dhe për secilin fëmijë. Për shembull, në Tiranë numri total i fëmijëve të diagnostifikuar me aftësi të kufizuara ishte rreth 700 dhe asnjë ndihmës mësues nuk u caktua për këtë vit. Në zona të tjera, u veprua ndryshe: mësues të cilët nuk përmbushnin dot normën e orëve mësimore që duhet të zhvillonin, u caktuan si ndihmës mësues. Kjo mund të konsiderohet si një zgjidhje afatshkurtër sepse kjo i pengonte të shtonin numrin e ndihmës mësuesve dhe caktimin e buxheteve përkatëse. Kjo është arsyeja pse kjo zgjidhje nuk krijonte mundësi për të punësuar aq mësues sa ishte nevoja duke mbushur orët e pambuluara me mësuesit të cilët nuk plotësonin normën e orëve (zakonisht 2-3 mësues më shumë nevojiteshin për çdo zonë).

*“Ne kemi 33 fëmijë me raporte shëndetësore dhe të tjerë që janë vlerësuar dhe dokumentuar. Dhe ne kemi vetëm tre ndihmës mësues për momentin,”* u shpreh një përfaqësues i AAR-së.

Pavarësisht sfidave nuk kishte asnjë pjesëmarrës që nuk e njihte rëndësinë e ndihmës mësuesve për ushtrimin e praktikave gjithëpërfshirëse. Në praktikë, ndihmës mësuesit nuk kishin hapësirat e duhura ku ata të mund t’u ofronin nxënësve materialet e duhura didaktike. Gjatë intervistave dhe DGS-ve, roli i ndihmës mësuesve ishte i kufizuar dhe i lidhur vetëm me FAK. Sidoqoftë, një ndihmës mësues mund të jetë i dobishëm për përfshirjen e të gjithë fëmijëve në shkollat normale.

### **3.1.4 Njohuritë mbi politikat arsimore dhe legjislacionin**

Informacioni mbi politikat arsimore dhe ligjet përkatëse, si edhe procedurat që duhet të ndiqen ishin sporadike dhe jo sistematike. Përfaqësuesit e AAR-ve dhe drejtuesit e shkollave ishin më të informuar se mësuesit. Ishte interesant fakti se si disa mësues mësuan gjatë DGS-ve rreth procedurave për të cilat nuk kishin marrë asnjë njohuri më parë as nga mësuesit e tjerë dhe as nga përfaqësuesit e AAR-ve. Sidoqoftë, nuk ishte e qartë nëse ata nuk ishin të motivuar për të marrë informacione të reja apo kjo situatë vinte si rrjedhojë e mungesës së procedurave të rregullta për ndarjen e informacionit.

*“Kurrikula e re përmban koncepte rreth gjithëpërfshirjes. Një nga parimet e kurrikulës është gjithëpërfshirja, si ta kuptojmë këtë? Ligji thotë se fëmijët me aftësi të kufizuara duhet të jenë në klasën time sepse p.sh., ata e kanë shtëpinë afër, dhe kjo do të thotë se ligji i lejon prindërit të dërgojnë fëmijët e tyre në cilën shkollë ata duan. Kështu që gjithëpërfshirja është pjesë e kurrikulës, dhe komisioni multidisiplinor përmbahet në ligj,”*

u shpreh një drejtues shkolle nga zonat rurale të Durrësit.

Është e dukshme që mësuesit mendojnë se arsimi gjithëpërfshirës dhe politikat janë të përqendruara te FAK sesa te të gjithë fëmijët ose të paktën te fëmijët nga grupet vulnerabël.

Në anën tjetër, disa pjesëmarrës treguan mangësitë në ligj dhe dispozitat normative, si p.sh., përqindja e justifikueshme e mungesave, rastet e shumta të fëmijëve me një aftësi të caktuar të kufizuar të cilën prindërit e mohojnë, vlerësimet me nota, etj.

*“Ka shumë probleme në dispozitat normative të cilat duhen rishikuar. Për shembull, niveli i pjesëmarrjes nuk është i qartë. Drejtorët thonë se duhet të jetë rreth 40 – 50%, pa u bazuar fare. Në lidhje me zhvillimin e PAI, nëse një nxënës nuk vjen rregullisht në shkollë atëherë ti nuk arrin të zhvillosh objektivat e duhura dhe nuk mund të vlerësosh ecurinë. Ligji thotë se këta fëmijë nuk mund të ngelin në klasë por nuk jep sqarime të mëtëjshme as për rastet kur prindërit mohojnë aftësinë e kufizuar te fëmijët e tyre dhe rrjedhimisht nuk mund të punojmë me PAI me këta fëmijë, dhe as nuk kemi mundësinë të kërkojmë një ndihmës mësues sipas të gjitha ligjeve,”* u shpreh një përfaqësues i AAR-së.

### 3.2. Qëndrimet e mësuesve ndaj arsimit gjithëpërfshirës: faktor favorizues apo pengues?

Qëndrimet e mësuesve ndaj gjithëpërfshirjes mund të jenë të një rëndësie të veçantë kur bëhet fjalë për zbatimin në praktikë. Qëndrimet lidhen me kulturën e gjithëpërfshirjes. Qëndrimet pozitive të mësuesve mund të krijojnë një kulturë pozitive ndërsa qëndrimet negative mund të pengojnë zbatimin e gjithëpërfshirjes edhe në kushtet dhe mjediset më të mira të mundshme. Mësuesit e përfshirë në këtë studim kishin qëndrime të ndryshme për gjithëpërfshirjen që varionin nga tepër pozitive – ku mësuesit besonin se gjithëpërfshirja kishte ndikim të mirë te të gjithë fëmijët dhe komunitetin në përgjithësi - dhe deri në qëndrime tepër negative – ku mësuesit besonin se gjithëpërfshirja e përkeqësonte situatën për vetë mësuesit, fëmijët e tjerë, dhe vetë prindërit. Duhet të theksohet se nëse qëndrimet negative të mësuesve praktikantë nuk trajtohen që në fillim gjatë trajnimit të tyre si mësues, ata mund të vazhdojnë dhe të pengojnë progresin e përpjekjeve për arsim gjithëpërfshirës në shkollat<sup>49</sup>.

Në vazhdim, kishte shumë mësues dhe përfaqësues të AAR-ve që besonin te arsimit gjithëpërfshirës

49 Bustos, R., Lartec, J. De Guzman, A.J., Casiano, C., Carpio, D. and Tongyofen, H.S. (2012). Integration of Inclusive Education Subject in the Curriculum of Pre-service Teachers towards Transformation: Exploring its Impact and Effectiveness. *The Asian Conference on Education 2012 Official Conference Proceedings 2012*

por me disa kriteret dhe kufizime në disa situata të caktuara. Një mësues u shpreh se fëmijët nga komunitetet Romë dhe Egjiptiane përballen me sfida për të ndjekur shkollën dhe prindërit e tyre nuk janë shumë bashkëpunues.

*“Jam në favor të gjithëpërfshirjes për momentin. Kam pasur nxënës të ndryshëm në punën time prandaj them që jam në favor por gjithsesi, duhet të punojmë më shumë me prindërit. Nëse ata nuk pranojnë të bashkëpunojnë atëherë puna jonë shumëzohet me zero. Në fillim, kur mora klasën e parë dhe pashë që kisha shumë nxënës Romë kam qarë. Dhe pastaj i thashë vetes ‘po këta fëmijë që vijnë në shkollë me shapka a nuk kanë të drejtë të arsimohen?’ Ata vinin në shkollë të uritur, nga familje të paarsimuara dhe mendoja se nëse unë paguhesha për këtë punë, atëherë përse mos t’ua jepja këtë mundësi? E njëjta gjë është edhe me fëmijët me nevoja të veçanta, mbase dhe ata kanë prindër që nuk mund t’i ndihmojnë dot ndërsa unë mundem, prandaj kjo është ajo që përpiqem të bëj në klasë”* u shpreh një mësues nga zonat rurale të Shkodrës.

Sidoqoftë, motivimi individual dhe qëndrimet pozitive ndaj gjithëpërfshirjes nuk janë gjithmonë të arritshme te mësuesit në Shqipëri. Mësuesit treguan se edhe pse ishin trajnuar në lidhje me gjithëpërfshirjen e fëmijëve Romë dhe Egjiptianë ata përsëri kishin qëndrime negative ndaj tyre dhe përfshirjes së tyre duke theksuar se veçimi do të ishte një zgjidhje më e mirë. Faktorët që kontribuonin në këto qëndrime mund të jenë individualë, por edhe socialë.

Studimi i OECD TALIS në 2009, nxori në dritë faktin se mësuesit nuk ishin plotësisht të përgatitur të përballeshin me sfidat që paraqisnin nxënësit me nevoja të veçanta arsimore. Duke pasur parasysh këtë fakt, çfarë duhet të përfshijmë në arsimimin e mësuesve për gjithëpërfshirjen?<sup>50</sup> Në sistemin arsimor në Shqipëri, ka një nevojë urgjente për të monitoruar mësuesit të cilët nuk mund ta përballojnë punën dhe që shfaqin qëndrime negative ndaj disa fëmijëve dhe prindërve të tyre.

Përsa i përket motivimit të stafit, AAR-të theksojnë se kanë bërë përpjekje për të trajnuar mësuesit sa herë që ka qenë e mundur, por nuk ka forma të tjera motivimi (p.sh., financiare). Kjo mungesë e skemave motivuese në institucionet shtetërore mund të kontribuojnë në zhvillimin e qëndrimeve të pafavorshme ndaj arsimit gjithëpërfshirës.

*“Çfarë lloj motivimi mund t’i ofrojmë ne stafit dhe mësuesve? Ne nuk ofrojmë trajnime, ne mbledhim kërkesat dhe përpiqemi të plotësojmë disa nevoja, por ato nuk janë gjithmonë të përfshira në një qasje sistematike. Ne varemi së tepërmi nga OJQ-të dhe projektet e tyre. Për shembull, vitin e shkuar kishin shumë kërkesa për trajnime për fëmijët me aftësi*

50 OECD (2009) *Krijimi i mjediseve efektive të mësimdhënies dhe të të nxënës – rezultatet e para nga TALIS* Marrë nga: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> i aksesueshëm në janar 2016

*të kufizuara, por që nuk lidheshin me gjithëpërfshirjen,” u shpreh një përfaqësues i AAR-së.*

Pjesa më e madhe e mësuesve ishin diku midis qëndrimeve pozitive dhe negative të cilët besonin se gjithëpërfshirja mund të arrihet dhe ka ndikime pozitive për të gjithë, por ata ishin të shqetësuar rreth kontekstit dhe realitetit shqiptar për disa raste ekstreme. Përsa i përket kontekstit dhe realitetit në Shqipëri për gjithëpërfshirjen, të gjithë mësuesit mendojnë se ligji është shkruar shumë bukur në letër, por ai nuk zbatohet dhe prandaj ata hasnin vështirësi të mëdha në praktikë.

*“Ne themi se jemi në favor të gjithëpërfshirjes. Legjislacioni ekziston dhe idealisht do të kemi edhe një ndihmës mësues. Por për momentin nuk kemi dhe harrojmë kushtet e tjera. Klasat janë të mbipopulluara, nuk kemi karrige për të gjithë nxënësit jo më për ndihmës mësuesit dhe ka shumë gjëra të tjera,” u shpreh një mësues nga zonat rurale në Tiranë.*

Përvojat personale pozitive me fëmijë që vijnë nga familje të ndryshme dhe me nevoja të ndryshme mund të ndihmojnë në ndërtimin e qëndrimeve pozitive të mësuesve si në rastin e mëposhtëm:

*“Ne jemi në favor të gjithëpërfshirjes. Unë kam pasur shumë nxënës që vinin nga familje tepër të varfëra por që ishin të shkëlqyer. Ata nuk i plotësonin të gjitha detyrimet në shkollë për shkak të mungesave materiale, por unë isha tepër tolerante me ta,” u shpreh një mësuese nga qyteti i Shkodrës.*

Mësuesit, ekspertët psikosocialë, dhe përfaqësuesit e AAR-ve sugjerojnë se për kontekstin dhe realitetin shqiptar do të ishte një zgjidhje e mirë sikur jo të gjithë fëmijët të përfshiheshin në shkolla normale. Në disa raste ekstreme për disa fëmijë që kanë nevojë për kujdestar, u rekomandua që të vendoseshin në institucione të posaçme deri sa ata të arrinin një farë progresi. Ata përmendin rastet e disa fëmijëve që nuk ishin në gjendje të kujdeseshin për higjienën personale (p.sh., ata urinojnë në klasë ose heqin rrobat), ose të tjerë që kanë sjellje agresive ndaj fëmijëve të tjerë dhe mësuesve.

*“Gjithëpërfshirja mund të arrihet dhe unë jam në favor të saj. Por jo çdo fëmijë duhet të pranohet në shkollë. Kjo do të varet nga niveli i problemit apo shkalla e aftësisë së kufizuar që ai ose ajo ka nga vështirësitë. Mendoj se fëmijët që kanë probleme të mëdha nuk duhet të përfshihen sepse ata shqetësojnë dhe çorganizojnë të gjithë klasën edhe në rastet kur në klasë gjendet një ndihmës mësues,” u shpreh një mësues nga qyteti i Durrësit.*

Ekspertët psikosocialë sugjerojnë pasjen e një “pragu” të pranueshëm:

*“Unë mendoj se jo të gjithë fëmijët duhet të pranohen dhe ky nuk duhet të jetë një vendim vetëm në dorën e prindërve. Ne kemi pasur raste kur një nxënës ekspozoi organet e tij seksuale në mes të klasës dhe në atë klasë nuk kishte ndihmës mësues. Ne e kemi diskutuar*



*disa herë dhe duhet të caktojme një prag për futjen në shkollë,”* u shpreh një ekspert psikosocial nga Tirana.

Mësuesit me nxënës të ndryshëm në klasë tregojnë efektet pozitive që vijnë nga përfshirja e çdo fëmije dhe e tyre. Një nga sfidat më të rëndësishme ka të bëjë me prindërit që mohojnë aftësinë e kufizuar të fëmija i tyre, ose prindërit që nuk janë të interesuar rreth arsimit të fëmijëve të tyre, ashtu si në rastin që jepet më poshtë:

*“Çështja është se ne të gjithë duhet ta pranojmë gjithëpërfshirjen. Mësuesi duhet ta pranojë dhe duhet të diskutojë dhe të bindë prindërit për këtë, dhe pastaj mund të themi se ia arritëm. Tre vite më parë unë kisha një klasë me shumë nxënës Romë, një fëmijë autik, dhe dy fëmijë hiperaktivë, the fëmijët e tjerë ishin të bardhë. Unë kam qarë në zyrën e drejtorit pas tre ditësh punë, ishte shumë e vështirë për mua. Prindërit nuk i pranonin (fëmijët Romë) dhe donin t’i çonin fëmijët e tyre në shkolla të tjera, kështu që m’u desh të bindja ata fillimisht. Por ia dola,”* u shpreh një mësues nga zonat rurale në Shkodër.

