

SHQYRTIM KRAHASUES I MODELEVE TË SHËRBIMEVE ARSIMORE NDAJ NXËNËSVE ME NEVOJA TË VEÇANTA

Tringa Azizi

Dorëzuar

Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në
Departamentin e Shkencave Sociale me profil Psikologji - Pedagogji, për
marrjen e gradës shkencore ‘Doktor’

Udhëheqës shkencor: Prof.Asoc.Dr. Tomi Treska

Numri i fjalëve: 55.740

Tiranë, Mars 2016

DEKLARATA E AUTORESISË

Unë Tringa Azizi, me përgjegjësi të plotë, deklaroj se disertacioni i doktoraturës sime, me titull: “Shqyrtim krahasues i modeleve të shërbimeve arsimore ndaj nxënësve me nevoja të veçanta”, është punë origjinale e imja, përveç pjesës teorike, ku janë marrë mendime të autorëve të ndryshëm, por që janë respektuar burimet e referencave.

Sa i përket pjesës empirike, e tërë puna është mbështetur në instrumentet e hulumtimit, dhe të dhënat janë marrë në terren.

ABSTRAKTI

Shqyrtim krahasues i modeleve të shërbimeve arsimore ndaj nxënësve me nevoja të veçanta, është temë e cila ka për qëllim të bëjë një krahasim të shërbimeve që ofrojnë entet speciale, klasat e bashkangjitura dhe klasat e integruara. Entet speciale ofrojnë edukim special për nxënësit me nevoja të veçanta dhe janë të vendosura nëpër qendra të ndryshme të Kosovës. Nxënësit me nevoja të veçanta, që edukohen në ente speciale janë të ndarë në bazë të dëmtimeve që i kanë, dhe kjo i veçon nga nxënësit e tjerë, gjë që është e dëmshme për socializmin e tyre. Në klasat e bashkangjitura mësojnë nxënës me dëmtime të ndryshme, por që kanë kontakt edhe me nxënësit e tjerë të shkollës. Kjo është një e mirë drejt integrimit të fëmijëve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor. Klasat e integruara, janë në kuadër të shkollave të rregullta dhe kanë në përbërje nxënës të ndryshëm.

Cili nga institucionet ofron shërbime më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta? Entet speciale ofrojnë shërbime më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta, mirëpo klasat e integruara ndikojnë më shumë në integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shoqëri. Në bazë të rezultateve të hulumtimit, vërehet se qendrat burimore ofrojnë shërbime më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta, mirëpo të njëjtat qendra pavarësisht se janë të ndara nga pjesa tjetër e nxënësve, në bazë të prindërve të nxënësve me nevoja të veçanta ofrojnë edhe integrim më të mirë se sa klasat e bashkangjitura dhe klasat e rregullta.

Fjalë kyçe: nxënës me nevoja të veçanta, klasë e bashkagjitur, klasë e rregullt, qendër burimore, mësimdhënës, prindër.

ABSTRACT

Comparative review of the educational services models towards special needs students is a topic which aims to compare the services that are offered by special institutions, integrated and inclusive classes. Special institutions provide special education for students with special needs and are located in different places of Kosovo. Students with special needs are educated in special institutions that divide them by the type of disorder they have, which results in separating them from one another which is harmful for their socialization.

Inclusive classes work as special classes inside of a regular school. In these classes, there are students with different disabilities that are in contact with regular students of that school. This has a good impact on the integration of special needs students with the regular educational system. Integrated classes are located in regular schools and are composed of different students. Students with special needs should not be separated from other students, since their separation hurts them and hinders their overall development of their personality, especially in terms of socialism.

Which institution offers the best services for students with special needs? Special institutions offer the best services for students with special needs; however, integrated classes have a bigger impact on the integration of these students in society.

Based on the research results, resource centers offer better services for special needs students. However, the same center, despite being separated from regular students, based on their parents they also offer better integration than inclusive classes and regular ones.

Keywords: students with special needs, inclusive class, regular class, resource center, teachers, parents.

FALËNDERIME

Me sinqeritetin tim më të madh, dëshiroj që t'i falënderoj të gjithë ata që në çfarëdo mënyre më ndihmuan në përfundimin e këtij punimi. Dëshiroj të falënderoj:

- Familjen time, e cila më kuptoi, më inkurajoi dhe më mbështeti në çdo kohë;
- Miqtë, të cilët më ndihmuan, më përkrahën dhe më sugjeruan që ky punim të jetë kështu si është;
- Drejtoritë Komunale të Arsimit dhe të Shkencës të komunave ku është realizuar hulumtimi: Prishtinë, Prizren, Gjiilan, Mitrovicë, Pejë, Gjakovë, të cilat më lejuan ta realizoj hulumtimin në shkolla;
- Drejtorët dhe zëvendës drejtorët e shkollave ku është realizuar hulumtimi për bashkëpunimin profesional gjatë zhvillimit të hulumtimit.
- Mësimdhënësit e këtyre shkollave, të cilët ishin pjesëmarrës në hulumtim, të cilët në asnjë moment nuk ngurruan të më japin informatat e nevojshme për hulumtim.
- Të gjithë nxënësit që vijojnë mësimin në shkollat ku është organizuar hulumtimi;
- Në mënyrë të veçantë, falënderoj mentorin tim, Prof.Asc.Dr.Tomi Treska, i cili shprehu gatishmërinë për të më ndihmuar në çdo kohë.

PËRMBAJTJA E LËNDËS

KAPITULLI I – Parathënie.....	1
1.1 Hyrje	1
1.2 Historiku i problemit.....	5
1.3 Rishikimi i literaturës.....	8
1.4 Rëndësia e studimit.....	12
1.5 Kufizimet e hulumtimit	14
KAPITULLI II - Skeleti teorik dhe modeli analitik i temës.....	16
2.1 Teoritë mbi aftësinë e kufizuar.....	16
2.1.1 Modeli mjeksor i aftësive të kufizuara.....	16
2.1.2. Modeli social i paaftësisë, i aftësive të kufizuara.....	18
2.2 Korniza ligjore për edukim.....	19
2.2.1 Parimi i arsimit gjithëpërfshirës.....	21
2.2.2 Pasqyrë e politikës fokusuar në grupet speciale.....	23
2.2.3 Të drejtat e fëmijëve dhe edukimi i nxënësve me nevoja të veçanta.....	31
2.3 Terminologjia për nxënësit me nevoja të veçanta.....	35
2.3.1 Nocionet themelore.....	36
2.3.2 Nevojat e veçanta arsimore.....	37
2.3.3 Sqarim i koncepteve përfshirje dhe integrim.....	37
2.4 Integrimi i nxënësve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor.....	42
2.4.1 Nga integrimi tek gjithëpërfshirja.....	44

2.4.2 T'i mësoh nxënësit e klasës të marrin njohuri për nevojat

e veçanta të nxënësve të tjerë.....45

KAPITULLI III - Nxënësit me nevoja të veçanta.....47

3.1 Nxënësit me probleme në të parë.....47

3.1.1 Shenjat dhe shkaqet e dëmtimeve në të pamur.....49

3.1.2 Trajtimi i nxënësve me dëmtime në të parë.....49

3.2 Nxënësit me vështirësi në të folur.....50

3.2.1 Klasifikimi i vështirësive në të folur dhe shkaqet.....51

3.2.2 Identifikimi i nxënësve me vështirësi në të folur.....52

3.3 Nxënësit me sjellje të papërshtatshme.....52

3.3.1 Identifikimi i nxënësve me sjellje të papërshtatshme.....53

3.3.2 Kategoritë e nxënësve me sjellje të papërshtatshme.....54

3.3.3 Shkaqet e sjelljes së papërshtatshme.....55

3.3.4 Trajtimi i nxënësve me çrregullime në sjellje.....56

3.4 Nxënësit me ngecje në zhvillimin mendor.....57

3.4.1 Kategoritë e ngecjeve në zhvillimin mendor.....57

3.4.2 Shkaqet e ngecjes në zhvillimin mendor.....58

3.4.3 Identifikimi i nxënësve me ngecje në zhvillimin mendor.....59

3.5 Nxënësit me dëmtime fizike.....60

3.5.1 Identifikimi i nxënësve me dëmtime fizike.....60

3.5.2 Kategoritë e dëmtimeve fizike.....61

3.6 Nxënësit me dëmtime në të dëgjuar.....62

3.6.1 Kategoritë dëmtimeve në të dëgjuar.....	63
3.6.2 Shkaqet e dëmtimeve në të dëgjuar.....	65
3.7. Nxënësit me autizëm.....	66
3.7.1 Shkaqet e paraqitjes së autizmit.....	69
3.7.2 Përhapja e autizmit.....	71
3.7.3 Karakteristikat e nxënësve me autizëm.....	71
3.7.4 Trajtimi i nxënësve me autizëm.....	77
3.7.5 Llojet e autizmit.....	78
3.7.6 Shkaqet e autizmit.....	82
3.7.7 Trajtimi i autizmit.....	83
3.8 Nxënësit me vështirësi në të lexuar dhe në të shkruar.....	84
3.8.1 Trajtimi i fëmijëve me vështirësi në të lexuar dhe shkruar.....	86
3.9 Institucionet e edukimit të nxënësve me nevoja të veçanta.....	86
3.9.1 Sistemi i arsimit special.....	86
3.9.1.1 Institucionet për edukim special.....	89
3.9.2 Klasat e bashkangjitura.....	91
3.9.2.1 Roli i mësuesit special në klasat e bashkangjitura.....	92
3.9.3 Klasat e integruara.....	93
3.9.3.1 Praktikat e Finlandës për edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta.....	94
3.9.4 Kurrikuli në edukimin e nxënësve me nevoja të veçanta.....	97
3.9.4.1 Plani mësimor.....	97
3.9.4.2 Plani individual, dhe ndihma e mësimeve.....	98
3.10 Qasja e mësimeve në ofrimin e njohurive nxënës me nevoja të veçanta.....	101

3.11 Infrastruktura e shkollës.....	102
KAPITULLI IV - Metodologjia e kërkimit.....	104
4.1. Qëllimi i hulumtimit, pyetjet kërkimore dhe hipotezat.....	106
4.2 Objektivat e hulumtimit.....	106
4.3 Popullata e hulumtimit	107
4.3.1 Kampionet e hulumtimit.....	107
4.3.2 Kampioni i hulumtimit - Mësimdhënësit.....	108
4.3.3 Kampioni i hulumtimit - Prindërit	109
4.4. Teknikat dhe Instrumentet e hulumtimit.....	110
4.5. Metodatat e hulumtimit shkencor.....	113
4.6 Grumbullimi i të dhënave të hulumtimit.....	119
4.7 Procedura e analizimit të të dhënave	120
KAPITULLI V - Rezultatet e hulumtimit.....	123
5.1 Rezultatet e variablave të përbashkëta në hulumtim.	123
5.2 Rezultatet përshkruese në përqindje të variablave nga protokoli i vrojtimit.....	137
5.2.1 Rezultatet e analizave interferuese për variablat nga protokoli i vrojtimit.....	145
5.3 Rezultatet përshkruese nga anketa me mësimdhënëse.....	151
5.3.1 Rezultate: Analiza e perceptimeve të mësimdhënësve për praktikat dhe punën me fëmijë me nevoja të veçanta.....	165
5.4 Rezultatet e hulumtimit me prindër.....	174
5.4.1 Rezultate: Perceptimi i prindërve për praktikat dhe punën me fëmijë me	

nevoja të veçanta dhe dallimet gjinore ndërmjet tyre.	181
5.5 Rezultatet nga fokus grupi.....	187
KAPITULLI VI – Diskutime.....	191
6.1 Mundësitë e arsimit në të tri format e organizimit.....	194
6.2 Perceptimet e mësimit për praktikën dhe dallimet sipas gjinisë, përgatitjes arsimore dhe moshës.....	195
6.3 Perceptimet e prindërve për praktikën mësimdhënëse dhe dallimet sipas gjinisë, dhe llojit të institucionit që vijojnë fëmijët.....	197
6.4 Niveli i bashkëpunimit mësimdhënës – prindër.....	200
KAPITULLI VII - Konkluzione dhe rekomandime.....	202
7.1 Konkluzione të hulumtimit.....	202
7.2 Rekomandime.....	205
BIBLIOGRAFIA.....	207
SHTOJCAT.....	221

LISTA E TABELAVE

Tabela1. Të Dhënat për Mësimdhënësit Pjesëmarrës.....	108
Tabela 2. Të Dhënat për Fëmijët e Prindërve Pjesëmarrës në Hulumtim.....	109
Tabela 3. Mesatarja dhe Devijimi Standard për Pohimet e Protokolit të Vrojtimit.....	145
Tabela 4. Të Dhënat për Qëndrimet e Mësimdhënësve.....	165
Tabela 5. Qëndrimet e Mësimdhënësve sipas Llojit të Institucionit.....	166
Tabela 6. Qëndrimet e Mësimdhënësve sipas Gjinisë.....	167
Tabela 7. Qëndrimet e Mësimdhënësve sipas Nivelit të tyre të Arsimit.....	168
Tabela 8. Qëndrimet e Mësimdhënësve sipas Moshës.....	169
Tabela 9. Rezultatet në Mesataren Aritmetike dhe Devijimin Standard nga Prindërit.....	181
Tabela 10. Rezultatet e Prindërve sipas Llojit të Institucionit ku Mësojnë Fëmijët.....	182
Tabela 11. Rezultatet e Prindërve sipas Gjinisë.....	185

LISTA E GRAFIKEVE

Grafiku 1. Kënaqësia e prindërve ndaj shërbimeve në përqindje.....	123
Grafiku 2. Ofrimi i shërbimeve në të gjitha institucionet së bashku.. ..	124
Grafiku 3. Ofrimi i shërbimeve në llojet e institucioneve ku edukohen nxënësit me nevoja të veçanta.. ..	124
Grafiku 4. Mundësia e lëvizjes në shkollë (sipas prindërve).....	126
Grafiku 5. Mundësitë e lëvizjes së nxënësve.. ..	127
Grafiku 6. Ndriçimi i klasave (sipas mësimeve).....	128
Grafiku 7. Dokumentacioni i nxënësve (protokolit të vërtetimit).....	129
Grafiku 8. Dokumentacioni i shkollës (sipas mësimeve).....	130
Grafiku 9. Ndikimi i qasjes së mësimeve në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta në shoqëri në të gjitha llojet e institucioneve.....	131
Grafiku 10. Ndikimi i qasjes së mësimeve në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta në shoqëri sipas llojit të institucioneve.....	131
Grafiku 11. Angazhimi i nxënësve (sipas mësimeve).....	133
Grafiku 12. Bashkëpunimi mësues-prindër në të gjitha llojet e institucioneve.....	134
Grafiku 13. Bashkëpunimi mësues-prindër sipas llojit të institucionit arsimor.....	135
Grafiku 14. Organizimi i klasës (protokolit të vërtetimit).....	137
Grafiku 15. Përdorimi i gjuhës së shenjave.....	138
Grafiku 16. Kohëzgjatja e orës mësimore.....	139
Grafiku 17. Aktivitete me grupe të veçantë të nxënësve.....	140
Grafiku 18. Aplikimi i metodave e teknikave ndërmuese.....	141

Grafiku 19. Aktivitete me individ të veçantë.....	141
Grafiku 20. Angazhimi i nxënësve në udhëheqjen e ndonjë aktiviteti.....	142
Grafiku 21. Ndihma dhënë grupeve të nxënësve në zgjidhjen e problemeve.....	143
Grafiku 22. Ndihma e dhënë individëve në zgjidhjen e problemeve.....	143
Grafiku 23. Aktivitet të tjera.....	144
Grafiku 24. Ndihma dhënë mësimeve në të gjitha institucionet së bashku, në mbajtjen e orës mësimore.....	151
Grafiku 25. Ndihma dhënë mësimeve, në mbajtjen e orës mësimore, sipas llojit të institucionit.....	151
Grafiku 26. Vështirësitë në klasë në të gjitha institucionet.....	153
Grafiku 27. Vështirësitë në klasë sipas llojeve të institucioneve.....	153
Grafiku 28. Vendosja e nxënësve në klasë në të gjitha institucionet.....	154
Grafiku 29. Vendosja e nxënësve në klasë sipas llojit të institucionit.....	155
Grafiku 30. Përgatitja e planeve individuale nga mësuesit në të gjitha institucionet.....	156
Grafiku 31. Përgatitja e planeve individuale nga mësuesit sipas llojit të institucionit	156
Grafiku 32. Tekstet mësimore në të gjitha institucionet.....	157
Grafiku 33. Tekstet mësimore sipas llojit të institucionit.....	158
Grafiku 34. Përdorimi i gjuhës së shenjave në të gjitha institucionet.....	159
Grafiku 35. Përdorimi i gjuhës së shenjave sipas llojit të institucionit.....	159
Grafiku 36. Vlerësimi i nxënësve.....	160
Grafiku 37. Zgjatja e orës mësimore.....	161
Grafiku 38. Aplikimi i formave mësimore.....	162
Grafiku 39. Aplikimi i metodave mësimore.....	163

Grafiku 40. Kuadri profesional i shkollës.....	175
Grafiku 41. Qasja e mësimdhënësve.....	176
Grafiku 42. Përmbajtjet mësimore.....	177
Grafiku 43. Tekstet mësimore.....	178
Grafiku 44. Motivimi i nxënësve.....	179

LISTA E SHKURTIMEVE

APA	Shoqata Psikologjike Amerikane
ASK	Agjencia e Statistikave të Kosovës
DKA	Drejtoria Komunale e Arsimit
MASHT	Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë
SPSS 19	Paketë statistikore për Shkencat Sociale / Versioni 19.
WB	Banka Botërore
UNICEF	Fondi për Fëmijë i Kombeve të Bashkuara
WHO	Organizata Botërore e Shëndetësisë

KAPITULLI I – Parathënie

1.1 Hyrje

Arsimi kosovar aktualisht gjendet në përpjekjet intensive për gjetjen e rrugëve më të përshtatshme për avancimin e sistemit arsimor në të gjitha shkallët. Në kuadër të këtyre përpjekjeve edhe arsimi i nxënësve me nevoja të veçanta zë një vend të rëndësishëm, mirëpo i përcjell ë me vështirësi të shumta. Kjo është si pasojë e arsimit më shumë se 50 vjeçar të nxënësve me nevoja të veçantë në ente e shkolla speciale.

Rëndësia e studimit të temës: “Shqyrtim krahasues i modeleve të shërbimeve arsimore ndaj nxënësve me nevoja të veçanta”, qëndron në ndërlikueshmërinë përmbajtësore të problemit, sepse studimi analitik për hulumtuesin nënkupton shkoqitjen meritore të problemit në dy aspekte themelore: si në aspektin teorik, ashtu edhe në atë praktik. Konsiderojmë se në kuadër të problematikës, përfshihen tri qasje të ndryshme të edukimit të fëmijëve me nevoja të veçanta në: Entet Speciale, Klasat e Bashkangjitura dhe Klasat e Integruara. Problemit fillimisht i jemi qasur në aspektin e përgjithshëm teorik, duke filluar me të drejtat e fëmijëve me nevoja të veçanta, me pas me kategoritë e ndryshme të nxënësve me nevoja të veçanta, duke vazhduar drejt sqarimit të qasjeve përkatëse. Në këtë pjesë jemi munduar ta trajtojmë në mënyrë meritore çështjen e enteve speciale, klasave të bashkangjitura, klasave të integruara, programet nëpër secilin nivel që e cekëm, përgatitjen profesionale, rolin e mjetetve dhe objekteve përreth për edukimin e nxënësve me nevoja të veçanta.

Pjesa themelore i takon hulumtimit empirik, i bazuar në aspektet teorike. Hulumtimi është i përcaktuar rreth konstatimit të gjendjes aktuale të enteve speciale, klasave të bashkangjitura

dhe klasave të integruara. Jemi munduar të bëjmë një krahasim në mes të këtyre institucioneve, lidhur me programet, përgatitjen profesionale të mësimeve, dhe shërbimeve të tjera, etj.

Zhvillimet e shumta të shkencave, sidomos të psikologjisë, pedagogjisë e sociologjisë, por edhe zhvillimi i legjislacionit, kanë ndikuar që shoqëria t'i shohë ndryshe nxënësit. Derisa në një periudhë nxënësit me nevoja të veçanta nënçmoheshin, e në një kohë tjetër edhe mbyteshin, me zhvillimet pozitive, shoqëria në përgjithësi e kuptoi se të gjithë nxënësit kanë të drejta të barabarta dhe duhet të trajtohen si të këtillë. Lidhur me këtë filloi një frymë e re, ku nxënësit trajtohen si personalitete më vete, dhe duhet t'u ofrohen mundësitë në bazë të aftësive dhe mundësive kuptimore të tyre.

Një rol të rëndësishëm për qasjen e re ndaj nxënësve me nevoja të veçanta ka luajtur edhe miratimi i konventave të të drejtave të nxënësve dhe fillimi i zbatimit të ligjeve (duke u bazuar në respektimin e të drejtave të njeriut dhe nxënësve), ka ndikuar që nxënësit me nevoja të veçanta të shikohen nga një perspektivë tjetër.

Nxënësit me nevoja të veçanta, kanë nevojë që të respektohen e mos veçohen, andaj nga edukimi i këtyre nxënësve të veçuar në ente speciale, tani ata edukohen edhe në klasat e bashkangjitura, dhe klasat e integruara, e që është një rrugë e mirë drejt socializimit e gjithpërfshirjes së këtyre nxënësve.

Temë studimi kemi zgjedhur: “Shqyrtim krahasues i modeleve të shërbimeve arsimore ndaj nxënësve me nevoja të veçanta”.

Arsyeja e titullimit të këtillë është sepse jemi të interesuar që të bëjmë një krahasim lidhur me entet speciale, klasat e bashkangjitura dhe klasat e integruara. Integrimi dhe gjithpërfshirja e nxënësve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor është një nga

sfidat më të mëdha dhe duhet të jetë një nga prioritetet e vendit tonë. Integrimi i nxënësve në sistemin e rregullt arsimor, në vetvete përmban shumë aspekte: respektimi i të drejtave të secilit fëmijë që të mos diskriminohet për shkak të gjendejs së tij, aspektin human, aspektin edukativo-social, etj.

Klasat e bashkangjitura janë një hap më lart se entet speciale drejt integritit të nxënësve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor, ndërsa klasat e integruara janë një hap edhe më lart drejt gjithpërfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor. Klasat e bashkangjitura gjenden në shkollat e rregullta, dhe në këto klasa edukohen nxënës me nevoja të veçanta.

Entet speciale e ndjanë fëmijën me nevoja të veçanta nga nxënësit tjerë, klasat e bashkangjitura si përparësi në raport me entet speciale kanë se nxënësit me nevoja të veçanta kanë kontakt me të gjithë nxënësit e shkollës, mirëpo ekzistojnë edhe kufizimet, pasi që këta fëmijë ende edukohen në njëfarë forme të ndarë nga të tjerët, ndërsa nxënësit që edukohen në klasat e integruara nëse organizohen mirë, kanë pozitë më të mirë integruese.

Në Kosovë ekzistojnë ente speciale për edukimin e nxënësve në dëmtime specifike, gjithashtu në disa shkolla nëntëvjeçare ekzistojnë klasa të bashkangjitura, dhe më pak klasa të integruara. Derisa kanë ekzistuar entet speciale, nxënësit janë edukuar ose në ente speciale ose kanë qëndruar në shtëpi, me hapjen e klasave të bashkangjitura dhe klasave të integruara, ka filluar të zvogëlohet numri i nxënësve që ndjekin ente speciale, sepse ata e kanë mundësinë të edukohen në kuadër të shkollave të rregullta. E gjithë përpjekja bëhet që nxënësit me nevoja të veçanta të integrohen në shoqërinë e vendit ku jetojnë. Ata të shikohen si njerëz që kanë nevoja të veçanta, por që mund t'ia dalin të edukohen së bashku

me të tjerët, dhe me ndihmë reciproke të arrijnë aty ku munden, të aftësohen për profesione të ndryshme.

Shkollat duhet ta ndryshojnë sistemin e ofrimit të njohurive nxënësve, sepse secili nxënës është personalitet në vete dhe kërkon qasje të ndryshme nga fëmija tjetër, e me këtë rast nxënësve duhet t'u përshtaten programet individuale, përshtatjen e mjeteve, objekteve etj. Nëse nga nxënësit kërkojmë të ndjekë “nxënësin mesatar”, siç kërkohej në të kaluarën, secili fëmijë do të kishte probleme, për këtë arsye të gjithë nxënësit duhen trajtuar e respektuar ashtu siç janë, dhe secili fëmijë të ketë plan individual, dhe të zërë e të ecë me ritmin e tij personal pa asnjë lloj presioni.

Që nxënësit t'i përshtaten përmbajtjet mësimore në baza individuale, mësimdhënësit duhet të jenë aktual, dhe t'ia përshtatin programet secilit nxënës në bazë të nevojave që ata kanë. Se në çfarë gjendje janë programet, përgatitja profesionale e mësimdhënësve, sa u ofrohen mundësitë nxënësve për integrim, është bërë një studim empirik nëpër shkollat speciale, klasat e bashkangjitura dhe klasat e integruara në Kosovë; është organizuar një fokus grup për të diskutuar lidhur me këtë çështje dhe në bazë të rezultateve të ofrojmë rekomandimet për ndryshime pozitive. Me qëllim të trajtimit meritore të punimit, jemi munduar të përfshijmë t'i gjithë nxënësit me vështirësi e probleme, me një fokus më të veçantë rreth edukimit të nxënësve me probleme në të dëgjuar dhe atyre me autizëm.. Lidhur me integrimin dhe gjithpërfshirjen e nxënësve në sistemin e rregullt arsimor, ekziston një literaturë e bollshme, nga e cila mund të orientohejmë, në spektin teorik, dhe të rezultateve në vendet tjera.

Konsideroj se e veçantë e kësaj teme është mënyra e qasjes që e kemi lidhur me problemin, të bëhet krahasimi i enteve speciale, klasave të bashkangjitura dhe klasave të

integruara, e që jemi të vetëdijshëm se secili nga institucionet i ka përparësitë dhe mangësitë e veta.

Duke u mbështetur në literaturën e gjerë, dhe në hulumtimin empirik, konsideroj se do të arrijmë të konstatojmë gjendjen aktuale të enteve speciale, klasave të bashkangjitura dhe klasave të integruara në Kosovë, të japim propozime për përmirësim të gjendjes edhe pse jemi të vetëdijshëm për problemet që do të na dalin gjatë punës hulumtuese.

Planifikojmë që teorinë ta përdorim në mënyrë deduktive, që t'i paraprijë hulumtimit, duke mbledhur fillimisht të dhëna teorike, me qëllim të fitimit të një baze të mirëfilltë, pastaj të vazhdohet me hulumtimin empirik. Mendoj se studimi i kësaj problematike, rezultatet e nxjerra dhe rekomandimet e bëra, do të jenë sadopak ndihmesë që nxënësit me nevoja të veçanta të jenë të përfshirë së bashku me nxënësit e tjerë në shkollat e rregullta.

Ky studim është i arsyeshëm të kryhet për shkak se duhet të kemi sa më shumë informata lidhur me programet që aplikohen në entet speciale, përgatitjen e mësimeve në këto ente, pastaj për të njëjtën çështje të bëjmë vlerësim edhe në klasat e bashkangjitura dhe klasat e integruara dhe në fund të shikojmë se çka duhet të ndryshohet.

Jemi të vetëdijshëm se kemi shumë punë deri sa të arrijmë në stadin e gjithëpërfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor, mirëpo më mirë është të fillohet e të arrihet më vonë diku, se sa të mbetemi duke pritur për ndryshime të shpejta, e të cilat nuk mund të ndodhin.

1.2 Historiku i problemit

Pas Luftës së Dytë Botërore, Kosova mbeti nën administrimin e ish-Jugosllavisë edhe pse popullata në tërësi preferonte ndarjen ose pavarësinë. Gjatë vitetve të pasluftës në Kosovë

politika e drejtuar nga Beogradi la shumicën më të madhe të popullatës pa mundësi shkollimi. Kosova kishte vetëm 57.120 nxënës dhe nga 777 mësimdhënës vetëm disa ishin kosovarë. Disa të drejta më të mëdha arsimore janë dhënë gjatë dekadave të ardhshme dhe në vitin 1970 u themelua universiteti i parë në Kosovë. Në vitin 1980, sistemi arsimor i Kosovës kishte 358.251 nxënës dhe 17.751 mësimdhënës dhe punëtorë tjerë të arsimit.

Megjithatë, në vitin 1989, qeveria e Serbisë vendosi regjimin ushtarak në Kosovë dhe sistemi arsimor u shtyp sërish. Popullata e Kosovës krijoi opozitë politike, duke vendosur strukturë paralele për arsimin nën Ministrinë e Arsimit dhe Kulturës në Imigrim, (tani Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë) dhe Lidhjes së Arsimitarëve të Kosovës. Kjo histori e vështirë e sistemit arsimor u ndikua gjithashtu nga konflikti në vitet e fundit në Kosovë, gjatë të cilit shumica e popullatës u zhvendos brenda Kosovës. Kjo bëri që mundësia për arsimimin e nxënësve të ishte edhe më e vështirë për t'u realizuar.

Sot, sistemi arsimor përfshin më shumë se 424.000 nxënës dhe 26.000 mësimdhënës dhe tentimet për reforma kanë filluar. Megjithatë, sistemi paralel arsimor, që ndau shqiptarët e Kosovës nga serbët e Kosovës në vitet 1990-1998, kërkon përpjekje të theksuara për të ndryshuar. Përveç kësaj, cilësia arsimore mbeti pa kontaktet me zhvillimet në teoritë dhe praktikatat e arsimit perëndimor për më shumë se 10 vjet.

Statusi i paqartë politik i Kosovës dhe faktorët historik, ekonomik dhe faktorë të tjerë nuk do të tejkalohen lehtë në procesin e reformave.

Deri në periudhën e pasluftës, shumica e fëmijëve me nevoja të veçanta nuk janë edukuar nëpër institucione speciale përkatëse.

Klasat e bashkangjitura janë risi në vendin tonë. Ato filluan të aplikohen pas luftës së fundit në vendin tonë, diku rreth viteve: 2000-2001, si fazë tranzicioni i kalimit të fëmijëve

me nevoja të veçanta, nga sistemi i edukimit në institucione speciale në përfshirjen e tyre në sistemin e rregullt arsimor.

Ministria e Arsimit dhe Shkencës thekson politikën e përfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor. Kjo do të thotë se të gjithë fëmijët kanë të drejtë të vijnë në shkollë. Objektivi afatgjatë është që fëmijët me dëmtime, të përfshihen në shkollimin dhe klasat e rregullta e jo të veçohen në shkolla të veçanta. Arsimiti gjithëpërfshirës përqendrohet në identifikimin dhe shmangien e pengesave për pjesëmarrjen në mësim. Në vend se të bëhen përpjekje që fëmija ta modelojë fëmijën normal, vihet theks mbi përshtatjen e ambientit të shkollimit të rregullt për t'i plotësuar nevojat speciale të këtyre nxënësve. Kjo do të jetë një rrugë e gjatë dhe e vështirë dhe zbatimi i saj mund të bëhet vetëm me një qasje hap pas hapi, në mënyrë graduale.

Për shkak të këtyre vështirësive që ka kaluar sistemi arsimor i Kosovës, janë të dukshme pasojat edhe në edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, të cilët në njëfarë forme janë veçuar nga fëmijët e tjerë dhe ndoshta kjo ka ndodhur si pasojë e mbetjes mbrapa dhe joaktualitetit të mësimdhënësve dhe sistemit arsimor në përgjithësi, lidhur me zhvillimet dhe qasjet e reja ndaj edukimit në përgjithësi dhe synimit që të gjithë fëmijët pa dallim të kenë të drejtë qasjeje në edukim dhe arsim.

1.3 Rishikimi i literaturës

Kosova ka zhvilluar një qasje mjaft pozitive kundrejt respektimit të dokumenteve të rëndësishme ndërkombëtare që e rregullojnë të drejtën për arsimim si e drejtë universale për të gjithë fëmijët, të rinjtë, dhe të rriturit me aftësi të kufizuara, e sanksionuar në Konventën për të Drejtat e Fëmijëve (1989) dhe Konventën mbi të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (2008). Ajo është trajtuar edhe në disa Deklarata ndërkombëtare të rëndësishme, si Deklarata Botërore për Arsimin për të gjithë (1990), the UNESCO Salamanca Statement dhe Korniza për Veprim (1994), dhe Korniza e Dakarit për Veprim (2000), duke u kujdesur që edhe infrastruktura jonë ligjore të mbështetet pikërisht mbi këto dokumente dhe parime. Sistemi aktual i arsimit për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore në Kosovë, gjithnjë e më tepër po shkon drejt hapjes ndaj arsimit të rregullt, me qëllim që fëmijët me nevoja të veçanta arsimore gjithnjë e më tepër të jenë pjesë e shkollave dhe klasave të rregullta (T.Azizi, 2015). Përveç kësaj një rëndësi e madhe i është kushtuar edhe cilësisë së shërbimeve të ofruara për fëmijët me nevoja të veçanta.

Literatura tregon se zbatimi i politikave gjithëpërfshirëse ka qenë i pabarabartë (Evans & Lunt, 2002). Përderisa ka shumë histori suksesi për të thënë në lidhje me gjithëpërfshirjen (Ainsco ë, 1997; Black-Ha ëkins, Florian & Rouse, 2007), po ashtu ka pasur edhe dështime dhe vështirësi. Vështirësitë kanë rrjedhur si pasojë e një sërë faktorëve, duke përfshirë, politikat të cilat theksojnë konkurrencën dhe standardet gjithnjë e më të larta, mungesën e fondeve dhe të burimeve dhe praktikave të edukimit special ekzistues.

Literatura gjithashtu sugjeron se një nga pengesat më të mëdha për zhvillimin e gjithëpërfshirjes është për shkak se shumica e mësimitdhënësve nuk kanë njohuritë e nevojshme, aftësitë dhe qëndrimet për ta kryer këtë punë (Forlin, 2001). Tashmë janë shumë konsistente gjetjet në literaturë (Eëare et al, 2009; Ofsted, 2006) në mbështetje të faktit se qasja e mësimitdhënësve me përvojë dhe të kualifikuar, është faktor kyç në progresin e nxënësve, duke përfshirë edhe ato të nxënësve me nevoja të veçanta. Në praktikë, përfshirja do të thotë mësim në një klasë me nxënës të ndryshëm të cilët kanë nevoja të ndryshme individuale (Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2009). Në mënyrë që të funksionojë mirë, gjithëpërfshirja duhet të promovohet dhe kjo mund të kryhet duke përshtatur udhëzimet dhe kurrikulën dhe me mbështetjen e dhënë nga mësuesi kujdestar (Idol, 2006). OECD ka sugjeruar se cilësia e përgatitjes së mësimitdhënësve dhe mësimitdhënia në vetvete janë faktori më i rëndësishëm në rezultatet e studentëve (OECD, 2005: 12). Në studimin e tyre për përgatitjen e mësimitdhënësve dhe të mësimitdhënies në 25 vende, OECD ka sugjeruar se rritja e cilësisë dhe standardeve të mësimitdhënësve është ndoshta politika që ka më shumë të ngjarë të çojë në përfitime të konsiderueshme në punën e shkollës (OECD, 2005: 23).

Parimet e përfshirjes duhet të ndërtohen në programet e trajnimit të mësuesve, të cilët duhet të zhvillojnë qëndrimet dhe vlerat, jo vetëm njohuritë dhe aftësitë (WHO, 2011). Në këtë këndvështrim, një rëndësi të posaçme i jepet edhe zhvillimit të vazhdueshëm profesional të mësimitdhënësve dhe sidomos edhe bashkëveprimit të mësimitdhënësve ndërmjet tyre. Mbështetje të tilla si diskutime me kolegët, konsultime për adresimin e problemeve të veçanta janë treguar se kanë qenë të dobishme në mjaft vende (Westling, Herzog, Cooper-Duffy, Prohn & Ray, 2006; Szwed, 2007). Koha e mjaftueshme për

bashkëpunim gjatë orarit të plotë të mësimi, u krijon mësimdhënësve mundësinë për të bashkëpunuar dhe ndarë përgjegjësinë me mësimdhënësit e tjerë ose mësimdhënësit me edukim special. Kjo ka ndikuar në reduktimin e stresit të përjetuar nga mësimdhënësit dhe ka promovuar të mësuarit e nxënësve (Pfeifer & Holtappels, 2008).

Duke u mbështetur në një larmishmëri të madhe të literaturës shkencore për gati katër dekada, hulumtimet kanë treguar se përfshirja në mënyrë të konsiderueshme e prindërve dhe familjeve të fëmijëve me nevoja të vecanta në shkollë, kontribuon në përmirësimin e rezultateve të nxënësve (Carter, 2002). Tashmë dëshmitë janë mjaft konsistente, pozitive dhe shumë bindëse se familjet kanë një ndikim të madh në arritjet e fëmijëve të tyre në shkollë (Henderson dhe Mapp, 2002).

Zakonisht, shkollat i përfshijnë prindërit përmes komunikimit, konsultimeve para vendimmarrjes, krijimit të mundësive në shkollë si dhe mbështetjes për të mësuarit në shtëpi (Epstein, 2001). Megjithatë, literatura tregon se përfshirja mund të marrë forma të ndryshme varësisht edhe nga konteksti specifik i shkollës dhe karakteristikave të nxënësve. Studimi i Wanat (2010) riafirmoi gjetjet e Latham (2002) sipa të cilit të gjithë prindërit në hulumtim, kanë kërkuar që të jenë më të përfshirë në komunikimin me shkollën, që informacionet të jenë më specifike në mënyrë që edhe reagimet të jenë më të shpejta, të menjëhershme. Ndërkohë, Spann, Kohler dhe Soenksen (2003) treguan se pjesëmarrja e prindërve në procesin e të mësuarit të nxënësve çon në një numër të rezultateve pozitive për këta nxënës. Në studimin e tyre ata ofruan edhe rekomandimet specifike të shumta se si shkollat mund të zhvillojnë partneritete me familjet, duke u përfshirë edhe duke u angazhuar në rritjen e cilësisë dhe efikasitetit të komunikimit të ndërsjelltë, duke i ftuar prindërit të marrin pjesë në aktivitetet në shkollë, duke stimuluar që prindërit të jenë pjesë

e fuqishme e vendimmarrjes në vendimet rreth arsimimit të fëmijës së tyre, dhe fuqizimin e tyre për të ndërmarrë veprime që adresojnë nevojat e tyre dhe të fëmijëve të tyre në disa nivele, si lokale apo qendrore. (f. 228)

Po ashtu përfshirja aktive e familjes prej kohësh është konsideruar të jetë një faktor shumë i rëndësishëm që lidhet me rezultate më të mira në arsimimin e fëmijëve me dhe pa aftësi të kufizuara në programet gjithëpërfshirëse (Levy, Kim, & Olive, 2006; Pérez Carreón, Drake, & Barton, 2005). Përfshirja e prindërve pa dyshim është e rëndësishme për edukimin e fëmijëve të të gjitha moshave, por është edhe më shumë e rëndësishme për suksesin e fëmijëve kur ata janë në mjedise gjithëpërfshirëse (Filler & Xu, 2006).

Literatura tregon se ka një gamë të gjerë të opinionëve në mesin e prindërve në lidhje me përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në mjediset arsimore. Disa prindër preferojnë dhe avokojnë për vendosjen e këtyre fëmijëve në klasat e rregullta, ndërsa të tjerët favorizojnë vendosjen e tyre në klasa të veçanta (Grove & Fisher, 1999). Tashmë është në mënyrë të pashmangshme e dukshme që tendenca drejt gjithpërfshirjes po rritet gjithnjë e më shumë. Në këndvështrimin e prindërve një nga shqetësimet kryesore të tyre është ruajtja e shërbimeve mbështetëse për fëmijën e tyre, meqenëse ata i shohin si mjaft të rëndësishme këto shërbime. Po ashtu, si shqetësim shihet edhe përgatitja e nevojshme profesionale e mësimitdhënësve për të punuar me fëmijët me nevoja të veçanta (Grove and Fisher, 1999). Madje sipas studimit të Lake & Billingsley (2000), edhe kur një mësimitdhënës tashmë ka përgatitje profesionale për punën me këta fëmijë, mund të lindin konflikte nga perspektiva divergjente për nevojat e fëmijës. Një tjetër shqetësim i prindërve lidhet me shqetësimet për socializimin e fëmijëve me nevoja të veçanta kur ata janë pjesë e klasave të rregullta (Freeman dhe Alkin, 2000).

Megjithatë duhet theksuar se disa studime kanë treguar se prindërit mendojnë se ka një numër përfitimesh për fëmijët e tyre, kur ata janë në mjedise gjithëpërfshirëse (Gilmore et al., 2003; Palmer et al, 2001). Fëmijët me nevoja të veçanta marrin mbështetje mjaft të mirë profesionale sipas studimeve të Elkins et al, (2003), Danieli & King, (1997); Grove dhe Fisher, 1999). Prindërit po ashtu mendojnë se në klasa të rregullta mësimdhënësit janë në gjendje për të akomoduar nevojat e të mësuarit të fëmijëve të tyre (Palmer et al., 2001).

Në shqyrtimin e pikëpamjeve të prindërve/kujdestarëve mbi arsimin gjithëpërfshirës, dallimet në këndvështrimin ndërmjet nënave dhe baballarëve kanë treguar që edhe pse më shumë femra (74.4%) sesa meshkujt (28.6%) kanë njohuri për arsimin gjithëpërfshirës, studimet tregojnë se meshkujt kanë një qëndrim më pozitiv ndaj arsimit gjithëpërfshirës sesa nënat (Kasonde-Ng'andu et al., 2001)

1.4 Rëndësia e hulumtimit

Tema “Shqyrtim krahasues i modeleve të shërbimeve arsimore ndaj nxënësve me nevoja të veçanta”, është temë e cila ka rëndësi shumë të madhe për:

- Mësimdhënësit aktiv në mësimdhënie që punojnë në ente speciale, klasat e bashkangjitura dhe në klasat e integruara;
- Studentët që studiojnë pedagogji speciale, apo studime ekuivalente që në të ardhmen do të punojnë në klasat e bashkangjitura ose në klasat e integruara;
- Të ardhmnen e nxënësve me nevoja të veçanta
- Institucionet politikbërëse të arsimit;

- Prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta, rrethin shoqëror dhe shoqërinë në tërësi.

Pa një trajtim të drejtë ndaj të gjithë nxënësve pa dallim, shoqëria nuk mund të ecë përpara, e me këtë rast edhe nxënësit me nevoja të veçanta janë pjesë e shoqërisë, dhe shoqëria ka interes që këta fëmijë të trajtohen ashtu siç e meritojnë dhe t'i gëzojnë të drejtat e tyre.

Shumë autorë në punimet e tyre lidhur me edukimin e nxënësve me nevoja të veçanta, japin idetë për edukimin e nxënësve të kategorizuar në bazë të nevojave që i kanë ata. Në vendet e zhvilluara shumë më përpara kishte një qasje drejt integritit dhe gjithpërfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta në shkollat e rregullta, mirëpo në Kosovë, një iniciativë rreth integritit të nxënësve me nevoja të veçanta ka filluar në vitet 2000-2001, dhe kjo ka ndodhur falë ndihmës së shumë vendeve të ndryshme, duke u mbështetur në përvojat e atyre vendeve.

Që nxënësit me nevoja të veçanta të integrohen sa më mirë, është interes i prindërve, rrethit shoqëror dhe i tërë shoqërisë. Pa një trajtim të duhur të nxënësve me nevoja të veçanta, nuk mund të ketë përparim të shoqërisë, meqë kjo është një çështje humane shumë e ndjeshme.

Tema në fjalë është shumë aktuale dhe shumë komplekse. Kompleksiteti dhe aktualitetit qëndrojnë në atë se kjo temë nuk është studiuar nga ky këndvështrim në vendin tonë. Duke u bazuar në këtë, ekzistojnë shkaqe të mjaftueshme për hulumtimin e kësaj problematike.

Mënyra e qasjes së hulumtimit në tri institucione publike që merren me edukimin e nxënësve me nevoja të veçanta e ka rëndësinë e vet, pasi që një hulumtim i nivleit dhe qasjes së këtillë nuk është bërë më parë. Gjithashtu klasat e bashkangjitura dhe klasat e

integruara mund të konsiderohen risi për vendin tonë, tema është shumë aktuale, meqenëse ende janë në proces testues këto lloj të klasave.

Nga hulumtimi i kësaj teme, mund të avancohet aspekti teorik i problematikës së edukimit të nxënësve me nevoja të veçanta, dhe do të sugjeroja që të përmirësoheshin kushtet e përgjithshme dhe t'u mundësohej të gjithë nxënësve pavarësisht nevojave të edukoheshin dhe arsimoheshin në shkolla të rregullta.

Rezultatet e hulumtimit do të ndikojnë në ndryshimin e mëtutjeshëm të programeve, metodave të mësimdhënies, me qëllim të ofrimit sa më të lehtë të përmbajtjeve të gjithë nxënësve. Qasja e drejtë e hulumtimit do të ndikojë në edukimin e drejtë të nxënësve me nevoja të veçanta.

Një prej çështjeve shumë të rëndësishme për ne është edhe ndikimi në politikat edukative të Ministrisë së Arsimit, për angazhim më të madh drejt integritit të nxënësve me nevoja të veçanta. Me anë të këtij projekti kërkimor, pretendojmë të përmirësohet gjendja aktuale e edukimit të nxënësve me nevoja të veçanta, vetëdijësimi i prindërve për trajtimin e nxënësve të tyre, ngritja e cilësisë në entet edukativo-arsimore, etj.

1.5 Kufizimet e hulumtimit

Ky hulumtim karakterizohet nga disa kufizime:

- Ky hulumtim ka pasur kufizime si nga burimet kryesore të mbledhjes së të dhënave ashtu edhe në përgjigjet nga mësimdhënësit dhe nga prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta. Kjo natyrë e mbledhjes së të dhënave përmban rrezikun e sigurimit të objektivitetit të informacionit të ofruar, meqenëse në pjesën më të

madhe të pyetjeve është vlerësuar niveli i performancës së vetë mësimdhënësve. Një tjetër arsye mund të jetë niveli i objektivitetit të informacionit të ofruar nga prindërit në plotësimin e pyetësorëve për fëmijët e tyre, objektivitet ky që është kushtëzuar si nga faktorët ndërpersonalë, marrëdhëniet me mësimdhënësen e fëmijës së tyre ashtu edhe nga faktorë personalë si shëndeti emocional, niveli i arsimimit, etj.

- Një numër i konsiderueshëm i mësimdhënësve dhe prindërve, të cilët kishim planifikuar t'i përfshijmë në hulumtim, nuk e kanë kthyer fare instrumentin e plotësuar, ndaj rezultatet janë nxjerrë vetëm nga pjesa e instrumenteve të plotësuara.

KAPITULLI II

Skeleti teorik dhe modeli analitik i temës

2.1 Teoritë mbi aftësinë e kufizuar

Lidhur me aftësinë e kufizuar, ekzistojnë teori të ndryshme, të cilat, e sqarojnë aftësinë e kufizuar nga këndvështrime të caktuara.

2.1.1 Modeli mjekësor i aftësive të kufizuara

Në shekullin XIX modeli mjekësor dominonte fushën e qëndrimeve ndaj paaftësisë apo aftësive të kufizuara. Çdo lloj sjelljeje e konsideruar jo normale përkufizohej apo përcaktohej si ‘patologji e ndryshimit’. Me fjalë të tjera paaftësia apo aftësia e kufizuar trajtohej si patologji ose si shkencë e një sëmundjeje dhe shikohej si një deficit apo mungesë brenda individit, i cili mund të diagnostikohej dhe në disa raste mund të trajtohej edhe nga ana mjekësore.

Historikisht modeli mjekësor i paaftësive dallonte katër kategori patologjike: budalla, idiot, paaftësi mendore dhe me defekte morale. Mbizotërimi i këtij modeli rezultoi me mungesën e formave të edukimit për këtë kategori fëmijësh që kanë vështirësi në të mësuar, sidomos në vitet e para të shkollimit në fëmijërinë e hershme. Ky model mundësonte deri diku me pak edukim vetëm ata fëmijë që ishin me paaftësi mendore dhe me defekte morale. Ndërsa për fëmijët budallenj dhe idiotë as që bëhej fare fjalë për edukim, ata ishin të përjashtuar plotësisht nga çdo formë edukimi. Modeli mjekësor ishte shumë i rëndë për këtë kategori fëmijësh. Atyre u bëheshin shumë teste e nëse do të konkludohej që një fëmijë në një test IQ rezultonte me nën 50%, atëherë ky fëmijë do të diagnostikohej si mendërisht shumë jonormal dhe do të përjashtohej nga çdo lloj shkolle. Ndërsa ata që do të

rezultonin me nën 20% se standardi, ndonëse do të konsideroheshin jonormalë, mund të shiheshin si të edukueshëm brenda klasave të veçanta të shkollave moderne. Por ende 30 vjet më parë edukimi për fëmijët e kategorizuar sipas grupeve që u tha më lart konsiderohej si i përhershëm dhe i pandryshueshëm. Me kalimin e kohës ndryshimi dhe ristrukturimi i edukimit u bë detyrë imperative përse i përket qëndrimit ndaj këtyre fëmijëve.

Modeli mjekësor diagnostikon një mangësi karakteristike tek individ, e cila mund të jetë fizike, mendore ose sensore (e shqisave) dhe kjo etiketohet si paaftësi apo aftësi e kufizuar. Arsyeja e etikimit është për vënien në dispozicion të fondeve të duhura në shkolla, mbledhjen e statistikave për të parashikuar vendosjen në punë kur këta fëmijë arrijnë moshën 18 vjeçare, si dhe për krijimin e planeve individuale mësimore. Çështja është më e thellë, kjo paaftësi duhet të konsiderohet e përhershme apo mund të normalizohet deri diku me anën e adaptimit. Në këtë drejtim ka ende shumë mangësi në njohjen e aftësive apo individualitetit të qenieve njerëzore. Modeli mjekësor e shikon fëmijën dhe paaftësinë e tij si problem.

Etiketimi i individit si i paaftë apo me aftësi të kufizuara mund të krijojë një ndjenjë fragmentarizuese të identitetit. Ata që përcaktohen se sillen jashtë normave dhe konsiderohen si devijues ndaj rrymës, stigmatizohen. Mbi ta ushtrohet presion që të adaptohen me normalitetin, por kjo nuk mund të arrihet me urdhra. Megjithë anët pozitive që mund të ketë modeli mjekësor i paaftësisë apo aftësive të kufizuara, ai i të paktën në pamjen e jashtme duket sikur i përjashton ose i veçon këta fëmijë nga edukimi.

2.1.2. Modeli social i paaftësisë, i aftësive të kufizuara

Në kontrast me modelin mjekësor, modeli social i paaftësisë ka të bëjë me qëndrimet sociale dhe me pengesat e mjedisit që na rrethon. Paaftësia krijohet nga qëndrimet e njerëzve të paaftë fizikisht ose nga pengesat ekonomike me të cilat duhet të përballet një njeri i paaftë. Modeli social e kundërshton modelin mjekësor që e diagnostikon dhe e etiketon njeriun e paaftë. Modeli social e shikon këtë problem në planin social, jo si një paaftësi apo dëmtim të lokalizuar tek individi.

Modeli social kërkon një zgjerim më të madh të konceptit ‘edukim’, i cili e vendos njeriun në plan të parë dhe pastaj merret me nevojën për t’u marrë me paaftësinë e tij. Modeli social është në të njëjtën linjë me mbrojtjen e të drejtave të njeriut. Modeli social mbështet gjithëpërfshirjen e individëve me aftësi të veçanta në të gjitha aspektet e jetës dhe të shoqërisë dhe jo në izolimin apo veçimin e ndarjen e tyre, siç bën modeli mjekësor. Shumë politika arsimore po kërkojnë rrugë e mënyra për t’u zhvendosur nga shkollimi i veçuar e i ndarë për këta fëmijë drejt një modeli gjithëpërfshirës, për t’u lehtësuar dhe akomoduar nevojat e këtyre personave.

Nëse një njeri me aftësi të kufizuara ka një disavantazh të caktuar, mësuesi apo personi që merret me edukimin e tij duhet të ndërmarrë hapa të tilla të arsyeshme që të parandalojë përjashtimin e tij. Kjo gjë parashikon ndryshime në politikat dhe praktikën ekzistuese si edhe ndryshime në kursin e kërkesave ndaj tyre, madje edhe të vlerësimit të kësaj kategorie njerëzish. Madje kjo mund të kërkojë edhe ndryshimin fizik të ndërtesave të shkollave, si edhe miratimin e punonjësve apo mësuesve mbështetës për këta njerëz.

Ndonëse modeli social favorizohet më shumë se sa modeli mjekësor nga njerëzit me aftësi të veçanta dhe mbështetësit e tyre, modeli mjekësor akoma ka mbështetjen e disave,

sidomos të prindërve dhe fëmijëve të tyre. Modeli mjekësor fokusohet në identifikimin e hershëm të paaftësisë apo nevojës së veçantë, në diagnozën e saktë e me cilësi si edhe në rekomandimet për vendosjen, menaxhimin dhe monitorimin e këtyre njerëzve.

Ky model mbështet krijimin e shkollave të veçanta, si vendet më të përshtatshme për edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, duke hartuar dhe siguruar kurrikula, shërbime dhe mësues të veçantë. Siç u tha edhe më lart, ata fëmijë që diagnostikoheshin me paaftësi serioze dhe të rënda fizike ose mendore, përjashtoheshin plotësisht nga sistemi i edukimit; tendenca sot është që të shikohet mundësia që këta fëmijë të integrohen në klasa të veçanta brenda shkollave normale.

2.2 Korniza ligjore për edukim

Korniza kushtetuese për qeverinë e përkohshme, lëshuar nga Përfaqësuesi Gjeneral i Sekretarit të Përgjithshëm të Kombeve të Bashkuara me 15 Maj 2001, ka themeluar një sistem qeverisës në Kosovë që përfshin respektimin e të drejtave themelore të njeriut dhe kundërshtimin e çdo lloj diskriminimi. Edhe pse paaftësia nuk është përmendur në mënyrë specifike, korniza kushtetuese në Kosovë zyrtarisht implementon nenet e Konventës së Kombeve të Bashkuara për të drejtat e njeriut dhe dokumenteve tjera.

Qeveria e Kosovës poashtu ka nënshkruar Konventën ndërkombëtare për të Drejtat e Fëmijës. Pavarësisht nga mungesa e fondeve për t'u mundësuar beneficione financiare dhe të tjera fëmijëve me nevoja të veçanta, këtu nuk ka mungesë të qëllimeve të mira. Qeveria dhe parlamenti mund të aprovojnë ligje mbi të drejtat e personave me nevoja të veçanta së bashku me planet për veprim që do t'i përmirësojë kushtet me kohë. Këto ligje duhet të

përmbajnë të drejtat për shëndet dhe rehabilitim dhe mbështetje të tjera që u mundëson fëmijëve me nevoja të veçanta të marrin pjesë plotësisht në jetën në komunitet.

MASHT ka zhvilluar një kornizë ligjore për reformat arsimore, duke prezantuar Ligjin e ri për Arsimin Fillor dhe të Mesëm (2002) dhe duke lëshuar udhëzime administrative për të rregulluar funksionimin e institucioneve arsimore, përfshirë veprimet për të ofruar arsimim më të mirë për të gjithë.

Këto përpjekje do ta çojnë MASHT-in nga faza preliminare e reformave në fazën tjetër të zhvillimit praktik dhe implementimin e sistemit të ri arsimor në Kosovë. Në vitin akademik 2000/2001, janë bërë përgatitje për infrastrukturë ligjore dhe profesionale për të implementuar sisteme të reja të arsimit të përgjithshëm, profesional dhe të lartë. U vendos një strukturë e re arsimore , përfshirë vendimet për standardet e arsimit dhe zhvillimin e plan-programit mësimor gjeneral të arsimit. (OECD, 2007:8)

Në Ligjin për Arsimin Fillor dhe të Mesëm, rekomandohet që MASHT të zhvillojë një politikë për arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta që do të mbulojë vitet deri në fund të vitit 2007. Kjo politikë duhet të përcaktojë të drejtat për arsimin special, procedurat administrative për vendime në arsimin special, një procedurë për vlerësimin e ekspertëve, plan-programin dhe pedagogjinë mësimore, shërbime këshilluese dhe shëndetësore për fëmijët me nevoja të veçanta, mësimin e gjuhës së shenjave dhe sistemit të Brailit, kategorizimin e punëtorëve (mësimdhënës, kujdestarë të fëmijëve dhe kujdestarë të ditës), trajnime të sponsoruara nga ministria, buxhet të përbashkët komunal, pagat e mësimdhënësve dhe procese për mbledhjen e fondeve për të renovuar infrastrukturën shkollore. (Ibid)

2.2.1 Parimi i arsimit gjithëpërfshirës

1. Qëllimi i qartë i këtij Ligji është që parimi i arsimit gjithëpërfshirës të zbatohet në Republikën e Kosovës si praktika më e mirë në përputhje me normat ndërkombëtare, si parashihen në Konventën e UNESCO-s për të Drejtat e Fëmijëve (1989), në Deklaratën e Salamankës (1994), Konventën e OKB-së për të Drejta të Personave me Aftësi të Kufizuara (2007) dhe në konventat apo rekomandimet e tjera përkatëse ndërkombëtare.
2. Parimi i arsimit gjithëpërfshirës nënkupton se: institucionet arsimore dhe aftësuese duhet t'i akomodojnë të gjithë fëmijët, pa dallim të kushteve të tyre fizike, intelektuale, sociale, gjuhësore apo të tjera dhe duhet të promovojnë integrimin dhe kontaktin mes fëmijëve, mbështetja përkatëse duhet të ofrohet bazuar në nevojat intelektuale të nxënësve; ambientet e posaçme arsimore apo shkollat speciale arsyetohen vetëm atëherë kur nga vlerësimi i ekspertit del se nuk është praktike të regjistrohet ndonjë fëmijë në shkollën e rregullt publike apo në institucionin e aftësimin.
3. Komunitet marrin masa për të mbështetur përfshirjen e fëmijëve në shkolla të rregullta të komunës, përfshirë edhe themelimin e dhomave burimore dhe klasave të përshtatura për nxënësit me aftësi të kufizuara fizike, përfshirë ato ndijore.
4. Sipas vlerësimeve individuale profesionale, komunitet sigurojnë transport falas, të sigurt dhe të përshtatshëm për fëmijët me aftësi të kufizuara apo me vështirësi në mësim që ndjekin mësimet në shkollë komunale.

Arsimi gjithëpërfshirës është një e drejtë themelore për të gjithë fëmijët, përfshi edhe ata me aftësi të kufizuara. Edhe pse e drejta për të pasur mundësi arsimimi është gjerësisht e pranuar në parim, po aq edhe është neglizhuar në praktikë. Gjithsesi, parimi i selektivitetit bazuar në dallimin e nevojave, pothuajse injorohet. Në përgjithësi, mjediset

edukative karakterizohen nga mentaliteti se “një masë bën për të gjithë” dhe koncepti i arsimit gjithëpërfshirës zbatohet në mësimdhënien (instruktimin) për të gjithë nxënësit njësoj, pavarësisht profilit të të nxënës të gjithësecilit apo sfondit social.

Mësuesit në shkollat speciale dinë se si të punojnë me fëmijët me lloje të ndryshme aftësish të kufizuara, prandaj janë burimi më i vlefshëm për përfshirjen e fëmijëve në shkolla të zakonshme.

Barazia e mundësive në arsim do të thotë që të gjithë fëmijët kanë mundësi të arsimohen dhe se arsimimi merr parasysh dhe trajton nevojat e çdo nxënësi.

Megjithëse arsimi gjithëpërfshirës ka më shumë ithtarë sot, arsimi special i veçuar ka mbështetësit e vet gjithashtu.

Kështu, zëra të veçuar, si Warnock (2005:22), argumentojnë se arsimi gjithëpërfshirës mund të ketë pasoja negative për fëmijët me aftësi të kufizuara, pasi në shkollat e zakonshme ata ndihen të përjashtuar, ndërsa në shkollat e vogla speciale janë më të përfshirë dhe provojnë ndjenjën e përkatësisë që është shumë e nevojshme për mirëqenien e tyre dhe për arritjet akademike .

Madje, Warnock (2005) mendon se edukimi special është edhe më i favorshëm, sidomos për fëmijët me çrregullime në sjellje dhe me autizëm, sepse i plotëson më mirë nevojat e tyre dhe është më mbrojtës. Ajo sugjeron se në vend që të synojmë një ideal të thjeshtësuar të arsimit gjithëpërfshirës, duke i futur të gjithë fëmijët “nën një çati”, është më mirë që t’i përfshijmë të gjithë fëmijët në procesin e përbashkët të të mësuarit .Kjo konsideratë e zhvlerëson rëndësinë që ka hapësira edukative. Por, Armstrong (2003) që i jep rëndësi të veçantë hapësirës, mbron me forcë idenë e “çatisë së përbashkët”. Sipas tij hapësira nuk ka vetëm kuptim fizik, por edhe simbolik. Hapësira është ndërtuar shoqërisht dhe në të jetohet

dhe përjetohet jeta shoqërore në nivel individual dhe kolektiv. Praktikrat që ndodhin brenda një hapësire, përfshirë edhe shkollën, reflektojnë mënyrën se si kuptohen vlerat kolektive, që ndryshe quhet “kulturë”. Këto praktika u japin formë marrëdhënieve tona, formojnë identitetin dhe kushtëzojnë mundësitë tona. Fëmijët me aftësi të kufizuara, edukimi i të cilëve bëhet në “hapësira të veçuara”, janë të veçuar nga shoqëria. Madje, autorë të tjerë pyesin se përse ua përshtatin njerëzit strukturave ekzistuese, në vend që të (t’ua përshtatim strukturat ekzistuese njerëzve) shohim se çfarë nuk shkon me sistemin shoqëror, që nuk pranon dikë që është ndryshe. (Chapell, 1992:35-51)

Praktikat përjashtuese të krijuara nga shoqëria për njerëzit ndryshe, Slee (2001) i quan politika çaftësuese, që zbatohen përmes politikës së shkollimit. Për t’i dhënë fund kulturës përjashtuese të shkollimit, Barns-i (2005) u bën thirrje politikbërësve të edukimit që t’i aftësojnë shkollat e zakonshme, të krijojnë kulturë dhe praktika përfshirëse. Për më tepër që arsimi gjithëpërfshirës edhe pse i një rëndësie të jashtëzakonshme për fëmijët me aftësi të kufizuara, është në dobi të mirëqenies së të gjithë fëmijëve dhe përmbush aspiratën e përgjithshme për drejtësi sociale. (Slee, 2001, Barton, 2005).

