

**PROBLEMATIKAT E INTGRIMIT TË FËMIJËVE ME
NEVOJA TË VECANTA NË SHKOLLA**

IRENA ALIMERKO

Dorëzuar:
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Prof.As. Zenel Orhani

Numri i fjalëve: 51075

Tiranë, qershor 2017



DEKLARATË E AUTORËSISË

Deklaroj nën përgjegjësinë time personale se ky disertacion është shkruar prej meje dhe nuk është prezantuar asnjëherë përpara një komisioni apo institucioni tjetër për vlerësim. Ky material asnjëherë nuk është botuar i tëri, ndërkohë që pjesë të veçanta të tij janë botuar në artikuj apo konferenca nën emrin tim. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër, përveç rasteve të cituara dhe referuara në brendi të tij.

CITIME

“Në çdo lloj shoqërie ndryshueshmëria e njerëzve
nga njëri tjetri, e karakterit, cilësive dhe
tendencave të tyre përfaqëson ndoshta pasurinë
më të madhe të qënies njerëzore”

MARTIN BUBER

ABSTRAKT

Jo shume kohë më parë edukimi i fëmijëve me nevoja të vecanta ka qenë konsideruar si një çështje e vecantë, i ndarë nga edukimi i fëmijëve të tjerë.

Porse vitet e fundit ka pasur një ndryshim të madh, duke ndryshuar kështu filozofinë e edukimit dhe politikat arsimore si dhe duke theksuar me forcë gjithëpërfshirjen e fëmijëve me nevoja të vecanta në edukimin e përgjithshëm.

Tendenca sot është kalimi nga vecimi, izolimi apo ndarja drejt integritit dhe më tej, drejt arsimit gjithëpërfshirës. Interesimi është se si e shohin mësuesit e shkollave fenomenin “integrim” dhe “gjithëpërfshirje”. Nga ana tjetër interes të vazhdueshëm shfaq mendimi i prindërvë për atë që arrin të bëjë shkolla në edukimin e fëmijës me nevoja ndryshe dhe se çfarë bëjnë ata vetë: tërhiqen duke bërë që edhe fëmija të ketë një dështim shkollor apo ndihmojnë për shkollimin e fëmijëve të tyre?

Këto pyetje udhëheqin studimin me një varg nëncështjesh, lidhur me mënyrat si konceptohet kjo temë nga institucionet arsimore, vështirësitë dhe problemet që hasen për këtë proces, rolin që luajnë vetë prindërit e këtyre fëmijëve por edhe pranimin nga ana e shoqërisë dhe mbarë komuniteti. Pra, të gjitha këto çështje formojnë objektivin e këtij punimi, duke bërë të mundur një trajtim dhe analizim sa më konkret.

Fjale kyc: shkollë gjithëpërfshirëse, mësues, prindër, nxënës me nevoja të vecanta, integrim.

ABSTRACT

Not long ago the education of children with special needs has been considered as a peculiar issue, detached from the education of other children.

But during the last years there has been a big change, thus changing the philosophy of education and educational politics as well as highlighting the overall-inclusion of children with special needs in general education.

Today the trend is switching from seclusion, isolation or separation through the integration and further towards the overall-inclusive education. But how do school teachers see the phenomenon of “integration” and “overall-inclusion”? What would parents think regarding the accomplishments of the school, what would they do, back down causing the child to have an educational crash or help for the education of their children?

These are the questions that lead the research regarding a multivariate sub-issues associated with the way as it is conceived from the educational institutions, difficulties and problems encountered during this process, the influence of the parents themselves of these children but also the social acceptance by the society and the whole community. So, the full range of this issues form the objective of this work and are analyzed specifically.

Keywords: comprehensive schools, teachers, parents, children with special needs, integration.

FALENDERIME

Falenderimet më të shumta për këtë punim u shkojnë gjithë atyre personave, familjarë, shokë dhe kolegë të cilët më kanë suportuar (në kuptimin edhe duruar) dhe më kanë inkurajuar në udhëtimin 4 vjeçar të shkollës së doktoratës në Universitetin European.

Falenderime të veçanta i shkojnë familjes sime që kurrë nuk u lodhën së mbështeturi, në momente të vështira pune, tensioni, orësh të gjata reflektimesh që, dashje pa dashje, i kam hequr nga koha që do të duhej t'jua dedikojat atyre.

Të tjera falënderime shkojnë pa dyshim për Profesor Zenel Orhami, që nga pozicioni i udhëheqësit të këtij punimi diti të jetë jo vetëm profesor e udhëheqës por edhe një mik i pakursyer me këshillat profesionale që dinte t'i transmetonte edhe në momente dialogu miqësor, duke më dhënë të kuptojë që për të mësuar gjithmonë është e mundur dhe gjithmonë është koha.

Faleminderit!

PASQYRA E PËRMBAJTJES:

Kapitulli i parë bën një përmbledhje të fakteve kryesore të studimit duke u njohur me problematikat kryesore të gjithpërfshirjes së nxënësve me nevoja të vecanta në shkollat e përgjithshme. Në këtë pjesë dalin problematikat, hapat që ndërmerren gjatë studimit duke shtruar hipotezat , objektivat dhe pyetjet kërkimore. Në këtë kapitull parashtrohet edhe organizimi i studimit hap pas hapi.

Kapitulli i dytë pasqyron më gjerësisht disa prej teorive kryesore mbi këtë fushë studimi. Në këtë kapitull prezantohet një informacion i zgjeruar dhe i thellë nga rishikimi i literaturës për problemin e marrë në studim. Kapitulli i ofron lexuesit, nëpërmjet punimeve më të arrira të fushës, një pamje historike mbi konceptet, idetë dhe teoritë si dhe çfarë njihet dhe është bërë deri tani për çështjen e marrë në studim. Gjithashtu, jepen të përbashkëtat dhe të veçantat e materialeve lidhur me gjithpërfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta. Rishikimi i literaturës ka ndihmuar kërkuesin në hartimin e një kornize konceptuale, e cila ka shërbyer më pas për kategorizimin si dhe për krijimin e një perspektive teorike për të drejtuar pyetjet kërkimore të studimit.

Kapitulli i tretë trajton metodologjinë e kryerjes së këtij studimi. Studimi përbëhet nga literatura parësore dhe ajo dytësore. Literatura parësore (kryesore) mbështetet kryesisht tek analiza e intervistave nëpërmjet gjetjeve të tij, duke i ballafaquar ato me literaturën e studiuar lidhur me këtë temë. Gjithashtu shpjegohen mënyra dhe instrumentat e grumbullimit dhe analizimit të të dhënave të marra. Kapitulli përbëhet nga disa pjesë, të cilat e njohin lexuesin me hartimin e studimit, fazat nëpër të cilat ky studim kaloi, metodën kërkimore të përdorur dhe përshtatshmërinë e saj me temën kërkimore. Vendin më të të rëndësishëm të këtij kapitulli zënë metodat për mbledhjen e të dhënave, procedurat dhe

instrumentet e përdorur, kriteret e përzgjedhjes së pjesëmarrësve, metodat për analizën e të dhënave, procedurat për të siguruar besueshmërinë dhe vlefshmërinë e rezultateve, konsiderimin e çështjeve etike si dhe kufizimet e studimit.

Kapitulli i katërt prezanton rezultatet e studimit të cilat dolën nga analiza e të dhënave të mbledhura nëpërmjet intervistave gjysëm të strukturuar me prindërit e fëmijëve me nevoja të veçanta dhe mësuesve të tyre. Gjithashtu, në këtë kapitull marrin përgjigje dhe pyetjet kërkimore të ngritura në fillim të studimit.

Kapitulli i pestë prezanton diskutimin rreth çështjeve të trajtuara në studim.

Diskutimi krahason rezultatet e studimit me ato të studimeve të tjera. Ky kapitull prezanton në mënyrë të detajuar të gjitha përfundimet që dolën nga studimi si dhe rekomandimet përkatëse për të ardhmen. Kapitulli është i organizuar në dy pjesë, në pjesën e parë lexuesi njihet me përfundimet, ndërsa në të dytën me rekomandimet. Studimi mbyllet me *listën e referencave* dhe *shtojcat*.

LISTA E TABELAVE

Tabela 1: Përshkrimi i të dhënave fillestare për familjet e fëmijëve me aftësi të kufizuar që frekuentojnë shkollën.

Tabela 2: Përshkrimi i të dhënave fillestare për familjet e fëmijëve me aftësi të kufizuar që nuk frekuentojnë shkollën.

LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT

AK - aftësi e kufizuar

UNICEF - United Nations Children's Fund

OKB - Organizata e Kombeve të Bashkuara

KDPAK - Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar

OBSH - Organizata Botërore e Shëndetit

VKM - Vendimi i Këshillit të Ministrave

OJF - Organizata Jofitimprurëse

DSHP - Drejtoria e Shëndetit Publik

DAR - Drejtoria Arsimore Rajonale

ICF - International classification functional.

TABELA E PËRMBAJTJES:

1. Deklaratë statuale
2. Citime
3. Abstrakt
4. Falënderime
5. Pasqyra e përmbajtjes
6. Lista e tabelave dhe shkurtimeve

KAPITULLI I

1.1	Hyrje	13
1.2	Qëllimi , hipotezat dhe pyetjet kërkimi	15
1.3	Motivet personale	17
1.4	Rezultatet e pritshme nga studimi.....	18
1.5.	Kufizimet e studimit	18

KAPITULLI II

SHQYRTIMI I LITERATURËS

2.1	Integrimi personave me nevoja të vecanta.....	20
2.2	Aftësia e kufizuar dhe historia e trajtimit të saj në vendin tonë.....	22
2.3	E drejta e arsimimit të fëmijëve me aftësi ndryshe	29
2.4	Gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme si paradigmë sociale. Karakteri sistemik i saj dhe përcaktime teorike.....	40
2.5	Karakteristikat e një programi edukativ për integrimin	45
2.5.1	Postulatet bazë	
2.5.2	Karakteristikat e të mësuarit e nxënësve.	
2.5.3	Pjesët që përbëjnë një program	
2.6	Roli i shkollës në trajtimin e nxënësve me aftësi të kufizuar. Ç`farë ofron shkolla për fëmijët dhe si orienton formimin e tyre.....	57
2.7	Shkolla si vend dijeje, socializmi dhe integrimi social.....	58
2.8	Zhvillimi intelektual dhe edukimi i punës në shkollë, për fëmijët me aftësi të kufizuar.....	60

2.9 Roli i prindërve në procesin e edukimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Prindi si edukatori i parë i fëmijës së tij.....	62
2.10 Bashkëpunimi shkollë – familje.....	65
2.11 Qëndrimet e mësuesve dhe procesi i gjithëpërfshirjes.....	67
2.12 Nevojat dhe preferencat e prindërve.....	70
2.13 Prindërit dhe programet edukative të individualizuara.....	71
2.14 Programe edukative të individualizura.....	73
2.15 Përpilimi i programit edukativ të individualizuar.....	80
2.16 Të drejtat e prindërve me fëmijë me aftësi të kufizuar në edukimin e tyre.....	81
2.17 Specialistët dhe bashkëpunimi i tyre me prindërit e fëmijëve me aftësi ndryshe	82
2.18 Përfshirja e fëmijëve me aftësi ndryshe në shkollat e rregullta.....	84
duhet udhëhequr nga procesi i hartimit dhe zbatimit të PEI- ve për çdo fëmijë.....	86
2.19 Çfarë duhet të ketë parasysh një punonjës arsimi, në punën me fëmijët me aftësi ndryshe	88
2.20 Plani edukativ individual në vendin tone.....	90

KAPITULLI III

METODOLOGJIA

3.1 Instrumenti i studimit	101
3.2 Intervista si mjet i identifikimit të nevojave të fëmijëve me aftësi të kufizuar për integrimin e tyre në shkollë.	105
3.3 Kampionimi dhe përzgjedhja e subjekteve	110
3.4 Procedura e ndjekur për intervistat.....	116
3.5 Privacy dhe çështjet etike	120
3.6 Kufizime subjektive e objektive të studimit.	121

KAPITULLI IV

ANALIZA E TË DHËNAVE TË MARRA NGA INTERVISTAT

4.1 Analiza e intervistave të prindërve fëmijët e të cilëve shkojnë në shkollë.....	124
4.2 Analizë e intervistave me prindërit fëmijët e të cilëve nuk shkojnë në shkollë	137
4.3 Analiza e intervistës për mësuesit me mësues mbështetës në klasë	144
4.4 Analiza e intervistës për mësuesit pa mësues mbështetës në klasë.....	148

4.5 Analizë e të dhënave të mësueseve mbështetëse (fokus grupi)	157
--	-----

KAPITULLI V

DISKUTIM

5.1 Përfundime.....	158
----------------------------	-----

5.2 Rekomandime.....	169
-----------------------------	-----

BIBLOGRAFI.....	174
-----------------	-----

ANEKS.....	178
------------	-----

KAPITULLI I

1.1 Hyrje

Integrimi i personave me nevoja të veçanta në shkollë dhe shoqëri është një proces sa i gjatë dhe i vështirë. Faktorët dhe aktorët që ndikojnë në këtë integrim janë të shumtë dhe secili ka rëndësinë e vet.

Në punën e përditshme ndeshemi shpesh me problematikat e integrimit të personave me aftësi të kufizuar. Këto problematika vijnë si nga ana e shkollës, ashtu edhe nga familja.

Ndër problemet e hasura nëpër shkolla mund të përmendim kapacitetet e paketa pritëse në lidhje me nxënësit në vështirësi, kjo për faktin se ambientet fizike janë të papërshtatshme por edhe mundësia e mënyrës së të punuarit më ndryshe me këta fëmijë. Duke u pyetur për këtë mënyrë të *punuari më të specializuar* fillon edhe problematika nga ana e shkollës për faktin se gjendet ende e papërgatitur për të bërë një integrim shkollor të këtyre fëmijëve. Vetë shkolla nuk mund ta llogarisë dështimin shkollor i cili mund të krijojë probleme në zhvillimin e personalitetit të fëmijës. Shkolla, gjithashtu, mund të mos ketë potencialet dhe mjetet për integrimin e nxënësve në vështirësi, por mund të ketë edhe një mungesë vizioni për integrimin social të këtyre personave.

Përsa i përket familjes, gjithashtu, lindin shumë problematika, pasi familja ndodhet jo vetëm nën tryshninë e vështirësisë së fëmijës së vet, por edhe nën tryshninë sociale. Duke vazhduar me problematikat që mund të ketë vetë aftësia e kufizuar, si në përshtatjen me ambientin ashtu edhe me problematikat e edukimit apo kujdesit shëndetësor që mund të ketë nevojë fëmija.

Tashmë ekzigjencat e prindërve të fëmijëve me vështirësi po ndryshojnë përse i përket integritit të tyre. Nëse deri tani kërkonin një mbështetje financiare apo shkollim vetëm për të qenë disa orë më të qetë, tashmë ata kanë filluar të flasin për cilësinë e arsimimit dhe për atë çka atyre do t'u duhej për t'u integruar.

Problematikat janë të ndryshme dhe çështja që shtrohet për shqyrtim, tashmë, është se në çfarë mund të ndikojë familja në zhvillimin e fëmijës dhe në çfarë mund të ndikojë shkolla. Apo edhe të dyja së bashku në bashkëveprim dhe bashkërendim të aksioneve dhe veprimeve, si edukative edhe arsimore.

Fëmijët me prapambetje mendore apo aftësi të kufizuar në përgjithësi, kanë shkallë të ndryshme zhvillimi dhe si rrjedhim edhe problematikat e përballjes për zgjidhje janë nga më të ndryshmet. Rrjedhimisht, edhe pritshmëritë e prindërve përse i përket trajtimit të fëmijëve të tyre në shkolla janë të ndryshme. Shtrohet pyetja se cilat janë këto pritshmëri dhe se çfarë kanë të përbashkët apo të veçantë në mënyrë që të mund t'u jepet një përgjigje profesionale këtyre pritshmërive, problemeve apo ekzigjencave, pasi përgjigja profesionale duhet të njohë detajet në zhvillimin konjitiv, në pozicionin ekonomik, në rolin social, në marrëdhëniet sociale dhe autonominë praktike që përjeton personi me aftësi të kufizuar.

Çfarë roli zë aktualisht dhe ç'rol duhet të ketë në të ardhmen shkolla tradicionale dhe çfarë me të vërtetë ofron ajo për nxënësit në vështirësi?

Çfarë mendojnë vet mësuesit, çfarë roli marrin ata dhe shkolla në gjithpërfshirjen e këtyre fëmijëve? A është e përgatitur shkolla?

Një kërkim i bërë në terren mund të na tregojë nëse vetëm njëri nga këta aktorë (shkolla apo familja) do të mund të realizojë integrimin e këtyre fëmijëve si edhe çfarë mund të

sjellë më shumë bashkëpunimi ndërmjet shkollës dhe familjes për mbarëvajtjen dhe të ardhmen e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Çfarë deri më tani ka ofruar shkolla, çfarë ka ofruar familja, në cilat aspekte duhet të punojë më shumë secili nga aktorët?

Në trajtimin e temës do të mundohemi të japim përgjigje mbi këto pyetje sipas një analize nga mbledhja e të dhënave të bërë me opinionet e prindërve, fëmijët e të cilëve frekuentojnë shkollën dhe me opinione të prindërve, fëmijët e të cilëve nuk frekuentojnë shkollën. Nga ana tjetër këto opinione të prindërve do të pasohen nga opinionet e mësuesve për të kuptuar me të vërtetë se ku qëndron problemi dhe çfarë mund të bëhet për integrimin e këtyre fëmijëve në shkollat gjithëpërfshirëse.

1.2 Qëllimi, hipotezat dhe pyetjet kërkimore të këtij studimi

Qëllimi kryesor i këtij studimi është të evidentojë se si funksionon arsimi gjithëpërfshirës, cilat janë problematikat dhe sa është e përgatitur shkolla jonë për integrimin e fëmijëve me nevoja të vecanta.

Po ashtu, një tjetër qëllim është të vlerësojmë efektivitetin e mësuesve mbështetës në shkollat gjithëpërfshirëse.

Qëllimet e studimit do të arrihen duke marrë të dhëna nga prindër dhe mësues të fëmijëve me nevoja të vecanta. Jo pa qëllim janë zgjedhur këto grupe në studim, pasi mësuesi është ai që ndikon në mënyrë të organizuar nëpërmjet procesit arsimor dhe edukativ të nxënësve me nevoja të vecanta dhe nga ana tjetër prindërit janë ata të cilët nxisin dhe testojnë funksionimin e shkollës kundrejt fëmijëve, pasi prindërit kanë interesin më të lartë për integrimin e fëmijëve në shkollë dhe më tej në shoqëri. Përballja e informacioneve që do të japin këta dy grupe të intervistuarish do të na lejojnë të analizojmë problematikat e

gjithëpërfshirjes dhe integritimit në shkollë të këtyre nxënësve por edhe të hedhim pista pune për përmirësimin e ligjeve dhe shërbimeve për këtë kategori nxënësish.

Synim tjetër i këtij studimi, i dytë për nga renditja por jo nga rëndësia, është të njoh perceptimet e prindërve dhe të mësuesve përsa i përket funksionimit të arsimit gjithëpërfshirës.

Në vijim dhe në përmbushje të qëllimeve të këtij punimi, pyetjet kërkimore kryesore të cilave përpiket t'u japë përgjigje ky studim janë:

- C'farë ofron shkolla në dimensionet e zhvillimit të nxënësve me nevoja të vecanta?
- C'farë ofron familja në marrëdhënie me shkollën?
- C'farë mund të bëj më tepër shkolla?
- Si ndikon gjithpërfshirja në shkollë për fëmijët me nevoja të vecanta dhe bashkëmoshatarët e tyre?
- Si ndikon prania e mësuesve mbështetës të nxënësi dhe të kolegët?
- C'farë ndryshimesh kërkon shkolla për të arritur gjithëpërfshirjen?

Hipotezat e studimit janë të ndara në dy aspekte por që kanë një pikë të përbashkët takimi.

Ky studim tenton të vërtetojë hipotezat e mëposhtëme:

- Shkolla jonë është ende e papërgatitur për gjithpërfshirjen e nxënëve me nevoja të vecanta nga ambienti fizik, programet dhe burimet njerëzore
- Familja dhe shkolla nuk kanë një mënyrë të organizuar bashkëpunimi për plotësimin e nevojave të nxënësve në vështirësi.
- Prania e nxënësve me nevoja të vecanta në shkollë ka impakt pozitiv të bashkëmoshatarët.

1.3 Motivet personale për studim

Arsyet e ndërmarrjes se këtij studimi janë të lidhura me:

- Motivin personal dhe profesional.

Prej shumë vitesh kam qënë mësuese dhe drejtuese në shkolla të ndryshme. Nga puna e përditshme në klasë kam ndeshur fëmijë me nevoja të vecanta. Nga njëra anë kam ndier frikë, por nga ana tjetër kënaqësia e punës ka qënë e madhe. Të punosh cdo ditë me fëmijë është e papërsëritshme.

Prindërit kanë qënë një tjetër motiv për përzgjedhjen e temës, jo vetëm prindër që kishin në gjirin e tyre një fëmijë special por edhe të gjithë prindërit e fëmijëve të tjerë. Nga njëra anë nevojat për një shkollim sa më të mirë të fëmijve të tyre me nevoja të vecanta, por nga ana tjetër paragjykimet e bashkëmoshatarëve, problemet e braktisjes shkollore apo dhe sulmet e prindërve të tjerë. Ndoshta një detyrim profesional dhe personal që më ka motivuar ta shikoj studimin edhe në marrëdhënie me prindërit.

Për një kohë relativisht të gjatë kam qënë drejtuese shkolle dhe aty kam parë, nga ana organizative, se cilat ishin të drejtat e arsimimit të nxënësve me nevoja të vecanta, praninë e mësuesit mbështetës, programet edukative individuale dhe marrëdhëniet ndërmjet mësueseve të përgjithshme dhe atyre specialë.

Literatura bashkëkohore dhe eksperiencat përëndimore na tregojnë sa ka evoluar shërbimi për këta nxënës, ndërkohë që në vendin tonë ndeshen ende problematika në integrimin e këtyre nxënësve në shkolla. Këto problematika janë duke fillur që nga mentaliteti se si shkolla i pret këta nxënës dhe mënyra se sa kapacitete ka vetë shkolla për trajtim sa më efikas.

1.4 Rezultatet e pritshme nga studimi.

Ky studim vjen si rrjedhojë logjike e zhvillimeve të shumta të cilat kanë ndodhur vitet e fundit në këtë fushë. Studimi prezanton një tablo komplekse të mënyrës se si dhe sa shkolla jonë ofron për nxënësit me nevoja të veçanta.

Rezultatet e tij do të shërbejnë për të nxitur shkollën por edhe ofruesit e tjerë të shërbimeve të njohin dhe vlerësojnë më shumë dhe më drejt shqetësimet dhe nevojat jo vetëm të fëmijëve me nevoja të veçanta, por edhe të familjarëve të tyre si dhe për të hartuar dhe zhvilluar më pas strategji për ndërhyrje efektive.

Gjithashtu, do të shërbejnë për përfshirjen dhe adresimin e problematikave të shkollës dhe familjeve drejt programeve dhe shërbimeve më të përshtatshme për ta. Studimi do të ndihmojë në ndërgjegjësimin e mëtejshëm të drejtuesve të institucioneve politikëbërëse dhe ofruesëve të shërbimeve mbi ndikimin që ka shkolla mbi fëmijën Ai do t'i ndihmojë dhe orientojë ata që të përfshijnë në të ardhmen në politikat, strategjitë dhe shërbimet.

Ky studim mundohet të plotësojë një hapësirë në këtë fushë duke ofruar informacione dhe të dhëna shkencore për një tematikë e cila ka qënë e pa eksploruar më parë. Studimi shërben dhe si një pikë orientimi për të gjithë studiuesit e tjerë të cilët në të ardhmen do të fokusohen në këtë fushë.

1.5. Kufizimet e studimit

Natyrisht që në këtë studim mund të identifikohen disa kufizime të natyrës subjektive apo edhe objektive të cilat sipas Rossman dhe Rallis (2003) mund të ndikojnë mbi faktet e studimit.

Së pari: Kampioni ishte i qëllimshëm, i përzgjedhur në një territor të kufizuar, pra nuk u shtri në shumë qytete. Një shtrirje më e gjerë do të mundësonte mbledhje më të konsiderueshëm informacioni. Arsyeja është subjektive, pasi shtrirja e studimit në territore të tjera kërkonte kosto ekonomike dhe kohore.

Së dyti: Përmasat e kampionit nuk janë të mëdha. Variabile të caktuar demografikë si niveli i edukimit, të ardhurat, numri i fëmijëve, etj, nuk u morën parasysh në përzgjedhjen e kampionit. Kjo për arsye objektive të gjetjes së familjeve, fëmijët e të cilëve nuk shkojnë në shkollë. Ky lloj informacioni nuk është lehtësisht i gjetshëm.

Së treti: Kampioni i përzgjedhur mund të jetë homogjen në disa aspekte, të gjitha familjet janë me dy prindër, me nivel të përafërt arsimi e të ardhurash mujore. Në anën tjetër, diversiteti i aftësive të kufizuara mendore të fëmijëve mund të krijojë raste të veçanta, të cilat e bëjnë të pamundur interpretimin e përshtatshëm të rezultateve. Për të gjitha këto arsye rezultatet nuk mund të përgjithësohen në gjithë popullsinë.

Studime të tjera me një kampion më të gjerë, me variabile të mirëkontrolluara, duke përfshirë ndoshta edhe familje të provincave të tjera, mund të sigurojnë të dhëna më të gjera dhe më të përgjithësueshme.

Së katërti: mësuesit që morën pjesë në studim nuk kanë në klasat e tyre mësuese mbështetëse të arsimuara apo të trajnuara përsa i përket trajtimit të fëmijëve me nevoja të veçanta. Pak prej tyre ishin të specializuar.

Së pesti: mësueset mbështetëse të specializuara të cilat përbënin dhe fokus grupin në këtë studim nuk kishin shumë eksperiencë pune edhe pse ishin të formuara në pedagogjinë e specializuar.

KAPITULLI II

SHQYRTIMI I LITERATURËS

2.1 Integrimi personave me nevoja të vecanta.

Integrimi është një proces human i patolerueshëm (J.M. Louis. F.Ramond, 2005). Duhet t'i mëshojmë fjalës integrim në mënyrë që të kuptojmë vërtetë domethënien e asaj çka do të thotë integrim. Merr kuptim vetëm atëherë kur e përcaktojmë si të presësh dhe mbash në univers, duke evituar përjashtimin dhe marxhinalizimin, duke i lejuar gjithsecilit rikthimin edhe pas një situatë dështimi.

Por c'mund të themi për personat e përfshirë në një situatë pa aftësi? Padyshim integrimi i tyre merr të njëjtin kuptim me atë çka u përmend më lartë. Ta presësh atë nga lindja apo nga shfaqja e aftësisë së kufizuar, duke e njohur të ndryshëm siç edhe të ngjashëm dhe të barabartë. Ta mbash do të thotë të adoptosh ambientin duke ia kthyer atë njerëzor, t'i ofrosh mjetet për disavantazhin që lidhet me aftësinë e kufizuar që ka në mënyrë që të jetojë "si gjithë të tjerët".

Problematikë e integritit bëhet gjithashtu vendosja në kushtet e ndihmës për t'u integruar personi. Kjo përjasje ka përparësinë që e vendos personin me aftësi të kufizuara në subjekt dhe jo "objekt" të procesit.

Integrimi nënkupton, gjithashtu, marrjen në konsideratë të tërësisë së personit në një dimension psiko-afektiv, fizik e social. Përshtatja e ambientit në atë mënyrë që këta persona të jetojnë si të gjithë jep një formë të kompesimit për të mos u ndierë diferenca. Subjekti jeton në këtë ambient por pa u limituar nga ai. (La risorsa Italiana DI&A dedicata all accessibilità ISSH 1721-4874) (Sito dell' ASPHI)

Personi me aftësi të kufizuara duhet të njohë diferencën, atë për të cilën ai është dhe ekziston. Është e vështirë të ndërtohet identitetin sidomos kur ke një paftësi, diferencë apo çfarëdolloj tjetër “negativi teti”. Nëse ne e njohim tjetrin nga ngjashmëritë dhe jo nga diferencat, i mundësojmë atij të pakësojë këto paftësi. Ajo çka ngelet në rrugën e integritit është që ne të udhëhiqemi gjithnjë nga një rregull i brendshëm “ si për tjetrin dhe për vete”.

Integrimi përjashton gjithashtu efektet “modë” (J.M. Louis. F.Ramond, 2005). Nëse e gjykojmë në arsyetimin dialektik ajo shfaq një politikë të ekstremeve: të gjithë “të mbyllur” në ambiente të specializuara apo në një ambient të zakonshëm. Personat me aftësi të kufizuara nuk janë objekte që ne ti vendosim “këtu” apo “atje”. Ata bëjnë progres apo regres, nevojat e tyre evoluojnë. Objektivi duhet të jetë i tillë që t’u mundësohet një jetë sa më e mirë në ambientin e përbashkët dhe nëse ka nevojë për një ambient të specializuar, ne do të bëjmë që mos të jetë një vend për mbyllje por për hapje.

Integrimin duhet ta mendojmë si diçka që duhet t’ia dalim (J.M. Louis. F.Ramond, 2005). Kjo do të thotë integrim në një analizë të gjerë, të gjitha kompleksitetet në fusha të ndryshme duke punuar me to për t’u dhënë një kuptim.

Integrimi është gjithashtu një çështje kulture më tepër se sa politike, kulturë në kuptimin e ansamblit të vlerave që i referohen raportit ndërmjet individëve të një shoqërie (A.Zhapaj, 2009).

Integrimi tashmë nuk duhet të shikohet vetëm si e drejtë por si një rrugë, si një realitet, si një formësim i partnerëve për të ndërtuar këtë proces. Përfshirja e personave me aftësi të kufizuara është një parim, sikurse edhe një qëllim. Shkollarizimi, puna, pjesëmarrja sociale

dhe kulturore janë mënyra për të arritur këtë qëllim. Integrim do të thotë që personi me aftësi të kufizuara të këtë vendin e tij në shoqëri.

Megjithatë, nuk duhet nënvlerësuar fakti që integrimi është një proces i vështirë. Ne i japim fëmijës (personit) mundësitë e zhvillimit mendor, fizik, emocional dhe social duke e futur në një rrugë dinamike për integrimin e tij. Ky proces nuk kupton vetëm personin në vështirësi por edhe grupin; nuk mund të kemi integrim nëse nuk e shikojmë në një përfaqje sistematike, nga ekzistenca e një ndërvarësie efektive në grupin që është i integruar me ndërveprimet e një personi me aftësi të kufizuara që ndërvepron përsëri me këtë grup. (Causin P De Pierris, *Disabili e Societa*, Milano 1999).

Flasim për integrimin e personit në shoqëri por ky integrim nuk do të marrë përmasat që i takon nëse nuk fillon që brenda familjes dhe të bëhet pjesë e sistemit shoqëror.

2.2 Aftësia e kufizuar dhe historia e trajtimit të saj në vendin tonë.

Ç' është aftësia e kufizuar? Si ka evoluar nocioni i aftësisë së kufizuar në kohë si sëmundje, invaliditet, papunësi, skamje apo devijim?

Shoqëria njerëzore gjithnjë është përballur me problemin e shpjegimit të aftësisë së kufizuar dhe është munduar ta shpjegojë atë. Një shoqëri identifikohet nga mënyra se si trajton personat në vështirësi. *Henry Jacques Sticer nëpërmjet një metafore e koncepton problemin e aftësisë së kufizuar si një copë poçe e zbuluar në një vend ku bëhen gërmime, copë poçe që të lejon të sjellësh tregues të rëndësishëm për kulturën, mbetje e të cilës ajo është.* Çdo kulturë ka mënyrën e saj për të integruar diferencën mendore në shfaqjen e saj të botës. Gjatë shekujve ndërtohen sisteme të menduari, të afta të racionalizojnë raportin me anormalitetin. (I. Furlan 1974)

Nuk do të tentojmë të trajtojmë evolucionin historik sepse do të duhej të dëshifronim ngjarjet por le të japim një tablo si përcaktohet aftësia e kufizuar.

Më 1980 Organizata Botërore e Shëndetit publikoi Klasifikimin Ndërkombëtar të Aftësisë së Kufizuar në të cilin **person me handicap konsiderohet një subjekt, integriteti fizik ose mendor i të cilit është dobësuar në mënyrë të përkohshme ose të përhershme qoftë për shkaqe kongjenitale, për shkak të moshës, për shkak të një sëmundjeje apo një aksidenti dhe ky dobësim vë në rrezik autonominë e personit, zakonet e tij të përditshme të frekuentimit të shkollës ose punës.** Ky klasifikim e sheh aftësinë e kufizuar si pasojë të sëmundjes.

Sëmundja => deficiencë => paaftësi => disavantazh

Klasifikimi ndërkombëtar i handicapit përcakton kategoritë e deficiencave, të paaftësive dhe të desavantazheve.

Deficiencat:

- deficiencë intelektuale
- deficiencë e gjuhës dhe e fjalës
- deficiencë dëgjimore
- deficiencë e të parit
- deficiencë e organeve të tjera të trupit
- deficiencë e skeletit dhe e aparatit mbështetës
- deficiencë estetike-...etj

Paaftësitë:

- paaftësia që lidhet me sjelljen
- paaftësia në komunikim
- paaftësia për përkujdesjet trupore
- paaftësia për të realizuar lëvizje
- paaftësia për të përdorur trupin në disa detyra si punët shtëpiake, etj.
- ngathësia-...etj.

Disavantazhet:

- disavantazh në orientim
- disavantazh në pavarësinë praktike
- disavantazh në lëvizshmëri
- disavantazh në integrimin social
- disavantazh në pavarësinë ekonomike-...etj.

Defiçenca është në dimensionin organik.

Paaftësia është në dimensionin funksional.

Disavantazhi ka të bëjë me dimensionin social, pra personi nuk përmbush rolin e tij normal (nisur nga mosha por edhe seksi) në raport me faktorët socialë dhe kulturorë që e rrethojnë. Ndërsa me termin aftësi e kufizuar do të kuptojmë të gjitha këto pasoja të sëmundjes, pra

$$\text{Aftësi e Kufizuar} = \text{defiçencë} + \text{paaftësi} + \text{disavantazh}$$

Nisur nga ky koncept për aftësinë e kufizuar, do të trajtohen tre tipe të saj:

Aftësi e kufizuar motore

Aftësi e kufizuar shqisore

Aftësi e kufizuar mendore

Shumë persona mund të kenë më tepër se një aftësi të kufizuar p.sh. një fëmijë mund të ketë një problem motor dhe një mendor në të njëjtën kohë. Në këtë rast bëhet fjalë për **polihandikap**.

Fëmijët me polihandikap janë të prekur seriozisht nga shumë aftësi të kufizuara pa prevalencë të njërit mbi tjetrin. Zakonisht përfshihet të paktën një deficiencë motorike dhe një deficiencë intelektuale e rëndë. Personi ka një kufizim ekstrem të autonomisë dhe të mundësive të perceptimit, të shprehjes dhe të marrëdhënieve.

Aftësi të kufizuara mendore – do të thotë një aftësi e kufizuar mendore që është e përjetshme dhe që ndikon dukshëm në aftësitë e personit për të mësuar. Aftësitë e kufizuara mendore ndikojnë në aftësitë e nxënësit për të mësuar, komunikuar apo në vështirësi me problematika dhe gjërat më elementare ditore. Fëmijët me aftësi të kufizuara mendore e kanë më të vështirë se sa bashkëmoshatarët e tyre për të mësuar dhe kuptuar gjërat. Kështu që atyre iu nevojitet përkrahje dhe ndihmë e përditshme në mënyrën si të vishen, në përgatitjen e ushqimit si edhe në komunikim. Në shumë raste fëmijët me aftësi të kufizuara të rënda mund të kenë nevojë për mbikëqyrje gjatë 24 orëve.

Nuk është gjithmonë e mundshme të dallohet nëse dikush, qoftë ky edhe një fëmijë, ka aftësi të kufizuara mendore nga pamja e tij e jashtme. Disa fëmijë mund të kenë tipare fizike që mund të tregojnë që kanë aftësi të kufizuara mendore siç është Sindroma Down. Mënyra

se si komunikon një fëmijë mund të tregojë se ai ka aftësi të kufizuara si p.sh. të folur të ngadalësuar, mungesë në përqëndrim, etj. Fëmijët me kufizime mendore përbëjnë përqindjen më të madhe të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Personat me aftësi të kufizuara kanë dëmtime dhe aftësi të kufizuara në shkallë të ndryshme. Ka që mund t'i kryejnë vetë nevojat e tyre personale duke u shfaqur si persona me prapambetje të lehtë mendore. Por në këtë grup janë edhe të tjerë me shkallë të rënda, siç janë prapambetjet e thella mendore, patologjitë e ndryshme të cilat si rezultat i dëmtimeve cerebrale kanë sjellë paralizë të plotë të personit. Kjo kategori është në atë nivel që kërkon patjetër mbështetjen e një kujdestari, apo të një njeriu të specializuar.

Ekzistojnë shumë lloje të ndryshme të aftësive të kufizuara mentale. Ato mund të jenë aftësi të kufizuara mendore të dallueshme sipas katër kategorive më kryesore, kategori të cilat për lehtësi studimi mund t'i ndajmë si më poshtë:

- E lehtë
- E moderuar
- E rëndë
- E thellë

Është për t'u theksuar se përkushtimi edukativ dhe përkujdesja profesionale janë të rëndësishme për secilën kategori, edhe pse në pamje të parë ndarja e mësipërme nënkupton që masa e impenjimit profesional e human në përkujdesjen e këtyre personave është më e vogël për kategoritë më të lehta e të moderuara. Shpeshherë janë kategoritë e lehta në dukje që kërkojnë një angazhim e përgatitje profesionale të lartë, po aq sa edhe për dy kategoritë më të rënda.

Historik i përgjithshëm i trajtimit të aftësisë së kufizuar në Shqipëri

Trajtimi i personave me aftësi të kufizuar në vendin tonë, nga pikëpamja kohore, shtrihet nga vitet 50 e deri në ditët e sotme. Në Shqipëri është trashëguar nga e kaluara një psikologji frenuese në trajtimin e fëmijëve me aftësi të kufizuar. Kjo psikologji fillonte nga familja, kalonte në shoqëri e përfundonte në politikat shtetërore. Dallojmë tre elementë kryesor nëpër të cilat kalonte dhe kalon përkujdesja për fëmijët me aftësi ndryshe: (A. Zhapaj. 2009)

Elementi i parë: Për mjaft familje, një fëmijë me aftësi të kufizuar është konsideruar një turp e, për rrjedhojë, fëmija është mbajtur i mbyllur, larg komunitetit e madje në shumë raste dhe larg mjekësisë. Në shumë zona të vendit, prania e një fëmije me aftësi të kufizuar të rëndë në familje, konsiderohej si një dënim nga zoti për të cilin të afërmit duhet t'u vinte turp nga shoqëria.

Elementi i dytë: Shoqëria, në një formë ose tjetër, me indiferencën e saj dhe në jo pak raste edhe me qëndrimin përçmues ndaj këtyre problemeve, ushqeu edhe më shumë përkeqësimin e gjendjes së fëmijëve me aftësi të kufizuar. Të gjitha këto nuk mund të mos gjenin shprehjen në politikat shtetërore për përkujdesjen e këtyre fëmijëve.

Elementi i tretë: Nga viti 1945 deri në vitin 1990 problemi i fëmijëve me aftësi të kufizuar trajtohej nga Ministria e Shëndetësisë. Fëmijët me aftësi të kufizuara dërgoheshin në qendra spitalore, të cilat për nga struktura ndërtimore dhe ajo e shërbimeve i ngjanin me shumë çmendinave të mbyllura. Në këto qendra trajtoheshin vetëm fëmijët me aftësi të kufizuar mendore dhe ata me aftësi të kufizuara të rënda fizike. Ata qëndronin të mbyllur në këto spitale larg familjes, e cila dhe i braktiste për t'i lënë pastaj në mëshirën e fatit deri

në vdekje. Qendra te tilla spitalore ka pasur në Vlorë, Elbasan, Tiranë, e më vonë u ngritën edhe në Durrës, Korçë e ne Shkodër.

Në vitet 1992-93 për herë të parë problemet e fëmijëve me aftësi të kufizuar u bënë publike. Filloi të flitej në media, u organizuan shoqatat e para dhe filloi një lëvizje e cila do të sillte një ndryshim të ndjeshëm ne mentalitetin shqiptar lidhur me trajtimin e personave me aftësi të kufizuar.

Shkak i këtij ndryshimi u bë hapja me botën e jashtme, njohja e realiteteve të tjerë e mbi të gjitha fillimi i aktiviteteve të shoqatave të para për mbrojtjen e të drejtave të personave me aftësi të kufizuar që u stacionuan menjëherë në trajtimin e këtyre fëmijëve.

Ne vitin 1993 institucionet që trajtonin personat me aftësi të kufizuar i kaluan Ministrisë së Punës e Çështjeve Sociale. Pra ka një ndryshim të politikës shtetërore në trajtimin e këtyre personave. Fakti që me personat me aftësi ndryshe do të merrej një ministri tjetër, e ndryshme nga Ministria e Shëndetësisë, tregon se në trajtimin e tyre do të mbisundonte aspekti social.

Ndryshimet që ndodhën në legjislacion përgjatë viteve të para të tranzicionit demokratik në Shqipëri u pasqyruan jo vetëm në përfitimet që filluan të marrin nga shoqëria individët me aftësi të kufizuar si dhe trajtimi social që filloi t`u bëhet atyre nga institucionet ka ndryshuar, por edhe në qëndrimin e shoqërisë ndaj kësaj kategorie duke sjellë edhe ndryshim në mentalitetin e familjeve shqiptare me këta fëmijë.

Sot institucionet që trajtojnë fëmijë me probleme kanë ndryshuar ndjeshëm falë veprimtarisë se OJQ-ve, politikave shtetërore dhe trajnimit të personelit që punon në këto qendra. Aktualisht ne vend ekzistojnë disa qendra rezidenciale dhe disa të tjera qendra ditore për fëmijët me aftësi të kufizuar, të cilat kanë varësi nga Administrata e Përgjithshme

e Shërbimeve Sociale. Qendra te tjera rehabilitimi dhe konsultimi janë në varësi të shoqatave vendase e të huaja si dhe në varësi të Ministrisë së Shëndetësisë.

Mbetet akoma sensibilizimi i vazhdueshëm i opinionit shoqëror për gjithçka bëhet me këta persona, për të drejtat e tyre por dhe për përmirësimet që ata kanë në jetë, si dhe është i domosdoshëm implementimi i plotë i strategjisë kombëtare për trajtimin e fëmijëve me aftësi të kufizuar. (A. Zhapaj. 2006)

2.3 E drejta e arsimimit të fëmijëve me aftësi ndryshe.

Konventa Ndërkombëtare mbi të Drejtat e Fëmijës në Nenin 23 të saj thekson të drejtat e fëmijëve me aftësi të kufizuar për jetë të plotë e solide, në kushte të cilat promovojnë vetëbesimin dhe sigurojnë pjesëmarrjen e tyre aktive në jetën e bashkësisë. Pastaj siguron të drejtat për arsimim, mbrojtje shëndetësore, stërvitje, rehabilitimi, përgatitje për punë dhe rekreacion dhe këtë në mënyrën më të përshtatshme që fëmija të arrijë shkallën më të lartë integritetit shoqëror dhe të zhvillimit individual, duke përfshirë zhvillimin e tij kulturor dhe atë shpirtëror. (Giangreco, Clininger dhe Salce Iverson (1993),

Një numër i caktuar fëmijësh kanë lindur me aftësi ndryshe për shkak të ushqimit jo të përshtatshëm të nënave gjatë shtatzënisë, të medikamenteve të ndryshme që i është dashur të marrë ose edhe kujdesit që prindërit nuk kanë mundur të tregojnë ndaj fëmijëve për shkak të kushteve të pa përshtatshme ekonomike e sociale, ku fëmijët bien viktimë padashur si pasojë e shkaqeve jo gjithmonë të dëshiruara nga prindërit. Gjithsesi me aftësi të kufizuar ose jo, ata janë pjesë e shoqërisë dhe si të tillë duhen trajtuar. Përfshirja në shoqëri e fëmijëve me aftësi të kufizuar ka dy qëllime kryesore:

1. Të ndryshohet koncepti ndaj fëmijëve me aftësi të kufizuara (aftësi ndryshe).

2. Të arrihet integrimi shkollor dhe shoqëror i fëmijëve me aftësi ndryshe, i cili u jep atyre mundësinë për një jetë normale.

Përfshirja e personave me aftësi ndryshe në rrjedhat jetësore do të thotë se tek ai person shohim më shumë se aftësitë e kufizuara të tij. Është e domosdoshme të ndihmojmë fëmijët që të jenë më aktiv e të qëndrueshëm, të vendosur, të kujdesshëm dhe inovator në fushën e zgjidhjes së problemeve dhe të shkathtësisë shoqërore, si dhe të edukohen të rriturit për përgjegjësit e tyre. Personat e rritur duhet ta dinë se fëmijët me aftësi ndryshe nuk janë të padobishëm: nga ata nuk duhet të kihet frikë, ata nuk dallohen nga të tjerët për sa i përket nevojës së tyre që duan të kenë pak ngrohtësi dhe miqësi. (A.Zhapaj 2015)

Në vend që nxënësin me nevoja të veçanta ta shohim si problem, shumë më produktive është nëse problemin e shohim në sistemin e arsimit. Mjediset e përshtatshme, mungesën e pajisjeve dhe mjeteve ndihmëse mësimore, mësuesit të cilët kanë paragjykime ndaj këtyre fëmijëve dhe ndaj programit jo fleksibël kontribuojnë në mungesën e arsimit dhe zhvillimit të nxënësve me aftësi ndryshe në sistemin e rregullt shkollor.

Integrimi i këtyre fëmijëve do të thotë jetë i pavarur dhe vetëpërcaktues. Hapat që duhen ndërmarrë për të shmangur pengesat në integrimin e këtyre fëmijëve mund t'i klasifikojmë sipas kësaj shkalle që nuk është taksative për mënyrën e vendosjes :

- Mënjanimi i pikëpamjeve të gabueshme dhe qëndrimit diskriminues në mjedisin shkollor.
- Përgatitje të arsimtarëve për teknikën që t'u përgjigjen nevojave mësimore dhe qasjes së individualizuar me shumë fleksibilitet ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta.
- Sigurimi i materialeve të posaçme, të teknikës dhe të pajisjeve për fëmijët me nevoja të veçanta.

