

BURNOUTI PROFESIONAL TEK MËSUESIT E EDUKIMIT SPECIAL DHE NDIKIMI I TIJ NË VËMENDJEN NDAJ NXËNËSVE ME AFTËSI TË VEÇANTA (NDRYSHE)

ELVIRA MULLAI

Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në
Shkenca Sociale, me profil Psikologji-Pedagogji, për marrjen e gradës
shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. Ylljet Alicka

Numri i fjalëve: 50, 236

Tiranë, Tetor 2019

DEKLARATA E AUTORËSISË

Deklarojmë përgjegjësi të plotë, se ky studim është realizuar nga ana ime dhe nuk është prezantuar asnjëherë, para një institucioni tjetër për vlerësim. Ky studim nuk është botuar i plotë ose pjesë të veçanta të tij. Studimi nuk përmban materiale të shkruara nga person tjetër, përveç rasteve të cituara dhe të referuara.

Emri - Mbiemri: Elvira MULLAI

© Copyright, Elvira Mullai 2018

Të gjitha të drejtat të rezervuara autores

Korrik 2019, Tiranë

ABSTRAKTI

Burnouti është një sindromë e lidhur me punën që, në të shumtën e rasteve, ndodh tek ata që punojnë ballë për ballë me marrësit e shërbimit në nevojën për asistencë, dhe karakterizohet në mënyrë tipike, nga shterimi emocional, tërheqja dhe cinizmi drejt klientëve, dhe një sens mosarritjeje. Burnouti zakonisht konceptualizohet si një fenomen tredimensional, që përbëhet nga lodhja, depersonalizimi dhe mosarritja.

Kjo temë hulumton mbi simptomat e Burnoutit që përjetojnë profesionistët e edukimit special në qytetin e Elbasanit. Qëllimi i këtij studimi është të evidentohen perceptimet e profesionistëve të edukimit special në lidhje me nivelet e përjetimit të burnoutit profesional gjatë punës së tyre me nxënësit me nevoja të veçanta dhe ndikimi i tij në procesin e mësimdhënies.

Për realizimin e këtij studimi janë përfshirë një kampion rastësor probabilitar me 40 profesionistë të edukimit special. Ky kampion përbehej kryesisht nga mësues ndihmës dhe stafi i shkollës speciale “Zëra Jete” në qytetin e Elbasanit (staf i cili përbëhet nga 15 mësues të edukimit special).

Studimi është një kombinim i metodologjisë sasiore me atë cilësore. Në metodologjinë sasiore perceptimet e profesionistëve të edukimit special mbi burnoutin janë matur me anë të Inventarit të Burnoutit të Maslach dhe Inventari i Perballimit Projektiv.

Në metodologjinë cilësore janë përdorur 10 intervista gjysme të strukturuar, pyetjet e të cilave janë hartuar mbi simptomat e Burnoutit.

Ky studim hulumton mbi pyetjet kërkimore: Cili është raporti mes Burnoutit profesional dhe nivelit të arritjeve profesionale tek profesionistët e edukimit special në prefekturën e Elbasanit; Si ndikon Burnouti profesional në nivelin e mësimdhënies të mësuesit të edukimit special për sa i përket aspektit të vëmendjes ndaj nxënësve me aftësi të veçanta; Si ndikon ngarkesa në orë mësimore të mësuesve të edukimit special në burnoutin e tyre profesional?

Hipotezat e këtij studimi janë : Ka një korrelacion pozitiv mes burnoutit profesional dhe nivelit të arritjeve profesionale tek mësuesit të edukimit special të prefekturës së Elbasanit;

Ekziston një korrelacion pozitiv midis burnoutit profesional dhe procesit të vëmendjes së mësuesve ndaj nxënësve të veçantë si pjesë e procesit të mësimdhënies; Ekziston një korrelacion pozitiv mes burnoutit profesional dhe ngarkesës në lidhje me orët mësimore në ngarkim. Instrumentet matëse janë ndërtuar mbi bazën e ndarjes së variablave në variabla të varur dhe në variabla të pavarur si: Variablat e varur janë: Lodhja emocionale, Depersonalizimi, Arritjet personale dhe variablat e pavarur: Ngarkesë mësimore, Faktorë stresues, Strategjitë për përballimin e stresit .

Nga të dhënat e përftuara nga analiza deskriptive, nga numri total i kampionit kemi: Profesionalistët e edukimit special të marrë në studim raportojnë nivele të lodhjes emocionale më të ulëta se mesatarja. Edhe për depersonalizimin vlera e mesatares është shumë e ulët, duke na treguar se profesionalistët e edukimit special të përfshirë në studim raportojnë nivele të depersonalizimit më të ulëta se mesatarja. Profesionalistët e edukimit special raportojnë nivele të arritjeve personale më të larta se mesatarja, duke iu afruar shumë vlerës maksimale.

Nga statistikat deskriptive dhe analiza korrelacionale rezulton se vërtetohen hipotezat e studimit.

Në këtë kuadër të stresit të lartë të mësuesve të edukimit special dhe konsumimit nga puna, është e rëndësishme të sensibilizohen grupet me ndikim, duke përfshirë qeverinë, Ministrinë e Arsimit, publikun dhe mediet për të mbështetur shkollën dhe mësuesin. Rritja e prestigjit të profesionit të mësuesit lidhet me besimin që kanë prindërit, publiku dhe politikanët në punën e shkollës. Ky studim rekomandon vlerësim dhe monitorim të vazhdueshëm të aspekteve të stresit okupacional si faktor paraprirës që ndikon në zhvillimin e mëvonshëm të burnoutit; Ngritja e shërbimeve të posaçme të këshillimit të profesionistëve të edukimit special, me fokus kryesor dhënien e ndihmës këshillimit ndaj këtij grupi profesionistësh të cilët punojnë në fushën e edukimit special.

➤ *Fjalët kyçe: Burnout, profesionistë të edukimit special, fëmijë me AK*

Abstract

Burnout is a work-related syndrome that mostly occurs to those who work face-to-face with service providers in the need for assistance, and is typically characterized by emotional depletion, withdrawal and cynicism toward clients, and a sense a tie. Burnout is usually conceptualized as a three-dimensional phenomenon, consisting of fatigue, depersonalisation, and failure.

This topic explores the symptoms of Burnout experiencing special education professionals in the city of Elbasan. The purpose of this study is to identify the perceptions of special education professionals regarding the levels of experiencing the professional burnout during their work with students with special needs and their impact on the teaching process.

For the realization of this study, a random sample of probabilitarians with 40 special education professionals was included. This sample consisted mainly of auxiliary teachers and special staff of "Zëra Jete" special school in the city of Elbasan (staff consisting of 15 special education teachers) .

The study is a combination of quantitative and qualitative methodology. In the quantitative methodology, the perceptions of special education professionals on burnout are measured by Maslach's Burnout Inventory and Projective Inventory Inventory. In the methodology, 10 semi-structured interviews were used, whose questions were designed on Burnout's symptoms.

This study explores the research questions: What is the ratio between professional Burnout and the level of professional achievement to the special education professionals in the

Prefecture of Elbasan; How does professional Burnout influence the teaching level of special education teachers regarding the aspect of attention to the pupils with special abilities? How does the teaching load of special education teachers affect their professional burnout?

The hypotheses of this study are: There is a positive correlation between professional burnout and the level of professional achievement for the special education teachers of the Prefecture of Elbasan;

Measuring instruments are built on the basis of the variables division into dependent variables and on independent variables such as: Dependent variables are: Emotional fatigue, Depersonalization, Personal achievements and independent variables: Teaching load, Stress factor, Stress management strategies.

There is a positive correlation between professional burnout and teacher attention process towards particular pupils as part of the process of teaching; There is a positive correlation between professional burnout and loads related to teaching hours.

From the data obtained from the descriptive analysis, of the total number of samples we have: Specialist education specialists taking in the study report levels of emotional fatigue lower than the average. Even for depersonalization, the average value is very low, showing that special education professionals involved in the study report levels of depersonalization lower than the average. Special education professionals report levels of personal achievement higher than the average, approaching the maximum value.

From descriptive statistics and correlation analysis it turns out that the hypotheses of the study are confirmed.

In this context of the high stress of special education teachers and job-consuming, it is important to sensitize influential groups, including the government, the Ministry of Education, the public and the media to support the school and the teacher. Increasing the prestige of the teacher's profession is related to the belief that parents, the public and politicians have in school work. This study recommends continuous assessment and monitoring of occupational stress aspects as a pre-emptive factor affecting later growth of burnout; Establishment of special advisory services for special education professionals with the main focus of providing counseling assistance to this group of professionals who work in the field of special education.

Key words: Burnout syndrome, special education professionals, disabled children

DEDIKIMI

Këtë punim,ia dedikoj familjes sime. Faleminderit për mbështetjen e pakushtëzuar!

FALENDERIME

Studimet doktorale, një sfidë sa e bukur aq dhe e vështirë. Sfidë e cila kërkon punë , përkushtim vullnet e këmbëngulje, për të realizuar një studim shkencor ,në plotësimin e detyrimeve të shkollës doktorale.

Në këtë rrugëtim të gjatë,vlerësoj,mbështetjen dhe kontributin e personave,të cilët i falënderoj që i kisha pranë, gjatë kryerjes së këtij kërkimi shkencor.

Dëshiroj të shpreh falënderimet e mia të përzemërta dhe respektin për udhëheqësin shkencor të këtij punimi Prof. Dr. Ylljet Alicka. Një falënderim i veçantë për drejtoreshën e shkollës speciale “Zëra Jete” , Rezarta Biçokun, për drejtuesit e DAR Elbasan dhe për të gjithë mësuesit ndihmës .

Falënderim dhe mirënjohje pafund familjes sime për mbështetjen e pakushtëzuar .

PËRMBAJTJA E LËNDËS

Abstrakt

Dedikim

Falënderime

KAPITULLI I: HYRJE

1.1 Vështrim i përgjithshëm i problemit.....	1
1.2 Prezantimi i problemit.....	6
1.3 Qëllimi i studimit dhe objektivat	9
1.4 Pyetjet kërkimore dhe hipotezat	10
1.5 Kufizimet e studimit.....	11
1.6 Çështjet etike.....	13
1.7 Përkufizimi i koncepteve kryesore	14
1.8 Organizmi i studimit	20

KAPITULLI II: SHQYRTIM LITERATURE

2.1 Përkufizime teorike të aftësisë së kufizuar.....	22
2.1.1 Përkufizime operationale të aftësisë së kufizuar.....	25
2.1.2 Të dhëna epidemiologjike dhe faktorët e riskut lidhur me aftësinë e kufizuar.....	25

2.1.3 Zhvillimi i programeve të edukimit të fëmijëve.....	25
2.1.4 Periudhat e aplikimit të programeve të aftësimit të fëmijëve	25
2.2 Një historik i shkurtër për burnoutin profesional.....	31
2.2.1 Zbulimi i burnoutit profesional.....	31
2.2.2 Vështrim i përgjithshëm teorik mbi burnoutin.....	32
2.2.3 Përkufizime të burnoutit.....	34
2.2.4 Shenjat paralajmëruese dhe simptomat e burnoutit.....	35
2.2.5 Burnouti, një proces dinamik.....	36
2.3 Teoritë e burnoutit.....	38
2.3.1 Perspektiva psikodinamike për burnoutin.....	39
2.4 Stresi dhe burnouti.....	42
2.4.1 Reagimet ndaj stresit në punë të mësuesit.....	42
2.4.2 Stresi dhe përballimi.....	45
2.4.3 Modelet teorike të stresit në punë dhe përballimit.....	45
2.4.4 Ku dallon stresi nga burnouti?.....	47
2.5 Burnouti te mësuesit.....	48
2.5.1 Modeli i punës i burnoutit te mësuesit.....	48
2.5.2 Ndërveprimi mësues – nxënës.....	49
2.5.3 Faktorët kontribues në burnoutin te mësuesit.....	51

2.5.4 Simptomat psikologjike të burnoutit te mësuesit.....	51
2.5.5 Simptomat fizike.....	51
2.5.6 Vetëvlerësimi dhe burnouti.....	51
2.6 Burnouti dhe strategjitë përballuese.....	51
2.6.1 Stresi në klasat e edukimit special, si paraprirës i burnoutit profesional.....	58
2.7 Korniza ligjore.....	70
2.7.1 Kuadri ligjor kombëtar dhe ndërkombëtar	71

KAPITULLI III: METODOLOGJIA

3. Dizajni i hulumtimit.....	84
3.1 Kampioni dhe Procesi i Kampionimit.....	85
3.2 Instrumentet matës të studimit	89
3.2.1 Hartimi i pyetësorëve dhe përmbajtja e tyre	90
3.2.2 Besueshmëria e instrumentit	95
3.3 Procedura për mbledhjen e të dhënave sasiore të studimit	96
3.4 Metodat e analizës së të dhënave statistikore	98

KAPITULLI IV: REZULTATET

4.1 Rezultatet statistikore totale mbi nivelin e burnoutit profesional tek mësuesit e edukimit special.....	99
4.2 Korrelacioni i konsumimit të punës me kurrikulën dhe kushtet e punës.....	113
4.3 Korrelacioni i konsumimit të punës me faktorët stresues dhe problemet e stresit.	114
4.4 Korrelacioni i konsumimit të punës me strategjitë, për përballimin e stresit dhe kënaqësinë nga puna.....	114
4.5 Rezultatet statistikore totale mbi ngarkesën e mësuesve të edukimit special.....	116
4.6 Rezultatet e analizës cilësore mbi simptomat e Burnoutit.....	117

KAPITULLI V: DISKUTIMI

5.1 Diskutime mbi rezultatet e studimit sasior dhe cilësor.....	119
---	-----

KAPITULLI VI: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

6.1 Përfundimet e studimit	125
6.2 Rekomandime të studimit	129

REFERENCA.....	132
-----------------------	------------

SHTOJCA.....	.170
INSTRUMENTE.....	171.
-UDHËZIMI NR. 21 I MINISTRISË SË ARSIMIT DHE SHKENCËS “NORMAT E PUNËS MËSIMORE –EDUKATIVE DHE NUMRI I NXËNËSVE PËR KLASË NË SISTEMIN E ARSIMIT PARAUNIVERSITAR (DT.23.07.2010).....	181
-UDHËZIM NR,38 datë: 07.10.2014 PËR KRITERET E MËSUESIT NDIHMËS PËR NXËNËSIT ME AFTESI TË KUFIZUARA NË INSTITUCIONET PUBLIKE TË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR	193
- Model Plani PEI	202
- Vlerësimi i shpejtë nga ana e mësuesve për fëmijët me probleme, me aftesi te kufizuara, me të mësuarit.....	210

KAPITULLI I: HYRJE

1.1 Vështrim i përgjithshëm i problemit

Pavarësisht se termi “ burnouti i stafit” u përmend për herë të parë nga Bradly në vitin 1969, në një komunitet bazuar në programet e trajtimit për të rinjtë kriminelë, Herbert Freudenberger në vitin 1974, konsiderohet si babai i themelimit të sindromës së burnoutit. Shkrimet e tij ndikuese mbi burnoutin e stafit, hapën siparin e prezantimit të konceptit (Abel, M.H., dhe Sewell, J.,1999). Si një psikiatër i papaguar, Freudenberger ishte i punësuar në klinikën e Nju Jorkut, për personat e varur nga droga, në një staf të përbërë kryesisht nga të rinj, vullnetarë të motivuar dhe idealistë. Freudenberger vëzhgoi se shumë prej punonjësve të klinikës përjetuan një humbje graduale të energjisë, si dhe humbje të motivimit dhe përkushtimit, e shoqëruar me një sërë simptomash mendore dhe fizike. Për të emërtuar këtë gjendje të veçantë rraskapitjeje, e cila ndodhte zakonisht një vit pasi vullnetarët kishin filluar të punonin në klinikën e tij, Freudenberger, zgjodhi një fjalë: *burnout* (Aiken, L.H., Poghosyan, L & Sloane,D.M.,2009). Në të njëjtën kohë, Christina Maslach në vitin 1976, një psikologe sociale, u interesua për mënyrën në të cilën njerëzit e shërbimeve njerëzore i përballonin shqetësimet emocionale në punë. Ajo vuri re se termi *burnout* ishte përdorur nga avokatët kalifornianë për të përshkruar procesin e konsumimit gradual, cinizmit dhe humbjes së përkushtimit të kolegët e tyre. Maslach dhe bashkëpunëtorët e saj vendosën ta përshtatin këtë term sepse ishte lehtësisht i njohur për të intervistuarit në studimin e tyre me profesionistët e shërbimeve njerëzore (Aiken, L.H., Clarke, S.P., Sloane, D.M., Sochalski, J. and Silber, J.H., 2002)

Burnouti është një sindromë e lidhur me punën që, në të shumtën e rasteve, ndodh tek ata që punojnë ballë për ballë me marrësit e shërbimit në nevojën për asistencë, dhe karakterizohet në mënyrë tipike, nga shterimi emocional, tërheqja dhe cinizmi drejt klientëve, dhe një sens mosarritjeje. Burnouti zakonisht konceptualizohet si një fenomen tredimensional, që përbëhet nga lodhja, depersonalizimi dhe mosarritja (Allport, G.,1954).

Lodhja është identifikuar si një nga reagimet më të spikatura ndaj stresit të kërkesave të punës dhe sensit të mosarritjes në punë. Kur njerëzit ndjehen cinikë, ata marrin një qëndrim të ftohtë, distancues dhe depersonalizues kundrejt punës së tyre dhe njerëzve që ata ndeshin nëpërmjet punës. Ata tentojnë të minimizojnë përfshirjen e tyre në punë dhe, madje, braktisin idealet e tyre. Ndjenjat e joefektivitetit dhe mosarritjes janë të shoqëruara nga një sens në rritje të papërshtatshmërisë (Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. dhe Splittgerber, F., 2000).

Burnouti është një ndryshor i vazhdueshëm, që radhitet nga shkallët më të ulëta deri në ata më të larta të ndjenjave (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Burnouti nuk është shikuar si një ndryshor i të qenit i pranishëm ose mungues, por gjendet diku aty brenda radhitjes nga shkalla më e ulët deri te ajo më e larta e ndjenjave. Burnouti fillon me shenjat paralajmëruese të tilla si frustrimi, shpërthimet emocionale, probleme me shëndetin dhe përdorimi i drogave dhe alkoolit. Profesionet e ndihmës, përfshirë punonjësit socialë, infermierët, mësuesit dhe oficerët e policisë, janë më të prirur për burnout. Ankesat, të cilat janë të zakonshme te profesionistët e shërbimeve humane, përfshijnë: orët e zgjatura, izolimin, mungesën e pavarësisë, nevojat e klientëve, perceptimi publik, mungesa e burimeve, kriteret të pamjaftueshme për matjen e arritjeve, kërkesat për produktivitet,

mungesa e trajnimeve, ndërhyrje administrative dhe apatia. Stresorët primarë në dhënësit e shërbimit përfshijnë: aktivitete të jetës së përditshme; funksionimi konjktiv i varësit dhe sjelljet e varësit, të cilat përbëjnë një kërcënim për sigurinë (Stevens & Higgins, 2002). Kur dhënësit e shërbimit fillojnë të nënvlerësojnë stresorët primarë, stresorët sekondarë pastaj bëhen prevalentë. Stresorët sekondarë përfshijnë: rolet familjare, rolet në punë, aktivitetet sociale dhe humbja e vetes (Antonioni, A.-S., Polychroni, F., dhe Kotroni, Ch, 2009).

Marrëdhënia që individ ka me punën si dhe vështirësitë që dalin në pah kur kjo marrëdhënie shfaqet problematike, është njohur si një fenomen i rëndësishëm i epokës moderne (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Ajo çfarë ka rezultuar nga studimet, është mënyra e konceptimit të burnoutit si një sindromë psikologjike, e cila vjen si përgjigje ndaj stresorëve kronikë ndërpersonalë në punë. Ch. Maslach (1982) e përkufizon këtë koncept në këtë mënyrë: *“një sindromë e lodhjes fizike dhe emocionale, që përfshin zhvillimin e një vetëvlerësimi negativ, qëndrime negative ndaj punës dhe humbje të të kuptuarit dhe simpatisë ndaj klientëve”*. Burnouti profesional është një sindromë e shkaktuar nga stresi i përkohshëm që çon në shterim të burimeve emocionale dhe personale dhe humbje të energjisë së një personi gjatë punës. Burnouti profesional ndodh atëherë kur emocione negative grumbullohen pa një mundësi shkarkimi (Maslach & Leiter, 1997). Rreziku i burnoutit qëndron në faktin se nuk është një sindromë afatshkurtër, por e zgjatur në kohë. Ndjenjat negative të personave me nivele të larta të burnoutit lidhen me humbjen e sensit të aktivitetit të tyre profesional, humbje të aftësisë për vetërealizim, si dhe humbje të perspektivës personale. Literatura e vë theksin në faktorët personalë dhe mjedisorë, të cilët ndikojnë në shfaqjen e burnoutit (Armstrong-Stassen, M, 2006). Duke u bazuar në teorinë e

Ch. Maslach, disa veçori personale ndikojnë në zhvillimin e kësaj gjendjeje, p.sh; nivele të larta të ndryshimeve emocionale (neurotizmi), nivele të larta të vetëkontrollit, veçanërisht dëshira për të ndrydhur emocione negative, të kuptuarit e motiveve të sjelljes personale, predispozita ndaj niveleve të larta të ankthit dhe reagimeve depresive, e lidhur me mungesën e arritjes së standardeve të brendshme dhe bllokimi i emocioneve negative brenda nesh dhe një strukturë e ngurtë personale. Kërkesat në punë nuk janë përcaktuese për shfaqjen e stresit. Problemi qëndron në mospërputhjen ndërmjet këtyre kërkesave dhe vlerësimit subjektiv të burimeve personale. Këtu kemi një disonancë konjitive: sa më shumë punon një individ, aq më shumë ai shmang mendimet dhe ndjenjat që lidhen me burnoutin. Kërkimet kanë treguar se shumë individë e konsiderojnë stresin në punë si një dështim dhe dobësi personale. Kjo është arsyeja pse ai shkakton një mohim bazuar në ndjenja faji dhe shpie në faktin që njerëzit përjetojnë vështirësi për t'i pranuar praninë e këtyre problemeve. Stresi profesional nuk është një problem i individëve të vështirë, por një problem i situatave të vështira (të pazgjidhura) në marrëdhëniet në vetvete, ashtu edhe në strukturën e marrëdhënieve ndërpersonale, një përcaktim i paqartë i pozicioneve dhe roleve sociale, mungesë e mbështetjes emocionale nga ana e kolegëve dhe lidershit (Ashton,P.T.,&Webb,R.B.,1986).

Në Shqipëri, personat me aftësi të kufizuara nuk janë ende tërësisht të përfshirë në jetën shoqërore. Gjatë viteve të fundit, në vend janë hartuar një sërë ligjesh dhe politikash lidhur me promovimin dhe mbrojtjen e personave me aftësi të kufizuara. Strategjia Kombëtare për Personat me Aftësi të Kufizuara (2005), si dhe plani shoqëruar i veprimt, nënvizojnë masat e nevojshme për të përmirësuar kushtet e jetesës së personave me aftësi të kufizuara në

fushat e edukimit, punësimit, shërbimeve shoqërore, duke u fokusuar në aftësitë dhe kompetencat e individit dhe jo në paaftësinë e tij. Gjithashtu, Strategjia për Mbrojtjen Sociale (2007) përkufizon përfitimet në të ardhura dhe shërbime sociale për personat me aftësi të kufizuara, si dhe nënvizon angazhimet e qeverisë për ngritjen e kapaciteteve të tyre, lehtësimin e kushteve drejt një jetese të pavarur, si dhe nxitjen e përfshirjes në jetën dhe zhvillimin e komuniteteve ku ata jetojnë. Të dy këto strategji kanë një element të rëndësishëm të përbashkët: shprehjen e angazhimit për të ndryshuar vlerësimin e aftësisë së kufizuar nga modeli mjekësor, drejt atij bio-psiko-social, bazuar dhe në standardet e Bashkimit Europian dhe Kombeve të Bashkuara.

Për të arritur këtë ndryshim, Strategjia për Mbrojtjen Sociale angazhohet për transformimin e komisioneve mjekësore në ekipe multidisiplinare, të cilat do mundësonin jo vetëm 'konfirmimin e diagnozës', por edhe vlerësimin e barrierave me të cilat hasen personat me aftësi të kufizuara; informimin e personave me aftësi të kufizuara rreth ndërhyrjeve të nevojshme mjekësore, si dhe shërbimeve rehabilituese dhe sociale ekzistuese; shfuqizimin e modelit mjekësor përmes fokusimit në aspektet sociale lidhur me aftësinë e kufizuar; përfshirjen në procesin e vlerësimit të profesionistëve të mjekësisë dhe atyre psikosocialë, bazuar në moshën dhe grupet e aftësisë së kufizuar të individit; promovimin e përdorimit të Klasifikimit Ndërkombëtar të Funksionimit, Shëndetit dhe Aftësisë së Kufizuar; ngritjen e një sistemi të ri vlerësimi në linjë me rekomandimet e Konventës për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara; si dhe studimin e mundësive për të përshtatur pagesat me nevojat e personit, me qëllim sigurimin e mbështetjes së nevojshme në përballimin e pengesave. Angazhimet e mësipërme u përforcuan edhe më tej përmes ratifikimit nga Shqipëria, në Shkurt 2013, të Konventës së Kombeve të Bashkuara mbi të Drejtat e Personave me Aftësi

të Kufizuara. Zbatimi i Konventës i detyron shtetet palë që të marrin masa që personat me aftësi të kufizuara të gëzojnë të gjitha të drejtat, dhe për rrjedhojë të bëjnë përmirësime në sistemin e vlerësimit të aftësisë së kufizuar, duke mundësuar kalimin nga modeli mjekësor në atë bio-psiko-social (Baker, E. (2009).

Pavarësisht këtyre ndryshimeve në kuadrin rregullator vendas, përgjatë viteve të fundit, në sistemin e vlerësimit të aftësisë së kufizuar nuk ka ndodhur asnjë ndryshim domethënës. Sistemi, i mbështetur ende në komisionet krejtësisht mjekësore, fokusohet në konfirmimin e diagnozës, duke anashkaluar vlerësimin e nevojave individuale për mbështetje dhe aftësi të individit drejt gjithëpërfshirjes. Në këtë kuadër, Ministria e Mirëqenies Sociale dhe Rinisë (MMSR) do të ndërmarrë një sërë reformash për ndryshimin e këtij sistemi drejt një modeli bio psiko-social, në përmbushje të standardeve bashkëkohore. Me synim mbështetjen e MMSR në procesin e reformimit të sistemit të vlerësimit të aftësisë së kufizuar në përmbushje të rekomandimeve të Konventës për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara dhe përfshirjes së kriterëve të Klasifikimit Ndërkombëtar të Funksionimit, Shëndetit dhe Aftësisë së Kufizuar, Projekti “Mbështetje për Përfshirjen Sociale në Shqipëri” i UNDP-së realizoi këtë analizë situatë.

1.2 Prezantimi i problemit

Në Shqipëri, personat me aftësi të kufizuara nuk janë ende tërësisht të përfshirë në jetën shoqërore. Gjatë viteve të fundit, në vend janë hartuar një sërë ligjesh dhe politikash lidhur me promovimin dhe mbrojtjen e personave me aftësi të kufizuara. Dekadën e fundit në sistemin arsimor në Republikën e Shqipërisë janë përfshirë dhe mësuesit ndihmës dhe profesionistët e aftësisë së kufizuar.

Të punosh me aftësinë e kufizuar është një punë sa e lodhshme, por që të fal dhe sadisfaksion, pasi nxënësit me aftësi të kufizuar e kanë të dëmtuar fushën konjitive , sociale dhe gjuhësore, por kjo varet nga tipologjia e çrregullimit që individi mbart.

Pavarësisht se termi “ burnout” u përmend për herë të parë nga Bradly në vitin 1969, në një komunitet bazuar në programet e trajtimit për të rinjtë kriminelë, Herbert Freudenberger në vitin 1974, konsiderohet si babai i themelimit të sindromës së burnoutit. Shkrimet e tij ndikuese mbi burnoutin e stafit hapën siparin e prezantimit të konceptit. Si një psikiatër i papaguar, Freudenberger ishte i punësuar në klinikën e Nju Jorkut, për personat e varur nga droga, në një staf të përbërë kryesisht nga të rinj, vullnetarë të motivuar dhe idealistë. Freudenberger vëzhgoi se shumë prej punonjësve të klinikës përjetuan një humbje graduale të energjisë, si dhe humbje të motivimit dhe përkushtimit, e shoqëruar me një sërë simptomash mendore dhe fizike. Për të emërtuar këtë gjendje të veçantë rraskapitjeje, e cila ndodhte zakonisht një vit pasi vullnetarët kishin filluar të punonin në klinikën e tij, Freudenberger zgjodhi një fjalë: burnout. Në të njëjtën kohë Christina Maslach në vitin 1976, një psikologe sociale, u interesua për mënyrën në të cilën njerëzit e shërbimeve njerëzore i përballonin shqetësimet emocionale në punë. Ajo vuri re se termi burnout ishte përdorur nga avokatët kalifornianë për të përshkruar procesin e konsumimit gradual, cinizmit dhe humbjes së përkushtimit të kolegët e tyre. Maslach dhe bashkëpunëtorët e saj, vendosën ta përshtatin këtë term sepse ishte lehtësisht i njohur për të intervistuarit në studimin e tyre me profesionistët e shërbimeve njerëzore.

Burnouti është një sindromë e lidhur me punën që në të shumtën e rasteve ndodh tek ata që punojnë ballë për ballë me marrësit e shërbimit në nevojën për asistencë dhe karakterizohet

në mënyrë tipike nga shterimi emocional, tërheqja dhe cinizmi drejt klientëve dhe një sens mosarritjeje. Burnouti zakonisht konceptualizohet si një fenomen tridimensional, që përbëhet nga lodhja, depersonalizimi dhe mosarritja. Lodhja është identifikuar si një nga reagimet më të spikatura ndaj stresit të kërkesave të punës dhe sensit të mosarritjes në punë. Kur njerëzit ndjehen cinikë, ata marrin një qëndrim të ftohtë, distancues dhe depersonalizues kundrejt punës së tyre dhe njerëzve që ata ndeshin nëpërmjet punës. Ata tentojnë të minimizojnë përfshirjen e tyre në punë dhe, madje, braktisin idealet e tyre. Ndjenjat e joefektivitetit dhe mosarritjes janë të shoqëruara nga një sens në rritje të papërshtatshmërisë. Bota duket se konspiron kundër përpjekjeve për të bërë progres. Ata humbasin besimin në aftësitë e tyre për të bërë një ndryshim në aspektin profesional (Maslach & Schaufeli, 1993).

Burnouti është një ndryshor i vazhdueshëm që radhitet nga shkallët më të ulëta deri në ata më të larta të ndjenjave (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Burnouti nuk është shikuar si një ndryshor të qenit i pranishëm ose mungues, por gjendet diku aty brenda radhitjes nga shkalla më e ulët deri te ajo më e larta e ndjenjave.

Burnouti fillon me shenjat paralajmëruese të tilla si: frustrimi, shpërthimet emocionale, problem me shëndetin dhe përdorimi i drogave dhe alkoolit. Profesionet e ndihmës, përfshirë punonjësit socialë, infermierët, mësuesit dhe oficerët e policisë janë më të prirur për burnout. Ankesat, të cilat janë të zakonshme te profesionistët e shërbimeve humane, përfshijnë: orët e zgjatura, izolimin, mungesën e pavarësisë, nevojat e klientëve, perceptimi publik, mungesa e burimeve, kritere të pamjaftueshme për matjen e arritjeve, kërkesat për produktivitet, mungesa e trajnimeve, ndërhyrje administrative dhe apatia. Stresorët primarë në dhënësit e shërbimit përfshijnë: aktivitete të jetës së përditshme; funksionimi konjktiv i

varësit dhe sjelljet e varësit, të cilat përbëjnë një kërcënim për sigurinë (Stevens & Higgins, 2002). Kur dhënësit e shërbimit fillojnë të nënvlerësojnë stresorët primarë, stresorët sekondarë pastaj bëhen prevalentë. Stresorët sekondarë përfshijnë: Rolet familjare, rolet në punë, aktivitetet sociale, dhe humbja e vetes (Barnabe, C., dhe Burns, M.,1994).

Në Shqipëri Burnouti si koncept është trajtuar vitet e fundit ndërkohë që ky term është sinonim i Konsumimit në punë.

Konsumimi në punë është *një proces i brendshëm individual, dinamik, i lidhur kryesisht me marrëdhëniet ndërpersonale dhe në mënyrë të veçantë me marrëdhëniet e përgjithshme të individit me punën* (Maslach, Schaufeli dhe Leiter, 2001). *“Një formë stresi negativ, një gjendje kronike negative psikologjike që vjen si rezultat i stresuesve të përditshëm të punës, të cilët lenë gjurmën e tyre”* (Roloff dhe Brown, 2011:453). Gjendja e lodhjes fizike, emocionale dhe mendore shkaktohet nga përfshirja afatgjatë në situata që janë kërkuese emocionalisht” (Pines dhe Aronson 1988:11-13), nga perceptimi individual për shkak të mospërputhjes së ndjeshme midis përpjekjeve (*input*) dhe shpërblimit (*output*), perceptim që ndikohet nga individi, organizata dhe faktorët socialë.

Ky studim evidenton perceptimet e profesionistëve të edukimit special në lidhje me nivelet e përjetimit të burnoutit profesional gjatë punës së tyre me nxënësit me nevoja të veçanta dhe ndikimi i tij në vëmendjen ndaj nxënësve me aftësi të veçanta (ndryshe).

1.3 Qëllimi i studimit dhe objektivat

Qëllimi i këtij studimi është të evidentohen perceptimet e profesionistëve të edukimit special në lidhje me nivelet e përjetimit të burnoutit profesional gjatë punës së tyre me nxënësit me nevoja të veçanta dhe ndikimi i tij në vëmendjen ndaj nxënësve me aftësi të veçanta (ndryshe).

Studimi ka si objektiva kryesore:

- Të analizojë cilat janë perceptimet e profesionistëve të edukimit special në lidhje me nivelet e përjetimit të burnoutit profesional gjatë punës së tyre me nxënësit me nevoja të veçanta.
- Të identifikojë nivelin e përjetimit të lodhjes emocionale, depersonalizimit dhe arritjeve personale si elementë të rëndësishëm të burnoutit, si dhe evidentimi i perceptimeve të tyre të profesionistëve të edukimit special.
- Të vlerësojë dhe evidentojë simptomat e Burnoutit te profesionistët e edukimit special gjatë punës së tyre me nxënësit me nevoja të veçanta, si dhe ndikimin e tij në vëmendjen ndaj nxënësve me aftësi të veçanta (ndryshe).

1.4 Pyetjet kërkimore dhe hipotezat

Pyetja 1.

- Cili është raporti mes burnoutit profesional dhe nivelit të arritjeve profesionale tek profesionistët e edukimit special në prefekturën e Elbasanit ?

Hipoteza 1: Ka një korrelacion pozitiv mes burnoutit profesional dhe nivelit të arritjeve profesionale tek mësuesit e edukimit special të prefekturës së Elbasanit.

Pyetja 2

- Si ndikon Burnout profesional në nivelin e mësimdhënies të mësuesit e edukimit special për sa i përket aspektit të vëmendjes ndaj nxënësve me aftësi të veçanta?

Hipotezë 2. Ekziston një korrelacion pozitiv midis burnoutit profesional dhe procesit të vëmendjes së mësuesve ndaj nxënësve të veçantë si pjesë e procesit të mësimdhënies.

Pyetja 3

- Si ndikon ngarkesa në orë mësimore të mësuesve të edukimit special në burnoutin e tyre profesional?

Hipoteza 3: Ekziston një korrelacion pozitiv mes burnoutit profesional dhe ngarkesës në lidhje me orët mësimore në ngarkim.

1.5 Kufizimet e studimit

Para se të përgjithësojmë gjetjet e këtij studimi, duhen marrë në konsideratë kufizimet e tij të cilat janë:

-Studimi është përqendruar vetëm në profesionistët e edukimit special që punojnë në institucionet publike në qytetin e Elbasanit, më konkretisht 40 profesionistë të edukimit special, kryesisht mësues ndihmës dhe stafi i shkollës speciale “Zëra Jete” në qytetin e Elbasanit. Në këto rrethana, janë lënë jashtë fokusit të kërkimit pjesa tjetër e profesionistëve të edukimit special që punojnë në OJF, shkollat jopublike dhe qendra specifike private që frekuentohen nga fëmijë me AK.

Studimi i kryer nuk ka përmasat për t’u përgjithësuar edhe në raste të tjera, kjo për shkak se pse kampioni është i kufizuar dhe nuk përfaqëson të gjithë profesionistët e aftësisë së kufizuar në Republikën e Shqipërisë. Në këto rrethana, ky studim është i replikueshëm nga studime të tjera që mund të ribëhen në vijim.

- Përgjigjet e profesionistëve të edukimit special mund të jenë ndikuar nga dëshira apo kërkesa e tyre, për të pasur një prezantim sa më të mirë të vetes dhe punës së tyre, duke bërë kështu që të dhënat të mos jenë shumë të sinqerta, duke shfaqur në këtë mënyrë efektin Hawthorne (është termi teknik për tendencën që kanë njerëzit për të ndryshuar sjelljen e tyre, kur ata e dinë, ata janë nën vëzhgim). Për të mënjeluar këtë, jemi munduar të qartësojmë disa herë qëllimin e studimit duke theksuar rëndësinë e origjinalitetit të pohimeve të nxënësve dhe ruajtjen e anonimatit të tyre.

- Në këtë studim u përdorën vetëm instrumente matës të natyrës vetë-raportuese e kjo përbën një tjetër kufizim, ku supozohet se subjektet që kanë bërë këtë vetë-raportim të jenë përgjigjur me sinqeritet.

-Një nga kufizimet e studimit ka pasur të bëjë edhe me vështirësitë shumë të mëdha për gjetjen e literaturës nga autorë shqiptar, por edhe të huaj , të përshtatshme për këtë studim. Nga kërkimi i literaturës në gjuhën shqipe, është konstatuar se ka një mungesë në titujt që i përkasin Burnoutit, kjo mbase ky fenomen është shfaqur dekadën e fundit.

Ky studim mund të jetë i replikueshëm dhe i diskutueshëm në përballje me studime të tjera më të detajuara, më përfaqësuese dhe më autentike. Mungesa e studimeve në këtë drejtim sjell pamundësinë e krahasimit dhe përballjes së gjetjeve për të bërë një analizë të evoluimit të fenomenit.

1.6 Çështjet etike

Konsideratat etike, të cilat janë pasur parasysh për këtë studim, nuk ndryshojnë nga konsideratat etike të studimeve të tjera. Për të pasur sigurinë, që të gjitha standardet etike të realizoheshin në mënyrën e duhur. Gjatë gjithë procesit, janë ndërmarrë disa hapa. Fillimisht është kontaktuar me Drejtorinë Arsimore Rajonale Elbasan dhe i është shpjeguar qëllimi i realizimit të studimit në vija të përgjithshme, si dhe ruajtja e konfidencialitetit dhe anonimatit për sa i përket mësuesve së edukimit special, që do të ishin pjesëmarrës në të. U krijua një *database* me të gjithë mësuesit e edukimit special në qytetin e Elbasanit.

Për realizimin e studimit u respektuan çështjet etike të cilat lidhen me:

a) *Lejen e informuar të subjektit*

Subjektet (mësuesit e edukimit special në qytetin e Elbasanit) fillimisht u informuan për studimin dhe, pasi pranuan pjesëmarrjen në parim, u informuan në mënyrë të detajuar në lidhje me qëllimin, kushtet dhe metodën e studimit që do të përdorej, si dhe ku konsistonte ndihma e tyre. Pjesëmarrësve që në fillim u është bërë e qartë natyra vullnetare e pjesëmarrjes në studim dhe se mund të tërhiqeshin nga studimi, nëse nuk kishin dëshirë të merrnin pjesë në të, pa administruar ende instrumentet me ta. Nuk kishte asnjë rast që nuk pranoi të ishte pjesë e studimit.

b) Konfidencialiteti

Personave që morën pjesë në studim ,iu bë e ditur se të dhënat e mbledhura prej tyre do të përdoreshin vetëm për qëllime studimi dhe se do të respektohej parimi i anonimitetit dhe konfidencialitetit.

c) Shmangia e mashtrimit, deklarimi i të dhënave

Subjekteve të përfshirë në këtë studim (mësuesit e edukimit special në qytetin e Elbasanit), iu bë i ditur qëllimi i vërtetë i studimit, pa përdorur qëllime të dyfishta, si dhe u njohën me faktin se rezultatet që do të dilnin nga ky studim, do të përdoreshin vetëm për qëllime studimore, duke qenë të disponueshme pranë Universitetin Europian të Tiranës në departamentin e Pedagogji-Psikologjisë.

Respektimi i këtyre parimeve etike, u bë një nga çështjet më të rëndësishme të këtij studimi në sigurimin e gjetjeve.

1.7 Përkufizimi i koncepteve kryesore

Përkufizimi i koncepteve kryesore, të përdorura në këtë studim, po përshkruhet si më poshtë:

Burnouti - është një ndryshor i vazhdueshëm, që radhitet nga shkallët më të ulëta deri në ata më të larta të ndjenjave (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Burnouti nuk është shikuar si një ndryshor i të qënit i pranishëm ose mungues, por gjendet diku aty brënda radhitjes nga shkalla më e ulët deri te ajo më e larta e ndjenjave. Burnouti fillon me shenjat paralajmëruese të tilla si frustrimi, shpërthimet emocionale, probleme me shëndetin dhe përdorimi i drogave dhe alkoolit. Profesionet e ndihmës, përfshirë punonjësit socialë, infermierët, mësuesit dhe oficerët e policisë, janë më të prirur për burnout. Ankesat, të cilat janë të zakonshme te profesionistët e shërbimeve humane, përfshijnë: orët e zgjatura, izolimin, mungesa e pavarësisë, nevojat e klientëve, perceptimi publik, mungesa e burimeve, kritere të pamjaftueshme për matjen e arritjeve, kërkesat për produktivitet, mungesa e trajnimeve, ndërhyrje administrative dhe apatia. Stresorët primarë në dhënësit e shërbimit përfshijnë: aktivitete të jetës së përditshme; funksionimi konjktiv i varësit dhe sjelljet e varësit, të cilat përbëjnë një kërcënim për sigurinë (Stevens & Higgins, 2002). Kur dhënësit e shërbimit fillojnë të nënvlerësojnë stresorët primarë, stresorët sekondarë pastaj bëhen prevalentë. Stresorët sekondarë përfshijnë: rolet familjare, rolet në punë, aktivitetet sociale, dhe humbja e vetes.

Ch. Maslach (1982) e përkufizon këtë koncept në këtë mënyrë: "një sindromë e lodhjes fizike dhe emocionale, që përfshin zhvillimin e një vetëvlerësimi negativ, qëndrime negative

ndaj punës dhe humbje të të kuptuarit dhe simpatisë ndaj klientëve”. Burnouti profesional është një sindromë e shkaktuar nga stresi i përkohshëm që çon në shterim të burimeve emocionale dhe personale dhe humbje të energjisë së një personi gjatë punës. Burnouti profesional ndodh atëherë kur emocione negative grumbullohen pa një mundësi shkarkimi (Maslach & Leiter, 1997).

Aftësi e kufizuar (AK): Në përputhje me terminologjinë e Organizatës së Kombeve të Bashkuara (OKB) sipas konceptit të mundësive të barabarta të PAK dhe me karakterizimin ndërkombëtar të OBSH-së termi “person handicap” është zëvendësuar me termin “person me aftësi të kufizuara” (individualisht) dhe “persona me aftësi të kufizuara” në nivel shoqëror. Ky përcaktim është pranuar dhe është bërë pjesë e legjislacionit shqiptar me ligjin Nr. 9355, të vitit 2005, me Strategjinë Kombëtare të PAK-së e miratuar me VKM, që zhvillon detyrimet ligjore në zbatim të legjislacionit specifik për grupet në nevojë dhe legjislacionit të përgjithshëm të sistemit të mbrojtjes sociale. (Manual zbatimi i standardeve të shërbimeve të përkujdesit shoqëror për personat me aftësi të kufizuara, 2010: 7).