2.2.2 Pasqyrë e politikës fokusuar në grupet speciale

Sipas Ligjit për Arsimin Fillor dhe të Mesëm “e drejta për arsim u është siguruar të gjithë fëmijëve”. Prandaj, të gjithë fëmijët, përfshirë edhe ata që kanë dëmtime dhe vështirësi në mësim, kanë të drejtë të shkojnë në shkollë. Fëmijët me dëmtime në të dëgjuar dhe të parë, me çrregullime emocionale dhe në sjellje, fëmijët të cilët kanë vështirësi të mësojnë ose në komunikim dhe gjuhë duhet gjithashtu të përfshihen në shkolla, ndonëse ata nuk mundën gjithmonë t’i arrijnë të njëjtat objektiva sikur nxënësit tjerë.

Në vitin 1999 shumë probleme të mëdha ishin identifikuar, probleme të cilat theksuan nevojën për ndryshime në sistemin e arsimit special. Njëra ishte nevoja për të bashkuar strukturat paralele shkollore. Vështirësi të tjera lidhur me funksionimin e shkollës përfshinin mungesën e lëndëve të drejtimeve të mjaftueshme, një shkallë jo të kënaqshme të arritjes, posaçërisht në arsimin parashkollor dhe atë të mesëm dhe plan-programe të vjetëruara të mësimdhënësve-trajnimeve që nuk nxisin cilësinë në procesin e mësimdhënies.

Sipas OECD (2007:9), mësimdhënësit në shkollat speciale nuk janë trajnuar për mësimdhënie sipas metodave më të reja, specifike për lloje të paaftësisë (përfshirë mësimin e nxënësve të verbër dhe atyre me dëmtime në të dëgjuar), mirëpo konsideroj se mësimdhënësit në qendrat burimore (shkollat speciale), janë më kompetentët që të merren me edukimin e nxënësve me nevoja të veçanta, meqenëse kanë përgatitjen adekuate për edukimin e këtyre nxënësve.

Shkollat kanë infrastrukturë të dobët dhe materiale shkollore të dobëta në aspektin sasior dhe cilësor (p.sh. shkollat dhe klasat, tavolinat dhe karriget si dhe pajisjet audio-vizuele, tekstet shkollore, material mësimdhënës dhe ndihmë në të dëgjuar). Kosova nuk ka shumë interpretues në gjuhën e shenjave të zhvilluar së voni. Diagnostifikimi dhe klasifikimi i fëmijëve implementohet pamjaftueshëm, pjesërisht për shkak të mungesës së ekspertëve. Transporti shpesh nuk është në disponim, madje edhe për fëmijët që kanë dëmtime të rënda. Nxënësit me nevoja speciale rrallë janë të përfshirë në procesin e arsimit dhe buxhetet e limituara nuk lejojnë implementimin e suksesshëm të reformave të arsimit special. Veç kësaj, nuk ka ndonjë politikë të qeverisë për arsimin special, e as nuk ka insitucione kërkuese për çështjet e lidhura me arsimin për persona me nevoja të veçanta.

Më në fund, komuniteti ka mungesë të informimit për çështje të arsimit special dhe shkalla e ulët e zhvillimit ekonomik rezulton në shumë vështirësi të tjera.

Të gjitha këto probleme dhe vështirësi janë konvertuar në objektiva të MASHT-it në planin zhvillimor pesëvjeçar, pjesërisht të përshkruar në pjesën e katërt të planit strategjik më poshtë. Të arriturat në këtë reformë do të varen gjithashtu nga përpjekjet e organizatave tjera të Qeverisë së Kosovës.

Arsimi gjithëpërfshirës, paralelet e bashkangjitura dhe arsimi special në Kosovë: Në Kosovë, arsimimi i fëmijëve me nevoja të veçanta është duke u realizuar në kuadër të kornizës së sistemit të arsimit gjithëpërfshirës. Përfshirja është filozofi arsimore sipas së cilës të gjithë nxënësit me paaftësi kanë të drejtë të marrin pjesë në aktivitetet arsimore, sociale, rekreative dhe profesionale të komunitetit të tyre së bashku me shokët e tyre. Kjo është një filozofi e re në Kosovë, që kërkon përpjekje të konsiderueshme për të mbështetur individët për pjesëmarrje të plotë, ndryshe nga sigurimi i shërbimeve të ndara për personat me dëmtme. (OECD, 10)

Arsimi gjithëpërfshirës do të thotë të ofrohet arsimim për fëmijët me nevoja të veçanta përbrenda sistemit arsimor të rregullt në klasë me fëmijët e tjerë. Me sistemin gjithëpërfshirës, të gjithë nxënësit kanë të njëjtën të drejtë për mbështetje, ku respektohen dallimet e nxënësve në mes të nevojave të tyre lidhur me moshën, gjininë, përkatësinë etnike, gjuhën, pozitën socio-ekonomike, paaftësitë dhe karakteristikat tjera.

Implementimi i arsimit gjithëpërfshirës: roli i qendrave burimore shkollat speciale gradualisht do të transformohen në qendra burimore në dy faza. Së pari, në fazën tradicionale në të cilën mësimdhënësit në shkollat speciale janë përgjegjës për integrimin e nxënësve me paaftësi në shkollat e rregullta. Detyrat e mësimdhënësit special do të

ridefinoheshin për të përfshirë: mësimin në klasë apo shkollë speciale, mësimin shëtitës për fëmijët me nevoja të veçanta në region dhe detyra zhvilluese dhe kërkimore. Prandaj mësimëdhënësit janë ende të zënë në klasat e tyre, në kontakt me procesin e përditshëm të arsimit të fëmijëve me nevoja të veçanta. Mësimëdhënësit mund të japin mësim në ekip, duke ia lejuar një mësimëdhënësi të ketë një ditë pushimi për detyrat tjera kërkimore, përderisa mësimëdhënësi tjetër mund të japë mësim. Ky model merr në konsideratë kompetencat e tanishme brenda shkollës speciale dhe do të evoluojë, përmes zhvillimit profesional dhe të sistemit, drejt një modeli më permanent të qendrës burimore.

Në modelin e dytë, shkolla është e ndarë në departmente, me disa mësimdhënës që japin mësim në qendrat burimore dhe tjerët si mësimdhënës shëtitës ose në procesin e rregullt të arsimit. Ekspertë të tjerë janë përfshirë gjithashtu në procesin e mësimin. Një grup rehabilitues, që përbëhet prej personelit shëndetësor dhe terapistëve, është i angazhuar në kujdesin shëndetësor dhe rehabilitimin e nxënësit. Aty ka gjithashtu një njësi botuese që siguron material për mësim. Në vendet ku integrimi i nxënësve me dëmtime në të parë është implementuar, nxënësit tjerë me paaftësi që vijnë shkollat speciale gjithashtu vijnë procesin mësimor në shkollat lokale.

Koncepti i “qendrës burimore” është qendror në implementimin e arsimit dhe politikës gjithëpërfshirëse në shtetet perëndimore dhe në Kosovë. Me qëllimin e themelimit të një qasjeje efektive drejt gjithëpërfshirjes, qendra burimore duhet të sigurojë që funksionet e tyre profesionale t’i plotësojnë nevojat e veçanta të nxënësve. Qendrat burimore duhet të asistojnë në organizimin e shkollave që të plotësojnë nevojat e nxënësve me paaftësi në arsim, duke kryer vlerësime si dhe programe trajnimi shëruese dhe duke luajtur rol në sigurimin e nevojave mjekësore, shëndetësore dhe terapeutike të nxënësve. Përgatitja e

modelit të mësimdhënies dhe mësimit për fëmijët me nevoja të veçanta në sistemin e arsimit të rregullt është qenësore, përfshirë trajnimin gjatë punës për të gjithë mësimdhënësit e nxënësve me nevoja të veçanta.

Së bashku me prindër dhe specialistë të tjerë të programit, qendrat burimore duhet të përgatisin, monitorojnë dhe mbështesin implementimin e Planit Individual Arsimor (PIA). Duhet gjithashtu të organizohen kurse profesionale për nxënës, mësimdhënësit, prindër, personel dhe persona tjerë në nevojë,

Duhet të zhvillohen dhe prodhohen materiale për mësimdhënie së bashku me materiale për mësim që janë të çmuara për nxënës me të cilët punohet individualisht. Shkollat dhe qendrat duhet të sigurojnë se janë të përgatitura mirë për të trajnuar personelin brenda qendrës burimore përmes vazhdimit të arsimit dhe ndarjes së informacioneve.

Qendrat burimore gjithashtu mund t'i mbështesin kërkimet dhe ta shtojnë cilësinë e aktiviteteve brenda qendrës dhe më tej, përmes konferencave, seminareve, publikimeve dhe internetit, si dhe përmes bashkëpunimit me Fakultetin e Edukimit në Universitetin e Prishtinës dhe MASHT-it. Shkollat gjithashtu duhet të ndërtojnë një rrjet të mësimdhënësve dhe profesionistëve, përfshirë grupe të mësimdhënësve, shkollave dhe kolegëve. Një rrjet special (i quajtur “Rrjeti”) duhet të themelojë ekspertizë për paaftësi jashtë shkollës, përfshirë grupet e ekspertëve për vlerësim. “Rrjeti” duhet të koordinojë trajnimet gjatë punës, të koordinojë dhe monitorojë në mënyrë aktive PIA-në, të prodhojë materiale, të zhvillojë metoda të mësimdhënies dhe të udhëheqë seminare dhe kurse trajnimi. Ato duhet gjithashtu të ndërmarrin fushata informimi, kërkime, kontrolle të cilësisë dhe zhvillim të rrjetit dhe të inkurajojnë aktivitete shtesë të planprogramit si dhe të stimulojnë grupin. Rrjeti duhet të shpërndajë informata dhe të asistojë në përgjithësi në përmirësimin e nivelit

të arsimit special në Kosovë. Më në fund, përmes bashkëpunimit ndërkombëtar, shkollat dhe qendrat duhet të mbahen në një hap me nivelet lokale, nacionale dhe ndërkombëtare me qëllim që të zhvillohet më tej me vendet fqinje. (OECD, 2007:11)

Modelet e qendrave burimore të prezantuara këtu ilustronë se si mund të funksionojnë mjetet për konstruktimin dhe funksionimin e arsimit gjithëpërfshirës në Kosovë. Arsimi gjithëpërfshirës pa përdorimin e qendrave burimore krijon shqetësime për komunat që tashmë mund të jenë të mbingarkuara me përgjegjësi. Në shumë vende (si Danimarka dhe Norvegjia), ekipi qendror burimor shfrytëzon në mënyrë të larmishme kompetencat që janë të fokusuara brenda qendrës për të rritur kapacitetet e mësimdhënësve dhe personelit. Përmes internetit dhe departmenteve të ndryshme (mjekësor, psikologjik, terapeutik, etj.) qendrat burimore kanë zgjeruar bazat e tyre për t'i mbuluar të gjitha nevojat e nxënësve.

Sipas ligjit mbi arsimin, MASHT duhet të zhvillojë plane dhe hapësira për arsimin special. MASHT mund të asistojë në themelimin e qendrave burimore në Kosovë duke nxjerrë politika qeveritare mbi atë se si këto qendra do të jenë të organizuara.

Rolet e qendrës burimore: modeli Finlandez nga një shkollë në Juvaskal për fëmijët me dëmtime në të parë Mësimdhënia dhe kërkimi: Mësimdhënësit duhet të organizojnë kurse për nxënësit në qendrën burimore, të përpilojnë materiale për mësimdhënie dhe të përgatisin PIA për të gjithë pjesëmarrësit.

Mësimdhënësit duhet të bashkëpunojnë me edukatorë dhe ekspertë të tjerë në implementimn e kursit, të marrin pjesë në planifikimin e tranzicioneve të nxënësve dhe në udhëheqjen (drejtimin) e karrierës për nxënësit dhe të përgatisin një vlerësim dhe raporte tjera në shkollën e rregullt dhe për prindër.

Mësimdhënësit duhet t'i vlerësojnë nevojat, të marrin pjesë në planifikimin dhe përgatitjen e materialeve dhe, nëse duhet, të sigurojnë mbështetje speciale gjatë testeve.

Mësimdhënësit gjithashtu duhet të formojnë burime informative për mësimdhënësit në shkollat gjithëpërfshirëse përmes zhvillimit dhe prodhimit të materialit mësimor për mësim nga distanca, vizita për mësimdhënësit e shkollave gjithëpërfshirëse në qendrat burimore dhe t'i planifikojnë dhe shfrytëzojnë kurset (p.sh mësim i vazhdueshëm për nxënësit e rritur).

Bashkëpunimi, rrjetëzimi dhe ndarja e informatës: Bashkëpunimi me profesionistë të tjerë duhet të zërë vend brenda qendrave burimore dhe përgjatë shkollave të nxënësve dhe komunave. Bashkëpunimi me autoritetet shkollore, autoritetet e mirëqenies sociale dhe spitaleve duhet të bëhet rregullisht. Rrjetëzimi dhe bashkëpunimi me shkollat tjera speciale, qendrat burimore dhe OJQ-të, administratorët e shkollave, ata që sigurojnë mjete mbështetëse, spitalet dhe shërbimet tjera duhet të përfshihen. Pjesëmarrja në arsimin lokal, perpjekja lokale dhe ndërkombëtare e ndarjes së informatës në arsimin special është qenësore. Aktivitetet tjera mund të përfshijnë pjesëmarrjen në kurse dhe konferenca si specialistë dhe pjesëmarrja në aktivitete tjera brenda fushës së arsimit special është e inkurajuar.

Roli mbështetës: Informata mbi opcionet ndihmëse dhe mbështetja me mekanizma ndihmëse, vlerësimin e nevojave dhe adaptimin në ambientin arsimor. Mund të kërkohet organizimi i transportit deri te qendra burimore . Mësimdhënësit janë gjithashtu përgjegjës për regjistrimin e informatave të nxënësit, raporteve të udhëtimit, raportet e deklaratës dhe artikujve mbi arsimin special.

Informimi i publikut: Përpjekjet për informim duhet t'i tejkalojnë shtëpitë, shokët dhe tërë komunitetin e nxënësit. Përpjekjet për informimin e komunitetit bëhen përmes vizitave të shkollave, vizitave të shtëpive, thirrjeve telefonike dhe letrave dhe përmes periodave speciale të asistimit në qendrën burimore. Ligjëratat në qendrën burimore në komunë gjithashtu mbahen për çështje pedagogjike, kushtet sociale, mundësitë arsimore dhe çështje shërbimesh për nxënësit përfshirë çështjet mjekësore. (OECD, 12)

Raporti kombëtar mbi “Politikat e Arsimit për nxënësit në rrezik dhe atyre me paaftësi” i Kosovës përshkruan statusin aktual të arsimit me nevoja të veçanta dhe atij gjithëpërfshirës si dhe përpjekjet për reforma të cilat janë në zbatim. Ndhimë e çmuar është ofruar nga Mbështetja Finlandeze Zhvillimit të Sektorit të Arsimit (FSDEK) dhe masa të ndryshme për të vendosur arsimin gjithëpërfshirës janë marrë që nga viti 2002. Sidoqoftë, politikat dhe korniza ligjore sikurse edhe kornizat institucionale dhe administrative nevojitet të zhvillohen më tej. Sikurse që është rasti me të gjitha raportet tjera të prezantuara në këtë libër, ky raport mbulon seksionet në vazhdim: një pasqyrë të shkurtër të sistemit arsimor që u paraprin kapitujve që përshkruajnë politikat e kornizës ligjore duke u fokusuar në grupet speciale, statistikën dhe indikatorët dhe situatën aktuale të trajnimit të mësimeve, pedagogjinë, planprogramin dhe organizimin e shkollës. Koncepti i integritetit dhe përfshirjes janë çështje kryesore dhe vëmendje u është kushtuar barrierave dhe problemeve të përfshirjes dhe barazisë në arsim, pjesëmarrjes së prindërve dhe shërbimeve tjera mbështetëse.

Raporti gjithashtu i referohet gjërësisht Planit Strategjik për Arsimin e Fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë, dokument i përgatitur nga Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë në vitin 2003, i cili përshkruan strategjitë e reja dhe zhvillimin e politikave.

2.2.3 Të drejtat e fëmijëve dhe edukimi i nxënësve me nevoja të veçanta

Fëmijët në përgjithësi, e në këtë kontekst edhe fëmijët me nevoja të veçanta, i kanë të drejtat e tyre, të garantuara në bazë të Deklaratës për të Drejtat e Njeriut, Konventa mbi të Drejtat e Fëmijës, dhe ligjeve në fuqi.

Kjo do të thotë se të gjithë fëmijët kanë të drejtë të vijnë shkollën, përfshirë këtu edhe fëmijët që kanë dëmtime dhe vështirësi në të nxënë. “Fëmijët me dëmtie fizike, në të dëgjuar, në të parë, çrregullime emocionale dhe të sjelljes, si dhe fëmijët me vështirësi të rënda në të nxënë, vështirësi në të komunikuar dhe gjuhësore, gjithashtu duhet të jenë të përfshirë në shkollë edhe kur ata nuk kanë mund të arrijnë gjithnjë të njëjtat objektiva sikurse nxënësit tjerë.” (Pesämaa, 2003:7).

Nxënësit me nevoja të veçanta kanë nevoja të veçanta dhe të ndryshme nga nxënësit e tjerë. Nxënësit e shurdhër kanë nevojë ta mësojnë gjuhën e shenjave, në mënyrë që të komunikojnë me njerëzit e tjerë dhe nxënësit me dëmtime në të parë kanë nevojë ta mësojnë alfabetin e Brailit, në mënyrë që të shkruajnë dhe lexojnë. Nxënësit me vështirësi në të nxënë kanë nevojë për objektiva individuale të mësimi. Të gjithë fëmijët mund të zhvillohen shumë në nivelin e tyre edhe kur nuk është e mundur që t’i arrijnë objektivat e klasës së caktuar. Kurrikula duhet të jetë e modifikuar për t’u ballafaquar me nevojat e nxënësit individualisht. (Pesämaa, 2003:7)

Në nenin 2 të pjesës së parë në konventën për të drejtat e fëmijëve, e miratuar më 20 nëntor 1989, Miratuar nga Asambleja e Përgjithshme e Organizatës së Kombeve të Bashkuara, parashihet se Shtetet Palë angazhohen të respektojnë të drejtat e përmedura në këtë Konventë dhe t’ia garantojnë ato çdo fëmije, që përfshihet në juridiksionin e tyre, pa

asnjë lloj dallimi, pavarësisht nga raca, ngjyra, gjinia, gjuha, feja, opinionin politik ose çdo opinion tjetër, nga origjina kombëtare, etnike ose shoqërore, pasuria, paaftësia, prejardhja familjare apo çdo gjendje tjetër e fëmijës ose prindërve të tij ose përfaqësuesve të tij ligjorë.

Neni 23

1. Shtetet Palë pranojnë se fëmija me paaftësi mendore ose fizike duhet të bëjë një jetë normale dhe të përshtatshme, në kushte që garantojnë dinjitetin e tij, që nxisin autonominë dhe lehtësojnë pjesëmarrjen e tij aktive në jetën e bashkësisë.
2. Shtetet Palë njohin të drejtën e fëmijës me paaftësi për kujdes të posaçëm dhe nxisin e sigurojnë, brenda mundësive të të ardhurave të disponueshme, dhënien fëmijës i cili përmbush kushtet, si dhe atyre që kujdesen për të, të ndihmës që kërkohet dhe që i përshtatet gjendjes së fëmijës dhe gjendjes financiare të prindërve të tij, ose të atyre që kujdesen për të.
3. Duke njohur nevojat e veçanta të fëmijës me paaftësi, ndihma e dhënë sipas paragrafit 2 të këtij neni jepet falas sa herë të jetë e mundur, duke pasur parasysh burimet financiare të prindërve të tij ose të atyre që kujdesen për të dhe kjo synon që fëmijët me paaftësi të kenë mundësi efektivisht të marrin arsim, kualifikim, shërbime shëndetësore, shërbime riaftësimi, përgatitje për punësim dhe veprimtari argëtuese, në mënyrë që fëmija të sigurojë një integrim shoqëror dhe zhvillim vetiak sa më të plotë, përfshirë zhvillimin e tij kulturor dhe shpirtëror.
4. Shtetet Palë, në frymën e bashkëpunimit ndërkombëtar, nxisin shkëmbimin e informacionit të përshtatshëm në fushën e kujdesit shëndetësor parandalues dhe të trajtimit mjekësor, psikologjik dhe funksional të fëmijëve me paaftësi, përfshirë

përhapjen dhe mundësinë e marrjes së informacionit lidhur me metodat e riaftësimit, edukimit dhe shërbimeve të formimit profesional, me qëllim që Shtetet Palë të kenë mundësi të përmirësojnë cilësitë dhe aftësitë e tyre dhe të zgjerojnë përvojën e tyre në këto fusha. Në këtë drejtim, duhet të mbahen parasysh në mënyrë të veçantë nevojat e vendeve në zhvillim.

Neni 28

1. Shtetet Palë njohin të drejtën e fëmijës për arsimim dhe, me qëllim që të arrihet kjo e drejtë, hap pas hapi dhe mbi bazën e mundësive të barabarta, në mënyrë të veçantë ata:

(a) Bëjnë arsimin fillor të detyrueshëm dhe falas për të gjithë;

(b) Inkurajojnë zhvillimin e formave të ndryshme të arsimit të mesëm si të

Përgjithshëm ashtu edhe profesional, i bëjnë ato të hapura e të mundshme për çdo fëmijë dhe marrin masa të përshtatshme, si vendosja e arsimit falas dhe dhënia e një ndihme financiare në rast nevojë;

(c) U sigurojnë të gjithëve arsimin e lartë, sipas aftësive të secilit, me të gjitha mjetet e përshtatshme;

(d) Bëjnë të mundshëm dhe të arritshëm për çdo fëmijë informacionin dhe orientimin shkollor e profesional;

(e) Marrin masa për të inkurajuar frekuentimin e rregullt të shkollës dhe uljen e përqindjes së braktisjes së shkollës.

2. Shtetet Palë marrin të gjitha masat e nevojshme për të siguruar që disiplina shkollore të zbatohet në mënyrë të pajtueshme me dinjitetin njerëzor të fëmijës dhe në përputhje me këtë Konventë.

3. Shtetet Palë nxisin dhe inkurajojnë bashkëpunimin ndërkombëtar në fushën e arsimit, për të kontribuar, në mënyrë të veçantë, në zhdukjen e padijes dhe të analfabetizmit kudo në botë dhe për të lehtësuar përvetësimin e njohurive shkencore e teknike dhe të metodave moderne të mësimdhënies. Për këtë, mbahen parasysh në mënyrë të veçantë nevojat e vendeve në zhvillim.

Neni 29

1. Shtetet Palë u morën vesh që arsimimi i fëmijës të ketë për synim: (a) Të zhvillojë potencialin e plotë të personalitetit, dhuntive dhe aftësive mendore e fizike të fëmijës; (b) Të rrisë respektin për të drejtat e liritë themelore të njeriut dhe për parimet e mishëruara në Kartën e Kombeve të Bashkuara; (c) Të rrisë respektin për prindërit e fëmijës, për identitetin e tij, gjuhën dhe vlerat kulturore, për vlerat kombëtare të vendit ku fëmija jeton, të vendit të origjinës dhe të qytetërimeve të ndryshme nga i veti; (d) Ta përgatisë fëmijën për një jetë të përgjegjshme në një shoqëri të lirë, në frymën e mirëkuptimit, paqes, tolerimit, barazisë midis gjinive dhe miqësisë midis të gjithë popujve, grupeve etnike, grupeve kombëtare e fetare dhe personave me origjinë autoktone; (e) T'i zhvillojë fëmijës respektin për mjedisin natyror.

2. Asnjë dispozitë e këtij neni ose e nenit 28 nuk do të interpretohet në mënyrë të atillë që të çënojë lirinë e personave fizikë ose juridikë për të krijuar e drejtuar qendra arsimore, gjithmonë me kusht që parimet e përmendura në paragrafin 1 të këtij neni të respektohen dhe që arsimi që jepet në këto qendra të jetë në përputhje me normat minimale që përcaktohen nga Shteti. (OKB, 1989)

2.3 Terminologjia për nxënësit me nevoja të veçanta

Në këtë hulumtim ekziston një mori termash, të cilat janë përdorur, e në disa raste edhe sot përdoren, por që nuk janë terma të përshtatshme për fëmijët me nevoja të veçanta dhe terma që janë të pranueshëm për të gjithë.

Definicionet dhe kategorizimi i personave me nevoja të veçanta MASHT, në bashkëpunim me Mbështetjen Finlandeze për Zhvillim të Sektorit të Arsimit (FSDEK) dhe disa pjesëmarrës nga organizatat e personave me paaftësi, ka përgatitur fjalorin terminologjik lidhur me definimin e **“personave me aftësi të kufizuara”**. **Fëmijët me vonesa në zhvillim ose dëmtime në të dëgjuar, në të folur, në të parë ose dëmtime fizike apo me çrregullime emocionale ose të sjelljes janë të gjithë të konsideruar persona me nevoja të veçanta.** Ky definim i fëmijëve me nevoja të veçanta i bën të përshtatshme perspektivat e reja për aftësitë e të gjithë fëmijëve për të bërë aktivitete të ndryshme që më parë nuk ishin konsideruar të mundshme në përputhje me shkallën e tyre të kapacitetit të të mësuarit.

Termi “nevoja të veçanta” është përdorur për të nënvizuar nevojat mbështetëse të nevojshme lidhur me të drejtat e tyre për kujdes dhe mbrojtje me qëllim që të sigurohet zhvillimi i tyre optimal prej lindjes deri në moshën madhore.

Në gjuhën Shqipe, termi më së shumti i përdorur për njerëz me të **meta** është ai që do të thotë **“njerëz të dëmtuar”** ose **“njerëz të gjymtë”**. Këta terma ende përdoren në Shqipëri. Në Kosovë, njerëzit gjithashtu thonë “fëmijë me nevoja të veçanta”. Një tjetër term që tregon një perspektivë të ndryshme është **“persona me vështirësi në zhvillim”**.

Në të folurën përditshme, por edhe në të shkruar mund të hasen disa nga këto shprehje: “Fëmijë të hendikepuar, fëmijë të deformuar, fëmijë me të meta, fëmijë antipatik, fëmijë jonormalë, fëmijë me defekte, fëmijë të gjymtuar etj.” (Zabeli, 2001:11). Në Kosovë dhe Shqipëri përdoren sintagmat: “persona me aftësi të kufizuara” dhe “persona me paaftësi”. Konsideroj se asnjëra nga këto të dyja nuk janë të qëlluara.

Mendoj se më e përshtatshme do të ishte po të thuhej: “fëmijë ose nxënës me nevoja të veçanta”. Ky emërtim është më i pranueshëm nga të gjithë, meqë të gjithë njerëzit janë qenie që dallojnë nga njëri-tjetri, andaj për këtë arsye secili ka nevoja të veçanta. Duke u nisur nga veçoritë e secilit individ, nxënësit me nevoja të veçanta nuk do ta ndiejnë veten të fyer, por të barabartë me të gjithë njerëzit e tjerë.

2.3.1 Nocionet themelore

Të gjithë nxënësit kanë nevojë për përkujdesje, mirëpo nxënësit me nevoja të veçanta kanë nevojë për një përkujdesje më të madhe, në fillim nga ana e prindërve, pastaj e edukatorëve dhe e tërë shoqërisë. Nxënësit me nevoja të veçanta, varësisht nga periudha kohore, kultura dhe vendi, kanë pasur edhe trajtime të ndryshme.

Në vende të ndryshme këta fëmijë kanë qenë të privuar nga të gjitha të drejtat, në disa të tjera përveç pengesave natyrore të tyre, kanë hasur edhe në pengesa nga paragjykimet e njerëzve të rrethit shoqëror. Rrethi shoqëror është ai i cili duhet të përkujdeset për këtë kategori të nxënësve dhe jo t’i nënçmojë ata apo t’i privojë nga të drejtat e tyre.

Jo çdo herë nocionet që përdoren në të folurit e përditshëm janë adekuate dhe të përshtatshme për nxënësit me nevoja të veçanta. Nëse fjalët që përdoren janë të papërshtatshme, nxënësit me nevoja të veçanta do ta ndiejnë veten të fyer.

Qëllimi ynë nuk duhet të jetë vënia në pozitë të palakmueshme ose fyerja e kësaj kategorie të nxënësve, por përkrahja që ata të vazhdojnë përpara.

2.3.2 Nevojat e veçanta arsimore

Fëmija ka vështirësi në mësim nëse: ka vështirësi dukshëm më të mëdha në mësim sesa shumica e fëmijëve të asaj moshe; ka një paaftësi e cila e ndalon ose e pengon atë t'i përdorë pajisjet arsimore të llojit që ofrohen në përgjithësi për fëmijët e moshës së tij në institucionet arsimore apo aftësuese.

Fëmija nuk duhet të konsiderohet se ka vështirësi në mësim vetëm për shkak se gjuha, ose forma e gjuhës, në të cilën zhvillohet mësimi nuk është e njëjtë me gjuhën, ose me formën e gjuhës, të cilën e përdor në shtëpi të tij ose sepse i takon një komuniteti të caktuar dhe në rastet e tilla komuna duhet të sigurojë që fëmijës t'i ofrohet mbështetje efikase në gjuhën e mësimdhënies. Ofrimi i arsimit të posaçëm për fëmijët do të thotë ofrimi i arsimit që i shtohet ose dallon nga arsimi që në përgjithësi bëhet për fëmijët e moshës së tij në institucionet arsimore dhe aftësuese të themeluara në komunë.

Ofrimi i arsimit të posaçëm nuk kufizohet vetëm për fëmijët me vështirësi në mësim, por kjo gjithashtu zbatohet edhe për fëmijët me dhunti të veçanta, të cilët mund të kërkojnë modifikim të modeleve të zakonshme të progresit në sistemin e arsimit të detyruar, përfshirë edhe kurrikulumin.

2.3.3 Sqarim i koncepteve përfshirje dhe integrim

Natyrisht, në fillimet e veta, sistemi i arsimit të veçuar u pa si shprehje e përkujdesit për fëmijët me nevoja të veçanta. Por, me kalimin e viteve, ky mendim ndryshoi. Megjithatë

shprehitë profesionale të mësuesve dhe kushtet e shkollës kanë rëndësi parësore për arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, mendimi apo veçimi i tyre për t'u arsimuar veç të tjerëve në shkolla speciale, sepse këto paskan kushte më të mira, është i papranueshëm. Sot mbisundon mendimi se fëmijët me nevoja të veçanta janë fëmijë si gjithë të tjerët dhe për këtë arsye duhet të edukohen bashkë me fëmijët e tjerë në të njëjtat shkolla dhe klasa, me mbështetjen që u nevojitet. Për rrjedhojë, ndarja e arsimit në të rregullt dhe në special duhet të zhduket dhe të zëvendësohet nga një sistem i vetëm, që përfshin të gjithë nxënësit. Ky është sistemi i arsimit gjithëpërfshirës, i cili jo vetëm përfshin një larmi të gjerë nxënësish, por edhe e diferencon arsimimin sipas kësaj larmie.

Deri jo shumë kohë më parë edukimi i fëmijëve me nevoja të veçanta ka qënë i konsideruar si një çështje e veçantë e të ndarë nga edukimi i fëmijëve të tjerë. Por vitet e fundit ka pasur një ndryshim shumë të madh, duke ndryshuar filozofinë e edukimit dhe politikat arsimore duke theksuar me forcë gjithëpërfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në edukimin e përgjithshëm. Studiuesit dhe ata që merren me këtë problem po mundohen të largohen nga filozofia mbizotëruese, si ajo e izolimit, e veçimit dhe e ndarjes të këtyre nxënësve nga pjesa tjetër e nxënësve. Tendenca sot është kalimi nga veçimi, izolimi apo ndarja drejt integritit dhe më tej drejt arsimit gjithëpërfshirës. Kjo natyrisht kërkon ndryshime në legjislacion dhe në politikat arsimore, por gjithmonë duke i studjuar me kujdes problemet dhe ndryshimet që duhet të ndërmerren.

Fillimisht le të sqarojmë kuptimin e termave 'integrim' dhe 'gjithëpërfshirje'. Sipas Fjalorit të Psikologjisë (Reber, 2001), me termin 'integrim' të fëmijëve me nevoja të veçanta në klasë do të kuptojmë përfshirjen, e tyre në klasa të zakonshme, pavarësisht karakteristikave të tyre të veçanta, duke u fokusuar më shumë në integrimin e tyre social,

që ata të pranohen si pjesë e grupit (klasës) ku janë futur. Integrimi social ka të bëjë më shumë me përfshirjen e këtyre fëmijëve me fëmijët e tjerë jashtë klasës, gjatë pushimeve ndërmjet orëve të mësim, kur hanë ushqim apo kur organizohen aktivitete të ndryshme ekstrakurrikulare.

Ndërsa me termin ‘gjithëpërfshirja’ nënkuptohet që nxënësi me nevoja të veçanta jo thjesht ta ndjejë veten pjesë të grupit vetëm fizikisht, por të marrë pjesë aktive në aktivitetet që zhvillon klasa, të marrë e të japë dhe të jetë pjesë integrale e grupit apo klasës ku bën pjesë. Ata marrin pjesë në çdo aktivitet; ndryshimi i vetëm është, sidomos në Amerikë, që këto klasa përveç mesuesit të zakonshëm kanë dhe një mësues të dytë të edukimit special dhe të dy mësuesit bashkëpunojnë në mësim. Studimet në këtë fushë i sqarojnë akoma më mirë këto terma.

Këto dy terma ende ngatërrohen në praktikën e përditshme. Masat që merren për t’i përfshirë nxënësit me aftësi të veçanta në klasa të zakonshme, nuk bëjnë gjë tjetër vetëm integrimin e këtyre nxënësve në këto klasa dhe jo gjithëpërfshirjen e tyre. Ka patur edhe tentativa të ndryshme për një integrim të pjesshëm të nxënësve me aftësi të veçanta, duke i vënë ata në klasa të veçanta në një shkollë të zakonshme, pra mësimin e bëjnë veç por në aktivitetet e tjera marrin pjesë së bashku me nxënësit e tjerë.

Po edhe sikur integrimi të jetë i plotë, pra nxënësit me nevoja të veçanta të sistemohen në klasa të zakonshme nuk kemi të bëjmë me gjithëpërfshirjen e tyre, mbasi gjithëpërfshirja kërkon që fëmija me vështirësi për të mësuar, pra fëmija me nevoja të veçanta duhet t’i përshtasë aftësitë e tij për të mësuar me kurrikulën e hartuar për të gjithë nxënësit dhe jo e kundërta. Integrimi social është një hap para drejt arsimit gjithëpërfshirës, por jemi ende larg nga gjithëpërfshirja e këtyre nxënësve në edukimin e zakonshëm e të përgjithshëm.

Fëmijët me nevoja të veçanta janë fëmijë si gjithë të tjerët dhe për këtë arsye duhet të edukohen bashkë me fëmijët e tjerë në të njëjtat shkolla dhe klasa, me mbështetjen që u nevojitet nevojave të veçanta të tyre në sistemin e përgjithshëm të arsimit, ai nuk është i njëjtë me përfshirjen.

Autorë të ndryshëm Soder, Jordan, Meijer, Pilj dhe Hegarty, kanë vënë në dukje se integrimi kryhet pas veçimit, si një mënyrë për shmangien e tij. Integrimi mund të rezultojë në përshtatjen e programit të përgjithshëm shkollor, për t'iu përgjigjur nevojave të veçanta të nxënësve, por kjo nuk mjafton për përfshirjen. (Jordan&Poeell, 1994, Meijer, Pijl&Hegarty, 1997)

Në variantin më të keq, integrimi çon vetëm në prani fizike të fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat e zakonshme dhe në përgatitjen e një versioni të “holluar” të programit shkollor. Por integrimi nuk duhet të jetë thjesht zhvendosje e nxënësve nga shkollat speciale në shkollat e zakonshme dhe as përshtatje e nxënësve me nevoja të veçanta ndaj shkollës, por përshtatje e shkollës ndaj nevojave të të gjithë nxënësve. (Meijer, Pijl&Hegarty, 1997)

Ky koncept i zgjeruar i integritit i përafrohet shumë konceptit të përfshirjes. Megjithëse në vendin tonë termi arsim gjithëpërfshirës po përdoret gjerësisht, me të më së shumti nënkuptohet integrimi sesa përfshirja e nxënësve me nevoja të veçanta në shkollat e rregullta. Përfshirja është më shumë se sa prani fizike në klasë.

Përfshirja është përkatësi dhe do të thotë se nxënësit me nevoja të veçanta i përkasin bashkësisë së nxënësve të shkollës, marrin pjesë emocionalisht në këtë bashkësi dhe pranohen prej të tjerëve si të barabartë. Klasat e veçuara brenda shkollave të rregullta janë një shembull i keq integrimi. Po ashtu, futja e nxënësve me nevoja të veçanta në klasa të

rregullta, pa bashkëveprim me nxënësit e tjerë, është një shembull i keq integrimi. Pas viteve '80, procesi i arsimit gjithëpërfshirës mori hov në të gjitha vendet perëndimore.

Edhe pse jo me të njëjtin intensitet, arsimi gjithëpërfshirës po çon gjithnjë e më shumë në rritjen e numrit të nxënësve me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta dhe për pasojë, në rënien e numrit të tyre në shkollat speciale. Natyrisht, kjo nuk do të thotë që nuk ka më shkolla speciale edhe pse numri i tyre sa vjen e po bie. Shkollat speciale po transformohen në qendra burimore ekspertize për shkollat e rregullta, për të lehtësuar përfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta në arsimin gjithëpërfshirës. Procesi i arsimit gjithëpërfshirës ka sjellë ndryshime në legjislacion, rregullore, organizim dhe praktika të reja arsimore. Edhe në vendin tonë reforma arsimore po kërkon ndryshim të politikave dhe praktikave arsimore për një arsim gjithëpërfshirës, që i përshtatet të gjithë nxënësve, pavarësisht nevojave. Në fund të fundit, të gjithë nxënësit kanë nevoja, jo vetëm ata me vështirësi në të mësuar.

Gjithsesi, procesi i përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta në vendin tonë, megjithëse synon të arrijë rezultate të njëjta me atë të nisur nga vendet perëndimore, kushtëzohet shumë nga konteksti ynë i veçantë, ku faktorë të tillë, si historiku i arsimit, situata social-ekonomike, politike, gjeografike dhe kulturore luajnë një rol të rëndësishëm. Përfshirja është përkatësi dhe do të thotë se nxënësit me nevoja të veçanta i përkasin bashkësisë së nxënësve të shkollës, marrin pjesë emocionalisht në këtë bashkësi dhe pranohen prej të tjerëve si të barabartë.

Megjithatë, midis morisë së faktorëve, disa janë kyç për zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës. Arsimi gjithëpërfshirës varet prej punës së mësuesve në klasë, prej mënyrës se si e organizon shkolla programin edukativo-mësimor dhe prej elementeve të

tjerë jashtë shkollës. Sido që të zbatohet, arsimi gjithëpërfshirës synon një gjë: përmirësimin e pozitës së nxënësve me nevoja të veçanta dhe personave me aftësi të kufizuara. (Soder, 1997) Që të arrihet ky qëllim, lyphen ndryshime në nivel politikash dhe mendësish, pasi përfshirja nuk është problem vetëm i shkollës. Ajo shkon përtej mureve të shkollës dhe ka të bëjë me jetën e fëmijëve përtej shkollës, ka të bëjë me familjen dhe komunitetin (Stangvik, 1997). Përfshirja nuk është thjesht rregullim i mjedisit shkollor, por reformim i vetë shkollës (Hegarty, 1997). Që të ndodhë reformimi, kërkohet të bëhen ndryshime në botëkuptimin e politikbërësve dhe profesionistëve të edukimit.

2.4 Integrimi i nxënësve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor

Nxënësit me nevoja të veçanta duhet të trajtohen të barabartë me të gjithë nxënësit e tjerë. Edukimi i nxënësve me nevoja të veçanta duhet të fillojë në familje, me qëllim të përgatitjes së tyre për edukim të mëtutjeshëm. Nëse familja ngurron sa i përket edukimit të nxënësve me nevoja të veçanta, atëherë do të jetë shumë e vështirë për institucionet edukative që këta fëmijë t'i integrojnë në shoqërinë e nxënësve të tjerë.

Për dallim nga vende të tjera, në vendin tonë integrimi i nxënësve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor fillon diku rreth viteve 2000-2001. (Nano, 2001:6). Që nxënësit me nevoja të veçanta të integrohen në sistemin e rregullt arsimor, duhen plotësuar disa parakushte: (Bujari, 2003:18)

Përgatitja e prindërve

Për pranimin e nxënësve në sistemin e rregullt mësimor, së pari duhet përgatitur prindërit e këtyre nxënësve që të fillohet herët me edukimin e tyre. Prindërit janë shkolla e parë për

fëmijën. Nëse prindërit janë të përgatitur atëherë edhe nxënësit do të kenë mundësi të edukohen e arsimohen krahas shokëve të tyre dhe të aftësohen për jetë të pavarur.

Trajnimi i mësimdhënësve

Që nxënësit me nevoja të veçanta të kenë sukses në shkollat e rregullta, rol të rëndësishëm luan përgatitja profesionale e mësimdhënësve për punë me nxënës me nevoja të veçanta. Mësimdhënësit e përgatitur mirë e kuptojnë se çfarë duhet bërë e si duhet vepruar me secilin nxënës varësisht nga dëmtimet dhe nevojat që kanë ata.

Përshtatja e objekteve shkollore

Shkollat e ndërtuara më parë nuk ofrojnë mundësi të lëvizjes së nxënësve me nevoja të veçanta, p.sh.: nxënësit me dëmtime fizike nuk kanë mundësi që të ecin shkallëve.

Përgatitja e nxënësve të tjerë për trajtimin e nxënësve me nevoja të veçanta

Nxënësit duhet të përgatiten për pritjen dhe trajtimin e nxënësve me nevoja të veçanta.

Nëse nxënësit me nevoja të veçanta priten dhe trajtohen mirë, do ta kenë më të lehtë të adaptohen në shoqëri dhe të arrijnë rezultate.

Ndihma dhe respekti për nxënës me nevoja të veçanta si për nxënësit e tjerë

Nxënësit me nevoja të veçanta “nuk duhen shikuar nga ana e shokëve të tyre si njerëz për t’u ardhur keq për ta, por si fëmijë të cilët kanë mundësi që të shkojnë krahas shokëve të tjerë dhe të arrijnë rezultate të kënaqshme.” (Bujari, 2003:19)

Besimi nga ana e mësimdhënësit në mundësitë e këtyre nxënësve Secili njeri në këtë botë është personalitet në vete. I ka edhe të metat, por edhe mundësitë e tij. Një punë që unë e kryej me sukses një tjetër ndoshta s’mund ta kryejë, por edhe një punë që e kryen tjetri ndoshta unë s’mund ta kryej. Pra, secili mund ta kryejë një punë me sukses.

Aplikimi i metodave e formave të ndryshme

Që nxënësit me nevoja të veçanta të arrijnë rezultate të mira, duhet përshtatur format e metodat mësimore. Duhet aplikuar forma e metoda mësimore që e bëjnë mësimin sa më atraktiv dhe të afërt për nxënësit.

Janë edhe shumë faktorë të tjerë që ndikojnë në edukimin e këtyre nxënësve, si dhe ka shumë kushte të tjera që duhen plotësuar.

2.4.1 Nga integrimi tek gjithëpërfshirja

Problemet e fëmijëve me nevoja të veçanta po bëhen gjithnjë e më shumë probleme të të gjithë shoqërisë. Qeveritë qendrore, lokale dhe rajonale, organizatat e ndryshme dhe shkollat po marrin gjithnjë e më shumë përgjegjësi. Fëmijët që vlerësohen me nevoja të veçanta në edukim mund të edukohen në shkolla të zakonshme, vetëm nëse plotësohen disa kushte të caktuara. Duhet patur kujdes që të shfrytëzohen gjithë burimet e mundshme me qëllim që këto kushte të mos ndikojnë negativisht tek fëmijët e tjerë.

Deklarata Salamanca, kërkonte një konsensus ndërkombëtar për gjithëpërfshirjen dhe diversitetin e edukimit, por megjithëse shumë gjëra kanë ndryshuar që atëhere, ende edhe sot debati për edukimin, integrimin apo gjithëpërfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta vazhdon të jetë i ndezur. (UNESCO, 1994). Janë miratuar kudo dokumente apo vendime të ndryshme që e ndihmojnë këtë çështje. Disa vënë theksin tek të drejtat e këtyre fëmijëve për t'u trajtuar të barabartë me fëmijët e tjerë. Disa kërkojnë që legjislacioni t'i pengojë institucionet publike që t'i diskriminojnë këta fëmijë dhe t'u mundësojë atyre qëndrime të barabarta dhe pozitive.

Deklarata Salamanca mbështet promovimin e arsimit gjithëpërfshirës për të gjithë njëloj. Aty sygjerohen edhe fonde për shkollat dhe familjet që kanë fëmijë me nevoja të

veçanta për edukim. Vendime të ndryshme që janë ndërmarrë për këtë problem, forcojnë të drejtat e fëmijëve me nevoja të veçanta të edukohen njësoj si fëmijët e tjerë duke e konsideruar ilegal diskriminimin e tyre. Strategjia e qeverive të ndryshme duhet të jetë identifikimi, vlerësimi dhe gjetja e rrugëve për gjithpërfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në edukimin e përgjithshëm. Gjithëpërfshirja kërkon plotësimin e nevojave të këtyre fëmijëve, përdorimin e metodave sa më fleksibël nga ana e mësuesve, por edhe një kurrikulë të diferencuar. Gjithashtu kërkohet një koordinim i punës së mësuesit të klasës, i mësuesit ndihmës (nëse ka), i vetë fëmijës, i prindërve të fëmijës, i psikologut shkollor, si edhe drejtorit të shkollës.

Mësuesi duhet t'u raportojë çdo ditë prindërve për zhvillimet e fëmijës. Përfshirja e prindërve të këtyre fëmijëve bëhet për të siguruar procesin e transparencës dhe në të njëjtën kohë për të ndërgjegjësuar të gjithë aktorët pjesëmarrës në këtë proces për përgjegjësinë dhe përgjegjshmërinë e padiskutueshme dhe të patjetërsueshme për progresin e fëmijës.

2.4.2 T'i mësosh nxënësit e klasës të marrin njohuri për nevojat e veçanta të nxënësve të tjerë

Nxënësit që nuk kanë aftësi të kufizuara, që janë normalë, duhet të marrin njohuri, informacion të saktë më parë për një nxënës me nevoja të veçanta që është vënë në klasën e tyre. Mësuesi, megjithëse duhet të tregojë shumë kujdes për të ruajtur privatësinë e tyre, duhet të japë informacion të mjaftueshëm për paaftësinë e këtij nxënësi në mënyrë që të mos shkaktojë ndonjë frikë apo keqkuptim që mund të kenë nxënësit e tjerë. Nxënësit e tjerë duhet t'i dinë pikat e forta dhe pikat e dobta të nxënësit me aftësi të kufizuara apo me nevoja të veçanta. Mësuesi duhet të organizojë aktivitete simuluese me nxënësit që nuk

kanë paaftësi, pra me nxënësit e tjerë të klasës, për t'u dhënë atyre mundësi të kuptojnë më mirë problemet që kanë nxënësit me aftësi të kufizuara. Nxënësit gjithashtu duhet të mësojnë edhe për njerëz të tjerë me aftësi të kufizuara që janë bërë të suksesshëm. Ka shumë libra, filma dhe materiale të tjera audio-vizuale për njerëz të ndryshëm që i kanë kapërcyer me sukses paaftësitë e tyre (Tom Cruise, Bill Gates, (VITI). Ndërveprimi pozitiv ndërmjet nxënësve me aftësi të kufizuara dhe nxënësve të tjerë varet shumë nga qëndrimi dhe sjellja e mësuesit dhe aftësia e tij për të nxitur e krijuar një mjedis pozitiv. Një mënyrë për ta arritur këtë ndërveprim është përdorimi i të mësuarit bashkëveprues për të lehtësuar ndërveprimin në grupe të vogla. Në këtë mënyrë krijohet një atmosferë mbështetëse ku çdonjëri është i angazhuar t'i arrijë qëllimet e grupit dhe është i shqetësuar për suksesin e gjithë grupit. Kur nxënësit bashkëpunojnë të gjithë sëbashku, ata kanë tendencë t'u japin më shumë lavdërime, më shumë nxitje dhe mbështetje nxënësve me aftësi të kufizuara.

Këto përvoja pozitive i japin mundësi çdonjërit që përfshihet në to, më shumë zhvillim apo rritje emocionale dhe shoqërore. Edhe prindërit kanë rolin e tyre në këtë proces nëse duan që fëmija i tyre të ketë sukses. Mësuesit duhet t'i ftojnë prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara ta shohin klasën, mjedisin; duhet t'i informojnë ato rregullisht për përparimin e fëmijëve të tyre, dhe të vendosin ura të rregullta komunikimi. Ndihma e prindërve do të ndikojë shumë edhe në përparimin akademik të këtyre nxënësve. Mësuesit duhet t'u ofrojnë prindërve të fëmijëve me aftësi të kufizuara ndihmë duke i trajnuar ato se si të merren me fëmijët e tyre, si t'i ndihmojnë për të bërë detyrat, si t'i vlerësojnë fëmijët për sukseset e tyre, etj. Fëmijët me aftësi të kufizuara kanë nevojë për mbështetjen, dashurinë dhe prezencën e bashkëmoshatarëve, mësuesve dhe prindërve që të zhvillohen emocionalisht dhe shoqërisht.

KAPITULLI III

NXËNËSIT ME NEVOJA TË VEÇANTA

Nxënësit me nevoja të veçanta shumë herë nuk e kanë gëzuar të drejtën që të edukohen e arsimohen. Këtë të drejtë ua kanë mohuar shumë herë prindërit e tyre duke mos dashur që të “turpërohen” para të tjerëve. Është vepruar në varësi nga mentaliteti dhe niveli arsimor i prindërve të nxënësve me nevoja të veçanta. Prindërit e fëmijës, të cilët kanë qenë me nivel të ulët arsimor, janë munduar ta fshehin fëmijën me nevoja të veçanta e nuk ka ardhur në shprehje që ai fëmijë të shkojë në ndonjë ent special.

Në vendin tonë kanë ekzistuar disa ente speciale ku janë edukuar nxënësit me nevoja të veçanta. Këto ente ekzistojnë edhe sot, por synimet e shoqërisë sonë janë që nxënësit me nevoja të veçanta të integrohen në shkollat e rregullta.

Që nxënësit me nevoja të veçanta të kenë mundësi të integrohen në sistemin e rregullt arsimor, duhen plotësuar disa parakushte nga të gjithë faktorët. Fillimisht prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta duhet t’i edukojnë këta fëmijë në shtëpitë e tyre, jo të lihen anash, sepse po nuk u nis me edukimin e tyre që në familje, rezultatet do të jenë të vogla. Me rëndësi është edhe përshtatja e ambientit për nxënës me nevoja të veçanta, pastaj përgatitja e kuadrit arsimor për punë etj.

Në kuadër të nxënësve me nevoja të veçanta, do t’i trajtojmë këto kategori të nxënësve:

3.1. Nxënësit me probleme në të parë

Me përjashtim të faktit që nuk sheh, fëmija me dëmtime në të parë nuk dallon nga nxënësit e tjerë që i kanë të gjitha shqisat. “Dëmtimet e të pamurit janë pasojë e humbjes funksionale të të pamurit e jo çrregullimet e syrit.” (Bajrami, 2003:16).

Gjendja patologjike e syrit mund të ketë për pasojë verbërinë në tri raste:

- Mprehtësia e të pamurit mund të jetë e zvogëluar
- Fusha e të pamurit mund të jetë e ngushtuar
- Vështirësia për t'i dalluar ngjyrat

Sipas përkufizimit pedagogjik “I verbër është ai fëmijë i cili e ka aq të dëmtuar të pamurit, saqë nuk është në gjendje të arsimohet në mënyrë vizuale. Ai në procesin e arsimimit shfrytëzon shqisat e të prekurit, të dëgjimit, alfabetin e Brajlit (Braille) dhe aparate speciale që i mundësojnë arsimim të suksesshëm, ndërsa me të pamur të dobët është ai fëmijë i cili mund të arsimohet në mënyrë vizuale dhe nuk ka nevojë të mësojë alfabetin e Brajlit.” (Zabeli, 2001:18-19)

Në kontekstin e edukimit për përshkrimin e nxënësve me dëmtime në të pamur, përdoren nocionet: Të pamurit e pjesshëm, të pamurit e dobët, verbëria e pjesërishtme dhe verbëria e plotë.

Të pamurit e pjesshëm i përket një lloji të problemeve vizuale dhe ka nevojë për adaptime në edukim ose për mjete ndihmëse. Në disa raste mjafton që nxënësit të jenë afër tabelës ose ta mbajnë librin më afër syve. Të pamurit e dobët është humbja e të pamurit, e cila nuk mund të përmirësohet me anë të syzeve konvencionale, me anë të shërimit apo operacionit. Të pamurit mund të jetë me humbjen e të pamurit të qartë, humbjen e të pamurit periferik ose të pamurit anësor. Personat, të cilët kanë të pamurit e dobët, mund të përdorin të pamurit dhe të lexojnë tekst. Në disa raste këta persona përdorin mjete ndihmëse (xhama zmadhues, lupa elektrike etj) e në disa raste të tjera detyrohen të përdorin alfabetin e Brajlit.

Verbëria e pjesërishme - tregon se të pamurit e korrigjuar në mënyrën më të mirë është 20/200 apo edhe më dobët ose fusha e të pamurit horizontal të syrit më të mirë është më pak se 20 shkallë dhe në këtë rast fëmija konsiderohet se është pjesërisht i verbër. Personi, i cili ka të pamurit 20/200 duhet të jetë 10 herë më afër sendeve ose sendet të zmadhohen për 10 herë për t'i vërejtur si personi që e ka të pamurit 20/20.

Verbëria e plotë është mungesa e plotë e të pamurit. Personat e tillë duhet domosdo të shërbehen me shqisat e tjera dhe ta përdorin alfabetin e Brajlit për edukimin e tyre.

3.1.1. Shenjat dhe shkaqet e dëmtimeve në të parë

Dëmtimet e syrit mund të jenë të dukshme dhe të padukshme. Në këtë temë do t'i paraqesim vetëm shenjat e dukshme, ndërsa shenjat e padukshme mund të konstatohen vetëm nga mjeku specialist për sy.

Ndër shenjat e dukshme janë: sytë ose kapakët e syve duken të skuqur, bebëzat e syrit duken të turbullta, njëra ose të dy bebëzat e syrit duken të përhimta ose të bardha, deri në moshën 3 muajshe sytë nuk e ndjekin objektin, etj. “ (Zabeli, 2001:19-20)

3.1.2. Trajtimi i nxënësve me dëmtime në të parë

Nxënësit me dëmtime në të pamur duhet të identifikohen sa më herët, për të pasur dobi nga intervenimet e ndryshme. Teknologjia–kompjuteri, mjetet optike ndihmëse, mund t'u ndihmojnë shumë nxënësve të marrin pjesë në aktivitete të programeve të rregullta me fëmijë. Materiali duhet të jetë me germa të mëdha, libra të incizuara në kaseta, libra të shkruara me alfabetin e Brajlit”. (Mulliçi) Të gjitha këto janë të arritshme për nxënësit. Nxënësit me dëmtime në të pamur mund të kenë dobi prej ndihmës shtesë, pajisjeve të

posaçme dhe modifikimit të programit të rregullt, i cili fokusohet në mundësinë e të dëgjuarit, komunikimit, orientimit dhe lëvizshmërisë, alternativat e aftësisë profesionale dhe të punësimit, si dhe shkathtësitë të jetës së përditshme.

Nxënësit, të cilët kanë të pamurin e pjesërishëm dhe pjesërisht të verbër, kanë nevojë të ndihmohen që të shfrytëzojnë me efikasitet shikimin ekzistues, si dhe në punën me mjete dhe materiale ndihmëse. Nxënësit me të pamur të dëmtuar, të cilët kanë nevoja tjera të veçanta, kanë nevojë për ndihmë ndërdisiplinore dhe ndoshta do të duhej të punohej më së shumti në vetëkujdesje dhe shkathtësitë e jetës së përditshme.

3.2. Nxënësit me vështirësi në të folur

Komunikimi fillon para se fëmija të fillojë të flasë. Në momentin kur fëmija nis të shqiptojë fjalët e para, të folurit bëhet mjet themelor komunikimi.

Gjuha është “...një funksion kompleks që shfaqet pothuaj në të njëjtën moshë te të gjithë nxënësit, në lidhje të ngushtë me fushat e tjera të zhvillimit...” (Saqellari, 2009:25)

Fëmija lind me aftësinë e trashëguar gjenetikisht për të zhvilluar gjuhën, me anë të së cilës do të përkthejë mendimin në fjalë (S.Pinker). Kjo aftësi e trashëguar gjenetikisht, për të deshifruar dhe për të bërë të sajën gjuhën e për ta përdorur atë për të komunikuar, është aktive veçanarisht në vitet e para të jetës.

Zhvillim i të folurit mund të ngeçë si pasojë e disa shkaqeve, si: vonesë në zhvillimin mendor, dëmtimeve organike të trurit, dëmtimeve të shqisës së të dëgjuarit etj. Dëmtimet e të folurit dhe në gjuhë u përkasin problemeve në komunikim, të cilat përfshijnë funksionin oralo-motorik. Këtu vonesat dhe çrregullimet dallohen duke u nisur prej zëvendësimit të tingujve deri te paaftësia për të kuptuar dhe për të përdorur gjuhën.

Shpesh personi mund të prodhojë gjuhën, por ka vështirësi me motorikën e gojës, mirëpo shpesh shkaktari është i panjohur.

“Konsiderohet që komunikimi i fëmijës është i vonuar, kur ai është i prapambetur në krahasim me moshatarët e vet në arritjen e shkathtësive gjuhësore të të folurit.” (Bajrami, 2003:22)

3.2.1. Klasifikimi i vështirësive në të folur dhe shkaqet

Duke u bazuar në Organizatën Botërore të Shëndetit, mund të themi se vështirësitë në të folur mund të klasifikohen si:

- Disartri dhe disglosi, e që shfaqet për shkak të një deficiti instrumental dhe pasoja është vonesa e gjuhës me origjinë auditive dhe deficite artikuluese;
- Vështirësi në të folur dhe shkruar, si shkak i çrregullimeve neurolinguistike, me ç’rast kemi çrregullime të të folurit (disalia, çrregullimet fonologjike).
- Disfazia, çrregullim i zhvillimit të gjuhës, ku përfshihen disfazia e të shprehurit dhe disfazia e të kuptuarit dhe të shprehurit.
- Belbëzimi, me ç’rast kemi çrregullim të ritmit të të folurit.
- Afazia.
- Problemet në të folur si pasojë e problemeve me të dëgjuar;
- Problemet me të folur si pasojë e problemeve mendore.
- Problemet në të folur si pasojë e autizmit.

3.2.2. Identifikimi i nxënësve me vështirësi në të folur

Për dallim nga nxënësit e tjerë me vështirësi të tjera, nxënësit me vështirësi në të folur mund të identifikohen më lehtë.

Mësimdhënësi mund të provojë të folurit e nxënësve nëpërmjet testeve gojore, duke u parashtruar atyre pyetje të thjeshta. “Në bazë të mënyrës së të shprehurit të tyre në përgjigjet e dhëna, ai mund t’i hetojë pengesat eventuale të tyre në të folur.” (Zabeli, 2001:28)

Nxënësit e tillë zakonisht ngurojnë të kyçen në aktivitetet e klasës. Ata duken inferiorë dhe kur kërkohet angazhimi i tyre për t’u shprehur me gojë, ata nuk dëshirojnë të flasin.

3.3. Nxënësit me sjellje të papërshtatshme

Çrregullimet në sjellje të njerëzit janë procese që shoqërohen me shumë të panjohura, janë probleme nga më të ndryshmet që kërkojnë zgjidhje. Njeriu nuk është makinë që flet e vepron sipas sistemit kompjuterik, makinë ku një seri e tillë, pavarësisht nga numri, është e njëjtë dhe nëse ka probleme intervenohet teknikisht dhe evitohet problemi në mënyrë të njëjtë për të gjitha makinat e atij lloji që kanë atë defekt.

“Njeriu është qenie komplekse dhe i ndryshëm nga secili njeri tjetër, secili ka unin e vet, karakterin, temperamentin, mënyrën e ndryshme të reagimit, mënyrën e ndryshme të përballimit të situatave, ka botën e vet të ndryshme, me një fjalë ka sistemin e vet të ndryshëm të të sjellurit.” (Zabeli, 2008:21)

Çrregullimi në sjellje është gjendja tek e cila shfaqen një apo më shumë karakteristika (që do të përmenden më poshtë) dhe ato gjatë një periudhe të gjatë kohore dhe në shkallën që vërehet e ndikon pavoritshëm në arsimimin e fëmijës: (Bajrami, 2003:19)

Paaftësia e të mësuarit, gjë që nuk mund të sqarohet me anë të faktorëve intelektualë, sensorik apo shëndetësor. Paaftësia që të ndërtohet dhe të mirëmbahen marrëdhëniet sociale me moshatarët e vet. Llojet e sjelljes joadekuate. Gjendja e përgjithshme jo e disiplinuar. Gjendja për zhvillimin e simptomave fizike apo frika në lidhje me problemet personale, apo shkollore. “Në jetën shkollore jo pak nxënës kanë çrregullime në sjellje, të cilat mund të jenë të natyrës së ndryshme.” (Zabeli, 2001:46)

Një kategori e nxënësve mund të shfaqin shenja të tërheqjes (inferioritetit) që ndryshe mund të quhen edhe tipa introvert, të tjerë shenja të hiperaktivitetit, agresivitet ndaj të tjerëve -tipa ekstravert. Të dy këto grupe karakterizohen me vështirësi në të nxënë, në adaptimin social dhe shpeshherë krijojnë probleme në klasë.

3.3.1. Identifikimi i nxënësve me sjellje të papërshtatshme

Këta tipa të nxënësve mund të identifikohen lehtë nga ana e mësimitdhënësit.

Tipat introvertë janë nxënës të tërhequr në vetvete, të “izoluar”. Ata ngurrojnë të marrin pjesë në aktivitetet mësimore, janë të tërhequr dhe në përgjithësi sjelljet e tyre nuk janë adekuate me situatat e caktuara në klasë. Nxënësit ekstravert ose hiperaktiv janë tipa që gjithmonë janë në lëvizje, kalojnë shpejt prej një aktiviteti në tjetrin.

Në familje prindërve, ndërsa në shkollë mësimitdhënësesve u shtrojnë kërkesa të mëdha.

Sjelljet e tyre janë shpeshherë të papërshtatshme madje ndonjëherë edhe agresive.