Si përfundim, mund të thuhet se edhe pse mësuesit nuk e pranuan që në fillim konceptin e gjithëpërfshirjes, ata flasin duke përdorur një fjalor të drejtë bazuar në përvojat e tyre. Atyre u mungojnë trajnimet e detajuara të përqendruara mbi qasjet moderne të arsimit gjithëpërfshirës<sup>51</sup>, sepse sjelljet e tyre po ndryshojnë.

### **3.2.1 Besimet mbi ndikimet e arsimit gjithëpërfshirës te fëmijët vulnerabël dhe fëmijët e tjerë**

Në të njëjtën linjë me deklaratat dhe qëndrimet e mësipërme, ishin edhe besimet e mësuesve mbi ndikimet e arsimit gjithëpërfshirës te fëmijët e tjerë, si edhe tek ata vulnerabël. Në përgjithësi, besimet e tyre ishin pozitive mbi ndikimet e arsimit gjithëpërfshirës, me përjashtim të disa reagimeve negative sporadike. Ata ishin në gjendje të sillnin në vëmendje rastet pozitive të ndryshimeve në sjelljet e fëmijëve. Këta fëmijë janë edukuar me të njëjtat vlera solidariteti dhe bashkëpunimi. Ata kanë mësuar se jo të gjithë fëmijët janë njësoj dhe se në jetë të gjithë përballemi me probleme të ndryshme. Misioni i një institucioni arsimor nuk lidhet vetëm me progresin akademik por edhe me promovimin e vlerave njerëzore; gjithëpërfshirja ka një ndikim të madh te vlerat njerëzore.

*“Ajo i mëson fëmijëve emocione njerëzore; i mëson ata të kujdesen për njerëzit në nevojë; të tregojnë respekt dhe nxënësit në përgjithësi i ndihmojnë këta fëmijë [i referohet fëmijëve me aftësi të kufizuara]”* Mësues në zonën urbane, Durrës

51 Sipas përkufizimit lidhet me arsimin për të gjithë fëmijët dhe jo vetëm me FAK.

Vlerat e gjithëpërfshirjes kanë të bëjnë me çështjet e barazisë, të drejtat, pjesëmarrjen, të nxënës, respektin për diversitetin, qëndrueshmërinë, dhembshurinë, ndershmërinë, guximin, dhe gëzimin. Duke i parë vlerat si “udhëzues themelorë dhe shtytës të veprimeve morale” Booth dhe Dyssegaard theksojnë se në arsim, kuptimi i vlerave që drejtojnë veprimet tona është thelbësor nëse duam të ‘bëjmë gjënë e duhur’<sup>52</sup>.

Për sa i përket ndikimit të gjithë përfshirjes tek fëmijët në nevojë, në përgjithësi, dhe fëmijët me aftësi të kufizuara në veçanti, mendimet ishin tepër pozitive. Mësuesit kanë parë se, fëmijët që më herët kanë qenë në institucione të veçanta arsimore, shfaqin progres në mësim dhe ata kanë përjetuar gjithashtu të kundërtën. Në një rast, një fëmijë që kishte bërë përparime në një shkollë të rregullt, ishte vendosur, nga prindërit, në një shkollë për arsimin e veçantë dhe më pas, sërish në një shkollë normale. Mësuesi tha se, kur ai u kthye sërish, sjellja e tij ishte shumë më e keqe se kur erdhi për herë të parë.

*“Problemi ynë nuk janë fëmijët, por prindërit, sidomos kur nuk e pranojnë se fëmija i tyre ka probleme. Gjithsesi unë besoj se fëmija ka bërë përparime; nuk është aq agresiv sa ka qenë më parë. Kur ai ka qenë në kopsht, ai i shkatërroi të gjitha lodrat, ndërsa tani mund të qëndrojë për një orë mësimi pa lëvizur, por atij nuk i pëlqen të bashkëpunojë apo të kujdeset për nxënësit e tjerë [ajo i referohet një fëmije me autizëm]. Hapi i parë është integrimi dhe pastaj përfshirja.”* Mësues në zonën urbane, Gjirokastër.

Fëmijët e komunitetit Rom dhe Egjiptian janë përfshirë gjithashtu në shkollat e zakonshme vetëm gjatë viteve të fundit, si pasojë e përpjekjeve të shumë institucioneve shtetërore dhe OJQ-ve. Ato kanë lidhje me procesin e përfshirjes dhe strategjitë përkatëse dhe planet e veprimit. Megjithatë, gjendja e këtyre fëmijëve shfaqet disi ndryshe. Ata kanë vështirësi në plotësimin e nevojave bazë të tyre. Mësuesit thonë se, ata ndonjëherë mungojnë në shkollë për periudha të gjata, sepse prindërit e tyre nuk kanë mjete për t’i ushqyer, e jo më për t’i dërguar në shkollë. Sipas një mësuesi në një shkollë fshati në Shkodër:

*“Puna me fëmijët Romë është ndryshe, ata nuk duan të përfshihen, p.sh. ata nuk recituan në rastin e festës së alfabetit. Edhe pse e kishin mësuar vjershën shumë mirë, kur erdhi momenti ata nuk donin të merrnin pjesë sepse ndjeheshin në siklet. Ata u ndjenë të gjykuar, por pa shkak. Ata mendojnë se janë të ndryshëm dhe kjo i bën të heqin dorë.”* Mësues në zonat rurale, Shkodër.

Nga ana tjetër, shumica e mësuesve raportuan se, nëse përpiqesh pak më shumë, mund të arrish t’i përfshish fëmijët Romë dhe Egjiptianë akoma edhe më shumë se fëmijët e tjerë. Ata karakterizohen

52 Booth, T. dhe Dyssegaard, B. (2008) *Quality is not enough, the contribution of inclusive values to the development of Education for All*, Copenhagen, Danida

si fëmijë aktivë, me aftësi të zhvilluara në matematikë për shkak të mënyrës së jetesës dhe shumë të mirë në edukim fizik. Roli i mësuesit konsiderohet i rëndësishëm në integrimin dhe përfshirjen e këtyre fëmijëve.

### 3.2.2. Përvojat e mësuesve në komunitetin e prindërve në procesin e përfshirjes

Mësuesit besojnë se prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara ose fëmijët në nevojë, në përgjithësi, janë shumë të kënaqur me qasjen e re për fëmijët e tyre, gjithëpërfshirjen. Në shumë raste, prindërit kanë dijeni për të drejtat e tyre dhe të drejtat e fëmijëve të tyre, por të tjerë ende kanë informacion të kufizuar.

*“Prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara janë shumë bashkëpunues dhe në përgjithësi, janë mirënjohës për përpjekjet tona. Ne e ndjejmë se ata janë të pranishëm në përgjithësi; reagojnë shpejt kur kemi nevojë për ta.”* Mësues në zonat rurale, Gjirokastrë.

*“Prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara janë më bashkëpunues. Për fat të mirë, kohët e fundit ata janë bërë më të vetëdijshëm për të drejtat e tyre. Megjithatë, ne hasim edhe disa probleme me ta, si p.sh. kohët e fundit kemi caktuar një ndihmës mësues për një fëmijë dhe prindërit e fëmijëve të tjerë me aftësi të kufizuara kanë reaguar dhe kërkojnë që edhe fëmijët e tyre të kenë po ashtu ndihmës mësues. Pastaj, ka raste të prindërve që punësojnë privatisht ndihmës mësues për fëmijët e tyre gjatë shkollës, por kjo është shumë e shtrenjtë për ta.”* Përfaqësues i AAR-së.

Nga këndvështrimi i mësuesve, prindërit e fëmijëve të tjerë, përgjithësisht mbajnë qëndrime negative ndaj përfshirjes. Arsyeja kryesore për këtë është shqetësimi që ata kanë se fëmijët e tyre mbeten jashtë vëmendjes së mësuesit dhe kjo mund të ndikojë në rezultatet e tyre akademike. Mësuesit gjithashtu raportojnë disa raste të prindërve që kanë reaguar negativisht dhe janë ankuar se do t'i çojnë fëmijët e tyre në shkolla të tjera. Këto raste nuk kanë qenë shumë të shpeshta, por ato janë të pranishme edhe në Tiranë. Sipas kësaj, një mësuese e përshkroi përvojën e saj me prindërit, si:

*“Prindërit u ankuan dhe u krijua një situatë aspak e rehatshme dhe e pakëndshme. Ata mendonin se fëmijët e tyre kishin rënie në rezultatet e mësimeve, por unë nuk mendoj kështu. Ka momente kur X-i [emri i fëmijës është fshirë për arsye etike] bërtet, por unë iu kam thënë të gjithë fëmijëve që të mos reagojnë kur ajo bën kështu dhe se ne do ta bëjmë X-in të sillet njësoj si ne. Megjithatë, kam pasur ankesa.”* Mësues në zonën urbane, Tiranë.

Shkollat në zona periferike apo rurale, në disa raste përballen me problemin e numrit total të ulët të fëmijëve të regjistruar. Këto sfida vendosin më shumë presion tek mësuesit dhe drejtoritë e

shkollave kundrejt prindërve të fëmijëve të tjerë. Ata janë të detyruar të pranojnë të gjithë fëmijët e regjistruar në shkollat e tyre, por, nga ana tjetër, prindër të tjerë kërcënojnë se do t'i çojnë fëmijët e tyre në shkolla të tjera për shkak të pranisë së fëmijëve me aftësi të kufizuara, dhe veçanërisht të fëmijëve që vijnë nga grupet vulnerabël, si nga komuniteti Rom dhe Egjiptian, ose që janë në gjendje të dobët socio-ekonomike. Kjo ka ndodhur në zonat rurale, por edhe në disa shkolla në Tiranë.

*“Kemi një rënie të numrit të përgjithshëm të nxënësve gjatë 3 viteve të fundit dhe arsyeja është numri i lartë i fëmijëve Romë që kemi në shkollën tonë. Prindërit e fëmijëve që përpiqen t'i regjistrojnë ata në shkolla të tjera këtu pranë, na thonë se atyre iu është mohuar kjo e drejtë. Drejtues të shkollave madje iu thonë: “shkoni dhe regjistroni fëmijën tuaj në shkollën \_\_\_\_\_ [emri i shkollës është fshirë për arsye etike], ajo është shkolla e duhur për fëmijën tuaj.” Drejtor shkollë në zonën urbane, Tiranë.*

Ka shembuj të ngjashëm në zona të tjera të studimit, si p.sh. në Shkodër, në një shkollë me shumë fëmijë Romë, mësuesi shpjegon se prindërit e komunitetit janë në dijeni se në atë shkollë ka shumë fëmijë Romë dhe nuk preferojnë t'i çojnë fëmijët e tyre atje.

Megjithatë, është një komunitet prindërisht që janë më të hapur nga të tjerët dhe priren të mos i diskriminojnë fëmijët. Mësuesit kanë dhënë edhe disa përvoja pozitive me prindërit e fëmijëve të tjerë.

*“Nuk kam hasur ndonjë problem me prindërit; Më kujtohet një herë, një prind erdhi dhe pa fëmijën e tij të ulur në bankë me një fëmijë Rom dhe u largua .... më pas e pyeta nëse kishte ndonjë problem me këtë gjë, dhe i shpjegova se arsyeja që e kisha bërë ishte sepse fëmija i tij ishte i mirë me mësimet dhe doja që të ndihmonte fëmijën tjetër. Kurrë nuk kam pasur ndonjë problem sërish.” Mësues në zonën urbane, Durrës.*

Nëse ka dëshirë të ketë sukses, përfshirja kërkon zotimin e një sërë aktorësh, përfshirë qeverinë, institucionet e trajnimit të mësuesve, shkollave, mësuesve dhe komunitetit të shkollës. Tek po ecim drejt një të ardhme gjithëpërfshirëse, institucionet e trajnimit të mësuesve do të luajnë një rol të rëndësishëm për të siguruar që mësuesit të marrin aftësitë e duhura për të çuar më tej këtë axhendë<sup>53</sup>.

### 3.3. Praktikrat dhe sfidat për zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës

Ajo që është më e rëndësishme se njohuritë dhe sjelljet në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës, është zbatimi i tyre në praktikë me qëllim arritjen e zbatimit optimal. Në drejtim të praktikës së përditshme,

53 Sharma, U., Forlin, C., dhe Loreman, T. (2008). Ndikimi i trajnimit në sjelljen dhe shqetësimet e mësuesve praktikantë, rreth arsimit gjithëpërfshirës dhe ndjenjat për personat me aftësi të kufizuara. *Aftësitë e kufizuara dhe Shoqëria*, 23(7), 773- 774

në përpjekje për të krijuar mjedise mësimore gjithëpërfshirëse, mësuesit, ekspertët psikosocialë dhe përfaqësues të AAR-së theksojnë se ka ende shumë sfida. Shumica e mësuesve dhe pjesëmarrës të tjerë e përshkruan si jo të kënaqshëm garantimin e aksesit, pjesëmarrjes dhe mbështetjes për të gjithë fëmijët.

*“Kemi nevojë për më shumë ekspertë; na duhen materiale didaktike dhe prindër të ndërgjegjësuar.”* Ekspert psikosocial, Gjirokastër.

Qasja e fëmijëve në shkolla pengohet nga pamundësia e tyre për t’u regjistruar në shkollën më të përshtatshme për ta. Pavarësisht se shkollat nuk kanë të drejtë të refuzojnë askënd, në fakt, ato priren të përdorin argumente si të jesh mbipopulluar që ata të mos pranojnë fëmijët në nevojë. Përveç kësaj, kur janë në shkollë fëmijët me aftësi të kufizuara nuk mund të jenë pjesë e të gjitha aktiviteteve për shkak të mungesës së mbështetjes. Ndihmës mësuesit e emëruar në shkolla, këtë vit janë të paktë në numër, e madje edhe kur janë, nuk kanë një klasë shtesë ku të punojnë me fëmijët me aftësi ndryshe. Infrastruktura e shkollës vazhdon të jetë një pengesë e madhe për qasjen dhe pjesëmarrjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara fizike. Në veçanti fëmijët me dëmtim të të parit nuk kanë materiale didaktike të përshtatshme për ta, e njëjta gjë ndodh edhe me fëmijët me dëmtim të dëgjimit. Klasa të mbipopulluara, me më shumë se 30 nxënës në klasë, janë të vështira për t’u menaxhuar, për të mos përmendur këtu fëmijë që kanë nevojë për vëmendje shtesë dhe pa ndihmës mësues. Këto janë vetëm disa nga sfidat me të cilat përballen mësuesit në përpjekje për të krijuar një mjedis gjithëpërfshirës të të nxënit. Mësuesit me të vërtetë që nuk dinë si të punojnë me këta fëmijë, si dhe me fëmijët që iu përkasin grupeve të rrezikuara, për shkak të mungesës së kualifikimeve në këtë fushë.

