

# *Një shkollë për të gjithë*

*Përvojë pune me fëmijët  
me aftësi të kufizuara  
në shkollat e zakonshme*



**Save the Children**



# *Një shkollë për të gjithë*

Përvojë pune me fëmijët me aftësi  
të kufizuar në shkollat e zakonshme



Botimi del në kuadër të projektit “Arsim gjithpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara”, të programit të edukimit të “Save the Children”, Programi për Shqipërinë.

**Autorë:**

Majlinda Xhamo, DAR Berat,  
M.A. Marina Ndrio, Shoqata “Ndiqmoni Jetën”,  
M.A. Merita Poni, Fakulteti i Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës,  
Zela Koka, Shoqata “MEDPAK”,  
M.A. Rodika Goci, “Save the Children”, Programi për Shqipërinë  
M.A. Refik Çela, “Save the Children”, Programi për Shqipërinë

**Redaktore shkencore:**

M.A. Merita Poni, Fakulteti i Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës

**Redaktore letrare:**

Ariana Mero

**Koordinatorë e projektit dhe udhëheqëse e grupit të punës:**

M.A. Rodika Goci, Senior Koordinatorë Programi,  
“Save the Children”, Programi për Shqipërinë

Materialet e këtij botimi mund të riprodhohen, të ruhen në sisteme të përdorueshme apo të transmetohen në forma e mënyra elektronike, mekanike apo duke u fotokopjuar, pa patur nevojë për të marrë leje më parë nga “Save the Children”, por në çdo rast duke cituar burimin, nga i cili janë marrë.

Ky libër nuk mund të shitet ose të përdoret për qëllime përfitimi.

Tiranë, 2010

Graphic Design: Polygraph

## Falënderime

Ky botim është përgatitur nga një ekip punonjësish dhe specialistësh, që kanë punuar për vite me rradhë me fëmijët me aftësi të kufizuara në arsimin e rregullt. Autorët kanë mbledhur disa nga praktikat më të mira të punës me këta fëmijë, për të përcjellë te lexuesit pak nga gjithë ai mund dhe përkushtim që mësuesit e kopshteve dhe shkollave të projektit në Tiranë, Berat, Librazhd e, së fundmi, edhe në Gjirokastrë, Vlorë e Korçë, kanë treguar për të arritur rezultatet që prezantohen në këtë botim.

Falënderimi i parë ju përket mësueseve të kopshteve dhe shkollave ku është pilotuar projekti. Falë përkushtimit të tyre, fëmijët me nevoja të veçanta arsimore, të kopshteve dhe shkollave të projektit, kanë gëzuar të drejtën për arsim gjithpërfshirës dhe janë zhvilluar në një mjedis joveçues. Këto mësuese kanë meritën të jenë pioniere të krijimit të frymës së tolerancës dhe ndihmës reciproke të një brez i tërë fëmijësh.

Një falënderim i veçantë ju përket vendimmarrësve dhe politikbërësve në shkolla, në Drejtoritë Arsimore Rajonale (DAR), në Zyrat Arsimore (ZA) dhe në institucionet e pushtetit vendor. Drejtoritë e shkollave dhe kopshteve të projektit dhe, në veçanti, Drejtoritë Arsimore Rajonale të rajoneve Berat e Tiranë, si dhe Zyra Arsimore Librazhd kanë qenë mbështetje e vazhdueshme e projektit dhe stafit të tij. Drejtuesit e këtyre institucioneve kanë qenë tepër mendjehapur për të pilotuar në rajonet e tyre arsimin gjithpërfshirës, një proces i cili është sfidë edhe për vendet e zhvilluara. Ata kanë qenë dhe janë të gatshëm që në të ardhmen të ndajnë arritjet dhe përvojën e fituar me kolegët në rajone të tjera.

Shumë mirënjohje dhe falënderime për znj. Pranvera Kamani, përfaqësuese e Drejtorisë së Kurrikulës në Ministrinë e Arsimit dhe Shkencës, për mbështetjen e vazhdueshme që i ka dhënë kësaj lëvizjeje arsimore. Falë mbështetjes institucionale të kësaj drejtorie, modelet dhe përvojat më të mira të projektit janë duke u përhapur në rajone të tjera.

Së fundmi, por jo më pak, falënderimi vjen për shoqatat “MEDPAK” dhe “Ndihmoni Jetën”, të cilat me ekspertizën e tyre mundësuan realizimin e projektit në terren. Falënderim për të gjithë personelin e projektit, që në vite i ka dhënë shumë kësaj përvoje dhe, gjithashtu, është rritur bashkë me të. Falë tij arsimit gjithpërfshirës ka mundur të shndërrohet në një realitet të prekshëm.

## Listë akronimesh

<b>KMCAP</b>	Komisioni Mjekësor i Caktimit të Aftësisë për Punë
<b>KDF</b>	Konventa e të Drejtave të Fëmijëve
<b>KDPAK</b>	Konventa e të Drejtave të Personave me Aftësi të Kufizuara
<b>MASH</b>	Ministria e Arsimit dhe Shkencës
<b>AK</b>	Aftësi e Kufizuar
<b>DN</b>	Dispozita Normative
<b>PEI</b>	Plan Edukimi Individual
<b>MEDPAK</b>	Shoqata për Mbrojtjen e të Drejtave të Personave me Aftësi të Kufizuara
<b>DAR</b>	Drejtoria Arsimore Rajonale
<b>ZA</b>	Zyra Arsimore

# Përmbajtja

Falënderime	03
Hyrje	07
<b>PJESA 1</b>	
Si lindi dhe u zhvillua arsimi gjithpërfshirës	10
Fjalor termash	36
Korniza ligjore për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara	44
A është mjedisi gjithpërfshirës në institucionin tonë arsimor	60
<b>PJESA 2</b>	
Plani edukativ individual	90
Raste studimore	108
<b>Bibliografia</b>	<b>151</b>





## Hyrje

“Save the Children”, Programi për Shqipërinë, në bashkëpunim me Shoqatat “Ndhmoni Jetën” e MEDPAK, Drejtorinë Arsimore Rajonale të Beratit, si dhe me Ministrinë e Arsimit dhe Shkencës, që nga viti 2004 e në vazhdim ka mbështetur procesin e arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e arsimit të detyruar.

Në sajë të kësaj mbështetjeje, një numër i konsiderueshëm fëmijësh me aftësi të kufizuara dhe vështirësi në të nxënë në qytetet Tiranë, Berat dhe Librazhd, kanë përfituar një arsimim më cilësor dhe në përshtatje me veçoritë e tyre individuale. Që nga viti 2008, me kërkesën dhe mbështetjen e MASH-it, ky projekt është shtrirë edhe në tre rajone të tjera: Vlorë, Gjirokastrë e Korçë.

Qysh prej fillimeve të këtij projekti, “Save the Children” ka mbështetur identifikimin e hershëm të fëmijëve me aftësi të kufizuara, duke përdorur metodën “Portage”. Mësuesit e arsimit parashkollor të trajnuar për të përdorur këtë metodë, shërbyen si vizitorë në familjet e këtyre fëmijëve, duke ndihmuar drejtpërdrejt zhvillimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, për t’i përgatitur ata që të hyjnë në mjediset shkollore e parashkollore. Në familje janë ndihmuar jo vetëm fëmijët, por edhe prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara, të cilët janë pajisur me aftësi praktike për të punuar për zhvillimin e fëmijëve. Në vite, prindërit, mësueset e shkollave dhe kopshteve, si dhe komuniteti më i gjerë shkollor janë përfshirë në aktivitetet ndërgjegjësuese, që kanë synuar të drejtën për arsim gjithpërfshirës e cilësor të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

Punën për identifikimin dhe zhvillimin paraprak të fëmijëve me aftësi të kufizuara, e ka ndjekur rregjistrimi i tyre në mjediset e kopshteve dhe shkollave. Ky moment kyç ka kërkuar një përjasje shumëplanëshe për t’i mirëpritur këta fëmijë, për t’i mbështetur dhe zhvilluar, duke përdorur aftësitë dhe kapacitetin e tyre të plotë. Mësuesit me ndihmesën e prindërve, drejtuesve të institucioneve, punonjësve të shërbimit psikologjik në sistemin arsimor dhe punonjësve socialë, si staf i projektit, kanë hartuar e zbatuar plane edukative individuale për këta fëmijë. Bashkëmoshatarët e këtyre fëmijëve në klasat përkatëse janë orientuar drejt shoqërizimit, ndihmës reciproke dhe tolerancës ndaj ndryshueshmërisë së tyre, për të mbështetur shkollimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në klasat e tyre. Qeveritë e nxënësve kanë kryer aktivitete, të cilat kanë promovuar të drejtat e fëmijëve me aftësi të kufizuara, duke përfshirë në këto aktivitete edhe fëmijët me aftësi të kufizuara, të planifikuar dhe organizuar bashkë me këta fëmijë.

Ndër vite janë rritur e zgjeruar kapacitetet e mësuesve, drejtuesve të shkollave dhe personelit të DAR/ZA-ve, nëpërmjet aktiviteteve trainuese me tematikë mësimdhënien me qendër nxënësin, konceptin e arsimit gjithpërfshirës dhe mbështetjen konkrete që

duhet t'u jepet fëmijëve me aftësi të kufizuara në arsimimin e tyre.

Personeli i DAR/ZA-ve ka qenë tepër aktiv për të përmirësuar modelin e arsimit gjithëpërfshirës në rajonet përkatëse, për të monitoruar në vazhdimësi rezultatet e punës shumëvjeçare të fëmijët me aftësi të kufizuara, si dhe për të matur ndikimin që ka pasur zbatimi i arsimit gjithëpërfshirës edhe të fëmijët e tjerë.

Falë bashkëpunimit institucional me MASH-in, modeli i arsimit gjithëpërfshirës i krijuar në këtë projekt, është promovuar në nivel kombëtar nëpërmjet trainimeve, tryezave të rrumbullakëta, konferencave, udhëzimeve e shkresave zyrtare të lëshuara nga MASH-i për DAR/ZA –t etj.

Përpyekjet shumëvjeçare kanë sjellë si rrjedhojë praninë e rreth 400 fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore, të cilët janë arsimuar dhe arsimohen në mjediset e 34 kopshteve dhe 34 shkollave të projektit. Një numër prej 600 mësuesish, specialistësh të DAR/ZA-ve dhe psikologëve shkollorë janë trainuar për të punuar me këta fëmijë në klasë. Një seri botimesh kanë shpërndarë përvojat më të mira midis rajoneve të përfshira në projekt, midis shkollave e kopshteve të projektit. Tashmë, të gjithë mësuesit e përfshirë në këtë proces janë të gatshëm të shpalosin aftësitë e fituara, duke marrë kënaqësitë e punës së tyre e të krenohen me përvojën e fituar.

Publikimi i kësaj guide, në ndihmë të punonjësve të arsimit, të prindërve dhe profesionistëve të tjerë të fushës, duhet konsideruar si një përpyekje modeste e disa punonjësve që janë përfshirë në zbatimin e projekteve të lartpërmendura për vite me rradhë. Këta punonjës kanë përjetuar eksperiencë, emocione të shumta në punën e tyre me fëmijët me aftësi të kufizuara; kanë aplikuar metoda dhe praktika, të cilat kanë lehtësuar dhe përsheptuar procesin e integritit dhe gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e arsimit bazë. Që kjo përvojë të mund t'u vijë në ndihmë edhe mësuesve e specialistëve të arsimit në rajone të tjera, "Save the Children", programi për Shqipërinë, mundësoi publikimin e këtij materiali.

# PJESA 1

## 1.1 Si lindi dhe u zhvillua arsimi gjithpërfshirës

Arsimi gjithpërfshirës është përfshirja e të gjithë fëmijëve në shkolla të zakonshme, ku u jepet arsim sipas nevojave. Arsimi gjithpërfshirës është një proces i nisur në vitet '80-të të shekullit të kaluar dhe po përparon me ritme të shpejta. Ai po zëvendëson arsimin tradicional që përfaqësonte një sistem binar, të ndarë në dy komponentë: në arsim të zakonshëm dhe në arsim special. Sistemi binar i ka mbajtur fëmijët në dy sisteme të veçuara edukative dhe ka kontribuar në përjashtimin shoqëror të fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe nevoja të veçanta. Fëmijët me aftësi të kufizuara nuk kanë të gjithë vështirësi në të nxënë, por, si rregull, ata janë arsimuar në shkolla speciale sipas llojit të dëmtimit. Shumicën e nxënësve me nevoja të veçanta në arsim e përbëjnë fëmijët me vështirësi në të mësuar, që janë fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale (njohëse) dhe me çrregullime të sjelljes.

Arsimi gjithpërfshirës i mirëpret ndryshimet që kanë nxënësit në të mësuar dhe krijon një mjedis mikpritës për të gjithë fëmijët, duke krijuar tek ata ndjesinë se i përkasin shkollës.

Në shekullin XX shkollat speciale kanë qenë mundësia e vetme e shkollimit për fëmijët me nevoja të veçanta. Në vendet përendimore edukatorët dhe mësuesit i kanë pas mëshuar fort ngritjes

së sistemit të arsimit special. Kjo bëri që e gjithë ekspertiza për arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta të përqendrohej te shkollat speciale. Mënyra e veçantë e edukimit në shkollat speciale bëri që këto shkolla të ishin të veçuara dhe të pavarura. Që prej vitit 1920, sistemi i veçuar i arsimit special ka ardhur duke u zgjeruar dhe fuqizuar deri në fund të viteve '70 të shekullit XX (Meijer, Pijl dhe Hegarty, 1997: 1).

Natyrisht, në fillimet e veta, sistemi i arsimit të veçuar u pa si shprehje e përkujdesit për fëmijët me nevoja të veçanta. Por, me kalimin e viteve, ky mendim ndryshoi. Megjithëse shprehitë profesionale të mësuesve dhe kushtet e shkollës kanë rëndësi parësore për arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, veçimi i tyre për t'u arsimuar veç të tjerëve në shkolla speciale, sepse këto paskan kushte më të mira, është i papranueshëm. Sot mbisundon mendimi se fëmijët me nevoja të veçanta janë fëmijë si gjithë të tjerët dhe për këtë arsye duhet të edukohen bashkë me fëmijët e tjerë në të njëjtat shkolla dhe klasa, me mbështetjen që u nevojitet. Për rrjedhojë, ndarja e arsimit në të rregullt dhe në special duhet të zhduket dhe të zëvendësohet nga një sistem i vetëm, që përfshin të gjithë nxënësit. Ky është sistemi i arsimit

gjithpërfshirës, i cili jo vetëm përfshin një larmi të gjerë nxënësish, por edhe e diferencon arsimimin sipas kësaj larmie.

Është e nevojshme të bëhet një dallim i qartë mes koncepteve përfshirje dhe

integrim. Përfshirja është një koncept me i gjërë sesa integrimi. Edhe pse integrimi është një përpjekje drejt përfshirjes se nxënësve me

Fëmijët me nevoja të veçanta janë fëmijë si gjithë të tjerët dhe për këtë arsye duhet të edukohen bashkë me fëmijët e tjerë në të njëjtat shkolla dhe klasa, me mbështetjen që u nevojitet.

nevoja të veçanta në sistemin e përgjithshëm të arsimit, ai nuk është i njëjtë me përfshirjen. Autorë të ndryshëm (Soder,1991;Jordan dhe Poeell,1994; Meijer, Pijl dhe Hegarty, 1997) vënë në dukje se integrimi kryhet pas veçimit, si një mënyrë për shmangien e tij. Integrimi mund të rezultojë në përshtatjen e programit të përgjithshëm shkollor, për t'ju përgjigjur nevojave të veçanta të nxënësve, por kjo nuk mjafton për përfshirjen. Në variantin më të keq, integrimi çon vetëm në prani fizike të fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat e zakonshme dhe në përgatitjen e një versioni të “holluar” të programit shkollor.

Por integrimi nuk duhet të jetë thjesht zhvendosje e nxënësve nga shkollat speciale në shkollat e zakonshme dhe as përshtatje e nxënësve me nevoja të veçanta ndaj shkollës, por përshtatje e shkollës ndaj nevojave të të gjithë nxënësve (cituar te Meijr, Pijl dhe Hegarty, 1997:2). Ky koncept i zgjeruar i integritit i përafrohet shumë konceptit të përfshirjes. Megjithëse në vendin tonë termi arsim gjithpërfshirës po përdoret gjerësisht, me të më së shumti nënkuptohet integrimi sesa përfshirja e nxënësve me nevoja të veçanta në shkollat e rregullta. Përfshirja është më shumë sesa prani fizike në klasë. Përfshirja është përkatësi dhe do të thotë se nxënësit me nevoja të veçanta i përkasin bashkësisë së nxënësve të shkollës, marrin pjesë emocionalisht në këtë bashkësi dhe pranohen prej të tjerëve si të barabartë. Klasat e veçuara brenda shkollave të rregullta janë një shembull i keq integrimi. Po ashtu, futja e nxënësve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta, pa bashkëveprim me nxënësit e tjerë, është një shembull i keq integrimi.

Pas viteve '80-të, procesi i arsimit gjithpërfshirës mori hov në të gjitha vendet përendimore. Edhe pse jo me të njëjtin intensitet, arsimi gjithpërfshirës po çon gjithnjë e më shumë në rritjen e numrit të nxënësve me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta dhe, për pasojë, në rënien e numrit të tyre në shkollat speciale. Natyrisht, kjo nuk do të thotë që nuk ka më shkolla speciale, edhe pse numri i tyre sa vjen e po bie. Shkollat speciale po transformohen në qendra burimore ekspertize për shkollat e rregullta, për të lehtësuar përfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta në arsimin gjithpërfshirës.

Procesi i arsimit gjithpërfshirës ka sjellë ndryshime në legjislacion, rregullore, organizim dhe praktika të reja arsimore. Edhe në vendin tonë reforma arsimore po kërkon ndryshim të politikave dhe praktikave arsimore për një arsim gjithpërfshirës, që i përshtatet të gjithë nxënësve, pavarësisht nevojave. Në fund të fundit, të gjithë nxënësit kanë nevoja, jo vetëm ata me vështirësi në të mësuar. Gjithsesi, procesi i përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta në vendin tonë, megjithëse synon të arrijë rezultate të njëjta me atë të nisur nga vendet përendimore, kushtëzohet shumë nga konteksti ynë i veçantë, ku faktorë të tillë, si historiku i arsimit, situata social-ekonomike, politike, gjeografike dhe kulturore luajnë një rol të rëndësishëm.

Përfshirja është përkatësi dhe do të thotë se nxënësit me nevoja të veçanta i përkasin bashkësisë së nxënësve të shkollës, marrin pjesë emocionalisht në këtë bashkësi dhe pranohen prej të tjerëve si të barabartë.

Arsimi gjithpërfshirës varet shumë prej punës së mësuesve në klasë, prej mënyrës se si e organizon shkolla programin edukativ dhe prej faktoreve të tjerë jashtë shkollës, si familja dhe komuniteti.

Megjithatë, midis morisë së faktorëve, disa janë kyç për zbatimin e arsimit gjithpërfshirës. Arsimi gjithpërfshirës varet prej punës së mësuesve në klasë, prej mënyrës se si e organizon shkolla

programin edukativ dhe prej elementëve të tjerë jashtë shkollës. Sido që të zbatohet, arsimi gjithpërfshirës synon një gjë: përmirësimin e pozitës së nxënësve me nevoja të veçanta dhe personave me aftësi të kufizuara (Soder, 1997). Që të arrihet ky qëllim, lipsen ndryshime në nivel politikash dhe mendësish, pasi përfshirja nuk është problem vetëm i shkollës. Ajo shkon përtej mureve të shkollës dhe ka të bëjë me jetën e fëmijëve përtej shkollës, ka të bëjë me familjen dhe komunitetin (Stangvik, 1997). Përfshirja nuk është thjesht rregullim i mjedisit shkollor, por reformim i vetë shkollës (Hegarty, 1997). Që të ndodhë reformimi, kërkohet të bëhen ndryshime në botëkuptimin e politikbërësve dhe profesionistëve të edukimit. Botëkuptimi tradicional që ka favorizuar sistemin binar të edukimit, duhet të hapet ndaj ndryshimeve të provokuara nga paradigma bashkëkohore në edukim dhe të ofrojë zgjidhje në interes të fëmijëve. Dyson-i dhe Milleard-i kanë folur për dy paradigma në edukim: paradigmen “psiko-mjekësore” dhe paradigmen “ndërvepruese”. E para çon në shkollimin special, ndërsa e dyta çon në arsimin gjithpërfshirës.

Modeli mjekësor i aftësisë së kufizuar i ka pas veçuar fëmijët me aftësi të kufizuara nëpër institucione rezidenciale dhe shkolla speciale, larg syve të shoqërisë.

Qeveria përcakton politikat arsimore, por se si do të zbatohen ato në klasë, kjo varet nga vullneti i mësuesve, drejtuesve të shkollave, drejtuesve të arsimit në rrethe dhe politikbërësve vendorë. Po qe se një shkollë mendon të bëhet

gjithpërfshirëse, ajo lipset t’ia nënshtrojë veten ndryshimeve në çdo nivel, domethënë të kryejë një reformë të thellë për t’ju përshtatur kërkesave dhe nevojave të të gjithë nxënësve. Një rol të rëndësishëm në zbatimin e arsimit gjithpërfshirës për nxënësit me nevoja të veçanta luajnë edhe mësuesit e edukimit special dhe strategjitë ndihmëse për mësuesit e shkollave të rregullta. Ndërsa, ndër faktorët pengues për zbatimin e arsimit gjithpërfshirës dhe mbajtjen në këmbë të shkollave speciale renditen: mungesa e akteve nënligjore për arsimin gjithpërfshirës, mungesa e fondeve të mjaftueshme për reformimin e shkollave të rregullta, mungesa e bashkëpunimit dhe izolimi i shkollave speciale nga shkollat e rregullta, mospërshtatja e kurrikulës së përbashkët ndaj nevojave të veçanta në të nxënë. Nxënësit me vështirësi në të nxënë përbëjnë edhe numrin më të madh të nxënësve me nevoja të veçanta. Arsimimi i tyre varet shumë nga aftësitë profesionale të mësuesve dhe nga burimet, dhe koha në dispozicion e mësuesve. Jo më pak rëndësi ka edhe pjesëmarrja e mësuesve në hartimin e politikave arsimore dhe në zbatimin e strategjisë së arsimit gjithpërfshirës. Praktikiisht përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollë nuk përbën ndonjë sfidë të pakapërcyeshme, por shkollimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara intelektuale të thellë dhe të shumëfishtë kërkon shumë punë, formim

profesional dhe riorganizim të sistemit edukativ, prandaj edhe përfshirja e këtyre fëmijëve në shkollat e rregullta përbën një sfidë të madhe për arsimin gjithpërfshirës.

Arsimi gjithpërfshirës është pjesë e projektit të madh të përfshirjes shoqërore, prandaj varet shumë, ndër të tjera, edhe prej vetë shoqërisë dhe, sidomos, prej tryfnisë që ushtrojnë prindërit për përfshirjen e fëmijëve të tyre në shoqëri. Në vendet perëndimore përvoja ka treguar se presioni i prindërve ka detyruar qeveritë të formulojnë politika më afirmuese për përfshirjen sociale, ka ndikuar në qeverisjen vendore që të marrë përsipër përgjegjësinë e decentralizimit të kompetencave në arsim dhe ka shtyrë përpara reformën e shkollës drejt arsimit gjithpërfshirës. Ka ardhur koha që edhe në Shqipëri zëri i prindërve, si përfaqësues legjitimë të fëmijëve me nevoja të veçanta, të bëhet më i dëgjueshëm për veshët e politikës, shoqërisë dhe shkollës.

“Arsimi gjithpërfshirës është pjesë e projektit të madh të përfshirjes shoqërore, prandaj varet shumë, ndër të tjera, edhe prej vetë shoqërisë, por sidomos, prej tryfnisë që ushtrojnë prindërit për përfshirjen e fëmijëve të tyre në shoqëri.”

## 1.2 Përparësitë e arsimit gjithpërfshirës përkundrejt arsimit special

Për këtë është e nevojshme të hedhim një shikim të shkurtër në historikun e arsimit special dhe të sqarojmë paradigmat e aftësisë së kufizuar. Arsimi special i veçuar, sikurse edhe shërbimet e tjera për njerëzit me aftësi të kufizuara dhe fëmijët me nevoja të veçanta, lindi si shprehje e përkujdesit që shoqëria shfaqti për ta, duke i mënjeluar prej të tjerëve, të paktën përkohësisht, për t'i rehabilituar dhe arsimuar me qëllimin që t'i risillte në gjirin e shoqërisë të rehabilituar dhe të arsimuar. Sikurse duket, kjo lloj përkujdesje për njerëzit me aftësi të kufizuara mënjantë të tjerëve, për t'i bërë, në rastin më të mirë, si të tjerët dhe, në rastin më të keq, për t'i lënë ashtu siç ishin, ngjan shumë me oficinën në të cilën pjesët me defekt riparohen për t'u rifutur në makineri. Por, fatkeqësisht, me njerëzit, ligjet e mekanikës nuk funksionojnë si me makinat. Për pasojë, edhe pse qëllimi final i përkujdesjes shoqërore për njerëzit me aftësi të kufizuara ishte i mirë, pasi synonte t'i risillte ata të “riparuar” në gjirin e shoqërisë, përvoja e gjatë e shekullit të kaluar tregoi të kundërtën. Përkujdesja mënjantë shoqërisë jo vetëm që nuk i risolli njerëzit me aftësi të kufizuara në gjirin e shoqërisë, por, përkundrazi, i largoi ata përgjithmonë prej njerëzve, në vende të veçuara, larg syve të shoqërisë, që janë institucionet e përkujdesjes sociale dhe të edukimit special. Po përse ndodhi kështu? Vitet e para të shekullit XX ishin vitet e përparimit të shkencës dhe në Perëndim kishte një atmosferë ekzaltuese për mundësitë që mbartte zhvillimi shkencor në përmirësimin e kushteve të jetesës, përfshi edhe mirëqenien

Edhe pse edukimi special i fëmijëve aftësi të kufizuara ishte shprehje e përkujdesjes shoqërore, mënjanimi i tyre prej mjedisit familjar dhe bashkëmoshatarëve ka patur efekte negative në mirëqenien e tyre mendore dhe fizike.

shëndetësore dhe minimizimin e sëmundshmërisë që është një shkak për aftësinë e kufizuar. Vaksinimi e ka justifikuar pjesërisht ekzaltimin e atyre viteve, pasi zhdukja e disa sëmundjeve pandemike shfarosëse

dhe rritja e jetëgjatësisë i dedikohet, ndër të tjerave, edhe vaksinimit. Por vaksinimi dhe shërbimet e përmirësuara mjekësore nuk kanë mundur dot të shmangin praninë e aftësisë së kufizuar, e cila nuk është domosdoshmërisht e lidhur me sëmundshmërinë dhe as nuk shpjegohet dot në çdo rast nga mjekësia e, ca me pak, të zhduket prej ndërhyrjes mjekësore.

Gjithsesi, me shpresën se mjekësia do të mund të ndreqte dëmtimet që shkaktojnë kufizim të aftësive fizike dhe mendore, shoqëritë, sidomos ato perëndimore, e medikalizuan aftësinë e kufizuar. Bazuar në modelin mjekësor, njerzit me aftësi të kufizuara u dërguan nëpër spitale për t'ju riparuar dëmtimet, ku madje qëndruan me vite nën terapitë rehabilituese. Hospitalizimi që shtyja e parë drejt institucionalizimit të njerëzve me aftësi të kufizuara. Më pas, në ngjashmëri me hospitalizimin (shtrimin e pacientit në spital për kurim), personat me aftësi të kufizuara që fëmijë, iu nënshtruan institucionalizimit të gjatë, duke qëndruar për vite me rradhë, shpesh përgjithmonë, në institucione rezidenciale të përkujdesjes sociale, në shkolla speciale dhe në vende pune të mbrojtura (punishte të izoluar). Ky model që u përhap me shpejtësi në të gjithë Perëndimin, madje edhe në vendet ish-komuniste, quhet modeli mjekësor i aftësisë së kufizuar. Ai e konsideron aftësinë e kufizuar si patologji individuale, prandaj individët me defekte duhet të kuroheshin nëpërmjet ndërhyrjes mjekësore, që do të korrigjonte

Modeli mjekësor në edukim po braktiset pasi veçimi përmes edukimit special ka krijuar një kulturë diskriminuese përjashtimi.

anomalinë dhe do t'i ndihmonte ata t'i përshtateshin mjedisit (Krus & Hale, 2003). Në vendet perëndimore u krijuan profesionet rehabilituese, që

kanë pasur efekte pozitive në minimizimin e pasojave të dëmtimit, si fizioterapia, orto-protetika, logo-pedia etj. Ndërsa në vendet ish-komuniste, me përjashtim të Shqipërisë, u krijua profesioni i “defektologjisë”, që, sikurse e thotë edhe emri, merrej me njerëzit me defekte, një term tejet poshtërues ky për njerëzit me aftësi të kufizuara dhe fëmijët me nevoja të veçanta. Institucionet rezidenciale të përkujdesjes sociale kanë ngjarë më shumë me spitale-burgje sesa me qendra përkujdesi, ku njerëzit me aftësi të kufizuara grumbulloheshin së bashku për t'u dënuar, shpesh përjetë, për të vetmin faj se nuk ishin si të tjerët! Shumica e njerëzve me aftësi të kufizuara që u burgosën nëpër institucionet rezidenciale të “përkujdesjes sociale”, nuk mundën të dilnin dot gjallë prej andej, disa për shkak të kushteve tmerrësisht të këqija të ushqimit, higjienës dhe mungesës së kujdesit të duhur shëndetësor, disa për shkak të vuajtjes emocionale të shkaktuar nga shkëputja prej familjes dhe



zëvendësimit të dashurisë prindërore me zbrazëtinë institucionale. Medikalizimi i aftësisë së kufizuar, që i dha jetë institucionalizimit afatgjatë, që mbaronte veç me vdekjen, është një nga faktorët kryesorë të veçimit, izolimit dhe përjashtimit. Prej tij morën jetë të gjitha politikat veçuese sociale dhe praktikat përjashtuese, që vazhdojnë të jenë të pranishme edhe sot. Zbatimi i modelit mjekësor në arsim çoi në lindjen dhe përhapjen e shkollave speciale dhe institucioneve rezidenciale për fëmijë me aftësi të kufizuara.

U desh gati një gjysmë shekulli për të parë efektet shkatërrimtare të modelit mjekësor në çshoqërizimin dhe zhvlerësimin e njerëzve me aftësi të kufizuara, që ka pasoja afatgjata, për të mos thënë të parikthyeshme në jetën e këtyre njerëzve. Edhe për ata që janë kthyer në komunitet, si pasojë e procesit të deinstitutionalizimit, rikthimi ka qenë më shumë fizik. Shumica prej tyre nuk kanë mundur të rikthehen emocionalisht në gjirin e shoqërisë, të pranohen dhe të vlerësohen prej pjesëtarëve të komunitetit si njerëz normalë. Ky është efekti afatgjatë i përkujdesjes shoqërore të institucionalizuar, mënjanë shoqërisë.

Duke parë se aspektet negative të institucionalizimit janë më të shumta në numër sesa ato pozitive - të tilla janë, p.sh., efektet e shërbimeve rehabilituese - shoqëritë perëndimore, në fund të shekullit të kaluar, nën shtysën edhe

të lëvizjes së aftësisë së kufizuar, vendosën ta braktisin modelin mjekësor dhe të përqafojnë paradigmen gjithpërfshirëse, e cila i konsideron njerëzit me aftësi të kufizuara si njerëz, në rradhë të parë, dhe thekson se megjithëse ata kanë nevojat të veçanta, nuk kanë pse veçohen prej shoqërisë. Arsyeja kryesore se përse vendet perëndimore vendosën ta ndryshojnë politikën sociale dhe ta bëjnë atë gjithpërfshirëse rrjedh prej faktit se politikat tradicionale të mbrojtjes sociale për njerëzit me aftësi të kufizuara prodhuan praktika diskriminuese. Si pasojë e tyre u ngritën shërbime speciale në mjedis të izoluar dhe njerëzit me aftësi të kufizuara, sidomos ata me aftësi të kufizuara intelektuale, u grumbulluan si nëpër kampe, për t'u mbajtur mënjanë njerëzve të tjerë (Mansell, 2006).

Paradigma gjithpërfshirëse lindi nga modeli social, i cili kundërshtoi me forcë modelin mjekësor dhe e vuri përgjegjësinë për përjashtimin e njerëzve me aftësi të kufizuara tek shoqëria. Pra, për modelin social, nuk është individi që vetpërjashtohet, por është shoqëria që përjashton individin, pasi i vë pengesa dhe e çaftëson shoqërisht. Mungesa e kushteve fizike për lëvizjen e lirë, shkollimi mënjanë bashkëmoshatarëve, punësimi në punishte të izoluar, të gjitha këto janë fakte që flasin për pengesat që shoqëria u ka vënë njerëzve me aftësi të kufizuara për t'i përjashtuar nga pjesëmarrja shoqërore. Edhe pse të gjitha këto fakte të nxjerra në pah nga modeli social qëndrojnë, është e pamohueshme se dëmtimet që kanë njerëzit me aftësi të kufizuara dhe nevojat e veçanta të tyre iu krijojnë pengesa në jetën

Modeli mjekësor është zëvendësuar nga paradigma gjithpërfshirëse, që i konsideron fëmijët me aftësi të kufizuara si fëmijë në rradhë të parë dhe për këtë arsye duhet të arsimohen në të njëjtat shkolla e klasa, së bashku me gjithë fëmijët e tjerë.

e përditshme. Këtë këndvështrim përkrah modeli ndërveprues, që thekson se aftësia e kufizuar shkaktohet prej llojit dhe seriozitetit të dëmtimit në ndërveprim me kushtet e mjedisit ku jeton personi. Për më tepër, ky model i jep rëndësi edhe përjetimit që provon personi me aftësi të kufizuara, kur ndërvepron me mjedisin fizik dhe shoqëror.

Paradigma gjithpërfshirëse e konsideron aftësinë e kufizuar si çështje të të drejtave të njeriut dhe është shndërruar në gurin e themelit të politikave sociale ndërkombtarisht. Ndikimi i paradigmes gjithpërfshirëse në politikat sociale ka bërë që të lindin strategjitë gjithpërfshirëse, përfshi këtu edhe atë për arsimin gjithpërfshirës. Në praktikë, zbatimi i politikave gjithpërfshirëse po i jep fund institucionalizimit dhe po krijon kushtet për ngritjen e shërbimeve me bazë komunitare. Ky proces quhet deinstitutionalizim i aftësisë së kufizuar dhe ka një domethënie komplekse. Deinstitutionalizimi i aftësisë së kufizuar nuk do të thotë thjesht t'i vihet kyçi institucioneve të përkujdesjes, por, para se gjithash, do të thotë të krijohen kushtet për rikthim jo vetëm fizik, por edhe social të njerëzve që më parë shoqëria i ka pas veçuar dhe izoluar. Mbi të gjitha, deinstitutionalizimi ka si synim final që të çbëjë atë që institucionalizimi bëri për gjysmë shekulli: të shembë muret institucionale që u ngritën në kokat e njerëzve për aftësinë e kufizuar dhe të bëjë që njerëzit me aftësi të kufizuara të rikthehen në komunitet si pjesëtarë me vlera dhe qytetarë të barabartë. Modeli gjithpërfshirës nuk është reduksionist, që do të thotë se nuk e injoron praninë e nevojave të veçanta të personave me aftësi të kufizuara, përkundrazi, sikurse e thotë termi gjithpërfshirës, ai përkrah jo vetëm rikthimin e njerëzve me aftësi të kufizuara në shërbimet e përgjithshme edukative, shëndetësore dhe sociale, por edhe ofrimin e shërbimeve të specializuara brenda shërbimit të përgjithshëm, sipas nevojave të tyre. Përveç marrjes së shërbimeve bashkë me të tjerët, modeli i gjithpërfshirjes nxit integrimin në shoqëri dhe pjesëmarrjen aktive të njerëzve me aftësi të kufizuara në jetën e komunitetit. Kjo nënkupton se njerëzit me aftësi të kufizuara duhet të jetojnë, të rriten, të arsimohen, të marrin shërbime, të punësohen bashkë me të tjerët në komunitet dhe të kenë mundësi të kontribuojnë për mirëqenien e vet. Për këtë arsye kërkohet që mjedisi t'i përshtatet personit më shumë sesa ky mjedisi.

Gjithpërfshirje në arsim nuk nënkupton vetëm praninë e fëmijëve me aftësi të kufizuara në klasat e shkollave të zakonshme, por edhe ofrimin e shërbimeve të specializuara brenda shkollës, sipas nevojave të tyre.

Historiku i arsimit të veçuar special dëshmon për transformimin e madh që ka pësuar përcaktimi i aftësisë së kufizuar me kalimin e viteve, si pasojë e ndryshimeve thelbësore në mentalitetin

shoqëror dhe në njohjen e të drejtave të njerëzve me aftësi të kufizuara si të drejta të njeriut. Këto transformime janë pasojë e presionit politik që kanë ushtruar njerëzit me aftësi të kufizuara dhe prindërit e fëmijëve me nevoja të veçanta mbi politikën dhe shoqërinë, për t'u dhënë fund praktikave përjashtuese, që për vite me rradhë i kanë izoluar dhe

përrjashtuar padrejtësisht ata nga gjiri i shoqërisë. Rezultat i këtij presioni është zëvendësimi i paradigmes mjekësore me paradigmen gjithpërfshirëse, që ka bërë që aftësia e kufizuar të konsiderohet si çështje e të drejtave të njeriut dhe që po ndikon në hartimin e politikave të përfshirjes sociale, si parakusht për krijimin e kushteve për një jetë sa më normale të njerëzve me aftësi të kufizuara si gjithë të tjerët.

Fëmijët me aftësi të kufizuara duhet të jetojnë, të rriten, të arsimohen, e të marrin shërbime bashkë me të tjerët në komunitet, në mënyrë që të jenë pjesë e komunitetit.

### 1.3 Si filloi arsimit gjithpërfshirës

Gjatë shekullit XX, nën ndikimin e modelit mjekësor të aftësisë së kufizuar, sistemi arsimor u specializua dhe u veçua si shprehje e kujdesit për fëmijët me aftësi të kufizuara, në mënyrë që t'u përgjigjej më mirë nevojave të tyre të veçanta për arsim (Meijer, Pijl & Hegarty, 1997). Duke menduar se arsimit i veçuar do të ishte më mbrojtës dhe më i strukturuar, profesionistët e arsimit vendosën t'i shkëpusin nxënësit me nevoja të veçanta nga shkollimi i përgjithshëm (Friend, 2007). Për studiues si Armstrong-u (2003) ky qe një hap i gabuar, pasi veçimi prej të tjerëve është përgjigjja që u jepet zakonisht, nën maskën e përkujdesit, njerëzve që konsiderohen si të pavlerë, si barrë, “jo si ne” ose si nevojtarë për t'u marrë nën mbrojtje.

Në Perëndim dhe Lindje të Europës, shoqëritë e mbështetën arsimin për fëmijët me nevoja të veçanta te modeli mjekësor, që i dha jetë profesioneve rehabilituese të veçuara. Bazuar në modelin mjekësor, profesionistët rehabilitues i identifikuan personat me aftësi të kufizuara me dëmtimet që kishin. Dëmtimi u bë tipari më i dallueshëm i identitetit (shpesh i vetmi) për njerëzit me aftësi të kufizuara, të cilët në vend të emrit, thirreshin me diagnoza. Për pasojë, personat me aftësi të kufizuara, si të “paaftë” për të bërë ndonjë gjë, u veçuan për t'u arsimuar në shkolla speciale dhe u mbyllën në institucione rezidenciale, shumë larg sistemit të përgjithshëm shkollor dhe komunitetit (Siska and Vann, 2007).

Arsimi është shumë i dobishëm për t'i ndihmuar fëmijët me nevoja të veçanta të mbërrijnë potencialin e të nxënësit, por ai duhet dhënë brenda shkollimit të zakonshëm dhe jo i veçuar.

Megjithëse gjatë regjimit socialist ideologjikisht Shqipëria i takonte vendeve të Lindjes, profesionet lidhur me aftësinë e kufizuar, si, p.sh., defektologjia, fizioterapia, pedagogjia speciale nuk u zhvilluan si në Lindje. Fëmijët me aftësi të kufizuara të shumëfishta dhe me aftësi të kufizuara intelektuale të thella konsideroheshin të paedukueshëm, prandaj nuk futeshin në shkollë dhe dërgoheshin në institucione rezidenciale ose izoloheshin në shtëpi. Ndërsa për fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale të lehtë dhe të moderuar, dhe për ata me aftësi

të kufizuara shqisore u ngrit një sistem shkollash speciale sipas llojit të dëmtimit (Axelsoon, Granier dhe Adams, 2004). Për fat të keq, programi arsimor për këta fëmijë nuk përfshinte lëndë të dobishme për nxënësit në shkolla speciale, si, p.sh., njohuri dhe shprehje për jetën dhe lëndë për rehabilitimin. Në mënyrë paradoksale, në vend që të ishte i pasur, programi mësimor kombëtar u “hollua”, për t’u bërë më i lehtë “për t’u nxënë”. Madje, për fëmijët me aftësi të kufizuara në të folur dhe të dëgjuar, u zgjat edhe koha e studimit të ciklit fillor nga katër në tetë vjet, gjë që nuk i ka ndihmuar të marrin formim akademik të njëjtë me bashkëmoshatarët, por i ka lënë shumë pas në krahasim me ta. Për këtë arsye, nuk kanë qenë fëmijët me aftësi të kufizuara të paedukueshëm, por shkollat speciale nuk kanë qenë në gjendje t’i arsimojnë ata (Closs, Nano dhe Ikonimi, 2003).

Megjithatë, debati për arsimin special është aq i nxehtë, saqë termi “arsim special” ngjall konfuzion te profesionistët pro dhe kundra tij, sidomos kur vjen fjala për përparësitë dhe jopërparësitë (Earnock, 2005). Kështu Friend-i (2007) argumenton se nuk ka dyshim që arsimi special është mjeti përmes të cilit fëmijëve me aftësi të kufizuara u

Meqë shkollat e zakonshme nuk ofrojnë arsimim për fëmijët me aftësi të kufizuara, ato i detyrojnë këta të shkojnë në shkolla speciale.

garantohet arsimimi brenda sistemit të arsimit publik dhe se ky lloj arsimit është shumë i dobishëm për t’i ndihmuar ata të mbërrijnë potencialin e të nxënës, por ai

duhet dhënë brenda shkollimit të zakonshëm dhe jo i veçuar. Mirëpo, meqë shkollat e zakonshme nuk u japin edukim fëmijëve me aftësi të kufizuara, këta veçohen në shkolla speciale (Hegarty dhe të tjerë, 1997). Shkollat speciale duke u marrë vetëm me fëmijët me nevoja të veçanta, kanë mbledhur shumë njohuri e shprehje pune. Mësuesit në shkollat speciale dinë se si të punojnë me fëmijët me lloje të ndryshme aftësisht të kufizuara, dinë të përshtasin programet shkollorë, dinë të punojnë me programe individuale dhe kanë përshtatur mjediset dhe pajisjet për t’iu përgjigjur kërkesave të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Këto janë përparësitë e shkollës speciale, të cilat shkollat e zakonshme nuk i kanë. Por, në qoftë se shkollat e zakonshme do të ofronin të njëjtat mundësi për nxënësit me nevoja të veçanta në arsim, ashtu si dhe shkollat speciale, atëherë shkollat speciale nuk kanë pse të ekzistojnë! Pra, është pikërisht paaftësia e shkollave të zakonshme për t’ju përgjigjur nevojave të veçanta të fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe vështirësi në të mësuar, ajo që i hedh këta nxënës në dyert e shkollës speciale (Hegarty, 1993; Meijer, Pijl & Hegarty, 1997).

Sado që shkollat speciale mund të trumbetohen si alternativë e suksesshme ndaj izolimit shtëpiak të fëmijëve me aftësi të kufizuara, ato nuk mund të konsiderohen kështu në krahasim me arsimin gjithpërfshirës në shollat e zakonshme. Politikat veçuese, edhe pse në dukje dashamirëse, në fakt vetëm sa kanë krijuar një lloj izolimi të ri, joshtëpiak por shoqëror. Këto politika kanë krijuar sisteme segreguese të ngritura posaçërisht për fëmijët e etiketuar si “të paaftë”, të cilët nuk paskeshin qenë në gjendje të përfshiheshin në klasat e

rregullta të shkollave të zakonshme në lagjen e tyre bashkë me fëmijët e tjerë “të aftë” (Siska and Vann, 2007). Veçimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara nga fëmijët e tjerë dhe grumbullimi i tyre

larg syve të tjerëve në shkolla speciale, filloi t'i revoltonte prindërit e këtyre fëmijëve, të cilët me të drejtë nisën ta kundërshtojnë arsimin special të segreguar si një praktikë diskriminuese dhe, për më tepër, si jocilesor. Të vetëdijshëm se fëmijët e tyre kishin të drejtën që si çdo fëmijë të edukoheshin me bashkëmoshatarët në shkollat më të afërta të komunitetit dhe jo të grumbulloheshin e të kyçeshin në shkolla speciale apo në institucione rezidenciale përkujdesi si të “paedukueshëm”, prindërit kërkuan që fëmijët e tyre të edukoheshin në shkollat e rregullta, por jo në klasa të veçanta dhe as të harroheshin nëpër cepa klasash të zakonshme, si mbetje të shkollës (Friend 2007).

Më shumë se kushdo tjetër arsimin e veçuar special, si shprehje të përkujdesit shoqëror, e demaskuan vetë akademikët me aftësi të kufizuara, si Abberley-i, Barnes-i dhe Oliver-i, që e akuzuan ideologjinë e “përkujdesjes” si përgjegjësen e vetme për depersonalizimin, zhvlerësimin dhe çaftësimin e njerëzve me aftësi të kufizuara (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000). Arsimi special u medicalizua aq shumë nga modeli mjekësor i aftësisë së kufizuar (French, 2004), sa që shkollat speciale u izoluan krejtësisht prej sistemit të përgjithshëm arsimor dhe fëmijët që mësonin atje konsideroheshin më shumë si pacientë sesa si nxënës me nevoja të veçanta. Edhe pse njohuritë, ekspertiza dhe lehtësitë që ofron arsimi special janë shumë të rëndësishme në edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në të nxënë, kjo nuk e justifikon edukimin e tyre mënjane të tjerëve. Sot veçimi i këtyre fëmijëve në emër të edukimit është i papranueshëm (Meijer, Pijl & Hegarty, 1997).

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

#### 1.4 Përhapja e arsimit gjithpërfshirës

Arsimi gjithpërfshirës është një e drejtë themelore për të gjithë fëmijët, përfshi edhe ata me aftësi të kufizuara. Edhe pse e drejta për të pasur mundësi arsimimi është gjerësisht e pranuar në parim, po aq është edhe e neglizhuar në praktikë (Hegarty, 1993). Në Shqipëri e drejta për mundësi të barabarta në arsim, që bazohet në parimin e universalitetit, gjen zbatim në kuptimin që të gjithë fëmijët kanë të drejtë të arsimohen. Gjithsesi, parimi i selektivitetit bazuar në dallimin e nevojave, pothuajse injorohet. Në përgjithësi, mjediset edukative karakterizohen nga mentaliteti se “një masë bën për të gjithë” (one-size-fits-all) dhe koncepti i arsimit gjithpërfshirës zbatohet në mësimdhënien (instruktimin) për të gjithë nxënësit njësoj, pavarësisht profilit të të nxënës të gjithsecilit, sfondit social,

aftësive dhe stilit personal, dhe pa i ndjekur individualisht ata (Sultan, 2006). Fëmijët trajtohen të gjithë në të njëjtën mënyrë, sikur të jenë njësoj për nga nevojat, por barazia e mundësive nuk do të thotë këtë gjë (Hegarty, 2006). Barazia e mundësive në arsim do të thotë që të gjithë fëmijët kanë mundësi të arsimohen dhe se arsimimi merr parasysh dhe trajton nevojat e çdo nxënësi.

Në qoftë se shkollat e zakonshme do të ofronin të njëjtat mundësi për nxënësit me nevoja të veçanta në arsim, ashtu si dhe shkollat speciale, atëherë shkollat speciale nuk kanë pse të ekzistojnë!

Megjithëse arsimit gjithpërfshirës ka më shumë ithtarë sot, arsimit special i veçuar ka mbështetësit e vet, gjithashtu. Kështu, zëra të veçuar, si Warnock-a (2005), argumentojnë se arsimit

gjithpërfshirës mund të ketë pasoja negative për fëmijët me aftësi të kufizuara, pasi në shkollat e zakonshme ata ndihen të përjashtuar, ndërsa në shkollat e vogla speciale janë më të përfshirë dhe provojnë ndjenjën e përkatësisë që është shumë e nevojshme për mirëqenien e tyre dhe për arritjet akademike (p.15). Madje, Warnock-a (2005) mendon se edukimi special është edhe më i favorshëm, sidomos për fëmijët me çrregullime të sjelljes dhe me autizëm, sepse i plotëson më mirë nevojat e tyre dhe është më mbrojtës. Ajo sugjeron se në vend që të synojmë një ideal të thjeshtësuar të arsimit gjithpërfshirës, duke i futur të gjithë fëmijët “nën një çati”, është më mirë që t’i përfshijmë të gjithë fëmijët në procesin e përbashkët të të mësuarit (Warnock, 2005:15). Kjo konsideratë e zhvlerëson rëndësinë që ka hapësira edukative. Por, Armstrong-u (2003) që i jep rëndësi të veçantë hapësirës, mbron me forcë idenë e “çatisë së përbashkët”. Sipas Armstrong-ut, hapësira nuk ka vetëm kuptim fizik, por edhe simbolik. Hapësira është ndërtuar shoqërisht dhe në të jetohet dhe përjetohet jeta shoqërore në nivel individual dhe kolektiv. Praktikant që ndodhin brenda një hapësire, përfshirë edhe shkollën, reflektojnë mënyrën se si kuptohen vlerat kolektive, që

Fëmijët me aftësi të kufizuara, edukimi i të cilëve bëhet në “hapësira të veçuara”, janë të veçuar nga shoqëria.

ndryshe quhet “kulturë”. Këto praktika i japin formë marrëdhënieve tona, formojnë identitetin dhe kushtëzojnë mundësitë tona. Fëmijët me aftësi të

kufizuara, edukimi i të cilëve bëhet në “hapësira të veçuara”, janë të veçuar nga shoqëria (f.16). Madje, autorë të tjerë pyesin se përse ia përshtasim njerëzit strukturave ekzistuese, në vend që të shohim se çfarë nuk shkon me sistemin shoqëror, që nuk pranon dikë që është ndryshe (Amado, 1998, cituar te Chapell, 1992:36)! Praktikant përjashtuese të krijuara nga shoqëria për njerëzit ndryshe, Slee-u (2001) i quan politika çaftësuese, që zbatohen përmes politikës së shkollimit (f.169). Për t’i dhënë fund kulturës përjashtuese të shkollimit, Barns-i (2005) u bën thirrje politikbërësve të edukimit që të aftësojnë shkollat e zakonshme, të krijojnë kulturë dhe praktika përfshirëse. Për më tepër që arsimit gjithpërfshirës, edhe pse i një rëndësie të jashtëzakonshme për fëmijët me aftësi të kufizuara, është në dobi të mirëqenies së të gjithë fëmijëve dhe përmbush aspiratën e përgjithshme për drejtësi sociale (Slee, 2001; Barton, 2005).

Hegarty-i (1993), gjithashtu, komenton se shkollimi i përgjithshëm ka disavantazhe për fëmijët me aftësi të kufizuara, por nën një perspektivë të ndryshme nga Warnock-a. Hegarty-i argumenton se shkollat e zakonshme kanë dështuar në edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, sepse nuk kanë avantazhet e shkollave speciale, siç janë ekspertiza për të mësuar fëmijë me nevoja të veçanta dhe përshtatja e kurrikulës. Kjo është edhe arsyeja që disa profesionistë theksojnë se edukimi i nxënësve me aftësi të kufizuara bëhet më mirë në shkolla speciale sesa në shkolla të zakonshme (Friend, 2007).

### 1.5 Avantazhet që ka shoqëria, sistemi arsimor dhe fëmijët nga një arsim gjithpërfshirës

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. Këto të drejta duhet t'u respektohen brenda gjirit të shoqërisë dhe jo mënjanë saj. Vetëm duke i parë kështu, shoqëria nuk do t'i konsiderojë më si qenie të mjera, që u nevojitet trajtim i specializuar dhe përkujdesje, të cilat, për arsye rehatie për shoqërinë dhe nën maskën e efikasitetit dhe mbrojtjes (nga kush!), u janë dhënë në mjedise të izoluar. Natyrisht që njerëzit me aftësi të kufizuara kanë nevoja të veçanta, por për këtë ata nuk kanë përse izolohen nga shoqëria dhe as të grumbullohen mënjanë të tjerëve. Kjo i ka bërë ata përgjithmonë të huaj për shoqërinë, ka pamundësuar rikthimin social të tyre dhe ka përforcuar mospranimin nga shoqëria.

Kërkesa e vetme e filozofisë së përfshirjes është që çdo njeri, pavarësisht aftësive dhe nevojave, të trajtohet si pjesëtar i shoqërisë dhe nëse ka nevojë për shërbime të specializuara, duhet t'i marrë brenda sistemit të përgjithshëm shëndetësor, edukativ dhe social, si gjithë të tjerët (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997:151). Për edukimin, kjo do të thotë se çdo fëmijë me nevoja të veçanta ka të drejtën të marrë arsim, të përshtatur sipas nevojave, brenda sistemit të arsimit të rregullt.

Arsimi gjithpërfshirës është në dobi jo vetëm të fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe vështirësi në të mësuar. Nga arsimi gjithpërfshirës përfitojnë të gjithë nxënësit, pavarësisht faktit në janë me aftësi të kufizuara apo jo, pasi dihet që të gjithë nxënësit kanë veçantitë e tyre në stilin e të nxënësve dhe të të shprehurit. Arsimi gjithpërfshirës jo vetëm që i pranon të gjithë nxënësit në sistemin e përgjithshëm arsimor, por edhe nxit këtë të fundit t'i përshtatet nevojave të veçanta të të gjithë nxënësve. Me pranimin e nxënësve me nevoja të veçanta në shkolla

Arsimi gjithpërfshirës, edhe pse i një rëndësie të jashtëzakonshme për fëmijët me aftësi të kufizuara, është në dobi të mirëqenies së të gjithë fëmijëve dhe përmbush aspiratën e përgjithshme për drejtësi sociale.