Çrregullimi në sjellje është gjendja tek e cila shfaqen një apo më shumë karakteristika (që do të përmenden më poshtë) dhe ato gjatë një periudhe të gjatë kohore dhe në shkallën që vërehet e ndikon pavoritshëm në arsimimin e fëmijës:

- Paaftësia e të mësuarit, gjë që nuk mund të sqarohet me anë të faktorëve intelektualë, sensorik apo shëndetësor
- Paaftësia që të ndërtohet dhe të mirëmbahen marrëdhëniet sociale me moshatarët e vet
- Llojet e sjelljes joadekuate
- Gjendja e përgjithshme jo e disiplinuar
- Gjendja për zhvillimin e simptomave fizike apo frika në lidhje me problemet personale, apo shkollore

“Në jetën shkollore jo pak nxënës kanë çrregullime në sjellje, të cilat mund të jenë të natyrës së ndryshme.” (Zabeli, 2001:46). Një kategori e nxënësve mund të shfaqin shenja të *tërheqjes (inferioritetit)* që ndryshe mund të quhen edhe *tipa introvert*, të tjerë shenja të *hiperaktivitetit, agresivitet* ndaj të tjerëve -*tipa ekstravert*.

Të dy këto grupe karakterizohen me vështirësi në të nxënë, në adaptimin social dhe shpeshherë krijojnë probleme në klasë.

3.3.2. Kategoritë e nxënësve me sjellje të papërshtatshme

Rëndom psikologët, për nga mënyra e të sjellurit, nxënësit e tillë i klasifikojnë në dy grupe:

Tipa të mbyllur (introvertë) dhe tipa të hapur ekstravertë. Nxënësit introvertë.- Duke u

bazuar në problemet që kanë këta nxënës, atëherë mund të përfundojmë se nxënësit

introvertë kanë probleme emocionale. Nxënësit introvertë nuk e shqetësojnë

mësimdhënësin. Kjo kategori e nxënësve kryesisht ka probleme me vetveten dhe nuk bëjnë

përpjekje për ta sulmuar tjetrin. Nxënësit introvertë janë të tërhequr, nxënës me disponim jo

të mirë, nxënës me simptome fobike të ndryshme, nxënës me depresion, nxënës me ankth deri te ata me çrregullime somatike shpeshherë të pashpjegueshme.

Nxënësit ekstravert. Kjo kategori e nxënësve kanë probleme me sjelljene e tyre, dhe për dallim nga ata introvert, këta zakonisht u bëjnë telashe të tjerëve. Këta nxënës prirën të kenë sjellje joshqërORE, shpesh hyjnë në konflikt me të tjerët dhe energjinë e tyre shpesh herë e shprehin me agresivitet.

Nxënës ekstravert përshkruhen ata nxënës të cilët ngacmojnë vazhdimisht të tjerët, madje edhe zihen jo vetëm verbalisht por edhe fizikisht, pastaj ata që bëjnë mashtrime të qëllimshme, shkatërrojnë objekte, u shmangen detyrave, ikin nga shkolla, nuk e dëgjojnë mësimmhënësin, shpërqëndrohen shumë lehtë, etj.

3.3.3. Shkaqet e sjelljes së papërshtatshme

Në jetën e përditshme ekzistojnë shumë faktorë të cilët ndikojnë në sjelljen e njeriut.

Faktorët që ndikojnë në çrregullimin e sjelljeve janë të shumtë, mirëpo më poshtë do t'i paraqesim disa nga këta faktorë:

Faktorët biologjik e përbëjnë grupin e parë dhe janë shkaktarë të çrregullimeve në sjellje. Siç dihet trashëgimia për shumë çështje është vendimtare, andaj edhe në këtë aspekt, ka një rol dominant në sjelljen e individëve. Nëse prindërit kanë pasur sjellje të çrregulluara, fëmijët e tyre janë kandidatë potencial që të kenë sjellje të papërshtatshme në shoqëri.

Nëse çrregullohet puna e nervit qendror, atëherë mundësitë janë shumë të mëdha që nxënësit me këtë çrregullim të punës së nervit, të kenë edhe sjellje të papërshtatshme.

Sëmundjet kronike të fëmijëve janë një faktor që ndikojnë në sjelljen e tyre. Fëmijët që kanë probleme me reumë, alergji, astmë, apo edhe ndonjë sëmundje tjetër, do ta kenë problem ta kontrollojnë sjelljen e tyre.

Ushqimi është një faktor shumë i rëndësishëm për zhvillimin e fëmijëve dhe të njeriut të në përgjithësi. Nëse nxënësit nuk janë të ushqyer si duhet, nuk marrin vitaminat e neovjshme për organizmin, pasojat do të jenë fatale, sidomos nëse kjo ushqyerje jo e mirë zgjat shumë.

Çështjes së ushqimit të rregullt e kalorik, kur bëhet fjalë për nxënësit, shumë mendimtarë botërorë i kushtojnë rëndësi të veçantë. (Marevci, 2003:135).

3.3.4. Trajtimi i nxënësve me çrregullime në sjellje

Kultura shkollore bazohet në raportet e përdithsme, në relacionin mësimdhënës-nxënës, qëndrimi dhe sjellja, ngrohtësia e mësimdhëniest ndaj nxënësve ndikon pozitivisht në sjelljen e nxënësve, në të kundërtën nxënësi mund të bëhet edhe më agresiv.

Mësimdhënësi, është mirë të potencojë anët pozitive, ato që i pret nga nxënësi, dhe mund të ketë rezultate të kënaqshme dhe jo t'i potencojë anët negative të nxënësve.

Mësimdhënësit duhet të kenë kujdes dhe në vazhdimësi të punojnë në drejtim të përmirësimit të marrëdhënieve mes të tij dhe nxënësve, të bashkëpunojë me nxënësit dhe të nxisë bashkëpunimin në mes të nxënësve, përmbajtjet mësimore t'ia përshtasë nivelit të nxënësve, të jenë korrekt, etj. (Marevci, 2003:138-139)

3.4. Nxënësit me ngecje në zhvillimin mendor

Ngecja mendore është problem kompleks, shumëdimensional, prandaj për të ekzistojnë përkufizime të nduarnduarta (përkufizime medicinale, psikologjike, pedagogjike). Më i kompletuari konsiderohet të jetë përkufizimi i dhënë nga Asociacioni Amerikan për Retardim Mental (AAMD): “Prapambeturia mendore paraqet funksionin intelektual bukur shumë nën nivelin mesatar që manifestohet në periudhën e zhvillimit dhe për të cilin është karakteristikë papërshtatshmëria e sjelljes adaptuese”. (Zabeli 2001:14)

Në këtë aspekt, është pozitiv fakti që personat me aftësi të kufizuara krahas arsimit bazë që marrin në shkollat speciale, apo të integruara në shkollat e zakonshme, kanë arritur të përgatiten dhe përfshihen suksesshëm në tregun e punës.

Sot, gjithnjë e më të pakët janë ata që e mbrojnë idenë se personat që paraqesin prapambetje mendore të lehtë duhet të grupohen më vete, ata mund të përgatiten për punë në kushte normale për t'u përfshirë në shoqëri.

3.4.1. Kategoritë e ngecjeve në zhvillimin mendor

Funksionimi intelektual përcaktohet përmes koeficientit të inteligjencës (IQ). Në bazë të këtij diagnostifikimi bëhet kjo ndarje, sipas së cilës të gjithë personat me IQ nën 70, përcaktohen si persona me ngecje në zhvillimin mendor:

- a. Personat me IQ=50-70, përcaktohen me shkallë të lehtë të ngecjes në zhvillimin mendor
- b. Personat me IQ=25-50, përcaktohen si persona me shkallë të mesme të ngecjes në zhvillimin mendor
- c. Personat me IQ= nën 25, përcaktohen me ngecje të rëndë në zhvillimin mendor.

a) Nxënësit me shkallë të lehtë të ngecjes në zhvillimin mendor (IQ=50-70)për nga konstrukti fizik nuk dallojnë shumë nga nxënësit e tjerë. Në periudhën parashkollore nuk mund të hetohen lehtë, por kjo konstatohet në periudhën shkollore.

Nxënësit e kësaj kategorie kanë vështirësi të theksuara në të nxënë. Konsiderohet se ata mund arrijnë të nxënë sa nxënësit me inteligjencë mesatare të moshës 8-12 vjeçare.

b)Nxënësit me shkallë të mesme të ngecjes me zhvillimin mendor (IQ=25-50) kanë nevojë për trajtim tepër specifik. Ata arrijnë t'i mësojnë disa shprehje higjienike, t'i përshtaten situatës familjare, të komunikojnë me ta dhe të bëjnë disa punë të lehta. Zhvillimi mendor dhe fizik tek këta persona është shumë i ngadalshëm. Konsiderohet se nxënësit e kësaj kategorie arrijnë të mësojnë sa fëmija me inteligjencë mesatare i moshës 3 deri 7 vjeçare.Nxënësit e tillë është vështirë të integrohen në shkolla të rregullta.

c) Nxënësit me shkallë të rëndë të ngecjes në zhvillimin mendor (IQ= nën25)arrijnë të mësojnë sa fëmija me inteligjencë mesatare i moshës deri 3 vjeçare. Zakonisht nxënësit me këtë kategori të ngecjes mendore nuk jetojnë gjatë. Janë ekskluzivisht problem mjekësor e jo pedagogjik.

3.4.2. Shkaqet e ngecjes në zhvillimin mendor

Shkaqet e ngecjes në zhvillimin mendor janë të shumta. Ato shpeshherë nuk mund të përcaktohen. Si shkaqe më të shpeshta merren:

- a) Dëmtimet në tru
- b) Sindroma Down (mongolizmi)
- c) Sindroma Fregil X, etj.

3.4.3. Identifikimi i nxënësve me ngecje në zhvillimin mendor

Duke u bazuar në shkaqet e ngecjes në zhvillimin mendor, mund të nxjerrim edhe disa pika identifikuese të këtyre fëmijëve.

a) Fëmijët me dëmtime në tru vërehen menjëherë pas lindjes me:

- Vështirësi në frymëmarrje
- Probleme me ushqim
- Zakonisht janë të shqetësuar
- Nisin të flasin me vonesë
- Vështirësi në të folur
- Probleme me të dëgjuar dhe të pamur
- Dridhje të muskujve etj.

b) Me sindromën Down

- Duken më të dobët, të plogësht
- Janë të ngadalshëm në veprime
- Kapakët e syve mund t'i kenë të ënjtur, të skuqur
- Sytë në formë të pjerrët
- Kokën e shkurtër ose të vogël, të gjerë dhe tub-rrafshët mbrapa
- Gojën e vogël, zakonisht e mbajnë të hapur
- Supet e rrumbullakëta, etj.

c) Me sindromën Fregil X

- Paraqiten më shpesh tek meshkujt se sa tek femrat
- Fytyrë të zgjatur

- Nofull të dalur paksa jashtë
- Vesh të mëdhenj dhe me zgavër më të hapur etj. (Zabeli, 2001:22-23)

3.5 Nxënësit me dëmtime fizike

Dëmtimet fizike ju referohen dëmtimeve të lindura ose të fituara të muskujve, të nervave, të kockave ose të lëkurës, të cilat i prijnë pakësimit të lëvizshmërisë ose vështirësive në kryerjen e aktiviteteve ditore, siç janë kujdesi personal, veshmbathja, të ushqyerit, higjiena etj. Shumica e fëmijëve me dëmtime fizike shkollohen në shkolla të rregullta me planprograme të rregullta.

Nxënësit me dëmtime fizike kanë vështirësi në të nxënë, veçmas në rastet kur kërkohen aktivitete fizike. “Dëmtimet fizike shkaktojnë edhe probleme të natyrës intelektuale, gjë që vështirësojnë të nxënë të suksesshëm.” (Zabeli, 2001:42)

Shpeshherë mendohet se fëmijët me dëmtime fizike janë ekskluzivisht problem mjekësor, prandaj edhe shkolla, përkatësisht arsimtarët, heqin dorë nga arsimimi i tyre. Është e vërtetë se një numër i konsiderueshëm i fëmijëve dëmtimet fizike mund t'i kenë në shkallë të rëndë dhe natyrisht se nevojitet trajtim adekuat mjekësor, por një numër i konsiderueshëm i tyre mund dhe duhet arsimuar krahas fëmijëve të tjerë. Nëse arsimtarët vetëdijesohen për një mundësi të tillë, atëherë mund të flitet për përparim drejt ndihmës për këta nxënës.

3.5.1. Identifikimi i nxënësve me dëmtime fizike

Identifikimi i nxënësve me dëmtime fizike nga ana e arsimtarit varet shumë nga natyra dhe shkalla e dëmtimeve.

Burim informacioni për dëmtimet fizike të nxënësve janë prindërit, mjeku, ndërsa shumë aspekte të dëmtimeve mund të hetohen nga vetë arsimtari, ngase shumë prej tyre janë të dukshme. Sipas nevojës, arsimtari duhet të bashkëpunojë edhe me terapeutët. Nga ata mund të merren informacione e këshilla se si t'i trajtojnë, si të ulen, si të qëndrojnë, cilat lojëra janë të përshtatshme për ta etj.

3.5.2. Kategoritë e dëmtimeve fizike

Llojet e dëmtimeve fizike të nxënësve

Arsimtarët duhet t'i njohin dy lloje të dëmtimeve fizike të nxënësve:

- Paraliza cerebrale dhe
- Spina bifida

Paraliza cerebrale - është dëmtim fizik i shkaktuar nga dëmtimet e trurit. Ajo manifestohet në dy forma: e para, pamundësia e lëvizjeve dhe e dyta, lëvizjet e pavullnetshme, të pakontrolluara.

Nxënësit me këto dëmtime, ndër të tjera, karakterizohen edhe me vështirësi në të pamur, në të folur etj.

Spina bifida - shkaktohet nga defektet e eshtrave të kanalit të boshtit kurrizor. Varësisht ku ndodh dëmtimi, fëmija mund të ketë dëmtime të lehta apo të rënda, por në përgjithësi bëhet fjalë për gjendje të rëndë e cila shkakton probleme intelektuale, probleme të perceptimit vizual të cilat krijojnë vështirësi në procesin e të nxënës.

Ekzistojnë edhe dëmtime të tjera, si dëmtimet e skeletit, të muskujve etj, të cilat mund të vërehen lehtë. Ka disa nxënës që kanë dukje sikurse të tjerët e që ndeshen me vështirësi për

kryerjen e obligimeve të përditshme dhe në aktivitetet e të nxënësve në shkollë. Nxënësve të kësaj kategorie kanë vështirësi veçanërisht në lëndët ku kërkohen shkathtësi fizike: art figurativ, edukatë fizike, etj.

3.6. Nxënësve me dëmtime në të dëgjuar

Në vitet e para të jetës, dëgjimi është një pjesë kritike e zhvillimit shoqëror, emocional dhe njohës për fëmijët. Edhe një humbje e butë apo e pjesshme e dëgjimit mund të ndikojë në aftësinë e fëmijës për të folur dhe kuptuar gjuhën. Lajm i mirë është se problemet dëgjimore mund të trajtohen nëse janë kuptuar herët - në mënyrë ideale në kohën kur një fëmijë është tre muajsh. Mekanizmi i të dëgjuarit paraqet vijën më të fortë të komunikimit të njeriut me botën në të cilën jeton.

Veshi është organi që na furnizon me informacion. Duke dëgjuar goditjen e sëpatës në pyll, muzikën që vjen nga radioja, zhurmën e kosheres së bletëve, jemi të aftë, jo vetëm të dëgjojmë gjithçka ndodh rreth nesh, por edhe ta përcjellim aty ku duhet këtë informacion e ta kuptojmë atë.” (Saqellari, 2009:143)

Nëse vjen deri te dëmtimi i shqisës së të dëgjuarit në fëmijërinë e hershme, atëherë rruga për të mësuar gjuhën është e vështirë dhe fëmija nuk mund të arrijë potencialin e plotë të të folurit. Dëmtimi i dëgjimit sjell pasoja në zhvillimin e çdo personi, e në radhë të parë ndikon në zhvillimin e të folurit. Nxënësve me dëmtime në të dëgjuar paraqesin një grup heterogjen në bazë të shkallës së dëmtimit dhe të nivelit të zhvillimit të të folurit.

“Ekzistojnë kritere të shumta që përcaktojnë shkallën, shkaqet etj të dëmtimeve në të dëgjuar, ndaj kjo është arsyeja përse ka përkufizime të shumta për këtë, si përkufizime audiometrike (sasiore), përkufizime funksionale, operative.” (Zabeli, 2001:17)

Të shurdhrit janë “personat te të cilët shqisa e të dëgjuarit nuk funksionon për nevojat themelore të jetës, të cilët mund të jenë të lindur të shurdhër ose me shurdhërinë e përfituar...”. (Bajrami, 2003:14)

Gjysmë të shurdhër janë ata persona që kanë të dëmtuar shqisën e dëgjimit, por që të dëgjuarit e tyre është funksional në jetën e përditshme, falë aparateve ndihmëse të dëgjimit ose edhe pa mjete ndihmëse.

3.6.1. Kategoritë dëmtimeve në të dëgjuar

Fëmija me aftësi normale të dëgjimit, i dëgjon përmbajtjet e ndryshme deri në 6 metra, ndërsa të folurit e zakonshëm deri në 12 metra. Veshi i njeriut mund të dëgjojë përmbajtjet dëgjimore në distancën prej 16-20.000 herc, ndërsa të folurit e njerëzve në distancën 300-500 herc. Niveli më i ulët i kësaj distance mund të konsiderohet pengesë dëgjimore, ndërsa fusha nën 16 herc dhe mbi 20.000 herc është fusha në të cilën nuk mund të dëgjohen përmbajtjet dëgjimore.

Klasifikimi për shkallën e dëmtimit në të dëgjuar sipas organizatës amerikane për standarde (ISO) është: (Bajrami, 2003:14)

Dëmtim i lehtë (prej 27-40 dB)

Mund të jenë të nevojshme mjetet ndihmëse për të dëgjuar nëse dëmtimi është 30 dB. Duhet kushtuar vëmendje në zhvillimin e të folurit, është e nevojshme të sigurohet vendi i përshtatshëm dhe ndriçimi. Ndoshta duhen instruksione të leximit nëpërmjet buzëve, si dhe përmirësime gjuhësore.

Dëmtim i mesëm (41-55 dB)

Fëmija duhet të vijojë plan-program special ose nëse është e mundshme mësimin e rregullt. Është e nevojshme ta përdorë aparatin individual të dëgjimit dhe të jetë i aftësuar për këtë, pozita e përshtatshme në klasë është shumë e rëndësishme te këta fëmijë. Të kushtohet vëmendja në lexim dhe në fjalorin e nxënësit. Ndoshta duhen edhe instruksione për leximin nëpërmjet buzëve, si dhe përmirësimet gjuhësore.

Dëmtim i mesëm i rëndë (56-70 dB)

Është i nevojshëm mësuesi me përgatitje speciale ose paralelja speciale; ndihma speciale në shkathtësitë gjuhësore, në të lexuar, në të shkruar, në gramatikë etj. Është i nevojshëm aparati special individual i dëgjimit dhe trajnimi auditiv, udhëzimet për leximin nëpërmjet buzëve, të folurit etj. Duhet t'i kushtohet vëmendje në stimulimet auditive dhe vizuale.

Dëmtim i rëndë (71-90 dB)

Fëmija ka nevojë për një përkrahje arsimore si dhe duhet të ketë planin individual të edukimit. Theks të veçantë u duhet vënë të shkathtësive të të folurit, në zhvillimit konceptual të të lexuarit nëpërmjet buzëve dhe të folurit. Programi duhet të ketë mbikëqyrje të veçantë dhe të përfshijë ndihmë të llojllojshme. Është i nevojshëm aparati special individual i dëgjimit dhe trajnimi auditiv individual dhe grupor.

Dëmtim ekstrem (91 dB e më tepër)

Fëmija ka nevojë për një përkrahje arsimore, si dhe duhet të ketë planin individual të edukimit. Theksi i veçantë duhet t'i kushtohet gjuhës së shenjave, shkathtësive të të folurit, zhvillimit konceptual të leximit nëpërmjet buzëve dhe të folurit. Programi duhet të ketë mbikëqyrje të veçantë dhe të përfshijë ndihmë të llojllojshme. Gjithmonë është nevoja e komunikimit me gjuhën orale dhe me gjuhën e shenjave si dhe trajnimi auditiv në grupe apo individuale.

Decibel (dB) është njësia për matjen e zërit dhe shënon intensitetin më të ulët të zërit, të cilin, në frekuencën e caktuar, mund ta ndiejë veshi në momentin e matjes së dëgjimit.

Gjuha e shenjave është gjuhë për nxënësit me dëmtime në të dëgjuar. Gjuha e shenjave është gjuha e gjesteve vizuale të bazuara në përdorimin e duarve, syve, fytyrës, gojës dhe trupit. Alfabeti mund të përdoret si i vetëm.

3.6.2. Shkaqet e dëmtimeve në të dëgjuar

Humbja e dëgjimit është një defekt i zakonshëm i lindur, që ndikon në rreth 1-3 në 1.000 foshnja. Një numër i faktorëve mund të çojë në humbjen e dëgjimit dhe për gjysmën e rasteve nuk është gjetur shkaku.

Janë një mori shkaqesh që i shkaktojnë dëmtimet në të dëgjuar.

Ne do të bazohemi në dy kategori shkaqesh:

Para lindjes:

Trashëgimia;

Rubeola (gjatë shtatzënisë së hershme);

Faktori Rh;

Lindja para kohe;

Mungesa e jodit (tek nënat gjatë shtatzënisë);

Lindja me probleme etj.

Pas lindjes:

Infeksionet e veshit;

Marrja e ilaçeve të shumta e të pakontrolluara;

Zhurmat e vazhdueshme me intensitet të lartë etj.

3.7 Nxënësit me autizëm

Autizmi është një çrregullim i zhvillimit nervor që karakterizohet nga paaftësitë për të komunikuar, për bashkëveprim me të tjerët, paaftësi për ambientim social, veprimet e përsëritshme, e shumë veprime të tjera të ngjashme. Pra, autizmi është i pranishëm qysh nga lindja dhe ka ndikim të madh që nga filltet e jetës së fëmijës, sidomos në procesin e ngadalshëm për të mësuar gjëra të reja. Hulumtimet e fundit shkencore kanë treguar se fëmijët meshkuj janë të prekur katër herë më shumë se fëmijët e gjinisë femërore nga kjo dukuri. Fëmijët mund të duken në përgjithësi njësoj deri rreth moshës 24-30 muaj, edhe pse studimet kanë identifikuar shenja të autizmit te disa fëmijë ende pa mbushur 12 muaj.

Dëmtimet përfshijnë: dëmtim në ndërveprim social, fiksimi në objekte, paaftësi për të komunikuar normalisht, dhe rezistencë ndaj ndryshimeve në rutinën e përditshme. Tiparet karakteristike përfshijnë: mungesën e kontaktit me sy, përsëritjen e fjalëve apo frazave, paaftësinë për t'i shprehur nevojat verbalisht, dhe të paepur për dhimbje.

Sjelljet mund të ndryshojnë me kalimin e kohës. Fëmijët autistë shpesh kanë çrregullime të tjera të funksionit të trurit; rreth dy të tretat janë të retarduar mentalisht.

Etimologjia e autizmit është ende e panjohur dhe një numër i madh i hulumtimeve tregojnë se kjo shfaqet si rezultat i ndonjë forme të patologjisë së sistemit nervor qendror. Termi “Çrregullim i Spektrit Autistik (CSA)” përdoret për t'iu referuar fëmijëve autikë. Pra, autizmi është një çrregullim i spektrit, që do të thotë se secilin nga personat e prek ndryshe. Për dallim nga disa gjendje shëndetësore, nuk ekzistojnë dy persona të njëjtë me autizëm,

edhe pse kanë karakteristika të përbashkëta, ata edhe ndryshojnë mes vete. Karakteristikat e përbashkëta që kanë fëmijët më autizëm na ndihmojnë për t'i kuptuar nevojat e përgjithshme. Është e nevojshme që herë pas here t'i kombinojmë këto informacione me njohuritë dhe interesat e veçanta të secilit fëmijë. Pra, dëmtimet janë të radhitura nga më e lehta deri te më e rënda. Disa fëmijë mund të kenë fjalor të mirë (të flasin qartë), ndërsa të tjerët mund të flasin pak ose aspak. Në manualin diagnostifikues të përdorur për të klasifikuar personat me aftësi të kufizuara DSM-IV – listohet si një kategori në nënndarjen e Çrregullimeve Pervasive të Zhvillimit. Kur personat shfaqin sjellje të njëjta, por nuk plotësojnë kriteret për çrregullime autizmi, ata mund të marrin një diagnozë të Çrregullimeve Pervasive të Zhvillimit.

Autizmi fjalë për fjalë do të thotë "aloneness", ose - jetojnë në botën e vet. Në raste të rënda, fëmijët e vegjël nuk mund të ndërveprojnë me të tjerët, apo ata i trajtojnë njerëzit si objekte. Në raste më të lehta ajo përfshin vështirësi për të kuptuar gjërat, në lidhje me të tjerët dhe vështirësi për të kuptuar perspektivat e njerëzve të tjerë dhe emocionet e tyre. Shumë nxënës autistë nuk i kanë të zhvilluara aftësitë efektive sociale dhe mund të mos mësojnë asnjëherë të flasin apo të sillen siç duhet. Shumë pak nxënës shërohen plotësisht nga autizmi pa asnjë ndërhyrje. Lajm i mirë është se ka një shumëllojshmëri të gjerë të opsioneve të trajtimit të cilat mund të jenë shumë të dobishme. Disa trajtime mund të çojnë në përmirësim të madh, ndërsa trajtime të tjera mund të kenë pak ose aspak efekt. Asnjë trajtim nuk i ndihmon të gjithë njësoj.

Është e rëndësishme për të kuptuar se autizmi është një emërtim për njerëzit që kanë një grup të caktuar të simptomave (dëmtime në aftësitë sociale, gjuhë dhe sjellje). Etiketa e

autizmit nuk e shpjegon shkakun e autizmit dhe ka gjasa që faktorë të shumtë mund të kontribuojë në simptomat e autizmit.

Çfarë është dallimi në mes Sindromit Asperger dhe Autizmi?

Sindromi i Aspergerit është konsideruar si një formë më e lehtë e simptomave të autizmit, ku edhe shanset e përmirësimit janë më të lehta. Shumica e individëve me sindrom të Aspergerit janë përshkruar si "social", por "vështirë." Ata duan të kenë miq, ata nuk kanë aftësitë sociale të fillojnë ose të mbajnë një miqësi. Fëmijët me sindromin e Aspergerit kanë tendencë të mos flasin, kanë vonesa në gjuhë, por fjala e tyre është përshkruar zakonisht si karakteristike, të tilla si i ngrirë mbi tema të pazakonta.

Autizmi është një çrregullim kompleks i zhvillimit, i cili prek shumë aspekte, duke filluar që nga mënyra si e sheh fëmija botën dhe mëson nga përvojat e veta, deri në mungesën e dëshirës për kontakt social.

Termi autizëm vjen nga greqishja, që do të thotë: autos-vetë dhe ka marrë kuptimin largim, izolim dhe tërheqje sociale. Ai për herë të parë u përdor nga Bleuler më 1911 për të treguar humbjen e kontaktit me realitetin, të cilin e shkakton një paftësi për të komunikuar me mjedisin rrethues.

Çrregullimi që ndikon Neurobiologjikisht në aftësitë fizike, sociale, dhe gjuha, është përshkruar fillimisht nga Leo Kanner dhe Hans Asperger në vitin 1940. Foshnjat me autizëm duken indiferentë ose urrejtës të dashurisë dhe kontaktit fizik. Ata mund të jenë të ngadalshëm në të mësuarit për të folur dhe vuajnë episode të bujës apo panikut; ata mund të duken të shurdhër dhe të shfaqin një magjepsje pothuajse hipnotizuese me objekte të caktuara. Autizmi është i karakterizuar shpesh nga lëvizjet ritmike të trupit të tilla si figurë ose me duartrokitje dhe me një dëshirë obsesive për të parandaluar ndryshim në rutinën e

përditshme. Individët me autizëm mund të jenë tepër të ndjeshëm për disa stimuj (p.sh., tinguj të lartë të mprehtë) dhe të ngadalshëm për të reaguar ndaj të tjerëve (p.sh., dhimbje fizike).

Edhe pse faktorët e paslindjes, si mungesa e vëmendjes prindërore konsiderohen si shkaktarë të autizmit ndonjëherë, megjithatë është e njohur tani që autizmi është rezultat i anomalive në strukturën e trurit. Rreth 15-20% e të rriturve me autizëm jetojnë dhe punojnë të pavarur, fëmijët me autizëm mund të kenë aftësi të veçanta bazuar në aftësinë e tyre të pazakontë për të menduarit vizual.

Leo Kanner, është njëri ndër shkencëtarët e parë që u mor me studimin e autizmit, i cili për këtë në vitin 1943 paraqiti një punim. Në studimet e tij, Kanner vuri re se fëmijët me autizëm nuk tregonin një përgjigjshmëri ndaj mjedisit, ishin të lumtur të luanin vetëm dhe të tjerët i trajtonin si objekte.

3.7.1. Shkaqet e paraqitjes së autizmit

Autizmi nuk është një çrregullim i një simptome, por kombinim i shumë çrregullimeve të cilat janë të ndërlidhura me njëra-tjetrën. Por kombinimi i simptomave ndryshon nga një person në tjetrin. Një ndër faktorët është faktori gjenetik dhe mjedisor, por në përgjithësi është e paqartë cilët janë faktorët gjenetik dhe ata mjedisor që ndikojnë në paraqitjen e autizmit. Rreth 5-10% të rasteve të autizmit përfshijnë një defekt të rëndë të vetëm gjenetik apo çrregullim, të tillë si sklerozë dhe shumë prej këtyre individëve me këtë çrregullim i kanë të zhvilluara simptomat e autizmit. Megjithatë, 90-95% të rasteve nuk përfshijnë një defekt të rëndë të vetëm, por duket të përfshijë një grup kompleks i shumë variacioneve gjenetike

dhe faktorët e mjedisit.

Studimi më i madh i kohëve të fundit (Hallmayer et al., 2011) i 192 çifteve binjake në Kaliforni ka gjetur se kur një binjak identik ka autizëm, tjetri bashkë-binjak shpesh ka autizëm (50-78% të gjasës). Megjithatë, vëllezërit dhe motrat mund të jenë normal ose madje edhe të jashtëzakonshëm. Studimi gjeti se Hallmayer bashkë-ndodhja e autizmit te binjakët vëllazëror ishte shumë më e ulët, rreth 21% -36%. Bazuar në këto rezultate, studiuesit vlerësuan se faktorët gjenetikë shkaktojnë për- rreth 38% autizmin, dhe se faktorët e mjedisit përbëjnë rreth 58%.

Një interpretim tjetër është se disa variacione gjenetike rezultojnë në dobësi më të madhe ndaj faktorëve të caktuara mjedisore, por në përgjithësi është e paqartë se cilët faktorë gjenetik dhe faktorët e mjedisit të cilat janë të rëndësishme.

Nëse prindërit kanë një fëmijë me autizëm, ka afërsisht një shans 19% që te fëmijët e tyre të ardhshëm do të zhvillohet autizmi. Vëllai dhe motra e një fëmije me autizëm janë gjithashtu në rrezik më të madh për dëmtime të foluri dhe paaftësi kognitive, që ndonjëherë shkojnë pa u vënë re. Vëllai dhe motra duhet të vlerësohen për vonesa të mundshme të të folurit, vonesa zhvillimore, si dhe nevoja të veçanta të të mësuarit, të tilla si Dislexia, të cilat ndodhin në rreth 25% të vëllezërve dhe motrave.

Nuk ka konsensus të përgjithshëm në të cilën faktorët e mjedisit të rrisin rrezikun e autizmit. Që fjala "autizmi" është vetëm një emërtim për njerëzit që kanë një grup të caktuar të simptomave, ka të ngjarë të jetë një numër faktorësh që mund t'i shkaktojnë këto simptoma. Disa nga shkaqet e dyshuara mjedisore për të cilat ka disa prova shkencore përfshijnë: alergjinë ushqimore, pesticidet, toksiciteti i metaleve të rënda, përdorimi i

tepruar i antibiotikëve oral, mangësitë në ushqyesit thelbësor, ultrazëri para lindjes dhe shumë më tepër.

Një studim zbuloi se rreth 12% e nënave të fëmijëve me autizëm kanë antitropa të indeve fetale të trurit dhe ato antitropa ndikojnë në ndërprerjen e zhvillimit normal të kafshët. Shumë nxënës me autizëm i kanë anomalitë në sistemin e tyre imunitar dhe këto anomali ka gjasa të kontribuojnë në simptomat e tyre. Rreth 70% e sistemit imunitar është i bazuar në zorrë dhe nxënësit me autizëm shpesh gjithashtu kanë probleme të mëdha me zorret.

3.7.2. Përhapja e autizmit

Ka pasur një rritje të shpejtë të numrit të fëmijëve të diagnostikuar me autizëm. Në vitin 1970 shkalla e autizmit ishte 2-3 për 10.000. Sot, sipas Qendrës për Kontrollin e Sëmundjeve (CDC), prevalenca e parashikuar e spektrit të çrregullimit të autizmit në SHBA është 1 në 88 fëmijë.

Nuk dihet pse ka pasur një rritje dramatike të autizmit gjatë 25 viteve të fundit, por ka disa hipoteza të arsyeshme. Një pjesë e vogël e rritjes së autizmit mund të jetë për shkak të diagnozës së përmirësuar dhe vetëdijes, por një raport nga Kalifornia (King, M.& Beramane, P. 2009) tregon se kjo shpjegon vetëm 25% të rritjes. Arsyeja kryesore për rritjen, sigurisht që është për shkak të faktorëve të mjedisit, jo gjenetik, sepse nuk ka gjë të tillë si një "epidemi gjenetike."

3.7.3. Karakteristikat e nxënësve me autizëm

Një karakteristikë e autistëve është këmbëngulja në të pandryshueshmet. Në bazë të studimeve është konstatuar se autistët reagojnë me mërzi dhe bezdi të dukshme ndaj

ndryshimeve. Karakteristikë tjetër janë edhe dëmtimet gjuhësore e që kryesisht në këto raste paraqitet ekolalia (përsëritja mekanike e fjalëve të sapodëgjura), dhe kthyeshmëria pronominale (referimi i vetes me përemrin vetor ti dhe të tjerët me unë).

Për të dalluar dhe kuptuar më mirë nxënësit me autizëm, duhet të dijmë karakteristikat e këtyre nxënësve, të cilat karakteristika mund të grupohen në tri nëngrupe. (Shehu, 2008:68)

a. Aftësi komunikuese dhe njohëse

Një grup i parë i madh, i cili përmbledh aftësitë e mësipërme, u referohet pikërisht aftësive të të folurit dhe atyre njohëse, intelektuale dhe të nxënësve të autikëve. Në shumicën e rasteve të nxënësve me autizëm, gjuha e folur dhe e shkruar mungon. Gjuha tek autikët mungon pasi e ka thellësisht të dëmtuar aftësinë e tij për të ndërvepruar me të tjerët përmes të folurit. Ka raste kur autiku nuk flet fare, përkundrazi ai përdor vetëm tinguj ose thjesht gjeste të caktuara nëse ka nevojë që i rrituri t'i përgjigjet për ndonjë nevojë të tijën specifike.

Autikët kanë shumë vështirësi në shqiptimin e përemrave vetvetorë, si dhe kanë problem në përcaktimin e rasës dhe vetës së përemrave duke përmendur unë apo mua, imja për jotja, etj. Ekolia është shumë e shfaqur te shumica e autikëve. Ata përsëritin disa herë fjalë të ndryshme që i kanë dëgjuar apo edhe pasi dëgjojnë në moment fjalën e caktuar, e përsëritin vazhdimisht atë.

Studimet tregojnë se një nga karakteristikat domethënëse të autizmit është edhe zhvillimi i vonuar i gjuhës dhe të folurit (Att Wood, 1999), vlerësohet se janë rreth 50% të individëve me autizëm që nuk zhvillojnë një gjuhë funksionale dhe komunikuese gjatë jetës së tyre.

Kërkimet të tjera tregojnë se rreth 25 % e autikëve nuk flasin gjatë gjithë jetës së tyre ose shqiptojnë fjalë dhe tinguj që kuptohen vetëm nga familjarët e tyre. Autikët krijojnë një

fjalor të tyre, i cili është një hap mjaft i rëndësishëm i bashkëjetesës së tyre me familjarët, të afërmit apo njerëzit e tjerë.

Perceptimi emocional

Një sërë studiuesish kanë vërejtur se autikët kanë vështirësi në perceptimin dhe në të kuptuarit e emocioneve të të tjerëve (Hobon, 1992), ose kanë shprehje të pazakonta emocionale (Cohen, 1986), dhe kjo është vërejtur te autistë që kanë qeshur në rastet të ankthit ose të qarit për arsye të pakuptueshme nga të tjerët.

Studime të tjera (Miller, & Ozonoff, 1997) kanë treguar se autikët janë më shumë të prirur ndaj shprehjes së emocioneve negative dhe përzierjeve të shprehjeve emocionale. Shumë autikë kanë mjaft probleme me kuptueshmërinë e gjendjes të tyre emocionale dhe kuptueshmërinë e gjendjes emocionale të të tjerëve që i rrethojnë ata.

Kujtesa

Janë vënë re shumë karakteristika të kujtesës te autikët. Më të famshmet janë aftësitë në fushën e kujtesës dhe të mësuarit përmendësh (Klin, & Volkmar, 1997). Shumë autikë kanë aftësi të paimagjinueshme të kujtesës, e kjo tregon se autizmi nuk është vonesë mendore, edhe pse ajo mund të lidhet me këtë çrregullim dhe të bashkndodhë.

Autiku mund të mbajë mend shumë këngë, menu lokalesh, stacione linjash, vjersha apo edhe materiale të tjera, të cilat i ka hasur apo i ka dëgjuar pak herë ose edhe vetëm një herë.

Vëmendja

Autikët shumë herë nuk e kanë vëmendjen e përqendruar dhe duken sikur nuk dëgjojnë.

Nëse e thërret ndonjë autik në emër, madje edhe po të jesh afër tij, ai ka mundësi që të mos e kthejë kokën, për më tepër ai do të vazhdojë të jetë i përkushtuar në veprimtarinë e tij të

mëparshme. Autikët kanë vështirësi të kenë vëmendjen ose t'u tërhiqet vëmendja nga një interes i të rriturit ose i një tjetri person në mjedis.

Përdorimi i gjesteve

Autikët kanë si karakteristikë relativisht të hershme mungesën e zgjatjes së duarve drejt dikujt tjetër (Mahler, 1952). Për një autik zgjatja e duarve drejt dikujt tjetër apo edhe kërkimi i afeksionit, janë sjellje të parealizueshme apo të pakuptimta prej tyre.

Duke qenë se edhe përdorimi i gjesteve dhe i qëndrimeve trupore janë pjesë e komunikimit dhe e ndërveprimit me të tjerët edhe këto për autikun janë një mungesë e theksuar.

Buzëqeshja

Buzëqeshja pothuaj mungon në shprehjet tek fëmijët autik.

Buzëqeshja është ndër mënyrat kryesore që transmeton mesazhet e kuptueshmërisë, të dashurisë dhe pranueshmërisë së foshnjës nga nëna apo të tjerët të rritur. Autiku e ka të dëmtuar këtë aftësi, çka mbetet e pandryshuar edhe në të ardhmen e historisë së tij të rritjes.

Kontakti me sy

Është shumë e vështirë të vihet kontakti me sy me autikët dhe shpesh ky kontakt nuk mund të realizohet. Kjo ndodh për shkak se autikët vështirë e kuptojnë kontaktin me sy dhe rëndësinë e tij shprehëse me të tjerët.

Hapësira ndërpersonale

Largësia sado e vogël e vendosur mes një autiku dhe një personi tjetër gjatë ndërveprimit të tyre, ashtu si edhe kontakti me sy, duket i vështirë për t'u vendosur dhe prej autikut përceptohet si mjaft kërcënuese. Shumë herë autikët mbajnë distancë shumë të madhe me personat e njohur rishtazi: mësuesin, shokun etj. Për dallim nga personat e tjerë të njohur

rishtazi, të cilët autiku i konsideron rrezik, me personat e afërt, me nënën, ka një distancë shumë të vogël.

b. Veprimet dhe interesat e autikëve

Loja dhe imagjinata

Nga studiues të ndryshëm është vërejtur se autikët nuk luajnë në mënyrën e zakonshme, siç luajnë fëmijët e tjerë.

Nëse krahasojmë një autik me një fëmijë tjetër, mund të vërejmë se autiku thuajse nuk shfaq fare interesim për të njëjtat lodra që shfaqin fëmijët e tjerë në nivelin e njëjtë të zhvillimit.

Lidhja me objektet

Shumë autikë kanë preferenca për një objekt të veçantë, një lodër, një ngjyrë, etj. Këto mund të jenë sende me karakteristika e tipare ndijimore, objekte të cilat janë shumë tërheqëse për autikët, ngase u japin ndjesi.

Pandryshueshmëria

Një dukuri e tillë karakterizohet nga nevoja e autikut për të zhvilluar dhe për të mbajtur pika të sigurt referimi. Disa nxënës me autizëm shkojnë gjithnjë në të njëjtën qoshe për t'u vetizuar, të tjerë kërkojnë të njëjtat sende me të cilat ata ndihen më mirë, të tjerë jetojnë me seri verifikimesh në dhomën apo mjedisin ku qëndrojnë, të tjerë pëlqejnë të shohin vetëm televizor apo për më tepër të njëjtat shfaqje televizive pa fund e kështu me radhë, kjo karakteristikë specifikohet sipas rasteve të ndryshme.

Stereotipet dhe ritualet

Gjestet e stereotipizuara janë karakteristika për nxënësit me autizëm, të zgjasin dorën derisa të prekin një send dhe pastaj e largojnë atë sa më shpejt të jetë e mundur, sikur të

kenë prekur ndonjë send që i djeg, i vendosin gishtat e dorës në fytyrë që të shohin në mes tyre, pastaj ecin në maje të gishtave të këmbëve. Sjellja e tillë shpesh e bën të vështirë dallimin në mes të autizmit dhe çrregullimit obsesiv-kompulsiv.

c. Zhvillimi social

Zhvillimi social është një grup tiparesh karakteristike të nxënësve me autizëm, që përfshin aspektin social të sjelljes së tyre.

Izolimi

Në përgjithësi nxënësit me autizëm qëndrojnë pa lëvizur dhe shfaqin një mungesë interesimi të plotë për çka ndodh në mjedisin rreth tij. Autiku e ka botën e vet, në të cilën ai i përfaqëson sendet dhe objektet e botës së jashtme ndryshe nga të tjerët. Autikët nuk ndjejnë nevojën për përforsim social.

Kërkimi i afektit fizik

Dëshira e afektit fizik pothuaj se mungon tek autikët, po ata kanë mënyra karakteristike të kërkimit dhe të shfaqjes së afeksionit fizik ndaj të tjerëve. Një përqafim për fëmijët e tjerë shoqërohet me fjalë në shumicën e rasteve, ndërsa autikët kërkojnë të përqafohen vetëm kur ata dëshirojnë dhe për aq kohë sa ata dëshirojnë.

Mungesa e lojës sociale

Ajo që bie në sy tek nxënësit me autizëm, është mungesa e plotë e lojës sociale. Autiku nuk i kupton llojet e komunikimit që vendosen mes fëmijëve kur ata luajnë me njëri-tjetrin, dhe prandaj përpjekjet për përfshirje në lojë dështojnë.

Marrëdhënie të dëmtuara me moshatarët

Ndër karakteristikat e autikëve është pamundësia e tyre për t'u futur në kontakte sociale me të tjerë. Kjo është shumë e dukshme në mjediset sociale, në të cilat autiku është indiferent

kundrejt bashkëmoshatarëve, të cilët i shpërfill, siç shpërfill edhe bashkëveprimin me ta.

Shpesh mungesa e miqve dhe e shokëve për autikët është një shenjë dalluese që diçka nuk është në rregull me ta.

3.7.4. Trajtimi i nxënësve me autizëm

Gjatë edukimit dhe arsimimit të nxënësve me autizëm, duhet të kemi një trajtim dhe qasje të mirë ndaj kësaj kategorie të nxënësve. Ambienti i klasës duhet të strukturohet dhe programi të jetë i qëndrueshëm. Nxënësit me autizëm mësojnë më mirë dhe janë më pak konfuz, kur u jepet informacioni si në mënyrë vizuale ashtu edhe me gojë. Ndërveprimi me bashkëmoshatarë që nuk janë me aftësi të kufizuara, gjithashtu është shumë i rëndësishëm, sepse këta nxënës përbëjnë modele të gjuhës së saktë, aftësive të sjelljes e shoqërizimit.

Duke e pasur parasysh se nxënësit me autizëm kanë vështirësi në perceptimin e ndryshimit, pasi nuk ndihen mirë dhe të sigurt me ndryshimet e mjedisit, është e nevojshme që mësuesin të mundohet të organizojnë dhe të strukturojnë një mjedis sa më të përshtatshëm dhe të mos ketë ndryshime të mëdha, përndryshe autikët nuk do të ndiheshin mirë. Me autikët nuk është mirë të flitet shpejt, por të përdoren shenja e sinjale mjaft të qarta dhe të thjeshta për t'u kuptuar. Shprehjet verbale është mirë të shoqërohen me shprehje jo verbale.

Duhet të mundohemi që të shmangen mjediset e çrregullta, të zhurmshme, por mjediset të jenë të qeta. Nxënësit me autizëm kanë nevojë për udhëheqje, andaj është mirë që t'u vendosen limite nxënësve me autizëm. Duhet vlerësuar në mënyrë objektive aftësitë e nxënësve me autizëm, sepse aftësitë e tyre janë më të mëdha se sa duken.

Nxënësit me autizëm është mirë të përfshihen në lojëra e argëtim me nxënësit e tjerë, sepse edhe ata si nxënësit e tjerë kanë nevojë për argëtim. Nxënësit me autizëm kanë nevojë për sqarim për atë që kërkohet të bëhet nga ata, por kur bëjnë ndonjë veprim, duhet të stimulohen, pasi që stimulimi mund të ndikojë pozitivisht në sjelljet dhe veprimet pasuese.

Mësimdhënësit duhet të bëjnë përpjekje që ta kuptojnë nxënësin me autizëm, sepse shumë veprime që neve nuk na pëlqejnë, për autikun e kanë një logjikë, dhe për këtë arsye, mësimdhënësit duhet të kenë kujdes në raport me autikët, nga të cilët nuk duhet kërkuar me ngulm që të bëjnë ndonjë veprim, të mos qëndrojnë vetëm, etj. Nuk është mirë që mësimdhënësi t'i angazhojë nxënësit me autizëm që të bëjnë detyra që janë mbi mundësitë e tyre, por të kërkojë të bëjnë detyra të cilat autiku ka mundësi t'i kryejë në mënyrë të pavarur.

Mësimdhënësi dhe të tjerët, nxënësit me autizëm duhet t'i pranojnë ashtu si janë dhe jo të kërkojnë nga ata që të bëhen siç dëshiron mësuesi, ose të tjerët. Nxënësit me autizëm i kanë problemet që i kanë, problemet në komunikim, në socializim, mirëpo ata janë nxënës si të gjithë nxënësit e tjerë, dhe duhet t'u përshtaten të gjitha veprimet në bazë të mundësive të këtyre nxënësve.

3.7.5. Llojet e autizmit

Eksistojnë dy lloje të autizmit, sindroma e Asperger dhe sindroma e Kanerit. Sindroma e Asperger dallohet me një formë më të lehtë të simptomave të autizmit, ku edhe shanset e shërimit janë më të mëdha. Ndërsa sindroma e Kanerit veçohet si simptomatikë shumë e rëndë e autizmit dhe ku mundësia e shërimit është minimale. Është me rëndësi shumë të

madhe diagnostifikimi i hershëm i autizmit dhe marrja e masave përkatëse mjekësore dhe edukative. Po ashtu për vetë prindërit të cilët kanë fëmijë autikë është me rëndësi njohja me simptomat e autizmit dhe llojet e diferencuara të tij. Do të fillojmë me sindromën e Kanerit (emri i studiuesit amerikan që bëri analizën e parë të simptomatikës së këtij lloji autizmi) i cili është i njohur edhe si autizmi i hershëm femënor. Kjo për shkak të paraqitjes shumë të hershme në fëmijëri zakonisht prej moshës 2 vjeçare (në disa raste mund të paraqiten edhe më herët, por vështirësia e diagnostifikimit është shumë e madhe).

a. Sindromi Asperger

Sindromi asperger, i quajtur ndryshe çrregullim asperger, është një kategori re e çrregullimeve të zhvillimit. Megjithatë një grup fëmijësh me këto shenja klinike ishin përshkruar në mënyrë origjinale dhe shumë të saktë në vitin 1940 nga një pediatër vinez: Hans Asperger, sindromi asperger u njoh zyrtarisht në manualin diagnostifikues dhe statistikor të çrregullimeve mendore për herë të parë në botimin e katërt të vitit 1994.

Sindromi asperger është termi që përdoret për funksionimin nga shkalla më e lehtë në atë më të rëndën të asaj që quhet spektri i çrregullimeve pervasive, apo spektri i autizmit. Si gjithë kushtet përgjatë atij spektri ndjehet të përfaqësojë një çrregullim të zhvillimit me bazë neurologjike, shpesh me shkaqe të panjohura, ku ka devijime në tri aspekte më të gjera të zhvillimit: Aftësi të shoqërorizimit dhe lidhjet e veprimt në shoqëri, Përdorimi i gjuhës për arsye komunikimi dhe Karakteristika e sjelljes që përfshijnë veprime që përsëriten apo këmbëngulje dhe një numër të kufizuar, por shumë intenziv interesash.

b. Sindroma e Kanerit

Te ky lloj autizmi ka një veçanti se fëmija në dukje i “shëndoshë” fillon të frenohet në aspektin e sjelljeve, të komunikimit (verbal apo të folurit), të përqendrimit, të lojës dhe

interesimeve të pazakonshme të fëmijës, të ushqimit, me fjalë të tjera fëmija nuk sillet në mënyrë të zakonshme. Shumica e prindërve nuk kanë njohuritë e duhura për t’ia bërë të ditur këto sjellje të fëmijës mjekut të familjes. Vetëm kur sjelljet e fëmijës fillojnë dramatikisht të keqësohen atëherë dërgohet fëmija te mjeku. Është me rëndësi të madhe që gjatë bisedës me mjekun prindërit të tregojnë me hollësi të gjitha problemet që i vërejnë tek fëmija me qëllim të informimit sa më të hollësishëm dhe në një mënyrë që mjeku të ketë bazë për një diagnozë të drejtë.

Si një nga simptomat e para të autizmit është shmangia e kontaktit me sy, ku fëmija i largohet çdo lloj kontakti me sy, si me fëmijët e tjerë po ashtu edhe me prindërit. Shpeshherë kjo shpjegohet në mënyrë të gabuar se “fëmija ka turp”, ku fëmija në vend që t’i përgjigjet kontaktit me sy shikon anash apo në shumicën e rasteve lart mbi kokën e personit kontaktues. Frenimi në të folur apo në disa raste edhe vonimi i të folurit është një prej shenjave të para të sindromës së Asberger. Shfaqet kur sjelljet e përgjithshme janë të çrregulluara, sepse është normale që fëmijët kanë fillime të ndryshme në të folur. Ndodh që fëmija edhe mbasi ka filluar të flasë, “harron” fjalët sa që arrin në atë pikë që nuk mundet të artikulojë asnjë fjalë, dhe fatkeqësisht në këtë gjendje mbeten tërë jetën, pra nuk janë më në gjendje të flasin. Me kalimin e kohës vërehen ndryshime të mëdha në sjelljet e fëmijës duke vërejtur se fëmija është shumë i tendosur, qan “pa arsye”; në dallim me fëmijët e tjerë ai nuk është në gjendje të luajë me lodra apo posaçërisht të luajë me fëmijët e moshës së vet, ku kërkon gjithnjë praninë e prindërve për të realizuar dëshirat e veta. Po ashtu fëmija nuk është në gjendje të kryejë veprime të pavarura si p.sh., nuk është në gjendje të luajë me top, ose të vendosë një figurë në vendin e duhur në tabelën përkatëse.

Në disa raste paraqiten edhe te ashtuquajturat stereotipe kur fëmija bën lëvizje të dorës në mënyrë rrethore apo lëvizje te përhershme të gishtërinjve në mënyrë të tendosur. Kjo paraqet probleme sidomos gjatë përqëndrimit në kryerjen e veprimeve të zakonshme. Pra, si përfundim mund të themi se Sindroma e Kanerit, paraqet formën e rëndë të autizmit, e mundësitë për një shërim janë shumë të vogla, por kjo nuk do të thotë se nuk duhet të ndërmarrim asgjë për sa i përket shërimit dhe ndihmës në aspektin mjekësor dhe edukativ sepse faktikisht ekzistojnë mundësi të mëdha të lehtësimit dhe përmirësimit të gjendjes.

Rol me rëndësi ka dhe diagnoza e hershme e autizmit në moshën 3 vjeçare kur edhe terapitë do të kenë më shumë sukses sesa kur ato fillojnë më vonë dhe efekti i terapisë është më i vogël. Duhet të jetë e qartë për prindërit se ky lloj i autizmit kërkon maksimumin për t'i ndihmuar, për ta edukuar, për të jetuar në familje dhe po ashtu është edhe një sprovë e madhe për tërë familjen, por duhet pasur kujdes që të mos e kufizojmë jetën vetëm me këtë problem sepse fëmija me këtë sëmundje kërkon baba, nënë, motër, vëlla të cilët gjithmonë do t'i vijnë në ndihmë.

Në fund do të përmbledh me fjalë të shkurta tiparet e sindromës te Kanerit:

- Të folurit: pak ose aspak.
- Aftësia të kryejë veprime të pavarura (pak apo shume e kufizuar),
- Izolimi në vetvete, ku nuk ekziston apo është shumë e kufizuar dëshira për të komunikuar me personat e tjerë (prej edhe vjen emri Autizëm: i mbyllur në vetvete). Sa i përket shkallës së inteligjencës së fëmijëve me autizëm duhet përmendur se kjo është e ndryshme. Ka raste që kanë inteligjencë të lartë me talente dhe interesime jo të zakonshme (si p.sh., interesimi për numrat, për planet e udhëtimit) mirëpo fatkeqësisht fëmijët me sindromën e Kanerit kanë inteligjencë pak më të ulët se normalja

3.7.6. Shkaqet e autizmit

Megjithë përpjekjet e shumta që po bëhen për gjetjen e kromozomit “fajtor” duke hulumtuar materialin gjenetik të binjakët të prekur nga autizmi apo duke hulumtuar materialin gjenetik të fëmijëve të prekur nga autizmi që janë të një familjeje (mundësia që autizmi të paraqitet përsëri në një familje që ka një fëmijë autik është më e madhe se sa te ato që nuk kanë) parashikohen së paku 10 vjet për të arritur deri te një rezultat për rolin e gjeneve për autizmin (Volkmar et al., 1994).

Po ashtu në kohët e fundit në SHBA është duke u përmendur me të madhe se shkaktari i autizmit është vaksina që jepet kundër (në gjuhën angleze- mumps), rubella, varicella që jepet si kombinim, mirëpo deri tani nuk ka prova të qëndrueshme që e vërtetojnë këtë pohim. Një prej teorive më bindëse është ajo e cila e sqaron autizmin që vjen si pasojë e moskomunikimit të qelizave të trurit (neuroneve), ku secila qelizë (neuron) përbëhet nga dendritet (bëjnë pranimin e informatave) dhe nga aksoni (bën bartjen e informatave në qelizën tjetër). Kjo shihet më së miri duke vëzhguar fëmijët me autizëm, ku vërehet se ata shumë gjëra i kuptojnë (pra pranimi i informatave bëhet), mirëpo problemet paraqiten gjatë realizimit deri në fund (informata e pranuar nuk do të bartet më tutje deri në realizimin përfundimtar). Duke pasur parasysh se ekzistojnë afër 100 miliarda qeliza nervore (neurone) është shumë i vështirë përcaktimi dhe identifikimi i qelizave që nuk janë në gjendje të kryejnë pranimin apo bartjen e informatave. Zbulimi i para disa viteve të neuroneve “pasqyrë” (mirror neuron apo spiegelneurone) do të ndikojë në gjetjen e shkaktarit të autizmit, ku supozohet se këto neurone speciale kanë aktivitet të pakët dhe të kufizuar te personat me autizëm. Neuronet “pasqyrë” luajnë rol në kuptimin e veprimeve të personave

të tjerë, në imitim, në të folur, në ndjenja dhe në vetë mendimin, të gjitha këto, deficitet kryesore të personave.

3.7.7 Trajtimi i autizmit

Autizmi mendohet nganjëherë si një sëmundje e pashërueshme, megjithëse ky mendim është i diskutueshëm. Ka shumë terapi autistike me synime të ndryshme, p.sh. të përmirësimit të shëndetit dhe mirëqënies, problemeve emocionale, shqisore, vështirësive me mësimin dhe komunikimin etj. Sa i përket trajtimit të autizmit, ka shumë terapi që aplikohen duke u nisur prej metodave edukative dhe duke përfunduar me medikamente.

Se cila formë do të përdoret, varet së pari prej qëllimit që e parashtrijmë, se në cilën simptomë duam të ndikojmë si p.sh., te problemet me të folur duhet t'i bëhen terapitë të logopedi, problemin me ndjenjën e vetë trupit dhe ambientit terapik e bën ergoterapisti, te problemi me autoagresione, problemet me gjumin, shumë efikase janë treguar medikamentet që e zbusin gjendjen, por jo që ta shërojnë përgjithnjë. Në vendet përëndimore bëhen përpjekje që masat edukative dhe trajtimi të bëhet në shkolla të veçanta për fëmijë autikë (Denckla, 1983; Voeller, 1986), ndërsa trajtimi me medikamente bëhet prej psikiatrëve me shumë përvojë me qëllim të dozimit me kujdes dhe mënjanimin e pasojave të mundshme.

Sa u përket masave edukative janë disa lloje të trajtimit prej të cilave më efikase është treguar metoda e “mbështetjes” (Bishop, 1989). Metoda e mbështetjes kryhet kur pedagogu apo edhe prindi vihen prapa fëmijes duke i mbështetur duart e fëmijës në fillim me më shumë forcë e që me kalimin e kohës duke zvogëluar forcën e mbështetjes në mënyrë që fëmija të bëjë veprime të pavarura. Duke pasur parasysh gjendjen e vështirë të fëmijës lypet

një punë me afat të gjatë dhe me durim, së paku 5 vjeçar që të shihen rezultatet e para që fëmija është në gjendje të kryejë disa veprime të vogla të pavarura.

Në punën me fëmijët me autizëm është me rëndësi krijimi i rregullave të qarta të cilat duhen pëmbajtur në mënyrë rigoroze me qëllim që duke i përsëritur çdo ditë fëmija do ta ketë më lehtë ta përvetësojë materialin mësimor. Kjo bëhet si p.sh. para fillimit të mësimi fëmijës i tregohet nëpërmjet tabelës se çfarë do të mësohet sot dhe pastaj çdo përfundim i punës do të tregohet në tabelë. Po ashtu edhe orari javor duhet të përpilohet në mënyrë që t'i ofrohen materiale të ndryshme mësimore si: gjuha amtare, matematika, dituri natyre, muzikë, sport dhe formate të tjera mësimi, të gjitha këto duke pasur në konsideratë aftësinë e kufizuar të mësimi.

3.8. Nxënësit me vështirësi në të lexuar dhe në të shkruar

Me këtë fenomen, nga fundi i shek. XIX janë marrë mjekë. Prindërit e fëmijëve që kanë pasur probleme në lexim dhe shkrim, u drejtoheshin mjekëve. Lidhur me këto dy vështiësi, mjekët kanë vlerësuar në aspektin mjekësor, dhe të njëjtit kanë konstatuar se këta fëmijë nuk kanë probleme neurologjike, dhe se krahas vështirësisë në lexim, shfaqet edhe vështirësia në të shkruar. (Marevci, 2003:143). Problemi i leximit dhe shkrimit, përveç në aspektim mjekësor, duhet të shikohet edhe nga aspekti psikologjik e pedagogjik. Në shqyrtimin e faktorëve veprues ka edhe vlerësime se këto vështirësi shfaqen për mangësinë e krijimtarisë së lartë në inteligjencë për lexim dhe për shkrim.

Vështirësitë në të lexuar dhe në të shkruar, manifestohen përmes zvogëlimit të mundësive optike për të dalluar objektet e caktuara dhe me zhvillim të dobët për

mbamendje optike të objekteve-konfiguracionit optik, por flitet edhe për zvogëlimin e aftësive akustike e motorike. (Marevci, 2003:144).

Hulumtime të shumta flasin për lidhjen e mundshme midis vështirësive në lexim e në shkrim dhe vështirësive të tjera, vështirësive në zhvillim, në dominim e syrit e të dorës, vështirësive në të folur, vështirësive emocionale, pastaj ndikimi i mjedisit dhe metodat e të lexuarit.

Zakonisht nxënësit që kanë probleme në të lexuar dhe në të shkruar e bëjnë zëvendësimin e një shkronje me një shkronjë tjetër, e harrojnë një shkronjë, i përsërisin rrokjet, pengesa për t'u thënë fjala e plotë si tërësi dhe për ta kapur kuptimin e fjalës.

Në një hulumtim që e ka bërë psikologu Tordrup në Kopenhagë, me fëmijët që i zëvendësojnë shkronjat me ndonjë shkronjë tjetër, p.sh. q me p, s me z, b me d, etj, ka konstatuar se kjo nuk do të duhej të klasifikohet si pengesë në lexim dhe në shkrim. Ai si pengesë e merr fjalorin e varfër të fëmijëve të tillë, për t'i konstatuar pengesat. Fjalori është i varfër tek ata fëmijë, të cilët fare pak lexojnë dhe jo me dëshirë shkruajnë, por kjo nuk është dëshmi se një nxënës ka pengesa në lexim e shkrim. (Marevci, 2003:146).

Pedagogia Rut Beker, ka konstatuar se në mes të diskleksisë (pengesa në lexim) dhe disgrafisë (pengesa në të shkruar), ekziston një korrelacion i lartë. Nxënësit me probleme në të lexuar, të cilët gjatë leximit i ngatërrojnë shkronjat për nga forma dhe për nga afërsia në shqiptim, ndodh që vetë ta kuptojnë domethënien e fjalës, por të tjerët që e dëgjojnë nuk e kuptojnë. (Marevci, 2003:147).