*“Fëmijët pranohen dhe ne kemi ndihmës mësues, por kemi problem me klasa burimore. Kemi fëmijë të verbër dhe nuk kemi materiale didaktike për ta.”* Ndihmës mësues në zonën urbane, Gjirokastër.

Në këto rrethana, mësuesit kanë përdorur disa metoda për të krijuar një ambient më gjithëpërfshirës të të nxënit dhe kanë kryer një punë të diferencuar me fëmijë të ndryshëm. Më poshtë janë disa prej tyre:

*“Ne nuk i mbajmë mungesat për këta fëmijë; ua diktojmë atyre veçmas; i ulim me shokë klase që mund t’i ndihmojnë; ulim numrin e detyrave të shtëpisë për ta; shpesh i kemi vlerësuar pozitivisht, si p.sh. ia themi me zë ose vizatojmë një lule ose një zog në dorën e tyre, çfarëdo që ata pëlqejnë me qëllim që t’i nxitim.”* Drejtor shkolle në zonën urbane, Shkodër.

Një qasje tjetër për zhvillimin e vlerave njerëzore për të gjithë fëmijët, është angazhimi i të gjithë fëmijëve që të kujdesen dhe të mbështesin fëmijët në nevojë.

*“Që të gjithë nxënësit të përfshihen me rotacion, i lëviz vendin ku ulen dhe çdo ditë një fëmijë tjetër caktohet të mbështesë një fëmijë në nevojë, në mënyrë që të gjithë të marrin përsipër përgjegjësi. Edhe fëmijët me sjellje më të keqe nuk kundërshtojnë kur është radha e tyre për t’u kujdesur apo për të ndihmuar fëmijët e tjerë”* Drejtor shkolle në zonën rurale, Durrës.

Roli i prindërve është i domosdoshëm për krijimin e një mjedisi gjithëpërfshirës të të nxënit. Përvojat e pjesëmarrësve me prindër janë të dyanshme, bashkëpunuese dhe jo-bashkëpunuese. Në këtë drejtim, mësuesit dhe përfaqësues të AAR-së theksuan disa raste të suksesshme të fëmijëve dhe prindërve. Në këto raste bashkëpunimi ndërmjet të gjitha lidhjeve përkatëse çoi në progresin e fëmijës dhe në ndryshimin e kulturës së fëmijëve të tjerë, prindërve dhe kulturës së shkollës në përgjithësi. Nga ana tjetër, ata theksuan gjithashtu se shumë prindër janë mospërfillës dhe nuk pranojnë aftësitë e fëmijëve të tyre. Në praktikë, kjo është një nga sfidat kryesore për mësuesit, sepse ata as nuk mund të kërkojnë ndihmës mësues apo të punojnë me PAI, dhe as të kërkojnë lehtësira të tjera për të ulur numrin e fëmijëve në klasën e tyre.

*“Mendoj se kam nevojë për trajnim. Kam një rast të një vajze që ka probleme dhe prindërit e saj e mohojnë këtë gjë. Jam përpjekur ta ndihmoj, por, me të, ende punoj me tekste parashkollore, dhe kur u kërkoj prindërve që të përfundojnë një detyrë shtëpie me të, ata thonë: “Në rregull”,- dhe pastaj të nesërmen vijnë pa detyra”* Mësues në zonën rurale, Durrës.

Disa mësues ndjeheshin të mbingarkuar nga kjo situatë e pakëndshme e krijuar me prindërit. Ata mendojnë se janë prindërit ata që në të vërtetë po shkelin të drejtat e fëmijëve për arsim cilësor duke mohuar gjendjen e tyre dhe penguar përparimin e tyre të mundshëm.

*“Kam 35 vjet përvojë në mësimdhënie dhe, pas gjithë këtyre viteve, nuk e kuptoj pse legjislacioni nuk e zgjidh këtë problem të prindërve që nuk pranojnë problemet e fëmijëve të tyre, dhe na duhet që të merremi ne me këtë situatë.”* Mësues në zonën urbane, Gjirokastër.

Në të njëjtën linjë me sa më sipër, janë edhe mendimet dhe përvojat e ekspertëve psikosocialë në shkolla, të cilët gjithashtu kërkojnë që të trajtohet kjo çështje që mund të lidhet me mbrojtjen e fëmijës. Prindërit dëmtojnë fëmijët e tyre akoma më shumë duke e mohuar problemin. Duhet të merren masa nga hartuesit e politikave dhe institucionet shtetërore për të trajtuar këtë çështje sa më shpejt që të jetë e mundur.

*“Kemi pasur raste kur Komisioni është mbledhur për të vlerësuar një fëmijë, por në fund, është prindi ai që vendos, dhe nëse ai nuk i pranon rekomandimet atëherë ne nuk mund*

*të bëjmë asgjë për këtë. Është më shumë rëndësi që ky problem të zgjidhet për të për të gjithë”* Ekspert psikosocial, Tiranë.

Siç u argumentua në seksionet e mësipërme, mësuesit raportojnë se trajnimi dhe studimet e tyre duhet të sigurojnë një ekuilibër bazuar në të nxënit përmes praktikës dhe teorisë. Ata raportojnë se për të përmirësuar praktikën e tyre të punës, është e nevojshme të shkohet përtej një praktike reflektive dhe të mësohet në mënyrë aktive përmes rasteve konkrete. Mësuesit kanë nevojë të mësojnë për arsimin gjithëpërfshirës, por nga ana tjetër, ata gjithashtu kanë nevojë të vëzhgojnë se si teoritë vihen në praktikë në mënyrë ideale, me mbështetjen e kolegëve të tyre apo profesionistëve të tjerë.

### **3.3.1 Zbatimi i ligjit për gjithëpërfshirjen**

Ligji për arsimin gjithëpërfshirës zbatohet pjesërisht nga institucionet arsimore në Shqipëri. AAR-ja është një nga institucionet e ngarkuara për zbatimin e ligjit. Duke qenë në një mënyrë relativisht të re funksionimi, ato kanë hasur disa sfida, të cilat janë:

*“Në shkollën tonë kemi pasur një vajzë me aftësi ndryshe dhe një ditë që kisha mësim me klasën e saj i vura një 10 [nota më e lartë në Shqipëri], pas kësaj, sa herë që më sheh, ajo vjen dhe më uth e më përqafton. Prindi erdhi një ditë dhe më kërkoi për të më falënderuar. Mësuesit nuk janë të trajnuar apo të informuar, ata kanë frikë, p.sh. se nëse e vlerësojnë një fëmijë me aftësi të kufizuara me një notë të mirë, nëse vjen një kontroll i mundshëm nga shteti, ata do ta gjykojnë këtë si diçka jo të mirë. Ata nuk janë të sigurtë për këtë”* Drejtor shkolle në zonat rurale, Shkodër.

Përzierja e fëmijëve në aktivitete në grup, ose t’ju japësh atyre përgjegjësi së bashku me fëmijët e tjerë, është një tjetër teknikë e përmendur shpesh. Ajo është provuar të jetë efektive për shkak se krijon qëndrime dhe emocione pozitive, dhe rrit identitetin e grupit tek të gjithë fëmijët.

*“E kam caktuar nxënësen në grupe të ndryshme për detyra të lehta, si p.sh. të dorëzojë lapsat shënues, dhe e kam nxitur ta bëjë këtë gjë. Fëmijët janë shumë të hapur dhe ajo ndihet më mirë. Më parë, ajo ka qenë në institucion arsimor të veçantë dhe ka fituar disa nga sjelljet e fëmijëve të tjerë atje, por e shoh që sot ka bërë përparim.”* Drejtor shkolle në zonën urbane, Durrës.

### **3.3.2. Debati për diversitetin**

Dinamikat në ndryshim të klasave të ditëve të sotme e bëjnë të nevojshëm debatin e çështjeve që lidhen me diversitetin, dhe kjo ka ndodhur në Shqipëri gjatë viteve të fundit. Mësues dhe përfaqësues

të AAR-së ndajnë përvojat e tyre dhe ngrenë zërin për ndryshime të nevojshme dhe për dinamikat e klasave dhe shkollave të tyre.

*“Mësuesit flasin shumë për diversitetin dhe ndajnë shumë përvoja, por kryesisht në mënyrë joformale. Kam kërkuar shumë herë ndihmë nga kolegët e mi dhe e kam konstatuar si një përvojë shumë pozitive diskutimin me ta.”* Mësues në zonën urbane, Shkodër.

*“Në përgjithësi, kemi një praktikë institucionale gjithëpërfshirëse. Ajo mund të gjendet në komunikimin e përditshëm, në planin tonë vjetor dhe mujor, politikat dhe aktivitetet tona të brendshme.”* Përfaqësues i AAR-së.

### 3.3.3. Roli i qeverisë qendrore dhe vendore

Sipas pjesëmarrësve, AAR-ja ka qenë mbështetëse gjatë dy viteve të fundit, por kompetencat dhe buxheti i saj ka qenë i kufizuar, gjë që thuhet edhe nga vetë përfaqësues të AAR-së:

*“AAR-ja i është përgjigjur gjithmonë kërkesave tona, për rastet kur kemi pasur një fëmijë me raport mjekësor. Në raste të tjera, kur nuk kemi qenë të sigurtë, kemi pyetur ekspertë të AAR-së dhe çështjet më pas janë zgjidhur; nxënësit janë regjistruar dhe drejtorët e shkollave nuk kanë hapur asnjë problem.”* Mësues në zonën urbane, Shkodër.

Nga ana tjetër, disa mësues kanë shprehur gjithashtu ankesat e tyre në lidhje me informacionin që kanë marrë nga AAR-ja mbi procedurat e reja për vlerësimin multidisiplinor të fëmijëve për hartimin e PAI-ve apo për mungesën e mbështetjes në bashkëpunimin me prindërit. Në shumicën e rasteve Komisioni Multidisiplinor i AAR-së funksionon rregullisht dhe bën vlerësime, si dhe rekomandime për fëmijët me raport mjekësor. Megjithatë ky Komision ka të drejtë vetëm të japë rekomandime, dhe prindërit janë ata që marrin vendimin përfundimtar, për t'i çuar fëmijët në një shkollë normale apo në një shkollë të arsimit të veçantë.

## 3.4. Kuadri i kurrikulës së re<sup>54</sup>

Kuadri i kurrikulës së re për arsimin para universitar u miratua dy vjet më parë dhe është zbatuar tashmë si projekt pilot në klasat e 1<sup>-ra</sup>/2<sup>-ta</sup> dhe të 6<sup>-ta</sup>/7<sup>-ta</sup>. Si pjesë e këtij studimi dokumenti është rishikuar duke theksuar arsimin gjithëpërfshirës. Kurrikula e re është e bazuar te kompetencat, në dallim me atë të mëparshmen që përqendrohej te arritjet. Ajo liston shtatë kompetenca thelbësore të nxënësve:

54 MAS (2014). Kuadri i kurrikulës së re për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë, Tiranë.



aftësi të mira komunikimi dhe shprehëse, të menduarit, të nxënimit, mjedisit sipërmarrës për jetën, personale, qytetarie dhe dixhitale. Tek këto kompetenca, janë gjetur elemente të gjithëpërfshirjes më së shumti tek aftësitë qytetare dhe personale. Ndërkohë rekomandohet që vlerësimi i nxënësve të jetë gjithëpërfshirës, bazuar në burime të ndryshme që përshkruajnë çfarë ata mund të arrijnë në drejtim të rezultateve në mësim.

Një nga parimet kryesore të kurrikulës është gjithë përfshirja. Sipas dokumentit

*“kurrikula duhet të njohë, pranojë, respektojë dhe reagojë ndaj nevojave për arsim, përvojave, interesave dhe vlerave të të gjitha grupeve të nxënësve, pavarësisht origjinës së tyre apo karakteristikave. Ky parim synon të krijojë një program mësimor që krijon mundësi të barabarta.”*

Programi i ri mësimor nxit qasjen që ka në qendër fëmijën dhe një mjedis arsimor miqësor me fëmijën që është i sigurt, i shëndetshëm dhe mbështetet në të drejtat e fëmijëve. Mësimdhënia efektive synon të nxënimit aktiv për të gjithë nxënësit duke marrë parasysh nevojat për të nxënimit efektiv; të nxënimit bazohet në njohuritë paraprake të secilit nxënës. Ajo bën thirrje për një mësimdhënie të diferencuar, e cila plotëson nevojat e të gjithë nxënësve përmes përvojave të ndryshme të të nxënimit. Shkollat priten të krijojnë hapësira ku mund të përfshihen programe/module që kanë të bëjnë me arsimin e fëmijëve me nevoja të veçanta.

Në përgjithësi, kuadri i kurrikulës së re ka një qasje më gjithëpërfshirëse, meqenëse ajo merr në shqyrtim nevojat dhe vlerat e çdo fëmije dhe nxit të nxënimit mbi bazën e njohurive paraprake. Përfshirja është një parim kyç, dhe mësimdhënia e diferencuar që ka në qendër fëmijën është e rëndësishme për të. Gjithsesi kjo qasje duhet të integrohet në të gjitha disiplinat dhe kompetencat, jo vetëm tek ato personale dhe qytetare. Për më tepër, të gjitha disiplinat e reja në programet e arsimit fillor dhe të mesëm duhet të integrojnë koncepte përfshirëse ku mësuesit të mbështeten dhe t'i aplikojnë ato në klasat e tyre.

## 4. EDUKIMI I MËSUESVE PRAKTIKANTË - GJETJE DHE DISKUTIME

Në përgjigje të rritjes së vëmendjes që po merr gjithëpërfshirja në mbarë botën, institucionet e arsimit të mësuesve janë zhvendosur në pedagogjinë e trajnimit të mësuesve në përputhje me arsimin gjithëpërfshirës. Garantimi që mësuesit të përftojnë kompetencat e duhura para emërimit në detyrë për të plotësuar nevojat në rritje të nxënësve të ndryshëm, ka qenë një përgjegjësi e madhe e shkollave të edukimit të mësuesve.<sup>55</sup> Mbi këtë bazë, pjesa e dytë e këtij studimi përqendrohet në edukimin e mësuesve para emërimit në detyrë dhe në programin mësimor që lidhet me arsimin gjithëpërfshirës.

### 4.1. Rishikimi i kurrikulës

Shumë programe mësimore pretendojnë që të gjithë nxënësit të mësojnë të njëjtat gjëra, në të njëjtën kohë dhe me të njëjtat mjete dhe metoda. Por nxënësit janë të ndryshëm dhe kanë aftësi dhe nevoja të ndryshme. Prandaj është me rëndësi që programet mësimore të jenë mjaftueshëm të ndryshueshme për të ofruar mundësi për rregullimin e tyre sipas nevojave individuale dhe të nxisin mësuesit të kërkojnë zgjidhje që mund të përputhen me nevojat, aftësitë dhe stilet e të nxënit të secilit dhe çdo nxënësi.