Fëmijët me aftësi të kufizuara kanë nevoja të veçanta, por ata nuk kanë përse izolohen nga shoqëria për t'u edukuar.

të rregullta, në kuadër të arsimit gjithpërfshirës, sistemi edukativ do të duhet të përgatitet të mirëpresë një diversitet të madh nxënësish dhe kjo sjell përfitime edhe për nxënësit e tjerë, pasi edhe ata mund të kenë nevoja të patrajuara më parë nga shkolla. Për të qenë në gjendje t'i përgjigjet më mirë nevojave dhe interesave të nxënësve, shkolla e rregullt do të duhet të inkurajojë trajnimin e mësuesve, të përshtasë kurrikulën e përbashkët sipas nevojave të nxënësve, të zhvillojë plane edukative individuale, të bashkëpunojë më shumë me prindërit dhe me shërbimet mbështetëse për arsimin, si psikologët, punojësit socialë, sociologët, mjekët dhe punonjësit e fushës së rehabilitimit.

Çdo fëmijë me nevoja të veçanta ka të drejtën të marrë arsim, të përshtatur sipas nevojave, brenda sistemit të arsimit të zakonshëm.

Nxënësit e shkollave të rregullta janë një ndihmë e çmuar për arritjet akademike të nxënësve me nevoja të veçanta në arsim. Me ndihmën e mësuesve, ata

mund t'i ndihmojnë shokët e tyre të klasës me nevoja të veçanta të përparojnë në një lëndë të caktuar. Një nxënës në shkollën e zakonshme i ofron më shumë ndihmë një nxënësi me nevoja të veçanta, si për arritjen akademike, ashtu edhe për shoqërizimin, sesa një bashkëmoshatar tjetër me aftësi të kufizuara në shkollën speciale. Arsimi gjithpërfshirës ka shumë rëndësi si për nxënësit me aftësi të kufizuara, ashtu edhe për ata që nuk janë të tillë, pasi u ofron mundësinë të mësojnë të njëjtat njohuri dhe shprehje për jetën. Por, përveç përparimit akademik, ajo çka e bën arsimin gjithpërfshirës edhe më dobiprurës për nxënësit me aftësi të kufizuara dhe jo, është shoqërizimi. Shkolla është pjesë e komunitetit dhe në të replikohet jeta që bëhet edhe jashtë mureve të saj. Prandaj, shkollimi i fëmijëve

Pranimi i nxënësve me nevoja të veçanta në shkolla të zakonshme sjell përfitime edhe për nxënësit e tjerë, të cilët mund të kenë nevoja të patrajuara më parë nga shkolla.

është mirë të jetë i përbashkët. Duke u rritur së bashku fëmijët mësojnë të bashkëjetojnë si të rritur dhe të punojnë bashkë për mirëqenien individuale dhe kolektive. Përmes bashkëjetesës

në shkollë me fëmijët me aftësi të kufizuara, fëmijët e tjerë mësojnë vlerat humane që janë thelbësore për bashkëjetesën sociale, siç janë dhëmbshuria, simpatia dhe solidariteti. Këta janë faktorë të domosdoshëm për mbijetesën psikologjike të çdo individi. Për më tepër, arsimi gjithpërfshirës ka efekt afatgjatë jo vetëm në formimin akademik, por edhe në zhvillimin psikosocial dhe mirëqenien e fëmijëve (Landgren, Kjellman, Gillberg, 2003). Siç tregon edhe përvoja, arsimi kushtëzon mundësitë dhe zgjedhjet tona në jetë dhe mundësia për të bërë zgjedhje të informuara, nuk ka përse t'u mohohet njerëzve me aftësi të kufizuara.

Përveçse për nxënësit, arsimi gjithpërfshirës është i dobishëm edhe për mësuesit, pasi i bën ata më të ndërgjegjshëm për rolin kyç në formimin qytetar të të gjithë fëmijëve. Arsimi gjithpërfshirës është mundësia më e mirë për mësuesit që të kontribuojnë për përmbushjen e objektivit madhor të drejtësisë sociale, që është ofrimi



i mundësive të barabarta për të gjithë fëmijët, pavarësisht aftësive, dhe krijimi i një shoqërie gjithpërfshirëse. Nëvoja për t'ju përgjigjur më mirë interesave të ndryshme të nxënësve i vë mësuesit përpara kërkesës për zhvillim profesional. Sado të rëndësishëm të jenë agjentët e tjerë shoqërizues në edukim, mësuesit janë dhe do të jenë faktori vendimtar në edukimin formal dhe se çfarë mësojnë fëmijët për jetën, varet shumë prej tyre. Në këtë aspekt, arsimi gjithpërfshirës ua mundëson edhe më mirë mësuesve suksesin në ndërmarrjen e transmetimit dhe krijimit të dijes te fëmijët.

Përveçse për nxënësit, arsimi gjithpërfshirës është i dobishëm edhe për mësuesit, pasi i bën ata më të ndërgjegjshëm për rolin kyç në formimin qytetar të të gjithë fëmijëve.

Arsimi gjithpërfshirës, si një hap i parë drejt përfshirjes sociale, është në dobi të të gjithë pjesëtarëve të shoqërisë. Përvoja e shekullit të kaluar i dha një mësim të çmuar shoqërisë: veçimi, edhe pse në emër të përkujdesjes, nuk është rezultativ; përkundrazi, ka një kosto të lartë përjashtimi shoqëror, që vështirë se ndreqet si për të përjashtuarit, ashtu edhe për përjashtuesit, të paktën brenda një brezi. Efektet shkatërrimtare që patën praktikatat veçuese për shoqërizimin dhe çqytetarizimin e njerëzve me aftësi të kufizuara, i hapën sytë shoqërisë për të mos i përsëritur më kurrë ato. Përfshirja sociale ose ndodh që në fillim të jetës së një individi, ose nuk ndodh kurrë. Largimi për kurim të përkohshëm nëpër “oficina” edukative, shëndetësore dhe sociale rezultoi në institucionalizim të përjetshëm dhe humbje të pazëvendësueshme të marrëdhënieve sociale, dhe dëme të pariparueshme të shëndetit mendor të personave të institucionalizuar. Nga përvojat bashkëkohore të deinstitutionalizimit dhe krijimit të shërbimeve me bazë komunitare, del se përfshirja sociale ka një kosto me të ulët sesa përjashtimi. Institucionalizimi, në çdo formë qoftë, si shkollë speciale, shtëpi a qendër përkujdesjeje apo punishte pune e mbrojtur, sado përmirësim infrastrukturor dhe profesional të pësojë, ka kosto më të madhe sesa mbajtja e njerëzve me aftësi të kufizuara në komunitet. Përfshirja komunitare mobilizon rrjetin social të familjarëve, të të afërmeve, fqinjëve, të njohurve, miqve dhe shokëve për të mbështetur jetesën e njerëzve në nevojë në shtëpitë e tyre, në gjirin e familjes. I mbështet ata të ndihen të sigurtë mes fqinjëve, të arsimohen në shkollën e lagjes, të marrin shërbime shëndetësore në ambulancën e lagjes apo spitalin e qytetit të tyre. Për familjet që kanë pjesëtarë me aftësi të kufizuara, rrjeti social dhe shërbimi komunitar janë burimi më i çmuar i ndihmës, sidomos për nënat që janë “të ndëshkuara” të qëndrojnë të papuna dhe të pasocializuara nga shërbimi 24-orësh për fëmijët e tyre me aftësi të kufizuara. Përveç kësaj, vetë shërbimet e përgjithshme pësojnë përmirësime të dukshme nga ofrimi i shërbimeve të specializuara në komunitet për personat me aftësi të kufizuara, pasi rrisin kapacitetin e shërbimit dhe ekspertizën për fushën e shërbimeve rehabilituese komunitare.

## 1.6 Sfidat për arsimin gjithpërfshirës

Që prej vitit 1970 arsimi i veçuar special, si një formë e modelit mjekësor për aftësinë e kufizuar, u sfidua nga modeli social. Ky e përqëndroi vëmendjen tek efekti çaftësues që ka arsimimi i veçuar për fëmijët me aftësi të kufizuara më shumë sesa dëmtimi individual (Barnes, 2005). Që nga ajo kohë, paradigma “psiko-mjekësore” që i dha jetë arsimit të veçuar special filloi të zhvendoset dhe vendin e saj e ka zënë paradigma “ndërvepruese”, që i ka dhënë shtysë zbatimit të arsimit gjithpërfshirës (Dyson & Millëard, 1997). Kjo mendësi e re është ngushtësisht e lidhur me aktivizimin politik të njerëzve me aftësi të kufizuara, që e mbrojnë fort çështjen e arsimit gjithpërfshirës si një çështje e të drejtave të njeriut (Siska and Vann, 2007). Në vend që t’i shohim rezultatet e arsimit si çështje thjesht teknike të lidhura me “efikasitetin” e llojeve të ndryshme të shërbimit edukativ, njerëzit me aftësi të kufizuara bëjnë thirrje ta shohim arsimin si një çështje politike të lidhur thelbësisht me përfshirjen sociale dhe demokracinë pjesëmarrëse (Armstrong, Armstrong & Barton, 2000:2).

Koncepti i gjithpërfshirjes kundërshton vlerat mënjanuese dhe shtypëse që aplikohen ndaj njerëzve dhe grupeve në nevojë. Këto vlera i konsiderojnë këta njerëz si të dobët për shkak të problemeve

Arsimi gjithpërfshirës nuk është thjesht një rregullim i pjesshëm i sistemit të edukimit, por rinovim tërësor i tij dhe reformë e thellë e shkollës.

Problemi për arsimin gjithpërfshirës nuk janë shkollat speciale, pasi ato e kanë nisur tashmë procesin vetëreformues në qendra burimore për arsimin gjithpërfshirës, por sistemi i edukimit të përgjithshëm që nuk i përgjigjet nevojave të fëmijëve me nevoja të veçanta.

që kanë dhe i shfuqizojnë ata si qenie njerëzore (Armstrong, 2003). Shumë persona të rritur me aftësi të kufizuara tregojnë se ajo që i ka penguar më shumë në shkollë nuk ka qenë edhe aq dëmtimi sesa mënyra se si i shihnin të tjerët (Henderson, 2006). Prandaj, arsimi gjithpërfshirës, si pjesë e projektit të përfshirjes sociale, kërkon ndryshim të qëndrimit të shoqërisë

ndaj aftësisë së kufizuar dhe reformim të politikave arsimore. Arsimi gjithpërfshirës nuk është thjesht një rregullim i pjesshëm i sistemit të edukimit, por rinovim tërësor i tij dhe reformë e thellë e shkollës (Stangvik, 1997). Zbatimi i reformës së arsimit gjithpërfshirës krijon kushtet për një sistem arsimor, që përfshin brenda vetes një shumëllojshmëri nxënësish dhe që e diferencon edukimin sipas kësaj shumëllojshmërie. Nga kërkimet e kryera në fushën e edukimit është gjetur se reforma e arsimit gjithpërfshirës kalon nëpër tre nivele, që janë: qëndrimi i mësuesve ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta, përshtatja e kurrikulës dhe faktorët jashtëshkollorë. Një tjetër gjetje interesante e kërkimit edukativ është se problemi për arsimin gjithpërfshirës nuk janë shkollat speciale. Ato e kanë nisur tashmë procesin vetëreformues, duke u transformuar në qendra burimore për arsimin gjithpërfshirës. Problemi është sistemi i edukimit të përgjithshëm, që nuk i përgjigjet nevojave të fëmijëve me nevoja të veçanta. Prandaj me të drejtë studiues si Hegarty-i

(1993) argumentojnë se: “Nëse shkollave speciale iu duhet të bëjnë një përpjekje për t’u transformuar në qendra burimore, shkollave të rregullta iu duhet të bëjnë revolucion”.

Në fakt, në Perëndim shkollat speciale kanë filluar të jenë në pararojë të zbatimit të konceptit të gjithpërfshirjes në arsim, pasi po e vënë stafin e tyre gjithnjë e më shumë në dispozicion të shkollave të rregullta dhe po i ndajnë njohuritë dhe ekspertizën me mësuesit e tjerë. Mësuesit specialë janë bërë shumë të kërkuar për shkollat e rregullta dhe janë aktorë me shumë peshë për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e rregullta. Ekipet e shkollave speciale kanë krijuar një shërbim të ri që quhet “mësuesi lëvizës”, i mbështetur nga “shërbimet lehtësuese”, për përfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta. Krijimi i ekipeve ndihmëse lëvizëse nga ana e mësuesve të shkollave speciale është një shenjë e qartë e hapjes ndaj arsimit gjithpërfshirës dhe e dëshirës së tyre për të punuar për përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat e zakonshme. Shërbimi që “mësuesit lëvizës” të arsimit special kryejnë në shkollat e zakonshme përfshin, ndër të tjera, punë me nxënësit me nevoja të veçanta, mbështetje për mësuesin/mësuesen e klasës së rregullt ku mëson nxënësi me nevoja të veçanta, përshtatje e mjedisit fizik të shollës dhe klasës që këto të përdoren lehtësisht nga fëmijët me aftësi të kufizuara dhe përshtatje e kurrikulës së përbashkët ndaj nevojave të veçanta të nxënësit sipas aftësive njohëse, për t’ia bërë tekstet të kuptueshme. Të gjitha këto bëhen me kërkesë të mësuesit të klasës dhe organizohen po prej tij/saj ose prej stafit pedagogjik të shkollave të zakonshme. Së fundi, mësuesit e shkollave speciale po shërbejnë si trajnerë për të trajnuar mësuesit e shkollave të zakonshme që të punojnë me nxënësit me nevoja të veçanta në klasë.

Por përveç impaktit që ka në formimin akademik të brezit të ri, arsimi gjithpërfshirës është një faktor kyç në vendosjen e kohezionit shoqëror dhe ruajtjen e stabilitetit.

Natyrisht që reforma e arsimit gjithpërfshirës nuk mund të shtrihet pa pengesa. Reforma paraqet një zhvendosje gjigande të sistemit të arsimit drejt përfshirjes sociale. Në disa vende të Europës Perëndimore, si në Holandë, Belgjikë, Gjermani dhe Zvicër reforma ka hasur pengesa serioze në fillimet e veta, siç ishin, p.sh.: mospërgatitja (mosmotivimi) e mësuesve të shkollave të zakonshme për arsimin gjithpërfshirës, mungesa e formimit profesional, mospërfshirja e mësuesve në hartimin e kurrikulës kombëtare dhe, sidomos, rezistenca e mësuesve të arsimit special për të ndarë ekspertizën me mësuesit e shkollave të zakonshme, nga frika se mos bëheshin të zëvendësueshëm. Përvoja e zbatimit të reformës së arsimit gjithpërfshirës në vendet e Perëndimit ka treguar se reforma e përfshirjes nuk duhet bërë nën presion dhe as të imponohet. Mësuesve, si atyre të shkollave speciale, edhe atyre të shkollave të zakonshme, iu duhet lënë kohë të përgatiten për zbatimin e arsimit gjithpërfshirës. Përveç qëndrimit dashamirës të mësuesve ndaj çështjes së arsimit gjithpërfshirës, vlen të theksohet se ky i fundit varet shumë edhe prej presionit prindëror mbi politikën arsimore (Meijer, Pijl & Hegarty, 1997:7).

## 1.7 Sfida në Shqipëri

Në Shqipëri sistemi edukativ është në reformim të thellë, me qëllim që t'i përgjigjet ndryshimeve që po ndodhin brenda vendit dhe atyre në shkallë të përbotshme, si pasojë e proceseve globalizuese. Duke ndjekur zhvillimet botërore në fushën e arsimit, Qeveria Shqiptare ka miratuar Strategjinë Kombëtare të Arsimit, e cila zotohet të ofrojë "Arsim për të Gjithë" (Education for All - EFA) në 2015-tën, në mënyrë cilësore (MASH, 2004). Por përveç impaktit që ka në formimin akademik të brezit të ri, arsimi gjithpërfshirës është një faktor kyç në vendosjen e kohezionit shoqëror dhe ruajtjen e stabilitetit. Ai është parakusht për zhvillimin e mundësive të barabarta, për edukimin demokratik dhe për përfshirjen sociale (Radoman, Nano, Closs, 2006). Megjithëse EFA i shpreh qartë qëllimet e shkollimit, mënyra se si do të përmbushen ato varet nga mundësitë dhe burimet që ka vendi ynë. Pyetje të tilla se si do të jetë shkolla e zakonshme në të ardhmen, si do të zbatohet gjithpërfshirja në arsim, si do të adresohen diferencat e fëmijëve me nevoja të veçanta etj., presin një përgjigje. Në lidhje me arsimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, studiuesit kanë nxjerrë në pah një mori pengesash serioze, siç janë: mungesa e profesionalizmit në fushën e arsimit special, padukshmëria e fëmijëve me aftësi të kufizuara në arsim, klasa të mbingarkuara dhe të keqpajisura, program i ngurtë shkollor i padiferencuar sipas nevojave të nxënësve etj.

Ai është parakusht për zhvillimin e mundësive të barabarta, për edukimin demokratik dhe për përfshirjen sociale.

Për më tepër, përfundimi i arsimit të detyruar nuk është detyrim për fëmijët me aftësi të kufizuara (Sultan, 2006), kështu që numri i saktë i atyre që marrin pjesë në arsimin e detyrueshëm është i pasaktë (Radoman, Nano, Closs, 2006). Edhe alternativat për arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta që janë rreth 12.000, janë shumë të pakta, madje vetëm për 9.5% të tyre shteti ofron shërbime nëpër institucione rezidenciale të përkujdesit, në qendra ditore ose në shkolla speciale (Sultan, 2006). Ndërsa fare pak fëmijë me aftësi të kufizuara marrin arsim në shkollat speciale, fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale të rënda dhe me aftësi të kufizuara të shumëfishta nuk arsimohen, si të paedukueshëm (Radoman, Nano, Closs, 2006).

Arsimi gjithpërfshirës është ofrimi i arsimit të duhur cilësor për fëmijët me nevoja të veçanta në shkolla të zakonshme.

Përveç problemeve të brendshme të sistemit edukativ, zbatimi i reformës së arsimit gjithpërfshirës përballet edhe me sfidën e tranzicionit, i cili ka ndikuar në polarizimin e shoqërisë, në varfërim sidomos të zonave rurale dhe në pasiguri burimesh ekonomike. Prandaj, për një vend në kushte të vështira ekonomike, si ky i yni, ngritja e shkollave të reja, e sidomos e shkollave speciale, ka pak gjasa që të ndodhë, edhe sikur kjo të jetë e dëshirueshme (Radoman, Nano, Closs, 2006). Nga ana tjetër, shkollat e zakonshme publike ofrojnë pamjen e një mjedisi

spartan, me furnizim të pakët dhe kushte mjerane – veçanërisht në zonat periferike urbane dhe në fshatra – ku mungojnë edhe lehtësitë më elementare, si tualetet dhe uji (Sultan, 2006). Sektori i arsimit special është i vogël dhe i pazhvilluar, me një numër të kufizuar shkollash speciale, gjithsej tetë për nivelin fillor, shtatë klasa speciale të bashkangjitura katër shkollave të zakonshme dhe gjashtë institucione të vogla që ofrojnë kujdes rezidencial për 235 fëmijë të institucionalizuar (Radoman, Nano, Closs, 2006).

Për më tepër, në Shqipëri kanë munguar mësuesit e arsimit special. Mësuesit që punojnë në shkollat speciale janë kualifikuar të japin mësim në shkolla të zakonshme dhe meqë nuk ka “mësues specialë”, të gjithë mësuesit kanë përgjegjësi për të gjithë nxënësit (Radoman, Nano, Closs, 2006). Për fat të keq, mësuesit nuk mbështeten me materiale pedagogjike dhe me burime për mësimdhënien, kështu që përfundojnë në një repertor të ngushtë mesimdhënieje, që qendron më së shumti tek udhëzimet (Sultan, 2006). Përqasja e të mësuarit, sikurse edhe në vendet e rajonit, ka mbetur konservatore dhe shkollat orientohen kryesisht nga mësimdhënia sesa nga të nxëniet (Axelsson, Granier and Adams 2004). Në mënyrë tipike mësuesit përdorin stile autoritare të mësuarit, në vend të stileve lehtësuese me në qendër nxënësin (Sultan, 2006). Nga sa duket, mësuesit shqetësohen më shumë për përmbajtjen e tekstit të lëndës që japin sesa për përmbushjen e objektivave të programit shkollor (kurrikulës) (MASH, 2005).

## 1.8 Çfarë duhet bërë për të arritur arsimin gjithpërfshirës

Arsimi gjithpërfshirës është ofrimi i arsimit të duhur cilësor për fëmijët me nevoja të veçanta në shkolla të zakonshme.

Arsimi gjithpërfshirës varet shumë nga dashamirësia dhe aftësitë profesionale të mësuesve për të punuar me këta fëmijë. Përpos mësuesve, faktorë të tjerë të rëndësishëm në sistemin edukativ, që lidhen me suksesin e arsimit gjithpërfshirës, janë përshtatja e kurrikulës, mjediseve shkollore dhe mjeteve mësimore. Që të realizohen këto ndryshime, duhet të ekzistojë një mbështetje politike dhe të bëhen përmirësime të kuadrit ligjor për arsimin. Duke qenë se arsimi gjithpërfshirës është pjesë e projektit shoqëror të përfshirjes sociale, zbatimi me sukses i tij nuk varet vetëm prej mësuesve, sado qëndrim pozitiv që të mbajnë këta ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta. Faktorët që kanë rëndësi për arsimin gjithpërfshirës janë analizuar nga shumë autorë dhe këtu jepet një përmbledhje e tyre<sup>1)</sup>.

Arsimi gjithpërfshirës varet shumë nga dashamirësia dhe aftësitë profesionale të mësuesve për të punuar me këta fëmijë.

<sup>1)</sup> Rekomandimet janë përshtatur nga Libri “Arsimi gjithpërfshirës – Një program global”, me bashkautorë dhe botues Pijl, Meijer dhe Hegarty, 1997, London: Routledge.

## a. Ndryshimet në nivel shoqëror

Përfshirja në arsim është një prej aspekteve të përfshirjes në shoqëri dhe mbështetet në të njëjtat parime si edhe përfshirja sociale, prandaj zbatimi i arsimit gjithpërfshirës varet edhe nga prania e vlerave dhe parimeve të gjithpërfshirjes në mendësitë e njerëzve. Është e pamundur të krijosh shkolla gjithpërfshirëse në një shoqëri përjashtuese. Zbatimi i arsimit gjithpërfshirës në shkolla,

Zbatimi i arsimit gjithpërfshirës në shkolla, pa mbështetjen e shoqërisë, do të katandisej vetëm në një çështje teknike dhe jo në reformë.

pa mbështetjen e shoqërisë, do të katandisej vetëm në një çështje teknike dhe jo në reformë. Kushtet themelore për arsimin gjithpërfshirës, siç janë:

ndryshimet kurrikulare, trajnimi i mësuesve, shpërndarja e fondeve shkollave gjithpërfshirëse dhe ngritja e shërbimeve mbështetëse për nxënësit me nevoja të veçanta, nuk do të plotësoheshin kurrë pa mbështetje shoqërore. Nëse njerëzit me aftësi të kufizuara nuk do të pranohen në shoqëri dhe nëse aspirata për një shoqëri gjithpërfshirëse nuk zë rrënjë, atëherë do të dominojnë praktikat përjashtuese. Për pasojë, mësuesit e shkollave të zakonshme do të refuzojnë të mësojnë fëmijë me nevoja të veçanta, do t'i përcjellin ata në shkolla speciale; prindërit do të mbeten të zhgënjyer nga cilësia e arsimimit të fëmijëve të tyre; politikbërësit dhe administrata do të refuzojnë fondet për gjithpërfshirjen dhe do të financojnë shkollat speciale dhe institucionet e përkujdesjes. Edhe sikur shkollat të duan të bëhen gjithpërfshirëse, gjithpërfshirja që mund të sigurohet prej tyre do të jetë e përkohshme dhe vetëm për nxënësit që arsimohen aty. Gjithpërfshirja që fillon dhe mbaron me shkollën është e kufizuar në hapësirë (brenda shkollës) dhe në kohë (për periudhën e shkollimit). Kjo lloj përfshirje mund të çojë edhe në forma të fshehura përjashtimi, kur nxënësit me nevoja të veçanta janë në shkollë vetëm fizikisht dhe degdisen në ndonjë cep klase apo grumbullohen në një cep shkolle, në klasa të veçanta.

## b. Ndryshimet në nivel prindëror

Fëmijët me aftësi të kufizuara nuk mund ta ngrenë dot zërin për të drejtat e tyre, sikurse bëjnë të rriturit me aftësi të kufizuara, prandaj kjo detyrë iu takon prindërve.

Përfshirja është pranim shoqëror dhe pa të këtë nuk mund të ketë arsim gjithpërfshirës. Por vetëm ndërgjegjësimi nuk mjafton për të ngritur një sistem gjithpërfshirës në arsim. Për këtë duhet veprim. Duhet bërë ndryshime në legjislacion, në rishpërndarje fondesh, në riorganizim shkollash dhe duhet zhdukur praktikat përjashtuese, që zbatohen nëpër institucionet rezidenciale, shkollat speciale dhe qendrat e përkujdesit. Këto ndryshime mund të provokohen prej presionit politik të prindërve

ndaj politikbërësve. Pa presion nga ana e prindërve nuk mund të ndodhin ndryshime të politikave arsimore dhe as të përmirësohet kuadri ligjor. Fëmijët me aftësi të kufizuara nuk mund ta ngrenë dot zërin për të drejtat e tyre, sikurse bëjnë të rriturit me aftësi të kufizuara, prandaj kjo detyrë iu takon prindërve. Është në interesin e prindërve që të ndërtojnë një shoqëri më mikpritëse dhe përfshirëse për fëmijët e tyre.

Edhe pse, në mungesë të arsimit, shoqatat e prindërve ngrenë vetë shërbime alternative të arsimit për fëmijët e tyre, ofrimi i shërbimit edukativ gjithpërfshirës është detyrë e shtetit.

### c. Ndryshimet në nivel politikash

Presioni prindëror i mbështetur nga një konsensus shoqëror, nuk mund të injorohet nga qeveria. Nëse shoqëria është në favor të përfshirjes dhe prindërit bashkë me mësuesit kërkojnë krijimin e kushteve për arsim gjithpërfshirës, atëherë qeveria nuk mund të mos hartojë politika miqësore ndaj përfshirjes në arsim dhe të mos financojë zbatimin e tyre. Edhe pse, në mungesë të arsimit, shoqatat e prindërve ngrenë vetë shërbime alternative të arsimit për fëmijët e tyre, ofrimi i shërbimit edukativ gjithpërfshirës është detyrë e shtetit. Hartimi i politikave gjithpërfshirëse në arsim nxit zbatimin e arsimit gjithpërfshirës prej qeverisjes vendore, drejtuesve të arsimit dhe mësuesve. Për zbatimin e tij, qeveria mund të financojë shkollat e zakonshme dhe ato speciale të shndërrohen në shkolla eksperimentale gjithpërfshirëse, duke nxitur kështu krijimin e praktikave përfshirëse në arsim. Kjo praktikë mund të jetë e vlefshme edhe për shkollat e tjera.

### d. Financimi

Krijimi i kushteve për përfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta është kryesisht detyrë e qeverisë. Përvoja e derisotme ka treguar se legjislacioni dhe financimi mund të jenë faktorë nxitës ose pengues për përfshirjen në arsim. Kështu, për dekada me rradhë, për arsimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara janë shpenzuar fonde publike në drejtim të arsimit të veçuar special. Kjo praktikë vazhdon akoma. Në fakt, të gjitha fondet publike që shkojnë për përmirësimin e kushteve të shkollave speciale dhe jo për krijimin e kushteve për përfshirje në shkollat e zakonshme nxisin veçimin. Në kushtet e transformimit të sistemit arsimor nga sistem binar (arsim i zakonshëm dhe arsim special) drejt një sistemi të vetëm

Fondet publike që shkojnë për përmirësimin e kushteve të shkollave speciale dhe jo për krijimin e kushteve për përfshirje në shkollat e zakonshme nxisin veçimin.

gjithpërfshirës, fondet publike duhen rishpërndarë në mënyrë të tillë që, së pari, shkollat e zakonshme të krijojnë kushtet për përfshirjen dhe, së dyti, shkollat speciale të shndërrohen në shkolla të zakonshme ose në qendra burimore për shkollat e zakonshme.

Në mjediset arsimore ka patur debat të madh rreth çështjes se cili është më i kushtueshëm: arsimi special apo arsimi gjithpërfshirës. Zërat në

Arsimi gjithpërfshirës ka kosto më të ulët, për shkak se ngritja e shërbimeve mbështetëse në klasat e rregullta kushton më pak se mbajtja e shkollave speciale.

favor të arsimit special mbrojnë idenë se kostoja e arsimit special është më e ulët, për shkak se nxënësit me aftësi të kufizuara grumbullohen të gjithë në një vend dhe aty është më e lehtë të ndiqen,

ndërsa zërat pro arsimit gjithpërfshirës argumentojnë se ky ka kosto më të ulët, për shkak se ngritja e shërbimeve mbështetëse në klasat e rregullta kushton më pak se mbajtja e shkollave speciale. Këtij debati i ka dhënë fund një studim i OECD-it, në 1995-ën, i cili gjeti se kostoja e sistemit arsimor gjithpërfshirës është më e ulët se ajo e arsimit special, por shton se shndërrimi i shkollave tradicionale (të zakonshme dhe speciale) në shkolla gjithpërfshirëse kërkon fonde shtesë, të paktën për njëfarë kohe.

#### e. Decentralizimi i sistemit arsimor

Që të kryhet arsimi gjithpërfshirës, është e nevojshme që zbatimi i politikave përfshirëse të delegohet tek autoritetet vendore, si dhe te drejtuesit e arsimit në rrethe dhe në shkolla. Këta janë aktorë me shumë peshë në edukim, pasi ndikojnë në zbatueshmërinë e tij dhe në praktikën e përditshme të arsimit në mjediset shkollore. Autoritetet vendore dhe drejtoritë rajonale të arsimit vendosin ura lidhëse dhe mbështesin bashkëpunimin mes shkollave në territorin e tyre. Përveç kësaj, autoritetet vendore e kanë për detyrë të ngrenë dhe mbështesin shërbimet në komunitet, përfshi edhe ato mbështetëse për personat me aftësi të kufizuara dhe nxënësit me nevoja të veçanta. Për të realizuar programin e përfshirjes në arsim, autoritetet vendore, drejtuesit rajonalë të arsimit dhe drejtuesit e shkollave duhet të kenë me ligj autoritetin e nevojshëm dhe burimet financiare që nevojiten për të. Angazhimi i tyre në procesin e gjithpërfshirjes i përgjigjet

Për të realizuar programin e përfshirjes në arsim, autoritetet vendore, drejtuesit rajonalë të arsimit dhe drejtuesit e shkollave duhet të kenë me ligj autoritetin e nevojshëm dhe burimet financiare që nevojiten për të.

jo vetëm kërkesave të shoqërisë për t'ju siguruar një mjedis mbështetës pjesëtarëve të vet, por u jep edhe mësuesve, si të shkollave të rregullta, ashtu edhe atyre speciale, një mesazh të qartë se arsimi gjithpërfshirës është

prioritet politik dhe si i tillë duhet zbatuar. Mbase ky hap mund të përshpejtojë angazhimin e mësuesve për të arsimuar fëmijët me aftësi të kufizuara dhe nevoja të veçanta.



## f. Ndryshimet në nivel shkollor

Arsimi gjithpërfshirës e vë theksin te ndryshimi i shkollave të zakonshme. Edhe kur e drejton vëmendjen te shkollat speciale, ai nuk nxit specializimin e mëtejshëm të tyre si shërbim i veçuar, por nxit transformimin e tyre në shkolla të zakonshme ose në qendra burimore për to. Në asnjë rast arsimi gjithpërfshirës nuk nxit krijimin i klasave speciale brenda shkollave të zakonshme. Arsimi gjithpërfshirës nuk i lë jashtë interesit mësuesit e shkollave speciale. Mësuesit dhe profesionistët e tjerë të arsimit special duhet ta pranojnë ndryshimin dhe të ndryshojnë edhe praktikën e tyre të punës, për t'ju përshtatur arsimit gjithpërfshirës. Megjithatë, detyrë parësore është ndryshimi i mënyrës së edukimit brenda shkollave të zakonshme, për t'i bërë këto gjithpërfshirëse. Dhe kjo arrihet nëpërmjet disa faktorëve që janë: koncepti kurrikular për përfshirjen sociale, ndryshimi i shkollave të zakonshme dhe ndryshimi i shkollave speciale.

Arsimi gjithpërfshirës e vë theksin të ndryshimi i shkollave të zakonshme, por në asnjë rast nuk nxit krijimin i klasave speciale brenda shkollave të zakonshme, pasi ky do ishte vecim brenda shkollës.

## g. Ndryshimet në kurrikul

Hartimi i kurrikulës është njëri prej aspekteve të reformës arsimore dhe synon të krijojë kompetenca bazë për të gjithë nxënësit. Këto kompetenca synojnë t'i aftësojnë nxënësit të bëhen qytetarë aktivë të një shoqërie demokratike të ndërtuar mbi dijen (Lulja, Koci Mustafaj, 2006). Kurrikula ka shumë rëndësi për arsimimin e fëmijëve, sidomos të atyre me nevoja të veçanta, pasi nëse përshtatet, mund ta menaxhojë fare lehtë diversitetin e tyre. Përveç organizimit të shkollës dhe përgatitjes profesionale të mësuesve, kurrikula është çelësi i suksesit për edukimin e fëmijëve. Kurrikula e përbashkët jep më shumë rezultat sesa ajo speciale për edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, për të cilët arsimimi i veçuar ofronte edhe një kurrikul speciale (Hegarty, 2006). Gjithsesi, përshtatja e kurrikulës për një nxënës me nevoja të veçanta, si version special kurrikular, nuk garanton përfshirjen. Me përfshirje kuptohet zbatimi i një kurrikule për të gjithë

Studimet mbi efikasitetin e kurrikulës kanë gjetur se nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale në klasat e zakonshme kanë arritje më të mira akademike sesa nxënësit në klasat/shkollat speciale, sepse kanë mësuar nga kurrikula e përbashkët (Friend, 2007). Friend-i jep argumente të mëtejshme në favor të kurrikulës së përbashkët, kur thotë se: Nëse qëllimi i edukimit të fëmijëve është që kur të rriten të kenë sukses në jetë, atëherë mënyra e vetme për

Përpos mësuesve, faktorë të tjerë të rëndësishëm në sistemin edukativ, që lidhen me suksesin e arsimit gjithpërfshirës, janë përshtatja e kurrikulës, mjediseve shkollore dhe mjeteve mësimore.

ta arritur këtë është që të gjithë nxënësit të mësojnë të njëjtat gjëra (Friend, 2007, f.57). Fëmijët nuk kanë të njëjtin stil të nxëni dhe të njëjtat nevoja. Disa kanë nevojë për më shumë kohë dhe të tjerë për më shumë përqendrim. Të besosh se këto nevoja janë karakteristike vetëm për një grup fëmijësh, është e pabazë. Kjo përforcon idenë se këtyre nxënësve iu duhen specialistë për t'i mësuar dhe jo mësues të zakonshëm. Për më tepër, kjo përjasje psiko-mjekësore lë jashtë vëmendjes nevojat e fëmijëve të tjerë. Megjithëse fëmijët nuk janë njësoj, kurrikula e përbashkët është në gjendje t'u përgjigjet ndryshimeve në të nxënë, nëse mësuesit përvetësojnë përjasjen diferencuese (Westwood, 2003). Ka shumë rëndësi që një kurrikul e diferencuar të mos katandiset në një version të varfëruar për nxënësit me nevoja të veçanta. Kjo do të kishte pasoja afatgjata në zmadhimin e hendekut akademik midis nxënësve. Pastaj, përshtatja e sistemit arsimor nuk bëhet vetëm për një grup të caktuar nxënësish. Kjo logjikë do ta reduktonte përfshirjen vetëm në zhvendosje të fëmijëve nga arsimit special në shkollat e zakonshme, pa ndryshuar gjë në mënyrën e edukimit. Kështu, përfshirja do të rrudhej në sigurim burimesh shtëse për shkollat e zakonshme. Kjo masë integruese do bënte që shkolla e zakonshme të ishte një zgjidhje edhe më e keqe sesa shkolla speciale.

#### **h. Ndryshimet në shkollat e zakonshme**

Përveç kurrikulës, zhvillimi profesional i mësuesve dhe organizimi akademik i shkollës janë faktorë të rëndësishëm për arsimin gjithpërfshirës. Ata bëjnë që shkollat e zakonshme t'ia arrijnë qëllimit për edukimin e të gjithë fëmijëve, pavarësisht diversitetit të tyre. Arsimit gjithpërfshirës fillon me të drejtën e të gjithë nxënësve që të ndjekin shkollimin e zakonshëm. Për ta respektuar këtë të drejtë, arsimit duhet të mbështetet te diferencat mes nxënësve, të cilat janë sa lëndë e parë, aq edhe produkt i arsimit. Për pasojë, heterogjeniteti dhe mësimdhënia në disa nivele janë parametra kyç për arsimin gjithpërfshirës. Ndryshimet mes nxënësve mund të mos e justifikojnë të mësuarit sipas hierarkisë moshore dhe as përsëritjen e vitit. Ata që nuk kalojnë një lëndë, nuk kanë pse ri-përsërisin të gjitha lëndët që i kanë mësuar njëherë, por mund të përsërisin lëndën në vitin pasardhës.

Nëse qëllimi i edukimit të fëmijëve është që kur të rriten të kenë sukses në jetë, atëherë mënyra e vetme për ta arritur këtë është që të gjithë nxënësit të mësojnë të njëjtat gjëra në një mjedis të përbashkët.

Edhe pse kurrikula mbulon të gjithë nxënësit, kjo nuk do të thotë se të gjithë nxënësit bëjnë të njëjtën punë, në të njëjtën mënyrë, me të njëjtin ritëm.

Organizimi i kurrikulës brenda dhe midis klasave duhet të jetë fleksibël. Në fakt, koncepti i ndarjes së fëmijëve në klasa është një koncept i vjetër, që lidhet me numrin e nxënësve për mësues. Në këtë rast, arsimit u ka ardhur më shumë për shtat mësuesve sesa nxënësve. Në një kurrikul gjithpërfshirëse

përzierja e klasave për një lëndë dhe rigrupimi i nxënësve sipas aftësisë njohëse për subjekt mund të ndodhë pa problem. Klima konkurruese në shkollat e zakonshme dhe krahasimi me të tjerët nuk i ndihmon fëmijët me nevoja të veçanta të përparojnë. Grupet heterogjene, ku mësojnë edhe fëmijë të tjerë me nevoja të veçanta, dhe mësimdhënia në shumë nivele, janë më të dobishme për ta. Integrimi në grup është më i pëlqyeshëm sesa ai individual, pasi fëmija me nevoja të veçanta ndihet më mirë kur sheh se ka edhe të tjerë si vetja. Një fëmijë me nevoja të veçanta, sa më shumë që të gjykohet si i jashtëm, aq më pak shanse ka të përfshihet.

### i. Ndryshimet në arsimin special

Arsimi special duhet të transformohet nga institut arsimor me nxënës specialë në strukturë mbështetëse dhe qendër burimore për mësuesit e shkollave të zakonshme dhe prindërit. Si të tilla, ato ndihmojnë shkollat e zakonshme me metoda dhe mjete të përshtatura mësimore. Ato ndihmojnë edhe në lidhjen e institucioneve arsimore me shërbimet komunitare. Si shërbim mbështetës, ato mundësojnë edhe kalimin e nxënësve me nevoja të veçanta nga shkolla në punë. Në disa raste, mësuesit specialë mund të ofrojnë ndihmë afatshkurtër për fëmijë dhe grupe të vogla fëmijësh, por ndihma do dhënë brenda pesë kushteve:

1. sa më shkurt, për të shmangur varësinë nga sistemi special dhe për të ndihmuar fëmijë të tjerë;
2. sa më shpejt, që problemet e vogla të mos zmadhohen;
3. sa më elastike, për të zëvendësuar një trajtim me një tjetër, kur nuk funksionon;
4. sa më pranë shtëpisë në shkollën e lagjes, për të shmangur institucionalizimin dhe largimin e fëmijës nga mjedisi i vet social;
5. sa më pak ndërhyrës, për të shmangur pasojat negative për fëmijën.

Mësuesit specialë kanë një rol kyç në promovimin e praktikave përfshirëse dhe mund t'i japin një kontribut të çmuar zbatimit të arsimit gjithpërfshirës për fëmijët me nevoja të veçanta, për shkak të njohurive profesionale. Mësuesit specialë janë një burim njohurish për mësuesit e zakonshëm, por mbështetja që ata japin në klasë për nxënësit me nevoja të veçanta, organizohet nën përgjegjësinë e mësuesit të klasës ose të stafit pedagogjik.

Duke qenë se arsimi gjithpërfshirës është pjesë e projektit shoqëror të përfshirjes sociale, zbatimi me sukses i tij nuk varet vetëm prej mësuesve, sado qëndrim pozitiv që të mbajnë këta ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta.

## j. Roli i punës kërkimore

Arsimi gjithpërfshirës është një hap drejt përfshirjes sociale dhe nxit pjesëmarrjen e njerëzve me aftësi të kufizuara në jetën shoqërore. Përfshirja afatgjatë arrihet përmes planifikimit individual të qëllimeve sociale të edukimit, duke marrë parasysh interesat e vetë nxënësve me nevoja të veçanta. Krijimi i kushteve për arsimin gjithpërfshirës ndihmohet prej punës kërkimore në edukim. Kërkimi edukativ që fokusohet te personat me nevoja speciale, tregon se si ndihen ata në shkollë. Përjetimet e fëmijëve me nevoja në të nxënë për marrëdhëniet shoqërore në shkollë, janë me rëndësi për punën kërkimore, sepse mund të informojnë zgjidhje të vlefshme se çfarë duhet bërë për ta. Kërkimet mbi miqësinë e fëmijëve me nevoja të veçanta me stafin pedagogjik dhe bashkëmoshatarët në shkollë ndihmojnë për të kuptuar se si ndihen ata në gjirin e shoqërisë. Edhe qëndrimet e shoqërisë ndaj përfshirjes mund të zbulojnë se sa shanse ka arsimi gjithpërfshirës të realizohet, jo duke pyetur njerëzit nëse janë pro a kundër përfshirjes, por për arsyet që motivojnë qëndrimet e tyre. Ky lloj kërkimi mbi qëndrimet mund të flasë për efektin që kanë ato për gjithpërfshirjen.

### 1.9 Çfarë po bëhet në Shqipëri për arsimin gjithpërfshirës

Qeveria Shqiptare ka miratuar Strategjinë Kombëtare për Arsimin, në të cilën përmbahen parimet e Arsimit për të Gjithë (EFA), mbështetur në filozofinë e përfshirjes. Strategjia synon t'u japë mundësi të gjithë fëmijëve që të marrin edukim cilësor. Modernizimi i sistemit të edukimit në Shqipëri ka filluar me hartimin e kurrikulës, e cila pasqyron një vizion demokratik për shoqërinë dhe mirëpret aftësitë e ndryshme të nxënësve, talentet dhe interesat e tyre (Lulja, Koci, Mustafai, 2006). Kurrikula po reformohet nën ndikimin e zhvillimeve bashkëkohore në fushën e të mësuarit dhe të nxënës (Sultana, 2006). Kurrikula kombëtare e zhvilluar nga Instituti i Kurrikulës dhe Standarteve (MASH, 2004) ka nxitur zbatimin e kompetencave kyçe edukative të shpallura në objektivat e Lisbonës për të mësuarin përgjatë gjithë jetës (Mato, 2006). Ndryshimet më të rëndësishme kurrikulare janë: decentralizimi i kurrikulës, përmirësimi i strategjive të të mësuarit/të nxënës dhe zhvillimi profesional i mësuesve. Në Shqipëri kurrikula është bërë nga ekspertë me këndvështrim akademik dhe disiplinor, të shkëputur nga përvoja e mësimdhënies në klasë (Dethilleul, Hoxha, Llambi, Gjermani, Kokomeri dhe Kita 2000), ndërsa mësuesit edhe pse janë përgjegjës për zbatimin e saj, nuk janë përfshirë mjaftueshëm në hartim.

Përfshirja e mësuesve jo vetëm në zbatimin, por edhe në planifikimin e kurrikulës, krijon ndjesinë se kurrikula iu përket edhe atyre, dhe rrit ndjenjën e përgjegjshmërisë për zbatimin e saj. Për më tepër, në Shqipëri, si edhe në vendet e tjera, ka ardhur koha që mësuesit të kontribuojnë në punën kërkimore- shkencore, për të krijuar kushtet e përfshirjes sociale në shkollë. Përmes punës kërkimore aktive (Action research), mësuesit dhe studiuesit mund të punojnë së bashku për të përmbushur qëllimet emancipuese të përfshirjes në arsim dhe të përfshihen në procesin e zbatimit të politikave për drejtësi sociale (Armstrong, Armstrong and Barton, 2000; Slee, 2001). Hendeku i punës kërkimore që i ka mbajtur mësuesit dhe studiuesit larg njëri-tjetrit, mund të mbushet përmes bashkëpunimit akademik mes tyre për zbatimin e arsimit gjithpërfshirës.

Si përfundim, përfshirja mbështetet në besimin se fëmijët ndryshojnë nga njëri-tjetri dhe se këto diferenca janë themelore për planifikimin dhe ofrimin e arsimit. Transformimi i shkollave në mjedise gjithpërfshirëse kërkon aksion shumëplanësh dhe është një proces që varet prej mbështetjes së shoqërisë, reformës kurrikulare, organizimit shkollor, trajnimit të mësuesve dhe ofrimit të shërbimeve mbështetëse të specializuara. Që shkolla të bëhet gjithpërfshirëse, duhet punë krijuese dhe durim prej atyre që përfshihen në këtë proces. Prosesi i përfshirjes në arsim ka nisur në të gjithë botën dhe po ecën mirë, madje janë arritur edhe shumë rezultate pozitive që po shërbejnë si bazament për arritje të reja.

## 2. Fjalor termash të përdorshme për arsimin gjithpërfshirës

### Edukim

Edukim është procesi i të mësuarit përgjatë gjithë jetës. Edukimi bëhet në shumë mënyra, të cilat përmbledhen në dy lloje kryesore: në edukim formal dhe joformal. Edukimi formal quhet ndryshe edhe shkollim, dhe ka të bëjë me formimin akademik, si ai që kryhet në shkollën fillore, të mesme dhe të lartë. Ndërsa edukimi joformal ka të bëjë me gjithçka që ne mësojmë prej aktorëve shoqërizues, siç janë familja, bashkëmoshatarët, kolegët e punës. Shkolla, edhe pse shpesh identifikohet si vendi ku kryhet edukimi formal, në fakt, i bën të dyja llojet e edukimit, pasi ka dy programe që zbatohen në shkollë: programi i dukshëm ose akademik, në të cilin mësohen shprehuri dhe njohuri për prodhimin, dhe programi i padukshëm ose shoqërizues, prej të cilit mësohen dhe përforcohen normat shoqërore të edukuara në familje apo në komunitet. Mësuesit, bashkëmoshatarët dhe mjedisi i shkollës janë aktorë të rëndësishëm në edukimin e fëmijëve në shkollë me normat dhe vlerat e përbashkëta.

### Arsim

Arsim është edukimi formal akademik, i cili përgatit brezat e rinj që të bëhen pjesë e procesit të prodhimit. Edhe pse në dukje ky është qëllimi madhor i arsimit, në fakt, përmes arsimimit përçohen vlerat dhe normat dominuese të shoqërisë dhe, kështu, arsimi përveç formimit akademik, ndikon edhe në formimin kulturor.

### Përfshirje

Përfshirja është procesi i përkatësisë ndaj grupit. Njerëzit e përjashtuar shoqërisht synohet të përfshihen në grupin, të cilit duhet t'i përkasin jo vetëm me prani fizike por më shumë me përkatësi ndaj grupit, që do të thotë se “përfshirësit” duhet t'i pranojnë të “përjashtuarit” ashtu siç janë dhe ta vlerësojnë dallimin me ta si ndryshim dhe jo si shkak për përjashtim shoqëror apo dominim.

### Gjithpërfshirje

Gjithpërfshirje është një term i ngjashëm me përfshirjen dhe që synon që njerëzit të cilët dikur ishin të përjashtuar shoqërisht, të pranohen në të gjitha mjediset dhe të marrin pjesë si të barabartë në të gjitha veprimtaritë me shumicën. Gjithpërfshirja është ngushtësisht e lidhur me konceptin e qytetarisë dhe synon t'i japë fund dallimeve në akses

dhe status mes qytetarëve, dhe përcaktimeve të qytetarëve në të “dorës së parë dhe të dytë” dhe në “të aftë dhe të paaftë”.

## Integrimit

Integrimit është procesi i përfshirjes fizike të njerëzve që kanë qenë të përjashtuar nga shoqëria, për shkak të veçimit që shoqëria u ka bërë si të ndryshëm prej shumicës. Integrimit, edhe pse nuk është përfshirje, është një element përbërës shumë domethënës për përfshirjen, madje është parakusht për përfshirje. P.sh., nëse do të duhet t'i përfshijmë fëmijët me aftësi të kufizuara në shoqëri, kushti i parë është integrimit fizik i tyre në mjedise të përbashkëta me fëmijë të tjerë, i cili duhet të pasohet nga përfshirja që ka të bëjë me pranimin e fëmijës në mjedisin shkollor prej mësuesve, fëmijëve të tjerë dhe kulturës së shkollës.

## Aftësi e kufizuar

Aftësia e kufizuar, siç e thotë edhe termi, është një kufizim afatgjatë i aftësive njohëse, lëvizëse dhe emocionale, që vjen si shkak i kombinimit të dëmtimit fizik, mendor dhe intelektual me kushtet e mjedisit në të cilat jeton personi i dëmtuar. Për këtë arsye, aftësia e kufizuar nuk është një problem vetëm i personit të dëmtuar, por ka të bëjë më shumë me mjedisin rrethues, se sa e lehtëson apo e pengon ai jetën e personit me dëmtim. Aftësia e kufizuar nuk është domosdoshmërisht sëmundje, edhe pse shkak i saj mund të ketë qenë kjo e fundit. Për ta dalluar aftësinë e kufizuar nga sëmundja, përcaktimi për aftësinë e kufizuar thekson se kohëzgjatja e çrregullimeve është më shumë se gjashtë muaj dhe kjo shkakton kufizime të pjesëmarrjes në jetën shoqërore. Pra, më shumë sesa me dëmtimin, aftësia e kufizuar është e lidhur me kufizimin që i bëhet personit nga shoqëria për të marrë pjesë në jetën shoqërore. P.sh, nëse të gjitha banesat, ndërtesat publike, rrugët dhe mjetet e transportit do të ishin të përshtatura, atëherë fëmijët me aftësi të kufizuara lëvizëse nuk do të kishin probleme të shkonin në shkollë apo të luanin me fëmijët e lagjes; nëse do të kishte interpretë të gjuhës së shenjave, fëmijët që nuk dëgjojnë do të kishin mundësi të kuptonin mësimin që iu shpjegon mësuesi/ja në të njëjtën klasë me fëmijët e tjerë; nëse do të kishte informacion të shtypur në brail, nxënësit që nuk shohin, do ta kishin më të lehtë të lexonin tekstet shkollë dhe do të mund të ndiqnin lehtësisht shkollën e mesme dhe të lartë.

## Fëmijë me aftësi të kufizuara

Fëmijë me aftësi të kufizuara janë ata të cilët dëmtimi fizik (përfshi edhe atë shqisor), mendor, intelektual apo emocional i kombinuar me faktorët e jashtëm mjedisorë krijojnë vështirësi në kryerjen e funksioneve të jetës së përditshme në mënyrë të pavarur, për një

periudhë afatgjatë, që zgjat më shumë sesa 6 muaj. Fëmijët me aftësi të kufizuara kanë nevoja të ndryshme nga të rriturit me aftësi të kufizuara, për shkak të interesave të ndryshme të lidhura me ciklin e jetës. Për fëmijët me aftësi të kufizuara nevojat më thelbësore lidhen me arsimimin, ndërsa për të rriturit me aftësi të kufizuara nevojat më të rëndësishme lidhen me punësimin dhe sigurinë ekonomike. Të dyja grupmoshat kanë nevoja të përbashkëta, si, p.sh., aksesin te shërbimet cilësore rehabilituese, shëndetësore, aksesin në mjedis, informacion, etj.

### Nevoja të veçanta

Nevoja të veçanta janë nevoja që shkaktohen si pasojë e kombinimit të kushteve të jetesës dhe cilësive të individit. Një mjedis i paaksesueshëm dhe pamundësia e lëvizjes me këmbë rezultojnë në një kufizim mundësish për personin, që të mund të lëvizë lirshëm në mjedis. Ky kufizim bëhet shkak për një nevojë të veçantë, që minimalisht kërkon ndërhyrje të dyfishtë: e para, përshtatshmëri mjedisore dhe, e dyta, rehabilitim të aftësisë së ecjes te personi. Veçantësia e një nevoje varet nga kërkesat dhe interesi për përdorimin e mjedisit dhe sendeve. P.sh, në arsim, nevojat e veçanta lidhen kryesisht me të nxënë të kërkohe ndërhyrje në kurrikul për ta bërë të përshtatshme për mësim. Por vetëm ndërhyrja në kurrikul nuk garanton përgjigjen ndaj nevojës së veçantë në të nxënë, prandaj duhen bërë edhe ndërhyrje të tjera, si përgatitja profesionale e stafit pedagogjik për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta në të nxënë, përshtatshmëria e shkollës dhe e mjeteve shkollore që të jenë lehtësisht të përdorshme prej nxënësve me aftësi të kufizuara, nxitja e inteligjencës së shumfishtë njohëse, përveç koncepteve logjike, etj.