Aftësia e kufizuar shfaqet si aftësi e kufizuar mendore, fizike, gjuhësore, praktike, profesionale, sociale, emocionale etj. Personat me aftësi të kufizuara mendore dhe fizike, (PAK) përbëjnë grupin më të madh të individëve në nevojë që mbulohen nga legjislacioni shqiptar i sistemit të mbrojtjes sociale.

Personat me aftësi të kufizuara janë ata persona të cilët funksionet fizike, kapaciteti mendor ose gjendja psikologjike kanë prirje të shmanjen për më shumë se gjashtë muaj nga gjendja tipike për moshën përkatëse, situatë që sjell për pasojë kufizime të pjesëmarrjes

së tyre në jetën shoqërore (Strategjia Kombëtare për Personat me Aftësi të Kufizuara, 2005).

Mësues ndihmës, profesionist i aftësisë së kufizuar, sipas ligjit nr. 69/2012 “Për sistemin arsimor parauniversitar” (2012:2): “Mësuesi është personi që ka fituar të drejtën të ushtrojë profesionin në nivelet 0,1, 2, 3”; (“Niveli 1” përfshin arsimin fillor; “Niveli 2” përfshin arsimin e mesëm të ulët; “Niveli 3” përfshin arsimin e mesëm të lartë).

Figura e mësuesit ndihmës është një ndër *risitë* e LAPU-s dhe Dispozitave Normative.

Për këtë arsye, në dispozita i janë deleguar një sërë funksionesh me rëndësi mësuesit ndihmës. Mësuesi ndihmës emërohet në shkollë në bazë të numrit të nxënësve me aftësi të kufizuara. Detyra kryesore e tij është mësimi i nxënësit me aftësi të kufizuara si në nivel individual (vetëm me fëmijën me AK), si në grupe të vogla, si në klasa të veçanta, ashtu edhe në bashkëpunim me mësues të tjerë të shkollës. Këtë detyrë ai e zbaton përmes rrugëve të mëposhtme:

- Duke u përfshirë në mësimdhënie në bashkëpunim me mësuesin lëndor.
 - Duke qëndruar me nxënësit me aftësi të kufizuara në orë të veçanta ku ka më shumë nevojë për ndihmë.
 - Duke dhënë ndihmë specifike edhe në fusha të tjera të nevojshme për nxënësit.
- me aftësi të kufizuara siç janë aftësitë sociale dhe aftësitë për jetën.

Detyra të tjera specifike me rëndësi të mësuesit ndihmës të përcaktuara në DN janë:

- Pjesëmarrja në ekip për hartimin e PEI-t.
- Pjesëmarrja në vlerësimin e fëmijës me aftësi të kufizuara.
- Rishikimi i PEI-t dhe takimi i përjavshëm me ekipin e PEI-t.
- Këshillimi dhe mbështetja e mësuesve lëndorë në lidhje me fëmijën me AK

(strategjitë mësimore, materialet për mësim, teknologjinë dhe mjetet ndihmëse, strategjitë për menaxhimin e sjelljes etj).

- Shënimin në planin ditar të aspekteve të ecures së fëmijës me AK.
- Dhënie e ndihmës në detyrat e shtëpisë dhe planifikim.
- Përzgjedhjen dhe mirëmbajtjen e materialeve mësimore.
- Përshtatjen e provimeve.
- Zbatimin e një sistemi monitorimi të ecures dhe përfshirjes së nxënësve me AK.
- Dhënie informacioni për nevojat mësimore specifike, aftësitë dhe arritjet e nxënësit me AK.

1.8 Roli dhe përgjegjësitë e punonjësit të njësisë së shërbimit psiko-social

Punonjësi i njësisë së shërbimit psiko-social në shkollë/kopsht:

- Sjell informacione mbi situatën psiko-sociale të fëmijës, kontekstin familjar, atmosferën në klasë/shkollë;
 - Jep mendime për formulimin e objektivave të PEI dhe këshilla për zbatimin e tyre;
 - Kujdeset për ruajtjen e konfidencialitetit, anonimatit të çdo informacioni që lidhet me fëmijën dhe familjen e tij;
- Jep informacionet që përmban dosja e fëmijës vetëm në rastet kur drejtoria e shkollës/kopshtit apo punonjës të DAR-së aprovojnë me shkrim dhënien e këtyre informacioneve, bazuar në legjislacionin arsimor përkatës;
- Mban lidhje të vazhdueshme me prindërit për të shkëmbyer me ta çdo informacion rreth fëmijës dhe për fëmijën, ndihmon prindërit për të kuptuar dhe qartësuar më mirë rolet dhe detyrat e tyre në procesin e hartimit të PEI-së;

- Përcjell shqetësimet e prindërve dhe të mësueseve tek anëtarët e grupit;
- Mban kontakte me punonjësit shkollës/ kopshtit ku shërben, për çdo gjë që lidhet me fëmijën;
- Informon bashkëmoshatarët e fëmijës me aftësi të kufizuara dhe vështirësi në të nxënë për nevojat që ka shoku i tyre brenda dhe jashtë klasës/grupit, si edhe programin (PEI-n) që ndjek fëmija.

Mësimdhënia :Tridhjetë vjet më pare psikologu Silberman është shprehur: “Për të qënë të sigurt, mësimdhënia, ashtu si dhe praktika mjekësore, është shume art, ajo kërkon ushtrimin e talentit dhe te krijimtarisë. Por ashtu si dhe mjekësia, ajo është ose duhet të jetë shkencë. Për këtë ajo përmbledh një repertor teknikash, procedurash dhe shprehish qe duhet të përshkruhen, të transmetohen dhe të përmirësohen. Mësues i madh sikurse mjek i madh behet ai që shton krijimtarinë dhe frymëzimin tek ky repertor baze”.

Flinders në veprën e tij shprehet:

“Arti i mësimdhënies sugjeronte aspekte të ndryshme përbërëse të mësimdhënies profesionale:

- Komunikimi
- Perceptimi
- Bashkëpunimi
- Kujdesi për vlerësimin

Argumenti për mësimdhënien si shkencë është po aq bindes sa dhe ai për mësimdhënien si art.

Dijetarë të ndryshëm si: P.Woodring, N.Gage, D.Berliner dhe L.Shulman diskutojnë që është e mundur dhe e duhur të kesh një bazë shkencore për të realizuar mësimdhënien.

Duke nxjerre zbulime të qëndrueshme të kërkimeve, mësuesit e ardhshëm dhe ata të tashëm, mund të mësohen më shumë nga kërkesat e domosdoshme që e bëjnë të mundur mësimdhënien.

Për të dhënë mësim në një grup nxënësish nuk mjafton vetëm ana e aftësive vetjake që zotëron secili për të transmetuar njohuritë, por duhet së pari baza shkencore dhe profesionalizmi në mësimdhënie.

Që ky proces të realizohet sa më mirë mësuesit duhet të kenë te qarta në mendjet e tyre strategjitë të cilat do të ndjekin gjatë mësimit, duhet të hartojnë plane mësimore, dhe të zotërojnë mire informacionin që do përcjellin.

Një mësues që kërkon të bazohet gjithmonë mbi faktet shkencore behet një person mekanik i ashpër i mangët dhe i paqarte, po ashtu dhe një mësues që shpërfill dijen shkencore dhe fokusohet vetëm në nevojë të nxënësve shkon drejt përdorimit të metodave dhe parimeve joefektive të mësimdhënies. Kështu mësimdhënia e mirë është një përzierje e zgjuar mes elementeve artistike dhe atyre shkencore.

Psikologët dallojnë prerë të nxënësve dhe mësimdhënien. Studimi i mënyrës së të nxënësve është vetëm gjysma e ekuacionit. Gjysma tjetër është të studiojmë si t'i mësojmë ata, d.m.th. evidentimi i rrugëve të efektshme për t'i mësuar. Moshat e reja kanë aftësi natyrale për të nxënë. Mësimi organizohet në atë mënyrë që fëmijët të mësojnë lëndët me synim që t'i përshtatin ato në jetën e mëvonshme. Fëmijët duhet të mësojnë se si të nxënë dhe mënyrën se si të drejtojnë të menduarin për të nxënë. Proceset e të nxënësve janë të ndryshme. Secili prej tyre ka një rol në përvetësimin e njohurive.

Mësuesit nuk mund të depërtojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë tek mendjet e nxënësve. Ata mund t'i sigurojnë nxënësve përvojë me të cilat ata të ushqejnë mendjet e tyre. Arti i

mësimdhënies është menaxhimi i përvojës së nxënësve, më së shumti në klase. Menaxhimi i realizimit të të nxënësve ka diçka të përbashkët me format e menaxhimit.

1.8 Organizimi i studimit

Ky studim është i organizuar në kapituj si më poshtë:

Në kapitullin e parë, të titulluar “Hyrja”, trajtohen prezantimi i problemit, qëllimi i studimit, pyetjet e studimit, rëndësia e studimit, përkufizimi i koncepteve kryesore, kufizimet e studimit dhe organizimi i studimit.

Në kapitullin e dytë shqyrtohet literatura e shfrytëzuar, duke sjellë një analizë të literaturës më të spikatur botërore dhe të autorëve vendas të kësaj fushe.

Në kapitullin e tretë, trajtohen metodologjia e përdorur në studim, kampioni dhe burimi i të dhënave, instrumentet e studimit nga ku përshkruhet, përmbajtja e pyetësorëve dhe analiza e të dhënave.

Në kapitullin e katërt, trajtohen rezultatet e studimit, mbështetur në pyetjet kërkimore të tij.

Në kapitullin e pestë, trajtohen diskutimi i rezultateve të studimit dhe gjetjet e studimit.

Në kapitullin e gjashtë dhe të fundit, jepen përfundimet dhe rekomandimet.

KAPITULLI II: SHQYRTIM LITERATURE

2.1 Përkufizime teorike të aftësisë së kufizuar

Në përputhje me terminologjinë e Organizatës së Kombeve të Bashkuara (OKB) sipas konceptit të mundësive të barabarta të PAK dhe me karakterizimin ndërkombëtar të OBSH-së termi “person handikap” është zëvendësuar me termin “person me aftësi të kufizuara” (individualisht) dhe “persona me aftësi të kufizuara” në nivel shoqëror. Ky përcaktim është pranuar dhe është bërë pjesë e legjislacionit shqiptar me ligjin Nr. 9355, të vitit 2005, me Strategjinë Kombëtare të PAK-së e miratuar me VKM, që zhvillon detyrimet ligjore në zbatim të legjislacionit specifik për grupet në nevojë dhe legjislacionit të përgjithshëm të sistemit të mbrojtjes sociale. (Manual zbatimi i standardeve të shërbimeve të përkujdesit shoqëror për personat me aftësi të kufizuara 2010, fq.7).

Aftësia e kufizuar shfaqet si aftësi e kufizuar mendore, fizike, gjuhësore, praktike, profesionale, sociale, emocionale etj. Personat me aftësi të kufizuara mendore dhe fizike, (PAK) përbëjnë grupin më të madh të individëve në nevojë që mbulohen nga legjislacioni shqiptar i sistemit të mbrojtjes sociale. Tradicionalisht, ky grupim social është mbështetur nga shoqëria dhe nga shteti shqiptar.

Nga studimet e aplikuara në fushat e aftësisë së kufizuar konstatohet se personi me aftësi të kufizuara është i kufizuar në aftësi, në shprehje dhe në mundësitë funksionale për t'i shërbyer vetes në sferën e vetëshërbimit, të komunikimit, të orientimit në komunitet, të arsimimit dhe të ndërtimit të marrëdhënieve sociale me personat që e rrethojnë. Aftësitë e kufizuara të fëmijës burojnë nga dëmtimet që kanë fëmijët me aftësi të kufizuara në funksionimin fiziologjik të sistemit nervor dhe në funksionimin fizik të shqisave të tyre. Vëzhgimet dhe diagnostikimet e fëmijëve me aftësi të kufizuara tregojnë se dëmtimet e

secilit prej tyre janë të ndryshme, për rrjedhojë edhe shfaqja e sjelljeve e veprimeve, aftësive dhe shkathtësive të tyre të kufizuara është e ndryshme. (Wong, B. Y. L. 1991)

Aftësia e kufizuar nuk qëndron te individi, por individi është i dëmtuar. Dëmtimet mund të jenë të natyrës fizike, ndijore, neurologjike, psikiatrike, intelektuale apo të një natyre tjetër. Aftësia e kufizuar ndihet më shumë kur një grup njerëzish ngrenë barriera dhe krijojnë pengesa për planifikim e ndërtim (Barnabe, C., dhe Burns, M., 1994).

Aftësia e kufizuar është një koncept kompleks: faktorë të shumtë kulturorë, historikë, ligjorë, shoqërorë dhe filozofikë ndikojnë mbi interpretimin e saj. Kuptimi i saj ndryshon sipas kontekstit, në të cilën ajo trajtohet; për shembull, punonjësit dhe organizatat e ndryshme që trajtojnë aftësinë e kufizuar, mund të kenë përkufizime të ndryshme mbi aftësinë e kufizuar.

Konventa për të Drejtat e Njerëzve me Aftësi të Kufizuara (KDNJAK) thekson se:

Aftësia e kufizuar është një koncept lëvizës dhe rezultat i bashkëveprimit midis individëve me dëmtime dhe pengesa *komportamentale* dhe mjedisore, të cilat pengojnë pjesëmarrjen e tyre efektive në shoqëri, mbi baza të barabarta me të tjerët.

Organizata Botërore e Shëndetësisë (OBSh) jep përkufizimin e mëposhtëm:

Aftësia e kufizuar është një term ombrellë, i cili mbulon dëmtimet, kufizimet e veprimtarisë dhe kufizimet e pjesëmarrjes. Një dëmtim përbën problem në funksionin ose strukturën trupore; kufizimi i veprimtarisë përbën vështirësinë me të cilën ndeshet një individ i caktuar në kryerjen e një detyre ose veprimi; ndërsa një kufizim i pjesëmarrjes është problemi i përjetuar nga një individ, lidhur me angazhimin e tij në situatat e jetës.

Kësisoj, aftësia e kufizuar nuk është thjesht një problem shëndetësor. Ajo përbën një dukuri komplekse, që pasqyron ndërveprimin midis tipareve të trupit të një individi me tiparet e

shoqërisë, ku ai ose ajo jeton. Tejkalimi i këtyre vështirësive nga ana e njerëzve me aftësi të kufizuara, kërkon heqjen e pengesave mjedisore dhe shoqërore.

Neni 1 i KDNJAK thekson se:

Në kategorinë e personave me aftësi të kufizuara përfshihen ata njerëz që kanë dëmtime afatgjata fizike, mendore, intelektuale ose sensoriale, të cilat në bashkëveprim me pengesat e ndryshme, mund të pengojnë pjesëmarrjen e tyre të plotë dhe efektive në shoqëri mbi një bazë të barabartë me të tjerët.

Gjithashtu, në vlerësimin e OKB-së nënvizohet se:

Një person me aftësi të kufizuara mund të konsiderohet si një individ me aftësi të kufizuara, në një shoqëri apo mjedis të caktuar dhe jo në një tjetër, në varësi të rolit që ky individ hamendësohet të marrë në këtë apo atë komunitet ku jeton. Perceptimi dhe realiteti i aftësisë së kufizuar varen gjithashtu nga teknologjitë, ndihma dhe shërbimet e disponueshme, si edhe nga konsiderata të natyrës kulturore.

UNESCO vlerëson se:

Në gjithë botën, më shumë se një miliard njerëz, pothuajse 15% e popullsisë botërore, jetojnë me ndonjë formë aftësie të kufizuar fizike ose mendore. Mungon një e dhënë konkrete lidhur me shkallën e vërtetë të përhapjes së aftësive të kufizuara në krejt botën. Sipas një vlerësimi, 93 milionë fëmijë nën moshën 14 vjeçare, jetojnë me një aftësi të kufizuar të lehtë ose të rëndë. (*EFA Global Monitoring Report, 2013/2014*).

2.1.1 Përkufizime operationale të aftësisë së kufizuar

“Personat me aftësi të kufizuara” janë ata persona të cilët funksionet fizike, kapaciteti mendor ose gjendja psikologjike kanë prirje të shmangen për më shumë se gjashtë muaj nga gjendja tipike për moshën përkatëse, situatë që sjell për pasojë kufizime të pjesëmarrjes së tyre në jetën shoqërore (Strategjia Kombëtare për Personat me Aftësi të kufizuar, 2005).

Reforma që po ndërmerret aktualisht në fushën e shërbimeve shoqërore, e iniciuar me dokumentin politik të Strategjisë së Shërbimeve Shoqërore (2005 - 2010), ka në themel të filozofisë së saj decentralizimin dhe deinstitutionalizimin e shërbimeve shoqërore, duke u bazuar tek ngritja e shërbimeve në nivel komunitar, atje ku janë përfituesit, edhe ata me aftësi të kufizuara, dhe ku lindin nevojat e tyre për të realizuar qenien e tyre të pavarur dhe të përfshihen si të barabartë me anëtarët e tjerë të shoqërisë. Reforma në fushën e shërbimeve të përkujdesit shoqëror ecën paralelisht me procesin e decentralizimit të kompetencave dhe transferimit të përgjegjësi në pushtetin vendor. Ky proces synon krijimin e një sistemi shërbimesh, ku individit ndihmohet dhe mbështetet në mjedisin ku ai jeton, duke i respektuar personalitetin, vlerat, aftësitë, veçanësitë, parapëlqimet dhe burimet e të ardhurave.

2.1.2 Zhvillimi i programeve të edukimit të fëmijëve

Termi “program” ka të bëjë me planifikimin e tematikave me qëllim zhvillimin e shkallës më të mirë të mundshme të autonomisë në fushën sociale, gjuhësore, fizike praktike, emocionale, konjitive, arsimore, personale. Programi synon organizimin e punës me strategji arsimore, që rritin aftësitë e personit me aftësi të kufizuara. Personi që ka aftësi të kufizuara kalon nëpër të njëjtat etapa zhvillimi si çdo qenie tjetër njerëzore. Ai përshkon të

njëjtat faza të jetës, fëmijërinë, adoleshencën, moshën e rritur dhe pleqërinë. Sikurse personat e tjerë edhe personi me aftësi të kufizuara i përshtatet rritjes së trupit të tij si dhe mjedisit rrethues dhe mëson që të zhvillojë potencialin e tij intelektual, fizik dhe social në çastin e duhur. Roli i mediatorit është që ta shoqërojë atë sipas aftësive që ka për ta favorizuar këtë rritje. Për këtë duhet të njihen nevojat e tij, me qëllim që t'i plotësohen sipas një plani të individualizuar të shërbimeve (PSI), pjesë e të cilit është edhe plani edukativ individual i ndërhyrjes (PEI). (Juhel, J- Charles, 2010).

Plani i individualizuar i shërbimeve është një instrument integrator, i cili, duke u nisur nga vlerësimi i nevojave të një personi dhe me pjesëmarrjen aktive të tij dhe/ose të familjes, bën të mundur, për aq sa krijon mundësia, planifikimin dhe bashkërendimin e koordinuar të shërbimeve (Qendra e Shërbimeve Sociale e Montrealit Metropolitan, 1988). Plani i individualizuar i shërbimeve është mjet planifikimi dhe koordinimi, që lehtëson identifikimin dhe integrimin e shërbimeve të individualizuara, që u përgjigjen nevojave të një personi (OPHQ, 1989).

Plani i individualizuar i shërbimeve është tendencë që, me pjesëmarrjen aktive të personit ose të përfaqësuesit të tij dhe me koordinimin e ndërhyrjeve, mundëson planifikimin dhe dhënien e shërbimeve për t'iu përgjigjur nevojave të personit me qëllim që të favorizojë dhe të ruajë integrimin e tij social duke siguruar njëkohësisht mbrojtjen e tij (MSS, 1994).

Parimet e (PSI) mbështeten në parime që e vendosin fëmijën me dobësi mendore në qendër të vendimeve. Ai synon respektimin e fëmijës dhe të zgjedhjeve që ai bën përballë

integritet të tij social. Ky plan nënkupton që vetë fëmija, rrethi i tij dhe edukatorët të bëhen pjesë e këtyre parimeve prej nga rrjedhin një varg parimesh.

Çdo fëmijë është i ndryshëm dhe ka të drejtë të zhvillohet sipas karakteristikave të tij origjinale. Përpilimi i një plani të individualizuar shërbimesh (PSI) kalon përmes njohjes dhe pranimi të ndryshimeve në lidhje me kapacitetet, sjelljet apo pamjen e jashtme të fëmijës me aftësi të kufizuara. Njohja e individualitetit të fëmijës me aftësi të kufizuara është e rëndësishme që çdo fëmijë të marrë përgjigjen e duhur në përputhje me situatën, duke respektuar karakteristikat e tij të veçanta dhe ato të mjedisit të tij. Fëmija me aftësi të kufizuara është një i tërë me karakteristikat e tij origjinale, në mjedisin e tij të veçantë. Vetëm me anë të metodës globale fëmija do të arrijë të sigurojë vlerësimin e nevojave të veta dhe ndërhyrjet që do t'i lejojnë të arrijë objektivat e tij. Njohja e potencialit zhvillues të fëmijës, pavarësisht moshës dhe shkallës së aftësisë, duhet të ketë mundësi të përfitojë mjete që favorizojnë zhvillimin më të mirë të kapacitetit të tij.

Funksionet e planit të individualizuar të shërbimeve të fëmijëve me aftësi të kufizuara duhen me qëllim që të realizohet sa më mirë integrimi i tij social. Për më tepër, ky plan duhet të na lejojë të sigurohemi që ndërhyrjet janë koherente, që plotësojnë njëra-tjetrën dhe përqendrohen në nevojat e personit dhe të mjedisit të tij rrethues. PSI përmban funksionet kryesore të cilat janë planifikimi dhe koordinimi.

Planifikimi ka të bëjë me faktin që të përcaktohen shërbimet, programet, burimet dhe ndërhyrjet e nevojshme për fëmijën, familjen e tij ose për mjedisin e tij rrethues në afat të mesëm dhe të gjatë.

Koordinimi ka të bëjë me faktin që të disponohen shërbime dhe burime të nevojshme sipas një rendi të caktuar, me qëllim që të arrihen objektivat e përcaktuar në përgjigje të nevojave të përpiluara. Koordinimi kërkon bashkëpunimin e të gjithë profesionistëve.

Etapat e një PSI-je kalojnë përmes pesë etapave kryesore. Ato janë referimi, vlerësimi global, përpilimi i planit të shërbimeve, aktualizimi i planit të shërbimeve nëpërmjet planeve të ndryshme të ndërhyrjes, koordinimi dhe ndjekja e planit të shërbimeve.

Etapat e parë ka të bëjë me faktin që t'i ofrohet personit porta hyrëse, duke i siguruar mundësinë për t'u përfshirë në një plan shërbimesh, si dhe të japë përgjigjen ndaj nevojave akute. Personit i duhet siguruar pritje e ngrohtë, ndjeshmëri ndaj kërkesës së tij, mbështetje e menjëhershme, vlerësim i përmbledhur i nevojave të tij, marrje e informacioneve të duhura për të përfituar shërbime të menjëhershme dhe për vlerësimin tërësor të këtyre nevojave, me synimin për të përpiluar PSI-në e tij.

Etapat e dytë ka të bëjë me vlerësimin tërësor për t'u bërë një “portret” besnik i nevojave të personit, duke mbajtur parasysh karakteristikat e personit dhe të mjedisit të tij rrethues. Disa elemente informative mund të plotësohen edhe nga vlerësimi i specialistëve.

Në etapën e tretë të përpilimit të PSI-së bëhet një sintezë e informacioneve të mbledhura dhe përcaktohen nevojat parësore. Këto nevoja do të kthehen më pas në objektiva. Organizohen shërbimet me ekipin e edukatorëve me personin që ka aftësi të kufizuara. Ata do të merren vesh së bashku në lidhje me objektivat, shërbimet, organizimet dhe emërimin e koordinatorit përgjegjës për planin e shërbimeve. Të gjitha këto shënohen me shkrim.

Etapa e katërt është aktualizimi i planit të shërbimeve dhe nënkupton zbatimin e planeve ndërhyrëse në mënyrë të koordinuar, duke u nisur nga objektiva dhe përgjegjësi të përcaktuara paraprakisht. Duhet të përcaktohen objektivat, përparësitë, mjetet, strategjitë, përgjegjësitë, kriteret vlerësuese dhe modalitetet rishikuese për çdo ndërhyrës. Fëmija me aftësi të kufizuara duhet të ketë mundësi të mbështetet, sipas nevojave të tij, në ndihmën e përfaqësuesit të tij, i cili do të kishte mundësi, sipas rastit, të veprojë si mbrojtës i të drejtave të fëmijës, kur dalin probleme të aktualizimit të tij dhe të mbështetë, në rast nevojë, personin dhe edukatorët për realizimin e planeve të ndërhyrjes.

Etapa e pestë koordinon dhe ndjek objektivat e PSI-së. Në këtë etapë prindërit dhe edukatorët sigurohen për përshtatjen e nevojave të fëmijës me shërbimet e marra, vlerësojnë dhe rishikojnë planin e shërbimeve individuale, me qëllim që të përcaktojnë nëse është e arsyeshme për ta ndjekur e përpiluar një plan të ri ose për t'i dhënë fund atij. Fëmija me aftësi të kufizuara duhet të ketë mundësi të shprehet se kur është i kënaqur ose i pakënaqur dhe të propozojë ndryshimet e mundshme.

Pesë etapat mund të skematizohen si dallimi midis planit të individualizuar të shërbimeve (PSI) dhe planit të ndërhyrjes (PNI). Plani i individualizuar i shërbimeve mbulon tërësinë e nevojave. Plani i ndërhyrjes është një pjesë e planit të individualizuar të shërbimeve. Ai është një mjet që i bën operacionale objektivat e ndjekur në dobi të fëmijës me aftësi të kufizuara ose të mjedisit të tij. Ai synon zhvillimin e kompetencave të këtij të fundit dhe përshtatjen e tij harmonike në mjedisin që e rrethon. Një plan i individualizuar shërbimesh mund të përmbajë deri në gjashtë plane ndërhyrëse. Nuk është e thënë që të aplikohen të gjitha planet e ndërhyrjes njëkohësisht, gjithçka varet nga nevojat e fëmijës. PSI nënkupton

më shumë se një dhënës shërbimesh, ndërsa plani ndërhyrës është vepër e një institucioni, pavarësisht nga emërtimi i veçantë që i japin programi i individualizuar, plani i përkujdesjes infermierore, plani edukativ i individualizuar etj. (Juhel, J – Charles, 2010).

Në planin e individualizuar të shërbimeve futen trajtimi mjekësor për caktimin e diagnozës dhe fillimin e mjekimit, përshtatja dhe ripërshtatja për të zhvilluar kapacitetet fizike, intelektuale dhe aftësitë për autonomi. Futen shërbimet edukative që të zhvillojnë të gjitha aspektet e potencialit të fëmijës që të integrohet në mjedisin e rregullt shkollor si dhe në një punësim të rregullt. Organizohet koha e lirë që fëmija të mund të përfitojë nga veprimtaritë argëtuese sipas dëshirës që ka dhe të marrë pjesë në jetën kulturore të mjedisit.

Të gjitha ndërhyrjet tek fëmijët me aftësi të kufizuara duhet të drejtohen me qëllime të caktuara, në bazë të programeve të caktuara, që drejtohen kundër lënies së zhvillimit të lirë e natyral të fëmijës dhe që janë pika referimi për fëmijën. Rezultatet japin rritje në zhvillimin e të menduarit logjik, nëpërmjet aplikimit të programeve individuale (Carter, M., Grunsell, J., 2001). Programi e shoqëron fëmijën për një vit, ai favorizon vazhdueshmërinë aksionin pedagogjik. Meqenëse vlerësimi bëhet në fillim të vitit shkollor, ky dokument jep përparimet dhe të metat e fëmijës në të gjitha fushat e mësimdhënies. Ai lejon gjithashtu që të vlerësohet potenciali i zhvillimit të fëmijës, në bazë të kapaciteteve të përshtatjes dhe të bashkëpunimit.

Originaliteti i programeve të mësimdhënies duket në sqarimin e të dhënave në bazë të kategorive të vlerësimit. Këto kategori japin mundësinë që të zgjidhen vështirësitë që dalin për të nënvizuar përparimet e fëmijës me aftësi të kufizuara. Çdo program është bazuar në

zhvillimin e një studimi për mësimin e fëmijëve me AK. Progresioni dhe përshtatshmëria e kategorive të vlerësimit favorizojnë zgjedhjen e objektivave të ndërhyrjes dhe saktësinë e tyre. (Indikatori zvicerian i vëzhgimit dhe i mësimdhënies për fëmijët me të meta mendore dhe fizike, 2002. Shkolla “La Bruyere”, Sion Martigny, Universiteti Friburgut Zvicër, shkurt 2002).

2.2 Një historik i shkurtër për burnoutin profesional

Burnouti është një metaforë e përdorur zakonisht për të përshkruar një gjendje ose një proces lodhjeje mendore, e ngjashme me djegien nga një zjarr ose nga një qiri. Fjalori e përkufizon burnoutin si: dështim, ose konsumim duke vënë shumë kërkesa mbi energjinë, forcën ose burimet. Shembulli më i hershëm kur burnouti u lidh me termin e konsumimit, vjen nga Shekspiri, i cili shkroi më 1599 në veprën e tij “ Pelegrini pasionant ”: “...ajo u dogj nga dashuria ashtu siç digjet kashta nga flakët e zjarrit...”. Më vonë, por akoma pa u zbuluar burnouti në ambientet e punës, njerëzit të cilët vuanin nga ai, janë portretizuar në mënyrë të detajuar në novelën e Graham Green të vitit 1960 :” Një rast i konsumimit ”, që tregon historinë e trishtuar të një arkitekti të njohur në botë me emrin Keri, një personazh shpirtërisht i shqetësuar, cinik dhe i deluzionuar. Më tej, shembulli më ilustrues i burnoutit është rasti studimor i infermieres së psikiatrisë, Znjsh. Xhones, publikuar nga Schwartz dhe Will në vitin 1953 në revistën Psikiatria (Bartlett, J.E., Kotrlik, J.W., dhe Higgins, C.C., 2001).

2.2.1 Zbulimi i burnoutit profesional

Pavarësisht se termi “burnout” u përmend për herë të parë nga Bradly në vitin 1969, në një komunitet bazuar në programet e trajtimit për të rinjtë kriminelë, Herbert Freudenberger

në vitin 1974, konsiderohet si babai i themelimit të sindromës së burnoutit. Shkrimet e tij ndikuese mbi burnoutin e stafit, hapën siparin e prezantimit të konceptit. Si një psikiatër i papaguar, Freudenbergër ishte i punësuar në klinikën e Nju Jorkut, për personat e varur nga droga, në një staf të përbërë kryesisht nga të rinj, vullnetarë të motivuar dhe idealistë. Freudenbergër vëzhgoi se shumë prej punonjësve të klinikës, përjetuan një humbje graduale të energjisë si dhe humbje të motivimit dhe përkushtimit, e shoqëruar me një sërë simptomash mendore dhe fizike. Për të emërtuar këtë gjendje të veçantë rraskapitjeje, e cila ndodhte zakonisht një vit pasi vullnetarët kishin filluar të punonin në klinikën e tij, Freudenbergër, zgjodhi një fjalë, *burnout*. Në të njëjtën kohë, Christina Maslach në vitin 1976, një psikologe sociale, u interesua për mënyrën në të cilën njerëzit e shërbimeve njerëzore i përballonin shqetësimet emocionale në punë. Ajo vuri re se, termi burnout ishte përdorur nga avokatët kalifornianë për të përshkruar procesin e konsumimit gradual, cinizmit dhe humbjes së përkushtimit të kolegët e tyre. Maslach dhe bashkëpunëtorët e saj, vendosën ta përshtatin këtë term sepse ishte lehtësisht i njohur për të intervistuarit në studimin e tyre me profesionistët e shërbimeve njerëzore (Bakker, A.B. and Demerouti, E., 2008).

2.2.2 Vështrim i përgjithshëm teorik mbi burnoutin

Burnouti është një sindromë e lidhur me punën që në të shumtën e rasteve ndodh tek ata që punojnë ballë për ballë me marrësit e shërbimit në nevojën për asistencë, dhe karakterizohet në mënyrë tipike, nga shterimi emocional, tërheqja dhe cinizmi drejt klientëve dhe një sens mosarritjeje. Burnouti zakonisht konceptualizohet si një fenomen tredimensional, që përbëhet nga lodhja, depersonalizimi dhe mosarritja. Lodhja është identifikuar si një nga reagimet më të spikatura ndaj stresit të kërkesave të punë, dhe sensit të mosarritjes në punë.

Kur njerëzit ndjehen cinikë, ata marrin një qëndrim të ftohtë, distancues dhe depersonalizues kundrejt punës së tyre dhe njerëzve që ata ndeshin nëpërmjet punës. Ata tentojnë të minimizojnë përfshirjen e tyre në punë dhe, madje, braktisin idealet e tyre. Ndjenjat e joefektivitetit dhe mosarritjes janë të shoqëruara nga një sens në rritje të papërshtatshmërisë. Bota, duket se konspiron kundër përpjekjeve për të bërë progres. Ata humbasin besimin në aftësitë e tyre për të bërë një ndryshim në aspektin profesional (Maslach & Schaufeli, 1993).

Burnouti është një ndryshor i vazhdueshëm, që radhitet nga shkallët më të ulëta deri në ata më të larta të ndjenjave, Maslach, Jackson & Leiter (1996). Burnouti nuk është shikuar si një ndryshor i të qenit i pranishëm ose mungues, por gjendet diku aty brenda radhitjes nga shkalla më e ulët deri te ajo më e larta e ndjenjave.

Burnouti fillon me shenjat paralajmëruese të tilla si frustrimi, shpërthimet emocionale, probleme me shëndetin dhe përdorimi i drogave dhe alkoolit. Profesione të ndihmës, përfshirë punonjësit socialë, infermierët, mësuesit, dhe oficerët e policisë, janë më të prirur për burnout. Ankesat, të cilat janë të zakonshme te profesionistët e shërbimeve humane, përfshijnë: orët e zgjatura, izolimin, mungesën e pavarësisë, nevojat e klientëve, perceptimi publik, mungesa e burimeve, kritere të pamjaftueshme për matjen e arritjeve, kërkesat për produktivitet, mungesa e trajnimeve, ndërhyrje administrative dhe apatia. Stresorët primarë në dhënësit e shërbimit përfshijnë: aktivitete të jetës së përditshme; funksionimi konjktiv i varësit dhe sjelljet e varësit, të cilat përbëjnë një kërcënim për sigurinë, Stevens & Higgins (2002). Kur dhënësit e shërbimit fillojnë të nënvlerësojnë stresorët primarë, stresorët sekondarë pastaj bëhen prevalentë. Stresorët sekondarë përfshijnë: Rolet familjare, rolet në punë, aktivitetet sociale, dhe humbja e vetes.

2.2.3 Përkufizime të burnoutit

Burnouti është përkufizuar nga Freudenberg (1980) si “ dikush që është në një gjendje lodhje ose frustrim.” (Bakker, A.B. and Schaufeli, W.B., 2008: 13). Ata që vuajnë burnoutin nuk e perceptojnë veten e tyre si të zemëruar, rixhidë ose cinikë, por besojnë se kanë punuar më shumë se duhet, kanë dhënë më shumë sesa janë vlerësuar (Hawkins, 2008). Freudenberg (1980) shton se “ Burnouti është një gjendje kronike, është diçka drejt të cilit një person ka punuar për një periudhë javësh, muajsh, madje edhe vitesh “. Burnouti është kronik. Ai është një pasojë e një situate në punë ku një individ idealist, ndjen se ai po godet kokën e tij pas muri në punë ditë pas dite, duke shpresuar të ketë një impakt në punën e tij. Burnouti është i pashmangshëm kur individi këmbëngul në përpjekjen e tij për të arritur një nivel pritshmërie që është dramatisht i kundërt me realitetin Potter shprehet: “Burnouti në punë është një dëmtim i motivimit në punë“ (Hawkins, 2008). Maslach 1982, gjeti tre elementë për të përshkruar modelin e saj të burnoutit: a) lodhja emocionale; b) depersonalizimi; dhe c) arritja personale. Këta elementë bashkekzistojnë, ndërsa shikohen individualisht si një proces hap pas hapi, me lodhjen emocionale si një variabël kyç për arritjen e burnoutit (Brock & Grady, 2002). Burnouti nuk ndodh në një episod të vetëm dramatik, por është progresiv, i zgjatur dhe shfaqet në faza (Hawkins, 2008).

Burnouti është një sindromë e cila buron nga perceptimet individuale të nevojave të paplotësuara dhe pritshmëritë e papërmbushura. Ai karakterizohet nga një deluzionim progresiv, i lidhur me simptoma fizike dhe psikologjike që zvogëlojnë vetëvlerësimin e individit. Zhvillohet gradualisht gjatë një periudhe të caktuar kohore (Gold & Roth, 1993).

Siç edhe vihet re, përkufizimet e konsumimit nga puna përgjithësisht përqendrohen në dy kampe të mëdha teorike; këtu bëhet fjalë për grupin e parë që e sheh konsumimin në punë si një proces të brendshëm individual, ndërsa grupi i dytë që e sheh konsumimin si një proces dinamik të lidhur kryesisht me marrëdhëniet ndërpersonale dhe, në mënyrë të veçantë, te marrëdhëniet e përgjithshme të individit me punën (Maslach, Schaufeli dhe Leiter, 2001). Pavarësisht përkufizimeve të ndryshme që japin studiuesit, në punën e tyre identifikohen ngjashmëri në lidhje me karakteristikat kryesore të fenomenit. Ka konsensus, mbi faktin se konsumimi: ndodh në nivel individual ose institucional; është një përvojë e brendshme psikologjike që përfshin ndjenjat, qëndrimet, motivet dhe pritshmëritë; shoqërohet me shqetësime si, ankth, siklet dhe mosfunksionim; perceptohet nga individi si një eksperiencë negative; simptomat shfaqen te njerëzit “normalë”, të cilët nuk kanë vuajtur më parë nga psikopatologji; rezulton në pasoja negative; çon në rënien e efektivitetit të punës dhe të performancës (Maslach, 1982; Schaufeli etj., 1993).

2.2.4 Shenjat paralajmëruese dhe simptomat e burnoutit

Burnouti manifestohet përveç aspekteve të tjera psikologjike edhe në aspektin fizik. Ndër shenjat dhe simptomat kryesore fizike të burnoutit mund të përmenden : ndjesia e lodhjes në shumicën e kohës, një imunitet i ulët dhe ndjesia e të qenit i sëmurë, apo dhimbje të vazhdueshme të kokës, të shpinës dhe të muskujve. Sikurse edhe u shpjegua me lart burnouti prek edhe aspektin emocional, me shenja të tilla si, ndjenja dështimi dhe vetëdyshimi, të ndjerit i pashpresë, apo i zënë në kurth, i mposhtur, humbje e motivimit, si dhe pamje klinike negative në rritje. Ndërsa në aspektin sjellor, burnouti manifestohet me tërheqje nga përgjegjësitë, izolim të vetes dhe të tjerëve, marrja e një kohe të gjatë për të

bërë gjërat, përdorimi i alkoolit, drogave për ta përballuar, nxjerrja e frustrimeve të tjerët, apo ardhja me vonesë në punë apo largimi herët nga puna. Janë të shumta shkaqet, që kontribuojnë në burnout, ndër të cilat është edhe vete puna. Të ndjerit sikur ke pak ose aspak kontroll mbi punën, apo mungesa e mirënjohjes dhe e shpërblimit për punën e mirë, pritshmëri të paqarta për punën, mungesa e përdorimit të strategjive përballuese, puna monotone dhe joshfuese dhe të punuarit në një mjedis kaotik dhe nën presion, janë të gjitha shkaqe të mundshme që çojnë në burnout. Shkaqet e lidhura me stilin e jetës, janë gjithashtu faktorë të mundshëm që kontribuojnë në burnout. Ndër to mund të përmendim; të punuarit shumë, pa kohë të mjaftueshme për relaks dhe socializim, të bësh shumë gjëra për shumë njerëz, marrja përsipër e shumë përgjegjësi, pa shumë ndihmë nga të tjerët, jo gjumë i mjaftueshëm, mospërdorimi i strategjive përballuese dhe mungesa e marrëdhënieve të ngushta mbështetëse. Ndërsa si tipare të personalitetit mund të theksojmë se, tendenca perfeksioniste: „ asgjë nuk është mirë mjaftueshëm “, pamja pesimiste për botën dhe për veten, nevoja për të qenë nën kontroll, kundërshtimi për t’ia deleguar të tjerëve, si dhe arritjet e larta; (tipi A i personalitetit), janë gjithashtu ndër të tjera shkaqe që kontribuojnë në burnout (Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B., 2000) .

2.2.5 Burnouti, një proces dinamik

Cherniss (2003) ishte ndër studiuesit e parë i cili dha një përshkrim të procesit të burnoutit. Sipas tij, burnouti i referohet një procesi në të cilin sjelljet dhe qëndrimet e profesionistëve ndryshojnë në mënyrë negative, si përgjigje ndaj kërkesave të punës. Në mënyrë më specifike:

- Faza e parë përfshin një mungesë balance ndërmjet burimeve dhe kërkesave (stresi).

- Faza e dytë, është trysnia emocionale, e menjëhershme, afatshkurtër, lodhja dhe rraskapitja.

- Faza e tretë ka të bëjë me një sërë ndryshimesh në qëndrime dhe në sjellje si një tendencë për ti trajtuar klientët mekanikisht, (përballimi mbrojtës). Në këtë mënyrë, Cherniss (2003) i konsideroi kërkesat e tepruara në punë si shkakun kryesor të burnoutit profesional, i nxitur nga një strategji përballuese mbrojtëse e karakterizuar nga shmangia dhe tërheqja. Të tjerë studiues kanë dhënë përkufizime të tjera të procesit të zhvillimit të burnoutit. Edelwich dhe Brodsky (1980) e përshkruan burnoutin si një proces të rritjes së niveleve të deluzionimit, humbje progresive e idealeve, energjisë dhe qëllimit të përjetuara nga profesionistët e shërbimeve të ndihmës, si pasojë e kushteve në punë.

Sipas Etzion (1987), burnouti është një proces i ngadaltë zhvillimi, i cili fillon pa paralajmërim dhe evoluon pothuajse në mënyrë të panjohur deri në një pikë të veçantë. Në mënyrë të papritur, individit ndjehet i rraskapitur dhe i paafte të lidhë këtë përvojë shteruese me ndonjë ngjarje të veçantë stresuese. Etzion (1987), sugjeroi se : « Mospërputhjet e vazhdueshme, shumë pak të njohura dhe në të shumtën e rasteve të mohuara ndërmjet karakteristikave personale dhe atyre të mjedisit, janë burim i një procesi të ngadaltë dhe të fshehtë të një erosi psikologjik. Ndryshe nga fenomenet e tjera, stresorët e vegjël të mospërputhjeve nuk shkaktojnë gjendje alarmi dhe rrallëherë janë subjekt i përpjekjeve përballuese » (Beauchamp, C., dhe Thomas, L., 2009: 195).