- Zgjerimi i bashkëpunimit me prindërit e ndihmësit, përgatitjes se në cilën mënyrë forcohet potenciali pozitiv prindëror dhe në çfarë mënyre prindërve u ofrohen përkrahje në të cilat mund të mbështeten.

Trajtimi i fëmijëve me aftësi ndryshe në vendin tonë ka qenë dhe mbetet një nga problemet sociale më të mprehta më emergjente dhe që kërkojnë një konceptim dhe angazhim serioz të të gjitha forcave politike sociale dhe juridike. Pavarësisht se deri tani mund të vihen re përpjekje për të ndryshuar qëndrimin dhe mënyrën e trajtimit të kësaj pjese të shoqërisë duhet të pranojmë se akoma jemi larg në krahasim me standardet që aktualisht vendet e tjera punojnë me këtë kategori njerëzish. Nga vetë kushtet specifike që ka kaluar dhe që aktualisht kalon vendi ynë, puna me këtë kategori njerëzish të shoqërisë sonë bëhet më e vështirë dhe kërkon një angazhim më të madh të edukatorëve, të specialistëve, psikologëve dhe pedagogëve, një punë më me pasion dhe me dëshirën për t'i ndihmuar këta njerëz që kanë aq nevojë për këto forca të specializuara. (Closs, A., Nano, V. & Ikonimi, E. (2003).)

Në këtë punim përpjekja ka qenë që të trajtoj disa probleme që lidhen me punën dhe edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, duke u nisur nga fakti që në vendin tonë ka probleme të mprehta që lidhen me trajtimin e këtyre fëmijëve me aftësi ndryshe.

Avantazhet e arsimit gjithëpërfshirës

Përfshirja sociale është një çështje e të gjithë shoqërisë dhe jo vetëm e sistemit arsimor. Që të ndodhë përfshirja sociale, njerëzit me aftësi të kufizuara duhet të shihen si qytetarë me të drejta të barabarta. Këto të drejta duhet të respektohen brenda gjirit të shoqërisë dhe jo menjëherë prej saj. Vetëm duke i parë kështu, shoqëria nuk mund t'i konsiderojë këta persona si qenie të mjera që u nevojitet vetëm trajtim i specializuar dhe përkujdesje, të cilat

për arsye rehatie për shoqërinë dhe nën maskën e efikasitetit dhe mbrojtjes u janë ofruar në mjedise të izoluar. Natyrisht që njerëzit me aftësi ndryshe kanë nevojë më të veçanta, por kjo nuk është një arsye e papërfshirshme për izolimin e tyre nga shoqëria dhe as të grumbullohen veçmas nga të tjerët. Sepse ky veprim e sjellje ndaj tyre do t'i bëjë ata përgjithmonë të huaj për shoqërinë dhe do të pamundësojë rikthimin social të tyre, njëherazi duke përforcuar mospranimin nga shoqëria.

Kërkesa e vetme e filozofisë së përfshirjes është që çdo njeri, pavarësisht aftësisë dhe nevojave, të trajtohet si pjesëtar i shoqërisë dhe nëse ka nevojë për shërbime të specializuara, duhet t'i marrë ato brenda sistemit të përgjithshëm shëndetësor, edukativ e social, si gjithë të tjerët. Për edukimin, kjo do të thotë që çdo fëmijë me nevojë të veçanta ka të drejtën të marrë arsimimin, të përshtatur sipas nevojave, brenda sistemit të arsimit të rregullt.

Arsimi gjithëpërfshirës është në dobi jo vetëm të fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe vështirësi në të mësuar. Nga arsimi gjithëpërfshirës përfitojnë të gjithë nxënësit, pavarësisht faktit që janë me aftësi të kufizuara apo jo, pasi dihet që të gjithë nxënësit kanë veçantitë e tyre në mënyrën e të nxënësve dhe të të shprehurit. Arsimi gjithëpërfshirës, jo vetëm që i pranon të gjithë nxënësit në sistemin e përgjithshëm arsimor, por edhe nxit përshtatjen sipas nevojave të veçanta të të gjithë nxënësve, pa përjashtime.

Nga një perspektivë morale e filozofike, mendohet se fëmijët me nevojë specifike nuk duhet të ndahen nga bashkëmoshatarët me zhvillim tipik sepse *segregimi* në vetvete është antietik në të drejtën e qenies humane. Nëse nxënësit me nevojë të veçanta marrin pjesë aktivisht në mjedise gjithëpërfshirëse të të nxënësve, shfaqin sjellje ku vihet re rritje e nismave të tyre në situata sociale, aftësi më komplekse gjuhësore dhënëse e komunikuese, rritje e mundësive për aftësi përgjithësuese si dhe ulje të sjelljeve të papërshtatshme.

Kuadri ligjor në mbështetje të proceseve të gjithëpërfshirjes.

Kombet e Bashkuara miratuan një konventë të re për personat me aftësi ndryshe, e cila hyri në fuqi më 3 Maj 2008 duke u ratifikuar nga 20 shtete. Kjo konventë është konsideruar nga Kombet e Bashkuara si traktati më i rëndësishëm i të drejtave të njeriut në fushën sociale, politike, ekonomike dhe kulturore të shekullit XXI.

Kofi Annan e quajti konventën e re si “ një arritje historike për 650 milion njerëz me aftësi të kufizuara në botë”, përfshirë 200 milion fëmijë me aftësi të kufizuara, shumica e të cilëve jetojnë në vendet në zhvillim. Më 22 Dhjetor 2009, Shqipëria firmosi konventën e të drejtave të personave me aftësi ndryshe dhe hapi kështu rrugën e ratifikimit të saj.

“Save the children” botoi në vitin 2009 një udhëzues përdorimi të Konventës së të Drejtave të Personave me Aftësi të Kufizuara të Kombeve të OKB - së, që nxiti të drejtat e fëmijëve, titulluar “ Më shikon, më dëgjon” .

‘Word Vision’ mundësoi një studim rajonal mbi të drejtën për gjithëpërfshirje të fëmijëve me aftësi të kufizuara në një studim kombëtar, i cili analizon historikisht zhvillimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në Shqipëri gjatë periudhës 1945-2011.

Në Dhjetor Shqipëria ratifikoi Konventën për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara, e cila riafirmonte dhe theksonte të drejtat e personave me aftësi të kufizuara të paraqitura në Konventën e të Drejtave të Njeriut, si dhe vendoste detyrime të reja ndaj qeverive për zbatimin dhe realizimin e tyre.

Në Qershor të vitit 2012 Kuvendi i Shqipërisë miratoi Ligjin 69 “Për arsimin parauniversitar në Republikën e Shqipërisë”, që shënon një arritje të rëndësishme në sanksionimin e arsimit gjithëpërfshirës, përkatësisht në “Arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara”.(Konventa e të drejtave të Njeriut)

Neni 63. Parime të arsimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

1. Arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara synon zhvillimin e plotë të potencialit fizik dhe intelektual dhe përmirësimin e cilësisë së jetës së tyre për t'i përgatitur për integrim të plotë në shoqëri dhe në tregun e punës.
2. Përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në institucionet arsimore të specializuara për ta është përgjithësisht e përkohshme.
3. Përfshirja dhe integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në kopshtet dhe shkollat e zakonshme të arsimit baze është parësore.
4. Nxënësve që nuk dëgjojnë dhe nuk flasin, u garantohet e drejta e komunikimit në gjuhën e shenjave, ndërsa personave që nuk shikojnë përdorimi i shkrimit Braille.

Neni 64. Ndjekja e institucioneve arsimore nga fëmijët me aftësi të kufizuara

1. Nxënësve me aftësi të kufizuara u sigurohet arsimimi në shkollat e arsimit të mesëm dhe të lartë, sipas kriterëve të miratuara nga Ministria e Arsimit dhe e Sportit dhe Ministria e Shëndetësisë.
2. Nxënësi me aftësi të kufizuara qëndron në shkollë të specializuara deri në moshën 19 – vjeçare.
3. Njësia arsimore vendore krijon një komision të përbërë nga mjekë, psikologë, mësues dhe specialistë për fëmijët me aftësi të kufizuara, i cili pasi shqyrton kërkesën e prindit ose të drejtorit të një institucioni arsimor jep rekomandimet përkatëse për ndjekjen nga fëmija të një institucioni arsimor të zakonshëm të specializuar.
4. Prindërit vendosin nëse fëmija i tyre me aftësi të veçanta do të ndjekë një institucion të specializuar ose të zakonshëm të arsimit bazë. Prindërit mund të largojnë në çdo kohë

fëmijën nga shkolla, kur e gjykojnë se ai nuk përfiton nga mësimet ose ka mundësi të tjera më të mira.

5. Ministria, në bashkëpunim me njësinë bazë të qeverisjes vendore dhe në këshillim me prindërit dhe komisionin, siguron arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në njerin nga dy llojet e institucioneve arsimore, të zakonshme ose të specializuara.
6. Njësia arsimore vendore, sipas kriterëve dhe procedurave të përcaktuara me udhëzim të përbashkët të ministrit dhe Ministrisë së Shëndetësisë, i siguron arsimim në shtëpi nxënësve që nuk mundën të ndjekin një shkollë të zakonshme ose të specializuar të arsimit bazë.

Neni 65. Organizimi i arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

1. Nxënësit me aftësi të kufizuara mësojnë sipas planit mësimor e programeve lëndore të zakonshme të përshtatura për ta ose sipas planit mësimor e programeve lëndore të specializuara për ta.
2. Në institucionet arsimore të zakonshme, programi i personalizuar për nxënësin me aftësi të kufizuara hartohet nga një komision, në përbërje të të cilit janë mësues të fushave të ndryshme të të nxënësve të institucionit dhe psikologë. Hartimi i këtij programi bëhet në bashkëpunim me prindërit e nxënësve. Ndryshimi i programeve të personalizuara brenda një institucioni arsimor vendoset nga komisioni brenda institucionit , në bashkëpunim me prindërit e fëmijës.
3. Nxënësve me aftësi të kufizuara u sigurohen mësues ndihmës dhe shërbim rehabilitues, sipas kriterëve të përcaktuara me udhëzim të ministrit. Punonjësit arsimor të institucioneve , që kanë nxënës me aftësi të kufizuara, certifikohen në programe trajnimi për trajtimin e këtyre nxënësve.

4. Njësia përkatëse bazë e qeverisjes vendore u siguron nxënësve me aftësi të kufizuara mjediset e përshtatshme të mësimdhënies e të të nxënësve, sipas standarteve të përcaktuara nga ministria.

Neni 6. E drejta për arsimim

1. Arsimiti parauniversitar (më tutje “arsimimi”) në Republikën e Shqipërisë garantohet me kushtetutë për të gjithë shtetasit e saj.
2. Të gjithë qytetarëve të Republikës së Shqipërisë ose shtetasve të huaj që banojnë në Republikën e Shqipërisë, në moshën e përcaktuar nga ky Ligj, brenda kufijve të Republikës së Shqipërisë, u sigurohet ndjekja e institucioneve arsimore pa asnjë lloj diskriminimi për shkak të racës, ngjyrës, seksit, gjuhës, besimit ose përkatësisë fetare, kombësisë, origjinës etnike ose sociale, pronës, përkatësisë farefisnore, gjendjes shëndetësore ose ndonjë status tjetër të qytetarit;

Neni 7 .Parimet kryesore të së drejtës për arsimim.

1. Çdo nxënës i sigurohet e drejta për arsimim cilësor.
2. Nxënësve të familjeve në nevojë, nxënësve me nevoja të veçanta dhe atyre me vështirësi në të nxënë u sigurohet e drejta për përkujdesje të posaçme.

Dhe në kreun 12, neni 76, të këtij drafti flitet për arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, që në misionin dhe parimet shprehet qartë më poshtë:

1. Në përputhje me misionin e sistemit arsimor parauniversitar dhe me synimet e tij, të përcaktuara në këtë Ligj, arsimimi i fëmijëve me nevoja të veçanta synon zhvillimin e plotë të potencialit të individit, ndihmon në përmirësimin e cilësisë së jetës së tyre duke i përgatitur për integrim të plotë në shoqëri dhe në punë.

2. Përfshirja dhe integrimi i fëmijëve me nevoja të veçanta në kopshtet dhe shkollat e zakonshme të arsimit bazë është parësore. Ndjekja e institucioneve arsimore të specializuara është përgjithësisht e përkohshme.
3. Në institucionet e arsimit parashkollor dhe atij bazë, kurrikula e hartuar dhe e zbatuar për nxënësit me nevoja të veçanta personalizohet në përshtatje me zhvillimin fizik, mendor, emocional dhe social të nxënësit.
4. Programet e personalizuara për nxënësit me nevoja të veçanta në institucionet arsimore të zakonshme hartohen nga një komision i institucionit i përbërë nga mësues të fushave të ndryshme të të nxënit, nga psikologu dhe nga një specialist i jashtëm për fëmijët me nevoja të veçanta. Për të zbatuar një program të përshtatshëm është e domosdoshme që në konceptimin e tij të përfshihen edhe prindërit.
5. Ministria, në bashkëpunim me njësinë bazë të qeverisjes vendore përkatëse, siguron shkollimin për fëmijët me nevoja të veçanta në njërin nga dy llojet e institucioneve arsimore, të zakonshme ose të specializuara. Flitet për herë të parë në ligj për programe të personalizuara mbi bazën e të cilave duhet të arsimohen fëmijët me aftësi të kufizuara dhe vështirësi në të nxënë.

Në nenin 77 të këtij drafti flitet për herë të parë për një komision të vlerësimit multidisiplinor, duke ju larguar modelit mjekësor të vlerësimit:

- Pranë njësisë arsimore vendore ngrihet Komisioni i Vlerësimit që përbëhet nga mjekë, psikologë, mësues, specialistë për fëmijët me nevoja të veçanta, punonjës socialë. Prindërit kanë të drejtë të marrin pjesë në diskutimet e komisionit për fëmijën e tyre.
- Komisioni i Vlerësimit përcakton llojin e institucionit parashkollor dhe atë të arsimit bazë që duhet të ndjekë fëmija me nevoja të veçanta, sipas kriterëve të përcaktuara nga Ministria e Arsimit dhe Shkencës dhe nga Ministria e Shëndetësisë. Sipas gjykimit të komisionit,

fëmija me nevoja të veçanta e nis klasën e parë në moshën gjatë deri nëntë vjeç dhe lejohet të ndjekë arsimin bazë deri në moshën nëntëmbëdhjetë vjeç. Komisioni i Vlerësimit përcakton se cilët fëmijë me nevoja 38 E drejta e fëmijëve me aftësi të kufizuara për arsim gjithpërfshirës

- Rritjen e kufijëve moshorë për pranimin dhe mbarimin e shkollës për fëmijët me aftësi të kufizuara.

Në nenin 78 theksohet se si realizohet arsimimi i fëmijëve me nevoja të veçanta:

1. Ndjekja e kopshteve e shkollave për fëmijët me nevoja të veçanta rregullohet si më poshtë vijon:

a) fëmijët me nevoja të veçanta mësojnë në institucione arsimore të zakonshme, ku nxënësit me nevoja të veçanta bashkohen me nxënësit e tjerë, ose në institucione arsimore të specializuara;

b) për fëmijët, që për shkak të aftësive të rënda motorike ose shkaqe të tjera, nuk mund të ndjekin një shkollë të zakonshme ose të specializuar të arsimit bazë, institucioni arsimor, ku ata janë regjistruar, organizon mësim në shtëpi;

c) nxënësit me nevoja të veçanta ndjekin arsimin e mesëm të lartë në klasa të zakonshme. Kriteret e ndjekjes së arsimit të mesëm të lartë nga nxënësit me nevoja të veçanta përcaktohen nga Ministria e Shëndetësisë dhe nga Ministria e Arsimit dhe Shkencës, dhe respektimi i tyre ndiqet nga Komisioni i Vlerësimit.

2. Për nxënësit me nevoja arsimore të veçanta, në lëndët e detyrueshme dhe ato me zgjedhje përdoren:

a) programe arsimore të zakonshme;

b) programe arsimore të përshtatura ndaj programeve të zakonshme;

c) programe arsimore të specializuara.

3. Drejtori i institucionit arsimor të zakonshëm është i detyruar, sipas këtij Ligji, që të pranojë të regjistrojë çdo fëmijë me nevoja të veçanta, në përputhje me përcaktimet e Komisionit të Vlerësimit dhe të sigurojë kushtet e arsimimit për të, sipas këtij Ligji dhe akteve nënligjore përkatëse të nxjerra nga Ministri.

4. Ndryshimi i programit të personalizuar brenda një institucioni arsimor vendoset nga komisioni brenda institucionit në bashkëpunim me prindërit e fëmijës, ndërsa ndryshimi i institucionit arsimor vendoset në bashkëpunim ndërmjet komisioneve të të dy institucioneve arsimore, në këshillim me Komisionin e Vlerësimit dhe në bashkëpunim me prindërit e fëmijës.

5. Shteti siguron falas arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në institucionet arsimore publike. Sipas përcaktimit të Komisionit të Vlerësimit, fëmijët me nevoja të veçanta përfitojnë falas transportin nga vendbanimi tek institucioni arsimor dhe anasjelltas. Ministria dhe njësia arsimore vendore pajisin me përparësi nxënësit me nevoja të veçanta me mjetet e përshtatshme të mësimit dhe të nxënies, mjetet e tjera ndihmëse, përfshirë dhe ato të teknologjisë së përditësuar të informacionit dhe komunikimit.

6. Nxënësve me nevoja të veçanta u sigurohen me përparësi punonjësit e mjaftueshëm mësimorë, përfshirë dhe mësuesit ndihmës. Për punonjësit arsimorë, të cilët përkujdesen për fëmijët me nevoja të veçanta, zhvillohen kurse të posaçme në institucionet e shkollave të larta dhe ofrohen trajnime gjatë punës.

Pra , legjislacioni shqiptar garanton tashme te drejtën e plote për arsim publik te çdo fëmije. Mbi te gjitha, zbatimi i ligjit te ri do te jete tejet i suksesshem dhe i dobishem vetem nese kuptohet si proces, koncept, parim dhe çka është me e rëndësishmja, si praktika

mësimdhënieje në shkollat e klasave gjithëpërfshirëse përmes përshtatjeve, modifikimeve dhe përmirësimeve të vazhdueshme.

2.4 Gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme si paradigmë sociale. Karakteri sistemik i saj dhe përcaktimet teorike

Gjithëpërfshirja është një filozofi që i ka fillimet e saj tek drejtësia sociale, deinstitutionalizimi dhe lëvizjet për të drejtat e njeriut në vitet '60 të shekullit të kaluar. Deri në ato vite arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara ka qenë i mbizotëruar nga paradigma psiko-mjekësore (Armstrong, 2003), që fokusohet te individit me aftësi të kufizuara, të dëmtimi dhe sëmundshmëria e tij, që sipas këtij modeli përligjinin dhe veçimin e individit në ambiente të specializuara dhe jo të përfshirë në komunitete të përbashkëta me personat e tjerë jo me aftësi të kufizuara. Sipas paradigmes mjekësore, personi me aftësi të kufizuara vlerësohet si i sëmurë dhe i paaftë. Ky model evidenton dukshëm aspektin mjekësor të personit, diagnozën dhe terapinë mjekësore të specializuara që ai kryen, si mjete të vetme për riaftësimin e tij.

Edhe për çështjen e arsimimit, paradigma mjekësore ka udhëhequr deri në vitet '60 (shek. XX) politikën arsimore për fëmijët me aftësi të kufizuara, duke e dëmtuar edukimin e tyre në shkollat speciale, të veçuara plotësisht nga shkollat e zakonshme. Në vështirimin e kësaj paradigme, arsimimi i një fëmije me aftësi të kufizuara është i ndryshëm nga ai i fëmijëve të tjerë, ai ka nevojë të veçantë, nuk mund të mësojë për shkak të mungesës së aftësive të tij dhe prandaj nuk mund të përfshihet në shkollat e zakonshme.

Ndërkohë, në vitet '60 dhe kryesisht në vitet '70, po të shekullit të kaluar, filloi një lëvizje e rëndësishme për ndryshimin e këndvështrimit të vlerësimit që i bëhej individit me aftësi të kufizuara dhe pamundësive për ta përfshirë atë në komunitet. Më vonë, në vitet '80 dhe

‘90, grupet avokuese të individëve me aftësi të kufizuara nisën inicimin e politikave për të realizuar zbatimin e këtij dokumenti. Duke patur si parim zgjedhjen e mjediseve më pak përjashtuese, u quajt i rëndësishëm krijimi i një vargu institucionesh, ofrues të shërbimeve të edukimit, që nga institucioni më përjashtues e deri tek ai më përfshirës. Ky “*continuum*” shërben për të mundësuar njohjen me alternativat ekzistuese, zhvillimin e atyre të reja për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, përmirësimin e secilës prej tyre, vlerësimin e ndërveprimit mes tyre, duke synuar në fund arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në institucionin më pak përjashtues për të. (Barrett, 1994, fq.209)

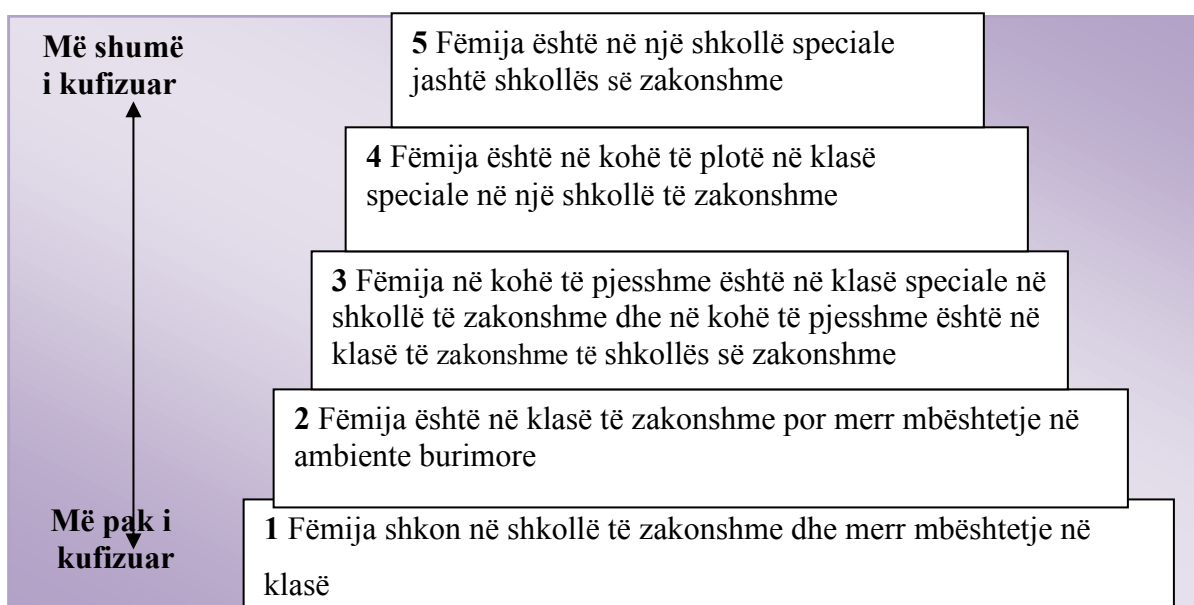


Figura 1. Shkallëzimi i alternativave për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara.

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

Këndvështrimi që u bëhej personave me aftësi të kufizuara që deri në atë kohë trajtoheshin sipas paradigmës mjekësore ka ndryshuar. Personi me aftësi të kufizuar / sëmundshmëria - dëmtimet e tij fizike nuk shihen më si faktorët që pengojnë aksesin e tij në jetën sociale-ekonomike-kulturore dhe edukative. Është shoqëria dhe të gjitha sistemet që individi ndërton për të qenë pjesë aktive e saj si institucionale, infrastrukturore dhe njërëzore të cilat nuk janë të përshtatura dhe të aksesueshme lehtësisht për personat me aftësi të kufizuara (Salend, 1998 fq.10). Pra, ky këndvështrim ose ashtu si edhe u përcaktua më vonë si paradigma sociale, nënvizon dukshëm se nuk është individi me aftësi të kufizuara ai që bëhet pengesë për gjithëpërfshirjen e tij në shoqëri, por janë barrierat që mjedisi dhe shoqëria ka dhe ngre për të. Sipas këtij modeli vendoset dhe koncepti i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Është sistemi arsimor në tërësinë e komponentëve të tij, që ka mungesa dhe nuk është i pajisur me elementët e domosdoshëm për të siguruar përfshirjen e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Pra është sistemi, shkolla si institucion që dështon për arsyet e mësipërme përballë nevojës së nxënësve me aftësi të kufizuara për t'u arsimuar dhe jo e kundërta. Prandaj dhe arsimit gjithëpërfshirës vlerësohet të jetë një proces përgjatë të cilit identifikohen barrierat në shkollë dhe rreth saj, që pengojnë të mësuarin. Është një proces që shërben për t'i reduktuar dhe shmangur ato. (Le Fanu, 2005)

Gjithëpërfshirja është vendosja e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat e zakonshme. Kjo do të thotë që në aspektin akademik mjedisi i klasës t'i përshtatet në të gjithë përbërësit e tij nevojave të fëmijëve me aftësi të kufizuara, ndërkohë që komponenti social kërkon që fëmijët me nevoja të veçanta të vendosur në këto klasa të zakonshme të përthithen nga mjedisi social dhe të pranohen nga bashkëmoshatarët e tyre. (Salend, 1998 fq.7-8)

Është e rëndësishme të bëhet dallimi ndërmjet konceptit të integritit dhe atij të gjithëpërfshirjes.

Gjithëpërfshirja është proces, dinamikë, lëvizje, përpjekje, bashkëpunim, sfidë, provë, integrim, pranim, barazi, e drejtë, përgjegjësi, mundësi, nevojë, barazi, ndryshueshmëri, gjallëri, risi, shumëllojshmëri, ndërhyrje, akses, ndërthurje, rëndësi, aftësi, fokus, ndikim, kulturë, qytetari, ëndërr, mësimdhënie, nxënie, deinstitutionalizim, liri, identitet, pavarësi, përfshirje... Teorikisht gjithëpërfshirja bazohet në teorinë e zhvillimit të ndikimeve sociale, hartuar nga psikologu rus Vigotski. “Ndërveprimi dhe bashkëpunimi shoqëror luajnë një rol vendimtar në zhvillimin e plotë të aftësisë njohëse. Çdo funksion i zhvillimit të fëmijës shfaqet dy herë: herën e parë, midis bashkëveprimit ndërmjet qenieve shoqërore dhe, më vonë, si zhvillim i brendshëm i aftësive njohëse. Kjo aplikohet barabar si në formimin e vëmendjes, kujtesës logjike, ashtu edhe në formësimin e koncepteve. Të gjitha funksionet e tjera të një stadi më të lartë apo të ndërlikuar ndërveprimi rrjedhin nga marrëdhëniet mes individëve.” (Vigotski, L.S., 1978, f.57)

Koncepti i integritit nënkupton vendosjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në klasa të zakonshme dhe të pashoqëruar me shërbime plotësuese në ndihmë të tyre. Ai ndryshon nga ai i gjithëpërfshirjes që i vendos fëmijët me nevoja të veçanta në klasa të zakonshme për të ndjekur programin shkollor, të asistuar nga mësues mbështetës dhe shërbime të tjera të specializuara.

Për të patur efektivitet në arsimimin e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, si dhe për të bërë një lidhje organike ndërmjet politikave dhe praktikave e rëndësishme është gjithashtu të vlerësohen të gjitha sistemet që e përfshijnë drejtpërdrejt ose jo drejtpërdrejt nxënësin me aftësi të kufizuara në nivel mikro, mëso, ekso dhe makro. (Bronffebrenner, 1979)

Mikrosistemi karakterizohet nga pjesëmarrja ose, thënë ndryshe, marrëdhëniet ndërmjet pjesëmarrësve (Dessinan 1999, fq 37-38). Kjo aplikon parimin e ndërveprimit jo vetëm në brendësi të çdo situatave të ambientit, sikurse me të njëjtën forcë dhe efikasitet në marrëdhëniet ndërmjet situatave ku subjekti zhvillohet, duke u ndikuar edhe kur nuk merr pjesë në situatave (Bronfenbrenner, fq 37). Fëmija i vogël bëhet i vetëdijshëm për eventet që i ndodhin në ambientin e tij imediat, domethënë në mikrosistem, në brendësi të të cilit zhillohet kujdesi si dhe aktivitete të ndryshme, duke kaluar më pas në persona të tjerë dhe në marrëdhënie të drejtëpërdrejta me ta.

Sistemi i dytë është **mesosistemi** i cili është i ndërtuar nga mikrosisteme. Shembull i një mikrosistemi është një marrëdhënie e fëmijës me familjen, të afërmit, shkollën, profesionistët. Mikrosisteme të tillë janë të shumta ku ndërmjet tyre janë edhe fëmijët me aftësi të kufizuara. Lidhja e këtyre mikrosistemeve na jep mesosistemin. Pasurimi i mesosistemit stimulohet në bazë të lidhjeve dhe variacioneve të mikrosistemit. Një mesosistem formohet sa herë që individi zhvillohet brenda situatave të reja të ambientit në pjesëmarrje aktive (Ibidem. Fq 60). Për një fëmijë pjesë e mesosistemit bëhen marrëdhëniet ndërmjet shkollës, shtëpisë, lagjes, komshinjtë të cilët nuk janë më të vetëm në mënyrë fizike por bëhen një element i rëndësishëm në përfshirjen e tij në klasë, lagje, familje e të tjera. Në mesosistem, subjekt do të thotë të reagosh i orientuar nga personi, vendi dhe situatat në të cilat ai ka një raport të ngushtë dhe në këtë moment janë të ndërtuara në memorjen e tij. Përshembull, në rastin e një fëmije me probleme të zhvillimit, pasi ka mësuar në shkollë që ngjyra e kuqe është për ndalimin e kalimtarëve në rrugë, ai e zbaton kur është jashtë ambientit të klasës, në lagje e rrugë.

Niveli i tretë, **eksosistemi**, kupton lidhjet midis dy apo më shumë situatave që mund të parashikojnë prezencën e personit duke e parë në mënyrë indirekte. Një esosistem është i ndërtuar nga shumë situata të mjedisit, në të cilat personi në rrugë drejt zhvillimit nuk është pjesmarrës aktiv por që identifikohet nëpërmjet të dhënave të përcaktuara, ajo çka ndodh në situatat e mjedisit që kupton vetë individin (Ibidem). Sipas këtij propozimi, mendohet të jetë statusi socioekonomik ose profesioni që kanë prindërit elemente që ndikojnë mbi zhvillimin e fëmijës.

Niveli i fundit është **makro sistemi**, i prezantuar si një sistem i madh i cili përfshin sistemin kulturor në të cilën ndodhen mikro, mëso dhe esosistemi ku përfshihen burimet, njohjet, stili i jetës, politikat sociale, mundësitë e subjektit të cilat ndërhyjnë në momentin e interpretimit të çdo rasti. Në makrosistem bëjnë pjesë edhe teoritë pedagogjike. Makrosistemi konsiston në pasojat e formës dhe përmbajtjes së sistemeve të niveleve më të ulta të cilat japin nivelin kulturor. (Ibidem)

2.5 Karakteristikat e një programi edukativ për integrimin e personave me nevoja të veçanta në bote

2.5.1 Postulatet bazë

Përgjatë shumë kohëve fëmijët që prezantonin një deficencë intelektuale mesatare, rreptësisht konsideroheshin pak ose aspak persona që mund të ndiqnin shkollën ose që mund të merrnin një edukim shkollor. Përshkrimi i vjetër i tyre si persona me një deficencë mendore gjysëm-edukative ishte si një pasqyrim. Ata karakterizoheshin kudo nga ky përshkrim. Në perspektiven e edukimit të integruar në komunitet këta nxënës konsiderohen si persona që mund të ndjekin shkollën dhe me të njëjtin titull si nxënësit e tjerë.

Një tjetër postulat është se shkolla duhet ti përgatis këta nxënës për të funksionuar (vepruar) në ambiente, situata dhe aktivitete të ndryshme të jetës së përditshme në mënyrë që ai të ketë akses në këtë ambient që e rrethon. Ai duhet të jetë tjetër, të mësojë të jetojë në mënyrë sa më të pavarur në një vendbanim normal. Gjithashtu shkolla influencon në mënyrë masive integrimin e tyre në komunitet duke u përqëndruar në të mësuarit e aftësive të lidhura me zhvendosjen, në frekuentimin e vendeve të ndryshme publike si restorantet, dyqanet, këndet e lojrave, sallat e kinemave, spektakleve etj. Këta nxënës duhet të mësojnë të dëfrehen dhe të luajnë.(A.Zhapaj 2015)

Në fund, nxënësit që prezantojnë një deficiençë intelektuale të rënde që janë të aftë të punojnë të shpërblehen për punën e kryer në bazë të aftësive që kanë marrë në shkollë. Tek nxënësit që kanë një kapacitet intelektual më të lartë, pra një deficiençë intelektuale të lehtë, të gjitha këto mësimet nuk janë të nevojshme për t'u përfituar në shkollë. Mes personave që paraqesin një deficiençë intelektuale të mesme ose të rënde përfitimi i këtyre aftësive kërkon një ndërhyrje pedagogjike mbështetëse për të gjithë kohën që janë në shkollë. (Albright, Broën, Van Deventer dhe Jorgensen, 1989) Përfitimi i këtyre aftësive është thelbësore për integrimin në komunitet të këtyre nxënësve në të tashmen dhe të ardhmen.

2.5.2 Karakteristikat e të mësuarit e nxënësve.

Programet edukative për t'u integruar në komunitet janë bazuar në karakteristikat e vecanta të nxënësve që paraqesin një deficit intelektual. Broën dhe bashkëpunuesit e tij (1982) dallojnë gjashtë cilësi që karakterizojnë mënyrën e të mësuarit të nxënësve e cila ndikon direkt në mësimdhënie .(A. Zhapaj 2015)

- Numri i aftësive që një person mund të fitojë është i kufizuar.
- Disa aftësi janë shumë komplekse për t'u përfituar.
- Një aftësi kërkon kohë për t'u zhvilluar.
- Një kujtesë e dobët bën të harrohen aftësitë e fituara.
- Aftësitë e përgjithshme ose të zhvendosjes të të mësuarit janë të dobëta.
- Aftësitë sintetizuese të të mësuarit janë të limituara.

2.5.3 Pjesët që përbëjnë një program

Duke u nisur nga këto postulate dhe nga karakteristikat e nxënësve me një deficiencë intelektuale, programet shkruhen në një model edukativ për t'u integruar në komunitet dhe kanë element të ndryshëm. Ne kemi identifikuar dymbëdhjetë nga këto programme që janë prezente edhe sot.

a) Integrimi shkollor

Integrimi shkollor, social dhe në komunitet është thelbi i arsimit të integruar në shoqëri. Shkollat e ndara janë konsideruar si kufizuese të zhvillimit të nxënësve që paraqesin një deficiencë intelektuale (Broën, Nisbet, Ford, Sëeet, Shiraga et Grueneëald, 1983). Takimet me nxënësit pa aftësi të kufizuara përbëjnë një pikë kyce thelbësore të të mësuarit. Të mirat e këtij kontakti janë të shumta.

- Shoqëria do të bëhet më e ndjeshme, tolerante, e kuptueshme dhe ndihmëse ndaj personave që paraqesin një deficiencë intelektuale.
- Disa nxënës “normalë” bëhen prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuar dhe janë më të përgatitur me këtë rol.

- Disa nxënës “normal” vendosin që një ditë të njohin më mirë personat me aftësi të kufizuar.
- Nëpërmjet kontakteve mes nxënësve arrihet zhvillimi i marrëdhënieve personale mes tyre. (Broën et al.1983).

Në integrimin shkollor një çështje ndaj të cilës duhet tërhequr vëmendja është respekti ndaj përqindjeve të popullatave. Në fakt, numri i nxënësve me aftësi të kufizuar në një ambient të dhënë duhet të jetë ai që e gjejmë normalisht në një popullatë. Në përgjithësi, 1% e popullatës paraqet një deficine intelektuale të rëndë. Si pasojë, sipas Albright et al.(1989), më shumë se dy nxënës që paraqesin një deficiençë nuk duhet të jenë prezent në të njëjtën kohë në një aktivitet ose në një ambient shkollor. Raporti i argumentuar natyral i nxënësve që paraqesin një deficiençë në një mjedis shkollor kontribuon të krijojë ndarjen dhe shkon kundër filozofisë së vet integritit shkollor dhe integritit në komunitet.

b) Individualizimi

Lëvizjet e integritit shkollor kanë shkaktuar tek mësuesit nevojën për të përqasur programe pedagogjike të ndryshme dhe të adaptuara sipas diferencave të nxënësve. Sipas disa autorëve, duke u nisur nga individualizimi, shkolla duhet t'i përgjigjet nevojave pedagogjike të nxënësve që paraqesin një deficiençë intelektuale të mesme ose të rëndë. (Patton, Payne et Beirne-Smith, 1986 ; Eestling,1986).

Në përgjithsi kur flasim për individualizimin e mësimdhënies ai i referohet zbatimit të disa objektivave prioritare të një programi të rregullt të studimeve dhe strategjive për mësimdhënie të vecantë. Në programin për integrimin në komunitet individualizimi shkon më larg. Në fakt vet programi i studimit përbën një individualizëm. Nuk marrim si referecë

nje program të përgjithshëm për të gjithë. Një program studimi është ndërtuar për të matur aftësitë e çdo nxënësi. Si ne që shohim më larg nëpër libra, etapat që mësuesit duhet të ndjekin për të bërë janë të identifikuara dhe shpjeguara mirë.

c) Fushat e jetës

Fatkeqësisht personat që paraqesin një deficiencë intelektuale të mesme ose të rëndë kanë një repertor aktiviteteve të kufizuar. Edukimi i integruar në komunitet synon të zgjerojë këtë repertor në mënyrë që ata të kenë një shumëllojshmëri të fushave, aktiviteteve dhe të mjediseve.

Fushat e jetës i referohen të gjithave aktiviteteve që një person angazhohet gjatë një dite, një jave, gjatë një viti ose gjatë gjithë jetës së tij.

d) Aftësi funksionale

Një nga celësat e suksesit të një programi pedagogjik me nxënës me deficiencë intelektuale është përzgjedhje e aftësive funksionale, që do të thotë të dinë si të sillen, si të përdorin dhe si të kontrollojnë mjedisin ku banojnë, komunitetin apo mjedisin e punës (Ferguson, 1985 ; Patton, Payne et Beirne-Smith, 1986). Një mësues mund të dijë shumë lehtë sesi një aftësi është funksionale ose jo. Ai ka thjesht për të drejtuar dy pyetje :

- Nëse këto aftësi duhet të ushtrohen nga dikush tjetër, nëse nuk mund të jenë të realizuara nga vet nxënësi ?
- Nëse duhet ta shoh veten si i rritur duke ushtruar këto aftësi apo realizuar këto aktivitete ?

Eri është i aftë të vishet në mëngjes. Kjo aftësi është funksionale sepse nëse Eri nuk do ta ushtronte atë, dikush tjetër duhet ta kryente atë në vend të tij. Në rrethanat normale, të gjithë personat duhet të vishen vetë në mëngjes. Aktivitete të tilla si shkuarja në një fill i rrathëve unazorë ose klasifikimi i materialeve sipas ngjyrës nuk janë aktivitete funksionale. Kështu ai që klasifikon fushat si funksionale ose jo funksionale është materiali pedagogjik i përdorur dhe jo vetë fusha. Mësuesi mund të bëjë funksionale fushat në fjalë shumë thjeshtë, duke ndryshuar materialin. Përshembull mund t'i mësojë një nxënësi të klasifikojë ngjyrat përmes pjesëve plastike, përmes disa palë corapesh ose të dallojë ngjyrat e semaforit. Kështu një nxënës mund të përmirësojë koordinimin e tij okulo-motor (sylvizje), duke mësuar të shërbejë si një makinë shpërndarëse dhe jo thjeshtë dhe vetëm si një kuti ku vendosen forma të ndryshme.

Përfitimi i një repertori të mirë të aftësive funksionale është shumë i rëndësishëm për një person, sepse sa më shumë ai të jetë i aftë t'i bëjë vetë gjërat, aq më shumë ai ka kontrollin e ambientit që e rrethon dhe aq më shumë ai është i vlerësuar dhe i respektuar nga të tjerët. Në një program edukativ për t'u integruar në komunitet aftësitë jo funksionale gjithashtu mësohen. Ai flet atëherë për aftësitë që shërbejnë për të përmirësuar cilësinë e jetës së njerëzve. Aftësitë e lidhura me relaksim dhe argëtimin janë një shembull : Dani është 14 vjeç dhe nuk di si të përdorë sterion për të dëgjuar disqet e preferuar. Kjo aftësi nuk është funksionale (jetësore) por është e rëndësishme që ai të mësojë për të rritur cilësinë e jetës së tij. Më shumë ky aktivitet është i lidhur me moshën e tij kronologjike.

e) Moshë e përshtatshme kronologjike.

Për shumë kohë moshë mendore u përdor nga mësuesit për të përkufizuar objektivat pedagogjike për nxënësit me një deficiençë intelektuale. Sa më shumë rritej nxënësi aq më

shumë thellohej diferenca me bashkëmoshatarët e tij duke favorizuar kështu ndarjen. Kjo çështje, për të vlerësuar personin, nuk e përgatit atë për të funksionuar në komunitet. Duke pasur parasysh këto arsye, shumë autorë sygjerojnë që terma si: *koeficienti i zhvillimit dhe moshës mendore*, të jenë të ndaluara në edukimin e personave që prezantojnë një deficiencë intelektuale (Albright et al., 1989).

Një nga qëllimet kryesore të edukimit gjithpërfshirës është të ulë diferencat midis nxënësve që prezantojnë një deficiencë mendore intelektuale dhe nxënësve të tjerë “normalë”. Për të arritur aktivitetet, materialet, mënyrat dhe gjuha, folësit duhet të korrespondojnë me grupmoshën e këtyre nxënësve. Të gjithë e dinë se nxënësit që paraqesin një deficiencë intelektuale të rëndë mund të mos jenë kurrë në gjendje të mësojnë të gjitha aftësitë e bashkëmoshatarëve të tyre. Mësuesit duhet të synojnë zhvillimin e aftësive korresponduese sipas moshës kronologjike të nxënësit, duke përdorur materiale për të, të të njëjtit nivel. Kështu ai do të arrijë të ulë diferencat mes nxënësve.

Rëndësia për të mësuar, konsiston në impaktin sesi të tjerët i perceptojnë këta nxënës. Në një studim shumë interesant të kryer prej Bates, Morroë, Pancsofar et Sedlak (1984), një seri dispozitash tregon një grua duke vendosur para në një vend parkimi, në një seri tjetër e njëjta grua zhvendos kunja druri në një pllakë me shumë vrime. Personat kanë vëzhguar etapat duke treguar një aktivitet funksional që i korrespondon moshës kronologjike, duke vlerësuar në një nivel tjetër më shumë nxënës në aftësitë dhe mundësitë e gruas që ata kanë marrë për të studiuar. Kështu që tipet e aktiviteteve që bën nxënësi do të ndikojnë në mënyrën se si ai është perceptuar nga të tjerët. Një nxënës që dëgjon muzikë me një Ëalkman (MP3) do të perceptohet me mirë se një nxënës tjetër që dëgjon muzikë me një lodër muzikore Fisher Price. Në të dyja rastet flitet për një aktivitet që është i dëgjuari i muzikës. Ajo që e diferencon është moshja e përdorimit të materialit. Mësuesi që duhet të

verifikojë nëse janë aftësi që korrespondojnë sipas moshës kronologjike të nxënësit drejton këtë pyetje :

- A do të kryejë një nxënës i kësaj moshe të njëjtin aktivitet me të njëtin material ?

f) Transferimi i të mësuarit (zhvendosja)

Ashtu sikurse u trajtua në çështjet e mëparshme, nxënësit që paraqesin një deficiencë intelektuale kanë një vështirësi të madhe në kryerjen e memorizimeve dhe në arritjen e përgjithësimeve. Mësuesit duhet të marrin parasysh këto karakteristika, sepse në të kundërt mësimdhënia nuk do të jetë efikase. Ata duhet të planifikojnë kushtet për të favorizuar transferimin e të mësuarit.

Transferimi i të mësuarit i referohet ushtrimit të një aftësie në një ambjent të ndryshëm me atë që ai merr mësimin. Shohim shembullin në vazhdim : I është mësuar Anit nëpërmjet letrës së ngjitur nëpër mure të arrijë në klasë. Përgjatë fundjavës, kur luan me shoqet e saj fqinje, ajo ndalon e frikësuar në trotuar dhe nuk mund t'i ndjekë kur ato shkuan në oborrin e një shoqeje që jetonte në anën tjetër të rrugës. Aftësitë e mësuar në klasë ajo nuk mund t'i ushtrojë në një ambjent natyral. Ani ka të njëjtën shkallë të deficiencës intelektuale, kalon me kujdes rrugën kryesore në lagjen përreth shkollës. Shqetësimi konstant i transferimit të të mësuarit në aktivitetet dhe mjedise natyrale është një faktor madhor i edukimit për t'u integruar. Në këtë çështje pyetja që ushtrojnë mësuesit është :

- Atë që nxënësit e ushtrojnë në klasë a mund ta ushtrojnë edhe në kontekste të ndryshme ?

g) Përsëritje e aftësive duke u praktikuar

Duke u nisur nga vështirësitë e mbajtjes mend të nxënësve që paraqesin një deficiencë intelektuale të mesme ose të rëndë të cilët mësojnë me ngadalë , duhet të praktikohen (përsërisin) shumë herë për të arritur të mbajnë mend atë që kanë mësuar. Për këtë arsye praktikimi i aftësive jashtë shkollës duhet të rritet dhe organizohet mes bashkëpunimit me familjen.