### Nxënës me nevoja të veçanta

Nxënësit me nevoja të veçanta janë ata që kanë nevoja më specifike sesa nxënësit e tjerë në kryerjen e funksioneve të jetës së përditshme dhe në të mësuar, dhe të cilëve iu nevojitet mbështetje për t'i kryer sa më mirë ato. Si rregull, të gjithë nxënësit kanë nevoja të ndryshme në të mësuar, në varësi të stileve të të mësuarit dhe të inteligjencës së shumfishtë. Por nxënësit me nevoja të veçanta i kanë edhe më specifike këto nevoja, pasi përveç stileve të ndryshme të të mësuarit, nevojat e tyre mund ta kenë origjinën edhe në shkaqe që lidhen me dëmtimet fizike dhe njohëse, që ndikojnë në aftësitë në të mësuar. Nxënësit me nevoja të veçanta janë si ata që kanë vështirësi në të mësuar, ashtu edhe ata që janë të talentuar. Këta të fundit janë me nevoja të veçanta, pasi talenti i tyre kërkon vëmendje të veçantë që të zhvillohet, në përputhje me kapacitetin e tyre, që është më i përparuar në drejtim të talentit, krahasuar me nxënësit e tjerë të klasës. Për shkak se këta fëmijë përparojnë më shpejt në një ose disa lëndë, ata mund ta gjejnë të mërzitshme orën e mësimin, nëse nuk është e larmishme dhe nuk përputhet me interesin e tyre. Ndërsa nxënësit e



tjerë me nevoja të veçanta, janë fëmijët me aftësi të kufizuara, të cilët mund të kenë dëmtime fizike ose intelektuale, çrregullime emocionale ose të sjelljes. Ndër nxënësit me nevoja të veçanta grupin më nevojtar për mbështetje e përbëjnë nxënësit me vështirësi në të mësuar dhe, për fat të keq, këta janë edhe më të neglizhuarit, pasi kufizimi i tyre në të nxënë nuk është i dukshëm. Të tillë janë fëmijët me aftësi të lehtë intelektuale, me çrregullime emocionale dhe të sjelljes, mungesë të përqendrimit dhe hiperaktivë (me spektër të autizmit dhe ADHD). Duhet pasur parasysh se edhe pse të gjithë fëmijët me aftësi të kufizuara kanë nevoja të veçanta, ata nuk paraqesin të gjithë vështirësi në të nxënë. P.sh., një fëmijë paraplegjik, i ulur në karrige me rrota, mund të ketë nevoja të veçanta për sa i përket përshtatjes në mjedisin e shkollës, që të arrijë të përdorë të gjitha mjediset, ndërsa një fëmijë me vështirësi në të nxënë kërkon një Plan Individual Edukimi (PEI). Siç shihet, nxënësit me nevoja të veçanta janë një grup i gjërë nxënësish dhe nuk mund të trajtohen si një grup homogjen, kur i jepet përgjigje nevojave të tyre. Gjithsesi, heterogjeniteti i tyre është një shtysë për shkollën që ajo të përshtasë jo vetëm mjedisin fizik, por edhe kulturën e shkollës dhe programin akademik, për të mirëpritur diversitetin e nxënësve që, në fund të fundit, janë të gjithë të ndryshëm.

## Shkollë e rregullt

Shkollë e rregullt quhet shkolla në të cilën shkojnë shumica e nxënësve. Ndryshe mund të quhet edhe shkollë normale, për ta dalluar nga shkollat speciale, në të cilat shkojnë fëmijët me aftësi të kufizuara. Sistemi edukativ ka funksionuar në formë binare, ku njëri binar është shkolla e rregullt dhe tjetri shkolla speciale. Edhe pse pjesë e të njëjtit sistem, dy llojet e shkollimit kanë qenë shumë të ndryshme nga njëri-tjetri, jo vetëm për sa i përket cilësive të nxënësve, por edhe qëllimeve të edukimit.

## Shkollë speciale

Shkolla speciale është njëri prej binarëve të sistemit edukativ zyrtar. Shkollat speciale u ngritën për të arsimuar fëmijët me aftësi të kufizuara sipas llojeve të dëmtimit. Kjo është arsyeja që ka shkolla për fëmijët që nuk shohin, për fëmijët që nuk dëgjojnë, për fëmijët me probleme të lehta mendore. Zakonisht, këto shkolla funksionojnë për sistemin e detyrueshëm fillor dhe 8-vjeçar (aktualisht 9-vjeçar), por, në fakt, arsimi special nuk ka qenë edhe aq i detyrueshëm sa arsimi normal, pasi fëmijët me aftësi të kufizuara janë parë jo rrallëherë si të “paedukueshëm”, sidomos ata me aftësi të kufizuara intelektuale.

## Arsim gjithpërfshirës

Arsimi gjithpërfshirës është ai në të cilin të gjithë nxënësit, pavarësisht

nevojave, gëzojnë të njëjtat mundësi për edukim dhe shoqërizim. Arsimi gjithpërfshirës kundërshton idenë e veçimit të nxënësve për të mësuar dhe nxit frymën e përfshirjes sociale dhe solidaritetit në mbështetje të nxënësve në nevojë. Arsimi gjithpërfshirës nxit në mënyrë të veçantë respektimin e të drejtave të fëmijëve me nevoja të veçanta dhe është njëri prej hapave, mbase më i rëndësishmi, për krijimin e një shoqërie gjithpërfshirëse.

### **Arsim profesional**

Arsim profesional është edukimi me njohuri dhe shprehi për profesione të veçanta që janë të dobishme për prodhimin dhe shërbimet.

### **Modeli mjekësor i aftësisë së kufizuar**

Modeli mjekësor i aftësisë së kufizuar e vë theksin te patologjia individuale dhe e barazon individin me dëmtimin. Meqë problemi qëndron vetëm tek individi dhe patologjia e tij, modeli mjekësor sugjeron që individi me defekt të shkëputet prej të tjerëve për t'u kuruar në mjedise të veçuara, për shkak se trajtimi i personave me aftësi të kufizuar kërkon më shumë specialitet mjekësor sesa trajtimi shëndetësor i popullsisë në përgjithësi. Qëllimi afatgjatë i trajtimit mjekësor ishte të zhdukej aftësia e kufizuar. Ky model, edhe pse me synime të mira në nisje, çoi në institucionalizimin masiv të fëmijëve me aftësi të kufizuara, të cilët jo vetëm që nuk dolën të kuruar nga institucionet, por, përkundrazi, shumica nuk dolën kurrë prej tyre dhe ata që kanë ngelur, kanë humbur kontaktet me njerëzit dhe kanë pësuar dëmtime të mëdha emocionale dhe njohëse. Megjithatë, nuk duhet mohuar roli i mjekësisë gjenetike dhe rehabilituese në ndërhyrjen e hershme dhe përmirësimin e aftësive lëvizëse të personave me aftësi të kufizuara, pa të cilat jeta e njerëzve me aftësi të kufizuara do të ishte shumë e vështirë. Rehabilitimi është parakusht për pjesëmarrjen e personave me aftësi të kufizuara dhe bashkë me ta duhet të rehabilitohen edhe kushtet mjedisore dhe perceptimet e njerëzve të tjerë mbi aftësinë e kufizuar. Gjithsesi, edhe pse ndërhyrja mjekësore sjell shumë të mira në rehabilitimin e personave me aftësi të kufizuara, modeli mjekësor i kthyer në ideologji ka sjellë shumë dëme me institucionalizimin.

### **Modeli social i aftësisë së kufizuar**

Modeli social i aftësisë së kufizuar lindi si një lëvizje e njerëzve me aftësi të kufizuara kundër modelit mjekësor, që i kishte dënuar ata me institucionalizim të përjetshëm, duke iu mohuar një jetë shoqërore mes njerëzve, të drejtën e pasjes së familjes dhe, më e rëndësishmja, duke iu marrë të drejtën e kontrollit mbi jetën e tyre. Modeli social i

aftësisë së kufizuar e vë gishtin te pengesat që shoqëria ka krijuar për përjashtimin shoqëror të njerëzve me aftësi të kufizuara. Më shumë sesa dëmtimi individual, është shoqëria pengesa më e madhe për personat me aftësi të kufizuara, e cila me qëndrimet e saj ka bërë që personat me aftësi të kufizuara të izoloohen në shtëpi ose institucione, të shkojnë në shkolla speciale dhe të përfundojnë nëpër punishte të mbrojtura, punë që janë të pakuptimta për aktivitetin ekonomik. Modeli social e konsideron aftësinë e kufizuar një patologji shoqërore dhe joindividuale. Është shoqëria që nuk e pranon personin me aftësi të kufizuara dhe jo personi që ka përjashtuar veten nga shoqëria. Prandaj, modeli social lindi paradigmen e gjithpërfshirjes, duke sugjeruar se ndërhyrjet duhen bërë në shoqëri, mjedis dhe shërbime dhe jo vetëm tek individi. Modeli social bën thirrje për rikthim të kontrollit mbi jetën personale për personat me aftësi të kufizuara, që për shumë kohë nuk e kanë gëzuar këtë të drejtë themelore. Për pasojë, modeli social krijoi premiset për deinstitutionalizimin e aftësisë së kufizuar, duke i orientuar politikat sociale publike drejt përfshirjes sociale, që i po i japin jetë ngritjes së shërbimeve me bazë komunitare dhe edukimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara, dhe nevoja të veçanta në të nxënë në shkollat e zakonshme (të arsimit gjithpërfshirës).

### **Paradigma gjithpërfshirëse e aftësisë së kufizuar**

Paradigma gjithpërfshirëse bazohet te modeli i të drejtave të njeriut, që iu nje personave me aftësi të kufizuara të drejtën të jetojnë në mënyrë të pavarur dhe të përfshihen në shoqëri si qytetarë të barabartë. Paradigma gjithpërfshirëse sugjeron ndryshime të thella të organizimit shoqëror dhe të marrëdhënies së individit me shoqërinë, duke e vënë individin në qendër të vëmendjes shoqërore. Ndryshime të tilla përfshijnë reformim të politikës sociale, të rregullave shoqërore dhe ekonomike. Kjo paradigmë e nje aftësinë e kufizuar si pjesë bashkekzistuese të shoqërisë, me moton “askush nuk është i imunizuar nga aftësia e kufizuar”, dhe vendos një pjesë të madhe të përgjegjësisë sociale te shoqëria, për të zhdukur pabarazitë në të drejta për personat me aftësi të kufizuara dhe për t’ju ofruar atyre akses të plotë në qytetari.

### **Institucionalizim**

Institucionalizim, si koncept i ngushtë, është futja nëpër institucione, kryesisht rezidenciale, të njerëzve me aftësi të kufizuara, sidomos e atyre me aftësi të kufizuara intelektuale ose me aftësi të kufizuara të shumëfishtë. Institucionalizimi, si koncept i gjërë, është shkëputja e personave me aftësi të kufizuara nga mjedisi familjar, veçimi i tyre prej të tjerëve dhe grumbullimi i tyre në mjedise të veçuara larg prej komunitetit. Institucionalizimi i aftësisë së kufizuar mori jetë nga modeli mjekësor, sipas të cilit njerëzit me aftësi të kufizuara iu

nënshtroan shërbimeve mjekësore të ngritura mënjane posaçërisht për ta, për t'u riparuar dhe rikthyer të riparuar në shoqëri.

Institucionalizimi si ideologji u praktikua për gati një shekull në Perëndim (në shekullin e 20-te) dhe që sot ka rezultuar të jetë një shkelje flagrante e të drejtave të njeriut. Format më të dukshme të institucionalizimit janë institucionet rezidenciale të përkujdesjes sociale, shkollat speciale dhe punishtet e mbrojtura.

### Deinstitucionalizim

Deinstitucionalizimi është nxjerrja e njerëzve me aftësi të kufizuara nga institucionet rezidenciale dhe rikthimi i tyre në gjirin e familjes dhe të komunitetit, jo vetëm fizikisht, por duke iu krijuar kushte të rehabilitohen në shërbimet e zakonshme për popullatën e përgjithshme, të aftësohen të bëjnë një jetesë të pavarur dhe të përfshihen në jetën e përditshme të komunitetit si të barabartë me qytetarët e tjerë.

### Veçim

Veçimi ishte faza që pasonte diagnozën e aftësisë së kufizuar, në kohën e institucionalizimit, pra është hapi i parë drejt tij. Fëmijët që diagnostikoheshin me aftësi të kufizuara i nështroheshin një regjimi trajtimi të ndryshëm nga bashkëmoshatarët e tyre. Duke qenë se për ta aplikoheshin ideologjia institucionalizuese, ata veçoheshin për t'iu nënshtroar "riparimit". Ata nuk mund të "riparoheshin" në shërbimet e përbashkëta sepse ishin të ndryshëm nga pjesa tjetër e popullsisë. Shoqëria i veçonte sepse ishin të ndryshëm dhe i konsideronte të padobishëm. Të veçuarit futeshin në institucione të përkujdesjes, shkolla speciale dhe punishte të mbrojtura pune.

### Grumbullim

Grumbullimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara ishte hapi i dytë i institucionalizimit. Ata u grumbulluan nëpër institucione "përkujdesëse" të ngritura posaçërisht për ta, me pretendimin e kurimit, por në fakt kanë rezultuar më shumë si burgje, për t'i mbajtur të mbyllur, larg kontakteve njerëzore me familjet dhe bashkëmoshatarët. Grumbullimi ishte një shprehje tjetër e qëndrimit mohues të shoqërisë për fëmijët me aftësi të kufizuara, pasi flet për mënyrën se si shoqëria i identifikonte ata: vetëm me një përmasë të identitetit, dëmtimin që i bënte të ndryshëm dhe injoronte krejtësisht anë të tjera të identitetit të këtyre fëmijëve, që i bënte ata të kishin më shumë gjëra të përbashkëta sesa të ndryshme me fëmijët e tjerë. Për arsyen e vetme se ishin të ndryshëm nga shoqëria dhe se u konsideruan se ishin të gjithë të ngjashëm vetëm me njëri-tjetrin, personat me

aftësi të kufizuara u veçuan që në fëmijëri, për të bërë një jetë larg syve të botës. Grumbullime të tilla kanë rezultuar të jenë të ngjashme me shumë me kampe përqendrimi dhe burgjet sesa me "shtëpi përkujdesi".

## Izolim

Izolimi është trajtimi më i përdorur për personat me aftësi të kufizuara, duke u shfaqur në forma të ndryshme që nga izolimi shtëpiak e deri tek ai institucional. Izolimi fizik është lloji më i dukshëm i veçimit, por më i rëndi është izolimi shoqëror që shfaqet si pengesë e qëllimshme për mospjesëmarrje sociale ose si mohim që iu bëhet personave me aftësi të kufizuara prej të tjerëve. Është relativisht e lehtë t'i japësh fund izolimit fizik, por është absolutisht e vështirë të ndreqësh izolimin social ose mohimin social që iu është bërë njerëzve me aftësi të kufizuara. Edhe pse politikat edukative mund të materializohen në shkollat e zakonshme, duke i përfshirë nxënësit me aftësi të kufizuara në të njëjtat klasa me fëmijët e tjerë, praktikisht fëmijët me aftësi të kufizuara do të ndihen të izoluar nëse fëmijët e tjerë të klasës nuk do të ndërveprojnë me ta, nuk do t'i bëjnë pjesë të lojrave dhe të të mësuarit ose nëse mësuesit do t'i lënë ata jashtë vëmendjes, në cep të klasës. Efektivisht fëmijët me aftësi të kufizuara do të ndiheshin të përjashtuar edhe pse janë brenda klasës.

## Përjashtim

Përjashtimi është proces dhe rezultat i praktikave shoqërore dhe, shpesh, edhe i politikave sociale, të cilat në të shkuarën kanë legjitimuar institucionalizimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, në vend të përfshirjes së tyre në jetën e komunitetit. Përjashtimi është rezultati i drejtpërdrejtë i institucionalizimit, që për vete është përgjigja e drejtpërdrejtë e qëndrimit "përkujdesës" të shoqërisë për personat me aftësi të kufizuara. Përjashtimi nuk ka të bëjë vetëm me mbylljen e fëmijëve me aftësi të kufizuara nëpër institucione rezidenciale e shkolla speciale. Kjo është ana e dukshme e medaljes. Ana e padukshme e përjashtimit shoqëror shfaqet përmes qëndrimit mohues, degradues dhe zhvlerësues që shoqëria mban ndaj personave me aftësi të kufizuara dhe që materializohet në ndërveprimin shoqëror të përditshëm, siç janë: mohimi i të drejtës për të pasur kontroll mbi jetën dhe, për këtë arsye, iu uzurpohet kjo e drejtë nga shoqëria, mohimi i të drejtës që të jetojnë mes të tjerëve, të kenë një familje, të shkojnë në shkollën e lagjes, të zënë një punë, të kenë kontroll mbi të ardhurat e veta, të shoqërizohen, mohimi i shërbimeve të përbashkëta për të gjithë popullsinë dhe përjashtimi nga pjesëmarrja qytetare në vendimmarrjen publike.

### 3. Korniza ligjore për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara

#### 3.1 Konventat dhe ligjshmëria

Sistemi ynë arsimor përballet sot me shumë ndryshime reformuese, të cilat shoqërohen me sfida: zgjerimi i arsimit të detyruar nga 8-të në 9-të vite shkollore, përfshirja e fëmijëve 5 –vjeçarë të gjithë në arsimin parashkollor, me perspektivën e uljes së moshës për përfshirjen e fëmijëve në arsimin e detyruar, reformat që lidhen me ristrukturimin e arsimit të lartë apo maturën shtetërore, reforma që kanë përfshirë rishikimin e kurrikulës akdemike në shkolla etj.

Sfida madhore me të cilën përballet arsimit sot është përfshirja e të gjithë fëmijëve në shkollë dhe edukimi i tyre në bazë të kapaciteteve që kanë. Një nga prioritetet e reformës arsimore është krijimi i sistemit arsimor që u ofron të gjithëve mundësi të barabarta përfshirjeje me sloganin “ Shkollim për të gjithë”. Sistemi arsimor që ofron shkollim për të gjithë, pritet të minimizojë përjashtimin e disa nxënësve që vijnë nga shtresa të ndryshme, sidomos të atyre me nevoja të veçanta arsimore, e që përbën një shqetësim të veçantë për shoqërinë. Një tjetër shqetësim lidhet me mundësitë e përparimit në klasë të nxënësve të talentuar, të cilët në sistemin aktual të shkollimit nuk ndihen shumë të stimuluar që të zhvillojnë prirjet e tyre. Reformimi i arsimit dhe shndërrimi i shkollës në një mjedis gjithpërfshirës pritet të mundësojë edukimin e çdo fëmije, pavarësisht nevojave në të nxënë, përkatësisë sociale dhe etnike. Kështu, të gjithë nxënësit, qofshin me vështirësi në të nxënë, me aftësi të kufizuara, përsëritës apo që kanë braktisur shkollën, do të gjejnë në mjedisin shkollor mundësi për të zhvilluar aftësitë, shprehjet dhe njohuritë e tyre. Zhvillimi akademik është shumë i rëndësishëm për nxënësit, por ajo së cilës i jepet më shumë rëndësi në arsimin gjithpërfshirës është shoqërizimi i fëmijëve mbi baza tolerance, mosdiskriminimi, vlerësimi i vlerave dhe kulturave individuale apo të grupit dhe respektit reciprok. Sot shkollës i nevojitet një riorganizim themelor, për të mos lënë asnjë fëmijë në moshë shkollore jashtë dyerve të saj dhe, për më tepër, për të ofruar mundësi zhvillimi të potencialit të tyre të plotë brënda shkollës, klasës, grupit ku ata janë përfshirë. Janë një sërë grupe të fëmijëve në nevojë, të cilët presin që shkolla t’u përshatet nevojave dhe interesave të tyre, prej të cilëve grupi që gjen më shumë vështirësi për gjithpërfshirje është grupi i fëmijëve me aftësi të kufizuara, thënë ndryshe “fëmijët me nevoja të veçanta arsimore”<sup>2</sup>.

2) Termi “fëmijë me nevoja të veçanta arsimore” përmbledh fëmijët me aftësi të kufizuara dhe fëmijët e talentuar. Në këtë botim, përdorimi i këtij termi do t’i përjashtojë fëmijët e talentuar, pasi synimi i këtij botimi është të sjellë përvoja pune që ndihmojnë fëmijët me aftësi të kufizuara në shkollim.

E drejta për arsim e fëmijëve me aftësi të kufizuara është një e drejtë themelore e tyre, e cila sanksionohet në aktet ndërkombëtare dhe kombëtare. Konventa e Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Fëmijës sanksionon detyrimin e shtetit për të njohur të drejtën për arsim, me synimin për arritjen e kësaj të drejte mbi baza barazie për të gjithë fëmijët, duke e bërë arsimin bazë të detyrueshëm, të arritshëm dhe të çliruar nga detyrimet financiare për të gjithë<sup>3</sup>. Ky ligj detyron shtetet nënshkruese<sup>4</sup> të sigurojnë që arsimimi i fëmijëve të orientohet drejt zhvillimit të personalitetit të fëmijës, talenteve dhe aftësive mendore e fizike për të arritur potencialin e tyre të plotë<sup>5</sup>.

Konventa më e re e Kombeve të Bashkuara, “Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara”<sup>6</sup>, thekson detyrimin e shteteve palë<sup>7</sup> për të njohur të drejtën e personave me aftësi të kufizuara për edukim dhe për ta realizuar këtë të drejtë pa diskriminim, dhe në bazë të mundësive të barabarta. Shtetet palë detyrohen të sigurojnë një sistem edukimi gjithpërfshirës në të gjitha nivelet, të orientuar drejt:

- (a) zhvillimit të plotë të potencialit njerëzor, dinjitetit dhe vetvlerësimit; fuqizimit të respektit për të drejtat dhe liritë themelore të njeriut dhe diversitetit njerëzor;
- (b) zhvillimit të personalitetit, talenteve dhe krijimtarisë së personave me aftësi të kufizuara, si dhe aftësive të tyre mendore dhe fizike, deri në potencialin e tyre të plotë;
- (c) pjesëmarrjes efektive të personave me aftësi të kufizuara në një shoqëri të lirë.

Edukimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në sistemin tonë arsimor është i lidhur ngushtë dhe mund të shihet nga këndvështrimi i nismës ligjvënëse të shtetit, gjë që në thelb shpreh detyrimin e shtetit për kujdesin ndaj këtyre fëmijëve në nivelin më të lartë ligjor.

Bazuar në dokumentet ndërkombëtare, Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë<sup>8</sup> siguron “mbrojtjen nga diskriminimi mbi bazën e gjinisë, racës, fesë, etnisë, gjuhës, bindjeve politike, fetare e filozofike, gjendjes ekonomike, arsimore, sociale ose përkatësisë prindërore” dhe përcakton se mbrojtja e personave me aftësi të kufizuara nga diskriminimi bëhet për shkak të gjendjes së tyre sociale. Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë<sup>9</sup> sanksionon arsimimin dhe kualifikimin sipas aftësive të fëmijëve dhe të rinjve:

- e) përkujdesjen dhe ndihmën për personat me aftësi të kufizuara;
- f) riaftësimin shëndetësor, edukimin e specializuar dhe integrimin në shoqëri të njerëzve me aftësi të kufizuara, si dhe përmirësimin në vazhdimësi të kushteve të tyre të jetesës.

3) Konventa për të Drejtat e Fëmijës (KDF), neni 28.

4) Shqipëria e ka nënshkruar Konventën për të Drejtat e Fëmijës më 27 shkurt 1992.

5) Konventa për të Drejtat e Fëmijës, neni 29.

6) Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (KDPAK) nuk është nënshkruar akoma nga Shteti Shqiptar. Për nënshkrimin dhe ratifikimin e saj po llobojnë shoqatat e personave me aftësi të kufizuara dhe familjarët e tyre.

7) KDPAK, neni 24.

8) Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë, neni 18/2.

9) Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë, Kreu V, neni 59.

Ligji<sup>10</sup> “Për sistemin arsimor parauniversitar”, i bazuar në Kushtetutë, përcakton më qartë detyrimin e Shtetit Shqiptar për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Ligji shpreh synimin e shtetit për të zhvilluar aftësitë intelektuale, krijuese, praktike dhe fizike të nxënësve, për të zhvilluar personalitetin e tyre dhe për t’i pajisur ata me elementët themelorë të kulturës së përgjithshme dhe me edukatën qytetare.<sup>11</sup> Ky ligj siguron edhe arsimimin në shkolla private, kur ato janë krijuar dhe funksionojnë në bazë të ligjit. Arsimi special publik, gjithashtu, është pjesë e sistemit arsimor. Ligji parashikon të drejtën e zgjedhjes prindërore për shkollimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkolla të rregullta apo speciale. Ndryshe nga vendet e ish-kampit socialist të Europës Lindore, Shqipëria nuk e ka patur shumë të zhvilluar arsimin special dhe ky duhet konsideruar një faktor nxitës për të nisur një rrugë të mbarë drejt krijimit të sistemit arsimor gjithpërfshirës të legjitimuar në KDPAK. Sipas statistikave<sup>12</sup> shkollat speciale janë pak, rreth 11, të shpërndara në disa qytete. Këto shkolla nuk ofrojnë kushtet fizike dhe mësimore të nevojshme për të edukuar fëmijët me aftësi të kufizuara dhe, për më tepër, kurrikulumi i tyre nuk është i përshtatur për nevojat e nxënësve me aftësi të kufizuara. Metodatat e të mësuarit nuk janë aspak të ndryshme nga shkollat e rregullta dhe nuk përshtaten për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara ose me nevoja të veçanta arsimore. Për më tepër, mungon aksesimi në shkolla, të cilat janë të papërshtatura në hyrje, kabinete, klasa dhe tualete. Një tjetër faktor pengues është edhe largësia gjeografike e shkollës speciale nga vendbanimi i shumicës së fëmijëve me aftësi të kufizuara në vend.

Nëse ligji parashikon të drejtën e çdo fëmije për arsimim, në shumicën e rasteve, për arsye të largësisë së shkollës speciale nga vendbanimi i fëmijës, zgjedhja e shkollimit nuk ka alternativa të tjera përveçse shkollimit të rregullt. Në tabelën më poshtë përmbledhen disa të dhëna statistikore për numrin dhe nivelin e shkollimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në rajonet ku po zbatohet projekti i arsimit gjithpërfshirës.

Qarqet	Numri i fëmijëve me aftësi të kufizuara				Nga gjithsej sa janë femra				Sistemi arsimor që ndjekin			
	Sipas grupmoshave				Sipas grupmoshave							
	Gjithsej	0-6 vjeç	6-15 vjeç	15-18 vjeç	Gjithsej	0-6 vjeç	6-15 vjeç	15-18 vjeç	Gjithsej	Para-shkollor	9-vjeçar	I mesëm
BERAT	714	123	373	217	285	49	155	81	202	41	118	44
ELBASAN	2264	765	1084	415	1138	442	491	205	912	236	550	126
GJIROKASTËR	339	67	168	105	152	36	70	47	186	39	95	52
KORÇË	1101	231	680	263	498	113	296	87	649	208	378	63
TIRANË	2945	694	1580	743	1322	333	626	363	1269	332	681	256
VLORË	712	102	379	232	283	40	139	104	326	47	203	77
<b>TOTALI</b>	<b>8075</b>	<b>1982</b>	<b>4264</b>	<b>1975</b>	<b>3678</b>	<b>1013</b>	<b>1777</b>	<b>887</b>	<b>3544</b>	<b>903</b>	<b>2025</b>	<b>618</b>

10) Ligji për sistemin arsimor parauniversitar”, nr. 7952, datë 21.06.1995.

11) Ligji nr.7952, datë 21.06.1995 “Për sistemin arsimor parauniversitar”, neni 21, ndryshuar me ligjin nr. 8387, datë 30.07.1998.

12) Raporti vjetor 2007-2008, Observatori Kombëtar i Personave me Aftësi të Kufizuara, MPÇSSH.



Sipas statistikave të vitit 2008, numri i fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollë për të gjashtë qarqet ishte 3544, vetëm 43 %, ndërkohë që janë lënë jashtë shkollës 57 % e tyre. Kjo shifër i referohet statistikave zyrtare, të cilat konsiderojnë si fëmijë me aftësi të kufizuara vetëm ata që arrijnë të kalojnë përmes ekzaminimit mjekësor të KMCAP-it, një komision i cili vlerëson akoma duke u bazur në modelin mjekësor të trajtimit të aftësisë së kufizuar. Për pasojë, ky komision nuk arrin të identifikojë një numër të konsiderueshëm fëmijësh me nevoja të veçanta arsimore, të cilët aktualisht gjenden në klasat e rregullta dhe etiketohen si dembelë apo nxënës të avashtë, dhe kur nuk gjejnë ndihmën e përshtatshme arsimore, janë kontigjenti i braktisjes së hapur apo të fshehtë të shkollës. Analiza e statistikave ekzistuese, por edhe e shifrave të munguara<sup>13</sup> të numrit total të fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore, duhet të ndërjegjësojnë strukturat vendimmarrëse në arsim për nevojën e menjëhershme që ka shkolla, së pari, për të hapur dyert ndaj të gjithë fëmijëve me aftësi të kufizuara, që akoma nuk kanë akses në shkollimin e rregullt dhe, së dyti, për t'u përshtatur rrënjësisht që t'i shërbejë nevojave të këtyre fëmijëve, qofshin ata që vijnë rishtazi apo që aktualisht gjenden në mjediset e saj.

Në një terren të papërshtatshëm infrastrukturor, shkollimi special është në disavantazh dhe kjo është një arsye më shumë për të krijuar kushtet e arsimit gjithpërfshirës në shkollat e rregullta. Përmirësimi i legjislacionit arsimor mund t'i paraprijë një lëvizjeje arsimore mbarëkombëtare, që do të hidhte themelet e një sistemi arsimor gjithpërfshirës. Për të kuptuar fuqinë që ka kuadri ligjor në krijimin e kushteve për arsimin gjithpërfshirës, vlen të shqyrtohen dispozitat normative të ligjit “Për sistemin arsimor parauniversitar” (2002), për të identifikuar lehtësirat që parashikohen për shkollimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, si edhe pengesat që has arsimit gjithpërfshirës.

### 3.2 Si janë përdorur dispozitat normative nga projekti

Pavarësisht ndryshimeve që nevojiten të bëhen në dispozitat normative, dokumenti i miratuar në shtator 2002 krijon hapësira të mjaftueshme për të përfshirë fëmijët me aftësi të kufizuara në klasat e rregullta. Bazuar në këto dispozita, projekti “Arsimi gjithpërfshirës” zbatuar fillimisht në 3 e, më pas, në 6 rajone të vendit, nxiti shtimin e numrit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e rregullta dhe mbështetjen e tyre në arsimim. Ky projekt ishte i suksesshëm sepse u mbështet në:

- zbatimin e legjislacionit bazë të arsimit, që përbëhet nga ligji “Për sistemin arsimor parauniversitar” dhe dispozitat normative të tij;
- krijimin e burimeve brenda shkollës, duke trajnuar mësues e

13) Një studim i hollësishëm nevojitet në shkallë vendi për të përcaktuar se sa është numri i fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore, si jashtë dhe brenda dyerve të shkollës. Ky studim nevojitet të kryhet nga grupe multidisiplinare, me përjasje ndaj modelit social të trajtimit të aftësisë së kufizuar.

prindër, dhe në pajisjen me bazë materiale, si dhe krijimin e klasave burimore (një shembull i tillë vjen nga shkolla “Genc Leka”, Librazhd);

- krijimin e komuniteteve shkollore dhe jashtëshkollore përfshirëse, duke i ndërgjegjësuar ata se jeta jonë e përbashkët arrihet duke parë te njëri - tjetri vlerat e përbashkëta dhe duke respektuar diversitetin e gjithsecilit.

Për fat të keq, me gjithë hapësirat që krijojnë dispozitat normative të vitit 2002 për përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e rregullta, shkollimi i tyre perceptohet si detyrë dhe përgjegjësi vetëm e shkollave speciale. Si rrjedhojë, zbatimi i këtyre dispozitave shpesh nuk është në shkallën e duhur. Statistikat e fëmijëve me aftësi të kufizuara jashtë deryve të shkollës, tregojnë qartë moszbatimin e tyre. Këtë e tregon historia e një nëne, e paraqitur në kutinë e mëposhtme.

#### **Përse fëmija im të mos shkojë në shkollë?**

Është fëmija im i parë. Kam dëgjuar në televizor që ka një ligj që i dënon prindërit, që nuk i dërgojnë fëmijët e tyre në shkollë. Por fëmijën tim nuk e pranuan. Sytë i ka si bajame, shumë të bukur. “S’ka gjë, edhe po nuk mësoi që vitin e parë”, i thashë mësueses, por ajo përsëri nguli këmbë që unë të bisedoja me drejtorin e shkollës. Dhe këtu filluan andrallat. Ka një ligj që më dënon si prind, po nuk e dërgova fëmijën tim në shkollë dhe ka një mësuese e një drejtor shkollë që thotë: “Jo, ne nuk e pranojmë djalin tuaj në shkollë!”. Ku të shkoj?! Në cilën shkollë do të mësojë ai? Nuk di ndonjë shkollë që të jetë hapur në qytetin tonë vetëm për fëmijët me sy të bukur si bajame.

Kur iu referohesh mësuesve në lidhje me të drejtën për shkollim të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e rregullta, ata përgjigjen se i njohin të drejtat e fëmijëve për arsimim, por kur vjen puna për ta zbatuar atë, ata rreshtojnë 100 arsye se përse këta fëmijë nuk mund të ndjekin arsimin e detyruar në shkollat afër vendbanimit të tyre, lidhur kryesisht me pamundësinë e mësueve për t’iu përgjigjur nevojave të veçanta të këtyre fëmijëve. Ndërkohë, neni 57 i dispozitave normative parashikon: “Arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara realizohet edhe në “shkollat jospciale”, pra në

shkollat e arsimit të detyruar, që fëmija ka më afër shtëpisë së tij, duke pranuar 1 deri 2 nxënës me aftësi të kufizuara për klasë”. Pra, në këtë nen e merr përgjigjen edhe nëna që pyet se në cilën shkollë do ta regjistrojë fëmijën e saj “sybajame”. Në pikat 10, 11, 12, 13 të nenit 57 janë hedhur shkëndijat e para që stimulojnë regjistrimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme. Gjithashtu, këtu marrin përgjigje edhe mësuesit, se si mund të lehtësohen kur në klasat e tyre ka nxënës me aftësi të kufizuara, pasi po te ky nen në pikën [13] thuhet se:

“Për t’u ardhur në ndihmë dhe për të lehtësuar punën e mësuesve që japin mësim në klasa ku ka nxënës me aftësi të kufizuara (1-2 nxënës për klasë), mund të përfitojnë një nga alternativat e mëposhtme:

- a) Për çdo nxënës me aftësi të kufizuara ulet me 3 (tre) numri i nxënësve të klasës.
- b) Mësuesit i ulet me 2 (dy) orë mësimore ngarkesa javore.
- c) Për çdo 4 (katër) orë mësimi të zhvilluara, mësuesi paguhet 1 (një) orë suplementare. “

Ndër synimet e shkollës sonë, të shprehura edhe në DN, është:

“Mundësimi i krijimit të shanseve të barabarta për të gjithë nxënësit dhe aftësimi i tyre për përballimin e jetës.” Është fakt që arritja e këtij synimi ka akoma punë për t’u realizuar. Në fillimin e vitit të ri akademik 2009-2010, MASH-i udhëzon të gjithë DAR/ZA-t të zbatojnë një sërë strategjish: “Strategjia për arsimin parauniversitar”, “Strategjia kombëtare për fëmijët”, “Strategjia kombëtare për përmirësimin e kushteve të jetesës së minoritetit rom”, “Strategjia kombëtare për personat me aftësi të kufizuara”; “Strategjia kombëtare e barazisë gjinore dhe kundër dhunës në familje 2007 – 2010”. Por a duhet të kufizohet MASH-i vetëm me porosi dhe udhëzime? Si sigurohet MASH-i që çdo mësues dhe prind po qartësohet për mënyrën se si do të arsimohet një fëmijë me aftësi të kufizuara? Ekipi që po piloton Projektin për arsimin gjithpërfshirës, për realizimin e tij me sukses, mbështetet fuqimisht tek e drejta universale e fëmijës për arsim dhe ka sjellë edhe risitë e veta për të realizuar këtë të drejtë në mënyrën më të mirë për fëmijët. Për këtë, janë ndjekur tre hapa: së pari, prindërve u është bërë e qartë se çdo fëmijë ka të drejtë të arsimohet, pavarësisht aftësive të tij intelektuale apo fizike; së dyti, mësuesve u është qartësuar ndërtimi dhe përdorimi i PEI (Plani Edukativ Individual), ku prindi është një faktor themelor për realizimin me sukses të tij; së treti, drejtuesve të arsimit në shkolla, kopshte dhe në zyrat e Drejtorive Rajonale të Arsimit dhe Zyrat Arsimore, u është qartësuar ideja se edukimi i këtyre fëmijëve është dhe duhet të jetë një përpjekje grupi, jo individi (në rastin konkret e mësuesit).

### 3.3 Përmirësimet e nevojshme në dispozitat normative për arsimin parauniversitar

Nga zbatimi i Projektit për arsimin gjithpërfshirës në 6 rajone të vendit është vënë re se “neni 57 i dispozitave normative ekzistuese nuk reflekton qartësinë e duhur për alternativat e arsimit të fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore (kryesisht ata me aftësi të kufizuara). Ekipi që zbaton projektin sugjeron alternativën e arsimit të tyre në shkollat e zakonshme, si alternativa më e mirë që jep mundësi jo vetëm arsimimi, por edhe zhvillimi e shoqërizimi”<sup>14</sup>. Në këtë kontekst ekipi i projektit, në bashkëpunim me ekspertët të zhvillimit të aftësisë së kufizuar dhe të fushës së arsimit gjithpërfshirës, i kanë sugjeruar MASH-it disa rekomandime për përmirësimin e dispozitave normative në dobi të shkollimit gjithpërfshirës për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore. Disa prej sugjerimeve kryesore fokusohen në çështjet e poshtëpërmendura:

14) “Save the Children” 2009, sugjerime për rishikimin e DN-së, dërguar në MASH. Sugjerimet janë hartuar nga ekipi zbatues i Projektit të arsimit gjithpërfshirës në bashkëpunim me ekspertët të fushave të Zhvillimit të Aftësisë së Kufizuar dhe Arsimit Gjithpërfshirës

### a. Cilët janë nxënës me nevoja të veçanta në shkollim?

Përcaktimi i aftësisë së kufizuar në dispozitat normative të vitit 2002 nuk duket të jetë i plotë. Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (KDPAK) jep këtë përkufizim të aftësisë së kufizuar:

*“Me termin “nxënës me aftësi të kufizuara” do të kuptojmë të gjithë ata fëmijë apo të rinj, që kanë dëmtime fizike, mendore, intelektuale apo shqisore afatgjata, të cilat në ndërveprim me barriera të ndryshme, mund të pengojnë pjesëmarrjen e tyre të plotë dhe efektive në shoqëri dhe edukim në baza të barabarta me të tjerët e, për rrjedhojë, kanë nevojë për trajtim të veçantë.”*

Është e nevojshme që edhe përkufizimi i aftësisë së kufizuar në dispozitat normative të rishikohet në përputhje me dokumentet e pranura ndërkombëtarisht nga shtetet palë.

Ka një grup fëmijësh me nevoja të veçanta arsimore që njihen si fëmijë me vështirësi në të nxënë. Nevojat e veçanta arsimore tek këta, dallohen zakonisht kur ata arrijnë në moshë shkollore, për rrjedhojë këta fëmijë janë në mjediset shkollore dhe nuk gjejnë ndihmën e duhur arsimore, pasi për mungesë njohurish, mësuesit nuk i konsiderojnë si të tillë por i etiketojnë si “dembelë”. Në dokumentin e sugjeruar për përmirësimin e DN, është pasqyuar edhe përkufizimi i kësaj kategorie fëmijësh me karakteristikat përkatëse dalluese.

*“Nxënësit me Vështirësi në të Nxënë janë pjesë e kategorisë së fëmijëve me AK. Nën këtë term do të përmbliidhen të gjithë ata fëmijë apo të rinj që shfaqin një ose më shumë dëmtime/çrregullime në aftësitë për të lexuar, kryer veprime matematikore ose për t'u shprehur përmes shkrimit, të cilat interferojnë me arritjet akademike në shkollë ose aktivitetet jetësore të përditshme, për të cilat zotërimi i këtyre aftësive është i nevojshëm. Fëmijët me vështirësi në të nxënë mund të kenë inteligjencë mesatare ose mbi mesatare, por kanë vështirësi për të mësuar, selektuar/organizuar dhe memorizuar informacionin.*

***Vështirësitë në të Nxënë** variojnë në nivelin e rëndësës së çrregullimit dhe shpeshtësia interferon me përvetësimin dhe përdorimin e një ose më shumë prej aftësive të rëndësishme si më poshtë:*

- **gjuhë e folur** (psh, të dëgjuarit, të folurit, të kuptuarit)
- **lexim** (psh dekodimi i informacionit, të kuptuarit e tij)
- **gjuhë e shkruar** (psh. gërmëzim, shprehje të shkruara)
- **matematikë** (psh përlllogaritje, zgjidhje problemash)

### b. Mënyra e shkollimit

Dispozitat normative për arsimin parauniversitar (2002) nuk përjashtojnë asnjë kategori apo grup fëmijësh nga arsimi i

detyruar, pavarësisht nga aftësitë që kanë. Përkundrazi, për fëmijët me aftësi të kufizuara parashikohen tre lloj edukimi: (1) në shkolla së bashku me bashkëmohatarët; (2) në shkolla të veçanta sipas aftësive që kanë, si dhe (3) edukim në shtëpi për atë grup fëmijësh të cilët për arsye të ndryshme (aftësi të kufizuara tepër të rënduara), nuk mund të ndjekin as shkollën e zakonshme dhe as shkollën e veçantë.

Pavarësisht se në vitin 2002 parashikoheshin tre tipe shkollimi për fëmijët me aftësi të kufizuara, sot arsimit gjithpërfshirës kërkon që alternativa e vetme e shkollimit për këta fëmijë të jetë arsimimi me bashkëmohatarët në të njëjtat klasa në shkollat e rregullta. Për këtë arsye kërkohet që strukturat arsimore vendimmarrëse të përgatisin kushtet për të kthyer shkollat speciale në qendra burimore dhe të përdorin ekspertizën e personelit të këtyre shkollave për t'u ardhur në ndihmë shkollave të rregullta, për të mundësuar edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat e zakonshme. Njëherazi, strukturat arsimore në nivel rajoni apo rrethi duhet të transferojnë fëmijët me aftësi të kufizuara nga shkollat speciale në shkollat e rregullta. Transferimi sanksionohet në dispozitat normative sipas interpretimit:

[+] *Fëmijët me aftësi të kufizuara që frekuentojnë shkollat speciale, pas vlerësimit të progresit të tyre nga komisioni i DAR/ZA dhe me miratimin e prindërve, nxiten të kalojnë në shkollën e zakonshme.*

[+] *Shkollat speciale gradualisht të kthehen në qendra burimore ekspertize, të cilat në bashkëpunim me DAR/ZA-t përgatisin kushtet për transferimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara si nga shkolla speciale, ashtu edhe ata që vijnë nga shtëpia drejt shkollave të zakonshme. Shkollat speciale, në funksionin e qendrave burimore, të ofrojnë përvojë dhe ekspertizë profesionale të mësuesit e shkollave të zakonshme, përgjatë vitit akademik në formë të ndryshme, si trainime, seminare, konferenca, etj., si dhe shërbime të specializuara bazuar në kapacitetet e tyre, si, p.sh., shërbime terapeutike.*

### **c. Aksesi në shkollimin e rregullt dhe përshtatshmëria e mjedisit**

Dispozitat normative janë qartazi detyruese për institucionet arsimore, që do të thotë se shkollat e zakonshme detyrohen nga dispozitat normative të pranojnë çdo fëmijë që vjen për rregjistrim në institucionin e tyre. Personeli mësimdhënës në shkollë në asnjë mënyrë nuk duhet t'i bëhet pengesë prindërve që zgjedhin arsimimin e fëmijëve të tyre me aftësi të kufizuara në shkollat e rregullta. Në mënyrë të nënkuptuar, dispozitat normative parashikojnë se:

[+] *Nxënësit me aftësi të kufizuara kanë të drejtë të arsimohen në shkolla dhe kopshte publike të zakonshme. Drejtuesit e këtyre institucioneve nuk duhet të refuzojnë pranimin e këtyre fëmijëve në kopshtet/shkollat e zakonshme. Për këta nxënës shkolla/kopshti merr masa dhe bën përpjekje të gjithanshme për arsimimin, edukimin dhe gjithpërfshirjen e tyre në jetën e klasës dhe të shkollës/kopshtit. Drejtorja e shkollës/kopshtit, bazuar në informacionin që merr nga komisioni i ngritur në DAR/ZA – t, merr masa për sistemimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në klasa të zakonshme, duke alternuar llojet e aftësisë së kufizuar brenda klasës, nëse është e nevojshme.*

[+] *Drejtorja e shkollës/kopshtit merr masa për të përshtatur mjedisin fizik të klasës dhe shkollës/kopshtit të fëmijëve me aftësi të kufizuara sipas nevojave të këtyre fëmijëve, përfshi ndriçimin, katin ku do të vendoset klasa, ndërtimin e një rampe, përshtatjen e tualeteve, etj. Drejtorja e shkollës duhet të pajisë klasat me mjetet didaktike e mësimore të përshtatura për aftësinë e kufizuar të fëmijëve në këto klasa.*

Zbatimi i dispozitave normative duhet të gjejë vend në të gjitha shkollat e zakonshme. Institucionet arsimore publike që bëhen pengesë e rregjistrimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara, duhet të përballen me sanksione, pasi i kanë mohuar fëmijës të drejtën për arsim publik dhe kanë vepruar në dëm të interesit të fëmijës dhe interesit publik. Shkolla e rregullt duhet të bëjë, në rradhë të parë, ndryshime në mendësinë e mësuesve për të drejtat, vlerat dhe interesat e fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe, në rradhë të dytë, duhet të pësojë transformime fizike dhe konceptuale për të mirëpritur diversitetin e fëmijëve me nevoja të veçanta. Një pjesë e përgjegjësisë për përshtatjen e shkollave të rregullta në mjedise të përdorshme për edukimin e të gjithë fëmijëve, përfshi edhe ata me aftësi të kufizuara, bie mbi pushtetin vendor, që është përgjegjes për infrastrukturën, mirëmbajtjen dhe kushtet fizike të shkollës.

#### **d. Moshë e pranimit**

Dispozitat normative përcaktojnë si moshë pranimi në shkollë moshën 6-10 vjeç dhe si moshë të lirit nga detyrimi shkollor moshën 19 vjeç, për të gjithë fëmijët, pa dallim. Është e nevojshme që moshë e pranimit dhe e lirit për fëmijët me aftësi të kufizuara të jetë e ndryshme nga ajo e fëmijëve të tjerë, për vetë specifikat zhvillimore të këtyre fëmijëve. Në dokumentin e ri të dispozitave normative do të ishte me vend të parashikohej se:

[+] *Në arsimin e detyruar moshë e pranimit dhe lirit nga detyrimi shkollor për fëmijët me aftësi të kufizuara ndryshon nga moshë*

*e fëmijëve pa aftësi të kufizuara. Moshë biologjike e pranimit në shkollat e zakonshme varion nga 6 vjeç deri në 9 vjeç dhe kjo përcaktohet nga komisioni i ngritur në DAR/ZA.*

[+] *Arsimimi në shkollat e zakonshme të arsimit të detyruar për fëmijët me aftësi të kufizuara kryhet normalisht deri në moshën 19 vjeç, por mund të ketë edhe përjashtime bazuar në Planet Edukative Individuale (PEI) të nxënësit dhe gjithmonë në interesin më të lartë të tij. Kërkesat për fleksibilitetin e moshës për hyrjen dhe daljen nga sistemi shkollor vijnë edhe nga prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Ja se si shprehet një prind për historinë e djalit të tij:*

#### **Si mund ta regjistroj djalin në shkollë?**

Ai është diagnostikuar që nga mjeku i familjes në fillim dhe, më vonë, edhe nga mjeku neuropediatër i KMCAP (Komisioni i Mjekësor i Caktimit të Aftësisë për Punë) me “prapambetje mendore të moderuar”. Ai ka qenë në kopsht dhe këtë vit mbushi 6 vjeç. Si rregull, në kopshtin tonë çdo vit mësueset e klasave të para vijnë dhe marrin emrat e fëmijëve që kanë vazhduar arsimin parashkollor. Kur edukatorja i kishte dhënë edhe emrin e djalit tim, mësuesja e habitur kishte pyetur: “Po pse, edhe ai do të vijë në shkollë këtë vit?!”. Edukatorja ju përgjigj: “Po!”. Mësuesja kishte vazhduar: “Por unë di që fëmijët me nevoja speciale në edukim mund ta fillojnë shkollën edhe më vonë, në moshën 10 vjeç. Gjithsesi, mund t’u thuash prindërve të Ilirit që të bëjnë gati dokumentacionin për regjistrimin në shkollë, që përbëhet nga:

- çertifikata e lindjes;
- raporti mjekësor për njohjen e gjendjes së fëmijës;
- vendimi i komisionit të pranimit;
- çertifikata e vaksinimit (neni 57, i dispozitave normative, pika 9/c)”.

#### **e. Mekanizmat dhe shërbimet ndihmëse në arsim**

Identifikimi i aftësisë së kufizuar aktualisht bëhet nga KMCAP-i. Ky komision i specializuar mjekësor, në fakt, nuk është në gjendje të përcaktojë nevojat arsimore të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Në këtë komision mungon psikologu dhe punonjësi social, ndërsa mendimi i prindit nuk merret fare në konsideratë. Për me tepër që ky komision është ngritur, në rradhë të parë, siç e tregon edhe termi, për caktimin e aftësisë për punë, gjë që është e paaplikueshme për fëmijët, pasi ata nuk janë në moshe pune. Komisioni i caktimit të aftësisë për punë ka në përbërje vetëm mjekë dhe nuk përfshin disiplina të tjera, që janë të domosdoshme në përcaktimin e trajtimit KMCAP-i përcakton vetëm dëmtimin dhe nuk ka për detyrë dhe as nuk di të japë këshilla se si të përmirësohet jeta e personit me aftësi të kufizuara pas dëmtimit, as se si të mund të realizohen të drejtat e tij, si, p.sh., arsimimi. Për këtë arsye, është e dobishme të ngrihet një ekip multidisiplinar vlerësimi për aftësinë e kufizuar të fëmijës dhe nevojat e veçanta në të nxënë, në nivel rajoni. Ky ekip duhet të përbëhet nga specialisti i arsimit, mësuesi/t, punonjësi social, psikologu, mjeku zhvillimor dhe punonjësi i qeverisjes vendore që mbulon çështjet e arsimit. Komisioni do të përcaktonte se cili prej fëmijëve që merr raportin e KMCAP-it ka nevojë për mbështetje të veçantë në arsim, pasi jo të gjithë fëmijët që marrin raportin e KMCAP-it kanë nevoja të veçanta arsimore. P.sh., një fëmijë me

aftësi të kufizuara që lëviz në karrige me rrota, edhe pse ka nevoja të veçanta fizike në lidhje me aksesin e shkollës, mund të mos ketë nevoja të veçanta arsimore, d.m.th. nuk i duhet mbështetje e veçantë për të mësuar. Ndërsa një fëmijë me nevoja të veçanta në të mësuar, që nuk e ka të dukshme nevojën, pasi nuk shoqërohet gjithnjë me shenja të dukshme, ka nevojë për përshtatje të planit edukativ, të kurrikulës së përgjithme, të metodologjisë së mësimdhënies dhe për specialist rehabilitues. Për më tepër, përgjatë vitit akademik, komisioni shumëdisiplinor do të zbulonte nevojat e veçanta arsimore edhe të fëmijëve të tjerë që ndodhen aktualisht në shkolla. Në këtë kontekst është e nevojshme që ngritja e një grupi të tillë të parashikohet në aktet normative dhe rolet e përgjegjësitë e tij të përcaktohen qartë nga MASH-i me urdhëresë të veçantë zyrtare. Për ngritjen dhe mirëfunksionimin e këtij grupi është i nevojshëm një bashkëpunim ndërsektorial i nivelit ministerial. Konkretisht, në dispozitat normative të rishikuara, komisioni i DAR/ZA-it do ta gjente veten të shprehur në këtë mënyrë:

[+] *Çdo DAR/ZA krijon një komision të përbërë nga një specialist arsimit, një psikolog, një punonjës social, një punonjës i pushtetit vendor që mbulon problemet e arsimit dhe një mjek. Ky grup funksionon në mënyrë të përhershme në DAR/ZA. Qëllimi kryesor i ngritjes së këtij komisioni është:*

[a] *Komisioni i DAR/ZA-it shqyrton rastet e fëmijëve të verifikuar me aftësi të kufizuara nga komisioni mjeko-ligjor (KMCAP), të cilët janë paraqitur për regjistrim në shkollë, në fillim të çdo viti akademik. Komisioni përcakton cilët prej këtyre fëmijëve kanë nevojë të ndiqen me Plane Edukative Individuale (PEI). Komisioni mbështet ekipin përkatës në shkollë/kopsht për të hartuar dhe zbatuar PEI-in.*

[b] *Për nxënësit me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, komisioni i DAR/ZA-it, pas një vlerësimi të kujdesshëm, identifikon dhe sugjeron shërbimet shtesë që duhet të marrë fëmija në qendra ditore apo në institucione të tjera të specializuara për të kompletuar punën në shkollë.*

[c] *Në rastet kur shkolla/kopshti identifikon gjatë vitit akademik vështirësi në arsimimin e një fëmije, për të cilin dyshon se ka aftësi të kufizuara ose vështirësi në të nxënë, i drejtohet për vlerësim komisionit të DAR/ZA-it. Ky komision ndihmon ekipin që në bazë shkolle/kopshti të ndërtojë dhe zbatojë PEI-in dhe e mbështet me ekspertizën e vet përgjatë vitit akademik.*



[d] *Komisioni kryen rolin e një grupi burimor, që ndihmon shkollat dhe vetë fëmijët me aftësi të kufizuara të përparojnë gjatë vitit akademik.*

Prania e profesioneve të tjera në vlerësimin e nevojave të veçanta të fëmijët, ka shumë rëndësi për vlerësimin jo vetëm të nevojave, por edhe të mundësive që paraqet fëmija për t'u përfshirë në klasë dhe jashtë saj. Këtë e vërteton më së miri opinioni i një psikologeje më poshtë, e cila, duke parë shqetësimin e një nënë për fëmijën me autizëm, i dha këtë përgjigje, që jepet në fjalët e nënës si më poshtë:

Pas identifikimit nga grupi i DAR/ZA-it ka një ekip tjetër që tashmë është provuar i nevojshëm dhe i dobishëm gjatë zbatimit të këtij projekti, përvojën e të cilit po pasqyrojmë. Ekipi në nivel shkolle/kopshti i përbërë nga mësuesi (mësuesit), një nga drejtuesit e shkollës dhe punonjësi i shërbimit psikologjik, hartojnë PEI-in bazuar në sugjerimet e dhëna nga komisioni i vlerësimit në DAR/ZA.

E dini ç'më tha një psikologe, kur i thashë që vajzën time, e cila vetëm vrapon e nuk lodhet kurrë, ma kanë diagnostikuar autiste? –“E ç'rëndësi ka etiketa që i vendosim, “coca cola” apo “pepsi”! Atë të dyja kanë të njëjtën ngjyrë. Që ta dallojmë njërën nga tjetra, ne duhet të ndiejmë shijen e saj, duhet ta studiojmë atë, ta shijojmë, ta hedhim nga njëra gotë në tjetrën, pra duhet shumë kohë që të shikojmë nga se ndryshojnë. Vetëm me sy të lirë nuk mund të përcaktojmë se çfarë është aty brenda. A mund të thotë gjithçka etiketa që i vendosim? Kështu ndodh edhe me diagnozën. Ne do të shikojmë çfarë ka mundësi të bëjë ajo dhe ta stimulojmë që ta bëjë më mirë.”