Nga ana tjetër, Hallsten (1993) paraqiti një panoramë më të ndërlikuar të procesit të burnoutit. Ai e përkufizoi burnoutin si një formë depresioni që rezulton nga procesi i konsumimit, që është një shkak i domosdoshëm për burnout. Kështu që, ai nuk është një rezultat (p.sh, një gjendje e veçantë mendore). Ai hamendësoi se procesi i konsumimit

ndodh atëherë kur, roli aktiv dhe vetëpërcaktues kërcënohet pa një rol alternativ tjetër. Shumë përkufizime të burnoutit i përmbahen faktit që burnouti fillon me një gjendje stresi i cili rezulton nga një mospërputhshmëri, ndërmjet pritshmërive të individit dhe idealeve të tij nga njëra anë dhe, nga ana tjetër, nga realiteti i ashpër i jetës së përditshme të punës. Ky stres mund të vihet re nga individit ose mos të vihet re për një kohë të gjatë. Gradualisht, individit fillon të ndjehet emocionalisht i lodhur dhe fillon të ndryshojë qëndrimet e tij ose të saj kundrejt punës si dhe ndaj njerëzve me të cilët punon çdo ditë. Një proces i tillë finalizohet me burnout. Mënyra sesi individit e përballon stresin është konsideruar nga shumë përjasje si një element kyç në zhvillimin e burnoutit (Schaufeli & Buunk, 2003).

2.3 Teoritë e burnoutit

Teoria mbi burimet është një teori me bazë motivacionale, e cila thekson se stresi ndodh: a) kur kërcënohen burimet, b) kur humbasin burimet. Burimet janë përkufizuar si objekte me vlerë, rrethana, karakteristika personale dhe energji. Shpjegimi bazë në teorinë e burimeve është pikërisht përdorimi i këtyre burimeve, ndërsa burnouti karakterizohet nga shterimi i këtyre burimeve. Burnouti ka më shumë gjasa të ndodhë kur, individët i humbasin burimet dhe nuk i fitojnë dot. P.sh, te mësuesit, ndërveprimet negative me nxënësit, prindërit dhe drejtuesit, që konsiderohen humbje në nivel ndërpersonal, janë më të shumta se fitimet e përditshme që ata marrin nga puna e tyre. Kur humbja e burimeve ndodh, individët janë më të motivuar në aftësitë e tyre përballuese për ti rifituar këto burime dhe për të parandaluar humbjet. E parë në këtë këndvështrim, burnouti si shterim i burimeve emocionale, mund të konsiderohet si çmimi përfundimtar i përpjekjeve të individit për të rifituar burimet e humbura ose për të parandaluar humbjen e tyre (Schaufeli & Buunk, 2003).

2.3.1 Perspektiva psikodinamike për burnoutin

Perspektiva e sistemeve psikodinamike nuk e adreson sjelljen individuale për vete, por më tepër grupin sistemik dhe sjelljen organizacionale, duke ndikuar kështu sisteme të ndryshme, si individi. Parimi qëndror i perspektivës së sistemeve psikodinamike ka të bëjë më përbërjen e dy termave: Specifikimi i sistemeve i referohet konceptit të sistemeve të hapura, të cilat sigurojnë një kuadër dominant për të kuptuarit e aspekteve strukturore, të një sistemi organizacional. Kjo përfshin dizenjimin e saj, ndarjen e punës, nivelet e autoritetit dhe marrëdhëniet raportuese, natyrën e detyrave të punës proceset dhe aktivitetet, misionin e saj dhe detyrat primare, dhe në veçanti natyrën dhe detyrat e organizatës, dhe transaksionet ndërmjet tyre. Pranohet se qeniet njerëzore krijojnë institucione sociale për të kënaqur nevojat e tyre për të përjetuar kënaqësi dhe për të shmangur dhimbjen, gjithashtu edhe për të përmbushur detyrat e kërkuara. Institucionet bëhen realitete të jashtme, të pavarura nga individët. Kjo i prek individët në mënyrë domethënëse emocionale dhe psikologjike, duke i ofruar shanse të mëdha të të mësuarit. Specifikimi psikodinamik, i referohet perspektivës psikoanalitike, të eksperiencave individuale dhe proceseve mendore, sikurse edhe grupit të pandërgjegjshëm dhe proceseve sociale, të cilat janë të dyja një burim i vështirësive organizacionale të panjohura ose të pazgjdhura. Elementë të vëzhgueshëm dhe strukturorë të një organizate, edhe ata racionalë dhe funksionalë, në mënyrë të vazhdueshme ndërveprojnë me anëtarët e saj në të gjitha nivelet, në një mënyrë të tillë që stimulojnë elementë të veçantë të proceseve dinamike të individëve ose të grupit (Cilliers, 2003). Origjina konceptuale e perspektivës së sistemeve psikodinamike rrjedh nga psikoanaliza klasike. Pesë supozime bazë janë shikuar si gurë themelorë të kësaj perspektive.

Varësia. Anëtarët e grupit në mënyrë të pandërgjegjshme projektojnë varësinë e tyre mbi objektet ose sistemet prindërore që përfaqësojnë autoritet. Nëse këto simbole autoritare nuk përgjigjen në mënyrën që grupi do, zhvillohet zemërimi i cili i manifestohet në kundër varësi. Më vonë grupi zhvillohet ndërmjet pavarësisë dhe ndërvarësisë, të cilat përfaqësojnë maturitet dhe mençuri.

Ikja/Lufta. Këto janë mekanizma mbrojtës, që grupi në mënyrë të pandërgjegjshme i përdor në përpjekje për të bashkëpunuar më *diskomfortin*. Reagimet e luftës manifestohen në agresion kundrejt vetes, kolegëve dhe figurave autoritare, shoqëruar me zili, xheloz, konkurrencë, eliminim, bojkot, rivalitet dhe të luftuarit për një pozicion në grup dhe marrëdhënie të privileguara. Reagimet e ikjes, në krahasim me të tjerat, kanë të bëjnë me situata ose ndjenja kërcënuese dhe mbrojtjeje të tilla si racionalizimi dhe intelektualizimi (Bensky, J.M., Shaw, S.F., Gouse, A.S., Bates, H., Dixon, B., and Beane, W.E. Public Law, 94-142). Ky supozim i referohet riskut për të jetuar në një shoqëri bashkëkohore dhe turbulente. Individidi është nën presion në rritje për realitetin e tij të brendshëm, për të përjashtuar ose për të mohuar atë realitet të perceptuar si shqetësues nga mjedisi i jashtëm . Bota e brendshme bëhet vendi më i përshtatshëm, ndërsa mjedisi i jashtëm është ai i cili duhet të shmanget. Grupi punon në supozime të pandërgjegjshme që grupi është një jo grup. Vetëm personat prezent mund të lidhen me të, sepse konstruktet e tyre mendore, rreth asaj çfarë është grupi përbën një masë të padiferencuar. Kështu që ata veprojnë sikur grupi nuk ka fare ekzistence, sepse sikur të ekzistonte ai do të ishte burimi i eksperiencave persekutuese. Ideja e grupit është dëmtuese, tabu,/ e gjitha kjo është negative. Anëtarët veprojnë sikur grupi nuk ka fare realitet/ realiteti i vetëm është ai individual. Ekziston një

kulturë egoizmi ku individi është i ndërgjegjshëm vetëm për kufijtë e tij individuale të cilët duhet ti mbrojë nga të tjerët.

Konceptet më të përshtatshme për të kuptuar burnoutin në këtë model janë :

Konflikti. Perspektiva e sistemeve psikodinamike, drejt sjelljes organizacionale, është në vetvete një model konflikti. Hipoteza është që ajo sjellje është përcaktuar nga dy ose më shumë fuqi konfliktuale, psh; nevojat instiktive të sistemit kundrejt kërkesave të shoqërisë.

Ankthi. Ky është pranuar si baza e tërë sjelljes së sistemit. French dhe Vince (1999), i referohen ankthit primitiv (që ka të bëjë me fatin e njeriut), ankthi nga natyra e punës dhe ankthi personal, i nxitur nga çështje të jashtme të shoqërisë ose të punës dhe i stimuluar nga eksperiencia personale të kaluara të ndërgjegjshme ose të pandërgjegjshme.

Mekanizmat mbrojtës. Këto përdoren për të vepruar kundër ankthit, me qëllim shmangien e dhimbjes dhe për të fituar një sens sigurie dhe pranimi. Racionalizimi dhe intelektualizmi mund të përdoren për të qëndruar emocionalisht të papërfshirë dhe në kontroll. Projektimi i referohet proceseve mbrojtëse brenda sistemit, ku njëra pjesë e sistemit mohon dhe përjashton ndjenjat e imazheve të pandërgjegjshme të situatës (fantazi). Ai përpiket pastaj të alternojë eksperiencat e papërshtatshme duke e imagjinuar se një pjesë e tij mund ti përkasë një tjetër nënsistemi më tepër sesa atij.

Kundërtransferenca. Kjo i referohet gjendjes së mendjes ku ndjenjat e njerëzve të tjerë janë përjetuar si të vetat. Anëtarët e inatosur mund të jenë mësuar të sulmojnë menaxhimin ose një anëtar i depresuar mund të veprojë duke e ndarë mendjen dhe duke e lënë organizatën. Individi jo vetëm që shprehet dhe mbart diçka nga grupi , por mund të jetë mësuar që të eksportojë diçka që pjesa tjetër e sistemit nuk ka nevojë ta ndjeje për veten e tyre.

Perspektiva e sistemeve psikodinamike e shikon burnoutin si një fenomen që përfshin gjithë sistemin organizacional. Makrosistemi është çarë nga pjesët e tij të këqija dhe të padëshirueshme dhe duke i projektuar këto te një individ i cili ka një nevojë për të performuar mirë dhe një valencë për të tërhequr projekte të mbingarkesës. Ai ose ajo pastaj identifikohet me projeksione të forta dhe vepron si një mbajtës i dhimbjes (në emër të sistemit), ndërsa bëhet emocionalisht dhe fizikisht i paaftë. Fantazia e sistemit është, se n.q.s ai ose ajo, e lë grupin ose organizatën, e keqja do të eksportohet në mënyrë të sukseshme (Billings, A. G. & Moos, R. H.,1981: 139-157). Kështu që kufijtë e rolit dhe të detyrave mund të ruhen dhe të menaxhohen në mënyrë të qartë duke fuqizuar çdo njeri në sistem duke zënë vend kundrejt një force punë më kompetente dhe efektive (Cilliers, 2003).

2.4 Stresi dhe burnouti

Në kërkimet e Lazarus dhe Folkman (1984), Schaufeli & Buunk (2003), u gjet që stresi në punë ndodh, atëherë kur kërkesat dhe detyrat e punës i tejkalojnë burimet përshtatëse të individit. Stresi është një term i përgjithshëm që i referohet një procesi të përkohshëm përshtatjeje që shoqërohet me simptoma fizike dhe mendore. Në të kundërt, në kërkimet e Brill (1984), Maslach (1997), u sugjerua se burnouti mund të konsiderohet si një fazë përfundimtare, një përshtatje që rezulton një mungesë balance afatgjatë të kërkesave dhe burimeve dhe nga një stres i tejzgjatur.

2.4.1 Reagimet ndaj stresit në punë të mësuesit

Shumë mësues shikojnë se të qenit një edukator profesionist në shkollat e sotme është e vështirë dhe ndonjëherë shumë stresante. Kur stresi në punë, rezulton në burnout të mësuesit, mund të ketë pasoja serioze në shëndetin dhe në lumturinë e mësuesve gjithashtu edhe të nxënësit, me të cilët ata ndërveprojnë çdo ditë. Ngjarjet të cilat perceptohen si kërcënime të mundshme nxisin përgjigjen stresante, e cila konsiston në një sërë ndryshimesh fiziologjike dhe psikologjike të cilat shfaqen atëherë kur aftësitë përballuese të individit sfidohen seriozisht. Përgjigjja më tipike ndaj stresit është perceptimi se burimet përballuese të dikujt janë të papërshtatshme për të përballuar kërkesat jetësore. Duke u nisur nga modelet shpjeguese të stresit ne duhet të marrim në konsideratë masën e kërkesave të përditshme të cilat i përjetojmë duke i krahasuar me burimet që ne kemi për ti trajtuar ata. Në qoftë se, burimet tona janë të barabarta me kërkesat, ne i shikojmë ato thjesht si sfida. Nëse, shikojmë se kërkesat tejkalojnë burimet tona, ata kthehen në stresorë dhe nxisin një reagim stresant nga ana e individit. Në vijim, stresi i mësuesve mund të shikohet si një jobalancë ndërmjet kërkesave të shkollës dhe burimeve që kanë mësuesit për ti përballuar (Wood, Teri – McCarthy & Chris, 2002). Proceset e stresit dhe të burnoutit kanë nevojë të shpjegohen dhe të njihen si fenomene të ndryshme. Më poshtë jepen dy përkufizime të secilit prej këtyre proceseve:

“Stresi është një rrethanë disekuilibri brenda gjendjes intelektuale, fizike dhe emocionale të individit: ai rrjedh nga perceptimet e personit mbi situatën, i cili rezulton në reagime fizike dhe emocionale. Ai mund të jetë ose negativ ose pozitiv, bazuar në interpretimet e personit” (Gold & Roth, 1993).

“Burnouti është një sindrome, e cila buron nga perceptimet e individit nga nevojat e paplotësuara dhe pritshmëritë e paplotësuara. Ai karakterizohet nga deiluzionimi progresiv i lidhur me simptoma psikologjike dhe fizike të cilat zvogëlojnë vetvlerësimin. Ai zhvillohet gradualisht gjatë një periudhe të caktuar kohore ”.

Në mënyrë të përmbledhur, stresi mund të jetë pozitiv ose negativ, në varësi të perceptimeve të individit. Mund të jetë afatshkurtër ose afatgjatë. Kur është negativ, ai e shpie personin në një gjendje disekuilibri intelektual, emocional dhe fizik. Ndërsa burnouti rezulton nga nevojat e paplotësuara dhe pritshmëritë e papërbushura, të cilat ndodhin në një periudhë të gjatë kohore.

Ai prek vetëvlerësimin dhe karakterizohet nga deiluzionimi progresiv. Një dallim konceptual ndërmjet stresit dhe burnoutit është që burnouti përfshin zhvillimin e qëndrimeve dhe sjelljeve negative kundrejt marrësve të shërbimit, punës dhe organizatës, ndërsa stresi në punë nuk shoqërohet domosdoshmërisht me qëndrime dhe sjellje të tilla. Çdokush mund të përjetojë stres.

Ndërsa burnouti përjetohe vetëm nga ata të cilët e fillojnë karrierën me entuziazëm, me synime dhe pritshmëri të larta (Schaufeli & Buunk, 2003).

Stresi është një proces përshtatës, i përkohshëm, ndërsa burnouti është një proces erozioni psikologjik, emocional dhe social. Stresi është një parashikues i lodhjes emocionale (komponent i burnoutit), por në vetvete nuk çon domosdoshmërisht në burnout (Brenninkmeijer, V. and Van Yperen, N., 2003).

2.4.2 Stresi dhe përballimi - Modelet teorike të stresit në punë dhe përballimit

Përqasja transaksionale korresponson me kërkimet tradicionale të Lazarus, i cili i përdori gjerësisht në kërkimet mbi stresin në punë. Një transaksion ndërmjet një personi dhe mjedisit të tij të punës është stresues vetëm nëse vlerësohet nga punonjësi si e dëmshme, kërcënues dhe sfiduese për mirëqenien e tij. Përjetimi i stresit varet nga gjykimet subjektive, të cilat vendosin një ekuilibër ndërmjet kërkesave të mjedisit dhe mundësisë së personave për tu përballur me ta.

Përballimi konsiston në përpjekje konjitive dhe sjellore për të menaxhuar kërkesa specifike të brendshme dhe të jashtme, të cilat vlerësohen se i tejkalojnë burimet e individit. Përpjekjet përballuese ndahen në dy dimensione të gjëra: I orientuar te problemi (përballimi me në qendër (veprimin) dhe strategjitë e përballimit konjitive ose emocionale (mendimi për të ndryshuar marrëdhënien individ - mjedis, më tepër sesa veprimi). Modeli i kontrollit të kërkesave të punës, i zhvilluar në fund të viteve ‘70 nga Karasek, fokusohet në dy dimensione të mjedisit të punës: kërkesat e punës dhe kontrolli në punë.

E para, fokusohet te ngarkesa në punë dhe është operacionalizuar si presioni i kohës dhe konflikti i roleve. Modeli individ – mjedis e përkufizon stresin psikologjik në përputhjen ndërmjet individit dhe mjedisit. Modeli mbështetet në faktin, se stresi i referohet çdo karakteristike të mjedisit të punës, e cila është kërcënuese për individin. Dy tipet e stresit që mund të kërcënojnë individin janë: kërkesat të cilat nuk janë në gjendje të plotësojnë ose burime të pamjaftueshme për të plotësuar nevojat (Brenninkmeier, V. & Van Yperen, N.W., 2003). Shtrirja në të cilën aftësitë e një personi plotësojnë kërkesat e punës, përfaqëson njërin tip të përputhshmërisë, ndërsa aftësia për të përmbushur kërkesat e punës tipin tjetër

të përputhshmërisë. Tre tipet e kufizimeve që kërcënojnë mirëqenien e individit janë: kufizimet psikologjike, kufizimet fiziologjike dhe kufizimet e simptomave sjellore.

Teoria kibernetike e stresit. E shikon stresin si një mospërputhshmëri ndërmjet gjendjes së perceptuar të personit dhe gjendjes së dëshiruar, e cila prodhon stres. Në parim, stresi aktivizon përballimin i cili përkufizohet si përpjekje për të përmirësuar ndikimin e dëmshëm të stresit (Brenner, S. O., Sorbom, D., dhe Wallius, E., 1985).

Përballimi është parë si përpjekje për të reduktuar dhe eliminuar efektet negative të stresit në mirëqenien e individit. Edwards dhe Baglioni (1999) kanë identifikuar pesë forma të përballimit: përpjekjet për ta sjellë situatën në përputhje me dëshirat, përshtatja e dëshirave me situatën, reduktimi i rëndësisë së mospërputhshmërisë, përmirësimi i mirëqenies në mënyrë direkte dhe largimi i vëmendjes nga situata.

Teoritë proaktive mbi stresin dhe përballimin janë relativisht të reja në këtë fushë. Schwarzer (2000; 2001) ka zhvilluar një model të ri për përballimin. Ai veçon katër mekanizma kryesorë të përballimit: përballimi reaktiv, përballimi parandalues, përballimi i paraprirë dhe përballimi proaktiv. Në përballimin proaktiv koha dhe siguria luajnë një rol të rëndësishëm. Aspinwall dhe Tylor (1997) analizuan proceset nëpërmjet të cilave njerëzit i paraprijnë stresorëve të mundshëm dhe veprojnë në vazhdimësi për ti parandaluar ato. Ata zhvilluan pesë fazat e përballimit proaktiv; grumbullimi i burimeve, njohja e stresorëve të mundshëm, vlerësimi fillestar, përpjekjet përballuese preeliminatore, dhe *feedback*-u. Aspinwall dhe Tylor (1997) e përshkruajnë përballimin proaktiv në termat e një serie fazash nëpërmjet të cilave individët duhet të kalojnë.

2.4.4 Ku dallon stresi nga burnouti?

Proceset e stresit dhe të burnoutit kanë nevojë të shpjegohen dhe të njihen si fenomene të ndryshme. Më poshtë jepen dy përkufizime të secilit prej këtyre proceseve:

“Stresi është një rrethanë disekuilibri brenda gjendjes intelektuale, fizike dhe emocionale të individit: ai rrjedh nga perceptimet e personit mbi situatën, i cili rezulton në reagime fizike dhe emocionale. Ai mund të jetë ose negativ ose pozitiv, bazuar në interpretimet e personit” (Gold & Roth, 1993).

“Burnouti është një sindrome, e cila buron nga perceptimet e individit nga nevojat e paplotësuara dhe pritshmëritë e paplotësuara. Ai karakterizohet nga deiluzionimi progresiv i lidhur me simptoma psikologjike dhe fizike të cilat zvogëlojnë vetëvlerësimin. Ai zhvillohet gradualisht gjatë një periudhe të caktuar kohore ” (Brunsting, N.C., Streckovic, M., & Lane. K. L., 2014).

Në mënyrë të përmblodhur, stresi mund të jetë pozitiv ose negativ, në varësi të perceptimeve të individit. Mund të jetë afatshkurtër ose afatgjatë. Kur është negativ, ai e shpie personin në një gjendje disekuilibri intelektual, emocional dhe fizik. Ndërsa burnouti rezulton nga nevojat e paplotësuara dhe pritshmëritë e papërmbyshura të cilat ndodhin në një periudhë të gjatë kohore (Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., dhe Stephenson, J., 2000).

Ai prek vetëvlerësimin dhe karakterizohet nga deiluzionimi progresiv. Një dallim konceptual ndërmjet stresit dhe burnoutit është që burnouti përfshin zhvillimin e qëndrimeve dhe sjelljeve negative kundrejt marrësve të shërbimit, punës dhe organizatës, ndërsa stresi në punë nuk shoqërohet domosdoshmërisht me qëndrime dhe sjellje të tilla. Çdokush mund të përjetojë stres.

Ndërsa burnouti përjetohet vetëm nga ata të cilët e fillojnë karrierën me entuziazëm, me synime dhe pritshmëri të larta (Schaufeli & Buunk, 2003).

Stresi është një proces përshtatës, i përkohshëm, ndërsa burnouti është një proces erozioni psikologjik, emocional dhe social. Stresi është një parashikues i lodhjes emocionale komponent i burnoutit), por në vetvete nuk çon domosdoshmërisht në burnout.

2.5 Burnouti te mësuesit

Duke u nisur nga puna e Freudenberg dhe Maslach, ata studiuhan efektet e burnoutit te mësuesit. Në fillim të 1980, burnouti u bë një term i zakonshëm te mësuesit për të përshkruar çdo gjë, nga pamundësia për tu përballur me drejtuesit, deri te dekurajimi nga puna me nxënësit e vështirë. Fillimisht, termi u përdor në vend të stresit. Shumica e studimeve empirike filluan ta përshkruanin procesin e burnoutit duke përdorur Maslach Burnout Inventory, MBI (Maslach&Jackson,1981,1986; Gold & Roth,1993).

2.5.1 Modeli i punës i burnoutit te mësuesit

Nga njëra anë, burnouti është konsideruar si një faktor që kontribuon si në sjelljen dhe performancën e mësuesit ashtu edhe të nxënësit. Nga ana tjetër, burnouti është menduar se ndikohet nga faktorë të shumëfishtë, duke u renditur nga cilësitë e trashëguara të mjedisit të shkollës, te natyra e punës, sikurse edhe te karakteristikat personale të mësuesve dhe të nxënësve. Kështu që, në modelin teorik të propozuar nga Leiter (2001), lodhja emocionale ndodh e para, dhe lidhet me shfaqjen e depersonalizimit, ndërsa arritjet personale zhvillohen në mënyrë të ndarë. Paralelisht, zhvillimi i komponentëve të burnoutit reflekton lidhjen e tyre me faktorët mjedisorë.

2.5.2 Ndërveprimi mësues – nxënës

Fokusi fillestar i këtij modeli është ndikimi që ka burnouti në përvojat dhe sjelljet e nxënësve. Kjo ka të bëjë me procesin në të cilin, përvojat e lodhjes emocionale, depersonalizimit dhe reduktimit të arritjeve personale, formësojnë sjelljen e nxënësve. Nuk mjafton vetëm identifikimi i këtyre ndryshimeve sjellore, por edhe korrespondimi i tyre me standardet e matjes së burnoutit, ku Inventari i Burnoutit i Maslach është i nevojshëm. Mbështetja sociale e mësuesve kundrejt nxënësve është një fushë ndikimi e rëndësishme. Në përgjithësi burnouti, është parashikuesi minimal i përgjigjes së mësuesve në terma të përpjekjeve, përfshirjes dhe investimit. Kështu që, burnouti duhet të lidhet anasjelltas me shpeshhtësinë me të cilën mësuesit njohin dhe u përgjigjen në mënyrë inkurajuese pritshmërive të nxënësve. Gjithashtu edhe përgatitja e klasës dhe përfshirja në aktivitete pritet që rrisin burnoutin të mësuesit. Sa më shumë sasi (dhe ndoshta më pak cilësi), të *feedbackut* pozitiv, sa më shumë kritika nga nxënësit aq më shumë kemi rritje të nivelit të burnoutit të mësuesit (Vandenberghe & Huberman, 1999).

Në përgjigje të sjelljeve të mësuesve të lartpërkthuar, nxënësit kanë më shumë gjasa të ndryshojnë perceptimin e tyre për mësuesin, ndjenjat e tyre kundrejt mësuesit dhe sjelljen e tyre në klasë. Për pasojë, ndikimi i burnoutit të mësuesve është i dukshëm performancën mësimore të nxënësit. Nxënësit do të kenë pak efikasitet në shkollë dhe do të ndihen më pak kompetentë gjatë mësimnxënies. Ata do të kenë nivele më të ulëta të motivimit të brendshëm, që mund të ndikojë nga ana tjetër në thellësinë e tyre të të nxënës. Iniciativa dhe kreativiteti gjithashtu pritët të jenë të lidhura me burnoutin e mësuesve (Burisch, M., 2002). Nëse nxënësit ndjehen më pak kompetentë në shkollë, ata mund të shikojnë më pak

pasiguri, ndërmjet shkollës dhe pjesës tjetër të jetës së tyre dhe rastësisht ata mund të fillojnë të mos identifikohen më me shkollën dhe procesin edukativ. Në këtë model nxënësit nuk konsiderohen subjekte pasive të ndikuar nga mësuesit e tyre. Sjellja e nxënësit, është një kontribuues i rëndësishëm në përvojat subjektive të mësuesve, (Vandenberghe & Huberman, 1999).

Për të kuptuar burnoutin te mësuesit, duhet që detyrat e përgjithshme dhe ato specifike të mësuesit të shihen brenda kontekstit të shkollës. P.sh është gjetur që ekziston një lidhje ndërmjet konfliktit të rolit dhe lodhjes emocionale të mësuesve. Mësuesit mund të përjetojnë një konflikt ndërmjet asaj që duhet të edukojnë nxënësit apo të ruajnë rregullin në klasë. Gjithashtu një konflikt roli mund të ndodhë ndërmjet punës dhe jetës familjare (Buunk, B.P. & Schaufeli, W.B., 1999). Një tjetër aspekt që lidhet me burnoutin, është mbivendosja e roleve. Mësuesit mund të marrin mesazhe të përziera rreth punës së tyre, nga burime të ndryshme. Kjo situatë mund të krijojë mbivendosje të rolit sepse mësuesi është i paqartë ku të vendosë prioritetet e tij. Ngarkesa në punë është aspekti i tretë që lidhet me burnoutin në shumë shkolla. fokusi qëndron në aspektin e ngarkesës në punë në terma sasiorë: numri total i nxënësve, madhësia e klasës, apo orët mësimore të mësuesve. Ndërsa në shkolla të tjera mbingarkesa është në terma cilësorë: kërkesat për aftësitë akademike të neglizhuara, menaxhimin e konfliktit ose sfida e rritjes së motivimit të nxënësve në klasë. Të treja këto dimensionë kontribuojnë në krijimin e një klime negative në klasë (Vandenberghe & Huberman, 1999).

2.5.3 Faktorët kontribues në burnoutin te mësuesit

Mungesa e mbështetjes sociale duket se rrit mundësinë e burnoutit sipas shumë studimeve të kryera. Pines (1983), sugjeroi se individët të cilët kanë një mbështetje sociale të shpejtë, kanë më pak gjasa të përjetojnë burnout. Pines, et al. (1981), sugjeruan, se mbështetja sociale përfshin gjashtë funksione: të dëgjuarit, mbështetja profesionale, sfida profesionale, mbështetja emocionale, sfida emocionale, si dhe ndarja e realitetit social. Ata gjetën se të dëgjuarit (të dëgjuarit pa dhënë këshilla dhe gjykime) si dhe mbështetja emocionale (të paturit dikë në krah dhe që vlerëson atë çfarë ju bëni), ishin funksionet më të rëndësishme për të minimizuar burnoutin. (Gold & Roth, 1993). Në literaturë ekziston një dallim i rëndësishëm ndërmjet mbështetjes sociale të dëshiruar dhe asaj aktuale, pavarësisht se sigurohet nga kolegët, drejtuesit, familja apo miqtë jashtë shkolle (Vandenberghe & Huberman, 1999).

2.5.4 Simptomat psikologjike të burnoutit te mësuesit

Ndjenjat e depresionit, zemërimit, fajit, mërzisë, ankthit dhe deiluzionimit manifestohen atëherë kur nevojat emocionale nuk plotësohen dhe mësuesit nuk dinë si ti identifikojnë dhe plotësojnë nevojat e tyre. Burnouti është një gjendje psikologjike, pavarësisht se shoqërohet me simptoma fizike gjithashtu (Buunk, B.P., Ybema, J.F., Van der. Zee, K., Schaufeli, W.B. & Gibbons, F.X., 2001).

2.5.5 Simptomat fizike

Simptomat fizike manifestohen në tipe të ndryshme sëmundjesh deri në atë pikë sa mësuesit mund të largohen nga puna e tyre. Këto sëmundje shpesh manifestohen si: ftohje,

grip, pagjumësi, dhimbje koke, sëmundje serioze afatgjata si sëmundje të zemrës, kancer, etj. (Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., dhe Malone, P. S. (2006)

2.5.6 Vetvlerësimi dhe burnouti

Puna, e cila nuk të përmbush prek në mënyrë të pashmangshme edhe vetëvlerësimin. Atëherë kur mësuesi fillon të bëjë një vlerësim negativ të punës së tij, ai mendon se puna e tij vlen shumë pak që kur ka filluar të japë mësim. Mesazhi negative që i përçon vetes dhe që dëgjon nga të tjerët zvogëlon vetëvlerësimin, Gold & Roth (1993).

2.6 Burnouti dhe strategjitë përballuese

Nga përqasja transaksionale e stresit e Lazarus dhe Folkman (1986), ata e kanë përkufizuar përballimin si: " përpjekje konjitive dhe sjellore të zhvilluara për të menaxhuar kërkesa specifike të jashtme dhe të brendshme të cilat gjykohen se i tejkalojnë burimet e vetë personit ".

Billing dhe Moss (1981) identifikuan dy metoda të përballimit: a) aktiv-konjitive , e kuptuar si menaxhimi i vlerësimit të ngjarjeve potencialisht stresuese, b) aktive - sjellore, përpjekjet e dukshme që kanë për qëllim menaxhimin e situatave stresuese. Në anën tjetër, në përputhje me objektivat e përballimit, autorët kanë bërë një dallim thelbësor ndërmjet përballimit të orientuar te problemi dhe përballimi i orientuar te emocioni. Përballimi i orientuar te problemi përfaqëson një përpjekje për t'iu përgjigjur në mënyrë të drejtpërdrejtë ndaj situatës stresuese; përballimi i orientuar te emocioni konsiston në përpjekjet për të moderuar përgjigjen emocionale ndaj ngjarjeve stresuese, Veresova & Mala (2002). Shumë studime kanë studiuar lidhjen ndërmjet strategjitë përballuese me burnoutin dhe pasojat e

stresit okupacional në profesionet e përkujdesjes dhe shërbimeve të tjera njerzore. Nga studimet e Thornton (1992), Veresova & Mala (2002) u pa një lidhje statistikisht të rëndësishme ndërmjet përballimit proaktiv dhe burnoutit në një kampion punonjësish në një klinikë psikiatrike. Në një studim longitudinal nga Koeske (1993), të ndërmarrë nga punonjësit social, Veresova & Mala (2002), raportuan që strategjitë përballuese ishin të orientuara për të kontrolluar një kapacitet më të madh përballimi me situatat e vështira në punë. Chan dhe Hui (1995) gjetën se strategjitë përballuese shmangëse korrelojnë pozitivisht me tre komponentë të burnoutit në një grup mësuesish. Në mënyrë të ngjashme, në një popullatë nga i njëjti profesion, Yela (1996) raportoi se sa më të mëdha të jenë ndjenjat e lodhjes emocionale, aq më shumë gjasa kishin që të përdornin strategji përballuese pasive, përfshirë strategji të bazuara në një shkëputje sjellore dhe mendore nga situata, përqendrimin në emocionet e veta dhe mbyllje në ndjenjat e veta kur ballafaqohet me ngjarje të vështira dhe stresuese.

Gil-Monte, Peiro dhe Valcarcel (1995) raportuan se strategjitë përballuese të shmangies rrisnin lodhjen emocionale, ndërsa përballimi i ruante arritjet personale në punë në një grup infermierësh. Rezultate analoge u raportuan nga Hart, Wearing dhe Headey (1995). Së fundi, në stresin okupacional të mësuesit të edukimit special nga Wisniewski dhe Giargiulo (1997) u tregua se megjithëse stresi nuk mund të shmanget në këtë mjedis, është potencialisht i menaxhueshëm nëpërmjet sistemeve të mbështetjes sociale në vendin e punës nga menaxhimi administrativ, superiorët dhe kolegët.

Megjithëse se duket e qartë se strategjitë e orientuara të problemi janë më shumë efektive për përballimin e situatave stresante, ka shumë evidencë që efektiviteti i strategjive të orientuara të problemi varet nga kontrolli efektiv i stresorëve të mjedisit dhe emocionet e

individit. Duke u nisur nga teoria kibernetike e stresit, përballimi dhe mirëqenia në organizata, stimujt stresantë, e kuptuar si mospërputhshmëri ndërmjet gjendjes së perceptuar dhe asaj së dëshiruar dhe që në të njëjtën kohë janë konsideruar të rëndësishme nga individi, mund ta aktivizojnë përballimin në dy mënyra të ndryshme: në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe në mënyrë jo të drejtpërdrejtë. Stresi mund të aktivizojë përballimin në mënyrë të drejtpërdrejtë, duke i paraprirë kërcënimeve potenciale të mirëqenies psikologjike, ndërsa përballimi mund të aktivizohet në mënyrë të drejtpërdrejtë kur mirëqenia psikologjike është tashmë e dëmtuar (Chan, D. W. & Hui, E. K. P.,1995). Në këtë linjë mendimi supozohet se strategji të ndryshme përballimi do ti paraprijnë sindromës së burnoutit. Shumë autorë kanë analizuar zhvillimin e burnoutit, duke marrë në konsideratë lidhje të ndryshme ndërmjet dimensioneve të sindromës së burnoutit, të vlerësuara ngë mesatarët e MBI (Plana, Fabregat & Gassió, 2003).

Sipas, Jennet et al. (2003), në Skaalvik & Skaalvik (2010) theksojnë, se ndikimi i stresorëve afatgjatë duke mos përdorur strategji efektive përballuese mund të çojë në burnout.

➤ ***Strategji për mësuesit ndihmës për reduktimin e simptomave të Bournoutit***

Më poshtë po rendisim disa nga metodat dhe strategjitë më efektive në mësimdhënien dhe mësim nxënie për nxënësit me aftësi të kufizuara. Sigurisht që këto strategji mund të përdoren fare mirë edhe me nxënësit pa aftësi të kufizuara e nevoja të tjera të veçanta.

Mësimdhënia për fëmijët me aftësi të kufizuara është më efektive dhe përmirësohet kur:

- Përdoret një larmi strategjish dhe metodash.
- Objektivat e të nxënit janë skicuar që në fillim të orës mësimore.

- Strategjitë e vlerësimit të nxënësve që synojnë të identifikojnë progresin e bërë nga nxënësi përdoren me qëllim që të japin informacion për mënyrën sesi duhet dhënë më tej mësimi.
- Përmbajtja e mësimit përputhet me nevojat e nxënësit e me nivelin e tij të aftësisë.
- Përdoren të gjitha kanalet e të nxënit si ato vizive, auditive, taktile dhe kinestetike.
- Materialet mësimore duke përfshirë edhe ato konkrete janë të përshtatura e në përputhje me moshën kronologjike, interesat dhe aftësitë e nxënësit.
- Çdo devijim nga plani mësimor nuk çon në humbjen e objektivit original mësimor.
- Jepet koha e nevojshme për praktikimin, përforcimin dhe aplikimin në praktikë të situatave e dijes dhe aftësive të reja.
- Nxënësve u afirmohet e njihet dija dhe aftësitë e mësuara.
- Përgjatë gjithë kurrikulës nxënësve u jepen mundësi të zhvillojnë aftësitë e tyre gjuhësore dhe komunikuese, aftësitë personale dhe shoqërore.
- Inkurajohen të eksplorojnë lidhjet me fushat e tjera të kurrikulës.
- Detyrat e shtëpisë jepen me qëllim konsolidimin dhe zgjerimin e dijeve të marra, për të nxitur mësimin e pavarur, monitoruar progresin individual të çdo nxënësi në klasë dhe vlerësuar sesa efikase ka qenë mësimdhënia.

1. Mësimdhënia Bashkëpunuese

(Kur dy a më shumë mësues u japin mësim një grupi nxënësish me aftësi të kufizuara e nevoja të ndryshme mësimore). Kjo strategji bën të mundur që nxënësi të marrë udhëzimet, ndërkohë që është në klasë me shokët. Kjo strategji mund të përdoret kryesisht në ato klasa ku ka një mësues ndihmës që lehtëson dhe përshtat mësimin për fëmijën me aftësi të

kufizuara, ndërkohë që mësuesi i klasës jep informacion për të gjithë klasën, është i domosdoshëm.

2. Mësimnxënia në bashkëpunim

Kjo strategji përfshin mësimin në bashkëpunim mes nxënësve që marrin pjesë në aktivitete mësimore të organizuara në grupe të vogla, e nxisin ndërveprimin pozitiv mes nxënësve. Të mirat e kësaj metode përfshijnë ndërvarësinë pozitive, mundësitë e njëjta për sukses, ndërveprimet ballë për ballë, zhvillimin e aftësive ndërpersonale përmes përfshirjes në aktivitete të strukturuara bashkëpunimi, aftësi në ndërtimin e skuadrës etj. Përmes saj fëmija përmirëson arritjet akademike, sjelljen, angazhimin dhe pëlqimin ndaj shkollës. Nga strategjitë më të njohura dhe të përdorura që bëjnë pjesë në këtë metodë janë:

a. Patronazhi i shokut – është procesi në të cilin një nxënës i caktuar dhe udhëzuar nga mësuesi mëson një a disa nxënës të tjerë të mësojnë një aftësi a koncept të caktuar.

b. Mësimi i të gjithë nxënësve të klasës në grupe dyshe – është një mënyrë sesi e gjithë klasa ndahet në grupe dyshe dhe çdo grup ka të gjithë kohën e nevojshme të praktikojë e mësojë.

c. Strategji të tjera bashkëpunuese përfshijnë: *të nxënin e thelluar; mësimin e drejtuar; mësimin e pavarur; mësimin e bazuar në detyrë si dhe mësimin me kuptim*

3. Mësimnxënia aktive dhe të nxënësit zbulues – në këtë tip të nxëni nxënësit përfshihen aktivisht në procesin e të nxënësit. Metodatat aktive të nxënies përfshijnë edhe të nxënin në bashkëpunim, ku anëtarët e një grupi punojnë së bashku për zgjidhjen e problemeve. Ndërsa të nxënësit zbulues mund të përshkruhet si procesi në të cilin nxënësit përpiqen të kapin e kuptojnë konceptet dhe parimet, përmes aktivitetit dhe zbulimit të tyre personal.

Një shembull i këtij tipi të nxëni është mbledhja dhe analiza e të dhënave në një mësim të gjeografisë, një aktivitet shkencor në të cilin nxënës investigon hipotezën, zgjidhja e problemit në matematikë, parashikimi i rezultatit në një ngjarje në letërsi etj.

4. Grupimi heterogjen – mësuesi zgjedh në mënyrë rastësore nxënës të klasës (me dhe pa aftësi të kufizuara) dhe dizenjon për ta detyra të caktuara që kërkojnë zgjidhje. Puna në të tilla grupe, ka përfitime të mëdha, por kur planifikoni këto aktivitete grupi kini kujdes që të dizenjoni dhe monitoroni me kujdes aktivitetet.

5. Mësimdhënia e drejtpërdrejtë – kjo metodë përdoret sidomos për mësimin e njohurive dhe aftësive bazë përgjatë zhvillimit të kurrikulës. Për këtë metodë, mësuesit i duhet që të analizojë më parë materialin e më pas ta ndajë detyrën në hapa më të vegjël të mirërenditur, me qëllim lehtësimin e përvetësimit të objektivit mësimor nga nxënësi.

6. Strategjitë e të nxënit – e mësojnë nxënësin të mësojë si ti zgjidhë vetë problemet, në mënyrë të pavarur. Me anë të tyre nxënësi instruktohet se si të analizojë dhe mësojë një informacion në hapa të vegjël.

7. Organizuesit grafikë – janë skema vizive që e ndihmojnë nxënësin të bëjë lidhjen mes koncepteve. Ato përfshijnë teknika të tilla të njohura si hartat e mendjes, diagramet, hartat konceptuale etj. Ato e ndihmojnë nxënësin të organizojë, vizualizojë, përmbledhë dhe kujtojë idetë dhe informacionin.

8. Përfshirja e nxënësve në identifikimin e objektivave dhe detyrave mësimore dhe në vetë vlerësim – kjo përfshirje kontribuon fort në suksesin e mësimin si dhe përmirësimin e marrëdhënies mes mësuesit e nxënësit. Nxënësit motivohen kur përfshihen në ndërtimin e objektivave mësimorë.

9. Stilet e të nxënit – të gjithë nxënësit kanë rrugët e preferuara të të nxënit. Kur këto preferenca njihen dhe merren në konsideratë në hartimin e aktiviteteve dhe mësimin, rezultati do të jetë më pozitiv.

10. Mësimdhënia shumë – shqisore lidh të dëgjuarin, të folurin, leximin dhe shkrimin përmes përdorimit simultan dhe të alternuar të modaliteteve vizive, auditive, kinestetike dhe taktile. Mësuesit duhet të sigurohen se nxënësit po shohin, dëgjojnë, flasin dhe prekin e manipulojnë objekte në të njëjtën kohë.

11. Teknologjia e informacionit dhe komunikimit (TIK) – luan rol gjithnjë e më të rëndësishëm e mund të ndihmojë në të gjitha strategjitë e mësipërme. Është edhe më efektive nëse kur lidhet ngushtë me programet ekzistuese mësimore.

12. Transferimi i dijes së marrë – është aftësia e një nxënësi të përdorë në situata të reja dijen dhe aftësitë e mësuara në një situatë tjetër. Kjo është një ndër vështirësitë kryesore që hasin nxënësit me aftësi të kufizuara. Për këtë mësuesit fillimisht e njohin nxënësin me detyrën, më pas punojnë me nxënësin që ai ta perfeksionojë atë e më pas ta përgjithësojë në vende të tjera dijen e marrë e në fund e mësojnë nxënësin sesi ta përshtatë dijen në vende të ndryshme.

13. Përzgjedhja e materialeve mësimore – mësuesit duhet të sigurohen se materialet mësimore duke përfshirë këtu edhe tekstet dhe librat e punës janë të përshtatshme për nxënësit me aftësi të kufizuara.

2.6.1 Stresi në klasat e edukimit special, si paraprirës i burnoutit profesional

Në kërkimet e Gersten, et al. (1999) dhe Wisniewski & Gargiulo (1997), Payne (2005), u gjet që mësuesit e edukimit special përjetonin nivele të larta të stresit në lidhje me

përgjegjësitë që ata kanë. Miller, Brownell, dhe Smith (1999) kryen një studim për të përcaktuar faktorët që mund të parashikojnë qëndrimin, largimin, ose lëvizjen nga klasat e edukimit special. Në këtë studim autorët, vëzhguan 1576 mësues të edukimit special në Florida. Në studim u adresuan shumë variabla përfshirë: ato demografikë të mësuesve, marrëdhënien e mësuesve me nxënësit, ngarkesa në punë, marrëdhënia e mësuesve me kolegët, mbështetja nga drejtuesit, konflikti i roleve, paga, si dhe synimi i mësuesve për të qëndruar ose jo në edukimin special. Rezultatet e marra nga të dy grupet e mësuesve, dokumentuan një klimë shumë të varfër në punë në ambientet e edukimit special, mungesë mbështetje nga drejtuesit, përgatitje të varfër, ngarkesë të madhe në punë, mungesë e përdorimit të strategjive përballuese proaktive, pagesë të ulët si dhe të tjerë faktorë të cilët kontribuojnë në rritjen e stresit.