Sipas seminareve të UNICEF-it të kryera në internet mbi arsimin gjithëpërfshirës, trajnimi i rregullt i mësuesve shpesh dështon t'i pajisë mësuesit me vetëbesimin, aftësitë dhe njohuritë që ata kanë nevojë për të mbështetur të nxënit tek fëmijët me aftësi të kufizuara në klasa normale. Mungesa e mbështetjes, që të gjithë mësuesit të përmbushin nevojat e të gjithë nxënësve, është një nga arsyet kyçe përse shumë fëmijë me aftësi të kufizuara ende nuk shkojnë në shkollë, e braktisin shkollën herët ose përjashtohen nga mësimi brenda shkollës. Të gjithë mësuesit kanë nevojë për trajnimin e duhur fillestar, mbështetje

55 Bustos, R., Lartec, J. De Guzman, A.J., Casiano, C., Carpio, D. dhe Tongyofen, H.S. (2012). Integrimi i lëndëve të arsimit gjithëpërfshirës në programin mësimor të mësuesve para emërimit në detyrë drejt transformimit: eksplorim i ndikimit dhe efektshmërisë së tij. *Konferenca aziatike për arsimin 2012, dokumente zyrtare të konferencës 2012.*

gjatë punës dhe zhvillim të vazhdueshëm profesional për arsimin gjithëpërfshirës.<sup>56</sup> Mësuesit që janë trajnuar për arsimin gjithëpërfshirës janë të atë të njohin dhe vlerësojnë nxënësit që janë ndryshe, dhe janë më pozitivë kundrejt përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat normale.

Rishikimi i programit mësimor është një tjetër metodë e përdorur në këtë studim për të identifikuar mangësitë e mundshme të këtij elementi në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës. Programet mësimore u rishikuan për diplomat Bachelor dhe Master në të tre Fakultetet e Edukimit dhe Departamentin e Punës dhe Politikës Sociale në Tiranë.

Analiza e përmbajtjes së kurrikulës dhe programeve të ndryshme të detajuara nxori në pah çështjet e mëposhtme: (1) natyrën e programit mësimor në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës dhe vlerat e tij, si barazia, të drejtat, pjesëmarrja, të nxëniet, komuniteti, respekti për diversitetin, besimi dhe qëndrueshmëria, dhembshuria, ndershmëria, guximi dhe gëzimi; (2) lidhjet e mundshme ndërmjet planit të edukimit individual dhe kurrikulës së përgjithshme.

### **Fakultet e edukimit, departamentet e arsimit fillor dhe parashkollor**

Tre fakultete të ndryshme të edukimit dhe departamentet përkatëse të arsimit fillor dhe parashkollor ishin pjesë e studimit, përkatësisht Fakulteti i Edukimit në Shkodër, Gjirokastër dhe Durrës. Analiza strukturore tregoi se të tre fakultetet kanë një bazë të përbashkët në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës, që do të thotë se, ka disa kurse bazë që lidhen drejtpërdrejt me arsimin gjithëpërfshirës ose me arsimin special (në nivel Bachelor). Për shembull, në të tre fakultetet kursi i detyrueshëm me titull “arsimi gjithëpërfshirës”, është pjesë e programit, zakonisht brenda një moduli së bashku me një kurs për psikologjinë e zhvillimit. Megjithatë, gjatë shqyrtimit të programeve mësimore të arsimit gjithëpërfshirës ose arsimit special, njohuritë e dhëna për çdo javë i referoheshin një sasi të konsiderueshme çrregullimesh të ndryshme të zhvillimit. Nga njëra anë këto njohuri janë shumë të rëndësishme për arsimin gjithëpërfshirës, por nga ana tjetër, studentët duhet të dinë gjithashtu si të punojnë me këta nxënës, jo vetëm karakteristikat e tyre. Zhvillimi i një PAI ishte vetëm një leksion në fund të kursit.

Në një rast, kursi për arsimin gjithëpërfshirës kishte një qasje më të gjerë duke u përqendruar në diversitetin e nxënësve, dhe jo vetëm tek fëmijët me aftësi të kufizuara. Arsimi gjithëpërfshirës ka të bëjë jo vetëm me çrregullime në zhvillim, por ka një qasje shumë më të gjerë: arsimi gjithëpërfshirës është mjeti me anë të të cilit metodat e mësimdhënies, kurrikula, stafi dhe pedagogjia mbështesin dhe i përshtaten të nxëniet të të gjithë nxënësve, përfshirë edhe ata nxënës që sistemet tradicionale nuk kanë qenë të aftë t'i arrijnë.

Metodat e mësimdhënies në kurse të ndryshme, si gjeografi, biologji apo didaktikë, nuk përfshijnë

56 UNICEF (2015). Mësuesit, gjithëpërfshirja, mësimdhënia me në qendër fëmijën dhe pedagogjia. Marrë nga <http://www.inclusive-education.org/basic-page/inclusive-education-booklets-and-webinars> i aksesueshëm në shkurt 2016.

asnjë informacion mbi arsimin gjithëpërfshirës. Kjo krijon një hendek ndërmjet sfidave të mësuesve në detyrë dhe kurrikulës aktuale: ata, më së shumti, kërkuar informacion në lidhje me punën e diferencuar me fëmijët që kanë nevojë të veçanta arsimore, formulimin e objektivave dhe hartimin e PAI-t.

Kurse të tjera që përfshinin koncepte të arsimit gjithëpërfshirës në një ose më shumë leksione në nivelin Bachelor ishin:

- Edukimi për demokraci apo edukatë qytetare, ku përfshiheshin koncepte që lidhen me vlerat, si dhe partneriteti ndërmjet shkollës, prindërve dhe komunitetit;
- Aftësitë e komunikimit, një leksion i saj i referohet komunikimit të diferencuar, sipas dallimeve individuale, temperamentit dhe karakterit të fëmijës, si dhe bazuar në nivelin e zhvillimit të nxënësit;
- Edukimi për të drejtat e njeriut, i referohet të drejtës së të gjithë fëmijëve për arsim.

Të drejtat e fëmijëve dhe mbrojtja e fëmijës përfshin një shumëllojshmëri konceptesh që lidhen me gjithëpërfshirjen, si trajnimi i prindërve për gjithëpërfshirjen, e drejta për zhvillim, mjedis miqësor për fëmijët, fëmijët me aftësi të kufizuara dhe rreziku për t'u abuzuar, dhunuar në familje dhe mbrojtja e fëmijës, nevojat konjitive/sociale dhe emocionale të fëmijëve. Tabela e mëposhtme jep një pamje më të qartë mbi kurset përkatëse që mësohen aktualisht në të gjitha departamentet e edukimit. Siç shihet, arsimit gjithëpërfshirës është pjesë e kurrikulës, por vetëm në Universitetin e Durrësit, ai ka një qasje më të gjerë, ashtu siç duhet, dhe nuk përqendrohet vetëm tek fëmijët me aftësi të kufizuara.

### Departamentet e edukimit dhe përfshirja e arsimit gjithëpërfshirës

Universiteti i Gjirokastrës Departamenti i Edukimit Fillor	Universiteti i Shkodrës Departamenti i Edukimit Fillor	Universiteti i Durrësit Departamenti i Edukimit Fillor
<b>Arsim i veçantë gjithëpërfshirës (kryesisht i referohet çrregullimeve në zhvillim)</b>	Psikologji zhvillimi	Psikologji zhvillimi
<b>Mbrojtja e fëmijës</b>	Arsim gjithëpërfshirës (kryesisht i referohet çrregullimeve në zhvillim)	Arsim gjithëpërfshirës (një qasje e përgjithshme drejt gjithëpërfshirjes)
<b>Edukata qytetare dhe demokracia</b>		Shkolla dhe komuniteti (kurs me përzgjedhje)

Departamenti i Edukimit Parashkollor	Departamenti i Edukimit Parashkollor	Departamenti i Edukimit Parashkollor
<b>E drejta për zhvillim</b>	Psikologji zhvillimi	Arsim gjithëpërfshirës
<b>Zhvillim qytetar dhe demokratik</b>	Arsim gjithëpërfshirës (kryesisht i referohet çrregullimeve në zhvillim)	Psikologji zhvillimi tek fëmijëria e hershme
<b>Psikologji zhvillimi</b>	Edukata qytetare dhe demokracia	Edukim qytetar
<b>Psikologji edukimi</b>		Arsimi për të drejtat e fëmijëve

Në nivelin Master arsimit gjithëpërfshirës ishte më i përfshirë në programin mësimor, kryesisht në leksione. Për shembull, ka kurse si “Larmia e nxënësve dhe komunikimi në klasë”, që kishte shumë nocione të arsimit gjithëpërfshirës, si: diversiteti kulturor, seksi dhe gjinia, nxënësit e veçantë (në këtë leksion përfshihen njohuri në lidhje me fëmijët me nevoja të veçanta dhe strategjitë e mësimdhënies), familja e fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe nevojat e tyre për mbështetje, mësuesit dhe prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara, dimensionet e gjithë përfshirjes, etj.

Kurse të tjera përmbanin: të drejtat e fëmijëve dhe mbrojtja e tyre, edukata qytetare, shteti dhe qeverisja në Shqipëri, teori dhe praktika të të nxënësve, psikolinguistika (vetëm një leksion), modelet dhe metodat e mësimdhënies, etj. Psikologjia në shkollë kishte shumë koncepte të arsimit gjithëpërfshirës, si vlerësimi psiko-edukativ dhe edukimi i veçantë, nxënësit e veçantë, mësuesi social, fëmijët e talentuar dhe fëmijët me çrregullime të të nxënësve. Tabela e mëposhtme jep një pamje më të qartë të diplomave Master që ofrohen deri më tani në të tre universitetet dhe kurset e tyre përkatëse/konceptet e përfshira mbi arsimin gjithëpërfshirës. Prandaj, rekomandohet një qasje më sistematike për arsimin gjithëpërfshirës e cila të reflektohet përmes një kursi më vete dhe konceptet e kësaj qasje do të duhet të përfshihen në kurse të tjera.

<b>Diplomat e nivelit Master dhe prania e koncepteve/ programeve të arsimit gjithëpërfshirës</b>		
<b>Universiteti i Gjirokastrës Master profesional në “Histori dhe Gjeografi”</b>	<b>Universiteti i Shkodrës</b>	<b>Universiteti i Durrësit Master profesional në “Didaktikë”</b>
<b>Njohuri për edukatën qytetare (jep njohuri për grupe të ndryshme të fëmijëve në lidhje me të drejtat e tyre)</b>	Nuk ka	Arsim i veçantë (i referohet vetëm FAK)
<b>Master shkencor në “Mësuesi për arsimin fillor nga klasa e 1 tek e 4”</b>	<b>Master shkencor në “Mësuesi për arsimin fillor”</b>	<b>Master shkencor në “Mësuesi për psikologji dhe sociologji”</b>
<b>Larmia e nxënësve dhe komunikimi në klasë (një qasje e përgjithshme kundrejt diversitetit)</b>	Mësimi i teorive dhe praktikës (stile të ndryshme të të nxënit, inteligjencës, nxënësit e talentuar)	Këshillimi i nxënësit dhe etika (toleranca, mjediset shumë kulturore, fëmijët me nevoja të veçanta fizike)
<b>Familja dhe komuniteti në arsimin e fëmijës (ka leksione për FAK dhe rolin e familjes)</b>	Psikologjia arsimore (vlerësim psiko-arsimor, nxënësit e veçantë, mësuesi social, probleme të sjelljes në shkolla)	
<b>Të drejtat e fëmijëve dhe mbrojtja e tyre (ka disa koncepte për FAK dhe nevojat e veçanta të fëmijëve)</b>	Modele dhe metoda të mësimdhënies, zhvillimi i programeve mësimore (puna e diferencuar me nxënësit)	

Florian dhe Rouse (2009) argumentojnë se modulet apo njësitë e veçanta të arsimit në arsimin fillestar të mësuesve shërbejnë për të “forcuar ndjenjën e ndarjes që karakterizon arsimin e veçantë dhe të çon në besimin se këta fëmijë janë përgjegjësi e vetme e atyre që kanë kryer kurse të specializuara”<sup>57</sup>. Ky besim është deklaruar nga disa prej profesorëve gjatë DGS-ve:

*“... epo, termi gjithëpërfshirje nuk do të thotë se ne duhet të kemi një kurs të veçantë për të. Ne mund të bashkojmë konceptet e gjithëpërfshirjes në çdo kurs. E kemi lirinë akademike për ta bërë këtë gjë. Arsimi gjithëpërfshirës nuk është një koncept i ri, ka mbi 15 vjet që ne diskutojmë për të. Kemi qenë pjesë e trajnimeve dhe secili nga ne ka perspektivën e vet që mund ta përshtatë në kurset tona, p.sh. unë e kam përfshirë në secilin nga kurset e mia ...”*  
Profesor, Gjirokastër.

### Departamente të tjera

Departamentet e tjera, të përfshira në studim, ishin Departamenti i Punës dhe Politikës Sociale në Fakultetin e Shkencave Sociale në Tiranë. Kurrikula e këtyre diplomave, edhe pse se nuk përmban një kurs që të quhet arsimi gjithëpërfshirës në nivelin Bachelor, ka përfshirë në shumë kurse shumicën e vlerave. Për shembull, kurse si Politika Sociale, Praktika e Punës Sociale me Fëmijë/në shkolla, Etika e Punës Sociale, Metodatat e Kërkimit, etj. kanë leksione që i referohen vlerave të arsimit gjithëpërfshirës dhe jo konceptit në vetvete. Në nivelin Master, Master në Punë Sociale të Avancuar, i cili përqendrohet në edukim, ka një kurs për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore dhe arsimin gjithëpërfshirës.

## 4.2. Profili i një mësuesi “gjithëpërfshirës”

Sipas Franzkowiak (2009), kurset hyrëse në arsimin gjithëpërfshirës duhet të jenë të detyrueshëm për të gjithë studentët që arsimohen për t’u bërë mësues; kurset e nivelit Bachelor dhe Master duhet të përfshijnë arsimin gjithëpërfshirës dhe duhet të nxiten programe të diplomave të kombinuara për arsimin fillor dhe arsimin e veçantë. Karriera universitare e këtyre studentëve është guri i madh themeli drejt angazhimit të tyre të ardhshëm profesional me arsimin gjithëpërfshirës në mendjet dhe zemrat e tyre<sup>58</sup>.