[+] *Në bazë shkolle/kopshti ngrihet ekipi mbështetës, që harton PEI-in, i përbërë nga punonjësi i shërbimit psikologjik, një prej drejtuesve të shkollës/kopshtit dhe mësuesi/mësuesit përkatës. Drejtoria e shkollës/kopshtit është përgjegjëse për mirëfunksionimin e këtij grupi. Mbledhja e grupit udhëhiqet nga punonjësi i shërbimit psikologjik, i cili është përgjegjës për të ndjekur nga afër ecurinë e fëmijës me aftësi të kufizuara gjatë vitit akademik. Punonjësi i shërbimit psikologjik së bashku me mësuesin kanë përgjegjësinë kryesore në zbatimin e PEI-it dhe dokumentimin e punës. Hartimi dhe zbatimi i PEI-it kryhet me pjesëmarrjen dhe bashkëpunimin e prindit. Këto mekanizma aktualisht mungojnë në direktivat normative të vitit 2002, por janë të nevojshme të njihen zyrtarisht në këto akte normative, për të mos ia lënë të gjithë peshën dhe përgjegjësinë mësuesit dhe për ta mbështetur këtë aktor kyç, në punën që do të kryejë me fëmijët që kanë nevoja të veçanta arsimore.*

Bazuar në përvojën e projektit, detyrat dhe përgjegjësitë e grupit që harton PEI-in në shkollë/kopsht do të përmbledheshin si:

## PËRSHKRIM PUNE

për grupin e vlerësimit dhe hartimit të Planit Edukativ Individual në bazë shkolle, për fëmijët me aftësi të kufizuara e vështirësi në të nxënë.

### Detyra të përgjithshme:

1. Grupi i vlerësimit mblidhet jo më pak se tre herë në vit për vlerësimin dhe hartimin e objektivave në PEI për çdo fëmijë.
2. Drejtorja e shkollës merr masa që prindi i fëmijës të jetë i pranishëm në të gjitha vlerësimet që bëhen për fëmijën e tij dhe në rastet kur ai nuk është i pranishëm, punonjësi social i bën të ditur gjithë objektivat në PEI-in e fëmijës së tij.
3. Grupi i vlerësimit në bazë shkolle ka të drejtë të përcaktojë programin që do të ndjekë fëmija në shkollë, duke përcaktuar objektivat dhe orët e duhura për asimilimin e këtij programi.
4. Grupi i vlerësimit në bazë shkolle ka të drejtë t'i propozojë prindit për ta vlerësuar fëmijën edhe në komisione të tjera të specializuara, sipas nevojave të fëmijës.
5. Grupi i vlerësimit dhe drejtorja e shkollës ka të drejtë të vlerësojë fëmijën për njohuritë akademike, bazuar në objektivat e vendosura në PEI.
6. Ky grup duhet t'i paraqesë dosjen me dokumentacionin e fëmijës ekipeve vlerësuese nga DAR-i ose MASH-i, për t'i orientuar këto ekipe që nëse është e nevojshme, të njohin PEI-in përkatës dhe të vlerësojnë fëmijën në bazë të tij.

### Përbërja e grupit:

Grupi i vlerësimit përbëhet nga :

- a) një anëtar i drejtorisë së shkollës (këshillohet nëndrejtori që ndjek punën e klasave I-V);
- b) punonjësi i shërbimit psikologjik në shkollë;
- c) mësuesi (mësuesit) i lëndës ose i klasës;
- ç) prindi i fëmijës;
- d) punonjësi social (në këtë projekt ka qenë pjesë e stafit të projektit).

### Detyrat e anëtarëve:

1. Anëtari i drejtorisë mban përgjegjësi për mbarëvajtjen e punës së grupit. Ai përcakton oraret dhe personat që e përbëjnë atë dhe përcakton kur do të mblidhet grupi.
2. Punonjësi i shërbimit psikologjik në shkollë jep mendime për formulimin e objektivave dhe këshilla për zbatimin e tyre. Ai mban përgjegjësi për dosjen e fëmijës, ruan privatësinë e saj dhe nuk jep informacion për këtë dosje pa lejen me shkrim të drejtorit të shkollës.
3. Mësuesi i klasës ose i lëndës informon grupin mbi aftësitë e fëmijës për përvetësimin e programit mësimor, mban shënimet përkatëse, harton strategjitë dhe zbaton objektivat e përcaktuara nga grupi i vlerësimit në PEI.
4. Prindi i fëmijës informon grupin për sjelljet dhe përgatitjen e fëmijës në shtëpi dhe mban përgjegjësi për zbatimin e strategjive dhe këshillave që sugjerohen nga grupi i vlerësimit. Ai kërkon ndihmë të psikologu i shkollës, kur e shikon se është e pamundur të arrijë realizimin e objektivave të vendosura në PEI për fëmijën e tij. Kurdo që është e mundur, prindi merr rol në zbatimin e objektivave të PEI-it në kushtet e shtëpise.
5. Punonjësi social bën vlerësimin e funksionimit social të fëmijës, mban lidhje të drejtpërdrejta me familjen dhe në rastet kur prindi mungon, e informon atë për objektivat e përcaktuara në PEI për fëmijën e tij.

## f. Përshtatja e kurrikulës shkollore

Tashmë është përmendur mjaft hartimi i PEI-it. Direktivat normative të vitit 2002 detyrojnë shkollën dhe mësuesin të përshtasin dhe thjeshtëzojnë kurrikulën ekzistuese dhe “për nxënës të veçantë,

gjendja e të cilëve është nën nivelin minimal të programit mësimor ose kur ai paraqet specifika krejtësisht të veçanta, do të punohet me plane edukative individuale.” Sugjerimi ynë në këtë rast qëndron në faktin se hartimi i këtyre PEI-ve duhet bazuar në rekomandimet e grupit vlerësues në DAR dhe duhet hartuar e zbatuar si përpjekje e ekipi, jo si përpjekje individuale e mësuesit:

*[12] Nxënësit me aftësi të kufizuara ose vështirësi në të nxënë ndjekin mësimet me programet e zakonshme mësimore, duke bërë përshtatjet e duhura sipas nevojave dhe mundësive të tyre. Përshtatja e programit kryhet duke hartuar PEI për secilin fëmijë, bazuar në vlerësimin dhe rekomandimet e komisionit të DAR/ZA-it. PEI hartohet nga ekipi përkatës në shkollë/kopsht.*

## **g. Mësuesi**

Më sipër janë përmendur lehtësitë që duhet të përfitojë mësuesi në rast se ka fëmijë me aftësi të kufizuara në klasën e tij. Në të tre llojet e lehtësive që parashikohen në direktivat normative aktuale, askund nuk flitet për nevojën e mësuesit ndihmës, mundësisht të specializuar në fushën e zhvillimit të aftësisë së kufizuar. Në disa rajone, mësuesit e shkollave speciale mund të ishin një kontigjent i mirë për të ushtruar këtë funksion në mjediset e shkollave të rregullta. Po kështu, studentët që tashmë kanë disa vite që po diplomohen në Degën e Pedagogjisë Speciale në Universitetin e Vlorës, mund t'i shërbejnë qëllimit.

Në direktivën normative të rishikuar, ideja e mësuesit ndihmës duhet të gjejë vend:

*[+] Për t'u ardhur në ndihmë dhe për të lehtësuar punën e mësuesve, që japin mësim në klasa ku ka nxënës me aftësi të kufizuara, ata mund të përfitojnë një nga alternativat e mëposhtme:*

- a) çdo shkollë ku janë regjistruar fëmijë me aftësi të kufizuara duhet të ketë të paktën një mësues ndihmës, i cili do të mbështesë mësuesit e tjerë në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara dhe vështirësi në të nxënë. DAR/ZA-i, në bashkëpunim me komisionin e ngritur në këtë institucion, identifikon nevojat për mësues ndihmës në çdo shkollë dhe i propozon emërtesës së DAR/ZA-it shpërndarjen e tyre.*

*Komisioni i DAR/ZA - it propozon emërtesën për mësuesit e shkollave speciale, të cilët nuk plotësojnë normën mësimore, që të shërbejnë si mësues ndihmës lëvizës në ato shkolla të zakonshme, ku janë regjistruar fëmijë me aftësi të kufizuara..*

*Në rastet kur DAR/ZA-i nuk mund të sigurojë mësues ndihmës për çdo shkollë, atëherë të përdorë alternativat e mëposhtme:*

- b) *Për çdo nxënës me aftësi të kufizuara ulet me 2-3 numri i nxënësve të klasës.*
- c) *Mësuesit të ciklit të lartë të arsimit të detyruar i ulet me 2 (dy) orë mësimore ngarkesa javore.*
- ç) *Për cdo 4 orë mësimi të zhvilluara, mësuesi paguhet 1 orë suplementare.*

Parë nga këndvështrimi i përdorimit sa më të kujdesshëm të buxhetit të arsimit, tre alternativat e fundit gradualisht duhet t'i lënë vendin alternativës së parë - mësuesit asistent në shkollë.

#### **h. Prindi**

Prindi i fëmijës me nevoja të veçanta arsimore duhet parë si partner i rëndësishëm në arritjen e suksesit. Ekipi i projektit sugjeron përfshirjen e prindërve në dy nivele të ndryshme, në hartimin e PEI-it dhe në përfshirje më gjerësisht në jetën e shkollës si më poshtë:

- [+] *Hartimi dhe zbatimi i PEI-it kryhet me pjesëmarrjen dhe bashkëpunimin e prindit.*
- [+] *X% e numrit të pjesëtarëve të bordit të shkollës, i përket anëtarëve të zgjedhur pa votim nga grupe, si prindër romë, egjiptianë ose të fëmijëve me aftësi të kufizuara.*

#### **i. Vlerësimi i arritjeve të fëmijës**

Eksperienca tregon se për të gjithë fëmijët në shkollë përdoren të njëjtat instrumente vlerësimi. Të gjithë nxënësit vlerësohen bazuar në kërkesa unike për të gjithë grupin dhe testet hartohen një tip për të gjithë grupin. Në një situatë të tillë, fëmijët me nevoja të veçanta në shkollim, të ndjekur me PEI-in, shpesh nuk arrijnë t'u gëzohen arritjeve të tyre, pasi të vlerësuar në të njëjtën mënyrë si moshatarët e tjerë në klasë, ata provojnë vazhdimisht humbjen. Matja e progresit të një nxënësi që ndiqet me PEI duhet kryer përkundrajt objektivave që janë përcaktuar individualisht për të. Prandaj sugjerohet që dispozitat normative ta marrin në konsideratë edhe këtë:

- [+] *Verësimi i progresit të fëmijëve me aftësi të kufizuara ose vështirësi në të nxënë duhet të kryhet në përputhje me objektivat e vendosura në PEI-in përkatës. Për këtë, mësuesi bën shënimet përkatëse në regjistër dhe amzë, që fëmija është ndjekur me PEI në të gjitha nivelet e shkollimit parauniversitar.*
- [+] *Ekipet e inspektimit vlerësojnë dhe testojnë këta fëmijë në përputhje me PEI-in përkatës.*

[+] Në provimin e lirim, teza për fëmijët me aftësi të kufizuara hartohet nga ekipi në bazë shkollë, duke u bazuar në PEI-in e nxënësit dhe miratohet nga komisioni në DAR/ZA. Në provimet e lirim fëmijët me aftësi të kufizuara asistohen nga specialisti dhe, në mungesë të tij, nga mësuesi.

## j. Lëvizjet e nxënësve midis institucioneve arsimore

Neni 8 si dhe neni 57, pikat 15-16 të dispozitave normative, pranojnë si përjashtimin nga detyrimi shkollor, ashtu edhe largimin nga shkolla të nxënësve me aftësi të kufizuara në çdo kohë, “mbështetur në kërkesën me shkrim të prindërve dhe pas një konsultimi me personelin e mësuesve”. Lidhur me nenin 8, specialistët sugjerojnë që ky nen të hiqet fare, pasi është e papranueshme të lejohet përjashtimi nga detyrimi shkollor, ndërkohë që flitet për gjithpërfshirjen dhe arsimimin e fëmijës bazuar në aftësitë dhe nevojat që ka. Si fjala “përjashtim”, ashtu edhe “largim” bie në kundërshtim me të drejtën e fëmijës për arsimim, e shprehur në Konventën e OKB-së për të Drejtat e Fëmijës. Me këtë logjikë, as mësuesi dhe as prindërit, si ndarazi edhe në bashkëpunim, nuk kanë të drejtë t’i mohojnë fëmijës të drejtën për shkollim, duke marrë vendim për ta larguar nga shkolla, ashtu siç parashikohet në nenin 57, pikat 15-16. Prandaj, në vend të këtyre neneve do të ishte me vend të gjendej mënyra se si të rregullohej lëvizja e fëmijëve me aftësi të kufizuara nga një institucion në tjetrin, në vend që të ligjërohet largimi apo përjashtimi i tyre. Përveç kësaj, eksperiencia tregon se në DAR ose ZA nuk është gjetur asnjëherë i depozituar një vendim i tillë, siç është përmendur në nenin 8 të dispozitave normative.

[+] Fëmijët me aftësi të kufizuara që frekuentojnë shkollat speciale, pas vlerësimit të progresit të tyre nga komisioni i DAR/ZA-it dhe me miratimin e prindërve, nxiten të kalojnë në shkollën e zakonshme.

[+] Fëmija me aftësi të kufizuara, me kërkesën me shkrim të prindit, mund të largohet gjatë vitit mësimor nga një shkollë e zakonshme në një tjetër shkollë të zakonshme, duke u shoqëruar me një vlerësim të grupit të shkollës, bazuar në PEI-të së bashku me të gjithë dokumentacionin përkatës, që faktori zhvillimin e tij deri në atë çast.

[+] Për fëmijët me aftësi të kufizuara që janë ndjekur me PEI në kopsht, kalimi i tyre nga kopshtet në shkollat e zakonshme do të shoqërohet me një vlerësim të veçantë nga ekipi i shkollës. Ekipi që ka punuar me të në kopsht, lehtëson kalimin nga kopshti në shkollë, duke e shoqëruar fëmijën me PEI-in dhe gjithë dokumentacionin përkatës, që faktori zhvillimin e tij deri në atë çast.

## 4. A është mjedisi gjithpërfshirës në institucionin tonë arsimor

Gjithpërfshirja<sup>15</sup> është një proces shumë më i gjerë sesa pranimi fizik i fëmijëve me aftësi të kufizuara në grupin e klasës, pranë bashkëmoshatarëve të tij, në shkollat e arsimit bazë. Procesi i pranimit fizik të fëmijëve me aftësi të kufizuara në klasën e zakonshme mund të kryhet më lehtë, pasi nuk shoqërohet me ndryshime dhe modifikime të rëndësishme e thelbësore, sikundër kërkon procesi i gjithëpërfshirjes. Për të realizuar procesin e gjithëpërfshirjes në arsim të fëmijëve me aftësi të kufizuara së pari duhet përmirësuar, ndryshuar apo modifikuar kuadri ligjor për arsimimin, duhet siguruar angazhimi dhe përfshirja aktive e autoriteteve të arsimit në bashkëpunim të ngushtë me institucionet arsimore. Këto do të siguronin rritjen e pjesmarrjes aktive të çdo nxënësi në procesin mësimor, bashkëpunimin efektiv me shërbimet e tjera mbështetëse, si dhe punonjës arsimi dhe profesionistë nga fusha të tjera të kualifikuar dhe trajnuar sipas kërkesave dhe standarteve bashkëkohore, për të krijuar klimën mbështetëse dhe pranuese brenda çdo institucioni arsimor.

Për të pasur një proces gjithëpërfshirës të plotë, efektiv dhe cilësor është e rëndësishme që shkolla të konceptohet si institucioni që ofron mundësi dhe shanse të barabarta që çdo fëmijë të vlerësohet për kapacitetet dhe aftësitë e tij individuale, duke respektuar ritmin e tij të zhvillimit. Punonjësit e arsimit duhet të njohin interesat, nevojat, dëshirat, prirjet e çdo nxënësi për të përshtatur më pas mjedisin fizik, burimet njerëzore dhe ato materiale, programet shkollore dhe atmosferën psikologjike të këtij institucioni në varësi të interesave, stileve të ndryshme dhe kërkesave e nevojave të ndryshme që fëmijët kanë. Në shkollë fëmijët duhet të ndjejnë se janë të respektuar, vlerësuar dhe konsideruar për atë çka përfaqsojnë, për kapacitetet që disponojnë, për vlerat që mbartin. Duke realizuar procesin e gjithëpërfshirjes në arsim bëhet e mundur që edhe fëmijët me aftësi të kufizuara të marrin pjesë në jetën shkollore, sikurse dhe bashkëmoshatarët e tyre, në kushte të barabarta, duke siguruar arsimimin, pranimin, përkujdesjen, bashkëpunimin, zhvillimin e aftësive individuale dhe shoqërimin e tyre.

Në shkollat ku realizohet procesi i gjithëpërfshirjes në arsim fëmijët me aftësi të kufizuara, shikohen dhe vlerësohen si të barabartë, si qenie të plota, me individualitetin e tyre, që nuk kanë nevojë të krahasohen me të tjerët, por që kanë kapacitetet e tyre, të cilat duhet të nxiten nga punonjësit e arsimit. Këto shkolla e njohin dhe e pranojnë diversitetin ndërmjet nxënësve si një proces të natyrshëm duke e shfrytëzuar në dobi të procesit të të nxënurit për çdo fëmijë me apo pa aftësi të kufizuara.

15) Kjo pjesë është përshtatur nga "Indeksi për gjithpërfshirje në arsim", botuar nga CSIE, me autorë Tonny Booth dhe Mel Ainscow, 2002. Në vazhdim janë përzgjedhur prej këtij botimi një listë indikatorësh, përmes të cilëve mund të masni sa gjithpërfshirëse është shkolla juaj. Nëse ka vend për përmirësim, planifikoni aktivitetet brenda shkollës dhe komunitetit për t'i përmbushur nevojat përkatëse.

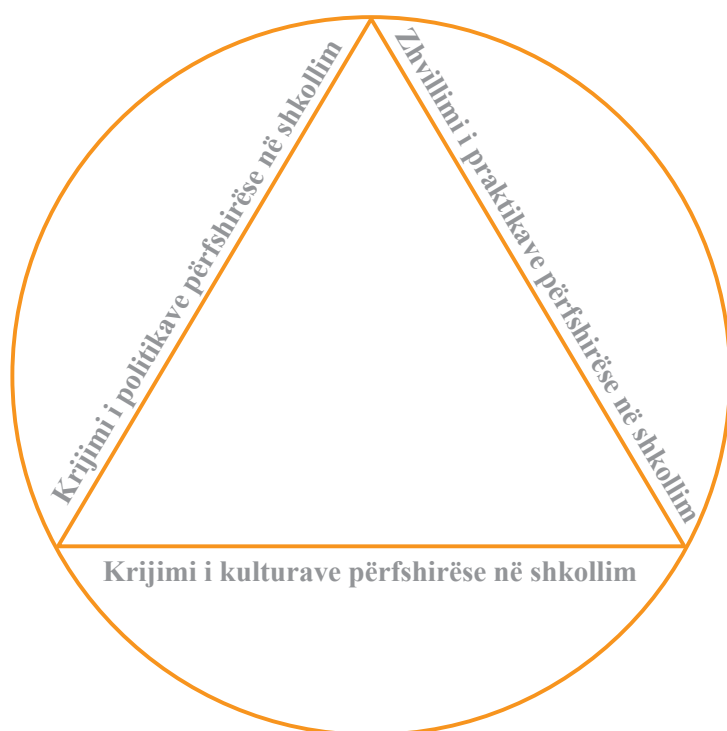
Që të mund të zbatohet procesi i gjithëpërfshirjes në çdo institucion është e rëndësishme që të respektohen të drejtat e fëmijëve, që të zbatohen politika arsimore të përshtatshme, që të përfshihet dhe angazhohen prindërit si partnerë të barabartë në proceset e vendimmarrjes, që të nxitet komuniteti për të rritur përfshirjen e tij. Në këtë mënyrë, çdo fëmijë do të ketë mundësi të shpalosë vlerat individuale, do të ndjehet i pranuar dhe i vlerësuar dhe do të përfitojë maksimalisht nga procesi mësimor.

Kështu, gjithpërfshirja ka të bëjë me:

- Përfshirjen, edukimin dhe arsimin e çdo nxënësi;
- Eliminimin e pengesave të çdo nxënësi në mësimnxënie;
- Rritjen e pjesëmarrjes aktive në procesin mësimor;
- Vlerësimin e potencialeve të gjithë nxënësve me dhe pa aftësi të kufizuara;
- Ristrukturimin e kulturave, politikave dhe praktikave nëpër shkolla, në mënyrë që ato t'i përgjigjen diversitetit të nxënësve.

Përfshirja dhe pjesëmarrja aktive, që realizohen nëpërmjet procesit të gjithpërfshirjes, duhet të trajtohen përmes tre dimensioneve të ndërlidhura për përmirësimin e shkollës, të cilat janë: (a) krijimi i kulturave përfshirëse, (b) krijimi i politikave përfshirëse, dhe (c) zhvillimi i praktikave përfshirëse. Të tre dimensionet janë të nevojshme për zhvillimin e përfshirjes në shkolla dhe çfarëdo plani për ndryshimin e shkollës, duhet t'i kushtojë vëmendje të treve.

### Tre dimensionet për përmirësimin e shkollës



### **DIMENSIONI A: Krijimi i kulturave përfshirëse**

Krijimi i kulturave përfshirëse vendoset me qëllim në bazën e trekëndëshit. Ky dimension krijon një bashkësi të sigurtë, pranuese, bashkëpunuese dhe stimuluuese, ku secili vlerësohet si bazë për arritjen e rezultateve më të larta të të gjithëve. Gjithashtu, ky dimension zhvillon vlerat e përbashkëta të përfshirjes në shkollim, të cilat iu përcillen specialistëve të rinj të arsimit, nxënësve, drejtorëve dhe prindërve apo kujdestarëve të fëmijëve. Parimet dhe vlerat në kulturën e përfshirjes në shkollimin fillor janë udhërrëfyese të vendimeve për politikën e punës dhe për praktikën e përditshme në klasë, në mënyrë që zhvillimi i shkollës të jetë një proces i vazhdueshëm.

### **DIMENSIONI B: Krijimi i politikave të përfshirjes në shkollim**

Ky dimension siguron që përfshirja të jetë pjesë përbërëse e të gjitha planeve të shkollës. Gjithashtu, siguron që politikën e punës të inkurajojnë pjesëmarrjen aktive të nxënësve dhe të specialistëve të arsimit që nga çasti i fillimit të shkollimit, i nxit ata të krijojnë kontakte me të gjithë nxënësit dhe të minimizojnë presionet për mospërfshirje. Të gjitha politikën e punës së shkollës si një institucion, duhet të kenë strategjinë e qartë për ndryshime.

### **DIMENSIONI C: Zhvillimi i praktikave të përfshirjes në shkollim**

Ky dimension zhvillon praktikën shkollërore, të cilat pasqyrojnë kulturën dhe politikën e punës përfshirëse në shkollë. Shkollat, klasat, orët mësimore dhe kurrikula mësimore i përshtaten diversitetit të nxënësve. Nxënësit, prindërit, komuniteti ku shtrihet shkolla nxiten të marrin pjesë aktivisht në të gjitha aspektet e shkollimit që rrjedhin nga njohuritë dhe përvojat e tyre jashtë shkollës.

Më poshtë jepet një listë indikatorësh të përshtatur nga “Indeksi për gjithpërfshirje”, një material që ka gjetur zbatim në shumë vende ku punohet për të ndërtuar arsimin gjithpërfshirës. Këta indikatorë ndihmojnë të kuptohet se si është situata dhe të matin aspekte të ndryshme të punës për krijimin e praktikave, politikave dhe kulturave gjithpërfshirëse në shkollë e në komunitetin e saj. Lista është e përshtatur dhe e reduktuar. Ajo mund të përdoret ashtu siç është, por ju mund ta pasuroni listën duke shtuar indikatorë të rinj, që i përshtaten situatës së shkollës dhe komunitetit tuaj. Duke zbatuar arsimin gjithpërfshirës, ju mund të vëzhgoni se lista e indikatorëve ka nevojë vazhdimisht për ndryshime e përmirësime dhe kjo ndodh pasi gjithpërfshirja është një proces dinamik, zhvillues dhe në rritje, i cili synon përsosmërinë në mjedisin shkollor



## Gjithëpërfshirja nga “Udhëzuesi i gjithëpërfshirjes”

### Tregues që ju ndihmojnë ju të vlerësoni shkollën në aspektin e gjithëpërfshirjes

Dimensionet	Nr.	Seksionet / Indikatorët
<b>A. Krijimi i Kulturave gjithëpërfshirëse</b>	<b>A.1</b>	<p><b>Ndërtimi i komunitetit.</b></p> <p>1.1 Të gjithë nxënësve u krijohet ndjenja që janë të mirëpritur në shkollë.</p> <p>1.2 Nxënësit ndihmojnë njëri-tjetrin.</p> <p>1.3 Mësuesit dhe gjithë personeli bashkëpunojnë me njëri-tjetrin.</p> <p>1.4 Mësuesit dhe nxënësit trajtojnë njëri-tjetrin me respekt.</p> <p>1.5 Ekziston partneriteti midis shkollës dhe komunitetit.</p> <p>1.6 I gjithë komuniteti është i përfshirë në shkollim.</p> <p>1.7 Drejtoria e shkollës dhe mësuesit bashkëpunojnë.</p>
	<b>A.2</b>	<p><b>Krijimi i vlerave të përfshirjes në shkollim.</b></p> <p>2.1 Nga të gjithë nxënësit pritet të arrijnë më shumë.</p> <p>2.2 Drejtorët, mësuesit, prindërit kuptojnë njësoj gjithëpërfshirjen në shkollim.</p> <p>2.3 Nxënësit vlerësohen në mënyrë të njëjtë.</p> <p>2.4 Mësuesit tentojnë të mënjanojnë pengesat në mësimnxënie dhe në pjesëmarrjen aktive në të gjitha aspektet e shkollimit.</p> <p>2.5 Shkolla përpiqet të minimizojë çdo formë të diskriminimit.</p>
<b>B. Krijimi i politikave të përfshirjes në shkollim</b>	<b>B.1</b>	<p><b>Krijimi i një shkolle për të gjithë.</b></p> <p>1.1 Emërimi i personelit mësimor bëhet në mënyrë të drejtë.</p> <p>1.2 Të gjithë punonjësve të rinj u ofrohet ndihma për t'u përshtatur në shkollë.</p> <p>1.3 Shkolla përpiqet të pranojë të gjithë nxënësit e komunitetit.</p> <p>1.4 Bëhen përpjekje për të mundësuar qasjen fizike në shkollë të të gjithë njerëzve.</p> <p>1.5 Të gjithë nxënësve të rinj u ofrohet ndihmë për t'u sistemuar në shkollë.</p> <p>1.6 Shkolla organizon grupe të mësimdhënies në mënyrë që të gjithë nxënësit të vlerësohen.</p>
	<b>B.2</b>	<p><b>Organizimi i përkrahjes për diversitetin.</b></p> <p>2.1 Të gjitha format e përkrahjes janë të bashkërenduara.</p> <p>2.2 Aktivitetet trajnuese të mësuesve u ndihmojnë atyre në trajtimin e larmisë së nevojave të nxënësve.</p> <p>2.3 Politikat e punës për “nevojat e veçanta në shkollim” trajtohen si politika të punës për gjithëpërfshirjen në shkollim.</p> <p>2.4 Praktikrat e punës me fëmijët me nevoja të veçanta shfrytëzohen për zvoglimin e pengesave në mësimdhënie dhe pjesëmarrje aktive në procesin mësimor të të gjithë nxënësve.</p> <p>2.5 Presionet për mospërfshirjen në disa lëndë minimizohen.</p> <p>2.6 Pengesat në vijimin e mësimin zvogëlohen.</p>
<b>C. Krijimi i praktikave të përfshirjes në shkollim</b>	<b>C.1</b>	<p><b>Organizimi i mësimdhënies.</b></p> <p>1.1 Planifikimi i mësimdhënies bëhet duke patur parasysh nevojat e secilit individ në klasë.</p> <p>1.2 Kurrikula inkurajon pjesëmarrjen e të gjithë nxënësve në mësim.</p> <p>1.3 Përmes njësive mësimore zhvillohet të kuptuarit e dallimeve.</p> <p>1.4 Nxënësit janë të përfshirë në mënyrë aktive në mësimdhënie.</p> <p>1.5 Nxënësit mësojnë duke bashkëpunuar me njëri-tjetrin.</p> <p>1.6 Vlerësimi ndikon në progresin e arritjeve të të gjithë nxënësve.</p> <p>1.7 Disiplina në klasë bazohet në respektin e ndësjelltë.</p> <p>1.8 Mësuesit planifikojnë dhe vlerësojnë në bashkëpunim me njëri-tjetrin.</p>
	<b>C.2</b>	<p><b>Mobilizimi i burimeve.</b></p> <p>2.1 Ndryshimet mes nxënësve shfrytëzohet si burim për mësimdhënie dhe mësimnxënie.</p> <p>2.2 Njohuritë profesionale të mësuesve shfrytëzohen maksimalisht.</p> <p>2.3 Drejtoria e shkollës përpiqet të zhvillojë këto burime për rritjen e cilësisë së mësimdhënies.</p> <p>2.4 Burimet e shkollës shpërndahen në mënyrë të drejtë me qëllim përkrahjen e gjithëpërfshirjes në shkollim.</p>

## DIMENSIONI A: KRIJIMI I KULTURAVE PËRFSHIRËSE

### A.1: Ndërtimi i komunitetit

#### Treguesi A.1.1. Të gjithëve u krijohet ndjenja e mirëseardhjes .

##### (Prindër të një fëmije me aftësi të kufizuara gjatë regjistrimit)

- Është fëmija ynë i parë që futet në shkollë, na mungon eksperiencia, jemi prindër të rinj. Kemi ardhur nga një zonë këtu afër, veç kësaj fëmija është me aftësi të kufizuara, prandaj duam të takojmë drejtorin.

-Nuk është e nevojshme. Ne jemi personat përgjegjës që merrremi me regjistrimin. Nuk është eksperiencë e re për këtë shkollë. Ju sigurojmë se do të ndiheni mirë. Mësuesja e klasës së parë është me përvojë dhe ka punuar me fëmijë me aftësi të kufizuara edhe më parë.

Më pas ata vunë re një stendë në të cilën pasqyroheshin aktivitete të ndryshme, u ndjenë të lehtësuar ishte edhe një vajzë tjetër si vajza e tyre në mes të një grupi nxënësish.

- a. A ofron shkolla mjedis miqësor dhe mikpritës për të gjithë?
- b. A është shkolla e përkushtuar për të siguruar një mjedis edukues dhe të sigurt për çdo fëmijë?
- c. A i mirëpret shkolla të gjithë fëmijët, a ofron stile të ndryshme të nxëni dhe a i përgjigjet nevojave të ndryshme për të mësuar? A janë fëmijët të mirëpritur, pavarësisht statusit që ata kanë?
- d. A janë prindërit të mirëpritur në shkollë?
- e. A pasqyrohet qartë në rregulloren e shkollës misioni i saj mikpritës dhe miqësor për nxënësit me aftësi të kufizuara?
- f. A prezantohet në shkollë me postera dhe mbishkrime kultura dhe trashëgimia e komunitetit që përfaqëson?

##### (Eksperiencia e një mësueseje të ciklit fillor me fëmijë me aftësi të kufizuara)

Për mua si mësuese është eksperiencë e re, nuk e di sa do të mundem ta mbështes. Është rast i veçantë në klasën e parë. Pas një viti eksperience pozitive, unë mendoj se secili fëmijë të ofron një eksperiencë të re, të veçantë; ai është një individ. Unë si mësuese duhet t'i përgjigjesha atij fëmije. Rasti nuk ishte i lehtë. Për herë të parë ndryshova të gjithë praktikën time të punës. Sistemova klasën në një formë që të ishte e favorshme për fëmijën me aftësi të kufizuara. Fillova të aplikoja vazhdimisht punën në grup dhe në çift. Bashkëbisedimi në grup iu jepte ide për ta ndihmuar shokun. Ata jo vetëm e shoqëronin, por ndanin edhe ndjenjat me të. Përgatita një plan të veçantë për të dhe shpesh duhej të përqsasja aktivitetet jo vetëm për të, por edhe për të gjithë grupin e nxënësve, si lojëra didaktike, dramatizime, miniprojekte, shëtitje. E rëndësishme ishte të ruhej motivimi dhe vlerësimi i fëmijëve të tjerë, ndërsa fëmija me aftësi të kufizuara ishte vazhdimisht i motivuar dhe në qendër të vëmendjes, si të gjithë fëmijët e tjerë, por me një përkujdes të veçantë. Shkolla duhet të ofrojë shumë mundësi edhe në procesin e të nxënit; ajo duhet të jetë mikpritëse. Për një mësuese kjo punë kërkon përkushtim, por besoj se ia vlen. Edhe unë kam përfituar eksperiencë të re profesionale. Madje ka shumë shkolla në qytetin tonë në të cilat mësueset kanë fituar aftësi të reja profesionale, si rezultat i përdorimit të teknikave gjithpërfshirëse në edukim.

Nga një vëzhgim në shkollë, prindërit ishin pjesëmarrës të atij aktiviteti. Secila nga nënat përgatiti ëmbëlsirën tradicionale dhe e serviri në shkollë. Ëmbëlsira e cila u pëlqye më shumë ishte ëmbëlsira e mamasë së A, një fëmije me aftësi të kufizuara. Nëna e saj është pjesë e bordit të shkollës. Vihej re një klimë bashkëpunimi dhe prindërit ishin të mirëpritur. Nuk ishte hera e parë që ata ishin pjesë e aktiviteteve të përbashkëta. Ata janë vazhdimisht pjesëmarrës.

- g. A janë nxënësit e rinj, edhe ata me aftësi të kufizuara, si dhe punonjësit e rinj të shkollës të mirëpritur në çdo kohë?
- h. A ndihet komuniteti i shkollës përgjegjës për mirëmbajtjen e shkollës dhe sigurimin e aksesorëve, veçanërisht për fëmijët me aftësi të kufizuara?

Pyetje të tjera i.  
j.

#### Treguesi A.1.5 Staf i mësimor dhe komuniteti i prindërve janë partnerë aktivë.

- a. A ekziston midis prindërve dhe stafit mësimor një komunikim dhe respekt reciprok dhe a luajnë ata një rol të rëndësishëm si partnerë në procesin e edukimit në shkollë?
- b. A ndihen prindërit e fëmijëve të mirëpritur dhe të sigurtë në komunikim me mësuesit e shkollës, a janë të përfshirë në mënyrë aktive në verpimtaritë dhe programet e shkollës, dhe veçanërisht në komunikim me mësuesit e fëmijëve të tyre?
- c. A informohen prindërit e fëmijëve nëpërmjet bordit për politikën dhe praktikën gjithëpërfshirëse që ndjek shkolla?
- d. A informohen nga bordi prindërit e shkollës, në veçanti ata të fëmijëve me aftësi të kufizuara, për planin zhvillimor të shkollës dhe a kanë një rol në vendimmarrje?
- e. A u ofron shkolla strategji prindërve që të jenë pjesë në vendimmarrje për probleme të ndryshme të shkollës?

Janë nxënës të rinj në këtë shkollë, kanë ardhur nga Greqia dhe ne duhet të jemi më të butë, më mikpritës. Një nga djemtë ka çrregullime të aparatit të të folurit. Ai ka ndjekur një shkollë të zakonshme. Në çdo klasë mësueset këshilluan nxënësit: "Nuk duhet të qeshni me theksin e tyre, se edhe ju do të ndiheshit keq në një situatë të tillë." Shkolla organizon fushata sensibilizuese për të rritur ndjeshmërinë e fëmijëve për të qenë pranues dhe të hapur ndaj ndryshimit.

Vitin e parë të punës si drejtor në një shkollë, në periferi, larg qendrës, me një komunitet të vështirë dhe me shumë probleme sociale, hasa vështirësi shumë të mëdha. Vazhdimisht ankoheja. Nuk dija si të bëja. E njëjta situatë përditë: xhama të thyer e dyer të bllokuara. Në takimet e organizuara me prindërit, ata nuk ishin shumë pjesëmarrës, por edhe ata që ishin, kërkonin shumë, por nuk përgjigjeshin për detyrimet e përbashkëta. Shpesh iu them që kjo shkollë është e juaja dhe ju duhet të jeni pjesë në mirëmbajtje. Së bashku me stafin dhe nxënësit organizuam fushata sensibilizuese dhe orë të hapura me prindërit. Në fillim pastruam mjedisin rreth shkollës, më pas ndërtuam një rampe për një nga nxënësit, i cili ishte me karrocë dhe nuk ishte më e nevojshme ta sillnin në krahë në shkollë. Duket sikur prindërit janë më të ndjeshëm, nëse ka fëmijë me aftësi të kufizuara në shkollë.

“Fëmija im ka 4 vjet që ndjek shkollën. Është e vërtetë që ai ka probleme me ekuilibrin dhe ka vështirësi në përvetësimin e njohurive në lëndë të ndryshme, por është shumë social. Ai është i dashur dhe është i ndjeshëm. Në aktivitete të ndryshme ai ka drejtuar grupin artistik të klasës. Ka aftësi të mira organizative, arrin të këndojë shumë bukur dhe mban qëndrime për probleme të ndryshme.” Kështu i shprehej një prind mësuesja e klasës së pestë. Mësuesja miratonte çdo gjë që ai thoshte. Ajo e njohte fëmijën sepse ia kishte prezantuar mësuesja e ciklit fillor. Në çdo takim ajo mirëpriste çdo sugjerim të prindit. (Megjithëse prindërit janë të mirëpritur, bashkëpunimi i tyre në hartimin e PEI-it është një sfidë për mësuesit).

Një nënë e një fëmije me aftësi të kufizuar tregon: “Si fillim, unë shkoja çdo ditë në shkollë dhe shoqëroja fëmijën tim edhe në klasë; shpesh qëndroja edhe atje. Mësuesja më shpjegonte disa nga teknikat që unë duhej të përdorja në shtëpi për të ndihmuar fëmijën tim. Më pas, në takime me prindërit e tjerë, unë shpërndaja këtë eksperiencë.”

- f. A janë prindërit e fëmijëve partnerë në aktivitetet që organizon shkolla dhe a iniciojnë aktivitete të ndryshme?
- g. A janë prindërit bashkëpunues, a shkëmbejnë njohuritë me mësuesit, a ndihmojnë me informacione mbi zhvillimin e fëmijës së tyre ose a sjellin argumente për sjelljet e ndryshme të fëmijës?
- h. A aktivizon, nëpërmjet projekteve të ndryshme, shkolla prindërit të ndihmojnë fëmijët e tyre në mësimnxënie dhe a janë ata të vetëdijshëm për rolin e tyre në edukimin e fëmijëve të tyre?

*Pyetje të tjera* k.  
l.

#### **Treguesi A.1.7 Drejtorja e shkollës dhe mësuesit bashkëpunojnë.**

- a. A i njohin dhe kuptojnë mësuesit rolet dhe përgjegjësitë që kanë drejtuesit e shkollave?
- b. A zbaton drejtorja e shkollës strukturën organizative në shkollë dhe a ndan përgjegjësitë e secilit?
- c. A kontribuon drejtuesi i shkollës në çdo kohë dhe a i lehtëson mësuesit që kanë shqetësime të veçanta në mësimdhënie?
- d. A kontribuon drejtuesi me aftësitë dhe njohuritë që ai ka dhe a është i vlerësuar nga komuniteti si brenda dhe jashtë shkollës?
- e. A i njohin dhe zbatojnë politikat arsimore dhe a iniciojnë politika të brendshme në shërbim të komunitetit të shkollës drejtuesit e shkollës?
- f. A vlerësohet kontributi i drejtuesve, pavarësisht nga statusi i tyre?

Prindi i një fëmije me aftësi të kufizuar shprehet se: “E di që në shkollë është një psikologe, që mbështet fëmijët, por në rastin e djalit tim prezenca e saj ka munguar. Im bir shfaq çrregullime të theksuara në sjellje dhe ka shenja agresiviteti. Ne jemi familje me probleme të theksuara sociale. Të dy jemi të papunë, im shoq shpesh vjen i dehur ...nuk e di çfarë të bëj ...jam në hall të madh. Psikologjia vjen vetëm një ditë në shkollë dhe shkolla ka edhe fëmijë të tjerë me probleme, prandaj mendoj se është e vështirë që ajo të luajë rolin e saj. “

- g. A shkëmbejnë drejtuesi dhe mësuesit eksperiencën midis tyre gjatë mësimit, mësimeve model, kualifikimit të brendshëm, orëve të kontrollit?
- h. A ka stafi i shkollës informacionin e duhur për nxënësit me nevoja të veçanta dhe veçanërisht fëmijët me aftësi të kufizuara?
- i. A ndajnë mësuesit të njëjtin informacion për identifikimin dhe vlerësimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara?

*Pyetje të tjera* j.  
k.

## A.2 Krijimi i vlerave të përfshirjes në shkollim

### Treguesi A.2.3 Nxënësit vlerësohen në mënyrë të njëjtë.

- a. A janë të gjithë nxënësit të mirëpritur në shkollë dhe a vlerësohen të gjithë në mënyrë të njëjtë, pavarësisht se çfarë gjuhe a dialekti flasin, pavarësisht nëse janë vajza a djem, në janë fëmijë me aftësi të kufizuara, romë a egjiptianë?
- b. A i mirëpret shkolla prindërit e fëmijëve dhe a besojnë ata se shkolla ofron të njëjtën
- d. A i stimulon dhe nxit shkolla arritjet e të gjithë nxënësve, duke u bazuar në rezultatet që ata kanë dhe në varësi të potencialit që ata paraqesin?
- e. A ekspozohen punimet e të gjithë fëmijëve në klasë në veprimtari të përbashkëta dhe personale?
- f. A raportojnë mësuesit në drejtori për rezultatet e fëmijëve, a raporton drejtorja e shkollës në organet qendrore 2 herë në vit, veçanërisht për fëmijët me aftësi të kufizuara në MASH?
- g. Të gjithë nxënësit që janë pjesëtarë të shkollave dhe mbarojnë vitin akademik. marrin dëftesë shkollore shtetërore.

*Pyetje të tjera* h.  
j.

Gjyshja e një fëmije me aftësi të kufizuara shprehet për mbesën: Unë jam gjyshja e vajzës. Erdhëm nga fshati për ta mbajtur. Ne nuk e njihim mbesën tonë. Jemi të dëshpëruar. Kujtonim se ishte ... (eh), por ka shumë probleme... Shpresojmë që të vazhdojë shkollën, por ... Megjithatë na pritën shumë mirë në shkollë. Na thanë se vajza do të shkojë në një klasë me fëmijët e tjerë. Jemi shumë të lumtur dhe kemi shpresë te shkolla. Tani, pas një viti, vajza ka ndryshuar. Mësueset e ndihmojnë shumë. Ajo ndihet shumë mirë. Edhe në shtëpi sjellja e saj ka ndryshuar. Ajo ka mësuar shumë gjëra. I njeh të gjitha shkronjat, dallon numrat. Mësuesja e vlerëson çdo ditë ...“.

Një vajzë me aftësi të kufizuara që konkuroi mes 1200 fëmijëve të 10 shkollave, fitoi konkursin. Në ekspozitën e shkollës punimi i saj është përzgjedhur si më i miri. Në ekspozitën e qytetit ajo konkuroi dhe fitoi vendin e parë. Ajo vetëm buzëqeshte dhe sytë i shkëlqenin. Vetëm kështu mund të thoshte faleminderit.

#### **Treguesi A.2.4 Mësuesit dhe nxënësit e trajtojnë njëri-tjetrin në mënyrë njerëzore dhe si zbatues të një roli.**

- a. A i njohin mësuesit të gjithë nxënësit që kanë në klasë dhe u japin mësim?
- b. A ka dashuri dhe respekt reciprok midis mësuesve dhe nxënësve?
- c. A ka një partneritet reciprok midis mësuesve dhe nxënësve në veprimtaritë e ndryshme në shkollë, brenda dhe jashtë saj?
- d. A janë mësuesit pjesë e ngjarjeve familjare?
- e. A i përkrahin mësuesit nxënësit nëse ata lëndohen ose mërzitën?

*Pyetje të tjera* f.  
g.

#### **Treguesi A.2.5 Mësuesit tentojnë t'i mënjanojnë pengesat në mësimnxënie dhe pjesëmarrje aktive në procesin mësimor në të gjitha aspektet e shkollimit.**

- a. A e lehtëson pjesëmarrjen aktive zbatimi i metodave dhe teknikave nga mësuesit dhe a japin këto shanse për arsim cilësor?
- b. A lehtësojnë këto përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara?
- c. A i lehtësojnë pengesat ose mangësitë që shfaqen si rezultat i mjedisit, kurrikulës së papërshtatshme ose aftësisë së kufizuar, organizimi i veprimtarisë mësimore me në qendër nxënësin dhe përdorimi i teknikave gjithpërfshirëse?
- d. A janë mësuesit të trajnuar dhe a e dinë se diversiteti në shkollë i shërben ngritjes së nivelit arsimor?
- e. A ofron kushte për bashkëpunim organizimi i ditëve informative, duke i parë ndryshimet si vlerë dhe krijimin e një ambjenti mikpritës për të gjithë?
- f. A ofron kulturë gjithpërfshirëse sensibilizimi i mjedisit se të gjithë jemi të ndryshëm dhe kemi aftësi të ndryshme e të veçanta?

*Pyetje të tjera* g.  
h.

Prindër të pasensibilizuar shprehen kështu: “Jam shumë e shqetësuar për fëmijën tim, pasi ka filluar të imitojë shoqen e tij të bankës, që është me sindromën daun. Nuk e kuptoj se çfarë fiton fëmija im nga ajo. Ai vetëm humbet ... Më vjen shumë keq, por shteti duhet të investojë, por në një shkollë speciale.”

Në faqet që vijojnë janë hartuar disa fletë vëzhgimi që detajojnë mënyrën e matjes së nivelit të gjithpërfshirjes në shkollë. Ato sugjerohet të përdoren nga specialistë të DAR/ZA-ve në inspektimet që kryejnë në shkollë. Drejtoria e shkollës, gjithashtu, herë pas here mund të kryejë vlerësime të brendshme të shkollës, duke i përdorur këto fletë vëzhgimi për të matur se si është situata në çastin e vlerësimit, ku dhe si ka nevojë për përmirësime, dhe si ka përparuar kjo situatë nga matja e mëparshme. Shembulli i parë i fletës së vlerësimit është i paplotësuar dhe më pas ka shembuj të plotësuar.

## Fletë vëzhgimi

Dimensioni: .....

Seksioni: .....

Indikatori: .....

Specifikimi i indikatorit	Masa e arritjeve				Shënime/komente
	aspak	pak	disi	shumë	
Shkolla ofron mjedis miqësor dhe mikpritës për të gjithë.			X		- Listo shkurt arritjet. - Listo shkurt ç'mbetet për t'u bërë së afërmi për të përmirësuar situatën
Shkolla është e përkushtuar për të siguruar një mjedis edukues dhe të sigurt.					
Shkolla mirëpret të gjithë fëmijët dhe ofron stile të ndryshme të nxëni dhe nevoja të ndryshme për të mësuar. Fëmijët janë të mirëpritur, pavarësisht statusit që kanë.					
Prindërit janë të mirëpritur në shkollë					
Në rregulloren e shkollës pasqyrohet qartë misioni i saj mikpritës dhe miqësor për nxënësit me aftësi të kufizuara.					
Shkolla prezanton me postera dhe mbishkrime kulturën dhe trashëgiminë e komunitetit që përfaqëson.					

Të tjera

**Përfundime/sugjerime/rekomandime të vëzhgimit:**

- 1.
- 2.
- 3.



# Fletë vëzhgimi

**Dimensioni A:** Krijimi i kulturave gjithpërfshirëse

**Seksioni A.2:** Krijimi i vlerave të përfshirjes në shkollim

**Indikatori: A.2.4:** Mësuesit dhe nxënësit e trajtojnë njëri-tjetrin në mënyrë njerëzore dhe si zbatues të një roli.

Specifikimi i indikatorit	Masa e arritjeve				Shënime/komente
	aspak	pak	disi	shumë	
Mësuesit njohin të gjithë nxënësit që kanë në klasë dhe japin mësim.			x		<p><b>Pika të forta:</b> Fëmijët vijnë nga komuniteti përreth shkollës; - mësuesit njohin banorët e komunitetit; - midis mësuesve dhe prindërve ka njohje të tjera.</p> <p><b>Pika të dobëta:</b> - Jo të gjithë mësuesit i njohin fëmijët e klasës; - prindërit i fshehin problemet e fëmijëve.</p> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b> - Në fillim të shkollës mësuesit duhet të bashkëpunojnë me komunitetin përreth shkollës. Ata duhet të njohin familjet e fëmijëve, problemet sociale, vështirësitë ose përparësitë që ofron familja; - prindi duhet të prezantojë fëmijën e tij; është shumë e rëndësishme që për fëmijët që ndjekin për herë të parë shkollën, mësuesit të njohin të shkuarën e fëmijës, zhvillimin e tij.</p>
Midis mësuesve dhe nxënësve ka dashuri dhe respekt reciprok.			x		<p><b>Pika të forta:</b> - Mësuesit shprehin afritet me fëmijët, në veçanti me fëmijët e moshës 6-11 vjeç; - në përgjithësi nxënësit i respektojnë mësuesit.</p> <p><b>Pika të dobëta:</b> - Mësues të rinj indiferentë.</p> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b> - Organizimi i aktiviteteve sensibilizuese; - shkëmbimi i eksperiencave midis dy palëve; - situatë motivuese; - vëmendje dhe përkushtim gjatë procesit të të nxënës.</p>
Gjatë veprimtarive të ndryshme në shkollë brenda dhe jashtë saj, midis mësuesve dhe nxënësve ka një partneritet reciprok.			x		<p><b>Pika të forta:</b> - Kurrikula me bazë shkolle krijon hapësira që nxënësit dhe mësuesit të përfshihen në veprimtari të ndryshme.</p> <p><b>Pika të dobëta:</b> - Në shkollë ndjehet pak roli i qeverive të nxënësve në aktivitetet që oragnizon shkolla.</p> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b> - Mësuesit dhe nxënësit të bashkëpunojnë në realizimin e aktiviteteve, ku mësuesit të orientojnë nxënësit (p.sh., në realizimin e projekteve); - ditët informative (dhe ditët festive).</p>
Mësuesit jetojnë në një qytet me nxënësit, kështu që ata shpesh janë pjesë e ngjarjeve familjare.				x	<p><b>Pika të forta:</b> - Mësuesit janë pjesë e festave në familjet e nxënësve; - organizimi i ditëlindjeve brenda klasës; - festat tradicionale.</p>
Mësuesit i përkrahin nxënësit nëse ata lëndohen ose mërzhiten.			x		<p><b>Pika të forta:</b> - Mësuesit janë të ndjeshëm për problemet e fëmijëve, sidomos më pranë janë mësuesit e klasave të ciklit të ulët.</p> <p><b>Pika të dobëta:</b> - Fëmijët me aftësi të kufizuara janë të ndjeshëm dhe shpesh ironizohen nga fëmijët e tjerë.</p>

## Të Tjera

### Përfundime/sugjerime/rekomandime të vëzhgimit:

Indikatori i vëzhguar në shkollën x vlerësohet: Mirë.

### Rekomandime:

- Shkolla duhet të organizojë fushata sensibilizuese për njohjen e familjeve dhe të organizojë seanca me prindërit. Ata duhet të jenë të hapur për të prezantuar problemet që kanë fëmijët e tyre, duke u përqendruar veçanërisht te kujdesi për fëmijët me aftësi të kufizuara.
- Të bëhet planifikimi dhe organizimi i ditëve informative dhe ditëve festive.

-Të bëhet njohja e fëmijëve, veçanërisht e fëmijëve me aftësi të kufizuara romë dhe egjiptianë me fëmijët e tjerë të shkollës.