Nxënësit me pengesa në të shkruar mund t'i formësojnë deri në fund shkronjat dhe fjalët, kështu ata i përziejnë për shkak të paafësisë për t'i organizuar këto forma të harmonizuara. Ata i përziejnë shkronjat sikur në pasqyrë, p.sh. p me q, d dhe b, etj.

Disgrafia është mungesë e ndërtimit të përvojës. Kjo manifestohet përmes formës së shkrimit, në fillim të mësimet, është si formë komunikimi. (Marevci, 2003:148).

Çka janë vështirësitë në lexim e shkrim

Me këtë nënkuptojmë pengesat për përvetësimin e leximit dhe të shkrimit. Gjatë konstatimit se a ka ndonjë fëmijë pengesa në lexim e shkrim, nuk janë me rëndësi vetëm llojet e gabimeve, por sasia, numri i madh i gabimeve të njëjta. (Marevci, 2003:149)

Faktorët që ndikojnë në shfaqjen e vështirësive në të lexuar dhe në të shkruar janë të shumtë: Organikë, psikikë dhe social. Sipa disa autorëve edhe pjekuria e fëmijëve mund të jetë një faktor që ndikon në shfaqjen e vështirësive në të lexuar dhe në të shkruar.

3.8.1. Trajtimi i fëmijëve me vështirësi në të lexuar dhe shkruar

Trajtimi bëhet në dy nivele:

Në nivelin e parë përfshihen metodat e përgjithshme për reduktimin e psikomotorikës (ritmit, lëvizjeve, orientimit dhe metodave specifike).

Në nivelin e dytë duhet të zbatohen ushtrimet në të folur dhe ushtrimet në të lexuar. Shfrytëzohen shkronjat e mëdha, lexohet me përcjellje, përmes gishtit tregues dhe ushtrohet kontrolli i motorikës vizuale.

Për trajtimin e vështirësive në të shkruar, përveç atyre që u thanë më lart, punohet dhe në drejtim të pavarësisht të lëvizjeve, bëhen ushtrime për orientimin në hapësirë dhe gjithnjë në mbështetje të metodave për rehabilitim dhe relaksim. (Marevci, 2003:150)

3.9. Institucionet e edukimit të nxënësve me nevoja të veçanta

Në Kosovë ekzistojnë institucione të cilat merren ekskluzivisht me edukimin e kategorive të ndryshme të nxënësve me nevoja të veçanta, të cilat e kanë një traditë në këtë drejtim, por kohëve të fundit janë tendencat që nxënësit me nevoja të veçanta të integrohen në shkolla të rregullta dhe me këtë rast janë krijuar klasat e bashkangjitura dhe klasat e integruara, për të cilat më në hollësi do të bëjmë fjalë më poshtë.

3.9.1. Sistemi i arsimit special

Nxënësit me nevoja të veçanta, janë një kategori e “veçantë” që kërkon një trajtim paksa më ndryshe. Në Kosovë, deri në vitet 2000-2001, edukimi i kësaj kategorie të nxënësve është bërë ekskluzivisht nëpër ente speciale, të cilat ente ekzistojnë edhe sot. Varësisht nga vështirësitë që kishte nxënësi, vijonte edhe edukimin në entin përkatës, p.sh.: nxënësit me vështirësi në të dëgjuar (e që si pasojë edhe nuk mund të flisnin) edukoheshin (dhe edukohen) në entin special në Prizren.

Pas periudhës së luftës, përkatësisht në vitet 2000-2001, në Kosovë, nxënësit me nevoja të veçanta fillojnë të shihen me një sy tjetër. Një kontribut mjaft të çmueshëm në këtë drejtim ka dhënë FSDEK dhe organizata të ndryshme ndërkombëtare.

Nxënësit me nevoja të veçanta përveç enteve speciale, tani fillojnë të integrohen në shkolla të rregullta. Përpyekjet e vazhdueshme kanë pasur ndikim, meqë një numër i nxënësve janë të përfshirë në sistemin e rregullt arsimor. Synimet janë që të gjithë nxënësit që janë problem pedagogjik të integrohen në shkolla të rregullta, ndërsa për nxënësit që janë ekskluzivisht problem mjekësor, kuptohet se është më i vështirë ky integrim.

Personat me aftësi të kufizuara Kosovës – llogaritur në rreth 150 000 – shpesh jetojnë në rrethana të vështira, në varfëri dhe izolim dhe me njollë shoqërore të ngjitur për gjendjen e tyre. Sistemi arsimor në periudhën e pas-Luftës II Botërore kishte katër shkolla speciale për fëmijët e moshës së shkollës fillore dhe të mesme.

Megjithatë, fëmijet me dëmtime nuk e kishin mundësinë e pranimit të arsimit cilësor siç ne mendojmë për të sot. Kapacitetet e kufizuara të regjistrimit të shkollave speciale, sidomos në zonat rurale, e ka bërë përfshirjen e shumicës së fëmijëve me nevoja të veçanta të pamundur. Prindërit nuk ishin në gjendje të merrnin pjesë në jetën e fëmijëve të tyre nëse ata shkonin në shkollë, pasi shkollat shpesh ishin të izoluara. Prandaj sistemi i arsimit special zhvilloi më tej një model të veçantë, ku mësimmshënësist ose specialistë të tjerë klasifikonin nxënësist në bazë të paaftësive të tyre. Megjithatë, nganjëherë edhe fëmijët me dëmtime të vogla janë lënë krejtësisht jashtë sistemit arsimor. Ata konsideroheshin tepër “të dëmtuar” për shkollë. Si pasojë, kishte një shkallë shumë të vogël të fëmijëve me ndonjë të metë në sistemin arsimor. Sot, shumica e fëmijëve me nevoja të veçanta (më shumë se 80%) ende nuk kanë qasje në mësimmshënënie të përshtatshme në programet arsimore. Ata që mësojnë ngadalë ose fëmijët në regjionet rurale janë lënë jashtë shkollës gjithashtu.

MASHT ka një politikë që të avancojë arsimimin e personave me nevoja speciale përfshirë përmes arsimit githëpërfshirës dhe përmes Njesisë së Arsimit Special. MASHT duhet gjithashtu t’i përshtatë përshtatshmet e vendeve të punës së mësimmshënësve, përfshirë ata që janë duke punuar me programin e lëvizshëm të arsimit special, të vendosë për nevoja të personelit tjetër dhe të sigurojë zhvillimin e kompetencave të personelit; të bëjë mbulim të përshtatshëm gjeografik të qendrave burimore dhe të udhëtojë nëpër tërë regjionet e

Kosovës për të kontrolluar cilësinë e përpjekjeve të arsimit special. MASHT ka caktuar disa donatorë ndërkombëtarë që të jenë agjensione drejtuese për projekte të lidhura me komponente të ndryshme të sistemit arsimor. Për arsimin special agjension drejtues është programi i qeverisë Finlandeze “Mbështetja Finlandeze Zhvillimit të Sektorit të arsimit (FSDEK)”. Ata kanë detyrën e zhvillimit të kapaciteteve lokale në arsimin special dhe të furnizojnë mbështetjen e projektit dhe rezultatet e tij. Në Kosovë, ka një dëshirë të fortë për të siguruar arsimim më të mirë për të gjithë në partneritet me donatorët ndërkombëtarë për të plotësuar standardet Evropiane dhe botërore.

3.9.1.1. Institucionet për edukim special

Zhvillimi i shkollave speciale sidomos merr hov në shekullin XX. Vetëm gjatë këtij shekulli në Gjermani – Berlin ka pasur mbi 30 shkolla speciale. Të gjitha këto shkolla janë zhvilluar pas luftës së parë botërore si në Çekosllovakia ashtu edhe në Austri; janë formuar shkolla të pavarura me planprograme mësimore të dedikuara për këta fëmijë, ka pasur edhe paralele për ushtrime në të folur.

Në vitin 1908, në Rusi, masovikisht janë hapur shkolla për edukimin dhe arsimimin e këtyre fëmijëve. Vetëm në Leningrad janë hapur 20 shkolla, kurse në Kijevë është formuar Instituti Defektologjik si dhe Fakulteti i Defektologjisë. Po ashtu, masovikisht hapen nëpër të gjitha vëndet paralele ndihmëse dhe shkolla speciale në Francë, Itali, Danimarkë, Zvicër, Norvegji, Japoni, në Slloveni 1911, Maribor, në Zagreb, Novagoricë, Beograd, Zemun, Novi Sad - Vojvodinë, Sarajevë, Shkup, etj.

Në Kosovë, edukimi special merr hov pas luftës së dytë botërore dhe deri në periudhën e pasluftës në Kosovë, edukimi special bëhet ekskluzivisht nëpër ente speciale.

Në Kosovë deri pas luftës, fëmijët me nevoja të veçanta janë edukuar në ente (shkolla) speciale, gjithsej 7 ente të këtilla: Pesë nga shkollat speciale janë për fëmijë me dëmtime intelektuale, një për të verbër dhe një për fëmijë me probleme në dëgjim;

Në Kosovë edhe pse ekziston një numër i madh i fëmijëve me vonesë në zhvillimin mental, për edukimin dhe arsimimin e këtyre fëmijëve, ekzistojnë vetëm tri shkolla: në Mitrovicë, Prizren, Pejë dhe në Prishtinë. Në vitin 2002 për arsimimin dhe edukimin e këtyre fëmijëve janë hapur edhe 30 paralele me ndihmën e FSDEK nga Finlanda, të cilat punojnë në kushte minimale dhe me kuadër të trajnuar për këtë qëllim. Me sjelljen e ligjit të ri për edukimin special parashihet përfshirja e fëmijëve parashkollorë - shkollor si dhe orientimi profesional i këtyre fëmijëve. Sipas ligjit, është e obligueshme dhe parashihet evidenca dhe kategorizimi i fëmijëve me të meta psikofizike, në mënyrë që sa më drejt dhe me sukses të planifikohet zhvillimi i këtyre shkollave.

Në praktikën e edukimit special ka shumë tipa organizatash edukativo-arsimore.

Shkollat konviket.- Janë tipi më i vjetër i organizimit shkollor në edukimin special, e që ndryshe quhen edhe ente rehabilitimi. Në shkollën e tipit konviktor, fëmija qëndron gjatë gjithë kohës së shkollimit, jeton, mëson dhe kalon aty kohën e vet të lirë. Këto shkolla janë të pajisura mirë, kanë arsimtarë të përgatitur profesionalisht dhe punojnë në ekipe. Shkolla e tipit konviktor një ndër të metat kryesore ka se nxënësit i ndan nga të tjerët, bile nxënësit jetojnë të ndarë edhe nga prindërit e tyre, e kjo është një e metë shumë e madhe, pasi që tendencat janë që nxënësit të integrohen sa më shumë në rrethin ku jetojnë. Me këtë ndarje, nxënësit nuk zhvillohen në aspektin social, por përkundrazi pengohet zhvillimi i tyre.

Shkollat speciale ditore.- Organizohen për një kategori fëmijësh me nevoja të veçanta, më së shpeshti në qytete dhe janë kryesisht shkolla fillore. Këto shkolla kanë pajisje

bashkëkohore, kanë kuadër të përgatitur profesional të mësimdhënësve dhe ekipe ekspertësh. Këto shkolla, pavarësisht kuadrit profesional, nuk janë të përshtashme, sepse ndarja e nxënësve nga nxënësit e tjerë dhe veçimi i tyre në shkolla speciale, u shkakton pasoja dhe i ndan nga rrethi i bashkëmoshatarëve të vet. Pastaj siç u tha edhe më lart, kryesisht këto shkolla janë nëpër qytete dhe udhëtimi deri në shkollë do të ishte më i vështirë se nxënësi të shkojë në shkollën më të afërt.

Kosova edhe tani ka disa ente speciale, në të cilat edukohen nxënës me nevoja të veçanta. Secila shkollë është e specializuar që të punojë me nxënës që kanë një lloj të caktuar të dëmtimeve:

- Shkolla për nxënës me dëmtime intelektuale;
- Shkolla për nxënës me dëmtime në të dëgjuar;
- Shkolla për nxënës me dëmtime në të parë.
- Këto institucione janë publike

Në Prishtinë dhe Mitrovicë ekzistojnë entet speciale për nxënës me dëmtime intelektuale, në Prizren ekziston shkolla për dëmtime në të dëgjuar dhe intelektuale, në Pejë enti special për nxënës me dëmtime në të parë, në Shtime ekziston enti special për nxënës me dëmtime intelektuale.

Ofrimi i shërbimeve për nxënësit me nevoja të veçanta në Entet speciale;

3.9.2. Klasat e bashkangjitura

Me qëllim të përfshirjes së një numri më të madh të nxënësve me nevoja të veçanta, të racionalizimit financiar dhe të zvogëlimit të stafit administrativ në shkollat fillore, ka filluar integrimi i nxënësve me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta. Për këtë qëllim ka filluar

“hapja e klasave speciale” në kuadër të shkollave të rregullta nëpër të gjitha komunat e Kosovës. (Aliu, 2003:31) Këto janë klasa të kombinuara. Paralelet e kombinuara përbëhen nga dy e më tepër klasa. Një paralele mund t’i ketë dy ose tri klasa në një mësonjëtoje në të cilat njëherësh, mund të punojë një mësues. Kombinimi i klasave mund të jetë i ndryshëm dhe varet nga numri i nxënësve. Kombinimi mund të jetë: I-II-III apo II-III-IV. Paralelet që përbëhen prej dy klasave kanë po ashtu kombinime të ndryshme.

Klasat e bashkangjitura funksionojnë si klasa speciale brenda shkollës së rregullt. Në këto klasa mësojnë nxënës me dëmtime të ndryshme, por që kanë kontakt edhe me nxënësit e tjerë të shkollës. Kjo është një e mirë drejt integritetit të nxënësve me nevojë të veçanta në sistemin e rregullt dhe me nxënësit e tjerë. Në klasat e bashkangjitura mësim jep mësuesi special, por që ndihmohet nga mësuesi përkrahës.

Edukimi dhe arsimimi i nxënësve me nevojë të veçanta në klasat e bashkangjitura ndikon pozitivisht në socializmin dhe edukimin e drejtë të tyre, si dhe eliminimin e paragjykimëve ndërmjet nxënësve të klasave të rregullta.

Nëse klasat e bashkangjitura formohen drejt, nxënësve me nevojë të veçanta u krijohet një ambient i favorshëm, kështu që gjasat janë shumë të mëdha që këta nxënës të arrijnë rezultate të mira në bazë të mundësive individuale. Klasat e bashkangjitura janë një hap pozitiv drejt gjithëpërfshirjes së nxënësve me nevojë të veçanta në sistemin e rregullt arsimor.

3.9.2.1. Roli i mësuesit special në klasat e bashkangjitura

Klasat e bashkangjitura janë një hap drejt integritit të nxënësve me nevoja të veçanta në klasat e rregullta. Meqë këto klasa aktualisht funksionojnë tek ne, është e domosdoshme të theksohet roli i mësuesit special në këto klasa.

Mësuesi special duhet t'i ketë përgjegjësitë e mëposhtme: (Aliu, 2003:32)

- Shërben me kapacitetin e liderit me anëtarët e tjerë të stafit
- Përfshin përmbajtjen e programit individual, duke shikuar dhe përcaktuar nevojat e nxënësit në lidhje me qëllimet e programit dhe planifikon aktivitete
- U përgjigjet efektivisht sjelljeve të fëmijëve
- Modelon dhe artikulon praktika për mbajtjen e programit të prindërit dhe anëtarët e tjerë të stafit

Mësuesi special, përveç aktiviteteve të zakonshme të shkollës është përgjegjës që t'ua mësojë nxënësve aktivitetet tjera të jetës së përditshme siç janë: të ushqyerit, përgatitja e ushqimit, përdorimi i të hollave etj. Gjithashtu ai duhet t'i kushtojë një rëndësi të veçantë shoqërizimit të këtyre fëmijëve. Mësuesi special është i obliguar që programin ta bëjë për secilin nxënës individualisht.

Ofrimi i shërbimeve për nxënësit me nevojat të veçanta në Klasat e bashkangjitura;

3.9.3. Klasat e integruara

Që nxënësit me nevoja të veçanta të kenë mundësi të integrohen në sistemin e rregullt arsimor, duhet plotësuar disa parakushte nga të gjithë faktorët. Fillimisht prindërit e fëmijëve me nevoja të veçanta duhet t'i edukojnë këta fëmijë në shtëpitë e tyre, jo të lihen anash, sepse po nuk u nis me edukimin e tyre që në familje, rezultate do të jenë të vogla. Me rëndësi është edhe përshtatja e ambientit për nxënës me nevoja të veçanta, pastaj përgatitja e kuadrit arsimor për punë etj.

Duke u bazuar në gjendjen aktuale të edukimit të fëmijëve me nevoja të veçanta, mund të konstatojmë se ende jemi larg integritit të fëmijëve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor. Aktualisht nuk bëhet fjalë për gjithpërfhirje, por e gjithë puna është duke u bërë për këtë çështje, që fëmijët me nevoja të veçanta të mos kenë pengesa për edukimin dhe arsimimin e tyre.

Sipas shumë hulumtimeve, llogaritet se në vendet në zhvillim është shumë e ulët përqindja e fëmijëve me aftësi të kufizuara që arsimohen pavarësisht se dihet prej shumë kohësh që arsimi është një e drejtë themelore e njeriut. Në vitin 1994, Konferenca Botërore e OKB-së mbi Arsimin Special ka prodhuar Deklaratën Salamanca dhe Kornizën për Veprim për nevoja të veçanta në Arsim (UNESCO 1994). Kjo ishte vendimtare në botë duke afirmuar angazhimin për të, dhe përshkruan planin për, arsimin përfshirës. Thelbi i arsimit gjithëpërfshirës është përmirësimi i shërbimeve të arsimit në mënyrë që të gjithë fëmijët mund të jenë të regjistruar në shkollat e zakonshme, pavarësisht nga dallimet apo vështirësi, përveç nëse ka arsye bindëse për të kundërtën.

Bazuar në disa hulumtime, vlerësimi i gjithëpërfshirjes ka dhënë përfitime për nxënësit me aftësi të kufizuara, si dhe për nxënësit pa aftësi të kufizuara. Fëmijët me aftësi të kufizuara janë treguar më të mirë, më social dhe me më shumë arritje akademike, më shumë sjellje të përshtatshme, me vetëbesim dhe motivim më të lartë, si dhe kur ato rriten gjasat janë shumë më të mëdha që të jetojnë të pavarur shpeshherë duke u punësuar, dhe duke u martuar. Nxënësit pa aftësi të kufizuara në parametrat inkluzive kanë zhvilluar qëndrimet pozitive dhe miqësi kuptimplote me nxënësit me aftësi të kufizuara.

Megjithë këtë arsimi gjithëpërfshirës nuk ka qenë gjerësisht i suksesshëm në botën në zhvillim. Një numër i vendeve në zhvillim edhe pse kanë politika arsimore apo legjislacion

që njihet vlerën e arsimit gjithpërfshirës, megjithatë, zbatimi i kësaj është në përgjithësi i pakënaqshëm. Disa nga faktorët që e parandalojnë suksesin e arsimit gjithpërfshirës përfshijnë mungesën e financimit me materiale përkatëse arsimore, trajnimin joadekuat të personelit, mungesën e këshilluesve apo mbështetjen e shërbimeve. Arsim gjithpërfshirës i suksesshëm kërkon mbështetjen e profesionistëve. Këta profesionistë zakonisht nuk janë në dispozicion në shumicën e shkollave.

3.9.3.1. Praktikë e Finlandës lidhur me edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta

Finlanda është vendi i cili prin në Evropë për trajtimin dhe edukimin e drejtë të fëmijëve me nevoja të veçanta. Finlanda është ndër vendet e para, e cila ka filluar përpjekjet për integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta dhe konsiderohet se i ka ekspertët më në zë të fushës së edukimit të fëmijëve me nevoja të veçanta.

Finlanda renditet e dyta në një listë ndërkombëtare nga një sondazh i bërë në vitin 2009, i cili kryhet një herë në tri vjet në 39 vendet anëtare të OSBE-se. Në një listë edhe më të zgjeruar Finlanda renditet e treta në botë për nga cilësia e mësimdhënies e mundur vetëm nga Shanghai në Kinë dhe Koreja, të cilat kanë nxënës më të përgatitur në shkencat ekzakte.

Finlanda në fakt nuk është një histori e re suksesi. Një performancë të tillë ajo ka pasur gjatë gjithë dhjetëvjeçarit të fundit dhe madje shumë shtete po e studiojnë këtë fenomen dhe po përpiqen që të nxjerrin mësimet e duhura për t'i zbatuar në përmirësimin e sistemit arsimor të tyre.

Sipas studimit suksesi aktual i Finlandës ka të bëjë me përmirësimin e vazhdueshëm dhe të pandërprerë të sistemit shkollor që është një nga sistemet më të pandashëm në botë.

Parimi i përfshirjes merret shumë seriozisht edhe para se fëmijët të jenë të gatshëm për të kryer sistemin e detyrueshëm shkollor që fillon në moshën 7 vjeçare.

Që nga viti 2001, të gjithë fëmijët 6 vjeçarë kanë të drejtën e një shkollimi parashkollor.

Shkollat shtetërore nuk janë selektive dhe secilit nxënës dhe student më pas i sigurohet një vend studimi në afërsi të banesës dhe shkollimi është thuajse falas me ndonjë çmim simbolik që u paguhet shkollave. Kjo përfshin mësimdhënien, materialet dhe librat mësimore, ushqimin në shkollë, kujdesin shëndetsor, nevoja të veçanta shkollimi që mund të kenë nxënësit si dhe vetë transportin në rastet e zonave rurale.

Në Finlandë ka shumë pak shkolla që janë vetëm me një gjini dhe të gjithë fëmijët përfshi ata me probleme të mëdha në aftësim dhe mësim kalojnë në të njëjtin program mësimor bazë. Shkollat marrin gjithashtu masa për të parandaluar lënien apo braktisjen e shkollës nga nxënës të caktuar dhe janë të gjitha institucione që kanë punësuar një sërë psikologësh shumë të specializuar për problemet e fëmijëve të moshës së hershme. Të gjitha sondazhet që janë bërë këto vitet e fundit tregojnë se gjithë kjo punë që ka bërë Finlanda ia ka vlejtur shumë dhe ka pasur mjaft sukses. Edhe pse në këtë vend ka ende pabarazi gjinore, vajzat ia kane dalë mbanë dukshëm më mirë në lëndët shkencore. Në të gjitha shkollat e vendit pavarësisht nëse janë në kryeqytet, qytete periferike apo fshatra, programet mësimore dhe personale janë të njëjta dhe kanë të njëjtin kualifikim.

Ajo çka është thelbësore, është se bekgrundi social-ekonomik i fëmijëve nuk ka ndonjë rëndësi apo ndikim shumë të madh në performancën e tyre dhe kjo është diçka e përbashkët që vihet re në të gjitha vendet skandinave. Aty ku sistemi ka pasur me të vërtetë shumë sukses, janë rezultatet që kanë çuar në një nivel shumë të përparuar fëmijët që vijnë nga familje të varfra të cilat kanë të njëjtin trajtim me fëmijët e tjerë.

Forca e shkollimit finlandez është se nxënësit më pak të suksesshëm kanë një nivel më të lartë aftësish se ato të vendeve të tjera ndaj të cilave janë kryer sondazhet thotë një drejtor i arsimit në Finlandë. Për sa u perket nxënësve më të mirë në Finlandë ata ua kanë kaluar dukshëm moshatarëve të tyre në vende të tjera të Evropës si në shkenca ashtu edhe në lëndët shoqërore. Finlanda është kaq e suksesshme sa ka arritur që të frymëzojë shumë edhe institucione të tjera ndërkombëtare dhe sisteme arsimi në të gjithë botën. Qindra mësues nga e gjithë bota kanë vizituar Helsinkin si turistë shkollor për të parë se cilat nga idetë e shkëlqyera të këtij vendi mund t'i eksportojnë në sistemin e tyre arsimor për të pasur të njëjtat arritje edhe në vende që janë problematike për sa i përket arsimimit të brezit të ri.

3.9.4. Kurrikula në edukimin e nxënësve me nevoja të veçanta

Sipas Kornizës së re të Kurrikulës së Kosovës është një personifikim i artikulimit koherent të qëllimeve dhe objektivave, përmbajtjes, metodave të mësimdhënies dhe të mësuarit, dhe bazës për vlerësim dhe evaluim (Pesëma, 2003:45). Politika e kurrikulës së gjithëpërfshirjes kërkon që të gjithë nxënësit në shkollat speciale, klasat e bashkangjitura dhe në klasat e integruara të vijojnë kërkesat e njëjta të bërthamës së kurrikulës sikurse nxënësit në klasat e rrjedhës së rregullt, por në bazë të Planit Individual të Edukimit, të përcjellur nga procedurat e vlerësimit dhe evaluimit individual (Korniza, 2001:97).

3.9.4.1. Plani mësimor

Hartimi i planit mësimor të klasës duhet t'u kushtojë vëmendje parimeve pedagogjike për të siguruar zhvillim të vazhdueshëm dhe përfitime të konsiderueshme për nxënësit. Prandaj

plani mësimor i klasës duhet t'u përshtatet situatave të nxënies, për të cilat duhet siguruar përforsim i vazhdueshëm (Korniza, 2001:77).

Me rastin e hartimit të planit mësimor duhet t'i kushtohet vëmendje nevojës për t'i bërë nxënësit që të përballen me përpjekje dhe sfida kuptimplota, si dhe të përballen me nevojat jetësore pas përfundimit të shkollës. Në rastin konkret një vëmendje e veçantë do të duhej t'i kushtohet zhvillimit të aktiviteteve dhe shkathtësive të jetës së përditshme dhe të mundohemi që ata nxënës në të ardhmen të jenë sa më të pavarur që është e mundur (Zogu, 2003:46).

Shpesh mësuesit e klasave ku edukohen edhe nxënës me nevoja të veçanta, janë në konfuzion sa i përket planit mësimor. Në këto klasë ka tendenca që të mos përcillet plani mësimor dhe fondi i orëve të arsimit të rregullt (Zogu, 2003:46).

3.9.4.2. Plani individual dhe ndihma e mësimdhënësve

Plani individual i edukimit është një plan i shkruar për programin arsimor individual të nxënësit, i cili është i përgatitur sipas nevojave mësimore unike të tij. “Specifikon qëllimet përkatëse dhe procedurat për nxënësin me nevoja të veçanta përmes këshillimeve në mes të prindit, mësuesit dhe nxënësit nëse është e mundur.” (Cermjani, 2003:47). Ky plan mund të shkruhet në mënyrë më të lirë ose mund të dizajnohet duke shfrytëzuar një format të caktuar.

Korniza e përgjithshme edukative e Planit Individual të Edukimit (PIE) bazohet në:

- Diagnozot
- Kurrikulën individuale
- Vlerësimin e vazhdueshëm të punës (Cermjani, 2003:47)

Plani individual i edukimit është forma më e qëlluar e punës edukative e mësimore për fëmijët që kanë nevoja të veçanta. Shkalla e dëmtimit apo e vështirësisë, mund të shkaktojë ngecjen e arritjeve të shumë njohurive dhe tërësive mësimore që janë planifikuar të arrihen sipas kërkesave dhe nevojave kurrikulare.

Duke pasur parasysh përvojën shumëvjeçare të shumë vendeve të botës që prijnë drejt formave të punës së mësimdhënies me fëmijë që kanë nevoja të veçanta, vërtetohet se puna individuale dhe e planifikuar përmes PIE arrin shkallë më të lartë dhe sukses të garantuar, sepse e motivon secilin nxënës duke vënë në pah aftësinë e tij.

Zgjidhjet e ndryshme dhe gjithëpërfshirëse të parapara përmes PIE-së, mundësojnë bashkëpunim të ndërsjellë në mes të mësuesit, nxënësit, prindit, si dhe faktorëve tjerë të interesuar për të ndihmuar rreth tejkalimit të vështirësive kryesore pedagogjike dhe arritjes së nivelit sa më cilësor të arsimimit për të gjithë fëmijët, e veçmas atyre me nevoja të veçanta.

Duhet të kemi parasysh se zhvillimi i fëmijës nuk është gjithmonë drejtvizor dhe se elementet e këtij zhvillimi nuk kanë parametra të njëjtë në një moshë të caktuar.

Rëndësia e PIE, është e madhe në procesin edukativo - arsimor për nxënësit që kanë ndonjë vështirësi në mësimnxënie. Lloji i dëmtimit mund të shkaktojë ngecjen e arritjeve të tjera të planprogramit mësimor që janë të planifikuara të arrihen gjatë vitit shkollor, andaj puna individuale dhe e planifikuar përmes planit individual të edukimit arrin suksese të garantuara, sepse motivon secilin nxënës duke vënë në pah aftësitë e tij.

Çdo nxënës paraqet personalitet në vete, një individualitet me tipare të veçanta, me stil të veçantë të të nxënës, andaj PIE nxjerrë në pah potencialin e nxënësit të caktuar, duke i kushtuar vëmendje të veçantë dobësive dhe vështirësive në nxënie. Vlera e PIE qëndron në

atë se përmes tij nxënësit pranohen si subjekte të cilët marrin pjesë aktive në procesin edukativo-arsimor.

Qëllimi i sotëm i bazës kurrikulare është përshtatja e sistemit arsimor sipas nevojave dhe kërkesave të nxënësit, e jo nxënësi t'i përshtatet sistemit dhe kërkesave sistimore.

Përmes planit individual të edukimit mund të planifikohen dhe veçohen tërësitë programore kurrikulare ato materiale, specifike, më të kapshme në aspektin emocional, fizik dhe shoqëror për çdo nxënës në përputhje me potencialin e tij. Me anë të PIE nuk nënkuptohet ndarja apo segregimi i nxënësve me nevoja të veçanta nga bashkëmoshatarët e tyre, por përkundrazi me anë të PIE mundësohet një gjithëpërfshirje.

Plani i Arsimimit Individual (PAI) duhet të përpilohet nga ana e mësuesve në bashkëpunim me prindërit dhe me faktorët e tjerë të interesuar dhe të merret me zhvillimin njohës, emocional, trupor dhe social të secilit nxënës me nevoja të veçanta, në pajtim me mundësitë e tij. Këta nxënës duhet të përfshihen gjithashtu në përpilimin e planit të arsimimit individual. Ky plan i arsimimit individual duhet të përpilohet si marrëveshje e veçantë ndërmjet nxënësit dhe shkollës-klasës, e cila dëfton përparimin që pret nxënësi dhe gatishmërinë për ta përmbushur brenda një kohe të caktuar. Përveç që ndjek orientimet bazë në kurrikulën bërthamë, plani individual i arsimimit përmban dispozita shtesë të arsimit, me qëllim që të ndihmojë përparimin e nxënësve.

“Plani i arsimimit individual duhet të nxjerrë në pah potencialin e nxënësit të caktuar, duke u kushtuar vëmendje të veçantë dobësive dhe vështirësive në nxënie. Synimi kryesor i një plani të këtillë të mësimi individual është që t’u japë kurajë nxënësve me nevoja të veçanta që të ballafaqohen me sfida të ndryshme në procesin e nxënies, duke zhvilluar në të njëjtën kohë vetëbesimin dhe vetëvlerësimin te ata.” (Korniza, 2001:90)

3.10. Qasja e mësimeve në ofrimin e njohurive nxënës me nevojë të veçanta

Gjatë mësimeve, mësuesit duhet që të kenë kujdes në aplikimin e një laryshie formash, metodash dhe strategjish të mësimeve, me qëllim që ora lëndë dhe njësia mësimore të jenë të pranueshme për të gjithë nxënës.

Është mjeshtri e mësimeve nëse gjen rrugët më të mira për ta lehtësuar procesin e të nxënës të secilit nxënës. Nuk ka rëndësi sa i zgjuar je, por për çfarë je i zgjuar. Si qenie njerëzore, ne të gjithë zotërojmë aftësi për të zgjidhur probleme të llojeve të ndryshme (Gardner, 2003) prandaj shtrohet pyetja se cilat janë rrugët më të mira për ta lehtësuar procesin e të nxënës për secilin nxënës dhe si të përfshihen të gjithë nxënës në procesin e të nxënës? (Zabeli, 2003:54).

Në praktikën shkollore në Kosovë ende aplikohet forma e punës mësimore ballore, e cila tanimë është demoduar. Për të pasur sukses në punë me të gjithë nxënës, përfshirë edhe nxënës me nevojë të veçanta, atëherë duhet aplikuar gjithësi forma të tjera të punës mësimore, si:

- Forma e punës mësimore individuale, sepse merr për bazë ndryshimet në parajohuritë, ndryshimet në moshën kronologjike, ndryshimet në aftësitë psiko-fizike, ndryshimet social-kulturore, nxitet puna e pavarur, etj (Zabeli, 2003:54).
- Forma e punës mësimore në çift, sepse arrihet nxitja, rritet aktiviteti, interesimi, etj.
- Forma e punës mësimore në grupe, e cila përfaqëson rrugën e natyrlshme të anëtarëve të grupit, kultivohet ndjenja e gatishmërisë për bashkëpunim, ndjenja e sigurisë, stimulimi social, qëndrueshmëri e njohurive të fituara, aktivizimin e një

numri të madh të subjekteve, shkallë e lartë e interesimit, shkallë e lartë e motivimit, krijon raporte të reja nxënës-nxënës, nxënës-mësues, etj (Zablei, 2003: 55).

Aplikimi i formave të shënuara më lart, kërkon edhe aplikimin e disa metodave mësimore, të cilat funksionalizojnë të nxënëit aktiv dhe lehtësojnë procesin e të nxënit. Të nxënit aktiv sendërtohet nëse i inkurajojmë nxënësit për të nxënë në bashkëpunim. Të nxënit në bashkëpunim arrihet kur nxënësit punojnë së bashku, ndonjëherë dy nga dy, ndonjëherë në grupe, për të ngritur një problem të përbashkët ose për të ndërtuar mirëkuptime të ndërsjellta në krijimin e ideve të reja, të ndërthurjeve të reja ose të risive të njëjta (Zabeli, 2001:49-50).

Për të arritur rezultate të mira në mësimdhënie, mësimdhënësi duhet të aplikojë edhe një sërë strategjish e teknikash ndërvepruese, të cilat ndikojnë në ndërveprimin e faktorëve subjektiv, dhe me këtë rast edhe në atraktivitetin e orës mësimore. Ndër teknikat e mësimdhënies ndërvepruese që mësimdhënësi mund t'i përdorë gjatë orës mësimore janë: Tryeza e rrumbullakët, INSERT, Kllasteri, Diagrami i Venit, Di/dua të di/mësova, etj.

3.11. Infrastruktura e shkollës

Sektori i edukimit në Kosovë, përfshin më tepër se 1200 godina shkollore, me një sipërfaqe rreth 1.033.074 m (SMIA).

Shumica e këtyre godinave kanë qenë të dëmtuara nga lufta e fundit në Kosovë, kurse një pjesë tjetër është dëmtuar nga vjetërsia, kushtet atmosferike, apo edhe nga neglizhenca e mirëmbajtjes. Donatorë të shumtë kanë bërë punë të rëndësishme, por jo të mjaftueshme për përmirësimin e infrastrukturës shkollore. Megjithatë, shumë objekte shkollore mbeten me

nevojën për zgjerim, riparim, instalim të ngrohjes, rregullim të rrjetit të ujësjellsit e kanalizimit dhe mirëmbajtje të objektit.

Për planifikimin dhe projektimin e objekteve shkollore së pari duhet të kemi kujdes në zhvillimin psikofizik të fëmijëve, sepse mjedisi shoqëror dhe aktivitetit i fëmijëve në atë moshë ndikon në formimin e karakterit të tyre. Ky proces i ndërlikuar kërkon zgjedhje adekuate të hapësirës, me qëllim të funksionlaizmit sa më të mirë të orës mësimore dhe procesit mësimor në tërësi. Përceptimi i hapësirës për fëmijë është mjaft i ndryshëm nga ajo për të rritur, gjë të cilën gjithmonë duhet ta kemi parasysh.

Përmirësimi i infrastrukturës shkollore na mundëson realizimin më të lehtë të procesit të reformave arsimore, për këtë arsye MASHT gjatë këtyre viteve të fundit ka angazhuar në mënyrë shumë ekspeditive stafin dhe bashkëpunëtorët e tjerë në mënyrë që të arrijë qëllimin e vet. Objektet me formën dhe madhësinë e vetë duhet të mundësojnë realizimin e procesit edukativo-arsimor të reformuar si: klasat, kabinetet, laboratorët, etj.

Shkollat të cilat janë ndërtuar në një periudhë të mëhershme dhe kanë qenë të dedikuara për fëmijë “normalë”, nuk i plotësojnë kushtet për edukimin dhe arsimin e të gjithë fëmijëve, pasi në shumë raste mungon pjesa ku mund të lëvizin fëmijët që kanë probleme fizike dhe lëvizin me karroca. Sa i përket shkollave speciale, ato janë të dedikuara për kategorinë e caktuar të fëmijëve, dhe në aspektin fizik i plotësojnë kushtet për kategoritë që vijojnë në ato shkolla.

Ministria e Arsimit me rastin e ndërtimit të shkollave të cilat kanë qenë të djegura, apo për shkak të vjetërsisë janë bërë të pashfrytëzueshme, në shumicën e rasteve shkollat i ka përshtatur për të gjithë fëmijët pa dallim.

KAPITULLI IV

METODOLOGJIA E KËRKIMIT

4.1. Qëllimi i hulumtimit, Pyetjet kërkimore dhe Hipotezat.

Qëllimi i hulumtimit është që të zbulojë dhe përshkruajë gjendjen e formave të arsimit për fëmijët me nevoja të veçanta në institucionet arsimore publike, dhe të përcaktojë se cila nga këto forma ofron mundësi më të mira të arsimimit për këta nxënës.

Pyetjet kërkimore të hulumtimit janë:

1. Cili nga modelet e shërbimeve arsimore publike ofron mundësi më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta ?
2. A ka dallime në perceptimin e mësimitdhënësve për praktikën e mësimitdhënies dhe të nxënësve në varësi të gjinisë, përgatitjes arsimore dhe moshës ?
3. A ka dallime në perceptimin e prindërve për praktikën e mësimitdhënies dhe mësimitnxënies së nxënësve me nevoja të veçanta në varësi të llojit të institucionit ku ofrohet shërbimi ?
4. Cili është niveli i bashkëpunimit ndërmjet mësimitdhënësve dhe prindërve të këtyre fëmijëve?

Hipotezat e hulumtimit janë:

H.1 Nxënësit me nevoja të veçanta, kanë mundësi më të mëdha për edukim dhe integrim në klasat e rregullta se sa në klasat e bashkangjitura dhe qendrat burimore.

H.2 Mësimdhënësit dallojnë në perceptimet e tyre për praktikat e mësimdhënies dhe mësimnxënies në varësi të gjinisë, përgatitjes arsimore dhe moshës.

H.3 Prindërit kanë dallime në perceptimin e tyre për praktikat e mësimdhënies dhe mësimnxënies së nxënësve me nevoja të veçanta në qendra burimore, klasa të bashkangjitura dhe klasa të rregullta

H.4 Niveli i bashkëpunimit ndërmjet mësimdhënësve dhe prindërve të nxënësve me nevoja të veçanta, nuk është në nivel të kënaqshëm.

Në këtë hulumtim, për vërtetimin e hipotezave të tij, janë trajtuar këto variabla:

Variabla të pavarura të shfrytëzuara në këtë hulumtim, janë:

Mosha e mësimdhënësve; Mosha e prindërve; Gjinia e mësimdhënësve dhe prindërve; Niveli i arsimimit të mësimdhënësve; Llojet e problemeve të veçanta të fëmijëve; Lloji i institucionit arsimor; Niveli profesional i mësimdhënësve; Numri i nxënësve në klasë; mundësia e lëvizjes së nxënësve në shkollë; Ndriçimi i klasave; kuadri profesional i shkollës,

Variabla të varura të shfrytëzuara në këtë hulumtim, janë:

Në këtë hulumtim, është shfrytëzuar konstrukti: Cilësia e shërbimeve që ofrojnë llojet e institucioneve. Ky konstrukt është konceptuar përmes variablave të specifikuara në të tre llojet e instrumenteve të përdorur në hulumtim, në varësi të grupit të kampionit pjesëmarrës dhe këndvështrimeve të tyre. Variabla të varura janë konsideruar: Qasja ndaj nxënësve; Format e punës, Format e planifikimit; Tekstet shkollore që përdoren; Mënyra e angazhimit të nxënësve; Metodatat mësimore; Organizimi i klasës; Përdorimi i gjuhës së shenjave;

Përmbajtjet mësimore që u ofrohen nxënësve; Mënyra e vlerësimit të nxënësve; Integrimi i nxënësve.

4.2. Objektivat e hulumtimit

Realizimi i këtij problemi kërkimor ka këto objektiva:

- Të vërtetohet gjendja e qendrave burimore, klasave të bashkangjitura dhe klasave të rregullta në Kosovë;
- Të zbulohen cilat janë perceptimet e mësimeve për praktikën e punës me nxënës me nevojë të veçanta në qendra burimore, klasa të bashkangjitura dhe klasa të rregullta dhe dallimet në këto perceptime në varësi të gjinisë, moshës dhe nivelit të tyre të arsimit.
- Të zbulohen cilat janë perceptimet e prindërve për praktikën e mësimit dhe mësimit të nxënësve me nevojë të veçanta në qendra burimore, klasa të bashkangjitura dhe klasa të rregullta, dhe a ka dallime në gjininë e tyre.
- Të zbulohet niveli i bashkëpunimit mësimeve dhe prindër të nxënësve me nevojë të veçanta.

4.3. Popullata e hulumtimit

Për ta zbardhur shumanshëm, pra edhe nga aspekti empirik këtë temë, për përfshirje në hulumtim, popullacionin themelor e përbëjnë të gjitha entet speciale, të gjitha klasat e bashkangjitura dhe të gjitha klasat e integruara në Kosovë. Duke konsideruar se popullacioni i kësaj problematike është i vogël, kemi planifikuar që hulumtimin ta organizojmë drejtpërdrejt me vetë popullacionin. Këtë vendosje e kemi bërë duke u mbështetur në tabelën përkatëse për numrin e pjesëmarrësve në hulumtim, të The Research Advisors (2006), e

cila rekomandon që në popullatat deri në 100 individë, kampioni të jetë numri maksimal i vetë popullatës në interval të besimit 99% me kufinj të gabimit 0.01%.

Gjatë punës në terren e kemi kuptuar se është e vështirë të bëhet hulumtimi në popullacion, pasi që në disa raste nuk na janë kthyer fare instrumentet e plotësuar.

4.3.1. Kampionet e hulumtimit.

Për shkak të pengesave që na janë paraqitur gjatë hulumtimit, mbështetur mbi strategjinë e përzgjedhjes së rastësishme, sipas së cilës çdo individ brenda popullatës ka shans të barabartë që të jetë pjesë e kampionit përfaqësues (Moore, & McCabe, 2006:219), grupet përfaqësuese i përbëjnë:

Gjashtë qendra burimore; Tri klasë të rregullta; Dymbëdhjetë klasë të bashkangjitura; Gjashtëmbëdhjetë mësues të klasave të bashkangjitura; Dhjetë mësues të qendrave burimore; Pesë mësues të klasave të rregullta; Tridhjetë e një prindër të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura; Dymbëdhjetë prindër të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta; Njëmbëdhjetë prindër të nxënësve që edukohen në qendra burimore

4.3.2. Kampioni i hulumtimit - mësimdhënësit

Janë 31 mësimdhënës që punojnë me fëmijët me nevoja të veçanta që morën pjesë vullnetarisht në këtë hulumtim. 8 ose 26 % të mësimdhënësve janë të gjinisë mashkullore dhe 23 ose 74 % të gjinisë femërore. 10 prej tyre ose 32.3 % punojnë në shkollat burimore, 16 ose 51.6 % punojnë në klasat e bashkangjitura dhe vetëm 5 prej tyre ose 16.1 % punojnë me klasat e rregullta. Mësimdhënësit kanë pasur ndryshime në nivelin e arsimimit të tyre, kështu 11 prej tyre ose 35.5 % kanë përfudnuar Shkollën e lartë pedagogjike, 14 prej tyre

ose 45.2% kanë përfunduar fakultetin dhe 6 prej tyre ose 19.4 kanë përfunduar hulumtimet e tyre master. Kufiri moshor i mësimdhënësve ishte ndërmjet 26 vjet – mbi 54 vjeç. Mosha është shprehur në grupmosha, si rrjedhim 6 prej tyre ose 19.4 % janë ndërmjet 26-34 vjet, 4 ose 12.9 % janë ndërmjet 35-44 vjet, 11 ose 35.5 % janë ndërmjet 45- 54 vjet dhe 10 prej tyre ose 32.3 % janë mbi moshën 54 vjet.

Tabela 1

Të Dhënat për Mësimdhënësit Pjesëmarrës.

		<i>N</i>	<i>%</i>
Gjinia	M	8	25.8
	F	23	74.2
Arsimimi	SHLP	11	35.5
	Fakultet	14	45.2
	Hulumtime Master	6	19.4
Lloji i institucionit	Shkolla burimore	10	32.3
	Klasa të bashkangjitura	16	51.6
	Klasa të rregullta	5	16.1
Mosha	26-34	6	19.4
	35-45	4	12.9
	45-54	11	35.5
	Mbi 54	10	32.3
Numri i nxënësve	Mbi 25 nxënës	3	9.7

në klasë

16.25 2 6.5

Deri në 15 nxënës 26 83.9

Analiza e Hi-katrorit tregoi dallime të vlefshme statistikisht tek mësimdhënësit në llojin e institucionit ku ata punojnë $\chi^2(2, N=31)=5.871, p=.053$; në gjininë e tyre $\chi^2(1, N=31)=7.258, p=.007$ dhe në numrin e nxënësve në klasë $\chi^2(2, N=31)=35.677, p=.000$). Ndërkohë, dallimet nuk kanë qenë të rëndësishme statistikore për nivelin e arsimimit të tyre $\chi^2(2, N=31)=3.161, p=.206$ dhe moshën e mësimdhënësve pjesëmarrës në hulumtim $\chi^2(3, N=31)=4.226, p=.238$.

4.3.3 Kampioni i hulumtimit - prindërit

Në hulumtim morën pjesë 53 prindër (18 nëna ose 34 % dhe 35 baballarë ose 66%) që kanë fëmijë me nevoja të vecanta të përfshirë në format e ndryshme të organizimit të arsimit. Në Tabelën 2 janë paraqitur karakteristikat e fëmijëve me nevoja të vecanta të prindërve pjesëmarrës.

Tabela 2

Të Dhënat për Fëmijët e Prindërve Pjesëmarrës në Hulumtim.

		N	%
Lloji i dëmtimit	Probleme në të parë	3	5.7
	Probleme në të dëgjuar	10	18.9
	Probleme intelektuale	7	13.2

	Probleme fizike	5	9.4
	Me autizëm	7	13.2
	Probleme në të folur	4	7.5
	Më tepër se një problem	14	26.4
	Sindromi Do ën	3	5.7
Lloji i institucionit ku janë nxënësit	Qendër burimore	11	20.8
	Klasë e bashkangjitur	31	58.5
	Klasë e rregullt	11	20.8

Chi-square testi, tregoi dallime të rëndësishme statistikore për llojin e dëmtimeve ($\chi^2(7, N=53) = 15.377$, $p = .031$) tek nxënësit dhe llojin e institucionit shkollor ku ata vijojnë mësimin ($\chi^2(2, N=53) = 15.094$, $p = .001$). Pjesëmarrja e prindërve në hulumtim ishte vullnetare.

4.4. Teknikat dhe Instrumentet e hulumtimit

Për zbatimin me sukses të metodave hulumtuese, dhe realizimin e suksesshëm të hulumtimit në terren, do të jetë e domosdoshmë që të përdorim disa instrumente për hulumtim në entet speciale, klasat e bashkangjitura dhe në klasat e integruara, si:

Protokolli për vërtetim

Protokolli për vërtetim na ka shërbyer që gjatë orëve në entet speciale, klasat e bashkangjitura dhe në klasat e integruara t'i vëzhgojmë mësimdhënësit dhe nxënësit, dhe të kostatojmë se në çfarë gjendje janë ata, në çfarë pozite janë nxënësit, si trajtohen ata, a i plotësojnë kushtet

për nxënësit që mësojnë në ato ente e klasa, instrumenti për mësuese dhe prindër është përdorur me qëllim të marrjes së informatave nga të dy palët lidhur me institucionet ku edukohen dhe arsimohen fëmijët me nevoja të veçanta etj. Dimensionet që ka përfshirë ky protokoll kanë ofruar të dhëna për aspektin logjistik të institucioneve, të tilla si mundësitë e lëvizjes, ndriçimi, organizimi i klasës, kohëzgjatja e orës mësimore, si dhe të dhëna për format dhe praktikën e mësimdhënies, të tilla si format e ndryshme të mësimit, përshtatja e aktiviteteve me mundësitë e nxënësve, angazhimi i nxënësve, përdorimi i gjuhës së shenjave, përmbajtjet mësimore, dokumentacioni apo portfoli përcjellëse e nxënësve. Në këtë protokol, me mjaft interes për hulumtimin ka qenë edhe dimension i trajtimit të këtyre nxënësve, përmes informacioneve të tilla si komunikimi brenda klasës, respektimi i të drejtave të nxënësve, ndihma e ofruar nga mësimdhënësit.

Protokolli i grupit të përqëndruar (fokus grupi)

Nëpërmjet tij do t'i orientoj çështjet për diskutim me mësimdhënësit e enteve speciale, klasave të bashkangjitura dhe klasave të integruara, prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore, klasa të bashkangjiura dhe klasa të rregulta. Përmes këtij protokoll i planifikoj të nxjerr informata nga mësimdhënësit e këtyre institucioneve lidhur me programet, pozitën, mendimet e tyre rreth nevojës për ndryshime, etj. Për incizimin e diskutimit me grupin e përqëndruar do të përdoret diktafoni

Pyetësori i strukturuar (i zbatuar me prindër)

Për mbledhjen e të dhënave nga prindërit në këtë hulumtim u hartua një pyetësor i strukturuar i cili përmbante pjesën e pyetjeve për disa të dhëna demografike, si gjinia, lloji i dëmtimit të fëmijëve të tyre dhe lloji i institucionit ku fëmijët zhvillojnë mësimin dhe 13 pyetje të përcaktuara me alternativa të përgjigjeve nga 1 (aspak i kënaqur) në 5 (shumë i

kënaqur). Croanbach Alfa u përdor për të matur besueshmërinë e pyetësorit. Vlera e përfutur ishte .834.

Të dhënat janë mbledhur përmes takimeve të drejtpërdrejta me prindërit, të cilët paraprakisht janë njoftuar me qëllimin e hulumtimit dhe janë pajtuar për pjesëmarrje vullnetare në hulumtim. Pyetësi është plotësuar në mënyrë individuale nga secili prind dhe i është kthyer hulumtueses brenda ditës.

Pyetësi i strukturuar (i zbatuar me mësimdhënës)

Instrumenti për të siguruar mbledhjen e të dhënave, u përcaktua të jetë pyetësi i strukturuar i cili përmbante pjesën e pyetjeve për të dhënat e përgjithshme demografike, si gjinia, mosha, niveli i arsimimit, forma e arsimimit të mësimdhënësve në të cilën ata ofrojnë shërbimin e tyre dhe numri i nxënësve në klasë, dhe 21 pyetje të përcaktuara me alternativa të përgjigjeve. Analiza e besueshmërisë së pyetësorit, ofroi vlerën e Croanbach Alfa së përfutur .522. Kur u vlerësua konsistenca e brendshme në varësi të gjinisë së mësimdhënësve, vlerat e fituara për mësimdhënësit meshkuj ishin .600. Edhe pse në kufi të vlerave të lejuara, vlera e fituar na lejon të vazhdojmë më tej me analizën e të dhënave të mbledhura nga ky pyetësor.

Të dhënat janë mbledhur përmes takimeve të drejtpërdrejta me mësimdhënës, të cilët paraprakisht janë njoftuar me qëllimin e hulumtimit dhe janë pajtuar për pjesëmarrje vullnetare në hulumtim. Pyetësi është plotësuar në mënyrë individuale nga secili pjesëmarrës dhe i është kthyer hulumtueses brenda një periudhe njëjavore nga marrja e tij. Me kërkesën e mësimdhënësve, pyetësi ishte anonim.

4.5. Metodat e hulumtimit shkencor

Për ta hulumtuar problematikën “Shqyrtim krahasues i modeleve të shërbimeve arsimore ndaj nxënësve me nevoja të veçanta”, në mënyrë sa më të gjithanshme, do të përdorim një sërë metodash të hulumtimit shkencor.

Metoda: shqyrtim dokumentacioni

Për ndriçimin e problematikës “Shqyrtim krahasues i modeleve të shërbimeve arsimore ndaj nxënësve me nevoja të veçanta”, aplikimi i metodës së shqyrtimit të dokumentacionit, është i pashmangshëm. Pa aplikimin e kësaj metode, kjo problematikë nuk mund të trajtohet si duhet. Nëpërmes kësaj metode jemi munduar të shqyrtojmë, , punime të ndryshme shkencore-profesionale në fushën e edukimit special, duke përfshirë edhe entet ku edukohen këta fëmijë, gjithashtu janë analizuar publikime të ndryshme lidhur me këto çështje.

Përmes zbatimit të ecuresë deskriptive me modalitetet e saj (analiza, krahasimi dhe gjeneralizimi), do të bëjmë përpjekje të spikasim veçantitë specifike që e karakterizojnë problematikën në fjalë. Natyrisht do të ishte jo e plotë puna jonë po të ndaleshim vetëm në analizën dhe përshkrimin e dukurisë, pa bërë përpjekje që të gjejmë përparësitë dhe të metat që kanë entet speciale, rëndësinë që kanë klasat e bashkangjitura në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor, dhe rëndësinë që kanë klasat e integruara në gjithpërfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta në të gjitha fushat. janë bërë përpjekje të vazhdueshme që të konsultojmë burime relevante që trajtojnë gjithanshëm çështjen e edukimit të nxënësve me nevoja të veçanta, në kontekstin e integritit dhe gjithpërfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor. Jemi

munduar t'i sintetizojmë e krahasojmë këto burime në mënyrë që kjo çështje të trajtohet si duhet, si dhe të analizojmë dokumente relevante të institucioneve përkatëse.

Metoda e vrojtimit.

Metoda e vrojtimit të pjesëmarrësve, për shumë vite, ka qenë një tipar dallues i studimeve antropologjike dhe sociologjike (Kawulich, 2005). Në vitet e fundit, në fushën e arsimit është parë një rritje e numrit të studimeve cilësore që përfshijnë vrojtimin e pjesëmarrësve si një mënyrë për të mbledhur informacionin. Metodatat cilësore të mbledhjes së të dhënave, të tilla si intervistimi, vrojtimi, dhe shqyrtimi i dokumenteve, janë përfshirë nën ombrellën e termit të "metodave etnografike" (Angrosino e të tjerë., 2000) .

Marshall dhe Rossman (1989:79) e kanë përcaktuar vrojtimin si "përshkrimin sistematik të ngjarjeve, sjelljeve, dhe objekteve në mjedisin shoqëror të zgjedhur për studim". Vrojtimet u mundësojnë studiuesve për të përshkruar situata ekzistuese duke përdorur pesë shqisat, duke siguruar një "fotografi me shkrim" të situatës në bazë të studimit (Erlandson, Harris, Skipper dhe Allen, 1993). Vrojtimi i pjesëmarrësve në hulumtim, është procesi që i mundëson kërkuesit për të mësuar në lidhje me aktivitetet e njerëzve në mjedis natyror duke marrë pjesë edhe vetë në këto aktivitete (De Walt dhe De Walt, 2002).

Metoda e vrojtimit është e dobishme për studiuesit në mënyra të ndryshme. Përmes saj studiuesit vrojtojnë shprehjen e ndjenjave joverbale, përcaktojnë ndërveprimet, kuptojnë se si pjesëmarrësit komunikojnë me njëri-tjetrin, dhe kontrollojnë sa kohë është shpenzuar në aktivitete të ndryshme (Schmuck, 1997). De Walt dhe De Walt (2002:92) besojnë se "qëllimi në dizajnimin e hulumtimit duke përdorur vrojtimin e pjesëmarrësve si metodë, është për të zhvilluar një kuptim tërësor të fenomenit në studim, që të jetë sa më objektiv dhe i saktë që të jetë e mundur duke pasur parasysh kufizimet e metodës". Ata sugjerojnë se

vrojtimi i pjesëmarrësve përdoret si një mënyrë për të rritur validitetin e hulumtimit, pasi vrojtimet mund ta ndihmojnë studiuesin të ketë një kuptim më të mirë dhe më të qartë të kontekstit dhe dukurisë nën studim. Vrojtimi i pjesëmarrësve, në rastin e hulumtimit tonë, është përdorur për të ndihmuar në përgjigjet në pyetjet përshkruese kërkimore, por njëkohësisht për të ndërtuar teori, apo për të gjeneruar hipoteza.

Kjo metodë na ka ndihmuar të vërejmë gjendjen reale në entet speciale, klasat e bashkangjitura dhe në klasat e integruara.

Kjo metodë është aplikuar me qëllim të mbledhjes së të dhënave në klasë, ku janë vërtetuar një sërë veprimesh të mësimdhënësve në klasë dhe qasja e tyre ndaj nxënësve me nevoja të veçanta.

Që të zbatohet metoda e vërtetimit, paraprakisht do të caktohen:

- Detajet e vërtetimit
- Kushtet e vërtetimit
- Instrumentet për vërtetim

Metoda e grupit të përqendruar (fokus grup)

Tradicionalisht, metoda e fokus grupit është "një mënyrë për të mbledhur të dhëna cilësore, të cilat në mënyrë esenciale përfshijnë një numër relativisht të vogël të njerëzve në një diskutim joformal të fokusuar rreth një teme të veçantë ose grup të çështjeve" (Wilkinson, 2004:177). Hulumtuesit në veçanti shpesh mbështeten në fokus grupet për të mbledhur të dhëna nga individë të shumtë në të njëjtën kohë. Fokus grupet janë më pak kërcënuese për pjesëmarrësit e hulumtimit, dhe ky mjedis është i dobishëm për pjesëmarrësit që ata të diskutojnë perceptimet, idetë, mendimet dhe qëndrimet e tyre (Krueger & Casey, 2000).

Hulumtuesit kanë përdorur fokus grupe për dekada (Morgan, 1998), dhe në të vërtetë në 20

vitet e fundit, fokus grupi është përdorur për të mbledhur të dhëna cilësore nga studiues të shkencave sociale (Madriz, 2000).

Studiuesit e shkencave sociale mund të nxjerrin përfitime të shumta nga përdorimi fokus grupit. Njëra prej përfitimeve është që grupimi është një metodë ekonomike, e shpejtë, dhe efikase për marrjen e të dhënave të shumta nga pjesëmarrësit (Krueger & Casey, 2000), duke rritur potencialisht numrin e përgjithshëm të pjesëmarrësve në një diskutim (Krueger, 2000). Një tjetër avantazh për fokus grupin është mjedisi, i cili është i orientuar shoqërisht (Krueger, 2000). Përveç kësaj, ndjenja e përkatësisë në një grup mund të rrisë ndjenjën e kohezionit të pjesëmarrësve (Peters, 1993) dhe i ndihmon ata të ndjehen të sigurt për të ndarë informacionet (Vaughn, Schumm, dhe Sinagub, 1996). Për më tepër, ndërveprime që ndodhin ndërmjet pjesëmarrësve mund të japin të dhëna të rëndësishme (Morgan, 1988), mund të krijojnë mundësi për përgjigje më spontane dhe si rrjedhim më objektive, reale, të vërteta (Butler, 1996), dhe mund të sigurojnë një mjedis ku pjesëmarrësit mund të diskutojnë problemet personale dhe të ofrojnë zgjidhjet e mundshme (Duggleby, 2005)

Kjo metodë është aplikuar për të diskutuar me mësimdhënësit, lidhur me çështjet që janë të rëndësishme për temën që është objekt i hulumtimit. Në burime të ndryshme hasim sugjerime për numër të ndryshëm të pjesëmarrësve në grupin e përqendruar: 6-12, 8-12, 10-12. Sa i përket kohës, sugjerohet që një sesion të zgjasë 1.5-2 orë. Për të aplikuar metodën e grupit të përqendruar, kemi kaluar nëpër këto procedura:

- Përgatitja e çështjeve për diskutim;
- Përgatitja e planit për sesion;
- Përzgjedhja e pjesëmarrësve në grupin e përqendruar;

- Përgatitja teknike për sesion.

Grupi i përqendruar është përbërë nga nëntë mësimdhënës (tre mësimdhënës të enteve speciale, tre mësimdhënës të klasave të bashkangjitura dhe tre mësimdhënës të klasave të integruara). Bisedat përkitazi me çështjet për diskutim, me pëlqimin e pjesëmarrësve, është incizuar me diktafon dhe më vonë janë transkriptuar të dhënat që na nevojiten për temën.

Me anë të këtyre të dhënave konsiderojmë se janë plotësuar të dhënat e nxjerra nga vrojtimi

Metoda krahasuese

Metoda krahasuese është një mënyrë e vjetër e hulumtimit, e përdorur gjerësisht në shumë fusha shkencore, shumë e zakonshme në hulumtime me merita të shquara dhe me aplikim mjaft të përhapur (Azarian, 2012). Kjo metodë është e natyrshme në të gjitha shkencat, përfshirë shkencat sociale, ka luajtur historikisht një rol të rëndësishëm në zhvillimin e tyre si disiplina shkencore (Ragin, 1991). Si një metodë, krahasimi luan një rol të rëndësishëm në degët më të ndryshme të shkencave humane dhe shkencave shoqërore, ndërsa përdorimet e saj të hershme janë të dukshme që në antikitet. Sot është një metodë që ka marrë zhvillim gjithnjë e më shumë meqenëse rezultatet nga hulumtimet bashkëkohore krahasuese mund të jenë pjesë e pothuajse të gjitha disiplinave në studimin e pothuajse çdo tematike (Allik, et al., 2010; Drobni, et al., 2010; Droogers, 2005; Magun & Rudnev, 2010; Merkin & Ramadan, 2010; Suzuki, 2010).

E ndikuar nga mënyra në të cilën politikat arsimore janë zhvilluar, si dhe nga konceptet e ndryshme të dijes, përkufizimet, kufijtë dhe konfigurimi i metodës krahasuese në fushën e edukimit, kanë ndryshuar dhe riorganizuar (Novoa, 2002). Më shumë se një diskutim epistemologjik, këto zhvillime në qasjet krahasuese kanë rifituar popullaritetin e tyre, edhe si një metodë e hetim në kuadër të analizës.