Nxënësit, atë ushtrim që kanë mësuar në shkollë (të lidhin lidhësat e këpucëve), duhet ta kryejnë në cdo mjedis sepse vetëm kështu ata do të përftojnë këtë aftësi. Nëse kjo gjë kryhet vetëm në shkollë rrezikon të harrohet shpejt dhe mos të përftohet plotësisht asnjëherë. Në lexim këta nxënës kanë nevojë të stimulohen dhe të inkurajohen që të përdorin njohuritë mbi aftësitë e marra në të përditshmen e tyre, përndryshe ata do të harrojnë dhe nuk do të kenë zhvillim të aftësive.

h) Bashkëpunimi mes prindërve ose kujdestarëve

Rëndësia e prindërve në edukimin për t'u integruar zhvillohet në një nivel filozofik. Të qenit në pozitën e prindit të jep të drejtën për të gjykuar nëse fëmija duhet të bëhet pjesë e një plani shkollor. Rëndësia e tyre është vlerësuar në nivelet pedagogjike. Programet edukative të zhvilluar në shkollë duhet të praktikohen edhe në ambjentet jashtë saj. Për këtë një rol të rëndësishëm luan bashkëpunimi me prindërit ose kujdestarët e fëmijëve.(A. Zhapaj 2015)

i) Pedagogjia në mjediset natyrore.

Të mësuarit në mjedis natyrore është një tjetër çështje për të adaptuar karakteristikat e të nxënësve që paraqesin një *deficit* të rëndë mendor. Pedagogjia vetëm brenda

mjediseve shkollore ka rezultuar pak efikase, bashkë me vështirësitë e mbajtjes mend, zhvendosjes së dijes dhe sintetizimit. Të mësuarit duhet të bëhet brenda aftësive të ushtruara natyrshëm në rrugë, në piceri, në bankë dhe në industri. Pra ajo duhet të ndryshojë mjediset dhe për këtë arsye Seilor (1989) ka përdorur termin « Pedagogjia shumë-mjedisore » Ajo është e dëshirueshme të mësojë disa aftësi në shumë mjedise, sesa të mësojë shumë aftësi në pak mjedise.

Të mësuarit në mjedisin natyral nuk personifikon gjithmonë braktisjen e shkollës. Në fakt shkolla normale përbën një mjedis komunitar shumë të pasur në përmbajtje dhe mund të eksplorohet për të mësuarit e aftësive. Përshembull aftësitë sociale mund të mësohen direkt në mjediset shkollore në periudha normale mes kontakteve të nxënësve gjatë një dite. Mjafton vetëm adaptimi i disa mjeteve dhe mjediseve shkollore që të mund të favorizojnë ndërveprimin me nxënësit « normal ».

Në një program edukativ për t'u integruar raporti i kohës i përqëndruar në mësimin në mjedise natyrore rritet me rritjen në moshë të nxënësve. Ky tip i mësimdhënies duhet të fillojë që nga fillimi i shkollimit. Në më të shumtën e programeve, në radhë të parë, mësimi do të kryhet në mjedise të ndryshme banimi, argëtimi ose ambiente të tjera në komunitet. Në radhë të dytë, u bashkangjitet mjediseve të punëve. Sa më shumë të rriten nxënësit aq më shumë raporti pedagogjik në mjediset natyrore rritet, duke pasur përreth 30% të personave që bëjnë pjesë në grupin e parë dhe 50-60% të personave që përbëjnë grupin e dytë. Nga 18-21 vjeç të gjitha mësimet duhet të kryhen në këto mjedise natyrore.

Ky tip i mësimdhënies ka nevojë për një planifikim të vecantë nga ana e mësuesve.

j) Principet e pjesëmarrjes së pjeshme

Principet e pjesëmarrjes së pjeshme tregojnë se nuk duhet kurrë të përshtohet një nxënës nga një aktivitet sepse ai nuk funksionon si të tjerët. Duke ju referuar eksperiencës personale do të gjenden pa dyshim kujtime në të cilën ne nuk kemi marrë pjesë në një aktivitet pasi nuk kemi zotëruar aftësitë e kërkuara, përshembull një turne futbollit apo një aktivitet peshkimi. Në vend që të përjashtohen nxënësit, principi i pjesëmarrjes së pjeshme sygjeron që nxënësit të marrin pjesë në disa aktivitete duke përfituar nga një mbështetje me një kohë të papërcaktuar. Për këtë arsye pjesëmarrja në aktivitet ka nevojë për adaptime. (A.Zhapaj 2011)

k) Përshtatje e individualizuar.

Në fund, për të lejuar nxënësin që të ketë akses në të gjithë ambjentin që e rrethon në të njëjtat cilësi si të gjithë personat e tjerë, duhet të eliminohen disa barrierat (pengesa) dhe të sigurohet ndihma e një personi tjetër që të bëjë këto adaptime.

Një përshtatje (adaptim) konsiston në një procedurë për të lehtësuar pjesëmarrjen e një personi në një aktivitet apo në një mjedis. Përshtatjet mund të kapërcejnë deficiencat konjitive, sensorike, motorike dhe crregullimeve të sjelljes. Baumgart dhe kolegë të tjerë të tij (1982), paraqesin shumë adaptime të cilat lejojnë pjesëmarrjen e pjeshme të nxënësve në mjedise të ndryshme.

l) Plani i tranzicionit

Ashtu sikurse ne mund të kemi konstatuar, edukimi për t'u integruar përfshin shqetësimin e 6-7 orëve të kaluara në shkollë dhe pjesës tjetër të ditës të kaluar në mjedise të tjera. Ky

shqetësim në të tashmen do të gjendet gjithashtu në të ardhmen. Është e rëndësishme për të theksuar se duhet të bëhet një lidhje midis shkollës dhe jetës adulte (të rritur). Dhe kjo nuk i duhet lënë rastësisë. Në fakt ky kalim është bërë pjesë e një programi tranzicioni dhe bën fjalë për të lehtësuar kalimin nga mjediset shkollë në ato të punës ose të jetës adulte. Plani i tranzicionit është ndryshe nga një plan edukativ i individualizuar sepse bën fjalë për ndërhyrës të jashtëm nga ata shkollorë. Plani tranzitor shoqëron planin edukativ të individualizuar të nxënësve duke u nisur nga mosha 16 apo 18 vjec.

2.6 Roli i shkollës në trajtimin e nxënësve me aftësi të kufizuar. Çfarë ofron shkolla për fëmijët dhe si orienton formimin e tyre

Shkolla i ofron nxënësit një numër të caktuar kompetencash të nevojshme për t'u marrë me një funksion të caktuar. Nuk ka të mësuar shkollor nëse nuk stimulohen kapacitetet e atij që nxë dhe pozicionit të tij si nxënës. Në shkollë nxënësit mësojnë një numër lëndësh të caktuara por njëkohësisht ata mësojnë të jenë nxënës. Te jesh nxënës është një gjendje sociale e cila e lejon fëmijën të jetojë në këtë gjendje sociale edhe pse shpesh mund të jetë e dhimbshme, e lodhshme, trishtuese, po aq sa emocionuese duke të hapur këndvështrimin për vete, për jetën, për botën që na rrethon. Shkolla është një vend që lejon në mënyrë të planifikuar zbulim dhe zhvillim të vetvetes dhe të të tjerëve. (I.Furlan 1974 fq. 47)

Në jetën e përditshme në biseda me të tjerët, në problematikat që trajtojmë, jemi të detyruar që të dëgjojmë, të prezantojmë sipas perceptimit tonë, të ndërhyjmë, të zgjidhim probleme, pra në shumë momente të jemi në situata të njëjta siç mund të jenë edhe nxënësit, fëmijët. Por të bësh këto veprime do të thotë të dish edhe të integrosh disa nga normat sociale që të

lejojnë të marrësh apo japësh informacion, pra të bisedosh. Nga ky arsytim lindin disa pyetje:

Tek një nxënës në shkollë, a duhet që të transmetohen nga mësuesi këto mënyra të të vepruari e të komunikuari?

Sigurisht që po. Edhe nxënësi gjithashtu duhet të dëgjojë, të flasë sipas radhës, të përgjigjet kur e pyesin, të mos ndërpresë shokët kur flasin, pra të krijojë norma sociale të të sjellurit e të vepruarit dhe t'i zbulojë këto elementë falë të mësuarit dhe të nxënësit. (A.Zhapaj 2013)

Cfarë u mundëson fëmijëve që të zbulojnë në shkollë ?

Sigurisht që në shkollë fëmijët zbulojnë të tjerët. Të zbulosh të tjerët do të thotë të njohësh dikë që është ndryshe nga ty, që ka një identitet dhe vlera që janë ndryshe nga të tuat. Shkolla e lejon këtë nëpërmjet marrëdhënieve që krijohen brenda orës së mësimit, në punët që bëjnë nxënësit brenda orës së mësimit, në punën që bëjnë ndërmjet njëri - tjetrit. Kjo lejon që të njihen mendimet e të tjerëve dhe të bëhet analizë apo krahasimi me atë që mendon vetvetja. Duke njohur tjetrin fillon e mëson nga të papriturat, nga të ndaluarat, nga rregullat, etj. Në një farë mënyre do të thotë të integrohesh apo të futesh në jetën e përditshme shoqërore.(Bertrand Dubrei 2006)

2.7 Shkolla si vend dijeje, socializimi dhe integrimi social.

Shkolla është vendi ku të krijohet mundësia për të pasur shokë dhe rivalë, vendi i i transfertave dhe përjetimeve për të modeluar të ardhmen. Brenda shkollës fëmijët zgjedhin shokët për të luajtur por edhe ata të cilët janë refuzues. Kështu ata kuptojnë që duke zbuluar të tjerët arrijnë të zbulojnë edhe vetveten. Shkolla bëhet, kështu, një vend

socializmi, nëpërmjet dijeve që transmeton dhe mundësive sociale që ajo u ofron fëmijëve në veçanti, por dhe të gjithëve në përgjithësi.. (Dragoti, E. (2004)

Shkolla transmeton dije. Kultura është diçka që kultivohet brenda njeriut dhe si e tillë ka nevojë për përkujdesje të vazhdueshme për t'u rritur, pra nxënësit që të formohen dhe të rriten duhet të bëhen njerëz të kultivuar. Shkolla lejon të mësuarin e dijes të zbuluar nga kultura njerëzore, duke u nisur dhe nga dijet personale.

Në shkollë deshifrohen kodet sociale të të sjellurit dhe komunikuarit, duke vënë në dukje kodet familjare, gjithashtu të të sjellurit dhe komunikuarit. Familja transmeton vlera dhe vizion për botën duke lejuar formimin e një personaliteti social, na lejon të ndërtojmë një identitet, të ndërtojmë njohuri sociale, politike dhe na bën t'i paraprijmë një pozicioni social. (Deva-Zuna 2009)

Prindi e në përgjithësi gjithë familja, duhet të dijë e ta ketë të qartë se çfarë duhet të edukojë tek fëmijët e vet. Logjika jetësore thotë që cdo prind që ka një ose më shumë fëmijë dëshiron t'i edukojë. Por cila është përmbajtja e kësaj edukate që duhet të transmetohet tek fëmijët, pra tek brezi i ri?

Kjo bëhet më e qartë nga një shembull nga puna në shkollë: Sapo fëmija hyn në klasën e parë, detyra fillestare është të mësojë të shkruaj e të lexojë. Me abetare në dorë, pas shumë përpjekjesh të mësuesit, të prindit dhe të vetat, arrin të mësojë, të lexojë e të shkruaj, pra merr elementet e para të njohurive nga gjuha, aritmetika, natyra e kështu me radhë.

Po në shtëpi, kur është ende në shkollë, në ç`fusha duhet të edukohet?

Duhet ta kemi të qartë se shtëpia nuk është shkollë në kuptimin konkret të fjalës. Ndërsa shkolla punon në mënyrë sistematike me plane mësimore, me programe, me tekste të posaçme për çdo lëndë e për çdo klasë, pra, në mënyrë figurative, bukën e madhe të sofrës

së diturisë, ajo e ndan në copa të mëdha për çdo klasë, pastaj në rrisa për çdo lëndë e më në fund në kafshata herë të vogla e herë më të mëdha aq sa nxënësi mund t'i kapërdijë për çdo orë mësimi. Familja nuk mund të ndjek këtë rregullsi sistematike të shkollës, pasi ajo punon në mënyrë më të natyrshme, pa zyrtarizëm, në mënyrë të drejtpërdrejtë me fëmijën, madje në mënyrë më të kujdesshme. Prindi e sheh fëmijën orë e çast dhe e kupton fort mirë se ku i dhëmb dhe si mund t'ia largojë të keqen. Megjithëkëtë çdo prind duhet që të kuptojë se çfarë duhet të edukojë, ku duhet të arrijë, cila është përmbajtja e punës edukative që duhet të bëjë me fëmijët e vet, pra cila është përmbajtja e edukatës në familje dhe cilat janë ato pjesë të asaj buke të madhe që shtrohet në sofrën e edukatës familjare. (A.Zhapaj 2016)

2.8 Zhvillimi intelektual dhe edukimi i punës në shkollë për fëmijët me aftësi të kufizuar.

Natyrisht në fushën e zhvillimit intelektual, shkollës i takon puna më e rëndë sepse ajo është institucion i specializuar për edukimin dhe arsimimin e fëmijëve. Aftësinë për të folur dhe shprehur qartë shkolla e mëson, e qëndis dhe e kulturon, por themelet e saj (leksikun, frazeologjinë, shqiptimet fonetike, ndryshimin e fjalëve dhe lidhjet e tyre në fjali), natyrisht fillojnë e fitohen në familje. (Milani P. 1999)

Shpeshherë shkolla e ka të vështirë, madje të pamundur të ndryshojë disa trajta të shprehuri apo të shqiptuari që merren në fëmijëri në familje, si mund të jetë p.sh. i foluri në dialekt. Rritet e plaket njeriu dhe nuk ndryshon dot disa shqiptime, sado të punojë shkolla dhe mjetet tjera në këtë fushë

E kjo nuk ngjet vetëm me gjuhën, por edhe me disa aftësi, shprehi e njohuri të tjera, si: ato të mbarëvajtjes të shtëpisë, të ekonomisë shtëpiake, të gatimit, të qëndisjes, të disa punëve

të thjeshta bujqësore e blegtorale etj. Në këto fusha e në shumë të tjera edukata familjare ndikon dukshëm, shpesh ka përparësi ndaj shkollës.

Këta shembuj fillojnë në familje por marrin edhe një zhvillim të mëtejshëm nga ndikimet e tjera sociale sic janë, ndikimet e hershme sociale ku bëjnë pjesë edhe shkolla (H.Gudjons, 1993) Kjo e fundit jep dhe ushtron ndikimin e saj në zhvillimin social të fëmijës. Fëmijët në shkollë fillojnë të luajnë role sociale. Ata mund të bëhen lidera, pasues, frikacakë, person që di të rivendosë marrëdhëniet miqësore, person që të mërzit etj. Këtu fëmijët mund të fitojnë prirjen për të shfaqur shenjat e pavarësisë madje edhe të rebelimit. (Parker&Ascher 1987)

Aftësia për të perceptuar. Zhvillimi i shqisave, vrojtimi, mprehja e dëgjimit, të prekurit, shijimi, të nuhaturit edhe pse fillojnë të zhvillohen në familje, do të mund të zgjerohen dhe përpunohen në drejtimin shkencor e në mënyrë të organizuar nga ana didaktike vetëm në shkollë.

Edukata e një fëmije nuk është diçka e copëtuar. Shkolla, natyrisht, që ka detyrimet e saj të të edukuarit të një fëmije, por duhet të kuptojmë që ky edukim duhet lidhur në mënyrë organike me edukimin që fëmija merr në familje. Kjo nuk do të thotë se në ato raste që fëmija nuk merr dot apo merr një edukatë të gabuar, shkolla duhet t'a vazhdojë atë. Lidhje organike do të thotë që të arrish të konsiderosh në punën si edukator se fëmija nuk është si dërrasa e zezë, bosh dhe i pashkruar. Çdo fëmijë ushtrohet në familje derisa t'i bëhet shprehi që, kur të zgjohet nga gjumi, duhet të lajë duart dhe fytyrën. Ky rregull, ky zakon i mirë, kjo shprehi ndikon në zhvillimin e mirë fizik dhe shëndetësor të fëmijës. Por ky

zakon, sa ka vlera higjienike, aq është edhe edukim estetik. Një fëmijë i pastër, i larë, i veshur, i krehur është edhe i bukur, ka një paraqitje të hijshme.

Këtu kemi të bëjmë edhe me një zhvillim intelektual të cilin shkolla normalisht duhet t'a përforcojë dhe t'ua mësojë fëmijëve. Fëmija duhet të mësojë të kuptojë se, kur duart janë të ndotura kanë shumë mikroba e këto mikroba, duke prekur bukën, futen në trup e bëhen shkak për shumë sëmundje. Shumë fëmijë infektohen nga papastërtitë. Duke i mësuar në këtë mënyrë ushtrohet rregulli, përpikmëria dhe gatishmëria për të kryer një punë.

Në shkollë fëmija mësohet të kryejë disa detyra me rregull qysh në fëmijëri dhe, po i mësoi në mënyrë korrekte e profesionale nga ana e edukatorit, ai do të vazhdojë kështu për tërë jetën. Ky është edukimi moral shumë i dobishëm që shkolla mund t'i ofrojë fëmijës. Nuk edukojmë sot trupin, nesër mendjen, një ditë tjetër sjelljen e pastaj shijet estetike. Jo, këto janë të ndërtuara, të lidhura e ndërvarura ngushtë njëra me tjetrën.

2.9 Roli i prindërve në procesin e edukimit të fëmijëve me aftësi ndryshe.

Prindi si edukatori i parë i fëmijës së tij.

Eduktorët kryesor të fëmijëve janë prindërit e mësuesit. Puna edukative e prindërve në edukimin e fëmijëve me aftësi ndryshe është e vështirë pasi këta fëmijë duan një përkujdesje të veçantë, ndërsa shkolla i jep këtyre fëmijëve një edukim më të sigurt duke u mbështetur në teknika të caktuara të mësimdhënies. Mësuesit dhe prindërit janë ata që më shumë se kushdo tjetër edukojnë tek fëmijët cilësitë më të mira edukative. Mungesa e veprimit harmonik midis tyre shkakton një formë çekuilibri në sjelljen e fëmijës dhe pamundësinë në edukimin e tij me cilësitë e dëshiruara. Fëmijët, më parë se cdo gjë tjetër, imitojnë prindërit e tyre se sa mësojnë. Ata e shohin veten të ngjashëm me prindërit e tyre

duke filluar te imitojnë mënyrat karakteristike të të sjellurit të tyre. Kështu nëpërmjet këtij procesi të identifikimit fëmijët përshtasin vlera, qëndrime dhe sjellje sipas një modeli të caktuar që natyrisht e marrin në familje. Pak a shumë kështu nis edhe zhvillimi i konceptit për veten nga ana e fëmijëve. Prandaj ka rëndësi që fëmijët të shohin rreth vetes shembuj pozitivë. (Parker&Ascher 1987)

Përfshirja e prindërve në edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara është një domosdoshmëri jo vetëm për shkollën por edhe për vetë fëmijët, pasi familja dhe prindërit janë ambienti i parë ku fëmijët fillojnë jetën dhe aktivitetin e tyre. Prindërit duhet të kujdesen për fëmijët që në moshë të vogël, pasi mbresat e para lenë gjurmë në psikikën e fëmijëve gjatë gjithë jetës së tyre. Për të edukuar fëmijët, prindërit duhet të venë disa qëllime të qarta sepse vetëm kështu fëmijët reagojnë e marrin iniciativën, pasi këta fëmijë për shkak të mungesës së aftësive të tyre janë më të tërhequr duke deklaruar shpesh se disa detyra nuk i bëjnë dot. (Milani P. 1999)

Inkurajimi është mjeti më i mirë që duhet të përdoret, nëpërmjet të cilit shprehet besimi që kanë prindërit tek forcat e fëmijës. Plotësimi me sukses i detyrës u sjell fëmijëve kënaqësi dhe i nxit ata në punë me të mirë. Fëmijët duhet të edukohen për të çuar deri në fund punët që i takojnë, jo vetëm për qëllime të afërta por dhe për të ardhmen.

Ideja se prindërit janë mësuesit e tyre të parë është e vërtetë duke parë disa prej elementëve që e mbështesin këtë ide. Prindërit konsiderohen si mësuesit e parë natyral të fëmijëve të tyre që kur i mësojnë atyre të vetëkujdesen, apo aftësitë gjuhësore në vitet e para të para hyrjes së fëmijës në shkollë. Ata shpenzojnë shumë kohë me fëmijët duke u mësuar shumë gjëra atyre.

Përfshirja e prindërve në trajnime të ndryshme mund të ketë përfitime të mëdha dhe për një kohë më të gjatë tek fëmijët, nëse kjo do të bëhet në kohë të hershme i përgatit fëmijët që të përdorin aftësitë e fituara sa më herët që të jetë e mundur. Një lloj përfshirje të prindërve në edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollë dhe që ka rëndësi të madhe është edhe ndihma që duhet të japin në kryerjen e detyrave të shtëpisë. Mënyra e përfshirjes dhe realizimit të këtyre detyrave janë të formave të shumta, bazuar edhe në programet e ndryshme që trajtohen në shkolla. (Bronfenbrenner et Vop, fq 85)

Rëndësia e edukimit fizik, estetik dhe moral i fëmijës me aftësi të kufizuara në familje.

Mirërritja e trupit është themeli mbi të cilin do të mbështetet i gjithë zhvillimi mendor, moral etj. Në një trup të shëndoshë është edhe një mendje e shëndoshë. Kur nuk ke shëndet, nuk të bie në mend për asgjë. Në edukimin fizik duhet të dallojmë dy anë të problemit: punën që bën prindi, kujdesin e tij për shëndetin e fëmijës, për higjienën personale, ushqimin, veshjen, lojën, pushimin etj., por edhe aftësinë që vetë fëmija të kryejë disa nga veprimet më fillestare duke nisur nga vetëshërbimi.

Nëna apo më të rriturit do të kujdesen për fëmijën deri në një moshë të caktuar, por vetë fëmija dora-dorës duhet të aftësohet e të kujdeset për veten. Tepërimet e prindërve në emër të kujdesit bëjnë që fëmijët të kërkojnë diçka deri në gjithëcka gati prej më të mëdhenjve, gjë që kultivon dembelizmin, pazotësinë për të organizuar veten e punët e veta, paaftësinë për të kryer me rregull e me radhë disa veprime që lidhen me trupin e me shëndetin.

Është e rëndësishme që edhe në familje të zhvillohen disa cilësi fizike, si: shkathtësia, shpejtësia, elasticiteti, forca, rezistenca, etj., por edhe disa cilësi morale që lidhen me

zhvillimin fizik, si: guximi, durimi, bashkëpunimi e ndihma reciproke, ndihma ndaj më të dobëtëve, nevojtarëve, të varfërve etj.

Në familje merren konceptet e para të edukimi estetik, pra për të bukurën e kategoritë e tjera estetike, fitohet përvoja fillestare e perceptimit të së bukurës kudo: në të folur, në sjellje, në të veshur, në lëvizje, në mbarështimin e shtëpisë, në natyrë, në art etj. Krijohen edhe aftësitë e para për ta vlerësuar të bukurën dhe për ta krijuar atë. Sa gjëra të mira, të dobishme dhe të bukura mund të fillojnë të krijojnë fëmijët në familje nën drejtimin, shembullin dhe nxitjen e prindërve! (Giangreco, Clininger dhe Salce Iverson (1993)

Edukimi moral është një problem shumë i gjerë, dhe s'ka shkollë e asnjë mjet tjetër që të shlyej nga zemra dhe ndërgjegjja e fëmijës, madje edhe e të rriturit ato ndjenja të larta morale që merren në shtëpi, si ndjenja e dashurisë, e respektit, e dhembshurisë, e sakrificës ndaj të dobëtëve, pleqve, të varfërve e nevojtarëve. Po kështu ndjenja e nderit, e dinjitetit, e turpit, aftësia për të përmbajtur veten nga veprimet e ndaluara, respekti ndaj vetes dhe të tjerëve, zakonet e mira të mikpritjes mësohen më mirë se kudo në shtëpi, në gjirin e familjes. (A. Zhapaj 2013)

2.10 Bashkëpunimi shkollë - familje

Pjesëmarrja e prindërve në edukimin e fëmijëve është thelbësore, sidomos tek nxënësit që paraqesin një deficiencë intelektuale. Të gjithë e njohin këtë rëndësi, sidomos mësuesit të cilët nuk duhet të nënvlerësojnë rolin e lidhjeve me familjarët.

Për të krijuar këtë bashkëpunim, mësuesit duhet të kenë parasysh nevojat dhe preferencat e familjes. (Tire de Meyer (1989, p.21)

Rëndësia e familjes. Prindërit janë të parët që shqetësohen për edukimin e fëmijëve të tyre. Ata janë përgjegjës për të tashmen dhe për të ardhmen e tyre. Bashkëpunimi me familjen përbën një nga komponentet bazë në programet e edukimit për t'u integruar në komunitet. Këndvështrimi i familjes në lidhje me aftësitë për të mësuar apo orientimeve për të ardhmen e fëmijëve luan një rol primar në zgjedhjen e prioriteteve të tyre. Rëndësia e roleve të tyre qëndron edhe në faktin që janë ata që njohin më mirë fëmijët e tyre, aftësitë, forcat, dobësitë dhe interesat që ka gjithsecili.

Për Giangreco, Clininger dhe Salce Iverson (1993), bashkëpunimi shkollë - familje në edukimin e nxënësve që paraqesin një deficiencë intelektuale të rëndë është e rëndësishme për këto arsye:

- Familja njih më mirë se të gjithë personat e tjerë cilësitë e fëmijëve.
- Të mësuarit e fëmijëve të tyre përbën interesin më të madh që ata kanë.
- Familja përbën të vetmin grup të personave që e shoqëron fëmijën përgjatë rrugës së shkollimit të tyre.
- Familja mund të ndikojë pozitivisht në cilësinë e shërbimeve edukative (dhe jo vetëm edukative) të dhëna në komunitet.
- Familja duhet të jetojë çdo ditë me rezultatet e marra nga ekipi edukativ.

Pengesat e bashkëpunimit shkollë - familje.

Pavarësisht se është i bazuar, ky partneritet është i vështirë për t'u krijuar. Në një rishikim të shkruar për këtë çështje, Lipsky (1989), i referohet situatës së zyrtë të një vendi. Sipas autorit është e rëndësishme të rritet pjesëmarrja e prindërve në edukimin e nxënësve të quajtur me « aftësi e kufizuar ». Paragjykimet në lidhje me prindërit mund të përbëjnë një pengesë (Donnellan et Miranda, 1984 ; Vincent, Laten, Salisbury, Broën et Baumgart,

1981). Nga ana tjetër, disa prindër mund të mos e ndiejnë të nevojshme të bashkëpunojnë me shkollën apo mos të jenë në gjendje për të krijuar një lidhje të tillë (Lipsky, 1989).

Në anën e ekipit edukativ, Falvey dhe Haney (1989), sugjerojnë që etapa e parë për të siguruar një bashkëpunim të mirë me familjet është auto - analiza e perceptimeve dhe qëndrimeve drejtuar prindërve. Përfundimisht, për të krijuar një lidhje të mirë shkollë-familje, ja disa nga perceptimet dhe qëndrimet që duhet të zhvillojë ekipi edukativ :

- Reagimet emocionale të familjarëve të personave që paraqesin një deficiencë intelektuale të rëndë janë normale, të nevojshme dhe përbëjnë mjetet mbrojtëse.
- Familjet janë të afta për të zgjidhur problemet e tyre që mund të mos jenë të njëjtat me ato të shkollës por mund të jenë më efektive për ata.
- Profesionistët mund të mësojnë të punojnë me efikasitet bashkë me familjen.
- Në një moment të caktuar mund të mos shihet zhvillimi i aftësive të fëmijës dhe ky përbën shqetësimin më të rëndësishëm të familja.
- Familja është mbrojtësi më i mirë i interesave të fëmijës, ai më i qëndrueshmi dhe më aftatgjati.
- Asnjë familje nuk është absolutisht bashkëpunuese, të gjitha mund të marrin pjesë aktivisht dhe në mënyrë të dobishme në edukimin e fëmijëve të tyre.
- Familjet kanë informacione në lidhje me fëmijët e tyre që janë të rëndësishme për përpilimin e një programi edukativ (Falvey et Haney, 1989, pp.17-19).

2.11 Qëndrimet e mësuesve dhe procesi i gjithëpërfshirjes

- Si një nga elementët më të rëndësishëm dhe përcaktues për vijimësi të sukseshme të procesit të gjithëpërfshirjes janë edhe qëndrimet e mësuesve. Mësuesit duhet të

ndërgjegjësohen për rëndësinë që kanë qëndrimet e tyre në arritjen e suksesit të gjithëpërfshirjes (Alghazo, El. Naggar Gaad, 2004). Ata duhet të njohin mirë rëndësinë e ndryshimit të qëndrimeve të tyre me qëllimin që gjithëpërfshirja të funksionojë.

Lieberman (1990), i cituar nga Alghazo, El. Naggar Gaad (2004), thekson se nëse njerëzit nuk e shohin nevojën për ndryshim, detyra për të bërë këto ndryshime bëhet e vështirë ose e pamundur. Në funksion të qëndrimeve, mësuesit duhet të jenë të angazhuar, të kujdesshëm me nxënësit e tyre me synimin që këta të fundit të përfshihen në bashkëbisedim dhe jo të shihen si dëgjues pasiv. Mësuesit duhet të jenë reflektivë ndaj vetes, të vlerësojnë në vazhdimësi dhe të rivlerësojnë efektivitetin e punës së tyre. Ata duhet të kenë dëshirë të punojnë ngushtë me të tjerët, veçanërisht me kolegët e tyre, prindërit e fëmijëve me qëllim që të gjejnë zgjidhje për problemet e vështira që dalin (Le Fanu, 2005). Përvojat e jetuara dhe të menduarit reflektues janë vlerësuar si premisa të mira për qëndrime pozitive të mësuesve dhe të kandidatëve për mësues. Ato u sigurojnë atyre mundësi për zhvillimin dhe ndryshimin progresiv të praktikave të mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara (Kozleski, Āaitoller, 2009). Mësuesit kanë ndikim të madh tek nxënësit me të cilët punojnë. Ata nuk ndajnë me nxënësit vetëm njohuritë, por në mënyrë formale dhe joformale ndajnë dhe vlerat e tyre. Mësuesit, duke njohur vlerat njerëzore të këtyre individëve, hap pas hapi rrisin nivelin e qëndrimeve pozitive dhe përmbushin misionin e tyre përballë individëve të tillë (Brandes, Croëson, 2009).

- Në një studim të realizuar nga Umesh Sharma, Dennis Moore and Sanjeev Sonaëane (2009) ka rezultuar se gjatë periudhës së parë të punës si mësues, është e rëndësishme që mësuesit e rinj të përballen me nxënës me aftësi të kufizuara. Një kontakt i tillë, nëse bëhet sistematik përmirëson qëndrimet e mësuesve të rinj dhe sjelljet e tyre në klasë. Të gjitha studimet kanë evidentuar se numri i trajnimeve dhe përvojat e mësuesve në punën me

fëmijët me aftësi të kufizuara ndikojnë drejtpërdrejt në qëndrimet e tyre ndaj gjithëpërfshirjes. Formimi i mësuesve është i rëndësishëm pasi ata luajnë rol kryesor për të adresuar nevojat e nxënësve dhe për të kërkuar burimet e nevojshme mbështetëse (EADSNE, 2003).

- Në studimin e autorëve Hala Elhoëris dhe Negmeldin Alsheikh (2006), përvoja e mësuesve evidentohet si e rëndësishme në përcaktimin e qëndrimeve të tyre. Mësuesit, të cilët kanë punuar me fëmijë me aftësi të kufizuara mbajnë qëndrime pozitive ndaj gjithëpërfshirjes në krahasim me ata të cilët nuk kanë patur përvoja të tilla. Po në këtë studim autorët vërejtën edhe diferencat në qëndrime ndërmjet mësuesve të shkollave speciale dhe atyre të zakonshme. Studimi konkludoi se të parët ishin më të hapur ndaj gjithëpërfshirjes se sa të dytët. Gjithashtu i rëndësishëm në krijimin e qëndrimeve të mësuesve është edhe perceptimi që ato kanë për aftësitë dhe efektivitetin e punës së tyre. Studimi i Engelbrecht, Forlin, Eloff dhe Sëart (2001) vuri në dukje se mësuesit, të cilët kanë një sens të lartë efektiviteti janë më të hapur ndaj qasjeve të reja.

- Gjithashtu mësuesit me vlerësim të lartë për aftësitë e tyre profesionale janë më të hapur për të bashkëpunuar me profesionistët e tjerë për probleme që lidhen me nxënësin. Çështjet demografike, ato që kanë të bëjnë me kualifikimin e mësuesve si dhe me nivelin e aftësisë së kufizuar, janë çështje të cilat kanë ravigëzuar shpeshshërë edhe qëndrimet e mësuesve ndaj gjithëpërfshirjes (Avramidis et.al, 2000). Studimi i realizuar nga Pearl Subban dhe Umesh Sharma (2006) evidenton se trajnimet e mëparshme të mësuesve, pasja e një të afërmi me aftësi të kufizuara, njohuritë e mjaftueshme për legjislacionin për edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe niveli i lartë i shkollimit sjellin qëndrime pozitive ndaj gjithëpërfshirjes. Nga studimi del se mësuesit më të vjetër kanë qëndrime më pak pozitive ndaj procesit të gjithëpërfshirjes se sa mësuesit e rinj. Gjithashtu Agran et.al,

(2002) dhe Kuester (2000), të cituar nga Pearl Subban dhe Umesh Sharma (2006), evidentojnë se rëndesa e aftësisë së kufizuar përcakton qëndrimet pozitive të mësuesve. Mësuesit kanë qëndrime më pak pozitive ndaj fëmijëve me çrregullime të sjelljes dhe të sferës emocionale. Është vërejtur që mësuesit, të cilët reflektojnë pozitivitet në marrëdhënie me nxënësit me aftësi të kufizuara, janë më të prirur të pranojnë fëmijët me aftësi të kufizuara në klasat e tyre (Ajodhia-Andreës, 2007).

2.12 Nevojat dhe preferencat e prindërve.

Familjarët e nxënësve që paraqesin një deficiencë intelektuale përbëjnë një grup heterogjen. Kërkimet tregojnë që pjesëmarrja e prindërve në edukimin e fëmijëve të tyre ndikohet nga :

a. shkalla e deficiencës : sa më e rëndë të jetë kjo deficiencë aq më e madhe është pjesëmarrja (Meyers et Blacher, 1987 ; Morgan, 1980).

b. nga disa cilësi të familje si : raca, niveli shkollor i nënës dhe klasa sociale. (Nje grua e bardhë e martuar që ka ndjekur një shkollë do të marrë pjesë 4.5 herë më shumë se një grua jo e bardhë dhe e pa martuar që nuk ka ndjekur një shkollë në një mbledhje për programin edukativ të fëmijëve të tyre), Singler dhe Butler, 1987, p, 146. Më tej Lipsky (1989), shpreh keqardhjen që në shkrime të ndryshme është trajtuar shumë pak pjesëmarrja e baballarëve në edukimin e fëmijëve të tyre. Duhet që edukimi për t'u integruar t'i bëjë një vend të madh prindërve, kjo nuk flet që t'i sforcjë ata të marrin pjesë. Kjo bën fjalë për të patur një qëndrim pozitiv kundrejt tyre, për të cuar në vend një mënyre tjetër që u mundëson atyre pjesëmarrjen. Të gjithë prindërit nuk dëshirojnë të marrin pjesë njësoj në aktivitetet e shkollës. Disa prej tyre kanë tendencën të mbështesin ekipin e shkollës, të tjerë dëshirojnë të kenë kontakte vetëm me mësuesen apo me klasën. Është e rëndësishme të njihen këto

aktivizime të prindërve, të respektohen dhe të favorizohen për t'u realizuar. Një çështje e thjeshtë që të njihen këto aktivizime është të pyeten prindërit në fillim të vitit mbi nevojat dhe preferencat e tyre kur lidhin partneritetin me shkollën.

2.13 Prindërit dhe programet edukative të individualizuara.

Një pikë mbi të cilën pjesëmarrja e prindërve nuk është fakultative por prespektivë, ka të bëjë me programin edukativ të individualizuar. Në Kebek që prej 1988, ligji detyron prindërit të bëhen pjesë në planin e ndërhyrjes për fëmijët e tyre. Në edukimin e integruar, sikurse është përmendur më lartë në këtë studim, u është dhënë prioritet pikëvështrimit të prindërve në lidhje me qëllimin pedagogjik dhe aktivitete që rrisin aftësinë e nxënësve.

Në fund, për të favorizuar pjesëmarrjen e prindërve në programin edukativ të individualizuar, mësuesit bëjnë në fillim të vitit një pyetësor që ua paraqesin prindërve i cili do t'u shërbejë në takimin me ekipin edukativ për të përcaktuar programin edukativ të individualizuar.

Strategji të bashkëpunimit me familjet.

Selon Meyer (1989), për të siguruar një pjesëmarrje reale me familjet, thekson se takimet për programet edukative individuale nuk janë të mjaftueshme. Komunikimi duhet të jetë konstant përmes këtij partneriteti. Për nga forma dhe frekuenca programi duhet të adaptohet në bazë të nevojave të secilit nxënës dhe si është përmendur më parë mbi preferencat e prindërve. Propozimi tjetër ka të bëjë me një kalendar për aktivitete të bashkëpunimit shkollë-familje.

Programi i edukimit të integruar në komunitet i Syracuse sugjeron që shkolla të organizojë një aktivitet që t'i interesojë edhe prindërve. Ai bazohet mbi konstatimet se prindërit përbejnë burime të mira për njëri - tjetrin, (Meyer 1989), duke propozuar takime mes tyre. Ai konsideron faktin se prindërit e një fëmije më të rritur që funksionon mirë në komunitet, janë të prirur të ndihmojnë prindërit e tjerë për të zhvilluar një këndvështrim më pozitiv për të ardhmen e fëmijës së tyre. Qëllimi kryesor i këtij takimi është t'i japë mundësi prindërve të një fëmije më të vogël në moshë, të shohë prindërit e një fëmije më të madh në moshë për të patur një imazh pozitiv të tij, përta i përket faktit të paaftësisë së fëmijës së tyre. Shumë autorë theksojnë që një perceptim pozitiv për fëmijët e tyre dhe për të ardhmen që ata do të kenë është shumë i rëndësishëm për edukimin e nxënësve që paraqesin një deficiencë intelektuale, (Ferguson et Asch, 1989 ; Forest dhe Lushaus, 1989 ; Meyer, 1989). Koha për të kryer këto takime është në fund të vitit shkollor.

Ndërhyrja e prindërve

Organizimi i aktiviteteve mundëson që prindërve të takohen me ekipin edukativ dhe kjo e bënë të rëndësishëm faktin që prindërit të kuptojnë se çfarë kërkohet prej tyre, objektivat e vendosur, rolet e tyre, metodat e zbatimit, vendi, kohëzgjatja etj. Në disa raste është e rëndësishme t'u jepen edhe disa këshilla prindërve ose t'u propozohen trajnime. Mund t'i ftosh që të vijnë në klasë, ose një anëtar i ekipit mund të shkojë në shtëpi. Kështu përshembull, ortofonistja mund të ofrojë modelet e saj prindërve për të folur në mjediset e shtëpisë. (Sæet et al. 1984).

Përta i përket pyetjeve që u janë drejtuar prindërve, mësuesit duhet të jenë realist nga ajo çfarë mund të presin nga ata. Duhet të shmanget ngarkesa e tepërt sepse ata janë jo vetëm prindërit e këtyre fëmijëve, por edhe qytetarë që kanë shërbime të tjera si angazhimi në

punë apo menaxhimi i familjeve. Pyetjet e qarta dhe realiste janë celsi i suksesit të një bashkëpunimi të frytshëm me familjen. (Meyer 1989, p. 315)

2.14 Programe edukative të individualizura.

Në një model të edukimit për integrimin në komunitet, cdo nxënës ka kurrikulumin e tij të përgatitur nga ekipi edukativ i shkollës duke bashkëpunuar me prindërit. Kjo do të thotë më shumë një program edukativ i individualizuar (P.E.I) sesa një plan për ndërhyrje të individualizuar. Diferenca mes tyre qëndron në përshtatjen e përmbajtjes së programit të rregullt dhe metodat e mësimdhënies. Kështu që individualizimi shkon më larg se përmbajtja dhe kurrikuli dhe matja e tij. Përpunimi i këtij programi edukativ (P.E.I) në fillim të vitit është shumë i rëndësishëm dhe përfundon gjithë mësimin e marrë nga nxënësi përgjatë vitit shkollor. Realizimi i kësaj ka nevojë për etapat ne vazhdim :

Etapa 1 : Kontrolli (inventari) i mjedisit

Etapa 2 : Vlerësimi i aftësive të nxënësit

Etapa 3: Takim me prindërit ose kujdestarët

Etapa 4: Krijimi i prioriteteve

Etapa 5: Krijimi i P.E.I

Duke trajtuar pak më gjerë sipas kësaj renditje secilën etapë, mund të kuptohet më mirë rëndësia e tyre.

Kontrolli (inventari) i mjedisit

Për cdo fushë rezidenciale, komunitare të lojës dhe të punës duhet të bëhet një inventar i të gjithë mjedisit dhe të të gjitha nën - mjediseve në të cilën është e këshillueshme që nxënësi

të mësojë të vlerësojë. Inventari i aktiviteteve dhe i aftësive të nevojshme për cdo nën - mjedis do të zhvillohet si në vazhdim : Cdo fushë do të sjellë mjedise të ndryshme në të cilën personi do të mësojë të funksionojë. Cdo mjedis është i ndarë në nën - mjedise që përbën kufijët e cdo vendi. Në cdo nën - mjedis personi vendoset për të kryer një shumëllojshmëri aktiviteteve që do të përcaktojnë aftësitë e nevojshme që në fund nxënësi të mund të marrë pjesë në më të shumtën e aktiviteteve.

Iventari i mjedisit kalon ne tri etapa :

- Të listohen mjediset dhe nën - mjediset ku merr pjesë nxënësi
- Të listohen aktivitetet që duhen kryer në cdo nën - mjedis
- Të listohen aftësitë e nevojshme për cdo aktivitet

Vlerësimi i aftësive të nxënësit

Pasi të jetë realizuar inventari i mjedisit ai do ta drejtojë nxënësin drejt mundësisë së mësimi. Disa autorë citojnë këtë frazë « inventar i aftësive të nxënësit ». Ai flet për përfundimin e aftësive që ka dhe atyre që duhet të zhvillojë në një aktivitet të dhënë. Ky inventar mund të bëhet nga vëzhgimi i direkt në klasë ose në mjedisin natyror. Kështu mësuesi do të vendosë dhe bashkëpunimin me prindin për të zbatuar këto etapa.

Theksojmë se përdorimi i testeve standarte si testet e inteligjences dhe shkallët e zhvillimit është konsideruar pak e nevojshme në krijimin e një programi P.E.I. Një shkallë e sjelljes së përshtatur në më të shumtën e rasteve sjell një seri sjelljesh funksionale në funksionimet e shumta që ka njeriu gjatë jetës së tij. Ford dhe bashkëpunëtorët e tij (1989), rekomandojnë përdorimin e këtij programi. Për nxënësit e nivelit primar ose sekondar **AAMR Adaptive Behavior Scale-School** i Lambert, Nihira dhe Leland (1993) dhe **Vineland adaptive Behavior Scales** (Sparroë, Bella dhe Cicchetti, 1984) japin lejen e përdorimit të shkallëve

më të përdorshme. Fatkeqësisht këto instrumenta nuk janë të disponueshme për momentin, por përdorimi i tyre duke u nisur nga versioni origjinal amerikan është i lehtë për atë që e praktikon, i cili ka njohje bazë në anglisht. Me nxënës më të rritur mund të përdoret lehtësisht ky program.

Takimi me prindërit ose kujdestarët

Qëllimi i këtij takimi është që P.E.I t'ju përgjigjet nevojave dhe shqetësimeve të nxënësve. Pjesëmarrja aktive e tyre do të thjeshtohet nëse ata do të jenë të informuar e përgatitur më parë. Shikimi i një pyetësori përgatitor i një takimi është një fakt qetësues për prindërit.

Që prindërit të jenë aktiv në këto takime rekomandohet që të lihen të lirë për t'u shprehur dhe të merren parasysh kërkesat e tyre. Duhet evituar përshtypja që gjithcka është e vendosur që më përpara. Ekipi edukativ do të japë këndvështrim e tij për cdo çështje.

Pavarësisht pyetjeve të dhëna më përpara, disa prindër mund të kenë gjatë takimeve vështirësi për të dhënë informacione ose të thonë priritetet e tyre. Nga ana tjetër edhe orari në këto programe është shumë i rëndësishëm (Falvey, 1989). Ai flet për pjesë të vogla të të përditshmes të nxënësit, të shtrimit dhe të zgjimit nga gjumi. Ai tregon, gjithashtu, se si mund të kryhen shpejt aktivitetet që kanë nevojë për ndihmë me praninë e prindërve. Informacionet e marra nga kjo procedure janë shumë precize për zhvillimin e programit P.E.I, sepse janë të lidhura me të përditshmen e nxënësit në mjedisin e jetës familjare, komunitare dhe fushën e lojës. Ne mund të shohim shumë shpejt ndarjen e pjesëmarrjes së nxënësit në aktivitet të mjediseve të ndryshme. Pasi të jenë mbledhur këndvështrimet e prindërve, informacioni është i lidhur në 12 etapa. Për cdo aktivitet dhe aftësi është e rëndësishme të merret mendimi i prindërve për të plotësuar ose për të eliminuar objektiva

që duken pak a shumë të përshtatshme ose jo të përshtatshme. Është e rëndësishme, gjithashtu, të grumbullohet e informacionit ose sygjërimet e adaptimeve të eksperimenteve bashkë me sukseset e prindërve. Për të qenë eficientë inkurajimi i pjesëmarrjes së prindërve, takimi i P.E.I duhet të jetë i strukturuar. Duhet të parashikohet sasia e kohës që do t'i kushtohet secilës pikë. Një përmbledhje e këtij takimi mund të paraqitet kështu:

- a) Pritja dhe prezantimi i personave të pranishëm.
- b) Prezantimi me programin P.E.I dhe aktivitetet përkatëse.
- c) Prioritetet e prindërve për çdo fushë.
- d) Prioritetet e ekipit edukativ për çdo fushë.
- e) Diskutim rreth objektivave prioritare dhe strategjive të ndërhyrjes.
- f) Sinteza.
- g) Konkluzionet: Mundësitë për të ardhmen dhe përgjegjësitë.