# Fletë vëzhgimi

**Dimensioni:** A / Krijimi i kulturave gjithpërfshirëse

**Seksioni A.1:** Ndërtimi i komunitetit

**Indikatorit:** A.1.1 Të gjithëve u krijohet ndjenja e mirëseardhjes.

Specifikimi i indikatorit	Masa e arritjeve			Shënime/komente
	Dobët	Mjafueshëm	Mirë	
Shkolla ofron mjedis miqësor dhe mikpritës për të gjithë.			X	<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Të gjithë mund të regjistrohen : në shkollë janë regjistruar 90% të nxënësve, në shkollë janë regjistruar rreth 7 nxënës me aftësi të kufizuara.</li> <li>- shkollat janë në qendra të banuara;</li> <li>- rreth 75% e fëmijëve banojnë pranë shkollës;</li> <li>- mësuesit mirëpresin nxënësit;</li> <li>- mjedisi është mikpritës;</li> </ul> <p><b>Pika të dobëta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mësuesit nuk kanë informacion për të gjithë fëmijët;</li> <li>- nuk është bërë një identifikim i fëmijëve me aftësi të kufizuara;</li> <li>- shkollës i mungon rampa;</li> <li>- mësuesit përzgjedhin nxënësit.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mësuesit duhet të kontaktojnë më parë me fëmijët dhe familjet e tyre;</li> <li>- identifikim i fëmijëve romë dhe egjiptianë me aftësi të kufizuara;</li> <li>- sensibilizim i të gjithë stafit të shkollës për krijimin e klimës mikpritëse;</li> <li>- ndërtimi i rampës.</li> </ul>
Shkolla është e përkushtuar për të siguruar një mjedis edukues dhe të sigurt.			X	<p><b>Pika të forta :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mjedis i pastër dhe i mirëmbajtur;</li> <li>- klasa të ndriçuara;</li> <li>- ka postera dhe tabela.</li> </ul> <p><b>Pika të dobëta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Shkolla ka numër të madh nxënësish;</li> <li>- shkolla bën mësim pasdite;</li> <li>- shkollës i mungojnë mjetet didaktike.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hartimi i disa politikave që zbatojnë dispozitat normative;</li> <li>- ndarja e klasave;</li> <li>- fëmijët me aftësi të kufizuara duhet ta kenë mësimin paradite.</li> </ul>
Shkolla mirëpret të gjithë fëmijët dhe ofron stile të				<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fëmijët e komunitetit pranë shkollës ndjekin shkollën çdo ditë;</li> <li>- fëmijët me aftësi të kufizuara ndjekin çdo ditë shkollën;</li> <li>- janë hartuar PEI për fëmijët me aftësi të kufizuara;</li> <li>- rreth 75% e mësuesve pasqyrojnë në ditat teknika të metodologjisë</li> </ul>

<p>me në qendër nxënësin.</p> <p><b>Pika të dobëta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mjediset janë të vogla, nxënësit janë vendosur në rreshta;</li> <li>- në ditat nuk pasqyrohen aktivitetet për fëmijët me aftësi të kufizuara;</li> <li>- tekstet janë të ngarkuara;</li> <li>- mungojnë mjetet didaktike.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ndryshime dhe përfaqje të kurrikulave;</li> <li>- tekste të menaxheshme për të gjithë nxënësit me shkronja të mëdha.</li> </ul>		<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prindërit mund të hyjnë në shkollë;</li> <li>- në bordin e shkollës ka prindër të fëmijëve me aftësi të kufizuara.</li> </ul> <p><b>Pika të dobëta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prindërit nuk janë aktivë në aktivitetet që organizon shkolla;</li> <li>- në hartimin e PEI-it prindërit janë indiferentë ose e ndiejnë veten të paaftë.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veçanërisht prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara romë dhe egjiptianë duhet të përfaqësohen në bord;</li> <li>- prindërit duhet të jenë pjesë aktive e PEI-it;</li> <li>- shkolla duhet të nxisë fushata sensibilizuese për pjesëmarrjen e prindërve.</li> </ul>
<p>Në rregulloren e shkollës asqyrohet qartë misioni i saj mikpritës dhe miqësor për nxënësit me aftësi të kufizuara.</p>	<p>X</p>	<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Shkolla mbështet hartimin e rregullores së brendshme në direktivat normative dhe urdhëresa;</li> <li>- ka një rregullore të shkollës.</li> </ul> <p><b>Pika të dobëta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Misioni i shkollës është i përgjithshëm;</li> <li>- rregulloja e shkollës nuk i përgjigjet në të gjitha pikat gjendjes së shkollës.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rregullorja e brendshme duhet të jetë funksionale dhe në përgjigje të nevojave.</li> </ul>
<p>Shkolla prezanton me postera dhe mbishkrime kulturën dhe trashëgiminë e komunitetit që përfaqëson</p>	<p>X</p>	<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Në shkollë ka një kënd i cili pasqyron shkollën në vite; shpesh në të paraqiten brezat e mësuesve dhe nxënësve.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rifreskimi i këndeve në vazhdimësi;</li> <li>- hartimi i postrave që përfaqësojnë probleme të veçanta të shkollës dhe sensibilizojnë nxënësit.</li> </ul>

## Të Tjera

### Përfundime/sugjerime/rekomandime të vëzhgimit:

Indikator i vëzhguar në shkollën x vlerësohet: Mirë.

### Rekomandime:

- Regjistrimi i nxënësve duhet të fillojë me identifikimin e fëmijëve në komunitet. Shkolla duhet të identifikojë të gjithë fëmijët. Në një periudhë të caktuar duhet të bëhen fushata sensibilizuese për përparësitë që ofron shkolla, veçanërisht për fëmijët me aftësi të kufizuara romë dhe egjiptianë.
- Komuniteti i prindërve luan një rol të rëndësishëm në menaxhimin e shkollës. Ai duhet të shikohet si një burim. Prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara duhet të përfaqësohen në bordin e shkollës.
- Mësuesit e shkollës duhet të përdorin metoda interaktive, që e vendosin nxënësin në qendër dhe nxisin të mësuarin.
- Shkolla duhet të llobojë pranë DAR-it dhe pushtetit vendor për ndërtimin e rampës dhe sigurimin e një mjedisi të përshtatshëm brenda shkollës, si klasa me dyer të gjera, tualete të përshtatura dhe ashenzorë për ngjitjen e kateve.
- Në planin vjetor të shkollës një vend të veçantë duhet të zënë fëmijët me aftësi të kufizuara. Duhet të organizohen fushata sensibilizuese, sidomos për ditën ndërkombëtare të Aftësisë së Kufizuar, 3 dhjetorin.

## Dimensioni B: Krijimi i politikave përfshirëse në shkollim

### B.1 Krijimi i një shkolle për të gjithë

#### Mungesë ndërgjegjësimit lidhur me mosnjohjen e ligjit.

Prindërit e një fëmije me paralizë cerebrale spastike konfliktohen me drejtuesen e shkollës, që është pranë vendbanimit të tyre, pasi ajo refuzon të regjistrojë fëmijën e tyre në shkollë. Pas shumë debatesh, ata kërkojnë ndihmë tek autoritetet arsimore përgjegjëse për këtë çështje. Përfaqësuesit e strukturave përgjegjëse i pajisin prindërit me një kopje të ligjit për arsimimin e të gjithë fëmijëve dhe u japin një fletë shoqëruese, e cila i kërkon drejtueses së shkollës zbatimin e ligjit. Përmes kësaj ndërhyrjeje prindërit arrijnë të regjistrojnë fëmijën e tyre në shkollën e duhur.

#### Treguesi B.1.1.3 Shkolla përpiqet t'i pranojë të gjithë nxënësit e lokalitetit.

- a. A kanë të drejtë ligjore të gjithë fëmijët, pavarësisht aftësive të kufizuara që kanë, të përfshihen në shkollën pranë komunitetit ku banojnë?
- b. A është një çështje bazë e politikës së shkollës përfshirja e të gjithë fëmijëve në shkollë ?
- c. A përpiqen punonjësit e arsimit të eliminojnë pengesat në pjesëmarrjen aktive të çdo fëmije në procesin mësimor?
- d. A harton shkolla politika favorizuese për të realizuar aktivitete dhe shkëmbim vizitash ndërmjet nxënësve në mjediset shkollore?
- e. A e nxit shkolla çdo fëmijë që të ndjekë shkollën, edhe kur ata mësojnë në shkolla speciale?
- f. A mundëson shkolla regjistrimin e çdo fëmije në shkollë, duke iu përmbajtur rregullave përkatëse?

#### Eliminimi i pengesave: përvoja në një kopsht.

Në programin e rradhës edukatorja duhej të improvizonte një përrallë me role, ku çdo fëmijë duhej të kishte rolin e vet. Në këtë grup mësonde dhe Tedi, i cili ishte 5 vjeç, por nuk fliste; kishte probleme të theksuara të komunikimit. Edukatorja po mendonte se në ç' mënyrë mund t'a përfshinte atë gjatë luajtjes së roleve. U konsultua me psikologun e kopshtit dhe kolege të tjera të saj dhe, më në fund, e gjetën zgjidhjen. Tedi do të luante rolin e lepurushit që vraponte për të mos e kapur ujku, pra ai vetëm do të ngrinte duart lart, duke imituar veshët e lepurushit dhe do të vraponte rreth e qark. Kështu, të gjithë fëmijët kishin një rol dhe ishin të përfshirë në mënyrë aktive në procesin mësimor. Mësuesja mundi të eliminonte disa pengesa në procesin e të nxënësve, duke shfrytëzuar të gjitha kapacitetet shprehëse të fëmijës.

- g. A rritet numri i fëmijëve me aftësi të kufizuara të regjistruar në shkollat e arsimit bazë çdo vit të ri akademik?

Pyetje të tjera h.  
i.

#### **Të njohësh dhe të zbatosh politikën e shkollës.**

Një mësuese sapo kishte filluar punë në një shkollë 9 – vjeçare, në qytet, pas një eksperience në një shkollë në zonë rurale. Por, pasi kishte kaluar muaji i parë i shkollës, ajo ishte tepër e shqetësuar dhe kërkoi takim me drejtorin. Në klasën e saj ishte një fëmijë me sindromin daun, i cili krijonte, sipas saj, shumë konfuzion dhe sillte probleme për fëmijët e tjerë. Ajo nuk kishte pasur kurrë një nxënës të tillë në klasë, ndaj mendoi të bisedonte me drejtorin për të vendosur nëse fëmija duhej të qëndronte në shkollë apo jo, ose, të paktën, të ndryshonte klasën dhe ajo të mos i jepte më mësim. Drejtori sapo e dëgjoi kërkesën e saj, reagoi duke i treguar se përfshirja e të gjithë fëmijëve, pavarësisht problemeve që ata paraqesin, është një çështje bazë e politikës së shkollës së tyre. Kjo politikë duhet të zbatohet nga të gjithë punonjësit e arsimit. Drejtori vendosi që të nesërmen të organizonte një mbledhje me të gjithë stafin mësimor, ku të diskutohet rreth çështjeve më kryesore që përbëjnë politikën e shkollës së tyre dhe prioriteti të ishte përfshirja e të gjithë fëmijëve në shkollë.

#### **Treguesi B.1.1.4 Mundësimi i qasjes fizike në shkollë për të gjithë njerëzit.**

- a. A merr shkolla masat që çdo fëmijë me aftësi të kufizuara të ketë akses në përdorimin e çdo mjedisi, p.sh., klasa, koridore, tualete, kopshte, terene sportive, mensa dhe në ekspozita?
- b. A duhet të bashkëpunojë shkolla me organizatat dhe shoqatat në mbrojtje të personave me aftësi të kufizuara, në mënyrë që të bëjë të mundur që çdo fëmijë me aftësi të kufizuara të mund të ketë akses në shfrytëzimin e çdo mjedisi brenda godinës së shkollës?

#### **Një mundësi bashkëpunimi ndërmjet institucioneve lehtëson përfshirjen e të gjithë fëmijëve në shkollë.**

Në shkollën X mësojnë 2 fëmijë me aftësi të kufizuara, njëri në klasë të katërt dhe tjetri në klasë të gjashtë, të cilët për shkak të problemeve shëndetësore, e kanë të vështirë të ecin pa ndihmën e karriges me rrota. Por nuk mjafton vetëm humanizmi dhe dashamirësia e drejtuesit dhe stafit mësimor të shkollës, që këta fëmijë të mund të mësojnë përkrah bashkëmoshatarëve të tyre. Fëmijët e kanë të vështirë të hyjnë dhe të dalin në shkollë, apo të lëvizin nëpër koridore dhe mjedise të tjera, brenda shkollës e jashtë e saj, pasi ka shumë shkallë dhe sipërfaqe të papërshtatshme, që pengojnë lëvizjen e tyre me karrige me rrota. Në këto kushte, fëmijët detyrohen të mos e ndjekin rregullisht mësimin, edhe pse kanë arritur rezultate të mira në përvetësimin e programit mësimor. Drejtori i shkollës së bashku me stafin mësimor krijuan një grup të vogël me përfaqësues nga shkolla, të cilët vendosën të kërkojnë, përmes një kërkesë me shkrim, mbështetjen e një organizate jofitimprurëse, e cila i kishte zyrat pranë shkollës së tyre. U zhvilluan disa takime rradhazi ndërmjet përfaqësuesve të shkollës dhe atyre të organizatës. Së fundmi, u arrit që organizata të mundësonte ndërtimin e disa sipërfaqeve të pjerrta brenda mjedisit të shkollës, të cilat krijojnë mundësi për lëvizjeje edhe për fëmijët me karroca.

### Zbatimi i ligjit është kërkesë e kohës.

Drejtori i shkollës që është e përfshirë në projektin për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, në zbatim të kuadrit ligjor për arsimimin e këtyre fëmijëve, reduktoi numrin e nxënësve në klasat ku kishte fëmijë me aftësi të kufizuara në shkollën ku punonte, por kjo krijoi konfuzion në klasat e tjera të shkollës. Komuniteti i prindërve të klasave të tjera reagoi, pasi numri i nxënësve në këto klasa ishte tepër i madh. Drejtori së bashku me mësueset e tjera iu shpjegoi prindërve, në takimet e rradhës, se ky vendim ishte vetëm zbatimi i ligjit dhe se shkolla është institucioni që duhet të respektojë ligjet në fuqi.

- c. A është përshtatshmëria fizike e shkollave pjesë e planit për rikonstruksionin e shkollës?
- d. A e respektojnë shkollat kuadrit ligjor në mbështetje të arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara?
- e. A krijon shkolla kushte që çdo punonjës arsimi apo anëtar komuniteti, me apo pa aftësi të kufizuara, të ketë akses në çdo mjedis të shkollës?

Pyetje të tjera f.  
g.

### Një praktikë e përshtatshme që lehtëson procesin e gjithpërfshirjes në arsim për fëmijët me aftësi të kufizuara.

Në klasat e shkollës që është e përfshirë në projekt, nxënësit me aftësi të kufizuara janë të gjithë të vendosur në bankat e para. Ky ka qenë hapi i parë që ka shënuar fillimin e procesit të gjithpërfshirjes për këta nxënës në shkollë. Kjo mënyrë vendosjeje i ka ndihmuar mësuesit t'i përfshijnë më shumë në procesin mësimor këta nxënës, t'u flasin më shpesh, t'i monitorojnë më mirë, t'i mbajnë më të angazhuar në orën mësimore.

### Treguesi B.1.1.6 Shkolla cakton grupet e mësimdhënësve në mënyrë që të gjithë nxënësit të vlerësohen.

- a. A merr shkolla masa që grupet e mësimdhënies të kenë akses në përdorimin e çdo pajisjeje brenda shkollës, në shfrytëzimin e çdo mjedisi shkollor dhe në përfshirjen në kurset e domosdoshme kualifikuese?
- b. A organizon shkolla grupe mbështetëse brenda saj, ku nxënësit të mund të mësojnë njëri – tjetrin?
- c. A i kushtohet kujdes fëmijëve që kanë të njëjtat nevoja në planifikimin e grupeve të mësimdhënies?
- d. A janë të ulur në bankat e para nxënësit me aftësi të kufizuara?
- e. Gjatë vendosjes së nxënësve në banka, a u jepen mundësi të barabarta atyre për të lëvizur mes bankave, a mundësohet bashkëshoqërimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara me bashkëmoshatarët e tjerë të klasës?
- f. A e ka shkolla pjesë të politikës së saj përfshirjen në mësimdhënie të çdo fëmije, pavarësisht vështirësive që ata mund të kenë në mësimnxënie?
- g. A merr shkolla masa që fëmijët me aftësi të kufizuara të punojnë me PEI për të realizuar procesin e mësimnxënies së tyre?

Pyetje të tjera h.  
i.

### **Puna me PEI.**

Në shkollat e përfshira në projekt janë ngritur grupet mbështetëse, me pjesëmarrjen e mësueses kujdestare, nëndrejtoreshës së ciklit fillor dhe psikologes së shkollës. Këto grupe janë përgjegjëse për hartimin dhe zbatimin e PEI-it për fëmijët me aftësi të kufizuara. Ato raportojnë pranë drejtorisë së shkollës dhe DAR-it, për ecurinë e fëmijëve me aftësi të kufizuara në procesin mësimor dhe rishikojnë çdo objektiv të vendosur në PEI, për të parë nëse është arritur ose jo, dhe për çdo rast ripërcaktojnë nënobjektiva të arritshme. Grupi mbështetës mban kontakte të rregullta me prindërit e fëmijëve me aftësi të kufizuara, duke i bërë pjesë aktive gjatë procesit të hartimit dhe zbatimit të PEI-it.

## **B.2 Organizimi i përkrahjes për diversitetin**

### **Treguesi B.2.2.2 Aktivitetet trajnuese të mësuesve u ndihmojnë atyre në trajtimin e larmisë së nevojave të nxënësve.**

- a. A përkrahen, a mbështeten përmes këshillimit institucionet shkollore, a krijohen mundësi që të aftësohet stafi mësimdhënës për të realizuar procesin e gjithpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara brenda tyre?
- b. A merren masa që të planifikohen aktivitete të ndryshme, në mënyrë që të realizohet përfshirja aktive e të gjithë fëmijëve me aftësi të kufizuara në procesin mësimor?
- c. A trajtohet, përmes planifikimit të aktiviteteve, zvogëlimi i pengesave në lojë, mësimnxënie dhe në pjesëmarrje aktive për fëmijët me aftësi të kufizuara?
- d. A mbështeten mësueset, nëpërmjet kurseve trajnuese, për të rritur aftësitë dhe kapacitetet personale e profesionale, në mënyrë që të sigurohet bashkëpunimi në ekip brenda shkollës në ndihmë të procesit të gjithpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara?
- e. A krijohen mundësi që mësueset dhe fëmijët të aftësohen të mbështesin njëri – tjetrin në procesin e mësimdhënies e mësimnxënies për fëmijët me aftësi të kufizuara?
- f. A krijohen mundësi që mësueset të aftësohen në përdorimin e teknologjisë në ndihmë të mësimnxënies për fëmijët me aftësi të kufizuara, siç janë: kamerat, videot, kasetofonët dhe kompjuterat?
- g. A krijohen mundësi që mësuesit të rrisin aftësitë dhe kapacitetet e tyre për t'u aftësuar në menaxhimin e sjelljeve negative dhe në reduktimin e presionit përkundrejt fëmijëve me aftësi të kufizuara?

*Pyetje të tjera* h.  
i.

### **Planifikim i aktiviteteve.**

Psikologjia e shkollës, në shkollën e përfshirë në projekt, ndërmori një iniciativë që së bashku me mësueset kujdestare në klasat ku kishte fëmijë me aftësi të kufizuara, të planifikonin aktivitete të posaçme, në mënyrë që të mund të zvogëloheshin pengesat për përfshirje në lojë, në mësimnxënie dhe të kishte pjesëmarrje aktive të fëmijëve me aftësi të kufizuara. Kështu, për çdo fëmijë, në varësi të karakteristikave dhe nevojave të tij, u përshtatën disa lloj aktiviteteve, në mënyrë që ata të mos përjashtoheshin nga loja dhe të mos kishin vështirësi në të nxënë.

### Mbështetja në burime ndihmëse.

Psikologia e një prej shkollave të përfshira në projekt, mundësoi vlerësimin e një fëmije me aftësi të kufizuara me probleme dëgjimi nga specialistja e fushës. Në bazë të këtij vlerësimi shumë të domosdoshëm për fëmijën dhe mësueset e tij, pasi u përcaktua shkalla e dëgjimit të tij, u hartua plani i përshtatshëm arsimor individual për fëmijë (PEI). Nga konsultat e herëpashershme ndërmjet mësuesve, psikologëve dhe specialistëve të tjerë, u bë e mundur që të planifikohen aktivitetet e posaçme për këtë fëmijë, në mënyrë që të zvogëlohen pengesat që ai ka për t'u përfshirë në lojë dhe mësim.

### Organizimi i kurseve trajnuese.

Në shkollën e përfshirë në projekt, drejtuesi i saj, në bashkëpunim me grupin mbështetës, vendosi që njëherë në muaj stafi mësuesor të marrë pjesë në kurse trajnimi për të rritur kapacitetet profesionale, të organizuara nga vet shkolla. Tema e trajnimit të rradhës do të jetë "Mënyrat efektive të bashkëpunimit në ekip, për të lehtësuar procesin e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në arsim."

### Treguesi B.2.2.4 Praktikë e punës me fëmijët me nevojë të veçanta shfrytëzohen për zvogëlimin e pengesave në mësimnxënie dhe pjesëmarrje aktive në procesin mësuesor të të gjithë nxënësve.

- a. A ndihmojnë punonjësit e shërbimit psikologjik, specialistë të tjerë apo institucione të specializuara në planifikimin e aktiviteteve, me qëllim që të zvogëlohen pengesat në lojë, mësimnxënie dhe në pjesëmarrje aktive për fëmijët me aftësi të kufizuara?
- b. A parashikohen në hartimin e planeve individuale të shkollës aktivitete që mundësojnë pjesëmarrje aktive në aktivitete të përbashkëta të fëmijëve me aftësi të kufizuara, së bashku me fëmijët e tjerë dhe bashkëshoqërimin e tyre si brenda dhe jashtë programit mësuesor?
- c. A konsiderohen nevojat e prindërve lidhur me arsimimin dhe socializimin e fëmijëve të tyre me aftësi të kufizuara, nga stafi i shkollës?
- d. A janë të ndërgjegjësuar prindërit që edhe pse fëmija i tyre konsiderohet me aftësi të kufizuara dhe me nevojë të veçanta arsimore, nuk paragjykohet apo stigmatizohet?
- e. A respektohet konfidencialiteti, privatësia e prindërve që kanë fëmijë me aftësi të kufizuara nga punonjësit e arsimit?
- f. A përshkruhen në dispozitat normative për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara ndryshimet në organizimin e mësimdhënies, për të siguruar pjesëmarrjen aktive të tyre në procesin mësuesor?

*Pyetje të tjera* g.  
h.

### Të kuptosh gjëndjen psiko- emocionale të nxënësit me aftësi të kufizuara

Një nxënës me aftësi të kufizuara, i cili ishte integruar në një shkollë të arsimit bazë, nuk mund të merrte pjesë në mënyrë aktive në procesin mësuesor, për shkak të vështirësive që kishte, të cilat nuk ishin kuptuar në masën e duhur nga mësuesja e tij. Për këtë arsye, ai filloi të mos e ndiqte në mënyrë të rregullt shkollën dhe nisi të konfliktohej me shokët. Mësuesja ishte e shqetësuar nga problemet që ai po shfaqte në sjelljen e tij dhe u fokusua gjatë te problemet që vinin si rezultat i sjelljeve të papërshtatshme të tij. Ajo nuk vendosi raportin e duhur me të dhe neglizhoi vështirësitë që rridhnin nga aftësia e tij e kufizuar. Nxënësi me aftësi të kufizuara refuzoi që të ndiqte shkollën në të cilën ishte integruar dhe u kthye në shkollën speciale, ku kishte qenë më parë.



#### **Të konsiderosh prindërit dhe nevojat e tyre.**

Drejtori dhe psikologja e shkollës së përfshirë në projekt, pasi përfunduan procesin e regjistrimit të një fëmije me aftësi të kufizuara në shkollë, caktuan një takim tjetër me prindërit e tij, për të marrë informacione më të detajuara rreth fëmijës, si dhe për të dëgjuar më shumë për nevojat e kërkesat e tyre lidhur me arsimimin e fëmijës në shkollën e tyre. Për këtë qëllim, ata hartuan edhe një pyetësor, i cili do të plotësohej nga prindërit e fëmijës.

#### **Treguesi B.2.2.5 Presionet për mospërfshirje në lëndë minimizohen.**

- a. A konsiderohet përkrahja e fëmijëve me aftësi të kufizuara, që nuk mund të marrin pjesë në lëndë të caktuara, në të cilat ata hasin vështirësi, si përgjegjësi e të gjithë mësuesve?
- b. A bëhen përpjekje që të zvogëlohen paragjykimet për nxënësit me aftësi të kufizuara, që nuk mund të përfshihen në disa lëndë mësimore?
- c. A arrijnë mësueset të kuptojnë gjëndjen psiko – emocionale që përjetojnë fëmijët me aftësi të kufizuara, të cilët nuk mundën që, si të gjithë të tjerët, të marrin pjesë aktive në çdo lëndë?
- d. A janë mësueset të ndërgjegjësuar se të gjithë fëmijët kanë nevojë për ngrohtësi, siguri dhe për të patur ndjenjën e përkatësisë, pavarësisht aftësive dhe ndryshimeve që ata kanë?
- e. A përqendrohet përkrahja në tejkalimin e pengesave në lojë, mësimnxënie dhe në pjesëmarrje aktive e jo në bërjen e dallimit mes “ekzistencës së vështirësive në mësimin e gjuhës së dytë” dhe “ekzistencës së vështirësive në mësimnxënie”?
- f. A ka mjete, pajisje, mjedise, burime njerëzore që të mund të ndihmojnë nxënësit me aftësi të kufizuara që të kapërcejnë pengesat në mësimnxënie në lëndë të caktuara?
- g. A shfrytëzohet bashkëpunimi me prindërit për të bërë të mundur që pengesat që kanë nxënësit me aftësi të kufizuara për t’u përfshirë në disa lëndë të caktuara, të reduktohen?

Pyetje të tjera h.  
i.

#### **Një model pozitiv i organizimit të punës në shkollë.**

Në shkollën e përfshirë në projekt ka një rregullore, e cila thekson, ndër të tjera, se të gjithë mësuesit kanë përgjegjësi dhe role të përcaktuara për të ndihmuar të gjithë fëmijët me aftësi të kufizuara që të marrin pjesë në lëndë të caktuara, ku ata kanë më shumë vështirësi. Në këtë mënyrë çdo mësues përcakton rolin dhe përgjegjësitë e tij.

## Fletë vëzhgimi

**Dimensioni B:** Krijimi i politikave të përfshirjes në shkollim

**Seksioni B.1:** Krijimi i një shkolle për të gjithë

**Indikatori: B 1/3:** Shkolla përpiqet të pranojë të gjithë nxënësit e komunitetit.

Specifikimi i indikatorit	Masa e arritjeve				Shënime/komente
	aspak	pak	disi	shumë	
Shkolla përpiqet të pranojë të gjithë nxënësit e komunitetit.			X		<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Punonjësit e arsimit janë dashamirës, pranues, mbështetës ndaj të gjithë fëmijëve, pa përjashtim;</li> <li>- shkolla e ka pjesë të politikës së saj pranimin e të gjithë fëmijëve;</li> <li>- të gjithë fëmijët, pa përjashtim, regjistrohen në shkollë;</li> <li>- çdo fëmijë ka të drejtë të përfitojë nga programi shkollor.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuadri ligjor;</li> <li>- kurrikula shkollore duhet të plotësojë nevojat mësimore të çdo fëmije;</li> <li>- punonjësit e arsimit duhet të rrisin kapacitetet profesionale për të mësuar çdo fëmijë;</li> <li>- punonjësit e arsimit duhet të bashkëpunojnë me specialistët e tjerë dhe me kolegët e tyre;</li> <li>- punonjësit e arsimit duhet të bashkëpunojnë me punonjësit e shëndetësisë, të shërbimeve sociale.</li> </ul>
Bëhen përpjekje për të mundësuar qasjen fizike në shkollë të të gjithë nxënësve.		X			<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Punonjësit e arsimit i vendosin fëmijët me aftësi të kufizuara në bankat e para, ju flasin duke iu qëndruar pranë, mundësojnë që ata të zhvillojnë detyrat e ngarkuara, pa sforcime fizike;</li> <li>- në klasat ku ka fëmijë me aftësi të kufizuara, mësimi zhvillohet në katet e para të godinave të shkollave dhe shkolla i mbështet fëmijët me aftësi të kufizuara të kenë akses në çdo pjesë të shkollës.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infrastruktura shkollore, për t'a bërë shkollën të aksesueshme për çdo fëmijë;</li> <li>- rregulloret e shkollave duhet të hartohen duke konsideruar nevojat e çdo fëmije;</li> <li>- klima mbështetëse brenda klasës, shkollës;</li> <li>- organizimi dhe funksionimi i grupeve vullnetare brenda shkollës, me fëmijë, prindër, punonjës socialë, terapistë të tjerë.</li> </ul>
Shkolla organizon grupe të mësimdhënies, në mënyrë që të gjithë nxënësit të vlerësohen.		X			<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizohet mësimdhënia me në qendër nxënësin;</li> <li>- vlerësohen nevojat arsimore të çdo fëmije;</li> <li>- bëhen përshtatje të kurrikulës, duke pasur parasysh veçoritë individuale të çdo fëmije.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ndryshime në kurrikulën shkollore;</li> <li>- rritja e kapaciteteve profesionale të punonjësve të arsimit, përmes kurseve të trajnimit;</li> <li>- sigurimi i një baze të domosdoshme didaktike për të realizuar mësimdhënien për çdo fëmijë;</li> <li>- bashkëpunimi me prindërit, me organet e pushtetit vendor.</li> </ul>

### Përfundime/sugjerime/rekomandime të vëzhgimit:

- Që çdo fëmijë me aftësi të kufizuara të përfshihet në shkollë, duhet të përmirësohet infrastruktura e përshtatshme, të sigurohet baza e duhur materiale (mjetet e duhura mësimore) dhe burimet e nevojshme njerëzore.
- Duhet të rishikohet kuadri ligjor ekzistues dhe të merren masa për të siguruar zbatueshmërinë e tij, në mënyrë që çdo fëmijë të mund të përfshihet në shkollë.
- Duhet të sigurohet kualifikimi i punonjësve të arsimit, në mënyrë që ata të kenë mundësi dhe aftësi të punojnë me çdo fëmijë.
- Duhet të krijohet rrjeti i bashkëpunimit mes punonjësve të arsimit dhe specialistëve të fushave të tjera.

# Fletë vëzhgimi

**Dimensioni B:** Organizimi i përkrahjes për diversitetin

**Seksioni B.2:** Duhet përdorur të gjitha format e përkrahjes

**Indikatori B.2.4:** Çdo fëmijë duhet përkrahur, pavarësisht nga ndryshimet që paraqet.

Specifikimi i indikatorit	Masa e arritjeve				Shënime/komente
	aspak	pak	disi	shumë	
Aktivitetet trajnuese të mësuesve ndihmojnë në trajtimin e larmisë së nevojave të nxënësve.			X		<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Punonjësit e arsimit marrin pjesë në kurse të ndryshme trajnimi për t'u aftësuar lidhur me identifikimin e nevojave të fëmijëve me aftësi të kufizuara, si dhe për t'u orientuar në plotësimin e këtyre nevojave në procesin mësimor.</li> <li>- Punonjësit e arsimit kuptojnë dhe pranojnë faktin se fëmijët kanë ritme të ndryshme zhvillimi dhe secili prej tyre ka karakteristikat dhe veçoritë e tij individuale, nevoja të veçanta, aftësi specifike. Këta punonjës arsimit praktikojnë për fëmijët me aftësi të kufizuara një mësimdhënie më të ngadaltë, të përsëritur në kohë, punojnë me PEI, në mënyrë të strukturuar, organizojnë vlerësime dhe rivlerësime të nivelit të tyre për të përcaktuar për çdo njërin prej tyre objektiva individuale.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Duhet rishikuar kurrikula mësimore për t'u përshtatur me nevojat arsimore të çdo fëmije;</li> <li>- duhen aftësuar punonjësit e arsimit për të adresuar në mënyrë efektive nevojat e fëmijëve;</li> <li>- duhet siguruar bazë e mjaftueshme materiale për të përmbushur nevojat arsimore të fëmijëve.</li> </ul>
Praktikat e punës me fëmijët me nevoja të veçanta shfrytëzohen për zvogëlimin e pengesave në mësimnxënie dhe pjesëmarrje aktive në procesin mësimor të të gjithë nxënësve.		X			<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Punonjësit e arsimit mundin të përdorin lehtësisht metodat dhe praktikat me të cilat kanë punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara edhe për nevojat që kanë fëmijët e tjerë në klasë (p.sh., për fëmijët me probleme sociale, të pakicave etnike, fëmijët me vështirësi në të nxënë, me sjellje të vështirë etj.);</li> <li>- punonjësit e arsimit arrijnë të identifikojnë pengesat në mësimnxënie për të gjithë fëmijët, duke përgatitur edhe strategjitë e ndërhyrjes.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Përzgjedhja e punonjësve të arsimit, duke respektuar kriteret përkatëse, të jenë të kualifikuar, krijues, të përkushtuar;</li> <li>- duhet nxitur iniciativa e lirë e çdo fëmije, që secili të japë maksimumin e tij brenda mundësive, duke eliminuar pengesat në pjesëmarrje aktive gjatë procesit mësimor;</li> <li>- duhen riorganizuar orët mësimore, duke shfrytëzuar orët e lira në dobi të rritjes së pjesëmarrjes aktive të të gjithë nxënësve në klasë.</li> </ul>
Presionet për mospërfshirje në disa lëndë minimizohen.		X			<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Punonjësit e arsimit janë krijues, fleksibël, duke hequr dorë nga zbatimi i metodave strikte, që penalizojnë çdo ndryshim të planit mësimor;</li> <li>- fëmijët, të cilët për shkak të problematikës që mbartin nuk mund të përfshihen në lëndë të caktuara, marrin pjesë në orë të tjera mësimore.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Baza e duhur materiale që t'u mundësojë të gjithë nxënësve të përfshihen në ato lëndë apo programe, që ua lejon stadi i tyre i zhvillimit apo mundësitë fizike;</li> <li>- rritja e përgjegjësisë dhe kompetencave të institucioneve arsimore për të marrë vetëvendime lidhur me përfshirjen ose jo të fëmijëve në disa lëndë;</li> <li>- rregullimi i kuadrit ligjor në mënyrë që të eliminohet kriteri i mungesave të fëmijëve në lëndë të caktuara, për të shmangur penalizimin e tyre, si dhe për të përmirësuar sistemin e vlerësimit të fëmijëve për lëndë të caktuara;</li> <li>- bashkëpunimi ndërmjet punonjësve të arsimit për të bërë të mundur që fëmijë të ndryshëm, në orë të caktuara, të ndjekin klasa të ndryshme, me mësues të ndryshëm</li> </ul>

## Të Tjera

### Përfundime/sugjerime/rekomandime të vëzhgimit:

1. Punonjësit e arsimit duhet të bëhen pjesë e trajnimeve formale dhe joformale.
2. Punonjësit e arsimit që janë të specializuar për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara, duhet të ndajin eksperiencat dhe përvojat personale me kolegët e tjerë, si dhe duhet t'i përdorin metodat dhe praktikat e mësuara edhe për fëmijët e tjerë.
3. Disa fëmijë nuk mund të marrin pjesë në lëndë të caktuara, për shkak të vështirësive që kanë, por ata duhet të përfshihen në orë të tjera, duke pasur parasysh aftësitë dhe prijet e tyre.

## Dimensioni C: Zhvillimi i praktikave përfshirëse në shkollim

### C.1 Organizimi i mësimnxënies

#### Treguesi C.1.1.1 Të gjithë nxënësit marrin pjesë në aktivitete të lira që organizon shkolla jashtë procesit mësimor.

- a. A mundet që të gjithë nxënësit të gjejnë aktivitete që iu përshtaten atyre, në aktivitetet e lira që organizohen për ta?
- b. A ofrohet transport për nxënësit që udhëtojnë larg apo që janë me aftësi të kufizuara në lëvizje, në rastet kur shkolla organizon aktivitete të lira?
- c. A inkurajohen të gjithë nxënësit të marrin pjesë në aktivitetet muzikore, kulturore-sportive?
- d. A krijohet mundësia që djemtë dhe vajzat të marrin pjesë në grupe të përbashkëta, pa dallim gjinie, nëse ka aktivitete ku pjesëmarrja e një gjinie është mbizotëruese, siç janë klubet e kompjuterave, të shahut apo kori i shkollës?
- e. A dekurajohen fëmijët dhe të rinjtë për monopolizimin e oborrit të shkollës, p.sh., të fushës së futbollit?
- f. A u mësohen nxënësve lojëra të shumëllojshme në oborrin e shkollës, ku të mund të përfshihen edhe fëmijët me aftësi të kufizuara?
- g. A e pasqyrojnë nxënësit që përfaqësojnë një klasë diversitetin e nxënësve në shkollë?
- h. A e pasqyrojnë nxënësit që përfaqësojnë shkollën diversitetin e nxënësve në shkollë?
- i. A ekziston mundësia që të gjithë nxënësit të shkojnë në ekskursionë, duke përfshirë edhe ato jashtë shtetit, pavarësisht nga suksesi i tyre në shkollë apo aftësia e tyre e kufizuar?
- j. A u jepet mundësia të gjithë nxënësve që të marrin pjesë në aktivitetet e lira?
- k. A u jepet mundësia të gjithë nxënësve të marrin pjesë në aktivitetet që përkrahin dhe përfitojnë komunitetet në të cilat gjëndet shkolla?
- l. A inkurajohet për të gjithë sporti dhe gjimnastika përmes lojërave dhe orëve të edukatës fizike?
- m. A ekzistojnë aktivitetet gjatë ditëve sportive, ku të gjithë mund të marrin pjesë, pavarësisht nga shkathtësitë apo aftësitë e tyre të kufizuara?

Të gjithë e dinë që mua më mbahet goja. Pra, më zgjaten m-të e b-të sa edhe vetë kur e ndjej se tjetri mezi po pret, e anashkaloj përgjigjen që dua të jap apo nuk ndërhyj fare kur shokët bashkëbisedojnë. E di që të gjithë më duan, kur më thonë: "Hë pra, ne po presim! Pse nuk e thua? E ke shumë të drejtë mendimin!". A nuk do të ishte më mirë që unë ta shprehja mendimin tim me një vizatim ose me shkrim? Kur shkruaj, derdh gjithë potencialin që kam. Jam më i qetë për të shprehur idenë, pasi lexoj shumë dhe gjithë gjërat i kuptoj.

**Letër e padërguar: “Mësuesi im i dashur ,**

Sot nuk e desha veten kur më the: “Ulu, përgjigje është kjo? Mendohu mirë njëherë dhe mos lësho broçkulla. Dëgjoje Zamirën sa bukur po e thotë!”, kur ajo akoma nuk kishte filluar të hapte gojën. Unë të dua shumë, por në atë rast më mirë të më kishe rrahur me shuplakë sesa më fole ashtu. Unë ashtu e kuptova pyetjen. Faji im është që e kuptova në atë mënyrë. Disa herë unë dua ta dëgjoj 2-3 herë pyetjen që më bëhet, që të përgjigjem saktë. Por të lutem, mos më fyej tjetër herë. Unë tani jam i rritur, në klasë të 6-të, dhe gjithmonë më është thënë dëgjo të tjerët. Nuk po e hap më gojën, sado që t’i di mirë gjërat.”

**Treguesi C.1.2 Kurrikula shkollore, kapitujt mësimorë, rubrikat që inkurajojnë pjesëmarrjen e të gjithë nxënësve në procesin mësimor.**

- a. A marrin përgjegjësi mësuesit për arsimimin e të gjithë nxënësve në klasën e tyre, duke i përkrahur nxënësit, dhe a ndjehet kjo nga ana e tyre?
- b. A ka mundësi që nxënësit ta shfrytëzojnë bibliotekën dhe sallën e kompjuterave në shkollë në mënyrë të pavarur?
- c. A ndërtohen njësitë bazë mësimore, ora e mësimit, në bazë të ndryshimeve në njohuritë dhe përvojat që kanë nxënësit ?
- d. A i kushtohet rëndësi aspekteve emocionale dhe intelektuale të nxënësve në orën e mësimit?
- e. A mundën nxënësit të punojnë në mënyra të ndryshme, brenda klasës, siç janë vizatimet, fotografitë, kasetat dhe punimet me shkrim?
- f. A tërhiqet mendimi i të rriturve, prindërve, komunitetit, mësuesve për hartimin e planit dhe programit mësimor për përmirësimin e mësimit dhe pjesëmarrjen aktive të tyre në procesin mësimor ?
- g. A e kuptojnë mësuesit që përpjekjet fizike të nxënësve me aftësi të kufizuara dhe sëmundjet kronike që ata kanë, mund t’i lodhin fëmijët dhe rezultatet në procesin mësimor mund të jenë më të ulëta? A kuptohet nga mësuesit lodhja mendore që ata kanë?

*Pyetje të tjera* h.

i.

**Bisedë ndërmjet dy prindërve :**

“Sa po vij nga mbledhja e bordit të shkollës. Është fat që babai im ka qenë anëtar i këshillit të prindërve në shkollë dhe mua m’u kujtuan fjalët e tij kur vinte nga këto mbledhje: “ Vetë shkruajnë, vetë vulosin!” Tani shprehen se shkolla është bërë më e hapur, përzgjidhen tekste nga mësuesit, ka tekste alternative, por ne, prindërit, në fund ngelëm. Ne duhet të japim mendim edhe për programet, edhe për tekste. Si nuk na tërhiqet njëherë mendimi për këto, por vetëm për fondet që duhet të ketë shkolla?! Kuptohet që edhe ato duhen, por..”

“Në fakt, u mërzita shumë me djalin tim kur pashë rezultate jo të mira në regjistrë në lëndën e historisë. Por kur pashë tekstin, mendova sa i madh është ky fëmijë për të mësuar gjithë këto gjëra! Autori i tekstit nga vjet, sivjet kish ndryshuar. Nuk ishte përzgjedhur autori i vitit të kaluar. Arsyeja s’e di. Këtë e kishte përzgjedhur mësuesja e re që erdhi në shkollën tonë. Ne, prindërit, nuk ishim larg. Le të na pyeste! Edhe ne mund të japim kontributin tonë për një asimilim sa më të mirë të programit nga të gjithë nxënësit e shkollës. Kur do të na bëjnë vërtet pjesë të shkollës? Besoj se këto gjëra duhet të diskutohen në bordin e shkollës!”

Këtë vit vajza ime kaloi nga klasa e 4-ërt në të 5-ën. Asaj i japin mësim 3 mësuese. Të treja i njoh, se sa herë bëhej takim me prindër i përshëndesja, por nuk u besoja veshëve kur vajza më thoshte se mësuesja e matematikës kishte kërkesa të tjera në lidhje me kryerjen e detyrave të shtëpisë. Ju afrova dhe e pashë. Në libër ishin shënuar shumë ushtrime që ime bijë duhej t'i bënte për të nesërmen. Po kështu, edhe mësuesja e gjuhës, por të paktën ajo u kishte lënë një mundësi që mund të zgjidhnin 1 nga 3 ushtrimet ose mund t'i bënin të 3-ja. Mësuesja e edukatës iu kish thënë që detyrat e shtëpisë mund t'i bënin në grup dhe të ndihmonin njëri - tjetrin në lidhje me ndonjë informacion. U mendova sa larg janë këto mësuese me njëra - tjetrën që mund të diskutojnë në lidhje me ngarkesën mësimore të nxënësve të së njëjtës klasë! Çfarë metodologjie duhet të përdorin ato në lidhje me detyrat e shtëpisë dhe si duhet të rrisin bashkëpunimin e nxënësve në klasë?

Jam halla e K. Kam qenë mësuese në këtë shkollë dhe sa kam dalë në pension. Vij çdo ditë të ndihmoj nipin tim që të përparojë më mirë në mësim. Por, ndonjëherë, më duket vetja e tepërt. A s'do të ishte mirë që mësuesja të më ngarkonte edhe mua disa detyra dhe të mos i bëhem barrë në klasë, duke e pyetur nëse ka dëshirë që ta ndihmoj për ndonjë korrigjim detyrash?

### Treguesi C.1.8 Mësuesit planifikojnë, japin mësim dhe i shqyrtojnë planet e ndryshme në partneritet me njëri-tjetrin.

- A planifikohen aktivitetet e orës së mësimimit në mënyrë që të shfrytëzohet prania e të rriturve në klasë (prindërve dhe ndihmësmësuesve)?
- A shfrytëzohet mësimdhënia në partneritet si mundësi për krijimin e pikëpamjeve të përbashkëta në orën e mësimimit?
- A ofrojnë mësuesit dhe gjithë stafi i shkollës të njëjtin model bashkëpunimi me nxënësit?
- A angazhohen mësuesit së bashku me komunitetin tjetër në shkollë në zgjidhjen e problemeve, në rastet kur përparimi i një nxënësi apo grupi shfaqet si arsye e shqetësimit?
- A ndahet përgjegjësia e stafit pedagogjik të shkollës, të cilët punojnë së bashku, në sigurimin e pjesëmarrjes aktive të të gjithë nxënësve në procesin mësimor?

Pyetje të tjera f.

g.

Në shkollën tonë ka disa nxënës që e kanë braktisur atë dhe disa të tjerë që vijojnë me hope. Kjo u bë shqetësim për të gjithë stafin. Në takimin e stafit, ku po diskutohej se si këta nxënës duhej të vinin dhe të qëndronin në shkollë, u hodh ideja: "Po sikur t'i pyesim ata se çfarë duan të mësojnë në shkollë?" Një nga mësuesit u hodh e tha: "Unë mendoj se për të gjithë, sipas klasave, ne duhet të bëjmë një plan të veçantë. L., njëri nga nxënësit, kalon shumë orë në kafe internet, ndaj unë mendoj që ai të kalojë më shumë orë sesa shokët e tij të klasës në klasën e kompjuterave në shkollë dhe të më ndihmojë në punën time me nxënësit që paraqesin më shumë vështirësi në përdorimin e kompjuterit." Këtu filloi diskutimi. U vendos që të bëhej një projekt në bazë shkolle për të gjithë nxënësit që kishin vështirësi në ndjekjen e rregullt të shkollës. Të shikoheshin potencialet e secilit dhe të lehtësoheshin disa orë nga ndonjë lëndë për të cilën nuk e arrinin programin, si shkokët e tjerë të klasës.

### Treguesi C.2.1 Dallimet midis nxënësve shfrytëzohen si burime për mësimdhënie dhe mësimnxënie.

- a. A inkurajohen nxënësit që të marrin njohuri dhe përvoja, p. sh., për rajonet dhe vendet e qyteteve ku ata kanë lindur dhe jetuar apo për historitë e familjeve me emër në zonë?
- b. A pranohet përkrahja emocionale e nxënësve dhe a e shfrytëzojnë me ndjeshmëri këtë gjë mësuesit, a e ndihmojnë nxënësit njëri- tjetrin?
- c. A e mbështetin njëri-tjetrin nxënësit e klasave dhe moshave të ndryshme, a zgjidhen brenda shkollës nxënës të ndryshëm për të udhëzuar njëri- tjetrin?
- d. A japin që të gjithë, nxënës dhe mësues, pavarësisht nga shkalla e suksesit apo e kufizimit të aftësisë, kontribut të rëndësishëm në mësimdhënie dhe mësimnxënie?
- e. A shfrytëzohen gjuhët e ndryshme e dialektalizmat që flasin nxënësit si pjesë përbërëse e planprogramit dhe si burim gjuhësor gjatë mësimdhënies?
- f. A shfrytëzohen pengesat në mësimnxënie dhe në pjesëmarrje aktive në procesin mësimor të disa nxënësve, p.sh., lëvizja fizike në mjedisin e shkollës apo vështirësia në të nxënë në ndonjë aspekt të planprogramit, si detyra a projekte për zgjidhjen e problemeve?

Pyetje të tjera g.  
h.

Jam e sapodiplomuar në mësuesi dhe jam emëruar mësuese matematike në shkollën G. Ditën e parë të shkollës shkova me shumë gëzim, sepse po filloja punë në një shkollë me emër si G. Java e parë kaloi dhe unë u jepja mësim edhe disa nxënësve, që kur hyja në klasë, shikoja që u ikte fytyra. Dikush nga klasa mori guximin dhe tha: "Shoku im i bankës punon me një program të veçantë në matematikë.". Unë hapa sytë! "Si ka mundësi? Unë kam një plan të miratuar nga drejtoresha e shkollës!" Si duhej të veproja? Unë kisha mbaruar studimet me nota shumë të mira, por asnjherë nuk më kishte vajtur mendja që në klasë punohej edhe me programe të veçanta. Nuk fola fare. Sa ra zilja, iu drejtova ish- mësueses time të matematikës, që tani e kisha kolege, dhe si e zënë në faj i thashë atë që më thanë nxënësit. Ajo më tha: "Për nxënësit me aftësi të kufizuara, të cilët nuk mund të arrijnë ta përvetësojnë programin mësimor si gjithë të tjerët, ne hartojmë plane të veçanta. Së bashku do të shikojmë planin e vitit të kaluar dhe do të hartojmë planin për këtë vit. Nuk keni dëgjuar për këto ndryshime në universitet?" "Jo! - i thashë. - Ne kemi marrë disa leksione për veçoritë psikologjike moshore, por unë nuk di si të punoj praktikisht!" Ajo m'u përgjigj: "Mos u mërzi, disa kohë ne do të punojmë së bashku. Ti mund të vish të ndjekësh disa orë mësimi te klasa ime dhe unë te klasa jote. Së bashku mund të ndërtojmë një punë shumë të mirë. Ti je e re dhe ke më shumë njohuri sesa unë. Unë thjesht do të të tregoj praktikisht se ku do të synojmë këtë vit për nxënësin E."

### Ose ju nuk flisni shqip, ose unë nuk arrij të kuptoj çka thoni ju!

Po ju dëgjoja me vëmendje, por asnjë gjë nuk po merrja vesh nga ora e mësimet. Sapo kam ardhur nga fshati dhe gjithçka më duket ndryshe, sikur nuk flasni shqip. Por kur ju thatë që ta dëgjojmë Sokolin se si janë çikat me mitan në shkollën e fshatit, atëherë vërtet kuptova që flitej për vajza me bluza të bardha.

### Treguesi C.2.2 Njohuritë profesionale të stafit pedagogjik shfrytëzohen maksimalisht.

- a. A kanë njohuri të plota drejtuesit për aftësitë dhe kualifikimet e stafit pedagogjik, duke mos u kufizuar vetëm nga njohja e CV- së së tyre?
- b. A inkurajohen anëtarët e stafit pedagogjik për t'i ndarë midis tyre aftësitë dhe njohuritë, me qëllim që të mbështesin njëri-tjetrin gjatë mësimnxënies dhe t'i zhvillojnë njohuritë dhe aftësitë e tyre?
- c. A u ofojnë ndihmë kolegëve në shkollë anëtarët e stafit pedagogjik me aftësi dhe njohuri të veçanta?
- d. A ekzistojnë mundësi formale dhe joformale që anëtarët e stafit pedagogjik të zgjidhin shqetësimet e nxënësve, duke u bazuar në përvojën e njëri-tjetrit?
- e. A ofrojnë anëtarët e stafit pedagogjik këndvështrime të ndryshme lidhur me shqetësimet e nxënësve?
- f. A mësojnë anëtarët e stafit pedagogjik nga praktikat dhe përvojat e fituara nga shkollat e tjera?
- g. A ftohen mësuesit e nxënësve me aftësi të kufizuara t'i ndajnë përvojat e tyre me mësuesit e tjerë në shkollë?
- h. A janë materialet e planprogrameve të përshtatura si duhet për nxënësit me aftësi të kufizuara, p.sh., a janë të shtypura në formate më të mëdha, a janë të incizuara në kasetë apo të shkruara në "Brail"? A përdoren kasetofonat?

Pyetje të tjera i.  
j.



## Fletë vëzhgimi

**Dimensioni C:** Krijimi i politikave gjithpërfshirëse në arsim

**Seksioni C.1:** Organizimi i orës së mësimt

**Indikator: I.1.2:** Kurrikula shkollore, kapitujt mësimorë, rubrikat që inkurajojnë pjesëmarrjen e të gjithë nxënësve në procesin mësimor.

Specifikimi i indikatorit	Masa e arritjeve				Shënime/komente
	aspak	pak	disi	shumë	
A marrin përgjegjësi mësuesit për arsimimin e të gjithë nxënësve në klasën e tyre, duke i përkrahur nxënësit dhe kjo të ndjehet nga ana e tyre?			X		<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mësuesit kërkojnë që të gjithë fëmijët të arrijnë të kuptojnë qëllimin e mësimt që gjatë shpjegimit;</li> <li>- ata përpiqen që të gjithë nxënësit të jenë në klasë gjatë gjithë orës së mësimt;</li> <li>- mësuesit përkrahin vetëm nxënësit që japin përgjigje pozitive.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mësuesit të sigurojnë bazë materiale didaktike për të gjithë nxënësit në orën e mësimt;</li> <li>- të realizojnë spjegimin e mësimt sipas nevojave që paraqet çdo nxënës;</li> <li>- të stimulojnë të gjithë nxënësit në klasë për përgjigjet që japin;</li> <li>- të mos krahasojnë përgjigjet e nxënësve qofshin pozitive me ato jo të plota dhe anasjelltas;</li> <li>- të bëjnë që çdo përgjigje që japin nxënësit të duket me vlerë për nxënësit e tjerë.</li> </ul>
A ndërtohen njësiti bazë mësimore, ora e mësimt, në bazë të dallimeve në njohuritë dhe përvojat që kanë nxënësit ?		X			<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mësimi ndërtohet bazuar në 3 objektiva të arritjes: maksimale, të domosdoshme, minimale;</li> <li>- në planin e mësimt merren në konsideratë njohuritë që ka çdo nxënës për atë orë mësimi.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <p><b>Përgjegjësitë:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Në planin didor të përcaktohet qartë, që në objektivat për atë ditë, njohuritë që kanë grupe nxënësish;</li> <li>- të ndërtohen për orë të veçanta plane mësimore bazuar në njohuritë që ka gjithë klasa;</li> <li>- për të gjitha orët e mësimt të ketë objektiva të veçanta për nxënës të ndryshëm, bazuar në njohuritë e tyre të larta ose të ulëta dhe PEI-it e ndërtuar për ta.</li> </ul>
A i kushtohet rëndësi aspekteve emocionale dhe intelektuale të nxënësve në orën e mësimt?				X	<p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <p><b>Përgjegjësitë:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mësuesi, para se të fillojë orën e mësimt, duhet të kuptojë me sy të lirë ose me pyetje gjendjen emocionale të nxënësve në klasë;</li> <li>- kur në klasë nxënës të veçantë kanë gjendje emocionale jo të mirë për të ndjekur mësimin, mësuesi duhet të jetë i përgatitur se si duhet të veprojë në raste të tilla;</li> <li>- kur e gjithë klasa është në gjendje jo të mirë emocionale për të vazhduar mësimin, mësuesi duhet të jetë fleksibël për ndryshimin e planit atë ditë.</li> </ul>
A shpjegohet dhe ushtrohet fjalori i mësimt gjatë shpjegimit në orën e mësimt?				X	<p><b>Pika të forta:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para se të japë njohuritë e reja, mësuesi ndalet te shpjegimi i fjalorit ose frazeologjisë që i përket kësaj teme;</li> <li>- nxënësve në fund u jepet detyrë të shkruajnë e të mësojnë fjalët e reja;</li> <li>- ndonjëherë u jepet detyrë që fjalët e reja t'i përdorin në fjali ose shprehje frazeologjike.</li> </ul> <p><b>Çfarë duhet përmirësuar:</b></p> <p><b>Përgjegjësitë:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mësuesi/ja fjalët e reja duhet t'i shpjegojë duke përdorur edhe dialektalizmat e zonës në të cilën është vendosur shkolla.</li> </ul>

**Përfundime/sugjerime/rekomandime të vëzhgimit:**

1. Çdo mësues t'i kushtojë rëndësi përgatitjes ditore.
2. Çdo orë mësimi të konceptohet për çdo nxënës dhe për grupe nxënësish.
3. Çdo mësues të konceptojë gjithë grupin duke e parë nga parimi "njëshmëri në diversitet".
4. Përdorim në çdo orë mësimi i një baze të pasur materiale mësimore dhe i një fjalori të pasur për të gjithë nxënësit që ndodhen në klasë.