Me zbatimin e kësaj metode jemi angazhuar të hetojmë dhe sheshojmë ngjashmëritë, dallimet në mes të programeve, dhe përgatitjes profesionale të mësimeve që punojnë në entet speciale, klasat e bashkangjitura dhe në klasat e integruara. Kjo metodë na ka shërbyer edhe për krahasimin e rezultateve të hulumtimit në këto institucione dhe nga instrumente të ndryshme të hulumtimit (Instrumenti për mësues, instrumenti për prindër, instrumenti për vërtetues).

Përpunimi statistikor i të dhënave

Analiza statistikore dhe të menduarit statistikor përfshin shumë më tepër se manipulimin me numrat duke përdorur formulat përkatëse (Reid & Petocz, 2002). Zhvillimi i analizave statistikore i cili përfshin përcaktimin, kompozimin, aplikimin, të kuptuarit, të komunikuarit e rezultateve statistikore, kërkon njohuri, qasje heuristike, aftësi komunikimi dhe një strukturë logjike (Gephart, 2006).

Në pothuajse çdo lloj të hulumtimeve pavarësisht nga fusha, qasja apo lloji i hulumtimit, për të paktën disa informacione, përdoret analiza statistikore, duke bërë statistikën një gjuhë të pushtetit (Van Densen, 2001).

Fillimet e para të përdorimit të analizave statistikore në hulumtimet në fushën e arsimit, i gjejmë tek puna e autorëve Kahneman dhe Tversky (1973; 1982;) Shafir, Simonson, dhe Tversky, (1993); Tversky & Kahneman, (1971, 1982); Tversky & Shafir, (1992). Në fund të viteve 1970 dhe 1980, statistikën në hulumtimin në arsim, u fokusuan kryesisht në probabilitet (Pfannkuch & Eäild, 2004). Në vitet 1990, përfshirja e statistikës përshkruese dhe asaj interferuese gjeti zbatim gjithnjë e më të madh. Analiza statistikore, tashmë u bë pjesë jo vetëm e hulumtimeve, por edhe pjesë e programit të matematikës, duke bërë kështu që gjithnjë e më shumë mësimeve të përfshinin analizën statistikore dhe logjikën e saj

në zgjidhjen e çështjeve praktike në procesin e mësimdhënies dhe mësimnxënies (McGatha, e të tjerë., 2002).

Metoda statistikore është njëra nga metodat që ka gjetur zbatim edhe në hulumtimin tonë empirik. Protokolli i vrojtimit dhe instrumentet tjera, kanë mundësuar grumbullimin e të dhënave të mjaftueshme të cilat nuk do të mund të përpunoheshin pa zbatimin e metodës statistikore.

Duke e aplikuar këtë metodë shkencore, janë nxjerrë përqindjet e fituara në hulumtim dhe rezultatet e analizave interferuese të cilat janë paraqitur në tabela, grafikë dhe si rezultate finale.

4.6. Grumbullimi i të dhënave të hulumtimit.

Të dhënat për hulumtimin janë mbledhur në shkollat e qyteteve si: Prizren, Gjakovë, Pejë, Prishtinë dhe Gjilan. Mbledhja e të dhënave është paraprirë nga një takim me MASHT dhe DKA-në, për t'i njoftuar rreth hulumtimit dhe për të marrë leje për ta realizuar hulumtimin në shkollat përkatëse.

Nga secili qytet janë përzgjedhur dhe hulumtuar nga dy shkolla, me të cilat bashkëpunimi ka qenë në nivelin e duhur si nga drejtorja ashtu edhe nga mësimdhënësit.

Takimet dhe mbledhja e të dhënave për hulumtim është bërë duke e vizituar secilën shkollë dhe duke i intervistuar ata personalisht.

Vizitat në shkolla janë caktuar duke kontaktuar paraprakisht me çdo mësimdhënëses dhe duke e koordinuar orarin e vizitës me secilin prej tyre.

Drejtoria, mësuesit dhe prindërit e fëmijëve janë njoftuar për procesin e mbledhjes së të dhënave si fotografimi i punës së fëmijëve, ambienti ku punojnë etj.

Instrumentet janë plotësuar nga mësuesit në praninë time duke e zgjeruar diskutimin për pyetjet për të cilat duhej më shumë sqarime, natyrisht duke mos dashur të ndikoj në mendimin e tyre.

Për t'i vërtetuar ato që u thanë unë kam vëzhguar punën e tyre në klasë. Vëzhgimi nëpër këto shkolla është bërë një vit (prej shtatorit deri në qershor).

Gjatë asaj kohe i kam takuar edhe prindërit e fëmijëve, të cilët mendonin se duhet një përkushtim më i madh ndaj tyre.

Instrumentet u janë dorëzuar prindërve ditën e hënë dhe pas një jave kam shkuar t'i marr, edhe pse jo të gjithë prindërit i kanë kthyer pyetësorët e plotësuar.

4.7 Procedura e analizimit të të dhënave

Për të analizuar të dhënat kuantitative të grumbulluara në këtë hulumtim, u përdor paketa statistikore SPSS për Windows, versioni 19.

- U përdorën analizat deskriptive dhe interferiale për të parë cilat janë perceptimet e mësuesve dhe prindërve për procesin e mësimdhënies dhe mësimnxënies për fëmijët me nevoja të veçanta, të shprehura përmes mesatares aritmetike (MA) dhe devijimit standard (DS), në intervalin e besimit 95% (95% CI) si dhe përqindjeve përkatëse. Gjatë analizimit, është përdorur një kod specifik për identifikimin e informacionit për secilin institucion, mësues dhe prind.

- Koeficienti i besueshmërisë Alfa e Cronbach-ut është përdorur për të analizuar konsistencën e brendshme të pyetësorëve dhe nënshkallëve të tyre. Koeficienti renditet midis 0 dhe 1 dhe sa më afër 1-shit që të jetë kjo vlerë e fituar, aq më e madhe është konsistenca e brendshme e kërkesave (itemeve) brenda një pyetësori. Në këtë hulumtim, koeficienti Alpha e Cronbach-ut është përdorur për të matur konsistencën e brendshme të të gjithë pyetësorëve. Sipas Cortina, (1993), kuptimi i vlerave të Cronbach's alpha është: $\alpha \geq 0.9$ vlerësohet shkëlqyeshëm, $0.8 \leq \alpha < 0.9$ vlerësohet mirë, $0.7 \leq \alpha < 0.8$ vlerësohet e pranueshme, $0.6 \leq \alpha < 0.7$ vlerësohet e diskutueshme, $0.5 \leq \alpha < 0.6$ vlerësohet e varfër, $\alpha < 0.5$ vlerësohet e papranueshme
- Për të parë dallimet ndërmjet përgjigjeve të marra u përdor chi-square goodness-of-fit test. Chi-square (goodness-of-fit) i cili është një test joparametrik për një variabël të vetme. Edhe në këtë analizë pritshmëria ndjek modelin e hipotezën nul (zero), pra, nuk priten dallime në përgjigjet e dhëna në variablën përkatëse.
- Për të zbuluar lidhmërinë e mundshme ndërmjet variablave demografike dhe përgjigjeve u përdor testi i Pearson's chi-square of association. Testi chi-square për pavarësi, i quajtur edhe Pearson chi-square testi ose testi chi-square i asociimit, është përdorur për të zbuluar nëse ka një lidhje në mes të dy variablave kategorike. Kjo analizë në këtë pyetje është përdorur për të përcaktuar nëse shpërndarja e rasteve (pjesëmarrësve) në një variabël të vetme kategorike/nominale, ndjek një shpërndarje të njohur ose hipotezën nul (zero), për dallimin në mes grupeve. Në testin chi-square Pearson, pritshmëria është që përqindja e rasteve në secilin grup të variablit kategorik, të jetë e barabartë, pra të mos kemi dallime të rëndësishme statistikore ndërmjet

grupeve të variablave të ndryshme kategorike (nominale). Kjo analizë, jo vetëm që është një aspekt i rëndësishëm i dizajnit të kërkimit, por nga një perspektivë praktike, analiza vërteton ose rrëzon hipotezën zero.

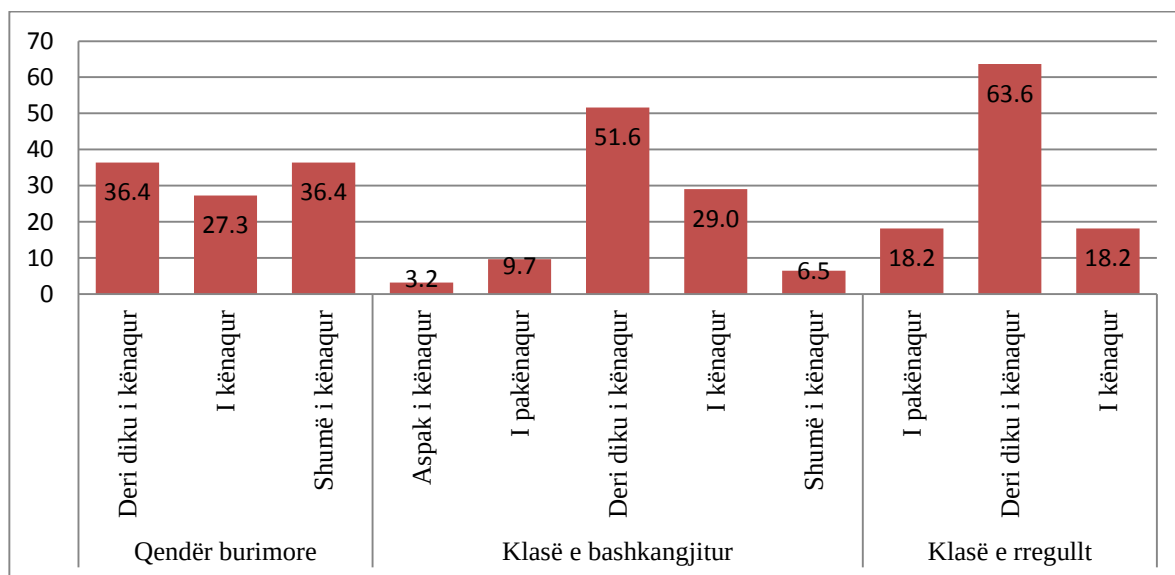
- Për dallimet ndërmjet grupeve, u përdor t-testi dhe ANOVA një drejtimëshe.

Gjithashtu, është e rëndësishme që të kuptojnë se ANOVA njëdrejtimëshe është një analizë statistikore omnibus dhe si e tillë nuk mund të na tregojë se cilat grupe të veçanta janë dukshëm të ndryshme nga njëri-tjetri. Meqenëse në hulumtimin tonë ne i kemi tri grupe, dallimet e mundshme të vlefshme statistikisht ndërmjet tyre, do t'i gjejmë duke përdorur një test post-hoc. Ne kemi përdorur analizën post hoc Tukey HSD. Dallimi mesatar është statistikisht relevant në nivelin .05.

KAPITULLI V - REZULTATET E HULUMTIMIT

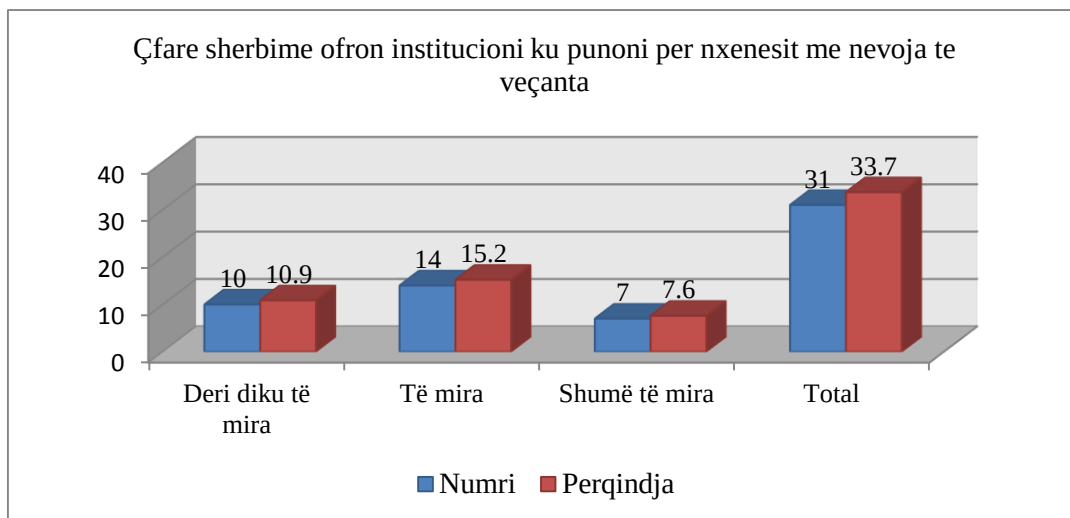
5.1. Rezultatet e variablave të përbashkëta në hulumtim

Në pyetjen e parë, sa jeni i kënaqur me shërbimet që ofron institucioni ku edukohet dhe arsimohet fëmija juaj, 35.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 9% e prindërve që i edukojnë fëmijët e tyre në klasa të rregullta dhe 63.6 % e prindërve që fëmijët e tyre i edukojnë në qendra burimore, kanë qëndrim pozitiv ndaj shërbimeve që i ofron institucioni ku edukohet fëmijë i tyre. Rreth 51.6 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 63.6 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta dhe 36.4 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral ndaj shërbimeve të institucioneve ku edukohen fëmijët e tyre. Rreth 12.9 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura dhe 27.3 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ ndaj shërbimeve të institucioneve ku edukohen fëmijët e tyre.

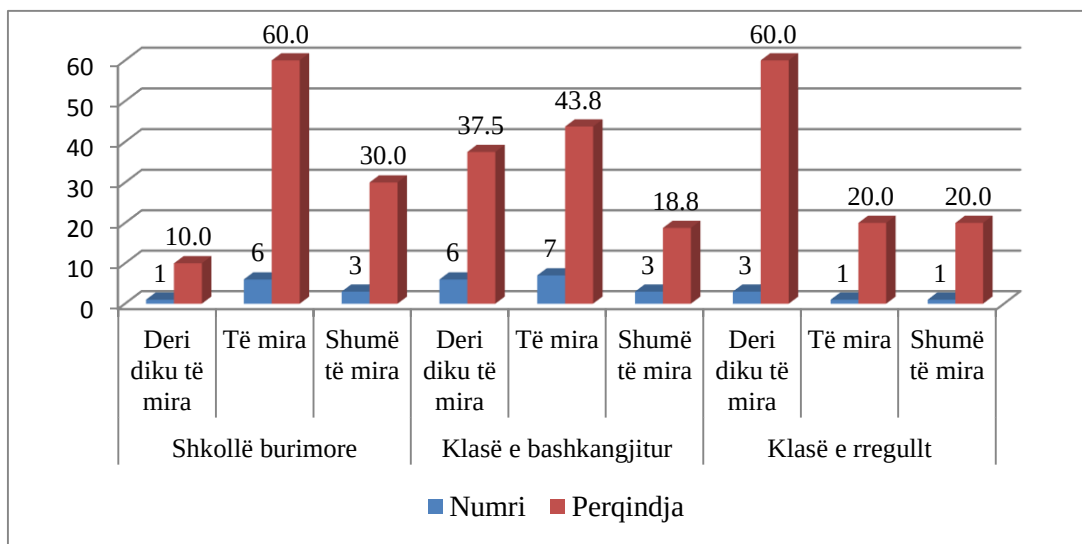


Grafiku 1. Kënaqësia e prindërve ndaj shërbimeve në përqindje

Për të njëjtën pyetje, sipas të gjithë mësimdhënësve dhe sipas llojit të institucionit ku ata punojnë, figurat e mëposhtme prezantojnë rezultatet e fituara.



Grafiku 2. Ofrimi i shërbimeve në të gjitha institucionet së bashku



Grafiku 3. Ofrimi i shërbimeve në llojet e institucioneve ku edukohen nxënësit me nevoja të veçanta

Rreth 18.75 % ose 3 mësues të klasave të bashkangjitura, 30 % ose 3 mësues të qendrës burimore, 20 % ose 1 mësues i klasës së rregullt pohojnë se institucioni ku punojnë ata ofron shërbime shumë të mira për nxënësit me nevoja të veçanta. Rreth 43.75 % ose 7 mësues të klasave të rregullta, 60 % ose 6 mësues të qendrave burimore, 20 % ose 1 mësues i klasës së rregullt, pohojnë se institucioni ku punojnë ata ofron shërbime të mira. Rreth 37.5 % ose 6 mësues të klasave të bashkangjitura, 10 % ose 1 mësues i qendrës burimore, 60 % ose 3 mësues të klasave të rregullta, pohojnë se institucioni ku punojnë ata ofron shërbime deri diku të mira. Nëse merren për bazë secili opsion në bazë të përqindjes së pjesëmarrjes për opsionet e paraqitura për këtë pyetje, del se qendrat burimore ofrojnë shërbimet më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta.

Ndërkohë, këndvështrimi i prindërve kur janë pyetur: ‘Cili nga institucionet ofron shërbime më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta’, përgjigjet e fituara janë këto:

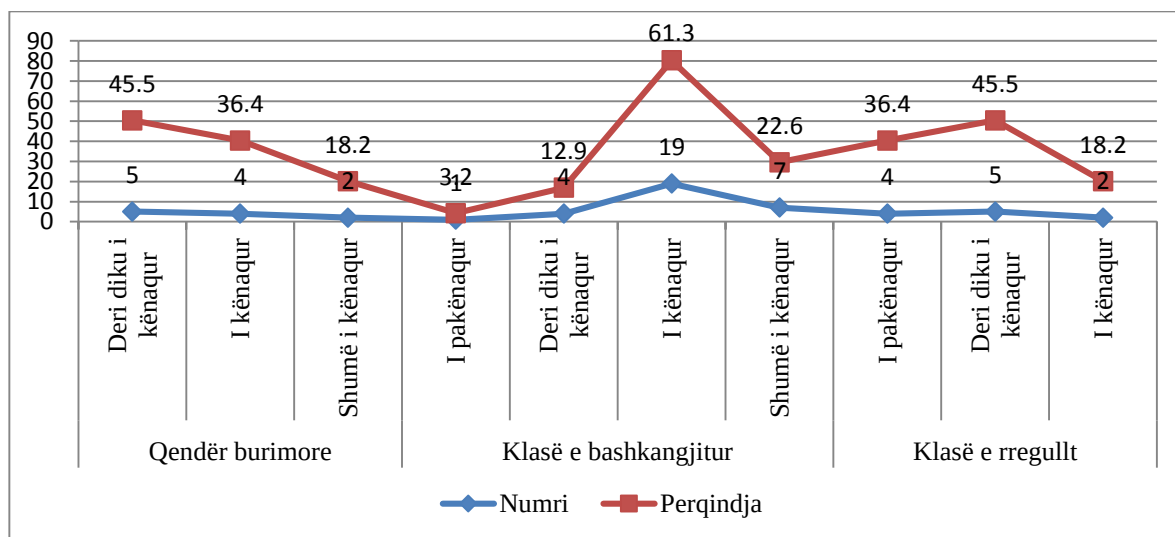
PQB- Mendoj se qendrat burimore janë institucionet që ofrojnë shërbimet më të mira për fëmijën tim, meqenëse në bisedë me shokë e miq, të cilët kanë fëmijë me nevoja të veçanta, kanë shprehur pakënaqësi me klasat e bashkangjitura dhe klasat e rregullta.

MKRR- Unë nuk pajtohem, sepse klasat e rregullta ofrojnë shërbime shumë të mira për të gjithë nxënësit pa dallim, .

MQB-Mendoj se qendrat burimore i ofrojnë shërbimet më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta, sepse edhe janë të dedikuara për kategoritë e caktuara të fëmijëve, duke filuar prej objektit, hapësirës përreth, deri te stafi arsimor, i cili në shumicën e rasteve është i përgatitur në varësi prej problemeve që i kanë fëmijët.

PKB- Në disa shkolla, mungojnë edhe kushtet elementare për nxënësit që nuk kanë nevojë të veçanta, e të mos flasim për nxënësit që kanë probleme, pamundësohet lëvizja e fëmijëve që kanë probleme fizike, shumë herë mësuesit nuk dinë të merren me ta.

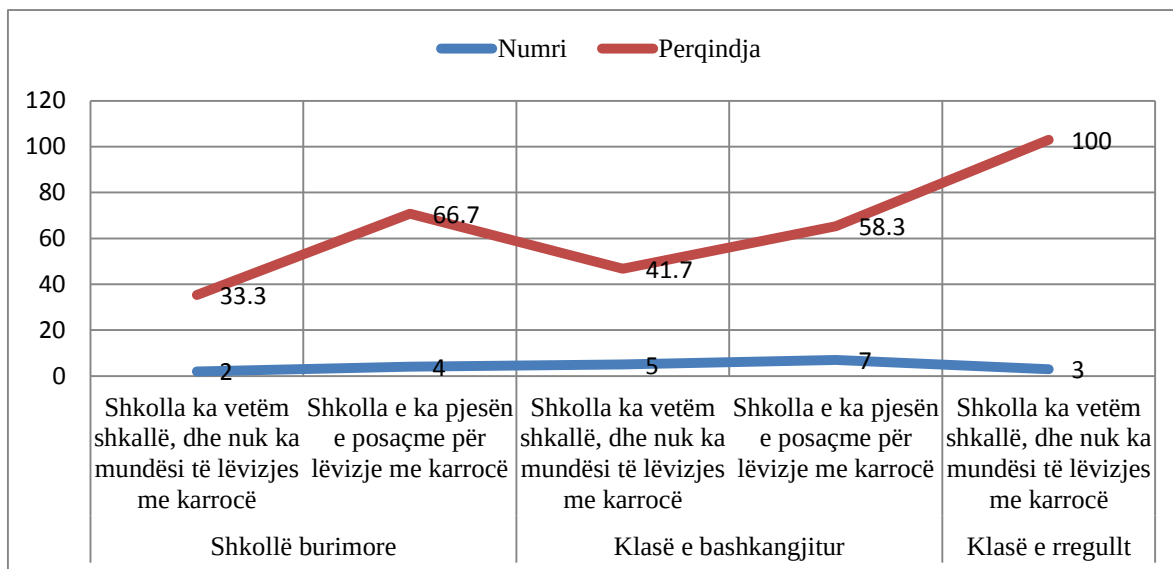
Në pyetjen Sa jeni i kënaqur me mundësinë e lëvizjes së nxënësve në objektin e shkollës?, 83.9 % e prindërve të nxënësve të klasave të bashkangjitura, 9% e prindërve të nxënësve që edukohen dhe arsimohen në klasat e rregullta dhe 54.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen dhe arsimohen në qendrat burimore kanë qëndrim pozitiv ndaj mundësive të lëvizjes në institucionin ku edukohen dhe arsimohen fëmijët e tyre.



Grafiku 4. Mundësia e lëvizjes në shkollë (sipas prindërve)

Rreth 12.9% e prindërve të nxënësve të klasave të bashkangjitura, 45.5% e prindërve të nxënësve që edukohen në klasë të rregullta dhe 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral sa i përket mundësisë së lëvizjes së nxënësve nëpër shkollë. Rreth 3.2 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura dhe 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ ndaj mundësisë së lëvizjes së nxënësve në shkollë.

Rezultatet për mundësitë e lëvizjes së nxënësve në objektin e shkollës sipas protokollit të vërtetimit, janë të paraqitura në figurën në vazhdim.



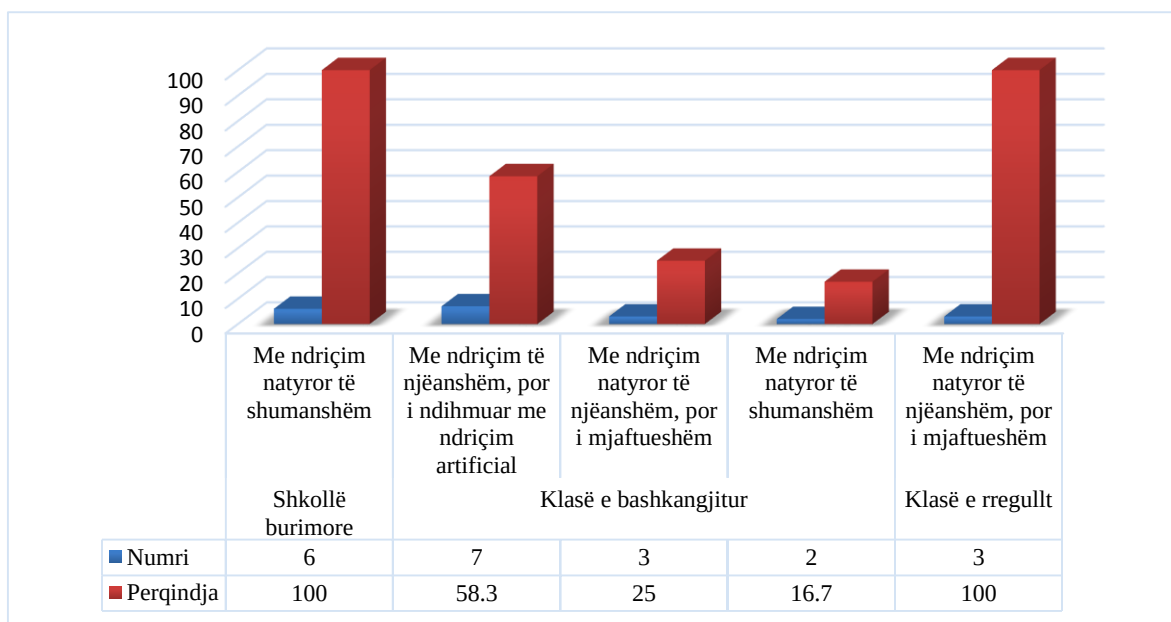
Grafiku 5. Mundësitë e lëvizjes së nxënësve.

Në bazë të rezultateve të paraqitura në grafikun, vërehet se 58.3 % e shkollave ku janë të vendosura klasat e bashkangjitura, dhe 66.7 % e qendrave burimore kanë pjesë të posaçme për lëvizje me karrocë. 41.7 % e shkollave ku janë të vendosur a klasat e bashkangjitura, 33.3 % e qendrave burimore dhe 100 % e klasave të rregullta, kanë vetëm shkallë, dhe nxënësit me vështirësi në të ecur, kanë problem të lëvizin me karrocë .

Në pyetjen: Sa jeni i kënaqur me ndriçimin i klasave?, 77.4 % e prindërve të nxënësve që edukohen dhe arsimohen në klasë të bashkangjitura, 81.8 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim pozitiv, 16.2 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasë të bashkangjitura, 54.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasë të rregullta dhe 18.2 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë

qëndrim neutral ndaj ndriçimit të klasave. Lidhur me këtë çështje, 6.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në kasë të bashkangjitura dhe 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasë të rregullta kanë qëndrim negativ.

Mësimdhënësit ofruan mendimet e tyre, të paraqitura në grafikun në vazhdim.

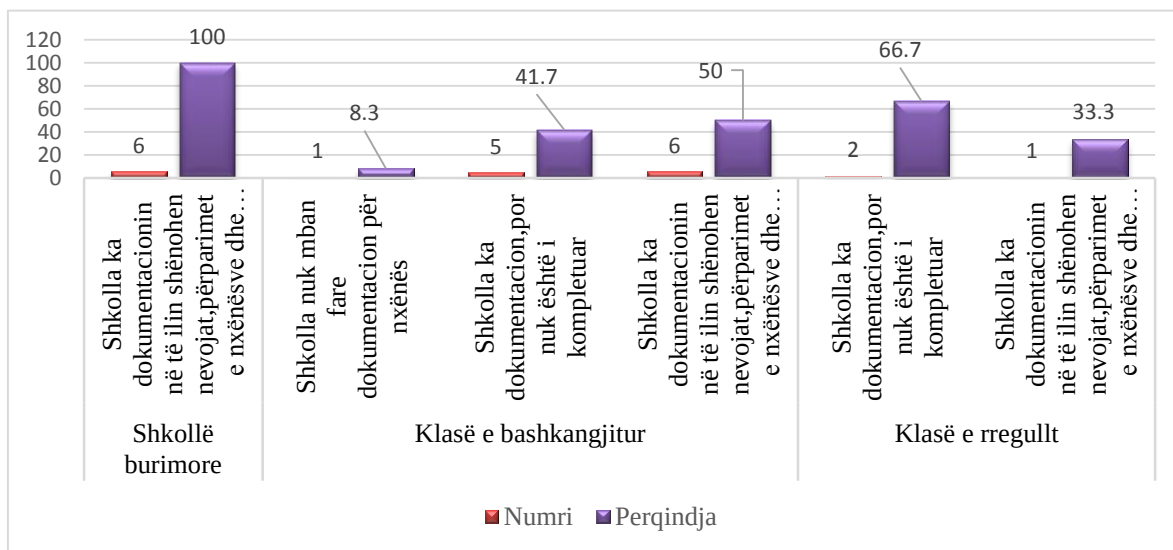


Grafiku 6. Ndriçimi i klasave (sipas mësimdhënësve)

Në bazë të rezultateve, 16.7 % e klasave të bashkangjitura, dhe 100 % e qendrave burimore, ndriçimin e kanë në mënyrë të shumanshme. Rreth 25 % e klasave të bashkangjitura dhe 100 % e klasave të rregullta, ndriçimin e kanë natyror të njëanshëm, por i mjaftueshëm. Rreth 58.3 % e klasave të bashkangjitura, ndriçimin natyror e kanë të njëanshëm, i pamjaftueshëm, por i ndihmuar edhe nga ndriçimi artificial.

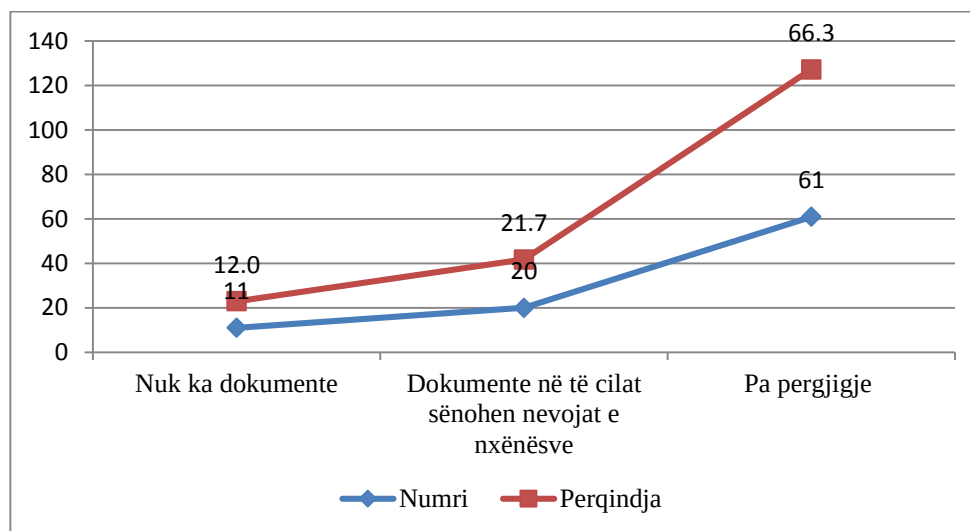
Në lidhje me dokumentacionin e nxënësve, në bazë të rezultateve, sipas protokollit të vrojtimit, në 50 % të klasave të bashkangjitura, 100 % të qendrave burimore dhe në 33.3 % të klasave të rregullta, shkolla ka dokumente në të cilat shënohen nevojat e nxënësve, përparimet e tyre, udhëzimet për qasjen ndaj nxënësit konkret, në 41.7 % të klasave të

bashkangjitura dhe në 66.7 % të klasave të rregullta, ekzistojnë dokumente por nuk janë të kompletuara dhe në 8.3 % të klasave të bashkangjitura, shkolla nuk mban fare dokumente për nxënësit.



Grafiku 7. Dokumentacioni i nxënësve (protokollit të vrojtimit)

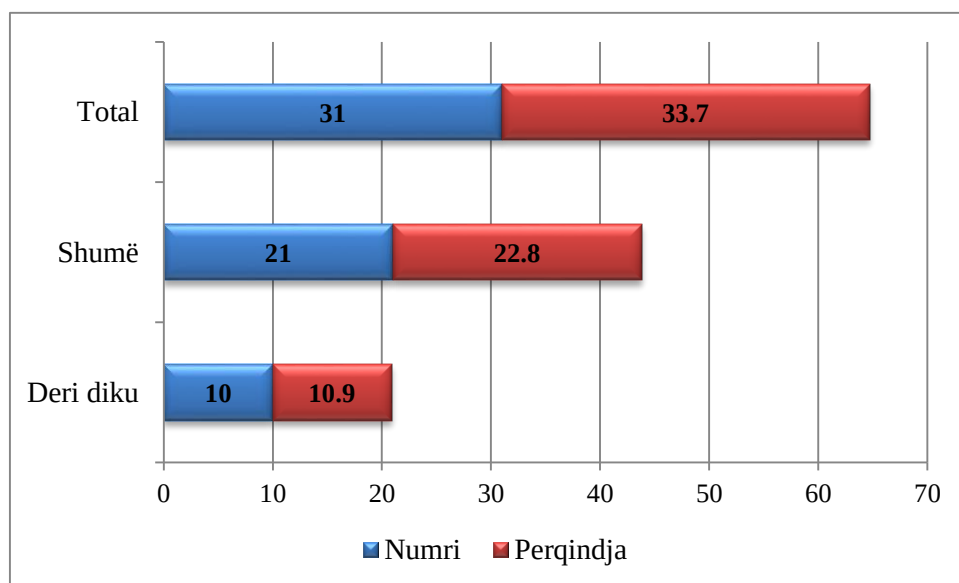
Lidhur me dokumentacionin në shkollë, sipas mësimdhënësve, 75 % ose 12 mësues të klasave të bashkangjitura, 60 % ose 6 mësues të qendrave burimore dhe 40 % ose 2 mësues të klasave të rregullta pohojnë se ekzistojnë dokumente në të cilat shënohen nevojat e nxënësve. Lidhur me këtë çështje 25 % ose 4 mësues të klasave të bashkangjitura, 40 % ose 4 mësues të qendrave burimore dhe 60 % ose 3 mësues të klasave të rregullta pohojnë se në shkollë nuk ka dokumente ku janë të dhënat për nevojat e nxënësve.



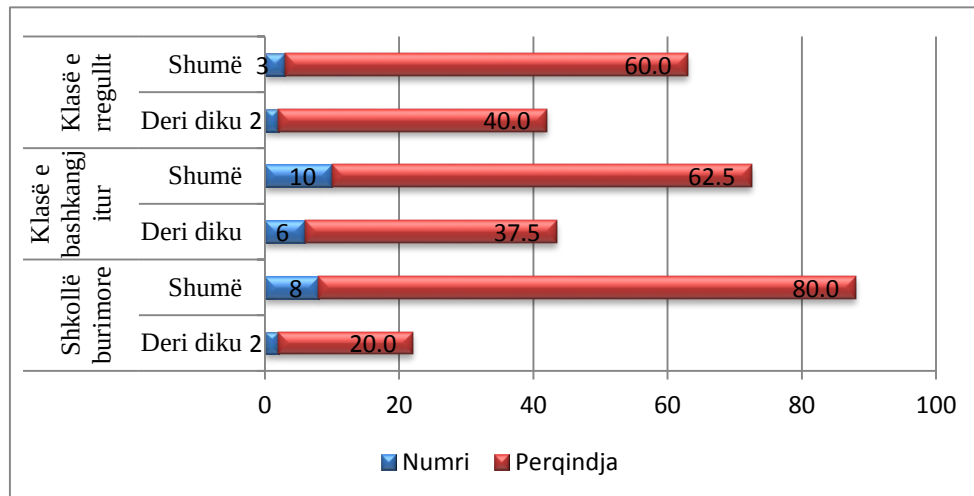
Grafiku 8. Dokumentacioni i shkollës (sipas mësimdhënësve)

Sa jeni i kënaqur me integrimin e fëmijës suaj? Në këtë pyetje, 35.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasë të bashkangjitura, 81.8 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore janë të kënaqur me integrimin e tyre, 32.3 % e prindërve të nxënësve që edukohen në kalsë të bashkangjitura, 54.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasë të rregullta dhe 18.2 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral ndaj rezultateve në integrimin e fëmijëve të tyre, 32.3 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura dhe 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ sa i përket integritit të fëmijëve të tyre.

Të ndërlidhur me procesin e integritit, mësimdhënësve iu drejtua pyetja: Sa ndikon qasja e juaj ndaj nxënësve me nevoja të veçanta në integrimin e tyre në shoqëri? Grafikët e mëposhtëm, prezantojnë rezultatet e fituara nga përgjigjet sipas të gjithë mësimdhënësve dhe sipas llojit të institucionit ku ata punojnë.



Grafiku 9. Ndikimi i qasjes së mësimdhënësve në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta në shoqëri në të gjitha llojet e institucioneve



Grafiku 10. Ndikimi i qasjes së mësimdhënësve në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta në shoqëri sipas llojit të institucioneve.

Nga grafikët shihet qartë se, 62.5 % ose 10 mësimdhënës që japin mësim në klasat e bashkangjitura, 80 % ose 8 mësimdhënës që japin mësim në shkollë burimore dhe 60 %,

ose 3 mësues të klasave të rregullta pohojnë se qasja e tyre ndikon shumë në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta në shoqëri. Lidhur me këtë çështje, 37.5 % ose 6 mësime të klasave të bashkangjitura, 20 % ose 2 mësime të shkollës burimore dhe 40 % ose 2 mësime të klasës së rregullt pohojnë se qasja e tyre, deri diku ndikon në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta në shoqëri.

Nëse i marrim për bazë pohimet e mësimeve të tri institucioneve ku edukohen dhe arsimohen nxënësit me nevoja të veçanta rezulton se qasja e mësimeve nga qendrat burimore ndikon më shumë në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta në shoqëri, edhe pse edukimi dhe arsimimi i nxënësve me nevoja të veçanta në njëfarë forme bëhet në mënyrë më të izoluar se sa në klasat e bashkangjitura dhe në klasat e rregullta. Në klasat e rregullta, mësojnë të gjithë nxënësit pa dallim, dhe kjo është një qasje e cila ofron më shumë mundësi për integrim, se sa klasat e bashkangjitura dhe qendrat burimore. Për të marrë këndvështrimin e prindërve të fëmijëve me nevoja të veçanta, iu drejtua pyetja: Cili nga institucionet ndikojnë më tepër në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta?

MKRR- Mendoj se klasat e rregullta janë ato që ofrojnë mundësinë më të mirë për integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, meqenëse edukohen dhe arsimohen në të njëjtën klasë.

MQB- Pajtohem se në klasat e rregullta, mundësitë për integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta janë më të mira për integrim.

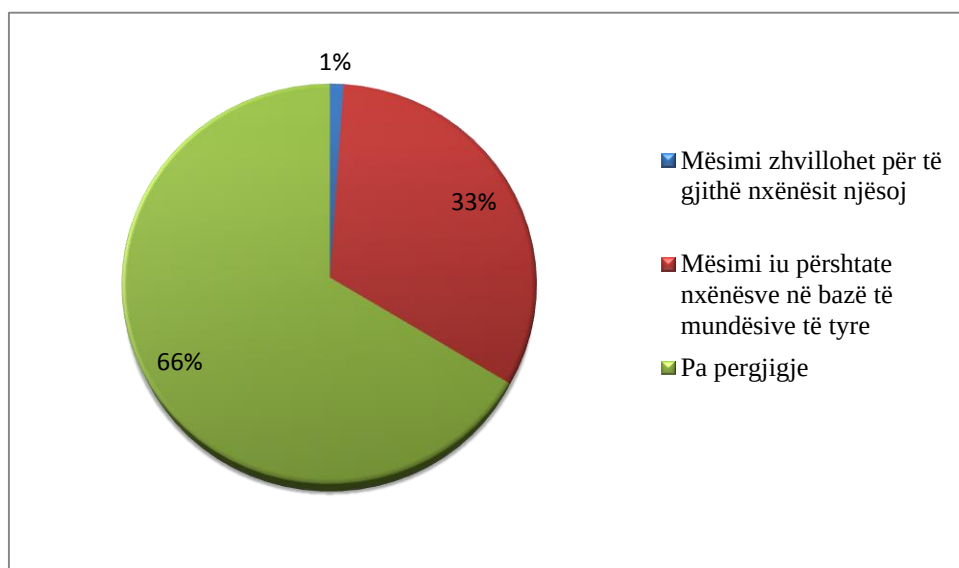
PKRR- Nëse fëmijët me nevoja të veçanta trajtohen mirë, mundësitë janë të mira, mirëpo në shkollat tona, fëmijët me nevoja të veçanta trajtohen jo mirë, lihen anash, andaj kjo

ndikon negativisht në integrimin e tyre, sepse ata nuk kanë dëshirë të qëndrojnë me fëmijët e tjerë.

MKB-Unë nuk pajtohem me parafolësin, sepse edhe në klasat e bashkangjitura mundësitë janë më të mira se sa në qendrat burimore për integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, e lëre më në klasat e rregullta.

PQB-Unë jam i kënaqur në përgjithësi me qendrën burimore, fëmija im ka përparime në jetën familjare dhe lojën me bashkëmoshatarët qëkur shkon në qendrën burimore.

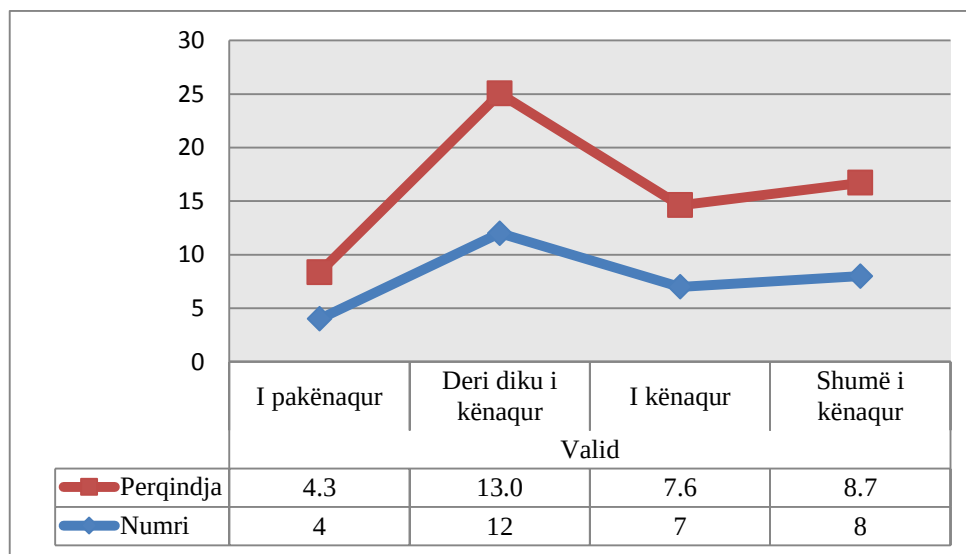
Në pyetjen rreth angazhimit të nxënësve, 100 % e mësuesve të klasave të bashkangjitura 90 % ose 9 mësues të qendrave burimore dhe 100 % e mësuesve të klasave të rregullta kanë pohuar se mësimi u përshtatet nxënësve në bazë të mundësive të tyre. Lidhur me këtë çështje 10 % ose 1 mësues i qendrës burimore ka pohuar se mësimi zhvillohet për të gjithë nxënësit njësoj.



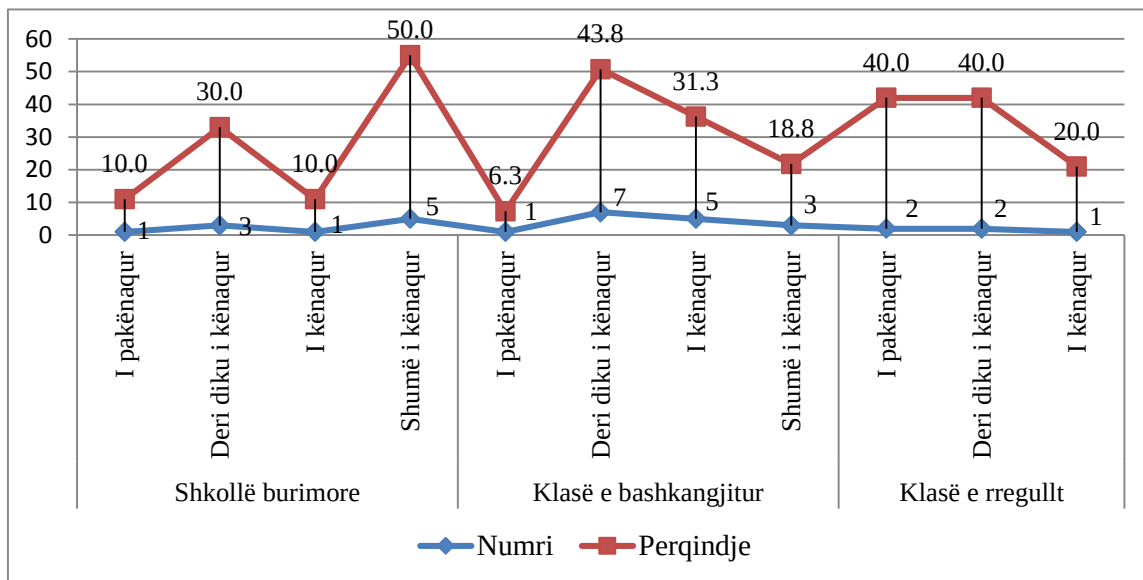
Grafiku 11. Angazhimi i nxënësve (sipas mësimeve)

Në pyetjen, sa jeni i kënaqur me angazhimin e fëmijës suaj në shkollë, 33.3 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasë të bashkangjitura, 90.9 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore janë të kënaqur, ose kanë qëndrim pozitiv sa i përket angazhimit të fëmijëve të tyre në institucionet ku arsimohen ata, 54.8 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 54.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta dhe 9.1 % e prindërve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral sa i përket angazhimit të fëmijëve të tyre në institucionet ku edukohen, 9.7 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ sa i përket angazhimit të fëmijëve të tyre.

Për sa i përket bashkëpunimit mesimdhënës prindër, në pyetjen: Sa jeni i kënaqur në bashkëpunimin me prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta?, rezultatet e grafikëve më poshtë, paraqesin përgjigjet sipas të gjithë mesimdhënësve dhe sipas llojit të institucionit ku mesimdhënësit punojnë.



Grafiku 12. Bashkëpunimi mësues-prindër në të gjitha llojet e institucioneve



Grafiku 13. Bashkëpunimi mësues-prindër sipas llojit të institucionit arsimor.

Rreth 18.75% ose 3 mësues të klasave të bashkangjitura dhe 50 % ose 5 mësues të qendrave burimore kanë pohuar se janë shumë të kënaqur me bashkëpunimin me prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta. Rreth 31.25 % ose 6 mësues të klasave të bashkangjitura, 10 % ose 1 mësues i qendrës burimore dhe 20 % ose 1 mësues i klasës së rregullt, pohojnë se janë të kënaqur me bashkëpunimin e prindërve të nxënësve me nevoja të veçanta. Rreth 43.75 % ose 7 mësues të klasave të bashkangjitura, 30 % ose 3 mësues të qendrave burimore dhe 40 % ose 2 mësues të klasave të rregullta pohojnë se deri diku janë të kënaqur me bashkëpunimin e prindërve të nxënësve me nevoja të veçanta. Rreth 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur, 10 % ose 1 mësues i qendrës burimore dhe 40 % ose 2 mësues të klasave të rregullta pohojnë se janë të pakënaqur me bashkëpunimin e prindërve të nxënësve me nevoja të veçanta. Nuk është asnjëri prej mësimeve të

asnjërit nga institucionet ku është organizuar hulumtimi që pohojnë se nuk janë aspak të kënaqur me bashkëpunimin me prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta.

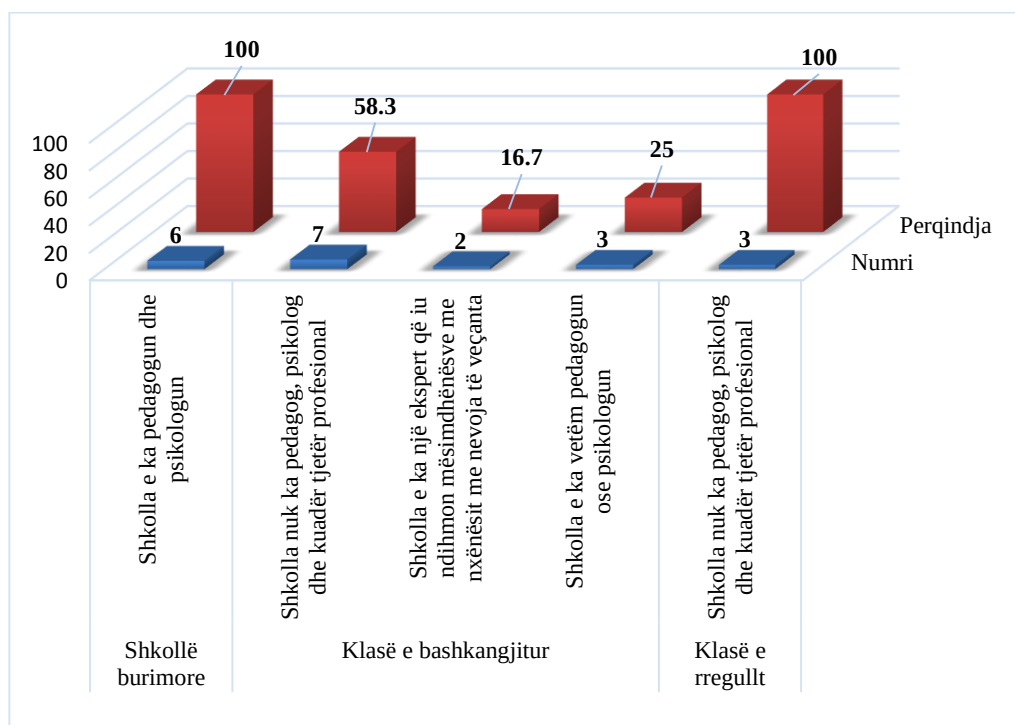
Qëndrimet që shprehnin praktikën bashkëpunuese të mësimeve me prindërit e fëmijëve me nevoja të veçanta, në përgjithësi nuk kanë treguar dallime të vlefshme statistikore sipas variablave kontrolluese në hulumtim. Kështu, pavarësisht nga gjinia [$t(29) = -.359, p = .723$], mësuesit nuk treguan dallime në përfshirjen e prindërve në bashkëpunim, që do të thotë se prindërit janë të gatshëm të bashkëpunojnë me mësuesit pavarësisht gjinisë së tyre.

Të njëtin rezultat e zbuluam përmes analizës ANOVA njëdrejtimëshe edhe për llojin e institucionit ku ofrohej shërbimi arsimor ($F(2,28)=2.534, p=.097$). Si mësuesit që punojnë në klasa të bashkangjitura, ashtu edhe ata që punojnë në klasa të rregullta apo në shkollat burimore, nuk treguan dallime në nivelin e bashkëpunimit me prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta. Vlerat e fituara nga analiza e variancës, $F(2,28)=.153, p=.859$ treguan që pavarësisht nivelit të arsimit të tyre, mësuesit kanë të njëjtat praktika të bashkëpunimit me prindër.

Dallime të vlefshme statistikore u gjetën ndërmjet praktikave bashkëpunuese të mësimeve më të vjetër në moshë me mësuesit më të rinj. Vlerat e analizës së variancës $F(3,27)=2.80, p=.054$ dhe testit Tukey HSD, treguan që mësuesit që i përkasin grupmoshës mbi 54 vjet kanë dallime në praktikën bashkëpunuese me prindërit në krahasim me mësuesit e grupmoshës 35-44 vjet ($p=.045$). Dallimet janë në favor të mësimeve me moshë më të re, që do të thotë se mësuesit e grupmoshës 35-44 vjeçare kanë praktika më pozitive dhe më të mira të bashkëpunimit me prindër se sa mësuesit me moshë mbi 54 vjet.

5.2. Rezultatet përshkruese në përqindje të variablave nga protokoli i vrojtimi.

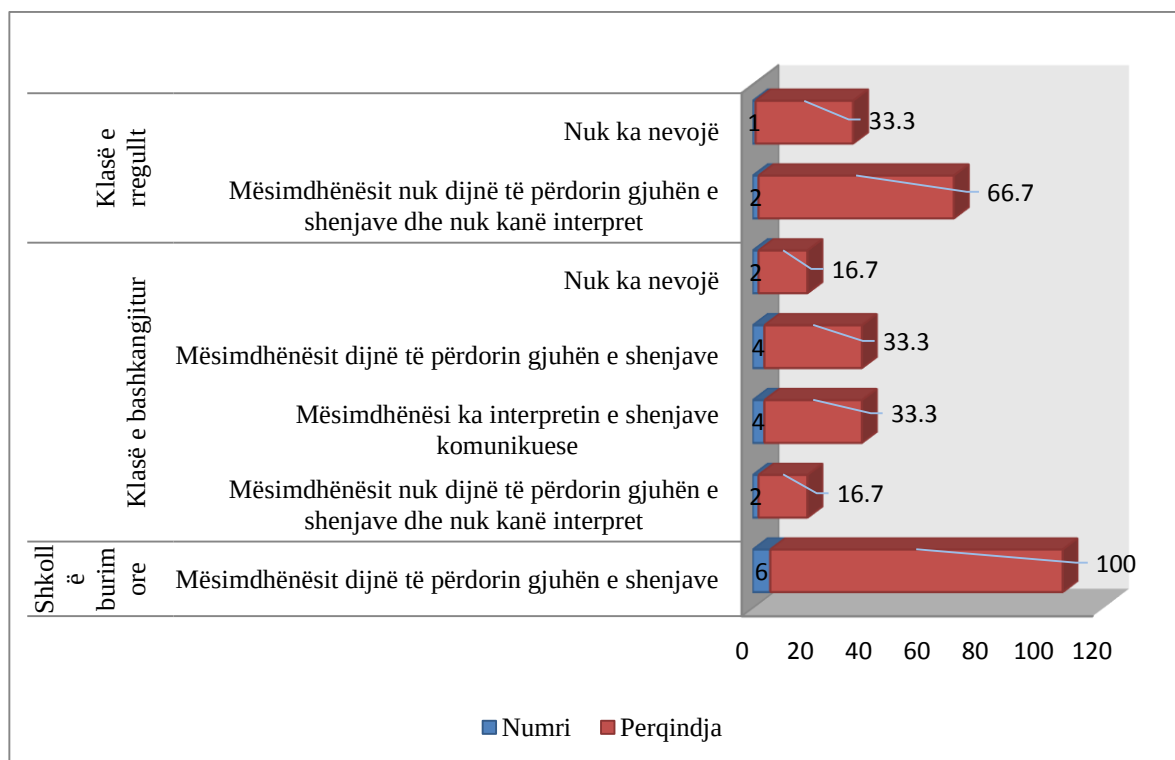
Në pikën që ka të bëjë me organizimin e klasës, në bazë të rezultateve të vërehtes se në 41.7 % e klasave të bashkangjitura dhe 100 % e qendrave burimore, nxënësit janë të ulur varësisht prej dëmtimit dhe nevojës për të qenë më afër apo më larg tabelës apo mësimdhënësit, ambienti paraqet punën dhe nevojat e nxënësve, 41.7 % e klasave të bashkangjitura dhe 33.3 % e klasave të rregullta, Nxënësit janë të ndarë në kategori në bazë të dëmtimeve që kanë (nxënësit me dëmtime në të parë veç, me dëmtime në të dëgjuar veç etj, në 8.3 % e klasave të bashkangjitura dhe 66.4 e klasave të rregullta nxënësit janë të ulur pa ndonjë kriter, ndërsa në 8.3 % e klasave të bashkangjitura nxënësit janë të ulur përballë mësimdhënësit dhe ata që kanë dëmtime më të mëdha janë të ulur në fillim.



Grafiku 14. Organizimi i klasës (protokolli i vrojtimi)

Përdorimi i gjuhës së shenjave

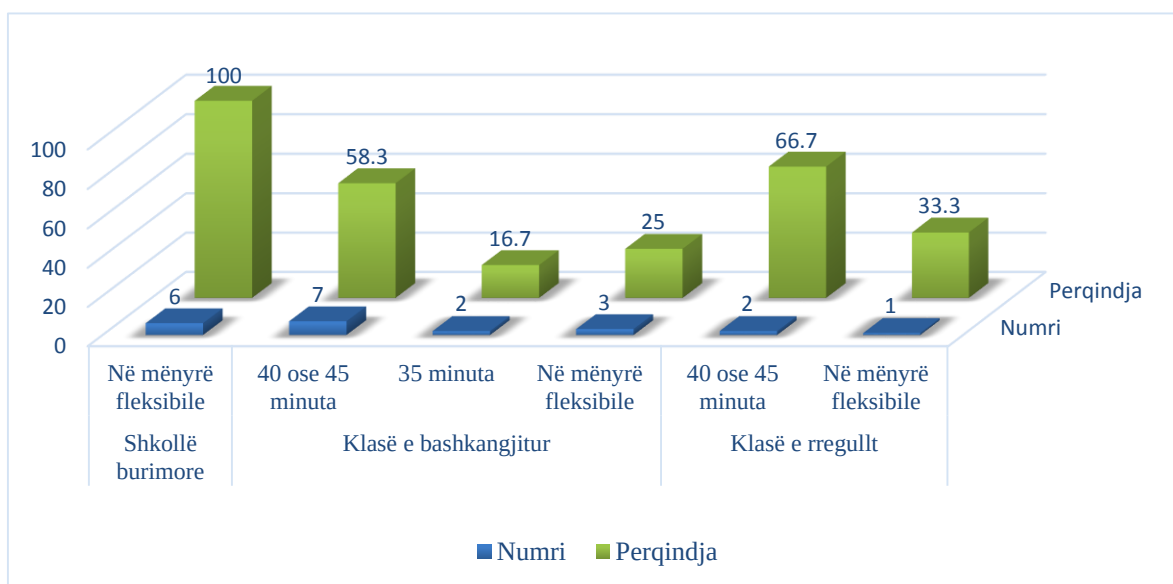
Në bazë të rezultateve, në 16.7 % të klasave të bashkangjitura dhe në 33.3 % të klasave të rregullta nuk ka nevojë të përdoret gjuha e shenjave, në 33.3 % të klasave të bashkangjitura dhe në 100 % të qendrave burimore, Mësimdhënësit dinë ta përdorin dhe e përdorin gjuhën e shenjave kur është e nevojshme, në 33.3 % të klasave të bashkangjitura mësimdhënësi e ka interpretin e shenjave komunikuese, dhe në 16.7 % e klasave të bashkangjitura dhe në 66.7 % e klasave të rregullta, mësimdhënësit nuk dinë ta përdorin gjuhën e shenjave.



Grafiku 15. Përdorimi i gjuhës së shenjave

Kohëzgjatja e orës mësimore

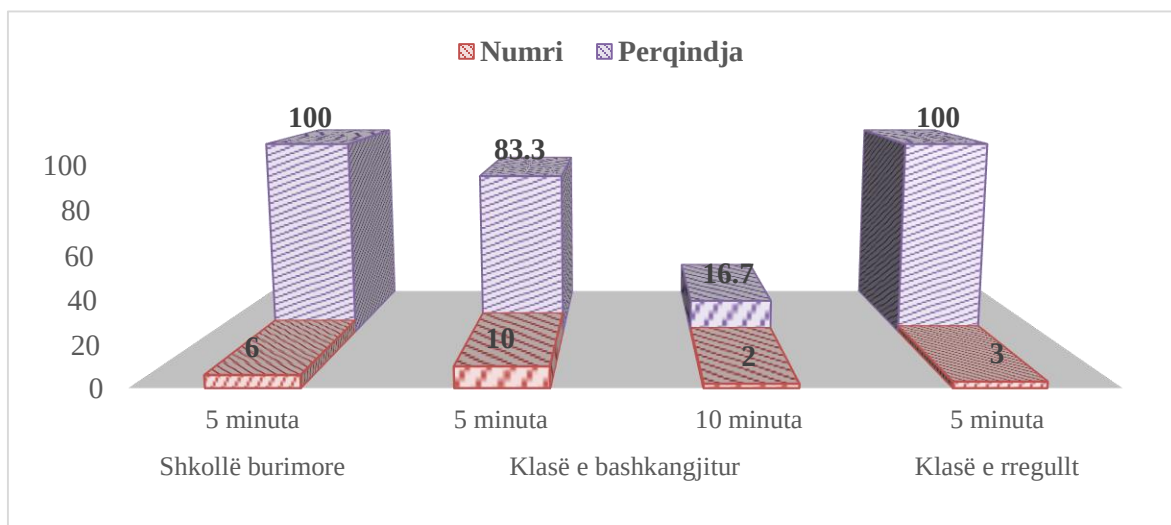
Në bazë të rezultateve, në 25 % të kalsave të bashkangjitura, në 100 % të qendrave burimore dhe në 33.3 % të klasave të rregullta, ora mësimore është fleksibile, në 16.7 % të klasave të bashkangjitura ora zgjat 35 minuta dhe në 58.3 % të klasave të bashkangjitura dhe në 66.7 % të klasave të rregullta ora mësimore zgjat 40 minuta.



Grafiku 16. Kohëzgjatja e orës mësimore

Aktiviteti i parë: Aktivitete me grupe të veçanta të nxënësve

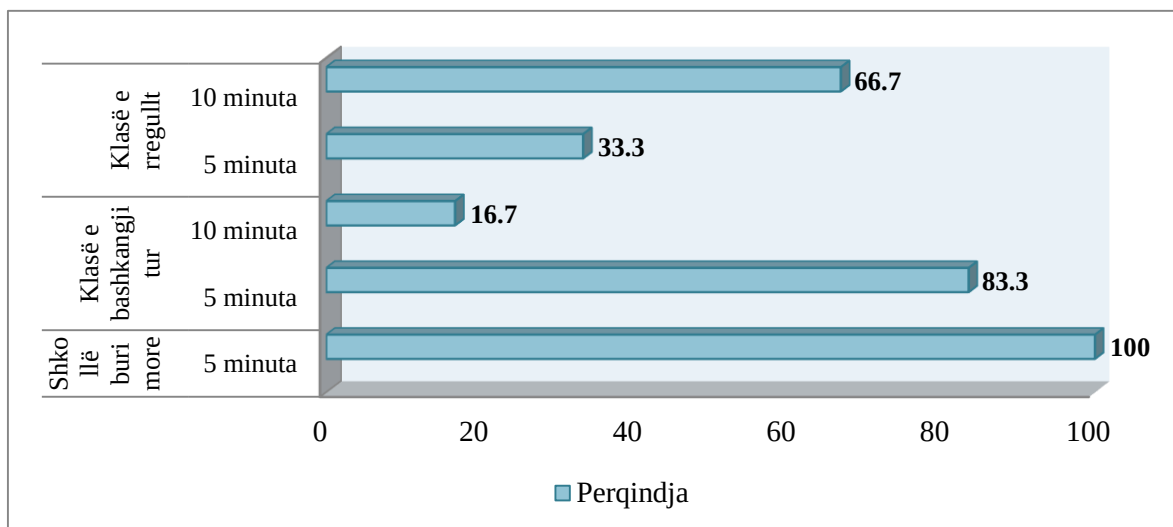
Në bazë të rezultateve, 16.7 % të klasave të bashkangjitura, aktivitetin e parë e aplikojnë për 10 minuta, ndërsa 83.3 % e klasave të bashkangjitura, 100 % të qendrave burimore dhe 100. % e kalsave të rregullta, aktivitetin e parë e aplikojnë 5 minuta.