Përsa i përket sintezës është vendosur që disa objektiva duhet të punohen në shtëpi dhe është e rëndësishme që prindërit të kenë një ide të saktë të roleve të tyre dhe të procedurës që duhet të përdorin. Në fund të takimit duhet të fiksohen mundësitë dhe përgjegjësitë duke u mbështetur në redaktimin e P.E.I, komunikimin shkollë - familje dhe rishikimi i programit.

1. Krijimi i prioriteteve. Vendosja e tyre (stabilizimi)

Inventari mjedisor dhe vlerësimi i nxënësit do ta vendosin mësuesin përpara një shumëllojshmërie aftësish të mundshme për të mësuar, në të cilën ai duhet të bëjë një

zgjedhje. Takimi me prindërit do t'i lejojë të realizojë një lloj ndërhyrje, porse rruga nuk ka përfunduar.

Në një program studimesh për një nxënës të “rregullt” zgjedhja e objektivave pedagogjike është dhënë paraprakisht. Ai ka objektiva për cdo fushë, të cilën mësuesi duhet të vëzhgojë. Në programet funksionale të integritit në komunitet ai do ta vendosë mësuesin të bëjë zhgjedhje objektivash pedagogjike për secilin nxënës që paraqet një deficiencë intelektuale. Si do të kryhet kjo zgjedhje ? Lyon dhe bashkëpunëtorët e tij (1977) paraqesin mënyra të ndryshme për t'u marrë në konsideratë. Ai sygjeron që të studiohet secili objektivi pedagogjik, vendi dhe arsyeja e zgjedhjes. Sipas autorit, çështjet në vazhdim janë prioritare për zgjedhjen e objektivave në programin P.E.I :

- **Mosha kronologjike**

Zgjedhja e një aktiviteti pedagogjik duhet të ketë gjithmonë në vëmendje moshën e nxënësit. Për të siguruar që aktiviteti i përshtatet moshës së nxënësit ai sugjeron të vazhdojë me inventarin e aktiviteteve të nxënësit të « rregullt » të së njëjtës moshë.

- **Niveli funksional**

Mësuesi duhet gjithmonë të mendojë nëse aktiviteti është funksional për nxënësin. Më e mundshme është që të evitohet aktivitetet që nuk bëjnë gjë tjetër vecse të zënë orën e klasës dhe që nuk përfshin jetën në komunitet, të tashmen dhe të ardhmen. Mësimi i aftësive funksionale përbën thelbin e të mësuarit.

- **Domethënia sociale**

Mësuesi duhet t'u japë rëndësi aktiviteteve që favorizojnë pranimin social të nxënësve që paraqesin një deficiencë intelektuale. Porta sociale e aftësive të mësuara është një element që duhet marrë në konsideratë.

- **Ndërveprimi social**

Aktivitete në të cilat ka ndërveprim social me persona që nuk paraqesin aftësi të kufizuara janë shumë të rëndësishme.

- **Karakteristikat që i përkasin nxënësit**

Zgjedhja e aktiviteteve duhet të marrë në konsideratë preferencat e nxënësit, kufizimet fizike si dhe manitë e nxënësit. Në këtë pikë sugjerohet që një mani e përkrahur do të kthehet në një pasuri në një aktivitet të dhënë. Përshembull një nxënës që paraqet një sjellje si të godasë mbi gjithcka që sheh, mund të orientohet drejt një pakësimi të zgjedhjes së fushave të punës, një nxënës agresiv mund të ketë periudha të edukimit fizik me nxënës të « rregullt » në sportet e kontaktit.

- **Shanset e fitimit të një aftësie**

Gjithcka është për integrimin në maksimum të nxënësit në jetën komunitare. Është gjithashtu e rëndësishme të bësh që nxënësi të jetojë eksperiencat e të mësuarit. Në këtë sens duhet shmangur mësimi i aftësive shumë të vështira për të

- **Numri i mjediseve**

Zgjedhja e aftësive duhet të marrë në konsideratë numrin e mjediseve (ambjenteve) në të cilën një aftësi është fituar. Një aftësi që praktikohet në shumë mjedise do të fitohet më shpejt.

- **Shpeshtësia e përdorimit të një aftësie**

Në të njëjtën kohë, si rastet e mësipërme, një aftësi që ushtrohet vazhdimisht është më e këshillueshme se sa një aftësi që ushtrohet pak, prandaj ja vlen energjia e harxhuar për këtë aftësi.

- **Siguria dhe shëndeti**

Një pedagogji e drejtuar drejt mjedisit natyror është e rëndësishme për të mos ekspozuar nxënësin drejt situatave ose sigurisë së tij, ose atyre që të tjerët të jenë të kërcënuar. Nxënësi duhet të mësojë të funksionojë në mjedisin natyror, por ky i fundit duhet të jetë i siguarur dhe të ketë sa më pak rrezik për kërcënim fizik për nxënësin dhe për të tjerë.

- **Preferencat e prindërve**

Programi P.E.I është krijuar nga bashkëpunimi me prindërit. Preferencat e tyre janë primare në këtë program. Ato janë konsideruar si persona burimorë (frytdhënës) dhe bashkëpunëtorë. Vlefshmëria e mësimi të një aftësie varet nga pjesëmarrja e këtyre të fundit për t'u kryer përdorimi në mjedise natyrore. Nëse prindërit nuk janë dakort për një objektivi, atëherë mund të kompromentohet programi.

- **Preferencat e nxënësit**

Për të rritur shanset e përfitimit të një aftësie dhe për të siguruar pjesëmarrjen e nxënësit në marrjen e mësimi, duhet që mësuesi të ketë në konsideratë preferencat e këtij të fundit,

zgjedhjen e aftësive për t'u mësuar dhe mos të jenë krenarë vetëm për gjykimin(vlerësimin) e tyre.

- **Preferencat e mësuesit**

Mësuesi duhet gjithashtu të marrë në konsideratë preferencat e tij si dhe shijet në përzgjedhjen e aftësive. Në këto kushte ai duhet të jetë i vetëdijshëm që legjitimiteti i një veprimi të tillë nuk duhet të lërë jashtë nevojat reale të vet nxënësit.

- **Arsyeja praktike**

Është e rëndësishme në përpunimin e P.E.I që të merren në konsideratë disa limite fizike, personale dhe familjare që i përkasin nxënësit. Duhet gjithashtu të merren në konsideratë faktorë realë të mjedisit ku merret ky i mësuar si vendodhja e shkollës, shërbimi i transportit dhe burimet njerëzore.

2.15 Përpilimi i programit edukativ të individualizuar

Programi P.E.I do të përmbledhë mësimdhënien e gjithë vitit. Ai sjell qëllimet më kryesore vjetore dhe objektiva specifike në secilën fushë si rezidenciale, komunitare, të lojës dhe të punës. Plani është i ndarë në mjedise, nën - mjedise, aktivitete dhe objektiva. Për secilin aktivitet aftësitë e vëzhguara (objektivat e pritshëm) duhet të jenë të formuluar qartë në sjelljet e vëzhgueshme dhe të matshme.

Në përpilimin e programit P.E.I rëndësi të vecantë ka të sigurohet që secila aftësi e fituar mund të transferohet në një mjedis natyror ose aty ku ai mund të praktikohet. Pedagogjia në mjediset natyrore, të njëkohëshme, të njëpasnjëshme i bën thirrje bashkëpunimit të prindërve që të garantojnë këtë transferim. Në funksion të të nxënit dhe edukimit, cdo aftësi e vëzhguar duhet të jetë e ndarë në sekuenca ekzekutimi, porse përfshirja e procesit të

analizës së këtyre ndarjeve në këtë pikë të studimit do të merrte shumë kohë e hapësirë. Vlen të përmendet që analiza e ndarjes përbën një plotësues të programit P.E.I dhe i shërben mësimin të aftësive dhe të vlerësimit periodik.

Programi P.E.I duhet gjithashtu të tregojë metodat pedagogjike, materialet dhe adaptimet që duhen kryer. Metoda e vlerësimit të ecures së nxënësve duhet të jetë precize po ashtu edhe frekuenca.

2.16 Të drejtat e prindërve me fëmijë me aftësi të kufizuar në edukimin e tyre

Nga të gjithë studiuesit e problemeve të edukimit special dhe jo vetëm, pohohet rëndësia e përfshirjes së prindërve në edukimin e fëmijëve.

Ata kanë të drejtën:

- Të zgjedhin shkollën ku do të dërgojnë fëmijët e tyre. Duhet të merren në konsideratë dëshirat e prindërve, kur të vendoset për të integruar ose jo fëmijët me nevoja specifike në shkolla të zakonshme.
- Të përfaqësohen në trupat qeverisëse të shkollës.
- Të marrin informacion të shkruar nga drejtoria e shkollës apo autoritetet e edukimit, për çështje si kriteret e pranimit, kurrikulumet, rezultatet e provimeve, disiplinën dhe organizimin e shkollës.
- Të kërkojnë një vlerësim formal për nevojat e edukimit special të fëmijëve të tyre. (Për procesin e vlerësimit dhe për të parë progresin vjetor të fëmijëve të tyre duhet edhe përfshirja e vetë prindërve). (Falcon G. 2002)
- T'u dërgohen pyetësorë ku të pyeten për komentet që kanë për shkollën.

- Inspektorët që vlerësojnë një shkollë, të bëjnë diskutime me ta rreth një sërë çështjesh lidhur me shkollën, përfshi mënyrën se si shkolla i bën pjesë prindërit në identifikimin dhe vlerësimin e nevojave të edukimit special dhe përmbledhjen vjetore të vendimeve. (Stone, 1993).

- Të marrin një raport përmbledhës për rezultatet e inspektimit të shkollës.

Kërkohej që shkolla të shkruajë politika dhe procedura për bashkëpunimin me prindërit.

Përfshirjen e prindërve, kur mësuesit shprehin shqetësimet rreth fëmijëve të tyre.

- Përfshirjen e ideve të prindërve në vlerësimin dhe rishikimet e progresit.

Kjo kërkon që shkolla të furnizojë prindërit me informacion mbi:

- Politikat e shkollës për nevojat specifike të edukimit.
- Mbështetjen e disponueshme për fëmijët me aftësi të kufizuara.
- Shërbimet që jepen nga autoritetet për fëmijët me nevoja të veçanta.
- Të drejtat e prindërve për t'u përfshirë në vlerësim dhe vendimmarrje.
- Organizata vullnetare që mund të sjellin drejtim apo mbështetje. (Fava G. (a cura di) 1996)

Të gjitha këto elemente të të drejtave të prindërve, disa prej të cilave theksohen edhe në ligjin tonë për arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, tregojnë se shkollat nuk mund t'ia dalin pa punuar ngushtë me prindërit. Pa dyshim, shumica e shkollave i kanë përfshirë prindërit, edhe ata që kanë fëmijë me aftësi të kufizuara në shkallë dhe mënyra të ndryshme.

2.17 Specialistët dhe bashkëpunimi i tyre me prindërit e fëmijëve me aftësi ndryshe

Marrja në kujdes e fëmijëve që paraqesin vështirësi ka evoluar në historikun e vetë, në ditët e sotme personit me aftësi ndryshe i ofrohet një përkujdesje globale. Kjo reflektohet në numrin e madh të shërbimeve që ofrohen për fëmijët me aftësi ndryshe si në drejtimin

mjekësor, ashtu edhe në fushën e shëndetit mendor dhe të edukimit. Gjatë zhvillimit të mjekësisë është kuptuar se përkujdesja për pacientin duhet të përfshijë të gjitha aspektet e personit. Domethënë, nëse një person vuan nga një sëmundje duhen pasur parasysh edhe nevojat e tjera që mund të ketë personi si pasojë e sëmundjes, psh nevoja psikologjike. Ky këndvështrim ka bërë që shpesh herë një individ të gjendet përballë një grupi të tërë specialistësh, ku secili kujdeset për një pjesë të qënies së tij me mënyra të ndryshme:

- Mjeku apo pediatri përkujdeset për zhvillimin fizik dhe biologjik duke administruar barna, proteza, etj.
- Psikologu përkujdeset për mirëqënien psikologjike duke vlerësuar gjëndjen mendore dhe duke e ndihmuar individin në lehtësimin e vuajtjes dhe marrjen e vendimeve.
- Fizioterapistët përpiqen të ndihmojnë në realizimin e lëvizjeve dhe ruajtjen e qëndrimeve duke përdorur ushtrime për muskujt, gjymtyrët, etj.
- Logopedistët përkujdesen për të folurën dhe aspektin verbal në përgjithësi.
- Terapistët e zhvillimit kujdesen për zhvillimin kognitiv.
- Mësuesit përkujdesen për të nxënëit shkencor dhe edukimin qytetar.

Lista e specialistëve mund të vazhdonte edhe më gjatë, në varësi të problemeve që paraqet secili rast. Por ajo që është e rëndësishme, është **koordinimi** i këtyre specialistëve me njëri-tjetrin.

Në institucionet e specializuara punohet në grup, domethënë secili rast diskutohet së bashku mes profesionistëve, shkëmbehet informacion, merren vendime në grup dhe mbi bazën e tyre ndërtohet një plan përkujdesjeje për fëmijën. Kështu, secili bën punën e tij duke mbështetur punën e të tjerëve dhe kjo lejon që fëmijës t'i ofrohet një përkujdesje me një vizion global dhe jo një përkujdesje “me copa”.

Ka shumë arsye që detyrojnë përfshirjen e prindërve në trajtimin e fëmijëve. Tanimë, ka një kuptim më të qartë dhe një mirëkuptim më të plotë rreth rolit shumë të rëndësishëm që prindërit luajnë në ndihmë të fëmijës. Fëmijët me aftësi ndryshe mund të trajtohen me sukses me trajtime pedagogjike, por vazhdimësia e këtyre trajtimeve edhe në ambientin ku jeton fëmija dhe sidomos dallimi me kohë i problemit, kërkon edhe stërvitjen e prindërve.

Partneriteti dhe ndërdisiplinariteti janë praktika të bazuara tek parimi i reciprocitetit. Kjo mënyrë marrëdhënieje dhe funksionimi bën të merren vesh lidhur me projektet apo objektivat e përbashkët dhe të sigurohet kooperimi i nevojshëm për të arritur rezultatet e synuara në mënyrë efikase, përkundër veprimeve individuale. Reciprociteti bëhet bazë e të nxënës dhe përvetësimit të nevojshëm për të arritur këto rezultate. Plotësia e mjeteve dhe roleve të secilit si dhe sinergjia e veprimit duhen vlerësuar drejtë. (Goode, D.A. (Ed.) 1994)

Sipas Bouchard (2001,1998), **partneriteti** është përcaktuar si « një shoqatë personash që njohin ekspertizat dhe burimet e tyre respektive dhe që , në një raport që synon barazinë, marrin vendime me anë të konsensusit për arritjen e objektivave të përbashkët ». Ai i referohet aktualizimit të burimeve dhe kompetencave të secilit. Në këtë tip marrëdhënieje, secili pranon të influencojë dhe të influencohet. Partneriteti i realizuar kështu lejon më pas kooperimin, d.m.th. operacionalizimin e vendimeve të marra bashkarisht. Kooperimi është sinergjia e veprimit dhe e solidaritetit që shprehet në ndarjen e detyrave dhe të përgjegjësive. Ai lejon të punohet bashkarisht, në mënyrë të koordinuar dhe efikase, drejt aktualizimit të objektivave të përbashkët.

2.18 Përfshirja e fëmijëve me aftësi ndryshe në shkollat e rregullta

duhet udhëhequr nga procesi i hartimit dhe zbatimit të PEI- ve për çdo fëmijë.

Para së gjithash, një fëmijë me aftësi ndryshe është fëmijë dhe, si i tillë, ka nevojë më shumë se për gjithçka që të mësojë së bashku me bashkëmoshatarët e tij me dhe pa aftësi të kufizuara, në të njëjtat shkolla të rregullta të komunitetit dhe në të njëjtat klasa të shkollave të rregullta, pa qenë e nevojshme të shkëputet për t'u dërguar në institucione të specializuara edukative. Në këtë mënyrë, fëmija me aftësi ndryshe dhe familja e tij do të ndjehen pjesë e bashkësisë, pjesëtarët e së cilës, po ta njohin fëmijën dhe familjen, do të jenë më të predispozuar ta mirëkuptojnë dhe mbështesin.

Asnjë metodë a teknikë akademike, sado e mirë qoftë, nuk mund të zëvendësojë raportin njerëzor, për të cilin një fëmijë me aftësi të kufizuara, si çdo qenie njerëzore, ka nevojë të krijojë dhe të zhvillojë për të qenë pjesë e grupit shoqëror. Cili mund të ishte grupi me mikpritës për një fëmijë më shumë sesa bashkëmoshatarët e lagjes, me të cilët fëmija qëndron, mëson në të njëjtën shkollë dhe luan?

A nuk do të duhet të jenë së bashku kur të rriten? Mos është pak e ekzagjeruar të presim që prej fëmijëve me aftësi të kufizuara të nxjerrim kampionë akademikë? Mësuesit rrallë e kanë këtë pretendim dhe synim edhe për fëmijët e tjerë, pa ndonjë kufizim aftësish, prandaj nuk kanë pse t'i kenë edhe për fëmijët me aftësi të kufizuara. Por, nga ana tjetër, duhet marrë në konsideratë se fëmijët kanë gjithsecili stile të ndryshme të mësuarit, mënyra unike të shprehuri dhe nevoja të ndryshme për të mësuar.

Mendimi se ata mund të “maten me një metër” nuk ndihmon në përgjigjen pedagogjike që duhet të marrin prej mësuesve. Në edukim formula “onë-size-fits-all” (një masë për të gjithë) nuk jep rezultat për asnjë fëmijë dhe, aq më pak, për fëmijët me aftësi të kufizuara, të cilët dëmtimi i ka vënë në disavantazh akademik.

Te çdo fëmijë me aftësi të kufizuara duhen shfrytëzuar kapacitetet që mund ta ndihmojnë të arrijë programin individual. Përveç shqetësimit për arritjen akademike, një tjetër shqetësim po aq i rëndësishëm është ai për shoqërizimin e tij me fëmijët e tjerë të klasës përgjatë orës së mësimi. Fëmija me aftësi të kufizuara nuk duhet të veçohet brenda klasës për t'u mësuar, por duhet të jetë pjesë e grupit, pa pretenduar se mund të bëjë gjithçka që bëjnë fëmijët e tjerë. Ritmet dhe perspektiva e tij akademike duhen parë dhe konsideruar brenda kapacitetit që ai ka.

Përfshirja e një fëmije me aftësi të kufizuara në kopshte e shkolla të rregullta, bashkë me fëmijët e tjerë, është një sfidë për mësuesinë, sepse duhet të punojë me shumë profesionalizëm për të realizuar projektin e rritjes së atij fëmije. Ky objektivi duhet ndjekur me përgjegjshmëri morale të lartë, në mënyrë që të përmbushet deri në fund. Megjithatë, kjo nuk është një përgjegjësi vetëm e mësuesisë, por e të gjithë punonjësve të arsimit, brenda dhe jashtë institucionit në të cilin ndodhet fëmija. Ky është një projekt që iu përket të gjithëve dhe që kërkon përpjekje të bashkërenduara për ta shndërruar fëmijën në individ të aftë për jetën, si gjithë të tjerët. Që të përfshihet në jetën shkollore, fëmija me aftësi ndryshe duhet të mbështetet përmes PEI-it, i cili përmban dy pjesë: kurrikulën e dukshme dhe të padukshme. E para, ka të bëjë me objektivat e formimit akademik, ndërsa, e dyta, me programin e shoqërizimit, d.m.th. se si do të sigurohet përfshirja e fëmijës në grupin e fëmijëve të tjerë.

Pavarësisht përpjekjeve të bëra nga punonjësit e arsimit dhe përshtatjeve të kuadrit ligjor në mbështetje të arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara, përsëri institucionet arsimore e kanë të vështirë të orientohen dhe të fokusohen drejt nevojave reale të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Kjo vjen për shkak se mungon identifikimi i menjëhershëm i nevojave, problemeve të tyre dhe ka shumë vështirësi në administrimin efikas të këtyre problemeve.

Në këto kushte, institucionet arsimore kanë për detyrë të mobilizojnë burimet brenda dhe jashtë tyre, për të mundësuar arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e rregullta. Shkolla për një fëmijë me aftësi të kufizuara është një pikë takimi, që e vendos fëmijën në një realiteti shoqëror që ndikon në shumë mënyra te fëmija dhe që lë gjurmë për gjithë jetën. Fëmijët me nevoja të veçanta nuk hyjnë në shkollë për t'u bërë patjetër si fëmijët pa nevoja të veçanta. Ky do të ishte një objektiv i pakuptimtë.

Ata nuk hyjnë në shkollë as për t'u eksperimentuar apo studiuar si fenomene të rralla, apo për t'u mëshiruar. Ca më pak, ata nuk hyjnë në shkollë për t'u vënë në regjim të fortë akademik dhe në disiplinë të hekurt. Shkolla për ta është një mundësi e çmuar, një hapësirë takimi me fëmijët e tjerë, me të cilët ata kanë shumë gjëra të përbashkëta, me përjashtim të aftësisë së kufizuar. Shkolla duhet t'u shërbejë atyre si hapësirë, brenda së cilës ata do të strukturojnë lidhje të veçanta me mësuesit dhe bashkëmoshatarët, hapësirë që ka rëndësi të madhe për zhvillimin e tyre. Prandaj, në shkollë i duhet dhënë rëndësi e njëjlojtë si procesit të arsimimit, ashtu edhe socializimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

Në këtë mënyrë, mund të përmbushet funksioni i shkollës që është të krijojë “njerëz me vlera” dhe të zhvillojë individët, duke i dhënë rëndësi parësore marrëdhënieve që fëmija vendos me të tjerët brenda hapësirës së shkollës. Kjo arrihet duke siguruar pjesëmarrjen e koordinuar të strukturave të shkollës me specialistë jashtë saj, të cilët duhen përfshirë për të mbështetur zhvillimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara përmes PEI-it.

Duke e konsideruar zhvillimin e fëmijës shumë dinamik dhe kompleks, arrijmë në përfundimin se çdo fëmijë ka nevojë në mënyrë sistematike dhe të vazhdueshme për edukim, arsimim dhe socializim pranë bashkëmoshatarëve të tij, në të njëjtat kopshte e shkolla. Por që të ndodhë ky proces, është e nevojshme që puna me fëmijët me aftësi të kufizuara të orientohet, fillimisht, drejt vlerësimit të nevojave arsimore e sociale të këtyre fëmijëve, për

të mbërritur më pas në hartimin dhe zbatimin e planeve individuale edukative për secilin prej tyre.

Pedagogjia e hapur për bashkëpunim me prindërit, kolegët dhe specialistët e tjerë çon drejt arritjes së rezultateve më të shumta dhe të qëndrueshme të PEI-it për fëmijët me aftësi të kufizuara dhe lehtëson procesin e gjithpërfshirjes.

2.19 Çfarë duhet të ketë parasysh një punonjës arsimit, në punën me fëmijët me aftësi ndryshe

Puna e punonjësve të arsimit duhet të jetë në përputhje me të drejtat e fëmijëve e, mbi të gjitha, me ato për arsimim, përkujdesje, mirëtrajtim e të tjera.

- Fëmijët, edhe pse mund të jenë të ndryshëm, kanë të drejta të barabarta. Mësuesi duhet ta shohë fëmijën në kontekstin e klasës, familjes, komunitetit.
- Mësuesit duhet të zbulojnë pikat e forta dhe të dobëta të fëmijës dhe të përqëndrohen në interesat kryesore për edukim.

Mësuesit duhet të gjejnë mënyrën dhe strategjinë sesi një fëmijë me aftësi ndryshe të mund të mësojë.

- Për të pasur sukses në punën me fëmijët, ka rëndësi të veçantë krijimi i marrëdhënieve të besimit, respektit dhe konfidencës me ta.
- Pikënisje e punës së mësuesve duhet të jenë aftësitë dhe aspektet më pozitive të fëmijëve dhe jo aftësitë e kufizuara apo problemet e tjera që ata mund të kenë.

- Duhet punuar në drejtim të përmirësimit të aftësive dhe kapaciteteve ekzistuese që kanë fëmijët, por nuk duhen përshpejtuar dhe mësuar aftësi që nuk i lejon stadi i zhvillimit të tyre, duke respektuar ritmin e zhvillimit të secilit fëmijë.
- Mësuesi, fillimisht, duhet të kryejë një vlerësim të fëmijës, të bashkërendojë punën me specialistët e tjerë që mund të vlerësojnë fëmijën dhe, më pas, të hartojë një plan të përshtatshëm ndërhyrjeje në fushat e përcaktuara pas vlerësimit.
- Një detyrë zhvillimi në punën me fëmijët mund të ndahet në hapa më të vegjël dhe një objektiv mund të ndahet në disa nënobjektiva, në mënyrë që të arrihen rezultatet e parashikuara.
- Mësimdhënia ndaj të gjithë fëmijëve me apo pa aftësi të kufizuara duhet të jetë e ngadalshme, e përsëritur në kohë dhe profesionale; gjithashtu, është i nevojshëm stimulimi i tyre në mënyrë të vazhdueshme.
- Mësuesi duhet të përballlet me problematikën e fëmijës me aftësi të kufizuara, të shmangë pamundësinë e përshtatjes së fëmijës me shkollën, të largojë reagimet shqetësuese që mund të vijnë nga sjellja e bashkëmoshatarëve, prindërve, mësuesve të tjerë kundrejt fëmijës me aftësi të kufizuara.
- Mësuesi nduhet të konsiderojë aftësitë e fëmijës me aftësi të kufizuara, shkallën e motivimit të tij për mësim, cilësinë dhe sasinë e instruksioneve mësimore që ai i ka dhënë fëmijës.
- Ai duhet të konsiderojë edhe klimën psikologjike në klasë, karakteristikat e grupit të bashkëmoshatarëve lidhur me të pranuarin e fëmijës me aftësi të kufizuara, kushtet e klasës, shkollës; nëse stimulojnë ose jo të mësuarin e fëmijës, numrin e nxënësve në klasë si dhe kushtet social – ekonomike të fëmijës dhe familjes së tij.
- Mësuesi duhet të konsiderojë të kaluarën e fëmijës, problemet aktuale, mënyrën sesi është pranuar nga bashkëmoshatarët, çfarë mund të përvetësojë më lehtë dhe çfarë përvetëson me

vështirësi, ritmet me të cilat përparon, shprehitë dhe mundësitë potenciale që fëmija disponon.

Shënime të mësueses në aparatën llogjike matematike:

Njihet shumë mirë me ngjyrat, orientohet shumë mirë në hapësirë. Njeh shumë mirë pozicionet majtas - djathtas, poshte - lartë, brenda - jashtë etj.

Për ecurinë e fëmijës: gjendja në zhvillimin e të folurit.

Komunikon dhe flet pa pjesët kryesore dhe nevojat që ka, kupton shume mire ajo që i thuhet por nuk arrin të të ndjejë.

- Të impenjohet për identifikimin dhe zhvillimin e burimeve që do të ndihmojnë në përmirësimin e aftësive njohëse, sociale dhe atyre akademike.
- Të vlerësojë shumë raportin që ai vendos me fëmijët e tjerë, përkundrejt fëmijës me aftësi të kufizuara, për të siguruar një mbështetje të vleshme brenda klasës e shkollës për fëmijën me aftësi ndryshe.
- Të vendosë një lidhje të mirë bashkëpunimi me vetë fëmijën dhe me prindërit e tij si dhe të ndihmojë në kapërcimin e barrierave me të cilat ndeshet fëmija.
- Të kontrollojë situatën dhe sjelljen që paraqet fëmija. Të ndihmojë në zhvillimin e një sensi vetëvlerësimi dhe të pranojë mundësitë dhe potencialet personale të fëmijës si vlera, pa mbivlerësuar aftësinë e kufizuar por as duke e nënvleftësuar atë.
- Të përcaktojë qartë mundësitë e fëmijës dhe nevojat e tij.
- Të strukturojë një program jo tërësisht didaktik (mësimor), sepse, para së gjithash, duhet të ketë parasysh edhe nevojat e fëmijës për shoqërim me fëmijët e tjerë.
- Të vlerësojë rezultatet, qofshin negative apo pozitive d.m.th. të fillojë të programojë një ndërhyrje edukative arsimore, duke marrë parasysh dhe përfundime të dobëta. (Por ky aspekt duhet të përballohet së bashku me punonjës të tjerë, si psikologu, drejtuesi i shkollës etj.)

2.20 Plani edukativ individual në vendin tone.

PEI është Plani Edukativ Individual. Ai është një dokument shumë praktik dhe funksional, i vlefshëm për mbarëvajtjen akademike të fëmijëve me aftësi të kufizuara, si dhe mbështet punën e mësuesit në klasë. PEI drejton të gjithë punën me fëmijën me aftësi të kufizuara. Hartimi i këtij dokumenti është rezultat i një procesi pune të kryer në ekip (mësuesit, psikologut, punonjësit social, drejtuesit të shkollës, mjekut pediatër, prindit), në varësi të nevojave të fëmijëve dhe mundësive të shkollës. PEI-it janë dokumenta të shkruara, të cilat përkufizojnë hapat që merren për të ndihmuar fëmijët me nevoja.

Aktivitete të planifikuara për zhvillimin e të folurit tek një fëmijë me aftësi të kufizuara dhe ushtrime të të folurit si praktikë:

- Të përgjigjet me pyetje ndihmëse për probleme të ndryshme të mësimit në abetare.
- Të ritregojë pjesë të ndryshme të shkurtra me dhe pa ndihmën e të tjerëve.
- Të ritregojë si përrallë me shkallë të ndryshme vështirësie.
- Të flasë për pjesë të jetuara.

PEI është dokument që përcakton:

- Objektiva që të mund të realizohen nga fëmija me aftësi të kufizuara.
- Ndhmon mësuesin të planifikojë përparimin akademik dhe zhvillimin e fëmijës.
- I krijon mundësi mësuesit të monitorojë efektivitetin e nxënies dhe të mësimdhënies.
- I ofron specialistëve një mjet për monitorimin, rishikimin dhe vlerësimin e efektivitetit të shërbimit ndaj fëmijëve me aftësi të kufizuara.

Pse hartohet një PEI?

Hartimi i PEI-it krijon mundësi për të planifikuar dhe fuqizuar procesin e nxënies dhe

mësimdhënies si dhe bën të mundur adresimin e nevojave të veçanta arsimore që kanë fëmijët me aftësi të kufizuara.

Natyra dhe shkalla e PEI-it ndryshon në lidhje me nevojat e fëmijëve.

Disa PEI janë të shkurtëra, ndërsa të tjera më të gjera. PEI hartohet pasi është kryer vlerësimi i fëmijës me aftësi të kufizuara nga ana e shkollës.

Ky proces mund të kryhet nëpërmjet disa metodave dhe instrumentave, si p.sh., nëpërmjet vëzhgimit sistematik të çdo përpjekjeje të fëmijës, vlerësimit sipas fushave të përcaktuara, testeve të ndryshme, ndjekjes sistematike të ecurisë së tij, bisedave, takimeve, konsultave etj. Përmes

PEI-it arrihet të bëhet edhe analiza dhe interpretimi i të dhënave të mbledhura rreth fëmijës me aftësi të kufizuara dhe në vazhdimësi mund të monitorohet ecuria e tij. Kur fëmijët me aftësi të kufizuara mbështeten në procesin mësimor nëpërmjet PEI-it, ata arrijnë të fitojnë dijet bazë shkollore dhe të vendosin marrëdhënie ndërpersonale të qëndrueshme në shkollë dhe jashtë saj.

Si hartohet PEI?

Fillimisht, përshkruajmë sjelljen joproblematike të fëmijës, më pas atë problematike, rendisim situatat ku fëmija ka bërë diçka pozitive, që ka tërhequr vëmendjen e shokëve, dhe përshkruajmë pozitivisht karakteristikat dhe cilësitë e fëmijës. Pasi janë përcaktuar fushat e ndërhyrjes dhe prioritetet e punës lidhur me të, ndahen detyrat dhe përgjegjësitë ndërmjet anëtarëve të grupit të punës që do të hartojë PEI-in, si p.sh., përzgjidhen mjetet e duhura, mjediset ku do të punohet, fillohet me hapat e parë për hartimin e PEI-it.

Gjatë hartimit të PEI-it, krahas objektivave që lidhen drejtpërsëdrejti me procesin mësimor, vendosen edhe objektiva për të realizuar socializimin e fëmijës brenda jetës shkollore.

Duhet të përcaktohet kalendari i takimeve të grupit, si dhe detyrat dhe rolet e gjithsecilit.

Duhet të përcaktuar mënyra se si do të përfshihet prindi në këtë proces, koordinatori i grupit, që duhet të jetë mësuesi që mban përgjegjësi për zbatimin e planit dhe dokumenton çdo etapë të realizimit të tij, i ndihmuar edhe nga psikologu i shkollës. PEI përmban një program edukativ arsimor individual që përbëhet nga dy çaste të rëndësishme: 1. Studimi i rastit dhe programimi i ndërhyrjes

2. Zbatimi i asaj që është programuar më parë dhe verifikimi i rezultateve të kësaj pune.

Përgatitja e ndërhyrjes kërkon:

- Skicimin e zonave të cilat mendohet se është e rëndësishme të ndërhyet.
- Përcaktimin e objektivave që mendohen si të përshtatshëm dhe që mund të arrihen.
- Analizën e situatës në të cilën ndodhet fëmija dhe përcaktimin e të gjitha marrëdhënieve që ka ai.

Duhet pasur parasysh që çdo fëmijë është absolutisht unik dhe ka një histori individuale krejtësisht të papërsëritshme. Kjo duhet të reflektohet edhe në përmbajtjen e PEI-it. PEI është një procedurë komplekse dhe kërkon të ndërhyet në të njëjtën kohë në shumë drejtime për të fuqizuar aftësitë e fëmijës. Në PEI renditen disa objektiva, ku veçohen ato që i referohen arritjes së aftësive tipike gjatë shkollimit. Ka rëndësi të theksohet se objektivat e ndërhyrjes përveçse të matura mirë me mundësitë aktuale të fëmijës, duhet të shprehen në mënyrë sa më të qartë dhe sa më të plotë që të jetë e mundur. Në çdo hap të programimit zakonisht ndërtohen shumë pikësynime njëkohësisht.

Çfarë duhet të merret parasysh gjatë zhvillimit të Planit Edukativ Individual.

- Qëllimet (synimet) afatgjata për nxënësin me aftësi ndryshe duhet të diskutohen brenda ekipit, grupit të përbërë nga disa specialistë.

- Duhet të konsiderohen pritshmëritë e prindërve nga mësuesi dhe shkolla. Objektivat duhet të jenë realiste por, gjithashtu, edhe sfiduese.
- Duhet të mbahen shënime të kujdesshme të vlerësimeve, qëllimeve, objektiveve dhe rishikimeve.
- Vënia në dijeni e prindërve (raportimi të prindërit) duhet të marrë parasysh objektivat individuale, si dhe ndonjë vlerësim të bërë si pjesë e detyrës në klasë.
- Kur përfshihen në mësimdhënie ose në ndihmë të nxënësit për të zbatuar PEI – in më shumë se një mësues (p.sh., mësuesi kujdestar ose ai lëndës, mësuesi asistent, psikologu, prindi mësues), njëri nga anëtarët e stafit duhet të ketë rolin e koordinuesit të punës për të gjithë anëtarët e përfshirë dhe atë të punës me prindërit.
- Është e rëndësishme që të sigurohet konfidencialiteti i nevojshëm. Çështje që kanë të bëjnë me mësimdhënien dhe nxënien nga ana e nxënësit, duhet t’i komunikohen të gjithë stafit, për t’i informuar në lidhje me mësimdhënien dhe për të përforcuar idenë se mësimdhënia për fëmijët me aftësi të kufizuara duhet të jetë e programuar. PEI është një dokument i shkruar.
- Kurdoherë që të jetë e mundur, nxënësi duhet të angazhohet në punën që kryen e tërë klasa, pavarësisht nga detyrat që ai ka në bazë të PEI-it.
- Çdo ndihmë që i jepet fëmijës për të realizuar një detyrë duhet të mbahet shënim në PEI (p.sh., ndihma e grupit, ndihma e specialistit, mjetet ndihmëse teknologjike, asistenca në klasë etj.).
- Duhet strukturuar marrëdhënia me prindërit për të vazhduar me zbatimin e PEI-it, por në kushtet e shtëpisë.

- Prindërit instruktohen për metodën e punës, mënyrën e sjelljes, qëndrimin ndaj rezultateve të fëmijës, rreth mënyrave se si ta përfshijnë fëmijën në biseda, se si të shprehin interesin dhe kënaqësinë ndaj fëmijës si person dhe ndaj arritjeve të tij akademike.
- Prindërit këshillohen se si të marrin role si bashkëpunues së bashku me fëmijën e tyre në kushtet e shtëpisë, si monitorues të programeve shkollore dhe si mbrojtës të të drejtave të fëmijëve të tyre.
- Mësuesi, gjatë kohës që punon për zbatimin e PEI- it të fëmijës, duhet të konsultohet me mësues të tjerë të mëparshëm që ka pasur fëmija, me kolegë të tjerë brenda shkollës, të cilët kanë eksperiencë në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara dhe me agjenci apo shërbime, me qendra të ndryshme ku fëmija ka qenë i përfshirë apo trajtuar.
- Hartimi dhe zbatimi i PEI-ve për fëmijët me aftësi të kufizuara duhet konceptuar si një partneritet mësues - prindër – specialist të tjerë, të përfshirë në punën me fëmijën, ku secili prej tyre ka role të përbashkëta dhe të veçanta. Në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara, familja dhe shkolla nuk mund t'i plotësojnë funksionet e tyre pa mbështetjen reciproke të njëra - tjetra.

Model PEI

Informacion personal:

Emri, datëlindja, klasa, kushte specifike (nëse ka).

Anëtarët e grupit përgjegjës për PEI - Emrat dhe pozicionet e anëtarëve të ekipit drejtues ose të shërbimit psikologjik me përgjegjësinë e koordinimit, specialist(ët) në ndihmë të mësimin, mësues(it) kujdestar dhe të lëndëve, çdo anëtar stafi (si mësues i jashtëm) i shkollës, psikolog, prind.

Nevoja arsimore të veçanta: Përmbledhje e nevojave të tashme arsimore të veçanta.

Aftësitë dhe zotësitë: Përmbledhje e aftësive dhe zotësive, që tregojnë se si mund të përdoren ato në ndihmë të kapërcimit të vështirësive.

Qëllimet: Thënie të shprehura qartë dhe shkurt për qëllimet arsimore, në lidhje me kurrikulën dhe përfshirjen e aspekteve arsimore, të zhvillimit shoqëror e personal të terapive.

Objektiva afatshkurtër dhe afatgjatë: Renditje e objektivave që do të realizohen duke shënuar treguesit e shkallës kohore, metodat në nxënie e mësimdhënie, vlerësimi dhe evidentimi, stafi i përfshirë, burimet, mjediset e mësimi, përfshirja e prindërve (mënyra se sa dhe si këto objektiva do të plotësojnë boshllëqet në lëndë të caktuara varet nga aftësitë e fëmijës, nga programi i përgjithshëm i klasës, nga standartet e arritjeve për çdo lëndë, nga nevojat arsimore të fëmijës, si dhe nga kërkesa e prindërve).

Dokumentet e duhura: Është e përshtatshme të bashkangjiten evidenca të tjera, si: raporte nga specialistët apo punonjësit e tjerë që kanë punuar më parë me fëmijën (terapistët dhe mësuesit e klasës), veçanërisht nëse janë dhënë udhëzime, shënime të mbledhjeve, raporte për të vënë në dijeni prindërit, evidenca vlerësimi.

Vlerësimi: Deklarata vlerësimi të shkurtëra mbi ecurinë e nxënësve dhe për efektivitetin e shërbimit të kryer. Objektivat që duhet të përcaktohen në një PEI.

Objektivat afatgjatë:

- Zakonisht duhet të jenë të realizueshme brenda një semestri të vitit shkollor.

Aftësitë e fëmijës, mundësitë e tij.

Vështirësitë.

Objektivat në varësi të fushave, lëndëve.

Koha e realizimit.

Përcaktimi i mënyrës se si do të maten.

Burimet që do të shfrytëzohen.

Nënobjektivat.

Koha e realizimit.

Krahasimi i rezultateve nga një testim te tjetri.

Anëtarët e grupit, detyrat e tyre. Çfarë është arritur. Dokumentimi i mënyrës se si është realizuar objektivi, p.sh. me ndihmë. Specifikimet e nevojshme.

Fushat ku do të ndërhyet. Çfarë nuk është arritur.

Përcaktimi se çfarë ndryshimesh janë bërë nga programi i përgjithshëm.

Përcaktimi i mënyrës se si do të vlerësohet fëmija në përfundim të vitit akademik. Roli i prindërve, detyrat për të zbatuar PEI- në kushtet e shtëpisë. Pasqyrimi i ndryshimeve të diktuara në PEI. Evidentimi i asaj çka nuk është arritur. Shpjegimi pse nuk është arritur. Rekomandime.

- Do të arrihen nëpërmjet një numri objektivash afatshkurtër.

Shembuj:

a) Lexim – përfundoni nivelin A.

b) Matematikë - përmbushni kërkesat standarde të klasës së 5-të

Objektivat afatshkurtër:

- Duhet të përmbushen në 6-8 javëenjë semestër.
- Duhet të monitorohen gjatë gjithë vitit.

Shembuj:

- Shkrim – të shkruajë një fjali duke përdorur germën e shtypit dhe pikën.
- Matematikë – të rrumbullakosë një numër me dy shifra që është më afër 10-tës.

Objektivat e përcaktuara në PEI duhet të jenë (SMART):

- 1) Të veçanta, specifike;
- 2) të matshme;

3) të arritshme;

4) realiste;

5) me afat kohor të përcaktuar.

Në dokument duhet të përcaktohet edhe metoda dhe formati për të vlerësuar rezultatet që janë përfutur te fëmija, si rrjedhojë e zbatimit të PEI-it dhe, gjithashtu, të bëhet analiza e elementëve përbërës të PEI-it që është monitoruar. Këto mund të realizohen nëpërmjet testeve të ndryshme, provave për objektivat kryesore në lëndë të caktuara. Në mënyrë të përmblodhur një PEI- duhet të përmbajë detyrat e anëtarëve të grupit që punon për hartimin e PEI- ve.

Mësuesi që ka në klasë fëmijën me aftësi të kufizuara:

- Ka rol vendimtar, të pazëvendësueshëm, në procesin e hartimit të PEI-ve;
- shërben si burim i rëndësishëm informacioni lidhur me fëmijën;
- ndihmon që fëmija të shpalosë aftësitë dhe kapacitet që disponon;
- merr vendimet përfundimtare lidhur me objektivat që do të përcaktohen në PEI, kohën e arritjes së tyre, mënyrën se si do të arrihen ato, përcakton nënobjektivat dhe monitoron, përmes dokumentimit të shkruar, viziv apo vëzhgimit të drejtpërdrejtë çdo arritje të fëmijës;
- siguron bashkëpunimin me prindërit;
- krijon kushte që PEI të zbatohet brenda orës së mësimi;
- sugjeron ndryshimet në PEI.

Punonjësi i shërbimit psikologjik:

- Është pjesë e rëndësishme e grupit që punon për hartimin e PEI - ve, ai, gjithashtu, monitoron zbatimin e këtij plani;
- ndihmon në përgatitjen e PEI-ve;

- bën vlerësimin e ecurisë së fëmijëve me nevoja të veçanta;
- administron vlerësimet e bëra;
- bën rekomandimet e duhura;
- përgatit me shkrim raporte për vlerësimin;
- ndihmon në zbatimin e elementëve të caktuar të këtij plani;
- siguron ndërhyrjen e shërbimeve të specializuara sipas problemeve që kanë fëmijët;
- koordinon punën me specialistët e tjerë.

Drejtuesi i shkollës:

- Bashkërendon punën e të gjithë grupit;
- monitoron fazat e zbatimit të PEI-it;
- mbledh raporte të shkruara vlerësimi;
- kryen vlerësime të fëmijës në përputhje me PEI-in;
- merr masa që brenda klasës të krijohen kushte për zbatimin e çdo elementi përbërës të PEI-it.

Edukimi i integruar është formuar nga një seri nismash të ndërtuara me qëllim që të integrohen fëmijë me nevoja edukative speciale në strukturat tradicionale si bazë për zhvillimin harmonik dhe të ekuilibruar të shkollës për të siguruar të mësuarit, zhvillimin e marrëdhënieve pozitive, komunikimin, pranimin nga ana e anëtarëve të grupit dhe sukseset në klasë. Integrimi shkollor i fëmijëve me nevoja edukative speciale parashikon:

- Të edukohen fëmijët me nevoja të vecanta në shkollat e zakonshme në arsimin gjithëpërfshirës.

- Të sigurohen shërbime të ndërhyrjeve speciale (rehabilitim, terapi, këshillim shkollor, asistencë, higjenë) në shkollë.
- T'u krijohet mësuesve mbështetja e nevojshme në procesin didaktik. Pjesëmarrje efektive e fëmijëve me nevoja edukative speciale në programin e rregullt shkollor dhe burimet (laborator, bibliotekë, kampe sportive e të tjera).
- Të stabilizohen marrëdhëniet e miqësisë dhe komunikimit midis të gjithë fëmijëve të klasës dhe shkollës.
- Të edukohen fëmijët me shpirtin e pranimin të nevojave të tyre të vecanta.
- Mbështetje morale e fëmijëve të paaftë dhe përfshirja e tyre në jetën shkollore.
- Pranimi i ndryshimit në organizim dhe zhvillimi i aktiviteteve në shkolla.

Edukimi gjithëpërfshirës është një proces konstant i përmirësimit të shkollës, me qëllim për të shfrytëzuar burimet ekzistente, sidomos burimet humane, për të mbështetur pjesëmarrjen në arsim të të gjithë nxënësve brenda një komuniteti.