57 Florian, L. dhe Rouse, M. (2009) Projekti i praktikës gjithëpërfshirëse në Skoci: Edukimi i mësuesit për arsimin gjithëpërfshirës. *Mësimdhënia dhe edukimi i mësuesit*, 25 (4), 594-601

58 Franzkowiak, T. (2009) *Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht – Themen für die Grundschullehrer/innenbildung an Hochschulen in Deutschland?* Eine Bestandsaufnahme.

[Integrimi, gjithëpërfshirja, arsimi gjithëpërfshirës- çështje të trajnimit të mësuesit të arsimit fillor në universitetet gjermane; anketim] Bidok Digitale Volltextbibliothek; Marrë nga

<http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.html> Last accessed 21/03/10 i aksesueshëm në janar 2016

Një nga metodat më të zakonshme të përdorura për të krijuar qëndrime pozitive dhe besime ndaj arsimit gjithëpërfshirës, është përfshirja e kurseve që lidhen me arsimin gjithëpërfshirës në kurrikulën e universitetit. Megjithatë, literatura sugjeron se kjo është vetëm një pjesë e përgatitjes së mësuesve “gjithëpërfshirës”, duke i bërë mësuesit të kenë vlerat gjithëpërfshirëse dhe të jenë të gatshëm t’i vendosin ato në praktikë. Mbi bazën e këtij nocioni, për të pasur një profil mësuesi gjithëpërfshirës, profesorët kishin mendime dhe qasje të ndryshme. Nga njëra anë kishte disa që besonin se e gjithë kurrikula dhe mësimdhënia e tyre është e orientuar drejt gjithëpërfshirjes, dhe nga ana tjetër, kishte profesorë të tjerë që mendonin se studentët-mësues janë ende “tradicionale” për mënyrën se si japin mësim dhe si punojnë me studentët. Kurrikula dhe mësimdhënia e orientuar drejt gjithëpërfshirjes u konstatua dhe është më e dukshme në programin mësimor të punës sociale.

*“Studentët e punës sociale, fillimisht, orientohen drejt gjithëpërfshirjes dhe edukohen më këtë mënyrë të menduarit. Kam bindjen se një punonjës social që diplomohet nga ky departament është i aftë ta identifikojë dhe ta trajtojë një fëmijë me nevoja të veçanta.”*  
Profesor, Tiranë.

Përsa i takon profesorëve të Departamentit të Edukimit, perceptimet ishin kryesisht të prirura drejt një kurrikulës dhe mësimdhënies gjithëpërfshirëse sipërfaqësore, dhe në shumë raste, profesorët mendonin se nuk është gjithmonë përgjegjësi e tyre që studentët e tyre të jenë të predispozuar të mësojnë.

*“Mësuesi mëson rreth zhvillimit të njeriut nga 0 vjeç deri në fund të jetës. Por kurrikula jonë duhet të jenë më e specializuar, dhe të theksojë më shumë vitet shkollore. Nuk duhet të jetë një shabllon. Mësuesi ka nevojë të dijë si të sillet/reagojë kur has një fëmijë me aftësi të kufizuara. Që ata të jenë emocionalisht të përgatitur, kanë nevojë për informacion praktik. Mësuesit tanë duhet të marrin njohuri sa më specifike dhe praktike. Prandaj, besoj se studentët tanë nuk janë plotësisht të përgatitur.”* Profesor, Gjirokastër.

Këto rezultate janë në një linjë me literaturën aktuale, ku përshkruhet se modeli më i zakonshëm është ai i kurseve të detyrueshme ose me zgjedhje për arsimin gjithëpërfshirës dhe /ose të veçantë<sup>59</sup>.

### **Ndihmës mësuesit**

Asnjë nga fakultetet apo departamentet nuk ka lëshuar diplomë për ndihmës mësues, dhe profesorët ishin në dijeni të kësaj mangësie. Duke pasur parasysh se kjo është një punë e re në Shqipëri, departamentet përkatëse të edukimit nuk e kanë reflektuar ende nevojën për një diplomë të tillë. Ata

59 Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J. dhe Rouse, J. (2007) Një model për përgatitjen e mësuesve të veçantë dhe të përgjithshëm para emërimit në detyrë për arsimin gjithëpërfshirës. *Revista për edukimin e mësuesit*, 58 (5), 440-455



raportuan se, janë të gatshëm të krijojnë një kurs Master për të përgatitur ndihmës mësues.

*“Nuk mendoj se ne jemi të aftë të përgatisim ndihmës mësues, sepse më së pari ky mësues duhet të jetë humanist. Mësuesit tanë janë tradicionalë, pedantë. Ata bëjnë vetëm katër orët e tyre të matematikës dhe edukimit fizik... ndërkohë që fëmijët vulnerabël mund edhe të jenë të uritur, por mësuesi tradicional nuk do t’ia dijë.”* Profesor, Gjirokastrë.

*“Një mësues i zakonshëm nuk i ka trajtuar kurrë fëmijët [me nevoja të veçanta arsimore], sepse nuk di si ta bëjë një gjë të tillë, si mund të jetë ai një ndihmës mësues? Ai nuk ka kualifikimin e duhur për ta bërë këtë punë. Ndihmës mësuesi duhet të specializohet për probleme të ndryshme që fëmijët mund të tregojnë në klasë.”* Profesor, Shkodër.

### **Njohuritë dhe ndikimi i legjislacionit**

Profesorët janë përgjithësisht të informuar për legjislacionin dhe përpiqen ta përfshijnë atë së bashku me politikat arsimore në kurset e tyre përkatëse. Megjithatë, ka profesorë që besojnë se, për shkak të lidhjeve të dobëta me AAR-në ata nuk informohen zyrtarisht për ndryshimet që janë në proces. Këtë e bëjnë me iniciativën e tyre personale. Asnjë nga universitetet nuk ka bashkëpunim të vazhdueshëm me AAR-në, përveçse për praktikatat e studentëve, edhe pse të dy këto institucione raportuan se dëshirojnë të kenë një bashkëpunim më të ngushtë.

*“Po, ne e dimë që kemi një kuadër të mirë ligjor, por ai nuk zbatohet. Unë besoj se çdo departament është në dijeni të ligjit, sepse ka shumë kurse që i referohen legjislacionit.”* Profesor, Durrës.

## **4.3 Roli i praktikës së mësimdhënies të studentëve**

Hagger dhe McIntyre (2006) theksojnë rëndësinë e praktikës në çdo model përgatitjeje të mësuesve. Ata thonë se: *“çfarëdolloj gjëje që studentët mësues duhet të mësojnë për t’u bërë mësues në shkolla për karrierën e tyre të ardhshme, është pikërisht në shkollë aty ku ata kanë nevojë të mësojnë t’i bëjnë këto gjëra”*<sup>60</sup>.

Krijimi i urave ndërmjet teorisë dhe praktikës mund të jetë problematike, pasi është vështirë të ndryshohet sjellja e mësuesve, pasi ata kanë krijuar shprehitë e tyre rutinë të mësimdhënies<sup>61</sup>. Nëse mësuesit e zakonshëm i lejojnë studentët të japin mësim me një bazë të fortë praktike sipas teknikave

60 Hagger, H. dhe McIntyre, D. (2006) *Të mësosh mësimdhënien nga mësuesit*, Maidenhead: botim i “Open University”

61 Gersten, R. dhe Dimino, J. (2001) Realitetet e përkthimit të kërkimit në praktikën në klasë. *Kërkim dhe praktikë mbi aftësinë e kufizuar për të nxënë, 16*, 120-130

më efektive të mësimdhënies, nuk do të jetë e nevojshme që më pas të bëhet shumë punë për të ndryshuar praktikat e tyre.

Në institucionet e arsimit të lartë, pjesëmarrës në kërkim, praktika e mësimdhënies përballet me të njëjtat probleme ashtu si në vende të tjera. Është e zakonshme që praktika e mësimdhënies të jetë më shumë formale nga sa është domosdoshme. Ka shumë probleme praktike në këtë drejtim, p.sh. mësuesi mbikëqyrës nuk ka motivim financiar apo motivim tjetër për të marrë mesatarisht 5 studentë gjatë orëve të mësimi. Ata duhet të plotësojnë dosjen e studentit me të gjithë informacionin përkatës. Kjo gjë funksionon zakonisht mbi bazën e njohjeve personale të profesorëve. Kur praktika e mësimdhënies është funksionale, studentëve iu jepet mundësi të njohin sfidat që paraqet një klasë e larmishme, dhe ata mund të bëjnë më shumë pyetje në lidhje me punën me fëmijët me aftësi të kufizuara dhe fëmijët vulnerabël, në përgjithësi.

*“Në nivelin Bachelor, praktikat mësimore janë kryesisht fiktive. Ne iu kërkojmë studentëve të bëjnë 3 orë praktikë në javë dhe ata shkojnë nëpër klasa. Janë shumë kureshtar për gjithëpërfshirjen, në veçanti studentët që shkojnë në shkolla me fëmijë me aftësi të kufizuara. Ata janë më të ndërgjegjshëm krahasuar me ata që nuk kanë një përvojë të tillë. Për shembull, ata na pyesin si përgatitet një PAI, duke e parë këtë gjë si punën e tyre të ardhshme.”* Profesor, Durrës.

Profesorë të tjerë e kanë përfshirë praktikën në kurset e tyre, gjë që nuk është pjesë e praktikës së përfshirë në kurrikulë. Në këtë drejtim, disa profesorë i dërgojnë studentët e tyre nëpër institucione të arsimit të veçantë ose në qendra/institucione për fëmijë me nevoja të veçanta, me qëllim që të fitojnë më shumë praktikë dhe vëzhgojnë më shumë fëmijë. Kjo ka qenë një përvojë pozitive, por ajo mbetet një qasje josistematike.

*“Ne i dërgojmë nxënësit të vëzhgojnë fëmijët në shkollë, dhe më pas, diskutojmë si trajtohen këta fëmijë nga mësuesit kryesorë dhe ndihmës mësuesit, nga studentët e tjerë.”* Profesor, Gjirokastrë.

Kur janë në praktikën mësimore, studentët kuptojnë sfidat me të cilat përballen mësuesit në detyrë në lidhje me gjithëpërfshirjen, si: mungesa e infrastrukturës dhe e materialeve didaktike, mungesa e kualifikimeve dhe njohurive për punën me fëmijët me aftësi të kufizuara, mungesa e ndihmës mësuesve, klasa të mbipopulluara, etj. Për disa nga këto sfida, ata mund të kërkojnë informacion nga profesorët e tyre, p.sh. si të duhet të punohet me fëmijët me aftësi të kufizuara, ndërsa për të tjera, duhet që qeveria të investojë më shumë në këtë drejtim.

## 5. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Nevoja për mësues me “cilësi të lartë”, të aftë për të përmbushur nevojat e të gjithë nxënësve, bëhet akoma më e dukshme për të ofruar jo vetëm mundësi të barabarta për të gjithë, por edhe arsim për një shoqëri gjithëpërfshirëse. Reynolds (2009) thotë se janë njohuritë, besimi dhe vlerat e mësuesit ato që duhen për krijimin e një mjedisi real të të nxënësve për të gjithë nxënësit, duke e shndërruar mësuesin një ndihmës kryesor në arsimin gjithëpërfshirës dhe zhvillimin e shkollës gjithëpërfshirëse<sup>62</sup>.

### 5.1. Përvoja e mësuesve në detyrë

Ky studim nxjerr në pah njohuritë, sjelljet dhe praktikën e mësuesve gjatë punës. Përfundimet kryesore mbi bazën e gjetjeve të studimit janë si në vijim:

- Mësuesit kanë ende mungesë informacioni në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës; ata po përpiqen të informohen nëpërmjet internetit, shkëmbimit joformal të përvojave dhe mjeteve të tjera joformale. Gjithëpërfshirja nuk perceptohet si motivim që mësuesit të përmirësojnë metodat e tyre të mësimdhënies;
- Nuk ka procedura formale për shkëmbimin e njohurive, të tilla si trajnimet në grup apo procedura profesionale dhe mbështetja mes kolegëve;
- Studimet universitare për shumë mësues nuk kanë përfshirë një kurs ose informacion të rëndësishëm për arsimin gjithëpërfshirës, pra mësuesit jo gjithmonë i kuptojnë pengesat e nxënësve brenda klasës, dhe as ndërlikueshmërinë e çështjeve që lidhen me aftësinë e kufizuar;
- Mësuesit, që kanë ndjekur studimet Master gjatë viteve të fundit, janë më të informuar mbi arsimin gjithëpërfshirës, por jo për të punuar me fëmijë me aftësi të kufizuara. Megjithatë në shumicën e rasteve arsimit gjithëpërfshirës kryesisht lidhet me FAK dhe jo të gjithë fëmijët;
- Arsimit gjithëpërfshirës zakonisht lidhet vetëm me FAK dhe rrallë me grupe të tjera të fëmijëve

62 Reynolds, M. (2009). Edukimi për gjithëpërfshirjen, edukimi i mësuesit dhe standardet e Agjencisë për trajnimin e mësuesit. *Revista e trajnimit për mësuesit para emërimit në detyrë*, 27 (3)

vulnerabël dhe që rrezikojnë të përjashtohen (marxhinalizohen);

- Trajnimet apo kualifikimet e tjera që ofrohen nga OJF-të në Shqipëri, në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës, kanë pasur ndikim në informimin dhe ndryshimin e qëndrimeve dhe praktikave të mësuesve;
- Mësuesit më të kualifikuar e të trajnuar ishin më pozitivë dhe optimistë në lidhje me zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri, një tregues ky që bën thirrje për kualifikimin e mëtejshëm të mësuesve mbi këtë temë;
- Mësuesit e zonave rurale hasin më shumë sfida në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës: ekspertët psikosocialë nuk shkojnë fare në këto shkolla; fëmijët me aftësi të kufizuara nuk kanë mundësi të vendosen në një klasë të përshtatshme; prindërit janë mendjengushtë për të pranuar vështirësitë e fëmijëve të tyre dhe infrastruktura e shkollave nuk është e kënaqshme;
- Trajtimi multidisiplinor i FAK aktualisht ofrohet në të katërta zonat e studimit, por nuk funksionon në mënyrë optimale. Komisioni multidisiplinor i AAR-së megjithëse është krijuar ka probleme me mjekët që duhet të jenë pjesë tij;
- Mungesa e ndihmës mësuesve të kualifikuar është e dukshme, madje edhe kur janë emëruar, ata janë të paktë në numër në krahasim me nevojat dhe nuk janë të kualifikuar për këtë punë, Madje edhe mësuesit që kanë informacion për FAK, nuk janë gjithmonë të informuar për të punuar me fëmijë në nevojë në përgjithësi. Mësuesit përballen me sfida në zhvillimin e PAI-ve për shkak të mungesës së njohurive dhe se nuk e kuptojnë mënyrën e zhvillimit të PAI-ve, metodat e vlerësimit për FAK, objektivat e zhvillimit për FAK;
- Ekspertët psikosocialë janë një ndihmë e madhe për mësuesit. Ata janë më shumë të informuar mbi aftësinë e kufizuar dhe arsimin gjithëpërfshirës. Megjithatë, ata janë të paktë në numër në raport me nevojat për ta;
- Shkollat me nxënës të ndryshëm, veçanërisht ata të komunitetit Rom dhe Egjiptian, po përballen me diskriminimin e komunitetit nga ana e prindërve. Prindërit nuk preferojnë të regjistrojnë fëmijët e tyre në këto shkolla, duke shkaktuar kështu një rënie në numrin total dhe në izolimin e mëtejshëm të tyre;
- Një problem i madh për mësuesit janë fëmijët që nuk janë diagnostikuar, dhe fakti që prindërit e tyre e mohojnë aftësinë e kufizuar të fëmijës së tyre, prandaj mësuesit nuk kanë të drejtë të kenë një klasë me një numër më të vogël fëmijësh, ose të kërkojnë një ndihmë mësues, apo të punojnë me PAI. Respekti për fëmijët dhe familjet e tyre nuk nënkupton se personeli i arsimit duhet të pranojë gjithçka që i shërben një prindi/mësuesi/drejtori, por nënkupton angazhimin e tyre për të njohur dhe vlerësuar më mirë vetë fëmijët;
- Në përgjithësi, mësuesit janë të informuar për politikën dhe legjislacionin e arsimit që lidhet me

arsimin gjithëpërfshirës. Megjithatë, ndonjëherë ata nuk kanë dijeni për procedurat përkatëse për komunikimin me shkollën dhe strukturat e AAR-së;