Grafiku 17. Aktivitete me grupe të veçanta të nxënësve

Aktiviteti i dytë: Aplikim i metodave e teknikave ndërvepruese

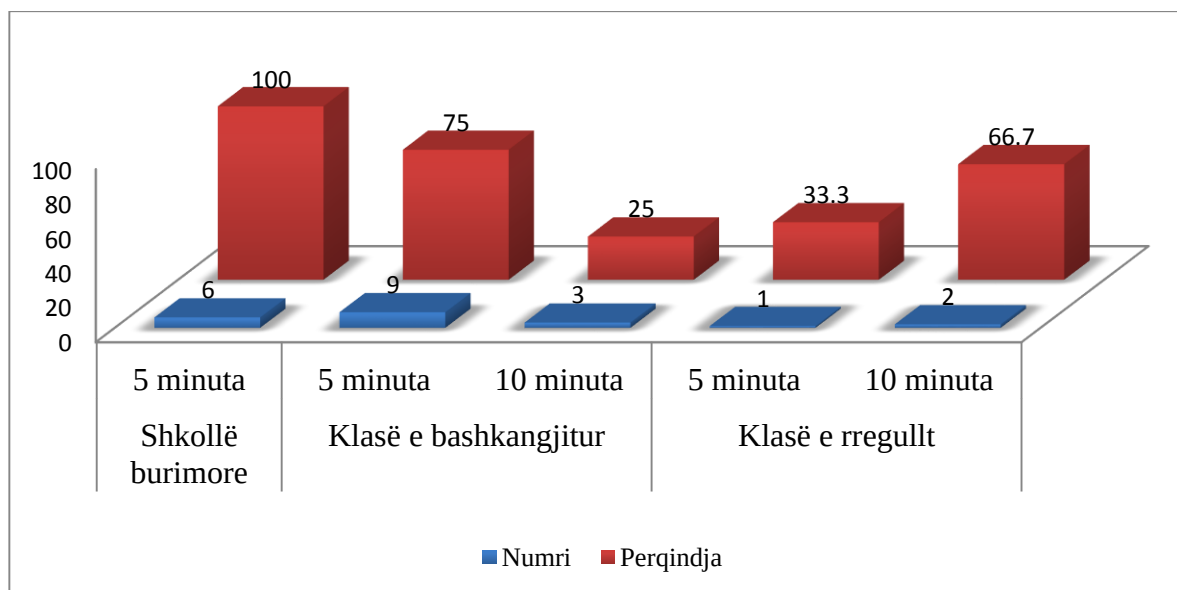
Në bazë të rezultateve, 16.7 % të klasave të bashkangjitura, dhe 66.7 % e klasave të rregullta aktivitetin e dytë e aplikojnë për 10 minuta, ndërsa 83.3 % e klasave të bashkangjitura, 100 % të qendrave burimore dhe 33.3. % e klasave të rregullta, aktivitetin e dytë e aplikojnë 5 minuta.



Grafiku 18. Aplikim i metodave e teknikave ndërvepruese

Aktiviteti i tretë: Aktivitete me individë të veçantë

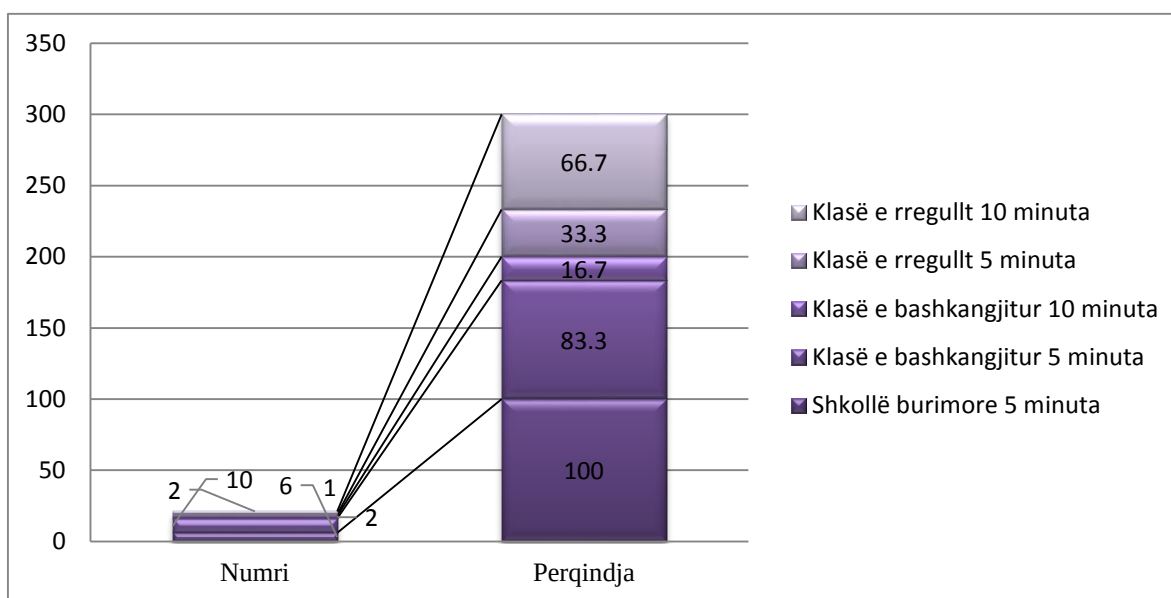
Në bazë të rezultateve, 25 % të klasave të bashkangjitura, 66.7 % të klasave të rregullta aktivitetin e zbatojnë për 10 minuta, ndërsa 75 % të klasave të bashkangjitura, 100 % të qendrave burimore dhe 33.3 % të klasave të rregullta, aktiviteti ka kohëzgjatje 5 minuta.



Grafiku 19. Aktivitete me individë të veçantë

Aktiviteti i katërt: Angazhimi i nxënësve në udhëheqje të ndonjë aktiviteti

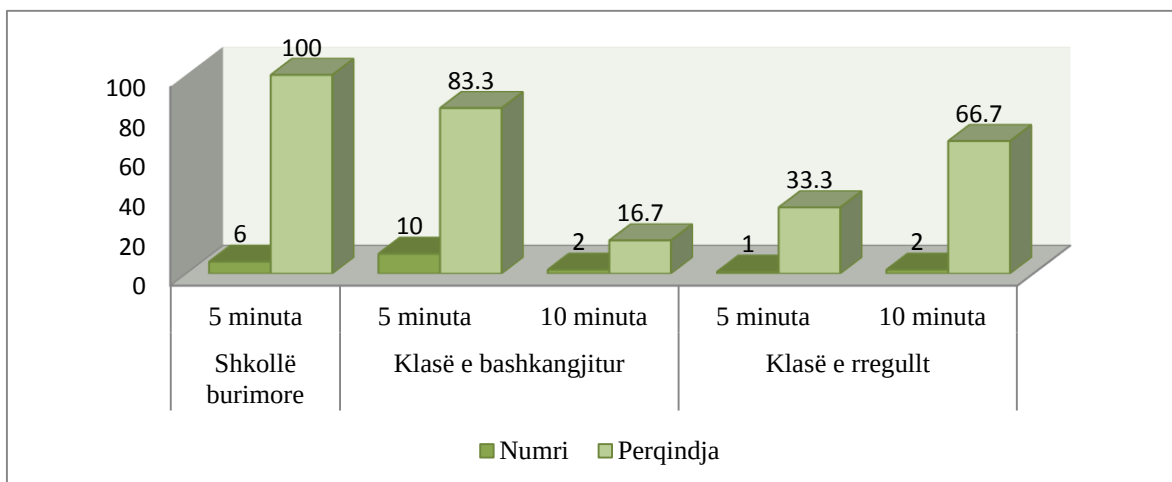
Në bazë të rezultateve, këtë aktivitet, 16.7 % e klasave të bashkangjitura dhe 66.7 % e kalsëve të rregullta e zbatojnë në kohëzgjatje prej 10 minutash, 83.3 % e klasave të bashkangjitura, 100 % të qendrave burimore dhe 33.3 % të klasave të rregullta këtë aktivitet e zbatojnë në kohëzgjatje prej 5 minutash.



Grafiku 20. Angazhimi i nxënësve në udhëheqje të ndonjë aktiviteti

Aktiviteti i pestë: Ndhimja dhënë grupeve të nxënësve në zgjidhjen e problemeve

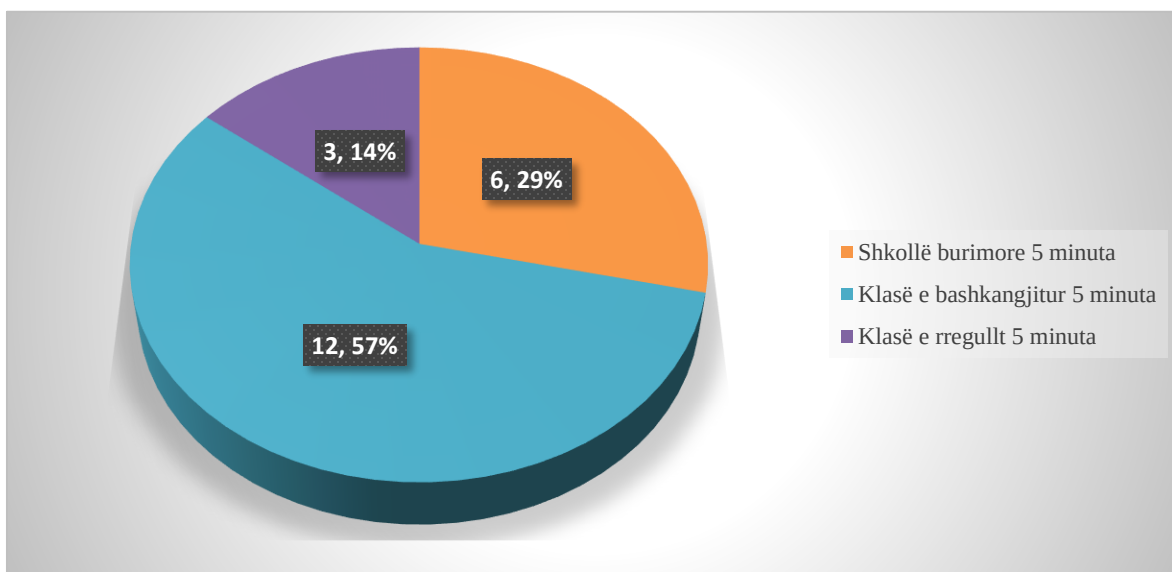
Në bazë të rezultateve, këtë aktivitet, 16.7 % e klasave të bashkangjitura dhe 66.7 % e kalsave të rregullta e zbatojnë në kohëzgjatje prej 10 minutash, 83.3 % e klasave të bashkangjitura, 100 % të qendrave burimore dhe 33.3 % të klasave të rregullta këtë aktivitet e zbatojnë në kohëzgjatje prej 5 minutash.



Grafiku 21. Ndhimja dhënë grupeve të nxënësve në zgjidhjen e problemeve

Aktiviteti i gjashtë: Ndhimja e dhënë individëve në zgjidhjen e problemeve

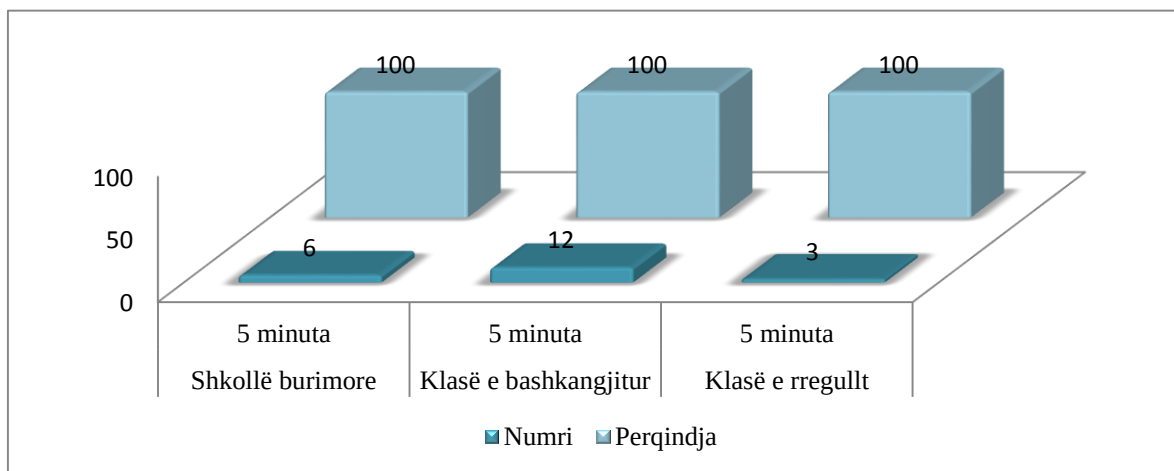
Në bazë të rezultateve, këtë aktivitet, të gjithë mësuesit e zbatojnë në kohëzgjatje prej 5 minutash.



Grafiku 22. Ndhimja e dhënë individëve në zgjidhjen e problemeve [numri dhe përqindja]

Aktivitet të tjera:

Në bazë të rezultateve, të gjithë mësuesit praktikojnë aktivitete të tjera brenda orës mësimore në kohëzgjatje prej 5 minutash.



Grafiku 23. Aktivitet të tjera

5.2.1. Rezultatet e analizave interferuese për variablat nga protokoli i vrojtimit.

Pohimet në protokolin e vrojtimit na ofruan të dhënat për mënyrën e organizimit dhe mundësitë aktuale për nxënësit me nevoja të veçanta në të tre format e organizimit të mësimi. Në tabelën në vazhdim janë ofruar mesataret aritmetike dhe devijimet standarde për këto pohime sipas formës së organizimit.

Tabela 3

Mesatarja dhe Devijimi Standard për Pohimet e Protokolit të Vrojtimit

Pohimet	Institucioni	N	MA	DS
Kuari profesional i shkollës	Shkollë burimore	6	4.00	.00
	Klasë e bashkangjitur	12	1.67	.89
	Klasë e rregullt	3	1.00	.00
Mësuesit të klasës i ndihmojnë ta mbajë orën mësimore	Shkollë burimore	6	4.00	.00
	Klasë e bashkangjitur	12	1.92	1.31
	Klasë e rregullt	3	1.00	.00
Përmbajtjet mësimore që ju ofrohen nxënësve	Shkollë burimore	6	4.00	.00
	Klasë e bashkangjitur	12	4.75	.45
	Klasë e rregullt	3	4.00	.00
Në shkolla ekzistojnë tekste	Shkollë burimore	6	3.00	.00
	Klasë e bashkangjitur	12	2.00	.43
	Klasë e rregullt	3	1.33	.58
Përdorimi i gjuhës së shenjave	Shkollë burimore	6	3.00	.00
	Klasë e bashkangjitur	12	2.50	1.00
	Klasë e rregullt	3	2.00	1.73
Angazhimi i nxënësve	Shkollë burimore	6	2.00	.00
	Klasë e bashkangjitur	12	2.00	.00

	Klasë e rregullt	3	2.00	.00
	Shkollë burimore	6	4.00	.00
Si bëhet notimi i nxënësve	Klasë e bashkangjitur	12	2.83	1.12
	Klasë e rregullt	3	2.00	.00
	Shkollë burimore	6	3.00	.00
Ora mësimore zgjat	Klasë e bashkangjitur	12	1.67	.89
	Klasë e rregullt	3	1.67	1.155
	Shkollë burimore	6	3.00	.000
Përdorimi i formave	Klasë e bashkangjitur	12	2.58	.515
	Klasë e rregullt	3	3.00	.000
	Shkollë burimore	6	3.00	.000
Aplikimi i Metodave	Klasë e bashkangjitur	12	2.92	.289
	Klasë e rregullt	3	1.67	1.155
	Shkollë burimore	6	4.00	.000
Trajtimi i nxënësve	Klasë e bashkangjitur	12	3.58	.900
	Klasë e rregullt	3	3.33	.577
Mësuesi bën aktiviteti në përshtatje të mundësive të nxënësve	Shkollë burimore	6	4.00	.000
	Klasë e bashkangjitur	12	4.25	1.138
	Klasë e rregullt	3	4.00	.000
	Shkollë burimore	6	4.0000	.00000
Komunikimi brenda klasës	Klasë e bashkangjitur	12	3.6667	.77850
	Klasë e rregullt	3	2.0000	1.73205
Ndihma e mësimeve të dhënësve	Shkollë burimore	6	4.00	.000
	Klasë e bashkangjitur	12	4.67	.492
	Klasë e rregullt	3	4.67	.577
Respektimi i të drejtave të nxënësve me nevojë të veçanta	Shkollë burimore	6	4.00	.000
	Klasë e bashkangjitur	12	3.67	.492
	Klasë e rregullt	3	4.00	.000
	Shkollë burimore	6	1.67	.516
	Klasë e bashkangjitur	12	1.58	.515

Mundësitë e lëvizjes së nxënësve në objektin e Klasë e rregullt shkollës	3	1.00	.000
---	---	------	------

Për të parë dallimet e mundshme në shërbimet e ofruara në të tri llojet e formave të arsimit, u zhvillua analiza njëdrejtimëshe e ANOVA. Vlerat e fituara treguan dallime të vlefshme statistikore për shumicën e variablave. Kështu, në ndriçimin e klasave vlerat e ANOVA-s treguan dallime ndërmjet institucioneve ku ofrohet mësimi $F(2, 18) = 10.46$, $p = .001$. Sipas testit Tukey HSD, këto dallime janë vetëm ndërmjet qendrës burimore dhe klasës së bashkangjitur në favor të qendrës burimore. Nga analiza nuk u treguan dallime të tjera të rëndësisë statistikore.

Për dallimet në kuadrin profesional të shkollës, analiza e ANOVA-s tregoi dallime ndërmjet institucioneve në vlerat $F(2, 18) = 28.19$, $p = .000$. Tukey testi tregoi dallime të vlefshme statistikore në qendrën burimore me klasën e bashkangjitur ($p = .00$) dhe me klasën e rregullt ($p = .00$). Dallimet nuk ishin me vlerë statistikore ndërmjet klasës së bashkangjitur me klasën e rregullt ($p = .320$).

Dallime të vlefshme statistikore, u treguan edhe në pohimin për ndihmën që merr mësimdhënësi në orën mësimore kundrejt fëmijëve me nevoja të veçanta. Vlerat e fituara të ANOVA-s $F(2, 18) = 12.018$, $p = .001$, dhe vlerat e Tukey testit, treguan që qendrat burimore dallojnë statistikisht me klasat e bashkangjitura ($p = .002$) dhe me klasat e rregullta ($p = .002$), në të dyja rastet në favor të qendrave burimore. Ndërkohë klasat e rregullta nuk treguan dallime të vlefshme statistikore krahasuar me klasat e bashkangjitura ($p = .369$).

Rezultati që u fitua nga ANOVA për organizimin e klasës, $F(2, 18) = 4.853$, $p = .021$, tregoi dallime ndërmjet të tre formave të organizimit të mësimi. Tukey testi tregoi që këto

dallime janë të vlefshme statistikisht vetëm ndërmjet qendrave burimore me klasat e rregullta, ku qendrat burimore kanë treguar vlera më të larta të mesit aritmetik. Tukey testi nuk tregoi dallime të rëndësisë statistikore ndërmjet qendrave burimore dhe klasave të bashkangjitura ($p=.177$) dhe klasave të rregullta me klasat e bashkangjitura ($p=.160$).

Në lidhje me përmbajtjet mësimore që u ofrohen nxënësve, vlerat e treguara nga ANOVA, $F(2, 18) = 11.571$, $p = .001$, sigurojnë dallimet ndërmjet llojeve të institucioneve. Dallimet ishin të rëndësisë statistikore, sipas Tukey testit, ndërmjet qendrës burimore dhe klasës së bashkangjitur, në favor të klasës së bashkangjitur ($p=.001$). Qendra burimore nuk tregoi dallime të rëndësishme me klasën e rregullt ($p=1.00$). Dallimet janë të vlefshme statistikisht edhe ndërmjet klasave të rregullta me klasat e bashkangjitura ($p=.011$) në favor të klasave të bashkangjitura.

Në lidhje me tekstet e ofruara në shkollë, ANOVA tregoi dallime të rëndësishme ndërmjet grupeve $F(2, 18) = 3.286$, $p = .000$. Dallimet, sipas Tukey testit, janë për qendrat burimore me klasat e rregullta ($p=.000$) dhe me klasat e bashkangjitura ($p=.000$), në të dyja rastet në favor të qendrave burimore. Po ashtu dallime të rëndësishme janë edhe ndërmjet klasave të bashkangjitura me klasat e rregullta ($p=.038$) në favor të klasave të bashkangjitura.

Analiza e ANOVA-s nuk tregoi rëndësi statistikore në dallimin ndërmjet të tre formave të organizimit të mëimit për përdorimin e gjuhës së shenjave ($F(2, 18) = 1.134$, $p = .344$), për dokumentacionin e nxënësve ($F(2, 18) = 2.514$, $p = .109$), për trajtimin e nxënësve ($F(2, 18) = 1.017$, $p = .381$), për zhvillimin e aktiviteteve në përshtatje me mundësitë e nxënësve ($F(2, 18) = .203$, $p = .818$), për respektimin e të drejtave të fëmijëve me nevoja të veçanta ($F(2, 18) = 1.929$, $p = .174$), për përdorimin e formave mësimore ($F(2, 18)$

$=2.755, p = .090$), dhe për mundësitë e lëvizjes së nxënësve në objektin e shkollës ($F(2, 18) = 2.092, p = .152$). Rezultate të tilla tregojnë që në këto variabla nxënësit me nevoja të veçanta, pavarësisht formës së organizimit të mësimin, kanë mundësi dhe shërbime të njëjta.

Dallime të vlefshme dolën edhe për vlerësimin e nxënësve sipas ANOVA-s, ($F(2, 18) = 6.115, p = .009$). Tukey tregoi që këto dallime kanë vlefshmëri ndërmjet qendrës burimore me klasën e bashkangjitur ($p = .039$) dhe me klasat e rregullta ($p = .012$), në të dyja rastet në favor të qendrave burimore. Vlerësimi në klasat e bashkangjitura edhe me vlera më të larta të mesit aritmetik, nuk tregoi dallim të rëndësishëm statistikore krahasuar me klasat e rregullta ($p = .323$).

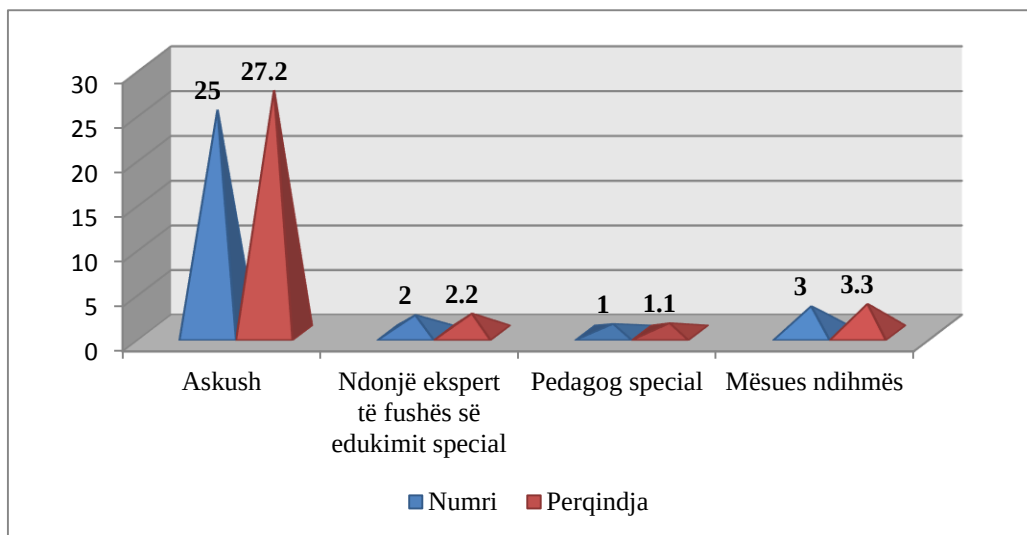
Aplikimi i metodave në të trija format e organizimit të mësimin, sipas ANOVA-s, tregoi dallime të rëndësishme statistikore ($F(2, 18) = 10.615, p = .001$). Dallimet sipas Tukey testit, janë ndërmjet qendrës burimore me klasën e rregullt ($p = .001$), në favor të qendrës burimore. Qendra burimore nuk tregoi dallim me klasën e bashkangjitur ($p = .926$). Dallimi ishte i rëndësishëm edhe ndërmjet klasave të rregullta me klasat e bashkangjitura ($p = .001$) në favor të klasave të bashkangjitura.

Edhe komunikimi brenda klasës dallon në të trija format e organizimit ($F(2, 18) = 6.090, p = .010$). Post hoc analiza e Tukey testit, tregoi që dallimet kanë rëndësi ndërmjet qendrës burimore dhe klasës së rregullt ($p = .009$), në favor të qendrave burimore. Po ashtu dallime treguan edhe klasat e bashkangjitura me klasat e rregullta ($p = .017$) në favor të klasave të bashkangjitura. Qendra burimore nuk tregoi dallim të vlefshëm statistikor me klasat e bashkangjitura ($p = .711$).

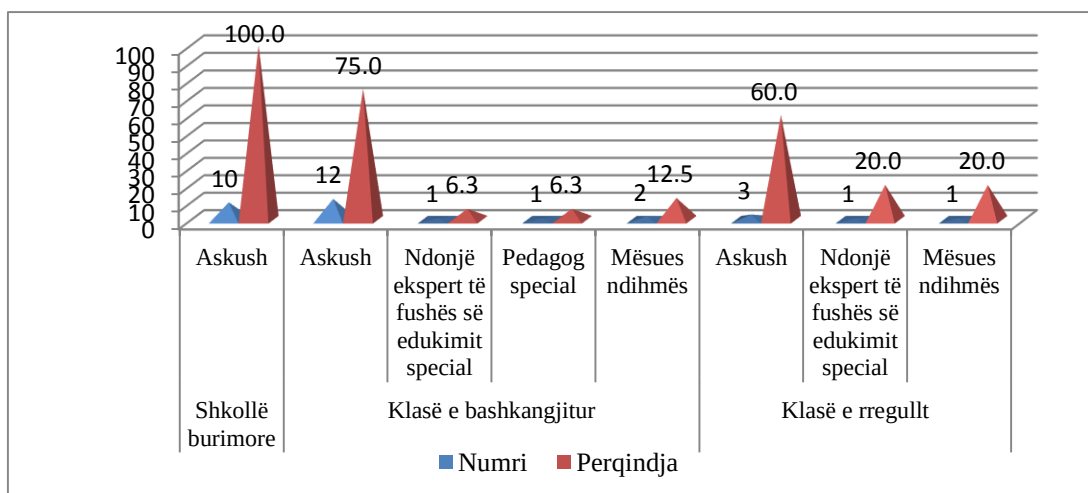
Në punën me fëmijët me nevoja të veçanta në të trija këto forma të zhvillimit të mësimimit, ndihma që mësimdhënësi ofron për këta nxënës, sipas analizës ANOVA njëdrejtimëshe, ka treguar dallime të rëndësishë statistikore ($F(2, 18) = 5.143, p = .017$). Kjo ndihmë e ofruar në qendrat burimore dallon në krahasim me klasat e bashkangjitura ($p = .016$) në favor të qendrave burimore, por nuk dallon krahasuar me klasat e rregullta ($p = .100$). Po ashtu nuk kanë dallime ndërmjet tyre klasat e rregullta me klasat e bashkangjitura ($p = 1.00$).

5.3 Rezultatet përshkruese nga anketa me mësime dhënë

Në vazhdim janë paraqitur frekuencat e shprehura në përqindje të përgjigjeve të marra nga mësime dhënë në pyetjet përkatëse. Pyetja: Ndihi dhënë mësime dhënë në mbajtjen e orës mësimore nga ofrues të tjerë të shërbimeve profesionale për fëmijët me nevoja të veçanta



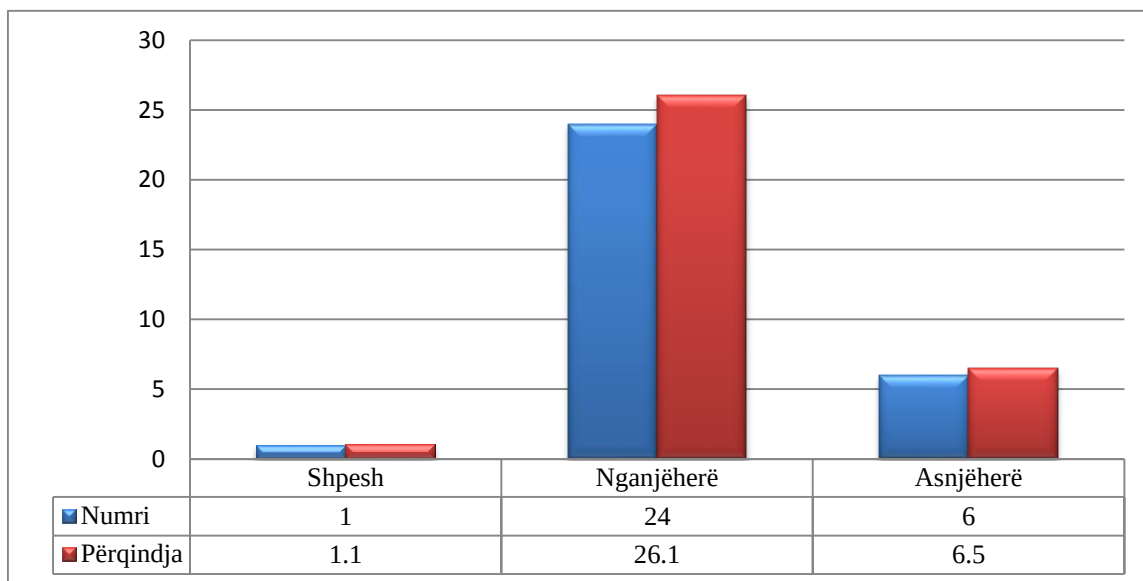
Grafiku 24. Ndihi dhënë mësime dhënë në të gjitha institucionet së bashku, në mbajtjen e orës mësimore



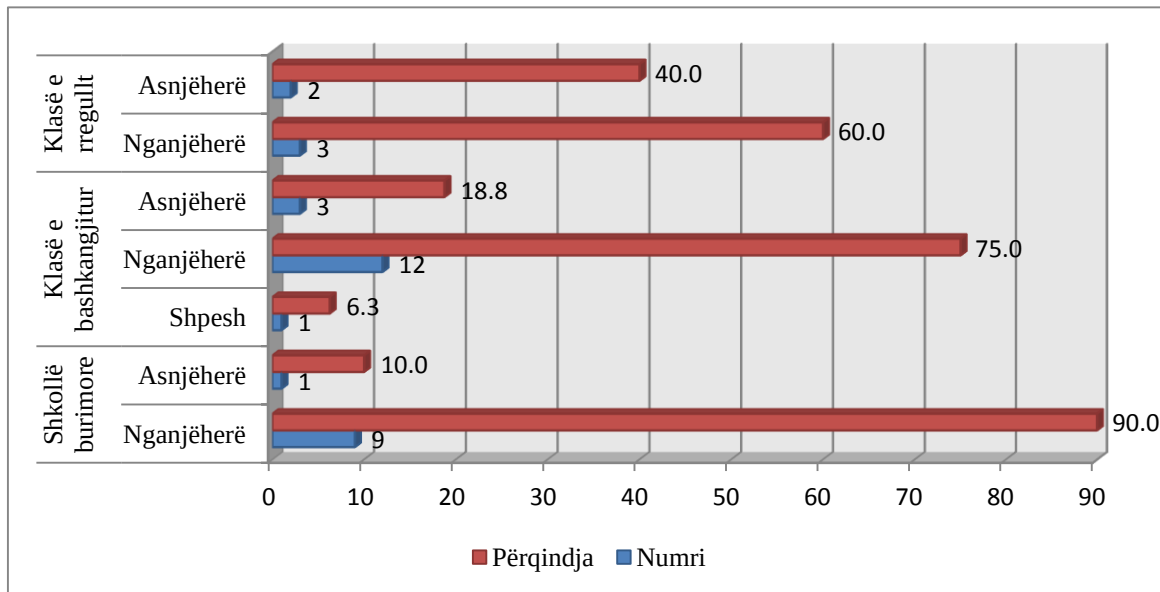
Grafiku 25. Ndihi dhënë mësime dhënë në mbajtjen e orës mësimore, sipas llojit të institucionit.

Rreth 12.5 % ose 2 mësues të klasave të bashkangjitura dhe rreth 20 % ose 1 mësues i klasës së rregullt kanë pohuar se në mbajtjen e orës mësimore u ndihmon mësuesi ndihmës. Rreth 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur ka pohuar se në mbajtjen e orës mësimore u ndihmon pedagogu special. Rreth 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur dhe 20 % ose 1 mësues i klasës së rregullt pohojnë se në mbajtjen e orës mësimore u ndihmon ndonjë ekspert i fushës së edukimit special. Rreth 75 % ose 12 mësues të klasave të bashkangjitura, 100 % ose 10 mësues të qendrave burimore dhe 60 % ose 3 mësues të klasave të rregullta pohojnë se në mbajtjen e orës mësimore nuk u ndihmon askush. Në qendrat burimore kryesisht punojnë mësues të fushës përkatëse speciale, ose mësues që janë të specializuar për atë fushë dhe në vendin tonë këto qendra kanë një traditë mjaft të gjatë e që është e mundur që mësuesit të jenë specializuar dhe nuk kanë nevojë për ndonjë ndihmë të ndonjë eksperti. Klasat e bashkangjitura kanë një zbatim jo shumë të gjatë në vendin tonë, ndërsa klasat e rregullta ende janë në fazë fillestare dhe nuk janë të plotësuara kushtet elementare për funksionim.

Pyetja: A keni pasur ndonjëherë vështirësi në klasën tuaj?



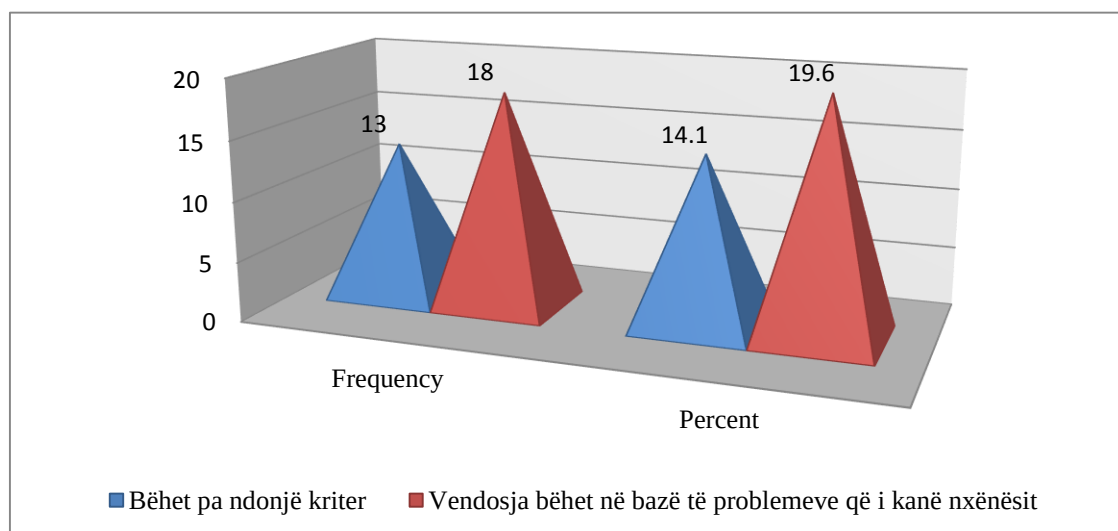
Grafiku 26. Vështirësitë në klasë në të gjitha institucionet



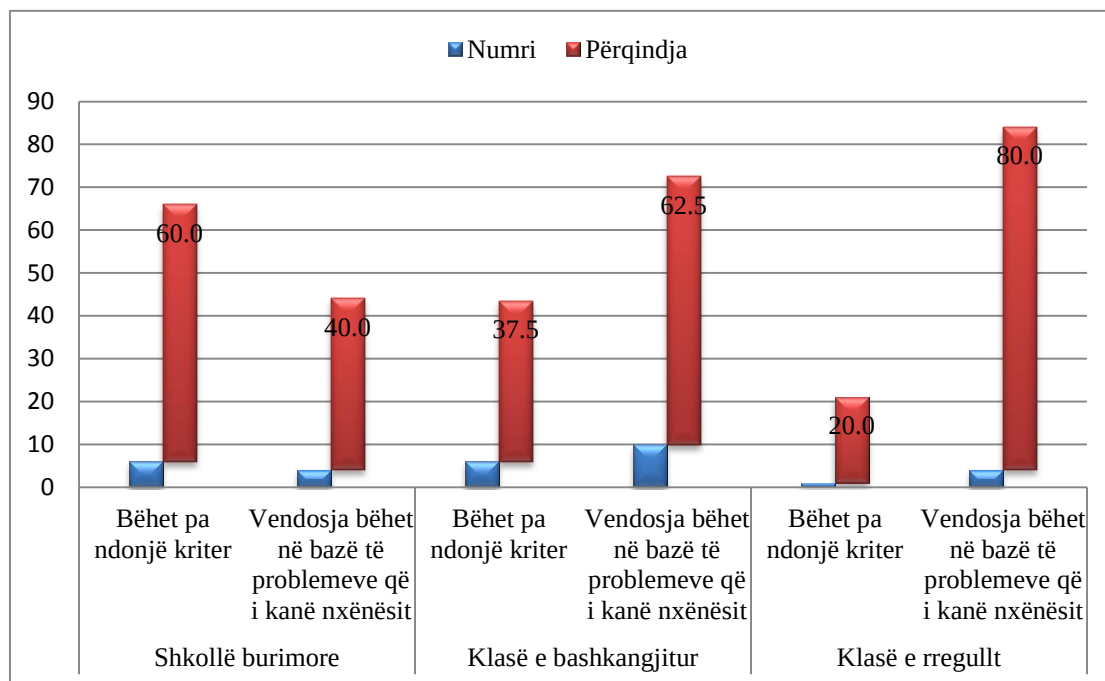
Grafiku 27. Vështirësitë në klasë sipas llojeve të institucioneve

Rreth 18.75 % ose 3 mësues të klasave të bashkangjitura, 10 % ose 1 mësues i qendrës burimore dhe 40 % ose 2 mësues i klasave të rregullta kanë pohuar se asnjëherë nuk kanë pasur vështirësi në klasën ku edukohen nxënës me nevoja të veçanta. Rreth 75 % ose 12 mësues të klasave të bashkangjitura, 90 % ose 9 mësues të qendrave burimore dhe 60 % ose 3 mësues të klasave të rregullta kanë pohuar se nganjëherë kanë hasur në vështirësi në klasat e tyre. Vetëm 6.25 % ose 1 mësues i klasës së rregullt ka pohuar se shpesh ka hasur në vështirës në klasën e tij.

Si janë vendosur nxënësit në klasën tuaj?



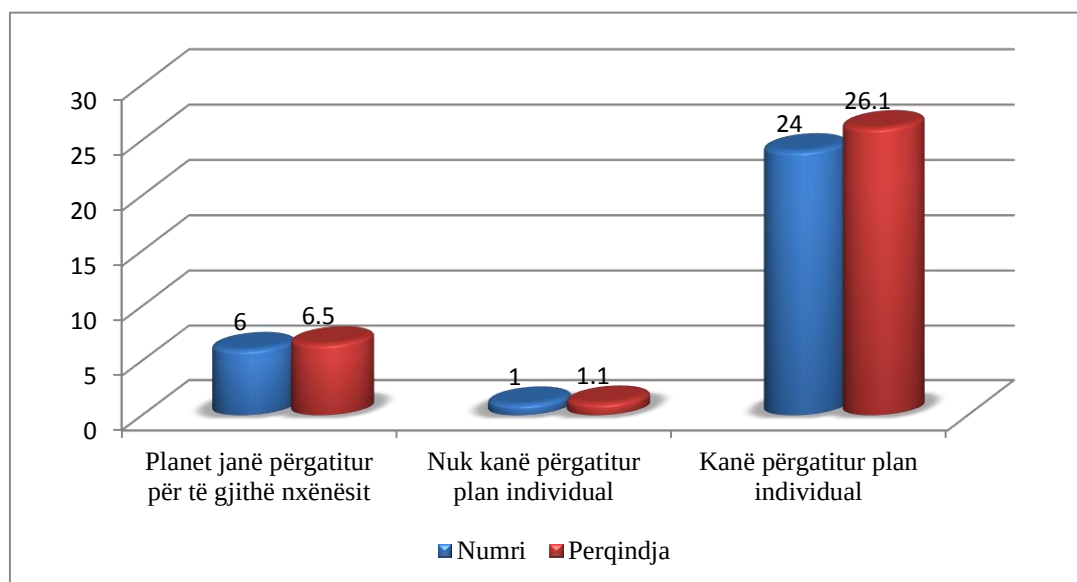
Grafiku 28. Vendosja e nxënësve në klasë në të gjitha institucionet



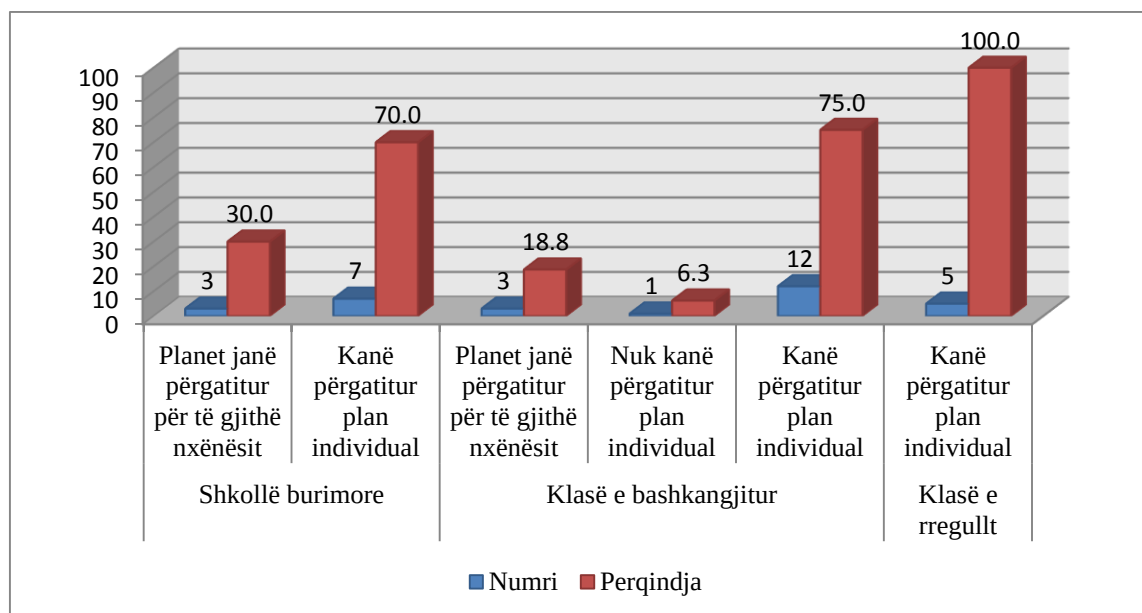
Grafiku 29. Vendosja e nxënësve në klasë sipas llojit të institucionit

Rreth 62.5 % ose 10 mësues të klasave të bashkangjitura, 40 % ose 4 mësues të qendrave burimore dhe 80 % ose 4 mësues të klasave të rregullta kanë pohuar se vendosja e nxënësve bëhet në bazë të problemeve që i kanë ata. Rreth 37.5 % ose 6 mësues të klasave të bashkangjitura, 60 % ose 6 mësues të qendrave burimore dhe 20 % ose 1 mësues i klasës së rregullt kanë pohuar se vendosja e nxënësve në klasë bëhet pa ndonjë kriter. Nëse në qendrat burimore vendosja e nxënësve në klasë bëhet pa ndonjë kriter edhe mund të arsyetohet, sepse qendrat burimore kryesisht edukojnë nxënësit të cilët e kanë një dëmtim të caktuar (p.sh. problemet në të parë), megjithatë edhe këtu duhet të ketë kritere, pasi jo të gjithë nxënësit e kanë dëmtimin e njëjtë, ndërsa sa u përket klasave të rregullta dhe atyre të bashkangjitura, patjetër që nxënësit duhet të vendosen në bazë të kritereve të caktuara. Në klasat e rregullta dhe në ato të bashkangjitura, edukohen edhe nxënës që nuk kanë ndonjë

vështirësi, por edhe nxënësit që kanë vështirësi, andaj në bazë të vështirësisë që e kanë nxënësit, duhet edhe të vendosen. Pyetja: A mund të na tregoni nëse ju keni përgatitur plane individuale?



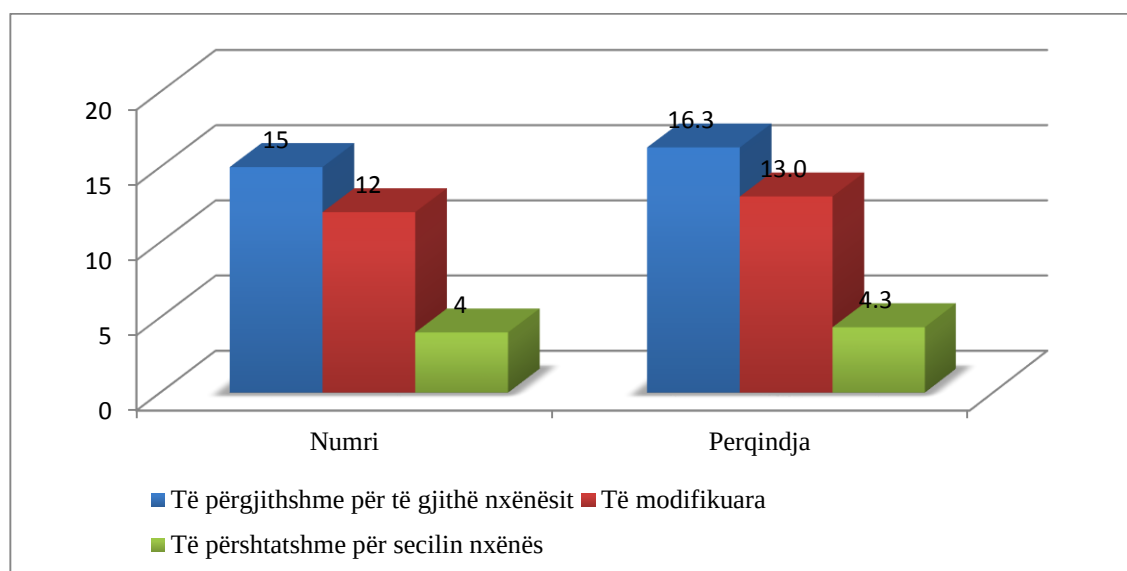
Grafiku 30. Përgatitja e planeve individuale nga mësuesit në të gjitha institucionet



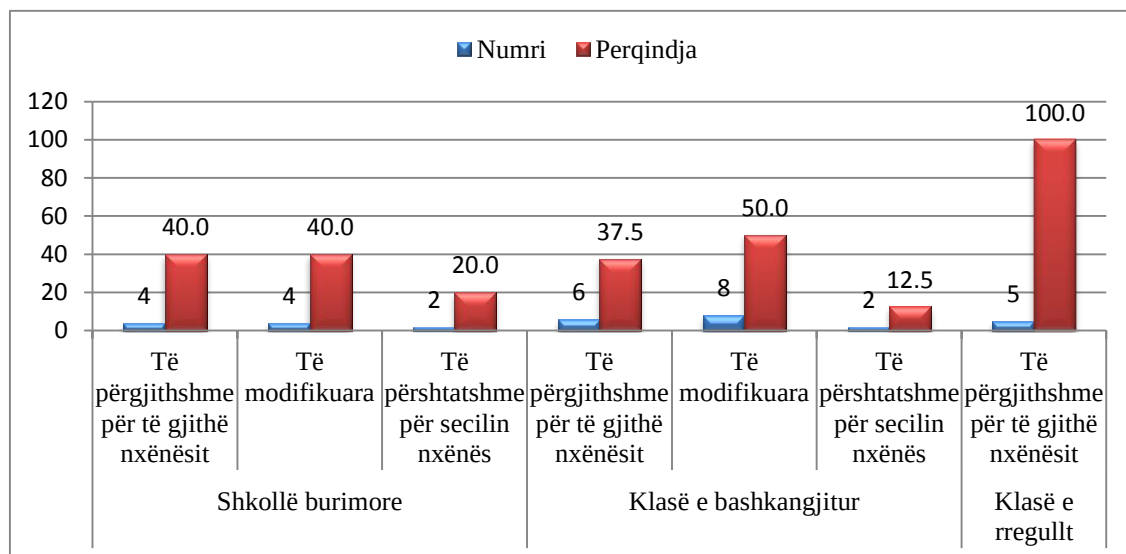
Grafiku 31. Përgatitja e planeve individuale nga mësuesit sipas llojit të institucionit

Rreth 75 % ose 12 mësues të klasave të bashkangjitura, 70 % ose 7 mësues të qendrave burimore dhe 100 % ose 5 mësues të klasave të rregullta kanë pohuar se kanë përgatitur plan individual. Rreth 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur ka pohuar se nuk ka përgatitur plan individual. Rreth 18.75 % ose 3 mësues të klasave të bashkangjitura dhe 30 % ose 3 mësues të qendrave burimore kanë pohuar se planet i kanë përgatitur për të gjithë nxënësit.

Pyetja: A mund të na tregoni lidhur me tekstet mësimore nëse janë:



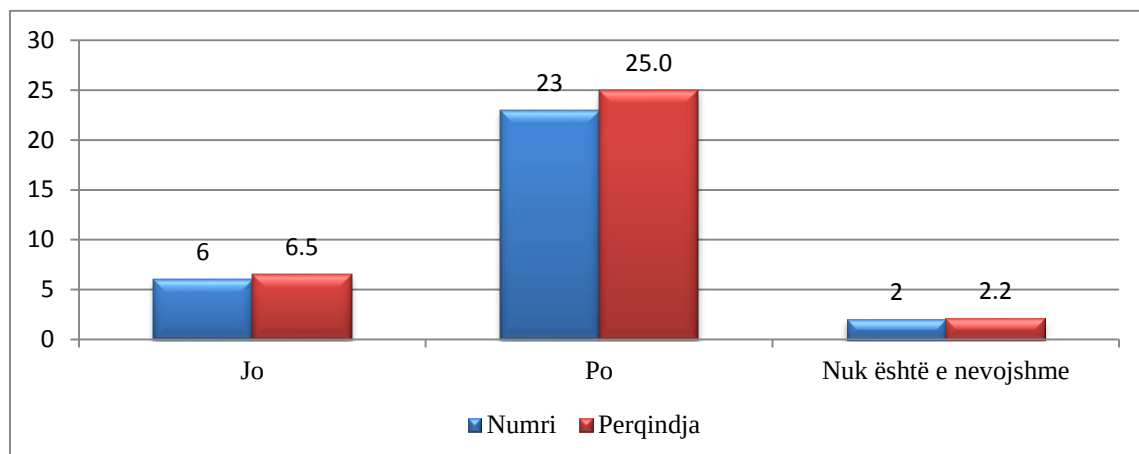
Grafiku 32. Tekstet mësimore në të gjitha institucionet



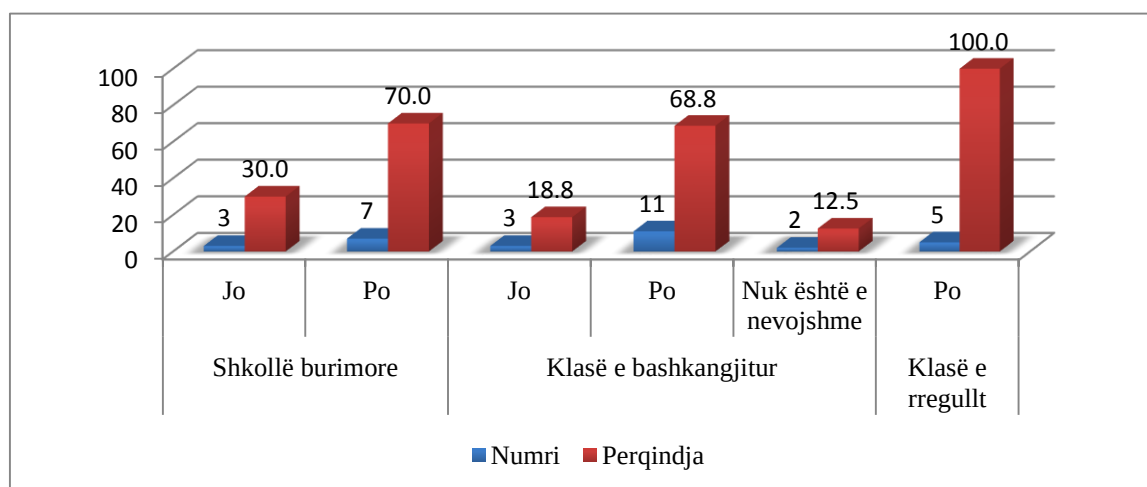
Grafiku 33. Tekstet mësimore sipas llojit të institucionit

Rreth 12.5 % ose 2 mësues të klasave të bashkangjitura dhe 20 % ose 2 mësues të qendrave burimore kanë pohuar se tekstet mësimore janë të përshtatshme për secilin nxënës. Rreth 50 % ose 8 mësues të klasave të bashkangjitura dhe 40 % ose 4 mësues të qendrave burimore kanë pohuar se tekstet që i përdorin janë të modifikuara. Rreth 37.5 % ose 6 mësues të klasave të bashkangjitura, 40 % ose 4 mësues të qendrave burimore dhe 100 % ose 5 mësues të klasave të rregullta kanë pohuar se tekstet që i përdorin gjatë procesit mësimor janë të përgjithshme për të gjithë nxënësit.

Pyetja: A përdorni gjuhën e shenjave kur është e nevojshme



Grafiku 34. Përdorimi i gjuhës së shenjave në të gjitha institucionet

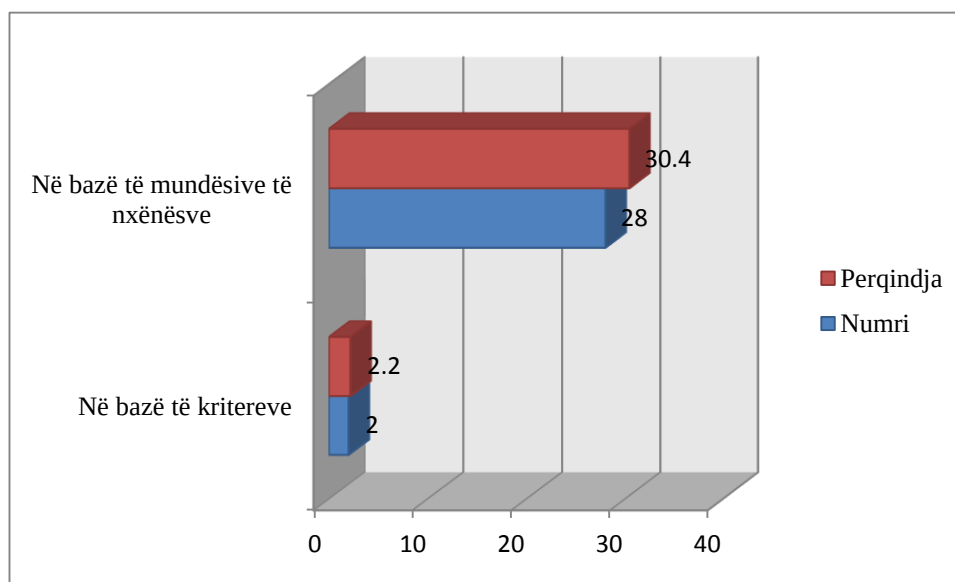


Grafiku 35. Përdorimi i gjuhës së shenjave sipas llojit të institucionit

Rreth 12.5 % ose 2 mësues të klasave të bashkangjitura kanë pohuar se nuk është i nevojshëm përdorimi i gjuhës së shenjave. Rreth 68.75 % ose 11 mësues të klasave të bashkangjitura, 70 % ose 7 mësues të qendrave burimore dhe 100 % ose 5 mësues të klasave të rregullta kanë pohuar se e përdorin gjuhën e shenjave. Rreth 18.75 % ose 3 mësues të

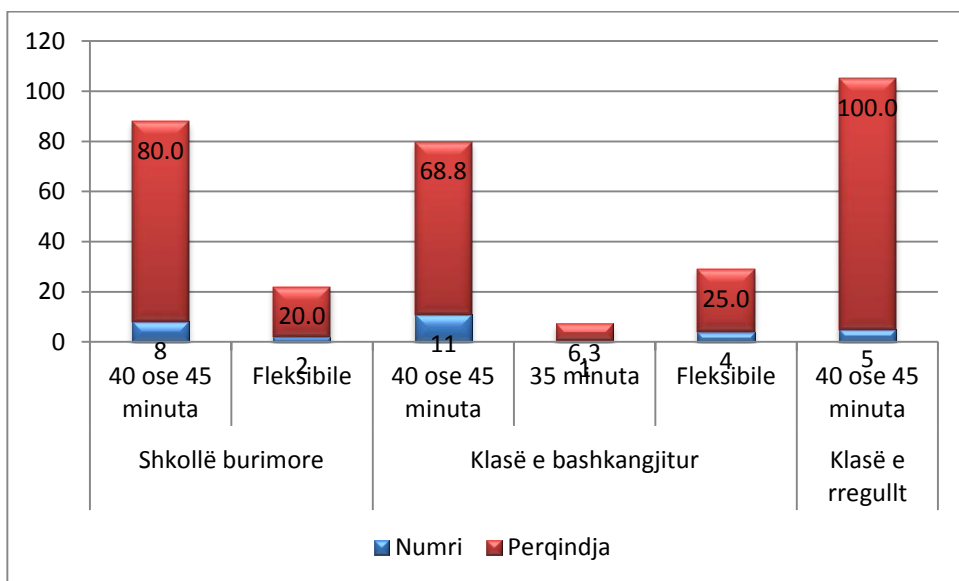
klasës së bashkangjitur dhe 30 % ose 3 mësues të qendrave burimore kanë pohuar se nuk e përdorin gjuhën e shenjave.

Pyetja: Si bëhet notimi i nxënësve?



Grafiku 36. Vlerësimi i nxënësve

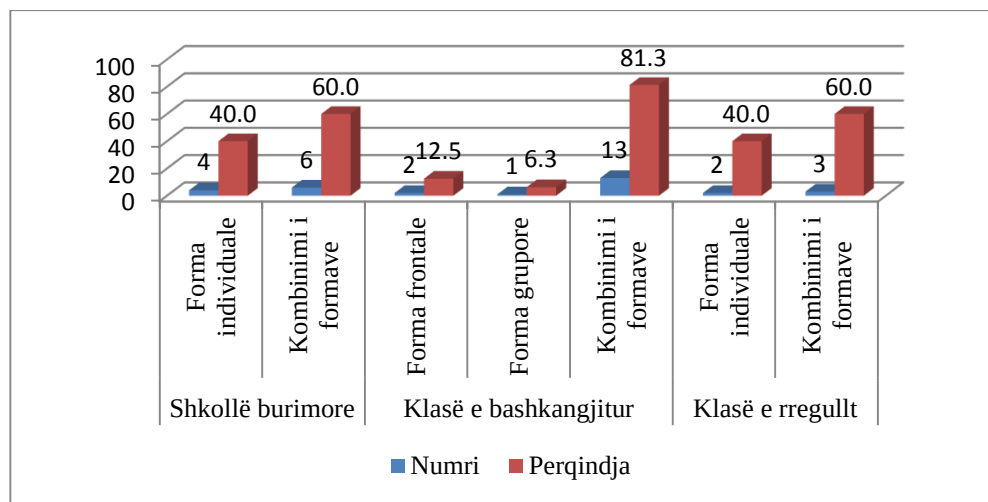
Rreth 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur ka pohuar se bëhet vlerësim motivues. Rreth 87.5 % ose 14 mësues të klasave të bashkangjitura, 90 % ose 9 mësues të qendrave burimore dhe 100 % ose 5 mësues të klasave të rregullta kanë pohuar se vlerësimi i nxënësve bëhet në bazë të mundësive të tyre. Rreth 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur dhe 1 % ose 1 mësues i qendrës burimore kanë pohuar se vlerësimi i nxënësve bëhet në bazë të kriterëve të vlerësimit. Pyetja: Sa zgjat ora mësimore?



Grafiku 37. Zgjatja e orës mësimore.

Rreth 25 % ose 4 mësues të klasës së bashkangjitur dhe 20 % ose 2 mësues të qendrës burimore kanë pohuar se ora mësimore është fleksibile, nuk ka ndonjë kohëzgjatje fikse. Rreth 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur kanë pohuar se ora mësimore zgjat 35 minuta. Rreth 68.75 % ose 11 mësues të klasës së bashkangjitur, 80 % ose 8 mësues të qendrave burimore dhe 100 % ose 5 mësues të klasave të rregullta kanë pohuar se ora mësimore zgjat 40 ose 45 minuta.

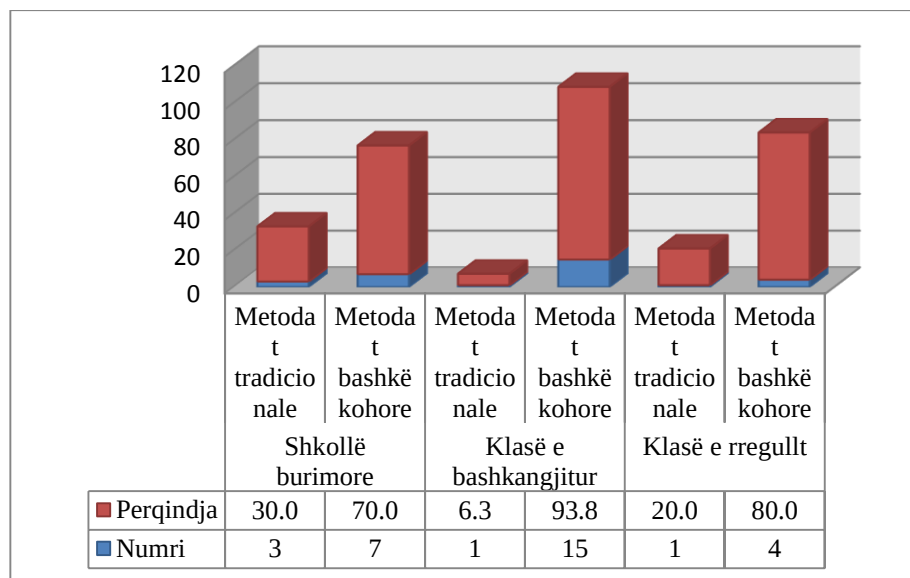
Pyetja: Cilat forma mësimore i aplikoni në klasë?