KAPITULLI III

METODOLOGJIA

3.1 Instrumenti i studimit

Nisur nga përshkrimi i kapitullit të mësipërm teorik, mund të gjenden elementë të mjaftueshëm për të nxjerrë rezultate, orientime apo edhe sugjerime të mundshme, mbi atë cka duhet të bëjë shkolla, familja, shkolla dhe familja së bashku, apo edhe shteti përkundrejt këtyre aktorëve. Problematikat e personave me aftësi ndryshe janë jo vetëm të shumta por edhe të ndryshme nga njëra tjetra.

Kryerja e një studimi mundëson analizën e të dhënave në territor, në bazë, pra aty ku jetohet me të vërtetë gjithë problematika e fëmijëve me aftësi ndryshe, sidomos mendore, të çfarëdo niveli graviteti qofshin. Është tejet e rëndësishme për të arritur jo në konkluzione teorike të përgjithshme, por për të parë mundësitë konkrete të një pune edukative speciale të bazuar mbi të dhëna reale.

Qëllimi i këtij studimi ka qenë të analizimi i problematikave relative në integrimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollë , për të kuptuar më vonë se sa,si dhe me çfarë mjetesh/metodash mund të realizohet konkretisht puna me këta fëmijë, aksesit që duhet të japi shkolla, konsiderimi i prindërve në hartimin dhe realizimin e programeve edukative të nxënësve, klima ndërmjet nxënësve me nevojë të vecanta dhe bashkëmoshatarëve.

Për t'iu përshtatur kërkesave të studimit, u përdor **kërkimi cilësor**, duke aplikuar përjasjen e Teorisë së Bazuar mbi analizën e të dhënave (Eilling, 2001; Camic, Rhodes, Yardley, 2003).

Rishikimi i literaturës, analiza e të dhënave dytësore dhe metodat cilësore të mbledhjes, analizimit dhe interpretimit të të dhënave ishin pjesë e studimit. Arsyeja e përzgjedhjes së

tyre qëndron në faktin se ishin metodat më të përshtatshme në raport me qëllimin, objektivat dhe pyetjet kërkimore të studimit. Një strukturë e mirë e kërkimit cilësor, në të cilën pjesët lidhen harmonikisht me njëra-tjetrën promovon efikasitet dhe funksionim të mirë, ndërsa një strukturë e çalë çon në një funksionim të keq apo dështim (Maxëell, 2005). Për realizimin e studimit, informacionet të cilat u nevojitën të hulumtohen kanë qenë të karakterit teorik, demografik dhe perceptual. Secili prej këtyre tre lloj informacionesh ka pasur një rëndësi të veçantë për studimin. Informacionet teorike kishin të bënin me kërkimin, identifikimin dhe mbledhjen nga literatura të informacioneve mbi fushën dhe tematikën e studimit.

Informacionet perceptuale me perceptimet e pjesëmarrësve nga përvojat e tyre personale në raport me çështjen e studimit. Rishikimi i literaturës ka konsistuar në shqyrtimin dhe analizimin e literaturës klasike dhe bashkëkohore, në nivel kombëtar dhe ndërkombëtar, mbi integrimin e fëmijëve me nevoja të vecanta në shkollat e përgjithshme. Sipas Hart (2005), rishikimi i literaturës krijon themelet për një kërkim të mirë, ashtu siç duhet të jetë në të vërtetë. Rishikimi i literaturës përfshin identifikimin e materialeve mbi problemin e studimit nga libra, artikuj, disertacione, abstrakte, monografi, raporte kërkuesish dhe median elektronike. Rishikimi i literaturës identifikon se çfarë njihet deri më sot mbi çështjen në studim, ndihmon zhvillimin e argumentave të skemës teorike si dhe prezanton një kornizë konceptuale e cila udhëheq studimin (Bloomberg & Volpe, 2008). Rishikimi dhe analiza e literaturës ka qënë një punë sistematike, rigoroze dhe e vazhdueshme. Ajo konsiston në identifikimin e çështjeve, koncepteve, ideve, teorive si dhe në argumentat e debatet mbi problemin. Rishikimi i literaturës ka ndihmuar kërkuesin në hartimin e një kornize konceptuale e cila ka shërbyer më pas për kategorizimin e literaturës si dhe për krijimin e një perspektive teorike, e cila ka drejtuar pyetjet kërkimore të studimit. Sipas

Anfara dhe Mertz (2006), korniza teorike ka aftësinë të fokusojë kërkuesit cilësorë, ndërsa ata janë të mbytur nga numri i madh i të dhënave. Ndërsa për Schram (2003), pa kornizën konceptuale nuk do të ishte e mundur marrja e vendimeve të arsyeshme në procesin e kërkimit. Gjithashtu, për realizimin e studimit u mbledhën dhe analizuan edhe informacione e të dhëna të rëndësishme nga institucionet qendrore dhe të varësisë mbi fëmijët me autizëm dhe shërbimet që ofrohen për ta dhe familjet e tyre. Kërkimi cilësor mund të përshkruhet si një model i efektshëm që ndodh në mjedisin e vet natural dhe që i jep mundësi kërkuesit të përfshihet shumë në përvojën aktuale (Crescell, 2003). Kërkimi cilësor është tërësisht përkrahës i kuptimit të thellë të çështjeve sociale të para nga perspektiva e pjesëmarrësve në studim. Kjo qasje nënkupton dhe vendos theksin mbi eksplorimin, zbulimin dhe përshkrimin (Bloomberg & Volpe, 2008). Metoda cilësore eksploruese konsiston në mbledhjen e një informacioni sa më të gjërë për çështjet e ngritura në studim. Për këtë qëllim, kërkuesi ka qënë i interesuar në eksplorimin e thellë të përjetimeve, perceptimeve, përvojave dhe qëndrimeve të pjesëmarrësve të përfshirë në studim, sipas përshkrimeve të tyre. Sipas Clandinin dhe Connelly (2000), jetët tona përbëhen nga historitë. Metoda cilësore ndihmon në ndërtimin e një pamje të thellë të çështjeve specifike të marra në shqyrtim, bazuar në një numër relativisht të vogël të subjekteve të përfshirë në studim.. Qëllimi i kërkimit cilësor është që të japë të gjitha dritëhijet e përjetimeve dhe historive të pjesëmarrësve të përfshirë në studim (Tutty, Rothery & Grinell, 2003). Megjithëse të gjitha traditat e kërkimeve cilësore kanë një numër karakteristikash dhe supozimesh të përbashkëta, ato kanë dhe të veçantat e tyre. Zgjedhja e traditës së kërkimit cilësor është e lidhur me problemin e studimit, qëllimin dhe pyetjet kërkimore (Bloomberg & Volpe, 2008). Tradita cilësore e zgjedhur dhe përdorur nga kërkuesi ka qënë ajo e studimit të një fenomeni. Kriteret për përzgjedhjen e saj, ashtu si

edhe për metodën kërkimore, kanë qenë qëllimi, objektivat dhe pyetjet kërkimore të studimit. Kërkimi cilësor përfshin mbledhjen, analizën dhe interpretimin e të dhënave me fjalë dhe imazhe për të hyrë në brendësi të një fenomeni të veçantë për të cilin jemi të interesuar (Bloomberg & Volpe, 2008; Robson, 2011). Mbledhja e të dhënave në metodën cilësore bazohet mbi instrumenta fleksibël, ndërsa ajo sasiore në instrumenta strikte. Për mbledhjen e të dhënave cilësore të studimit kërkuesi ka përdorur intervistat e thelluara, gjysëm të strukturuar, me prindër të fëmijëve me nevoja të vecanta duke i ndarë në dy grupe: Prindër të cilët fëmijët e tyre ndjekin shkollën dhe prindër të cilët fëmijët e tyre nuk e ndjekin shkollën si dhe mësues të cilët kanë në klasat e tyre një nxënës me nevoja të vecanta.

Sipas Morgan (1997) përdorimi i fokus grupit si metodë, gjithmonë çon në theksimin e strukturës së kërkimit. Analiza e dhënave cilësore ka qenë një proces induktiv, ndryshe nga procesi deduktiv i analizës së të dhënave sasiore. Analiza e të dhënave cilësore ishte gjithashtu një proces i vazhdueshëm, sistematik dhe krijues nga kërkuesi. Kërkimi cilësor është iterativ, është një lëvizje e vazhdueshme ndërmjet të dhënave dhe ideve. Raporti i tij përfshin përshkrime të detajuara të studimit dhe shprehjen e qartë të zërit të pjesëmarrësve (Bloomberg & Volpe, 2008). Kërkuesi për të arritur në përfundime sa më të sakta është përpjekur të jetë sa më intuitiv dhe jo thjesht mekanik. Kërkimi cilësor është një qasje e gjerë në studimin e fenomeneve sociale dhe bazohet esencialisht mbi perspektivën konstruktiviste dhe kritike (Denzin & Lincoln, 2003). Element i rëndësishëm i metodës cilësore të përdorur në studim ka qenë përdorimi i fjalëve në prezantimin e gjetjeve përkundëjt përdorimit të numrave në kërkimet sasiore. Kërkimet sasiore përdorin numrat për të përshkruar gjetjet, ndërsa ato cilësore përdorin fjalët të cilat janë më frutdhënëse se numrat.

3.2 Intervista si instrument i kërkimit shkencor

Intervista e hapur, si mjet për mbledhjen e të dhënave dhe identifikimin e nevojave, është në përgjithësi një praktikë sa e mirë dhe e dobishme, por po aq edhe e vështirë. Studimi është realizuar nëpërmjet disa grupe intervistash ku përfshihen prindër të fëmijëve me nevoja të vecanta, mësues të klasave gjithpërfshirëse dhe mësues të specializuar.

Kur intervistohet një familje që ka në gjirin e vet një fëmijë me probleme të aftësisë së kufizuar, atëherë vështirësia dhe përgjegjësia e mënyrës së kryerjes së intervistës shtohet. Edhe përsa i përket intervistave me mësuesit ka vështirësinë e vet pasi jo të gjithë kanë informacione apo formim për nxënësit special. Megjithatë intervista në këtë rast studimor ka përparësitë e veta pasi lejon të futemi në thellësi të problemit të integrimin të nxënësve me nevoja të vecanta në shkolla.

Për të lehtësuar sadopak komunikimin gjatë intervistave, u pa e udhës të konceptoheshin si intervista të hapura, pasi bërja e intervistave të strukturuar me pyetje-përgjigje do të mund të më vështirësonte mbledhjen objektive të të dhënave si dhe të krijonte probleme në komunikim. Intervistuesi natyrisht që duhet të orientojë dialogun me prindin apo mësuesin në mënyrë që në fund të intervistës të jenë mbledhur elementët më kryesorë, analiza e të cilëve do të mundej të ndihmonte të kuptuarit se cilat janë nevojat e familjeve dhe shkollës. Pra, në intervistën e lirë ose të hapur, është ndërtuar një strukturë pyetjesh orientuese për bashkëbiseduesit (prindërit dhe mësuesit), si dhe ndihmëse për intervistuesin në identifikimin e të dhënave (të vendosura në anekse).

Sipas Mason (1996), vlefshmëria e studimit ka të bëjë si me vlefshmërinë metodologjike ashtu edhe me vlefshmërinë interpretuese. Të gjitha të dhënat e mbledhura dhe të përdorura nga kërkuesi në këtë studim janë reale dhe të ruajtura nga çdo lloj deformimi për çfarëdo

arsye të ishte ajo, me dashje apo pa dashje. Gjithashtu, këto të dhëna të marra nga pjesëmarrësit në studim janë të vërteta dhe të sakta. Sipas Hammesley dhe Traianou (2012), është shumë e rëndësishme të kemi parasysh që në rrethanat shoqërore në të cilat kërkuesit kryejnë studimet cilësore, zakonisht kanë fuqi dhe burime të kufizuara, por përsëri ata duhet të japin konkluzione të cilat duhet të kenë besueshmëri të lartë në terma të vlefshmërisë dhe të përbëjnë një kontribut të njohurisë kolektive.

Nga ana tjetër, kjo mënyrë është gjithashtu efektive përse i përket mbledhjes së të dhënave apo opinionëve të mësuesve, në mënyrë që të kemi një panoramë të përgjithshme se si funksionon shkolla dhe çfarë nevojash ka ajo për gjithpërfshirjen e nxënësve me nevoja të vecanta.

Një tjetër motiv për zgjedhjen e kësaj metode e të grumbulluarit të informacioni, qëndron mbi vlerësimin që i është bërë, si më e përshtatshme për studimet që kanë natyrë analizuese, përshkuese, dhe interpretative, gjë të cilën e vërejmë në cdo kapitull të këtij punimi, intervista të cilat kërkojnë të identifikojnë, përshkruajnë dhe identifikojnë problematikat e arsimimit të fëmijëve me nevoja të vecanta

Intervistat me prindërit:

Gjatë hartimit të intervistës me prindërit, u morën parasysh nevojat që ata paraqitën gjatë takimeve paraprake por edhe të dhëna nga literatura e shqyrtuar.

David Ëechler, krijuesi i madh i disa testeve të inteligjencës, e konsideron inteligjencën si aftësi të individit për të kuptuar botën ku jeton dhe për t'iu përgjigjur sfidave të saj (Ëechler 1975), duke shtuar edhe shkathtësitë e nevojshme për t'u përshtatur me një kulturë (Vernon 1979). Sipas këtij përkufizimi shkolla duhet të ofrojë një përjasje të fëmijëve për të arritur sa me shume aftësitë e tyre për të kuptuar botën dhe sfidat e jetës.

Sipas “Nomeklatura e shprehive të jetës”, (Fougeyrollas et al. 1998), roli social është i përcaktuar sipas përgjegjësive, marrëdhënieve, edukimit, punës dhe zbavitjes, (duhen përmendur marrëdhëniet ndërpersonale, afektive, sociale, formime profesionale, edukim shkollor, orientim profesional, sport, lojëra etj).

Përsëri sipas “Nomeklatura e shprehive të jetës”, (Fougeyrollas et al. 1998), aktivitetet e jetës së përditshme përfshijnë një numër shprehish si të ushqyerit, gjendja trupore, përkujdesja personale, zhvendosja etj. Në këtë pjesë të zhvillimit të fëmijës, normalisht duhet të marrë pjesë edhe shkolla.

Duke u bazuar mbi këto teori kryesore të zhvillimit të nxënësve në shkolla u ngritën edhe pyetjet.

Intervista për prindërit, fëmijët e të cilëve shkojnë në shkollë:

Pyetja I *Çfarë mendoni ju se mund t`iu jap shkolla*

Pyetja II *Çfarë mendoni se u ka munguar nga shkolla?*

Pyetja III *Çfarë ofroni ju si prindër dhe familje, që shkolla nuk e ofron për fëmijën tuaj?*

Pyetja IV *Çfarë mendoni/pretendoni nga eksperiencia juaj, se shkolla mund të bëjë/bënte më shumë për fëmijën tuaj?*

Intervista për prindërit, fëmijët e të cilëve nuk shkojnë në shkollë ose e kanë braktisur shkollën:

Jo pa qëllim janë bërë pjesë e studimit prindrit e fëmijëve që nuk janë në shkollë kjo për të kuptuar arsyet se përse është braktisur shkolla prej tyre. Nëpërmjet të dhënave tentojmë të

sigurojmë informacione se ku nuk ka funksionuar shkolla dhe a mundet familja ta kompesojë punën e shkollës.

Pyetja I *Çfarë mendoni se mund t'i ofronte shkolla fëmijës suaj?*

Pyetja II *Çfarë ofroni ju si prindër dhe familje, si kompensim i mosfrekuentimit të shkollës prej fëmijës suaj?*

Pyetje III *Çfarë mendoni/pretendoni, nga eksperiencia juaj, se shkolla do të duhej të bënte për fëmijën tuaj?*

Intervista me mësuesit:

Secilit prej mësuesve u është propozuar një intervistë e organizuar me pesë pyetje, ku mësuesit i përgjigjen pyetjeve verbale mbi gjithëpërfshirjen dhe si ndikon gjithëpërfshirja tek fëmijët me aftësi të kufizuara, problematikave të mundshme, organizimi i shkollës për të pritur këta nxënës, por dhe për marrdhëniet me mësuesin mbështetës dhe atë të klasës. Nëpërmjet intervistës me mësuesit studiuesi tenton të sigurojë të dhëna përse i përket problematikave që hasen në procesin e gjithëpërfshirjes.

Intervista që u përdor për intervistimin e mësuesve është një intervistë e strukturuar me pyetje standarte. Pyetjet që u përdorën në intervistën me mësuesit janë këto:

Pyetja I Cili është ndikimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi ndryshe në shkollat e zakonshme?

Pyetja II Si i përgjigjet organizimi i shkollës dhe sistemi arsimor i sotëm gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi ndryshe? (Duke patur parasysh rolin që duhet të ofroj shkolla në integrimin social, rolin social zhvillimin konjitiv dhe pavarësinë praktike.)

Pyetja III Cilat janë ndryshimet që kërkon mundësimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi ndryshe në shkollat e zakonshme?

Pyetja IV Si ndikon në mësimdhënien tuaj mungesa e një mësuesi mbështetës në klasë për fëmijën me aftësi ndryshe? (Pyetje për mësues që nuk kanë mësues mbështetës në klasë)

Pyetja V Si ndikon në mësimdhënien tuaj prania e mësuesit mbështetës në klasë për fëmijën me aftësi ndryshe? (Pyetje për mësues që kanë mësues mbështetës në klasë)

Intervista me fokus grupin

Në këtë studim u organizua dhe një fokus grup me 7 pjesëmarrës, mësues mbështetës për fëmijët me nevoja të vecanta, i rëndësishëm për përzgjedhen e këtij grupi ishte fakti që këta mësues janë të formuar në Pedagogji të Specializuar dhe janë mësues të mirëfilltë për trajtimin e këtyre nxënësve. Qëllimi i tij ishte mbledhja e të dhënave mbi shërbimet e ofruara prej tyre dhe prej shkollës, kontrolli i tyre me të dhënat e përfituara nga intervistat si dhe qartësimi i rezultateve. Për realizimin e fokus grupit u përzgjedhën shtatë mësues të specializuar, dhe të gjithë u përzgjedhën në qytetin e Vlorës pasi aty është numri më i madh i këtyre mësuesve pasi Universiteti “I. Qemali” formon mësues të specializuar. Në mënyrë që të merrnim të dhëna sa më të specializuara u diskutua si më poshtë:

Pyetja I Si ndihen mësuesit mbështetës në klasat gjithpërfshirëse?

Pyetja II A ka efekt prania e nxënësit me aftësi ndryshe te pjesa tjetër e klasës?

Pyetja III A funksionon gjithpërfshirja, cilat janë problematikat?

3.3 Kampioni dhe përzgjedhja e subjekteve

Për të mundësuar një studim sa më objektiv, në kuptimin e përzgjedhjes së kampionëve në mënyrë që të kishte një gjithpërfshirje e mundshme e problematikave, u përfshinë në intervista 30 familje/prindër të cilët kanë një fëmijë me aftësi të kufizuara mendore, (në

ndonjë rast familja kishte edhe dy individë të tillë), të moshës shkollore nga 8 deri në 16 vjeç, të diagnostikuar nga ana mjekësore si fëmijë me aftësi të kufizuar mendore, pra me prapambetje të zhvillimit. U përzgjedh kjo grupmoshë fëmijësh, pasi nga studimet e kryera rezultoi se problematika më kryesore që përjetojnë familjet (sidomos prindërit) është më e lartë gjatë kësaj periudhe. (A. Zhapaj 2015)

Kriteri i dytë, nga radha por jo nga rëndësia, për përfshirjen e prindërve në studim, ishte që ata të kishin një fëmijë me prapambetje mendore, pasi të tjera pa aftësi do të kishin problematika jo të njëjta dhe nuk do të mundeshim t'i krahasonim për nga eksperiencat e tyre në lidhje me fëmijët e tyre me nevoja të vecanta, si dhe në raportin dhe eksperiencën që kanë me shkollën.

Pra për arsyet e sipërpërmendura, kampioni i prindërve/familjeve të përzgjedhur nuk ishte rastësor por përkundrazi ishte **i qëllimshëm**.

Fakti që janë zgjedhur këto grupe është bërë më qëllim për të parë ndryshimin midis familjeve që i cojnë fëmijët në shkollë dhe atyre që nuk i cojnë, kjo për faktin që të kuptojmë se ku është ndryshimi në lidhje me mundësitë që ofron shkolla dhe familja, të vecuar dhe ndërkohë të bashkuar me njëra – tjetrën, por gjithashtu edhe për të kuptuar përse një pjesë e këtyre nxënësve e kanë braktisur shkollën. Normalisht, nëpërmjet kësaj metode studimi do të jetë mundësia për të njohur dhe disa nga problematikat më të mprehta që ka shkolla, në mënyrë për të ofruar më më tepër perspektiva në punën e bërë më aftësinë e kufizuar në Shqipëri.

Duhet theksuar, që në fillim, se shumica e përgjigjeve nga personat e intervistuar janë dhënë nga nënat e këtyre fëmijëve, edhe pse në shumë raste baballarët ishin prezent dhe ndërhyenin më rrallë. Kjo nuk do të thotë se ata (baballarët) kishin më pak për të thënë, por

duke qenë se nëna është kujdestari kryesor i fëmijës, ajo që përkujdeset direkt për ta, atëherë ato i njohin më mirë problemet që paraqet fëmija i tyre, nevojat e tij, janë më të prekshme nga ngarkesa fizike dhe mendore apo edhe nga izolimi social. Gjithashtu, studime të tjera të mëparshme janë mbështetur në këtë zgjedhje të kampionit. (Singer & Irvin, 1989)

Ajo që bëri përshtypje është se nga familjet nuk u hasën rezistenca për t'u përfshirë në intervista, por përse i përket faktit të përdorimit të emrit të familjes në studim, kërkuan që të mos e bëj publike, pra familjet dëshiruan të ruajnë privacy-n e tyre. Intervistat u konsideruan nga prindërit si një moment për të folur me dikë mbi problemet dhe shqetësimet e tyre. Në katër raste të intervistave të fëmijëve që nuk shkojnë në shkollë, intervista u krye si një bashkëbisedim, pasi prindërit nuk dëshironin që gjatë intervistës të mbahej letër e laps në dorë. Kjo gjë i vinte në siklet të madh dhe u dukej sikur ishin në “hetim” dhe, natyrisht, u morën në konsideratë për kërkesën e tyre si prindër, duke shtuar edhe faktin e ruajtjes së anonimatit. Në familje të tjera ky problem nuk u has.

Për këto arsye emrat e fëmijëve në intervista janë emra fantazie dhe jo emrat e fëmijëve real.

Tabela 1 Përshkrimi i të dhënave fillestare për familjet e fëmijëve me AK që frekuentojnë shkollën.

Shënim: Paaftësia e fëmijës: M= mesatare. R= e rëndë. L= e lehtë

nr	Vendbanimi	Prindi intervistuar	Mosha e fëmijës	Paaftësia e fëmijës	Arsimi i prindit	Punësimi	Nr i fëmijëve	Statusi
1	Fier	Nëna	15	M	Mesëm	Pa punë	3	Martuar
2	Fier	Nëna	16	M	Mesëm	Në punë	3	Martuar
3	Vlorë	Nëna	10	M	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
4	Vlorë	Babai	7	M	I lartë	Në punë	2	Martuar
5	Vlorë	Nëna	8	R	Mesëm	Pa punë	1	Martuar
6	Tiranë	Nëna	11	R	Mesëm	Në punë	2	Divorcuar
7	Tiranë	Nëna	12	L	8vjeçar	Pa punë	2	Martuar

8	Berat	Nëna	16	L	Mesëm	Pa punë	3	Martuar
9	Fier	Babai	17	M	Mesëm	Në punë	3	Martuar
10	Ballsh	Nëna	18	M	8vjecar	Pa punë	2	Martuar
11	Berat	Nëna	7	R	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
12	Fier	Nëna	9	R	E larte	Në punë	4	Martuar
13	Vlorë	Nëna	10	M	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
14	Vlorë	Nëna	12	M	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
15	Vlorë	Nëna	14	M	Mesëm	Në punë	3	Divorcuar
16	Tiranë	Nëna	16	L	8vjecar	Pa punë	3	Martuar
17	Tiranë	Nëna	13	L	Mesëm	Pa punë	1	Martuar
18	Tiranë	Babai	12	M	Mesëm	Në punë	1	Martuar
19	Tiranë	Nëna	16	M	Mesëm	Në punë	3	Martuar
20	Vlorë	Nëna	17	L	8vjecar	Pa punë	3	Martuar
21	Vlorë	Nëna	11	R	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
22	Lushnje	Nëna	8	R	Mesëm	Në punë	3	Martuar
23	Fier	Nëna	8	L	Mesëm	Në punë	2	Martuar
24	Vlorë	Nëna	13	L	Larte	Në punë	3	Martuar
25	Vlorë	Nëna	14	M	8vjecar	Pa punë	4	Martuar
26	Vlorë	Nëna	13	M	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
27	Durrës	Nëna	12	M	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
28	Durrës	Nëna	9	M	Mesëm	Në punë	2	Martuar
29	Vlorë	Nëna	9	L	Lartë	Në punë	3	Martuar
30	Tiranë	Nëna	6	M	Lartë	Në punë	1	Martuar

Sic edhe duket nga tabela e mësipërme, të dhënat demografike të kampionit që përfaqësojnë prindërit, fëmijët e të cilëve ndjekin shkollën, janë:

- Kampioni i intervistuar përbëhet nga 27 nëna dhe 3 baballarë.
- Gjendja civile e tyre 28 të martuar dhe 2 të divorcuar
- Përsa i përket arsimimit 5 prindër janë me arsimin e lartë, 5 me arsim 8-vjecar dhe 20 me arsim të mesëm.
- Të dhënat na tregojnë se 14 janë të punësuar dhe 16 të papunësuar.
- Vështirësitë e fëmijëve na rezultojnë 8 fëmijë me paaftësi të lehta të zhvillimit, 6 me vonesë të rëndë dhe 16 fëmijë me vonesë të mesme të zhvillimit.
- Mosha e fëmijëve varion nga 6-18 vjec ku e grupuar nga 6-9 vjec janë 9 fëmijë, 10-14 vjec janë 13 fëmijë dhe nga 14-18 vjec janë 8 fëmijë.

Tabela 2 Përshkrimi i të dhënave fillestare për familjet e fëmijëve me AK që nuk frekuentojnë shkollën.

Nr	Vendbanimi	Prindi intervistuar	Moshat e fëmijëve	Paaftësitë e fëmijës	Arsimi i prindit	Punësimi	Nr i fëmijëve	Statusi
1	Fier	Nëna	15	R	Mesëm	Pa punë	3	Martuar
2	Vlorë	Babai	9	M	I lartë	Në punë	2	Martuar
3	Vlorë	Nëna	12	R	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
4	Tiranë	Nëna	10	R	Mesëm	Në punë	2	Martuar
5	Tiranë	Nëna	12	L	8vjeçar	Pa punë	1	Martuar
6	Berat	Nëna	13	M	Mesëm	Pa punë	3	Martuar
7	Ballsh	Nëna	16	M	8vjeçar	Pa punë	2	Martuar
8	Berat	Nëna	9	R	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
9	Fier	Nëna	7	R	E lartë	Në punë	4	Martuar
10	Vlorë	Nëna	14	M	Mesëm	Pa punë	3	Divorcuar
11	Tiranë	Nëna	12	L	Mesëm	Pa punë	1	Martuar
12	Tiranë	Babai	12	M	Mesëm	Në punë	2	Martuar
13	Tiranë	Nëna	17	M	Mesëm	Në punë	2	Martuar
14	Vlorë	Nëna	13	L	8vjeçar	Pa punë	3	Martuar
15	Fier	Nëna	8	L	Mesëm	Në punë	2	Divorcuar
16	Vlorë	Nëna	15	L	Lartë	Në punë	3	Martuar
17	Vlorë	Nëna	14	M	8vjeçar	Pa punë	4	Martuar
18	Vlorë	Nëna	13	M	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
19	Durrës	Nëna	10	M	Mesëm	Pa punë	2	Martuar
20	Durrës	Nëna	9	M	Mesëm	Në punë	2	Martuar
21	Vlorë	Nëna	10	L	Lartë	Në punë	3	Martuar
22	Tiranë	Nëna	8	M	Lartë	Në punë	1	Martuar

Sic edhe duket nga tabela e mësipërme të dhënat demografike të kampionit që përfaqësojnë prindërit, fëmijët e të cilëve nuk ndjekin shkollën për arsye të ndryshme, janë:

- Kampioni i intervistuar përbëhet nga 20 nëna dhe 2 baballarë.
- Gjendja civile e tyre, 20 të martuar dhe 2 të divorcuar
- Përsa i përket arsimimit, 5 prindër janë me arsimin e lartë, 5 me arsim 8-vjecar dhe 12 me arsim të mesëm
- Të dhënat na tregojnë se 10 janë të punësuar dhe 12 të papunësuar.
- Vështirësitë e fëmijëve na rezultojnë: 5 fëmijë me paaftësi të lehta të zhvillimit, 6 me vonesë të rëndë dhe 11 fëmijë me vonesë të mesme të zhvillimit.

Mosha e fëmijëve varion nga 6-18 vjec, ku e grupuar nga 6-9 vjec janë 6 fëmijë, 10-14 vjec janë 12 fëmijë dhe nga 14-18 vjec janë 4 fëmijë

Përshkrimi i të dhënave fillestare për mësuesit që kanë në klasën e tyre një fëmijë me nevoja të vecanta.

Numri i mësuesve të cilët kanë marrë pjesë në studim është 20, të shpërndarë sipas këtyre qyteteve: 11 mësues në qytetin e Vlorës, 5 mësues në qytetin e Fierit, 4 mësues në qytetin e Tiranës.

Eksperiencia e tyre përsa i përket trajtimit të këtyre personave ishte nga 5-10 vite.

8 prej mësuesve ishin të arsimuar në pedagogji speciale dhe të tjerët kishin arsimin për mësues të ciklit të ulët.

Studimi është aplikuar me 20 mësues që punojnë me fëmijë me aftësi të kufizuara në shkolla të zakonshme, nga të cilat 10 janë mësues që kanë mësues mbështetës në klasë dhe 10 të tjerë janë mësues që nuk kanë mësues mbështetës në klasë.

Mësuesit që u intervistuan ishin nga 4 shkolla të zakonshme. 11 mësuese u intervistuan nga shkolla “ Lef Sallata” në Vlorë, ku 6 prej tyre kishin mësues mbështetës në klasë dhe 5 prej tyre nuk kishin mësues mbështetës në klasë, 5 mësues u intervistuan nga shkolla “ Andon Xoxa” në Fier, ku 3 prej tyre kishin mësues mbështetës në klasë dhe 2 prej tyre nuk kishin mësues mbështetës në klasë. 2 mësues u intervistuan nga shkolla “ Vasil Shanto” në Tiranë, të cilët nuk kishin mësues mbështetës në klasë dhe 2 mësues u intervistuan nga shkolla “ Dora D’Istria”, të cilët nuk kishin mësues mbështetës në klasë.

Për realizimin e këtij studimi janë marrë opinione nga mësues të shkollave të ndryshme që kanë fëmijë me aftësi të kufizuara në mjediset e tyre shkollore, por dhe mësues mbështetës në klasë, gjithashtu dhe opinione nga mësues që nuk kanë mësues mbështetës në klasë. Instrumenti i përdorur është intervista si një mënyrë për të mbledhur materiale dhe mendime të përgjithshme, faktike nga pjesëmarrësit në studim dhe përvojat e tyre.

Kampioni i përzgjedhur për fokus grupin me mësues mbështetës të specializuar.

Kriteret e përzgjedhjes së tyre ishin; a) të kishin përfunduar studimet Bachelor dhe Master në Pedagogji të Specializuar dhe b) të mos ishin intervistuar më parë për këtë studim.

Nga të dhënat e mbledhura për shtatë mësuesit mbështetës, rezulton se kanë një eksperiencë pune nga dy deri në pesë vite pune. Kanë moshë 26-35 vjec dhe janë të gjithë nga qyteti i Vlorës. Katër prej tyre punojnë në shkollën “Lef Sallata” e cila është një shkollë e cila është pilote në një projekt gjithëpërfshirës për integrimin e fëmijëve me nevoja të vecanta në shkolla të përgjithshme, dy punojnë në shkollën “Ismail Qemali” dhe një në një shkollë private

3.4 Procedura e ndjekur për intervistat.

Intervistat me prindërit.

Fillimisht, me ndihmën e Shoqatave të cilat punojnë për trajtimin e personave me aftësi të kufizuara por edhe miq të cilët punojnë dhe studiojnë në këtë fushë, sikurse edhe me ndihmën e shkollave u indentifikua një numër familjesh të cilat kishin në gjirin e tyre fëmijë me aftësi ndryshe. U arrit të identifikohet një total prej tridhjetë familjesh me fëmijë me aftësi ndryshe që frekuentonin shkollën tradicionale apo speciale. Më tej, nga këto burime të para (njohje reciprociteti mes familjeve që kanë një fëmijë me aftësi ndryshe), u identifikuan edhe 10 familje, fëmijët e të cilave (me aftësi ndryshe) nuk frekuentojnë shkollën. Me ndihmën e zyrës së çështjeve sociale të Bashkive të qyteteve identifikova edhe 12 familje të tjera me fëmijë me aftësi të kufizuara, të cilët nuk frekuentonin shkollën. Pasi u identifikuan familjet që do të përfshiheshin në intervista, gjatë muajve Qershor-Dhjetor 2015, u realizuan takime paraprake individuale me prindërit e fëmijëve, të cilët pranuan të përfshiheshin në studim.

Takimet u mundësuan falë ndihmës së punonjësve të shoqatave dhe punonjësve socialë të qyteteve, të cilët më njohën me familjet në fjalë. Prindërit e fëmijëve, që do të përfshiheshin në studim u informuan më gjerësisht mbi qëllimet e punës studimore dhe të intervistave që do t'u bëheshin, si dhe u mor pëlqimi i tyre i plotë për realizimin e takimeve për intervistat.

Intervistat e thelluara u zhvilluan po përgjatë muajve që u morën edhe takimet. Gjatë intervistave u mbajtën shënimet përkatëse, duke shënuar gjërat më thelbësore dhe duke mos regjistruar momentet informale dhe pauzat, kafe e bisedat që nuk kishin të bënin direkt me problemin. Krijimi i një atmosfere miqësore gjatë intervistës ishte thelbësore për të

mundësuar marrjen e informacionit dhe, po kështu, krijimin e një klime lehtësuese për prindërit.

Takimet për cdo intervistë u zhvilluan tërësisht në banesat e familjeve të përzgjedhura për intervistat. Kohëzgjatja mesatare e cdo takimi varioi nga një orë deri në dy orë. Gjatë intervistave prindërit ishin të pranishëm dhe, në disa raste, edhe pjesëtarë të tjerë të familjes, të cilët nuk ndërhyjnë, në qoftë se nuk ishin të pyetur. Me ta diskutohej vetëm gjatë pauzave informale dhe bisedave miqësore.

Disa nga intervistat u regjistruan në diktofon, me përjashtim të rasteve, kur prindërit nuk jepnin pëlqimin e tyre për përdorimin e kësaj aparature dhe u kompiuterizuan. Për rastet e mbajtjes së shënimeve dhe ato kur nuk kishte mundësi të shënohej dicka, menjëherë mbas intervistës transkriptohehin gjërat më thelbësore duke u munduar të mos shtoheshin apo hiqeshin çështje që mund të ishin të rëndësishme.

Pavarësisht marrjes në konsideratë të të dhënave marra nga këto familje, marr përsipër të rezervoj publikimin e intervistave për familjet që më kanë kërkuar ruajtjen e Privacy-s së tyre. Theksoj se leja për të përdorur të dhënat që më afroheshin prej tyre, më është dhënë në parim.

Intervistat me mësueset e përgjithshme.

Burimi i marrjes së informacioneve nga mësuesit pjesëmarrës në studim ka qënë intervista gjysëm e strukturuar. Hartimi i saj, ashtu si dhe për intervistën gjysëm të strukturuar me prindërit, u realizua duke u bazuar në pyetjet kërkimore të studimit, literaturën e fushës së arsimimit të nxënësve me nevoja të vecanta si dhe në bashkëpunim me udhëqësin shkencor e kolegë. Për të grupuar informacionin në funksion të studimit, intervista përbëhej nga tre seksione.

Seksioni I. Të dhëna të përgjithshme.

Ky seksion kishte të bënte me mbledhjen e të dhënave të përgjithshme mbi mësuesit, pjesëmarrës në studim.

Seksioni II. Shërbimet dhe nevojat e nxënësve dhe shkollës.

Ky seksion kishte për qëllim të na njihte me shërbimet të cilat ofrohen në shkollë për këta nxënës, sa i përgjigjet shkolla nevojave të tyre, çfarë ndryshimesh kërkon shkolla për gjithpërfshirjen e këtyre nxënësve, sa ndikon prania e mësuesve mbështetës, dhe sa ndikon prania e nxënësve të vecantë të bashkëmoshatarët e tyre.

Seksioni III. Procesi i intervistimit.

Intervistat me mësuesit, pjesëmarrës në studim, janë kryer në mjediset e institucioneve në të cilët ata ushtronin veprimtarinë e tyre në qytetin e Vlorës, Fierit dhe Tiranës. Procesi i intervistimit u krye ballë për ballë. Në fillim të intervistuarit janë falenderuar nga kërkuesi dhe më pas janë njohur me qëllimin e studimit, konfidencialitetin dhe sigurinë e të dhënave. Pasi janë ftuar dhe kanë pranuar për të qënë pjesë e këtij studimi atyre u është dhënë një format informimi të cilën e kanë lexuar, kuptuar dhe më pas firmosur. Për realizimin me cilësi të intervistave kërkuesi u kujdes që mjedisi në të cilin do të kryheshin ato të ishte i qetë, komod dhe pa ndërhyrje të njerëzve të tjerë. Pjesëmarrësit gjatë intervistimit u inkurajuan të flisnin lirshëm dhe hapur. Intervistat u inçizuan në audio dhe mbajtën shënim në varësi të preferencave të pjesëmarrësve. Intervistat e inçizuara në audio më pas u ridëgjuan dhe transkriptuan nga kërkuesi për t'u analizuar në një fazë tjetër. Procesi i intervistimit ka zgjatur rreth 50-60 minuta.

Intervistat me mësuesit mbështetës (fokus grupi)

Në këtë studim u organizua dhe një fokus grup me 7 pjesëmarrës, mësues mbështetës për fëmijët me nevoja të vecanta . Të dhënat për këtë studim u mblodhën nëpërmjet një

diskutimi të kryer në një fokus grup. Për realizimin e fokus grupit u përzgjedhën shtatë mësues mbështetës të cilët janë të formuar në Pedagogjinë e Specializuar.

Qëllimi i këtij fokus grupi ishte thellimi në çështjen e shërbimeve dhe nevojave të nxënësit, familjes dhe vetë shkollës. Ky fokus grup do të ndihmonte dhe njihte kërkuesin me opinionet, kuptimin e diferencave, faktorët që ndikonin në opinione si dhe idetë e reja që do të lindnin nga diskutimi për çështjet e lartpërmendura.

Ndërkohë fokus grupi shërbeu dhe si një element i rëndësishëm në besueshmërinë dhe vlefshmërinë e të dhënave dhe rezultateve të studimit. Në fillim pjesëmarrësit janë kontaktuar dhe informuar nga kërkuesi për organizimin e fokus grupit. Më pas ata janë njohur me qëllimin e diskutimit, konfidencialitetin dhe sigurinë e të dhënave.

Diskutimi i pjesëmarrësve të grupit u udhëhoq nga një plan gjysëm i strukturuar i cili përmblihte variablat për të cilat kërkuesi ishte i interesuar. Për këtë u përdoren pyetje me fund të hapur, me qëllim që pjesëmarrësit e grupit të ndjeheshin sa më të lirë dhe të natyrshëm në diskutimet e tyre. Gjithashtu, u mor parasysh që të evitoheshin dhe eliminoheshin efektet e ndryshme të cilat mund të krijoheshin si rezultat i statusit, gjinisë, etj, të pjesëmarrësve që të mundësonte të shprehnin lirshëm opinionin e tyre.

Diskutimi i pjesëmarrësve të fokus grupit u realizua në një mjedis të përshtatshëm pranë një shkolle. Pjesëmarrësit përpara fillimit të diskutimit shprehën opinionin e tyre që të dhënat nga ky diskutim të mos regjistroheshin në audio por të mbaheshin shënim. Të dhënat e diskutimit u mbajtën shënim nga kërkuesi për t'u analizuar më pas. Kohëzgjatja e tij ishte rreth 1 orë e 30 minuta.

3.5 Privacy dhe çështjet etike

Gjatë takimeve me prindërit u tregua kujdes për privacy-n e familjeve si dhe për çështjet etike. Natyra e problemeve etike në studimet e kërkimit cilësor është delikate dhe e ndryshme krahasuar me problemet e kërkimit sasior (Orb, Eisenhauer & Eynaden, 2000), të parashtruara si më poshtë:

Në asnjë rast, askush nga prindërit nuk u detyrua të përfshihej apo të merte pjesë në intervistë. Nuk ishin parashikuar pyetje specifike për përgjigje nga ana e nënës apo babait të fëmijës. Përgjigja ishte natyrale dhe mund të jepej nga cilido prej prindërve.

32 nga 52 familjet e intervistuar lexuan dhe nënshkruan lejen informuese mbi përdorimin e të dhënave. Familjet e tjera pranuan të intervistohen, u informuan gojarisht, por nuk e panë të arsyeshme të firmosnin, prandaj edhe nuk u detyruan më tej ta bënin këtë veprim.

Prindërit, edhe pse u informuan për qëllimet e studimit dhe përdorimin e të dhënave, në disa raste kërkuan anonimin e fëmijës së tyre në studim dhe kjo më bëri që këtë rregull ta vendosja dhe t'ua ofroja edhe familjeve.

Etika lidhet me bërjen mirë dhe mënjanimin e dëmit, i cili mund të parandalohet ose të zvogëlohet nëpërmjet zbatimit të parimeve të duhura etike. (Orb et al., 2000).

Asnjëherë prindërit nuk u detyruan t'u përgjigjeshin pyetjeve të cilat nuk dëshironin të përgjigjeshin, për arsye subjektive apo edhe për çështje nga ata të konsideruara shumë familjare e personale si nga ana e prindërve ashtu edhe e mësuesve, pavarësisht se kjo ishte më e thjeshtë me mësuesit pasi dhanë më së shumti mendimin e tyre profesional.

Dhënia e pëlqimit të informuar ka qënë gur themeli për konsideratat etike në këtë studim. Pranimi i informuar është gjithmonë e më shumë sinjifikativ për kërkimin cilësor (Miller, Birch, Mauthner & Jessop, 2012). Në të gjitha rastet u informuan prindërit dhe mësuesit

për qëllimet e studimit, titullin dhe se asnjë përfitim ekonomik apo financiar nuk do të kishte nga ky studim, për asnjërën palë .

U respektua në maksimum dhe u tregua kujdes që të mos hapeshin biseda apo trajtoheshin çështje shumë delikate që mund të preknin ndjenjat e tyre si prindër apo sensibilitetin e fëmijëve që ishin prezent në intervistë.

3.6 Kufizime subjektive e objektive të studimit.

Natyrisht që në këtë studim mund të identifikohen disa kufizime, të natyrës subjektive apo edhe objektive të cilat, sipas Rossman dhe Rallis (2003), mund të ndikojnë mbi faktet e studimit.

Së pari: Kampioni ishte i qëllimshëm, i përzgjedhur në një territor të kufizuar, pra nuk u shtri në shumë qytete. Kjo do të mundësonte mbledhje më të konsiderueshëm informacioni. Arsyeja është subjektive, pasi shtrirja e studimit në territore të tjera kërkonte kosto ekonomike dhe kohore.

Së dyti: Përmasat e kampionit nuk janë të mëdha. Variabile të caktuar demografikë, si niveli i edukimit, të ardhurat, numri i fëmijëve, etj, nuk u morën parasysh në përzgjedhjen e kampionit. Kjo për arsye objektive të gjetjes së familjeve, fëmijët e të cilëve nuk shkojnë në shkollë. Ky lloj informacioni nuk është lehtësisht i gjetshëm.

Së treti: Kampioni i përzgjedhur mund të jetë homogjen në disa aspekte, të gjitha familjet janë me dy prindër, me nivel të përafërt arsimi e të ardhurash mujore. Në anën tjetër, diversiteti i aftësive të kufizuara mendore të fëmijëve mund të krijojë raste të veçanta, të cilat e bëjnë të pamundur interpretimin e përshtatshëm të rezultateve. Për të gjitha këto arsye, rezultatet nuk mund të përgjithsohen në gjithë popullsinë.

Studime të tjera me një kampion më të gjerë, me variabile të mirë kontrolluara, duke përfshirë ndoshta edhe familje të provincave të tjera, mund të sigurojnë të dhëna më të gjera dhe më të përgjithshme.

Së katërti: mësuesit që morën pjesë në studim nuk kanë në klasat e tyre mësues mbështetës të arsimuar apo të trainuar, përsa i përket trajtimit të fëmijëve me nevoja të vecanta. Pak prej tyre ishin të specializuara.

Së pesti: mësuesit mbështetës të specializuara, të cilët përbënin dhe fokus grupin në këtë studim, nuk kishin shumë eksperiencë pune edhe pse ishin të formuar në pedagogjinë e specializuar.

KAPITULLI IV

ANALIZA E TË DHËNAVE TË MARRA NGA INTERVISTAT

Pas procesit të transkriptimit të intervistave, të dhënat u koduan në çdo paragraf, sipas kuptimit apo idesë që shfaqnin. Fillimisht, etiketimet apo kodet e bëra kishin më tepër natyrë përshkruese dhe më vonë u interpretuan me më saktësi, pasi ishin studiuar, analizuar dhe interpretuar në mënyrë korrekte dhe objektive.

Duke u nisur nga natyra e pyetjeve, përfundimet nga kodimi i grupit të parë të të dhënave, domethënë të dhëna të marra nga intervista e parë, u krahasuan me përfundimet e kodimit të grupit të dytë të të dhënave të marra nga intervista e dytë. Arsyeja ishte për të gjetur pikat e takimit, ngjashmëritë dhe ndryshimet mes të dhënave të përfuara, duke u dhënë natyrë më analitike etiketimeve.