- Në përgjithësi, mësuesit mbajnë qëndrime pozitive kundrejt arsimit gjithëpërfshirës, për çdo fëmijë. Ata përqafojnë vlerat e kësaj qasje dhe preferojnë diversitetin mbi homogjenitetin. Megjithatë, ata hezitojnë për zbatimin e saj, veçanërisht në kontekstin shqiptar ku ka ende shumë sfida për aksesin, mbështetjen dhe pjesëmarrjen;
- Ligji për arsimin parauniversitar, që trajton gjithëpërfshirjen, zbatohet pjesërisht. Në praktikë ka ende shumë sfida, si infrastruktura shkollore, ndihmës mësuesit, mbështetja për FAK për të marrë pjesë në të gjitha aktivitetet shkollore dhe jashtëshkollore, etj.;
- AAR-ja nuk ka asnjë mjet formal për të motivuar mësuesit në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës. Për shembull, ajo nuk mund të ndihmojë rregullisht mësuesit për hartimin e PAI-ve, por e bën këtë mbi bazë kërkese. Ajo nuk ofron trajnime apo kualifikime të tjera për mësuesit dhe ka buxhet të kufizuar për ofrimin e materialeve didaktike, kur është e nevojshme;
- Diversiteti po bëhet pjesë e debatit në institucionet arsimore;
- Kurrikula e re e arsimit ka një qasje më gjithëpërfshirëse, ka në qendër fëmijën; nxit mundësi të barabarta, megjithatë gjithëpërfshirja duhet të integrohet në të gjitha disiplinat dhe të zbatohet në mënyrë korrekte;
- Ende ka mangësi në të kuptuarit se çdo nxënës është një individ, dhe se të gjithë aktorët duhet të bashkëpunojnë për të gjetur reagimin e duhur kundrejt diversitetit në shkolla;
- Qasja e arsimit gjithëpërfshirës nuk është shndërruar në një praktikë institucionale të arsimit dhe gjithëpërfshirja nuk perceptohet si një proces;
- Mësuesit nuk janë ende të qartë në lidhje me testet dhe detyrat e shtëpisë që janë pjesë e gjithëpërfshirjes, dhe për faktin se nxënësit mund të vlerësohen në bazë të përpjekjeve të tyre, dhe jo vetëm në bazë të arritjeve të tyre.

## 5.2. Edukimi i mësuesve praktikantë para emërimit si mësues

Mësuesit kanë nevojë të kenë besim tek aftësinë e tyre, dhe të kenë njohuri dhe aftësi në arsimin gjithëpërfshirës për të përmbushur sfidat me të cilat ata hasen në klimën aktuale në shkollë<sup>63</sup>. Agjencia evropiane për zhvillimin e arsimit në nevoja të veçanta (2010) propozon se arsimimi i mësuesve duhet të jetë në “qendër” të reformës së arsimit gjithëpërfshirës, prandaj është e nevojshme që

63 Carroll, A., Forlin, C. dhe Jobling, A. (2003) Ndikimi i trajnimit të mësuesit në arsimin e posaçëm të qëndrimet e arsimtarëve të përgjithshëm australianë përpara emërimit në detyrë kundrejt njerëzve me aftësi të kufizuara. *Revista trimestrale për arsimin e mësuesve*, 30 (3), 65-79

edukimi i mësuesve para emërimit në detyrë duhet të shihet si fillim i rrugëtimit të gjatë drejt arsimit gjithëpërfshirës. Ajo argumenton më tej se përgatitja e mësuesve për arsimin gjithëpërfshirës duhet të përfshijë strategji që synojnë transformimin e praktikave të mësuesve, të cilat ndikohen gjerësisht nga qëndrimet, besimet dhe vlerat e tyre.<sup>64</sup>

Në drejtim të edukimit të mësuesve para emërimit në detyrë në Shqipëri, rezultatet tregojnë se:

- Fakultetet e Arsimit dhe Departamentet përkatëse kanë përfshirë një kurs për arsimin gjithëpërfshirës në nivel Bachelor dhe Master, por ky kurs përqendrohet tek FAK dhe nuk përmban asnjë informacion mbi fëmijët e tjerë vulnerabël, që kërkojnë të njëjtën vëmendje nga mësuesi;
- Në të gjitha programet mësimore është e nevojshme të shtohet informacion specifik për punën me fëmijët që kanë nevoja të ndryshme (të gjithë fëmijë vulnerabël), shoqëruar me të dhëna teorike. Kurset përkatëse, si Didaktika dhe Metodatat e Mësimdhënies nuk kanë asnjë informacion për arsimin gjithëpërfshirës dhe si duhet punuar me nxënës të ndryshëm;
- Vlerat e gjithëpërfshirjes janë integruar në programet mësimore të të gjitha fakulteteve dhe departamenteve, veçanërisht në Departamentin e Punës dhe Politikës Sociale;
- Profesorët perceptojnë se departamentet e tyre ende përgatisin mësues të qasjes së zakonshme tradicionale dhe jo të asaj gjithëpërfshirëse, pavarësisht se kurrikula e tyre ka ndryshuar dhe është përshtatur gjatë viteve të fundit;
- Asnjë nga institucionet e arsimit të lartë nuk lëshojnë një diplomë për “ndihmës mësues”, por të gjitha departamentet e arsimit do të duhet të mendojnë seriozisht për krijimin e një diplome të re Master në këtë profil;
- Në disa raste, departamentet përgatisin module për arsimin gjithëpërfshirës për trajnimet për mësuesit. Kjo nismë është konsideruar pozitive, por haset me vështirësi procedurale dhe burokratike;
- Praktika e mësuesit shërben si vendi i parë ku mund të hasen me klasa të ndryshme. Studentët që bëjnë praktikën në këto shkolla janë shumë më të vetëdijshëm dhe të interesuar për këtë çështje. Ata e konsiderojnë atë si pjesë të punës së tyre të ardhshme.

### 5.3. Rekomandime

Rekomandimet për **edukimin gjatë detyrës për arsimin gjithëpërfshirës** bazohen në gjetje empirike të studimit. Rekomandimet, në veçanti për sistemin e edukimit gjatë detyrës, janë si në vijim:

<sup>64</sup> Agjencia evropiane për zhvillimin e arsimit me nevoja të veçanta (2010). Edukimi i mësuesve për gjithëpërfshirjen: rishikim i literaturës ndërkombëtare. Danimarkë.

- Në terma afatmesme, konsiderohen si të rëndësishme zhvillimi dhe vendosja e standardeve për arsimin gjithëpërfshirës të mësuesve, dhe udhëzime të politikës që shkollat do të duhet të përdorin për rekrutimin dhe vlerësimin e stafit;
- Rritja e ndërgjegjësimit dhe ngritja e kapaciteteve të mësuesve në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës, nëpërmjet planifikimit të kualifikimeve dhe trajnimeve të mëtejshme për të gjithë mësuesit;
- Zhvillimi i një rrjeti aktiv formal për mësuesit, ku ata mund të shkëmbejnë përvoja dhe të ndajnë informacionin që konsiderohet i nevojshëm;
- Kualifikimi i mëtejshëm i mësuesve të zakonshëm dhe ndihmës mësuesve që të punojnë me fëmijë me aftësi të kufizuara dhe të ofrojnë mbështetje për zhvillimin e PAI-ve;
- Ristrukturimi dhe riorganizimi i ngarkesës në punë për specialistët psikosocialë, në mënyrë që ata të ndihmojnë sa më mirë shkollat, mësuesit dhe fëmijët;
- Të emërohen ndihmës mësues për çdo fëmijë që ka nevojë për ta, në bazë të Ligjit për arsimin para universitar. MAS-i do të duhet të rrisë numrin e përgjithshëm të mësuesve që të përfshijë dhe planifikojë buxhetin për ndihmës mësuesit;
- Ndihmës mësuesit duhet të trajnohen në mënyrë intensive për çështjet që lidhen me arsimin gjithëpërfshirës dhe fëmijët me aftësi të kufizuara;
- Të rriten fondet për infrastrukturën shkollore në mënyrë që të krijohet aksesimi dhe mbështetja për fëmijët me aftësi të kufizuara në të gjitha shkollat;
- Të ofrohen materiale didaktike të përshtatshme për të gjithë fëmijët me aftësi të kufizuara nga AAR-ja;
- Të monitorohet regjistrimi i fëmijëve në shkolla, në mënyrë që të mos mohohet aksesimi dhe regjistrimi për çdo fëmijë;
- Prindërit duhet të angazhohen në jetën shkollore të fëmijës. Mësuesit dhe specialistët psikosocialë, në bashkëpunim me AAR-në, duhet të nxisin diskutime me prindërit e fëmijëve të padiagnostikuar dhe të përdorin metoda të ndryshme për t'i ndihmuar ata që të pranojnë aftësinë e kufizuar të fëmijës. Kjo mund të jetë edhe pasojë e neglizhencës në mbrojtjen dhe arsimin e fëmijës;
- AAR-ja duhet të informojë të gjithë mësuesit për procedurat përkatëse, të tilla si përgatitja e PAI-ve, funksionimin e komisioneve dhe kompetencat, etj.;
- Është nevojë urgjente që të sigurohet bashkëpunim ndërsektorial me të gjithë aktorët përkatës që zbatojnë të drejtën për arsim të çdo fëmije;
- Vlerësimi dhe trajtimi i nevojave emocionale të nxënësve është kusht paraprak për zhvillimin e shkollave gjithëpërfshirëse.
- Mësuesit duhet të shqyrtojnë çështje etike përgjatë gjithë zbatimit të proceseve gjithëpërfshirëse;

- Për punonjësit në arsim, është e rëndësishme të shmangin ndikimin negativ të karakteristikave të tyre në jetën profesionale;
- Një punonjës në arsim nuk duhet të paragjykojë fëmijën ose familjen, por ai duhet të arrijë t'i kuptojë ata përtej çdo paragjykimi.

### **Për edukimin para emërimit në detyrë, sugjerohet si në vijim:**

- Për Fakultetet e Edukimit: të rishikojnë kurrikulat e tyre dhe të përfshijnë më shumë kurse për arsimin gjithëpërfshirës dhe klasat e larmishme, dhe të zgjerojnë njohuritë që japin në kurset aktuale duke synuar të ofrojnë praktika moderne në fushën e arsimit gjithëpërfshirës;
- Të përfshijnë njohuri në lidhje me punën me fëmijët me aftësi të kufizuara dhe objektivat zhvillimore përkatëse për ta;
- Të rishikojnë praktikën didaktike dhe të ofrojnë njohuri specifike mbi metodat e mësimdhënies apo didaktikën për metodat e ndryshme të punës me FAK dhe grupe të tjera fëmijësh vulnerabël, në veçanti për shkollën e mesme;
- Të ndërthurin praktikën e mësimdhënies dhe teorinë në mënyrë që mësuesit e ardhshëm të kenë besimin për të punuar në klasa të larmishme;
- Të krijojnë një diplomë Master për “ndihmës mësues”.



## 6. REFERENCA

1. Booth, T. and Dyssegaard, B. (2008) *Quality is not enough, the contribution of inclusive values to the development of Education for All*, Copenhagen, Danida
2. Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice*. New York: State Universiteti i New York Press
3. Bustos, R., Lartec, J. De Guzman, A.J., Casiano, C., Carpio, D. and Tongyofen, H.S. (2012). Integration of Inclusive Education Subject in the Curriculum of Pre-service Teachers towards Transformation: Exploring its Impact and Effectiveness. *The Asian Conference on Education 2012 Official Conference Proceedings 2012*
4. Komisioni i Komuniteteve Evropiane (2007) Komunikimi nga Komisioni te Këshilli dhe Parlamenti Evropian: *Përmirësimi i Cilësisë së Edukimit të Mësuesve 3/08/2007* Marrë nga: [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf) accessed i aksesueshëm në janar 2016
5. DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The Universiteti i North Carolina, FPG Child Development Institute
6. ETF (2010). Identifikimi i Politikave dhe Praktikave për Përgatitjen e Mësuesve për Arsimin Gjithpërfshirës në Kontekstin e Diversitetit Social dhe Kulturor: Raporti për Shqipërinë. Marrë nga [http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125772E0029DDCE/\\$file/NOTE85SAXQ.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC125772E0029DDCE/$file/NOTE85SAXQ.pdf) i aksesueshëm në dhjetor 2015
7. Agjencia Evropiane për Zhvillim për Arsimin e Personave me Nevoja të Veçanta (2010). Edukimi i mësuesve për gjithpërfshirjen: rishikimi i literaturës ndërkombëtare. Danimarkë.
8. Florian, L. and Rouse, M. (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601
9. Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3)