Gersten, et al, (2001) kryen një studim me 887 mësues të edukimit special në Silver City, AZ, Wishbone, WA, dhe Sofia, TX. Studimi adresonte perceptimet e mësuesve për karakteristikat e mësuesve, sjelljen, kushtet e punës si dhe të tjerë variabla specifike ta analizuara në marrëdhënien që ato kanë me stresin. Këto variabla ishin: dizenjimi i punës, mbështetja nga drejtuesit, mundësitë e zhvillimit profesional, disonanca e rolit, kënaqësia me pozicionin aktual, përkushtimi, strategjitë përballuese, vitet e punës në edukimin special si dhe synimi i mësuesve për të qëndruar në atë fushë (Payne, 2005).

Rezultatet treguan, që stresi në dizenjimin e punës, (mbështetja administrative, burime të papërshtatshme, fuqia e kufizuar vendimmarrëse), dhe përdorimi i strategjive përballuese, ndikonin shumë në mënyrën sesi mësuesit e perceptonin punën e tyre. Mësuesit e konsideronin stresin të lidhur me ngarkesën e punëve me shkrim, kohën e gjatë të

shpenzuar në takime, mundësitë e kufizuara për individualizim, si dhe nivelet shumë të ndryshme në performancën e nxënësve (Payne, 2005).

Studimi gjeti që, mbështetja në nivel drejtimi si dhe mbështetja nga vetë mësuesit, ka një ndikim të fortë në të gjitha aspektet e kushteve të punës së mësuesve. Gjithashtu studimi tregoi se, shkalla në të cilën mësuesit perceptojnë disonancën ndërmjet pritshmërive të tyre, rreth punës dhe kërkesave aktuale të punës është një parashikues i fortë i stresit të lidhur me punën. Studime të ndryshme kanë përcaktuar se ekziston një marrëdhënie ndërmjet stresit dhe burnoutit të mësuesit të edukimit special (Payne, 2005).

Edhe pse stresi është një nga fenomenet më të studiuara në botë, ende ka shumë vështirësi për ta përcaktuar atë saktësisht. Sigurisht që përkufizimet e bëra nga studiuesit të ndryshëm janë të bazuara në qëndrimet e tyre teorike, por, në përgjithësi, stresi deklaron një gjendje të brendshme shpirtërore, fizike, psikologjike, emocionale ose psikofizike. Aldwin (1994) e koncepton stresin si një përvojë që rrjedh nga bashkëveprimi i individit me mjedisin në të cilin jeton, i cili, nëpërmjet mbingarkesës ose ngarkesës së ulët, krijon një intensitet psikologjik dhe fizik. Ky përkufizim përshkruan tri dimensionet e stresit: (a) gjendjen e brendshme të organizmit (disa herë quhet strain), (b) një faktor të jashtëm (stresor) dhe (c) eksperiencën që rrjedh nga bashkëveprimi i individit me ambientin (Mason, 1975). Gjendja e brendshme e organizmit përshkruan reagimet psikofiziologjike dhe emocionale. Reagimet psikofiziologjike shfaqen me reagime në sistemin nervor simpatik dhe parasimpatetik, në sistemin neuroendokrinologjik dhe në funksionimin e sistemit imunitar.

Reagimet emocionale përmbledhin ndjenjat negative, si ankthin, zemërimin, trishtimin, por edhe frikën, fajin dhe turpin (Lazarus, 1991). Dimensioni i dytë i stresit është i drejtuar në ambientin e jashtëm dhe përqendrohet në kushtet e ambientit, si probleme të përditshme të

vogla (*hassles*), ngjarje negative të jetës, të parashikuara ose jo, ndotja e ambientit etj. Së fundi, stresi mund të kuptohet si një përvojë që rrjedh nga bashkëveprimi i individit me ambientin, veçanërisht në rastet kur potenciali i individit nuk përputhet me kërkesat perceptuese të situatës.

Nëse bëjmë një shqyrtim historik të literaturës, gjejmë përkufizime të ndryshme që mbizotërojnë në lidhje me evoluimin e studimit të stresit. Canon (1932) e përshkruan stresin si një çrregullim të ekuilibrit të organizmit në situata ekstreme të brendshme dhe të jashtme. Hans Selye (1974) e përkufi zoi stresin si “reagimi jo specifik i trupit, për shkak të kërkesave që ushtrohen mbi të”. Ky reagim mund të çojë në dëmtimin dhe shkatërrimin e organizmit; por mund të ketë dhe veprim pozitiv, pasi ndikon në rregullimin e sistemit mbrojtës të trupit, që i lejon qeniet njerëzore t’u përshtaten ngjarjeve armiqësore ose kërcënuese. Stresi është i rrezikshëm kur zgjatet së tepërmi, kur shfaqet shumë shpesh ose përqendrohet në një organ të veçantë (specifik) të trupit (Selye, 1956). Deklarimet e mësipërme e ndihmuan Selye-in ta përkufizojë stresin si “një gjendje e shfaqur nga një sindromë specifike, e cila përbëhet nga të gjitha ndryshimet jo specifike të detyruara në një sistem biologjik”. Disa vite më vonë, Selye (1974: 14) bën dallimin mes stresit pozitiv eustres, i cili lidhet me një ngjarje që mund të përjetohet si e këndshme, dhe stresit negativ distres, i cili lidhet me një ngjarje të përjetuar si e pakëndshme.

Lazarus (1971, 1996) evidentoi kufizimet e përkufizimeve, të cilat e përshkruajnë stresin në forma të reagimeve fiziologjike të trupit ndaj kërkesave që ushtrohen mbi të. Pra, ai besonte se ngjarjet në vetvete nuk shkaktonin reagime që prodhonin stres. Monat dhe Lazarus (1991) mendojnë se stresi është një proces që përfshin organizmin, ambientin dhe

ndërveprimin e tyre. Ata dallojnë tri kategori të stresit: stresi psikofiziologjik, stresi psikologjik dhe stresi social.

Drs Woolfolk dhe Richardson (1978), në përputhje me pikëpamjet e mësipërme, e përshkruajnë stresin si të jetë shkaktuar nga mënyra e të menduarit dhe të vepruarit të një personi që mund ta çojë në shqetësim, tension dhe sëmundje fizike. Ata e përkufizojnë stresin si të jetë “këtu brenda”, në trurin e njeriut, dhe deklarojnë se “stresi është i lidhur me aktin e të kuptuarit, i cili është rezultat i bashkëveprimit ndërmjet mjedisit dhe organizmit” (1978:6). Disa studiues të tjerë pretendojnë se stresi është edhe një kombinim i reagimeve fiziologjike dhe psikologjike që ndikojnë negativisht tek individët, si rezultat i kushteve që krijohen në mjedisin e tyre. Austin dhe kolegët e tij (2005) e paraqesin stresin si tërësinë e përgjigjeve individuale ndaj presionit dhe kërkesave mjedisore. Onchwar (2009: 391) jep këtë përkufizim: “Stresi është një përgjigje jo specifike e trupit njerëzor, kundrejt çdo kërkesë që i drejtohet atij. Situata konsiderohet stresuese, kur kërkesat i tejkalojnë mundësitë individuale për ta përballuar kërkesën që i është drejtuar (2009:391).

Disa nga teoritë më të njohura, të cilat kanë në fokus distresin (stresin negativ), që lidhen edhe me teoritë e përballimit të stresit, dhe ku fenomeni i stresit është parë si një përgjigje, një stimul dhe një transaksion. Mënyra se si një individ e koncepton stresin përcakton përgjigjen, përshtatjen ose strategjinë përballuese përkundrejt stresit (Cordes, C.L., Dougerthy, T.W. & Blum, M., 1997).

Teoria fiziologjike e stresit

Përfaqësues kryesor i kësaj teorie është mjeku endokrinolog Hans Selye. Ai e përshkruan stresin si një reagim të trupit ndaj faktorëve të dëmshëm që quhen stresorë (1936). Selye (1956: 17-20) e përshkruan stresin si një model të reagimit fiziologjik të organizmit.

Modeli i tij, sindroma e përgjithshme e përshtatjes, e përshkruan stresin si një variabël të varur dhe përfshin në të këto koncepte: Stresi nuk është thjesht tension nervor. Stresi nuk është gjithmonë rezultati jo specifik i dëmtimit. Stresi nuk është diçka për t'u anashkaluar (shmangur).

Çlirimi total nga stresi është vdekja. Selye (1956: 54) e përkufi zoi stresin si “një gjendje që shfaqet nga një reagim specifik, e cila përbëhet nga të gjitha ndryshimet e papërcaktuara që ndodhin në një sistem biologjik”. Ndryshimet e stresit, në vetvete, janë një reagim mbrojtës, i cili nuk varet nga natyra e shtresorëve, që Selye e emërtoi si “sindroma e përgjithshme e përshtatjes”. Kjo sindromë përbëhet nga tri stade. Në çdo stad stresi është i pranishëm, edhe pse me kalimin e kohës shfaqja e tij ndryshon (Cho, J., Laschinger, H.K. and Wong, C., 2006).

Stadi 1, reagimi i alarmit, është reagimi fillestar fiziologjik i organizmit ndaj një stresori që është prezent. Në këtë stad ndodhin disa ndryshime të komplikuar biokimike, që vënë në punë sistemin nervor qendror, i cili ndikon në rritjen e kujdesit. Njëkohësisht, në këtë stad janë të nxitura funksionet fiziologjike vitale, si sekretimi i adrenalinës, noradrenalinës dhe sekretimi i hormonit të kortisolit, të cilat e rritin nivelin e glukozës dhe të acideve yndyrore, me qëllim që ta ndihmojnë trupin për t'i përballuar vështirësitë. (Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I. & Kantas, A., 2002)

Stadi 2, stadi i rezistencës, është stadi ku të gjitha forcat fiziologjike bashkohen për t'i bërë ballë dëmtimit të stresit, duke pakësuar nivelet hormonale, gjë që e kthen trupin në një gjendje të ekuilibruar. Megjithatë, për shkak të gjithë këtij aktiviteti, imuniteti i trupit ulet dhe, për pasojë, organizmi bëhet më i prekshëm nga sëmundjet. Kur stresi vazhdon për një kohë të gjatë, e detyron trupin të mbetet në gjendje alarmi. Kjo do të thotë se vazhdojnë të

ndodhin ndryshime komplekse biokimike, të cilat e dëmtojnë organizmin, duke e çuar atë në stadi i konsumimit (Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I. & Kantas, A., 2002)

Stadi 3, stadi i konsumimit, është stadi ku ndikimi i stresorit vazhdon dhe, për rrjedhojë, vazhdon edhe nevoja e organizmit për t'i rezistuar stresorit. Rezistenca që bën tashmë organizmi është e konsumuar dhe nuk i përgjigjet dot alarmit që trupi ruan si gjendje konstante. Në këto kushte, shfaqen dëmtime të pakthyeshme të indeve dhe, në qoftë se stimuli vazhdon, organizmi vdes (Selye, 1974). Selye kuptoi se ishte e parëndësishme, nëse faktori ose situata me të cilën një individ përballlet është e këndshme ose e pakëndshme. Gjithçka që kishte rëndësi që intensiteti i kërkesës për përshtatje ose ripërshtatje. Gjithashtu, ai deklaroi se kur individ përballlet në mënyrë të vazhdueshme dhe për një kohë të gjatë me stresin, aftësia fiziologjike për të reaguar pozitivisht bie dhe organizmi bëhet pre e sëmundjeve, pasi “stresi bën punën e vet në zhvillimin e çdo sëmundjeje” (Selye, 1956:47). Selye gjithmonë e konsideroi stresin si një konstrukt të bazuar në përgjigjen fiziologjike. Edhe pse puna e tij ndikoi te një brez i tërë studiuesish, u vu re dobësia e kësaj teorie, e cila, sipas Peterson (1999), është mekaniciste dhe, për pasojë, nuk arrin ta shpjegojë përfshirjen e proceseve mendore në shndërrimin e ngjarjeve të jetës në përvoja stresuese. Për më tepër, Selye nuk i merr parasysh mekanizmat e përballimit të stresit, si ndërmjetësues të rëndësishëm midis stresit dhe pasojave të tij (Lazarus, 1984).

Teoria psikologjike e stresit

Sipas Lazarus (1995), dy koncepte janë në qendër të çdo teorie të stresit psikologjik: vlerësimi, që do të thotë se individët bëjnë vlerësimin e rëndësisë së asaj që po ndodh për mirëqenien e tyre; dhe përballimi, që është përpjekja e mendimit dhe e veprimit të individit për të menaxhuar kërkesat specifike. Teoria psikologjike e stresit e Lazarus, edhe pse që në

fillimet e saj në vitin 1966 u paraqit si një teori e plotë, është rishikuar disa herë nga autori, duke bashkëpunuar edhe me kolegë të tjerë. Kjo teori e trajton stresin si një koncept relacional, çka do të thotë se stresi nuk përcaktohet si një stimul i jashtëm, as si një model i veçantë i reaksioneve fiziologjike apo sjellje subjektive. Në vend të kësaj, stresi është parë si një marrëdhënie (transaksion) ndërmjet individit dhe mjedisit. “Stresi psikologjik i referohet marrëdhënies midis individit dhe mjedisit, që personi e vlerëson si të rëndësishëm për mirëqenien të tij ose të saj, për të cilin kërkesat dhe detyrimet i tejkalojnë burimet përballuese në dispozicion” (Lazarus dhe Folkman, 1986: 63). Ky përkufizim evidentohet në dy procese, në kuadër të transaksionit njeri – mjedis, si ndërmjetësues të rëndësishëm: vlerësimin njohës dhe përballues. Kjo teori dallon format themelore të vlerësimit, vlerësimin fillestar dhe vlerësimin dytësor (Lazarus, 1966). Këto forma vlerësimi mbështeten në burime të ndryshme të informacionit. Vlerësimi fillestar kryesisht shqetësohet, nëse diçka që ndodh është e rëndësishme për individin, ndërsa vlerësimi dytësor ka në konsideratë mundësitë për përballimin e stresit të shkaktuar nga ajo që ka ndodhur. Vlerësimi njohës (fillestar) është “procesi i kategorizimit të një ndodhie, si dhe i aspekteve të saj të ndryshme, në lidhje me rëndësinë që ka ajo për mirëqenien”. (Lazarus dhe Folkman, 1984:31). Në të vërtetë, para përballimit të një situatë, në aspektin njohës kjo duhet të vlerësohet si potencialisht stresuese. Me fjalë të tjera, vlerësimi fillestar është vlerësimi i riskut: “Jam unë në telashe ose jam duke u shfrytëzuar, tani ose në të ardhmen, dhe në çfarë mënyrash?”. Në qoftë se përgjigjja është pohuese, atëherë njerëzit e klasifikojnë situatën si kërcënim, sfidë ose humbje. Humbja i referohet dëmtimit ose të këqijave që tashmë kanë ndodhur; kërcënimi dhe sfida mund t’u referohen ndodhjeve që kanë ndodhur në të shkuarën ose atyre që parashikohen të ndodhin. Ndërsa kërcënimi

nënkupton rrezik të mundshëm, përkundrajt vetëvlerësimit dhe mirëqenies së dikujt, sfida sugjeron që ai person të fokusohet te suksesi, te shpërblimet sociale dhe te rritja personale që mund të sjellë situata. Sidoqoftë, e rëndësishme është të vëmë re se vlerësimi i kërcënimit dhe i sfidës nuk janë domosdoshmërisht reciprokisht ekskluzive. Siç deklaruan Lazarus dhe Folkman (1984), vlerësimi i kërcënimit dhe i sfidës nuk janë dy skajet e një vazhdimësie të vetme. Pavarësisht se janë të lidhura negativisht (Berjot dhe Girault – Lidvan, 2009; Skinner dhe Brewer, 2002), vlerësimi i kërcënimit dhe i sfidës mund të ndodhë njëherësh. Folkman dhe Lazarus (1985) treguan se studentët që janë në pritje të një provimi e vlerësuan ngjarjen e ardhshme veçanërisht si kërcënuese dhe sfiduese. Vlerësimi dytësor është llogaritja e burimeve përballuese dhe i përgjigjet pyetjes: “A mund të përballem unë me këtë situatë?”. Kjo tregon vetëbesimin në aftësitë e dikujt për ta tejkaluar situatën, për shkak të burimeve që ai ka për ta përballuar atë. Burimet mund të jenë fizike (për shembull, shëndeti, energjia), sociale (për shembull, mbështetja sociale nga familja, shoqëria dhe rrjetet sociale), psikologjike (për shembull, besimet, vetëbesimi, perceptimi i kontrollit, morali) ose materiale (për shembull, financiare, mjete). Përballimi u referohet “përpyqjeve njohëse dhe të sjelljes për të zotëruar, reduktuar ose toleruar kërkesat e brendshme, ose të jashtme që krijohen nga transaksioni stresues”. (Folkman, 1984:843). Për ta përmbyllur, studiuesit Roth dhe Cohen, duke u bazuar te diversiteti i përgjigjeve ekzistuese ndaj stresit, u përpoqën të bëjnë një kategorizim të rëndësishëm dhe kuptimplotë: përballimi aktiv, përkundrajt atij pasiv apo shmangës (Roth dhe Cohen, 1986). Lazarus dhe Folkman (1984) propozuan se përballimi u shërben dy funksioneve të mëdha. Njëri është rregullimi i emocioneve apo i ankthit që shkaktojnë situatat stresuese (përballimi i përqendruar tek emocionet). Tjetri është menaxhimi i problemit që po

shkaktohet nga stresi, duke i ndryshuar drejtpërdrejt elementet e situatës stresuese (përballimi me fokus problemin). Edhe pse të dyja format e përballimit përdoren në situata të vështira, megjithatë ato janë të varura nga mënyra se si personi e vlerëson situatën (si një kërcënim dhe/ose si një sfidë).

Teoria e burimit të stresit

Kjo teori paraqitet si një urë lidhëse mes dy pikëpamjeve, sistemime dhe konjitive. Ndryshe nga metodat e diskutuara deri më tani, teoritë e burimeve të stresit nuk kanë si shqetësim parësor faktorët që shkaktajnë stresin, por burimet me të cilat do të mund të përballohet stresori. Ajo bazohet mbi një sërë strukturash teorike sociale dhe personale, të tilla si mbështetja sociale e studiuesve Schwarzer dhe Leppin, domethënia e koherencës të Antonovsky-t, qëndresa e Kobasa-s, vetefikasitetit të Bandura-s apo optimizmit të studiuesve Scheier dhe Carver (Krohne, 1996). Nëse analizohen elementet e mësipërme, vetefikasiteti dhe optimizmi janë të vetmit faktorë mbrojtës. Qëndresa është një përzierje e tre komponentëve: kontrollit të brendshëm,

angazhimit dhe ndjenjës e sfidës përkundrejt ndjenjës së kërcënimit. Në mënyrë të ngjashme, domethënia e koherencës konsiston në besimin se bota, në thelb, është kuptimplotë, e parashikueshme dhe dashamirëse. Në fushën e mbështetjes sociale janë shqyrtuar disa lloje instrumentesh, informacionesh, vlerësimesh dhe mbështetjesh emocionale. Teoria e ruajtjes së burimeve, e ofruar nga studiuesi Hobfoll dhe kolegët e tij (Hobfoll, 1989; Hobfoll dhe të tjerë, 1996), supozon se stresi ndodh kur njerëzit përjetojnë humbje të burimeve, kur burimet janë të kërcënuara ose kur njerëzit investojnë me burimet e tyre pa pasur rezultat pozitiv. Në më të shumtën e rasteve, stresi shkaktohet nga kombinimi i humbjes së burimeve të kategorizuara në katër burime kryesore. Konkretisht,

burime të tilla si objekte fizike (për shembull, prona, shtëpi, veshje apo mjete transporti etj.); burimet si pozicionimet (për shembull punësimi, marrëdhëniet personale), burimet personale (për shembull aftësitë apo vetëfikasiteti) dhe burimet e energjisë (do të thotë që lehtësojnë arritjen e burimeve të tjera, për shembull pará, kredi ose njohuri). Hobfoll dhe bashkëpunëtorët (1996) paraqitën disa hipoteza të testueshme të quajtura parime, të cilat rrjedhin nga supozimet themelore të teorisë së ruajtjes së burimeve të zotëruara. Këto parime renditen siç vijojnë më poshtë:

1. Humbja e burimeve është burimi kryesor i stresit. Ky parim, në kundërshtim me supozimin e qasjeve, se burimi themelor i stresit janë ngjarjet kyç të jetës (Holmes dhe Rahe, 1967), se stresi ndodh kur individët janë të detyruar të përshtaten me rrethanat, edhe pse këto mund të jenë rrethana pozitive (për shembull, martesë, lindja e fëmijëve etj.) ose negative (për shembull, humbja e një personi të dashur). Në një provë empirike të këtij parimi themelor, Hobfoll dhe Lilly (1993) gjetën se vetëm humbja e burimeve është e lidhur me distresin.
2. Burimet veprojnë në ruajtje dhe mbrojtje të burimeve të tjera. Respekti për veten është një burim i rëndësishëm që mund të jetë i dobishëm për burime të tjera. Hobfoll dhe Leiberman (1987), në studimin e tyre gjetën se gratë që kishin vetëbesim patën një përdorim të mirë të mbështetjes sociale kur përballeshin me stresin, ndërsa ato që nuk kishin vetëbesim e interpretonin përkrahjen sociale si një tregues i paaftësisë personale dhe, për rrjedhojë, e keqpërdornin mundësinë për mbështetje.
3. Për të zgjidhur rrethanat stresuese, individët kanë një hambar burimesh, të cilat shpenzohen vazhdimisht. Kjo boshatisje dëmon aftësinë për të përballuar stresin e mëtejshëm, duke rezultuar në një spirale humbjesh për individët. (Hobfoll dhe të tjerë,

1996). Kjo pikëpamje përqendrohet në bashkëveprimin e burimeve dhe kërkesave, ndërkohë që stresori shfaqet, dhe se si, me kalimin e kohës, situata ndryshon. Përveç kësaj, ky parim tregon se është e rëndësishme për të studiuar jo vetëm efektin e burimeve për rezultatin, por edhe të rezultatit mbi burimet.

Stresi i mësuesit cilësohet si “distresi psikologjik, në përgjigje të një stresori” (Lhospital dhe Gregori, 2009: 1099). Burimet e stresit të mësuesve kanë qenë objekt i studimeve që nga fillimi i shekullit të 20-të, pasi vlerësimi i mësimdhënies, si një profesion që konsumon praktikuesin e tij, nuk është një gjetje e kohëve të fundit, por gjenerohet prej disa dekadash. Për këtë arsye, një vëmendje e veçantë u është kushtuar burimeve të stresit të mësuesve, të cilat janë ndarë në dy kategori: 1) stresorët profesionalë dhe 2) stresorët personalë (Gold dhe Roth, 2005:17). Nëse i analizojmë stresorët profesionalë të mësuesit ndër dekada, kuptohet se ata kanë pësuar ndryshime të jashtëzakonshme. Kjo, sigurisht ka edhe arsyetimin e vet. Me ndryshimin e kontekstit social, ndryshojnë edhe stresorët. Kështu, natyra e problemeve që i stresonin mësuesit në vitet 40 të shekullit XX është krejt e ndryshme me atë të viteve 80, siç tregohet në listat e mëposhtme: Sipas studiuesit Kyriacou (2001), vitet e fundit mësimdhënia konsiderohet si një profesion me një nivel të lartë stresi ku, afërsisht një e katërta e mësuesve të shkollave e shohin profesionin e tyre si shumë stresues. Kyriacou (2001) paraqet dhjetë nga burimet kryesore të stresit për mësuesit: 1) Mësimdhënia ndaj nxënësve që u mungon motivimi; 2) Mbajtja e disiplinës; 3) Presioni i kohës dhe mbingarkimi nga puna; 4) Përballja me ndryshimin; 5) Të qenit i vlerësuar nga të tjerët; 6) Mbarëvajtja me kolegët; 7) Vetëbesimi dhe statusi; 8) Administrimi dhe menaxhimi; 9) Konflikti i roleve dhe paqartësia; 10) Kushte pune jo të mira. Komiteti European i Sindikatës së Arsimit¹, në bashkëpunim me Edukimin Ndërkombëtar (EI) dhe

Organizatën Botërore të Shëndetit (WHO) (ETUCE, 2003:11), organizuan një studim mbi shkaqet e stresit për mësuesit, efektet e tij, si dhe qasje rekomanduese për ta zvogëluar atë. Të dhënat në këtë studim u grumbulluan nga 16 vende europiane (Bullgaria, Danimarka, Estonia, Finlanda, Franca, Irlanda, Lituania, Holanda, Irlanda, Norvegjia, Polonia, Rusia, Sllovakia, Spanja dhe Suedia).

2.7 Korniza ligjore

Dokumentet e mëposhtme janë dokumente ndërkombëtare (dy nga të cilat janë ratifikuar nga parlamenti shqiptar) që mbulojnë të drejtat e njerëzve me aftësi të kufizuara:

Konventa Ndërkombëtare mbi të Drejtat Ekonomike, Sociale dhe Kulturore (KNDESK, 1966)(1) garanton të drejtat themelore ekonomike sociale dhe kulturore për të gjithë individët, kryesisht të drejtën për sigurime shoqërore dhe shërbime shoqërore.

Karta Sociale Evropiane

(2) përmban, ndër të tjera, edhe të drejta që lidhen me politikat e punësimit, asistencë shoqërore dhe mjekësore, të drejtën për të përfutur nga shërbimet publike dhe të mirëqenies sociale.

Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara

(3) (dhjetor 2006), hartuar në mbrojtje të të drejtave të personave me aftësi të kufizuara, ka për qëllim që të mbrojë dhe të sigurojë të gjithë personat me aftësi të kufizuara që ata të gëzojnë plotësisht dhe në mënyrë të barabartë të gjitha të drejtat dhe liritë themelore të njeriut, si dhe respekt për dinjitetin e tyre.

2.7.1 Kuadri ligjor kombëtar dhe ndërkombëtar

Dokumentet e mëposhtme janë dokumente ndërkombëtare (dy nga të cilat janë ratifikuar nga parlamenti shqiptar) që mbulojnë të drejtat e njerëzve me aftësi të kufizuara:

1. Konventa e të drejtave të personave me AK e nënshkruar në Shqipëri me 4 tetor 1991
2. Karta Sociale Evropiane është nënshkruar nga parlamenti shqiptar më 21.9.1998
3. Konventa e OKB-së për të drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara u ratifikua nga shteti shqiptar, nëntor 2012.

Strategjia Kombëtare për Personat me Aftësi të Kufizuara (2005 - 2010), miratuar me VKM Nr.7, dt. 25.1.2005, është dokumenti kryesor politik i shtetit dhe qeverisë shqiptare për personat me aftësi të kufizuara. Ai prezanton objektivat dhe synimet kryesore të qeverisë dhe të aktorëve të tjerë të interesuar në fushën e përshtatshmërisë së mjedisit, shërbimeve, arsimit, punësimit e formimit profesional, në fushën e legjislacionit dhe kërkimeve për personat me aftësi të kufizuara, si dhe shoqërohet me një plan konkret veprimi.

Strategjia Sektoriale e Mbrojtjes Sociale, (2007 - 2013), miratuar me VKM Nr.80, përcakton politikat horizontale të qeverisë për reduktimin e varfërisë dhe luftën kundër përjashtimit social. Strategjia Sektoriale e Mbrojtjes Sociale parashikon objektiva konkrete për reduktimin e varfërisë dhe ofrimin e shërbimeve për grupet në nevojë. Në këtë strategji janë rivlerësuar dhe koordinuar edhe objektivat që përcaktohen në dokumente të tjera ndërsektoriale si: Strategjia Kombëtare e Fëmijëve, Strategjia për Personat me Aftësi të Kufizuara etj.

Dokumentet më të rëndësishme ndërkombëtare të hartuar gjatë viteve të fundit, krahas mbrojtjes dhe respektimit të të drejtave të personave me aftësi të kufizuara, i kanë kushtuar

një rëndësi të veçantë dhe përkufizimit të aftësisë së kufizuar, në mënyrë që të mundësojnë kalimin nga modeli mjekësor i lidhur me aftësinë e kufizuar, në atë social. Në këtë kuadër, janë të rëndësishme të përmenden tre dokumente ndërkombëtare, të cilët kanë dhe duhet të udhëheqin dhe procedurat lidhur me përkufizimin dhe vlerësimin e aftësisë së kufizuar, si dhe sistemin e mbrojtjes dhe mbështetjes sociale që e pason atë.

“Konventa mbi të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar” (OKB, 13 Dhjetor 2006)

Shqipëria e ka ratifikuar Konventën për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (KDKPAK) në vitin 2012. KDKPAK përfaqëson standardet më të larta të mbrojtjes së të drejtave të Personave me aftësi të kufizuara. Ajo përfaqëson një paradigmë ndryshimi rrënjësor në qasjen ndaj aftësisë së kufizuar, në nivelin ndërkombëtar dhe kombëtar.

Konventa u garanton të gjithë Personave me aftësi të kufizuar në mënyrë të plotë dhe të barabartë të gjitha liritë dhe drejtat themelore të njeriut si dhe respektin për dinjitetin e tyre. KDKPAK i referohet të drejtave të PAK, përmes: a) sqarimit të parimeve e të drejtave të njeriut në kontekstin e Personave me aftësi të kufizuara; b) ofrimit të një modeli autoritar për ta përdorur gjatë formulimit të ligjeve dhe politikave kombëtare; c) krijimit të mekanizmave më efektive për monitorimin e të drejtave të Personave me aftësi të kufizuara; d) përcaktimit të standardeve ndërkombëtare lidhur me të drejtat dhe liritë e Personave me aftësi të kufizuara; e) hedhjes së bazave për një pjesëmarrje më të gjerë dhe pavarësi të Personave me aftësi të kufizuara në mbarë botën; dhe f) kërkesës për marrjen e mendimit të Personave me aftësi të kufizuara dhe i organizatave që i përfaqësojnë, duke theksuar moton e organizatave të Personave me aftësi të kufizuara, “asgjë për ne pa ne”.

Në KDPAK, personat me aftësi të kufizuara përkufizohen si “individë që kanë për një kohë të gjatë dëmtime fizike, mendore, intelektuale apo shqisore, të cilat në ndërveprim me barriera të ndryshme mund të pengojnë pjesëmarrjen e tyre të plotë dhe efektive në shoqëri, në baza të barabarta me të tjerët”. Ky përkufizim është shumë i rëndësishëm, duke qenë se e kalon fokusin nga ‘handikapi’ i individit, në kufizimet në funksionim që individët me aftësi të kufizuara përjetojnë për pasojë të barrierave të ambientit.

‘Plani për veprim për promovimin e të drejtave të Personave me aftësi të kufizuara dhe pjesëmarrjen efektive të tyre në shoqëri: rritje e cilësisë së jetës së Personave me aftësi të kufizuara në Europë 2006-2015’ (Këshilli i Europës 2006)

Ky plan parashikon objektiva dhe masa të hollësishme në çdo aspekt të fushës së aftësisë të kufizuar. Vlerësimit të Personave me aftësi të kufizuara ky plan i ka kushtuar një vëmendje të veçantë, duke rekomanduar që të gjithë vendet, përfshirë ato pjesë të Europës Lindore të përfshijnë dhe të përdorin sa më parë modelin social të vlerësimit të aftësisë së kufizuar, përmes marrjes së masave konkrete, si:

- I. të sigurojë që asnjë person me aftësi të kufizuar mos të diskriminohet për përfitimin e shërbimeve shëndetësore dhe lidhur me të dhënat mjekësore;
- II. të sigurojë që çdo person me aftësi të kufizuar apo përfaqësuesit e tij, kujdestarët ose avokatët (kur nuk është e mundur duke marrë për bazë origjinën, natyrën apo shkallën e dëmtimit të personit) të konsultohen lidhur me planet e kujdesit, ndërhyrjet mjekësore dhe trajtimin-rehabilitimin e ofruar;
- III. të njohë nevojën për ndërhyrje të hershme dhe të vendosin masa efektive për vlerësimin dhe trajtimin e dëmtimeve në fazat më të hershme, dhe gjithashtu të zhvillojnë guida efektive për ndërhyrjen e hershme dhe masat vepruese.

Klasifikimi Ndërkombëtar i Funkzionimit, Aftësisë së Kufizuar dhe Shëndetit (OBSH)

Ky klasifikim është rekomanduar nga Organizata Botërore e Shëndetësisë (OBSH), si një instrument bazë për identifikimin e llojeve dhe niveleve të ndryshme të aftësisë së kufizuar, si domosdoshmëri për të siguruar të dhëna dhe statistika në nivel kombëtar në ndihmë të orientimit të politikave. Ky klasifikim (shkurt KNF) siguron një përshkrim të situatave që kanë të bëjnë me funksionimin njerëzor dhe kufizimet e tij, si dhe shërben si kornizë apo sfond për të organizuar këtë formacion. Ai strukturon informacionin në mënyrë të kuptueshme, të ndërlidhur dhe lehtësisht të përdorshëm. Synimi kryesor i klasifikimit është sigurimi i një gjuhe standarde të unifikuar dhe një informacioni për të përshkruar shëndetin dhe situatat e lidhura me të. Ai përcakton komponentët e shëndetit, si dhe ata komponentë që lidhen me mirëqenien dhe funksionimin, të tillë si edukimi dhe puna. Fushat e përfshira në këtë klasifikim si rrjedhojë mund të shihen si fusha të shëndetit ose fusha të lidhura me të. Këto fusha përshkruhen duke u nisur nga perspektiva e trupit, individit dhe shoqërisë në dy lista bazë: (1) Funkzionet e trupit dhe Ndërtimi/Strukturat e tij; dhe (2) Veprimtaritë dhe Pjesëmarrja në to. Ky klasifikim, duke u bazuar në nevojat e grupeve të ndryshëm, ka bërë dhe një dallim të qartë mes kritereve për vlerësimin e aftësisë së kufizuar dhe kufizimeve në funksionim për fëmijët dhe të rinjtë, duke nxjerrë dhe një instrument të veçantë KNF-FR. Pavarësisht se të dy këto klasifikime janë rekomanduar të përfshihen si bazë për vlerësimin e aftësisë së kufizuar dhe nga KDPAK, dhe janë përkthyer dhe në shqip, ato ende nuk kanë gjetur zbatim në praktikat aktuale në Shqipëri.

Kuadri ligjor ka pësuar ndryshime në vite, duke sjellë disa përmirësime në lidhje me vlerësimin e Personave me aftësi të kufizuara, duke filluar nga vitet '93 e më pas. Megjithatë, sistemi vlerësimit, nën perspektivën e studimit dhe analizimit të bazës ligjore,

është qartësisht i orientuar drejt vlerësimit të humbjes së aftësisë për punë, për rrjedhojë përcaktimit dhe listimit të sëmundshmërisë (modeli mjekësor), me qëllim caktimin e nivelit të aftësisë së humbur për të punuar dhe jo vlerësimit të aftësive, për të mos folur më tej për nevojat dhe nivelin e mbështetjes. Edhe pse ka disa përcaktime në lidhje me rehabilitimin me qëllim kthimin e disa aftësive apo me periudha të caktuara, të cilat parimisht duhet t'i shërbejnë kthimit të individit në punë, në pozicionin para humbjes së aftësive ose në një tjetër të përshtatshëm, praktika tregon që sistemi në realitet nuk është i orientuar drejt rehabilitimit dhe rifutjes në tregun e hapur të punës. Këto parashikime janë të vlefshme vetëm në lidhje me personat të cilët kanë qenë apo janë pjesë e skemës së sigurimeve shoqërore. Ndërsa, nëse i referohemi Personave të cilët nuk kanë qenë kontribuues në skemën e sigurimeve shoqërore, apo të cilët për shkak të moshës që ata kanë, nuk mund të jenë pjesë e saj, të tilla parashikime janë pothuajse joekzistente.

Më poshtë përmbledhen ligjet, vendimet, rregulloret dhe dokumentet politike, të cilat lidhen në mënyrë të drejtpërdrejtë me kategoritë, kriteret dhe procedurat e procesit të vlerësimit të aftësisë së kufizuar në Shqipëri. Lista e mëposhtme nuk mund të konsiderohet si ezauruese në drejtim të parashikimeve të kuadrit rregullator lidhur me të drejtat e Personave me aftësi të kufizuara në vend, shumë prej të cilave do të prezantohen në seksionet në vijim të këtij raporti.

- Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë 52/1

“Kushdo ka të drejtën e sigurimeve shoqërore në pleqëri ose kur është i paaftë për punë, sipas një sistemi të caktuar me ligj”. Në këtë nen përcaktohen dy kategori kryesore, të cilat përfitojnë nga sigurimet shoqërore:

- kategoria e Personave në moshë pleqërie, moshë e cila përcaktohet në mënyrë të detajuar në ligjin për sigurimet shoqërore, parimisht 65 vjeç për burrat dhe 60 vjeç për gratë dhe
- personat të cilët bëhen të paaftë për punë, duke ia lënë rregullimet natyrshëm një sistemi të përcaktuar në ligj, kryesisht në ligjin për sigurimet shoqërore.

Sipas nenit 59, nën objektivat socialë. Shteti, brenda kompetencave kushtetuese dhe mjeteve që disponon, si dhe në plotësim të nismës dhe të përgjegjësisë private, ndër të tjera synon standardin më të lartë shëndetësor, fizik e mendor, të mundshëm; arsimimin dhe kualifikimin sipas aftësive të fëmijëve dhe të të rinjve, si dhe të Personave të pazënë me punë, përkujdesjen dhe ndihmën për të moshuarit, jetimët dhe invalidët, riaftësimin shëndetësor, edukimin e specializuar dhe integrimin në shoqëri të të paaftëve, si dhe përmirësimin në vazhdimësi të kushteve të tyre të jetesës; Pas Kushtetutës, gjejmë ligjin për sigurimet shoqërore, mbështetur në të cilin bazohet dhe i gjithë sistemi i akteve nënligjore të nxjerra për vlerësimin dhe përfitimet nga skemat e aftësisë së kufizuar (invaliditetit).

- Ligji Nr. 7703, datë 11.05.1993 “Për sigurimet shoqërore në Republikën e Shqipërisë”, i ndryshuar

Ligji trajton me pensione invaliditeti personat që janë bërë të paaftë plotësisht ose pjesërisht, gjatë periudhës së sigurimit, për shkak të një aksidenti në punë, sëmundjeje profesionale ose të përgjithshme. Ka disa lloje pagesash, që përfitojnë invalidët sipas kategorive përkatëse dhe mënyrës së fitimit të aftësisë së kufizuar. Në vartësi të shkallës së humbjes së aftësisë për punë, sipas Ligjit nr. 7703, datë 11.05.1993

“Për sigurimet shoqërore në Republikën e Shqipërisë”, i ndryshuar, invaliditeti klasifikohet në tri grupe:

a) Invaliditet i pjesshëm, kur personi i siguruar humbet aftësinë për punë në profesionin apo punën e tij të fundit, por mund të kryejë punë në kushte të veçanta sipas përcaktimit të vendimit të KMCAP-së.

b) Invaliditet i plotë, kur personi i siguruar bëhet i paaftë për çdo punë. c) Invaliditet i plotë në kushtet e nevojës për kujdestari. Ky ligj gjithashtu rregullon veçmas invaliditetin e shkaktuar nga aksidentet në punë apo sëmundjes profesionale.

- Rregullore për Organizimin, të Drejtat, Detyrat dhe Funkcionimin e Komisioneve Mjekësore të Caktimit të Aftësisë për Punë të Invalidëve, datë 30.05.2005

Rregullorja përcakton të drejtat, detyrat dhe funksionimin e KMCAP-ve. KMCAP e ushtron aktivitetin në Institutin e Sigurimeve Shoqërore dhe njëkohësisht drejtohet dhe përgjigjet para tij.

Vlerësimi për aftësinë për punë të Personave me aftësi të kufizuara bazohet në Rregulloren e Vlerësimit të Aftësisë së Kufizuar, nxjerrë nga MMSR në bashkëpunim me Ministrinë e Shëndetësisë, me urdhër nr. 326 datë 26.02.2007. Rregullorja përcakton llojet e diagnozave, shenjat apo veçoritë kryesore që ato paraqesin, vlerësimin për sa i përket shkallës së rëndesës për efekt të përfitimit të pagesës së aftësisë së kufizuar, si dhe afatin brenda të cilit rivlerësohet gjendja e aplikuesit. Ndërsa vlerësimi i kategorisë së invalidëve të punës bazohet në Rregulloren e Përcaktimit të Sëmundjeve Profesionale, miratuar me VKM nr. 369, datë 28.06.2007.

Tre udhëzime, të cilët vlejné të përmenden dhe të analizohen në aspektin procedural edhe të Rregullores për Organizimin, të Drejtat, Detyrat dhe Funkcionimin e Komisioneve Mjekësore të Caktimit të Aftësisë për Punë të Invalidëve, datë 30.05.2005 janë:

- Udhëzim Nr. 558, datë 26.10.2009 'Për regjistrimin, identifikimin dhe lëvizjen e pacientit brenda institucioneve shëndetësore, në zbatim të sistemit të referimit'

- Urdhri i Ministrit të Shëndetësisë Nr. 526. date 12.10.2009, "Për zbatimin e sistemit të referimit në shërbimin shëndetësor"

- Rregullore Nr.1, datë 21.10.2008 "Për caktimin, administrimin dhe pagesën e pensioneve"

Rregullore Nr.1, datë 24.09.1993 Për caktimin e aksidenteve në punë dhe të lidhura me punën

Kjo rregullore përcakton përkufizimin e aksidentit në punë dhe rregullat e regjistrimit të aksidenteve në punë.

- Rregullore Nr.7, datë 16.06.1994 Për kujdes mjekësor shtesë për riaftësim, përfitim të vogël dhe kompensime për dëmtime në masë të arsyeshme. Në zbatim të ligjit 7703, personi që vuan nga aksidenti në punë ose sëmundje profesionale, për sa kohë është i paaftë, do të marrë kompensim shtesë ose ndonjë kualifikim të nevojshëm për të rikthyer aftësinë e humbur. Më tej në këtë rregullore prezantohen hapat, që një person që përmbush kriteret e sipërcituara duhet të ndjekë për përfitimet e parashikuara.

- Rregullore, datë 5.10.1993 Për lëshimin e raporteve për paaftësi të përkohshme në punë

Kjo rregullore përcakton disa nga hapat që personi i cili vuan nga paaftësia e përkohshme duhet të ndjekë për të disponuar dokumentacionin e nevojshëm. Kështu, sipas kësaj rregulloreje, për t'u njohur paaftësia e përkohshme në punë, i siguruari duhet të paraqesë raport mjekësor, i cili lëshohet nga mjekët e Institucioneve Shëndetësore Shtetërore, si dhe nga mjekët dhe Institucionet Shëndetësore Private që kanë kontratë me ISSH. Raporti

mjekësor për paaftësi të përkohshme në punë, për shkak të sëmundjeve të përgjithshme, aksidenti në punë ose sëmundje profesionale lëshohet nga mjeku i Institucionit Shëndetësor ku ka kartelën personale i sëmuri, i cili ka të drejtën të japë nga 1 deri në 14 ditë pushim.

- Vendim Nr.788, datë 14.12.2005 Për përcaktimin e aksidentit në punë ose për shkak të punës

Është një vendim i ngjashëm me Rregullore Nr.1, datë 24.09.1993 Për caktimin e aksidenteve në punë dhe të lidhura me punën. *Vendim Nr. 369, datë 28.06.2007 Për përcaktimin e sëmundjeve profesionale.* Përcakton listën e sëmundjeve profesionale (sëmundje profesionale kategorizohet çdo sëmundje e shkaktuar si rezultat i ekspozimit ndaj rreziqeve që rrjedhin nga veprimtaria e punës) sipas listës të miratuar bashkangjitur këtij vendimi.