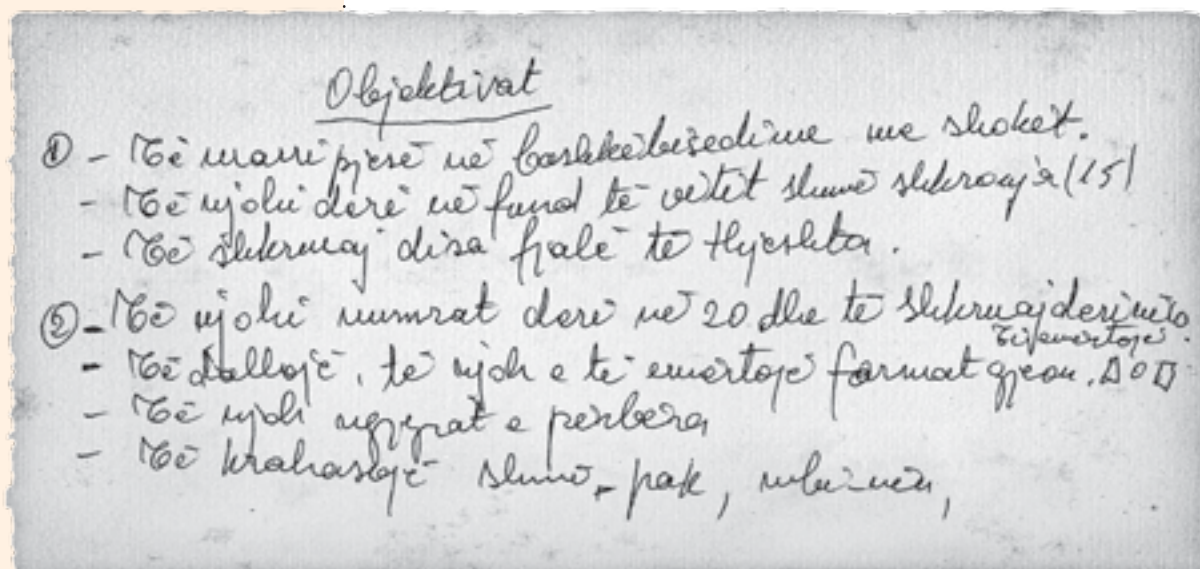


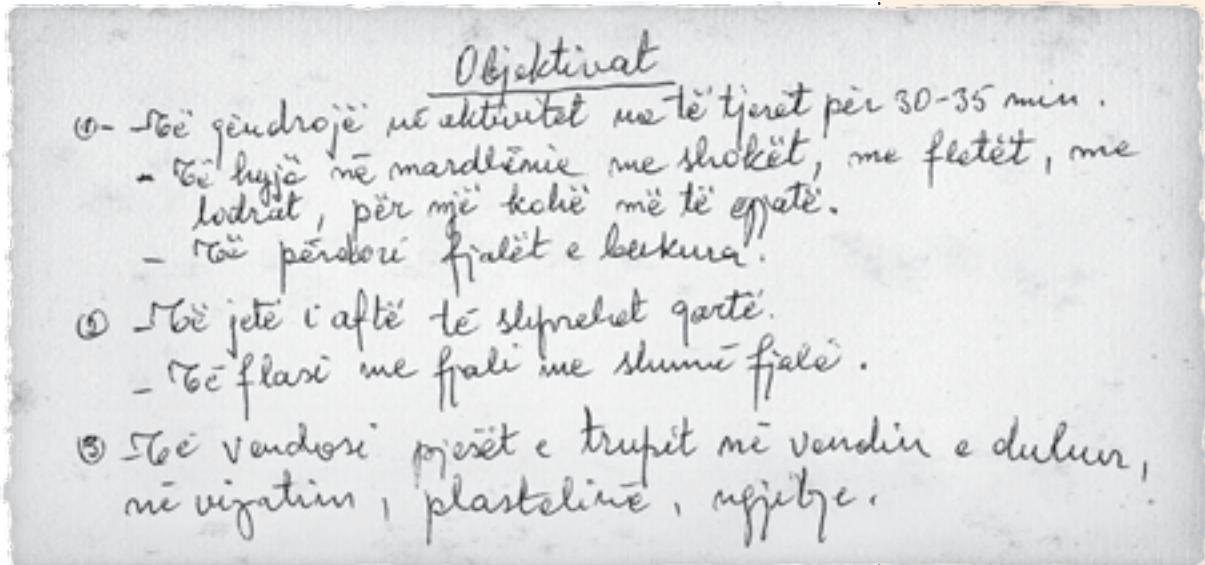
# PJESA 2

## Plani Edukativ Individual

Procesi i të mësuarit për të gjithë fëmijët, përfshi edhe ata me aftësi të kufizuara, fillon me ardhjen e tyre në jetë. Prindërit kanë përgjegjësinë për t'iu siguruar atyre përkujdesjen, ushqyerjen, veshmbathjen, higjenën dhe t'u mësojnë kujdesin për veten, sjelljen prosociale dhe normat shoqërore. Ky proces të mësuarit nuk merr fund me familjen, pasi ka edhe faktorë të tjerë jashtë saj që luajnë rol të rëndësishëm në procesin e edukimit dhe shoqërizimit të fëmijës, siç janë shkolla dhe bashkëmoshatarët. Edukimi, sidomos ai joformal, është një proces i pafund që na bashkëshoqëron përgjatë gjithë jetës dhe na mundëson bashkëjetesën me të tjerët. Ndërsa edukimi formal fillon me institucionin e shkollës, por nuk përfundon aty, pasi nevojat e tregut kërkojnë që individi të mos i reshtë përpjekjet për të qenë i vlefshëm për të kryer cilësisht një punë. Në këtë kuptim, flitet për "tretje" të kufijve moshorë dhe fizikë të edukimit akademik dhe për një shoqëri të hapur të dijes. Fëmijët, si qytetarë të së nesërme, kanë të gjithë të drejtë të marrin një edukim cilësor, pavarësisht origjinës dhe mundësive. Prandaj, punonjësit e institucioneve arsimore duhet të punojnë për të mundësuar edukimin e të gjithë fëmijëve, sidomos të atyre me aftësi të kufizuara, dhe t'i pajisin ata me aftësi e shprehuri praktike për jetën. Gjithsesi, përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në procesin mësimor, përkrah bashkëmoshatarëve të tyre, kërkon angazhim dhe shumë profesionalizëm. Ndryshimi, përmirësimi dhe zhvillimi akademik i këtyre fëmijëve mund të ndodhë brenda një kohe të shkurtër, por, ndonjëherë, ato ndodhin shumë ngadalë. Gjëja kryesore që një mësues/e mund të bëjë për fëmijën me aftësi të kufizuara në klasën e vet është të besojë në

Modeli i hartuar nga mësuesja





aftësitë e fëmijës, të cilat janë të shumta. Të vlerësosh një arritje ka më shumë vlerë për të mësuarin sesa të vesh në dukje një mangësi. Edhe nëse fëmija nuk arrin rezultatin e pritshëm akademik, por ka bërë përpjekje për të mësuar, ai ose ajo kanë bërë diçka, prandaj duhet vlerësuar në mënyrë inkurajuese, që fëmija ta ndjejë dhe kuptojë se duhet të punojë edhe më mirë. Mësuesi/ja duhet ta vërë veten në pozitën e fëmijës me vështirësi në të nxënë, në mënyrë që të jetë në gjendje të përcaktojë mënyrën më të mundshme të të nxënit, që lehtëson të kuptuarit e fëmijës dhe ta nxisë të shprehet në mënyra të ndryshme. Mësuesit duhet ta kuptojnë se vlerësimi ka një efekt shumë nxitës për këta fëmijë dhe duhet t'i mbështesin dhe t'u japin shpresë në mënyrë të vazhdueshme.

Gjatë zbatimit të projektit “Fëmijë me aftësi të kufizuara në arsimin gjithpërfshirës”, i zbatuar në kopshtet dhe shkollat e disa qyteteve, janë bërë shumë takime me edukatore dhe mësues/e që punojnë me fëmijët me aftësi të kufizuara. Nga bisedat e zhvilluara me ta, është vënë re, në shumicën e rasteve, që atyre iu është dashur të vazhdojnë me orë mësimin e një shkronje apo mbledhjen matematikore dhe këtë e kanë bërë duke u kujdesur që fëmijët me aftësi të kufizuara të mund të ndiheshin pjesë e grupit. Përpjekjet e shumta të mësuesve u shpërblyen, sepse këta fëmijë u përfshinë si të barabartë mes bashkëmoshatarëve të tyre.

### Po përse përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e rregullta duhet udhëhequr nga procesi i hartimit dhe zbatimit të PEI-ve për çdo fëmijë me aftësi të kufizuara?

Sepse, para së gjithash, një fëmijë me aftësi të kufizuara 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

- ① Të njohi, të shkruaj, të dalloj e të lexojë sa më shumë shkronja.
- Të njoh deri në fund të vitit 10 shkronja.
  - Të shkruaj disa fjale të dashura për të.
- ANA, MAMI, NENA, MOTR, BABI.
- Të dalloj këto fjale të shkruara.

Model plani i hartuar nga mësuesja

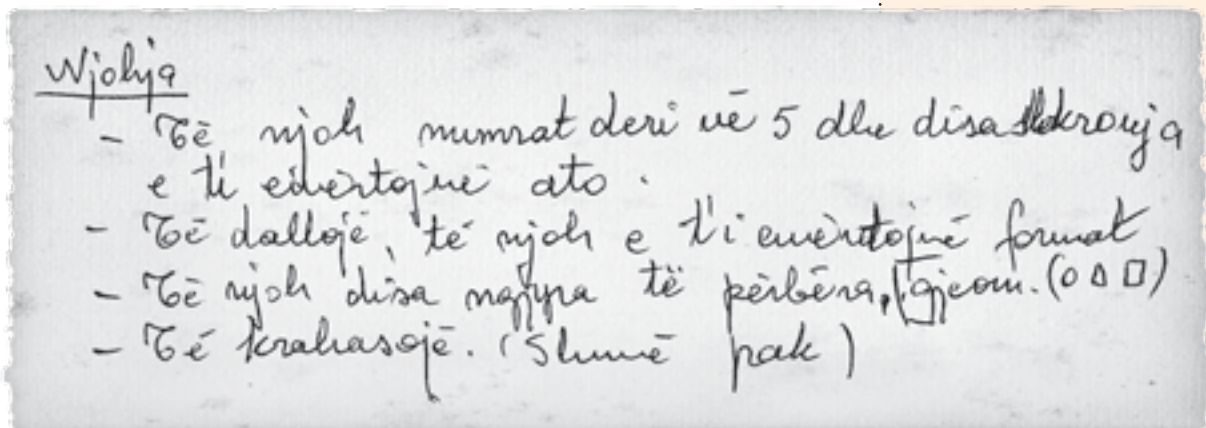
të njëjtat shkolla të rregullta të komunitetit dhe në të njëjtat klasa të shkollave të rregullta, pa qenë e nevojshme të shkëputet për t'u dërguar në institucione të specializuara edukative. Në këtë mënyrë, fëmija me aftësi të kufizuara dhe familja e tij do të ndjehen pjesë e bashkësisë, pjesëtarët e 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 "one-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 mësimit. 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

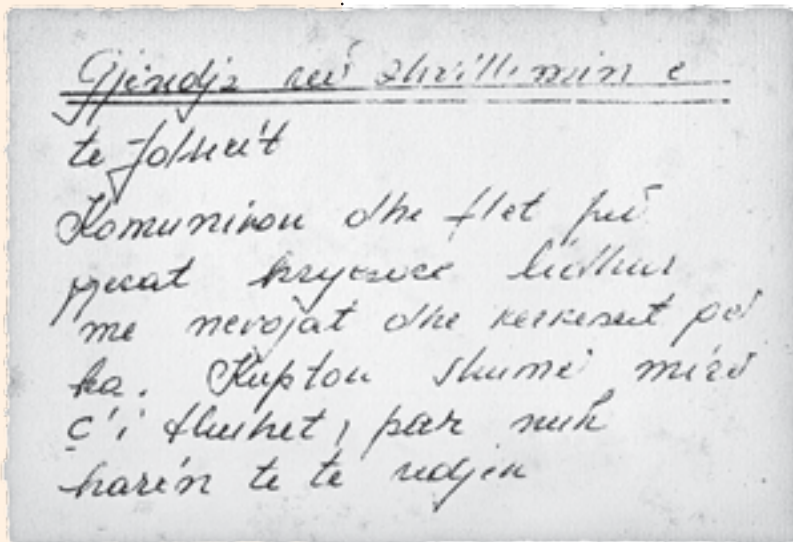
rregullta, bashkë me fëmijët e tjerë, është një sfidë për mësuesin/en, sepse duhet të punojë me shumë profesionalizëm për të realizuar projektin e rritjes së atij fëmije. Ky objektivi duhet ndjekur me përgjegjshmëri morale të lartë, në mënyrë që të përmbushet deri në fund. Megjithatë, kjo nuk është një përgjegjësi vetëm e mësuesit/es, 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 të kufizuara 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 arsimit 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 të 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 objektivi 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 hekurit. Shkolla për ta është një mundësi e çmuar, një

Modeli plani i hartuar nga mësuesja



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



Shënime të mësueses për ecurinë e fëmijës

shërbejë atyre si hapësirë, brenda së cilës ata do të strukturojnë lidhje të veçanta me mësuesit dhe bashkëmoshatarët, që ka rëndësi të madhe për zhvillimin e tyre. Prandaj, në shkollë i duhet dhënë rëndësi e njëlojtë 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.

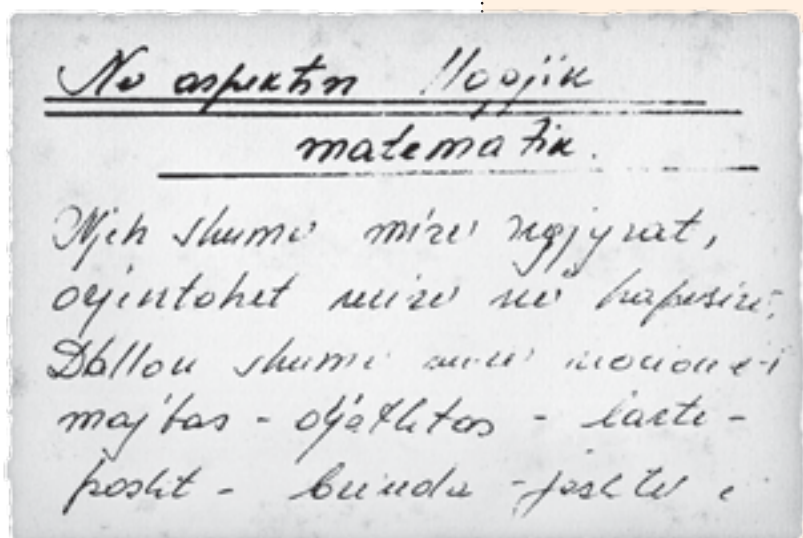
Çfarë duhet të ketë parasysh një punonjës arsimit, në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara?

- 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 përqendrohen në interesat kryesore për edukim.
- Për të pasur sukses në punën me fëmijët, ka rëndësi të veçantë krijimi i marrëdhënieve të besimit, respektit dhe konfidencës me ta.



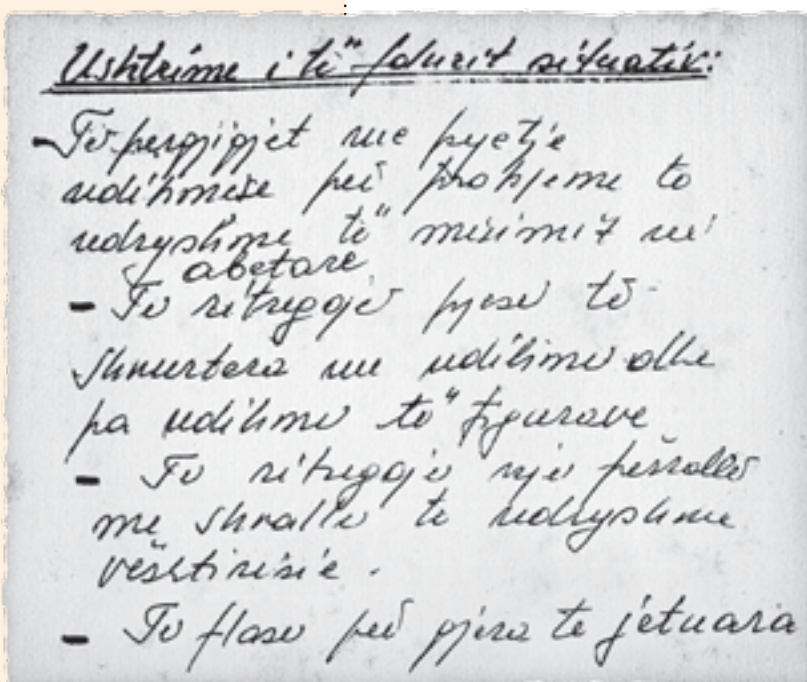
- Pikënisje e punës së mësuesve duhet të jenë aftësitë dhe aspektet më pozitive të fëmijëve dhe jo aftësitë e kufizuara apo problemet e tjera që ata mund të kenë.
- Duhet punuar në drejtim të përmirësimit të aftësive dhe kapaciteteve ekzistuese që kanë fëmijët, por nuk duhen përshpejtuar dhe mësuar aftësi 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 përballë 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 se si 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 për ecurinë e fëmijës



Aktivite të planifikuara për zhvillimin e të folurit tek një fëmijë me aftësi të kufizuara.

- Të impenjohet për identifikimin dhe zhvillimin e burimeve që do të ndihmojnë në përmirësimin e aftësive njohëse, sociale dhe atyre akademike.
- Të vlerësojë shumë dhe 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 të kufizuara.
- 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.)



### a. Çfarë është një PEI

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 arsimore të

veçanta, që vijnë si rezultat i aftësive të kufizuara që kanë fëmijët dhe i ndihmon ata në mënyrë të posaçme të arrijnë objektivat akademike dhe shoqërizuese.

PEI është dokument që përcakton:

- Objektiva që të mund të realizohen nga fëmija me aftësi të kufizuara.
- Ndihmon mësuesin/en të planifikojë përparimin akademik dhe zhvillimin e fëmijës.
- I krijon mundësi mësuesit/es 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.

## **b. 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 gjëra. 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.

## **c. 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 drejtpërdrejt 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 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: (i) nga studimi i rastit dhe programimi i ndërhyrjes dhe (ii) nga zbatimi i asaj që është programuar më parë dhe verifikimi i rezultateve të kësaj pune. Përgatitja e ndërhyrjes kërkon:

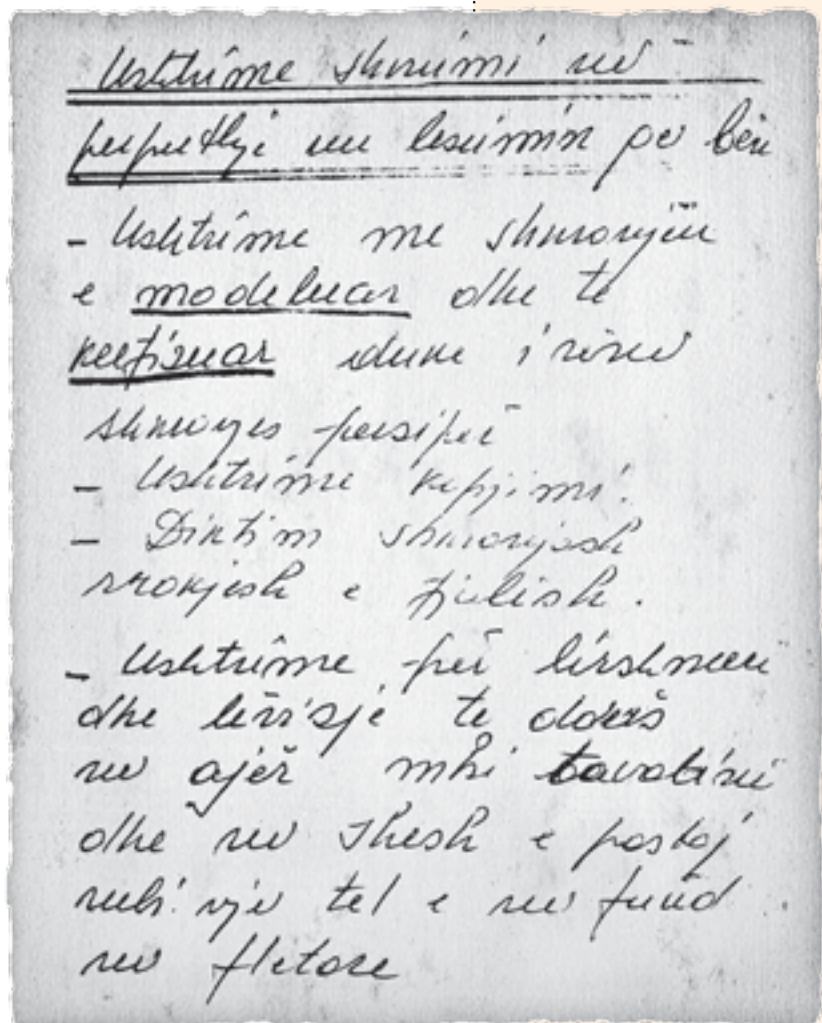
- Skicimin e zonave të cilat mendohet se është e rëndësishme të ndërhyet.
- Përcaktimin e objektivave që mendohen si të përshtatshëm dhe që mund të arrihen.
- Analizën e situatës në të cilën ndodhet fëmija dhe përcaktimin e të gjitha marrëdhënieve që ka ai.

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 pikësnyime njëkohësisht.

### **ç. Ç'duhet të merret parasysh gjatë zhvillimit të Planit Edukativ Individual?**

- Qëllimet (synimet) afatgjata për nxënësin me aftësi të kufizuara duhet të diskutohen brenda ekipit, grupit të përbërë nga disa specialistë.
- Duhet të konsiderohen pritshmëritë e prindërve nga mësuesi, shkolla. Objektivat duhet të jenë realiste por, gjithashtu, edhe sfiduese.
- Duhet të mbahen shënime të kujdesshme të vlerësimeve, qëllimeve, objektivave 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, asistencë 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 bashkënxënës së bashku me fëmijën e tyre në kushtet e shtëpisë, si monitorues të programeve shkollore dhe si mbrojtës 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



Aktivitete të planifikuara për zhvillimin e motorikës fine dhe të të shkruarit tek një fëmijë me aftësi të kufizuara.

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 - specialistë 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 saj pa mbështetjen reciproke të njëra-tjetra.

#### d. 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 mësimit, 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 terapijeve.

**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 mësimit, 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: raport 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; raport 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/viti shkollor.

- 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 javë/një 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 përfunduar 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 përmbledhur një PEI- duhet të përmbajë.

#### Aftësitë e fëmijës, mundësitë e tij

#### PEI

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 diktuar në PEI.	Evidentimi i asaj çka nuk është arritur. Shpjegimi pse nuk është arritur.	Rekomandime.

## e. 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 kapacitetet 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 vëshgimit të drejtpërdrejtë, çdo arritje të fëmijës;
- siguron bashkëpunimin me prindërit;
- krijon kushte që PEI - i 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.



## Model i një Plani Edukativ Individual

Emri, mbiemri .....

Datëlindja: .....

Shkolla: .....

Përparësia: *(këtu do të shënohet përparësia për periudhën)*

.....

**Përshkrim i situatës në të cilën gjendet nxënësi në çastin e vlerësimit:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Mundësitë:**

• .....

• .....

• .....

• .....

**Vështirësitë:**

• .....

• .....

• .....

• .....

**Objektivat e mësimdhënies** *(që rrjedhin nga sa më sipër)*

**Objektivat:**

• .....

• .....

• .....

• .....

**Rrugët për realizimin e objektivave :**

• .....

• .....

• .....

• .....

**Pritshmëritë:**

- .....
- .....
- .....
- .....

**Sfidat:**

- .....
- .....
- .....
- .....

**Materialet dhe burimet:**

- .....
- .....
- .....

**Stafi:**

.....  
.....

**Mjetet e monitorimit:**

- .....
- .....
- .....
- .....

**Rezultati:**

.....  
.....  
.....

**Punonjësi soc.** .....

**Edukatori** .....

**Psikologu** .....

**(Data e plotësimit):** .....

**Prindi, kujdestari** .....

**Specialisti tjetër, p.sh., mjeku** .....

**Vlerësimi i radhës: 2 muaj** ( ..... )

## Shembuj konkretë të ndërtimit të Planit Edukativ Individual

### Rasti I

**Emri, mbiemri** A.XH.

**Mosha:** 8 vjeç

**Shkolla:** .....

**Përparësia:** (këtu do të shënohet përparësia për periudhën)

Fëmija ka ardhur nga kopshti me PEI. Ndjek shkollën çdo ditë dhe vjen me dëshirë.

Përshkrimi i situatës në të cilën gjendet nxënësi në çastin e vlerësimit:

Mosha e fëmijës 8 vjeç, ndjek klasën e parë; ka ndjekur kopshtin rregullisht rreth 3 vjet. Fëmija shoqërohet edhe nga një vlerësim mjekësor. Ka hiperaktivitet dhe çrregullime të sjelljes dhe të vëmendjes. Nga të dhënat rezultojnë se në kopsht ka filluar të flasë dhe artikulon mirë. Ai është i zgjuar dhe i shpejtë për të kapur gjërat, por në të shumtën e rasteve nuk i ndjek udhëzimet, tregohet kokëfortë dhe i përkëdhelur. Gjatë vëzhgimit dyjavor, mësuesja dhe psikologja vunë re :

- 1- vëmendje e pakët, vështirësi për t'u përqendruar;
- 2 - tërheqje lehtësisht e vëmendjes nga stimuj të jashtëm;
- 3 - aftësi të varfra organizative, harresë, mungesë vëmendjeje, humbje e gjërave që i nevojiten;
- 4 - nivel i lartë energjish, vështirësi për të qëndruar ulur;
- 5 - e folur me zë shumë të lartë;
- 6 - nuk mëson nga eksperiencat negative, megjithëse janë të rrezikshme.

#### Pikat e Forta - Mundësitë:

- Është gjithmonë aktiv (në lëvizje);
- kryen me dëshirë aktivitete, si lojë;
- ka dëshirë të marrë urdhëra;
- ka dëshirë të tërheqë vëmendjen e të rriturve dhe të bashkëpunojë;
- i pëlqejnë filmat me kartona dhe veçanërisht ato me aksion;
- njuh numërorët deri në 10;
- dallon emrin e tij;
- pikturon bukur dhe njuh shumë mirë ngjyrat.

#### Pikat e Dobëta - Vështirësitë:

- Nivel i lartë energjish;
- nuk arrin të merret me një detyrë për më shumë se 2 minuta;
- nuk di të mbrohet nga rreziqet;
- humb gjërat, harron fletoret, librat, shpesh nuk kryen detyrat;
- shpesh krijon shumë konfuzion, flet me zë të lartë;
- shpesh fëmijët e tjerë qeshin me lëvizjet e tij;
- nuk arrin të përqendrohet për një kohë të gjatë;
- sjelljet e tij janë të çuditshme;
- vështirësi për t'u përqendruar për një kohë të gjatë;
- shpesh vizatimet i gris, nuk pranon këshilla;
- përqëndrim i pakët ;
- mungesa e vëmendjes sjell vështirësi në lexim dhe shkrim.

## Objektivat e mësimdhënies

(që rrjedhin nga sa më sipër)

### Objektivat afatgjatë:

- Të ndihet i përgjegjshëm për veprimet dhe të kujdeset për gjërat personale dhe të përbashkëta;
- të krijojë marrëdhënie pozitive me bashkëmoshatarët dhe të rriturit;
- të qëndrojë rreth 10 minuta në një aktivitet;
- të rritet përqendrimi gjatë aktivitetit mësimor nga 5-10 minuta;
- njohuri akademike (lexim/shkrim, matematikë);
- të fitojë aftësi në leximin e shkronjave, fjalëve me 1,2,3 rrokje;
- të lexojë një fjali me 3 fjalë: Bebi luan me ariun;
- të shkruajë grafikun e shkronjave sipas modelit të dhënë;
- të kopjojë fjalë sipas modelit;
- të kryejë veprimet brenda numërorit 10;
- të dallojë konceptet jashtë – brenda;
- të krijojë relacion midis sasisë dhe numrit.

### Pritshmëritë:

- Të rrisë përqendrimin nga 5-10 minuta;
- të rrijë në mënyrë të përshtashme në grup për 15 minuta;
- të zbatojë rregullat e lojës në 65% të rasteve;
- të dallojë 36 shkronja deri në fund të vitit shkollor;
- të arrijë të lexojë një tekst me 9 fjalë me 15% gabime deri në fund të vitit;
- të shkruajë grafikët e shkronjave sipas modelit të dhënë deri në fund të vitit.

### Rezultati:

Nga vëzhgimet fëmija A.XH. në rreth 45% të rasteve gjatë aktiviteteve ka ulur hiperaktivitetin në grup, qëndron në grup rreth 7 minuta, zbaton rregullat në rreth 50% të rasteve. Arrin të kryejë detyrat në 50% të rasteve, merr urdhëra dhe zbaton rregullat. Dallon emrin e tij mes emrave të tjerë. Njeh shkronjat e mësuara. Shkruan grafikun e shkronjave sipas modelit. Numëron deri në 10 me mjete konkretizuese, njeh dhe dallon 3 figura gjeometrike.

Vlerësimi i radhës: pas 6 muajsh ( .....

### Grupi i cili harton planin

Drejtori .....

Mësuesi .....

Psikologu .....

Prindi .....

### Rrugët për realizimin e objektivave :

- Rregulla të forta dhe pasojat nga sjellja;
- vëmendje pozitive kur kryen shërbime për të tjerët;
- vendosja në qendër me rolin e kryetarit;
- përcaktimi dhe përzgjedhja e rregullave nga vetë ai; modele që tregojnë rëndësinë e gjërave personale, si ruajtja dhe identifikimi i mjeteve vetjake;
- lista e kontrollit të mjeteve;
- aktivitete të cilat ulin energjinë;
- aktivitete fizike që përfshijnë lëvizje të mëdha (ecja sipas një linje, mësimi i numërorëve në lojëra me karrige);
- nxitja për të kryer aktivitete të qeta (lojëra me përqendrim);
- ushtrime e lojëra zinxhirë që rrisin përqendrimin;
- bashkim figurash, ndërtimi i kalasë me kuba;
- prezantimi i tekstit të abetares dhe matematikës;
- lidhja e figurave me fjalët;
- identifikimi i shkronjave dhe lidhja me tingujt;
- leximi i fjalëve globalisht;
- të identifikojë emrin e tij;
- të shkruajë grafikët e shkronjave sipas modelit;
- të lexojë fjalët me 1 e 2 rrokje shoqëruar me figurë;
- rradhitja e numrave, konceptet e hapësirës etj.

### Sfidat:

- Klasa ka numër të madh nxënësish dhe grupmosha është gati e njëjtë - 6,7,8 vjeçe;
- mungesa e një mësueseje ndihmëse;
- është e domodoshme prezenca e njërit prej prindërve, sidomos në një periudhë 3-6 javore;
- është shumë aktiv, me nivel të lartë energjie dhe nuk merr urdhëra;
- teksti nuk i jep kënaqësi, personazhet nuk i njeh, figurat nuk i ngjallin kuriozitet.

## Rasti 2

Emri, mbiemri ..... Melisa

Mosha: 6 vjeç

Kopshti: .....

Prezantimi:

Fëmija nuk ka vlerësim të mëparshëm. Edukatorët kanë vënë re disa çrregullime të sjelljes, veçanërisht në fushën e njohjes. Me pas, ato kanë konstatuar që fëmija ishte indiferente ndaj moshatarëve dhe kishte vështirësi të krijonte marrëdhënie.

Fusha	Objektivat	Aktivitetet	Rezultatet	Sfidat
Fusha e shoqërizimit	<p><i>Objektivat afatgjatë:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Të krijojë marrëdhënie pozitive me bashkëmoshatarët, të rriturit, të njohur dhe të panjohur;</li> <li>- të qëndrojë në shoqëri me bashkëmoshatarët, pa i shqetësuar ata;</li> <li>- të zbatojë rregullat dhe të ndajë lojërat.</li> </ul> <p><i>Objektivat afatshkurtër:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Të respektojë të tjerët në aktivitete të përbashkëta;</li> <li>- të përdorë fjalët e edukatës;</li> <li>- të marrë pjesë në biseda, pa i monopolizuar ato;</li> <li>- të marrë pjesë në lojëra të përbashkëta me 2-3 fëmijë gjatë 10-15 minutave;</li> <li>- të marrë pjesë në një aktivitet grupi për 15 minuta;</li> <li>- të zbatojë rregullat dhe të iniciojë të reja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Të qëndrojë në grup pa prezencën e një të rrituri për 10 minuta;</li> <li>- të përshëndesë: mirëmëngjes e mirupfshim;</li> <li>- të tregojë si ka kaluar para një dite;</li> <li>- të ndajë lojën me një fëmijë tjetër;</li> <li>- të luajë në role;</li> <li>- të respektojë shokët;</li> <li>- të vendosë rregulla të reja loje;</li> <li>- të zbatojë urdhërat e një të rrituri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qëndron 3-5 minuta pa prezencën e një të rrituri në rreth 75 % të rasteve;</li> <li>- përshëndet kur ia kërkon në rreth 75% të rasteve;</li> <li>- tregon me ndihmë; - ndan lojërat me fëmijë të tjerë në rreth 50% të rasteve;</li> <li>- nuk arrin të vendosë rregulla të reja;</li> <li>- në 20% të rasteve zbaton urdhërat vetë dhe në rreth 80 % me ndihmë.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ndjekja e kopshtit me kohë të pjesshme;</li> <li>- është shumë e ndjeshme dhe ankohet shpesh.</li> </ul>
Fusha e njohjes gjuhë e komunikimit	<p><i>Objektivat afatgjatë:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Të eksplorojë, zhvillojë dhe pasqyrojë përvoja të cilat deshifrojnë botën.</li> </ul> <p><i>Objektivat afatshkurtër:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Të ndjekë bisedën për rreth 5 - 10minuta;</li> <li>- të lidhë konceptet me figurën;</li> <li>- të përdorë foljet në kohën e duhur ;</li> <li>- të reagojë ndaj situatave;</li> <li>- të përdorë përemrat;</li> <li>- të komunikojë me të tjerët;</li> <li>- të orientohet në vendosjen e objekteve dhe t'i komentojë;</li> <li>- të dallojë format gjeometrike;</li> <li>- të vizatojë trupin e njeriut;</li> <li>- të lidhë figurën me fjalën.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prezantohet dhe identifikohet;</li> <li>- di të tregojë stinë përmes elementëve (veshje, ngrohtë-fohtë);</li> <li>- di të japë një mesazh dhe të deshifrojë mesazhe;</li> <li>- vendos xhupin, shpërndan bojërat;</li> <li>- tregon përrallën e Borëbardhës bazuar në figura;</li> <li>- emërton pjesët e trupit;</li> <li>- dallon ngjyrën duke përdorur krahasimin: e verdha është si dielli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Në rreth 75 % të rasteve vetprezantohet;</li> <li>- me ndihmë verbale tregon për stinë;</li> <li>- jep mesazhe të thjeshta;</li> <li>- tregon përrallën e Borëbardhës me ndihmë verbale dhe joverbale.</li> </ul>	
Fusha e shoqërizimit	<p><i>Objektivat afatgjatë:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Të fitojë aftësi të orientohet në kohë e hapësirë.</li> </ul> <p><i>Objektivat afatshkurtër:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Të manifestojë kënaqësi për vendndodhjen dhe të pranojë ndryshimet për të zgjedhur vende të caktuara;</li> <li>- të zgjedhë dhe të përshtasë vendin dhe kohën me kontekstin;</li> <li>- të dijë të orientohet në situata që shfaqin rrezik.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tregon veshjet e stinës;</li> <li>- përdor situatën kohore, si, p.sh.: Tani është dimër, bën ftohtë.</li> <li>- Në semafor ndal sipas ngjyrave (lojë në role).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jo gjithmonë jep rezultat;</li> <li>- tregon vendin ku do të shkojë me gisht, orientohet vetë, dallon banjën, guzhinën, hapësirën jashtë dhe brenda;</li> <li>- bashkon disa tregues me disa vende apo aktivitete (p.sh., lugën me kuzhinën, xhupin me raftin).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Në shtëpi prindërit nuk e vendosin në situata që të marrë urdhëra dhe t'i zbatojë.</li> </ul>

Drejtori i kopshtit .....

Mësuesja .....

Psikologu .....

Prindi .....

## Raste studimore nga puna e mësuesve, punonjësve socialë dhe prindërve me fëmijë me aftësi të kufizuara

Në këtë pjesë të librit janë prezantuar disa raste studimore, të cilat pasqyrojnë realitetin e përditshëm të punës së përbashkët të punonjësve të projekteve në mbështetje të arsimit gjithpërfshirës për fëmijët me aftësi të kufizuara. Këto raste dëshmojnë përpjekjet e punonjësve të projekteve, kryesisht në qytetet Tiranë, Berat dhe Librazhd, në mbështetje të procesit të arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në kopshtet dhe shkollat e arsimit të rregullt. Rastet e përzgjedhura përfaqësojnë lloje të ndryshme aftësish të kufizuara dhe nevoja të veçanta edukative, me të cilat stafi i projektit ka punuar për disa vjet gjatë zbatimit të projektit. Gjatë përshkrimit të këtyre rasteve lexuesi njihet me fëmijë me aftësi të kufizuara, të cilët, pavarësisht vështirësive dhe problemeve të ndryshme, kanë kapacitete dhe aftësi që duhen identifikuar dhe nxitur, në mënyrë që të përfshihen plotësisht në procesin mësimor dhe në jetën sociale. Në një tabelë përmbledhëse në fund të çdo rasti janë paraqitur arritjet e këtyre fëmijëve<sup>17</sup> në vite, në dy apo tre fusha zhvillimore, ku, jo rastësisht, fusha e shoqërizimit zë vendin e parë. Dy janë arsyt kryesore përse këta fëmijë duhet të mësojnë në shkollat e zakonshme me bashkëmohatarët. E para, sepse shoqërizimi nxit zhvillimin e tyre dhe, e dyta, sepse nxjerr në pah mundësitë që kanë. Shoqërizimi me pjesën tjetër të shoqërisë është aspekti i mohuar në edukimin special, prandaj këtij aspekti i është dhënë rëndësi parësore për arritjet e fëmijëve të përfaqësuar në rastet studimore. Lexuesi ballafaqohet njëherazi me përvoja pozitive dhe sfiduese, me arritje dhe pengesa, me suksese dhe dështime, të cilat janë pjesë e pandarë e procesit të dobishëm, por relativisht të vështirë, të gjithpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në arsim, si parakusht për përfshirje shoqërore. Mesazhi se: “Arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara është një e drejtë e pamohueshme, për zbatimin e së cilës duhet të kontribuojë çdokush”, na drejtohet të gjithëve: punonjësve të arsimit, prindërve, fëmijëve, strukturave shtetërore dhe komunitetit.

### Ndërhyrja e hershme dhe parandalimi është çelësi i suksesit në zhvillimin e fëmijëve

Prindërit e Andit u drejtuan te punonjësit e këtij projekti, ndërsa Andi ishte 3 vjeç. Mjekja e shërbimit të kujdesit parësor në lagjen ku ata

<sup>17</sup> Për të ruajtur dhe respektuar të drejtën e fëmijëve me aftësi të kufizuara dhe të prindërve të tyre për privatësi dhe moscenim të konfidencialitetit, të gjithë emrat e fëmijëve dhe të institucioneve arsimore të përdorura gjatë përshkrimit të rasteve janë ndryshuar.

banonin, i kishte informuar rreth aktivitetit të projektit. Që në takimin e parë me prindërit, punonjësit konstatuan më shumë nga babai i fëmijës, që këmbëngulte të sqarohet për sjelljet e çuditshme të fëmijës, se Andi kishte një ritëm të ngadaltë zhvillimi, krahasuar me bashkëmoshatarët e tij.

Babai pyeste vazhdimisht: “Çfarë ka fëmija im që është ndryshe nga të tjerët? Unë e kuptoj se ai ka diçka që e dallon nga fëmijët e tjerë, por nuk e di se ku ndryshon. S’mund ta them qartë, por kështu është. E krahasoj me vajzën, e cila është tre vjeç më e madhe. Kujtoj gjithçka që lidhet me rritjen e saj dhe kuptoj se ka shumë ndryshime me të vëllanë. Nuk arrij ta kuptoj, por tek ai ka diçka që nuk shkon. Të folurit është i vonuar, ai nuk flet, nuk më përgjigjet kur e thërras në emër. Shpesh dyshoj nëse dëgjon apo jo, por e largoj këtë dyshim, kur e shikoj që vrapon për në dhomën tjetër, sapo në televizor shfaqen reklamat që i pëlqejnë aq shumë. Gjithashtu, kuptova se ishte i pari që dallonte ardhjen e makinës sime, sepse dilte në dritare, sapo unë hyja në oborrin e shtëpisë. Po të gjykoj nga shpejtësia me të cilën realizon lojrat me futje në kallëpin e vet, ai nuk ka probleme shikimi. Megjithatë, nuk luan me lodrat si një fëmijë i moshës së vet dhe kalon orë të tëra, duke parë lavatriçen që rrotullohet pa pushim. Të tjerët mundohen të më qetësojnë, duke më thënë se fëmijët janë të gjithë të ndryshëm ose më thonë që jam i stresuar, por jam babai i tij dhe kisha shumë ëndrra për të, shumë dëshira... Do të doja të dija vetëm se çfarë i ka ndodhur fëmijës tim?”. Pas këtyre përshkrimeve të babait për sjelljen dhe zhvillimin e Andit, punonjësit vendosën ta vlerësojnë fëmijën përmes metodës “Portage”.<sup>18</sup> Andi u vlerësua përmes listës së kontrollit të metodës në pesë fusha zhvillimi: njohja, vetëshërbimi, komunikimi, motorika dhe shoqërimi. Më pas, prindërve iu rekomandua kryerja e disa ekzaminimeve dhe vlerësimeve të tjera te specialistët përkatës. Ndërkohë, stafi nisi bashkëpunimin me specialistët, për mënyrën e vlerësimit dhe teknikave të ndërhyrjes, për të ndihmuar fëmijën të zotëronte ato etapa zhvillimi që fëmijët e tjerë i zotërojnë automatikisht. Nëpërmjet metodës “Portage” dhe të dhënave të tjera nga specialistë të fushës, u vu re se Andi ishte



Fletë pune e shoqëruar me shënimet e mësueses

<sup>18</sup>) Metoda “Portage” është një metodë pune e strukturuar, që ndihmon prindërit e fëmijëve dhe specialistët të punojnë me fëmijët me aftësi të kufizuara përmes një plani ndërhyrjeje, si në kushtet e shtëpisë, ashtu edhe në mjediset e institucioneve edukative. Kjo metodë është përdorur gjerësisht gjatë zbatimit të projektit. Metoda përmban lista kontrolli për fushat kryesore të zhvillimit të fëmijës. Materialet dhe lista e kontrollit “Portage” vihen në dispozicion të përdoruesve nga Windsor: NFER/ Nelson

## Metoda “Portage” për fushat e zhvillimit

<b>Në fushën e shoqërizimit</b>	Kishte mungesë vëmendjeje kundrejt familjarëve dhe personave të tjerë. Kur i thërrisje ose i kërkoje që të të shikonte në sy për t’i shpjeguar apo kërkuar diçka, zakonisht nuk të shikonte dhe vazhdonte të merrej me atë që po bënte më parë. Shpesh bënte lëvizje stereotipe (të përsëritura). Kur i tregojë ndonjë objekt, nuk interesohej pothuajse asnjëherë. Zakonisht qëndronte ulur apo përqendrohej jo më shumë se 3-4 minuta. Kishte mungesë të theksuar vëmendjeje kundrejt objekteve. Nuk luante me fëmijë të tjerë, as më motrën e tij.
<b>Në fushën e komunikimit</b>	Fliste me fjalë jo të plota, që nuk korrespondonin me situatën apo mjedisin. Lëshonte tinguj dhe, ndonjëherë, fjalë pakuptim. Përdorte vetëm fjalë të thjeshta, si ‘na, ma jep’.
<b>Në fushën e vetëndihmës</b>	Nuk vetëshërbehet, nuk vetushqehet, por arrin t’i kontrollojë nevojat e tij personale.
<b>Në fushën motorike</b>	Ecën pa ndihmë, hidhet para- prapa. Nuk mban dot lapsin, nuk bën zhgaravina mbi fletë, nuk tregon një figurë me gisht në libër.
<b>Në fushën e njohjes</b>	Nuk orientohet në kohë dhe hapësirë, nuk arrin të përcaktojë nëse një aktivitet, si, p.sh., një festë, ka ndodhur më parë, po zhvillohet aktualisht apo do të ndodhë në një të ardhme. Gjithashtu, e ka të vështirë të tregojë objekte apo gjëra që ndodhen në të majtë të tij, anash apo prapa tij. Ka një kohë të shkurtër përqendrimi, vetëm 2-3 minuta. Nuk njeh konceptet shumë, pak, i madh, i vogël.

fëmijë autist, që kishte nevojë për PEI, prandaj ekipi hartoi një të tillë.<sup>19</sup> Punonjësit e projektit iu treguan prindërve se ky përcaktim ishte i rëndësishëm për të treguar nevojat specifike që ai kishte dhe jo për ta kategorizuar apo paragjykuar Andin. Përmes vlerësimit që iu bë fëmijës, u nxorën në pah edhe avantazhet mjedisore dhe pikat e tij të forta, krahas vështirësive që kishte në fusha të caktuara. Prindërit, veçanërisht babai, e kishin të vështirë të pranonin se fëmija i tyre ishte një fëmijë me aftësi të kufizuar, pavarësisht se ata kishin konstatuar se shumë nga sjelljet e djalit të tyre ishin të ndryshme nga ato të bashkëmoshatarëve të tjerë. Sipas vlerësimit të kryer në fusha të ndryshme, elementët e zhvillimit të tij paraqiteshin si më poshtë:

Në këtë situatë, stafi i projektit, nëpërmjet vizitores portage<sup>20</sup>, e cila ishte një nga edukatoret e kopshtit, që bënte pjesë në projekt, filloi të realizonte eksplorimin e mjedisit familjar të fëmijës. Ajo vendosi bashkëpunim me prindërit, për t’i ndërgjegjësuar ata për problematikën që kishte fëmija dhe domosdoshmërinë e fillimit të ndërhyrjeve të specializuara me të. Ata duhej të bashkëpunonin me punonjësit e projektit për të zbatuar elementët e PEI-it për Andin. Vizitorja portage e vizitonte në mënyrë sistematike familjen, fliste me prindërit për çdo progres apo vështirësi që dilte në punën me Andin, punonte

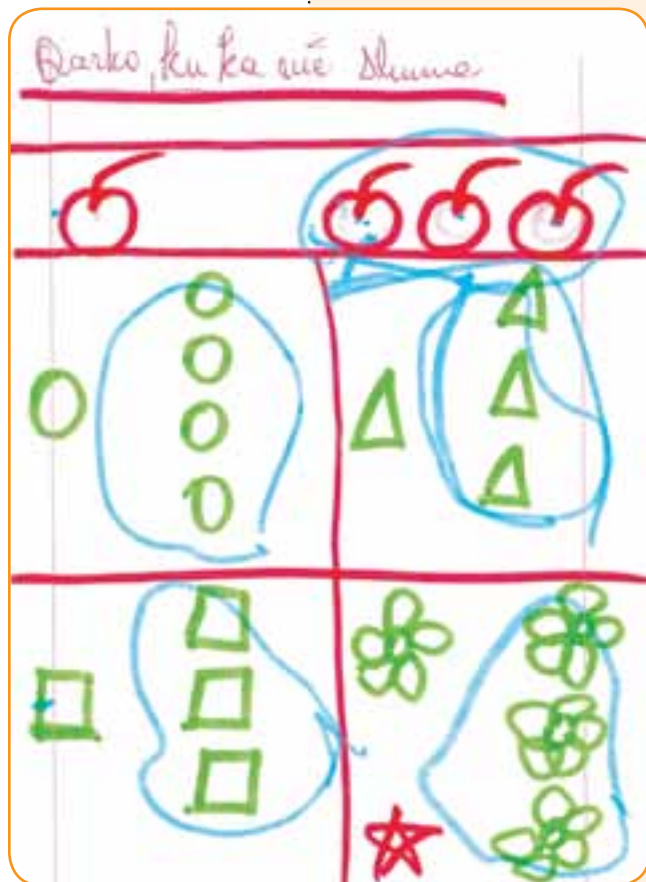
19) Autizmi është një sindromë që shfaqet gjatë zhvillimit të fëmijës dhe karakterizohet nga një mbyllje e individit në botën e tij të brendshme, çka e bën të refuzojë kontaktin me botën e jashtme. Kjo sindromë prek disa nivele të zhvillimit, por tre fushat më kryesore që preken janë: ndërveprimi shoqëror, si vështirësi në krijimin e marrëdhënieve me njerëz të tjerë, komunikimi dhe imagjinata. Autizmi është një çrregullim i perceptimit, që pengon fëmijët të ndërveprojnë në mënyrë të përshtatshme me njerëzit dhe me mjedisin, sepse ata e perceptojnë botën ndryshe nga njerëzit e tjerë dhe, për pasojë, kanë çrregullime të sjelljes dhe të shqisave, që ndikojnë në mënyrën e njohjes dhe të komunikimit.

20) Vizitoret portage, përfaqësojnë edukatoret e kopshteve, të përfshira në projekt. Këto edukatore vizitonin fëmijën në mjediset e shtëpisë, sipas një kalendari të përcaktuar dhe punonin me fëmijën dhe me prindërit nëpërmjet metodës “Portage”, duke demonstruar çdo aktivitet dhe duke dokumentuar çdo arritje apo vështirësi të fëmijës, në mënyrë që fëmija të përmirësonte elementët e tij të zhvillimit.



me të sipas aktiviteteve të parashikuara dhe dokumentonte çdo arritje, si dhe pengesat që çonin në mosrealizimin e objektivave të përcaktuara. Me Andin duhej punuar në të gjitha fushat e zhvillimit, sepse aftësitë e njërës fushë ndërhyjnë edhe te tjetra. P.sh., vizatimi i rrethit është një aftësi e fushës motorike, por është, gjithashtu, edhe një aftësi e fushës njohëse. Prindërve iu shpjegua se aftësimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara ka karakter relativ dhe varet shumë nga metodologjia e ndërhyrjes dhe kushtet familjare e shoqërore, prandaj përfshirja dhe angazhimi i tyre në këtë proces duhet të ishte maksimal. Fillimisht ata u ndihmuan të krijonin dhe të fitonin besimin tek aftësitë e tyre për të ndihmuar fëmijën. Çdo javë prindërve iu caktohej një grafik për aktivitetin që do të kryenin me fëmijën, u jepeshin udhëzime lidhur me atë që duhej t'i mësonin fëmijës, mënyrën se si do ta realizonin dhe se çfarë duhej të mbanin shënim. Pas një viti pune intensive përmes PEI-it, i mbështetur nga prindërit dhe vizitorja portage, Andi filloi të kishte përmirësime të dukshme. Ai filloi të qëndronte më gjatë ulur në tavolinë, të rriste kohën e përqendrimit dhe të kthente kokën kur i thërrisnin në emër. Punonjëset e projektit, pasi bënë rivlerësimin e rradhës dhe u konsultuan me specialistë të tjerë, biseduan me prindërit e tij për ta përfshirë në kopsht, së bashku me fëmijët e tjerë.

Muajt e parë të qëndrimit në kopsht ishin të vështirë si për Andin, ashtu edhe për edukatorët e tij. Ai nuk dinte ç'të bënte me fëmijët e tjerë dhe mbetej shpesh vetëm. Dendur qëllonte fëmijët që i afroreshin, pa ndonjë shkak. Edukatorja, e cila ishte vizitore portage, duhej të mbështeste koleget e tjera në punën me këtë fëmijë, pasi ato shpesh ankoheshin se nuk dinin si të sillleshin e të vepronin me të në situata të caktuara. Përgjithësisht, ai nuk dallohej si një fëmijë i dashur, nuk i pëlqente ta preknin, ta puthnin apo ta përqaфонin. Këmbëngulte për të njëjtën rutinë dhe nxehej kur ia ndryshonin diçka, p.sh., karrigen ku ulej, vendin ku vendoste rrobat, makinën me të cilën luante më shpesh. Andi qëndroi në kopsht për gati 4 vjet. Asnjëherë nuk iu ndërpre puna me PEI dhe nga rivlerësimet e fundit rezultonte se ai kishte përmirësuar shumë elementë zhvillimi, por çështja shtrohej nëse mundej të përfshihej në shkollë me bashkëmoshatarët. Kësaj dileme i dhanë përgjigje punonjësit e projektit, të cilët e përfshinë Andin në një nga shkollat që ishin pjesë e projektit. Përfshirja e një fëmije me autizëm në shkollë përbente një sfidë, e cila duhej të përballohej. Javët e para të shkollës ia linin rradhën njëra-tjetrës dhe mësuesja e tij çdo ditë përjetonte shqetësim lidhur me



Fletë pune

ecurinë. Ai po mendohej të bëhej pjesë e klasës, por e kishte shumë të vështirë. Ajo, me gjithë përvojën e gjatë, nuk po e gjente dot rrugën e duhur. Pas shumë takimesh e konsultash me punonjësit e projektit dhe me edukatoren që kishte ndjekur Andin në kopsht, psikologjen e shkollës dhe prindërit e tij, u ra dakort që të zbatohet një PEI brenda klasës, i cili u hartua në bashkëpunim me mësuesen, psikologjen, drejtuesen e shkollës, edukatoren dhe prindërit e Andit.