10. Franzkowiak, T. (2009) *Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht – Themen für die Grundschullehrerfortbildung an Hochschulen in Deutschland?* Eine Bestandsaufnahme. [Integration, inclusion, inclusive education – topics of primary school teacher training at universities in Germany? A Survey] Bidok Digitale Volltextbibliothek, Retrieved from <http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.html> accessed on January 2016
11. Gersten, R. and Dimino, J. (2001) The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 120-130
12. Plani i Veprimit i Qeverisë Shqiptare për fëmijët (2012-2015). Marrë nga <https://albania.savethechildren.net/sites/albania.savethechildren.net/files/library/Child%20Rights%20Situation%20Analysis%20Albania%5B1%5D.pdf> i aksesueshëm në janar 2016
13. Hagger, H. and McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers* Maidenhead: Open University Press
14. Ligji Nr. 69 i 2012 “Për arsimin parauniversitar”
15. MAS (2011). *Plani i Veprimit për O Braktisje të Shkollës*. Shqipëri
16. MAS (2015). *Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2014 – 2020*. Shqipëri
17. OECD (2009) *Krijimi i mjediseve efektive të mësimdhënies dhe të nxënies – rezultatet e para TALIS* marrë nga: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> i aksesueshëm në janar 2016
18. OECD (2010). *Edukimi i Mësuesve për Diversitetin. Përmbushja e Sfidës*. Paris: OECD CERI Marrë nga [http://www.oecd.org/document/38/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_44572006\\_1\\_1\\_1\\_1\\_00.html](http://www.oecd.org/document/38/0,3343,en_2649_35845581_44572006_1_1_1_1_00.html) i aksesueshëm në janar 2016
19. OECD (2014). *PISA 2012 Rezultate në Fokus, Çfarë dinë 15 vjeçarët dhe çfarë mund të bëjnë ata me njohuritë që kanë*.
20. Save the Children (2012). *Analiza e situatës së të drejtave të fëmijëve në Shqipëri*. Tiranë
21. Schepens, A., Aelterman, A. and Vlerick, P. (2009) Student Teachers’ Professional Identity Formation: Between being Born as a Teacher and becoming one. *Educational Studies*, Vol. 35, Nr 2
22. Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers’ attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773- 774

23. Sigurdardóttir, A. K. (2008) *School-university partnership in teacher education in Iceland* Paper presented at: Cross-National Invitational Symposium on Teacher Education for Inclusion Universiteti i Aberdeen, 2–4 November 2008
24. Stayton, V. D. and McCollun, J. (2002) Unifying general and special education: What does the research tell us? *Teacher Education and Special Education*, 25 (3), 211-218
25. Tahsini, Voko, Duci and Hallkaj (2014). *Inclusion practices in Albanian preschool system. Save the Children in Albania*
26. Deklarate e Salamankës dhe Kuadri për Veprim për Arsimin me Nevoja të Veçanta (paragrafi 4). Marrë nga <http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/what-is-inclusive-education/> i aksesueshëm në dhjetor 2015
27. Asambleja e Përgjithshme e OKB-së (2007). Konventa e të Drejtave të Personave me Aftësi të Kufizuara: *rezoluta / miratuar nga Asambleja e Përgjithshme*, 24 janar 2007, A/RES/61/106. Marrë nga: <http://www.refworld.org/docid/45f973632.html> i aksesueshëm në janar 2016
28. UNESCO (2009). Udhëzime Politikash mbi Gjithëpërfshirjen në Arsim. Paris
29. UNESCO (2009). Rishikimi i Udhëzimeve Ligjore dhe Politike. UNESCO. Marrë nga Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> i aksesueshëm në dhjetor 2015
30. UNESCO (2014). E drejta për arsim. Rishikimi i Udhëzimeve Ligjore dhe Politike. Marrë nga <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002284/228491e.pdf> i aksesueshëm në dhjetor 2015.
31. UNESCO. 2003b. Tejkalimi i Veçimit nëpërmjet Qasjeve Gjithëpërfshirëse në Arsim. Një sfidë dhe një vizion. Paris, UNESCO.
32. UNICEF (2015). Draft Modulet e ToT mbi Arsimin Gjithëpërfshirës. Manual Prezantues.
33. UNICEF CEE/CIS (2015). Arsimi Gjithëpërfshirës. Marrë nga [http://www.unicef.org/ceecis/education\\_18613.html](http://www.unicef.org/ceecis/education_18613.html) i aksesueshëm në dhjetor 2015
34. UNICEF (2016). Portali i Arsimit Gjithëpërfshirës për Evropën dhe Azinë Juglindore. Marrë nga <http://www.inclusive-education.org/about> i aksesueshëm në janar 2016.
35. UNICEF (2015). Arsimi Gjithëpërfshirës: Vizioni, Teoria, dhe Konceptet. Marrë nga <http://www.inclusive-education.org/basic-page/unicef-trainer-trainers-modules-inclusive-education> i aksesueshëm në shkurt 2016,
36. UNICEF (2015). Mësuesit, gjithëpërfshirja, mësimdhënie e fokusuar te fëmijët, dhe pedagogjia.

Marrë nga <http://www.inclusive-education.org/basic-page/inclusive-education-booklets-and-webinars> i aksesueshëm në shkurt 2015.

37. Kombet e Bashkuara (2015). Transformimi i botës sonë: Axhenda deri në 2030 për Zhvillim të Qëndrueshëm. Marrë nga <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication> i aksesueshëm në dhjetor 2015
38. Zyra e Komisionerit të Lartë të Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Njeriut (2014). Konventa e të Drejtave të Personave me Aftësi të Kufizuara: Udhëzues Trajnues, Seria e Trajnimeve Profesionale Nr. 19. Gjenevë. Marrë nga [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD\\_TrainingGuide\\_PTS19\\_EN%20Accessible.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_EN%20Accessible.pdf) i aksesueshëm në dhjetor 2015
39. Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J. and Rouse, J. (2007) A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 440-455
40. Banka Botërore (2015). ALBANIA World Bank Group Partnership Program Snapshot April 2015. Marrë nga <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/eca/Albania-Snapshot.pdf> i aksesueshëm në dhjetor 2015

## Guida e Fokus Grupit: Mësuesit

### **Seksioni 1. Njohuri rreth gjithëpërfshirjes dhe politikave aktuale**

1. Çfarë informacionesh keni në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës?
2. Cili është koncepti juaj për arsimin gjithëpërfshirës? Si e përfytyroni ju gjithëpërfshirjen e realizuar? Mund të më jepni një shembull specifik?
  - Çfarë përfshin trajtimi ndërdisiplinor i rastit të një fëmije me aftësi ndryshe në një shkollë gjithëpërfshirëse? Po për fëmijët që i përkasin grupeve vulnerable dhe janë në rrezik për përjashtim? (p.sh. fëmijë të komunitetit Rom ose Egjiptian, fëmijë të shtresave të ulëta socio – ekonomike, fëmijë vajza etj. )
3. Si do e vlerësonit nivelin e informacionit që keni për tipe të ndryshme të aftësisë së kufizuar? Si jeni informuar/çfarë ka qenë burimi i informacionit?
  - Po në lidhje me aftësi të kufizuara specifike si: vështirësi në matematikë/disleksi/autizëm/ ADHD etj?
4. Cilët kanë qenë njohuritë e përfutuara në arsimin tuaj në lidhje me aftësinë e kufizuar dhe gjithëpërfshirjen? Si mendoni, ishin të mjaftueshme? Pse po? Pse jo?
5. Gjatë këtyre viteve të punës a keni marrë informacion më shumë ose trajnime/kualifikime në lidhje me gjithëpërfshirjen dhe aftësitë ndryshe?
  - Nëse po, cilat kanë qenë tematikat specifike? Si kanë ndikuar në punën tuaj dhe në praktikën e përditshme?
  - Nëse jo, përse? Si ka ndikuar mungesa e kualifikimeve/trajnimeve në punën tuaj të përditshme?
6. A keni përdorur një Plan Edukativ Individual ndonjëherë?
  - Si e keni përgatitur?
  - Cilat mendoni se duhet të jenë disa nga objektivat e planit PEI?
  - A keni hasur vështirësi në përgatitjen e PEI – t? Si i keni përballuar ato?
7. Si lidhet arsimi gjithëpërfshirës me politikat arsimore në Shqipëri? Po me legjisllacionin?
8. A keni në shkollën tuaj mësues mbështetës? Si e perceptoni rolin e tij/saj? (prob. në lidhje me punën që bën, kualifikimet që ka dhe sfidat e tjera që mund të ketë)

### **Seksioni 2. Qëndrime rreth gjithëpërfshirjes**

1. Si do e përshkruanit qëndrimin tuaj për gjithëpërfshirjen e fëmijëve në shkollën tuaj?
  - Si keni arritur në këtë qëndrim?

- Çfarë faktorësh kanë ndikuar?
- 2. Çfarë efektesh ka gjithëpërfshirja për fëmijët me aftësi ndryshe në shkollat e zakonshme? Përse? Po për fëmijët që i përkasin grupeve vulnerable dhe janë në rrezik për përjashtim? (p.sh. fëmijë të komunitetit Rom ose Egjiptian, fëmijë të shtresave të ulëta socio – ekonomike, fëmijë vajza etj. )?
- 3. Si mendoni se ndikon mjedisi gjithëpërfshirës tek fëmijët e tjerë? Pse?
- 4. Çfarë qëndrimi kanë prindërit e fëmijëve të tjerë për gjithëpërfshirjen? Po prindërit e fëmijëve me aftësi ndryshe?
  - Përse janë të ndryshme/të njëjta?
  - Si ndikojnë këto qëndrime në realizimin e gjithëpërfshirjes? Përse?
- 5. Si e mendojnë nxënësit e shkollës tuaj gjithëpërfshirjen në përgjithësi? Po ata të shkollave të tjera? Si është formuar ky qëndrim tek ata?
- 6. Si mendoni çfarë qëndrimi ka institucioni juaj në lidhje me diversitetin dhe gjithëpërfshirjen (mbështetës apo pengues)? Po shkolla të tjera në rrethin tuaj apo në Shqipëri? Përse mendoni se janë këto qëndrime të ngjashme/të ndryshme?

### **Seksioni 3. Praktika të përditshme të mësuesve**

1. Gjatë eksperiencës suaj në mësimdhënie a keni patur nxënës me aftësi ndryshe në klasën tuaj? Si e konsideroni këtë eksperiencë (në lidhje me sfidat dhe avantazhet e edukimit gjithëpërfshirës)?
2. Si e realizoni gjithëpërfshirjen në praktikë, duke u fokusuar në mënyrë të veçantë tek fëmijët me aftësi ndryshe (veçanërisht ata me aftësi të kufizuara) si dhe tek fëmijët që janë në rrezik për përjashtim si p.sh. fëmijë Rom ose Egjiptian, fëmijë që vijnë nga shtresa të ulëta socio – ekonomike, fëmijë vajza etj. Cilat janë sfidat/vështirësitë që ju ndeshni në zbatimin e edukimit gjithëpërfshirës në shkollën tuaj?
3. Si realizohet zbatimi i ligjit në institucionin tuaj (shkollë)?
4. Si ndikon tipi i aftësisë së kufizuar në mënyrën e edukimit të këtyre fëmijëve si dhe në punën që bëni me ta? Çfarë sfidash kanë tipet e ndryshme? Mund të më përshkruani disa prej tyre?
5. Në praktikë cila është mbështetja që ju ofroni për edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara? Çfare lloj mbështetjeje ju ka dhënë shkolla për të realizuar përgjegjësitë që parashikohen në Dispozitat Normative?
6. Cilët janë faktorët që favorizojnë/pengojnë gjithëpërfshirjen në shkollën tuaj dhe në shkolla të tjera? Si mund të mënjanohej ato?
7. A është diversiteti pjesë e diskutimeve të përditshme në punën tuaj? Po arsimit gjithëpërfshirës? Mund të më jepni shembuj ku gjatë muajit të fundit keni marrë pjesë në diskutime në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës dhe/ose me diversitetin?

8. *A mundëson infrastruktura e shkollës tuaj dhe mjedisi i mësimnxënies aksesin e barabartë të të gjithë fëmijëve në shkollë? Cilat janë vështirësitë që keni në lidhje me infrastrukturën dhe mjedisin e nxënies? Si i keni zgjidhur ato? Po shkollat e tjera në qarkun tuaj a kanë vështirësi të ngjashme/ të ndryshme? Si i zgjidhin ato?*

#### **Seksioni 4. Roli i aktorëve të tjerë në realizimin e gjithëpërfshirjes**

1. *Cili është roli i prindërve (të fëmijëve me aftësi ndryshe dhe të fëmijëve të tjerë) në procesin e realizimit të gjithëpërfshirjes në arsim?*
2. *Si përfshihen prindërit e fëmijëve (me aftësi ndryshe dhe të fëmijëve të tjerë) në aktivitetet e shkollës?*
3. *Si do ta përshkruanit një nga eksperiencat tuaja bashkëpunuese me të suksesshme me prindërit e nxënies/nxënësës me aftësi të kufizuar? Po me fëmijët që vijnë nga grupe vulnerable si p.sh. fëmijë nga komuniteti Rom ose Egjiptian, që i përkasin shtresave të ulëta sociom – ekonomike, etj. Çfarë do donit të përmirësonit më tej në këtë bashkëpunim?*
4. *Si do e përshkruanit rolin e DAR në lidhje me gjithëpërfshirjen? (mbështetës, pengues, indiferent?) Çfarë faktorësh ndikojnë në pasjen e këtij roli?*
5. *Çfarë roli kanë politikat arsimore për gjithëpërfshirjen në praktikën tuaj të punës? Çfarë mendoni se duhet të përmirësohet?*
6. *Çfarë roli ka Komisioni Ndërdisciplinor i ngritur pranë DAR në vlerësimin e fëmijëve me aftësi të kufizuar? Keni patur mundësi të bashkëpunoni? Si ka qenë përvoja juaj në këtë bashkëpunim?*
7. *Si dhe sa e vlerësoni rolin e komisioneve të shkollës në hartimin e PEI? Çfarë mund të na sugjeroni për ta përmirësuar këtë organizëm të ri?*

### **Guida e Fokus Grupit: Pedagogët**

#### **Seksioni 1. Përmbajtja e kurrikulës**

1. *Sa është i inkorporuar koncepti i gjithëpërfshirjes në kurrikulën tuaj? Në çfarë lëndësh?*
2. *Si pajisen studentët gjatë viteve të studimit me njohuri në lidhje me fëmijët me aftësi të ndryshme, fëmijët që i përkasin grupeve të ndryshme vulnerable që mund të jenë në rrezik për përjashtim si p.sh. fëmijë të komunitetit Rom ose Egjiptian, fëmijë që vijnë nga shtresa të ulëta socio – ekonomike, fëmijë nga familje njëprindërore etj.? Po me arsimin gjithëpërfshirës?*
3. *A keni lëndë të veçanta për edukimin gjithëpërfshirës? Cilat janë ato? Çfarë përmbajtje kanë?*