- Urdhër Nr.362, datë 26.02.2007 Për miratimin e Rregullores për kriteret mjekësore të vlerësimit të aftësisë të kufizuar. Kjo rregullore është rregullorja bazë e punës së KMCAP, e cila përmban një listë me kriteret mjekësore,diagnoza, në bazë të të cilave KMCAP vendosin për përfitimin ose jo të pagesave për shkak të aftësisë së kufizuar.

c. Statuset e veçanta

Në bazë të statuseve, personat me aftësi të kufizuara vlerësohen dhe gjithashtu përfitojnë disa lehtësime:

- Ligj Nr. 8098, datë 28.3.1996, Për Statusin e të verbrit

Përfitojnë nga ky ligj të gjithë personat me mungesë të plotë ose të pjesshëm shikimi, të lindur ose të fituar, të cilët sipas kriterëve mjekësorë janë të paaftë për punë në kushte normale.

- *Vendim nr. 671, datë 15.12.2000 (ndryshuar me VKM nr. 221, date 10.04.2003) “Për Krijimin e Komisionit Mjekësor Te Përcaktimit Te Verbërisë”.*

Sipas këtij vendimi, ngrihet Komisioni Mjekësor të Përcaktimit të Verbërisë (K.M.P.V.) për përcaktimin e personave që përfitojnë nga statusi i të verbrit. Komisioni e ka qendrën në Tiranë dhe është në varësi të Administratës së Përgjithshme të Ndihmës dhe Çështjeve Sociale. Numri, përbërja dhe mënyra e funksionimit të komisionit përcaktohet nga ministri i Mirëqenies Sociale. KMPV-ja kryen detyrat dhe ka të drejtat e përcaktuara për KMCAP, sipas vendimit nr. 277, datë 18.6.1997, të Këshillit të Ministrave ”Për përfitimin nga statusi i të verbrit”.

- *Vendim Nr. 277 date 18.6.1997 (ndryshuar me vendimin, nr. 301, date 27.6.2002; nr 549 datë 7.11.2002 ; nr.643,date 30.9.2004; Nr.870, datë 18.6.2008; Nr.1325, date 1.10.2008) “Për përfitimet nga statusi i të verbrit” .* Ky vendim përcakton rregullat e komisionit për të gjithë personat që përfitojnë nga ligji nr.8098, datë 28.03.1996, pra, që i nënshtrohen gjyqimit të KMCAP të Rrethit përkatës. Këto komisione janë të detyruar atë shqyrtojnë kërkesat e të interesuarve pavarësisht nga mosha dhe fakti nëse janë ose jo në marrëdhënie pune për të përcaktuar shkallën e aftësisë së tyre për punë.

- *Ligj Nr: 8626 datë 22.6.2000 (ndryshuar) Statusi i Invalidit Paraplegjik dhe Tetraplegjik*
Nga ky ligj përfitojnë të gjithë personat paraplegjikë dhe tetraplegjikë, pavarësisht nga mosha, koha, vendndodhja e aksidentit dhe çasti i sigurimit. *Vendim Nr. 31 datë 20.1.2001 (Ndryshuar me vendimin 302 date 27.06.2002; nr. 619 datë 7.9.2006; Nr. 871, datë 18.6.2008) Përfitimet nga Statusi i Invalidit Paraplegjik dhe Tetraplegjik).* Komisioni Mjekësor i Caktimit të Aftësisë për Punë (KMCAP) në rreth shqyrton të gjitha kërkesat e

paraqitura nga personat e bërë paraplegjikë apo tetraplegjikë, për shkaqe që lidhen me punësimin, të cilët përfitojnë nga ligji nr.8626, datë 22.6.2000.

- Ligj Nr. 7889 datë 14.12.1994 (Ndryshuar me Ligjin 8052 date 21.12.1995; Ligjin 9143 datë 16.10.2003,) Për Statusin e Invalidit të Punës.

Statusin e invalidit e gëzon personi i aksidentuar në punë, i sëmurë nga sëmundje profesionale ose sëmundje të ndryshme, që përfiton pension invaliditeti nga sistemi i sigurimeve shoqërore, sipas ligjit nr. 7703 “Për sigurimet shoqërore ne Republikën e Shqipërisë”, i ndryshuar.

- Vendim Nr. 869 datë 18.06.2008 Për zbatimin e ligjit nr. 7889, datë 14.12.1994, “Statusi i Invalidit” Ky vendim përcakton një masë shtesë si përfitim paafësie mbi pensionin e invaliditetit për të gjithë personat përfitues, sipas “Statusit të Invalidit”, të ndryshuar,.

- Rregullore Nr. 29/1 datë 21. 3.2003 Mbi kriteret dhe administrimin e pajisjeve të invalidëve (ndryshuar me vendimin nr. 81, datë 2.5.2003) Kjo rregullore cakton rregullimin dhe institucionin i cili merret me administrimin e pajisjeve për invalidët e punës. Sipas saj, I.S.SH administron pajisjen e invalidëve me mjete lëvizëse të thjeshta, mjete lëvizëse motorike (biçikleta, tricikla) përfshi dhe autovetura të përshtatura për invalidë, pajisje të ndryshme ortopedike, mjete ndihmëse dëgjimore e pamore speciale, mjete ndihmëse kardiale etj. Kjo rregullore ka gjetur zbatim të ndryshëm në periudha të ndryshme kohore (sidomos më përpara).

- Ligji Nr. 9355, datë 10.03.2005 (i ndryshuar) ‘Për ndihmën dhe shërbimet’

Ky ligj ka si qëllim të përcaktojë ndihmën dhe shërbimet shoqërore për individët dhe grupet në nevojë, të cilët nuk mund të sigurojnë plotësimin e nevojave bazë jetike, zhvillimin e aftësive dhe të mundësive personale dhe ruajtjen e integritetit për shkak të aftësive dhe

mundësive të kufizuara ekonomike, fizike, psikologjike e shoqërore. Ligji rregullon marrëdhëniet e financimit e të ofrimit të ndihmës dhe shërbimeve shoqërore në Shqipëri. Ligji rregullon gjithashtu rregullon përkufizimin e Personave me aftësi të kufizuar, pagesat e tyre dhe procedurat e përfitimit.

- *Vendimi i Këshillit të Ministrave Nr. 628, datë 07.09.2006, i ndryshuar.* Ky vendim, në zbatim të ligjit për ndihmën dhe shërbimet rregullon kriteret, procedurat dhe masën e përfitimit të pagesës për personat me aftësi të kufizuar.

Në përputhje me terminologjinë e Kombeve të Bashkuara, me konceptet e mundësive të barabarta të Personave me aftësi të kufizuara si dhe në përputhje me kategorizimin ndërkombëtar të Organizatës Botërore të Shëndetësisë (OBSH), termi “person me handikapat” është zëvendësuar me termin “Person me Aftësi të Kufizuara” (individualisht) dhe “Persona me Aftësi të Kufizuara” (në nivel shoqëror).

Që tani e tutje “Personat me Aftësi të Kufizuara” janë ata persona, të cilët *funksionet fizike, kapaciteti mendor ose gjendja psikologjike kanë prirje të shmangen për më shumë se gjashtë muaj nga gjendja tipike për moshën përkatëse, gjë që sjell për pasojë kufizime të pjesëmarrjes së tyre në jetën shoqërore. Ky përcaktim, i cili i përmbahet propozimit të OBSH nuk bazohet në mungesa reale apo të supozuara.*

Në qendër të vëmendjes vendoset pjesëmarrja e Personave me aftësi të kufizuara në fusha të ndryshme të jetës. Një ndryshim nga kushtet normale do të thotë humbje ose kufizime në lidhje me strukturat fizike, mendore apo psikologjike, të cilat janë të pranishme në moshën përkatëse. Aftësia e Kufizuar ekziston në rast se dëmtimi çon në një kufizim, i cili ndikon në pjesëmarrjen në një ose disa fusha të jetës. Kriteri i zgjatjes prej gjashtë muajsh të kufizimit përjashton parregullsitë e përkohshme, të cilat nuk konsiderohen si aftësi e

kufizuar, por nuk përjashton ndërhyrjet e menjëhershme që janë të nevojshme në rastet individuale për shmangien e saj. Kjo ka të bëjë në veçanti me fëmijët tek të cilët është verifikuar aftësia e kufizuar apo rreziku i mundshëm i aftësisë së kufizuar.

Sipas këtij përkufizimi kategoritë e aftësisë së kufizuar sipas ligjit janë:

1. Aftësia e kufizuar fizike
2. Aftësia e kufizuar mendore
3. Aftësi e kufizuar sensore

KAPITULLI III: METODOLOGJIA

Në këtë kapitull, është pasqyruar mënyra se si është realizuar studimi, me të gjithë elementët e tij dhe me mënyrën e kombinimit të tyre, për të përftuar rezultatet e duhura. Këtu tregohet metoda kërkimore, që është përdorur për realizimin e studimit dhe shpjegohet përshtatshmëria e kësaj metode me temën kërkimore.

Në këtë kapitull është paraqitur plani i studimit; mënyra e marrjes së informacionit të nevojshëm; është përshkruar metoda e mbledhjes së të dhënave; janë paraqitur problemet që kanë dalë në këtë fazë; janë përshkruar procedurat dhe instrumentet e përdorur; kriteret e përzgjedhjes së pjesëmarrësve në studim; procedurat e përdorura për të siguruar besueshmërinë e rezultateve dhe kufizimet e metodologjisë së përdorur.

Në këtë studim është përdorur metoda sasiore e kërkimit e gërshetuar me atë cilësore. Zgjedhja e metodës, është bërë në varësi të çështjeve dhe pyetjeve të kërkimit dhe në bazë të mënyrës, se si janë përkufizuar konceptet dhe se si është bërë përcaktimi i variablave.

3. Dizajni i hulumtimit

Ky dizajn i hulumtimit, është mjaft i pranishëm në hulumtimet që bëhen në fushën e edukimit. Ky hulumtim është kryer sipas qasjes së hulumtimeve descriptive. Në këtë hulumtim janë përfshirë një kampion me 40 profesionistë të edukimit special. Ky kampion përbëhet kryesisht mësues ndihmës dhe stafi i shkollës speciale “Zëra Jete” në qytetin e Elbasanit i cili ka në organikë 15 mësues të edukimit special.

Kjo temë hulumton mbi simptomat e Burnoutit që përjetojnë profesionistët e edukimit special në qytetin e Elbasanit. Qëllimi i këtij studimi është të evidentohen perceptimet e

profesionistëve të edukimit special në lidhje me nivelet e përjetimit të burnoutit profesional gjatë punës së tyre me nxënësit me nevoja të veçanta dhe ndikimi i tij në vëmendjen ndaj nxënësve me aftësi të veçanta (ndryshe).

3.1 Kampioni dhe procesi i kampionimit

Për realizimin e këtij studimi u përzgjedhën një kampion me 40 profesionistë të edukimit special kryesisht mësues ndihmës dhe stafi i shkollës speciale “Zëra Jete” në qytetin e Elbasanit (që përfaqësohet nga 15 mësues).

Strategjia e përzgjedhjes së kampionit në këtë studim ka qenë ajo e për zgjedhjes së një kampioni rastësor probabilitar.

Subjektet e marra në studim , janë ato që mund të zbulojnë dhe të hedhin sa më shumë dritë mbi fushën e studimit (Richie and Leëis, 2003). Individët të përzgjedhur në mënyrë rastësore sikurse është përmendur më sipër, fillimisht u informuan për studimin dhe pasi pranuan pjesëmarrjen në parim, u informuan në mënyrë të detajuar në lidhje me qëllimin, kushtet dhe metodën e studimit, që do të përdorej si dhe ku konsistonte ndihma e tyre. Pjesëmarrësve që në fillim, i është bërë e qartë natyra vullnetare e pjesëmarrjes në studim dhe se mund të tërhiqeshin nga studimi, nëse nuk kishin dëshirë të merrnin pjesë në të, pa administruar ende instrumentet me ta. Nuk kishte asnjë rast, që nuk pranoi të ishte pjesë e studimit.

Një këndvështrim i shkurtër mbi shkollën speciale “Zëra Jete “ në Elbasan

Ndërsa i afrohesh godinës historike, me fasadën e ruajtur dhe shkallët tradicionale të Kongresit të Arsimit më shumë se 100 vjet më parë, fëmijët kanë ëmbëlsinë të buzëqeshin edhe pse je e huaj, gjë që tek një shkollë tjetër nuk e ndjen. Kriteri i pashkruar për tu bërë pjesë e këtij ambienti është dashuria.

“Nuk është se do të rritesh profesionalisht. Rezultatet do të jenë minimale në krahasim me ato që i ka vënë vetes një mësues i ri apo një mësues me eksperiencë që do të marrë frytet e asaj që jep” thotë Rezarta Biçoku, drejtore e shkollës speciale.

Sapo ka kaluar një rast me probleme shëndetësore, ku i gjithë stafi u angazhua. Gjendja emocionale e mësuesve pëson luhatje të menjëhershme në këtë shkollë, pasi shpesh prevalojnë problemet shëndetësore. E megjithatë kjo shkollë nuk ka një mjek me kohë të pjesshme dhe as një infermier. Kjo shkollë nuk ka një psikolog klinik. Mësuesit e kësaj shkolle janë “heronjtë e heshtur” që përballen çdo ditë me dhimbjen e pafuqisë që vjen nga gjendja e këtyre nxënësve.

Numri i nxënësve në këtë shkollë lëviz nga 67 deri në 70 dhe 19 prej tyre janë autikë në stadi të ndryshme, shpesh të rënduara. Godina ka filluar të bëhet shumë e ngushtë për këta nxënës, jo vetëm për faktin se është shtuar numri, por edhe sepse në këtë godinë nuk mund të bëhet asnjë ndërhyrje. Rezarta thotë se janë bërë përpjekje dhe ka pasur disa ndryshime të lejuara në godinë, por ato janë të pamjaftueshme. “Nxënësve i duhet ashensor, dritare të mira, sistem ngrohjeje dhe po kështu ambiente të tjera në shërbim të terapisë, një mensë të veçantë, etj. “E ndërsa godina e re duket si kërkesa më e rëndësishme për shkollën speciale

“Zëra Jete”, personeli shtesë është një tjetër nevojë për të bërë të mundur që këta fëmijë të marrin trajtimin e duhur dhe mësuesi të mos jetë në luftë me vetveten përballë vështirësive të pa mata. Fëmijët janë shtuar nga viti në vit. Stadet e tyre janë nga më të ndryshmet dhe po kështu vështirësitë.

Askush nuk mund ta kuptojë një mësues në arsimin special nëse nuk e provon vetë. Tashmë familjet kanë mundësi të zgjedhin duke i integruar fëmijët në arsimin publik, por atje ku është e pamundur, shkolla speciale mbetet zgjidhje. Mësuesit dhe stafi pedagogjik i kësaj shkolle nuk përballen vetëm me stadin e sëmundjes së nxënësit por edhe me dhimbjen e prindërve. “Kur vijnë prindërit dhe sjellin fëmijën, përballemi me dhimbjen, frikën dhe stepjen e tyre. E vetmja formë ngushëllimi që të vjen në këtë përballje është se ka edhe fëmijë me probleme më të mëdha se i tyre”, thotë Rezarta.

Në këtë shkollë aktivitetet janë të shumta. Nxënësit kanë serën e tyre të luleve, për të cilat kujdesen çdo ditë. Në ambientet e shkollës dhe jo vetëm aktivitetet kulturore janë të shumta. Punët e nxënësve janë mbresëlënëse dhe ekspozimi i tyre e ka një mesazh.

“Qëllimi ynë është ti aftësojmë për jetën dhe këtë duam ta arrijmë nëpërmjet aktiviteteve të ndryshme si në punën me dorë ashtu edhe në zbulimin e aftësive të nxënësve në fusha të ndryshme”. Në strategjinë e Arsimit 2020 shkollat speciale duhet të kthehen në Qendra Burimore dhe kjo do ti japë një status tjetër, më shumë specialistë dhe një trajtim më të përqendruar për fëmijët me aftësi ndryshe.

Historiku i shkollës

Shkolla speciale në qytetin e Elbasanit ka hapur dyert në vitin shkollor 1983-1984 me një klasë speciale brenda ish shkollës “Thoma Kalefi”. Mësueset e para të arsimit special do të ishin Fatbardha Baxhaku dhe Shefikat Pitja. Kjo e fundit ndërsa kujton shqetësimin e madh të asaj periudhe, thotë se preokupimi më i madh ishte ti mësonte të paktën shkrim e lexim. Për ti fiksuar, i bënte lidhjen me sende dhe objekte që këta nxënës të mësonin. Pas viteve 90-të numri i fëmijëve u rrit ndjeshëm deri në spostimin pranë godinës ku ndodhet aktualisht. Eksperienca e mësuesve ndër vite ka qenë e jashtëzakonshme dhe madje ka pasur edhe mësues me fëmijë me aftësi ndryshe, që kanë dhënë mësim në këtë shkollë.

Për gati 10 vjet shkolla është drejtuar nga Engjëllushe Bejtja, nënë e një fëmije me probleme. Prej 15 vjetësh shkolla drejtohet nga Rezarta Biçoku. Ajo është transferuar në këtë shkollë dhe ka përjetuar të gjitha vështirësitë e një mësuesi që përballet me fëmijët me aftësi ndryshe. Përpyekjet që kjo shkollë të ketë kushtet, seriozitetin dhe sidomos dashurinë janë një motiv i përditshëm në këtë shkollë. “Shkëmbimi i eksperiencave, ndihma për mësuesit ndihmës dhe përparimi i këtyre nxënësve, janë për në pjesë e aktiviteteve të përditshme në luftën kundër stigmatizimit, diskriminimit dhe formave të tjera që këta fëmijë të marrin çfarë është e mundur nga sistemi arsimor”. Duke qenë një shkollë publike, të gjitha shërbimet mbulohen nga shteti duke përfshirë transportin, ushqimin, bazën materiale, mjetet didaktike, etj.

Procesi i kampionimit

Për realizimin e këtij studimi në fillim është marre leje në Drejtorinë Arsimore Rajonale Elbasan duke i shpjeguar se ky studim do të realizohet për qëllime akademike dhe konsiston në hulumtimin mbi simptomat e Burnoutit që përjetojnë profesionistët e edukimit special në qytetin e Elbasanit. Drejtuesve iu specifikua se qëllimi i këtij studimi është të evidentohen perceptimet e profesionistëve të edukimit special në lidhje me nivelet e përjetimit të burnoutit profesional gjatë punës së tyre me nxënësit me nevoja të veçanta dhe ndikimi i tij në procesin e mësimdhënie. Pasi u mor leja nga DAR Elbasan, u krijua një *database* me të dhënat e profesionisteve të edukimit special në shkollat publike të qytetit. Në qytetin e Elbasanit ka dhe një shkolle speciale, e cila ka në organiken e saj 15 mësues të edukimit special. Në total sipas të dhënave të *database* mësuesit e edukimit special në qytetin e Elbasanit janë 40 profesionistë. U vijua më pas me organizimin e një mbledhje me profesionistët e edukimit special, të cilët u ftuan të ishin pjesë e këtij studimi duke i shpjeguar në mënyrë të detajuar qëllimin e studimit, ruajtjen e anonimatit të të dhënave të tyre dhe respektimin e kodit të etikës, si dhe natyrën vullnetare të pjesëmarrjes në studim. Pasi target grupi pranoi të përfshiheshin në studim, me ta u aplikuan instrumentet si: Inventari i Burnoutit të Maslach dhe Inventari i përballimit proaktiv, ndërsa në metodologjinë cilësore do të zhvillohen intervista gjysmë të strukturuar. Për sa i përket metodologjisë sasiore të gjithë profesionistët e për zgjedhur pranuan aplikimin e instrumenteve, ndërsa në metodologjinë cilësore vetëm 10 individë pranuan intervistimin.

3.2 Instrumentet matës të studimit

Në funksion të mbledhjes së të dhënave, sipas pyetjeve kërkimore të këtij studimi, u aplikua instrumenti i kërkimit si më poshtë. Në këtë studim për mbledhjen e të dhënave u analizuan dy komponentë ; Bournouti dhe ndikimi i tij në mësimdhënie dhe mësimnxënie. Instrumenti i aplikuar me kampionin e përzgjedhur ishte Inventari i Burnoutit të Maslach dhe Inventari i përballimit proaktiv, ndërsa në metodologjinë cilësore do të zhvillohen intervista gjysmë të strukturuar.

Instrumentet matëse janë ndërtuar mbi bazën e ndarjes së variablave në variabla të varur dhe në variabla të pavarur si më poshtë:

Variablat e varur janë:

- ✓ Lodhja emocionale
- ✓ Depersonalizimi
- ✓ Arritjet personale

Variablat e pavarur:

- ✓ Ngarkesë mësimore
- ✓ Faktore stresues
- ✓ Strategjitë për përballimin e stresit

3.2.1 Hartimi i pyetësorëve dhe përmbajtja e tyre

Inventari i Burnoutit i Maslach

Instrumenti për matjen e burnoutit përbëhet nga tre komponentë si lodhja emocionale, depersonalizimi dhe arritjet personale. Lodhja emocionale vlerëson ndjenjat e të qenit i lodhur dhe i rraskapitur nga puna. Depersonalizimi mat një përgjigje jopersonale dhe të pandjeshme ndaj marrësve të shërbimit apo të kujdesjes. Si për shkallën e lodhjes emocionale ashtu edhe për depersonalizimin, pikë të larta në mesatare korrespondojnë me nivele të larta të përjetimit të burnoutit. Ekziston një marrëdhënie e moderuar ndërmjet shkallës së lodhjes emocionale dhe depersonalizimit. Ashtu siç mbështetet edhe nga literatura këto dy komponentë pavarësisht se të ndarë janë dy aspekte të rëndësishme të burnoutit. Pohimet e arritjeve personale vlerësojnë ndjenjat e kompetencës dhe arritjeve të suksesshme në punë dhe me të tjerët. Në krahasim, me dy shkallët e tjera, pikë të ulëta në mesataret e arritjeve personale, tregojnë nivele të larta në përjetimin e burnoutit.

Inventari i Përballimit Proaktiv

Në shkallën e përballimit proaktiv, sjellja proaktive udhëhiqet nga qëndrime proaktive, të cilat shërbejnë për të përmirësuar veten dhe mjedisin. Këto qëndrime përfshijnë elementë të tillë si: burimet, përgjegjësia, vlera dhe vizioni. Shkalla proaktive përfshin vendosjen e qëllimeve të pavarura të kombinuara me qëllime vetërregulluese njohëse dhe sjellore. Shkalla reflektive, përshkruan stimulimin rreth alternativave të ndryshme sjellore, rreth efektivitetit të imagjinuar, si dhe përfshin stuhinë e ideve, analizimin e problemeve dhe burimeve si dhe hartimin e planeve hipotetike të veprimit. Planifikimi strategjik, fokusohet

në gjenerimin e një plani veprimi të synimeve të orientuara, ku detyrat e vështira ndahen në komponentë më të menaxhueshëm.

Përballimi parandalues, dallon nga përballimi proaktiv, sepse ai orientohet drejt një kërcënimi të mundshëm në të ardhmen duke mbajtur në konsideratë përvojën dhe njohuritë. Ndërsa përballimi proaktiv nuk bazohet në kërcënim por drejtohet nga vendosja e synimeve. Kërkimi i mbështetjes instrumentale fokusohet në marrjen e këshillave, informacionit dhe *feedback*-ut nga njerëzit e rrjeteve sociale ndërsa për të trajtuar problemet e tyre. Kërkimi i mbështetjes emocionale, ka për qëllim një rregullim të përkohshëm të stresit emocional, duke i bashkëndarë ndjenjat me të tjerët, duke nxitur empatinë dhe duke kërkuar shoqërim me të tjerët brenda rrjetit social. Përballimi shmangës, ka të bëjë me shmangien e problemeve të cilat krijojnë stres (Greenglass, 2002).

Pohimet e instrumenteve të përdorura në studimin sasior, janë të organizuara në tre seksione, ku në sesionin e parë kërkohen të dhëna demografike në lidhje me gjininë, moshën, statusin civil, vitet e punës. Në sesionin e dytë pohimet janë organizuar në 3 komponentët e burnoutit si; lodhja emocionale, depersonalizimi dhe arritjet personale. Në sesionin e tretë pohimet për strategjitë përballuese janë organizuar në 7 komponentë si përballimi proaktiv, ai reflektiv, parandalues, mbështetja instrumentale, emocionale, planifikimi strategjik dhe përballimi shmangës. Më gjerësisht, paraqiten si më poshtë:

Sesioni I – Të dhëna demografike. Ky seksion ka informacion lidhur me gjininë, moshën, statusin civil, vjetërsinë e këtyre profesionistëve në edukimin special por gjithashtu tregon edhe qytetet apo institucionet ku janë shpërndarë pyetësorët.

Sesioni II – Niveli i burnout, ka në përbërje të tij tre pjesë ose tre komponentë kryesorë të cilët janë: lodhja emocionale, depersonalizimi dhe arritjet personale.

Lodhja emocionale matet me 7 pohime, ku disa prej të cilave janë: Ndihem emocionalisht i shteruar nga puna ime, Ndihem i frustruar nga puna ime, Stresohem shumë duke punuar në mënyrë të drejtpërdrejtë me nxënësit etj. Pohimet e këtij komponenti maten sipas shkallës Likert duke filluar nga 0- Asnjëherë deri në 6- çdo ditë, duke matur kështu nivelin e kësaj lodhjeje.

Komponenti i dytë është **depersonalizimi**, i cili në studimin tonë matet gjithashtu me 7 pohime. Edhe pohimet e këtij komponenti maten sipas shkallës Likert duke filluar nga 0- Asnjëherë deri në 6- çdo ditë.

Komponenti i tretë është **arritjet personale**, që matet me 8 alternativa. Edhe pyetjet e këtij komponenti maten me shkallën Likert sipas vlerësimit të dy komponentëve më sipër duke ditur se të tre së bashku përbëjnë nivelin e burnout-it.

Inventari i përballimit përbëhet nga 7 pjesë,:

A: Përballimi proaktiv, i cili matet me 14 pohime, të cilat janë matur sipas shkallës Likert (1- jo plotësisht e vërtetë deri në 4 – Plotësisht e vërtetë). Disa prej pohimeve të këtij komponenti janë: Jam një person që marr gjëra përsipër, përpiqem të pikas çfarë më nevojitet, pengesat i kthej në eksperiencë etj.

B: Përballimi reflektiv, i cili matet me 11 pohime, të cilat sërish maten me të njëjtën shkallë Likerti, si pjesa e parë dhe disa prej alternativave që mat kjo çështje janë si më poshtë:
Shqyrtoj një problem duke menduar për zgjidhje realiste, e shikoj një problem nga këndvështrime të ndryshme deri sa të ndërmarr veprimin e duhur etj.

C: Planifikimi strategjik, që ka në vetvete vetëm 4 pohime të matura me po të njëjtën

shkallë Likerti nëpërmjet të cilave tregohen mënyrat e planifikimit të mirëmenduar në lidhje me problemet që hasen në punën e përditshme si p.sh, analizoj problemin në pjesë më të vogla dhe merrem me secilin prej tyre një e nga një, bej një plan dhe e ndjek atë etj.

D: Përballimi parandalues, që përbëhet nga 11 pohime dhe tregon qartësisht mënyrat e përballimit të sfidave të punës në formën: planifikoj për rastësitë e së ardhmes, përgatitem për ngjarjet e pafavorshme, planifikoj strategjitë e mia për të ndryshuar situatën para se të veproj etj.

E: Kërkimi i mbështetjes instrumentale, që matet me 8 pohime, të matura sërish me të njëjtën ndarje Likert si pohimet e mësipërme dhe trajton dhe mat çështje që lidhen me gjetjen e instrumenteve specifike për situata dhe ngjarje specifike siç është sigurimi i informacionit, komunikimi me të tjerët nëpërmjet komunikimit të drejtpërdrejtë apo me telefon etj.

F: Kërkimi i mbështetjes emocionale, që matet me 4 pohime dhe mat kryesisht pjesën emocionale nëpërmjet mbështetjes nga personat e tjerë për t'u ndier më mirë, komunikimi me të tjerët kur jam në stres etj.

G: Përballimi i shmangies, që përbëhet nga 3 pohime, që lidhen kryesisht me mënyrën se si ne shmangemi në momente të vështira stresi apo në momente të vështira nëpërmjet largimit apo duke e anashkaluar atë. Shkalla e matjes është e njëjtë (1- jo plotësisht e vërtetë deri në 4 – Plotësisht e vërtetë).

Plotësimi i tyre u realizua me sukses falë edhe ndihmës së drejtuesve të këtyre institucioneve dhe bashkëpunimit të vetë profesionistëve të edukimit special të cilët shfaqen interes ndaj kësaj risie studimore.

Në metodologjinë cilësore: janë përdorur 10 intervista gjysmë të strukturuar të aplikuara me mësues ndihmës, të cilët kanë pranuar intervistimin nga target grupi i përfshirë në studim.

Është dhënë një ilustrim i elementëve të burnoutit nëpërmjet të dhënave të përfthuara nga teknika e intervistës. Është arritur të evidentohen perceptimet dhe përjetimet e profesionistëve të edukimit special në lidhje me nivelet e tyre të lodhjes emocionale dhe depersonalizimit, pritshmëritë rreth arritjeve të tyre personale si dhe rëndësia që ka përdorimi i strategjive përballuese gjatë punës së tyre. Qëllimi i metodologjisë cilësore nëpërmjet përdorimit të intervistës, ndër të tjera, është të faktojë të dhënat e përfthuara nga shqyrtimi i literaturës, të subjektet të cilët raportojnë nivele të caktuara të përjetimit të burnoutit profesional gjatë punës së tyre me fëmijë me nevoja të veçanta. Studimi cilësor, shërben për të evidentuar përjetimet e profesionistëve të edukimit special, në lidhje me elementët e lodhjes emocionale, depersonalizimit, arritjeve të tyre personale në punë, dhe strategjive përballuese që ata përdorin në punën e tyre. Teknika e përdorur në metodologjinë cilësore është intervista gjysmë e strukturuar. “Përdorimi i intervistës së gjysëmstrukturuar, është mundësia më e mirë sipas Benton (1988), kur nuk ke më shumë se një shans për të marrë dikë në intervistë dhe përbëhet nga një sërë udhëzimesh të qarta të cilat sigurojnë të dhëna të besueshme, të krahasueshme dhe cilësore”.

Në studimin cilësor u ngrit objektivi dhe pyetja kerkimore:

Objektivi 1: Identifikimi i perceptimeve të profesionistëve të edukimit special në lidhje me përjetimin e elementëve të burnoutit.

Pyetja kerkimore e ngritur për këtë objektiv është: Si shfaqen perceptimet e profesionistëve të edukimit special në lidhje me përjetimin e elementëve të burnoutit

3.2.2 Besueshmëria e instrumentit

Në këtë rubrikë, do të trajtohen analizat, të cilat janë bërë me qëllim të matjes së besueshmërisë së shkallëve, të cilat janë përdorur në instrument. Në këtë aspekt, për matjen e besueshmërisë, është përdorur koeficienti i Alfës së Kronbahut, duke përfshirë të dy pyetësorët.

Duke ditur që me një nivel 0.5 një pyetësor, fillon të quhet i besueshëm.

- Inventari i Burnoutit i Maslach, ka dalë Cronbach Alpha me një vlerë 0.67, çfarë tregon besueshmëri të moderuar:
- Inventari i Përballimit Proaktiv ka dalë me një vlerë 0.71, çfarë tregon besueshmëri të moderuar:

Pranimi i rezultateve të studimit bëhet nëse plotësohen dy kritere bazë: besueshmëria dhe vlefshmëria.

Besueshmëria: Ky kriter ka të bëjë me mosndryshimin e rezultateve të matjeve të përsëritura, kur ato bëhen ndaj të njëjtave njësi, në të njëjtat rrethana, pavarësisht se kush i kryen këto matje. Pra, një matje është e besueshme, kur përsëritja e saj ndaj të njëjtave njësi dhe në të njëjtat rrethana sjell të njëjtën klasifikim të njësive, sipas kategorive të variablave. Përndryshe, ajo quhet e pabesueshme.

3.3 Procedura për mbledhjen e të dhënave sasiore të studimit

Të dhënat sasiore për këtë studim, janë mbledhur në muajin Janar 2018 - Maj 2018.

Theksoj se përpara realizimit të studimit, fillimisht është marrë leje nga Drejtoria Arsimore

Rajonale Elbasan, ku i është shpjeguar parimisht në vija të përgjithshme qëllimi i realizimit të këtij studimi për të proceduar më pas me përzgjedhjen e kampionit dhe aplikimin e instrumenteve. DAR Elbasan, na ka mundësuar informacionin e nevojshëm në lidhje me profesionistët e edukimit special në të gjitha shkollat publike të qytetit të Elbasanit. Pas krijimit të një *database* me të dhënat e përftuara, u përzgjedhën në mënyrë të qëllimshme 40 profesioniste duke përfshirë stafin e shkollës speciale “Zëra Jete”. Më pas, u kontaktua me drejtuesit e institucioneve të përzgjedhura dhe u realizua një takim informues me grupin e profesionistëve të zgjedhur. Fillimisht u informuan për studimin dhe, pasi pranuan pjesëmarrjen në parim, u informuan në mënyrë të detajuar në lidhje me qëllimin, kushtet dhe metodën e studimit që do të përdorej, si dhe ku konsistonte ndihma e tyre. Pjesëmarrësve që në fillim i është bërë i qartë natyra vullnetare e pjesëmarrjes në studim dhe se mund të tërhiqeshin nga studimi, nëse nuk kishin dëshirë të merrnin pjesë në të, pa administruar ende instrumentet me ta. Nuk kishte asnjë rast që nuk prante të ishte pjesë e studimit. Në këtë studim u përdorën instrumentet:

- 1) Inventari i Burnoutit i Maslach
- 2) Inventari i Përballimit Proaktiv

Pilotimi: Instrumentet që janë përdorur për të marrë të dhënat e nevojshme për testimin e hipotezave të ngritura për këtë studim dhe pyetjeve kërkimore, janë pilotuar fillimisht përpara aplikimit të tyre në fazën përfundimtare. U përzgjedhën 10 profesionistë të edukimit special, me të cilët u aplikuan të dy instrumentet, pas përkthimit nga gjuha angleze në atë shqipe. Pilotimi u realizua për këto arsye:

- Për të testuar kuptueshmërinë e termave dhe logjikën e fjalive të pyetësorëve të përkthyer nga anglishtja
- Për të matur kohën, që duhet për të administruar këto pyetësorë

Pas pilotimit, u rishikua mënyra e të shprehurit në shqip të disa prej pohimeve tek instrumentet, duke u bazuar në pyetjet që bënin profesionistët për kuptimin e tyre gjatë plotësimit, rishikime të cilat u morën në konsideratë për aplikimin e instrumenteve në fazën përfundimtare.

Nga pjesëmarrësit u kërkua që për pyetjet e instrumenteve të jepnin përgjigje sa më të vërteta. Duhet të theksohet, se gjatë procesit të plotësimit të instrumentit nga ana e pjesëmarrësve, nuk pati ndonjë shqetësim apo ngacmues të jashtëm që mund të ndikonin në këtë proces. Gjithashtu, plotësimi i instrumentit nga ana e pjesëmarrësve u krye në mënyrë të pavarur, ku secili pjesëmarrës plotësoi në mënyrë individuale instrumentet.

Pas përfundimit të fazës së aplikimit të pyetësorëve, me gjithë kampionin e përzgjedhur , u falënderuan pjesëmarrësit për kontributin e tyre .

3.4 Metodat e analizës së të dhënave statistikore

Duke qenë se struktura e studimit është sasiore, për kryerjen e analizave janë përdorur metodat statistikore. Fillimisht, pas mbledhjes së të dhënave, është realizuar kodimi i tyre dhe më pas është ndërtuar baza e të dhënave, e krijuar në një nga faqet e programit SPSS, versioni 20. Ashtu siç u tha më sipër, fillimisht u analizua besueshmëria e pyetësorëve përmes koeficientit të alfës së Kronbahut. Për të evidentuar marrëdhënien që ekziston

ndërmjet variablave të studimit ndikimi i burnoutit në mësimdhënie dhe mësimnxënie u përdor analiza e korrelacionit Pearson r.

KAPITULLI IV: REZULTATET

4.1 Rezultatet statistikore totale mbi nivelin e burnoutit profesional tek mësuesit e edukimit special

Tabela 1. Niveli i burnoutit

Niveli i Burnoutit	Kampioni	Minimumi	Maksimumi	Mesatare	Devijimi standard
Lodhja emocionale	40	0	6	1.20	.987
Depersonalizim	40	0	6	.95	.842
Arritje personale	40	0	6	5.40	.985
Burnout total	40	0	6	2.42	.888

Nga të dhënat e përftuara nga analiza deskriptive, nga numri total i kampionit kemi: Për lodhjen emocionale, nga 40 subjektet e përfshirë në studim, mësuesit e edukimit special, vlera minimale e përgjigjeve është 0, vlera maksimale është 6 dhe mesatarja është 1.20. Vlera e mesatares tregon se kemi nivele më të ulëta se mesatarja në përjetimin e lodhjes emocionale si komponent i burnoutit profesional. Në këtë mënyrë profesionistët e edukimit special raportojnë nivele të lodhjes emocionale më të ulëta se mesatarja. Për depersonalizimin, nga 40 që është numri totali subjekteve të përfshirë në studim, kemi minimumin e përgjigjeve 0, maksimumin 6 ndërsa mesatarja 0.95. Edhe për depersonalizimin vlera e mesatares është shumë e ulët, duke na treguar se profesionistët e edukimit special të përfshirë në studim raportojnë nivele të depersonalizimit më të ulëta se mesatarja. Për arritjet personale, nga 40 subjekte që kanë marrë pjesë në studim, kemi vlerën minimale në përgjigje 2, vlerën maksimale 6 dhe vlera e pikëve të mesatares është 5.40. Siç shikohet edhe nga tabela e statistikave descriptive të mësipërme, vlera e paraqitur

e mesatares është e lartë. Kështu që, profesionistët e edukimit special raportojnë nivele të arritjeve personale më të larta se mesatarja, duke iu afruar shumë vlerës maksimale. Për shkallën e burnoutit në tërësi, rezulton se nga 40 subjekte që morën pjesë në studim, vlera minimale në përgjigje rezulton të jetë 0, vlera maksimale në përgjigje është 6 dhe mesatarja ka një vlerë prej 2.42 me devijim standard 0.888.

Vlera e mesatares e përftuar nga statistika deskriptive, tregon se në total profesionistët e edukimit special, rezultojnë me nivele të burnoutit nën mesatare.

- Më konkretisht perceptimet e mësuesve të edukimit special mbi lodhjen emocionale, depersonalizimin dhe arritjet personale shfaqen sipas statistikave descriptive:

Vlerësimi për variablin lodhjen emocionale

Nr. Alternativa

- 0. Asnjëherë,**
- 1. Disa herë në vit,**
- 2. Një herë në muaj,**
- 3. Disa herë në muaj,**
- 4. Një herë në javë,**
- 5. Disa herë në javë,**
- 6. Çdo ditë**

Nr.		0	1	2	3	4	5	6	Total
1.	Ndihem emocionalisht i shteruar nga puna ime.	12.5 %	37.5%	22.5 %	12.5 %	10 %	5 %	0	100 %
2.	Të punoj me fëmijët gjatë gjithë ditës është me të vërtetë një sfuerzo për mua.	15%	35 %	12.5%	10 %	15%	12.5 %	0	100 %
3.	Ndjej sikur puna ime po më ezauron mua.	12.5 %	45%	5%	30%	2.5 %	5%	0	100 %
4.	Ndihem i frustruar nga puna ime.	7.5%	47.5 %	30 %	2.5%	5%	5%	2.5%	100 %
5.	Ndjej sikur punoj shumë fort në punën time.	0	20%	5%	22.5%	17.5%	12.5%	25%	100 %
6.	Stresohem shumë duke punuar në mënyrë të drejtpërdrejtë me nxënësit.	12.5 %	37.5%	22.5 %	12.5 %	10 %	5 %	12.5 %	100 %
7.	Ndjej sikur jam në fund të kufirit tim.	62.5 %	30 %	7.5%	0	0	0	0	100

- Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “ Ndihem emocionalisht i shteruar nga puna ime “ 12.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 37.5 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 22. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 12. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 10 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “Disa herë në javë “ , dhe asnjë individ nga kampioni nuk është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “
- Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Të punoj me fëmijët gjatë gjithë ditës është me të vërtetë një sfuerzo për mua. “ 15 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 35 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 12. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 10 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 15 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 12. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “Disa herë në javë “ , dhe asnjë individ nga kampioni nuk është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “
- Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Ndjej sikur puna ime po më ezauron mua. “ 12. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 45 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 30 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë

në muaj “ , 2.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativë “Disa herë në javë “ , dhe asnjë individ nga kampioni nuk është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë .“

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Ndihehem i frustruar nga puna ime. “ 7.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 47.5 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 30 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 2.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “Disa herë në javë “ , dhe 2.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Ndjej sikur punoj shumë fort në punën time. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 20 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 22.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 17.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 12.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “Disa herë në javë “ , dhe 25 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Stresohem shumë duke punuar në mënyrë të drejtpërdrejtë me nxënësit “ 12.5 % e kampionit

është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 37.5 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën "Disa herë në vit", 22.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Një herë në muaj", 12.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Disa herë në muaj", 10 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Një herë në javë", 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Disa herë në javë", dhe 12.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Çdo ditë".

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin "Ndjej sikur jam në fund të kufirit tim." 62.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 30 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën "Disa herë në vit", 7.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Një herë në muaj", 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Disa herë në muaj", 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Një herë në javë", 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Disa herë në javë", dhe 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Çdo ditë".

Vlerësimi për variablin depersonalizimin

Nr. Alternativa

0. Asnjëherë,

1. Disa herë në vit,

2. Një herë në muaj,

3. Disa herë në muaj,

4. Një herë në javë,

5. Disa herë në javë,

6. Çdo ditë

Nr.		0	1	2	3	4	5	6	Total
1.	Ndjej sikur kujdesem me nxënësit në mënyrë jopersonale sikur të ishin objekte.	0	20%	5%	22.5%	17.5%	12.5%	25%	100 %
2.	Ndjehem e lodhur kur zgjohem në mëngjes dhe më duhet të përballem me një ditë tjetër pune.	15%	35 %	12.5%	10 %	15%	12.5 %	0	100 %
3.	Kam përshtypjen se nxënësit më bëjnë mua	7.5%	47.5 %	30 %	2.5%	5%	5%	2.5%	100 %

	përgjegjës për disa probleme të tyre								
4.	Arrij në fund të durimit tim në fund të ditës time të punës.	0	20%	5%	22.5%	17.5%	12.5%	25%	100 %
5.	Mua në të vërtetë nuk më intereson se çfarë ndodh me disa nga nxënësit e mi.	0	20%	5%	22.5%	17.5%	12.5%	25%	100 %
6.	Jam bërë shumë më e pandjeshme qëkur kam filluar këtë punë	7.5%	47.5 %	30 %	2.5%	5%	5%	2.5%	100 %
7.	Kam frikë se kjo punë më ka bërë mua moskokëçarës	15%	35 %	12.5%	10 %	15%	12.5 %	0	100 %

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Ndjej sikur kujdesem me nxënësit në mënyrë jopersonale sikur të ishin objekte. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 20 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 22. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 17.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 12.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 25 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “ .

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “ Ndjehem e lodhur kur zgjohem në mëngjes dhe më duhet të përballem me një ditë tjetër pune. “ 15 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 35 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 12.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 10 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 15 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 12.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Kam përshtypjen se nxënësit më bëjnë mua përgjegjës për disa probleme të tyre. “ 7.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 47.5 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 30 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 2.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 2.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “ Arrij në fund të durimit tim në fund të ditës time të punës. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 20 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 5 % e kampionit është përgjigjur

me alternativën “ Një herë në muaj “ , 22.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 17. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 12. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 25 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Mua në të vërtetë nuk më intereson se çfarë ndodh me disa nga nxënësit e mi. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 20 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 22.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 17. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 12. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 25 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “ Jam bërë shumë më e pandjeshme qëkur kam filluar këtë punë “ 7.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën " Asnjëherë ", 47.5 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 30 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 2.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën

“ Disa herë në javë “ , dhe 2. 5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Kam frikë se kjo punë më ka bërë mua moskokëçarës “ 15 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 35 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 12.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 10 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 15 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 12.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

Vlerësimi për variablin arritjet personale

Nr. Alternativa

- 0. Asnjëherë,**
- 1. Disa herë në vit,**
- 2. Një herë në muaj,**
- 3. Disa herë në muaj,**
- 4. Një herë në javë,**
- 5. Disa herë në javë,**
- 6. Çdo ditë**

Nr.		0	1	2	3	4	5	6	Total
1.	Unë përmbush shumë gjëra të vlefshme në këtë punë.	0 %	0%	0%	17.5 %	17.5 %	20 %	45%	100 %
2.	Ndjehem plot me energji.	0%	0%	0%	0%	22.5 %	27.5%	50 %	100 %
3.	Unë mund të kuptoj lehtësisht si ndjehen nxënësit e mi.	0 %	0%	0%	17.5 %	17.5 %	20 %	45%	100 %
4.	Unë i trajtoj problemet e nxënësve të mi me efektivitet.	0%	0%	0%	0%	25 %	20 %	55 %	100 %
5.	Në punën time i përballoj problemet emocionale me shumë qetësi.	0 %	0%	0%	17.5 %	17.5 %	20 %	45%	100 %
6.	Mundohem të krijoj lehtësisht një atmosferë relaksuese me nxënësit e mi.	0%	0%	0%	0%	22.5 %	27.5%	50 %	100 %
7.	Ndjehem e rigjeneruar kur kam punuar ngushtë me nxënësit e mi në punë.	0 %	0%	0%	17.5 %	17.5 %	20 %	45%	100 %

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Unë përmbush shumë gjëra të vlefshme në këtë punë. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 0 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 17.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 17.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 20 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 45 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Ndjehem plot me energji. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 0 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 22.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 27.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 50 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Unë mund të kuptoj lehtësisht si ndjehen nxënësit e mi. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë " , 0 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 17.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa

herë në muaj “ , 17.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 20 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 45 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikave descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “ Unë i trajtoj problemet e nxënësve të mi me efektivitet. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 0 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 25 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 20 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 55 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikave descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Në punën time i përballoj problemet emocionale me shumë qetësi. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 0 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 17.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 17.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 20 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 45 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Mundohem të krijoj lehtësisht një atmosferë relaksuese me nxënësit e mi.. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë", 0 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 22.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 27.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 50 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

➤ Nga statistikat descriptive të mësipërme rezulton se për pohimin “Ndjehem e rigjeneruar kur kam punuar ngushtë me nxënësit e mi në punë. “ 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën "Asnjëherë " , 0 % e kampionit të marrë në studim është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në vit “ , 0 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në muaj “ , 17.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në muaj “ , 17.5 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Një herë në javë “ , 20 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Disa herë në javë “ , dhe 45 % e kampionit është përgjigjur me alternativën “ Çdo ditë “.

4.2 Korrelacioni i konsumimit të punës (burnoutit)me kurrikulën dhe kushtet e punës.

Nga statistikatat deskriptive dhe analiza korrelacionale rezulton se kurrikula ka një lidhje pozitive substanciale të një niveli të ulët me lodhjen emocionale ($r = 0.22$, $p < 0.01$), depersonalizimin ($r = -0.11$, $p < 0.01$) dhe lidhjen negative me arritjet personale ($r = -0.07$, $p < 0.05$). Rezultatet tregojnë se, sa më shumë ndryshime ka në kurrikulën mësimore, aq më e lartë është lodhja emocionale dhe depersonalizimi, si dhe aq më të ulëta janë arritjet personale. Po kështu, sa më i ulët të jetë niveli i kushteve teknologjike didaktike, aq më e lartë është lodhja emocionale ($r = -0.13$, $p < 0.01$), si dhe aq më të ulëta janë arritjet personale ($r = 0.07$, $p < 0.05$). Sa më i ulët është komforti fizik, aq më e lartë është lodhja emocionale ($r = -0.14$, $p < 0.01$).

	Lodhja emocionale	Depersonalizimi	Arritje personale
1.Kurrikula	0.22**	0.19**	-0.07*
2.Kushtet teknologjike	-0.11**	0.007	0.07*
3.Komforti fizik	-0.14**	0.02	0.07*

Shënim: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$

4.3 Korrelacioni i konsumimit të punës me faktorët stresues dhe problemet e stresit.

Korrelacioni i konsumimit të punës me faktorët stresues dhe problemet e stresit. Lodhja emocionale ka një lidhje pozitive substanciale të një niveli të ulët me ngarkesën mësimore që ka të bëjë me orët mësimore që ka mësuesi i edukimit special ($r = 0.09$, $p < 0.05$), problemet shëndetësore ($r = 0.18$, $p < 0.01$) dhe psiko-sociale ($r = 0.20$, $p < 0.01$). Depersonalizimi ka një lidhje pozitive substanciale të një niveli të ulët me vlerën e shkollës, si faktor stresues ($r = 0.08$, $p < 0.05$) dhe problemet shëndetësore ($r = -0.14$, $p <$

0.01). Arritjet personale lidhen pozitivisht me një nivel të ulët me mbingarkesën e mësuesit ($r = 0.08$, $p < 0.05$) dhe statusin social të profesionit ($r = 0.10$, $p < 0.01$)

	Lodhja emocionale	Depersonalizimi	Arritje personale
1. Shkolla, si një vend stresues	0.07	0.08*	0.06
2. Ngarkesa mesimore	0.09*	0.04	0.08*
3. Statusi social i profesionit	-0.04**	- 0.02	0.10 **
- Probleme shëndetësore	0.18**	0.14**	0.04
- Probleme psiko-sociale	0.20**	0.08	0.07

Shënim: * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$

4.4 Korrelacioni i konsumimit të punës me strategjitë, për përballimin e stresit dhe kënaqësinë nga puna.

Korrelacioni i konsumimit të punës me strategjitë, për përballimin e stresit dhe kënaqësinë nga puna.

Lodhja emocionale ka një lidhje pozitive substanciale të një niveli të ulët me mbështetjen sociale ($r = 0.08$, $p < 0.05$), zgjidhjen e problemeve ($r = 0.23$, $p < 0.01$), mbështetjen te besimet shpirtërore ($r = 0.31$, $p < 0.01$), konsumimin e alkoolit dhe të drogave ($r = 0.21$, $p < 0.01$), internalizimin e problemit ($r = 0.11$, $p < 0.11$) dhe shmangien e problemit ($r = 0.15$, $p < 0.01$). Depersonalizimi lidhet me nivel të ulët statistikor me zgjidhjen e problemeve ($r = 0.19$, $p < 0.01$), me konsumimin e drogave ($r = 0.13$, $p < 0.01$), si dhe shmangien e problemit ($r = 0.08$, $p < 0.05$). Gjithashtu, depersonalizimi lidhet pozitivisht në një nivel të mesëm statistikor me besimet shpirtërore ($r = 0.43$, $p < 0.01$), negativisht me nivel të ulët

statistikor me ristrukturimin konjitiv ($r = 0.07$, $p < 0.05$) dhe refuzimin e problemit ($r = 0.16$, $p < 0.05$).

Arritjet personale lidhen pozitivisht me vlerë të ulët statistikore me mbështetjen sociale ($r = 0.20$, $p < 0.01$), ristrukturimin konjitiv ($r = 0.34$, $p < 0.01$), refuzimin e problemit ($r = 0.28$, $p < 0.01$), internalizimin ($r = 0.18$, $p < 0.01$) dhe shmangien e problemit ($r = 0.16$, $p < 0.01$). Negativisht, arritjet personale lidhen me mbështetjen te besimet shpirtërore ($r = 0.20$, $p < 0.01$). Kënaqësia nga puna lidhet negativisht me vlerë të ulët statistikore me lodhjen emocionale ($r = -0.17$, $p < 0.01$), depersonalizimin ($r = -0.15$, $p < 0.01$) dhe pozitivisht me vlerë të nivelit mesatar me arritjet personale ($r = 0.38$, $p < 0.01$)

	Lodhja emocionale	Depersonalizimi	Arritje personale
1.Mbështetja sociale	0.08	0.008	0.20
2.Zgjidhja e problemeve	0.23	0.19	0.06
3.Ristrukturimi konjitiv	0.03	-0.07	0.34
4.Mbështetja ne besimet shpirtërore	0.31	0.43	-0.20
5.Refuzimi i problemit	-0.03	-0.16	0.28
6.Konsumimi i pijeve alkoolike	0.21	0.13	0.06
7.Internalizimi i problemit	0.11	0.05	0.18
8.Shmangia e problemit	0.15	0.08	0.16
9.Kënaqësia nga puna	-0.17	-0.18	0.38

Shënim: * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$. *** $p < 0.001$

4.5 Rezultatet statistikore totale mbi ngarkesën e mësuesve të edukimit special.

Ngarkesa mësimore e profesionistëve të edukimit special të përfshirë në studim

Nga statistikat deskriptive të mësipërme rezulton se 15 mësues pjesë e stafit pedagogjik të shkollës speciale “Zëra jete “ që përbëjnë 37.5 % të kampionit të marrë në studim realizojnë ngarkesën mësimore prej 30 orësh në javë.

Nga statistikat deskriptive të mësipërme rezulton se 25 mësues pjesë e stafit pedagogjik të shkollave publike në qytetin e Elbasanit të arsimit parauniversitar që përbëjnë 62.5 % të kampionit të marrë në studim realizojnë ngarkesën mësimore prej 20 orësh në javë.

Shënim: Statistikat deskriptive janë përfutur nga Udhëzimi nr. 21 i Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës i datës 23.07.2010 “Normat e punës mësimore edukative dhe numri i nxënësve për klasë në institucionet e arsimit parauniversitar “ (udhëzimi i plotë është bashkëngjitur tek shtojcat).

4.6 Rezultatet e analizës cilësore mbi simptomat e Burnoutit

Rezultatet cilësore të këtij studimi janë përfutur nga intervistimi i 10 mësuesve, të cilët pranuan të realizohej me to intervista gjysme e strukturuar mbi perceptimet e tyre mbi burnoutin.

Gjate intervistimit të mësuesve rezultoi se Burnouti manifestohet në aspekte psikologjike dhe fizike tek to. Nga transkripti i analiza rezultoi se ndër simptomat kryesore fizike që shfaqte burnoutin tek mësuesit mund të përmendim në mënyrë të detajuar nga mbledhja e të dhënave nga intervistat: ndjesia e lodhjes në shumicën e kohës, një imunitet i ulët dhe ndjesia e të qenit i sëmurë, apo dhimbje të vazhdueshme të kokës, të shpinës dhe të muskujve.

Nder shkaqet e lidhura me stilin e jetës, qe shfaqte burnoutit tek mësuesit mund të përmendim në mënyrë te detajuar nga mbledhja e të dhënave nga intervistat ; të punuarit shumë, pa kohë të mjaftueshme për relaks, të bësh shumë gjëra për shumë njerëz, marrja përsipër e shumë përgjegjësi, pa shumë ndihmë nga të tjerët, jo gjumë i mjaftueshëm, mospërdorimi i strategjive përballuese dhe mungesa e marrëdhënieve të ngushta mbështetëse.

❖ **Krahasimi i analizës sasiore me atë cilësore**

Nga krahasimi i analizave sasiore me atë cilësore rezulton se lodhja që mësuesit e edukimit special raportojnë, kishte të bënte kryesisht me mbingarkesën e tyre në punë, e shoqëruar me ndjesinë se puna është jashtëzakonisht e vështirë.

Gjithashtu u konstatua se kampioni ynë e kishte të vështirë të përdorte strategjitë përballuese dhe se nga të dhënat e përfuara nga analiza deskriptive, kemi një nivel të ulët nën mesatare të lodhjes emocionale dhe depersonalizimit. Ndërsa arrijtjet personale kanë një nivel të lartë mbi mesatare.

Profesionistët e edukimit special nuk e vlerësojnë veten e tyre negativisht, përkundrazi ruajnë një vlerësim pozitiv për veten në raport me punën e tyre.

Intervista nr.3

Zonja M. Shprehet: “Puna me fëmijët me aftësi të kufizuar është një punë e vështirë dhe e lodhshme por unë ndjehem krenare që punoj me këtë kategori nxënësish pasi pavarësisht të gjithave merr sado saksion.”

KAPITULLI V: DISKUTIMI

5.1 Diskutime mbi rezultatet e studimit sasior dhe cilësor

Hipoteza e parë e kërkimit kishte të bënte me marrëdhënien korrelacionale mes burnoutit profesional dhe nivelit të arritjeve profesionale tek mësuesit e edukimit special të prefekturës së Elbasanit. Sikurse rezultoi edhe nga të dhënat e përftuara nga analiza deskriptive, kemi një nivel të ulët nën mesatare të lodhjes emocionale dhe depersonalizimit. Ndërsa arritjet personale kanë një nivel të lartë mbi mesatare. Dy komponentët e parë të burnoutit, lodhja emocionale dhe depersonalizimi kanë marrë pikë të ulëta nga profesionistët e edukimit special. Ata raportojnë nivele nën mesatare në përjetimin e këtyre dy elementëve të burnoutit. Lodhja emocionale nuk përjetohej në nivel të lartë, as depersonalizimi. E njëjta gjë vlen edhe për arritjet personale të cilat shfaqen në një nivel të lartë mbi mesatare.

Nivele të lartë të arritjeve personale, lidhen me nivele të ulëta të lodhjes emocionale dhe të depersonalizimit. Profesionistët e edukimit special nuk e vlerësojnë veten e tyre negativisht, përkundrazi ruajnë një vlerësim pozitiv për veten në raport me punën e tyre. Ata nuk ndjehen të palumtur për veten e tyre dhe të pakënaqur për arritjet e tyre në punë. Edhe për burnoutin në total kemi të njëjtat rezultate.

Profesionistët e edukimit special raportojnë nivele nën mesatare të përjetimit të burnoutit. Ata nuk ndjehen të konsumuar gjatë punës së tyre me nxënësit me nevoja të veçanta. Streset dhe vështirësitë me të cilat ata përballen çdo ditë në punën e tyre, nuk janë të pakapërcyeshme, por shikohen si sfida të cilat ata duhet të menaxhojnë burimet për ti kapërcyer. Nga përgjigjet e përftuara nga analiza përshekruese, vihet re një përqindje e lartë

e subjekteve të cilët kanë dhënë përgjigje asnjëherë ose një herë në vit. Ata kanë raportuar se përjetojnë shumë rrallë elementë të lodhjes emocionale.

Një përqindje e konsiderueshme kanë zgjedhur po të njëjtat përgjigje edhe për komponentin e depersonalizimit. Ata kanë zgjedhur alternativat "asnjëherë" ose "një herë në vit" për sa i përket pohimeve që lidhen me depersonalizimin.

Ndërsa për arritjet personale ata pohojnë se ndjehen pothuajse çdo ditë të përmbushur në aspektin profesional, ndjehen çdo ditë plot me energji dhe e ndjejnë veten të aftë për të trajtuar me qetësi dhe efektivitet problemet e nxënësve të tyre. Siç shikohet edhe nga përgjigjet, nivele të ulëta të përjetimit të lodhjes emocionale dhe depersonalizimit lidhen me nivele të larta të përjetimit të arritjeve personale.

Hipoteza e dytë e kërimit kishte të bënte me marrëdhënien korrelacionale mes vëmendjes së mësuesve gjatë punës së tyre me nxënësit me nevojë të veçanta dhe hipoteza e tretë e kërimit kishte të bënte me marrëdhënien korrelacionale të ngarkesës së mësuesve në punën e tyre me nxënësit me aftësi të kufizuara. Këto dy hipoteza janë trajtuar përmes diskutimit mbi nivelin e strategjive përballuese që përdorin mësuesin për t'u paraqitur kështu një tablo me e qartë e marrëdhënieve korrelacionale të parashtruara në hipotezat e sipërpërmendura.

Profesionistët e edukimit special raportojnë nivele mbi mesatare të strategjive përballuese. Përballimi proaktiv në tërësi, është një kombinim strategjish që menaxhon synimet, më tepër sesa rrisqet, siç ndodhte në konceptin tradicional të përballimit reaktiv. Rezultatet për nivelet e larta të strategjive të përballimit, mbështesin modelet teorike që na ofron literatura, ku theksohet se përballimi proaktiv në tërësi integron strategjitë planifikuese dhe parandaluese me arritjen e synimeve vet-rregulluese, integron arritjen e synimeve proaktive

me identifikimin dhe përdorimin e burimeve të mbështetjes sociale (kërkimi i mbështetjes instrumentale), si dhe përdor përballimin proaktiv emocional për arritjen e synimeve vet-rregulluese.

Nga rezultatet e përfutuara për sa i përket nivelit të elementëve të burnoutit dhe llojeve të përballimit, shikojmë se pikë të larta mbi mesatare të përdorimit të strategjive përballuese proaktive, lidhen me pikë të ulëta mbi mesatare të përjetimit të lodhjes emocionale dhe depersonalizimit, si dhe pikë të larta mbi mesatare të arritjeve personale. Përdorimi i strategjive përballuese proaktive nga profesionistët e edukimit special (siç rezulton edhe nga rezultatet e analizës së regresionit), lidhet me nivele të ulëta në përjetimin e burnoutit. Profesionistët e edukimit special përdorin strategji përballuese proaktive gjatë punës së tyre dhe rezultojnë me nivele të ulëta të përjetimit të elementëve të burnoutit dhe burnoutit në tërësi. Një shpjegim i tillë teorik, mbështet dhe jep një interpretim të argumentuar të niveleve të lartë mbi mesatare që kanë rezultuar te profesionistët e edukimit special në pohimet e strategjive përballuese proaktive. Për sa i përket nënshkallës proaktive të përballimit, pohimeve të kësaj nënshkalle u janë përgjigjur plotësisht e vërtetë një përqindje e lartë e pjesëmarrësve në studim. Profesionistët e edukimit special shprehen nëpërmjet përgjigjeve të tyre, se në të shumtën e rasteve problemet i përjetojnë si sfida për të cilat ndjehen të aftë ti kapërcejnë me sukses. Këto përgjigje përputhen më së miri edhe me konceptimin e përballimit proaktiv se: “ Procesi nëpërmjet të cilit njerëzit i paraprijnë stresorëve të mundshëm , duke vepruar në vijim për ti parandaluar ato është shikuar si sjellje proaktive. Sjellja proaktive mund të eliminojë një sasi të madhe stresi para se ai të ndodhë. Aftësitë e lidhura me këtë sjellje përfshijnë, planifikim, vendosje synimesh, organizim dhe stimuli mendor.

Në vijim, pohimet me të cilat përqindja më e madhe e pjesëmarrësve bien dakord, janë mbi perceptimin e eksperiencave pozitive në punë, marrja e iniciativës për të zgjidhur problemet, kapërcimin e pengesave etj. Siç shikohet edhe nga përgjigjet e përftuara, kemi një përqindje të lartë të pjesëmarrësve, të cilët i përgjigjen pozitivisht përdorimit të strategjive përballuese proaktive në punën e tyre. Sikurse, përmendet edhe në literaturë, përdorimi i strategjive përballuese proaktive ndikon në reduktimin e nivelit të stresit dhe burnoutit të profesionistëve të shërbimeve humane. “ Përdorimi i teknikave proaktive, që përfshijnë vlerësimin dhe përdorimin e burimeve të mbështetjes sociale, duhet të çojë në një komunikim të tillë jo kërcënues dhe zemëruar. Mbështetja sociale dhe të folurit me të tjerët rreth ndjenjave, mund të zgjidhë problemet dhe të pakësojë lodhjen emocionale.

Përballimi reflektiv përfshin pohime, në të cilat individ i reflekton para se të përballë me një situatë të vështirë. Pohimeve si: shqyrtimi paraprak i problemeve, të menduarit e mënyrave të zgjidhjeve të problemeve, imagjinimi i zgjidhjeve të mundshme përpara se të merret me problemin, krijimi i skenarëve të zgjidhjes së problemit etj, janë disa prej pohimeve të përballimit reflektiv, të cilat kanë marrë një përqindje të lartë të përgjigjeve plotësisht e vërtetë dhe disi e vërtetë. Një përqindje e lartë e profesionistëve të edukimit special raportojnë si plotësisht të vërteta pohimet ku ata fillimisht mendojnë rreth problemeve dhe zgjidhjeve të tyre, duke i ndarë këto probleme në komponentë më të menaxhueshëm përpara se të veprojnë me impulsivitet gjatë përballjes me to. Në nënshkallën e planifikimit strategjik, gjithashtu vëmë re përqindje të larta të pjesëmarrësve të cilët pohojnë si plotësisht të vërteta aftësinë e tyre për të menaxhuar problemet duke i ndarë në komponentë më të menaxhueshëm, si dhe aftësinë për të bërë plane dhe për ti ndjekur ato.

Përqindje të larta të përgjigjeve plotësisht e vërtetë dhe disi e vërtetë kanë marrë pohime të tilla si: Shpesh gjej mënyra për ti zgjidhur problemet duke i ndarë në komponentë më të menaxhueshëm, bëj plane dhe i ndjek ato, duke u ndjekur nga analizimi i problemeve në pjesë më të vogla, dhe aftësia për të bërë lista. Profesionalistët e edukimit special mendojnë se janë të aftë të përdorin strategji planifikuese gjatë punës së tyre teksa përballen me probleme të ndryshme. Në vijim, të strategjive përballuese, profesionalistët e edukimit special kanë pohuar pozitivisht si plotësisht të vërteta, aftësinë për të përdorur strategji parandaluese si: përgatitja e vetes ndaj situatave të pafavorshme, përgatitja e vetes para fatkeqësive, të siguruarit e familjes, menaxhimi i parave etj. Subjektet kanë raportuar nivele të larta në aftësitë e tyre për të parandaluar situata të vështira dhe jo të favorshme. Nënshkalla e mbështetjes instrumentale i referohet aftësisë për të kërkuar ndihmë dhe mbështetje te personat e tjerë. Një përqindje e lartë e pjesëmarrësve në studim raportojnë se janë plotësisht të vërteta pohimet ku ata identifikojnë personat të cilët mund të mbështeten për të kërkuar ndihmë sa herë përballen me situata të vështira. Profesionalistët e edukimit special kanë pohuar se kur përballen me probleme të vështira ose përpara janë të prirur ti kërkojnë ndihmë ose këshilla njerëzve të cilëve u besojnë, në mënyrë që ti ndihmojnë në zgjidhjen e situatës.

Në mbështetjen emocionale, profesionalistët e edukimit special gjithashtu kanë raportuar përqindje të lartë për alternativën plotësisht e vërtetë, për pohimet: “Nëse jam i depresuar di se kë mund të telefonoj për të më ndihmuar mua të ndjehem më mirë”, dhe “ Unë e di se ku mund të mbështetem kur më kanë mbaruar lekët ”. Për pohimin: “ Kur jam i depresuar dal jashtë dhe flas me të tjerët ”, subjektet kanë raportuar një përqindje të konsiderueshme

përgjigjesh si plotësisht jo e vërtetë. Ata nuk e përceptojnë si strategji të mundshme për tu përdorur, të dalurit jashtë dhe të folurit me të tjerët.

KAPITULLI VI: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

6.1 Përfundimet e studimit

Ky studimi u përqëndrua te burnouti profesional tek mësuesit e edukimit special dhe ndikimi i tij në vemëndjen ndaj nxënësve me aftësi të veçanta (ndryshe) .

Ky studim hulumtoi mbi simptomat e Burnoutit që përjetojnë profesionistët e edukimit special në qytetin e Elbasanit. Ky studim evidentoi perceptimet e profesionistëve të edukimit special në lidhje me nivelet e përjetimit të Burnoutit profesional gjatë punës së tyre me nxënësit me nevoja të veçanta dhe ndikimi i tij në vemëndjen ndaj nxënësve me aftësi të veçanta (ndryshe).

Për realizimin e këtij studimi u përfshinë një kampion me 40 profesionistë të edukimit special kryesisht mësues ndihmës kampion ky i përbërë nga profesioniste të edukimit special nga të cilët 15 janë stafi i shkollës speciale “ Zëra Jete ” në qytetin e Elbasanit.

Nga të dhënat e përftuara nga analiza deskriptive, nga numri total i kampionit kemi: Për lodhjen emocionale, nga 40 subjektet e përfshirë në studim, mësuesit e edukimit special, vlera minimale e përgjigjeve është 0, vlera maksimale është 6 dhe mesatarja është 1.20. Vlera e mesatares tregon se kemi nivele më të ulëta se mesatarja në përjetimin e lodhjes emocionale si komponent i Burnoutit profesional. Në këtë mënyrë profesionistët e edukimit special raportojnë nivele të lodhjes emocionale më të ulëta se mesatarja. Lodhja që subjektet raportuan kishte të bënte kryesisht me mbingarkesën e tyre në punë, e shoqëruar me ndjesinë se puna është jashtëzakonisht e vështirë.

Për depersonalizimin, nga 40 që është numri totali subjekteve të përfshirë në studim, kemi

minimumin e përgjigjeve 0, maksimumin 6 ndërsa mesatarja 0.95. Edhe për depersonalizimin vlera e mesatares është shumë e ulët, duke na treguar se profesionistët e edukimit special të përfshirë në studim raportojnë nivele të depersonalizimit më të ulëta se mesatarja. Për arritjet personale, nga 40 subjekte që kanë marrë pjesë në studim, kemi vlerën minimale në përgjigje 2, vlerën maksimale 6 dhe vlera e pikëve të mesatares është 5.40.

Profesionistët e edukimit special raportojnë nivele të arritjeve personale më të larta se mesatarja, duke iu afruar shumë vlerës maksimale.

Studimi ynë konkludoi se profesionistët e edukimit special, rezultojnë me nivele të Burnoutit nën mesatare.

Nga statistikat deskriptive dhe analiza korrelacionale rezulton se kurrikula ka një lidhje pozitive substanciale të një niveli të ulët me lodhjen emocionale, depersonalizimin dhe lidhjen negative me arritjet personale. Rezultatet tregojnë se, sa më shumë ndryshime ka në kurrikulën mësimore, aq më e lartë është lodhja emocionale dhe depersonalizimi, si dhe aq më të ulëta janë arritjet personale. Po kështu, sa më i ulët të jetë niveli i kushteve teknologjike didaktike, aq më e lartë është lodhja emocionale, si dhe aq më të ulëta janë arritjet personale. Sa më i ulët është komforti fizik, aq më e lartë është lodhja emocionale.

Korrelacioni i konsumimit të punës me faktorët stresues dhe problemet e stresit. Lodhja emocionale ka një lidhje pozitive substanciale të një niveli të ulët me mbingarkesën e mësuesit, problemet shëndetësore dhe psiko-sociale. Depersonalizimi ka një lidhje pozitive substanciale të një niveli të ulët me vlerën e shkollës, si faktor stresues dhe problemet shëndetësore. Arritjet personale lidhen pozitivisht me një nivel të ulët me mbingarkesën e mësuesit dhe statusin social të profesionit.

Korrelacioni i konsumimit të punës me strategjitë, për përballimin e stresit dhe kënaqësinë nga puna.

Nga një vështrim i përgjithshëm i të dhënave, dalin këto konkluzione: Mësuesit ndihmës shqiptarë përjetojnë nivele të ulëta të konsumimit nga puna, lodhje emocionale dhe depersonalizim në punë, por nivele të larta stresi të cilat, në krahasim me mësuesin europianë, janë në një shkallë të dyfishtë. Stresi i lartë i mësuesit shqiptar lidhet me pagën e ulët, rritjen e numrit të nxënësve për mësues, sjelljen e papërshtatshme të nxënësve, mungesën e mbështetjes nga prindërit dhe mungesën e fondeve për përmirësimin e kushteve të shkollës. Stresi i lartë i mësuesit europian lidhet me ngarkesën e punës, me rritjen e numrit të nxënësve për mësues, me sjelljen e papërshtatshme të nxënësve dhe me menaxhimin e keq të shkollës. Nga krahasimi i rezultateve del se mësuesit shqiptarë përballojnë stresorë të njëjtë me mësuesit europianë, por pagat e tyre janë të ulëta. Megjithëse rrogat janë rritur vitet e fundit, një “ Sondazh i Aktorëve të Përfshirë në Shkolla në Shqipëri ”, i zhvilluar nga Banka Botërore, zbuloi se rreth 50% e mësuesve ishin të kënaqur me rrogën e tyre dhe rreth 50% ishin të pakënaqur, por kënaqësia ishte më e lartë në zonat rurale (65%) sesa në zonat urbane (35%) (Banka Botërore 2010,

Së dyti, mësuesit theksojnë se profesioni i mësuesit nuk e ka vlerësimin e duhur nga shoqëria dhe politikat e qeverive, pasi pagesat, siguria e punës dhe mbështetja e mësuesit dhe e mësimdhënies janë në një nivel jo të kënaqshëm. Mësuesit deklarojnë se janë të kënaqur nga profesioni, pasi puna me fëmijët, mësimdhënia e shkencave të ndryshme, kontributi për shoqërinë dhe brezat e ardhshme janë motive të brendshme për të qenë një mësues në këtë mision human. Megjithatë, këto motive nuk duhet të çojnë në supozimin se

mësuesit nuk dëshirojnë status më të lartë të punës së tyre. Statusi i lartë i profesionit të mësuesit ka të bëjë me politikat e qeverive dhe të publikut, për të përmirësuar kushtet dhe standardet e mësimdhënies. *Së treti*, mësuesit deklarojnë se përpiqen t'i zgjidhin problemet me strategji të ndryshme, si me mbështetjen sociale, ristrukturimin e situatave në një këndvështrim pozitiv, por dhe internalizimin dhe shmangien e problemit.

Së katërti, megjithëse mësuesit përjetojnë stres të lartë dhe pakënaqësi nga kushtet e punës, janë mjaft të kënaqur me profesionin e tyre. Me sa duket, kënaqësia nga puna lidhet me qëndrimin e tyre ndaj profesionit dhe jo me kushtet e punës, të cilat në shumë studime përbëjnë faktorë të rëndësishëm që parashikojnë kënaqësinë nga puna. E parë në këndvështrimin teorik, mësimdhënia vlerësohet nga mësuesit shqiptarë si një profesion që shpërblehet përmes kënaqësisë. Studimet të tjera theksojnë një rezultat të ngjashëm, pasi zbulojnë se mësuesit në punën e tyre gjejnë shpërblim dhe kënaqësi edhe pse një numër i konsiderueshëm prej tyre arrijnë në konkluzionin se mësimdhënia është një profesion stresues gjatë gjithë karrierës, për shkak të nevojës së vazhdueshme për komunikim ndërpersonal që shoqëron punën, si dhe kërkesat e shumta dhe pritshmëritë e larta. Pasi studiuam marrëdhëniet që ekzistojnë midis kënaqësisë në punë, ndjenjës së vetefikasitetit të mësuesit dhe arritjeve akademike të nxënësve, arritën në përfundimin se mësuesit mund të ndikojnë pozitivisht përmes procesit mësimor dhe mësimdhënies së tyre në arritjet e nxënësve vetëm nëse ata janë të përkushtuar dhe të kënaqur me punën.

Nga statistikat deskriptive dhe analiza korrelacionale rezulton se vërtetohen hipotezat e studimit: Ka një korrelacion pozitiv mes Burnoutit profesional dhe nivelit të arritjeve

profesionale tek mësuesit e edukimit special të prefekturës së Elbasanit. Ekziston një korrelacion pozitiv midis burnoutit profesional dhe procesit të vëmendjes së mësuesve ndaj nxënësve të veçantë si pjesë e procesit të mësimdhënies. Ekziston një korrelacion pozitiv mes Burnoutit profesional dhe ngarkesës në lidhje me orët mësimore në ngarkim.

6.2 Rekomandime të studimit

Bazuar mbi rezultatet e këtij studimi rekomandojmë:

1. Rritjen e vëmendjes për kryerjen e studimeve të ngjashme të mëtejshme më të detajuara, në fushën e edukimit special për t'i ardhur sa më shumë në ndihmë profesionistëve të edukimit special.
2. Kryerja e studimeve të tjera me të njëjtët faktorë parashikues, por që ndërthurin gjithashtu edhe faktorë të tjerë personalë dhe kontekstualë që mund të kontribuojnë në zhvillimin e burnoutit profesional.
3. Gjetjet e këtij studimi mund të pasohen me studime të tjera eksperimentale, të cilat japin një panoramë akoma më të qartë të problemit në fjalë dhe të faktorëve parashikues në burnout.
4. Hartimi i politikave sociale në mbështetje të profesionistëve që punojnë në institucione arsimore të edukimit special dhe më gjerë, si dhe planeve konkrete në mbështetje të fushës së edukimit special në Shqipëri.

5. Në këtë kuadër të stresit të lartë të mësuesve të edukimit special dhe konsumimit nga puna, është e rëndësishme të sensibilizohen grupet me ndikim, duke përfshirë qeverinë, Ministrinë e Arsimit, publikun dhe mediet për të mbështetur shkollën dhe mësuesin. Rritja e prestigjit të profesionit të mësuesit lidhet me besimin që kanë prindërit, publiku dhe politikanët në punën e shkollës .

6. Ndërmarrja e studimeve mes grupeve ndikuese (politikanët, prindërit, publiku, media) do të ndihmonte për të përcaktuar një marrëveshje respekti ndaj profesionit të mësuesit së edukimit special profesion i ri në dekadën e fundit ndaj duhen bërë studime mbi këtë target grup vazhdimisht për ti ardhur sa më shumë në ndihmë dhe reduktuar simptomat e burnoutit.

7. Drejtoritë arsimore duhet të kujdesen për trajnime që ndihmojnë në formimin e kompetencave për aplikimin e kurrikulës dhe përshtatjen në ndryshimet e shkollës në kohën e sotme. Studimi tregon se, në përgjithësi, shkolla ndeshet me probleme që lidhen me mungesën e teknologjisë didaktike, me ambiente të varfra të shkollës dhe mbështetje në pakët financiare. Duket se me gjithë përmirësimet e realizuara në këto 26 vitet e fundit, arsimi në Shqipëri vijon të ndeshet me shumë mangësi, për sa u përket kushteve të papërshtatshme të punës, të cilat kanë efekt te stresi i mësuesit dhe konsumimi i tij nga puna. Ambienti i punës duhet të sigurojë mundësi për realizimin e qëllimeve të mësuesve, por dhe vende të përshtatshme për pushim dhe çlodhje. Kushtet e përshtatshme kontribuojnë në kualitetin e punës, kurse mungesa e tyre në konsumimin nga puna. Siç u theksua gjatë studimit, stresi dhe konsumimi nga puna rezultojnë në një rënie të konsiderueshme të cilësisë së mësimdhënies, në mungesa të shpeshta, në uljen e qëllimeve dhe të aspiratave të mësuesit dhe në një largim emocional nga profesioni.

8. Mbi bazën e të dhënave të këtij studimi rekomandojmë që të rritet vëmendja në hartimin e politikave përkatëse si dhe të merren vendime për mbështetjen e statusit të tij profesional. Nga studimi del nevoja që politika kombëtare e arsimit të bazohet në kërkimin shkencor, që nxjerr në pah nevojat e mësuesve të edukimit special. Zhvillimi i aftësive përballuese parandaluese. Këto aftësi përfshijnë përpjekjet që bën individi për t'iu përgjigjur stresorëve. Ato përfshijnë ristrukturimin konjitiv, reduktimi i pritshmërive, ndryshimi i perceptimeve mbi përgjegjësitë, të mësuarit e aftësive për menaxhimin e kohës dhe teknika të zgjidhjes së konfliktit.
9. Vëmendje e rritur ndaj hartimit dhe zbatimit të planeve ndërhyrëse parandaluese për profesionistët e shërbimeve të edukimit special në lidhje me reduktimin e stresit në punë.
10. Duke u nisur nga rëndësia që kanë strategjitë përballuese proaktive, hartimi dhe zbatimi i një plani të detajuar, me fokus në zhvillimin e strategjive përballuese proaktive të cilat orientojnë profesionistët e edukimit special në arritjen e synimeve sfiduese gjatë punës së tyre, që i siguron atyre rritje personale dhe promovim të arritjeve profesionale.
11. Vlerësim dhe monitorim i vazhdueshëm i aspekteve të stresit okupacional si faktor paraprirës që ndikon në zhvillimin e mëvonshëm të burnoutit.
12. Ngritja e shërbimeve të posaçme të këshillimit të profesionistëve të edukimit special, me fokus kryesor dhënien e ndihmës këshillimit ndaj këtij grupi profesionistësh të cilët punojnë në fushën e edukimit special.

BIBLIOGRAFI

- Abel, M.H., dhe Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondaryschool teachers.The Journal of Educational Research, 92, 287- 293.
- Aiken, L.H., Poghosyan, L & Sloane,D.M., (2009). Factor structure of the Maslach Burnout Inventory: An analysis of data from large scale cross-sectional surveys of nurses from eight countries, International Journal of Nursery Studies, 46, 884-902.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2700194/pdf/nihms103312.pdf>

- Aiken, L.H., Clarke, S.P., Sloane, D.M., Sochalski, J. and Silber, J.H. (2002), “Hospital nurse staffing and patient mortality, nurse burnout, and job dissatisfaction”, Journal of the American Medical Association, Vol. 288, pp. 1987-93.
- Altrocchi, J. et al (1968) . The Marlowe-Crowne, repressor-sensitizer, and internal-external scales and attribution of unconscious hostile intent. Puchological Reports. 38, 1229-30.
- Allen, J.,(1996), “Foucault and special educational needs: A box of tools for analyzing children’s expër iences of mainstreaming”. Disability and Society 11 (2): 219– 233
- Aldwin, C. M. (1994). Stress, Coping and Development: An Integrative Per spective.New York: Guilford Press.
- Allport, G. (1954). The Nature of Prejudice. New York: Doubleday Anchor.

- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. dhe Splittgerber, F. (2000). Schooltransitions:Beginning of the end or a neë beginning? International Journal of Educational Research, 33(4), 325-339.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., dhe Kotroni, Ch. (2009). Working with students withspecial educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies, International Journal of special education, 24 (1), 100-111.
- Amundsen, R.,(1992), "Disability, handicap and the environment" Journal of Social Philosophy 23 (1): 105–118.
- APA. (2010). Manual of Psychological American Association (6th ed.). Washington DC: Psychological American Association.
- Armstrong-Stassen, M. (2006). Determinants of how managers cope with organizational donsiwzing. Applied Psychology: An International Revieë, 55(1), 1-26.
- Armstrong, V., Barnes S., Sutherland, R., Curran, S., Mills, S., dhe Thompson, I. (2005). Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: The use of interactive whiteboard technology. Educational Review, 57 (4), 457–469.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. Psychological Bulletin, 121, 417-436.
- Ashton,P.T.,&Webb,R.B.(1986).Making a difference:teachers'sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Argyris, C. (1982), Reasoning, Learning, and Action: Individual and Organizational, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

- Bakker, A.B. and Demerouti, E. (2007), “The job demands resources model: state-of-the-art”, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 22, pp. 309-28.
- Baker, E. (2009). British Work Stress - 65% Higher Risk of Heart Attack.
<http://www.adrenalfatigue.co.nz/stress/british-work-stress-65-higher-risk-of-heart-attack>
- Barnabe, C., dhe Burns, M. (1994). Teachers’ job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36, 171–185.
- Bartlett, J.E., Kotrlik, J.W., dhe Higgins, C.C. (2001). Organizational Research: Determining Appropriate sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Bakker, A.B. and Demerouti, E. (2008), “Towards a model of work engagement”, *Career Development International*, Vol. 13, pp. 209-23.
- Bakker, A.B. and Schaufeli, W.B. (2008), “Positive organizational behavior: engaged employees in flourishing organizations”, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 29, pp. 147-54.
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. and Taris, T.W. (2008), “Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology”, *Work & Stress*, Vol. 22, pp. 187-200.
- Bakker, A., Demerouti, E. & Schaufeli, W.B (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: An internet study. *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 245-260.

- Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289-2308.
- Beauchamp, C., dhe Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Bensky, J.M., Shaw, S.F., Gouse, A.S., Bates, H., Dixon, B., and Beane, (September 1980) W.E. Public Law 94-142 and stress: A problem for educators. *Exceptional Children*. Vol. 47(1), pp. 24-29.
- Bennett, S. dhe Lockyer, L. (2008). A study of teachers' integration of interactivewhiteboards into four Australian primary school classrooms. *Learning, Media and Technology* 33, 4,289–4,300.
- Ben-Zur, H., dhe Yagil, D. (2005). The relationship between empowerment,Aggressivebehaviors of customers, coping, and burnout. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14, 81-99.
- Biehler, F. Robert and Snowman, Jack.,(2004) “Psikologjia e zbatuar në mësimdhënie”. Instituti i Studimeve Pedagogjike. Shtypshkronja Nënë Tereza.
- Billings, A. G. & Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 139-157.
- Bosio, Primarosa and Buzzi, M. Irene.,(2005) , “Strumenti per la formazione dei docenti sull'integrazione dei disabili nella scuola”, A by Franco Angeli, Milano. Fq. 75,114,159.

- Bouman, A.H., te Brake, H. & Hoogstraten, J. (2002). Significant effects due to rephrasing the Maslach Burnout Inventory's personal accomplishment items. *Psychological Reports*, 91, 825-826.
- Brenninkmeijer, V. and Van Ypwren, N. (2003), "How to conduct research on burnout: advantages and disadvantages of a unidimensional approach to burnout", *Occupational and Environmental Medicine*, Vol. 60, Suppl. 1, pp. 16-21.
- Brenninkmeier, V. & Van Ypwren, N.W. (1999). Diagnostiek van burnout door middel van de Utrechtse Burnout Schaal Diagnosing burnout by means of the Utrecht Burnout Scalew. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 54, 105-108.
- Brenninkmeier, V. & Van Ypwren, N.W. (2003). How to conduct research on burnout: advantages and disadvantages of a unidimensional approach in burnout research. *Occupational and Environmental Medicine*, 60, Supplement 1, 16-20.
- Brenner, S. O., Sorbom, D., dhe Wallius, E. (1985). The stress chain: a longitudinalconfirmatory study of teacher stress, coping, and social support. *Journal of Occupationa Psychology*, 58, 1-13.
- Brodin, J. and Lindstrom, P.,(2003) "What about ICT in special education? Special educators evaluate information and communications technology as a learning tool". *European Journal of Special Needs Education* 18 (1): 71-87.

- Brownell, M. T., Smith, S. W., McNellis, J. R. & Miller, D. M. (1997). Attrition in special education: Why teachers leave the classroom and where they go. *Exceptionality*, 7(3), 143-155.
- Brunsting, N.C., Streckovic, M., & Lane. K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Journal of Education & treatment of children*,
file:///C:/Users/Senada/Downloads/2014_Brunsting%20Sreckovic%20Lane_ETC.pdf
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., dhe Stephenson, J. (2000). High qualityteacher education for high quality education and training. Umea: thematic .Network on Teacher Education in Europe.
- Butterfield, E.C.(1964), Locus of control, test anxiety, reaction to frustration, and achievement attitudes. *Journal of Për sonality*. 32, 298-311.
- Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout: The relative importance of dispositions and experiences. *Work and Stress*, 16, 1-17.
- Burke, R.J., Greenglass, E. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261-275.
- Buunk, B.P. & Schaufeli, W.B. (1999). Reciprocity in interpersonal relationships: PRIVATE An evolutionary për spective on its importance for health and well-being. In *European Review of Social Psychology*, 10, 260-291.

- Buunk, B.P., Ybema, J.F., Van der Zee, K., Schaufeli, W.B. & Gibbons, F.X. (2001). Affect generated by social comparisons among nurses high and low burnout. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1500-1520.

- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., dhe Malone, P. S. (2006). Teachers' selfefficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academicachievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44,473–490.

- Carpenter B., Ashdown R. and Bovair K. (2001), Enabling Access: “Effective Teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties”, 156–169. London: David Fulton Publishers.Top of Form.

- Chan, D. W. & Hui, E. K. P. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong- Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 15-25.

- Chan, D. W. (1998). Stress, Coping Strategies, and Psychological Distress Among Secondary School Teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35(1), 145-163.

- Charles G. Morris, Maisto, A. Albert.,(2008) “Psikologjia, Shkenca e Proceseve Mendore dhe Sjelljes Njerëzore”. Qendra për Arsim Demokratik. Tirane. Fq. 15-73, 154-182, 353- 372, 436-467.

- Coates, T.J. and Thoresen, C.E. Spring 1976 Teacher anxiety: a review with recommendations. *Review of Educational Research*. Page 4, 2, 159-184.

- Cooper , J.A. (1980) , Burnout in teachers of the sensory impaired, multiply handicapped: an exploratory study. Institute for the study of mental retardation and related disabilities, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.
- Cordes, C.L., Dougerthy, T.W. & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals : a comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 685-701.
- Crane, S. 1981, An analysis of the relationship among personal and professional variables, role ambiguity, role conflict, and perceived burnout of special education teachers. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Cherniss, C. and Kranz, D.L. (1983), “The ideological community as an antidote to burnout in the human services”, in Farber, B.A. (Ed.), *Stress and Burnout in the Human Services Professions*, Pergamon, New York, NY, pp. 198-212.
- Cho, J., Laschinger, H.K. and Wong, C. (2006), “Workplace empowerment, work engagement, and organizational commitment of new graduate nurses”, *Nursing Leadership*, Vol. 19, pp. 43-60.
- DeRango, K. & Franzini, L. (2003). Economic evaluations of workplace health interventions: Theory and literature review. In J.C. Quick & L.E. Tetrick, *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 417-430). Washington, DC: American Psychological Association

- Densten, I.L. (2001). Re-thinking burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 833-847.

- Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I. & Kantas, A. (2002). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Personality Assessment*, 18, 296-307.

- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2000). A model of burnout and life satisfaction among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 454-464.

- Demerouti E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.

- Dinham, S., dhe Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362–378.

- Enzmann, D., Schaufeli, W.B. & Girault, N. (1995). The validity of the Maslach Burnout Inventory in three national samples. In: L. Bennett, D. Miller & M. Ross (Eds.), *Health workers and AIDS: Research, interventions and current issues* (pp. 131-150). Chur: Harwood.

- Enzmann, D., Schaufeli, W.B., Janssen, P. & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the Burnout Measure. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 71, 331-351.

- Etzion, D. (2003). Annual vacation: Duration of relief from job stressors and burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 1-14.
- Evans, B.K. & Fischer, D.G. (1993). The nature of burnout: A study of the three-factor model of burnout in human services and non-human services samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 29-38.
- Edelwich, J., dhe Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences Press.
- Efran, J, (1971), Some personality determinants of memory for success and failure. *Psychological Reports*. Pg.28, 619-40.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children Æ share. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 701-712.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13, 831– 845.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. *Educational Management Administration dhe Leadership*, 29, 291-306.
- Farber, B.A. (1984). Stress and Burnout in Suburban Teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Farber, B.A. (1998). Tailoring Treatment Strategies for Different Types of Burnout. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association, San Francisco. ERIC Document Reproduction Service No. ED424517.
- Farber, B.A. (1983), "Introduction: A critical perspective on burnout", in Farber, B.A. (Ed.), Stress and Burnout in the Human Services Professions, New York, NY, pp. 1-20.
- Freudenberger, H.J. (1974), "Staff burnout", Journal of Social Issues, Vol. 30, pp. 159-65.
- Friberg, T. (2006), "Diagnosing burn-out: an anthropological study of a social concept in Sweden", Media Tryck, PhD thesis, Lund University, Lund.
- Gellert, F.J. and Kuipër s, B.S. (2008), "Short- and long-term consequences of age in work teams", Career Development International, Vol. 13 No. 2, pp. 132-49.
- Feather, N.T.(1968) Change in confidence following success or failure as a predictor of subsequent performance. Journal of Consulting and Clinical psychology. Pg. 32, 110-119.
- Michael F. (1980), Department of Educational Psychology, U-64, University of Connecticut, Storrs, Connecticut.
- Fimian, M.J. and Santoro, T.M, (1980). Correlates of occupational stress as reported by full time special education teachers: manifestations of stress.

- Flynn, L., Hawkins, Th., & Clarke, S.P., (2009). Organizational Traits, Care Processes, and Burnout Among Chronic Hemodialysis Nurses, *West J Nurs Res*, 31, 569-582.
- Fore, Cecil,, III, Martin, Christopher, Bender, William N., (2002). Teacher Burnout in Special Education: The Causes and the Recommended Solutions, *High School Journal, Publication*, 86, 1.
- Gann, Maxine.(1979), The role of pēr sonality factors and job characteristics in burnont: A study of social service workers. Unpublished Ph.D. 1. Dissertation, University of California at Berkeley.
- Garland, V. (1981), Organizational and individual burnout factors: interviews of teachdxs formerly in an urban public school district, Washington, pg.5 (8), 3.
- Garden, A. M. (1987). Deper sonalization: A valid dimension of burnout. *Human Relations*, 40, 545-560.
- Garman, A.N., Corrigan, P.W. & Morris, S. (2002). Staff burnout and patient satisfaction: Evidence of relationships at the care unit level. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7, 235-241.
- Greenglass, E. (2002). Work stress, coping and social support: Implications for eomen's occupational well-being. In D. L. Nelson & R. J. Burke (Eds.), *Gender, work stress and health*. Washington: APA. (pp. 85-96).

- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L. & Burke, R. J. (1995). The relationship between social support and burnout over time in teachers. A handbook. (pp. 239-248). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Greenglass, E., Burke, R. J. & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work and Stress*, 11(3), 267-278
- Greenglass, E., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L. & Taubert, S. 1999, The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument. (Online), Available: <http://userpage.fu-berlin.de/health/poland.htm>
- Greenspan, S.I., and S.Wieder., 1998, "The Child with Special Needs": Encouraging Intellectual and Emotional Growth. Cambridge, MA: Për seus Books. Fq. 10. 23
- Gold, Y., dhe Roth, R. A. (2005). Teachers managing stress and preventing burnout: the Professional Helth Solution Bristol, PA: The Falmer Press.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F., dhe Stevenson, J. G. (1986). Phases of burnout: Developments in concepts and applications. New York: Praeger.
- Goodnow, J.J. (1988). Parents ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-230.
- Goss, A. and Morisko, T.E, 1970. Relation between a dimension of internalexternal control and the M.M.P.I. with an alcoholic population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.

- Glass, D.C. & McKnight, J.D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health*, 11, 23-48.
- Gorter, R.C., Albrecht, G., Hoogstraten, J. & Eijkman, A.J. (1999). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory — Dutch version (MBI-NL) among dentists. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 209-217.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. & Stevenson, J.G. (1986). *Stress in organizations: Toward a phase model of burnout*. New York: Praeger.
- Golembiewski, G.T., Boudreau, R.A., Munzenrider, R.F. & Luo, H. (1996). *Global burnout: A worldwide pandemic explored by the phase model*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Golembiewski, R.T., Scherb, K. & Boudreau, R.A. (1993). Burnout in cross-national settings: Generic and model-specific perspectives, pp. 217-236.
- Golembiewski, R.T., Boudreau, R.T., Munzenrider, R.F. and Luo, H. (1996), *Global Burnout: A Worldwide Pandemic Explored by the Phase Model*, JAI Press, Greenwich, CT. Gonza'lez-Roma',
- Green, D.E., Walkey, F.H. & Taylor, A.J.W. (1991), The threefactor structure of the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Social Behavior and Personality*, pg.6, 72.

- Haar, Jarrod M., (2006). Coping strategies as mediator variables. *Journal of Management and Organisation*, pg. 12, 2.
- Haberman, M. (2004). Teacher Burnout in Black and White. Retrieved from [http://www.haberman foundation.org/Articles/PDFfTeacher Burnout in Black and White.pdf](http://www.habermanfoundation.org/Articles/PDFfTeacherBurnoutinBlackandWhite.pdf).
- Hakanen, J. J., Bakker, A., dhe Schaufeli, W. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Harrington, D., Bean, N., Pintello, D. & Mathews, D. (2001). Job satisfaction and burnout: Predictors to leave a job in a military setting. *Administration in Social Work*, 25, 1-16.
- Halbesleben, J.R.B. and Buckley, M.R. (2004), "Burnout in organizational life", *Journal of Management*, Vol. 30, pp. 8,59-79.
- Harter, J.K., Schmidt, F.L. and Hayes, T.L. (2002), "Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, pp. 268-79.
- Hemingway, C.A. and MacLagan, P.W. (2004), "Managers' personal values as drivers of corporate social responsibility", *Journal of Business Ethics*, Vol. 50, pp. 33-44.
- Houten: Bohn Stafleu VanLoghum. Houtman, I.L.D., Smulders, P.G.W. & Klein Hesselink, D.J. (2002). Trends in work. Alphen a/d Rijn: TNO Arbeid/Kluwer.

- Hillhouse, J.J., Adler, C.M. & Walters, D.N. (2000). A simple model of stress, burnout and symptomatology in medical residents: A longitudinal study. *Psychology, Health and Medicine*, 5, 63-73.

- Holland, P.J., Michael, W.B. & Kim, S. (1994). Construct validity of the educators survey for a sample of middle school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 822-829.

- Hoogduin, C., Schaap, C. Methorst, G. Peters van Noyenhof, C. & Van de Griendt, J. (2001). Burnout: Klinsich beeld en diagnostiek [Burnout: Clinical description and diagnosis].

- Houten: Bohn Stafleu VanLoghum. Hoogduin, C. (2001). Richtlijnen en behandeling sstrategiewn ,Guidelines and strategies for treatmente.

- Iverson, R.D., Olekans, M. & Erwin, P. (1998). Affectivity, organizational stressors, and absenteeism: A causal model of burnout and its consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 1-23.

- Johnson, S.M., Kraft, M.A., dhe Papay, J.P. (2011). How context matters in highneedschools: The effects of teachers' öorking conditions on their professional satisfaction and their students' achievement.

- Judge, T. A. Thoresen, C. J., Bono, J. E., dhe Patton, G. K. (2001). The job satisfaction, job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.

- Ingenmey, R. and Van Houten, R.,1991, “Using time delay to promote spontaneous speech in an autistic child”. Journal of Applied Behaviour Analysis 24: 591–596.
- “Indikatori i vëzhgimit dhe i mësimdhënies për fëmijët me të meta mendore dhe fizike”.(2002). Fq.10-23
- Juhel, Charles Jean.,2010, “Dobësia mendore ta njohësh,ta kuptosh, të ndërhysh”, fq. 250- 306 .
- Karaj. Th. (2010). Kërkimi Shkencor. Cikël leksionesh (i pabotuar) për PrograminDoktoral në Shkencat e Edukimit në UT, FshS,. Leksioni: Teknikat e zgjedhjes së kampionit. Tiranë.
- Karaj. Th, dhe Rapti. E. (2001). Kërkimi Shkencor në Shkencat e Edukimit.Tiranë
- Karin M. Lindblom, K.M., Linton, S. J., Fedeli, C. & Bryngelsson, L. (2005). Burnout in the Working Population: Relations to Psychosocial Work Factors,International Journal of Behaviour Medicine, 13, 51-59.
- Kazdin, A. E. and Wasser, G.,2000, “Therapeutic changes in children, parents and families resulting from treatment of children with conduct problems”. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 39: 414–420.
- King-de Baun, P.1990, Storytime: “Stories, Symbols and Emergent Literacy Activities for Young Special Needs Children”. Park City, UT: Creative Communicating.

- Kirigin, K. A., 1996, "Teaching-family model of group home treatment of children with severe behaviour problems". In: Roberts, M. C. (Ed.) Model Programs in Child and Family Mental Health, 231–247. Mahwah, NJ: Erlbaum.

http://www.regionorebrolan.se/files/v/uso/kliniker_enheter/amm/utbr%C3%A4ndhet%20i%20befolkningen.pdf.
- Kohler-Bahrer, S. (2013). Burnout for experts: Prevention in the context of living and Working. Springer Science + Business Media, New York, 204-217.
- Koeske, G. F., Kirk, S. A., Koeske, R. D., & Rauktis, M. B. (1994). Measuring the Monday blues: Validation of a job satisfaction scale for the human services. *Social Work Research*, 18(1), 27-35.
- Kompier, M. & Cooper, C. (Eds.) (1999). Prevention stress, improving productivity: European case studies in the workplace. London: Routledge
- Kitchel, T., Smith, A. R., Henry, A. L., Robinson, J. S., Lawver, R. G., Park, T. D., & Schell, (2012). Teacher job satisfaction and burnout viewed through social comparisons *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 31- 44.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Leiter, M.P., Schaufeli, W.B (1996). Consistency of the Burnout Construct Across Occupations. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 229-243.
- Landsbergis, P. (2003). The changing organization of work and the safety and health of working people: A commentary. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 45, 61- 72.

- Laitinen-Krispijn, S. & Bijl, R. (2000). Mental disorders and employee sickness absence: *Social Psychiatry and Epidemiology*, 35, 71-77.
- Le Blanc, P.& Schaufeli, W.B. (2003). Burnout among oncology care providers: Radiation assistants, physicians and nurses. In M.F. Dollard, A.H. Winefield & H.R. Winefield (Eds.). *Occupational stress in the service professions* (pp. 143-167).
- Taylor & Francis. Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1993). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparison between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 369-398.
- Lee, R.T. & Ashforth, B.E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Leffers, F., Vergunst, A., Kleber, R., Stroebe, M. & Hak, E. (2000). Stress op het werk de baas: Resultaten van een stresshanteringstraining ,Stress in the task of the supervisor: Results of a stress management training. *Gedrag & Gezondheid*, 28, 12-22.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models, Professional burnout: Recent developments in theory and research. *Series in applied psychology: Social issues and questions* (pp. 237-250).

- Washington, D.C.: Taylor & Francis. Leiter, M.P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 29.
- Leiter, M.P. & Schaufeli, W.B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 229-243.
- Leiter, M.P., Harvie, P. & Frizzell, C. (1998). The correspondence of patient satisfaction and nurse burnout. *Social Science and Medicine*, 10.
- Low, G.S., Cravens, D.W., Grant, K. & Moncrief, W.C. (2001). Antecedents and consequences of salesperson burnout. *European Journal of Marketing*, 35, 587-611.
- Liu, X. S., dhe Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the TeacherFollow-Up Survey in the United States for 2000 –2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184.
- Litow, L. and Pumroy, D. K.,1975, "A brief review of classroom group-orientated Contingencies". *Journal of Applied Behavioural Analysis* 3: 341–347.
- Ianes, Dario and Cramerotti, S.,2002, "Comportamenti, problemi, alleanze psicoeducative. Strategie per la disabilità mentale". Centro Studi "Erickson". Fq, 44. 86, 164.
- Ianes, Dario and Macchia, Vanessa.,2008, "La didattica per i Bisogni Educativi Speciali Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo". Fq. 22-23, 80, 138, 207.

- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective Professional burnout: Recent developments in theory and research (pp. 19-32). Washington, DC: Taylor dheFrancis.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenburghe and A. M. Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice (pp. 211-222.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: Neë directions in research and intervention. Current Directions in Psychological Science, 12(5), 189-192.
- Manual. Zbatimi i Standardeve të Shërbimeve të Përkujdesit Shoqëror për personat me aftësi të kufizuara.2010, SH. S. SH. fq. 91-144 .
- Maslach, C., dhe Jackson, S. E. (1982). Burnout in Health Professions: A Social Psychological Analysis. In G. Sansers dhe J. Suls (Eds.), Social Psychology and Health Illness (pp. 227-251). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maslach, C., dhe Jackson, S. E. (1984). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. Journal of Health and Human Resource Administration, 7, 189-212.
- Maslach, C., Jackson, S. E., dhe Leiter, M. P. (1997). Maslach burnout inventory:Third edition. Lanham, MD, US: Scarecrow Education.
- Maslach, C., Jackson, S.E., dhe Leiter, M.P. (1996), MBI: The Maslach BurnoutInventory: Manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., Leiter, M.P., dhe Schaufeli, W.B. (2008). Measuring burnout. In C. L. Cooper ., and S. Cartwright (Eds.), *The Oxford Handbook of Organizational Wellbeing* (86-108). Oxford:
- M. J. Schabracq., J. A.M. Winnubst & Cary L. Cooper ., (2003). *The Handbook of work and Health Psychology.*,
- Mackoniene, R., & Norvile, N. (2012). Burnout, Job satisfaction, self-efficacy, and proactive coping among Lithuanian school psychologists, *TILTAI*, 3, 199-210.<http://journals.ku.lt/index.php/tiltai/article/view/425/396>
- Major, A.E (2012). Job Design for Special Education Teachers, *Current issues in education*, 15,<http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/viewFile/900/333>.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 211-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837-851.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Washington, DC: Taylor & Francis.

- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory (3rd ed.). Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto.
- Maslach, Ch. and Jackson, S.E. (1996), “Maslach Burnout Inventory – general survey”, in Maslach, Ch, Jackson, S.E. and Leiter, M.P. (Eds), The Maslach Burnout Inventory (3rd ed.) – Test Manual, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory (3rded.).Evaluating stress: A book of resources. 1, 191-218.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1986). The MBI-Educators Survey. In C. Maslach & S. E. Jackson, The Maslach Burnout Inventory (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, Ch., Schaufeli, W. B., & Leiter. M.P. (2008). Job burnout, Career developmentinternational, 14, 204-220.
- Matheny, K. B., Gfroerer, C. A., & Harris, K. (2000). Work stress, burnout, and coping at the turn of the century: An Adlerian perspective. Journal of IndividualPsychology, 56(1).
- May, D. (1996). Stress in teachers of children with special needs: Past, present and future. In G. Upton & V. Varma, Stresses in special educational needs teachers. Brookfield, VT:Ashgate Publishing Company.
- Maslach, C., & Jackson, S.E.,1981, Maslach Burnout Inventory. Psychological Review. 1943, 50, 370-396.

- Maslach, C. (1982). Burnout: A social psychological analysis. In J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome* (pp. 30-53). Park Ridge, IL: London House.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied Social Psychology Annual 5* (pp. 133-154).
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- McKnight, J.D. & Glass, D.C. (1995). Perceptions of control, burnout, and depressive symptomatology: A replication and extension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 490-494.
- McDonald, P., Brown, K. and Bradley, L. (2005), "Have traditional career paths given way to protean ones? Evidence from senior managers in the Australian public sector", *Career Development International*, Vol. 10, pp. 109-29.
- Martin, J. and Siehl, C. (1983), "Organizational culture and counterculture: an uneasy symbiosis", *Organizational Dynamics*, Vol. 12, pp. 52-64.
- Maslach, C. (1976), "Burned-out", *Human Behavior*, Vol. 9, pp. 16-22.

- Maslach, C. (1993), "Burnout: a multidimensional perspective", in Schaufeli, W.B., Maslach, C. and Marek, T. (Eds), Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research, Taylor & Francis, Washington, DC, pp. 19-32.
- Maslach, C. and Jackson, S.E. (1981), "The measurement of experienced burnout", Journal of Occupational Behavior, Vol. 2, pp. 99-113.
- Maslach, C. and Leiter, M.P. (1997), The Truth about Burnout, Jossey-Bass, New York, NY.
- Maslach, C. and Schaufeli, W.B. (1993), "Historical and conceptual development of burnout", in Schaufeli, W.B., Maslach, C. and Marek, T. (Eds), Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research, Taylor & Francis, Washington, DC, pp. 1-16.
- Maslach, C., Leiter, M.P. and Schaufeli, W.B. (2008), "Measuring burnout", in Cooper, C.L. and Cartwright, S. (Eds), The Oxford Handbook of Organizational Wellbeing, Oxford University Press, Oxford, pp. 86-108.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. and Leiter, M.P. (2001), "Job burnout", Annual Review of Psychology, Vol. 52, pp. 397-422.
- McManus, I.C., Winder, B.C. & Gordon, D. (2002). The causal links between stress and burnout in a longitudinal study of UK doctors. The Lancet, 359, 2089-2090.

- Meijman, T.F. & Schaufeli, W.B. (1996). Psychische vermoeidheid en arbeid [Mental fatigue and work]. *De Psycholoog*, 31, 236-243.
- Melamed, S., Ugarten, U., Shirom, A., Kahana, L., Lerman, Y., & Froom, P. (1999). Chronic burnout, somatic arousal and elevated cortisol levels. *Journal of Psychosomatic Research*, 46, 591-598.
- Mohren, D., Swaen, G., Kant, I.J., Van Amelsvoort, L., Born, P. & Galama, J. (in press). Common infections and the role of burnout in a Dutch working population. *Journal of Psychosomatic Research*.
- McCarthy, C. J., Kissen, D., Yadley, L., Wood, T., & Lambert, R. G. (2006). Relationship of teachers' preventive coping resources to burnout symptoms. *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 179-213).
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Beard, M., & Dematatis, A. (2002). Factor structure of the Preventive Resources Inventory and its relationship to existing measures of stress and coping. In G. S. Gates & M. Wolverson (Eds.), *Toëard Wellness: Prevention, coping, and stress* (pp. 3-37).
- Mohan, H. 2005, "Textbook of Pathology". Royal Tunbridge Wells: Anshan. Fq.10-12 (5th edn)
- Myers, D.G. 2003, *Socialpsikologjia 1999* by The McGraw-Hill Companies, Inc. Shtëpia Botuese. UEGEN. Fq: 16-27,107-169.
- Nathan, L and Simpson, S.,2001, "Designing a literacy programme for a child with a history of speech difficulties". In: Stackhouse, J. and Wells, B. (Eds)

Children's Speech and Literacy Difficulties Book 2: Identification and Intervention, 249–298.

- Novicki, S. and Strickland, B.R.1973, A locus of control scale for adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Pp. 40, 148-54.
- Noushad, P. P. (2008). From Teacher Burnout to Student Burnout. Online submission to Education Resources Information Center. ERIC Document Reproduction Services No. ED502150.
- Nye, B., dhe Hedges, L. (2001). Are Effects of Small Classes Cumulative? Evidence from a Tennessee Experiment. *The Journal of Educational Research*, 94(6),336-348.
- O'Driscoll, M.P., dhe Coopër , C.L. (1996). Sources and management of excessivestress and burnout. In P. Warr (Ed.), *Psychology at work* (pp. 188-223). London: Penguin.
- Papastylianou, A., Kaila, M., dhe Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout,depression, role ambiguity and confl ict. *Social Psychology of Education*, 12(3),295-314.
- Hochwarter, W.A., Rossi, A.M., Wallace, A., Maignan, I., Castro, S.L., Ralston, D.A., Westman, M., Vollmer, G., Tang, M., Wan, P. and Van Deusen, C.A. (2002), "Are work stress relationships universal? A nine-region examination of role stressors, general self-efficacy, and burnout", *Journal of International Management*, Vol. 8, pp. 163-87.

- Pines, A.M. (2003), "Occupational burnout: a cross-cultural Israeli Jewish-Arab perspective and its implications for career counselling", *Career Development International*, Vol. 8, pp. 97-106.

- Potter, M.A., Gebbie, K.M. and Tilson, H. (2007), "The public health workforce", in Novick, L.F., Morrow, C.B. and Mays, G.P. (Eds), *Public Health Administration*, Jones & Bartlett, London, pp. 225-60.

- Piaget, J. and Inhelder, B.1970, "The Psychology of the Child" London: Routledge & Keegan Paul Ltd.Piaget, J. Piaget's theory. In: Mussen, P. H. (Ed.) *Manual of Child Psychology*.

- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching*, 8, 121-141.

- Pines, A. M., dhe Ronen, S. (2011). Gender differences in burnout. In A. S. Antoniou, and C. L. Cooper (Eds.), *New directions in organizational psychology and behavioral medicine* (pp. 107-122). Burlington: Gower Publishing Company.

- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-392.

- Plana, A.B., Fabregat, A.A & Gassio, J.B. (2003). Burnout Syndrome and Coping Strategies: A Structural Relation Model, *Psychology in Spain*, 7, 1, 46-55.

- R, Payne., (2005). Special Education Teachers Shortages: Barriers or lack of Preparation? *The International Journal of Special Education*, 20, 88-91.

- Park Ridge, Paoli, P. (2001). Third survey on the work environment European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Dublin: Loughlingstown House.
- Pines, A.M., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. New York: Free Press.
- Prosser, D., Johnson, S., Kuipers, E., Dunn, G., Szmukler, G., Reid, Y., Bebbington P., & Thornicroft, G. (1999). Mental health, "burnout" and job satisfaction in a longitudinal study of mental health staff. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 34, 295-300.
- Rösing, I. (2003). Die ausgebrannte Burnoutforschung. Eine wissenschaftssoziologische und kulturanthropologische Kritik der internationalen Burnoutforschung The burned out burnout research: A sociology of science and cultural anthropological criticism of international burnout research. Heidelberg: Asanger.
- Ross, M.W., Greenfield, A.A. & Bennett, L. (2000). Predictors of dropout and burnout in AIDS volunteers: A longitudinal study. AIDS Care, 11, 723-731.
- Salahian, A., Oreizi, Reza, H., Abedi, Reza, M., Soltani, I., (2012). Co-workers/Supervisor Support and Burnout, Interdisciplinary Journal of Contemporary Research Business, 4, 141-148. <http://journal-archives18.webs.com/141-148.pdf>.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In A. M. Huberman (Ed.), Understanding

and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice (pp. 38-58). New York Cambridge University Press.

- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout. *Educational Studies*, 30, 291-306.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A. and Lloret, S. (2006), "Burnout and engagement: independent factors or opposite poles?", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 68, pp. 165-74.
- Schaufeli, W. & Enzmann, D., (2008). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. Taylor & Francis Ltd. London.
- Salanova, M. & Schaufeli, W.B. (2000). Exposure to technology and its relationship to burnout. *Behavior and Information Technology*, 19, 385-392.
- Savicki, V. (2002). *Burnout across thirteen cultures: Stress and coping in child and youth care workers*. Westport, CT: Preager.
- Schaufeli, W. (2003). *The balance of give and take: Toward a social exchange model of burnout*. Manuscript submitted for publication.
- Schaufeli, W.B. & Buunk, B.P. (2002) *Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing*. M.J. Schabracq, J.A.M. Winnubst, C.L. Coopër (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 383-425).
- Wiley. Schaufeli, W.B. & Janczur, B. (1994). Burnout among nurses: A Polish-Dutch comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 95-113.

- Schaufeli, W.B., G.J. Keijsers, D. Reis-Miranda (1995). Burnout, technology use, and ICU-performance. In: S.L. Sauter & L.R. Murphy (Eds.), Organizational risk factors for job stress (pp. 259-272).
- Schwarzer, R., & Taubert, S. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges (pp. 19-35).
- Schwarzer, R., & Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective: A theoretical position paper. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice (pp. 238–246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008) Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, 204-220.
- Shaughnessy, J.J., & Zechmeister, E.B. (1998). Research methods in psychology (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1956). The stress of life. New York, NY: McGraw-Hill Book Company. A comparison of burnout between general and special education teachers.

- Schwarzer, R., dhe Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective: A theoretical position paper . In R. Vandenberghe dhe M. Huberman(Eds.), Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice (pp. 238–246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strategjia Kombëtare për Personat me Aftësi të Kufizuara 2005,Fq. 6-9.
- Schopler, E.1997, “Implementation of TEACCH philosophy”. In: Cohen, D. and Volkmar, F. (Eds) Handbook of Autism and Për vasive Developmental Disorders (2nd edn) 767–795. New York: Wiley.
- Saville, A,1981, Teacher stress is a problem for many in suburban Nevada. Phi Delta Kappan. Pp.676.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I., Marques-Pinto, A. Salanova, M. & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. Journal of Cross-Cultural Psychology, 33, 464-481.
- Schaufeli, W.B. Bakker, A., Schaap, C. Kladler, A. & Hoogduin, C.A.L. (2001) On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. Psychology and Health, 16, 565-582.
- Schaufeli, W.B. & Van Dierendonck, D. (2000) Handleiding van de Utrechtse Burnout Schaal (UBOS) [Test manual of the Utrecht Burnout Scaleë. Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Schmidt, A.J.M. (2000). De psychologie van overspanning: Theorie en praktijk The psychology of overstrain: Theory and practice.
- Schaufeli, W.B (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS) across nations and occupations. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73, 53-66.
- Schaufeli, W. & Van Dierendonck, D. (2002). Verschillen in burnoutrisico tussen functies en individuen: Wat is de rol van regelmogelijkheden? Differences in burnout risks between jobs and individuals: what is the role of autonomy? pp. 30, 17-29.
- Roelofs, J., Verbraak, M., Keijsers, G.P.J., De Bruin, M.B.N. and Schmidt, A.J.M. (2005), "Psychometric properties of a Dutch version of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) in individuals with and without clinical burnout", Stress and Health, Vol. 21, pp. 17-25.
- Savicki, V. (2002), Burnout across Thirteen Cultures: Stress and Coping in Child and Youth Care Workers, Praeger, Westport, CT. Schaufeli, W.B. (2006), "The balance of give and take: toward a social exchange model of burnout", The International Review of Social Psychology, Vol. 19, pp. 87-131.
- Schaufeli, W.B. and Bakker, A.B. (2004), "Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study", Journal of Organizational Behavior, Vol. 25, pp. 293-315.

- Schaufeli, W.B. and Salanova, M. (2007), "Work engagement: an emerging psychological concept and its implications for organizations", in Gilliland, S.W., Steiner, D.D. and Skarlicki, D.P. (Eds), *Research in Social Issues in Management (Volume 5): Managing Social and Ethical Issues in Organizations*, Information Age Publishers, Greenwich, CT, pp. 135-77.
- Platt, J.J. and Eisenmen, R., 1968, Internal-external control of reinforcement, time perspective, adjustment, and anxiety. *Journal of General Psychology*. Pp.79, 121-128.
- Porter, L.W. 1962, Job attitudes in management: perceived deficiencies in need fulfillment as a function of job level. *Journal of Applied Psychology*, pp.46, 375-
- ICD-10 (1994), *International Classification of Diseases*, World Health Organization, Geneva. Kristensen, T.S., Borritz, M., Villadsen, E. and Christensen, K.B. (2005), "The Copenhagen burnout inventory: a new tool for the assessment of burnout", *Work & Stress*, Vol. 19, pp. 192-207.
- Kulkarni, G.K. (2006), "Burnout (Editorial)", *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, Vol. 10, pp. 3-4.
- Lasch, C. (1979), *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Returns*, Norton, New York, NY. Leiter, M.P., Jackson, N.J. and Shaughnessy, K. (2008), "Contrasting burnout, turnover intention, control, value

congruence, and knowledge sharing between Boomers and Generation X”, *Journal of Nursing Management*, Vol. 16, pp. 1-10.

- Loriol, M. (2002), “‘Mauvaise fatigue’ et contrôle de soi: une approche sociohistorique [‘Bad tiredness’ and self-control: a sociohistorical approach]”, *Perspectives Interdisciplinaires sur le Travail et la Santé*, Vol. 4, pp. 124-48.

- Luthans, F. (2003), “Positive organizational behavior (POB): implications for leadership and HR development and motivation”, in Steers, R.M., Porter, L.W. and Bigley, G.A. (Eds), *Motivation and Leadership at Work*, McGraw-Hill, New York, NY, pp. 178-95.

- Toppinen-Tanner, S., Kalimo, R. & Mutanen, P. (2002). The process of burnout in white-collar and blue collar jobs: Eight year prospective study of exhaustion. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 555-570.

- Ulrich, D. (1997), *Human Resource Champions*, Harvard Business School Press, Boston, MA.

- Van der Klink, J.J.L. and van Dijk, F.J.H. (2003), “Dutch practice guidelines for managing adjustment disorders in occupational and primary health care”, *Scandinavian Journal of Work Environment and Health*, Vol. 29, pp. 478-87.

- Van Emmerik, H. (2004), “For better or for worse? Adverse working conditions and the beneficial effects of mentoring”, *Career Development International*, Vol. 9, pp. 358-73.

- Work & Stress (2005), “Special issue on the conceptualization and measurement of burnout”, Work & Stress, Vol. 20, pp. 187-267.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A.L., (1999). Understanding and Preventing Teacher Burnout, Cambridge University Press, UK, 285-303.
- Van der Klink, J., Blonk, R., Schene, A. & van Dijk, F. (in press). Reducing long-term sickness absence by an activating intervention in adjustment disorders: A cluster randomized controlled design. Journal of Occupational and Environmental Medicine.
- Van Dierendonck, D. & Mevissen, N. (2002). Aggressive behavior of passengers, conflict management behavior and burnout among trolley car drivers. International Journal of Stress Management, 9, 345-357.
- Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B., Greenglass, E.R. & Burke, R.J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers’ burnout. Psychological Reports, 81, 371-382..
- Zijlstra, F. & De Vries, Y. (2001). Burnout en de bijdrage van socio-biografische en werkgebonden variabelen [Burnout and the contribution of socio-demographic and work related variables] In: I.L.D.Houtman, W.B. Schaufeli & T. Taris, (red.). Psychische vermoeidheid en werk: Cijfers, trends en analyses (pp. 83-106)..
- UNESCO – 2014 Education for All Global Action Week

“Equal Right, Equal Opportunity: Education and Disability”:
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/advocacy/global-action-week>

- University Microfilms International, 1982. Meadow, K.P. Burnout in professional working with deaf children. American Annals of the Deaf. February 1981, 13-22.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. The Journal of Special Education, 31, 325-346.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson, D. 1967, Relationship between locus of control and anxiety. Journal of Personality and Social Psychology. Pp.6, 593-97.
- Walker, H. M. 1983, “Application of response cost in school settings”: Outcomes, issues and recommendations. Exceptional Children Quarterly 3 (4): 46–55.
- Washington, D.C.: Taylor & Francis. Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma. V. & Bakker, A.B. (2002) The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. Journal of Happiness Studies, 3, 71-92.
- Wiley. Shirom, A. (2003). Job-related burnout: A review. . In J.C. Quick & L.E. Tetrick, Handbook of Occupational Health Psychology (pp. 245-264).

SHTOJCA

PYETËSOR

➤ Inventari i Burnoutit të Maslach

Shënim: Unë quhem Elvira Mullai, jam duke përgatitur temën e doktoraturës me titull:

“ Burnouti Profesional te Profesionistët e Edukimit Special dhe ndikimi i tij në vemëndjen ndaj nxënësve me aftësi të veçanta (ndryshe) ”.

Ju jeni përzgjedhur si një individ i përshtatshëm për të ofruar të dhëna konkrete rreth këtij pyetëtori duke qënë se target grupi i përzgjedhur për realizmin e studimit përfshin mësuesit e edukimit special në profesion .

Informacioni që ju do të jepni është tërësisht anonim dhe do të përdoret vetëm për qëllime studimi.

SEKSIONI I TË DHËNAT DEMOGRAFIKE

P. 1 Gjinia :1.Femër, 2. Mashkull

P. 2 Cila është vjetërsia juaj në këtë profesion ? _____ vite

P. 3 Mosha juaj: _____ vjec

P. 4 Cili është statusi juaj civil:

1. Beqar/e

2. I/e Martuar

3. I/ e divorcuar

4.Tjeter (specifiko).....

P. 5 Qyteti/institucioni _____

SEKSIONI II NIVELI I BURNOUT

P.6 Ju lutem jepni vlerësimin tuaj lidhur me Lodhjen emocionale duke rrethuar një nga përgjigjet për secilën nga alternativat e mëposhtme.

Nr. Alternativa

0. Asnjëherë,

1. Disa herë në vit,

2. Një herë në muaj,

3. Disa herë në muaj,

4. Një herë në javë,

5. Disa herë në javë,

6. Çdo ditë

P.1 : Ndihehem emocionalisht i shterruar nga puna ime.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.2 : Të punoj me fëmijët gjatë gjithë ditës është me të vërtetë një sforco për mua.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.3 Ndjej sikur puna ime po më ezauron mua.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.4 Ndihehem i frustruar nga puna ime.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.5 Ndjej sikur punoj shumë fort në punën time.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.6 Stresohem shumë duke punuar në mënyrë të drejtpërdrejtë me nxënësit.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.7 Ndjej sikur jam në fund të kufirit tim.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

➤ **Ju lutem jepni vlerësimin tuaj lidhur me Depersonalizimin duke rrethuar një nga përgjigjet për secilën nga alternativat e mëposhtme.**

Nr. Alternativa

0. Asnjëherë,

- 1. Disa herë në vit,**
- 2. Një herë në muaj,**
- 3. Disa herë në muaj,**
- 4. Një herë në javë,**
- 5. Disa herë në javë,**
- 6. Çdo ditë**

P.1 Ndjej sikur kujdesem me nxënësit në mënyrë jopersonale sikur të ishin objekte.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.2 Ndjehem e lodhur kur zgjohem në mëngjes dhe më duhet të përballem me një ditë tjetër pune.(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.3 Kam përshtypjen se nxënësit më bëjnë mua përgjegjës për disa probleme të tyre.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.4 Arrij në fund të durimit tim në fund të ditës time të punës.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.5 Mua në të vërtetë nuk më intereson se çfarë ndodh me disa nga nxënësit e mi.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.6 Jam bërë shumë më e pandjeshme qëkur kam filluar këtë punë

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.7 Kam frikë se kjo punë më ka bërë mua moskokëçarës

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Ju lutem jepni vlerësimin tuaj lidhur me Arritjet personale duke rrethuar një nga përgjigjet për secilën nga alternativat e mëposhtme.

Nr. Alternativa

- 0. Asnjëherë,**
- 1. Disa herë në vit,**
- 2. Një herë në muaj,**
- 3. Disa herë në muaj,**
- 4. Një herë në javë,**
- 5. Disa herë në javë,**
- 6. Çdo ditë**

P.1 Unë përmbush shumë gjëra të vlefshme në këtë punë.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.2 Ndjehem plot me energji.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.3 Unë mund të kuptoj lehtësisht si ndjehen nxënësit e mi.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.4 Unë i trajtoj problemet e nxënësve të mi me efektivitet.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.5 Në punën time i përballoj problemet emocionale me shumë qetësi.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.6 Nëpër mjet punës sime mendoj se kam ndikim pozitiv te njerëzit.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.7 Mundohem të krijoj lehtësisht një atmosferë relaksuese me nxënësit e mi.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

P.8 Ndjehem e regjeneruar kur kam punuar ngushtë me nxënësit e mi në punë.

(0) (1) (2) (3) (4) (5) (6)

Faleminderi

➤ **INVENTARI I PËRBALLIMIT**

Shënim: Unë quhem Elvira Mullai, dhe jam duke përgatitur temën e doktoraturës me titull: “Burnouti Profesional te Profesionistët e Edukimit Special dhe ndikimi në procesin e mesimdhënies dhe mësimnxënies”.

Ju jeni përzgjedhur si një individ i përshtatshëm për të ofruar të dhëna konkrete rreth këtij pyetësi duke qenë se target grupi i përzgjedhur për realizmin e studimit përfshin mësuesit e edukimit special në profesion .

Informacioni që ju do të jepni është tërësisht anonim dhe do të përdoret vetëm për qëllime studimi.

A. PËRBALLIMI PROAKTIV

Ju lutem jepni vlerësimin tuaj lidhur me shkallën e vlerësimit të përballimit proaktiv duke rrethuar një nga përgjigjet për secilën nga alternativat e mëposhtme.

Nr Alternativa

1. Jo plotësisht e vërtetë,

2. Pak e vërtetë,

3. Disi e vërtetë,

4. Plotësisht e vërtetë,

P.1 Jam një person që marr gjëra përsipër. (1) (2) (3) (4)

P.2 I lë gjërat të ecin vetë. (1) (2) (3) (4)

P.3 Pasi arrij një synim kërkoj për një tjetër më sfidues. (1) (2) (3) (4)

P.4 Më pëlqen të sfidoj të pamundurën. (1) (2) (3) (4)

P.5 I vizualizoj ëndrrat e mia dhe përpiqem ti arrij ato. (1) (2) (3) (4)

P.6 Pavarësisht pengesave të shumta unë zakonisht kam sukses në arritjen e asaj çfarë dua.

(1) (2) (3) (4)

P.7 Përpiqem të pikas çfarë më nevojitet për të patur sukses. (1) (2) (3) (4)

P.8 Unë gjithmonë e gjej një mënyrë për të kapërcyer pengesat; asgjë nuk më ndalon mua

(1) (2) (3) (4)

P.9 Unë dështoj shpesh, prandaj nuk mbaj shpresa shumë lart. (1) (2) (3) (4)

P.10 Kur aplikoj për një pozicion e kam të sigurtë që e arrij atë. (1) (2) (3) (4)

P. 11 Pengesat i kthej në ekspër ienca positive. (1) (2) (3) (4)

P.12 Nëse dikush më thotë mua se unë nuk mund ta bëj diçka, është e sigurtë që unë do ta

bëj atë (1) (2) (3) (4)

P. 13 Kur përjetoj një problem marr iniciativën ta zgjidh atë. (1) (2) (3) (4)

P.14 Kur kam një problem zakonisht e shikoj veten në një situatë jofitimtare. (1) (2) (3) (4)

B. PËRBALLIMI REFLEKTIV

Ju lutem jepni vlerësimin tuaj lidhur me shkallën e vlerësimit të përballimit

reflektiv duke rrethuar një nga përgjigjet për secilën nga alternativat e mëposhtme.

Nr Alternativa

1. Jo plotësisht e vërtetë,

2. Pak e vërtetë,

3. Disi e vërtetë,

4. Plotësisht e vërtetë,

P.1 E imagjinoj veten duke zgjidhur probleme të vështira. (1) (2) (3) (4)

P.2 Para se te veproj në mënyrë impulsive , unë zakonisht mëndoј rreth mënyrave të ndryshme për të zgjidhur një problem. (1) (2) (3) (4)

P.3 Në mendjen time krijoj skena të ndryshme, në mënyrë që ta përgatis veten për rezultate të ndryshme. (1) (2) (3) (4)

P.4 Unë e shqyrtoj një problem, duke menduar për alternativa realiste .(1) (2) (3) (4)

P.5 Kur unë kam një problem me bashkëpunëtorët e mi, miqtë ose familjen, mendohem përparase të merrem me ta në mënyrë të sukseshme. (1) (2) (3) (4)

P.6 Para se të shqyrtoj një detyrë të vështirë, imagjinoj skena të sukseshme. (1) (2) (3) (4)

P.7 Ndërmarr një veprim , vetëm pasi mendoj në mënyrë të kujdesshme rreth një problemi.
(1) (2) (3) (4)

P.8 E imagjinoj veten time duke zgjidhur një problem të rëndësishëm, para se të më duhet ballafaqohem me të. (1) (2) (3) (4)

P.9 E shikoj një problem nga këndvështrime të ndryshme deri sa të ndërmarr veprimin e duhur. (1) (2) (3) (4)

P.10 Kur ka keqkuptime serioze me bashkëpunëtorët , anëtarët e familjes ose miqtë , praktikohem para se të merrem me ta. (1) (2) (3) (4)

P.11 Unë mendoj rreth cdo rezultati të mundshëm të një problemi para se ta ndaloj atë.
(1) (2) (3) (4)

C. PLANIFIKIMI STRATEGJIK

Ju lutem jepni vlerësimin tuaj lidhur me shkallën e vlerësimit të planifikimit strategjik duke rrethuar një nga përgjigjet për secilën nga alternativat e mëposhtme.