Në zbatim të PEI-it, Andi ulej gjithmonë në bankë të parë. Mësuesja vazhdimisht i tërhiqte vëmendjen duke e thirrur në emër. Ajo përpiquej t'i largonte stimujt që i tërhiqnin vëmendjen. E ulte në bankë me ata shokë, të cilët ajo e kuptonte se ai i pëlqente. E lejonte të lëvizte, kur shikonte se nuk qëndronte dot më në bankë. Shkonte vazhdimisht pranë tij, për ta pasur afër dhe për t'i kontrolluar detyrat dhe udhëzimet që i jepte. Kur Andi nuk mund të qëndronte më në klasë, psikologjia e merrte në kabinetin e saj dhe qëndronte me të deri sa ai qetësohej. Psikologjia dhe mësuesja pohonin se kur nxënësit ishin jashtë klasës, në oborrin e shkollës, ata e ftonin vazhdimisht Andin që të luante, të rrinte me ta, megjithëse ai e kishte të vështirë shoqërizimin. Ndërsa bashkëmoshatarët e tij e pranonin lehtësisht dhe ai pak nga pak kishte filluar të ndihej mirë mes tyre, ishin prindërit e këtyre fëmijëve, që me qëndrimet e tyre, po bëheshin pengesë për përfshirjen e plotë të Andit në klasë. Prindërit e fëmijëve të tjerë ishin të shqetësuar se cilësia e mësimdhënies do të ulej, sepse mësuesja do t'i kushtonte më shumë kohë "fëmijës së veçantë" dhe se fëmijët e tyre do të huazonin sjellje jo të zakonshme nga Andi. Punonjësit e projektit, psikologjia dhe drejtuesja e shkollës zhvilluan disa takime rradhazi me prindërit e fëmijëve të klasës ku mësontë Andi. Pasi prindërit u njohën me gjendjen, zhvillimin, nevojat dhe kërkesat e Andit, shumë prej tyre

e mbështetën dhe u shprehën të gatshëm që ata dhe fëmijët e tyre të ndihmonin që ky fëmijë të përfshihej sa më shumë në shkollë. Por, pavarësisht mbështetjes, Andi shfaqte probleme. Ai reagoi në mënyra të papërshtatshme. Rritja e ngarkesës mësimore po pengonte procesin e përfshirjes së tij në jetën shkollore. Ai kishte vështirësi në përvetësimin e elementëve akademikë. Reagimet e tij ishin shumë kundërshtuese: ai qante, përplaste kokën, bërtiste me zë të lartë. Pas konsultave dhe takimeve me të gjithë aktorët e përfshirë në këtë proces, mësueses iu dhanë udhëzime që të ishte më fleksibël në lidhje me nevojat e tij, si, p.sh., ta angazhonte në një detyrë më të lehtë, nëse kishte vështirësi, ose ta linte të vizatonte. Ai e kishte shumë qejf zebrën, donte të fliste gjithë ditën për të dhe i pëlqente ta vizatonte në çdo vend. Pasi mësuesja e zbuloi këtë dëshirë, ajo i fliste për zebrën,

sa herë që e shikonte se fëmija bëhej nervoz ose dukej i shqetësuar e nuk përqendrohej dot. Ajo bashkëpunonte me mësueset e tjera dhe me psikologjen e shkollës, për ta dërguar Andin në klasat e tjera, kur



## Arritjet e fëmijës në vite

Indikatorë që tregojnë gjendjen e fëmijës kur është hartuar PEI	Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në I-2-vjeçarin e parë	Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në I-2-vjeçarin e dytë	Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në I-2-vjeçarin e tretë
---	--	--	---

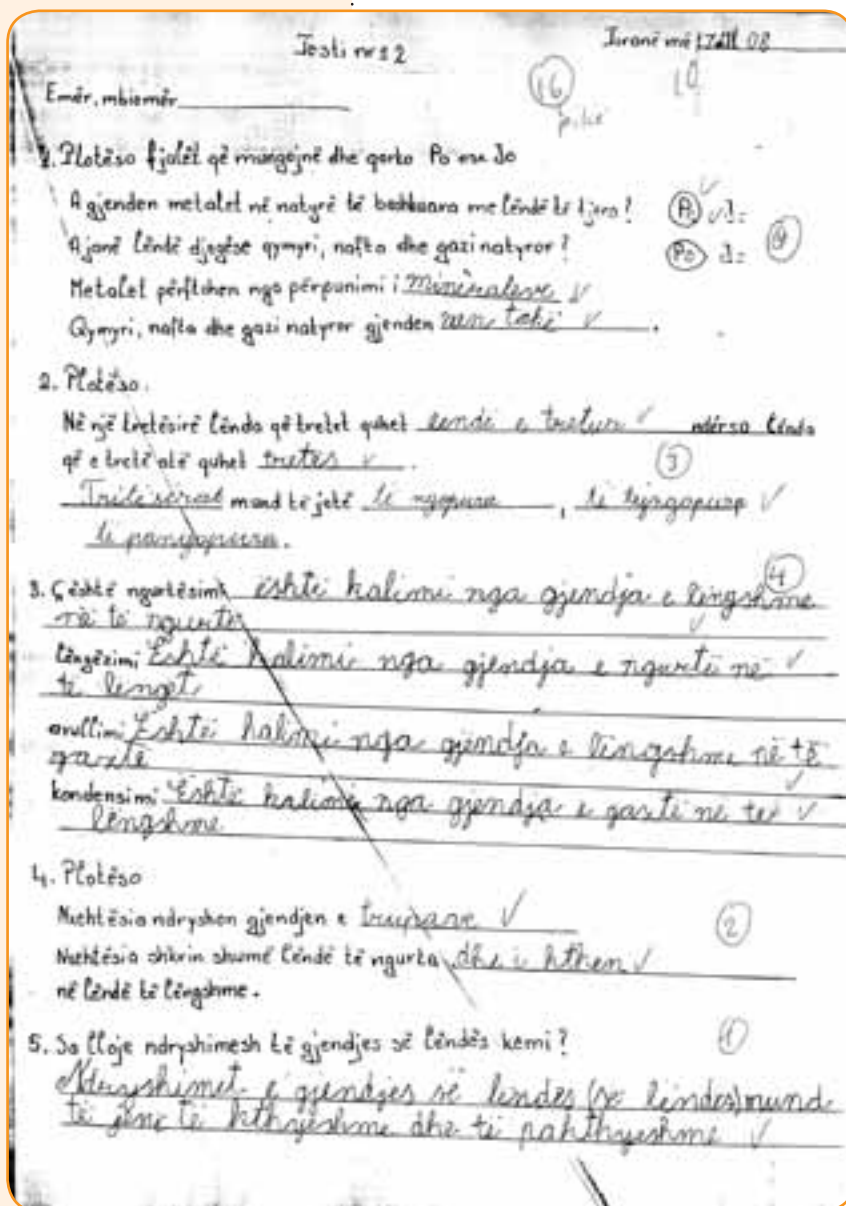
### Për fushën e shoqërizimit:

a. Qëndron i vetëm, nuk luan me të tjerë.	a. Pranon të hyjë në ndërveprim vetëm me familjarët, motrën e tij dhe rrallë me ndonjë shok në kopsht.	a. Luan pranë fëmijëve të tjerë dhe përpiqet të bisedojë me ta, ndërsa luan me lojën e vet.	a. Ndjek rregullat në lojëra grupi që drejtohen nga të rriturit.
b. Nuk hyn në asnjë lloj marrëdhënie apo ndërveprim me të tjerë.	b. Vazhdon të qëndrojë vetëm, por në pjesën më të madhe të ditës në kopsht dhe në shtëpi.	b. Imiton veprimet e të tjerëve dhe bëhet pjesë e lojës së tyre.	b. Kërkon leje për të marrë lodrën apo karrigen e shokut.
c. Nuk zbaton asnjë porosi apo urdhër të thjeshtë.	c. Zbaton më shumë se një detyrë apo porosi të thjeshtë, p.sh.: "Merre librin dhe vëre te tavolina".	c. Kryen një sërë komandash dyshe, madje edhe ato që nuk kanë lidhje me njëra-tjetrën.	c. Zbaton një urdhër me 3-4 kërkesa, edhe pse mund të mos kenë lidhje me njëra-tjetrën.
ç. Nuk reagon me përshëndetje apo gjeste të tjera ndaj familjarëve.	ç. I përshëndet njerëzit e familjes dhe shokët, vetëm kur ia kërkojnë.	ç. Përshëndet pa ia kujtuar dhe thotë "të lutem" dhe "faleminderit" në 50% të rasteve, pa ia kërkuar.	ç. Arrin t'u drejtohet pjesëtarëve të familjes dhe shokëve në kopsht me fjalët magjike, pa ia kërkuar.

### Për fushën gjuhësor:

a. Fëmija flet vetëm 5-6 fjalë pa lidhje me realitetin apo situatat.	a. Arrin të përdorë 20-30 fjalë të thjeshta.	a. Ka fjalor relativisht të pasur dhe vazhdon të mësojë fjalë të reja, shfaq kuriozitet.	a. Fjalori i tij përmban shumë fjalë, të cilave në shumicën e rasteve ua di kuptimin.
b. Nuk i lidh fjalët në fjali.	b. Mund të përdorë fjali të shkurtra me 2-3 fjalë.	b. Përdor fjali deri me 4 fjalë.	b. Fjalitë e përdorura prej tij në shumicën e rasteve janë një kombinim emër, folje dhe mbiemër; përdor foljen "është" "në fillim të fjalive.
c. Nuk e tregon emrin e tij, kur e pyesin dhe as ndonjë pjesë të trupit.	c. Tregon emrin, mbiemrin dhe emërton më shumë se gjysmën e pjesëve të trupit.	c. Tregon adresën e tij dhe numrin e telefonit, përgjigjet në telefon.	c. Vepron ndaj mjedisit, p.sh., brenda, jashtë, lart, poshtë.
ç. Nuk qëndron as për 5 minuta gjatë një seance normale tregimi.	ç. Mund të qëndrojë për të dëgjuar përrallën apo tregimin edhe 10-12 minuta.	ç. Mund të angazhohet me vizatimin apo detyrën edhe për 20 minuta.	ç. Mund të përqendrohet deri në 30-35 minuta.

ai nuk qëndronte dot në klasën e tij. Ndonjëherë, mësuesja u kërkonte prindërve që ta merrnin më shpejt nga shkolla, sidomos në ditët kur ai ishte i shqetësuar dhe kishte humbur përqendrimin.



Nga vlerësimet dhe rivlerësimet periodike që i bëheshin Andit në të gjitha fushat e zhvillimit të tij, konstatoheshin arritjet, vështirësitë, progresi ose regresi i tij. Mësuesja vazhdonte të punonte në klasë nëpërmjet programit individual, duke bashkëpunuar shumë ngushtë me prindërit e fëmijës dhe me shokët e klasës. Për të realizuar procesin e mësimdhënies me këtë fëmijë, mësuesja tregonte shumë durim dhe shpesh e përsëriste temën apo elementët e rinj mësimorë. Edhe pse në fund të klasës së parë, Andi nuk kishte arritur të lexonte rrjedhshëm, megjithëse i njihte të gjitha shkronjat. Më vonë, në klasat në vazhdim, ai arriti të lexonte, edhe pse jo shumë rrjedhshëm; të komentonte figurat e librit nëpërmjet pyetjeve që i drejtoheshin; të kopjonte tekste nga libri; të kishte vështirësi në diktim, në komentimin e përmbajtjen

e pjesëve të librit, të cilin e bënte duke u ndihmuar nga pyetjet; mësoi rregullat gjuhësore, edhe pse e kishte të vështirë t'i zbatonte ato gjatë shkrimit; mësoi një strofë vjershe përmendsh; mësoi të mblidhte e të zbriste brenda 20-ës, pa e prishur dhjetëshen; mësoi të punonte mirë edhe me kalim të 10-tës; mësoi të vizatonte shumë mirë dhe të punonte mjaft bukur me plastelinë, të bënte kafshë të ndryshme; u afrua me shokët dhe vazhdon t'i dojë, pavarësisht se është indiferent ndaj realitetit. Shokët e Andit ishin të ndjeshëm ndaj ndryshimeve dhe diferencave mes tij dhe atyre. Kjo dukej qartë në mënyrën se si ai ndërmernte iniciativa, si vlerësohej dhe inkurajohej nga mësuesja, nga shokët dhe prindërit e fëmijëve të tjerë. Fëmijët e tjerë dhe mësuesja filluan ta perceptonin Andin si fëmijë me tiparet e tij individuale, me tërësinë e kapaciteteve dhe aftësitë e tij të veçanta, si dhe me pasurinë e personalitetit të tij. Andi arriti të shkruante, të

lexonte, të vizatonte dhe të krijonte me plastelinë figura të bukura. Në këtë mënyrë, ai u bë një shembull pozitiv edhe për shokët e tjerë të klasës. Nëpërmjet organizimit të orëve mësimore, duke pasur në fokus shpalosjen e vlerave pozitive të këtij fëmije, duke integruar elementë të lëndës së diturisë dhe vizatimit, me lëndën e muzikës dhe lëndë të tjera, ai arriti të dallohej jo më për kufizimin e aftësive, por si një fëmijë me vlera e kapacitete që duheshin inkurajuar.

### **Puna në ekip dhe bashkëpunimi ndërsektorial përshejton dhe lehtëson procesin e gjithpërfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në arsim**

Era është në klasën e dytë. Ajo këtë vit mbushi 10 vjeç. Rasti i Erës u trajtua në një takim me inspektorë dhe përfaqësues të DAR-it dhe, më pas, u bë referimi nga drejtori i shkollës së saj. Pas referimit nga shkolla, stafi i projektit e vizitoi Erën në familje, në klasë dhe gjatë veprimtarive në shkollë. Kur ishte në klasë të parë, Era konsiderohej si më “problematikja” e klasës. Fëmijët e tjerë dhe prindërit e tyre, të painformuar për të drejtën për arsim për të gjithë fëmijët, këmbëngulnin për largimin e saj nga klasa. Stafi pedagogjik kishte bërë mbledhje të vazhdueshme, ku diskutoheshin hapësirat e mundshme ligjore për transferimin e saj nga shkolla e zakonshme në një institucion tjetër më të përshtatshëm për nevojat e saj. Alternativa tjetër për arsim ishte shkolla speciale, ku mësonin nxënës me prapambetje mendore të lehta dhe të moderuara. Rasti i Erës u publikua në mediat lokale me mungesë të theksuar etike dhe profesionalizmi. Pas diskutimeve të vazhdueshme në DAR, u vendos që një mësuese, në funksionin e psikologes së shkollës, të qëndronte pranë saj gjatë gjithë kohës. Ajo e shoqëronte Erën në çdo veprimtari dhe për çdo nevojë të sajën, duke mos e lënë t’i zhvillohej nevoja për pavarësi. E gjithë kjo situatë shkaktoi një lëkundje të marrëdhënieve prind, mësues, drejtues, shkollë. Era qëndronte në fund të klasës me “mësuesen shoqëruese” dhe kontaktet me shokët ishin shumë të rralla.

Falë projektit për gjithpërfshirjen në arsim, u bë i mundur vlerësimi mjekësor i Erës nga specialistë zhvillimi, sipas të cilëve, vajza paraqiste probleme të vëmendjes me komponentë hiperaktiviteti (ADHD)<sup>21</sup>. Motorika globale dhe ajo fine paraqitej shumë mirë. Zhvillimi gjuhësor, njohës dhe socio-emocional shoqërohej me disa vështirësi, të cilat manifestoheshin me sjellje impulsive dhe hiperaktive. Era ishte fëmijë i lëvizshëm dhe e kishte të vështirë të përqendrohej për një kohë të gjatë për të realizuar detyra të caktuara. Për shkak të klimës së krijuar në klasë, marrëdhëniet e saj

21) ADHD është akronimi që përdoret për Attention Deficit and Hiperactivity Disorder dhe ka të bëjë me çrregullim të vëmendjes dhe sjelljes. Sjelljet bazë që karakterizojnë këtë çrregullim janë: mungesë vëmendjeje, impulsivitet dhe hiperaktivitet.

Gj. A. Erës.

Tit: Era në shtëpi

1) Vendos fidelitet në trajnim e fjalëve

Vitaminat janë shumë të rëndësishme për shëndetin

Vitaminat janë shumë të rëndësishme për shëndetin

2) Shkruaj 2 pyetje Përgjigju pyetjes.

A do të bëjmë me Top? Po do të bëjmë me Top.

Tur do të vish nga puna. Unë nga puna do të vishim.

3) Uletira tabelën me X

	Uletira	Pyetjet	Klasifikimi
Ua sa ditë e bukur sot!	X	X	X
Tani jemi në shtëpi.	X	X	X
A do të vish në kinema?	X	X	X

4) Shkruaj me X fjalë me të vogël.

Pyetja e gjuhës. Vajzat sapo merrin leje.

Shkëputja e këmbës. Autobusi erdhi.

5) Plotëso me fjalë që vë në dukje

A do të vish në kinema? Po unë do të vish në kinema.

Autobusi erdhi nga shtëpia? Po unë e dëgjova për të.

Autobusi erdhi nga shtëpia? Po unë nuk e dëgjova për të.

6) Shkruaj fjalë: Era vizitor

Era të fletë vizitor shumë me vëllezin e vet.

7) Shkruaj 2 urime 2 fjalë

Shkruar ditë lindjen! Mos më godit shumë!

Shkruar vitin e ri! Mos më shaj shumë!

8) Shkruaj emrat e përmirës

karota, damate, karta, spinaq.

9) Plotëso:

hulumtari për nënën

kur e parë nënën

te kishat parë nënën

me bashkëmoshatarët nuk ishin shumë të afërta, madje shpesh ishin të tensionuara. Kjo vinte më shumë si pasojë e qëndrimit të prindërve dhe mësuesve ndaj saj, sesa nga "agresiviteti i shfaqur prej saj" ndaj shokëve të klasës, siç edhe pretendohet nga prindër dhe mësues.

Pas takimeve të vazhdueshme me drejtuesit, stafin mësimor dhe prindërit e fëmijëve të tjerë të klasës së Erës, u vendos që ajo të ndiqej me PEI të ndërtuar nga drejtuesja e shkollës, mësuesja, psikologja dhe punonjësja sociale e projektit. Plani do të rishikohej çdo dy muaj për të vlerësuar ecurinë e Erës sipas objektivave të PEI-it. Kjo praktikë e re mësimore rezultoi efektive dhe progresi i Erës ishte i dukshëm. Në pjesën më të madhe të lëndëve, metodologjia e mësimdhënies, detyrat

e kërkuara dhe mënyra e vlerësimit të njohurive ishin specifike, në përputhje me PEI-in. Paralelisht me PEI-in u punua edhe për ndërgjegjësimin e fëmijëve të tjerë, prindërve të tyre dhe stafit mësimor. Ndërgjegjësimi i tyre përbënte një komponent të rëndësishëm për suksesin e Erës. Njëkohësisht, u sugjerua edhe shkëputja e mësueses shoqëruese nga Era, për ta lënë të lirë të fitonte pavarësinë. PEI rezultoi në përvetësim më të mirë të programit mësimor dhe lehtësoi mbingarkesën e mësueses në lidhje me ndjekjen e programit të Erës. Era vlerësohej për njohuritë e marra nëpërmjet një programi specifik. Kjo u bë e njohur edhe tek inspektorët dhe nxënësit e tjerë, nga të cilët u kërkuar që të ndihmonin shoqen e tyre, duke synuar, në këtë mënyrë, edhe përmirësimin e marrëdhënieve midis tyre.

Kur ndiqte klasën e parë, Era nuk ishte në gjendje të shkruante, përveçse emrit të saj. Ajo kishte shumë vështirësi në bashkimin

e rrokjeve dhe kryerjen e veprimeve matematikore. Kjo rëndohej më tepër edhe për shkak të stimujve të jashtëm, të cilat shtonin mungesën e përqendrimit dhe mundësinë për realizimin e detyrave të dhëna. Teknikat dhe aktivitetet për reduktimin e impulsivitetit, puna paralele shkollë-shtëpi dhe ndryshimi i këndvështrimit të problematikës së saj çuan në një progres shumëplanësh. Një drejtim i rëndësishëm i PEI-it ishte rritja e ndërveprimit me shokët e klasës dhe kjo u arrit pasi Era nuk qëndronte më vetëm në bankën e fundit. Ajo zuri shoqe shoqen e bankës. Realizimi i detyrave të përbashkëta dhe pjesëmarrja në aktivitete argëtuese e edukative ndikoi jo vetëm në pranimin prej saj të rregullores së shkollës dhe normave të mirësjelljes, por edhe e ekuilibroi atë emocionalisht, duke çuar në krijimin e një klime pozitive në klasë.

#### Indikatorë që tregojnë gjendjen e fëmijës kur është hartuar PEI i parë

#### Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në 1-2 vjeçarin e parë të punës

##### Për fushën e shoqërizimit:

- |  |   |
|--|---|
| a. Preferon të ulet në bankën e fundit larg fëmijëve të tjerë. | a. Ulet në bankë të parë me shoqen e saj.   |
| b. E ka të vështirë të zbatojë rregulloren e shkollës.         | b. Respekton rregullat e klasës.  |
| c. Nuk merr pjesë në aktivitete të përbashkëta.                | c. Merr pjesë në aktivitete festive, edukative dhe argetuese që organizohen në shkollë. |

##### Në aspektin akademik:

- |  |  |
|--|--|
| a. Vështirësi në shkrim e lexim.                                   | a. Shkruan dhe lexon në përputhje me PEI-in.   |
| b. Vështirësi në kryerjen e veprimeve matematikore.                | b. Kryen veprime matematikore sipas objektivave të përcaktuara në këtë lëndë.          |
| c. Vështirësi në përqendrim dhe në realizimin e detyrave të dhëna. | c. Realizon detyra në grup dhe paraqet nivel më të lartë përqendrimi dhe përgjegjësie. |

**Kur ndërhyrjet në punën me fëmijët me aftësi të kufizuara janë të mirëorientuara dhe të strukturuar në varësi të nevojave dhe veçorive të tyre individuale, rezultatet janë pozitive.**

Eni ishte 4 vjeç, kur u regjistrua në grupin e parë të kopshtit. Fillimisht, nëna i tha edukatoreve dhe drejtueses së kopshtit se djali kishte disa probleme të vogla me komunikimin, por ishte i zgjuar dhe kuptonte çdo gjë. Në javët e para të qëndrimit të djalit në kopsht, edukatorët i kërkuan nënës të rrinte së bashku me fëmijën në klasë, pasi Eni qante dhe grindej papushim. Megjithatë kishin kaluar tre muaj që nga ardhja e Enit në kopsht, edukatorët ankoheshin se djali nuk kontrollonte nevojat personale, kishte probleme të vetëshërbimit



Fletë pune e shoqëruar me shënimin e mësueses

dhe përveçse 2-3 fjalëve, si “ma, ba, mele, uj”, nuk përdorte asnjë fjalë tjetër. Edukatorja bisedoi me prindërit e tij rreth aftësive, mundësive, problemeve dhe vështirësive të fëmijës. Ajo iu kërkoi atyre ta ekzaminonin te specialistët përkatës, pasi Eni e kishte të vështirë të merrte pjesë në programin e zhvilluar në kopsht. Ai as nuk luante dhe as nuk komunikonte me shokët. Prindërit e Enit nuk pranuan ta ekzaminonin djalin. Ata e kishin të vështirë të pranonin dhe të besonin se i biri nuk mund të fliste si të gjithë fëmijët e moshës së tij

dhe që nuk mund të merrte pjesë si shokët në lojë. Ata këmbëngulnin që Eni kishte vetëm disa probleme të vogla me komunikimin, të cilat do të kalonin shumë shpejt, nëse në kopsht dhe në shtëpi ai do praktikohet në drejtim të komunikimit. Në këtë situatë, edukatorët, drejtuesja dhe psikologja e kopshtit realizuan disa takime rradhazi me prindërit e fëmijës. Pas shumë bisedave, takimeve, diskutimeve, disa prej të cilave ishin dhe refuzuese, midis prindërve, edukatoreve, psikologes së kopshtit dhe punonjësve të projektit, prindërit arritën të ndërgjegjësoheshin se fëmija kishte nevojë për ndërhyrje të specializuar. Edukatorja e Enit ishte pjesë e grupit të edukatoreve që punonin për këtë projekt. Përmes shërbimeve që ofroheshin nga projekti, ajo dhe koleget e saj ishin aftësuar në përdorimin e metodës “Portage”, për vlerësimin e fushave të zhvillimit të fëmijës. Kështu, Eni u vlerësua përmes kësaj metode dhe në bazë të këtij vlerësimi rezultoi se ai nuk arrinte të realizonte shumë nga elementët e zhvillimit.

Sipas vlerësimit me metodën “Portage”, bërë nga edukatorja dhe psikologja e kopshtit, si dhe mbështetur në vlerësimet e profesionistëve të tjerë, u hartua PEI. Vlerësimi nga specialistët përcaktonte se fëmija kishte vonësë gjuhësore dhe prapambetje të lehtë mendore<sup>22</sup>. Hartimi i PEI-it u pa si mjeti me efikas për të

22) Tipari kryesor i prapambetjes mendore është funksionimi i përgjithshëm intelektual nën mesataren, që shoqërohet nga kufizime të dukshme në funksionet adaptuese në të paktën dy nga këto fusha aftësishe: komunikim, vetëkujdes, aftësi sociale-ndërpersonale, përdorim i burimeve të komunitetit, vetëdrejtim, aftësi funksionale akademike, punë, pushim, shëndet dhe siguri.



## Metoda “Portage” për fushat e zhvillimit

### Për fushën e shoqërizimit:

- Nuk angazhohet në grup ose në aktivitete me fëmijë të tjerë.
- Nuk i njeh rregullat e domosdoshme për të qenë pjesë e lojës së bashku me fëmijë të tjerë, si, p.sh., nuk respekton rradhën e lojës apo të aktiviteteve.
- Nuk i pranon fëmijët e tjerë, kur përfshihen në një aktivitet.
- Nuk angazhohet as në aktivitete të thjeshta shtëpiake, as në veprimtari brenda kopshtit, p.sh., në rregullimin e karrigeve.
- Nuk i përdor përhëndetjet as kur edukatorja ia demonstroi.

### Në fushën e vetëndihmës

- Nuk vetëshërbehet në drejtim të higjienës personale.
- Nuk i kontrollon nevojat personale.
- Nuk i vendos rrobat në vend.
- Nuk merr masa për t’ju shmangur rreziqeve, p.sh., lartësive, të nxehtit, të ftohtit.
- Nuk përdor lugën, nuk mban gotën.
- Nuk zbërthen kopsat, zinxhirin, perçinat e rrobave etj.
- Nuk ndihmon në procesin e veshjes dhe zhveshjes së tij, apo të një kukulle.

### Në fushën e njohjes

- Nuk i tregon pjesët e trupit të tij ose të kukullës as me gisht dhe as verbalisht.
- Nuk orientohet në kohë dhe hapësirë.
- Nuk përdor përemrin unë ose nuk e thotë emrin e tij kur i kërkohet.
- Nuk njeh ngjyrat.
- Nuk bën asnjë klasifikim të thjeshtë të objekteve, veshjeve, ushqimeve.

### Në fushën e motorikës fine

- Nuk arrin ta mbajë lapsin.
- Nuk palos dot letrën përgjysmë, edhe përmes demonstrimit.
- Nuk bën shkarravina.
- Nuk bën kapje në fomë pincete.

### Në fushën e motorikës globale

- Ecën pa u ndihmuar në një sipërfaqe jo të thjeshtë.
- Kërçen me një këmbë.
- Nuk arrin të alternojë, ndërsa ecën, lëvizjet e duarve dhe të këmbëve.
- Nuk arrin të hidhet para-prapa në një largësi prej 10 hapash.

### Në fushën e gjuhës

- Nuk i përgjigjet pyetjes për emrin e tij.
- Ka fjalor mjaft të kufizuar.
- Fjalët nuk i shqipton në mënyrë të drejtë.
- Nuk arrin të zbatojë dy urdhëra të thjeshtë apo të marrë dy mesazhe, p.sh. “Merre topin dhe hidhe te koshi.”
- Nuk përdor fjalët e komunikimit të përditshëm, si: merre, ma jep, vere, po, jo, kush etj.

## Arritjet e fëmijës në fushat e zhvillimit

### Për fushën e shoqërizimit:

- Përfshihet në lojë dhe aktivitete me fëmijët, merr pjesë në grup, zbaton rregullat.
- Bashkëpunon në veprimtari të ndryshme që organizohen në kopsht dhe familje.
- Improvizon me shokët role nga përralla apo histori të treguara më parë.
- Kërkon leje nëse duhet të marrë lodrën e shokut apo të shoqes.
- Përgjigjet në telefon, thërret një shok apo të afërm, flet në vetën e parë njëjës dhe shumës.

### Në fushën e vetëndihmës

- Vetëshërbehet dhe kontrollon nevojat.
- Realizon pa ndihmë procesin e larjes së dhëmbëve, duke e ndihmuar verbalisht.
- Angazhohet në punë të thjeshta në shtëpi, si, p.sh., në shtrimin e tryezës, në palosjen e rrobave.
- Përgatit vetë një fetë buke, p.sh., ta lyejë me gjalpë, të vendosë djathin.

### Në fushën e njohjes

- Luan me kuba dhe lodra duke shpalosur imagjinatën.
- Vizaton figurën e njeriut me pjesët e tij, sipas rradhës, bashkon pjesët e pazllit të thjeshtë.
- Ndan e klasifikon objektet në të njëjtë dhe të ndryshëm.
- Lidh simbolet e fjalëve dhe numrave.
- Specifikon pesë cilësitë e një objekti, p.sh., deti i madh, i kaltër, i thellë, i ftohtë, i kripur.
- Dallon ngjyrat bazë dhe i konkretizon në objekte të ndryshme.
- Orientohet në hapësirë, p.sh., të dallojë drejtimin majtas, djathtas.
- Numëron nga 1-10 me mjete ndihmëse, si numratorë, shkopinj.

### Në fushën e gjuhës

- Zbaton dy urdhëra apo mesazhe të thjeshta, që nuk kanë lidhje me njëri-tjetrin.
- Ka fjalor të pasur me shprehje: pse, do të vij, duhet të hamë, dua të shkoj, mundem etj.
- Mund të tregojë çfarë ka bërë gjatë ditës (shëtitje, shikim i televizorit, lojë).

ndihmuar Enin që të zhvillohej e të përfshihej në kopsht. PEI-i u hartua nga edukatorët e grupit, psikologjia e kopshtit, specialistja e projektit dhe prindërit e fëmijës. Edukatorët dhe prindërit punuan për tre vjet me PEI-in dhe e rivlerësonin Enin me metodën “Portage” çdo 6 muaj, për të parë arritjet dhe mosarritjet. Shokët e kopshtit dhanë një ndihmesë të çmuar në zhvillimin e tij. Ata e mbështesnin, duke e përfshirë në lojë, në grup dhe duke e shoqëruar në procese që ai e kishte vështirë t’i bënte pa ndihmë. Ata e ndihmuar të pasuronte fjalorin, të fliste me fjalë të plota, të shqiptonte drejt dhe të përdorte fjalitë. Pas tre vitesh pune të përkushtuar, Eni kishte përmirësime të dukshme thajse në të gjitha fushat. Në rivlerësimin e fundit, arritjet në fushat e zhvillimit premtinin përfshirjen në klasë të parë.

## Arritjet e fëmijës në vite

**Indikatorë të gjendjes së fëmijës kur është hartuar PEI i parë**

**Indikatorë zhvillimi në 1-2-vjeçarin e parë të punës**

**Indikatorë zhvillimi në 1-2-vjeçarin e dytë të punës**

### Për fushën e shoqërizimit:

a. Fëmija nuk merr pjesë në asnjë aktivitet apo lojë në grup.

a. Hyn në lojë vetëm me ata shokë të cilët i ka për zemër.

a. Përfshihet në mënyrë aktive në çdo aktivitet e lojë grupi me të gjithë.

b. Nuk përdor asnjë lloj përhëndetje, as atëherë kur ia demonstrojnë.

b. Përdor përhëndetjet vetëm kur ia demonstrojnë.

b. Përhëndet në kopsht dhe familje sipas situatës.

c. Nuk njih apo respekton rregullat, prek çdo send apo lodër, edhe pse nuk është e tij.

c. Kërkon përmes gjestesh të marrë lodrën e shokut/ shoqes, duke iu drejtuar atij ose asaj.

c. Përdor fjalët magjike dhe respekton rregullat, kur i duhet të marrë diçka që nuk është e tij.

### Për fushën e gjuhës:

a. Fëmija shqipton vetëm 4-5 fjalë jo të plota, si: ma, ba, ui, mele etj.

a. Mund të komunikojë me fjalë të thjeshta, gjatë komunikimit të përditshëm.

a. Fjalori i tij është zgjeruar dhe pasuruar, përdor shprehje të tilla, si: programi i televizorit, përralla për fëmijë etj., si këto.

b. Nuk emërton objekte, nuk i përgjigjet emrit të tij, nuk përdor përemrin vetor.

b. Tregon për veten duke përdorur përemrin vetor, emërton objektet për të cilat pyetet.

b. Arrin të shkruajë emrin, mbiemrin e tij, të prindërve, motrës, si dhe të tregojë ngjarje që lidhen me të afërm dhe shokë të tij, duke iu drejtuar me emrat që kanë.

c. Nuk zbaton dy urdhëra të thjeshtë, nuk i drejtohet shokëve me emrat e tyre.

c. Mund të tregojë një përrallë të thjeshtë, mund të zbatojë dy urdhëra të thjeshta dhe të tregojë për shokët, duke i dalluar me emrat përkatës.

c. Mund të improvizojë një pjesë përralle apo ngjarje reale, duke imituar personazhin e caktuar, mund të zbatojë edhe dy apo tre urdhëra, që mund të mos kenë lidhje

### Për fushën e njohjes:

a. Nuk i njih pjesët e trupit.

a. Arrin të emërtojë pjesët e trupit me ndihmë.

a. Emërton pjesët e trupit pa ndihmë dhe shpjegon funksionet e pjesëve kryesore.

b. Nuk njih ngjyrat, as kur ia konkretizon.

b. Mund të dallojë ngjyrat bazë, duke e ndihmuar.

b. Arrin të dallojë ngjyrat dhe të bashkojë, klasifikojë objekte që kanë ngjyrë të njëjtë.

c. Nuk njih konceptet i madh - i vogël.

c. Arrin të dallojë konceptin i madh - i vogël, duke ia ilustruar.

c. Çifton forma geometrike, që kanë forma dhe madhësi të ndryshme.

## Vera dhe unë - tregim i një psikologeje

Ishte fillim dhjetori kur një mikja ime më kërkoi të pinim një kafe me një kushërirën e saj, pasi kishte një vajzë me “probleme”, siç më tha dhe donte të konsultohej me një psikolog. Pranova me kënaqësi. Takimi fillimisht nisi me ato prezantimet formale, por me kalimin gjithmonë e më shumë të minutave, sapo nëna filloi të fliste dhe të tregonte mbi historinë e saj, lotët ia penguan fjalët dhe me ndrojtje kërkoi të falur. Në sytë e saj nuk kishte thjesht lot, por kishte vetmi, dhimbje dhe zhgënjimin e një nëneje të re të sapomartuar. Bashkë me lotët filloi të rridhte edhe historia e vajzës së saj. Vera, vajza e saj, sapo i kishte lënë 3 vjeç dhe nuk fliste, edhe pse në moshën 12-18 muajsh kishte filluar të thoshte ndonjë fjalë, si “ma, ba”, por që më vonë i kishte ndërprerë. Nuk reagonte kur i flisnin, edhe pse nuk kishte asnjë problem me dëgjimin. Nuk tregonte interes për të afërmit, preferonte të rrinte vetëm, të rrotullonte sende të ndryshme. Lodrat, kukullat, fëmijët bashkëmoshatarë nuk e tërhiqnin dhe, sipas nënës së saj, të gjitha këto sjellje ishin të çuditshme. Të shqetësuar prindërit e kishin çuar Verën në Tiranë, ku edhe kishte mundësi të konsultoheshin me specialistë të fushës.

Fletë pune e shoqëruar me shënimin e mësueses



Vlerësimi i specialistit kishte konsistuar në vendosje të një diagnoze krejt të re dhe të padëgjuar nga prindërit. Kjo diagnozë e re përbënte një problem më vete për ta. Prindërit nuk e kishin pranuar kurrësi atë vlerësim të specialistit, edhe pse, për fat të keq, në ditët e sotme në Shqipëri specialistët e fushës janë të kushtëzuar në mjete jo fort të sakta për vlerësimet që bëjnë. Gjithsesi, ata e kishin marrë mesazhin e duhur nga specialisti. Edhe pse nuk e kishin pranuar diagnozën, ata kishin kuptuar që vajza e tyre kishte nevojë për një terapi pedagogjike nga një specialist i fushës dhe kjo ishte më e rëndësishmja.

Kjo ishte panorama që më ofroi nëna e Verës, por vendosëm që takimin tjetër të shkoja në shtëpi, ku do të njihesha direkt me vajzën dhe situatën. Pasi kaluan 3 ditë, unë i vizitohja në shtëpi në një hyrje të vogël pallati, por të qetë, ndoshta më shumë sesa duhej. Hyrja ime brenda shqetësoi vetëm prindërit, të cilët u ngritën në këmbë për të më përshëndetur, dhe aspak Verën e vogël të hipur mbi tavolinë, që po rrotullonte një

pjatë të mbushur me karamelle. Ishte një vajzë shumë e bukur... E shikoja tek lëvizte në dhomë duke përsëritur të njëjtat veprime,

kërcente, rrotullonte rroba, sende të ndryshme dhe ishte tepër e vështirë të përqendrohej ndaj përpjekjeve për reagim. Dukej e gëzuar. Ndërsa mundohesha të gjeja një komunikim për të bërë një vlerësim, Vera arriti të komunikonte vetëm për pak çaste. Mungesa e përqendrimit ishte e dukshme, por, gjithsesi, nuk ishte shkaku i problemit të saj. Gjendja fizike e fëmijës ishte shumë e mirë, ishte e gjatë dhe e shëndetshme. Për sa i përket gjuhës, ajo thjesht nuk i merrte mesazhet, si pasojë e çrregullimit që kishte, pavarësisht se dëgjonte dhe thoshte disa fjalë të përbëra nga dy - tre tinguj. Ajo çka dukej problematike ishte sjellja sociale. Nuk bashkëpunonte. Krijonte më tepër lidhje me të ëmën dhe më pak me të atin.

Nuk ishte hera e parë që shikoja fëmijë me sjellje të tilla. Megjithatë, gjithmonë ka diçka ndryshe. Vendosa të bëj diçka për ta ndihmuar. Sigurisht që kishte nevojë për terapi nga ana ime, por kjo kursesë nuk mund të mjaftonte. Vera duhej të shkonte në kopsht. Ajo kishte aftësi. Dinte të shkonte të çezma kur i pihej ujë, të hapte dhe të mbyllte çelësin e dritës, të merrte telekomandën për të hapur televizorin, ajo njihte rregullin shkak-pasojë. E ndërsa ramë dakort me prindërit që duhej një plan veprimi, nisi edhe peripecia e prindërve për ta zbatuar. Vera nuk pranohej në kopsht. Diskriminimi ishte i qartë, herë direkt dhe herë indirekt. Në rastet kur nuk e pranonin, thuhej hapur që ishte e vështirë, me “probleme”. Më e keqja ishte në rastet kur Vera pranohej në kopsht, sepse gjatë gjithë ditës e linin të veçuar, pa trajtim. Sidoqoftë, prindërit mbaheshin në këmbë sepse kishin sjellë në jetë një krijesë të mrekullueshme dhe donin të bënin gjithçka për të. Pas një viti ecejakesh sa në një kopsht te tjetri, unë kontaktova me kordinatoren e projektit “Arsimi gjithpërfshirës”, e cila u tregua e gatshme të ndihmonte me futjen e fëmijës në kopsht. Në kuadër edhe të projektit, vendosëm të hartonim PEI-in për Verën. Përpara se të hartohej PEI-i, u bë një vlerësim i të gjitha fushave të zhvillimit dhe evidentimi i pikave të dobëta dhe të forta të fëmijës. Programi do të zbatohet nga edukatorja, unë, si psikologe, dhe prindi, por për hartimin e tij do të ishin të pranishëm të gjithë aktorët, ku të përfshiheshin drejtori i kopshtit, prindi, edukatorja, psikologjia dhe punonjësja sociale, si staf projekti. Pasi ramë dakort, vendosëm të përcaktojmë nevojat, objektivat dhe aktivitetet për zbatimin e PEI-it, i cili filloi të vështirësohej. Vështirësia më e madhe qëndronte në komunikimin mes prindërve dhe edukatores. Prindërit prisnin më shumë punë nga edukatorja, ndërsa edukatorja priste më shumë punë prej tyre. Të krijonte pamjen e një lufte mes të fortëve, por që po dëmtonte fëmijën. Me ndërhyrjen time, por edhe me bashkëpunimin e të dyja palëve, arritëm të gjejmë gjuhën e përbashkët dhe të kalonim problemin e komunikimit. Përpjekjet nuk rreshtën. Ecuria e vajzës sot është e kënaqshme. Me të sot krenohen të gjithë për ecurinë e saj gjatë këtyre viteve dhe dashurinë pakufi që ajo u fal të gjithëve çdo ditë.

### **Mbështetja e bashkëmoshatarëve dhe puna e mësueses në klasë bën që fëmijët me aftësi të kufizuara të kapërcejnë vështirësitë dhe të ndjehen të barabartë.**

Albi ishte nxënës në klasën e tretë të shkollës 9-vjeçare. Ai kishte ardhur rishtazi në këtë shkollë, në fillim të klasës së tretë, pasi dy klasat e mëparshme i kishte kryer në një qytet tjetër, në qytetin e tij të lindjes, dhe kishte shumë vështirësi në asimilimin e programit shkollor. Mësuesja e Albit referonte se ai nuk kishte rezultate të mira në procesin akademik. Ai kishte vështirësi në përvetësimin e programit mësimor, megjithëse kishte prindër mjaft të interesuar, bashkëpunues dhe përpiqej të ndiqte rregullisht shkollën. Në të gjitha testimet që ishin realizuar në klasë, në shkrim, lexim dhe gjuhën e shprehur, Albi kishte rezultate që ishin dukshëm nën nivelin e pritur për moshën dhe shkollimin e tij. Në testimin që iu bë në lëndën e leximit, rezultoi se leximi i shkronjave, fjalëve dhe fjalive nuk ishte i saktë, shpesh ishte i pakuptueshëm dhe i ngadalshëm. Albi e kishte të vështirë të bënte lidhjen mes shkronjave dhe tingujve. Ai bënte gabime kur lexonte tekstin me zë të lartë, kur përsëriste fjalët dhe frazat, bënte pauza të shpeshta gjatë leximit. Shpesh ai nuk arrinte të kuptonte atë që lexonte, nuk e bënte saktë gërmëzimin e shkronjave e fjalëve. Kishte probleme në mbajtjen e lapsit, prandaj shkrimi i tij ishte i rrëmujshëm dhe me shumë gabime gramatikore. Kur i duhej të shkruante përmbajtjen e pjesës, e kishte të vështitë të shprehte dhe të organizonte idetë. Në përgjithësi, fjalori i tij ishte i varfër dhe fjalët të shqiptuara jo me saktësi. Ai shpesh ngatërrohej me fjalët që tingëllonin si të përafërta, gjatë leximit apo shkrimit të pjesëve. Kishte vështirësi në ndjekjen e udhëzimeve, mungesë të vazhdueshme të vëmendjes ose hiperaktivitet, mpulsivitet shumë më të shpeshtë dhe më të ashpër sesa nxënësit e tjerë. Kur mësuesja jepte një detyrë, ai shpesh nuk dinte se ku ta fillonte dhe as si ta vazhdonte më tej, prandaj bënte zhurmë ose ngacmonte shokët gjatë orës së mësimin. Ai kishte vetëvlerësim të ulët.

Mësuesja e vëzhgoi gjatë Albin, jo vetëm gjatë orës së mësimin, por edhe jashtë klasës. Ajo e vlerësonte vazhdimisht atë dhe në mënyrë periodike i kontrollonte detyrat e dhëna. Në bashkëpunim me psikologun e shkollës dhe me punonjësit e projektit, mësuesja u kërkoi prindërve që të kryenin një ekzaminim shëndetësor të fëmijës në një qendër të specializuar, për të përjashtuar problemet e mundshme në dëgjim, shikim apo probleme të tjera shëndetësore që mund të kishte, të cilat mund të ndikonin në aftësinë e tij për të mësuar. Nga ekzaminimet shëndetësore që u kryen, rezultoi se fëmija nuk paraqiste vonesë apo prapambetje mendore, as ndonjë problem tjetër të dukshëm shëndetësor. Por nga monitorimi dhe vëzhgimi i tij gjatë orës së mësimin, si dhe duke krahasuar e matur rezultatet e tij në testimet e bëra në lëndë të ndryshme, rezultoi se ai kishte çrregullime në të nxënë dhe vështirësi në procesin

e të mësuarit<sup>23</sup>. Prindërit e tij fillimisht e patën të vështirë të pranonin se Albi kishte çrregullime në të nxënë. Me ta u diskutua shpesh, u organizuan disa takime rradhazi, ku u fol rreth arritjeve dhe mosarritjeve të Albit, në mënyrë që ata të ndërgjegjësoheshin lidhur me ekzistencën e çrregullimeve në të nxënë, të cilat pengonin procesin e tij të mësimit dhe marrëdhëniet shoqërore me bashkëmoshatarët brenda dhe jashtë klasës. Mësuesja dhe psikologja diskutuan me prindërit rreth karakteristikave të çrregullimeve në të nxënë dhe nevojës për të rritur angazhimin dhe pjesëmarrjen e tyre në klasë. Me shumë vështirësi, ata arritën të kuptonin e të pranonin problemet e Albit dhe kërkuan mbështetjen e mësueses dhe psikologes së shkollës, në mënyrë që fëmija të mund të ndihmohej për të kapërcyer problemet që paraqiste. Mësuesja bënte një planifikim shumë të kujdesshëm të orës së mësimit. Shpesh ndryshonte mënyrën e konceptimit të orës së mësimit, përmbajtjen e punës me nxënësit, metodologjinë e mësimit, përshtaste mjedisin e klasës, organizonte dhe planifikonte shumë komponentë të rinj edukativë, në mënyrë që Albi dhe nxënësit të tjerë të klasës të përfshiheshin në procesin mësimor.

Në bashkëpunim me psikologun e shkollës, specialistët e tjerë dhe prindërit e fëmijës, u hartua PEI, i cili synonte:

- a) Përfshirjen e fëmijës në programin mësimor, duke u bazuar në mundësitë dhe kapacitetet që ai kishte;
- b) ndarjen e objektivave mësimore në nënobjektiva të vegjël;
- c) rritjen e kohës së përqendrimit nga 10-15 minuta deri në 25-30 minuta;
- ç) nxitjen dhe ruajtjen e interesit, iniciativës dhe motivimit të Albit, jo vetëm në aktivitetet akademike, por edhe në ato sociale, si dhe rritjen e nivelit të performancës, bazuar në aftësitë intelektuale që ai kishte; u caktuan detyra dhe objektiva në lëndën e leximit,



Fletë pune

23) Çrregullimet e të nxënëtit përfshijnë çrregullimet e aftësisë së të lexuarit, të aftësisë matematikore dhe të të shkruarit. Ato diagnostikohen kur arrijtë në testet individuale të standartizuara në shkrim, lexim ose matematikë janë dukshëm nën nivelin e pritshëm për moshën, shkollimin dhe nivelin e inteligjencës së fëmijëve. Problemet e të nxënëtit ndërhynë në mënyrë të konsiderueshme në arrijtjet akademike. Ato mund të vazhdojnë deri në moshën e rritur, nëse nuk ndërhyet në kohën e duhur. Fëmijët me çrregullime në të nxënë nuk janë fëmijë me prapambetje mendore. Ata mund të kenë inteligjencë mesatare ose të lartë dhe sërish të kenë probleme në lexim, shkrim apo matematikë. Mund të ndodhë që fëmija të ketë edhe vështirësi në të nxënë dhe, njëkohësisht, edhe prapambetje mendore, por këto janë dy gjëra të ndryshme.

## Arritjet e fëmijës në vite

**Indikatorë të gjendjes së fëmijës kur është hartuar PEI i parë**

**Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në 1-2 vjeçarin e parë të punës**

**Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në 1-2 vjeçarin e dytë të punës**

### Për lëndën e leximit:

a. Nuk njeh saktë shkronjat.

a. Njeh pjesërisht shkronjat.

a. Arrin t'i njohë të gjitha shkronjat e shtypit dhe të dorës, lexon mirë ndarjet e fjalëve në rrokje.

b. Nuk lexon globalisht, nuk arrin të germëzojë.

b. Lexon në mënyrë globale dhe arrin të germëzojë shumicën e shkronjave.

b. Lexon mirë dhe pa gabime globalisht dhe në etiketa, arrin t'i germëzojë të gjitha shkronjat, madje edhe fjalët i ndan në rrokje.

c. Ka fjalor të varfër.

c. Ka shtuar fjalët dhe shprehjet, të cilave ua di kuptimin në fjalorin e tij.

c. Arrin të lexojë dhe të tregojë atë që ka lexuar, jo domosdoshmërisht me fjalët e tekstit.

ç. Nuk nxjerr kuptimin e pjesës që lexon.

ç. Arrin të kuptojë deri diku pjesën që ka lexuar.

ç. Lexon shpejt, saktë dhe i jep kuptim pjesës që ka lexuar vetë apo të tjerët, duke lexuar në mënyrë logjike.

### Për lëndën e shkrimit:

a. Shkrimi është i pakuptueshëm.

a. Arrin të shkruajë me shkrim të kuptueshëm.

a. Shkruan pa ndihmë në mënyrë të qartë dhe të dallueshme, arrin të shkruajë pa gabime edhe fjalët që ndan në rrokje.

b. Nuk shkruan saktë, ngatërron shkronjat e përafërta me njëra-tjetrën.

b. Arrin të shkruajë qartë shumicën e fjalëve dhe të fjalive, dhe nuk ngatërron shkronjat e përafërta.

b. Mbaron në kohë dhe saktë detyrat e dhëna në klasë, respekton shenjat e pikësisimit.

c. Ka gabime të shumta drejtshkrimore dhe nuk arrin të kopjojë pjesë nga teksti apo kur i diktohet.

c. Nuk bën gabime drejtshkrimore, kur kopjon tekstin nga libri, por bën gabime kur i diktohet teksti.

c. Shkruan bukur, saktë dhe pa gabime shkronjat e shtypit, të dorës, fjalë dhe fjali.

gjuhës dhe në shkrim;

d) caktimin e pritshmërive realiste për të, lidhur me aftësitë e tij intelektuale, akademike dhe sociale;

e) rritjen e vetëvlerësimit, duke i lejuar të kryejë detyra apo aktivitete brenda mundësive apo aftësive që ai disponon.

Prindërit dhe mësuesja ranë dakort që të përdornin një sistem të suksesshëm shpërblimi apo kufizimi, ku të përforcoheshin sjelljet pozitive dhe të frenoheshin sjelljet negative që ai shfaqte.

Mësuesja e uli Albin në bankën e parë, e thërriste vazhdimisht në emër, i bënte komente të shpeshta pozitive dhe i jepte shpërblime të shumta për punën që kryente. Ajo i udhëzonte vazhdimisht prindërit e tij që të bënin të njëjtën gjë në shtëpi. Prindërit duhej t'i siguronin fëmijës kohën e mjaftueshme për çlodhje dhe një mjedis të qetë, në mënyrë që ai të kishte mundësi të rriste përqendrimin



gjatë orës së mësimi në klasë. Mësuesja dhe prindërit u përpoqën të shmangnin objektet, sendet, gjërat që i tërheqin vëmendjen fëmijës nga detyrat. Ajo punonte çdo ditë pak dhe shpesh me Albin në ato lëndë, ku ai kishte më shumë vështirësi. Ajo e vendoste fëmijën në situata krijuese, duke nxitur aftësitë dhe shprehjet e tij, si dhe duke eliminuar pengesat emocionale, që nuk e lejonin të shprehej qartë, të lexonte rrjedhshëm dhe të komunikonte lirshëm



me shokët. Në bashkëpunim me psikologun e shkollës, me punonjësit e projektit dhe me prindërit e fëmijës, mësuesja organizonte aktivitete ekstrakurrikulare, që të përmirësoheshin aftësitë sociale të fëmijës dhe të mund të forcoheshin lidhjet e tij me bashkëmoshatarët në klasë. U zbuluan pikat e tij të forta, interesat dhe dëshirat. Kështu, mësuesja konstatoi se Albi në orën e fiskulturës dilte gjithmonë i pari në vrapim. Për këtë arsye, ajo organizoi një garë vrapimi, ku fitues u shpall Albi dhe mori çmimin e parë, duke u inkurajuar shumë nga shokët dhe mësuesja. Në këtë mënyrë, brenda klasës u krijua një klimë pranuese dhe mbështetëse për Albin. Mësuesja, pasi identifikoi shokët dhe shoqet me të cilat Albi kishte dëshirë të qëndronte dhe të shprehej më lirshëm se me të tjerët, i organizoi ata, duke krijuar grupe mbështetëse, që ndihmonin Albin në përvetësimin e programit mësimor, në bazë të një grafiku të përcaktuar javor. Detyrat që i ngarkoheshin Albit lidheshin, në të shumtën e rasteve, me dëshirat e tij dhe shpesh i paraqiteshin si lojë. Në sajë të punës së diferencuar që mësuesja bënte me Albin në klasë, zbatimit të elementëve të PEI-it që ishte hartuar për të, bashkëpunimit të prindërve të tij me shkollën dhe me punonjësit e projektit, u bë e mundur që Albi të përfshihej në procesin mësimor aktivisht, të kishte rezultate të mira në testimet e kryera për nivelin e njohurive të tij akademike, si dhe marrëdhënie të qëndrueshme dhe pozitive me shokët e tij. Aktualisht ai i ka kapërcyer vështirësitë në të nxënë, duke mos u kategorizuar si një fëmijë me aftësi të kufizuara.

## Fqinjësia e mirë

Ka qenë viti 2005 kur Elsa, edukatorja e Qendrës Ditore, më thotë se një nga fëmijët e fqinjëve të saj kishte kaluar një temperaturë të lartë dhe që nga ajo kohë fëmija i dukej ndryshe. Ajo ia shihte fëmijën nënës në krahë dhe vinte re se ai nuk kishte treguesit për të cilët kishte marrë informacion gjatë trajnimit të para një muaji mbi fushat e zhvillimit të fëmijës. Shqetësimi i saj m'u duk i drejtë. Ne banojmë në një qytet, ku njihemi pothuajse të gjithë dhe, përgjithësisht, banorët përshëndeten me njëri - tjetrin. U nisa drejt e në shtëpinë e fëmijës. Kontakti i parë ishte me gjyshen, pasi nëna e Eljanit ishte në dhomën e gjumit. Gjyshja, pasi u përshëndetëm, duke e ditur që edhe unë kam një fëmijë me "probleme", siç e quajti ajo, menjëherë m'u hap për "hallin" që iu kishte rënë, duke thënë: "Ç'na gjeti! Djali është 2 vjeç dhe as nuk flet dhe as nuk ecën. E kemi nipin e parë. Qëndron ulur vetëm kur i vendosim jastëke rrotull. Por shqyrr që reagon kur e thërrasim, na qesh dhe do të flasë. Kur kërkon diçka, mundohet shumë të flasë dhe ngre zërin.". E dëgjova me vëmendje dhe i thashë se prandaj kisha shkuar edhe unë, për të parë djalin pas daljes nga spitali. Në këtë kohë hyri në kuzhinë nëna e re me Eljanin në krahë. Unë nuk jam mjekë, por menjëherë e vura re që djali nuk kishte zhvillimin e një fëmije të moshës 2 vjeç. Ai rrinte i këputur në krahët e nënës dhe reagoonte me vonesë. E mora nga krahët e nënës për ta përkëdhelur dhe e vendosa mbi gjunjët e mi, me fytyrë drejt meje. Sa më pa, ai reagoi duke mbledhur buzët në të qarë dhe menjëherë, pas disa sekondash, filloi të qajë dhe të zgjasë duart e vogla drejt nënës së vet, që rrinte pas karriges sime. "Mos u mërzit, - i thashë, - kjo tregon që ai nuk qëndron dot me të panjohur." Për më tepër, qëndrimi në spital, mes bluzave të bardha, e kishte bërë të pashoqërueshëm, nga frika se mos mamaja e linte përsëri në duart e një të panjohuri. Ia dhashë nënës dhe i thashë ta qetësojë, se ai ka të drejtë, pasi unë nuk i mora "leje" për ta përqafuar. Fillova të pi kafënë dhe me kujdes, pa rënë në sy, po shikoja lëvizjet e Eljanit. Ishte e vërtetë gjithçka që më tha gjyshja pak më parë. Para se të ikja, iu thashë se në Tiranë ka një Qendër Zhvillimi për Fëmijë, ku mund ta çonin Eljanin dhe të këshilloheshin me specialistë të mirëfilltë, si mjekë pediatër, neuropsikiatër, psikologë, punonjës socialë dhe fizioterapistë. Prindërit e Eljanit, së bashku me të, shkuan në Tiranë dhe na sollën një vlerësim për djalin e tyre. Vlerësimi ishte më shumë mjekësor, megjithatë, në fletën e vlerësimit thuhej se duhej bërë fizioterapi për forcimin e muskulaturës së gjymtyrëve dhe logopedi, për zhvillimin e të folurit. Muajt kalonin dhe Eljani rritej. Prindërit me sa mundeshin zbatonin këshillat e mjekëve të marra në Qendër, pasi nëna qëndroi atje një javë së bashku me Eljanin dhe u aftësua për të punuar me djalin e vet, për disa ushtrime të thjeshta, si dhe mënyrën për të zhvilluar të folurën, duke luajtur. Pra, gjithçka do të arrihej nëpërmjet lojës. Edhe në qytetin tonë

## Plan Edukimi Individual

**Emri, mbiemri** Eljan Sopoti ..... , me 03 tetor 2007

**Datëlindja:** 15.03.2003

**Kopshti:** "Lulebore"

### Përparësia:

Zhvillimi i aftësive shoqërore dhe aftësive gjuhësore, zhvillimi i aftësive njohëse dhe i motorrikës globale dhe fine. Përshkrim i situatës në të cilën gjendet fëmija në çastin e vlerësimit: Eljani vjen nga një familje ku të dy prindërit janë të interesuar për mirërritjen dhe zhvillimin e tij. Është fëmija i parë në familje. Ata e kanë vlerësuar fëmijën çdo 6 muaj në Qendrën e Zhvillimit të Fëmijës në Tiranë.