4. *Çfarë informacionesh ofrohen në lëndët për metodikën e mësimdhënies që lidhen me gjithëpërfshirjen? A ka informacione/leksione të veçanta për edukimin gjithëpërfshirës? Mund të më jepni një shembull?*
5. *Si lidhet edukimi gjithëpërfshirës me lëndën tuaj? Si do ta shikonit integrimin e këtij koncepti në lëndën tuaj? Çfarë metodash keni ndjekur deri tani për ta përfshirë në lëndën tuaj (duke përfshirë këtu jo vetëm leksione, por shembuj, diskutime, qëndrime personale etj.)*
6. *A jeni në dijeni të ligjit për arsimin gjithëpërfshirës dhe për domosdoshmërinë e mësuesve mbështetës? Nëse po, si mendoni a ofron kurrikula juaj njohuri të mjaftueshme/diplomë më vete për të përgatitur një mësues mbështetës? Nëse jo, do e konsideroni hapjen e një dege të tillë?*
7. *Si lidhet kuadri ligjor ose korniza ligjore me programet tuaja? Si mendoni, a përgatisni ju një profil të mësuesit gjithëpërfshirës përmes kurrikulës suaj?*
8. *Cilat mendoni se janë barrierat e studentëve – mësues në zhvillimin dhe përdorimin e praktikave gjithëpërfshirëse?*
9. *Si mund t'i mbështesin studentët e tyre universitetet dhe në veçanti Departamentet/Fakultetet e Edukimit për të zhvilluar praktika gjithëpërfshirëse?*
10. *Si funksionon praktika/stazhi profesional në Departamentit tuaj? A keni një marrëveshje me DAR për të përfshirë studentët në procese gjithëpërfshirëse, si p.sh. hartimi i një PEI? Çfarë feedback – u keni patur deri tani nga studentët, kanë realizuar praktikën e tyre në shkolla ku ka pasur fëmijë më aftësi ndryshe si dhe fëmijë që janë në rrezik për përjashtim (që i përkasin komunitetit Rom ose Egjiptian, që vijnë nga familje njëprindërore ose nga ato me të ardhura të ulëta etj.)?*
11. *Çfarë ndryshimesh keni bërë në kurrikulë gjatë viteve të fundit për të reflektuar sfidat me të cilat përballen studentët e diplomuar në lidhje me edukimin gjithëpërfshirës? A janë të mjaftueshme? Mendoni se ka nevojë për ndryshime të tjera? Cilat janë ato?*
12. *Gjatë hartimit të programeve të lëndëve a merren parasysh parimet gjithëpërfshirëse? Nëse po, si pasqyrohen ato? Nëse jo, çfarë mendoni se duhet bërë ndryshe?*

### **Seksioni 2. Marrëdhënia me mësuesit e punësuar (in - service) dhe institucionet arsimore**

1. *Çfarë marrëdhëniesh keni me DAR dhe me shkollat (ose kopshtet) e arsimit parauniversitar? Si perceptohet arsimi gjithëpërfshirës nga ata? A keni pasur raste që ju është kërkuar më shumë specializim në lidhje me gjithëpërfshirjen? Mund të më përshkruani një rast?*
2. *Çfarë feedback – u keni nga studentët e diplomuar në lidhje me praktikën gjithëpërfshirëse që u duhet të përgatisin/përdorin? Po në lidhje me përgatitjen e planit PEI apo mënyrave të reja të vlerësimit të nxënësve?*
3. *A jeni përfshirë ndonjëherë në trajnime të ofruara nga IZHA apo qendra të tjera që lidheshin me*



*edukimin gjithëpërfshirës dhe ofroheshin tek mësuesit? Nëse po, në ç'masë mendoni se këto kualifikime mund të integrohen dhe në kurrikulën aktuale të departamentit tuaj?*

4. *Si mund të zhvillohen kualifikimet in – service për mësuesit në mënyrë që të përmirësohen njohuritë dhe praktikat e tyre gjithëpërfshirëse, për të promovuar metoda të reja dhe alternative për mësimdhënien si dhe për të kushtuar rëndësi dhe respekt ndaj diversitetit?*
5. *A keni pasur bashkëpunim me IZHA në lidhje me edukimin gjithëpërfshirës? Po me MAS? Çfarë parimesh të gjithëpërfshirjes mendoni se janë reflektuar në kurrikulën e re?*

### *Seksioni 3. Kultura gjithëpërfshirëse në Departament/Fakultet*

1. *A përbën edukimin gjithëpërfshirës pjesë e diskursit në Departamentin tuaj? Mund të më jepni disa shembuj? Çfarë bisedash zhvillohen në lidhje me këtë çështje?*
2. *Cili është misioni i departamentit/fakultetit tuaj? A ka një axhendë gjithëpërfshirëse? Si reflektojnë politikat dhe prioritetet e departamentit tuaj parimet gjithëpërfshirëse?*
3. *Si realizohet gjithëpërfshirja në departamentin tuaj?*
4. *Çfarë roli keni ju në implementimin e politikave gjithëpërfshirëse?*
5. *Në ç'mënyrë është kultura e institucionit tuaj njohëse e vlerave dhe perspektivave diverse? Si e kundështon kjo kulturë përjasjen e uniformitetit?*

## **Guida e intervistës: drejtuesit e shkollës**

### **Seksioni 1. Njohuri rreth gjithëpërfshirjes**

1. *Çfarë informacionesh keni në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës?*
2. *Cili është koncepti juaj për arsimin gjithëpërfshirës? Si e përfytyroni ju gjithëpërfshirjen e realizuar? Mund të më jepni një shembull specifik?*
  - *Cilat janë disa karakteristika dalluese të shkollave gjithëpërfshirëse?*
3. *Çfarë përfshin trajtimi ndërdisiplinor i rastit të një fëmije me aftësi të ndryshme në një shkollë gjithëpërfshirëse? Po për fëmijët që i përkasin grupeve vulnerable dhe janë në rrezik për përjashtim? (p.sh. fëmijë të komunitetit Rom ose Egjiptian, fëmijë të shtresave të ulëta socio – ekonomike, fëmijë vajza etj. )?*
4. *Çfarë e bën të veçantë shkollën tuaj në fushën e edukimit të fëmijëve me aftësi të ndryshme si dhe të fëmijëve që i përkasin grupeve në rrezik për përjashtim si p.sh. fëmijë të komunitetit Rom ose Egjiptian, fëmijë që vijnë nga familje njëprindërore ose që i përkasin shtresave të ulëta socio –*

ekonomike etj. krahasuar me shkollat e tjera?

5. A jeni në dijeni të legjislacionit dhe politikave për gjithëpërfshirjen? Çfarë parashikojnë këto dokumente?
6. Sipas mendimit tuaj ku konsiston roli juaj në mbështetjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara? Çfarë mendoni se keni bërë ndryshe për të rritur cilësinë e edukimit të fëmijëve me aftësi të ndryshme si dhe të fëmijëve që i përkasin grupeve në rrezik për përjashtim si p.sh. fëmijë të komunitetit Rom ose Egjiptian, fëmijë që vijnë nga familje njëprindërore ose që i përkasin shtresave të ulëta socio – ekonomike etj. ?

### **Seksioni 2. Qëndrime rreth gjithëpërfshirjes**

1. Si do e përshkruanit qëndrimin tuaj për gjithëpërfshirjen e fëmijëve në shkollën tuaj?
  - Si keni arritur në këtë qëndrim?
  - Çfarë faktorësh kanë ndikuar?
2. Si mendoni çfarë qëndrimi ka institucioni juaj në lidhje me diversitetin dhe gjithëpërfshirjen (mbështetës apo pengues)? Po shkolla të tjera në rrethin tuaj apo në Shqipëri? Përse mendoni se janë këto qëndrime të ngjashme/të ndryshme?
3. Si ndikojnë qëndrimet e prindërve të të gjithë fëmijëve në realizimin e gjithëpërfshirjes? Çfarë mund të përmirësohet në këtë marrëdhënie?
4. Si e kanë pritur mësuesit/et e shkollës tuaj gjithëpërfshirjen? Çfarë ka ndryshuar në vite? Çfarë ndryshimi sollli ligji për gjithëpërfshirjen?
5. Si i vlerësoni mundësitë dhe aftësitë e mësuesve për realizimin e gjithëpërfshirjen në shkollën tuaj? Çfarë mund të përmirësohet në lidhje me mundësitë dhe aftësitë?
6. Si mendoni se ndikon mjedisi gjithëpërfshirës tek fëmijët e tjerë? Përse?

### **Seksioni 3. Praktika të përditshme rreth gjithëpërfshirjes**

1. Si e prezanton shkolla kulturën dhe vlerat e saj në lidhje me gjithëpërfshirjen (p.sh. me postera dhe mbishkrime për gjithëpërfshirjen etj.)
2. Si trajtohet gjithëpërfshirja nga rregullorja e shkollës? P.sh. a flitet në rregulloren e shkollës për shkeljen e parimeve të gjithëpërfshirjes apo mosrespektimin e tyre?
3. Cilat janë kriteret që vendosen për regjistrimet? A i pranoni të gjithë fëmijët?
4. Si do ta përshkruanit mjedisin e shkollës për nxënësit? (p.sh. ofrimi i një mjedisi miqësor, mikpritës dhe përfshirës për çdo nxënësi)?
5. Në ç'mënyra shkolla mirëpret të gjithë fëmijët pavarësisht statusit që kanë?

6. Çfarë stilesh të të nxënit ofron shkolla? (p.sh. a ka stile të ndryshme të nxëni që bazohen në nevojat e ndryshme për të mësuar?)
7. Si realizohet në shkollën tuaj dhënia e e mundësive të barabarta (aksesi për shkollim) për çdo fëmijë?
8. Si realizohet në shkollën tuaj zbatimi i ligjit për gjithëpërfshirjen? (p.sh. nëse i referohemi ligjit, për mësuesin ndihmës, a ka në shkollën tuaj punonjës të tillë? Nëse po, si e perceptoni praninë e tij në klasë dhe në shkollë (prob.: mbështetës apo pengues, çfarë kualifikimi ka, sfidat e tij/saj etj. )? Nëse jo, a keni kërkuar një të tillë? Çfarë ecurie ka pasur kërkesa juaj? )
7. Çfarë do të duhej të ndryshonte në praktikën e përditshme në mjedisin e shkollës tuaj dhe në mjedisin e të nxënit në mënyrë që të arrihej gjithëpërfshirja? Çfarë nevojash keni ju si shkollë në fushën e gjithëpërfshirjes?

#### **Seksioni 4. Roli i aktorëve të tjerë**

1. Çfarë lloje mbështetje ju ka ofruar MAS për të ndimuar realizimin e një shkolle gjithëpërfshirëse?
2. Çfarë mbështetje ju është ofruar mësuesve në shkollën tuaj nga DAR në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës? A kanë ndjekur ata ndonjë trajnim lidhur me gjithëpërfshirjen dhe mbështetjen e fëmijëve me aftësi të ndryshme? Çfarë lloj tranimesh (Listoni disa)? Nga kush?
3. A ka shkolla juaj një ekip me bazë shkolle për vlerësimin, rivlerësimin dhe ndjekjen e fëmijëve me aftësi të ndryshme (aftësi të kufizuar)? Si funksionon? Çfarë rolesh ka? Çfarë rezultatesh janë arritur?
4. A janë të përgatitur mjaftueshëm anëtarët e ekipit ndërdisiplinor për t'i dhënë mbështetje fëmijëve me aftësi të ndryshme dhe mësuesve? Çfarë lloj mbështetje vlerësoni që ka nevojë ky ekip brenda shkollës për ta arritur cilësinë dhe mbështetjen?
5. Si ka vijuar bashkëpunimi juaj me komisionin e vlerësimit të fëmijëve me AK pranë DAR? Çfarë sfidash keni hasur gjatë këtij bashkëpunimi? Si u kapërcyen?
6. Cili është roli i komunitetit të prindërve në realizimin e gjithëpërfshirjes në shkollën tuaj? Përse?

#### **Guida e intervistës: Përfaqësues të DAR**

1. Cila është përjasja juaj për konceptin “gjithëpërfshirje” në klasë, shkollë dhe shoqëri?
2. Kush mendoni se janë përfitues të proceseve gjithëpërfshirëse në arsim?
3. Cili është roli juaj dhe i institucionit tuaj në mbështetjen e arsimit gjithëpërfshirës në zonën tuaj?

*Çfarë sfidash keni në këtë proces?*

4. *Si realizohet mbështetja dhe motivimi i stafit në lidhje me krijimin e mjedisit gjithëpërfshirës në shkolla?*
5. *Si do t'i përshkruanit praktikatat e institucionit tuaj për të zhvilluar dhe motivuar stafin që punon në shkolla për të krijuar një mjedis gjithëpërfshirës për fëmijët?*
6. *Si realizohet monitorimi dhe vlerësimi i ndërhyrjeve/aktiviteteve që synojnë gjithëpërfshirjen? Nga se kushtëzohet sukcesi apo realizimi i aktiviteteve të tilla?*
7. *Sa arrihet sigurimi i materialeve të nevojshme si për mësuesit ashtu dhe për nxënësit për të arritur në një edukim gjithëpërfshirës? Pse?*
8. *Si komunikohet parimi i gjithëpërfshirjes brenda institucionit tuaj dhe përtej tij? Sa i brendësuar është ai në dokumentat dhe praktikatat e institucionit? Mund të më jepni disa shembuj (p.sh. rregullorja, takimet dhe mbledhjet që bëhen, diskutime, postera etj.)?*
9. *Si realizohet zbatimi i ligjit për gjithëpërfshirjen në institucionin tuaj dhe në shkollat e zonës tuaj?*
10. *Cilat janë disa nga sfidat e zbatimit në praktikë të arsimit gjithëpërfshirës?*
11. *Cilët janë aktorët me të cilët ju më së shumti bashkëpunoni për të siguruar një mjedis të përshatshëm për zhvillimin dhe edukimin e fëmijëve në shkolla?*
12. *Bazuar në eksperiencën tuaj a ka për të gjitha orët e mësimit objektiva të veçanta për nxënësit të ndryshëm, bazuar në njohuritë e tyre të larta ose të ulëta dhe PEI të ndërtuar për ta?*
13. *Çfarë roli ka pasur komisioni i vlerësimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në realizimin e gjithëpërfshirjes? Me çfarë sfidash janë përballur ata (p.sh. trajnimi i tyre, shpeshësia e mbledhjeve dhe e rifreskimit të vlerësimit, njohuritë që kanë etj.)? Çfarë faktorësh kanë ndikuar në funksionimin e suksesshëm ose jo të këtij komisioni? Si janë kapërcyer?*
14. *Si mendoni në lidhje me kurrikulën e re dhe me mënyrën e re të vlerësimit (përshkruar dhe i vazhdueshëm): a është lehtësuese për mësuesit apo mund të përmirësohet? Si?*
15. *Cilët janë aktorët që ju i konsideroni si më të rëndësishëm për të patur një edukim gjithëpërfshirës? Kush nga këta janë më bashkëpunues dhe kush më pak bashkëpunues? Si mund të përmirësohet marrëdhënie mes të gjithë aktorëve në mënyrë që të mënjanohen vështirësitë (MAS, OJF që operojnë në këtë fushë, komuniteti i prindërve, mësuesit dhe drejtuesit e shkollave)?*