Kjo procedurë u ndoq për të gjitha të dhënat. Rezultatet e përfuara, në sajë të krahasimeve të vazhdueshme, u bashkuan në kategori qendrore dhe nënkategori, si p.sh. grupimi i ngjarjeve, proceseve të ngjashme etj.

Përsa i përket natyrës së pyetjeve të orientuara për mësuesit, pas dekodimit u vunë në përballje me ato të dhëna që dolën nga intervistat e prindërve, për të parë gjithashtu problematikën e mundshme që ka shkolla në integrimin e këtyre fëmijëve. Krahasimi apo përballja e asaj cka mendojnë mësuesit është bërë me qëllim që, jo vetëm të evidentojmë faktorë të cilët ndikojnë përsa i përket integritit, por edhe të kemi një panoramë të plotë të të gjithë aktorëve që marrin pjesë në integrimin e fëmijëve me nevoja të vecanta në shkolla.

Për të bërë një analizë nga intervistat janë tërhequr disa terma kyç të cilat janë elementët kryesor që realizojnë integrimin e nxënësve me nevoja të vecanta në shkollë. Analiza është bërë në bazë të disa dimensioneve të cilat trajtohen si në vazhdim:

4.1 Analiza e intervistave të prindërve, fëmijët e të cilëve shkojnë në shkollë.

Pyetja I. Çfarë mendoni se u ka dhënë shkolla?

Dimensioni i parë: Zhvillimi Konjitiv

Shumica e prindërve mendojnë se shkolla ofron pak përsa i përket zhvillimit të menduarit të fëmijët e tyre. Integrimi i fëmijëve në klasë ngelet më shumë fizik se sa funksional.

Kjo tregon se shkolla nuk e ka përmbushur rolin e saj në zhvillimin intelektual të nxënësve.

“...shkolla na ka ndihmuar për zhvillimin e fëmijës, pasi tashmë ka mësuar të shkruaj e të lexojë por edhe të bëjë llogari të thjeshta matematike” (Nënë nga Fieri)

“...fëmija ynë ka një mësuese mbështetëse e cila punon shumë dhe deri tani ka arritur që të përvetësoj nga programi shkollor” (Nëna e një fëmije autik, Vlorë).

“...fëmija im ka mësuar të shkruaj me gërma të mëdha” (Nëna e një fëmije me sindromën daën, Lushnje).

Por kjo ishte vetëm në disa nga dëshmitë e prindërve pasi gati 26 nga 30 mendonin të kundërtën.

“...Fëmija im është spektator në klasë...” (Baba nga Tirana)

“... e mbajnë në shkollë vetëm dy orë, duke më thënë se bezdis shokët; e çfarë mund të mësoj djali im në kaq pak kohë?!” (Nëna e një fëmije me vonesë të rëndë mendore, Ballsh).

“...ndonjëherë kënaqemi me faktin se kalon disa orë në shkollë, por kur e mendojmë shkolla nuk mund të bëj asgjë për zhvillimin e fëmijës tim...” (Nënë nga Tirana)

“...nuk ka një program të qartë të cilin duhet ta ndjek vajza ime, ajo ka sindromin e Rett-it dhe normalisht është e vështirë por...” (Nënë nga Fieri)

Dimensioni II: Integrimi social.

Nga një pjesë e mirë e intervistave, 20 nga 30, vihet re se familjet vlerësojnë rolin e shkollës përsa i përket integritit social të fëmijëve të tyre, gjithashtu shkolla i ka ndihmuar të ndërtojnë marrëdhënie me nxënësit e tjerë dhe me materialet mësimore.

Sipas komenteve të bëra nga ana e prindërve, dilet në rezultatin se fëmijët kanë pasur një socializim brenda klasës. Ky socializim i lejon fëmijës që të përfitojë, por edhe të jap një impakt pozitiv brenda familjes dhe më tej. Shoqërimi që kanë bërë me fëmijët e tjerë në klasë i ka bërë, gjithashtu, të zbulojnë pjesë të personalitetit por edhe të kuptojnë ndryshueshmëritë që kanë.

Disa nga deklaratat e prindërve për fëmijët e tyre për mënyrën se si ndiheshin fëmijët e tyre në shkollë ishin:

“...ndihen mirë, të qetë dhe të shoqërueshëm me shokët dhe shoqet e tyre të moshë...”-
(Nënë nga Fieri e cila ka dy djem me vonesë mendore).

“...shkolla ka ndihmuar shumë pasi aty është ambient i mbushur me fëmijë dhe ka kontakte më të shumta, se sa mund të kishte po të mos shkonte në shkollë...” (Nënë nga Vlora)

“...është pjesëtare e klasës, në një farë mënyre është pjesëmarrëse në festa të ndryshme që organizon klasa, lojëra të përbashkëta, merr pjesë në orën e edukimit fizik, etj. Kjo gjë e

bën të jetë e shoqërueshme dhe të ndihet mirë në grup...” (Nënë nga Durrësi e një vajze me sindromën Daën)

“...Në shkollë ajo ka dëshirë të aktivizohet, mëson si të sillet, të presë radhën kur duhet të marrë diçka, të ndajë materialet...” (Nëna e një vajze nga Berati)

“...Shkolla ka ndikuar edhe në familje, jo vetëm për vajzën, por edhe për pjesëtarët e tjerë pasi tashmë edhe ajo vet është integruar, pasi ka më shumë kohë për veten dhe shkon në punë gjysmën e ditës...” (Nënë nga Vlora e një vajze me vonësë mendore dhe probleme fizike)

Megjithatë, rreth 10 të intervistuar nga 30 shprehen se fëmijët e tyre nuk kanë një integrim social brenda klasës apo shkollës, pasi shpesh janë preh e talljeve të shokëve apo edhe mësuesve. Tek pjesa e të intervistuarve që mendojnë kështu dominojnë ata që janë me arsim të lartë.

“...si mund të mendoj unë si prind që djali im ka shoqërim brenda klasës, kur shpeshherë ai vjen me shenja dhune në shtëpi...” (Një nënë nga Vlora)

“...integrimi për mua është fjalë e madhe dhe i pamundur...” (Nënë nga Fieri)

‘...mundohemi të kënaqemi me pak, por përsëri nuk mundemi...’ (Nënë nga Durrësi)

Nga analiza e të dhënave, përsa i përket integritit social, pjesa më e madhe reagojnë pozitivisht për impaktin që jep shkolla, por një pjesë të cilën mund ta konsiderojmë edhe më cilësore, dëshmojnë se shkolla nuk mund ta arrijë këtë detyrë që i takon.

Dimensioni III: Roli social

Rol social është që nxënësi të jetë pjesë e grupit dhe të marrë një rol funksional brenda tij, që do të thotë të pranohet si nxënës ndryshe, si bashkëmoshatar, si pjesë e lojës, grupit apo të të mësuarit. Përsa i përket rolit social. Prindërit deklarojnë se shpesh fëmijët nuk e kanë ndierë veten pjesë të grupit. Kjo është deklaruar nga 24 në 30 të intervistuar.

“...ne e dimë që fëmija jonë e ka të vështirëtë marrë një rol social...” (Nënë nga Tirana)

“...mua si nënënë më pëlqen që vajza jonë aktivizohet brenda lojrave...” (Prindër nga Vlora)

Dimensioni IV: Autonomia Praktike

Vetëm një nga të intervistuarit mendon se shkolla e ka ndihmuar fëmijën e saj në lidhje me autonominë, por kjo e bërë në mënyrë të pjesshme. Vihet re se të gjithë prindërit në këtë aspekt shprehin shumë problematika.

Familjet mendojnë se bazat për autonominë praktike ua mësojnë vetë fëmijëve të tyre, ndaj dhe për këtë shkolla ofron shumë pak.

Pyetja II. Çfarë mendoni se u ka munguar nga shkolla?

Dimensioni I. Zhvillimi konjitiv

24 nga 30 të intervistuarit mendojnë se shkolla nuk mund t'i ofroj fëmijës së tyre një zhvillim intelektual të organizuar në bazë të kapaciteteve që ata kanë. Kjo për faktin se programet individuale të fëmijëve të tyre nuk janë të përshtatëshme ose nuk realizohen nga ana e mësuesve. Një pjesë e atyre që mendojnë se fëmijët e tyre kanë arritur dicka, janë ata prindër që kanë punësuar vetë një mësues mbështetës ose ua ofron shkolla. Më së shumti, këta mësues mbështetës janë në qytetin e Vlorës ku ka edhe më shumë mësues të specializuar, por në qytetet e tjera këtë funksion e marrin mësues që nuk kanë arsimin përkatës apo eksperiencën me këta fëmijë.

“...nuk arritën dot të bënin llogari dhe nuk mësuan dot të shkruajnë e të lexojnë si gjithë shokët e shoqet e veta të klasës...” (Nëna e dy djemve nga Fieri).

“nuk ka dhënë maksimumin , pasi fëmija im ishte me vështirësi në të mësuar dhe ndiqte leksionet e të njëjtëve programe me fëmijët e tjerë, ndërkohë që shkolla e dinte shumë mirë që fëmijës tonë i duhej më tepër kohë për të kuptuar apo mësuar atë që për fëmijët e tjerë mësohej në një kohë më të shkurtër...” – dëshmon një nënë nga Ballshi.

“... fëmija jonë ka kaluar nga viti në vit pa qenë në gjendje të përballojë programet e reja...e ku është puna e shkollës apo mësuesve këtu?- shprehet një nënë nga Durrësi.

“...Shkolla, për fatin e keq të fëmijës tonë dhe tonin natyrisht, nga ana e të mësuarit dhe zhvillimit nuk ka bërë asgjë..” (Nënë nga Tirana)

“...Sipas nesh, mësuesit nuk kanë ditur t`i mësojnë , t`i kuptojnë dhe t`i ndjekin ashtu siç duhet fëmijët tanë dhe aq më keq, nuk kanë ditur si t`i motivojnë fëmijët për të kuptuar vlerat dhe rëndësinë e të shkruarit apo të lexuarit..” - shprehen mes të tjerave dy prindër nga Lushnja.

“...mjaftohen me justifikimin që fëmija im është autik dhe kaq nxë..” (Një nënë nga Berati)

Nga vetë dëshmitë e prindërve evidentohet se shkolla nuk ka mundur të japë atë çfarë fëmijëve dhe prindërve u nevojitet.

Dimensioni II: Integrimi social

Vetëm 10 nga 30 familjet e intervistuar mendonin se fëmija i tyre nuk kishte një integrim social në shkollë. Numri i prindërve të cilët mendojnë se shkolla nuk ka mundur të realizojë integrimin social nuk është shumë i madh. Megjithatë, sikundër përmendet më lartë, ata prindër të cilët mendojnë se shkolla nuk ka arritur ta realizojë këtë dimension janë më së shumti prindër të arsimuar, gjë që të con në gjykimin se rezultati që ata shprehin mbizotëron përballë prindërve të tjerë, kjo edhe për njohjen nga ana e tyre përsa i përket detyrave të shkollës por edhe kërkesave të larta që kanë për fëmijët.

“... Fëmijës i ka munguar nga mësuesit ai afeksion që çdo fëmijë duhet të ketë për t`u motivuar siç duhet në mësim, për t`u ndier më i sigurt apo më i qetë...” – deklaroi një nënë nga Vlora.

“...Shpesh herë fëmijët kanë nevojë që edhe në shkollë të shprehin emocionet e tyre, por këtë gjë ata nuk e kanë bërë dot pasi shkolla është treguar shumë e ngurtë me ta, pra jo e hapur dhe e duruar për të dëgjuar këta fëmijë, për t`i kuptuar dhe më pas për t`i ndihmuar...” (Nënë nga Tirana)

“...fëmija im ka një mësuese mbështetëse që synon ta mësoj sa më mirë, por shpesh herë është vet ajo e cila e izolon nga klasa...” (baba nga Vlora)

“...na thonë fjalë të bukura por realiteti është që fëmija im rri i vetëm në fund të klasës...”
(Nënë nga Tirana)

Apo *“...shkolla apo klasa apo mësuesja nuk ka një program të vecantë për ti mundësuar djalin tim integrimin social, unë e di që fëmija im është autik dhe e ka të vështirë por kam parë plot emisione të cilat tregojnë që edhe fëmijët autik mund t`ia dalin...”*

Dhe më tej vazhdon *“...të dhëmb aq shumë kur shkon për të marrë fëmijën nga shkolla dhe e gjen vetëm të ulur diku në një bangë...”* (Një nënë nga Tirana)

“...më duhet ti jap dhurata mësueses që të më aktivizoj djalin tim me shokët...” – shprehet një nënë nga Berati.

Dimensioi III: Roli social.

Nga deklaratat e prindërve, numri më i madh i të intervistuarve thonë se shkolla nuk u ofron nxënësve me vështirësi një rol social. Ata përfshihen fizikisht por nga ana psikologjike e ndiejnë që nuk mund të jenë si bashkëmoshatarët e tyre dhe shpesh, për këtë

fakt, janë të përbuzur nga grupi. Qëndrimet e bashkëmoshatarëve për këta nxënës, shpesh herë janë negative; roli i shkollës është i papërcaktuar ose i paorganizuar për t'u dhënë një rol social. Eksperiencat perëndimore na japin informacione në lidhje me shkollat që realizojnë programe të vecanta për përfitim të rolit social të nxënësve me nevoja të vecanta. Shpesh herë, të krijohet ndjesia sikur janë edhe mësuesit të cilët ruajnë një qëndrim negativ, qëndrim i cili përcillet te të gjithë nxënësit. Të tjerë prindër mendojnë se edhe familjet e fëmijëve të klasës kanë një ndikim jo të mirë, e cila shprehet në sjelljet e tyre kundrejt fëmijëve me nevoja të vecanta.

“...Shpesh fëmijët tanë kanë qenë të përfshirë në klasë por nuk është se përfitonin një vend të tyre apo të respektoheshin për “vecantinë” e tyre...” (Nënë nga Fieri)

“...Shkolla ofron deri diku njohje me shokë e shoqe bashkëmoshatarë por vështirë se mund të sigurojë një rol social për një fëmijë me vështirësi si vajza jonë...” (Nënë nga Lushnja)

“.. Shumë herë në shtëpi vajza na thotë se ndihet e përjashtuar në shkollë...” (Nënë nga Tirana)

“...Nuk ka asnjë shoqe të ngushtë edhe pse ajo vetë mundohet të futet në ndonjë grup bashkëmoshatarësh, por pa shumë rezultate...” (Nënë nga Berati)

“... Natyrisht që asaj do t'i pëlqente të kishte shoqe të ngushtë, sikurse kanë edhe bashkëmoshataret e saj, por fëmijët e tjerë jo shumë herë e afrojnë..... Nëse mësuesja e konsideron si “nxënëse e dobët” në mësim, cfarë mund të mendojnë fëmijët e tjerë...” – dëshmon një nënë nga Durrësi.

“...ajo që mësueset nuk mund të shikojnë është fakti që vajza ime është bijë e dikujt, nëse ma trajton si objekt, atëherë i ka thënë edhe bashkëmoshatarëve ta trajtojnë si të tillë... Prindi i një fëmije ma shikonte djalin me mëshirë, e cfarë mund t'i thotë fëmijës së vet për djalin tim...?” – shprehet pa e fshehur indinjatën e saj një nënë nga Vlora.

Sikurse duket nga kjo panoramë mendimesh, në këtë dimension kanë ndikim një sërë aktorësh që duhet të ndikonin pozitivisht sic janë mësuesit, porse edhe prindërit e bashkëmoshatarëve.

Dimensioni IV: Autonomia praktike.

Nga deklaratat e të gjithë prindërve vihet re se në lidhje me autonominë praktike shkolla nuk ofron asgjë. Shpesh këto programe të japin idenë se janë vetëm teorike dhe, në rastin e fëmijëve me aftësi të kufizuar, janë të vështira të kuptohen pa u aplikuar në mënyrë praktike. Nëse do të flasim për integrimin, një faktor kryesor është pavarësia praktike, pasi është pikërisht kjo pavarësi që na bën të funksionojmë në jetën e përditshme. Pakënaqësia e prindërve në këtë aspekt është shumë e madhe dhe pjesa më e madhe e tyre fajësojnë shkollën, duke u nisur që nga struktura arkitektonike, ashtu edhe ajo didaktike apo e kurrikulave.

“... Në shkollë fëmijëve u duhet të mësojnë vetëm teori dhe nuk praktikojnë asgjë për të qënë të pavarur për veten e tyre, të dinë të bëjnë pazar apo të marrin kusurin, edhe pse unë si nënë mundohem t’ua mësojë vetë...” (Nënë nga Fieri)

“... duhet të shkojë cdo ditë në shkollë që të ushqej vajzën në orën e pushimit apo t’i jap medikamentet që merr cdo ditë, pasi mësuesja nuk mund ta bëjë dot këtë. E ka të vështirë dhe thotë që nuk është përgjegjësia e saj...” – deklaron një nënë nga Berati.

“...Do të shtoja se shkolla edhe për sa i përket autonomisë së fëmijëve me vështirësi, nuk ofron asnjë alternativë, pasi nuk e ka as të parashikuar në programet e veta...” (Nënë nga Tirana)

Pyetja III. Çfarë ofroni ju si prindër dhe familje, që shkolla nuk e ofron për fëmijën tuaj?

Dimensioni I: Zhvillimi Konjitiv.

Të gjithë prindërit pretendonin se mund të jepnin ndihmë për zhvillimin por kjo në mbështetje të asaj që mësonin në shkollë. Prindër të ndryshëm pranuan që nuk mundnin të punonin në mënyrë të mirfilltë për shkrimin, leximin apo matematikën, megjithatë mundoheshin që njohuritë e marra nga shkolla t'ua zhvillonin edhe më tej nëpërmjet praktikave që atyre u dukej e arsyeshme.

“...Ne si prindër shumë herë kur vajza shikon televizion, e motivojmë duke e vëmë të lexojë titrat...” (Nënë nga Lushnja)

“...Ne në familje mundohemi me të gjitha format që njohim për të bërë të mundur sadopak zhvillimin e vajzës sonë. Punojmë me të duke i rrëfyer përralla ose edhe duke luajtur lojëra të ndryshme, të cilat mendojmë se e zhvillojnë sadopak për të kuptuar esencën e gjërave...”
(Nënë, Durrës)

Dimensioni II: Integrimi social

Në lidhje me këtë dimension familjet përpiqen të ndikojnë në integrimin social të fëmijëve të tyre, por kjo shpesh ndodh në mënyrë të paorganizuar. Megjithatë, këtu është për të vlerësuar faktin që këto familje gjithnjë e me shumë po bëhen më të hapura dhe nuk e fshehin fëmijën e tyre nga mjedisi social.

“...Fatmirësisht, ruajmë si familje marrëdhënie të mira fisnore dhe shumë nga të afërmit tanë na ndihmojnë me vajzën. Fëmijët e tyre vijnë e luajnë me fëmijën tonë dhe duke

ndenjur së bashku, natyrisht që vajza ndihet mirë dhe mëson gjëra të reja...” (Nënë nga Tirana)

“...Punojmë me të duke i rrëfyer përralla ose edhe duke luajtur lojëra të ndryshme, të cilat mendojmë se e zhvillojnë pak për të kuptuar esencën e gjërave, të komunikimit, të sjelljes, të respektimit të të tjerëve, e të tjera si këto...” – thotë nëna nga Ballshi.

“...E ndihmojmë që të stabilizojë marrëdhënie korrekte me komshinjtë dhe me bashkëmoshatarët e saj që jetojnë përreth nesh... Shkojmë vazhdimisht nga këndi i lojërave dhe perpiqemi që të krijojë marrëdhënie me fëmijët e tjerë...” – shprehet një nënë nga qyteti i Vlorës.

Dimensioni III: Roli Social.

Përsa i përket rolit social, familja ka një ndikim të mirë. Të gjithë të intervistuarit thonë se ne i mësojmë që ajo ka një vend në familje, apo shoqëri. Fakti që në familje trajtohet me më shumë dashuri e bën fëmijën të kuptojë që është i vlerësuar dhe ka një rol si motër, vëlla apo kushuri. Megjithatë, ky rol social është i cunguar pasi fëmijës i duhet të kuptojë që ka një vend edhe në klasë, shoqëri e më gjerë.

“...Afeksioni që marrin në familje, duke qene se jetojnë përditë me dashurinë e familjes, i bën të jenë më të dashur, të tregojnë kujdes, të ndihmojnë dhe të ndihmohen nga të tjerët, të ndajnë emocionet me ne si prindër apo me vëllezërit e tjerë...” (Nënë nga Ballshi)

“...Falë familjes ata, në shtëpi, kanë mësuar të menaxhojnë vetveten më mirë.”

“... I mësojmë edhe të dijë të ruhet nga rreziqet e ndryshme që mund të hasë një vajzë adoleshente kur bën shoqëri të këqija...”

“...I tregojmë që një ditë do të jesh i rritur dhe ke të drejtën tënde të kesh edhe një familje...”

Dimensioni IV: Autonomia Praktike.

Përsa i përket autonomisë familja zë një rol kryesor, pasi është jeta e përditshme familjare e cila mund t'u mësojë këtyre fëmijëve autonominë praktike. Prindërit deklarojnë se shkolla nuk mund ta ofrojë këtë mundësi, sidomos me fëmijët e tyre që kanë këto nevoja të vecanta. Gati 90% e prindërve, mendojnë se shkolla nuk ka as programe dhe as mjetet e duhura për të realizuar detyrat e autonomisë praktike.

“...Për gjerat më të nevojshme të jetesës së përditshme si të ushqyerit, higjiena personale apo mirëmbajtja e dhomës së vet, ne në familje kemi arritur t'ia mësojmë këto gjëra, edhe pse pak me vështirësi. Por, përgjithësisht, vajza po ecën mirë në këto drejtime...” - shprehet e sigurtë një nënë nga Tirana.

“...Fëmija ynë në shtëpi ka mësuar të jetë autonom në mënyrën e të veshurit, të ngrënit, të higjienës personale dhe shtëpiake, etj. Këto gjëra, besojmë se shkolla nuk do të mund t'i ofronte dot për vajzën tonë...” – thotë një nënë nga Vlora.

“...Falë familjes, në shtëpi fëmija ka mësuar të jetë i pavarur, është më autonom, më praktik dhe menaxhon vetveten më mirë në gjërat e shtëpisë...” (Nënë nga Fieri)

“...Ajo mund të mirëmbajë veten e saj përse i përket higjienës, madje të gatujë mjaftueshëm (sallata, ëmbëlsira, gjellë), të bëjë pazar duke blerë gjëra të thjeshta, të pastrojë shtëpinë etj...” - deklaroi e entuziazmuar një nënë nga Fieri.

“...Janë shumë autonom edhe në daljet jashtë ambientit të shtëpisë, lëvizjen në qytet, shkojnë vetë në shkollë apo shëtitje, në fakt kjo nuk ndodh se i ka përgatitur shkolla por është puna jonë si prindër...” (Nënë nga Ballshi)

Pyetja IV. Çfarë mendoni/pretendoni, nga eksperiencia juaj, se shkolla mund të bëjë/bënte më shumë për fëmijën tuaj?

Kërkesat e prindërve në lidhje me shkollën ishin të shumta.

Të gjithë prindërit kërkuan një shkollë me programe të specializuara sic është hartimi i një projekti jete për këta fëmijë.

Të gjithë prindërit kërkuan mësues të specializuar për të marrë në ngarkim fëmijët e tyre, pasi mësuesit aktual nuk janë të përgatitur për të njohur dhe përmbushur nevojat e nxënësve me vështirësi.

Shumica e prindërve kërkuan që shkolla të ofronte një formim profesional për fëmijën e tyre, me qëllim që në të ardhmen të integrohen në jetën shoqërore.

Prindërit kërkuan që të ketë një punë më efektive përsa i përket zhvillimit konjitiv të këtyre fëmijëve, me qëllim që ata të jenë të aftë të përballojnë sfidat e jetës dhe të krijojnë një jetë të tyre

Nga kërkesat e prindërve vihej më tepër në dukje edukimi për rolin social të këtyre fëmijëve, për vendin që zenë në klasë apo shoqëri dhe kjo bëhet shumë mirë duke i konsideruar nevojat e tyre dhe duke i bërë që të realizojnë potencialet dhe veten.

Përsa i përket autonomisë praktike, duket se është një nevojë që është përpjekur ta përmbush vetëm familja, kurse shkolla kontribuon fare pak ose aspak.

“...Shkolla speciale në qytetin tonë nuk ka dhe ato që janë, ndodhen në qytete të tjera që për ne është e pamundur ekonomikisht ta çojmë vajzën deri atje...” (Nënë nga Ballshi)

“...programet që aplikohen në shkollë nuk janë të përshtatshme për zhvillimin e vajzës sonë...” (Baba nga Vlora)

“...mësuesja nuk është e specializuar nga ana psikologjike apo pedagogjike për të përballuar fëmijën tonë...” (Nënë nga Durrësi)

“...Ne si prindër, do të kërkonim nga shkolla që në ndonjë farë mënyre të kontribuonte për një formim profesional, për ndonjë lloj kursi në mënyrë që vajza jonë të mësojë të bëjë një zanat...” (Nënë nga Vlora)

“...Fëmija, qoftë edhe me prapambetje, duhet të dijë të paktën të lexojë një etiketë ushqimore, një emërtesë dyqani, apo edhe të bëjë disa llogari të thjeshta. Përndryshe, ata bëhën të varur për çdo gjë dhe kjo jo vetëm që dëmton ata, por dëmton edhe ne, pasi duhet t`u rrimë mbrapa për çdo nevojë, qoftë edhe elementare...” (Nënë nga Tirana)

“...Ja pra që shkolla mund të ofronte disa kurse apo trajnime të nivelit praktik, ku këta fëmijë t`i arrijnë t`i mësojnë gjërat duke i përsëritur shumë herë, pasi normalisht koha e të kuptuarit të gjërave prej tyre është pak më e gjatë se fëmijët e tjerë...” – shprehet një nënë tjetër nga Tirana.

4.2 Analizë e intervistave me prindërit, fëmijët e të cilëve nuk shkojnë në shkollë

Pyetja I. Çfarë mendoni se mund t`i ofronte shkolla fëmijës suaj?

Dimensioni I: Zhvillimi Konjitiv

Nga deklaratat e të gjithë të intervistuarve dukej që ata kishin dëshirë që fëmija i tyre do të kishte një zhvillim nëse do të shkonte në shkollë. Dështimi shkollor ka detyruar këta fëmijë ta braktisin atë dhe t`u humbasë dëshira për të mësuar. Kjo për arsye të ndryshme, por ato

më kryesoret kanë të bëjnë me shmangien për ta pranuar fëmijën me aftësi ndryshe në disa shkolla, mungesën e programeve të vecanta, mungesën e mësuesve të specializuar për të punuar me fëmijët në vështirësi si dhe mospasjen e mjeteve në dispozicion, qoftë në aspektin didaktik, ashtu edhe në atë arkitektonik të shkollave afër familjeve të tyre.

“... Fëmija im është i vështirë dhe unë e di këtë, por nuk do të thotë që shkolla mos ta pranoj fare...” (Nënë nga Ballshi)

“... Në momentin që shkolla nuk kishte asgjë në dispozicion as libra, as programe të përshtatshme për vajzën tonë, më mirë po kujdesemi vetë në shtëpi...” (Nënë nga Durrësi)

“... ne si prindër e dimë që shkolla është e rëndësishme për zhvillimin e vajzës sonë, por në momentin që aty bëhej pre e talljeve të shokëve dhe nuk arriti të mësonte, thuajse asgjë, u detyruam ta mbajmë në shtëpi...” (Nënë nga Tirana)

“...vajza ime edhe pse nuk është shumë e madhe në moshë është shumë e zhvilluar fizikisht dhe kishim frikë mos bëhej pre e abuzimeve...” – shpreh frikën e saj një nënë nga Vlora.

“...Dëshironim të siguronim një të ardhme arsimore për fëmijën tonë. Mbajtja në shtëpi e tij nuk ndihmon as ne si prindër, as atë si fëmijë. Në shkollë do të mund të luante me shokët, të mësonte gjëra të reja, të mund të ecte me ritmin e shokëve etj...” (Nënë nga Lushnja)

‘...Edhe pse jemi përpjekur të bëjmë dicka ne lidhje me zhvillimin e fëmijës sonë, ne nuk jemi mësues dhe nuk mund ta bëjmë dot rolin e një mësuesi të specializuar për fëmijën tonë...’ (Nënë nga Durrësi)

“...Sikur shkolla të paktën të na i mbante do na lehtësonte shumë, pasi kemi edhe dy fëmijë të tjerë dhe nuk mund t'i lemë pas dore edhe ata....” (Nënë nga Berati)

Dimensioni II: Integrimi Social

Përsa i përket integrimit social, 13 nga 22 prindër të intervistuar, pohojnë se shkolla luan një rol shumë të rëndësishëm. Fakti që fëmijët e tyre do të bashkoheshin me bashkëmoshatarët do t'u lejonte të ishin më të shoqërizuar, në krahasim me familjen e cila nuk do t'ua krijonte dot këtë mundësi dhe fëmija do të jetonte në një rreth shoqëror më të mbyllur. Edhe pse një pjesë e prindërve ishin skeptikë përsa i përket integrimit social që realizonte shkolla, pjesa më e mirë e tyre mendonin se shkolla mund të ofroj më shumë se familja, por jo se është kjo ajo cka prindërit kërkojnë.

“...Faktin që shkolla i ofron shoqërinë një fëmije, i jep mundësi të krijojë miqësi, të komunikojë, të kërkojë ndihmë por edhe të mësojë disa gjëra duke parë se si i bëjnë bashkëmoshatarët...” (Nënë nga Durrësi)

“...Mendojmë se shkolla , duke qenë që është e specializuar të ndjekë fëmijët me probleme, në një farë mënyre do ta ndihmonte të ndihej më mirë...” - shprehet një baba nga Vlora

“... Kemi vënë re se fëmija jonë nuk ka kriza kur është në shoqëri me të tjerët. Pra këto kriza atij i vijnë kur është vetëm. Po të shkonte në shkollë, gjithsesi, këto kriza nuk do t'i kishte, prandaj them se shkolla do ta ndihmonte në këtë drejtim. ..” (Nënë nga Berati)

Dimensioni III: Roli Social

Përsa i përket rolit social, të gjithë prindërit mendojnë se shkolla është e detyruar të punojë në mënyrë të tillë që t'u japë një rol social nxënësve por aktualisht nuk e bën.

“...Nëse do të flasim për një rol social, ne shpesh e mendojmë absurde por shkolla e ka obligim ta bëjë këtë ...” – thotë një nënë e re nga Tirana.

“...Po e trajtuan thjesht si dëgjues, po e lanë në dizaktivitet, ai izolohet dhe në vend që të përparojë mbetet më prapa se duhet..” - shprehet një nënë nga Berati.

“...nëse fëmija im do të kishte një rol, edhe sado të vogël brenda klasës, ai do të ishte përsëri në shkollë...” (Nënë nga Durrësi)

“... më duket absolutisht e pamundur si detyrë e shkollës të luaj këtë rol, jo vetëm për fëmijën tim që është me probleme, por mua më dukej se shumica e fëmijëve në klasë nuk kishin një rol...” (Nënë nga Vlora)

Dimensioni IV: Autonomia Praktike.

Vetëm 2 nga 22 të intervistuar mendonin se shkolla mund të ofronte dicka për autonominë praktike, por pa u thelluar më tej për higjenën, tualetin etj.

Duket se prindërit nuk janë të ndërgjegjshëm për faktin se shkolla e ka për detyrë të edukojë fëmijën në të gjitha aspektet.

“...shpesh shkolla na trajtonte ne prindërit sikur të ishim fajtorë për situatën e fëmijës tonë, pa e ditur se unë mund të rrija gati një orë vetëm për ta ushqyer...” (Nënë nga Berati)

“...Për autonominë, shkolla mund ta ndihmojë fëmijën tim në mënyrë të organizuar si të shkojë në supermarket...” (Nënë nga Fieri)

“...Pse jo, shkolla mund të organizojë aktivitete të ndryshme në lidhje me autonominë dhe jo vetëm ne, si familje, mund ta realizojmë këtë...” (Nënë nga Tirana)

Pyetja II: Çfarë ofroni ju si prindër dhe familje, si kompensim i mosfrekuentimit të shkollës prej fëmijës tuaj

Dimensioni I: Zhvillimi Konjitiv

Nga të gjitha deklaratat e prindërve shikohet se ata mundohen të punojnë për zhvillimin intelektual të fëmijës së tyre por jo gjithmonë ia arrijnë. Normalisht, shkolla duhet të jetë

më organizuar përse i përket të nxënit dhe prindërit pohojnë faktin se shkolla e bën më mirë se familja punën në këtë aspekt, pavarësisht se janë shumë faktorë të cilët ndikojnë në dështimin shkollor të këtyre fëmijëve.

“...Si prindër nuk lodhemi kurrë me fëmijën tonë, pasi na dhemb zemra kur e shikojmë se atë që i mësojmë ne ai e harron menjëherë...” (Nënë nga Berati)

“...Të themi të drejtën, ne si prindër e sidomos unë si nënë, përpigemi t'i mësojmë se si të mos i harrojnë gjërat që i mësojmë...” (Nënë nga Fieri)

“...prej kohësh mundohem që ta mësoj vetë djalin tim, lexoj në internet se si mund t'ia dalë mbanë...” (Nënë nga Tirana)

Dimensioni II. Integrimi social.

Përse i përket integritit social, të gjithë prindërit e intervistuar mendonin se ata mund të bënin vetëm një pjesë të vogël dhe nuk mund të krahasoheshin me atë cka mund të jepte shkolla. Ndoshta atë pak punë që bënin, mund ta bënin me më shumë dashuri por jo të organizuar sikurse shkolla.

“...Shpesh e cojmë fëmijën në park për të luajtur me të tjerët...” (Një nga deklaratat e një prindi nga Fieri)

“...Ne si prindër i ofrojmë L.... dashuri dhe përkujdesje njësoj si edhe fëmijëve të tjerë, ndoshta edhe më shumë, për faktin se atij i duhet më shumë...” (Nëna e një fëmije autist)

Dimensioni III: Roli Social

16 nga 22 prindërit e intervistuar pretendonin se rolin që duhet të ketë fëmija, familja mund t'ia jepte më shumë sesa shkolla. Ndërsa 6 të tjerë mendonin se shkolla mund të

ofronte më shumë, edhe pse në mënyrë të paorganizuar. Dashurinë, përkatësinë, durimin për ta bërë të realizohej, nga të gjithë u deklarua se ishte familja që e bënte më mirë.

“...Djali im e di që është bir i dikujt dhe unë ia mësoj me shumë dashuri..” (Nënë nga Berati)

“...I tregojmë që është një person i vecantë dhe jo një aftësi e kufizuara, sic mund t’i thonë shpesh në shkollë...” (Prind nga Durrësi)

“...i themi shpesh që është shumë i rëndësishëm për ne edhe pse qeshin me të, jo vetëm bashkëmoshatarët. por edhe prindërit e tyre ndonjëherë...” (Nënë nga Fieri)

Dimensioni IV: Autonomia Praktike

Përsa i përket autonomisë, të gjithë të intervistuarit deklarojnë se është familja që e bën më mirë këtë proces në krahasim me shkollën.

“...Shpesh herë, ne si prindër thërriteshim në shkollë për të ndihmuar fëmijën, qoftë edhe të shkonte në tualet apo të tjera si këto...” (Nënë nga Vlora)

“...Unë si nënë kujdesem për tim bir përditë në mënyrë që të ndihet mirë dhe i sigurt. E lajmë, e ushqejmë, e mësojmë si të bëjë disa gjëra elementare të vetëshërbimit; gjëra që nuk mund t’i mësojë në asnjë vend tjetër më mirë se sa në shtëpi....” (Nënë nga Vlora)

“...Fëmija im është epileptik...e kush më shumë se unë di ta trajtoj në momente krize...” (Nënë nga Durrësi)

Pyetje III. Çfarë mendoni/prendoni, nga eksperiencia juaj, se shkolla do të duhej të bënte për fëmijën tuaj?

Është më se e dukshme nga vetë dëshmitë e prindërve se shkolla duhet të ofrojë më shumë duke filluar që nga mësuesit e specializuar, specialistë të ndryshëm, programe mësimore të përshtatshme, pranueshmëri nga vetë mësueset por edhe nga shkolla si ambient.

Personat me aftësi të kufizuar dëshirojnë mundësi të barabarta dhe jo mëshirë. Në këtë punim duket se personat me aftësi të kufizuar mendore kanë nivel shumë të ulët të pranueshmërisë arsimore. Familjet e personave me aftësi të kufizuar duhen ndihmuar nga shkolla, pasi ato luajnë një rol vital në arsimimin dhe përfshirjen e tyre sociale.

Është e domosdoshme që të arrihet arsimim për të gjithë, bazuar në principet e barazisë dhe pjesëmarrjes së plotë. Arsimimi luan një rol kyç në përcaktimin e të ardhmes për këdo, si nga pikëpamja personale dhe nga ajo sociale e profesionale. Vetëm sistemi arsimor siguron zhvillimin personal dhe përfshirjen sociale, cka do të lejonte edhe fëmijët dhe të rinjtë me aftësi të kufizuar të jenë sa më të pavarur që të jetë e mundur.

Sistemi arsimor është hapi i parë drejt një shoqërie gjithëpërfshirëse.

“...Shkolla, sikur të kishte durimin dhe personelin e duhur, thjesht do të bënte atë që ne bëjmë aktualisht. Por ata thonë që nuk kanë programe dhe njerëz që të mund të bëjnë një gjë të tillë, pasi organika i’u vjen e tillë nga Drejtoria Arsimore...” – shprehet një nënë nga Fieri.

“...Nëse në shkollën tradicionale do të kishte specialist për fëmijët me probleme, ashtu siç kanë mësues të specializuar shkollat në vendet e Evropës, ne do të mund të kujdeseshim për im fëmijën tonë më mirë dhe më afër shtëpisë...” (Nënë nga Durrësi)

“...Plani mësimor kuptohet që është shumë i shpejtë që të mund të përballohet nga Rezarti, prandaj në qoftë se shkolla do të mund të ofronte një program më të përshtatshëm, fëmija ynë do të mund të ecte normalisht në edukimin e tij, pak me vonesë por do të ecte gjithsesi...” (Nënë nga Ballshi)

“...E drejtë, ai nuk mund të ecë me ritmin e klasës, por kjo nuk është vetëm për fajin e tij, sepse mësuesja po të kishte më shumë durim dhe po të ishte më e specializuar për të ndjekur dhe edukuar fëmijë të tillë, ne nuk do ta hiqnim djalin nga shkolla...” (Nënë nga Lushnja)

“...Ne jemi të bindur se shkolla mund të bëjë shumë për fëmijën tonë në rast se impenjohet pak më shumë...” - thotë mes të tjerash nëna nga Ballshi.

“...Shkolla duhet të na ndihmojë me një specialist që di apo kupton se si mund të trajtohet një fëmijë me të tilla probleme...” (Nënë nga Durrësi)

“...Shkolla duhet të na ofrojë një alternativë për të ndihmuar fëmijët tanë pasi vitet ikin dhe çdo gjë vështirësohet në procesin e të nxënësve...” (Nënë nga Tirana)

“... Shkolla duhet të ketë mësues të specializuar për të njohur nevojat e fëmijëve tanë. Shkolla duhet t’u rrijë më afër problemeve tona si prindër...” (Nënë nga Tirana)

4.3 Analiza e intervistës për mësuesit, me mësues mbështetës në klasë.

Pyetja I. Cili është ndikimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi ndryshe në shkollat e zakonshme?

Për këtë pyetje, 12 nga 20 mësuesit e intervistuar mendojnë se gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme ka ndikim pozitiv te këta nxënës në aftësitë

e tyre akademike dhe në rritjen e kontaktit fizik, në afrimitetin me nxënësit e tjerë, duke bërë që fëmija me aftësi ndryshe të ndihet i barabartë me nxënësit e tjerë. Gjithëpërfshirja i ndihmon nxënësit me aftësi ndryshe të reagojnë ndaj ambientit që i rrethon dhe ndaj shoqërisë dhe i përball me situata të ndryshme dhe të pahasura më parë për ta. Nga ana tjetër, sa më herët këta fëmijë të përfshihen në shkolla aq më pozitiv krijohet ambienti pasi fëmijët kanë më pak paragjykime për njëri tjetrin. Mësuesit mendojnë se prania e një fëmije me nevoja të vecanta e bën klasën më sociale.

Gjithëpërfshirja ka sjellë në shkollë një frymë të re socializimi midis nxënësve, duke pranuar të gjithë njëri-tjetrin, por edhe duke i bërë të bashkëveprojnë e ndihmojnë njëri-tjetrin.

Mësuese B, shkolla “ Andon Xoxa”

Nga ana tjetër 8/20 mësuesit e intervistuar mendojnë se prania e këtyre nxënësve me bashkëmoshatarët të cilët nuk kanë probleme u vë më shumë në dukje paaftësinë. Përballja me një botë e cila nuk është e përshtatshme për ta thekson diferencën si dhe ndikimi i cili vjen që nga familja e bashkëmoshatarëve.

Shpeshherë prindërit e sjellin fëmijën në shkollë por pa e kuptuar që janë duke I bërë dëm pasi ai kthehet object talljeje për nxënësit e tjerë.

Mësuese E. shkolla “Lef Sallata”

Pyetja 2. Si i përgjigjet organizimi i shkollës dhe sistemi arsimor i sotëm gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi ndryshe? (Duke patur parasysh rolin që duhet të ofroj shkolla në integrimin social, rolin social zhvillimin konjitiv dhe pavarësinë praktike.)

Përsa i përket kësaj pyetjeje, mësuesit mendojnë se organizimi i shkollës dhe sistemi i sotëm arsimor gjithëpërfshirës duhet të punojë më shumë për nxënësit më aftësi ndryshe. Ata mendojnë se nxënësit më nevoja të vecanta duhet të pajisen me mjete të posaçme të cilat ndihmojnë në zhvillimin psiko-motor të tyre, por gjithashtu ata mendojnë se nxënësi me aftësi ndryshe duhet të ndjekë jo vetëm një PEI pune, por edhe vlerësimi i këtij nxënësi të bëhet në bazë të këtij plani individual. Disa mësues të tjerë mendojnë se sistemi arsimor duhet të punojë më shumë për këta nxënës, duke shtuar mësuesit mbështetës, klasat individuale dhe infrastrukturën e përshtatshme. Thujse të gjithë mësuesit mendojnë se ata mund të ndërhyjnë përse i përket zhvillimit social apo kognitiv me mundësitë që kanë, por e kanë të pamundur përse i përket pavarësisë praktike sepse jo vetëm që nuk është pjesë e programit edukativ, por edhe mjetet e vendosura në dispozicion janë të pamjaftueshme.

Mendoj se ka shumë punë. Është një rrugë e gjatë që sapo ka filluar. Aktualisht, pjesës më të madhe, sistemi arsimor nuk i përgjigjet plotësisht gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi ndryshe sepse mungojnë mjetet e posaçme, të cilat ndihmojnë në zhvillimin psiko-motor të këtyre fëmijëve.

Mësuese G, shkolla “ Lef Sallata”

Shpesh herë prindërit na e hedhin fajin ne mësuesve, duke na akuzuar që e marrim rrogen kot...por edhe për ne është e vështirë pasi nuk kemi mjetet e duhura në dispozicion..

Mësuese A, shkolla “ Lef Sallata”

Pyetja III. Cilat janë ndryshimet që kërkon mundësimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi ndryshe në shkollat e zakonshme?

Në lidhje me këtë pyetje, disa prej mësuesve mendojnë se mundësimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi ndryshe në shkollat e zakonshme ka nevojë për shumë ndryshime, kryesisht në ambientet e klasës, në infrastrukturën e shkollës, në metodat didaktike dhe mjetet didaktike. Mësues të tjerë mendojnë se efekt pozitiv do të kishte edhe shtimi numrit të mësuesve mbështetës në këto shkolla.

Për një përfshirje sa më të plotë mendoj se, duhet patjetër një mësues mbështetës për çdo fëmijë, plani individual të ndërtohet në bazë të aftësive dhe nevojave të fëmijës dhe mbi këtë plan të bëhet dhe vlerësimi me notë i fëmijës.

Mësuese A, shkolla “ Lef Sallata”

Pyetja IV. Si ndikon në mësimdhënien tuaj prania e mësuesit mbështetës në klasë për fëmijën me aftësi ndryshe?

Përsa i përket kesaj pyetjeje, mësuesit patën shumë mendime pozitive. Ata mendojnë se prania e mësuesit mbështetës në klasë ndikon shumë pozitivisht, sepse mësuesja mbështetëse punon individualisht me nxënësin me aftësi ndryshe; prania e saj ndihmon në mbarëvajtjen e punës mësimore dhe edukative, janë ndihmë e madhe për nxënësit, por dhe për mësuesit kujdestarë dhe prindin e fëmijës me aftësi ndryshe. Prania e mësuesit mbështetës në klasë përmirëson dukshëm rendimentin dhe cilësinë e mësimdhënies, e ndihmon fëmijën të arrijë një përqëndrim më të madh dhe lehtëson punën e mësueses

kujdestare. Mësuesi mbështetës, së bashku me mësuesen kujdestare, e bejnë nxënësin me nevoja të vecanta të përfshihet vërtet në çdo aspekt të orës së mësimit.

Nxënësit me aftësi të kufizuar ndihen më të sigurt me mësuesen mbështetëse. Atyre u kushtohet më tepër vëmendje, i kryejnë detyrat duke u vëzhguar në mënyrë të vazhdueshme. Unë kam tre mësuese mbështetëse në klasë dhe secila prej tyre merret me nga një fëmijë me aftësi të kufizuar dhe kjo e ka lehtësuar së tepërmi punën time në mësime.

Mësuese E, shkolla “ Lef Sallata”

Përsa i përket pranisë së mësuesit mbështetës, disa prej mësueseve të intervistuar na japin të dhëna për një fenomen të ri që ka filluar të shfaqet. Prania e mësuesit mbështetës gjatë gjithë kohës që fëmija është në shkollë i krijon atij një izolim social nga fëmijët e tjerë, pasi mësuesja është e detyruar të jetë afër tij në çdo moment. Këtu vëmë re një ndikim jo të mirë të mësueses mbështetëse. Ky ndikim nuk do të ishte, nëse puna e mësueseve do të ishte e mirëkoordinuar dhe në programet edukative të fëmijëve do të ishin të parashikuara aktivitetet e përbashkëta. Gjithashtu shikojmë te mësuesit e përgjithshëm shenja xhelozie pasi u duket e padrejtë që një mësues I klasës së përgjithshme që bën një punë të me 30-40 fëmijë të paguhet në të njëjtën mësyre me mësuesit që punojnë me një fëmijë

Mësuesja tjetër ka një fëmijë të vështirë dhe i duhet të jetë çdo moment me të, por kjo sjell izolim të fëmijës me bashkëmoshatarët e tij.