Grafiku 38. Aplikimi i formave mësimore

Lidhur me zbatimin e formave mësimore, 81.25 % ose 13 mësues të klasave të bashkangjitura, 60 % ose 6 mësues të qendrave burimore dhe 60 % ose 3 mësues të klasave të rregullta pohojnë se i kombinojnë format mësimore. Lidhur me këtë çështje, 40 % ose 4 mësues të qendrave burimore dhe 40 % ose 2 mësues të klasave të rregullta pohojnë se më shumë e zbatojnë formën individuale. Rreth 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur pohon se e aplikon formën grupore dhe 12.5 % ose 2 mësues të klasave të bashkangjitura pohojnë se gjatë procesit mësimor e aplikojnë formën frontale.

Pyetja: Cilat metoda i aplikoni më tepër në klasë?



Grafiku 39. Aplikimi i metodave mësimore

Lidhur me zbatimin e formave në klasë, 93.75 % ose 15 mësues të klasave të bashkangjitura, 70 % ose 7 mësues të qendrave burimore dhe 80 % ose 4 mësues të klasave të rregullta pohojnë se gjatë orës mësimore zbatojnë metodat bashkëkohore. Lidhur me këtë çështje 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur, 30 % ose 7 mësues të qendrave burimore dhe 20 % ose 1 mësues i klasës së rregullt pohojnë se aplikojnë metoda tradicionale.

Lidhur me pozitën e nxënësve me nevoja të veçanta nëpër institucionet përkatëse, të gjithë mësuesit kanë pohuar se nxënësit janë të barabartë. Sa i përket klimës në institucionet arsimore, ku edukohen nxënësit me nevoja të veçanta, 25 % ose 4 mësues të klasave të bashkangjitura dhe 20 % ose 2 mësues të qendrave burimore, pohojnë se klima është shumë e mirë. Rreth 68.75 % ose 11 mësues të klasave të bashkangjitura, 70 % ose 7 mësues të

qendrave burimore dhe 100 % ose 5 mësues të klasave të rregullta pohojnë se klima në institucionet arsimore ku punojnë ata është e përshtatshme për të gjithë nxënësit. Rreth 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur dhe 10 % ose 1 mësues i qendrës burimore, pohojnë se klima në institucionet ku punojnë ata nuk është e mirë.

Lidhur me përdorimin e dhunës ndaj nxënësve, 93.75 % ose 15 mësues të klasave të bashkangjitura, 100 % e mësuesve të qendrave burimore dhe 100 % e mësuesve të klasave të rregullta, kanë pohuar se asnjëherë nuk kanë përdorur dhunë ndaj nxënësve. Rreth 6.25 % ose 1 nxënës i klasës së bashkangjitur ka pohuar se ndonjëherë kanë përdorur dhunë ndaj nxënësve.

Ndërsa lidhur me përdorimin e fjalëve fyese ndaj nxënësve, 93.75 % ose 15 mësues të klasave të bashkangjitura, 100 % e mësuesve të qendrave burimore dhe 100 % e mësuesve të klasave të rregullta, kanë pohuar se asnjëherë nuk i kanë fyer nxënësit, ndërsa 6.25 % ose 1 nxënës i klasës së bashkangjitur ka pohuar se ndonjëherë edhe i kanë fyer nxënësit.

Lidhur me fyerjen e nxënësve nga njëri-tjetri, 37.5 % ose 6 mësues të klasave të bashkangjitura dhe 20 % ose 2 mësues të qendrave burimore kanë pohuar se asnjëherë nxënësit nuk e fyejnë njëri-tjetrin. Lidhur me këtë çështje, 56.25 % ose 9 mësues të klasave të bashkangjitura, 80 % ose 8 mësues të qendrave burimore dhe 100 % ose 5 mësues të klasave të rregullta kanë pohuar se ndonjëherë nxënësit e fyejnë njëri-tjetrin. Rreth 6.25 % ose 1 mësues i klasës së bashkangjitur ka pohuar se shpesh nxënësit e fyejnë njëri-tjetrin.

5.3.1 Rezultate: Analiza e perceptimeve të mësimeve për praktikën dhe punën me fëmijë me nevojë të veçanta.

Një nga objektivat e këtij studimi ishte zbulimi i qëndrimeve të mësimeve që punojnë drejtpërdrejt me nxënësit me nevojë të veçanta, në lidhje me procesin mësimor dhe mësimnxënës në të tre format e arsimit. Vlerat në tabelën e mëposhtme paraqesin mesataren aritmetike dhe devijimin standard për variablat e ndryshme nga mësuesit pjesëmarrës në hulumtim.

Tabela 4

Të Dhënat për Qëndrimet e Mësimeve

Pohimet e mësimeve:	MA	SD
Sa jeni i/e kënaqur me shërbimet që ofron institucioni ku e dërgoni fëmijën tuaj për edukim dhe arsimim?	3.90	.75
Qasja e juaj ndaj nxënësve me nevojë të veçanta ndikon në integrimin e tyre në shoqëri	2.68	.48
Si është klima në klasë?	2.13	.50
A aplikohet nga ana e juaj dhuna ndaj nxënësve?	2.97	.18
A i fyeri nxënësit në klasën tuaj?	2.97	.18
A e fyejnë nxënësit në klasën tuaj njëri-tjetrin?	2.23	.50
A keni pasur ndonjëherë vështirësi në klasën tuaj?	2.16	.45
Sa jeni i kënaqur nga bashkëpunimi me prindërit e nxënësve me nevojë të veçanta?	3.61	1.02

Për të parë dallimet në këto perceptime në varësi të nivelit të arsimimit, moshës dhe gjinisë, janë zhvilluar analzat interferuese. Në përgjithësi rezultatet kanë treguar dallime të rëndësishme statistikore në përgjigjet e mësimitdhënësve si në pyetjet që kanë treguar kryesisht perceptimin e tyre, por edhe në pyetjet në të cilat ata kanë treguar praktikën e tyre. Nga ana tjetër, këto rezultate nuk kanë treguar lidhmëri të rëndësishme statistikore në varësi të karakteristikave të mësimitdhënësve për të gjitha pyetjet. Pyetjet që shprehnin perceptimin e mësimitdhënësve, kanë përfshirë cilësinë e shërbimeve që ofrojnë institucionet ku punohet me fëmijë me nevoja të vecanta; ndikimin e qasjes së mësimitdhënësve ndaj këtyre nxënësve në integrimin e tyre në shoqëri; përcaktimin e klimës së klasës si faktor shumë i rëndësishëm në mësimitdhënie dhe mësimitnxënie si dhe mendimin e tyre se si ndjehen nxënësit në klasë.

Në tabelën e mëposhtme, paraqiten qëndrimet e nxënësve për të njëjtat variabla, por sipas llojit të institucionit ku mësimitdhënësit punojnë.

Tabela 5

Qëndrimet e Mësimitdhënësve sipas Llojit të Institucionit.

	Qendër burimore		Klasë rregullt		Klasë e bashkangjitur	
Pohimet e mësimitdhënësve:	<i>MA</i>	<i>SD</i>	<i>MA</i>	<i>SD</i>	<i>MA</i>	<i>SD</i>
Sa jeni i/e kënaqur me shërbimet që ofron institucioni ku e dërgoni fëmijën tuaj për edukim dhe arsimim?	4.20	.63	3.60	.89	3.81	.75

Qasja e juaj ndaj nxënësve me nevoja të veçanta ndikon në integrimin e tyre në shoqëri	2.80	.42	2.60	.55	2.63	.50
Si është klima në klasë??	2.10	.57	2.00	.00	2.19	.54
A aplikohet nga ana e juaj dhuna ndaj nxënësve?	3.00	.00	3.00	.00	2.94	.25
A i fyeni nxënësit në klasën tuaj?	3.00	.00	3.00	.00	2.94	.25
A e fyejnë nxënësit në klasën tuaj njëri-tjetrin?	2.20	.42	2.00	.00	2.31	.60
A keni pasur ndonjëherë vështirësi në klasën tuaj?	2.10	.32	2.40	.55	2.13	.50
Sa jeni i kënaqur nga bashkëpunimi me prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta?	4.00	1.15	2.80	.83	3.63	.89

Siç shihet nga tabela, vlerat më të larta të mesatares aritmetike janë për qendrat burimore, krahasuar me klasat e bashkangjitura dhe klasat e rregullta.

Tabela 6

Qëndrimet e Mësimdhënësve sipas Gjinisë

	Gjinia			
	Femër		Mashkull	
Pohimet e mësimdhënësve:	MA	SD	MA	SD
Sa jeni i/e kënaqur me shërbimet që ofron institucioni ku e dërgoni fëmijën tuaj për edukim dhe arsimim?	3.87	.76	4.00	.76
Qasja juaj ndaj nxënësve me nevoja të veçanta ndikon në integrimin e tyre në shoqëri	2.65	.49	2.75	.46

Si është klima në klasë?	2.22	.52	1.88	.36
A aplikohet nga ana e juaj dhuna ndaj nxënësve?	2.96	.21	3.00	.00
A i fyeni nxënësit në klasën tuaj?	2.96	.21	3.00	.00
A e fyejnë nxënësit në klasën tuaj njëri-tjetrin?	2.22	.52	2.25	.46
A keni pasur ndonjëherë vështirësi në klasën tuaj?	2.13	.34	2.25	.71
Sa jeni i kënaqur nga bashkëpunimi me prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta?	3.65	1.03	3.50	1.07

Tabela më lart tregon që vlerat më të larta të mesatares aritmetike në pothuajse të gjitha ndryshoret janë nga mësimdhënësit e gjinisë mashkullore.

Tabela 7

Qëndrimet e Mësimdhënësve sipas Nivelit të tyre të Arsimimit

	Shkolla e lartë		Fakultet		Master	
Pohimet e mësimdhënësve:	MA	SD	MA	SD	MA	SD
Sa jeni i/e kënaqur rme shërbimet që ofron institucioni ku e dërgoni fëmijën tuaj për edukim dhe arsimim?	3.82	.75	4.00	.68	3.83	.98
Qasja e juaj ndaj nxënësve me nevoja të veçanta ndikon në integrimin e tyre në shoqëri	2.55	.52	2.64	.50	3.00	.00
Si është klima në klasë??	2.00	.45	2.21	.58	2.17	.41
A aplikohet nga ana juaj dhuna ndaj nxënësve?	2.91	.30	3.00	.00	3.00	.00
A i fyeni nxënësit në klasën tuaj?	3.00	.00	2.93	.27	3.00	.00

A e fyejnë nxënësit në klasën tuaj njëri-tjetrin?	2.09	.54	2.36	.50	2.17	.41
A keni pasur ndonjëherë vështirësi në klasën tuaj?	2.36	.51	2.00	.39	2.17	.41
Sa jeni i kënaqur nga bashkëpunimi me prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta?	3.73	1.19	3.50	1.02	3.67	.82

Vlerat e prezantuara në tabelë, tregojnë rritje me rritjen e nivelit të arsimimit të mësimdhënësve.

Tabela 8

Qëndrimet e Mësimdhënësve sipas Moshës

	26-34 Vjet		35-44 vjet		45-54 vjet		Mbi 55 vjet	
Pohimet e mësimdhënësve:	<i>MA</i>	<i>SD</i>	<i>MA</i>	<i>SD</i>	<i>MA</i>	<i>SD</i>	<i>MA</i>	<i>SD</i>
Sa jeni i/e kënaqur rme shërbimet që ofron institucioni ku e dërgoni fëmijën tuaj për edukim dhe arsimim?	3.67	.52	4.25	.96	4.09	.83	3.70	.68
Qasja juaj ndaj nxënësve me nevoja të veçanta ndikon në integrimin e tyre në shoqëri	2.83	.41	2.75	.50	2.73	.47	2.50	.53
Si është klima në klasë?	2.33	.52	2.50	.58	2.18	.41	1.80	.42

A aplikohet nga ana juaj dhuna ndaj nxënësve?	3.00	.00	3.00	.00	3.00	.00	2.90	.32
A i fyesi nxënësit në klasën tuaj?	3.00	.00	3.00	.00	2.91	.30	3.00	.00
A e fyejnë nxënësit në klasën tuaj njëri-tjetrin?	2.00	.00	2.50	.58	2.18	.60	2.30	.48
A keni pasur ndonjëherë vështirësi në klasën tuaj?	2.00	.00	2.00	.00	2.18	.60	2.30	.48
Sa jeni i kënaqur nga bashkëpunimin me prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta?	3.83	1.17	4.75	.50	3.45	.82	3.20	1.03

Analizat e Hi-katrorit dhe testi i Pearson's chi-square of association treguan rezultatet në vijim. Kështu për pyetjen se çfarë shërbime ofron institucioni ku punoni për nxënësit me nevoja të veçanta, 10 mësimdhënës ose 32.3 % i kanë cilësuar shërbimet si deri diku të mira, 14 mësimdhënës (45.2%) i kanë cilësuar si shërbime të mira dhe vetëm 7 prej tyre ose 22.6 % i kanë cilësuar si shërbime shumë të mira. Analiza e chi-square goodness-of-fit test, tregoi që nuk ka dallime të rëndësishme statistikore në përgjigjet e dhëna nga mësimdhënësit ($\chi^2(2, N=31)=2.387, p=.303$). Për të parë lidhmëritë e mundshme në varësi të veçorive demografike të mësimdhënësve, u zhvillua testi Pearson's chi-square of association. Analiza nuk gjeti lidhmëri të rëndësishme statistikore në këtë perceptim me nivelin e arsimimit të mësimdhënësve të treguar në vlerat ($\chi^2(4, N=31)=3.086, p=.544$). Po ashtu, nuk treguan lidhmëri statistikore as gjinia e mësimdhënësve ($\chi^2(2, N=31)=.260, p=.878$), as institucioni ku ata punojnë ($\chi^2(4, N=31)=4.423, p=.352$), dhe as mosha e tyre ($\chi^2(6, N=31)=5.866, p=.438$).

Në përcaktimin se sa qasja e mësimdhënësve ndaj nxënësve me nevoja të veçanta ndikon në integrimin e tyre në shoqëri, analiza e chi-square goodness-of-fit test, tregoi që ka dallime të rëndësishme statistikore në përgjigjet e dhëna nga mësimdhënësit $\chi^2(1, N=31)=3.9.3, p=.048$, ku 10 prej tyre (32.3 %) u përgjigjën ‘deri diku’ dhe 21 ose 67.7% u përgjigjën ‘shumë’. Ndërkohë analiza e Pearson's chi-square of association test, nuk tregoi lidhmëri statistikore ndërmjet përgjigjeve me përgatitjen arsimore të tyre me vlerat $\chi^2(2, N=31)=3.810, p=.149$; me gjininë $\chi^2(1, N=31)=.260, p=.610$; me institucionin ku ata punojnë $\chi^2(2, N=31)=1.026, p=.599$; dhe as me moshën $\chi^2(3, N=31)=2.329, p=.507$.

Perceptimi i mësimdhënësve për klimën në klasë përmes analizës së chi-square goodness-of-fit test ka treguar dallime të vlefshme statistikore në përgjigjet e dhëna nga mësimdhënësit të shprehura në vlerat $\chi^2(2, N=31)=24.065, p=.000$. Kështu, 2 mësimdhënës (6.5%) janë shprehur se klima është jo e mirë; 23 prej tyre (74.2%) janë shprehur se klima është e përshtatshme dhe 6 mësimdhënës (19.4) e kanë cilësuar klimën si shumë e mirë. Ndërkohë analiza e Pearson's chi-square of association test edhe në përgjigjet në këtë pyetje, nuk tregoi lidhmëri statistikore as me përgatitjen arsimore të mësimdhënësve $\chi^2(4, N=31)=2.091, p=.719$; as me gjininë $\chi^2(2, N=31)=2.956, p=.228$; as me llojin e institucionit ku ata punojnë $\chi^2(4, N=31)=2.288, p=.683$ dhe as me moshën e mësimdhënësve $\chi^2(6, N=31)=9.183, p=.164$.

Pyetjet për praktikën e përditshme në punën me nxënës me nevoja të veçanta, përfshinin pyetjet për format e punës, metodat e punës, për ofrimin e mbështetjes profesionale për mësimdhënësit dhe për tekstet mësimore që shfrytëzohen nga ata. Sipas mësimdhënësve, forma më e përdorshme e punës gjatë gjithë vitit shkollor ishte kombinimi i formave me 22 përgjigje (71%). Forma grupore përdorej vetëm nga 1 mësimdhënës, forma frontale

përdorej nga 2 mësimdhënës dhe forma individuale përdorej nga 6 mësimdhënës (19.4%). Analiza e chi-square goodness-of-fit test, tregoi dallime të vlefshme statistikore ndërmjet përgjigjeve të dhëna në vlerat $\chi^2(3, N=31)=36.742$, $p=.000$. Ndërkohë, analiza e Pearson's chi-square of association test, nuk tregoi lidhmëri statistikore ndërmjet përgjigjeve me përgatitjen arsimore të tyre me vlerat $\chi^2(6, N=31)=5.973$, $p=.426$; me gjininë $\chi^2(3, N=31)=1.246$, $p=.742$; me institucionin ku ata punojnë $\chi^2(6, N=31)=9.705$, $p=.138$; dhe as me moshën $\chi^2(9, N=31)=14.791$, $p=.097$.

Kur u pyetën për metodat e punës, mësimdhënësit ofruan përgjigje që dallonin statistikisht ndërmjet tyre, $\chi^2(3, N=31)=14.226$, $p=.000$. Nga përgjigjet e tyre, vetëm 5 mësimdhënës (16.1 %) përdorin metodat tradicionale të punës, kurse 26 prej tyre (83.9%) përdorin metodat bashkëkohore. Por, edhe në këto përgjigje, analiza e Pearson's chi-square of association test, nuk tregoi lidhmëri statistikore me përgatitjen arsimore të tyre me vlerat $\chi^2(2, N=31)=5.319$, $p=.070$; me gjininë $\chi^2(1, N=31)=.105$, $p=.746$; me institucionin ku ata punojnë $\chi^2(2, N=31)=2.632$, $p=.268$; dhe as me moshën $\chi^2(3, N=31)=3.380$, $p=.337$.

E konsideruar si domosdoshmëri nga mësimdhënësit, ofrimi i mbështetjes profesionale për ta nga specialistët përkatës, në pyetjen në këtë hulumtim, përgjigjet e tyre treguan se në praktikën e përditshme të tyre 25 prej mësimdhënësve (80.6%) nuk ndihmohet nga askush, dy mësimdhënës (6.5 %) janë shprehur se janë ndihmuar nga një ekspert i fushës së edukimit special, vetëm në një rast (3.2 %) mësimdhënësi është ndihmuar nga një pedagog special dhe po ashtu vetëm në tre raste të tjera (9.7 %), mësimdhënësit janë ndihmuar nga mësuesi ndihmës. Siç edhe ishte e pritshme, dallimet në përgjigjet ishin të rëndësishme statistikore $\chi^2(3, N=31)=51.452$, $p=.000$, ndërkohë që chi-square of association test, nuk tregoi lidhmëri statistikore të këtyre përgjigjeve me përgatitjen arsimore të tyre me vlerat

$\chi^2(6, N=31)=2.870, p=.825$; me gjininë $\chi^2(3, N=31)=4.015, p=.260$; me institucionin ku ata punojnë $\chi^2(6, N=31)=5.448, p=.488$; dhe as me moshën $\chi^2(9, N=31)=8.028, p=.531$.

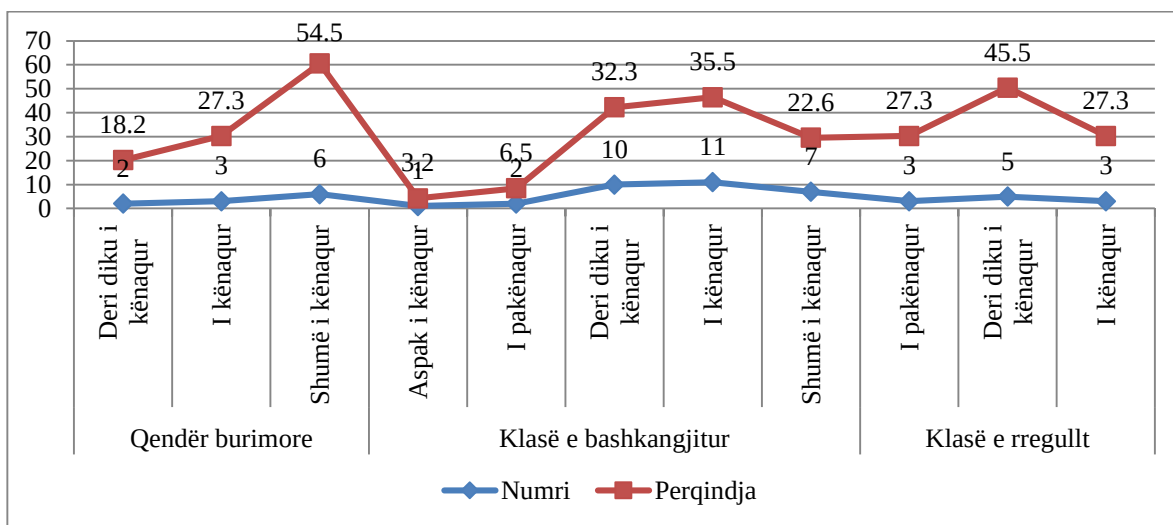
Në lidhje me përcaktimin e teksteve shkollore që mësimdhënësit përdorin në klasat e tyre, mësimdhënësit kanë treguar përgjigje të ndryshme ndërmjet tyre, ndryshime që kanë vlerë statistikore $\chi^2(2, N=31)=6.258, p=.044$. Nga mësimdhënësit, 15 prej tyre (48.4%) përdorin tekste të përgjithshme për të gjithë nxënësit, 12 ose 38.7 % e mësimdhënësve përdorin tekste të modifikuara dhe tekste të përshtatshme për secilin fëmijë përdorin vetëm 4 mësimdhënës (12.9 %). Chi-square of association test, edhe në këtë rast, nuk tregoi lidhmëri statistikore të këtyre përgjigjeve me përgatitjen arsimore të mësimdhënësve, e shprehur në vlerat $\chi^2(4, N=31)=1.424, p=.840$; me gjininë $\chi^2(2, N=31)=1.491, p=.474$; me institucionin ku ata punojnë $\chi^2(4, N=31)=6.794, p=.147$; dhe as me moshën $\chi^2(6, N=31)=9.383, p=.153$.

Me të gjitha variablat e përfshira në këtë hulumtim, u zhvillua t-testi për grupe të pavarura dhe ANOVA njëdrejtimëshe, për të gjetur dallimet e mundshme sipas veçorive demografike të tilla gjinia, niveli i arsimimit, lloji i institucionit ku punojnë mësimdhënësit, numri i nxënësve në klasë dhe mosha e tyre. Nga të gjitha analizat, vetëm përmes ANOVA njëdrejtimëshe, ($F(3,27)=3.453, p=.030$) u gjetën dallime të vlefshme statistikore në përzgjedhjen e teksteve mësimore ndërmjet mësimdhënësve me moshë më të re (26-34 vjet) krahasuar me mësimdhënësit me moshë 45.54 vjeçare ($p=.021$) dhe mbi 54 vjeç ($p=.004$). Testi Tukey, tregoi që mësimdhënësit më të rinj në moshë kanë përzgjedhur tekste që janë të modifikuara dhe tekste të përshtatshme për secilin nxënës kundrejt mësimdhënësve me moshë më të madhe të cilët preferojnë tekste që janë të përgjithshme për të gjithë nxënësit. Po ashtu dallime të vlefshme u gjetën edhe në përcaktimin e klimës

në klasë ndërmjet mësimeve me moshë të ndryshme ($F(3,27)= 3.093, p= .044$). Testi Tukey, përcaktoi që mësuesit me moshë më të re (26-34 vjet) kanë ofruar vlera më të ulëta për klimën e klasës si të përshtatshme krahasuar me mësuesit me moshë mbi 54 vjeç ($p =.031$).

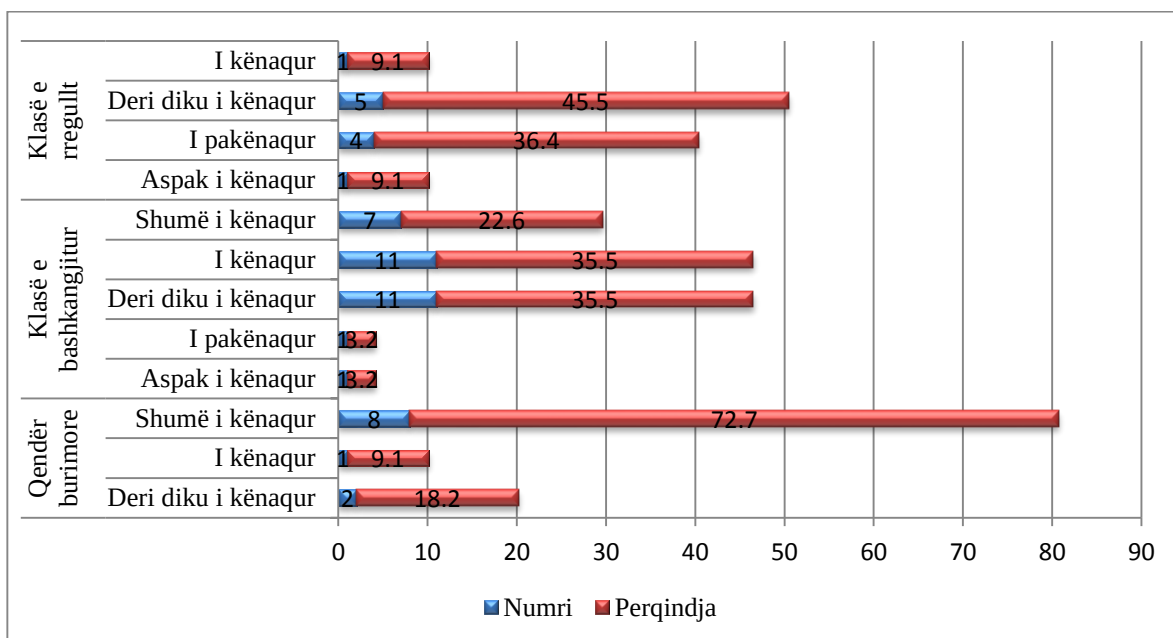
5.4 Rezultatet e hulumtimit me prindër

Në pyetjen: Sa jeni i kënaqur me kuadrin profesional të shkollës?, 58% e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 18.2 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta dhe 81.8 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim pozitiv ndaj kuadrit profesional të shkollës, 32.3 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 36.4 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta dhe 18.2 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral ndaj kuadrit profesional të shkollës, 9.7 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura dhe 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ ndaj kuadrit profesional, ose më mirë të themi nuk janë të kënaqur me stafin profesional të shkollës ku edukohen dhe arsimohen fëmijët e tyre.



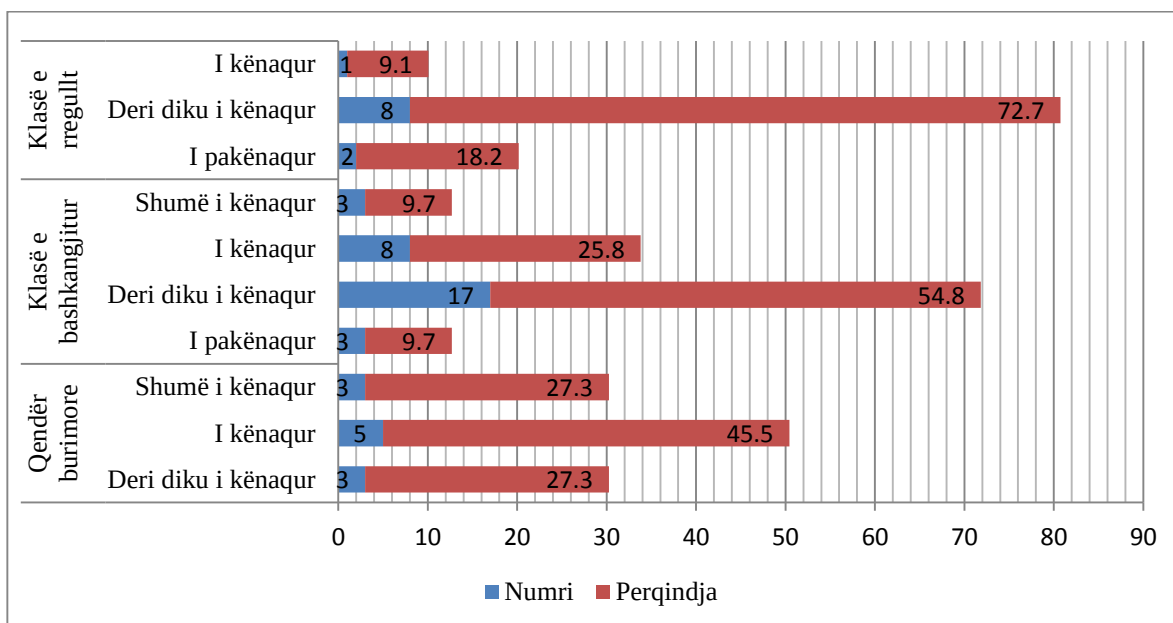
Grafiku 40. Kuadri profesional i shkollës

Në pyetjen: Sa jeni i kënaqur me qasjen e mësimeve ndaj fëmijës suaj?, 58 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 9 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta, 81.8 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore, kanë qëndrim pozitiv ndaj qasjes së mësimeve ndaj fëmijëve të tyre, 35.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 27.3 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta dhe 18.2% e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral ndaj qasjes që e kanë mësuesit me fëmijët e tyre. Rreth 6.45 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, dhe 63.6 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ ndaj qasjes së mësuesve ndaj fëmijëve të tyre.



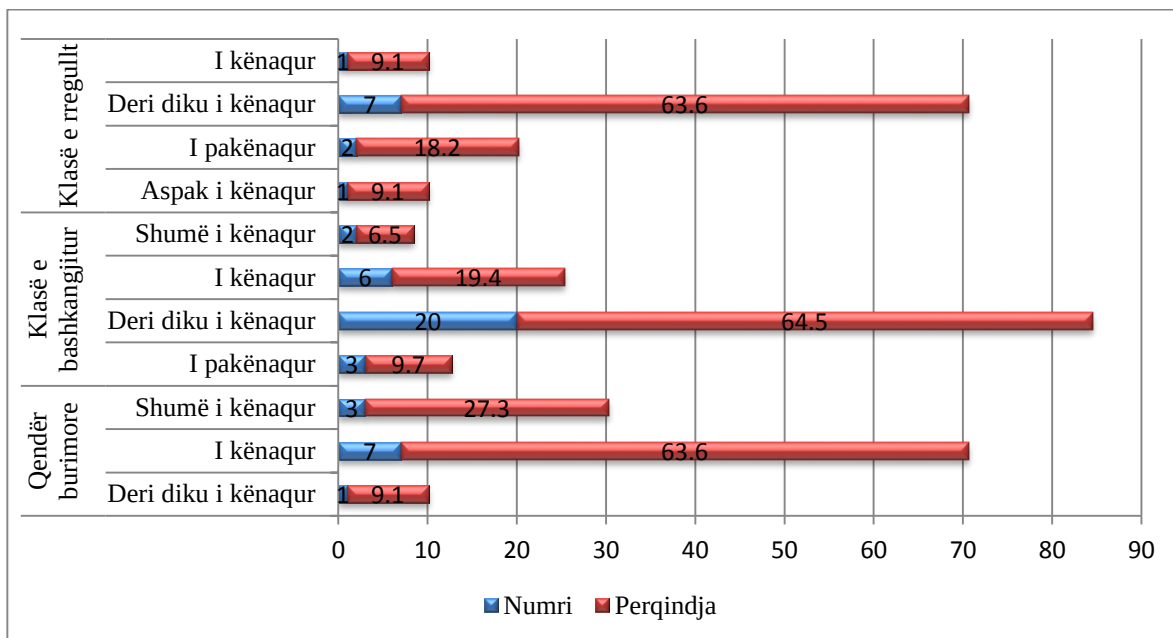
Grafiku 41. Qasja e mësimdhënësve

Në pyetjen: Sa jeni i kënaqur me përmbajtjet mësimore që u ofrohen nxënësve, 35.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 9 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasë të rregullta, 72.7 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim pozitiv ndaj përmbajtjes mësimore që u ofrohen nxënësve nëpër shkollë, 54.8 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta dhe 27.3 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral ndaj përmbajtjeve mësimore, 9.7 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura dhe 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ ndaj përmbajtjeve mësimore.



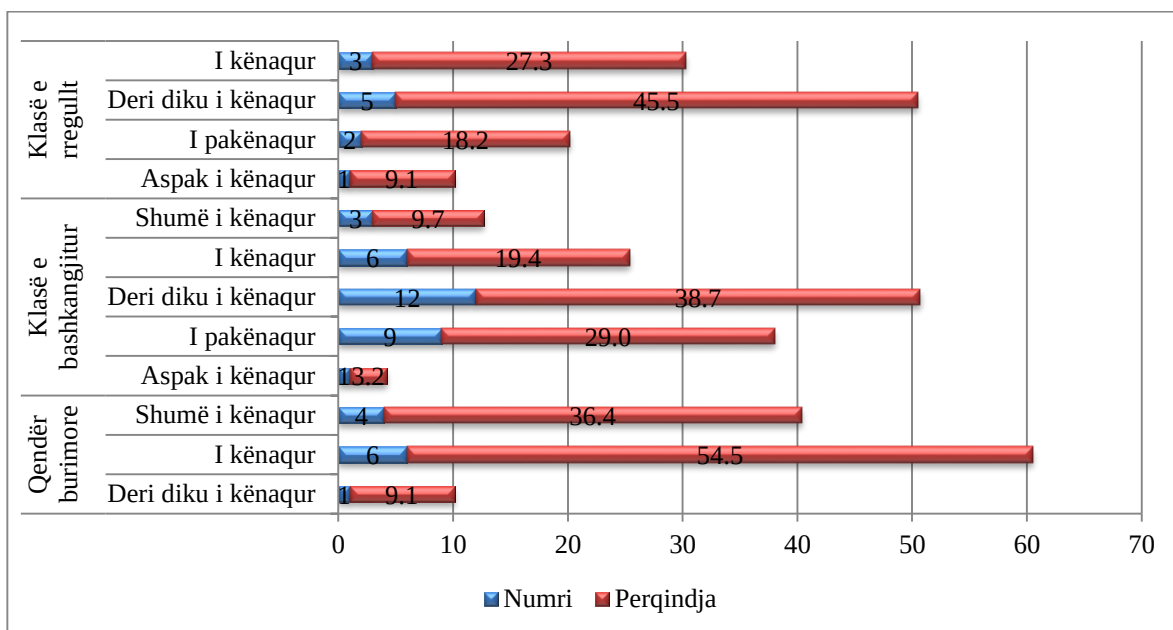
Grafiku 42. Përmbajtjet mësimore

Në pyetjen: Sa jeni i kënaqur me tekstet, 25.8 % e prindërve të nxënësve që edukohen dhe arsimohen në klasa të bashkangjitura, 90.9 % e prindërve të nxënësve që edukohen dhe arsimohen në qendra burimore janë të kënaqur dhe kanë qëndrim pozitiv ndaj teksteve që shërbejnë në këto institucione, 64.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 63.6 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta dhe 9.1 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral ndaj teksteve me të cilat shërbejnë fëmijët e tyre në procesin edukativo-arsimor në institucionet përkatëse, ndërsa 9.7 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura dhe 36.4 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ sa u përket teksteve mësimore.



Grafiku 43. Tekstet mësimore

Në pyetjen: Sa jeni i kënaqur me motivimin e nxënësve, 29 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa bashkangjitura, 9 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta dhe 90.9 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim pozitiv sa i përket motivimit të nxënësve, 38.7 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 18.2 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta dhe 9.1 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral lidhur me motivimin e fëmijëve të tyre nëpër institucionet edukativo-arsimore, 32.3 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 72.7 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ lidhur me motivimin e fëmijëve të tyre nga ana e institucioneve përkatëse.



Grafiku 44. Motivimi i nxënësve

Në pyetjen: Sa jeni i kënaqur me mirëmbajtjen e dokumentacionit nga shkolla, 54.8 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, dhe 100 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim pozitiv dhe janë të kënaqur me mbajtjen e dokumentacionit nga ana e shkollave, 16.1 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 54.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim neutral lidhur me dokumentacionin e shkollave, 29 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura dhe 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ dhe nuk janë të kënaqur me mbajtjen e dokumentacionit nga ana e institucioneve ku edukohen dhe arsimohen fëmijët e tyre.

Në pyetjen: Sa jeni i kënaqur me trajtimin e fëmijës suaj nga mësimmshënësit, 42 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura dhe 72.7 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore janë të kënaqur me trajtimin e fëmijëve të tyre

nga ana e mësuesve, 58 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta, dhe 27.3 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral lidhur me trajtimin e fëmijëve të tyre nga mësuesit, 54.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta nuk janë të kënaqur me trajtimin e fëmijëve të tyre nga ana e mësuesit.

Në pyetjen: Sa jeni i kënaqur nga bashkëpunimi i mësimeve me ju, 58 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 81.8 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore janë të kënaqur me bashkëpunimin e tyre me mësimeve, 42 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 45.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta dhe 18.2 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore kanë qëndrim neutral në raport me komunikimin e tyre me mësuesit e fëmijëve të tyre, 54.5 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta kanë qëndrim negativ sa i përket bashkëpunimit të tyre me mësimeve të fëmijëve të tyre.

5.4.1 Rezultate: Perceptimi i prindërve për praktikat dhe punën me fëmijë me nevojë të veçanta dhe dallimet gjinore ndërmjet tyre.

Duke qenë se një nga objektivat e këtij studimi ishte zbulimi i qëndrimeve të prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara, në lidhje me procesin mësimdhënës e mësimnxënës të fëmijëve të tyre, në cilëndo prej formave të arsimit ku fëmijët e tyre janë të përfshirë, analizat e mëposhtme, tregojnë se sa të kënaqur janë prindërit me praktikën e punës dhe a dallojnë ndërmjet tyre në këtë perceptim nënat dhe baballarët.

Vlerat në tabelën e mëposhtme paraqesin mesataren aritmetike dhe devijimin standard për të gjitha variablat nga të gjithë prindërit pjesëmarrës në hulumtim.

Tabela 9

Rezultatet në Mesataren Aritmetike dhe Devijimin Standard nga Prindërit

Pohimet: Sa jeni i/e kënaqur me:	MA	SD
Shërbimet që ofron institucioni ku e dërgoni fëmijën tuaj për edukim dhe arsimim	3.36	.88
Mundësinë e lëvizjes së nxënësve në objektin e shkollës?	3.72	.86
Ndriçimin e klasave?	3.64	.76
Kuadrin profesional të shkollës ?	3.68	1.02
Integrimin e fëmijës suaj?	3.19	1.13
Qasjen e mësimdhënësve ndaj fëmijës suaj?	3.64	1.11
Përmbytjet mësimore që ju ofrohen nxënësve?	3.40	.82
Tekstet?	3.32	.850
Angazhimin i fëmijës suaj në shkollë?	3.38	.860
Motivimin e nxënësve?	3.26	1.06
Mirëmbajtjen e dokumentacionit nga shkolla?	3.51	1.17

Trajtimin e fëmijës suaj nga mësimdhënësit?	3.62	.95
Bashkëpunimin e mësimdhënësve me ju?	3.77	.95

Tabela 10

Rezultatet e Prindërve sipas Llojit të Institucionit ku Mësojnë Fëmijët e tyre.

Pohimet: Sa jeni i/e kënaqur me:	Qendra		Klasat e bashkangjitura		Klasat e rregullta	
	MA	SD	MA	SD	MA	SD
Shërbimet që ofron institucioni ku e dërgoni fëmijën tuaj për edukim dhe arsimim	4.00	.89	3.26	.86	3.00	.63
Mundësinë e lëvizjes së nxënësve në objektin e shkollës?	3.73	.79	4.03	.71	2.82	.75
Ndriçimin e klasave?	4.09	.70	3.77	.67	2.82	.41
Kuadrin profesional të shkollës ?	4.36	.81	3.68	1.01	3.00	.78
Integrimin e fëmijës suaj?	4.27	.79	2.97	1.14	2.73	.65
Qasjen e mësimdhënësve ndaj fëmijës suaj?	4.55	.82	3.71	.97	2.55	.82
Përmbajtjet mësimore që ju ofrohen nxënësve?	4.00	.78	3.35	.80	2.91	.54
Tekstet?	4.18	.60	3.23	.72	2.73	.79
Angazhimi i fëmijës suaj në shkollë?	4.36	.67	3.23	.72	2.82	.60
Motivimin e nxënësve?	4.27	.65	3.03	1.01	2.91	.94
Mirëmbajtjen e dokumentacionit nga shkolla?	4.27	.47	3.45	1.36	2.91	.54
Trajtimin e fëmijës suaj nga mësimdhënësit?	4.27	.91	3.68	.87	2.82	.60

Bashkëpunimin e mësimdhënësve me ju?	4.27	.79	3.94	.89	2.82	.60
--------------------------------------	------	-----	------	-----	------	-----

Rezultatet nga tabela e mësipërme tregojnë një dallim të dukshëm të mesatares aritmetike në favor të qendrave burimore krahasuar me klasat e bashkangjitura dhe klasat e rregullta. Për të parë dallimet e mundshme në perceptimet e prindërve në procesin mësimor në varësi të llojit të shërbimit arsimor për fëmijët, ne kemi kryer analizën ANOVA një-drejtimëshe. Rezultatet treguan dallime statistikisht të vlefshme në të gjitha variablat në lidhje me procesin e mësimdhënies. Kështu, për variablin: Sa jeni të kënaqur me shërbimet e ofruara nga institucioni ku ju dërgoni fëmijën tuaj, vlera e fituar është ($F(2, 50) = 3.127$, $p = .015$). Duke pasur parasysh se ANOVA është një statistikë omnibus dhe nuk mund të na tregojë se cilat grupe të veçanta ishin dukshëm të ndryshme nga njëri-tjetri, kemi përdorur testin post-hoc Tukey. Vlerat e fituara kanë treguar se ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të qendrave burimore dhe klasave të bashkangjitura ($p = .035$) dhe qendrave burimore kundrejt klasave të rregullta ($p = .017$). Nuk janë gjetur dallime në mes të klasave të bashkangjitura kundrejt klasave të rregullta ($p = .647$). Dallimet në perceptimin e prindërve në lidhje me stafin profesional në tri llojet e arsimimit, u reflektuan në vlerat e $F(2, 50) = 5.902$, $p = .005$. Tukey testi HSD tregoi dallime të vlefshme statistikore vetëm në mes të qendrave burimore kundrejt klasave të rregullta ($p = .003$). Format e tjera të organizimit të mësimin, nuk treguan vlefshmëri statistikore.

Për variablin që ka matur integrimin e nxënësve, ANOVA tregoi ndryshime të mëdha $F(2,50) = 8.505$, $p = .001$. Sipas vlerave të Tukey HSD, perceptimet e prindërve ndryshojnë statistikisht në qendra burimore kundrejt klasave të bashkangjitura ($p = .001$) dhe klasa të

rregullta ($p = .002$). Nuk janë gjetur dallime të rëndësishme statistikore në procesin e integritetit në mes të klasave të rregullta kundrejt klasave të bashkangjitura. Nga perspektiva e prindërve, qasja e mësimdhënësve kundrejt fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore, analiza e ANOVA-s tregoi dallime të rëndësishme statistikore ndërmjet formave arsimore ku fëmijët marrin pjesë: $F(2,50) = 13.352$, $p = .000$. Kështu, Tukey tregoi se ka dallime statistikore në mes të tri formave të organizimit të mësimin. Qendrat Burimore kundrejt klasave të bashkangjitura ($p = .032$) dhe kundrejt klasave të rregullta ($p = .000$). Gjithashtu, qasja e mësimdhënësve për fëmijët me nevoja të veçanta, ndryshon nga klasat e bashkangjitura kundrejt klasave të rregullta ($p = .002$)

Prindërit e vlerësojnë si shumë të rëndësishme përmbajtjen e programit që shkollat ofrojnë për fëmijët me nevoja të veçanta. Analizat ANOVA treguan dallime statistikisht të vlefshme në mes të qendrave burimore, klasave të bashkangjitura dhe klasave të rregullta $F(2, 50) = 3.337$, $p = .005$. Testi Tukey tregoi se dallimet janë statistikisht të vlefshme, në mes të qendrave burimore kundrejt klasave të bashkangjitura ($p = .045$) dhe kundrejt klasave të rregullta ($p = .004$). Gjithashtu, sipas prindërve përmbajtja e programit në klasat e bashkëngjitura nuk ndryshon nga përmbajtja e programit në klasat e rregullta ($p = .216$)

Angazhimi i fëmijëve siç perceptohet nga prindërit, ndryshon në varësi të formës së edukimit që fëmija ndjek. Vlerat ANOVA tregojnë dallime statistikore midis tri formave $F(2,50) = 3.337$, $p = .005$. Sipas rezultateve të testit Tukey, qendrat burimore ndryshojnë në angazhimin e fëmijëve me nevoja të veçanta kundrejt klasave të bashkangjitura ($p = .000$), si dhe kundrejt klasave të rregullta ($p = .000$). Ndërkohë, klasat e bashkangjitura nuk ndryshojnë statistikisht nga klasat e rregullta ($p = .219$) në angazhimin e fëmijëve.

Motivimi i nxënësve në perceptimin e prindërve, ndryshon në tri forma të të mësuarit ku fëmijët janë të vendosur: $F(2,50) = 8.082$, $p = .001$. Vlerat e marra nga analizat e Tukey tregojnë se qendrat burimore ndryshojnë në motivimin e fëmijëve me nevoja të veçanta kundrejt klasave të bashkangjitura ($p = .000$), si dhe kundrejt klasave të rregullta ($p = .000$). Ndërkohë, klasat e bashkangjitura nuk ndryshojnë statistikisht nga klasat e rregullta ($p = .219$) në motivimin e fëmijëve siç perceptohet nga prindërit.

Gjithashtu prindërit kanë perceptuar nivele të ndryshme të bashkëpunimit me mësuesin në të tri format e organizimit. Vlera e analizës ANOVA: $F(2, 50) = 10.088$, $p = .000$ tregon se këto dallime janë statistikisht të rëndësishme. Analiza Post hoc treguan se dallimet janë të vlefshme për qendrat burimore kundrejt klasave të rregullta ($p = .000$) dhe klasave të bashkangjitura kundrejt klasave të rregullta ($p = .001$). Nuk janë gjetur dallime të vlefshme në mes të qendrave burimore kundrejt klasave të bashkangjitura.

Tabela 11

Rezultatet e Prindërve sipas Gjinisë.

Pohimet	Nënat		Baballarët	
Sa jeni i/e kënaqur me:	MA	SD	MA	SD
Shërbimet që ofron institucioni ku e dërgoni fëmijën tuaj për edukim dhe arsimim	3.17	.86	3.72	.83
Mundësinë e lëvizjes së nxënësve në objektin e shkollës?	3.66	.91	3.83	.79
Ndriçimin e klasave?	3.49	.81	3.94	.54
Kuadrin profesional të shkollës ?	3.57	1.04	3.89	.96
Integrimin e fëmijës suaj?	3.00	1.11	3.56	1.10
Qasjen e mësuesit ndaj fëmijës suaj?	3.43	1.15	4.06	.93
Përmbytjet mësimore që ju ofrohen nxënësve?	3.26	.74	3.67	.91

Tekstet?	3.17	.82	3.61	.85
Angazhimin e fëmijës suaj në shkollë?	3.23	.77	3.67	.97
Motivimin e nxënësve?	3.06	.91	3.67	.91
Mirëmbajtjen e dokumentacionit nga shkolla?	3.17	1.18	4.17	.86
Trajtimin e fëmijës suaj nga mësimdhënësit?	3.43	.82	4.00	1.09
Bashkëpunimin e mësimdhënësve me ju?	3.63	.91	4.06	.99

Po ashtu, edhe rezultatet nga tabela e mësipërme tregojnë një dallim të dukshëm të mesatares aritmetike në favor të baballarëve krahasuar me nënat.

Për të parë dallimet ndërmjet tyre ne zhvilluam analizën e t-tetsit. Analiza e t-testit për grupe të pavarura, tregoi që në disa prej variablave nënat dhe baballarët dallojnë ndërmjet tyre. Kështu dallime të rëndësisë statistikore janë gjetur në shërbimet që ofron institucioni $t(51) = 2.242, p = .029$, ku baballarët kanë treguar vlera më të larta se nënat (3.72 vs. 3.17); në ndriçimin e klasave $t(51) = 2.443, p = .018$, po ashtu janë baballarët që kanë treguar nivel më të lartë të kënaqësisë se sa nënat (3.94 vs. 3.49); në qasjen e mësimdhënësve kundrejt fëmijëve $t(51) = 2.134, p = .05$ vlera më të larta kanë treguar baballarët (4.06 vs. 3.43) krahasuar me nënat. Po ashtu në motivimin e nxënësve në shkollë $t(51) = 2.044, p = .046$, dallimet kanë qenë në favor të baballarëve (3.67 vs. 3.06); njëjtë ka ndodhur edhe me variablën për mirëmbajtjen e dokumentacionit nga shkolla $t(51) = 3.178, p = .003$, ku baballarët janë treguar më të kënaqur (4.17 vs. 3.17). Në variablat e tjera, edhe pse ka pasur dallime në vlerat e ofruara, dallimet nuk kanë qenë të vlefshme statistikisht.

5.5 Rezultatet nga fokus grupi

Grupin e përqendruar e përbëjnë: një mësues i qendrave burimore, një mësues i klasave të bashkangjitura, një mësues i klasave të rregullta, një prind i nxënësit që edukohet në qendër burimore, një prind i nxënësit që edukohet në klasë të bashkangjitur dhe një prind i nxënësit që edukohet në klasë të rregullt. Në fokus grup është diskutuar rreth çështjeve që do të paraqiten më poshtë, ku për secilën pikë do të jepen mendimet e pjesëmarrësve.

Në cilin prej institucioneve është klima më e përshtatshme për nxënësit me nevoja të veçanta?

MKRR-Në klasat e rregullta klima është shumë e përshtatshme për fëmijët me nevoja të veçanta, ata luajnë më shokë dhe shoqe, mësuesi i trajton mirë.

PKRR-E theksova edhe më lart, për shkak të klimës së papërshtatshme në klasën e rregullt, fëmijët me nevoja të veçanta e ndiejnë veten inferiorë, sepse fyhen e nënçmohen nga të tjerët për shkak të problemeve që kanë.

MQB-Mendoj se në qendrat burimore mundësitë janë më të mira për klimë të përshtatshme, pasi të gjithë nxënësit kanë në njëfarë forme vështirësi, pavarësisht se nuk i kanë të njëjta dhe të intensitetit të njëjtë, për këtë edhe e ndiejnë veten të barabartë me të tjerët, dhe e dinë çka do të thotë të kesh vështirësi të arrish një qëllim. Nxënësit që kanë probleme më të lehta u ndihmnojnë nxënësve me vështirësi më të mëdha, dhe në bashkëpunim me ne, arrijmë rezultate të kënaqshme në bazë të mundësive të secilit nxënës.

PQB-Pajtohem plotësisht me mësuesin dhe mendoj se klima më e përshtatshme për nxënësit me nevoja të veçanta është në qendrat burimore.

Në cilin institucion ofrohen njohuritë më të përshtatshme për nxënësit me nevoja të veçanta?

MQB-Në qendrat burimore njohuritë u përshtaten nxënësve në varësi prej problemeve që i kanë ata.

MKB-Në klasat e bashkangjituira punojmë në atë mënyrë që nxënësit t'i marrin njohuritë si është më së lehti dhe më e përshtatshme për ta.

MKRR-Në klasat e rregullta, nxënësve me nevoja të veçanta u ofrojmë njohuri të përshtatshme për ta.

Në cilin institucion është më mirë të dërgohen nxënësit me nevoja të veçanta?

PQB-Pavarësisht se flitet shumë për integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt arsimor, mendoj se ende nuk janë pjekur kushtet për këtë. Fillimisht duhet ngritur niveli i mësuesve, vetëdija e prindërve dhe e nxënësve që nuk kanë vështirësi, pastaj të mendohet për politika integruese. Aktualisht mendoj se më së miri është që fëmijët me nevoja të veçanta të dërgohen në qendra burimore.

MKRR-Unë nuk pajtohem me prindin, sepse shumë është investuar dhe janë bërë shumë përpjekje që fëmijët me nevoja të veçanta të integrohen në sistemin e rregullt arsimor. Andaj mendoj se gradualisht duhet të gjithë fëmijët të përfshihen në sistemin e rregullt arsimor.

MKB-Pajtohem me mësuesin e klasave të rregullta; fëmijët me nevoja të veçanta duhet të vazhdojnë në klasa të bashkangjitura e klasa të rregullta, derisa të piquen kushtet që ata të vazhdojnë në klasa të rregullta, ndërsa sa u përket qendrave burimore, mendoj se nuk ka nevojë të dërgohen fëmijët në këto institucione, duhet të ecim në hap me zhvillimet botërore.

MQB-Duhet të mendojmë cila është më e mira për fëmijët. Nëse është më mirë të dërgohen në klasa të rregullta ose klasa të bashakngjitura le të shuhen qendrat burimore, mirëpo në bazë të gjendjes që e kemi, qendrat burimore ende e kanë rolin kryesor në edukimin dhe arsimimin e nxënësve me nevoja të veçanta. Mendoj se ende qendrat burimore duhet të jenë pikë destinimi për fëmijët me nevoja të veçanta, meqenëse i ofrojnë kushtet më të mira për edukimin dhe arsimimin e tyre.

Çka mendoni për gjithëpërfshirjen e nxënësve në sistemin e rregullt arsimor?

MQB-Mendoj se gjithëpërfshirja e nxënësve në sistemin arsimor është një domosdoshmëri, por në përshtatje me zhvillimin dhe vetëdijësimin e shoqërisë në tërësi.

MKRR-Mendoj se gjithëpërfshirja e nxënësve në sistemin e rregullt arsimor duhet të zbatohet sa më parë që është e mundur. Ajo tshmë ka filluar të zbatohet, i ka dhënë rezultatet e para, dhe vetëm duhet të vazhdojmë, të përmirësojmë ngecjet dhe gabimet.

PKRR-Edhe unë jam i mendimit se nxënësve duhet t'u krijohen kushte të përshtatshme për integrim më të lehtë në shoqëri; një ndër kushtet është edhe edukimi që nga niveli parashkollor në sistemin e rregullt, mirëpo fillimisht t'u krijohen kushte që të ndjehen të barabartë me fëmijët e tjerë, të përgatiten për jetë në shoqëri. Kur këto kushte të plotësohen, atëherë mendoj se plotësohen kushtet që të vijojnë mësimet në sistemin e rregullt arsimor.

PQB-Jam i pajtimit me ju që të krijohen kushte, pastaj të gjithë nxënësit të vijojnë mësimet në shkolla të rregullta, përndryshe qendrat burimore do të mbesim zgjedhja e duhur për nxënësit me nevoja të veçanta.

MKB-Mendoj se është e domosdoshme gjithëpërfshirja e të gjithë fëmijëve në sistemin e rregullt arsimor. Kjo bëhet duke punuar të gjithë, prindërit e fëmijëve, entet parashkollore, shkollat, mësuesit dhe tërë shoqëria që fëmijët të vijojnë mësimet në të njëjtën klalë e

shkollë dhe brenda këtij sistemi të krijohen kushte që secili nxënës të zhvillohet në bazë të tempos personale.

PKB-Pajtohem edhe unë se nuk është faji vetëm te mësuesit dhe institucionet arsimore, secili duhet ta marrë barrën e përgjegjësisë që ka. Nëse të gjithë prindërit t'i edukonin fëmijët e tyre se të tjerët duhet respektuar, pastaj kjo të vazhdojë edhe në entet parashkollore e shkolla, do të ishte më e lehtë që të gjithë fëmijët të përfshihen në sistemin e rregullt arsimor. Jam i mendimit se jemi larg gjithëpërfshirjes, megjithatë ajo duhet të ndodhë.

KAPITULLI VI

DISKUTIME

Mbështetur në rezultatet e fituara nga analizat e zhvilluara mund t'i japim përgjigje pyetjes sonë kërkimore se Institucionet speciale (Qendrat burimore) ofrojnë mundësi më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta, pastaj vijnë klasat e bashkangjitura dhe në fund radhiten klasat e rregullta.

Edhe pse në literaturën e gjerë, gjejmë se klasat e rregullta janë institucionet më të përshtatshme për arsimimin dhe edukimin e nxënësve me nevoja të veçanta (Gilmore e të tjerë, 2003; Palmer e të tjerë, 2001; Elkins e të tjerë, 2003; Danieli & King, 1997; Grove dhe Fisher, 1999; Palmer e të tjerë, 2001), në hulumtimin tonë empirik ka rezultuar e kundërta. Hulumtimi ynë tregoi që përvojat më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta ofrohen në qendrat burimore dhe më pas në klasat e bashkëngjitura krahasuar me klasat e rregullta, kjo sidomos nga këndvështrimi i prindërve. Ky rezultat i punimit tonë është në harmoni me një mori të studimeve të cilat theksojnë se përgatitja e nevojshme profesionale e mësimitdhënësve për të punuar me fëmijët me nevoja të veçanta konsiderohet si shqetësim në rastet e klasave të bashkangjitura apo klasave të rregullta (Grove and Fisher, 1999; Freeman dhe Alkin, 2000). Studimi i Lake & Billingsley (2000), mbështet po ashtu gjetjet tona pasi ofron rezultatin se edhe kur një mësimitdhënës tashmë ka përgatitje profesionale për punën me këta fëmijë, mund të lindin konflikte nga perspektiva divergjente për nevojat e fëmijës.

Edhe pse është pritur që me implementimin e politikave gjithëpërfshirëse, këto mundësi të ishin më të mëdha në klasat e bashkangjitura apo në klasat e rregullta, rezultati ynë tregon që ashtu si edhe në vende të tjera edhe tek ne ky proces kalon edhe nëpër episode të suksesit ashtu si edhe në episode të dështimeve apo vështirësive të cilat karakterizohen nga ndërthurja e një morie faktorësh. Pritshmëritë për suksesin e implementimit të qasjes gjithëpërfshirëse u referohen ndryshimeve të mëdha që kanë ndodhur në sistemin tonë arsimor, të fokusuara në zhvillimin optimal të kësaj qasjeje në të gjithë elementet përbërëse të saj. Rezultatet e studimit tonë treguan që ashtu si edhe në vende të tjera edhe te ne ky proces ka kaluar dhe kalon ende si nëpër episode të suksesit ashtu edhe në episode të dështimeve apo vështirësive të cilat karakterizohen nga ndërthurja e një morie faktorësh të tillë si: ndryshimet kurrikulare, zhvillimi i aftësive dhe njohurive profesionale në shkolla, metodat e mësimdhënies, strukturat organizative në shkollë, qëndrimet ndaj gjithëpërfshirjes dhe diversitetit, mungesa e përvojës së mësuesve të klasave të rregullta me nxënës me nevoja të veçanta, mungesa e kushteve në objektet gjithëpërfshirëse, dedikimi i qendrave burimore për kategori të caktuara të nxënësve, përgatitja specifike e mësuesve të qendrave burimore, niveli i vetëdijes së përgjithshme të popullatës, specifikisht i mësuesve dhe nxënësve, etj.

Ka shumë arsye përse kanë dalë këto rezultate, duke filluar nga përgatitja e kuadrit profesional e deri te vetëdija e prindërve dhe rrethit shoqëror. Qendrat burimore, kryesisht disponojnë me kuadër relativisht të përgatitur mirë dhe specifikisht për problemet që i kanë kategori e caktuar e fëmijëve, andaj pritjet janë më të mëdha që në këto institucione fëmijët të kenë shërbime më profesionale, pasi që klasat e rregullta ende janë në fazë provuese dhe në shumë raste mësuesit janë pa përgatitje adekuate, e që kjo është një mangësi mjaft e

madhe që ndikon ndjeshëm në rezultatet e nxënësve. Nga mungesa e profesionistëve të fushave përkatëse, në mënyrë automatike barten edhe probleme të tjera, si në organizimin e orës mësimore, vendosjen e nxënësve, hartimin e palneve individuale, etj.

Qendrat burimore, edhe pse janë ndërtuar në një periudhë të mëhershme, ato janë deidkuar për kategori të caktuara të nxënësve dhe kanë ndriçim të mjaftueshëm, pjesë për lëvizje me karrocë, etj, ndërsa klasat e rregullta dhe ato të bashkangjitura funksionojnë në shkolla të rregullta. Shkollat që janë ndërtuar vitet e fundit mund të kenë një standard tjetër dhe të kenë edhe ndriçim të mirë, mirëpo shkollat më të vjetra kanë qenë të dedikuara për nxënës pa nevoja të veçanta dhe projektuesit dhe ndërtuesit e këtyre shkollave as që e kanë pasur idenë se fëmijët me nevoja të veçanta kanë mundësi të edukohen dhe arsimohen së bashku me nxënësit e tjerë.

6.1 Mundësitë e arsimimit në të tre format e organizimit

Në hipotezën e parë: nxënësit me nevoja të veçanta, kanë mundësi më të mëdha për edukim dhe integrim në klasat e rregullta se sa në klasat e bashkangjitura dhe qendrat burimore; kemi hipotetizuar mbështetur mbi reformat e mëdha që janë zhvilluar tek ne në vitet e fundit. Megjithatë rezultatet e hulumtimit nuk e mbështesin këtë hipotezë duke sjellë si rezultat që nxënësit me nevoja të veçanta edukohen dhe integrohen më mirë në qendrat burimore se sa në format e tjera të arsimimit. Në bazë të rezultateve të nxjerra nga hulumtimi, rezulton se qasja e 80 % të mësuesve të qendrave burimore, qasja e 62.5 % të mësuesve të klasave të bashkangjitura, dhe 60 % e mësuesve të klasave të rregullta, ndikon shumë në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta, e që në përgjithësi i bie që mësuesit e qendrave burimore në raport me mësuesit e klasave të bashkangjitura dhe mësuesit e

klasave të rregullta kanë qasje më pozitive në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta. Nga rezultatet me prindër, rezulton se: 81.8 % e prindërve të nxënësve që edukohen në qendra burimore, 58 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura, 9 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të rregullta, kanë qëndrim pozitiv ndaj qasjes së mësimdhënësve ndaj fëmijëve të tyre. Në përgjithësi, duke u bazuar nga rezultatet e nxjerra nga instrumentet e hulumtimit, vërehet se mësuesit e qendrave burimore kanë një qasje më të mirë ndaj nxënësve me nevoja të veçanta.