Nr Alternativa

1. Jo plotësisht e vërtetë,

2. Pak e vërtetë,

3. Disi e vërtetë,

4. Plotësisht e vërtetë,

P.1 Shpesh gjej menyra për të analizuar problemet e vështira në komponentë më të menaxhueshëm. (1) (2) (3) (4)

P.2 Bëj një plan dhe e ndjek atë. (1) (2) (3) (4)

P.3 E analizoj një problem në pjesë më të vogla , dhe merrem me secilin një nga një.
(1) (2) (3) (4)

P.4 Bëj lista dhe përpiqem të fokusohem në gjërat fillimisht më të rëndësishme .
(1) (2) (3) (4)

D. PËRBALLIMI PARANDALUES

Ju lutem jepni vlerësimin tuaj lidhur me shkallën e vlerësimit të përballimit parandalues duke rrethuar një nga përgjigjet për secilën nga alternativat e mëposhtme.

Nr Alternativa

1. Jo plotësisht e vërtetë,

2. Pak e vërtetë,

3. Disi e vërtetë,

4. Plotësisht e vërtetë,

P.1 Planifikoj për rastësitë e së ardhmes. (1) (2) (3) (4)

P.2 Më tepër sesa të shpenzoj cdo qindarkë që fitoj, më pëlqen të kursej për një ditë më të vështirë. (1) (2) (3) (4)

P.3 Përgatitem për ngjarje të pafavorshme . (1) (2) (3) (4)

P.4 Përpara goditjeve unë jam i mirëpërgatitur për pasojat e tyre. (1) (2) (3) (4)

P.5 Planifikoj strategjitë e mia , për të ndryshuar një situatë para se të veproj
(1) (2) (3) (4)

P.6 Unë i planifikoj strategjitë e mia për të ndryshuar një situatë përpara se të veproj.
(1) (2) (3) (4)

P.7 Zhvilloj aftësitë e mia në punë për tu mbrojtur nga papunësia.
(1) (2) (3) (4)

P.8 Sigurohem që familja ime është e mirëkujdesur, për ti mbrojtur ato nga fatkeqësitë në të ardhmen.
(1) (2) (3) (4)

P.9 Mendoj përpara, për të shmangur situata të papritura.
(1) (2) (3) (4)

P.10 Planifikoj strategji, për çfarë unë shpresoj të jetë rezultati më i mirë i mundshëm
(1) (2) (3) (4)

P.11 Përpiqem të menaxhoj paratë e mija mirë, për të shmangur skamjen në moshën e pleqërisë. (1) (2) (3) (4)

G. PËRBALLIMI I SHMANGIES

Ju lutem jepni vlerësimin tuaj lidhur me shkallën e vlerësimit të përballimit të shmangies duke rrethuar një nga përgjigjet për secilën nga alternativat e mëposhtme.

Nr Alternativa

1. Jo plotësisht e vërtetë,

2. Pak e vërtetë,

3. Disi e vërtetë,

4. Plotësisht e vërtetë,

P.1 Kur kam një problem më pëlqen ti shmangem atij. (1) (2) (3) (4)

P.2 Nesë e shof një problem shumë të vështirë, ndonjëherë e shmang derisa të jem gati të merrem me të. (1) (2) (3) (4)

P.3 Kur kam një problem, e lë të kalojë ngadalë . (1) (2) (3) (4)

Faleminderit!

➤ UDHEZIMI NR.21 I MINISTRISË SË ARSIMIT DHE SHKENCËS
“NORMAT E PUNËS MËSIMORE –EDUKATIVE DHE NUMRI I NXËNËSVE
PËR KLASË NË SISTEMIN E ARSIMIT PARAUNIVERSITAR(DT.23.07.2010)

Në mbështetje të nenit 102 , të Kushtetutës së Republikës së Shqipërisë, ligjit numër 7972 , datë 21.06. 1995, “Për arsimin parauniversitar i ndryshuar“ udhëzoj :

Duke filluar nga viti shkollor 2010 – 2011, normat e punës mësimore educative dhe numri i nxënësve për klasë në institucionet e arsimit parauniversitar janë si mëposhtë:

I . Arsimi parashkollor

1. Drejtore kopshti - 18 deri 24 orë në javë
2. Edukatore kopshti – 30 orë në javë
3. Norma e kontrollit të drejtores së kopshtit – 6 orë në javë

II.Arsimi bazë

1. Mësues në ciklin fillor – 24 orë në javë
2. Mësues në ciklin e lartë :
 - Mësues i gjuhës dhe letërsisë – 20 orë në javë
 - Mësues i matematikës, fizikës, biologjisë, kimisë, informatikës – 22 orë në javë
 - Mësues i lëndëve të tjera – 24 orë në javë

- Mësues në institutet e fëmijëve me aftësi të kufizuara – 22 orë në javë
- Edukatorë, ndihmës mësues në institutet e fëmijëve me aftësi të kufizuara – 30 orë në javë

3. Drejtues

- Drejtor i shkollës me 81 – 300 nxënës: 8 orë në javë
- Drejtor i shkollës me 301 – 700 nxënës: 6 orë në javë
- Zëvendës drejtor i shkollës me 301 – 701 nxënës: 8 orë në javë
- drejtor i shkollës me mbi 700 nxënës: 4 orë në javë
- zëvendës drejtor me mbi 700 nxënës: 8 orë në javë

4. Norma e kontrollit

- Drejtori i shkollës: 2 orë në javë (pa përfshirë testet me shkrim)
- Zëvendës drejtori i shkollës: 4 orë në javë (pa përfshirë testet me shkrim)

III. Arsimi i mesëm

1. Mësues

- Mësues i letërsisë dhe matematikës: 20 orë në javë mësim
- Mësues i lëndëve të tjera: 22 orë në javë mësim
- Mësues i praktikave profesionale: 30 orë në javë mësim

1. Drejtues

- Drejtor i shkollës me 80 – 300 nxënës : 8 orë mësim në javë
- Drejtor i shkollës me 301 – 700 nxënës : 6 orë mësim në javë
- Zëvendës drejtor i shkollës më 301 – 700 nxënës : 8-10 orë në javë
- Drejtor i shkollës më mbi 701 nxënës: 4 orë në javë mësim
- Zëvendës drejtor i shkollës më mbi 701 nxënës: 8 orë në javë mësim
- Drejtor i shkollës profesionale me status kombëtar me 301 – 500 nxënës : 6 orë në javë mësim
- Zëvendës drejtor i shkollës profesionale me status kombëtar me 301 – 500 nxënës : 8- 10 orë në javë mësim
- Drejtor i shkollës profesionale me status kombëtar me 501 – 700 nxënës : 4 orë në javë mësim
- Zëvendës drejtor i shkollës profesionale me status kombëtar me 501 – 700 nxënës : 8 orë në javë mësim

1. Norma e kontrollit

- Drejtori i shkollës: 2 orë në javë (pa përfshirë testet me shkrim)
- Zëvendës drejtori i shkollës: 4 orë në javë (pa përfshirë testet me shkrim)

1. Norma të tjera

Elemente të tjera përbërëse (të llogaritura me konvertim), që do të përfshihen në normën mësimore janë :

a.Orë për provimet me shkrim , semestrale dhe vjetore tëklasave të korrespondencës, për çdo mësues llogariten :

10 provime me shkrim = 1 orë mësimore

b.Orë për shoqërimin dhe drejtimin e nxënësve (klasës) në praktikat profesionale mësimore 1.5 orë = 1 orë mësimore

c. Konsultim për sistemin e shkollave të mesme me kohë të shkurtuar të nxënësve për klasa , si më poshtë :

- për provimin e matematikës : 10 – 15 orë në vit

- për provimin e gjuhës dhe letërsisë : 10 – 12 orë në vit

- për lëndët shkencore : 8 – 10 orë në vit

- për lëndët shoqërore : 8 orë në vit

IV. Norma të veçanta

1. Normë vjetore e mësuesit quhet prodhimi i numrit më të madh të javëve mësimore të planit mësimor me normën javore të mësuesit .

2. Mësuesit që drejton bibliotekën në shkollë dhe punon me librin, i ulet norma mësimore 3 orë në javë .

3. Mësuesit të shkollës së mesme që merret me veprimtaritë artistike dhe kryen detyrën e koordinatorit me qeverinë e nxënësve për shkollat me mbi 700 nxënës , i ulen norma me 4 orë në javë.
4. Puna e mësuesit kujdestar në shkollat e arsimit bazë dhe të mesëm barazvlerësohet me një orë mësimore në javë. Mësuesi fillimisht ngarkohet me normë të plotë mësimore pastaj kjo orë paguhet si orë suplementare, mbi ngarkesën mësimore mujore ose vjetore .
5. Mësuesve që stërvisin ekipet e shkollave , jo më shumë se në dy lloje sporti , për femra dhe meshkuj i ulen nga ngarkesa mësimore 3 orë në javë për shkollat me mbi 700 nxënës , në se ato kanë palestër.
6. Përgjegjësi i bazës prodhuese në shkollat profesionale merr, gjysmën e ngarkesës mësimore javore të mësuesit.
7. Për zhvillimin e praktikës në shkollat e arsimit profesional, gjuhës së huaj , lëndëve të specialitetit në shkollat koreografike dhe teori solfezhi në shkollat e muzikës, në qoftë se klasa ka me mbi 20 nxënës ndahet në dy grupe.
8. Specialistët që zhvillojnë orë të veçanta në institucionet e arsimit parauniversitar (shkolla) paguhet vetëm për orët e mësimi që zhvillojnë .
9. Numri i punonjësve mësimor në ciklin fillor të shkollës 9 – vjecare të llogaritet një mësues për klasë .

10. Për efekt pagese, në ciklin fillor, orët suplementare në klasat kolektive llogariten mbi ngarkesën javore 24 orë, kur klasa kolektive ka mbi 10 nxënës .
11. Në ciklin e lartë, ora suplementare për mësuesit e klasave kolektive llogaritet mbi ngarkesën javore, sipas normës mësimore javore të përcaktuar në paragrafin II, pika 2, deri 240 orë mësimore në vit .
12. Drejtuesi i shkollës që zhvillon mësim në ciklin e lartë me klasa kolektive , orët suplementare i llogariten mbi ngarkesën javore 14 orë por jo më shumë se tri orë suplementare në javë.
13. Mësimi i edukimit fizik zhvillohet i veçantë për djem dhe për vajza, kur numri i nxënësve në klasë është sipas kriterëve të përcaktuara në paragrafin V, pikat 3,4 .
14. Në shkollat 9 – vjeçare dhe të mesme, kur klasat kanë përbërje me më pak se 10 nxënës të një gjinie, edukimi fizik si lëndë bëhet duke bashkuar grupet e të dy klasave paralele. Për shkollat me njëparalele, kur klasa ka përbërje me më pak se 12 nxënës të një gjinie, mësimi i edukimit fizik zhvillohet sëbashku për djem dhe për vajza.
15. Për plotësimin e normës mësimore, mësuesi i shkollës 9 - vjeçare, ngarkohet dhe me orë mësimore të profileve të përafërta .
16. Masa e pagesës për çdo orë mësimore mbi normën e lejuar, bëhet sipas tarifave të orës suplementare e miratuar me vendim të Këshillit të Ministrave.

17. Kryetarit të sindikatës së arsimit në rreth me numrin më të madh të antarësisë me kuatizacion , i ulët norma nga 5 deri në 10 orë në javë. Në seksionet e qarqeve që kanë më shumë se 600 antarë, norma mësimore javore me 6- 8 orë i reduktohet edhe një personi të dytë.

18. Në zbatim të Strategjisë “ Për integrimin e emigrantëve shqiptarë të kthyer në vitet 2010 -2015 “ dhe planit të veprimit të saj, miratuar me VKM, numër 461, datë 9.06.2010, drejtoritë e shkollave 9 – vjecare dhe të mesme, hartojnë një plan të veçantë për këtë kategori nxënësish. Mësuesit të cilët do tu japin mësimin e gjuhës shqipe kësaj kategorie, do të paguhën me orë shtesë, nëse orët e mësimin i tejkalojnë normat e përcaktuara në Kreun II pika 1 dhe 2 si dhe në Kreun III pika a) dhe b) e këtij udhëzimi. V. Numri i nxënësve për klasë në institucionet e arsimit parauniversitar.

1. Arsimi parashkollor

a) grupet e fëmijëve në kopshte në qytet formohen, me jo më pak se 25 fëmijë që frekuentojnë .

b) grupet e fëmijëve në kopshte në fshat formohen, me jo më pak se 15 fëmijë që frekuentojnë .

c) grupet e fëmijëve në kopshte në fshatra më të thella formohen, me jo më pak se 10 fëmijë që frekuentojnë .

2.Arsimi bazë, cikli fillor

a) klasa e parë formohet më jo më pak se 30 nxënës .

b) klasat e tjera formohen me jo më pak se 32 nxënës.

c) ndarja e klasës në paralele bëhet sipas këtyre kushteve: 2 paralele kur numri i nxënësve është nga 39 në 76 dhe 36- 70 nxënës për klasën e parë .

- 3 paralele kur numri i nxënësve është nga 77 në 114 dhe 71 – 105 nxënës për klasën e parë.

- 4 paralele kur numri i nxënësve është nga 115 në 153 dhe 106 – 141 nxënës për klasën e parë .

a) Në shkollat e fshatit kur nuk plotësohet, normativa e mësipërme, punohet me klasa kolektive .

b) klasat kolektive me mbi 10 nxënës punojnë me sistem 6 orësh .

c) numri i klasave kolektive në shkollë përcaktohet sipas këtij rregulli :

- 1 klasë kolektive, (5 klasa të bashkuara) kur numri i nxënësve në ciklin fillor është deri në 20 nxënës .

- 2 klasa kolektive të veçanta (2 klasa së bashku dhe tre të tjera bashkë) kur numri i nxënësve në ciklin fillor është 21 deri në 40 nxënës .

3. Arsimi bazë, cikli i lartë

a) Klasat formohen me jo më pak se 35 nxënës .

b) ndarja e klasës në paralele bëhet sipas këtyre kushteve :

- 2 klasa paralele kur numri i nxënësve është nga 41 deri në 80 nxënës

- 3 klasa paralele kur numri i nxënësve është nga 81 deri në 120 nxënës

- 4 klasa paralele kur numri i nxënësve është nga 121 deri në 160 nxënës

c) klasat në lëndët me zgjedhje hapen kur numri i nxënësve është jo më pak se 32 .
vetëm një klasë e lëndës me zgjedhje, për një lëndë të një viti mund të hapet me jo më pak se 20 nxënës.

Kur nuk realizohet numri i kërkuar i nxënësve sipas kërkesave të mësipërme, klasat , grupet hapen me propozim nga DAR dhe me miratim të Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës .

1. Shkollat artistike

a) Orët teorike zhvillohen me të gjithë klasën në lëndët: harmoni, analizë e veprave muzikore, histori e muzikës shqiptare dhe botërore, folklor muzikor, literaturë muzikore, orkestracion, deshifazh, histori arti, perspektivë, anatomi dhe estetikë.

b) Orët praktike zhvillohen në grupe me 6 nxënës në lëndët: harmoni, analizë e veprave muzikore dhe orkestracion .

- c) Mësimi individual me një nxënës në orë mësimi zhvillohet në lëndët : instrumentist, mjeshtëri e të kënduarit, dhe piano sekondare .
- d) Në lëndën muzikë dhome, mësimi zhvillohet në grupe që formohen me 3-5 nxënës në varësi të formacionit dhe programit mësimor .
- e) Shoqërimi i instrumentistrëve në saxhio: harqet 8 orë mësimi në vit për nxënës, instrumentet e frymës 6 orë mësimi në vit për nxënës, ngarkesa mësimore e mësuesit shoqërues në piano llogaritet me 30 orë mësimi në javë .
- f) Në degën e artit figurativ mësimi zhvillohet në grupe me jo më pak se 8 nxënës në lëndët: vizatim, pikturë, plastikë dhe në lëndët e specialiteteve .
- g) Në shkollat koreografike, në lëndët piano sekondare, mësimi zhvillohet në grupe që përbëhen nga 4 nxënës .

VI . Drejtues në institucionet e arsimit parauniversitar

- Numri i drejtuesve në shkollat e arsimit parauniversitar është në funksion të numrit të nxënësve të shkollës sipas përcaktimit :
- A) drejtore në kopshtet e fëmijëve të pavarur në shkollat 9 – vjeçare, me mbi 4 grupe.
- Kryemësues kur shkolla ka mbi 80 nxënës .
- Drejtor kur shkolla ka mbi 81 nxënës
- Një zëvendës drejtor kur shkolla ka 301 – 700 nxënës .

- Një zëvendës drejtor për shkollat me status kombëtar me 301 – 500 nxënës.
- Dy zëvendës drejtor kur shkolla ka mbi 700 nxënës.
- Dy zëvendës drejtor për shkollat me status kombëtar me mbi 500 nxënës.

VII. Qendrat kulturore të fëmijëve

1. Qendrat kulturore të fëmijëve funksionojnë me rrethe dhe sektorë :
 - Rrethi formohet me 15 – 20 fëmijë .
 - Rrethet e instrumenteve formohen me 8 deri 10 fëmijë .
 - Sektori formohet kur ka jo më pak se 9 rrethe dhe caktohet njëpërgjegjës .
 - Sektorët e qendrave kulturore të fëmijëve janë : Sektori i artit, sektori i sportit dhe sektori tekniko – shkencor
1. Sektorët me mbi 15 rrethe kanë organikë dhe një inspektor efektiv .
2. Përgjegjësi i sektorit dhe inspektori efektiv instruktojnë direkt 2 rrethe dhe përgjigjen për aktivitetet artistike dhe kulturore të shkollave me më pak se 500 nxënës .
3. Qendrat kulturore që kanë mbi 15 rrethe dhe krijojnë një sektor, kanë drejtor të Qendrës Kulturore të Fëmijëve, i cili instrukton direkt një rreth dhe kontrollon gjithë aktivitetin e qendrës .

4. Qendrat me deri 15 rrethe të ndryshme që nuk krijojnë sektor, kanë përgjegjës të Qendrës Kulturore të Fëmijëve.

VIII. Dispozita e fundit

- Udhëzimi nr. 11. Datë 02 .08 . 1994 “Për normat e punës mësimore në shkollat 8 vjecare dhe të mesme “ , Udhëzimi nr. 3, datë 03. 02.2010 “ Për normat e punës mësimore në arsimin parauniversitar dhe me standarte të lidhura me to “ dhe udhëzimet e tjera të lidhura me normat e punës mësimore në shkolla shfuqizohen.
- Ngarkesa mësimore e mësuesve që përfshihen në projekte të ndryshme rregullohet me udhëzime të veçanta.
- Për zbatimin e këtij Udhëzimi ngarkohen Sekretari i Përgjithshëm, Drejtoria e zhvillimit të programeve IZHA dhe DAR.

**➤ UDHËZIM NR,38 datë: 07.10.2014 PËR KRITERET E MËSUESIT
NDIHMËS PËR NXËNËSIT ME AFTESI TË KUFIZUARA NË
INSTITUCIONET PUBLIKE TË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR**

Në mbështetje të nenit 1, 02, pika 4 e Kushtetutës së Republikës së Shqipërisë; nenit 65/3 të Ligjit nr. 69 /201,2, data 21. 06. 2012 "Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë"; nenit 97, Kreu XV të "Dispozitave Normative të Sistemit Arsimit Paruniversitar":

Udhëzoj:

KREU I

**KRITERET DHE PROCEDURAT E PËRZGJEDHJES DHE LARGIMIT NGA PUNA TË
MËSUESIT NDIHMËS PËR NXËNËSIT ME AFTESI TË KUFIZUARA NË
INSTITUCIONET ARSIMORE PUBLIKE.**

1. Mësuesi ndihmës për nxënësit me aftësi të kufizuara (AK) në institucionet arsimore publike duhet të plotësojë këto kritere:

- Të jetë i pajisur me diplomë të ciklit të dytë në fushën e edukimit, konform kërkesave të nenit 57 , pika 2, G ligjit 69 / 2012, date 2L.06.20L2 " Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë ".
- Të ketë kryer trajnime të specializuara për trajtimin dhe arsimimin e nxënësve me aftësi të kufizuara dhe të jetë i pajisur me certifikatë/ dëshmi/ diplomë që vërteton këto kompetenca profesionale.
- Procedurat e përzgjedhjes së mësuesve ndihmës dhe të largimit nga puna janë në përputhje me Udhëhezimin Nr. 35, datë 30.09.20L4 "Për procedurat e

lëvizjes paralele/ emerimit dhe të largimit nga puna të mësuesit në institucionin publik të arsimit parauniversitar".

- 3. Mësuesi ndihmës mund të punojë, sipas legjislacionit në fuqi, në një ose më shumë institucione arsimore.

- 4. Norma mësimore javore e mësuesit ndihmës, është e njëjtë me atë mësuesit të zakonshëm në klasë, sipas Udhëzimit nr. 2L, draft 23.07.2010 të Ministrit të Arsimit" për normat e punës mësimore-edukative dhe numrin e nxënësve për klasë në institucionet e arsimit parauniversitar". Në përcaktimin e normës merret në konsideratë edhe koha e nevojshme e mësuesit ndihmës për aktivitete planifikuese, bashkëpunuese dhe integruese. Komisioni Vlerësues i ngritur pranë Njesisë Arsimore Vendore (DAR/ZA-ve), mbështetur në dokumentacionin ligjor të paraqitur për këto nxënës nga institucionet arsimore, vlerëson shkallën e paaftësisë së nxënësit dhe përcakton:

- a) nevojën për mësuesin ndihmës në klasë;
- b) nevojën për mësues ndihmës në shtëpi;
- c) numrin e oreve mësimore të nevojshme për çdo nxënës me aftësi të kufizuar dhe e shënon atë në dosjen e vlerësimit
- ë) pas çdo vlerësimi (një herë në vit) bën rivlerësim të nevojës së nxënësit për mësues ndihmës.
- Në bazë të këtij vlerësimi, drejtori i shkollës në bashkëpunim me Komisionin e Shkollës për fëmijët me AK përcakton numrin e oreve që një mësues ndihmës do të ketë për për fëmijë me AK.

- 6. Masa e pagesës së mësuesit ndihmës përcaktohet sipas legjislacionit në fuqi.

- **KREU II**

- **DETYRAT E MËSUESIT NDIHMËS PËR NXËNËSIT ME AK**

- 1. Mësuesi ndihmës jep ndihmësën e tij për zhvillimin e plotë të potencialit intelektual e fizik të nxenesve me aftësi të kufizuara (AK).
- 2. Mësuesi ndihmës bashkëpunon me mësuesin ose mësuesit lëndor, mësuesin kujdestar dhe psikologun/punonjësin social për gjithëpërfshirjen e nxënësve me AK në institucionet arsimore të zakonshme.
- 3. Mësuesi ndihmës, në bashkëpunim me mësuesin e nxënësit me AK/mësuesit lëndor dhe prinderit, hartojnë dhe venë në jetë programin edukativ individual (PEI) të nxënësit, të miratuar nga Komisioni i Shkollës për fëmijët me AK.
- 4. Mësuesi ndihmës bashkëpunon me mësuesin e lëndës për vlerësimin e nxënësit me AK, sipas objektivave të vendosura në PEI.
- 5. Mësuesi ndihmës asiston nxënësin me AK sipas nevojave gjatë procesit mësimor si brenda ashtu jashtë klase, për të bërë të mundur pjesëmarrjen e tij/ saj sa më të plotë në aktivitetet shkollore .
- 6. Mësuesi ndihmës i kushton vëmendje të posacme kultivimit tek nxënësit me AK të aftësive sociale dhe aftësive të tjera për jetën.
- 7. Mësuesi ndihmës nxit dhe stimulon kalimin nga varësia në pavarësi të nxënësit me AK.

- 8. Mësuesi ndihmës ndjek dhe mban shënim aspektet e ecurisë, si dhe ruan e respekton konfidencialitetin e informacionit për nxënësin me AK.
- 9. Mësuesit dhe mësuesi ndihmës bashkëpunojnë me prindërit, në mënyrë që veprimtaritë, që zhvillohen në institucionin arsimor dhe në shtëpi, të plotësojnë dhe të përforcojnë njëra-tjetrën.
- 10. Mësuesi ndihmës punon me nxënësit me AK krahas mësuesit në të gjitha orët mësimore vjetore apo në një pjesë të tyre, gjithashtu jashtë klasës, me nxënës të veçantë me AK ose me grupe të vogla, duke parapëlqyer grupimet e klasave I-III, IV-VI dhe VII-X.
- 11. Mësuesi ndihmës merr pjesë në të gjitha trajnimet e ofruara për zhvillimin e tij profesional me parimet e arsimit gjithëpërfshirës dhe arsimit special.
- 12. Mësuesi ndihmës ose mësuesi kujdestar informon prindërit e fëmijës me AK për shërbimet shtetërore rehabilituese që u ofrohen këtyre fëmijëve;
- 13. Mësuesi ndihmës raporton në komisionin e shkollës mbi ecurinë e fëmijës dhe realizimin e objektivave.

- **KREU III**

- **DISPOZITAT E FUNDIT**

- 1. Numri i mësuesve ndihmës mësimorë për çdo Njësi Arsimore Vendore (DAR/ZA) është brenda numrit të përgjithshëm të punonjësve buxhetorë të miratuar me ligjin vjetor të buxhetit për Ministrinë e Arsimit dhe Sportit.
- 2. Zbatimi i kriterëve dhe procedurave të emërimit dhe largimit nga puna të mësuesit ndihmës, sipas përcaktimeve të këtij Udhëzimi, janë objekt i inspektimit të Inspektoratit Shtetëror të Arsimit.
- 3. Ngarkohen për zbatimin e këtij Udhëzimi Sekretari i Përgjithshëm në Ministrinë e Arsimit dhe Sportit Drejtoria e Arsimit Parauniversitar, Njësitë Arsimore Vendore, dhe drejtorit të institucioneve arsimore publike të arsimit parauniversitar.
- Ky Udhëzim hyn në fuqi pas botimit në Fletoren Zyrtare.

➤ **PLANI EDUKATIV INDIVIDUAL(PEI)**

Termi “ program ” ka të bëjë me planifikimin e tematikave me qëllim zhvillimin e shkallës më të mirë të mundshme të autonomisë në fushën sociale, gjuhësore, fizike praktike, emocionale, konjitive, arsimore, personale. Programi synon organizimin e punës me strategji arsimore, që rritin aftësitë e personit me aftësi të kufizuara. Personi që ka aftësi të kufizuara kalon nëpër të njëjtat etapa zhvillimi si çdo qenie tjetër njerëzore. Ai përshkon të njëjtat faza të jetës, fëmijërinë, adoleshencën, moshën e rritur dhe pleqërinë. Sikurse personat e tjerë edhe personi me aftësi të kufizuara i përshtatet rritjes së trupit të tij si dhe

mjedisit rrethues dhe mëson që të zhvillojë potencialin e tij intelektual, fizik dhe social në çastin e duhur. Roli i mediatorit është që ta shoqërojë atë sipas aftësive që ka për ta favorizuar këtë rritje. Për këtë duhet të njihen nevojat e tij, me qëllim që t'i plotësohen sipas një plani të individualizuar të shërbimeve (PSI), pjesë e të cilit është edhe plani edukativ individual i ndërhyrjes (PEI). (Juhel, J- Charles- 2010).

Plani i individualizuar i shërbimeve është një instrument integrator, i cili, duke u nisur nga vlerësimi i nevojave të një personi dhe me pjesëmarrjen aktive të tij dhe/ose të familjes, bën të mundur, për aq sa krijon mundësia, planifikimin dhe bashkërendimin e kordinuar të shërbimeve (Qendra e Shërbimeve Sociale e Montrealit metropolitan 1988). Plani i individualizuar i shërbimeve është mjet planifikimi dhe kordinimi, që lehtëson identifikimin dhe integrimin e shërbimeve të individualizuara, që u përgjigjen nevojave të një personi (OPHQ. 1989).

Plani i individualizuar i shërbimeve është tendencë që, me pjesëmarrjen aktive të përsonit ose të përfaqësuesit të tij dhe me kordinimin e ndërhyrjeve, mundëson planifikimin dhe dhënien e shërbimeve për t'iu përgjigjur nevojave të personit me qëllim që të favorizojë dhe të ruajë integrimin e tij social duke siguruar njëkohësisht mbrojtjen e tij (MSS 1994).

Parimet e (PSI) mbështeten në parime që e vendosin fëmijën me dobësi mendore në qendër të vendimeve. Ai synon respektimin e fëmijës dhe të zgjedhjeve që ai bën përballë integritit të tij social. Ky plan nënkupton që vetë fëmija, rrethi i tij dhe edukatorët të bëhen pjesë e këtyre parimeve prej nga rrjedhin një varg parimesh.

Çdo fëmijë është i ndryshëm dhe ka të drejtë të zhvillohet sipas karakteristikave të tij origjinale. Përpilimi i një plani të individualizuar shërbimesh (PSI) kalon përmes njohjes

dhe pranimit të ndryshimeve në lidhje me kapacitetet, sjelljet apo pamjen e jashtme të fëmijës me aftësi të kufizuara. Njohja e individualitetit të fëmijës me aftësi të kufizuara është e rëndësishme që çdo fëmijë të marrë përgjigjen e duhur në përputhje me situatën, duke respektuar karakteristikat e tij të veçanta dhe ato të mjedisit të tij. Fëmija me aftësi të kufizuara është një i tërë me karakteristikat e tij origjinale, në mjedisin e tij të veçantë. Vetëm me anë të metodës globale fëmija do të arrijë të sigurojë vlerësimin e nevojave të veta dhe ndërhyrjet që do t'i lejojnë të arrijë objektivat e tij. Njohja e potencialit zhvillues të fëmijës, pavarësisht moshës dhe shkallës së aftësisë, duhet të ketë mundësi të përfitojë mjete që favorizojnë zhvillimin më të mirë të kapacitetit të tij.

Funksionet e planit të individualizuar të shërbimeve të fëmijëve me aftësi të kufizuara duhen me qëllim që të realizohet sa më mirë integrimi i tij social. Për më tepër, ky plan duhet të na lejojë të sigurohemi që ndërhyrjet janë koherente, që plotësojnë njëra-tjetrën dhe përqendrohen në nevojat e personit dhe të mjedisit të tij rrethues. PSI përmban funksionet kryesore të cilat janë planifikimi dhe kordinimi.

Planifikimi ka të bëjë me faktin që të përcaktohen shërbimet, programet, burimet dhe ndërhyrjet e nevojshme për fëmijën, familjen e tij ose për mjedisin e tij rrethues në afat të mesëm dhe të gjatë.

Kordinimi ka të bëjë me faktin që të disponohen shërbime dhe burime të nevojshme sipas një rendi të caktuar, me qëllim që të arrihen objektivat e përcaktuar në përgjigje të nevojave të përpiluara. Kordinimi kërkon bashkëpunimin e të gjithë profesionistëve.

Etapat e një PSI-je kalojnë përmes pesë etapave kryesore. Ato janë referimi, vlerësimi global, përpilimi i planit të shërbimeve, aktualizimi i planit të shërbimeve nëpërmjet planeve të ndryshme të ndërhyrjes, koordinimi dhe ndjekja e planit të shërbimeve.

Etapa e parë ka të bëjë me faktin që t'i ofrohet për sonit porta hyrëse, duke i siguruar mundësinë për t'u përfshirë në një plan shërbimesh, si dhe të japë përgjigjen ndaj nevojave akute. Për sonit i duhet siguruar pritje e ngrohtë, ndjeshmëri ndaj kërkesës së tij, mbështetje e menjëhershme, vlerësim i përmbledhur i nevojave të tij, marrje e informacioneve të duhura për të përfituar shërbime të menjëhershme dhe për vlerësimin tërësor të këtyre nevojave, me synimin për të përpiluar PSI-në e tij.

Etapa e dytë ka të bëjë me vlerësimin tërësor për t'u bërë një “portret ” besnik i nevojave të personit, duke mbajtur parasysh karakteristikat e personit dhe të mjedisit të tij rrethues, si dhe pritshmëritë e tij. Disa elemente informative mund të plotësohen edhe nga vlerësimi i specialistëve.

Në etapën e tretë të përpilimit të PSI-së bëhet një sintezë e informacioneve të mbledhura dhe përcaktohen nevojat parësore. Këto nevoja do të kthehen më pas në objektiva. Organizohen shërbimet me ekipin e edukatorëve me personin që ka aftësi të kufizuara. Ata do të merren vesh së bashku në lidhje me objektivat, shërbimet, organizimet dhe emërimin e kordinatorit përgjegjës për planin e shërbimeve. Të gjitha këto shënohen me shkrim.

Etapa e katërt është aktualizimi i planit të shërbimeve dhe nënkupton zbatimin e planeve ndërhyrëse në mënyrë të kordinuar, duke u nisur nga objektiva dhe përgjegjësi të përcaktuara paraprakisht. Duhet të përcaktohen objektivat, përparësitë, mjetet, strategjitë, përgjegjësitë, kriteret vlerësuese dhe modalitetet rishikuese për çdo ndërhyrës. Fëmija me aftësi të kufizuara duhet të ketë mundësi të mbështetjet, sipas nevojave të tij, në ndihmën e përfaqësuesit të tij, i cili do të kishte mundësi, sipas rastit, të veprojë si mbrojtës i të drejtave të fëmijës, kur dalin probleme të aktualizimit të tij dhe të mbështetjet, në rast nevojë, personin dhe edukatorët për realizimin e planeve të ndërhyrjes.

Etapa e pestë kordinon dhe ndjek objektivat e PSI-së. Në këtë etapë prindërit dhe edukatorët sigurohen për përshtatjen e nevojave të fëmijës me shërbimet e marra, vlerësojnë dhe rishikojnë planin e shërbimeve individuale, me qëllim që të përcaktojnë nëse është e arsyeshme për ta ndjekur e përpiluar një plan të ri ose për t'i dhënë fund atij. Fëmija me aftësi të kufizuara duhet të ketë mundësi të shprehet se kur është i kënaqur ose i pakënaqur dhe të propozojë ndryshimet e mundshme.

Pesë etapat mund të skematizohen si dallimi midis planit të individualizuar të shërbimeve (PSI) dhe planit të ndërhyrjes (PNI). Plani i individualizuar i shërbimeve mbulon tërësinë e nevojave. Plani i ndërhyrjes është një pjesë e planit të individualizuar të shërbimeve. Ai është një mjet që i bën operacionale objektivat e ndjekur në dobi të fëmijës me aftësi të kufizuara ose të mjedisit të tij. Ai synon zhvillimin e kompetencave të këtij të fundit dhe përshtatjen e tij harmonike në mjedisin që e rrethon. Një plan i individualizuar shërbimesh mund të përmbajë deri në gjashtë plane ndërhyrëse. Nuk është e thënë që të aplikohen të gjitha planet e ndërhyrjes njëkohësisht, gjithçka varet nga nevojat e fëmijës. PSI nënkupton më shumë se një dhënë shërbimesh, ndërsa plani ndërhyrës është vepër e një institucioni, pavarësisht nga emërtimi i veçantë që i japin programi i individualizuar, plani i përkujdesjes infermierore, plani edukativ i individualizuar etj. (Juhel, J – Charles. 2010).

Në planin e individualizuar të shërbimeve futen trajtimi mjekësor për caktimin e diagnozës dhe fillimin e mjekimit, përshtatja dhe ripërshtatja për të zhvilluar kapacitetet fizike, intelektuale dhe aftësitë për autonomi. Futen shërbimet edukative që të zhvillojnë të gjitha aspektet e potencialit të fëmijës që të integrohet në mjedisin e rregullt shkollor si dhe në një punësim të rregullt. Organizohet koha e lirë që fëmija të mund të përfitojë nga veprimtaritë argëtuese sipas dëshirës që ka dhe të marrë pjesë në jetën kulturore të mjedisit.

Të gjitha ndërhyrjet tek fëmijët me aftësi të kufizuara duhet të drejtohen me qëllime të caktuara, në bazë të programeve të caktuara, që drejtohen kundër lënies së zhvillimit të lirë e natyral të fëmijës dhe që janë pika referimi për fëmijën. Rezultatet japin rritje në zhvillimin e të menduarit logjik, nëpërmjet aplikimit të programeve individuale (Carter, M., Grunsell, J.2001). Programi e shoqëron fëmijën për një vit, ai favorizon vazhdueshmërinë aksionin pedagogjik. Meqenëse vlerësimi bëhet në fillim të vitit shkollor, ky dokument jep përparimet dhe të metat e fëmijës në të gjitha fushat e mësimdhënies. Ai lejon gjithashtu që të vlerësohet potenciali i zhvillimit të fëmijës, në bazë të kapaciteteve të përshtatjes dhe të bashkëpunimit. Originaliteti i programeve të mësimdhënies duket në sqarimin e të dhënave në bazë të kategorive të vlerësimit. Këto kategori japin mundësinë që të zgjidhen vështirësitë që dalin për të nënvizuar përparimet e fëmijës me aftësi të kufizuara. Çdo program është bazuar në zhvillimin e një studimi përmësimin e fëmijëve me AK. Progresioni dhe përshtatshmëria e kategorive të vlerësimit favorizojnë zgjedhjen e objektivave të ndërhyrjes dhe saktësinë e tyre. (Indikatori zvicerian i vëzhgimit dhe i mësimdhënies për fëmijët me të meta mendore dhe fizike 2002. Shkolla “ La Bruyere ”, Sion Martigny, Universiteti Friburgut Zvicër, shkurt 2002).

- **PROFILI I FEMIJES**

Emër/mbiemër: Gjinia: Datëlindja:

Viti edukativ: 2016

Data e mbledhjes mbi PEI: _____

Terapisti përkatës:

- **SITUATA E FËMIJËS**

Fushat e rekomanduara:

- Konjiktive dhe neuropsikologjike
- zhvillimi konjektiv,
- vëmendja,
- kujtesa,
- proceset e seleksionimit-rekupërimit-përpunimit të informacionit,
- mënyra dhe koha e të nxënësit)
- Psikomotore
 - skema e trupit,
 - përceptimi,
 - koordinimi motorik,

- koordinimi okulo-motor,
- orientimi kohë-hapesirë,
- motriciteti fin,
- motriciteti global,
- autonomia personale
 - Afektive-relazionale
- autostima,
- motivimi,
- pjesmarrja,
- marrëdhënia nderpersonale,
- integrimi,
 - Gjuhësore-komunikative
- dëgjimi,
- të kuptuarit dhe prodhimi i gjuhës verbale dhe jo verbale,
- leximi,
- shkrimi,
- aftësitë komunikuese,

- shprehese dhe pragmatike

- Matematikës-logjike

- forma,

- ngjyra,

- proveset e serisë dhe të klasifikimit,

- konceptet e sasisë dhe të numrave,

- logjika,

- llogaritje)

- Sensoriale-përceptive

- stimulimi viziv,

- auditiv,

- Autonomise

- vetjake,

- sociale,

- në kopësht,

- Për mbledhja e forcave dhe dobësive:

▪ Forcat	▪ Dobësitë

➤ **SYNIMET E PEI:**

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

PLANI I NDRHYRJES:

✓ bjekti vat e nderh yrjes	✓ jetet strategjite, burimet	✓ derhyresi	✓ fati	✓ ezultatet e fituara/kom ente

1.Rekomandime të veçanta:

- **Frekuenton kopështin apo ambiente të tjera me grupmoshën e tij/saj dhe koha e kaluar në keto ambiente.**
-

ZBATIMI

Përiudha e zbatimit të planit: nga _____ deri më _____

Data e parashikuar për rivlerësimin e planit: _____

- ✓ **Rekomandime në bazë të vlerësimit të planit:**

- ✓ **Objektivat që do të ndiqen:**

- ✓ **Objektiva të reja për t'u përcaktuar:**

✓ **Burimet e informacionit të përdorura për hartimin e PEI:**

- PEI i mëparshëm
- Prindi
- Edukator
- Rivlerësimi i Qendrës së Tiranës

Nënshkrimi i prindi/tutorit

Data

Nënshkrimi i terapistit

Data

Ky PEI është i ndërtuar sipas standarteve dhe i përgjigjet në mënyrë të përshtatshme pikave të forta dhe nevojave të fëmijës.

Drejtori

Data

- **Vlerësimi i shpejtë nga ana e mësuesve për fëmijët me probleme, me aftësi të kufizuara, me të mësuarit.**

Qëllimet:

- *Të bëhet dallimi mes vështirësive në të nxënë dhe problemeve tjera me të mësuarit;*
- *Të ndihmojë për ta referuar për testime të mëtejshme;*
- *Të ndihmojë në formulimin e planit fillestar individual të të mësuarit.*

- 1. Vlerësimi i leximit

Vlerësoni dëgjimin, leximin pasiv dhe leximin aktiv, secilin veç e veç.

- Filloni në nivelin e moshës së fëmijës, përveç rastit kur nëse dallimi mes nivelit të fëmijës dhe atij të klasës është shumë i madh.

Shfrytëzoni materialet nga klasa, por jo diçka që fëmija e ka mësuar në dy javët e fundit.

- **Dëgjimi:** I lexoni fëmijës 5 fjali nga një tekst
- **Leximi pasiv:** Kërkoni nga fëmija të lexojë *me vete* rreth 5 fjali nga një tekst.
- **Leximi aktiv:** Kërkoni nga fëmija të lexojë *me zë* rreth 5 fjali nga një tekst.
- Bëjini fëmijës rreth 5 pyetje të thjeshta për të parë se a e ka kuptuar atë që e ka lexuar.
- Regjistroni pyetjet dhe përgjigjet.
- Nëse fëmija ka bërë gabime, zbritni në një nivel më të ulët të moshës dhe përsëriteni. Vazhdoni të ulni nivelin e moshës derisa nuk arrini në pikën ku fëmija nuk bën asnjë gabim.
- Për fëmijë shumë të vegjël, shfrytëzoni diagramet zhvillimore të detyrave të paraleximit për fëmijët parashkollor.
- Gjeni nivelin e moshës së fëmijës, numrin dhe llojin e gabimeve.
- Bëni plane të mësimi varësisht nga niveli i moshës dhe lloji i gabimeve.
- **2. Vlerësimi i të shkruarit**
- Vlerësoni kopjimin dhe diktimin, secilin veç e veç.
- Filloni në nivelin e moshës së fëmijës, përveç rastit kur nëse dallimi mes nivelit të fëmijës dhe atij të klasës është shumë i madh.
- Shfrytëzoni materialet nga klasa, por jo diçka që fëmija e ka mësuar në dy javët e fundit.

- *Kopjimi*: kërkoni nga fëmija të kopjojë 2-5 fjali nga një tekst.
- *Diktimi*: i diktoni fëmijës 2-5 fjali nga një tekst.
- Nëse fëmija ka bërë gabime, zbritni në një nivel më të ulët të moshës dhe përsëriteni. Vazhdoni të ulni nivelin e moshës derisa nuk arrini në pikën ku fëmija nuk bën asnjë gabim.
- Për fëmijë shumë të vegjël, shfrytëzoni diagramet zhvillimore të detyrave të parashkrimit për fëmijët parashkollor.
- Gjeni nivelin e moshës së fëmijës, numrin dhe llojin e gabimeve.
- Bëni plane të mësimi varësisht nga niveli i moshës dhe lloji i gabimeve.

3. Vlerësimi aritmetik

- ☐ Shfrytëzoni materialin nga programi shkollor.
- ☐ Filloni në nivelin e moshës së fëmijës, përveç rastit kur nëse dallimi mes nivelit të fëmijës dhe atij të klasës është shumë i madh.
- ☐ Nëse fëmija ka bërë gabime, zbritni në një nivel më të ulët të moshës dhe përsëriteni. Vazhdoni të ulni nivelin e moshës derisa nuk arrini në pikën ku fëmija nuk bën asnjë gabim.
- ☐ Për fëmijë shumë të vegjël, shfrytëzoni diagramet zhvillimore të detyrave para matematikore për fëmijët parashkollorë.
- ☐ Gjeni nivelin e moshës së fëmijës, numrin dhe llojin e gabimeve.
- ☐ Hartoni plane mësimore në varësi të nivelit të moshës dhe llojit të gabimeve.

Shënim: Ky format vlerësimi është marrë nga Manuali i procedurave të shkollës në ndihmë të gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara.