Mësuesja A, shkolla “Andon Xoxa”

Shpesh herë mësuesja mbështetëse rri pa bërë asgjë, thjesht loz me nxënësin me nevoja të vecanta dhe në fund të muajit paguhemi njësoj..

Mësuese të disa shkollave

4.4 Analiza e intervistës për mësuesit, pa mësues mbështetës në klasë

Pyetja I. Cili është ndikimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi ndryshe në shkollat e zakonshme?

Mësuesit mendojnë se gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme ndikon pozitivisht për këta nxënës sepse ata integrohen e ndihmohen nga moshatarët e tyre për t'u përmirësuar. Ata mendojnë se gjithëpërfshirja ndikon pozitivisht në gjithëpërfshirjen në tërësi, jo vetëm në ndërveprimin social, por dhe në aftësitë akademike të këtyre nxënësve. Mësues të tjerë shprehin mendimin se integrimi i nxënësve me aftësi të ndryshe është i pjesshëm, pasi mungon shoqërimi nga nxënësit e tjerë.

Unë mendoj se gjithëpërfshirja e këtyre nxënësve i ndihmon për të reaguar më mirë. Ky nxënës mëson më shumë nga nxënësit e shkollave të zakonshme. Këta nxënës duhet të përkrahen, të shoqërohen dhe të ndihmohen për t'u ndier edhe ata mirë dhe të barabartë me nxënësit e tjerë të klasës.

Mësuese B, shkolla “ Vasil Shanto”

Pyetja II. Sa dhe si i përgjigjet organizimi i shkollës dhe sistemi arsimor i sotëm gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të ndryshe? (Duke patur parasysh rolin që duhet të ofroj shkolla në integrimin social, rolin social zhvillimin konjitiv dhe pavarësinë praktike.)

Përsa i përket kësaj pyetjeje, duket sikur mësuesit janë të gjithë në unison me njëri-tjetrin në përgjigjet e dhëna. Ata mendojnë se duhet bërë ende shumë punë në sistemin arsimor të sotëm të gjithëpërfshirjes. Mësuesit shprehin mendimin se sistemi arsimor ende nuk i

përgjigjet plotësisht kërkesave nga ana e prindërve të fëmijëve me aftësi ndryshe. Sipas tyre, prindërit kërkojnë që fëmija të jetë i integruar në të gjitha dimensionet por shkolla nuk mundet t'i ofroj të gjitha këto. Nga dëshmitë kuptojmë se, duke u nisur nga kapacitetet pritëse të shkollave, mjetet mësimore të vëna në dispozicion apo dhe vetë mentalitetit që kanë mësuesit në lidhje me këtë kategori nxënësish, shkollat në vendin tonë lenë shumë për të dëshiruar.

Mësues të tjerë janë të mendimit se sistemi arsimor ka deficienca dhe ndoshta duhet rishikuar për të qenë rezultativ.

Arsimi gjithëpërfshirës ka nevojë për më shumë mësues mbështetës për nxënësit me aftësi të kufizuara, për mjete didaktike dhe mjedise të përshtatshme.

Mësuese A, shkolla “Lef Sallata”

Është e vështirë të punosh me 35 nxënës dhe 2 prej tyre me aftësi të kufizuara, ata vijnë në shkollë të patrajtuar nga ana edukative apo terapeutike dhe vështirësia jonë si mësues është e madhe. Më vjen keq ta them, por unë dua që ata vetëm të mos më prishin orën e mësimin.

Mësuese F. shkolla “Andon Xoxa”

Pyetja III. Cilat janë ndryshimet që kërkon mundësimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi ndryshe në shkollat e zakonshme?

Për këtë pyetje, shumë mësues janë përgjigjur se duhet që shkollat e zakonshme të kenë punonjës të specializuar, mjete dhe mjedise të përshtatshme, nxënësit duhet të përfshihen në të gjitha orët mësimore dhe të marrin një rol social brenda grupit. Mësues të tjerë japin opinionin se ndryshimi më i domosdoshëm do të ishte prania e një mësuesi mbështetës në

klasë, sepse jo vetëm do të ishte ndihmë për fëmijën me aftësi ndryshe, por edhe për mësuesen kujdestare sepse do ta lejonte atë të zhvillonte mësimin normalisht dhe pa pengesa. Vlerësimet nga ekspertët duhet të jenë të detajuara dhe jo të përgjithshme, pasi nga dëshmitë e mësuesve aftësia e kufizuar është e ndryshme nga njëri te tjetri fëmijë. Duhet të ketë programe të detajuara për nxënësin me nevoja të vecanta por edhe programe të përbashkëta me klasën. Mësuesit mendojnë se shkolla është ende e papërgatitur në këtë aspekt.

Duhet krijuar ambiente të veçanta për organizimin e mësimit me mjete didaktike përkatëse, në mënyrë që nxënësit me aftësi të kufizuara të ndihen të barabartë me nxënësit e tjerë.

Mësuese U, shkolla “Dora D’Istria”

Pyetja V. Si ndikon në mësimdhënien tuaj mungesa e një mësuesi mbështetës në klasë për fëmijën me aftësi ndryshe?

Për të gjithë mësuesit që nuk kanë mësues mbështetës në klasë, mungesa e këtij të fundit ndikon negativisht në mësimdhënien e tyre. Ata mendojnë se mësimdhënia është e vështirë, pasi nxënësi me nevoja të vecanta kërkon kohën e duhur për çdo veprimtari që kryen. Mësuesit janë të mendimit se fëmijët me aftësi ndryshe tërheqin vëmendjen e shokëve të klasës, duke krijuar konfuzion në klasë dhe kjo për shkak të mungesës së mësuesit mbështetës. Mësuesit shprehen se ata janë të paspecializuar për trajtimin e këtyre nxënësve kështu që prania e një specialist do të ishte më efektive.

Në mësimdhënie, mungesa e mësuesit mbështetës ndikon negativisht duke e bërë nxënësin me aftësi të kufizuara të mos kuptojë gjë dhe të ndihet i vetmuar.

Mësuese B, shkolla “A. Xoxa”

4.5 Analizë e të dhënave të mësueseve mbështetëse (fokus grupi)

Rezultatet e përfituara nga analiza e të dhënave të mbledhura nëpërmjet diskutimit në një fokus grupi me 7 mësuesit mbështetës, lidhur me çështjen e nevojave dhe kërkesave për një arsim gjithpërfshirës, treguan se ato ishin në të njëjtën linjë me rezultatet e përfituara nga intervistat. Gjithashtu, rezultatet e fokus grupit ndihmuan për thellimin në çështjet e diskutuara, kontrollin e tyre me rezultatet e përfituara nga intervistat, si dhe qartësimin e përfundimtar të tyre. Ndërkohë, fokus grupi shërbeu dhe si një element i rëndësishëm për të rritur besueshmërinë dhe vlefshmërinë e të dhënave dhe rezultateve të studimit.

Pyetja I. Si ndihen mësuesët mbështetës në klasat gjithpërfshirëse?

Kjo ishte një nga pyetjet e cila u diskutua me grupin e mësuesve mbështetës. Katër nga shtatë mësuesit mendonin se ka një klimë pozitive brenda klasës me mësuesin e përgjithshëm, ndërsa pjesa tjetër mendojnë se shpesh herë ka shenja xhelozie apo indiferentizmi nga ana e mësuesit tjetër.

Shpesh herë e shpreh xhelozinë, mbase ka edhe të drejtë kur më thotë se, ti me një nxënës dhe unë me 35, paguhemi njësoj.

Mësuese Jona

Herë pas here, fëmija që unë kam nuk vjen në shkollë pasi sëmuret shpejt dhe kjo e bën mësuesen tjetër të shfaqë shenja xhelozie.

Mësuese Ana

Ne kemi marrëdhënie shumë të mira pasi unë ndihmoj edhe kolegen time në punën e saj, ndoshta kjo bën që të të kalojmë mirë.

Mësuese Jeta

Pyetja II. A ka efekt prania e nxënësit me nevoja të vecanta te pjesa tjetër e klasës?

Mësuesit mendonin se në këtë aspekt një ndikim ka familja e nxënësve, pasi ka prindër nxënësish të shkollës që kërkojnë që nxënësi me nevoja të vecanta të ikë nga shkolla. Përsa i përket vetë fëmijëve janë më miqësorë me njëri tjetrin.

Një nga fëmijët e klasës më thotë një ditë se nuk më lejon mami të rri me S...(nxënësin me nevoja të vecanta) sepse ai është budalla...

Mësuese Elta

Prindër të nxënësve, herë pas here, ankohen për praninë e këtyre nxënësve pasi mendojnë se u prishin orën e mësimit.

Mësuese Jeta

Pyetja III. A funksionon gjithpërfshirja, cilat janë problematikat?

Kjo ishte një nga pyetjet e cila u diskutua më shumë me fokus grupin për të kuptuar dhe problematikat me të cilat hasen, përsa i përket gjithpërfshirjes së këtyre nxënësve në shkolla.

Një pjesë e mirë e fokus grupit mendonin se gjithpërfshirja nuk është se funksionon si duhet. Është ndikim pozitiv fakti i mësuesit mbështetës por kjo rezulton për mirë kur mësuesit janë të specializuar dhe jo të profileve të ndryshme.

Mësuesja mbështetëse e klasës tjetër ka mbaruar gjuhë-letërsi dhe profili i saj nuk ka aspak lidhje me fëmijën që ajo mbështet, i cili është autik.

Mësuese Tana

Një tjetër problematikë ishte komunikimi me shkollën, trajtimi si të huaj brenda shkollës i këtyre fëmijëve, duke mos pasur një përfshirje apo vendimmarrje në aktivitetet që bën shkolla. Bëhet akoma edhe më problematik fakti se mësuesit mbështetës nuk janë aktor

përsa i përket hartimit të programit edukativ të fëmijës. Pjesëtarët e fokus grupit mendojnë se problematika shkon deri atje, sa ka persona të pa specializuar të cilët merren me vlerësimin e këtyre fëmijëve.

Shpesh herë krijojmë vetizolim, pasi nuk mund të bëhemi pjesë e shkollës.

Mësuese Jona

Nuk mund ta kuptojmë se si mund të hartojnë programet persona që e shikojnë vetëm një herë fëmijën, plus që prindërit shpesh nuk përfshihen në vlerësime apo ndërtimin e programeve.

Mësuese Elta

Problematikë tjetër e shprehur nga mësuesit mbështetës ka të bëjë me qëndrimin e stafëve mësimdhënës të shkollave, përsa i përket aftësisë ndryshe. Ata dëshmojnë se një pjesë e mësuesve mbajnë qëndrime negative duke i mëshiruar këta nxënës dhe kjo frymë transmetohet edhe te nxënësit e klasave.

Mësuesja një ditë pa J... (nxënësin me nevoja të vecanta) duke thënë: i shkreti! Paska ardhur dhe ky në shkollë?!

Mësuese Jona

Prindërit e fëmijëve të tjerë janë një tjetër problem pasi nuk dëshirojnë që nxënësit me nevoja të vecanta të jenë pjesë e shkollës normale. Këtë e ndeshim edhe në kontakte apo biseda edhe me mësuesit por edhe me prindërit.

Kemi prindër të nxënësve të cilët kërkojnë që të ikim nga shkolla duke na përçmuar ne në zanatin tonë,por edhe fëmijët që ne edukojmë.

Mësuese Elta

Problematikat që has shkolla janë, më së shumti, ato të organizimit të programeve. Mësuesit mbështetës thonë se marrin një program edukativ për fëmijën nga një grup i cili bën

vlerësimin, mirëpo shkolla nuk ofron mundësi për të realizuar programin. Për më tepër, mësuesit mbështetës thonë se programi edukativ duhet të jetë i vecantë, një program që do të ishte më i përshtatshëm për zhvillimin kognitiv të fëmijës sic është programi i përshtatur mësimor. Përsa i përket programit edukativ, shpesh ai ngelet i porealizuar pasi është jashtë kontekstit të të mësuarit.

Nga literatura që kemi bërë në universitet kemi parë se praktikat pedagogjike të vendeve të zhvilluara kanë një program të përshtatur mësimor për nxënësit me nevoja të vecanta, ne tjetër gjë ndeshim në praktikë duke bërë që shpesh të kthehemi në kujdestar.

Mësuese Elvira

Bashkëpunimi me prindërit është një tjetër problematikë, pasi shpeshherë prindërit nuk janë të përfshirë në bashkëpunim me shkollën në edukimin e fëmijëve të tyre. Mësuesit mbështetës shprehen se duhet të ketë trainime dhe mbështetje për prindërit. Për më tepër, psikologët e shkollave kanë një rol inekzistent në këtë aspekt.

Shpesh, ndeshim prindërit e fëmijëve të ngarkuar nga problemet që përjetojnë çdo ditë në trajtimin e fëmijëve të tyre duke kërkuar ndihmë. A nuk do të ishte më mirë që vetë shkolla ta ofronte një shërbim të tillë nëpërmjet psikologes së shkollës? A nuk është detyrë e saj?!

Mësuese Tana

Nga intervistat e realizura me prindërit, problematika e dalë ka të bëjë me atë çfarë ofron dhe çfarë nuk ofron shkolla. Kjo ishte arsyeja e një diskutimi përsa i përket problematikave që prindërit sjellin si në rolin social, integrimin social, zhvillimin kognitiv dhe sidomos pavarësinë praktike të fëmijëve të tyre.

Sipas opinionëve të fokus grupit, përsa i përket zhvillimit kognitiv të këtyre nxënësve bëhet shumë nga mësuesit mbështetës pavarësisht problematikave që shfaqin fëmijët.

Përsa i përket integritit social dhe rolit socialë, sipas opinioneve të fokus grupit, është një aspekt që lë për të dëshiruar pasi këta fëmijë e kanë të vështirë dhe kjo jo për fajin e tyre, por për qëndrimin që ruan vetë shkolla duke mos sensibilizuar të gjithë nxënësit dhe mësuesit. Mësuesit dëshmojnë se, shpeshherë, janë dhe ata të cilët ndiejnë një izolim social brenda shkollës dhe jo më nxënësit. Parë nga ky këndvështrim, ata mendojnë se duhet rishikuar mënyra e ndërtimit të programeve të shkollës, në mënyrë që të ketë përfshirje edhe të nxënësve në vështirësi.

Në orën e fiskulturës, e cila është një mundësi që nxënësi im të bashkohet me të tjerët, programi që ka shkolla nuk e lejon këtë nxënës të bëhet pjesëmarrës dhe kështu më mbetet mua të luaj me të.

Mësuese Jeta

Përsa i përket pavarësisë praktike, mësuesit mbështetës mendojnë se shkolla nuk ofron thuajse asgjë. Sipas tyre është e pamundur ta zhvillojnë nxënësin në këtë aspekt sepse shkolla nuk ka kushte dhe as programe të cilat e stimulojnë këtë fushë zhvillimi që është shumë e rëndësishme.

Normale që një vajzë në klasë të katërt duhet të mësoj higjenën personale, menaxhimin e punëve shtëpiake, pavarësinë në ambjentet e ndryshme e shumë të tjera. Në këtë aspekt asgjë nuk ofron shkolla.

Mësuese Adela

Një nga problematikat që mësuesit mbështetës të fokus grupit mendonin se ka shkolla në vendin tone ka të bëjë me bazën materiale, qoftë ajo didaktike, qoftë edhe të burimeve

njerëzore. Përsa i përket burimeve njerëzore, sipas tyre duhet të kishte edhe specialistë të tjerë të instaluar nëpër shkolla sic janë logopedistët apo fizioterapistët.

Fëmija që unë kam në klasë ka një paralizë cerebrale, e cila përvec se ka prekur zhvillimin kognitiv i jep vështirësi në lëvizje dhe në të folur. Për këtë problem duhet të punojnë ndërkohë një grup specialistësh.

Mësuese Elvira

Problematikë tjetër ishte niveli i zhvillimit të fëmijëve që janë në shkollat e përgjithshme. Mësuesit mbështetës dëshmojnë se një pjesë e mirë e fëmijëve me vështirësi që janë në shkolla nuk janë trajtuar më parë. Edukimi i hershëm i këtyre fëmijëve është i rëndësishëm për zhvillimin e tyre, në momentin që ata nuk trajtohen më parë shkolla e ka të vështirë që t'i integroj. Mësuesit, disa prej të cilave kishin punuar edhe në shkollën speciale të qytetit, mendonin se një pjesë e mirë e nxënësve të kësaj shkolle mund të integroheshin shumë mirë në shkollën gjithpërfshirëse dhe nxënësit më të vështirë të shkonin në shkollë speciale.

KAPITULLI V

DISKUTIME

5.1 PËRFUNDIME

Këtë analizë do ta përmbledh për të dhënat e mbledhura mbi katër dimensionet dhe kjo në varësi të dy aktorëve kryesorë familje-shkollë.

- Zhvillim Konjitiv
- Integrim Social
- Roli Social
- Autonomia Praktike

David Eechler, krijuesi i madh i disa testeve të inteligjencës, e konsideron inteligjencën si aftësi të individit për të kuptuar botën ku jeton dhe për t'iu përgjigjur sfidave të saj (Eechler 1975), por dhe duke shtuar edhe shkathtësitë e nevojshme për t'u përshtatur me një kulturë (Vernon 1979). Sipas këtij përkufizimi shkolla duhet të ofrojë një përjasje të fëmijëve për të rritur sa me shume aftësitë e tyre për të kuptuar botën dhe sfidat e jetës. Por pyetja që lind ka të bëjë mundësinë që ofron shkolla për fëmijët me vështirësi të të mësuarit. Studimi shkon në përfundimin se *përsa i përket zhvillimit konjitiv shkolla në këtë aspekt ofron shumë pak dhe kjo është një e dhënë sipas dëshmive të prindërve. Fëmijët janë gjithmonë pasivë gjatë mësimi.*

Nga teori të ndryshme por edhe nga studime të bëra në shtete të tjera më të zhvilluara është konstatuar se mjedisi shkollor luan një rol të rëndësishëm për zhvillimin e nxënësit.

Atëherë lind pyetja përse nuk mund ta përmbushë shkolla jonë këtë detyrë të saj? Përsëri nga të dhënat e prindërve dalim në përfundimin se mësuesit aktual nuk janë të përgatitur për

të ndjekur fëmijën në vështirësi. Gjithashtu programet e përdorura janë të papërshtatshme për kapacitetet e këtyre fëmijëve dëshmojnë mësuesit e intervistuar.

Por çfarë bën familja në lidhje me këtë dimenson? Nga intervistat kuptohet që familjet mundohen të punojnë në lidhje me zhvillimin e fëmijëve të tyre por kjo mbetet në një formë të paorganizuar dhe të pastrukturuar, pasi shumica e prindërve vijnë nga shtresa me nivele kulturore dhe shoqërore që nuk kanë kapacitetet e duhura edukative për këtë grup fëmijësh. Megjithatë ata mund të identifikonin shumë mirë problematikat. Gjatë dëshmimeve të prindërve kuptohej dëshira e tyre të bashkëpunonin me shkollën në këtë drejtim.

Në fjalorët e gjuhëve të shteteve si Francë, Itali, Gjermani, kuptimi i fjalës integrim natyrisht është tepër më i vjetër dhe i konsoliduar se në vendin tonë. ***INTEGRIM = një individ ose një grup personash të një prejardhje të caktuar që jeton në një shoqëri tjetër e cila i njeh dhe respekton identitetin dhe vlerat e tij. Po ashtu, ky grup ose individ kërkon të futet në këtë shoqëri duke zbatuar dhe respektuar rregullat dhe parimet e saj, pa hedhur poshtë të vetat.*** (Kjo përsa i përket kuptimit pedagogjik – social të fjalës integrim edhe fjalorët tanë)

Integrimi social e shkollor në pedagogjinë e specializuar ashtu si edhe në pedagogjinë e përgjithshme është baza e integrimit social të individit në shoqëri, individ ky qoftë ***pa apo dhe me*** aftësi të kufizuara. Sa më i integruar është personi në shoqëri, aq më e fortë është shoqëria në kuptimin demokratik dhe të vlerave sociale. Por sa më e hapur të jetë shoqëria ndaj personit, aq më shumë shtohet kontributi i tij në shoqëri. Domethënë integrimi social i njeriut është një vlerë në vetvete, personi është një burim pasurie për shoqërinë, i sjell rritje të vlerave të saj kulturore dhe garanton këtë burim të shtimit të vlerave në një zhvillim të ardhshëm social apo edhe ekonomik. Kjo, në linjë teorike edhe përsa i përket PAK, është dhe mbetet një parim social i patundur. (A. Zhapaj, 2011)

Duke u nisur nga përkufizimi i mësipërm për integrimin duhet rishikuar se sa janë njohur, pranuar, është respektuar identiteti i këtyre fëmijëve dhe sa janë njohur vlerat e tyre në shoqëri.

Sipas dëshmive të prindërve del se integrimi social është bërë në mënyrë të pjesshme dhe, më tepër është një integrim fizik në shkollë i fëmijëve me aftësi të kufizuara, sesa një integrim i plotë. Kjo, sipas prindërve, vjen nga mentaliteti jo i përshtatshëm për të pritur fëmijët me probleme si nga ana e mësuesve, ashtu edhe nga nxënësit e tjerë të klases. Sipas tyre, kjo ka të bëjë edhe me një mentalitet të trashëguar nga sistemi i kaluar në vendin tonë.

Edhe sipas dëshmive të mësuesve, qoftë atyre të përgjithshëm edhe atyre të specializuar, integrimi social i këtyre nxënësve është i vështirë. Pavarësisht punës së mirë të tyre në këtë fushë, mësuesit mendojnë se rol të rëndësishëm luan organizimi i shkollës, duke u nisur që nga programet që hartohet nga grupet hartuese, por edhe nga një program i përbashkët të cilin, sipas mendimit të tyre, duhet ta ketë shkolla së bashku me gjithë shërbimet mbështetëse.

Kjo duket në një pamje të parë edhe si një përgjigje e gjithë shoqërisë në lidhje me integrimin e fëmijëve në vështirësi, ku shkolla dhe sistemi ynë shoqëror duhet të marrin më shumë përgjegjësi kolektive.

Nga ana tjetër, familja mundohet të bëjë një integrim social, por përsëri ai ka një kornizë të ngushtë, është i mangët e i paplotë.

Sipas “Nomeklatura e shprehive të jetës” (Fougeyrollas et al. 1998), roli social është i përcaktuar sipas përgjegjësive, marrëdhënieve, edukimit, punës dhe zbavitjes, ku mund të përmendim: marrëdhëniet ndërpersonale, afektive, sociale, formime profesionale, edukim shkollor, orientim profesional, sport, lojëra etj.

Në këtë kontekst mund të krahasojmë rolin social të fëmijëve me aftësi ndryshe në shkollat tona. Nga të gjitha dëshmitë u vu re se ky grup fëmijësh nuk kishin një rol social brenda shkollës, ata nuk ndiheshin pjesë e gjithë grupit, nuk mund të krijonin marrëdhënie ndërpersonale, ndiheshin të përjashtuar ose të mëshiruar. Nga kërkesat e prindërve u vu re edhe mungesa e formimit profesional për personat edukues, cka do të thotë se (sipas tyre) nuk ekzistojnë dhe që jep pamjen se shkolla nuk e ka përmbushur detyrën e saj për t'u dhënë një rol social kësaj kategorie specifike nxënësish.

Në kahun tjetër, familja mundohet të japë një rol, më së shumti brenda familjes, por që është i pamjaftueshëm për ta konsideruar këtë si një rol në shoqëri.

Sipas mësuesve të intervistuar në fokus grup por edhe të mësuesve të përgjithshëm, roli social i këtyre nxënësve në shkollë apo klasë është shumë i vogël dhe kjo ndikohet nga qëndrimet që mbajnë nxënësit e tjerë bashkëmoshatarë dhe prindërit e tyre që, në shumë raste, kanë kërkuar të përjashtohen këta fëmijë nga shkolla apo dhe mësues me neglizhencën që ushtrojnë kundrejt këtyre nxënësve me nevoja speciale. E gjitha kjo kthehet në një mazhorancë që cilëson dhe vendos, përballë së cilës sistemi ynë arsimor ndihet i dobët.

Përsëri sipas “Nomeklatura e shprehive të jetës” (Fougeyrollas et al. 1998), aktivitetet e jetës së përditshme përfshijnë një numër shprehish si të ushqyerit, gjendja trupore, përkujdesja personale , zhvendosja etj. Në këtë pjesë të zhvillimit të fëmijës normalisht duhet të marrë pjesë edhe shkolla, por sipas dëshmive të prindërve këtë rol shkolla shqiptare nuk e luan aspak dhe kjo paraqitet si një mangësi e sistemit arsimor në Shqipëri. Shkolla nuk punon në mënyrë praktike, sepse nëse do të shikojmë programet ndeshim psh me tabelat orientuese - sinjalizuese në rrugë që nuk kanë marrë parasysh grupin e fëmijëve me vështirësi. A do të mund të arrinin të zhvendoseshin ata? Po për regjimet ushqimore, mjekimin, gjendjen fizike e mendore, higjienen personale cfarë bën shkolla? Pothuajse asgjë.

Problemi identifikohet te organizimi i sistemit arsimor, sipas prindërve të intervistuar; edhe pse flasim për gjithpërfshirje nuk është mundur askush ta shikojë këtë praktikë në të gjitha dimensionet. Në praktikat arsimore të huaja është shkolla që ndërhyt në këtë aspekt. Në praktikat e shteteve më të zhvilluara, vetë shkolla ka programe të caktuara për formimin e këtyre shprehive. Fëmijët shkojnë në supermarkete duke mësuar kështu si të përdorin paratë, menyrën e të komunikuarit në ambiente të ndryshme, mësimin e rregullave etj, hanë disa herë në javë së bashku, lëvizin me sistemin urban e te tjera aktivitete të tilla.

Në të njëjtin përfundim kanë dalë edhe mësuesit, cka do të thotë se shkolla është e pa organizuar përsa i përket zhvillimit të pavarësisë praktike të nxënësve me nevoja të vecanta.

Familja përsa i përket shprehive të jetës mundohen të japin maksimumin për fëmijën e tyre kjo për faktin se shtëpia është një vend ku mund të mësojë më shumë përsa i përket të ushqyerit, higjenës apo banimit. Megjithatë ajo që pamë nga studimi na rezulton se jo të gjithë prindrit mund të jenë të organizuar në këtë aspekt. Nga studimi na del gjithashtu se shkolla nuk ofron thujse asgjë përsa i përket shprehive të jetës, kjo bën që këta fëmijë të mos kenë mundësinë të mësojnë, duke bërë që të mos realizohet e drejta e tyre themelore për edukim.

Diskutime dhe përfundime nga gjetja e të dhënave për fëmijët të cilët nuk shkojnë në shkollë

Prindërit e fëmijëve që nuk frekuentojnë shkollën mendojnë se shkolla mund të bëjë më tepër sesa familja, përsa i përket zhvillimit konjitiv. Sipas tyre familja mund të jetë një mbështetëse e mirë e programeve që mund të ofrojë shkolla.

Këta prindër nuk i kanë fëmijët e tyre në shkollë dhe kjo për faktin se ose nuk kanë qenë të pranuar nga shkolla, ose kanë patur një dështim shkollor.

Ky dështim shkollor do të sjellë një përsëritje të klasës, e cila për të gjithë fëmijët si edhe për ata që aktualisht vazhdojnë shkollën është shumë negative. Studime të shumta kanë dalë në përfundim se kjo përsëritje jo vetëm që nuk e përmirëson situatën e fëmijës, por, përkundrazi, e vështirëson atë. (Crahay. 1996)

Të gjithë nxënësit, madje edhe më të dobët, përparojnë më shumë kur nuk e përsërisin klasën. (Paul. 1996). Ky mossakses gjatë përsëritjes mund të ndodhë nga etiketimi dhe pritshmëria negative. (Doudin. 1996).

Në pjesën më të madhe të fëmijëve që kanë braktisur shkollën, ka qënë dështimi shkollor dhe etiketimi i bërë ndaj tyre. Në këtë rast kjo është përgjegjësia e shkollës e cila ka mbetur mes kufijve të ngushtë, ku askush nuk merr përsipër përgjegjësinë që fëmijët me aftësi ndryshe mund të mbeten pa edukim. Askush nuk ka menduar se këta fëmijë janë pjesë e shoqërisë dhe si të tillë kanë të drejtë të kenë një zhvillim. Konventa e të Drejtave të Fëmijës thotë se çdo fëmijë ka të drejtë të ketë një zhvillim konjitiv sipas potencialeve personale. Por, sikurse shfaqet nga intervistat me prindërit, kjo e drejtë e tyre nuk po zbatohet nga shkollat tona, të paktën deri në momentin që këta fëmijë duken ende të përjashtuar nga edukimi dhe arsimimi.

Nga ana e tyre, prindërit janë gjithmonë vigjilent për sa i përket zhvillimit të potencialeve të fëmijëve të tyre dhe disa prej tyre mund të marrin edukatorë privatisht, por jo të gjithë mundin. (A. Zhapaj 2015) Fëmijët vijnë nga familje me kushte ekonomike dhe sociale të ndryshme, kështu që jo të gjithë prindërit mund të realizojnë një mbështetje për fëmijët e tyre apo një shkollim privat.

Përsa i përket integritit social, familja luan një rol të rëndësishëm, sepse fëmija merr aty bazat e para të zhvillimit social. Vetëm në familje fëmija mund të kalojë fazën e identifikimit ku edhe fillon të imitojë prindërit e tij. Përmes këtij procesi përshtasin vlerat, qëndrimet dhe sjelljet sipas prindërve të tyre. (Jerom Kagan 1971).

Nga studimet rezulton se një aspekt i rëndësishëm për zhvillimin social janë edhe ndikimet e hershme sociale, ku në këtë kategori bën pjesë edhe shkolla. (Dodge 1983)

Por çfarë ka ofruar shkolla shqiptare për këta fëmijë? Në rastin tonë për fëmijët që nuk shkojnë në shkollë, është ende pak, thuajëse e pallogaritshme. Kështu që shkolla në këtë rast jo vetëm që nuk i ka ndihmuar për të pasur një integritim social, por ka qenë një pengesë që këta fëmijë të kalonin në proceset e zhvillimit social.

Në lidhje me rolin social që do të duhej të përfitonin këta fëmijë, sipas studimit del që familja është munduar t'u japë një rol social fëmijëve të tyre, por ky rol ndodh të jetë i kushtëzuar vetëm brenda familjes.

Të marrësh një rol social do të thotë të përfitosh disa shprehje sic mund të jenë përgjegjësitë e ndryshme që mund të marrë personi, edukimi apo formimi profesional, puna etj. Por kjo nuk mund të realizohet vetëm brenda familjes dhe nëse fëmija nuk arsimohet në ambiente shkollore? Shkolla zë një vend të rëndësishëm sepse ajo ka mjetet dhe organizimin për të arritur dicka të tillë, por që aktualisht për fëmijët me aftësi të kufizuara nuk funksionon.

Përsa i përket pavarësisë praktike, familja përpiqet të ofroj, edhe pse në mënyrë të paorganizuar. Kjo përpjekje duket, sipas të dhënave, të jetë e vetme dhe pa mbështetje.

Diskutime dhe përfundime nga analiza e të dhënave të mësuesve të përgjithshëm

Arsimimi i çdo individi është një e drejtë kushtetuese që duhet ta gëzojë çdokush. Kjo bën të detyrueshm marrjen e masave të menjëhershme për plotësimin e të gjitha kushteve, që

të bëjnë të mundur realizimin e të drejtës për arsim nëpërmjet plotësimin me mësues mbështetës në çdo shkollë të zakonshme ku ka fëmijë me aftësi të kufizuara dhe pajisja e këtyre shkollave me mjete të posaçme didaktike dhe mjedise të përshtatshme për gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.

Gjetjet e studimit i dhanë përgjigje pozitive hipotezës së kërkimit se prania e një mësuesi mbështetës në klasë ndihmon në mbarëvajtjen dhe cilësinë e jetës së fëmijës. Kjo lehtëson punën e mësuesit brenda klasës por edhe sepse i jep një shërbim apo trajtim më të specializuar fëmijës. Megjithatë, duhet të bëhet kujdes përse i përket mbimbrotjes nga ana e mësuesit për nxënësin me nevoja të vecanta, pasi mund të sjell izolimin social të tyre përkundrejt moshatarëve.

Nga përgjigjet e mësuesve rezultoi se organizimi i shkollës dhe sistemi arsimor i sotëm i gjithëpërfshirjes nuk i përgjigjet plotësisht gjithëpërfshirjes së nxënësve me aftësi të kufizuara. Duke u nisur nga fushat e zhvillimit social, kognitiv dhe pavarësisë praktike mësuesit mendojnë se shkolla mund të ndikoj te pjesa sociale dhe konjitive, por e ka shume të vështirë pjesën e pavarësisë praktike, në këtë mendim dalin edhe prindërit e fëmijëve me nevoja të vecanta të cilët kanë marrë pjesë në studim.

Si konkluzion mund të thuhet se është i rëndësishëm një plan PEI për fëmijën me aftësi ndryshe, por e domosdoshme është dhe përfshirja e tij në të gjitha lëndët mësimore që bëjnë nxënësit e tjerë. Programet e hartuara duhet të jenë hartuar nga specialistë të mirëfilltë, në mënyrë që fëmija të jetë aktiv e i angazhuar në procesin e të nxënës dhe atë social.

Një përfundim tjetër i studimit është se gjithëpërfshirja i ndihmon nxënësit me aftësi ndryshe të përballen me situata të reja të pa hasura më parë dhe të reagojnë ndaj këtyre situatave, bazuar në mendimet e dhëna nga prindërit në intervistat e tyre. Nga ana tjetër,

edhe bashkëmoshatarët e tyre përfitojnë nga nxënësit me nevoja të veçanta pasi në praninë e tyre ata janë më social dhe bashkëpunues.

Diskutime dhe përfundime nga gjetja e të dhënave me mësuesit mbështetës (fokus grupi)

Rezultatet e të dhënave të dala nga takimi me fokus grupin të cojnë në përfundimin se shpeshherë edhe vetë mësuesit mbështetës ndihen të përjashtuar nga shkolla. Kjo pasi në shumë raste nxënësit me nevoja të vecanta ndihen të përjashtuar nga klasa, pa mohuar që ka raste të tjera ku prania e tyre ka efekte pozitive të nxënësit e tjerë.

A funksionon gjithpërfshirja dhe cilat janë problematikat? Kjo pyetje ishte një objektiv themelor i studimit. Nga të gjitha grupet e kampionit të përzgjedhur sic ishin prindër, mësues të përgjithshëm dhe mësues të specializuar mund të themi se gjithpërfshirja nuk është se funksionon si duhet. Është ndikim pozitiv fakti i mësuesit mbështetës, por kjo rezulton për mirë kur mësuesit janë të specializuar dhe jo të profileve të ndryshme.

Faktor për mosfunksionimin ishte komunikimi i shkollës me mësuesit mbështetës. Akoma edhe më problematik është fakti se mësuesit mbështetës nuk janë aktor përse i përket hartimit të programit edukativ të fëmijës. Një tjetër rezultat i cili ndikon për keq në gjithpërfshirje është se persona jo të specializuar merren më vlerësimin e këtyre fëmijëve.

Qëndrimi i mësuesve të shkollës përse i përket aftësisë së kufizuar shpeshherë është negativ. Prindërit e fëmijëve të tjerë janë një tjetër problem, pasi nuk dëshirojnë që nxënësit me nevoja të vecanta të jenë pjesë e shkollës normale, këtë e ndeshim edhe në kontakte apo biseda edhe me mësuesit por edhe me vetë prindërit.

Faktorë të tjerë shumë të rëndësishëm janë, më së shumti, ato të hartimit dhe organizimit të programeve. Mësuesit mbështetës deklarojnë se marrin një program edukativ për fëmijën nga një grup i cili bën vlerësimin, mirëpo shkolla nuk ofron mundësi për të realizuar

programin. Për më tepër, mësuesit mbështetës dëshmojnë se programi edukativ duhet të jetë i posaçëm dhe jo thjeshtë i përshtatur, sepse do të ishte më efektiv për zhvillimin kognitiv të fëmijës me aftësi ndryshe. Përsa i përket programit edukativ, shpesh ai ngelet i parealizuar pasi është jashtë kontekstit të të mësuarit.

Bashkëpunimi me prindërit është një tjetër problematikë, pasi shpeshherë prindërit nuk janë të përfshirë në bashkëpunimin me shkollën në edukimin e fëmijëve të tyre. Mësuesit mbështetës shprehen se duhet të ketë trainime dhe mbështetje për prindërit. Për më tepër psikologët e shkollave kanë një rol inekzistent në këshillim dhe mbështetje ndaj prindërve. Sipas opinionëve të fokus grupit, përsa i përket zhvillimit kognitiv të këtyre nxënësve bëhet shumë nga mësuesit mbështetës, pavarësisht problematikave që shfaqin fëmijët.

Integrimi social dhe roli social i këtyre fëmijëve lë për të dëshiruar, pasi këta fëmijë e kanë të vështirë, jo për fajin e tyre por për qëndrimin që ruan shkolla duke mos bërë sensibilizim masiv të nxënësve dhe të mësuesve. Mësuesit dëshmojnë se, shpeshherë, dhe vetë ata ndiejnë një izolim social brenda shkollës dhe jo më nxënësit. Në këtë pikëpamje mendojnë se duhen rishikuar ndërtimet e programeve të shkollës, në mënyrë që të ketë përfshirje edhe të nxënësve në vështirësi.

Përsa i përket pavarësisë praktike, mësuesit mbështetës mendojnë se shkolla nuk ofron thuajse asgjë. Sipas tyre është e pamundur ta zhvillojnë nxënësin në këtë fushë sepse shkolla nuk ka kushte dhe as programe të cilat e stimulojnë këtë fushë zhvillimi që është shumë e rëndësishme,

Një nga problematikat që mësuesit mbështetës të fokus grupit mendonin se ka shkolla ka të bëjë me bazën materiale, qoftë atë didaktike por edhe të burimeve njerëzore. Përsa i përket burimeve njerëzore sipas tyre duhet të kishte edhe specialistë të tjerë të instaluar nëpër shkolla sic janë logopedistët apo fizioterapistët.

Problematikë tjetër është niveli i zhvillimit të fëmijëve me aftësi ndryshe që janë në shkollat e sistemit të përgjithshëm. Mësuesit mbështetës dëshmojnë se një pjesë e mirë e fëmijëve me vështirësi që janë në shkolla nuk janë trajtuar më parë. Edukimi i hershëm i këtyre fëmijëve është i rëndësishëm për zhvillimin e tyre, në momentin që ata nuk trajtohen më parë shkolla e ka të vështirë integrimin e tyre. Mësuesit, disa prej të cilëve kishin punuar edhe në shkolla speciale, mendonin se një pjesë e mirë e nxënësve të kësaj shkolle mund të integroheshin shumë mirë në shkollën gjithpërfshirëse dhe nxënësit më të vështirë të inkluadroheshin në shkollë speciale.

5.2 REKOMANDIME

Disa nga propozimet për perspektivën.

Duket qartë se shkolla nuk mund t'u ofroj fëmijëve në vështirësi mundësi për integrim në radhët e saj. Nëpërmjet analizës së situatës së studiuar mund të bëhen një sërë propozimesh për ndryshimin e situatës së aftësisë ndryshe në Shqipëri.

Të integrosh do të thotë përfshirje e plotë edhe e fëmijëve me aftësi ndryshe, përfshirje që synon sigurimin e shanceve të barabarta për arsimim dhe edukim. Kjo kërkon prezencën e disa faktorëve si: barazinë e të drejtave, ndalim të diskriminimit dhe diskriminim pozitiv, tre faktorë këta që shkolla duhet të vlerësoj me përparësi.

Shkolla duhet të krijoj perspektiva në fushën e të nxënësve dhe mësimdhënies, duke krijuar kushte për përshtatjen e nxënësve në vështirësi. Në shkolla, fëmijët në vështirësi, jo domosdoshmërisht, duhet t'i përshtaten të njëjtit program të shkollave tradicionale sepse kjo rezulton të mos jetë efektive për të nxënësit e fëmijës në vështirësi. Pasojat kanë të bëjnë me braktisjen e shkollës nga ana e fëmijëve sepse ndihen të paafte për të përparuar. Për

këtë problem shkolla duhet të aplikojë projekte individuale në mënyrë që të përshtatet me aftësitë dhe vështirësitë e fëmijës. Në këtë ndërmarrje duhet të ndihmoj edhe familja, e cila është një aktor i rëndësishëm në hartimin e projekteve individuale për fëmijën, pasi prindi njih mirë fëmijën e tij dhe është më pranë tij. Ky partneritet lejon marrjen dhe dhënien e informacionit nga të dy partnerët, prindi merr të dhëna më profesionale nga mësuesi në lidhje me edukimin e fëmijës dhe, gjithashtu, ndjek punën apo detyrat e dhëna nga mësuesi; nga ana tjetër mësuesi thith të gjithë informacionin e dobishëm në lidhje me karakteristikat e fëmijës me aftësi ndryshe.

Këto metoda duhet të përpunohen e transmetohen nga mësues të formuar dhe kjo ndoshta mund të jetë një sfidë për arsimin, ndërkohë që profesionistët janë shtuar dhe mësuesit mbështetës mund të marrin formime të ndryshme në lidhje me aftësinë e kufizuar prej tyre nëpërmjet trajnimeve e seminareve të ndryshme.

Nga ana tjetër, shkolla mund të ofrojë formime për prindërit se si duhet të punojnë me fëmijët dhe si të bashkëpunojnë për të njëjtin qëllim.

Shkolla e ka për detyrë t'i ofrojë nxënësit mundësi për integrim social, sepse shkolla duhet të jetë faktor për zhvillimin social të fëmijës dhe jo një ambient diskriminues. Ndoshta, së pari, është më e udhës të fillojë të bëhet ky ndryshim mentaliteti me qëllim që nxënësit me aftësi të kufizuara të shikohen si një person që ka të drejtë të jetë pjesëmarrës në shoqëri. Organizmi shkollor duhet të propozojë më shumë aktivitete shoqërore dhe diskriminim pozitiv për këta persona dhe jo t'i shoh thjeshtë e vetëm si një kategori.

Familja, duke qenë se luan një rol të rëndësishëm në edukim, pasi është ajo e para që i lejon fëmijës kontaktin me botën, duhet të jetë më e hapur dhe më bashkëpunuese, sidomos në

rastet kur ajo jeton larg zonave urbane. Gjenden ende raste të izolimit të këtyre fëmijëve nga familjarët e tyre.

Për të realizuar një integrim sa më të mirë, të dy këta komponentë (shkolla dhe familja) duhet të jenë aktorë dhe faktorë të një bashkëpunimi që do u përcjellë më tepër përgjegjësi dhe detyra të rëndësishme përsa i përket integrimit të fëmijëve me vështirësi.

Një nga detyrat e shkollës është t'u japë nxënësve një rol social. Pamja e paraqitur nga studimi është ajo e një shkolle që nuk e ka realizuar këtë përparësi, prandaj ka vend për disa orientime. Mësuesi mund dhe duhet të jap një rol social të fëmijëve brenda klasës duke i përfshirë në detyra të përbashkëta, duke i dhënë përgjegjësi këtyre fëmijëve. Kështu këta fëmijë do të përfitojnë më vonë një përgjegjësi civile, duke mësuar gjithashtu të krijojnë marrëdhënie ndërpersonale dhe sociale.

Një drejtim tjetër në të cilin duhet të punojë shkolla është edukimi, ai duhet të jetë më efektiv dhe të mund të përcoj edhe një formim profesional që për PAK është shumë i rëndësishëm. Vetë shkolla duhet të krijojë mundësi për formime të ndryshme profesionale me ngritjen e atelieve të ndryshme.

Edhe familja në këtë aspekt ka shumë për të bërë, së pari, duhet të jetë një partnere e mirë me shkollën pasi prindërit i njohin më mirë dëshirat dhe kërkesat e fëmijëve të tyre. Gjithashtu familjet duhet të punojnë në lidhje me përgjegjësitë financiare, familjare të fëmijëve pasi një ditë ata do të jenë adult.

Në lidhje me autonominë praktike duket se shkolla ofron shumë pak, ose pothuajse aspak dhe pjesën më të madhe e përmbush familja. Edhe në këtë drejtim duhet një punë më e madhe, pasi rëndësinë e aktiviteteve të jetës së përditshme fëmijët mund ta mësojnë në të dy ambientet, si në shkollë ashtu edhe në familje.

Shkolla duhet të ofroj më shumë aktivitete praktike, më shumë organizime ku nxënësit të njohin funksionimin e jetës së përditshme në shoqërinë tonë.

Tashmë edukimi po pretendon krijimin e një shkolle ku cdo nxënës të ketë një program të individualizuar, duke e parë të ardhmen në një optikë shumë të gjerë. Duke bërë një krahasim të situatës dilet në përfundimin që kemi ende shumë për të bërë edhe në këtë drejtim.

Personat me aftësi ndryshe dëshirojnë mundësi të barabarta dhe jo mëshirë.

Ashtu si dhe në shumë rajone të tjera të botës, edhe në vendin tonë personat me aftësi ndryshe kërkojnë mundësi të barabarta dhe akses të të gjitha resurseve shoqërore, dmth arsimit gjithëpërfshirës, teknologjive të reja, shërbimeve sociale dhe shëndetësore, sporteve dhe aktiviteteve të kohës së lirë, shërbimeve dhe mallrave të konsumit.

Barrierat në shoqëri çojnë në diskriminim dhe përjashtim shoqëror. Mënyra sesi janë të organizuara shoqëritë tona, shpesh nënkupton se personat me aftësi ndryshe nuk janë në gjendje që të gëzojnë plotësisht të drejtat e tyre njerëzore dhe që ata janë të përjashtuar nga shoqëria. Nga ky punim shfaqet se personat me aftësi ndryshe kanë nivel shumë të ulët të pranueshmërisë arsimore. Gjithashtu rezulton një numër i madh personash me aftësi ndryshe që jetojnë në varfëri reale, krahasuar me personat që nuk kanë aftësi të kufizuar.