Nga anketat janë nxjerrë rezultatet në pesë pika: Shërbimet e institucioneve përkatëse, qasja e mësuesve në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta, klima në shkollë, pozita e nxënësit dhe ushtrimi i dhunës ndaj nxënësit, dhe nga ky përgjithësim na kanë dalë këto rezultate:

Qendrat burimore prijnë me pozitivitetin e tyre me 84 %, klasat e bashkangjitura, në të gjitha pikat, 73.75 % janë pozitive, ndërsa klasat e rregullta 64 % pozitive. Qëndrim neutral kanë 23.75 e klasave të bashkangjitura, 12 % e qendrave burimore dhe 28 % e klasave të rregullta, ndërsa 2.5 % e klasave të bashkangjitura kanë qëndrim negativ, 4 % e qendrave burimore dhe 8 % e klasave të rregullta.

Në kuadër të rezultateve të përgjithshme janë nxjerrë edhe mendimet e prindërve të nxënësve lidhur me institucionin ku edukohen fëmijët e tyre. Analiza dhe krahasimi është bërë në këto pika, sa janë të kënaqur prindërit me shërbimet që i ofrojnë institucionet përkatëse, sa janë të kënaqur me mundësinë e lëvizjes së fëmijëve të tyre në shkollë, sa janë të kënaqur me ndriçimin e klasave, me kuadrin, integrimin, qasjen dhe trajtimin e fëmijëve të tyre.

Rezultatet tregojnë se prindërit e nxënësve që edukohen në qendra burimore janë më të këanqur me institucionin ku edukohen fëmijët e tyre, dhe kjo arrin përqindjen në 74, në vendin e dytë janë prindërit e fëmijëve që edukohen në klasa të bashkangjitura me 55.7 %, ndërsa në vendin e fundit janë klasat e rregullta me kënaqësinë nga vetëm 6.5 % e prindërve. Sa u përket qëndrimeve neutrale, prindërit e fëmijëve që edukohen në klasa të rregullta janë në përqindje më të lartë sa i përket qëndrimit neutral, me 46.8 %, pastaj prindërit e fëmijëve që edukohen në klasa të bashkangjitura me 34 %, dhe në fund prindërit e nxënësve që edukohen në qendra burimore.

Asnjë prind i nxënësve që edukohen në qendra burimore nuk ka qëndrim negativ ndaj këtyre institucioneve, vetëm 9.7 % e prindërve të nxënësve që edukohen në klasa të bashkangjitura dhe 46.7 % e prindërve të fëmijëve që edukohen në klasa të rregullta. Hipotezat në vazhdim janë hipoteza plotësuese:

6.2 Perceptimet e mësimitdhënësve për praktikën dhe dallimet sipas gjinisë, përgatitjes arsimore dhe moshës.

Rezultatet e paraqitura në këtë hulumtim kanë shprehur perceptimet dhe disa nga praktikën e mësimitdhënësve të cilët punojnë drejtpërdrejt me nxënësit me nevojë të veçanta duke i dhënë përgjigje kështu hipotezës së dytë të hulumtimit: mësimitdhënësit dallojnë në perceptimet e tyre për praktikën e mësimitdhënies dhe mësimitnxënies në varësi të gjinisë, përgatitjes arsimore dhe moshës.

Nga rezultatet e dalja është e dukshme që mësimitdhënësit kanë perceptim mjaft pozitiv për gjithëpërfshirjen e fëmijëve me nevojë të veçanta dhe rëndësinë e punës së tyre dhe qasjes jo vetëm në procesin mësimitdhënës por gjithashtu edhe në integrimin e këtyre

fëmijëve në shoqëri. Shumë i dukshëm ky perceptim ka dalë në përgjigjet e dhëna nga mësimmhënësit për klimën e klasës, në të cilin shumica janë shprehur se përpiqen të krijojnë një klimë të përshtatshme për të gjithë fëmijët në klasë, pavarësisht ndryshueshmërisë së kërkesave, nevojave, interesave dhe mundësive të fëmijëve. Dhe kjo klimë nuk mund të arrihet nëse mësimmhënësit nuk posedojnë qëndrime dhe besime pozitive kundrejt gjithëpërfshirjes. Duhet thënë se vetëm në këtë variabël, mësimmhënësit kanë treguar dallime të rëndësishme statistikore ndërmjet tyre për sa i përket moshës, duke rezultuar se mësimmhënësit më të vjetër në moshë krijojnë një klimë më pozitive në klasë.

Cilësia e shërbimeve që ofrohen, po nga këndvështrimi i mësimmhënësve, ka nevojë për përmirësime të dukshme, perceptim që mbështetet nga një mori e studimeve (ëare et al, 2009; Ofsted, 2006). Në të njëjtën linjë dhe po kaq e mbështetur nga literatura është edhe nevoja që mësimmhënësit shprehen për rritjen e bashkëpunimit ndërmjet mësimmhënësve që punojnë me fëmijë me nevoja të vecanta, ekspertëve të shërbimeve profesionale dhe mësimmhënësve (Szëed, 2007; Pfeifer & Holtappels, 2008).

Ndërkohë sipas rezultateve, kemi një llojshmëri të praktikave të përditshme mësimore, të cilat herë përshtaten e herë nuk përshtaten me nevojat dhe kërkesat e nxënësve. Megjithatë, gati në të gjitha praktikat e ofruara nga mësimmhënësit në përgjigjet e tyre, pas analizave inferenciale nuk u gjetën dallime të rëndësishme statistikore ndërmjet mësimmhënësve përkundrejt gjinisë, ku rreth 65 % e mësuesve të gjinisë femërore dhe 75 % e mësuesve të gjinisë mashkullore kanë qasje pozitive të edukimit dhe arsimimit të nxënësve me nevoja të veçanta me qëllim integrimin e tyre në shoqëri. Rezultat të njëjtë në nivel të rëndësishme statistikore kemi sa i përket nivelit arsimor, edhe pse dallimet janë më të mëdha, pasi që mësuesit me master dhe ata me fakultet kanë qëndrim më pozitiv 64.3,

respektivisht 100 % ndaj integritit të nxënësve me nevoja të veçanta se sa mësuesit me shkollë të lartë me 54.5 %. Sa i përket dallimeve në moshë, qasja e mësuesve në edukimin dhe arsimimin e nxënësve me nevoja të veçanta, vërehet se ka dallime, por dallimet janë në mes të moshës mbi 54, ku 50 % e tyre kanë qasje pozitive, ndërsa grupmoshat tjera nuk kanë dallime të mëdha dhe varion nga 72.7 % e grupmoshës 45-54, 75 % e grupmoshës 35-44 dhe 83.3 e grupmoshës 26-34. Gjithsesi edhe për këtë variabël dallimet nuk kanë vlera sinjifikative statistikore. Si rrjedhim këto rezultate bëjnë që edhe hipoteza e dytë e hulumtimit të mos mbështetet nga gjetjet e hulumtimit. Padyshim që rezultate të tilla, sjellin nevojën e zhvillimit të hulumtimeve më të gjera me mësimdhënësit duke siguruar përfshirjen të më shumë variablave me ndikim në gjithë procesin mësimdhënës

6.3.Perceptimet e prindërve për praktikën mësimdhënëse dhe dallimet sipas gjinisë, dhe llojit të institucionit që vijnë fëmijët

Hipoteza e tretë e hulumtimit kërkonte vërtetimin e dallimeve ndërmjet prindërve të fëmijëve me nevoja të veçanta për praktikën e mësimdhënies dhe mësimnxënies së fëmijëve në të tre format e arsimit. Rezultatet e hulumtimit tonë tregojnë vlera të moderuara dhe të larta në disa nga variablat që reflektojnë kënaqësinë e prindërve të fëmijëve me nevoja të veçanta me procesin e mësimdhënies, të tilla si "Mundësia e lëvizjes së fëmijëve në shkollë", "bashkëpunimi i mësimdhënësve me prindërit", "kuadri profesional i shkollës", "trajtimi i fëmijëve me nevoja të veçanta nga mësimdhënësit", "qasja e mësimdhënësve kundrejt fëmijëve dhe ndriçimi i shkollës". Të gjithë treguesit e tjerë në procesin e mësimdhënies kanë pasur vlera të moderuara. Këto rezultate janë në harmoni me disa prej hulumtimeve (Gilmore et al, 2003; Palmer et al, 2001; Elkins et al, 2003)

Gjatë analizimit të perceptimeve të prindërve të fëmijëve me nevoja të veçanta në lidhje me procesin e mësimdhënies dhe llojin e shkollës që fëmijët ndjekin, rezultatet treguan dallime në perceptimin e prindërve për të gjithë variablat e përfshira në hulumtim në tri llojet e arsimit: qendrat burimore, klasat e bashkangjitura dhe klasat e rregullta. Vlerat më të larta aritmetike për të gjithë variablat, janë për qendrat burimore, të cilat, sipas prindërve, ofrojnë më shumë shërbime, mundësi, qasje pozitive; integrimin, motivimin për fëmijët dhe bashkëpunim për prindërit se sa ofrojnë klasat e bashkangjitura dhe klasat e rregullta. Rezultatet treguan se prindërit i perceptojnë qendrat burimore si institucioni më i përshtatshëm për fëmijët e tyre. Dallimet me rëndësi statistikore, sipas analizave, kanë qenë në mes të qendrave burimore kundrejt klasave të bashkangjitura dhe kundrejt klasave të rregullta. Vetëm në variablin e qasjes së mësuesve për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore, nuk ka pasur dallime të konsiderueshme midis klasave të bashkangjitura dhe klasave të rregullta.

Rezultatet tona janë në përputhje me rezultatet e studimeve të tjera, sipas të cilave qendra burimore mund të konsiderohet si mjedis më i përshtatshëm për të punuar me fëmijët me nevoja të veçanta. Kjo i atribuohet nivelit profesional të mësimdhënësve që punojnë në këto qendra, si dhe mjeteve dhe materialeve didaktike në dispozicion në këto qendra. Freeman dhe Alkin (2000), studiuuan qëndrimet e prindërve kundrejt socializimit dhe përfshirjes dhe gjetën se prindërit besonin se nxënësit me aftësi të kufizuara të rënda të cilët janë përfshirë në klasa të rregullta kanë refuzime shoqërore. Nga ana tjetër, rezultatet tona janë në kundërshtim me rezultatet e Palmer e të tjerë (2001), të cilët gjetën se prindërit mendojnë se mësimdhënësit e klasave të rregullta janë në gjendje t'i akomodojnë nevojat e të mësuarit të fëmijëve me nevoja të veçanta. Edhe në studimin e

Grove & Fisher, (1999), tregohet se disa prindër preferojnë klasa të rregullta gjithëpërfshirëse për fëmijët e tyre, ndërsa të tjerët favorizojnë vendosje të veçantë në qendra burimore.

Këto rezultate janë në fakt të sfidojnë perceptimin e përgjithshëm për format e organizimit të arsimit special në vendin tonë. Politikat gjithëpërfshirëse tashmë janë duke u shqyrtuar dhe duke u përfshirë në çdo aspekt të punës me fëmijët me nevoja të veçanta, duke e theksuar përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta ose të bashkangjitura, si një rrugë drejt suksesit. Por bollëku i literaturës ka dokumentuar tashmë se pa përfshirjen e prindërve, ky sukses është vështirë të arrihet.

Në hulumtim gjithashtu janë analizuar edhe dallimet në mes nënave dhe baballarëve dhe janë kryesisht "në favor" të baballarëve, të cilët në bazë të analizës kanë përjetuar më shumë kënaqësi se sa nënat. Baballarët tregojnë më shumë kënaqësi me 'shërbimet që ofron Institucioni', 'qasjen e mësimdhënësve kundrejt nxënësve', në 'motivimin e nxënësve në shkollë', në 'mirëmbajtjen e dokumentacionit nga shkolla', dhe në 'ndriçimin e klasave'. Diferencat gjinore në treguesit e tjerë në pyetësor nuk janë të rëndësishme. Rezultatet tona janë në harmoni me disa prej hulumtimeve të tjera që kanë trajtuar dallimet gjinore të prindërve në eksperiencat e tyre me gjithëpërfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta (Kasonde-Ng'andu et al., 2001). Megjithatë, në studime të tilla të nivelit të perceptimeve, kënaqësisë apo mënyrës së konceptimeve të roleve të prindërve në familje, është e rekomandueshme që të merret në konsideratë edhe roli i kulturës.

6.4 Niveli i bashkëpunimit mësimdhënës – prindër

Niveli i bashkëpunimit ndërmjet mësimdhënësve dhe prindërve të nxënësve me nevoja të veçanta, shumë i rëndësishëm në këndvështrimin tonë për trajtimin e kësaj tematike, ishte edhe hipoteza jonë e katërt, të cilën duke u nisur nga praktikat aktuale në vendin tonë ne e vendosëm se nuk është në nivel të kënaqshëm. Gjetjet tona, shpalosin praktika që ende nuk janë efikase dhe në funksion të zhvillimit dhe të mësuarit optimal të fëmijëve me nevoja të veçanta. Dinamika e ndryshimeve në arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta e mbështetur fuqimisht nga rezultatet e hulumtimeve të fundit, kërkojnë veprime me ritme më të shpejta në funksion të krijimit të sistemeve bartëse dhe mbështetëse të cilat të bashkëpunojnë fuqishëm ndërmjet tyre.

Në bazë të rezultateve të pyetësorit me mësimdhënës, 50 % të mësuesve të klasave të bashkangjitura kanë qëndrime pozitive, ose janë të kënaqur me bashkëpunimin me prindër, 60 % e mësuesve të qendrave burimore dhe 20 % e mësuesve të klasave të rregullta kanë qëndrime pozitive. Në kuadër të kësaj është konstatuar se vetëm 6.25 % e mësuesve të klasave të bashkangjitura, 10 % e mësuesve të qendrave burimore dhe 40 % e mësuesve të klasave të rregullta nuk janë të kënaqur me bashkëpunimin e mësuesve dhe prindërve.

Nga rezultatet e anketës me prindër rezulton se 58 % e prindërve që i edukojnë fëmijët e tyre në klasa të bashkangjitura dhe 81.8 % e prindërve që i edukojnë fëmijët e tyre në qendra burimore janë të kënaqur me bashkëpunimin në mes të prindërve dhe mësuesve. Në përgjithësi vërehet se prindërit e fëmijëve që edukohen në qendra burimore janë më të kënaqur me bashkëpunimin në mes të mësuesve dhe prindërve. Nga analizat nuk kishte dallime të rëndësishme statistikore në mënyrat dhe praktikat e bashkëpunimit të mësimdhënësve nga tri format e organizimit të arsimit me prindërit. Dallime të vlefshme u

treguan vetëm për nivelin e bashkëpunimit të mësimdhënësve më të mëdhenj në moshë të cilët ofronin më tepër praktika të tilla të bashkëpunimit me prindër se sa mësimdhënësit më të rinj në moshë. Andaj mund të konstatohet se hipoteza e parashtruar është mbështetur në tërësi, pasi që prindërit dhe mësuesit nuk janë aq të kënaqur me bashkëpunimin në mes tyre, e që është një tregues për gjendjen e bashkëpunimit në mes tyre.

KAPITULLI VII

KONKLUZIONE DHE REKOMANDIME

7.1 Konkluzione

Në bazë të rezultateve të nxjerra nga tri instrumentet bazë të hulumtimit, instrumenti i vërtetimit, instrumenti për hulumtim me prindër dhe instrumenti për hulumtim me mësues, mund të konstatojmë se janë qendrat burimore ato që ofrojnë shërbimet më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta.

Puna me nxënës me nevoja të veçanta është një sfidë më vete. Ballafaqimi me një mori vështirësish dhe situatave specifike, në varësi të nevojave po kaq specifike të nxënësve në klasë, kërkon që mësuesin të kenë një përgatitje të orientuar për të menaxhuar në mënyrën më të mirë të mundshme këto situata dhe për të kontribuar në të nxënësit dhe zhvillimin sa më optimal të nxënësve në klasë.

Ky hulumtim tregoi që mësuesin tanë janë të gatshëm dhe me dëshirë punojnë me nxënësit me nevoja të veçanta në klasat e tyre dhe që janë shumë të vetëdijshëm që qasja e tyre ndaj këtyre nxënësve ndikon shumë pozitivisht jo vetëm në mësimnxënien e tyre, por edhe në integrimin e tyre shoqëror.

Por, duhet thënë se jo vetëm përgatitja e mësuesve krijon predispozita që mësimi të jetë sa më efektiv. Mbështetja institucionale dhe sidomos mbështetja profesionale janë një nevojë dhe domosdoshmëri për mësuesin. Organizimi me kujdes i trajnimeve të nevojshme cilësore si nga niveli lokal ashtu edhe nga niveli qendror i arsimit, rrisin mundësitë që mësuesin të aftësohen me tepër në punën me këta fëmijë. Po ashtu,

bashkëpunimi me ekspertë të fushave të ndryshme dhe ndarja e materialeve, këshillave, praktikave dhe modeleve të punës me fëmijë me nevoja të veçanta, do të ndikonte mjaft pozitivisht në cilësinë e punës edukativo-arsimore të mësimit dhe akoma më shumë do të ndikonte në procesin e mësimit të fëmijëve me nevoja të veçanta.

Është detyra dhe roli i shkollës që të nxisë pjesëmarrje të përgjegjshme të nxënësve dhe të zhvillojë aftësitë intelektuale që e rrisin cilësinë e rolit të tij/saj në komunitet (Ismajli dhe Rustemi, 2014). Në plotësimin e këtij roli puna me nxënës me nevoja të veçanta është një sfidë më vete. Ballafaqimi me një mori vështirësish dhe situatash specifike, në varësi të nevojave po kaq specifike të nxënësve në klasë, kërkon që mësimit të kenë një përgatitje të orientuar për të menaxhuar në mënyrën më të mirë të mundshme këto situata dhe për të kontribuar në të nxënësit dhe zhvillimin sa më optimal të nxënësve në klasë (Azizi, 2015). Nga ana tjetër, bashkëpunimi me prindër duhet të konsiderohet si një nga faktorët kryesorë që siguron sukses në punën dhe arritjet e këtyre fëmijëve.

Prandaj që një sistem i gjithpërfshirjes të jetë i sukseshëm, duhet që të gjithë hallkat e përfshira në implementimin e tij të besojnë në kompetencat e sistemit arsimor për të përmbushur nevojat e të gjithë nxënësve, pa dallim. Prindërit në veçanti duhet të kenë besim në kapacitetin e shkollave për të kuptuar dhe edukuar sa më cilësisht fëmijët e tyre me nevoja të veçanta. Duke pasur parasysh politikat aktuale gjithëpërfshirëse të arsimit, fëmijët me nevoja të veçanta gjithnjë e më shumë janë duke u integruar në klasa të rregullta bashkë me moshatarët e tyre pa aftësi të kufizuara, krahas edhe formave të tjera të organizimit. Por pavarësisht formës së organizimit të procesit mësimor, gjithnjë e më tepër theksi po vendoset në cilësinë e procesit mësimor dhe mësimit. Mbështetur mbi

perceptimet e prindërve, klasat e rregullta nuk janë duke ndikuar pozitivisht në integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta; ndikimin më të mirë në integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta janë duke e bërë qendrat burimore. Por, me vëmendje të veçantë kundrejt komunikimit në kohë dhe transparent ndërmjet mësimeve dhe prindërve, besimit të ndërsjelltë, bashkëpunimit sistematik, administratorët dhe mësuesit mund të nxisin ndryshime pozitive në angazhimin e prindërve dhe në suksesin e nxënësve.

Rëndësia e përfshirjes së prindërve në shkollë, sidomos për fëmijët me nevoja të veçanta, është bazuar në dy teori që rrjedhin nga teoria ekologjike e zhvillimit të fëmijës (Bronfenbrenner, 1979). Teoria tregon se prindërit janë ndikimi më i rëndësishëm në zhvillimin e hershëm të fëmijës dhe se mësimi ndodh gjatë gjithë rrjedhës së aktiviteteve të përditshme rutinore të fëmijëve në mjedisin e tyre natyror përmes ofrimit në maksimum të mundësive të të mësuarit dhe angazhimit të tyre nën dhe me mbikqyrjen, stimulimin e prindërve apo kujdestarëve të tjerë në mjedisin e tyre në shtëpi. Studimet tregojnë që edukimi i prindërve dhe puna e tyre me fëmijët ndikon fuqishëm në rritjen e gatishmërisë për shkollë të fëmijët e vegjël (Gjelaj dhe Shala, 2014). Ky ndikim i prindërve është prezent edhe në vitet e mëvonshme të fëmijëve, e sidomos tek fëmijët me nevoja të veçanta jo vetëm sa fëmijët janë në shtëpi, por edhe kur ata janë në shkollë. Studimet tregojnë se kur shkolla mbështet zhvillimin e marrëdhënieve efektive prind-shkollë, përfitimet janë të shumta, për të gjitha palët e përfshira (Mueller, 2004). Me vëmendje të veçantë kundrejt komunikimit në kohë dhe transparent, besimit të ndërsjelltë, bashkëpunimit sistematik, administratorët dhe mësuesit mund të nxisin ndryshime pozitive në angazhimin e prindërve dhe në suksesin e nxënësve.

7.2 Rekomandime

Po ashtu, gjetjet e këtij hulumtimi sjellin me vete edhe implikimet e tyre praktike, prandaj më poshtë po rendisim edhe disa rekomandime konkrete:

Rekomandime për MASHT

- Të hartojë projekte dhe t'i zbatojë ato në ngritjen profesionale të mësuesve, lidhur me nevojat e veçanta të nxënësve, si dhe mësuesit që punojnë në qendra burimore t'i sistemojë në shkolla të rregullta;
- Ta bëjë sistemin unik, dhe t'i regjistrojë të gjithë nxënësit në shkolla të rregullta;
- Organizimi i trajnimeve specifike në aftësitë e komunikimit dhe qasjet bashkëpunuese duhet të jenë një prioritet për udhëheqësit e shkollës, mësimdhënësit dhe prindërit. Tashmë janë të shumta studimet që kanë sugjeruar ose pasqyruar përfitimet e trajnimeve të tilla (Carter, 2003; Mueller, Singer, and Draper, 2008).

Rekomandime për DKASH

- Identifikimi i numrit të fëmijëve me nevoja të veçanta, bisedimi dhe ofrimi i njohurive të prindërve lidhur me përgatitjen e fëmijëve me nevoja të veçanta për shkollë;
- Bashkëpunimi i DKASH me MASHT për organizimin e trajnimeve të mësuesve;

Rekomandime për drejtorët e shkollave

- Ofrimi i kushteve për edukim të përbashkët të të gjithë nxënësve pa dallim;
- Mbikqyrja dhe ofrimi i ndihmës për mësuesit që t'i edukojnë të gjithë nxënësit

Rekomandime për mësuesit

- Trajtimi i të gjithë nxënësve njësoj pa kurrfarë dallimi;

- Edukimi i nxënësve për sjellje korrekte me të tjerët dhe njoftimi se të gjithë njerëzit janë të ndryshëm;
- Motivimi dhe mbështetja e nxënësve me nevoja të veçanta, me qëllim të krijimit të bindjes se ata mund t’ia dalin në jetë;
- Të krijohen praktika të bashkëpunimit ndërmjet prindërve dhe mësimeve në baza të rregullta kohore, në të cilat takime të diskutohen, ndahen informacione, ofrohen materiale dhe udhëzime për të lehtësuar punën e përbashkët të prindërve dhe mësimeve në lehtësimin e të nxënësve të fëmijëve.

Rekomandime për prindërit

- Ngritja e vetëdijes së prindërve të fëmijëve me nevoja të veçanta që t’i edukojnë fëmijët e tyre dhe t’i përgatisin për shkollë;
- Ngritja e vetëdijes së prindërve të tjerë që t’i edukojnë fëmijët e tyre për barabarësi.

Në bazë të përfundimeve që kemi nxjerrë, rekomandimi ynë i përgjithshëm është:

- Hulumtime të tjera më të thelluara dhe që përfshijnë edhe variabla të tjera si faktorët socialë apo kulturorë, janë të nevojshëm për të zbardhur edhe më shumë dhe më gjerë këtë tematikë me interes të madh për shoqërinë kosovare.

BIBLIOGRAFIA

- APA (1994). American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, -4th ed. American Psychiatric Association, Washington, D.C.,
- Asperger H. (1944), *Autistic psychopathy in childhood*, translated in Frith U., *Autism and Asperger's Syndrome*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- MASHT. (2007). Aftësitë për jetë. Libër për mësues. Prishtinë;
- Adjuković, D. (2001), *Forcimi i fëmijëve, ndihma psikosociale në rrethana të vështira jetësore*, SHNP. Zagreb.
- Aliu, F. (2002). *Politika e edukimit special në Kosovë*. MASHT, Shërbimi i edukimit special në Kosovë;
- Aliu, F. (2003). *Edukimi special në arsimin fillor dhe të mesëm*., *Edukimi special në Kosovë*”, FSDEK, “GME”, Prishtinë, fq. 31.
- Allik, J., Realo, A., Mottus, R., Borkenau, P., Kuppens, P., & Hrebickova, M. (2010). How People See Others Is Different From How People See Themselves: A Replicable Pattern Across Cultures. *Journal of Personality and Social Psychology* 99: 870-882
- Armstrong, F. (2003). *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. USA: Kluwer Academic Publishers
- Angrosino, M.V., & Mays dePerez, K. . (2000). Rethinking observation: From method to context. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (second edition, pp.673-702), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Attwood, T. (1999). *Asperger's Syndrome/High Functioning Autism*. Autism Society of the Fox Valley, Autism Society of Northeastern Wisconsin, and the Autism Society of

Wisconsin. Liberty Hall, Kimberly, Wisconsin.

Ashman, A. F. (2002). *Society, culture and education*, in A. F. Ashman & J. Elkins (eds),
Education

Azarian, R. (2011). Potentials and Limitations of Comparative Method in Social Science.
International Journal of Humanities and Social Science Vol. 1 No. 4, 113-125.

http://www.ijhssnet.com/journals/Vol._1_No._4;_April_2011/15.pdf

Azizi, T. (2015). Teachers' perceptions of their practices with special needs
children – Kosovo case. *European Journal of Psychological
Research*, 2 (2), 8-14.

Azizi, T. (2015). Gender differences in satisfaction of parents of children with special
needs with the teaching process. *European Journal of Research and Reflection in
Educational Sciences*, 3 (1), 55-60.

Bajrami, V. (2003). “Nxënësit me nevoja të veçanta. Edukimi special në Kosovë.
FSDEK, “GME”, Prishtinë, fq.14.

Barton, L. (2005): Special educational needs: an alternative look, Available at:
<http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/index.html>

Bishop D.V.M. (1989). *Autism, Asperger's Syndrome and Semantic-Pragmatic Disorder*.

Bejtullahu, E. (2007), *Njohuri mbi aftësinë e kufizuar*. Prishtinë;

Biehler, J. S. (2004). *Psikologjia e zbatuar në mësimdhënie*. Përkthim, ISP Tiranë.

Brestovci, B. (1998). Belbëzimi, të folurit, inteligjenca, antropometria, motorika,
anksioziteti. LSHDKSAK, Prishtinë;

Brestovci, B. (1996). Qasje bashkëkohore në edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta.
Prishtinë;

- Broshura e gjuhës së shenjave. (2002). SHSHK, “Iliri”, Prishtinë;
- Bujari. R. (2003). “Mundësitë dhe parakushtet e përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta në sistemin e rregullt mësimor”, “Dija”, RHRDP, nr. 3. Prishtinë;
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Carter, S. (2002). *The impact of parent/family involvement on student outcomes: An annotated bibliography of research from the past decade*. Eugene, OR: CADRE. Available at http://www.directionservice.org/cadre/parent_family_involv.cfm.
- Clark, C., Dyson, A., Milward, A. and Robson, S. (1999) Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the ‘inclusive school’. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 157-177.
- Cermjani, M. (2003). Plani individual i edukimit (PIE)”, “Edukimi special në Kosovë,” FSDEK, “GME, Prishtinë, fq. 47.
- Chappell, A. L. (1992). Towards a sociological critique of the normalisation principle. *Disability, Handicap and Society*, 7, 35-51
- Ćordić, A.; Svetomir, B. (1992). *Opšta defektološka dijagnostika*, “Novi dani”, Beograd.
- Daniels, E. & Stafford K. (1999). “Creating Inclusive Classrooms. Step by step, a programme for children and families”, Neë York, Open Society Institute & Children’s Resources Internationals, Inc;
- Daniels, Harry ad Fili Garner (1999). Inclusive Education, *Ëorld Year book of Education*, London.

- Daniels, E. & Stafford K. (2002). përkthim në gjuhën serbokroate “Uklucivanje djece sa posebnim potrebama u redovni vaspitano-obrazovni proces”, Pedagogski Centar, Crne Gore, fq. 33-50.
- Denckla M.B. (1983). The neuropsychology of social-emotional learning disabilities, *Archives of Neurology*, 40, 461-462
- Demi, Zh. (2004). “Si të përmirësojmë sjelljen e nxënësit me probleme-Pikëpamje, modele, teknika”, *Revista Pedagogjike, nr. 4*, OISP, Tiranë.
- Dimić, N.D. (1997). *Specifičnosti u pisanju dece oštećenog sluha*, Beograd.
- Dolto, F. (2003). *Adoleshenca*, Tiranë.
- Drobni, S., Beham, B., Prag, P. (2010). Good Job, Good Life? Working Conditions and Quality of Life in Europe. *Social Indicators Research* 99: 205-225
- Droogers, A. (2005). Syncretism and Fundamentalism: A Comparison. *Social Compass* 52: 463-471
- Daniel, L. G. & King, D. A. (1997) ‘Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parental attitudes.’ *Journal of Educational Research* , 91 (2), pp. 67–80.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Edmunds, A.L., & Edmunds G. (2008). *Special Education in Canada* (1st ed). McGraw-Hill, Ryerson. Educating children with diverse abilities (pp. 5–40). Frenchs Forest, NSW: Pearson
- Elkins, J. Van Kraayenoord C.E., and Jobling A. (2003). Parents’ attitudes to inclusion of

- their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Volume 3, Number 2, 122–129 doi: 10.1111/1471-3802.00005
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Available at <http://www.sedl.org/pubs/catalog/items/fam33.html>
- Filler, J., & Xu, Y. (2006). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood education*, 83 (2), 92-98.
- Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000) ‘Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings.’ *Remedial and Special Education* , 21 (1), pp. 3–18.
- Gardner, H. (2003). *Dimensionet e mendjes*, Përkthim ISP Tiranë
- Gephart, R. P., Jr. (Ed.). (2006). Ethnostatistics and organizational research methodologies: An introduction. *Organizational Research Methods*, 9(4), 417–431.
- Gilmore, L., Campbell, J. & Cuskelly, M. (2003) ‘Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and teacher views of Down syndrome.’ *International Journal of Disability, Development and Education* 50 (1), pp. 65–76.
- Grove, K. A. & Fisher, D. (1999) ‘Entrepreneurs of meaning: Parents and the process of inclusive education.’ *Remedial and Special Education* , 20 (4), pp. 208–215, 256.
- Gjelaj, M., Shala, M. (2014)._The relationship between parents’ level of education and children school readiness regarding socioemotional,

- cognitive and motor development domains. *Diskutime*, 10, 230-239
- Ismajli, H. & Rustemi, J. (2014). Funksioni edukativ i shkollës në edukimin qytetar të nxënësve. *Diskutime*, 10, 164-170
- Hajmers, V. (1986). *Edukimi i fëmijës së verbër* (Eie Erziehe ich mein blindes kind), ETMM, Prishtinë;
- Hallmayer J, Cleveland S, Torres A, Phillips J, Cohen B, Torigoe T, Miller J, Fedele A, Collins J, Smith K, Lotspeich L, Croen LA, Ozonoff S, Lajonchere C, Grether JK, Risch N. (2011). Genetic heritability and shared environmental factors among twin pairs with autism. *Arch Gen Psychiatry*, 68(11):1095–1102.
- Hoxha, M. (2002). *Psikologjia zhvillimore*, Shkodër.
- Hegarty, S. (1997) *Inclusion: Implementation and Approaches*. In S. J. Pilj, C.J.Ē.Meijer & Hegarty, S.(Eds.). *Inclusive Education: a global agenda*. pp. 150-162, London: Routledge;
- Hegarty, S. (Eds.), *Inclusive Education*: In S. J. Pilj, C.J.Ē.Meijer & S.Hegarty (Eds.) a global agenda, London: Routledge, P. 14-18
- Jung, G.C. (2003). *Tipat Psikologjikë* (Plejad), përktheu në shqip: Dritan Thomollari, Tiranë.
- Kanner L. (1943), *Autistic disturbances of affective contact*, *Nervous Child*, 2, 217-250
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1973). On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80, 237-251.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). On the study of statistical intuitions. *Cognition*, 11, 131- 141
- Koncepti evropian për mundësinë e qasjes (përshtatshmërisë së lëvizjes), (2002), “Art Mouse”, Prishtinë;

- Korniza e politikës përmbledhëse mbi çështjen e aftësisë së kufizuar, (2001);
- Korniza e kurrikulit të ri të Kosovës (2001), Prishtinë;
- Kasonde-Ngandu, S., & Moberg, S. (2001). *Moving towards inclusive education: A baseline study on the special educational needs in the north-western and western provinces of Zambia*. Education Sector Support Programme. Ministry of Education in Zambia / Ministry for Foreign Affairs of Finland.
- Lake, J. F. & Billingsley, B. S. (2000) 'An analysis of factors that contribute to parent–school conflict in special education.' *Remedial and Special Education* 21 (4), pp.
- Latham, S. L. (2002). *Parents' perceptions of communication practices with school professionals during initial years of special education placement*. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University, Johnson City.
- Levy, S., Kim, A., & Olive, M. L. (2006). Interventions for young children with autism: A synthesis of the literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(1), 55-62.
- Lindsay, G. and Dockrell, J., (2004), Whose job is it? Parents' concerns about the needs of their children with language problems. *Journal of Special Education*, 37, 225–36.
- Mahler 1952, Mahler, M.S. (1952). On child psychosis and schizophrenia: autistic and symbiotic infantile psychoses. *Psychoanalytic Study of the Child*.
- Magun, V., Rudnev, M. (2010). The Life Values of the Russian Population: Similarities and Differences in Comparison with Other European Countries. *Russian Social Science Review* 51: 19-73
- MASHT (2014). Arsimi gjithpërfshirës e drejtë e secilit. Prishtinë. Retrieved, June

2015 <http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/arsimimi-06-06-2014-3.pdf>

MASHT, (2011). *Ligji për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës*.

McGatha, M., Cobb, P., & McClain, K. (2002). An analysis of students' initial statistical understanding: Developing a conjectured learning trajectory. *Journal of Mathematical Behavior*, 21, 339-355

Meier, Cor, J.W, Sip Jan Pijl and Seamus Hegarty (1997), *Inclusive Education*, London.

Merkin, R., Ramadan, R. (2010). Facework in Syria and the United States: A cross-cultural comparison. *International Journal of Intercultural Relations* 34: 661-669

Miller, B. (2005), Komunikimi me fëmijë, Doracak për prindër e arsimtarë, “QPEA”, Ferizaj;

Miller, B. (2005), Si të krijohet kontakti i suksesshëm me nxënës, doracak për arsimtarë, “QPEA”, Ferizaj;

Miller, J.N., & Ozonoff, S. (1997). Did Asperger's cases have Asperger Disorder? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 247-251.

Moore, David S. and George P. McCabe (2006), *Introduction to the Practice of Statistics*, fifth edition, Freeman,

Mulliçi, D. (2012). *Tifologjia, Edukimi dhe arsimimi i fëmijëve me dëmtime në të parë*, UP, Prishtinë;

Musai, B. (1999). *Psikologji Edukimi*, Tiranë.

Mueller, T. G. (2004). *A tale of two districts fostering the home-school partnership: Conflict prevention and alternative dispute resolution practices in special education*. Unpublished doctoral dissertation, University of California-Santa Barbara, Santa Barbara.

- Myra P., Sadker, D., Pollack S. (1997). *Mësuesit Shkolla dhe Shoqëria*, “Koha”, Prishtinë.
- Myers, G. David. (2003). *Social-Psikologjia*, përkthim E. Çela Tiranë
- Nano, V. (2001), “Familja, fëmijët me aftësi të kufizuara dhe përgatitja e tyre për jetë”,
“Sfida”, FSHDP, Tiranë, nr. 6;
- Nano, V. (2007), “Personat me aftësi të kufizuara mendore dhe përgatitja e tyre për punë”,
Revista pedagogjike, nr. 4, Tiranë;
- Nano, V. (2001), “Mbi integrimin e fëmijëve me nevoja të evçanta në shkollat e
zakonshme të Italisë”, ”Revista pedagogjike”, nr. 2;
- Novoa, A. (2002). Ways of thinking about Education in Europe, in A. NOVOA, & M.
LAWN (eds.), *Fabricating Europe - The formation of an education space*
(Dordecht: Kluwer Academic Publishers), pp. 131- 155.
- OECD. (2007). *Politikat Arsimore Për Nxënësit Në Rrezik Dhe Ata Me Paaftësi Në
Evropën Jug-Lindore. Kosovë*
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T. & Nelson, M. (2001). Taking sides: Parents’ views on
inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children* 67 (4), pp.
467–484.
- Pesämaa, T. (2003). E drejta për arsimim”, “Edukimi Special në Kosovë”, FSDEK,
“GME”, Prishtinë fq. 7.
- Pesalic-Kreso, A. (2003). ”Geneza sazrijevanja ideje inkluzije ili inkluzioja u funkciji
smanivanja neravnopravnosti u obrazovanju”, “Inkluzija u školstvu”, botim i
veçantë, Sarajevë, fq. 15.
- Pilj, C. J., Cor. J. W. Meijer & S. Hegarty (Eds.). 1997. *Inclusive Education: a global
agenda*, London: Routledge, p. 2-7, 115-130

- Pérez Carreón, G., Drake, C., & Calabrese Barton, A. (2005). The importance of presence: Immigrant parent's school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498
- QDFP (2007). Të drejtat e fëmijve (mendime të fëmijëve për të drejtat e tyre. QDFP, nr. 1, Prishtinë;
- QDFP (2007). Të drejtat e fëmijëve (sipas alfabetit tonë), nr. 16, QDF, Prishtinë.
- Ragin, C. (1991) *Issues and Alternatives in Comparative Social Research*. Leiden: Brill.
- Reber, S. A. (2001). *Dictionary of psychology*. London.
- Reçica, S. (2010). "Klasat e bashkangjitura-mundësi integrimi apo segregimi për fëmijët me nevoja të veçanta?", *Kërkime Pedagogjike*, IPK, Prishtinë.
- Rourke B. (1989). *Nonverbal learning disabilities: the syndrome and the model*. Guilford Press, New York.
- Salihu, L., Naser, Z., Demë, H. (2006). *Të drejtat e fëmijës dhe e tika e mësimdhënësit* (Tekst universitar për studentët e fakultetit të edukimit), KEC, Prishtinë.
- Russell, P. (2003) Access and achievement or social exclusion? Are government policies working for disabled children and their families?, *Children & Society*, 17, 215–225.
- Saqellari, S. (2009)., Përballë fëmijëve me probleme të foluri, "Onufri", Tiranë;
- Savić, L., Peruta I. (1988). *Metodika gluvih i nagluvih I*. Predškolska
- Slee, R. (2001) Social Justice and the Changing Directions in Educational Research: The Case of Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. Vol.5, No.2.
- Slee, R. (2001). Social Justice and the Changing Directions in Educational Research: The Case of Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. Vol.5,

No.2.

Smilaniq, V., Toliçiç, I.. (1979). *Psikologjia fëmijore*, ETMMKSAK, Prishtinë.

Spann, S. J., Kohler, F. W., Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228 – 237

Sovak, M. (1979). *Specijalna Pedagogika*, Beograd-Titograd.

Stefanović, D. (1980). *Metodolgija rane dijagnostike i rehabilitacije dece ometene u psihofizičkom razvonju*, “Bakar”, Niš.

Shafir, E., Simonson, I., & Tversky, A. (1993). Reason-based choice. *Cognition*, 49, 11-36.

Shehu, A. (2008). “Përballë autizmit”, *Revista Pedagogjike*, IKT, nr. 2, Tiranë.

Shimllesha, P. (1988). *Pedagogjia*, ETMM, Prishtinë.

Tamo, A. Rapti, E. Karaj.Th. (2005). *Mësimdhënia dhe të nxënit*, Tiranë

Tversky, A., & Kahneman, D. (1971). Belief in the law of small numbers. *Psychological Bulletin*, 76, 105-110.

Tversky, A., & Shafir, E. (1992). The disjunction effect in choice under uncertainty. *Psychological Science*, 3, 305-309.

Tustin F. (1965, 1986). *Autistic Barriers in Neurotic Patients*. London: Karnac Books

UNESCO (1994). *Deklarata dhe korniza e veprimit për edukimin me nevoja të veçanta*. Publikim ED-94/WS/18

UNESCO (1995). *Rishikim i gjendjes aktuale të edukimit me nevoja të veçanta*. Publikim ED-5/WS-7.

UNESCO, (2005). *Udhëzimet për përfshirje: Sigurimi i qasjes për të gjithë*.

Publikim ED-2004/WS/39

UNESCO (2005). *Children out of school: Measuring exclusion from primary education*.

Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2001c) *Open File on Inclusive Education*. Paris:

UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*. A

challenge and a vision. Conceptual paper. Paris: UNESCO

Winter, E.C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85-91. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x

Voeller K.K.S. (1986), Right-hemisphere deficit syndrome in children. *American Journal of Psychiatry*, 143, 1004-1009

Volkmar F.R. et al. (1994), DSM-IV Autism/Pervasive Developmental Disorder field trial, *American Journal of Psychiatry*, 151, 1361-1367

Wing L. (1981), Asperger's Syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129

Warnock, M. (2005) *Special Educational Needs: a New Look*. Philosophy of Education Society of Great Britain, No.11 in a series of policy discussion, London: Impact;

Woolfolk, A. (2011). *Psikologji edukimi* (botimi i 11), CDE. Tiranë.

Wanat, C. L. (2010). Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: Analysis of parents' perceptions in one district. *The School Community Journal*, 20(1), 159-185.

Zabeli, N. (2001). *Nxënësit me nevoja të veçanta*, KEC, Prishtinë.

Zabeli,N. (2003). *Teoria dhe praktika aktuale*, Prishtinë,

Zabeli, N. (2003). *Edukimi inkluziv-Teori dhe praktikë aktuale*, Prishtinë;

Zabeli, N. (2008). *Strategjitë psiko-pedagogjike për reduktimin e sjelljes së papërshtatshme në klasë*, Prishtinë

Zabeli, N. (2010). *Edukimi special*, Prishtinë

Zečić, S. (2003). “*Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine*”, Sarajevo (Libër i veçantë).

BURIME TE DYTA

Klin, A. Volkmar, 1997, Klin, A., & Volkmar, F. R. (1997). *Asperger's syndrome*. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp. 94-122). New York: Wiley

Meijer, C. J., Pijl, S. J and Hegarty, S (1997) *Introduction* in S. J. Pijl, C. J., Cor. J. W. Meijer & S. Hegarty (Eds.). 1997. *Inclusive Education: a global agenda*, London: Routledge, p. 2-7

Pilj, C. J., Cor. J. W. Meijer. 1997. “*Factori in inclusion: a framework*”. In S.J.Pilj, C.J.W.Meijer & S.Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: a global agenda*, London: Routledge, p. 8-13

Tversky, A., & Kahneman, D. (1982). *Belief in the law of small numbers*. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 23- 31). New York: Cambridge University Press.

Söder, M. (1997). “*A research perspective on integration*”. In S.J.Pilj, C.J.W.Meijer & Hegarty, S. (1997) *Inclusive education. a global agenda*, London: Routledge, P. 14-

Stangvik, G. (1997), Beyond Schooling: Integration in a policy perspective. In S.J. Pilj, C.J.W. Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: a global agenda*, pp. 32-51, London: Routledge;

SHTOJCAT

➤ SHTOJCA B

INSRUMENTET E HULUMTIMIT

PYETESORI PËR MËSIMDHËNËS

Të nderuar mësimdhënës, kemi përgatitur një pyetësor lidhur me institucionin ku punoni ju, dhe ku edukohen dhe arsimohen fëmijët me nevojat të veçanta. Përgjigjet tuaja të sinqerta si mësimdhënës në këtë institucion, do të na ndihmojnë që hulumtimi të jetë sa më real dhe korrekt. Ju lutem rrumbullakësoni përgjigjen që e konsideroni korrekte lidhur me pyetjen e parashtruar.

Asnjë e dhënë personale që do të merret me anë të këtij hulumtimi nuk do të bëhet publike.

Ju faleminderit për mirëkuptimin.

1. Gjinia e mësimdhënësit

- a. Femër
- b. Mashkull

2. Mosha e mësimdhënësit

- a. Deri 25
- b. 26- 34

- c. 35-44
- d. 45-54
- e. Mbi 54

3. Përgatitja arsimore e mësimeve

- a. Shkollë e lartë
- b. Fakulteti
- c. Nivel tjetër (përcakto)

4. Çfarë shërbime ofron institucioni ku punoni për nxënësit me nevojë të veçantë?

- a. Shumë të mira
- b. Të mira
- c. Deri diku të mira
- d. Jo të mira
- e. Aspak të mira

5. Qasja e juaj ndaj nxënësve me nevojë të veçantë ndikon në integrimin e tyre në shoqëri:

- a. Shumë
- b. Deri diku
- c. Aspak

6. A mund të na tregoni a ju ndihmon dikush tjetër të mbani orën, si:

- a. Mësuesi ndihmës
- b. Pedagogët special
- c. Ndonjë ekspert i fushës së edukimit special
- d. Askush tjetër nuk më ndihmon

7. Sa jeni i kënaqur në bashkëpunimin me prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta?

- a. Shumë i kënaqur
- b. I kënaqur
- c. Deri diku i kënaqur
- d. I pakënaqur
- e. Fare i pakënaqur

8. Sa nxënës janë në klasën ku jepni ju mësim?

- a. Deri 15 nxënës
- b. 16-25 nxënës
- c. mbi 25 nxënës

9. A keni pasur ndonjëherë vështirësi në klasën tuaj?

- a. Shpesh
- b. Nganjëherë
- c. Asnjëherë

10. Si janë të vendosur nxënësit në klasën tuaj?

- a. Vendosja bëhet në bazë të problemeve që i kanë nxënësit
- b. Bëhet pa ndonjë kriter
- c. Ndonjë vendosje tjetër, specifiko

11. A mund të na tregoni nëse ju:

- a. Keni përgatitur plane individuale
- b. Nuk keni përgatitur plane individuale
- c. Planet janë përgatitur për të gjithë nxënësit

12. A mund të na tregoni lidhur me tekstet mësimore nëse janë:

- a. Të përshtatshme për secilin nxënës
- b. Të përgjithshme për të gjithë nxënësit
- c. Të modifikuara

13. A e përdorni gjuhën e shenjave kur është e nevojshme

- a. Po
- b. Jo

14. Si bëhet angazhimi i nxënësve

- a. Mësimi zhvillohet për të gjithë nxënësit njësoj
- b. Mësimi u përshtatet nxënësve në bazë të mundësive të tyre

15. Si bëhet notimi i nxënësve?

- a. Në bazë të kriterëve për secilin nxënës
- b. Vlerësim në bazë të mundësive të nxënësve

16. Sa zgjat ora mësimore?

- a. 45 minuta
- b. 40 minuta
- c. Në mënyrë fleksibile si e kërkon nevoja e nxënësve

17. Në shkollë ekzistojnë:

- a. Dokumente në të cilat shënohen nevojat e nxënësve
- b. Nuk ka dokumente të tilla

18. Cilat forma mësimore i aplikoni në klasë?

- a. E aplikojmë kryesisht formën frontale
- b. Aplikojmë kryesisht formën individuale të mësimit
- c. Aplikojmë më tepër formën grupore
- d. Kombinojmë format

19. Cilat metoda i aplikoni më tepër në klasë?

- a. Aplikojmë metoda bashkëkohore
- b. Tradicionale

20. Si ndihen nxënësit në klasë

- a. Të barabartë
- b. Të privuar
- c. Të privilegjuar

21. Si është klima në klasë

- a. Shumë e mirë
- b. E përshtatshme

c. Jo e mirë

22. A aplikohet nga ana e juaj dhuna ndja nxënësve?

a. Asnjëherë

b. Ndonjëherë

c. Shpesh

23. A i fyheni nxënësit në klasën tuaj?

a Asnjëherë

b. Ndonjëherë

c. Shpesh

24. A e fyejnë nxënësit në klasën tuaj njëri-tjetrin?

a. Asnjëherë

b. Ndonjëherë

c. Shpesh

PYETESORI PËR PRINDËR

Për ju prindër të nderuar, kemi përgatitur një instrument të shkallëzuar, me 5 nivele: shumë i kënaqur, i kënaqur, deri diku kënaqur, i pakënaqur, aspak i kënaqur, për të vlerësuar institucionet ku edukohen dhe arsimohen fëmijët tuaj që kanë nevoja të veçanta. Përgjigjet tuaja të sinqerta si prindër të fëmijëve me nevoja të veçanta, do të na ndihmojnë që hulumtimi të jetë sa më real dhe korrekt. Ju lutem rrumbullaksoni përgjigjen që e konsideroni korrekte lidhur me pyetjen e parashtruar.

Asnjë e dhënë personale që do të merret me anë të këtij hulumtimi nuk do të bëhet publike.

Ju faleminderit për mirëkuptim.

Pjesa e parë, të dhënat e përgjithshme

25. Gjinia e prindit

c. Femër

d. Mashkull

26. Problemet e fëmijës

f. Probleme në të parë

g. Probleme në të dëgjuar

- h. Probleme intelektuale
- i. Probleme fizike
- j. Me autizëm
- k. Probleme në të folur
- l. Më tepër se një problem
- m. Të tjera, specifiko_____

27. Institucioni ku e dërgoni fëmijën tuaj?

- d. Shkollë speciale
- e. Klasë e bashkangjitur
- f. Klasë e rregullt

Pjesa e dytë

28. Sa jeni i kënaqur me shërbimet që ofron institucioni ku e dërgoni fëmijën tuaj për edukim dhe arsimim?

- f. Shumë i kënaqur
- g. I kënaqur
- h. Deri diku i kënaqur
- i. Jo i kënaqur
- j. Aspak i kënaqur

Pjesa e tretë

Pyetja		5 Shumë i kënaqur	4 I kënaqur	3 Deri diku i kënaqur	2 Jo i kënaqur	1 Aspak i kënaqur
1	Sa jeni i kënaqur me mundësinë e lëvizjes së nxënësve në objektin e shkollës					
2	Sa jeni i kënaqur me ndriçimin e klasave					
3	Sa jeni i kënaqur me kuadrin profesional të shkollës					
4	Sa jeni i kënaqur me integrimin e fëmijës suaj					
5	Sa jeni i kënaqur me qasjen e mësimeve ndaj fëmijës suaj					
6	Sa jeni i kënaqur me përmbajtjet mësimore që ju ofrohen nxënësve					
7	Sa jeni i kënaqur me tekstet					

8	Sa jeni i kënaqur me angazhimin i fëmijës suaj në shkollë					
9	Sa jeni i kënaqur me motivimin e nxënësve					
10	Sa jeni i kënaqur me mirëmbajtjen e dokumentacionit nga shkolla					
11	Sa jeni i kënaqur me trajtimin e fëmijës suaj nga mësime dhënësit					
12	Sa jeni i kënaqur në bashkëpunimin e mësime dhënëseve me ju					

PROTOKOLLI I VROJTIMIT

Pjesa e parë

1. Institucioni ku zhvillohet hulumtimi

1. Shkolla speciale
2. Klasa e bashkangjitur
3. Klasa e rregullt

2. Lloji i dëmtimit të nxënësve

- n. Probleme në të parë
- o. Probleme në të dëgjuar
- p. Probleme intelektuale
- q. Probleme fizike
- r. Me autizëm
- s. Probleme në të folur
- t. Më tepër se një problem
- u. Të tjera, specifiko_____

3. Gjinia e mësimitdhënësit

1. M
2. F

4. Përgatitja arsimore e mësimitdhënësit:

4. Fakulteti
3. Shkolla e lartë
2. Shkolla normale
1. Nivel tjetër (përcakto)

5. Niveli profesional i mësimitdhënësit

3. Përgatitje profesionale për dëmtimin përkatës;
2. Pedagog;
1. Mësimitdhënësi pa përgatitje specifike për dëmtimin përkatës

6. Moshë e mësimitdhënësit

1. Deri 25
2. 26- 34
3. 35-44
4. 45-54
5. Mbi 54

7. Numri i nxënësve në klasë

3 2 1

3. deri 15 nxënës
2. 16-25 nxënës
1. mbi 25

Pjesa e dytë

8. Mundësitë e lëvizjes së nxënësve në objektin e shkollës **3 2 1**

3. Shkolla ka ashensor

2. Shkolla e ka pjesën e posaçme për lëvizje me karrocë

1. Shkolla ka vetëm shkallë, dhe nuk ka mundësi të lëvizshmërisë me karrocë

9. Ndriçimi i klasave **4 3 2 1**

4. Me ndriçim natyror të shumanshëm

3. Me ndriçim natyror të njëanshëm, por i mjaftueshëm;

2. Me ndriçim të njëanshëm, por i ndihmuar me ndriçim artificial;

1. Me ndriçim natyror të njëanshëm, i cili nuk është i mjaftueshëm për nxënës me probleme në të parë;

10. Kuadri profesional i shkollës **4 3 2 1**

4. Shkolla e ka pedagogun dhe psikologun

3. Shkolla e ka vetëm pedagogun ose psikologun

2. Shkolla e ka një ekspert që u ndihmon mësime dhënë sive me nxënë sit me nevoja të veçanta

1. Shkolla nuk ka pedagog, psikolog dhe kuadër tjetër profesional

11. Mësuesit të klasës i ndihmojnë ta mbajë orën mësimore **4 3 2 1**

4. Mësuesi ndihmës

3. Pedagogët special

2. Ndonjë ekspert i fushës së edukimit special

1. Orën mësimore e mban vetëm mësime dhënë si

12. Organizimi i klasës **5 4 3 2 1**

5. Nxënë sit janë të ulur varësisht prej dëmtimit dhe nevojës për të qenë më afër apo më larg tabelës apo mësime dhënë si. Ambienti i mësimit paraqet punën dhe nevojat e nxënë sive;

4. Nxënë sit janë të ndarë në kategori në bazë të dëmtimeve që kanë (nxënë sit me dëmtime në të parë veç, me dëmtime në të dëgjuar veç etj).

3. Nxënë sit janë të ulur pa ndonjë kriter të caktuar (secili ku të dëshirojë);

2. Nxënë sit janë të ulur përballë mësuesit dhe ata që kanë dëmtime më të mëdha janë të ulur në fillim;

1. Nxënë sit janë të ulur në banka përballë mësuesit nuk ka ndonjë renditje në bazë të dëmtimeve.

13. Përmbytjet mësimore që u ofrohen nxënësve **5 4 3 2 1**

5. Mësimdhënësi ka një program individual për secilin nxënës (përmbytjet mësimore e edukative mësimdhënësi ia përshtat secilit nxënës varësisht prej dëmtimit).

4. Mësimdhënësi përmbytjet ua ofron nxënësve në bazë të kategorisë së dëmtimit (p.sh program për nxënës me dëmtime në të folur, dëgjuar etj);

3. Mësimdhënësi ofron përmbytje për nxënës me nevoja të veçanta pa bërë ndonjë specifikim të grupit apo individit;

2. Mësimdhënësi ofron përmbytje të cilat shumë pak mund t'u përshtaten nxënësve me nevoja të veçanta;

1. Pothuaj asnjë përmbytje që ofron mësuesi nuk i përshtatet asnjë kategorie apo individit të nxënësve me nevoja të veçanta

14. Në shkollë ekzistojnë tekste **3 2 1**

3. Të përshtatshme për secilin nxënës

2. Të përgjithshme për të gjithë nxënësit

1. Të modifikuara

15. Përdorimi i gjuhës së shenjave **3 2 1**

3. Mësimdhënësit dinë ta përdorin dhe e përdorin gjuhën e shenjave kur është e nevojshme

2. Mësimdhënësi e ka interpretin shenjave komunikuese

1. Mësimdhënësit nuk dinë ta përdorin gjuhën e shenjave

16. Angazhimi i nxënësve **2 1**

2. Mësimi u përshtatet nxënësve në bazë të mundësive të tyre

1. Mësimi zhvillohet për të gjithë nxënësit njësoj

17. Si bëhet notimi i nxënësve **2 1**

2. Vlerësim në bazë të mundësive të nxënësve

1. Në bazë të kriterëve për secilin nxënë

18. Ora mësimore zgjat **3 2 1**

3. Në mënyrë fleksibile

2. 40 minuta

1. 45 minuta

19. Dokumentacioni i nxënësve **3 2 1**

3. Shkolla ka Dokumente në të cilat shënohen nevojat e nxënësve, përparimet e tyre, udhëzimet për qasjen ndaj nxënësit konkret

2. Shkolla ka Dokumentacion, por jo i kompletuar

1. Shkolla nuk mban fare dokumente për nxënësit

20. Përdorimi i formave **3 2 1**

3. Mësimdhënësi përdor një llojllojshmëri të formave, në varësi prej nxënësve

2. Mësimdhënësi i aplikon format bashkëkohore, të cilat janë të përshtatshme për shumicën e nxënësve

1. Mësimdhënësit përdorin kryesisht formën frontale, e cila i përshtatet një numri të kufizuar të nxënësve

21. Aplikimi i metodave

3 2 1

3. Mësimdhënësi i aplikon metodat e përshtatshme për nxënësit konkret

2. Mësimdhënësi aplikon metoda, të cilat ju përshtaten shumicës së nxënësve

1. Mësimdhënësi i aplikon metodat tradicionale, të cilat i përshtaten një grupi të kufizuar të nxënësve

22. Trajtimi i nxënësve

4 3 2 1

4. Nxënësit me nevoja të veçanta trajtohen shumë mirë nga të gjithë në shkollë (mësimdhënësit, nxënësit dhe të tjerët).

3 Nxënësit me nevoja të veçanta trajtohen deri diku mirë nga të tjerët në shkollë.

2. Nxënësit me nevoja të veçanta trajtohen mirë nga të tjerët në shkollë.

1. Nxënësit me nevoja të veçanta nuk trajtohen shumë mirë nga të tjerët.

5 4 3 2 1

23. Mësuesi bën aktivitete në përshtatje të mundësive të nxënësve:

5. Mësuesi secilin aktivitet në klasë ia përshtat secilit nxënës në varësi të nevojave të nxënësit.

4. Mësuesi shumicën e aktiviteteve ua përshtat nevojave të nxënësve.

3. Aktivitetet janë të përshtatshme për një grup të nxënësve me nevoja të veçanta, por që ky grup nuk e kalon mbi 50 % të nxënësve

2. Mësimdhënësi zhvillon aktivitete pa mbështetje për secilin individ apo grup të nxënësve me nevoja të veçanta.

1. Nxënësit janë të angazhuar në aktivitete të përgjithshme, pa ndonjë përshtatje për ndonjë individ apo grup.

24. Komunikimi brenda klasës 4 3 2 1

4. Mësimdhënësi komunikon me të gjithë nxënësit, pavarësisht dëmtimeve të tyre (nëse jo vet, ka ndihmësin që mund të komunikojë me nxënësit).

3. Mësuesi mund të komunikojë vetëm me nxënës që kanë ndonjë pengesë të veçantë, por jo me të gjitha kategoritë e nxënësve me dëmtime.

2. Mësuesi mund të komunikojë vetëm me një kategori të nxënësve që kanë dëmtime (p.sh me nxënës që nuk mund të flasin).

1. Mësuesi mund të komunikojë vetëm me nxënës që mund të flasin e dëgjojnë (p.sh nxënësit me dëmtime fizike).

25. Ndhurma e mësimdhënësit dhënë nxënësve

5 4 3 2 1

5. Mësimdhënësi punon me secilin nxënës veç e veç, për t'u ndihmuar në zgjidhjen e problemeve,
4. Mësimdhënësi punon me grupet e nxënësve me nevoja të veçanta dhe u ndihmon për t'i zgjidhur problemet;
3. Mësimdhënësi herë pas here i udhëzon nxënësit dhe u ndihmon nxënësve për zgjidhjen e problemeve,
2. Mësimdhënësi shumë pak u ndihmon nxënësve për zgjidhjen e problemeve, ai më shumë ligjëron pa u ndalur në udhëzime,
1. Mësimdhënësi vetëm ligjëron dhe nuk ndalet fare në sqarimin e termave, apo fjalëve.

4 3 2 1

26. Respektimi i të drejtave e nxënësve me nevoja të veçanta

4. Mësimdhënësi i respekton të gjithë nxënësit pa dallim dëmtimeve të tyre dhe i motivon për punë;
3. Mësimdhënësi tregohet mjaft i drejtë ndaj nxënësve me nevoja të veçanta;
2. Mësimdhënësi e përkrah një kategori të veçantë të nxënësve pa pasur ndonjë arsye;
1. Mësimdhënësi nuk ka ndonjë interesim për nxënësit me nevoja të veçanta.

Pjesa e tretë

Udhëzimet në klasë

Aktivitetet		Koha në minuta
1	Aktivitete me grupe të veçanta të nxënësve	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45

2	Aplikim i metodave e teknikave ndërvepruese	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45
3	Aktivitetet me individ të veçantë	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45
4	Angazhimi i nxënësve në udhëheqje të ndonjë aktiviteti	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45
5	Ndihma dhënë grupeve të nxënësve në zgjidhjen e problemeve	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45
6	Ndihma e dhënë individëve në zgjidhjen e problemeve	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45
7	Të tjera	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45

PROTOKOLI I GRUPIT TË PËRQENDRUAR (FOKUS GRUPIT)

1. Cili nga institucionet ofron shërbime më të mira për nxënësit me nevoja të veçanta?
2. Cili nga institucionet ndikojnë më tepër në integrimin e nxënësve me nevoja të veçanta?
3. Në cilin prej institucioneve është klima më e përshtatshme për nxënësit me nevoja të veçanta?
4. Në cilin institucion ofrohen njohuritë më të përshtatshme për nxënësit me nevoja të veçanta?
5. Në cilin institucion është më mirë të dërgohen nxënësit me nevoja të veçanta?
6. Çka mendoni për gjithëpërfshirjen e nxënësve në sistemin e rregullt arsimor?