Personat me aftësi ndryshe duhet të dalin nga imazhi i qytetarit të padukshëm. Diskriminimi që ndeshin personat me aftësi ndryshe, ngandonjëherë është i bazuar në paragjykimet që ekzistojnë ndaj tyre, por në të shumtën e rasteve ai ndodh për shkak të faktit që personat me aftësi ndryshe harrohen dhe nënvleftësohen dhe kjo çon në krijimin dhe përforcimin e barrierave të ambientit dhe mentalitetit të cilat i pengojnë personat me aftësi ndryshe të përfshihen në shoqëri.

Familjet e personave me aftësi ndryshe, veçanërisht familjet e fëmijëve me aftësi të kufizuar mendore, duhen ndihmuar nga shkolla, pasi ato luajnë një rol vital në arsimimin dhe përfshirjen e tyre sociale. Në këtë pikëpamje, duhen vendosur masa të përshtatshme për këto familje nga autoritetet publike e arsimore, me qëllim që këto familje të lejohen të organizojnë mbështetjen e tyre për personat me aftësi ndryshe në mënyrë sa më përfshirëse.

Gjithpërfshirja e aftësisë ndryshe në shoqëri del si një prioritet i kohës. Personat me aftësi ndryshe duhet të kenë akses në arsim, shërbime të shëndetit, shërbime profesionale dhe sociale dhe në të gjitha mundësitë, të cilat janë ekzistuese për personat e tjerë pa ndonjë aftësi të kufizuar. Nevojat e personave me aftësi të kufizuar dhe familjeve të tyre janë të ndryshme dhe është e rëndësishme të hartohen plane të plota, të cilat marrin në konsideratë personin, familjen e tij dhe gamën e veprimtarisë së jetës së tyre.

Asgjë nuk mund të bëhet për personat me aftësi ndryshe pa vendosjen në qendër të nevojave të këtyre personave si dhe familjeve të tyre. Duhet të krijohen mundësi për t'u dhënë personave me aftësi të kufizuar dhe familjeve përkrahje e gjerë sociale, si dhe duhet të ndërmerren veprime në dialog dhe bashkëveprim me shkollat tradicionale dhe ato përkatëse të aftësisë së kufizuar. Shkollat të marrin një rol drejtues në përhapjen e mesazhit se të drejtat e personave me aftësi ndryshe kuptohen dhe pranohen, duke ndihmuar kështu në heqjen e frikës, miteve apo keq-konceptimeve dhe duke mbështetur përpjekjet e të gjithë komunitetit. Është e domosdoshme që të arrihet arsimim për të gjithë, bazuar në principet e barazisë dhe pjesëmarrjes së plotë. Arsimimi luan një rol kyç në përcaktimin e të ardhmes për këdo, si nga pikëpamja personale dhe nga ajo sociale e profesionale. Prandaj sistemi arsimor duhet të jetë vendi thelbësor për të siguruar zhvillimin personal dhe përfshirjen sociale, që do të lejonte fëmijët dhe të rinjtë me aftësi të kufizuar të jenë sa më të pavarur që të jetë e mundur. Sistemi arsimor është hapi i parë drejt një shoqërie gjithëpërfshirëse.

BIBLIOGRAFIA

- Alghazo, E. M, Naggar Gaad, E. E., (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities., *British Journal of Special Education Volume 31. No.2,:94-99.*
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (4th ed.) Text Revision.* (fq 39-135) Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arbana Zhapaj 2011 Pedagogjia e Specializuar
- Arbana Zhapaj 2013. Mbi Aftësinë e Kufizuar.
- Asian Development Bank (2010). Strengthening inclusive education.
- Avramidis, E., and Kalyva, E., (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education 22: 367-389.*
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R., (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, Volume 20, No.2,: 191-121.*
- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R., (2002). Inclusion in Action: An In-depth Case Study of an effective Inclusive Secondary School in the South-est of England. *International Journal of Inclusive Education 6: 143-163.*
- Bavin, J. (1979). *Les problemes des parents: Ne abregre de l'education a domicile de l'enfant infirme.* Paris: Masson.
- Beckman, P., & Bristol, M. (1991). Issues in developing the IFSP: A framework for
- Blândul, V. C., (2010). International Approaches to Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream Education. *Problems of Education in the 21st Century 21: 29-36.*
- Booth, T., Ainscoë, M., (2004). Index for Inclusion, Developing Learning, Participation and Play in Early Years and Childcare. Centre for Studies on Inclusive Education, 2nd edn, New Rodland, Bristol.

- Brandes, J. A., Crowson, M. H., (2009). Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: the role of conservative ideology and discomfort ëith disability, *Soc Psychol Educ 12*,:271-289.
- Bronfenbrenner, U. 1986, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino
- Closs, A., Nano, V. & Ikonomi, E. (2003). “Unë jam si ju”-Vëzhgim mbi situatën e fëmijëve me aftësi të kufizuara në Shqipëri. *Raport këshillimor për “Save the Children”*.
- Deklarata e Salamankës për Parimet, Politikat dhe Praktikat në Arsimin e Fëmijëve me Aftësi të Kufizuara.
- Dixon, R. M., Verenikina, I., (2007). Towards Inclusive Schools: An Examination of Socio-cultural Theory and Inclusive Practices and Policy in Neë South Wales DET Schools, *Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Modern Vygotskian Perspectives International Workshop 2007, 1(1)*.
- Dragoti, E. (2004). *Psikologjia sociale*. (fq 40-53) Tiranë.
- Establishing family outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education, 11*,
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Key Principles for Special Needs Education.
- Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me aftësi të Kufizuara, Shkolla Shqiptare Drejt Proçesit të Integruar, Tiranë, 2002, faqe 33-34
- Forbes, F., (2007). Towards inclusion:an Australian perspective, *Support for Learning, Volume 22, No.2*,:66-71.
- Freedman, R.I., Litchfield, L.C. & Earfield, M.E. (1995). Balancing ëork and family:
- Funnell, Rita and Gabby Koutoukidis, Karen Lawrence (2008). *Tabbner’s Nursing Care: Theoring and Practice*. Elsevier Australia. P. 893. ISBN 9780729538572.
- Gorgoni, L., Giannotti, G. & Cappello, R. (1992). Raporto su: Handicap, stigma e emarginazione. *Studi e Ricerche, 13*, 5-47.
- Gupta, A. & Singhal, N. (2004). Positive perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 15:1*, 22-32.
- Hodap, R. & Zigler, E. (1993). Comparison of families of children with mental
- <http://rapitful.blogspot.al/2012/03/cka-është-intervista.html>

Jones, J. & Passey, J. (2004). Family adaptation, coping and resources: parents of children with developmental disabilities and behavior problems. *Journal on Developmental Disabilities, 11:1*, 32-44.

Konferenca kombëtare për aftësinë e Kufizuar. (2007) Raport i Ministrisë së Punës, Cështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta, dhe OSCE.

Kozleski, E. B., Waitoller, F. R., (2009). *Teacher Learning for Inclusive Education: A Framework for Embracing Diversity*. Potchefstroom, South Africa: North West University.

Le Fanu, G. (2005). The Inclusion of Inclusive Education in Teacher-Training: Issues of Curriculum, Pedagogy and Staffing, 2005 National Curriculum Reform Conference, Australia.

Leatherman, J. M., Niemeier, J. A., (2005). Teachers' Attitudes toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education 26*: 23-36.

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

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

Manor-Binyamini, I., (2007). Special education in the Bedouin community in Israel's Negev region. *International Journal of Special Education, Volume 22, No.2*,:109-118.

Meyers, M., Lykemyer, A. & Smeeding, T. (1998). The cost of caring: Childhood Disability & Poor Families. *The Social Service Review, 72:2*, 209-233.

Milani, P., (1993). *Progetto Genitori: Itinerari Educativi in Piccolo e Grande Gruppo*. Trento: Erickson.

Neni 2/17-Percaktimet Ligji Nr. 69/2012, "Për arsimin parauniversitar". "Nxënës me aftësi të kufizuara" është personi, i cili ka dëmtime afatgjata fizike, mendore, shqisore, të sjelljes ose të kombinuara, që, në ndërvëprim, mund ta pengojnë të marrë pjesë në mënyrë të plotë dhe të barabartë në arsimimin e tij dhe në jetën shoqërore.

Nind, M., and Wearmouth, J., (2006). Including children with Special Educational Needs in Mainstream.

Perspectives of parents of children with developmental disabilities. *Families International, 33*, 100-108.

Psikologjia, një hyrje konçize, (Botimi II) Tiranë 1996, Metoda e Intervistimit faqe 21-22

Quelles ecoles pour les eleves handicape ? Joel Zafran

Retardation and families of children without mental retardation. *Mental Retardation*, 32, 75–77.

Sandkull, O., (2005)–Strengthening Inclusive Education by Applying a Rights-based Approach to Education Programming. Paper presented at ISEC Conference, Glasgoë.

Save the children, (2010). Një shkollë për të gjithë. Përvojë pune me femijët me aftësi të kufizuar në shkollat e zakonshme.

Scolariser l'élève handicapé. (2006) Dynod, Paris. Jean-Marc Louis, Fabienne Ramond

Sharma, U., Moore, D., Sonaëane, S., (2009). Attitudes and Concerns of Pre-Service Teachers Regarding Inclusion of Students with Disabilities into Regular Schools in Pune, India. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 37: 319-331.

Ul Hassan, M.U., Parveen, I., un-Nisa, R. (2010). Exploring Teachers' Perspectives: Qualms and Possibilities for Inclusive Classes in Pakistan. *Journal of the International Association of Special Education* 11,: 56-63.

UNESCO 2005, Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all.

UNESCO, 2003. Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education.

UNESCO, 2006. Education for All, Global Monitoring Report (EFA).

Ëehbi, S., (2006). The challenges of inclusive education in Lebanon. *Disability & Society* 21: 331-343.

Ëorld Vision, “E drejta e femijëve me aftësi të kufizuara në arsimin gjithëpërfshirës” Tiranë, Mars 2012 p. 3-4.

www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E

Zambelli, F., Bonni, R., (2004). Beliefs of Teachers in Italian Schools Concerning the Inclusion of Disabled Students: A Q-Sort Analysis. *European Journal of Special Needs Education* 19: 351-366.

Aneks I

Leja e informuar

I nderuar Zotëri/Zonjë

Unë jam duke kryer një studim mbi familjet e fëmijëve me çrregullime të zhvillimit për rolin që luajnë familjet dhe shkolla në edukimin e këtyre fëmijëve. Si pjesë e këtij projekti, jam e interesuar të zhvilloj disa intervista me familjet, të cilat do të pranojnë të ndajnë përvojat e tyre me mua.

Biseda do të jetë tërësisht konfidenciale. Përgjigjet tuaja do të përdoren vetëm për qëllimet e studimit. Ju mund të tërhiqeni në çdo moment nëse do ta dëshironi një gjë të tillë. Do të jeni të lirë të mos përgjigjeni mbi çështjet të cilat nuk doni t'i prekni.

Nga intervistat apo nga kryerja e studimit nuk do të keni përfitime personale.

Faleminderit për mirëkuptimin.

Irena Alimerko

Nëse do të pranoni të jeni pjesë e këtij studimi, ju lutem vendosni firmën tuaj më poshtë:

Pranim për të bashkëpunuar

Unë deklaroj se jam një person në moshë madhore. Pasi jam informuar për qëllimet e studimit dhe kushtet e përfshirjes sime në të, deklaroj se pranoj të jem pjesë e tij për të ndarë përvojat e mia të prindërimit.

Emri, Mbiemri, Firma

Aneks II

Publikim i disa intervistave te autorizuara.

Intervista I

Intervistën e parë e kreu në një familje e cila ka katër fëmijë, ndër të cilët tre prej tyre janë trinjakë. Fëmijët trinjakë, janë në moshë 16 vjeçare. Nga trinjakët dy janë djem dhe e treta është vajzë. Dy djemtë janë me probleme të prapambetjes mendore, ndërsa e treta, vajza, nuk i ka këto probleme, përkundrazi është shumë inteligjente dhe shkon mjaft mirë me mësimet. Djemtë kanë frekuentuar që të dy shkollën tradicionale deri në klasë të gjashtë dhe më pas janë transferuar në një shkolle të specializuar, pasi ishte kuptuar prapambetja mendore e tyre. Për këtë intervistë shkova dhe takova prindërit në shtëpinë e tyre, ku kryesisht foli me nënën edhe motrën e tyre trinjake e cila ndihet mjaft e angazhuar në ndihmë të dy vëllezërve të tjerë me probleme. Intervista po publikohet në pjesët më të interesuara, pasi normalisht është më e gjatë se kaq.

Pyetje: *Çfarë mendoni se u ka dhënë shkolla (tradicionale dhe speciale) dy djemve tuaj?*

Përgjigje: Për sa kohë që fëmijët shkonin në shkollë tradicionale, natyrisht që me gjithë vështirësitë për të ecur me ritmin e shokëve, ata ndiheshin mirë, të qetë dhe të shoqërueshëm me shokët dhe shoqet e tyre të moshës. Kalonin një pjesë të madhe të kohës në shoqërinë e bashkëmoshatarëve, pra edhe jashtë shtëpisë, duke na dhënë mundësi edhe neve si prindër të merreshim edhe me punë shtëpie dhe të kishim pak kohë të lirë edhe për vetveten. Më pas në shkollën speciale këto gjëra erdhën duke u reduktuar disi, për faktin se fëmijët filluan të kuptojnë se janë ndryshe nga të tjerët, ashtu siç filluan të kuptojnë se edhe motra e tyre trinjake nuk ishte si ata, pasi ajo vazhdoi të frekuentoje shkollën tradicionale, ndërsa ata vetë jo. Natyrisht që e motra ka ndikuar goxha pozitivisht në mbarëvajtjen e dy vëllezërve trinjakë të saj.

Pyetje: *Çfarë mendoni se u ka munguar dy djemve nga shkolla?*

Përgjigje: Ne si prindër e kemi pasur shumë të vështirë ta pranojmë faktin e prapambetjes mendore të dy djemve tanë. Fëmijët në vitet e para të shkollës nuk shfaqnin ndonjë prapambetje që të ishte e dukshme apo e kuptueshme nga ne. Më pas u kuptua se fëmijët nuk arrinin të thithnin njohuri si gjithë bashkëmoshatarët, nuk arrinin dot të bënin llogari dhe nuk mësuan dot të shkruajnë e të lexojnë si gjithë shokët e shoqet e veta të klasës. Sipas nesh, mësuesit nuk kanë ditur t'i mësojnë, t'i kuptojnë dhe t'i ndjekin ashtu siç duhet fëmijët tanë dhe, për më keq, nuk kanë ditur si t'i motivojnë fëmijët për të kuptuar vlerat dhe rëndësinë e të shkruarit apo të lexuarit. Ndoshta fëmijëve u ka munguar nga mësuesit ai afeksion që çdo fëmijë duhet të ketë për t'u motivuar siç duhet në mësim, për t'u ndier më i sigurt apo më i qetë. Shpeshherë, fëmijët kanë nevojë që edhe në shkollë të shprehin emocionet e tyre, por këtë gjë ata nuk e kanë bërë dot pasi shkolla është treguar shumë e ngurtë me ta, jo e hapur dhe e duruar për të dëgjuar këta fëmijë, për t'i kuptuar dhe më pas për t'i ndihmuar. Ndoshta mungesa në shkollë e një psikologu apo një njeriu me eksperiencë i ka lënë fëmijët, ndoshta, pak më mbrapa nga ajo që mund të ishin me të vërtetë. Shpesh fëmijët tanë kanë qenë të përfshirë në klasë por nuk është se përfitonin një vend të tyre apo të respektoheshin për "vecantinë" e tyre. Në shkollë fëmijëve u kërkohet të mësojnë vetëm teori dhe nuk praktikojnë asgjë për të qënë të pavarur për veten e tyre, të dinë të bëjnë pazar, të marrin kusurin edhe pse unë si nënë mundohem t'ua mësojë vetë.

Pyetje: *Çfarë mendoni/prendoni nga eksperiencia juaj, se shkolla mund të bëjë më shumë për fëmijën tuaj?*

Përgjigje: Nga eksperiencia jonë jemi të bindur se shkolla duhet të japë njohuritë mësimore të bazës ose ato të domosdoshmet për këta fëmijë, siç është shkrimi, leximi, llogaritë bazë matematikore, pasi për fëmijët këto janë jetësore dhe i ndihmojnë jo vetëm në përballimin e jetës së përditshme por edhe të marrin një profesion. Fëmija, qoftë edhe me prapambetje, duhet të dijë të paktën të lexojë një etiketë ushqimore, një emërtesë dyqani apo edhe të bëjë disa llogari të thjeshta. Përndryshe ata bëhen të varur për çdo gjë dhe kjo jo vetëm që dëmton ata, por na dëmton edhe ne, pasi duhet t'u rrimë mbrapa për çdo nevojë, qoftë edhe elementare. Ne kemi kërkuar t'i fusim fëmijët edhe në kurse privatë për të mësuar diçka

më shumë, por nuk i pranojnë se u duhet më shumë kohë për t'i mësuar gjërat, ndryshe nga fëmijët normalë. Shkolla mund të ofronte disa kurse apo trajnime të nivelit praktik, në mënyrë që fëmijët të arrijnë t'i mësojnë gjërat duke i përsëritur shumë herë, pasi normalisht koha e të kuptuarit të gjërave prej tyre është pak më e gjatë se fëmijët e tjerë. Me fëmijët tanë kjo gjë nuk u bë dot, edhe pse ne e kishim kërkuar me ngulm. Tashmë, ata janë adoleshentë dhe vështirësitë e tyre sa vijnë dhe shtohen. Mosdija nga ana praktike e disa gjërave elementare i bën të ndihen të pavlefshëm dhe ne na vjen shumë keq për këtë gjë.

Pyetje: *Cfarë ofroni ju si prindër dhe familje, që shkolla nuk e ofron për fëmijën tuaj?*

Përgjigje: Në familje ne jemi përditë të angazhuar me fëmijët tanë. Afeksioni që marrin në familje, duke qene se jetojnë përditë me dashurinë e familjes, i bën të jenë më të dashur, të tregojnë kujdes, të ndihmojnë dhe të ndihmohen nga të tjerët, të ndajnë emocionet me ne si prindër apo me vëllezërit e tjerë. Falë familjes, ata në shtëpi kane mësuar të jenë të pavarur, janë më autonomë, më praktik dhe menaxhojnë vetveten më mirë në gjërat e shtëpisë. Ata mund të mirëmbajnë veten e tyre për sa i përket higjienës, të gatujnë mjaftueshëm (sallata, ëmbëlsira, gjellë), të bëjnë pazar duke blerë gjëra të thjeshta, të pastrojnë shtëpinë etj. Janë shumë autonom edhe në daljet jashtë ambientit të shtëpisë, lëvizjen në qytet, shkojnë vetë në shkollë apo shëtitje.

Përderisa dy djemtë e mi shkojnë akoma në shkollë, jam disi më e qetë. Problemi do të lindë kur fëmijët të mbarojnë shkollën. Nuk e di se çdo të bëhet më tej.

Intervista II

Anisa është 16 vjeçe dhe ka mungesë në zhvillimin mendor. Gjithsesi, ajo frekuenton shkollën tradicionale dhe me gjithë vështirësitë që ka, vazhdon këtë shkollë dhe është në vitin e nëntë të saj. Intervistën e kreu në familjen e tyre, me nënën e Anisës dhe në prezencë edhe të vajzës.

Pyetje: *Çfarë mendoni se i ka dhënë shkolla vajzës tuaj?*

Përgjigje: Përsa i përket të të mësuarit, shkolla na ka ndihmuar për zhvillimin e vajzës, pasi ajo tashmë ka mësuar të shkruaj e të lexojë por edhe të bëjë llogari matematike. Jemi të kënaqur edhe për faktin se vajza tani arrin të lexojë titrat në televizion dhe kjo gjë e ndihmon të mësojë gjëra të reja edhe nëpërmjet televizionit.

Edhe për sa i përket njohjeve me shokë e shoqe të reja, shkolla ka ndihmuar shumë pasi aty është ambient i mbushur me fëmijë dhe ka kontakte më të shumta, sesa mund të kishte po të mos shkonte në shkollë. Mësuesja kujdestare e fëmijës tim ka kontribuar shumë në mbarëvajtjen e vajzës dhe ne i jemi mirënjohës.

Anisa në marrëdhënie me të tjerët është goxha e shoqërueshme, si në shkollë ashtu edhe familje. Është e edukuar dhe për këtë e ka ndihmuar shume shkolla. Fakti që del vetëm çdo ditë nga shtëpia, pra pa e shoqëruar domosdoshmërisht ne prindërit, ndihma që u kërkon apo u jep të tjerëve, pjesëmarrja në bisedat e ndryshme me bashkëmoshatarët etj, është tregues i asaj çka shkolla ka mundur t'i transmetojë.

Pyetje: *Çfarë mendoni/pretendoni nga eksperiencia juaj, se shkolla mund të bëjë/bënte më shumë për fëmijën tuaj?*

Përgjigje: Ne, si prindër, mendojmë se shkolla edhe pse ka bërë shumë për vajzën tonë, gjithsesi nuk ka dhënë maksimumin për Anisën pasi ajo ishte me vështirësi në të mësuar dhe ndiqte leksionet e të njëjtëve programe me fëmijët e tjerë, ndërkohë që shkolla e dinte shumë mirë që fëmijës tonë i duhej më tepër kohë për të kuptuar apo mësuar atë që për

fëmijët e tjerë mësonin në një kohë më të shkurtër. Ne jami të vetëdijshëm që mësuesit, shpeshherë, i hedhin notë kaluese vajzës pasi nuk duan që ajo të ndihet keq, por kjo gjë ka bërë që fëmija jonë të kalojë nga viti në vit pa qenë në gjendje të përballojë programet e reja.

Shkolla ofron deri diku njohje me shokë e shoqe bashkëmohatarë por vështirë se mund të sigurojë një rol social për një fëmijë me vështirësi si vajza jonë. Shumë herë, në shtëpi, vajza na thotë se ndihet e përjashtuar në shkollë dhe nuk ka asnjë shoqe të ngushtë edhe pse ajo vetë mundohet të futet në ndonjë grup bashkëmohatarësh, por pa shumë rezultate. Natyrisht që asaj do t'i pëlqente të kishte shoqe të ngushte sikurse kanë edhe bashkëmohatarët e saj, por fëmijët e tjerë jo shumë herë e afrojnë, pasi ajo ndër shoqet e shokët është e konsideruar si “nxënëse e dobët” në mësimet. Normalisht ata janë fëmijë dhe nuk mund ta kuptojnë se vajza jonë është e dobët në mësimet, jo se nuk angazhohet apo nuk do të mësojë, por nuk mundet për shkak të prapambetjes së saj mendore.

Do të shtoja se shkolla edhe përsa i përket autonomisë së fëmijëve me vështirësi nuk ofron asnjë alternativë, pasi nuk e ka as të parashikuar në programet e veta.

Pyetje: *Çfarë ofroni ju si prindër dhe familje, që shkolla nuk ofron për fëmijën tuaj?*

Përgjigje: Ne si prindër shumë herë kur vajza shikon televizion, e motivojmë duke e inkurajuar të lexojë titrat. Por nuk mundemi të bëjmë më tepër, pasi nga ana mësimore ne nuk dime të bëjmë asgjë tjetër, ngaqë ne nuk jemi të arsimuar mjaftueshëm për t'i dhënë diçka më shumë. Ne i kemi mësuar dhe vazhdojmë t'i mësojmë gjërat më praktike të jetës, për shembull: si të bëjë pazarin vetë, si të bëjë llogari të thjeshta për blerje të ndryshme, si të jetë e shoqërueshme, të respektojë të tjerët, të jetë e sjellshme, por i mësojmë edhe të dijë të ruhet nga rreziqet e ndryshme që mund të hasë një vajzë adoleshente kur bën shoqëri të këqija. E ndihmojmë që të stabilizojë marrëdhënie korrekte me komshinjtë dhe me bashkëmohatarët e saj që jetojnë përreth nesh. Fëmija ynë në shtëpi ka mësuar të jetë autonom në mënyrën e të veshurit, të ngrënit, të higjienës personale dhe shtëpiake, etj. Këto gjëra, besojmë, se shkolla nuk do t'i mund t'i ofronte dot për vajzën tonë.

Pyetje: *Çfarë mendoni/pretoni nga eksperiencia juaj, se shkolla mund të bëjë/bënte më shumë për fëmijën tuaj?*

Përgjigje: Ajo që ne si prindër do të kërkonim nga shkolla është që në ndonjë farë mënyre të kontribuonte për një formim profesional, për ndonjë lloj kursi në mënyrë që vajza jonë të mësojë të bëjë një zanat. Ne si prindër jemi përpjekur ta fusim në ndonjë kurs privat, por gjithmonë na e kanë refuzuar, pasi privati nuk e ka durimin dhe zotësinë për të mësuar vajzën, pasi ajo i kap gjërat me vonesë dhe nuk është kollaj ta mësosh të kryejë diçka. E kemi të vështirë ta imagjinojmë të ardhmen profesionale të vajzës sonë, pasi pa punë ajo do të ndihet e pavlefshme dhe në fund të fundit nuk do të dijë si të kalojë ditët dhe vitet që do vijjnë. Sa të jemi gjallë ne, asaj s`do t`i mungojë asgjë. Më vonë nuk dimë se çdo bëhet.

Intervista III

Marjeta është një vajzë 9 vjeçare dhe ka vështirsi në të mësuar. Prej disa vjetësh ajo është e sëmurë dhe ka kriza epilepsie, gjë për të cilën merr mjekim tri herë në ditë.

Frekuenton shkollën tradicionale prej dy vitesh dhe është në klasën e parë.

Pyetje: *Çfarë mendoni se i ka dhënë shkolla (dhe i jep) vajzës tuaj?*

Përgjigje: Shkolla, për fatin e keq të fëmijës tonë dhe tonin natyrisht, nga ana e të mësuarit dhe zhvillimit nuk ka bërë asgjë për Marjetën. Fëmija prej dy vjetësh vazhdon të shkojë në klasën e parë, duke ndenjur gjithë ditën thjesht si dëgjuese. Mësuesja sigurisht që është e ngarkuar të ndjekë programin mësimor që është miratuar për shkollën dhe nuk është e aftë ta ndjekë apo t`i mësojë diçka vajzës sonë. Kjo është e kuptueshme edhe për faktin se Marjeta, akoma sot, nuk di të mbajë qoftë edhe lapsin në dorë. Nga ana tjetër duhet të theksojmë se fakti që Marjeta është pjesëtare e klasës, në njëfarë mënyre është pjesëmarrëse në festa të ndryshme që organizon klasa, lojëra të përbashkëta, merr pjesë në orën e edukimit fizik, etj. Kjo gjë e bën të jetë e shoqërueshme dhe të ndihet mirë në grup, edhe pse ndonjëherë ajo e ndjen veten të përjashtuar për faktin se është e “prapambetura e klasës”. Marjetën shkuarja në shkollë e ka ndihmuar goxha në marrëdhëniet sociale. Ajo kur kthehet nga shkolla ndihet më e qetë në marrëdhënie me familjen ashtu si edhe me të tjerët, gjë të cilën nuk e ka në ditët që nuk i duhet të shkojë në shkollë. Në shkollë ajo ka dëshirë të aktivizohet, mëson si të sillet, të presë radhën kur duhet të marrë diçka, të ndajë materialet etj. Ajo është më e integruar. Nëna tregon se kjo ka ndikuar edhe në familje, jo

vetëm për vajzën por edhe për pjesëtarët e tjerë, pasi tashmë edhe vetë ajo është integruar dhe ka më shumë kohë për veten dhe shkon në punë gjysmën e ditës.

Asaj i vjen keq që i duhet të shkojë cdo ditë në shkollë të ushqej vajzën në orën e pushimit apo t'i jap medikamentet që merr cdo ditë, pasi mësuesja nuk mund ta bëjë dot këtë. E ka të vështirë dhe thotë që nuk është përgjegjesia e saj.

Pyetje: *Çfarë ofroni ju si prindër dhe familje, që shkolla nuk ofron për fëmijën tuaj?*

Përgjigje: Ne në familje mundohemi me të gjitha format që njohim për të ndihmuar sadopak në zhvillimin e vajzës sonë. Punojmë me të duke i rrëfyer përralla ose edhe duke luajtur lojëra të ndryshme, të cilat mendojmë se e zhvillojnë pak për të kuptuar esencën e gjërave, të komunikimit, të sjelljes, të respektimit të të tjerëve, e të tjera si këto. Fatmirësisht ruajmë si familje marrëdhënie të mira fisnore dhe shumë nga të afërmit tanë na ndihmojnë me vajzën. Fëmijët e tyre vijnë e luajnë me fëmijën tonë dhe duke ndenjur së bashku, natyrisht, që vajza ndihet mirë dhe mëson gjëra të reja. Për gjerat më të nevojshme të jetesës së përditshme si të ushqyerit, higjiena personale, mirëmbajtja e dhomës së vet, ne në familje kemi arritur t'ia mësojmë këto gjëra, edhe pse pak me vështirësi, por përgjithësisht vajza po ecën mirë në këto drejtime. Për të mësuarin didaktik, ne prindërit nuk mund të bëjmë shumë, pasi aq mundësi kemi edhe për vete.

Pyetje: *Çfarë mendoni/pretendoni nga eksperiencia juaj, se shkolla mund të bëjë/bënte më shumë për fëmijën tuaj?*

Përgjigje: Ne të familjes mund ta ndihmojë fëmijën tonë në shumë gjëra që ne mendojmë se mundemi, por është fakt që ne prindërit ndodhemi në një situatë të tillë që jemi të papërgatitur për ta mësuar vajzën si të nxë, të mësojë, të zhvillohet, për të ardhmen dhe për jetën. Sigurisht që për këtë duam një mbështetje të fuqishme nga shkolla. Nga ana tjetër, shkolla, me sa po shohim, nuk po mundet të bëjë shumë. Mësuesja e vajzës edhe pse përpiqet, nuk arrin dot të ndjekë zhvillimin e fëmijës sonë, pasi ajo ka edhe 20 fëmijë të tjerë për të ndjekur në klasë. Siç e thotë edhe ajo vetë, shpeshherë, nuk arrin ta kuptojë se

ku dhe kur vajza jonë kërkon ndihmë, kur ka një nevojë apo një tjetër, pasi mësuesja nuk është e specializuar nga ana psikologjike apo pedagogjike për të përballuar fëmijën tonë.

Gjithashtu programet që aplikohen në shkollë nuk janë të përshtatshme për zhvillimin e vajzës dhe ato çka arrijnë t'i mësojnë Marjetës janë gjëra që i'a mësojnë në mënyrë sporadike dhe jo të organizuara.

Gjithsesi, ne nga shkolla deri më tani jemi të kënaqur, pasi ata sa munden po e bëjnë, por nuk jemi të sigurt se do të jetë kështu për të ardhmen. Mendojmë se edhe për pak kohë do të rrijë në klasën e parë se do të rritet e do të duhet të shkojë në klasën e dytë, por më mbas si do t'i vejë halli vajzës sonë? Unë do të doja që një njeri, edukator apo mësues, të merrej në veçanti me vajzën tonë, por shkolla deri tani nuk mundet të na i plotësojë këtë dëshirë, pasi ata vet thonë që nuk e kanë të parashikuar në organikën e tyre. Shkolla speciale në qytetin tonë nuk ka dhe ato që janë, ndodhen në qytete të tjera që për ne është e pamundur ekonomikisht ta çojmë vajzën deri aty.

Intervista IV

Eraldi është një fëmijë 8 vjeç. Ai ka vonesë mendore të tillë që nuk është papërcaktuar dot as nga mjekët. Është një fëmijë i tepër i lëvizshëm, ngacmues i çdo gjëje gjë prek dhe ka një mungesë të theksuar përqendrimi. Si çdo fëmijë tjetër prindërit e regjistruan në ciklin parashkollor, pra fëmija ka shkuar në kopsht. Shumë shpejt u kuptua se ai ishte i paqëndrueshëm dhe ngacmonte me duar fëmijët e tjerë dhe i bezdiste në mënyrë të vazhdueshme. Për këtë arsye nuk e kanë mbajtur gjatë dhe u është kërkuar prindërve të mos e çojnë më në kopsht. Po për të njëjtat arsye, Eraldi nuk është pranuar edhe në shkollë. Edukatorët thoshin se nuk ishin në gjendje të frenonin agresivitetin e tij dhe për këtë arsye preferojnë më mirë t'ia adresojnë problemin familjes dhe të heqin dorë nga angazhimi për ndjekjen e fëmijës.

Për këtë rast intervistova prindërit në ambientet e shtëpisë së tyre.

Pyetje: *Çfarë mendoni se mund t'i japë shkolla (tradicionale dhe speciale) fëmijës tuaj?*

Përgjigje: Ne si çdo prind apo familje tjetër dëshironim të siguronim një të ardhme arsimore për fëmijën tonë. Mbajtja në shtëpi e tij nuk ndihmon as ne si prindër as atë si

fëmijë. Në shkollë do të mund të luante me shokët, të mësonte gjëra të reja, të mund të ecte me ritmin e shokëve etj.

Pyetje: *Çfarë ofroni ju si prindër dhe familje, që shkolla nuk i ofron për këta fëmijë?*

Përgjigje: Të themi të drejtën edhe ne si prindër, përveç faktit të të qëndruarit pranë si fëmijë që e kemi, nuk mendojmë se mund të japim shumë për formimin dhe edukimin e tij. Ne kujdesemi që Eraldit të mos i mungojë asgjë, por kjo s'është e gjitha. Ne e ushqejmë, pastrojmë, e çojmë në tualet, por fatkeqësisht nuk arrijmë dot t'ia mësojmë këto gjëra sepse e shohim edhe vetë që çdo përpjekje e jonë nuk ka dhënë rezultat. Ne e suportojmë edhe kur është i bezdisshëm pasi ai është fëmija jonë, por e ndjejmë se kjo gjë na kushton shumë kohë dhe të themi të drejtën na lodh shumë. Si prindër nuk lodhemi kurrë me fëmijën tonë, pra themi lodhje në kuptimin mendor, pasi na dhemb zemra kur e shikojmë që atë që i mësojmë ne ai e harron menjëherë. Ja pra që këtu do të ishte e nevojshme një ndërhyrje nga shteti, shkolla apo dikush që mund të bëjë më shumë dhe me më shumë profesionalizëm për fëmijën tonë. Të themi të drejtën këto gjëra që ne i ofrojmë fëmijës sonë, shkolla aktuale, për fatin tonë të keq, nuk i`a ofron dot. Mësuesit janë të pa përgatitur dhe i`u mungon durimi për ta kuptuar fëmijën tonë. Ata mendojnë se si e si të mësojnë ata fëmijë që janë të mësueshëm dhe jo më fëmijën tonë që ka vështirësi në të kuptuarit dhe të mësuarit e gjërave. Por gjithsesi ne do të kënaqeshim edhe sikur fëmija jonë të shkonte në shkollë qoftë edhe për të ndenjtur me shokët dhe për të dëgjuar, por as këtë gjë nuk na e kanë plotësuar.

Pyetje: *Çfarë mendoni/pretendoni nga eksperiencia juaj, se shkolla mund/duhet të bëjë për fëmijën tuaj?*

Përgjigje: Shkolla duhet të na ndihmojë me një specialist që di apo kupton se si mund të trajtohet një fëmijë me të tilla probleme. Mjekët shpesh herë na kanë thënë se ky fëmijë ka nevojë të ndiqet nga një ekspert i fushës. Me thënë të drejtën ne për aq njohuri sa kemi,

kemi kërkuar në zyrat e ndihmës sociale por nuk kemi gjetur një përgjigje pozitive. Na kanë thënë që ka një shkollë speciale në Tiranë, si dhe një qendër në Vlorë. Tirana për ne është larg dhe mundësitë ekonomike nuk i kemi për të bërë një gjë të tillë. Po kështu edhe Vlora nuk mendojmë se është një zgjidhje e mirë, pasi nuk do të kishim mundësi edhe kohore për ta ndjekur. Por edhe ta lemë.....

Intervista V

Leveni është një djalë 13 vjeçar me zhvillim të vonuar mendor. Ky fëmijë nuk ka shkuar kurrë në shkollë pasi shkolla tradicionale nuk e ka pranuar. Mësuesit e shkollës i kanë rekomanduar familjes që ta çojnë fëmijën në një shkollë speciale pasi në shkollë tradicionale nuk mund të pranohet edhe për shkak të krizave nervore që ka ndonjëherë, gjë e cila do të dëmtonte edhe fëmijët e tjerë. Intervista u krye në familjen e Levenit, në prani të prindërve dhe 2 fëmijëve të tjerë, të cilët gëzojnë shëndet mendor si të gjithë fëmijët e tjerë.

Pyetje: *Çfarë mendoni se mund t'i japë shkolla (tradicionale dhe speciale) fëmijës tuaj?*

Përgjigje: Ne si prindër tashmë e kemi pranuar faktin që fëmija ynë nuk është në gjendje të ndjekë një shkollë tradicionale, pasi mangësitë në zhvillimin e tij mendor janë të dukshme dhe për më keq, në momentet që ai pëson kriza nervore, edhe ne që e ndjekim përditë mezi e qetësojmë e jo më një mësues tradicional. Kjo është edhe arsyeja që nuk na e kanë pranuar fëmijën në shkollë. Mendojmë se shkolla speciale, duke qenë që është e specializuar të ndjekë fëmijët me probleme në një farë mënyre do ta ndihmonte të ndihej më mirë. Kemi vënë re se fëmija jonë nuk ka kriza kur është në shoqëri me të tjerët. Pra këto kriza atij i vijnë kur është vetëm. Po të shkonte në shkollë, gjithsesi, këto kriza nuk do t'i kishte prandaj shkolla do ta ndihmonte në këtë drejtim. Ne mundohemi mos ta lemë kurrë vetëm, por është e pamundur pasi kemi edhe detyrime të tjera familjare që duhet t'i kryejmë dhe ndonjëherë e lemë edhe vetëm. Kjo gjë nuk e ndihmon shumë por nuk kemi rrugëzgjidhje tjetër. Sikur shkolla të paktën të na i mbante do na lehtësonte shumë, pasi kemi edhe dy fëmijë të tjerë dhe nuk mund t'i lemë pas dore edhe ata. Shkolla speciale që na propozohet është larg dhe ne absolutisht nuk i kemi kushtet e transportit por edhe ato

ekonomike nuk na e mundësojnë këtë gjë. Jemi vërtet të stresuar edhe për faktin se nuk e dimë se si do t'i vejë e ardhmja këtij fëmije. Shpresojmë tek Zoti.

Pyetje: *Çfarë ofroni ju si prindër dhe familje, që shkolla nuk i ofron për këta fëmijë?*

Përgjigje: Ne si prindër i ofrojmë Levenit dashuri dhe përkujdesje njësoj si edhe fëmijëve të tjerë, ndoshta edhe më shumë, për faktin se atij i duhet ofruar më shumë. Unë si nënë kujdesem për tim bir përditë në mënyrë që të ndihet mirë dhe i sigurt në familje. E lajmë, e ushqejmë, e mësojmë si të bëjë disa gjëra elementare të vetëshërbimit, por e shikojmë se ai i kap me shumë vonesë gjërat. Të themi të drejtën ne si prindër, sidomos nëna, përpiqemi t'i mësojmë se si të mos i harrojë gjërat që i mësojmë, por është e pamundur t'ia arrijmë. Ndonjëherë lodhemi aq shumë sa dorëzohemi. E dimë shumë mirë që kjo gjë nuk e ndihmon birin tonë, por ne aq njohuri kemi për t'a ndihmuar. Ndërkohë që dy fëmijët e tjerë që kemi kanë nevojat e tyre dhe nuk mund t'i sakrifikojmë ata vetëm e vetëm për t'u përqendruar tek Leveni.

Pyetje: *Çfarë mendoni/pretoni nga eksperiencia juaj, se shkolla mund/duhet të bëjë për fëmijën tuaj?*

Përgjigje: Do të dëshironim që shteti/shkolla të na vinte në ndihmë në çfarëdo mënyre qoftë. Ne duam të dalim nga kjo situatë por pa ndihmë, të vetëm, nuk i'a dalim dot. djali duhet të frekuentojë një shkollë apo kurs, sido që të jetë ai, dhe të mund të ndiqet nga një specialist i mjekësisë apo mësuesisë, pasi ne nuk dimë ta ndihmojmë nga ky aspekt. Izolimi në shtëpi nuk e ndihmon në asnjë aspekt fëmijën tonë. Shkolla duhet të na ofrojë një alternativë për të ndihmuar Levenin, pasi vitet ikin dhe çdo gjë vështirësohet në procesin e të nxënit.

Intervista III

Rezarti është një fëmijë 8 vjeçar me prapambetje të lehtë mendore. Ka frekuentuar shkollën për pak kohë dhe më vonë familja e ka larguar nga shkolla. Arsyeja është se shkolla e

kishte lenë shumë mbas dore Rezartin, duke e konsideruar një nxënës dëgjues dhe nuk e aktivizonte si çdo fëmijë tjetër. Në këtë rast familja duke mos pranuar këtë fak, largon fëmijën nga shkolla dhe merret direkt vetë me edukimin dhe formimin e tij. Intervistova prindërit në mjediset e shtëpisë së tyre.

Pyetje: *Çfarë mendoni se mund t'i ofronte shkolla fëmijës tuaj?*

Përgjigje: Ne jemi të bindur se shkolla mund të bëjë shumë për fëmijën tonë në rast se impenjohet pak më shumë. Djali ynë nuk është se ka prapambetje të theksuar mendore për t'a braktisur dhe për t'a konsideruar nxënës thjesht dëgjues. E drejtë, ai nuk mund të ecë me ritmin e klasës, por kjo nuk është vetëm për fajin e tij, sepse mësuesja po të kishte pak më durim dhe po të ishte pak më e specializuar për të ndjekur dhe edukuar fëmijët, ne nuk e hiqnim djalin nga shkolla. Plani mësimor kuptohet që është shumë i shpejtë për të mund t'u përballuar nga Rezarti, prandaj në qoftë se shkolla do të mund të ofronte një program më të përshtatshëm, fëmija ynë do të mund të ecte normalisht në edukimin e tij, pak me vonesë por do të ecte gjithsesi. Mos të nënvlerësojmë edhe faktin që shkolla i ofron shoqërinë një fëmije, i jep mundësi të krijojë miqësi, të komunikojë, të kërkojë ndihmë por edhe të mësojë disa gjëra duke parë se si i bëjnë bashkëmoshatarët e tij. Ja pra, që shkolla mund t'i ofrojë diçka djalit tonë, por po e trajtuan thjesht si dëgjues, po e lanë në dizaktivitet, ai izohet dhe në vend që të përparojë mbetet më prapa se duhet. Ne nuk mund të rrimë e të bëjmë sehir se si djali ynë ngelet pa arsim, prandaj kemi vendosur ta edukojmë vetë, në rrugë private, pasi është fëmija jonë i vetëm dhe s'mund t'a lemë në këtë gjendje.

Pyetje: *Çfarë ofroni ju si prindër dhe familje, që shkolla nuk i ofron për këta fëmijë?*

Përgjigje: Ne i ofrojmë nga ana konjitive shumë herë më tepër se sa mund t'i ofronte shkolla në të cilën Rezarti ishte frekuentues. Nuk i mungon përkujdesja, dashuria, komunikimi dhe durimi në t'i mësuarit e gjërave. Shpesh herë ne si prindër thërriteshim në shkollë për të ndihmuar fëmijën qoftë edhe të shkonte në tualet apo të tjera si këto. Preferuam ta edukojmë në shtëpi, normalisht duke kërkuar edhe ndihmën e edukatorëve të

specializuar. Kjo gjë na kushton pak ekonomikisht, por mendojmë se për ne si familje kjo është gjëja e duhur që mund të bënim për fëmijën tonë në këto momente. Më vonë shohim e bëjmë. Për sa i përket anës arsimore edhe ne falë ndihmës së specialistit dhe psikologut, kemi arritur të kuptohemi më mirë me fëmijën tonë, pasi ne tani i njohim “sinjalet e alarmit” të komunikimit të Rezartit. Ne kuptojmë kur ai na komunikon se e ka mësuar një diçka, kur ka nevojë t’ia përsëritësh, apo kur do që të pyesë për diçka. Me një program specifik të ndërtuar nga edukatori special, në rrugë private kuptohet, ne po i mësojmë djalin të shkruaj, të lexojë nga pak, të bëjë disa llogari etj. Ditën që shkroi emrin e tij për ne prindërit ishte fitore e madhe. Është pak por është diçka, dhe ne jemi të kënaqur për këtë. Një herë në javë djali ndiqet nga specialisti dhe kjo gjë e ndihmon, pasi ne e shohim kur kthehet në shtëpi është më i qetë e më i gëzuar, si dhe më komunikues. Ja par, këto gjëra me pak mundim, por kemi arritur t’ia ofrojmë fëmijës sonë.

Pyetje: *Çfarë mendoni/pretendoni nga eksperiencia juaj, se shkolla mund/duhet të bëjë për fëmijën tuaj?*

Përgjigje: Shkolla sikur të kishte durimin dhe personelin e duhur, thjesht do të bënte atë që ne bëjmë aktualisht. Por ata thonë që nuk kanë programe dhe njerëz që të mund të bëjnë një gjë të tillë, pasi organika i`u vjen e tillë nga Drejtoria Arsimore. Shkolla speciale natyrisht që do të ishte ideale, por kemi bërë llogaritë dhe na del më mirë të impenjohemi privatisht, se sa ta çojmë në shkollë speciale, kjo për faktin se shkolla speciale është larg qytetit tonë. Sikur në shkollën tradicionale të ishte një specialist për fëmijët me probleme, ashtu siç janë mësuesit suplentë në vendet e Evropës, ne do të mund t`a ndiqnim fëmijën tonë më mirë dhe më afër shtëpisë. Për fat të keq nuk është kështu. Kemi bërë një kërkesë në Bashki dhe në Drejtori Arsimore, por nuk kemi marrë përgjigje. Ndërkohë jemi angazhuar privatisht për arsimimin e fëmijës sonë.