### Tabela e Pikave të Forta

#### Për fushën e shoqërizimit:

1. Eljani ndjek me sy shokët dhe kërkon të luajë me ta.
2. Kërkon të kapë lodrat e tyre, por pa u a marrë lodrat me forcë shokëve.
3. Edukatorët që javën e parë nuk i ka më të huaja dhe nuk ka frikë nga bluzat e bardha.

#### Në fushën gjuhësore, të folurit

1. Ka aftësi për të ndjekur dhe dëgjuar kur i flet.
2. Ka një sistem të vonuar tingujsh, p.sh., të k, g, s, sh, zh, dhe shuan disa rrokje fillestare, si ba e bën aa.

#### Në fushën e matematikës, dallimi vizual

1. Nuk mundet të identifikojë një veprim të edukatores.
2. Nuk emërton asnjë karakteristikë dalluese të fëmijëve.
3. Nuk bën dallimin midis objekteve të njëjta dhe të ndryshme.
4. Nuk dallon objektet sipas ngjyrës, formës dhe masës.

#### Në fushën e zhvillimit motorrik, fin dhe global

1. Me ndihmë, duke e mbajtur nga dora , lëviz në mjediset e kopshtit.
2. Lëviz me gjuhë nga njëri vend te tjetri, duke kërcyer i mbështetur në të dyja duart.
3. Kap modele, si lapsi ( shufra të rrumbullakëta të trasha).
4. Imiton shokët kur vizatojnë, por vendos vetëm pika në fletë, pak të stërzgjatura, si pika shiu.

kemi një Qendër Ditore për zhvillimin dhe integrimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara. Nëna e sillte një herë në javë në këtë Qendër Eljanin, kur ai ishte pa temperaturë. Në këtë periudhë, bazuar dhe në vlerësimin e bërë në Qendrën e Zhvillimit të Fëmijës në Tiranë, në në Qendrën tonë vendosëm dy objektiva për Eljanin dhe nënën e vet. Zhvillimi i fëmijës do të shikohej në të gjitha fushat, por dy do të ishin prioritare në fillim: e para, aftësimi për të ecur, nëpërmjet ushtrimeve që do të zhvilloheshin në dhomën e fizioterapisë dhe, e dyta, menaxhimi i jashtëqitjes, me qëllim heqjen e pampersit. Krahas kujdesit për ushqyerjen, veshjen dhe mirërritjen e tij, do të



Fletë pune e shoqëruar me shënimin e mësueses

kryheshin edhe dy aktivitetet jetike për rehabilitimin e lëvizjes dhe jashtëqitjes, për një vit rresht. Së pari, u vendos që me Eljanin të punohej rreth dy orë në ditë, me seanca 20-30 minutëshe, për lëvizjet e gjymtyrëve, duke vendosur para tij lodra që i tërhiqnin vëmendjen, për ta nxitur që t'i kërkonte, me qëllim që të zgjaste vetë dorën për t'i kapur. Distanca, në fillim, duhej të ishte rreth 10-15 cm larg dorës së tij. Së dyti, u punua për vetëkontrollin e jashtëqitjes, duke krijuar orare për mirëmenaxhimin e sfinkterave, me qëllim që ai të ndjente ndryshimin dhe të përgatitej për kopsht. Ndryshimet filluan të dukeshin. Muaj pas muaji shikonim që Eljani rritej dhe kur ai ishte 4 vjeç e gjysmë, ne, stafi Qendrës, së bashku me prindërit vendosëm që Eljani të shkonte në kopsht. Tani ai kishte filluar të ecte duke u mbajtur përdore ose dhe të hidhte disa hapa pa u rrëzuar. Menaxhonte më mirë jashtëqitjen sesa urinimin. Në fillim, kontaktuam drejtuesen e kopshtit dhe i paraqitëm

rastin i Eljanit. Megjithëse ishte 4 vjeç e 7 muaj, Eljani do të ndiqte grupin e parë. Me drejtoreshën u bisedua që në këtë grup të kihej parasysh që salla të ishte në katin e parë, për të eliminuar shkallët, dhe të hartohej PEI për të punuar jo me programin bazë të kopshtit, pasi zhvillimi moshor i tij ishte sa për 2 vjeç, kurse moshë biologjike 4 vjeç e 7 muaj. Dy javët e para edukatorja kujdesej për Eljanin, por edhe njihite aftësitë e tij dhe mbante shënime se cilat aftësi do të përmirësoheshin më shpejt dhe cilat më vonë. Pas dy javësh u mblodh grupi i vlerësimit i përbërë nga edukatorët, drejtoresha e kopshtit, nëna e Eljanit, punonjësja sociale e projektit, edukatorja e Qendrës dhe unë. Bazuar në këto vlerësime dhe në thëniet e nënës se çfarë bënte më mirë në shtëpi, u rindërtua një PEI më i zgjeruar në fushat e zhvillimit. U theksua që gjatë një periudhe tremujore do të punohej me prioritet me aktivitete në fushat e mësipërme, pa harruar zhvillimin e përgjithshëm të Eljanit. Këtu, më poshtë, paraqitet një PEI i Eljanit.

## Bilanci i Mundësive dhe Aftësive

### Për fushën e shoqërizimit:

#### Eljani mundet

- Të ndjekë me sy shokët dhe të luajë me ta ;
- të kërkojë të kapë lodrat e tyre, por pa ua marrë me forcë;
- të qëndrojë me edukatorët që javën e parë, nuk ka më frikë nga bluzat e bardha.

#### Eljani nuk mundet

- T'u afrohet të gjithë shokëve, për mungesë ekuilibri;
- të luajë në lojë grupi, pasi nuk kap dot objektet, si topi, birilat dhe tua hedhë shokëve;

### Në fushën e zhvillimit gjuhësor

#### Eljani mundet

- Mund të dëgjojë dhe të ndjekë me sy, kur i flet;
- të prodhojë tinguj duke imituar kafshë të ndryshme, pa bashkëtingëllore (në vend të miau – au, në vend të ki,ki - ii) ;
- të njohë, nëpërmjet figurave, sende të përdorimit të përditshëm, si pjata, krevati, luga, karrigia, tavolina etj.

#### Eljani nuk mundet

- Nuk mund të veprojë me kuptimin e fjalëve: kthehu, përshëndet me dorë, ulu, kërce ( hidhu) përjetë;
- të demonstrojë përdorimin e termave brenda – jashtë;
- të shqiptojë drejt bashkëtingëlloret k, g, s, sh, zh dhe shuan disa rrokje fillestare, si ba e bën aa.

### Në fushën e matematikës, në fillim dallimi vizual

#### Eljani mundet

Nuk realizon asnjë nga synimet e kësaj fushe.

#### Eljani nuk mundet

- Nuk mund të identifikojë një veprim të edukatores dhe ta imitojë atë (edukatorja kreh flokët, Eljani nuk mund ta tregojë me gjeste);
- të emërtojë të paktën 1 nga 3 karakteristikat dalluese të fëmijëve;
- të bëjë dallimin midis objekteve të njëjta dhe të ndryshme;
- të bëjë dallimin midis objekteve sipas ngjyrës, formës dhe masës.

### Në fushën e zhvillimit motorrik, fin dhe global

#### Eljani mundet

- Mund të lëvizë me ndihmë, duke e mbajtur nga dora në mjediset e kopshtit;
- të lëvizë me gjunjë nga njëri vend te tjetri, duke kërcyer i mbështetur në të dyja duart;
- të kapë shufra me model, si lapsi (të rrumbullakëta, të trasha);
- të imitojë shokët kur vizatojnë, por në fletë vendos vetëm pika, pak të stërzgjatura, si pika shiu.

#### Eljani nuk mundet

- Nuk mund të ruajë ekuilibrin në lëvizje për një kohë të gjatë;
- të luajë me shokët në grup në lojëra lëvizore, si “kapi macja miun “ etj.;
- të përdorë lehtësisht lapsin në vizatime dhe të vizatojë vija dhe rrethore;
- të ngjyrosë figurat brenda vijave.

## Objektivat e mësimdhënies

(që rrjedhin nga sa më sipër)

### Objektivat:

- 1.1. Të formohet një grup fëmijësh prej 2-3 vetash, i cili të qëndrojë sa më pranë Eljanit në lojërat e grupit.
- 2.1. Të prodhojë sa më shumë tinguj, duke imituar kafshë dhe zhurma të ndryshme të jetës së përditshme.
- 2.2. Të interpretojë pikturat dhe të japë, të paktën, 3 detaje të tyre.
- 2.3. Të emërtojë të paktën 3 karakteristikat të pjesëtarëve të familjes ose shokëve më të ngushtë në rrethin e vet.
- 3.1. Të identifikojë veprimet e mësuesit.
- 3.2. Të demonstrojë të kuptuarin të njëjtë, të ndryshëm.
- 3.3. Të dallojë objekte në kuadrin e ngjyrave.
- 4.1. Të përmirësojë mbajtjen e ekuilibrit brenda ambienteve të grupit, kopshtit dhe shtëpisë së tij.
- 4.2. Të përmirësojë aftësitë motorrike fine deri në mbajtjen e lapsit dhe vizatimin e vijave duke bashkuar 2 pika.

### Pritshmëritë:

- Deri në fund të periudhës Eljani ka përmirësuar të ecurën dhe ka mbajtur mirë ekuilibrin në mjediset e mbyllura, kopsht, shtëpi.
- Pas 3 muajsh Eljani do të ketë përmirësuar nxjerrjen e tingujve, do të dijë të emërtojë objekte dhe të thotë të paktën 3 cilësi të tij.
- Rrit aftësitë njohëse vetëm nëpërmjet dallimit vizual (vetëm duke parë).
- Pritet që të përdorë mirë lapsin ose penelin, duke kryer ushtrime të tilla, si bashkimi i dy pikave.
- Bashkon nga pjesë në një të tërë figura që kanë deri në 6 copë formuese.
- Ndërton sfera dhe cilindra me plastelinë, duke modeluar "vezë" dhe "çibuk".

### Materialet dhe burimet:

- Kopshti, shtëpia, qendra ditore për fizioterapi nga specialisti.
- Shokët e Eljanit janë një burim i fuqishëm në ushtrimet për zhvillimin e gjuhës së tij dhe aktivitetet e ndërtuara për këtë qëllim.
- Plastelinë, letër, loja pazlle.

### Stafi:

Edukatorët, fizioterapisti i qendrës ditore, logopedisti i shkollës.

### Rrugët për realizimin e objektivave (strategjitë):

- a – Përzgjidhen 2 deri në 3 fëmijë dhe vendosen pranë Eljanit, me qëllim që ta ndihmojnë atë gjatë lojës në grup.
- b - lu sqarohet fëmijëve të tjerë se përse Eljani është i "ngathët" në lëvizje dhe duhet ndihmuar.
- a- Tregohet një tregim me kafshë dhe fëmijët mësohen të imitojnë zërat e tyre, duke i dhënë më shumë kohë Eljanit, midis të tjerëve.
- b- Para Eljanit të vendosen më shumë piktura të qarta nga revistat, me qëllim jo vetëm që ai t'i njohë, por edhe të thotë 3 detaje të tyre.
- a – Mësuesi kryen veprime me duar ose me mimikë dhe Eljani duhet të imitojë sjelljen e mësuesit dhe të kuptojë se cili veprim është.
- b - Të dallojë midis 3 objekteve 2 të njëjtë dhe 1 të ndryshëm, (psh., mësuesi vendos 1 gërsërë dhe 2 lapsa të njëjtë, Eljani duhet të dallojë gërsërën).
- c- Të sistemojë petëzat ose kubat sipas ngjyrave (të lidhë me shigjetë figurat me ngjyra të njëjta).
- a- Të zhvillohen ushtrime në grup dhe individualisht me qese rëre në kokë.
- b- Të ecë me kujdes në modelin kryq - anësor (kalë që vrapon trokthi), në model anësor (të lëvizë dorën e djathtë me këmbën e djathtë dhe dorën e majtë me këmbën e majtë).
- c- Të punohet me një copë brumi ose me plastelinë.
- d- Të qarkohet me laps dora e vetë fëmijës, objekte të ndryshme ose duart e shokëve.
- e- Të luajë me copa kartoni të prera, duke formuar nga 4 pjesë,

### Sfidat:

- Zhvillimi mund të ndërpritet në mes, nëse Eljani ka periudha sëmundjesh gjatë kohës së dimrit.
- Puna e prindërve në familje duhet të jetë këmbëngulëse dhe ata nuk duhet të lënë pa bërë ushtrimet që mësuesja iu jep për t'i kryer në shtëpi.
- Tek aftësitë njohëse kemi frikë se nuk do t'i realizojë të gjitha sipas objektivave, sepse në vlerësim nuk paraqet asnjë tregues pozitiv.
- Ngelet sfidë për të gjithë miqësi e fëmijëve të tjerë me Eljanin dhe komunikimi me prindërit e tjerë që kanë fëmijët në këtë grup.

### Mjetet e monitorimit:

- Shënimet e mbajtura nga prindërit, edukatorët, drejtoresha dhe punonjësja sociale.
- Vlerësimi nga specialistët, si fizioterapisti, logopedisti.
- Monitorimi i veprimeve praktike nga drejtoresha e kopshtit dhe stafi i projektit.

### Rezultati:

Deri në fund të 3 muajve Eljani do të ruajë ekuilibrin gjatë ecjes deri në 10 minuta, do të imitojë 3 nga 5 kafshë të mësuara për të imituar, do të dallojë vetëm veprimet e edukatores dhe do të imitojë 1 nga 3 veprime të saj, dhe do të ketë arritur të ndërtojë "çibuk" me plastelinë dhe të bashkojë 2 pika me vija të tërhequra nga lart - posht.

Për aftësitë njohëse,

### Stafi që bëri vlerësimin

<b>Punonjësi social</b> .....	B.H.	<b>Edukatorët</b> .....	K.L. dhe A. N.
<b>Psikologu – punonjësi social</b> .....	V.K.	<b>(Data e plotësimit)</b> .....	03.10.2007
<b>Prindi, kujdestari</b> .....	L.G.	<b>Mjeku</b> .....	Z.K.
<b>Vlerësimi i rradhës:</b> .....	3 muaj	<b>Drejtori i kopshtit</b> .....	Xh.V.

## Ecuaria aktuale e Eljanit

Eljani vazhdon klasen e dytë në një nga shkollat 9-të vjeçare të qytetit sebashku me shoket, shumica e të cileve janë të grupit të kopshtit ku ai u perfshi qe në fillim. Hap pas hapi, vleresim pas vleresimi, gjatë ketyre 4 vjetëve ai arriti të perfshihet në aktivitetët e klases, por duke ndjekur PEI.

**Indikatorë që tregojnë gjendjen e fëmijës kur është vlerësuar për herë të parë**

#### Për fushën e shoqërizimit:

Ndjek me sy shokët dhe kërkon të luajë me ta.  
- Kërkon të kapë lodrat e tyre, por pa ua marrë ato me forcë.  
- Qëndron me edukatorët që javën e parë, nuk i ka më të huaja dhe nuk ka më frikë nga bluzat e bardha.

**Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në 2 – vjeçarin e parë të punës**

- Afrohet të luajë në grup të ngushtë shokësh (deri në 5 shokë).  
- Luan me lodrat e veta dhe shpeshherë ua jep ato edhe shokëve, kur i kalojnë pranë.  
- I njeh edukatorët e grupit të vet, por nuk ka frikë dhe nga edukatorët e tjera, kur vijnë në grupin e tij.

**Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në 2 vjeçarin e dytë të punës**

- Një të gjithë shokët e klasës dhe i thërret ata në emër.  
- Punon në grup, kur i ngarkon mësuesja detyra, dhe është i qetë, kur shokët ndërhyjnë për të rregulluar ndonjë detyrë të tij të paplotësuar.  
- Vjen në shkollë vetëm, i pashoqëruar tani nga prindërit.  
- Nuk shoqërohet me nxënës të klasave të tjera.  
- Merr pjesë në aktivitetet e organizuara me shokët, në drama, lojëra sportive etj.

### Indikatorë që tregojnë gjendjen e fëmijës kur është vlerësuar për herë të parë

#### Për fushën gjuhësore:

- Të dëgjon dhe të ndjek me sy kur i flet.
- Prodhon tinguj duke imituar kafshë të ndryshme pa bashkëtingëllore, p.sh., në vend të miau-au ose ii për ki-ki.
- Njeh nga figurat sende të përdorimit të përditshëm, si pjata, krevati, luga, karrigia, tavolina, etj.

### Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në 2 – vjeçarin e parë të punës

- Ka arritur të dëgjojë një tregim deri në 7 minuta, pa i tërhequr vëmendja.
- Imiton shumicën e kafshëve duke nxjerrë tinguj të shoqëruara më shumë nga zanore.
- Ndërton fjali të thjeshta me deri në 3 fjalë, të renditura me kuptim.
- Reciton vjersha deri në 4 vargje.

### Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në 2 vjeçarin e dytë të punës

- Ritregon pjesën e lexuar nga nxënës të tjerë dhe ruan rrjedhën logjike të tregimit. Ka raste kur nuk e ruan rrjedhën dhe një fjali e thotë para tjetrës, por e kupton dhe e fillon ritregimin nga e para.
- Ka të folur jo të rrjedhshme, përsëri nuk arrin të shqiptojë mirë deri në fund të gjithë tingujt, sidomos bashkëtingëlloret e pazëshme.
- Arrin të lexojë vetë një tregim me 5-6 fjali të thjeshta, jo rrjedhshëm.
- Arrin të nxjerrë një ide të thjeshtë për tregimin që dëgjon.
- Reciton vjersha të thjeshta të shkruara për fëmijë dhe ato vjersha që janë me fjalë që tregojnë objekte.

#### Për fushën e matematikës:

- Nuk mund të identifikojë një veprim të edukatores dhe ta imitojë atë (p.sh., edukatorja bën sikur kreh flokët, por Eljani nuk mund ta tregojë me gjestë).
- Nuk mund të emërtojë të paktën 1 nga 3 karakteristikat dalluese të fëmijëve.
- Nuk mund të bëjë dallimin midis objekteve të njëjta dhe të ndryshme.
- Nuk mund të bëjë dallimin midis objekteve sipas ngjyrës, formës dhe masës.

- Arrin të imitojë 1 nga 3 veprime që bën edukatorja (p.sh., vetëm larjen e duarve).
- Nuk emërton asnjë nga 3 karakteristikat dalluese të shokët e vet të grupit.
- Bën dallimin midis objekteve të njëjta dhe të ndryshme (grupon objektet e njëjta dhe veçon objektet e ndryshme që janë më pak).
- Dallon objektet me ngjyrë të kuqe, blu dhe i grumbullon sipas këtyre dy ngjyrave.
- Nuk dallon objektet sipas formës apo madhësisë.

- Arrin të imitojë 3 nga 5 veprime që kryen mësuesja apo shoku i klasës, kur duan të tregojnë një tregim.
- Arrin të numërojë 3 nga 5 karakteristikat dalluese të shokët e vet, kur ato janë të dallueshme dhe të prekshme, si në veshje, ngjyrë.
- Bën dallimin midis objekteve të njëjta dhe të ndryshme dhe i grupon ato sipas kësaj cilësie në të njëjtë dhe në të ndryshëm.
- Dallon 5 ngjyrat bazë dhe i grupon objektet sipas ngjyrave.
- Dallon objektet nga forma gjeometrike, kur ato janë si petëza apo trupa gjeometrikë, nga madhësia dhe i rradhit ato nga më i vogli deri te më i madhi dhe anasjelltas.

#### Për fushën e zhvillimit motorrik (fin dhe global)

- Lëviz me ndihmë, duke e mbajtur nga dora, në mjediset e kopshtit dhe shtëpisë.
- Lëviz me gjunjë nga njëri vend te tjetri, duke kërcyer, i mbështetur në të dyja duart.
- Kap shufra me model, si lapsi (të rrumbullakëta e të trasha).
- Imiton shokët kur vizatojnë, por vendos vetëm pika në fletë, pak të stërziatura si pika shiu.

- Lëviz pa ndihmë në mjediset e kopshtit, me humbje të ekuilibrit, por mbrohet dhe nuk goditet në kokë.
- Përfshihet në lojërat lëvizore që zhvillohen në kopsht, kap topin e madh dhe me vështirësi topin e vogël.
- Përdor lapsin me veshje gome dhe imiton pikat e shiut, bashkon 2 pika, heq vija horizontale dhe vertikale në fletore.

- Ruan mirë ekuilibrin dhe lëviz pa ndihmë në çdo mjedis, në kopsht, në rrugë, në shkollë.
- Përfshihet në lojëra me shokë jo vetëm kur ato janë të organizuara nga mësuesja, por edhe në kohën e lirë.
- Shkruan të gjithë alfabetin, numërorët, por me vija të drejta. Ka vështirësi në shkrimin e shkronjave të dorës. Përdor më shumë shkronjat e shtypit, vizaton, ngjyros brenda vijave të një figure të modeluar nga mësuesja ose ngjyros petëzat e vizatuara në libër.



## Fëmijët nuk paragjykojnë, ata janë pranues dhe tolerantë ndaj bashkëmoshatarëve të tyre me aftësi të kufizuara

Anisa erdhi në kopsht me nënën e saj. Historia e tyre ishte shumë e dhimbshme. Kishin disa muaj që ishin kthyer nga emigracioni, pasi babai i vajzës ishte aksidentuar. Shumë e shqetësuar nëna rrëfeu: “Kemi pak kohë që jemi vendosur këtu. Në fakt, jemi nga një fshat këtu afër dhe tani jetoj me prindërit e mi. Një shoqja ime më tregoi që dy nga edukatoret e këtij kopshti punojnë me fëmijë si vajza ime. E kam shumë të vështirë këtu, sepse vajza qëndron mbyllur dhe bashkë me të edhe unë. Ndihem shumë keq, sepse njerëzit jashtë ma përbuzin, fëmijët nuk luajnë me të dhe unë nuk arrij ta kuptoj se përse po ndodh kështu! Më parë, atje ku kemi qenë, vajza ka shkuar në kopsht. Nuk di nëse do e pranoni, por unë do të dëshiroja shumë që ajo të ishte në kopsht.” Nëna ishte shumë e dëshpëruar, sepse duhej të kthehej prapë jashtë, por këtë herë vetëm. Ajo nuk rreshtte së qari nga dëshpërimi.

Anisa ishte 4 vjeç dhe kishte sindromin daun. Ishte hera e parë që një fëmijë daun kërkonte të regjistrohej në kopsht. Në prezantimin e parë, Anisa dukej një fëmijë e shëndetshme, simpatike dhe shumë e dashur. Si fillim, edukatoret shkuan në shtëpinë e saj. Ajo i priste me shumë dëshirë dhe i pëlqente t'i gostiste. Edukatoret vendosën të punojnë me metodën “Portage”. Anisa i realizonte mirë detyrat e lëna nga edukatoret. Në familje u punua rreth 6-muaj. Nëna e saj ishte shumë e përkushtuar. Ajo tregonte çdo hollësi që kishte lidhje me ndyshimin e vajzës. Ishte nga nënat më bashkëpunëtore që kemi pasur në realizimin e metodës “Portage”. Mbas disa kohësh ishte ajo që përcaktonte aktivitetet që do të kryente e bija. Edukatorja bashkëpunonte me nënën jo vetëm në përzgjedhjen e aktiviteteve, por edhe për vendosjen e shpërblimit, kushteve dhe mjeteve lehtësuese për realizimin e aktiviteteve. Gjatë qëndrimit të Anisë në kopsht, edukatoret portage, drejtuesja dhe punonjësja e projektit hartonin objektivat, përcaktonin sjelljen që do të realizonte dhe monitoronin aktivitetet. Objektivat e metodës rishikoheshin çdo 6-muaj për të bërë ndryshime sipas fushave të zhvillimit.

Në kopsht vajza fitoi aftësi të reja sociale, përmirësoi shërbimin ndaj vetes dhe mësoi artikullimin e tingujve. Ndryshimet ishin të vogla, por të dukshme. Shumë shpejt Anisa mësoi të mos e nxirrte më gjuhën jashtë. Ajo mësoi t'i



## Metoda “Portage” për vlerësimin e zhvillimit (rasti i Anisë)

### Në fushën e vetëndihmës

Shkon në tualet, por nuk arrin të pastrohet. Nuk i pëlqen të ulet në tavolinë, ka dëshirë të hajë në këmbë, nuk e pastron vendin dhe nuk arrin të pastrohet. Nuk vishet dhe zhvishet vetë dhe nuk i zgjedh rrobat. Nuk di të jetë e kujdesshme ndaj sendeve dhe objekteve që e rrezikojnë.

### Në fushën motorrike

Nuk vrapon dot, lodhet, humbet ekuilibrin, nuk e gjuan dhe nuk e pret topin, nuk i pëlqen të punojë me laps.

### Në fushën njohëse

Në përgjithësi, arrin të dallojë një pjesë të gjërave më të domsdoshme që e rrethojnë dhe i sjell, nëse i kërkohet. Nuk arrin të dallojë se çfarë kanë të përbashkët dy objekte, nuk arrin të plotësojë ose të bashkojë një figurë, një pjesët e trupit.

### Në fushën e gjuhës dhe të komunikimit

Nxjerr tinguj dhe shqipton disa fjalë, por është shumë e vështirë ta kuptosh, nuk i artikulon të gjithë tingujt. Ka shumë jargë dhe gjuha e pengon të flasë. Ka shumë dëshirë të komunikojë, por mungesa e të shprehurit e nervozon, djersit ndërsa perpiqet të shpjegojë situata. Merr urdhërat që dëshiron dhe arrin t'i zbatojë pjesërisht.

### Në fushën sociale

Është shumë sociale, i pëlqen të jetë e shoqëruar. Megjithëse nuk arrin të shprehet mirë, arrin të krijojë marrëdhënie. Nuk arrin të përdorë shprehje të mirësjelljes, nuk përshëndet gjithmonë, por vetëm kur ia kërkon.

shërbente vetes në tavolinë dhe të ushqehet e qetë gjatë ngrënies. Mësoi të shkonte vetë në tualet për nevojat personale. Ndërkohë, filloi të familjarizohej edhe me kopshtin, e shoqëruar herë pas here nga nëna. Javët e para që erdhi në kopsht qëndronte pak, por me dëshirë në shoqërinë e së ëmës. Pas një muaji mësoi të qëndronte rreth dy orë në kopsht, vetëm. Në fillim nuk qëndronte në një grup, por shëtiste nëpër klasa të ndryshme, deri sa u vendos në grupin e dytë. Ishte shumë sociale dhe fëmijët e pëlqenin. Shumë shpejt mësoi emrat e të gjithë grupit dhe filloi të dallonte edhe raftin e secilit. Njihte të gjithë personelin e kopshtit dhe lidhi miqësi me ta.

Zbatimi i aktiviteteve të PEI-it u mbështet në pikat e forta të Anisë, që ishin aftësitë sociale të larta dhe dëshira për muzikën. Si fillim, shërbimet u realizuan në shtëpi. Realizimi i aktiviteteve portage kërkon durim dhe kohë, por sidomos mëshitet nga ana e edukatores portage. Shpesh aktivitetet duhej të lehtësoheshin me materiale burimore të larmishme. Megjithëse Anisa ishte një fëmijë social, shpesh ajo shfaqte shenja agresiviteti, djersitej dhe qante. Ndodhte që monitorimi i aktiviteteve të devijonte ose që kriteret të ndryshonin. Gjatë periudhës së metodës “Portage”, vajza mbështetej nga nëna që ishte shumë bashkëpunuese. Madje, mbas disa takimesh, e ëma lehtësonte dhe monitoronte aktivitetet. Integrimi në kopsht u bë në

mënyrë graduale, duke filluar me shkuarjen vetëm në ditë festash dhe ditëlindjesh, në prani të nënës, dhe duke shpeshtuar vizitat, deri sa u mësua. Në fillim qëndronte me orë të kufizuara dhe e shoqëruar nga nëna, por, më pas, qëndroi në kopsht me kohë të plotë, pa nënën. Prania e fëmijëve ia përmirësoi dukshëm aftësitë sociale dhe, veçanërisht, vetëndihmën. Një herë në javë nëna, së bashku me edukatoren portage, monitoronin realizimin e objektivave të vendosura. Ndryshimet ishin të ngadalta, por të dukshme. Pas tre muajsh ajo nuk e mbante më gjuhën jashtë dhe jargët iu pakësuan. Për të fituar vetëpavarësinë, vajza ndihmonte në pastrimin dhe shtrimin e tavolinës. Në kryerjen e këtyre aktiviteteve ajo ndihej e vlerësuar. Lojërat simbolike i zhvilluan aftësitë njohëse. Veçanërisht loja në role ndihmoi në përmirësimin e të folurit dhe pasurimin e fjalorit me fjalë të reja. Pas tre vjetësh vajza filloi të ndiqte shkollën pranë shtëpisë. Edhe pse arritjet akademike nuk janë të mëdha, ajo ka arritur shumë të mira në fushën e shoqërizimit dhe njohjen e disiplinës. Ajo ka arritur të qëndrojë në bankë dhe të bashkëpunojë me fëmijët gjatë mësimin dhe lojës. Aktivitetet muzikore, interpretimi i përrallave dhe imitimi i personazheve e vendosin në qendër të

## Modeli i zhvillimit në kopsht

### Në fushën e vetëndihmës

#### **Objektivat e vendosura:**

Të jetë e aftë t'i shërbejë vetes, të dijë të orientohet dhe të kujdeset në vendet dhe pajisjet që ofrojnë rrezik.

#### **Aktivitetet e synuara dhe të kryera:**

Të aftësohet në procesin e veshje-zhveshjes për 75% të rasteve, të aftësohet të lidhë këpucët në 65% të rasteve, të lajë fytyrën, të pastrojë vendin e punës, të vendosi pallton e çantën në raft.

### Në fushën e aftësive motorrike

**Objektivat e vendosura:** Të fitojë aftësi që lidhen me lëvizshmërinë dhe qëndrimin e trupit; të zhvillojë koordinimet e vogla motorrike me shkathësinë.

**Aktivitetet e e synuara dhe të kryera:** Motorrika globale: Të vrapojë dhe të ecë sipas një vije të drejtë dhe të lakuar rreth 3minuta, të orientohet në mjedise të njohura dhe të panjohura, ku në 5 tentativa, 3 t'i kryejë saktë; të kërcejë pupthi 5 herë; të kapërcejë një pengesë duke u hedhur me këmbët e bashkuara, nga 3 herë 1 herë saktë, dhe të ecë mbi një linjë të drejtë.

**Motorrika fine:** Të vendosë objekte në një kuti; të ndërtojë një kullë me 2, 3, 4, 6 kuba; të ngulë 5 kunjat; të presë me gërsërë; të punojë me laps (të ngjyrosë figura të mëdha sipas modelit); të shfletojë faqet e një libri.

### Në fushën e aftësive sociale

**Objektivat e vendosura:** Të krijojë marrëdhënie pozitive me bashkëmoshatarët, të rriturit, të njohur dhe të panjohur; të qëndrojë rreth 5, 10, 15 minuta në shoqëri me bashkëmoshatarët, pa i shqetësuar ata; të aftësohet të bëhet pjesë e grupit gjatë lojërave të përbashkëta dhe të ndajë lojërat me ta.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Të përdorë rregullisht fjalët: faleminderit, mirupafshim etj.

Të marrë pjesë në aktivitete apo lojëra të thjeshta të grupit; të ndajë hapësirën e lojës me fëmijët e tjerë; të hyjë në kontakt me fëmijë të tjerë.

## Modeli i zhvillimit në kopsht

### Në fushën e njohjes

#### Objektivat e vendosura:

Të eksplorojë, zhvillojë dhe pasqyrojë përvoja mësimore, të cilat e ndihmojnë në deshifrimin e botës që e rrethon.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Të bashkojë pjesë të figurës me 2 gjysma simetrike, të bashkojë një pazëll me 3, 4 dhe 6 pjesë; të njohë 2 ngjyra, të dallojë 3 forma gjeometrike, duke ia shoqëruar me objekte referimi; të vizatojë trupin e njeriut; të vizatojë shtëpinë; të njohë numrat deri në 3; të orientohet në vendosjen e objekteve; të dijë të dallojë tani -pastaj, ditë-natë; të dallojë disa funksione të objekteve dhe sendeve. Të luajë lojërat me shkak-pasojë; të njohë sendet e njëjta dhe t'i klasifikojë ato. Të përdorë në situata të ndryshme konceptet: para-pas, tani-pastaj dhe të dallojë vendndodhjen e objekteve lart-poshtë, brenda-jashtë, zbratur - mbushur, shumë-pak, ngrohtë-ftohtë. Të orientohet në mjediset të ndryshme; të gjejë vetë klasën dhe shtëpinë; të dallojë katet e banesës; të kuptojë dallimin ditë- natë.

### Në fushën e aftësive gjuhësore

**Objektivat e vendosura:** Të shqiptojë saktë tingujt, veçanërisht bashkëtingëlloret. Të fitojë aftësi gjuhësore dhe të krijojë marrëdhënie me moshatarët, të rriturit në situata të ndryshme. Të tregojë interes për të komunikuar me të tjerët.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Të përsërisë tingujt F,V,DH,M,B. Të emërtojë figura të njohura, të ekzekutojë udhëzime që kërkojnë 2-3 veprime, që kanë lidhje për t'u zbatuar. Të përsërisë fjalët pas një të rrituri, të emërtojë personazhe të njohura, të emërtojë figura dhe të dallojë funksionin. Të dallojë përemrat përmes lojërave simbolike dhe roleve.

## Modeli i zhvillimit në shkollë

### Në fushën e zhvillimit të aftësive sociale

U synua që të ndihet mirë në marrëdhënie me shokët në klasë dhe në mjediset jashtë klasës, u vendos në qendër të vëmendjes për ta stimuluar dhe vlerësuar vazhdimisht, dhe për t'u ndjerë e pranuar dhe e dobishme. U synua që t'i rritet vetëvlerësimi, iniciativa, arritja e performancës së emocioneve dhe aftësive të veta, si dhe të ndihet e përgjegjshme për veprimet dhe gjërat e veta dhe ato të përbashkëta.

### Në fushën e aftësive akademike në shkollë

#### Lexim, shkrim

**Objektivat e vendosura:** Deri në fund të vitit të parë të njohë 10 shkronja, të bashkojë tingujt dhe të formojë fjalë; të lexojë globalisht një tekst të thjeshtë me 9, si: Ariu ra në rrjetë! Të thotë kuptimin e një përralle të njohur me ndihmë; të kopjojë 3 fjalë.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Të dallojë shkronjat nga numrat; të bëjë lidhjen tingull-shkronjë; të dallojë shkronjat e mëdha dhe të vogla; të identifikojë të shkruar emrin e vet dhe, me pas, të shokëve, t'i lexojë globalisht; të identifikojë në fjalën e dëgjuar dhe të shkruar tingullin dhe shkronjën e parë të emrit të saj; të lexojë globalisht fjalët dhe fjalitë e mësuara, të lidhë figurën me fjalën në tekstin e abetares. Lexon fjalë në mënyrë globale; përsërit fjalitë e dëgjuara; reagon ndaj situatave negative dhe komenton; bën lidhjen fjalë- koncept, si: natë- ditë, ftohtë- ngrohtë; kupton një tekst të njohur; bashkon figurën me ngjarjen; njeh gërmat e emrit të saj; shkruan grafikun e shkronjave; shkruan fjalë me një-dy rrokje; shkruan emrin pa ndihmë.

#### Matematikë

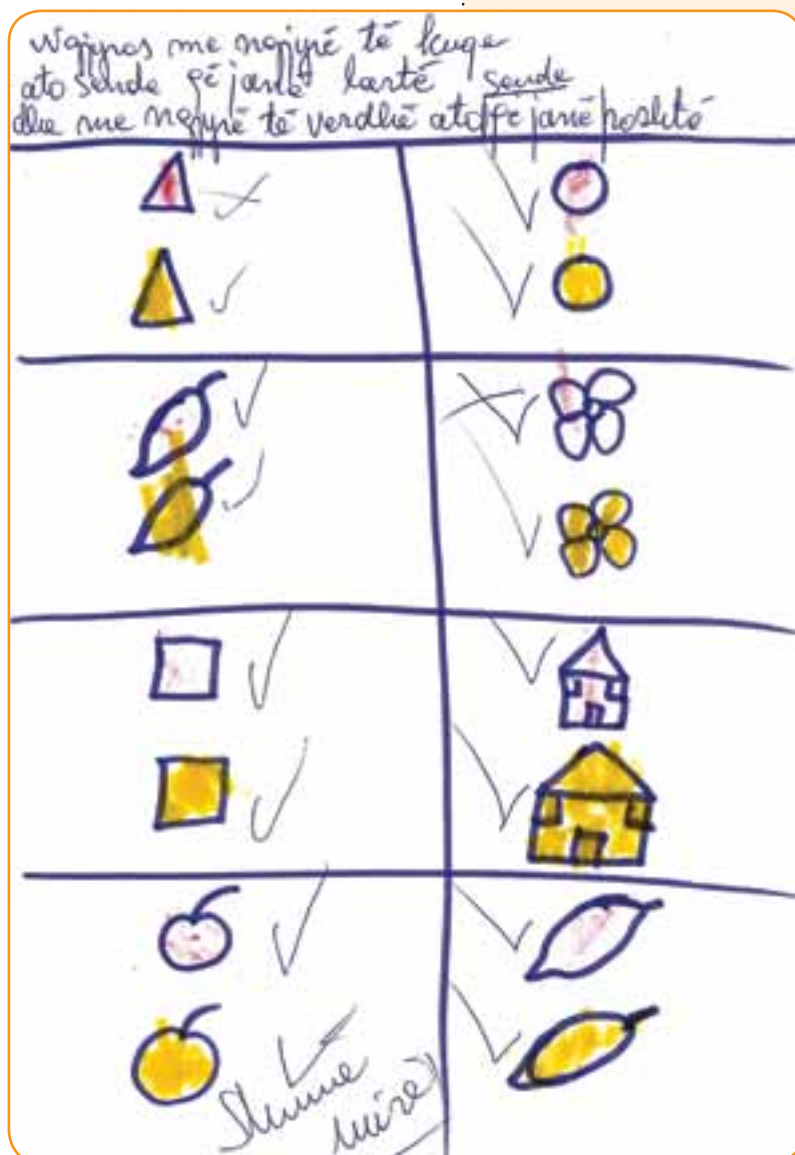
**Objektivat e vendosura:** Zhvillimi i fushave logjike abstrakte dhe matematikore; zbulimi i gjërave të përbashkëta; kategorizimi sipas funksionit të tyre (çfarë kanë të përbashkët molla-dardha, qeni-macja, syri-goja); tiparet e përbashkëta, si ngjyra, forma, përmasa, lënda; të dallojë, njohë, emërtojë, veçojë dhe bashkojë.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Njeh dhe lexon 5 shifra, shkruan 5 shifra, numëron nga 1-10; dallon bashkësinë, kuptimin e bashkësisë, brenda -jashtë; kuptimin e sasisë shumë- pak; formon figura të ndryshme nëpërmjet formave gjeometrike; dallon 3 ngjyra bazë duke i konkretizuar, si, p.sh., dielli.

vëmendjes, sepse ajo i realizon me shumë përkushtim. Pas një viti nëna u largua dhe vajza duhej të jetonte me gjyshen, e cila edhe duhej të kujdesej për të. Vështirësitë u shtuan me ikjen e nënës, por ajo vinte çdo ditë në kopsht, ku qëndroi rreth tre vjet dhe tani është në klasën e tretë, në shkollën pranë shtëpisë.

Në shkollë Anisa u shoqërua me PEI të bërë në kopsht. Mësuesja, drejtuesja, psikologja dhe, ndonjëherë, edhe gjyshja ishin pjesëtarët që mbështetën hartimin e PEI-it. Kjo ishte një sfidë edhe për shkollën, pasi për herë të parë një fëmijë daun po shkonte në atë shkollë. Një nga sfidat më të mëdha të këtij rasti ishte sensibilizimi i prindërve që kishin fëmijët në të njëjtën klasë me Anisën. Prania e një fëmije daun në kopsht dhe në shkollë ishte sfidë për komunitetin, prandaj, si në kopsht ashtu edhe në shkollë, u organizuan aktivitete sensibilizuese dhe takime. Pjesëmarrja e vajzës në aktivitete së bashku me fëmijët e tjerë dhe aftësitë e shkëlqyera sociale të saj bënë për vete jo vetëm prindërit e fëmijëve të klasës, por të gjithë stafin e shkollës. Më poshtë paraqiten modelet e zhvillimit për periudhën e qëndrimit në kopsht dhe në shkollë.

Arritjet e Anisës sipas vlerësimit të 20 marsit 2009: Anisa ndjek shkollën rregullisht, ka fituar aftësi sociale dhe arrin të menaxhojë veten. Ajo është më e kënaqur sesa ç'ishte në kohën kur erdhi në Shqipëri. Kjo konfirmohet nga gjyshja dhe nëna, të cilat janë, gjithashtu, të pranishme në arritjet e saj. Nga takimi me mësuesen, rezulton se Anisa ndjek shkollën rregullisht, qëndron rreth 3 orë në klasë dhe merr pjesë në veprimtaritë që i pëlqejnë. Dëshiron të qëndrojë në bankë me shokët dhe ka ulur agresivitetin, duke krijuar marrëdhënie pozitive me bashkëmohatarët. Megjithatë nuk arrin të lexojë dhe të shkruajë me ritmin e shokëve, i pëlqen të bëjë si ata dhe arrin të përqendrohet. Është më e qetë dhe i pëlqen t'i shërbejë të tjerëve. Aktivizohet në minikoncertet që organizon klasa.



Fletë pune e shoqëruar me shënimin e mësueses

**Indikatorë që tregojnë gjendjen e fëmijës kur është hartuar PEI i parë**

**Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në 2-vjeçarim e parë të punës**

**Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në 2-vjeçarim e dytë të punës**

**Indikatorë që tregojnë zhvillimin e fëmijës në 2-vjeçarim e tretë të punës**

**Fusha shoqërizimit:**

a. Qëndron mbyllur në shtëpi.

a. Shkon në kopsht në orë të caktuara.

a. Shkon me dëshirë në kopsht.

a. Shkon në kopsht e shkollë çdo ditë dhe qëndron deri në fund.

b. Nuk luan me lojërat.

b. Preferon të rrijë vetëm, por me nxitje mund të futet në lojë dhe luan me një lodër.

b. Bashkëvepron me të tjerët dhe luan me lodra.

b. Bashkëvepron sa herë që duhet.

c. Nuk bashkëvepron me bashkëmohatarët.

c. Bashkëpunon me një fëmijë të njohur.

c. Merr pjesë në grup.

c. Vendos rregulla loje dhe i zbaton; ndan lojërat me të tjerët.

**Fusha gjuhësore:**

a. Flet fjalë me 2 rrokje.

a. Përsërit fjalët, por i shqipton me vështirësi.

a. Formulon fjalë dhe krijon fjali me tre fjalë.

a. Shpjegon një situatë dhe harton një tekst me 20 fjalë.

b. Nuk merr gjithmonë mesazhe me gjuhën e folur.

b. Kupton gjuhën e folur, pavarësisht se nuk flet me fjalitë e plota dhe të sakta.

b. Kupton më shumë gjuhën e folur dhe merr mesazhe pa vështirësi.

b. Komunikon me anë të gjuhës me të tjerët dhe veçanërisht me bashkëmohatarët.

c. Pëlqen reklamën, por nuk arrin t'i komentojë.

c. Qëndron për një kohë rreth 5 - 10 min duke parë një film vizatimor.

c. Ndjek një përrallë rreth 10 minuta të treguar nga mësuesja.

c. Tregon një përrallë me ndihmë me tre personazhe.

ç. Komenton me nënën një veprim me anë të gjuhës.

ç. Kërkon dhe zgjedh sipas dëshirës veshjet.

ç. Reagon për veprimet e shokëve dhe fillon të komentojë.

ç. Komenton dhe mban qëndrime.

**Vetëndihma:**

a. Nuk i shërben vetes.

a. I shërben vetes me ndihmë.

a. Ulet në tavolinë dhe i shërben vetes.

a. Përdor thikën dhe pirunin.

b. Nuk vishet dhe nuk zhvishet vetë.

b. Vishet me ndihmë.

b. Zgjedh rrobat dhe përcakton ngjyrat.

b. Vishet dhe zhvishet.

c. Shkon në tualet, por nuk arrin të pastrohet.

c. Shkon në tualet pa ndihmë.

c. Shkon në tualet dhe i shërben vetes.

c. Pastron tualetin dhe i shërben vetes.

ç. Nuk pastron vendin e punës.

ç. Pastron vendin e punës me ndihmë.

ç. Pastron dhe sistemon vendin e punës.

ç. Sistemon vendin e punës për vete dhe të tjerët dhe shërben në tavolinë.

## Arritjet e Anisës në fusha të ndryshme zhvillimi

### Në fushën e gjuhë-komunikimit

**Arrin:** Të kryejë tre aktivitete njëkohësisht (këndon, pastron, përplas duart), flet dhe pastron. Ngjyros dhe komenton figurat. Arrin të pastrohet dhe të kujdeset për vete. Nuk i lidh këpucët, nuk e mbërthen dot xhupin. Ka filluar të shqiptojë tingujt e përbërë sh, th, xh, gj, por ka vështirësi në shqiptimin e v, f, ll. Fjalori i saj është pasuruar. Hyn në komunikim me të tjerët dhe arrin të kuptojë bashkëbiseduesin. Fjalët i shqipton me vështirësi dhe i përsërit shpesh. Ndërton fjali me 3-4 fjalë në përgjigje të situatave të ndryshme. Shpeshherë foljet nuk janë në kohën e duhur. Fjalitë nuk përfundojnë. Ngjarjet i tregon me ndihmën e mësueses ose duke i parë në libër. Dallon personazhet e përrallave, si Kësulkuqen, Borëbardhën dhe i përcakton ato në tekste. Dallon tekstet e Abetares/Matematikës. Dallon 3 shkronjat e emrit të saj dhe shkruan elementët e shkronjave, duke kopjuar me ndihmën e edukatores. Lidh figurën me fjalët: ariu, bebi, babi....në tekstin e abetares. Lexon fjalë në mënyrë globale. Përsërit fjalitë e dëgjuara. Reagon ndaj situatave negative dhe komenton.

**Nuk arrin:** Të ndjekë bisedën për një kohë të gjatë; të tregojë si e kupton fjalinë pozitive. Nuk përdor foljet në kohën e duhur dhe nuk arrin të reagojë ndaj situatave. Nuk përdor fjalën mund dhe fjalët e përbëra. Përrallat nuk arrin t'i tregojë deri në fund. Fjalori është i varfër dhe nuk arrin të shqiptojë saktë. Ka dëshirë të thotë vjersha, por nuk i riprodhon dot pa ndihmë. Shkruan me ndihmë vetëm 3 shkronja. Ka vështirësi t'i vendosi ato në rreshta. Shkronjat që nuk i njeh, ka vështirësi edhe t'i kopjojë. Bashkon pikat, por lodhet shpejt. Shkruan e kontraktuar dhe mërzhitet shpejt.

### Në fushën e zhvillimit motorrik

Lapsin e përdor mirë: bashkon pika, shkruan 3 shkronja të mëdha, arrin të kopjojë sipas modelit. Kryen me saktësi komandat. Ka vështirësi në kryerjen e modeleve grafike, të cilat kërkojnë saktësi, por me ndihmë arrin të ngjyrosë brenda bashkësive të ndryshme. Plotëson disa elementë të figurave të thjeshta, si figurën e njeriut. Arrin të coptojë letra dhe t'i ngjisë në figurë. Përdor me ndihmë penelin. Shkrimi e lodh, prandaj shkruan pa dëshirë dhe dora i lodhet e i dërsitet, dhe acarohet gjatë punës me lapsin. Nuk i pëlqen të punojë me stilolaps.

### Orientimi në kohë dhe në hapësirë

Përdor në situata të ndryshme konceptet: para-pas, tani – pastaj. Arrin të dallojë vendndodhjen e objekteve, si lart-poshtë dhe brenda-jashtë ose njeh konceptet, si e zbrazët-e mbushur, shumë-pak, ngrohtë-ftohtë. Arrin të orientohet në mjedise të ndryshme. Gjen klasën dhe shtëpinë. Arrin të dallojë ditë-natën.

### Njohuri mbi numrat

Njeh numrat deri në 5, por nuk arrin të krahasojë mes shifrave. Dallon shumë pak sasinë.

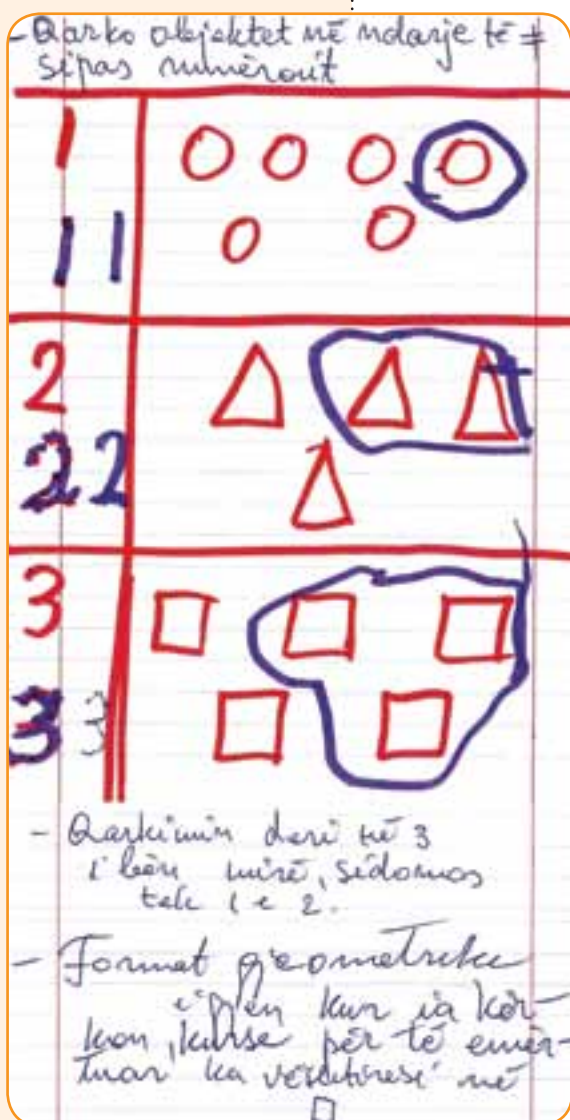
### Objektivat e vendosura për 4- mujorin pasardhës

- Të pasurojë fjalorin me fjalë ndihmëse dhe me forma të edukatës;
- të arrijë të shkruajë pa modeluar fjalët;
- të njohë deri në 15 shkronja dhe të lexojë fjalë me dy rrokje;
- të kopjojë fjalë sipas rregullit të caktuar;
- të shkruajë me dëshirë dhe të qëndrojë duke shkruar 15 minuta;
- të dallojë majtas-djathtas ;
- të kuptojë radhën kronologjike të ngjarjeve ;
- të përsërisë ditët e javës dhe të orientohet në kohë;
- të dallojë stinët, muajt, ditët e festave;
- të konceptojë kohën paradite – pasdite; kohën e ngjarjeve kur ndodhin: sot, nesër, tani etj.

## Puna me fëmijët me aftësi të kufizuara kërkon durim, kohë, profesionalizëm dhe shumë përkushtim

Enisi erdhi në kopsht me gjyshen, e cila kishte një dëshirë aq të madhe për ta regjistruar nipin në kopsht, sa dukej sikur lutej: “Kam dëgjuar se në këtë kopsht kujdeseni shumë për fëmijët, prandaj e solla këtu. E prura vetë, se prindërit nuk kishin mundësi të vinin.” Nipin e mbante në krahë dhe e përkëdhelte, por pa thënë gjë për të. Enisi ishte 5 vjeç, por në pamje të parë dukej më i vogël. Ishte nervoz dhe shpesh e qëllonte gjyshen. Nuk fliste, por nxirrte vetëm tinguj. Nga pamja dukej se kishte probleme të dukshme me motorrikën. “Pranojeni, – na tha gjyshja, – e kam si dritën e syve!”, dhe filloi të qante. Më pas na tregoi se të dy prindërit e djalit ishin persona me aftësi të kufizuara në të dëgjuar. “Mezi e

Fletë pune e shoqëruar me shënimet e mësueses



fituam këtë fëmijë, – ngashërente ajo, - e kemi të vetëm!”. Për stafin e kopshtit ardhja e një fëmije me aftësi të kufizuara nuk përbënte shqetësim, pasi kishte pasur edhe më parë të tillë. Është një nga kopshtet më mikpritës për ta. Në grupin e tij u vendos një edukatore portage me eksperiencë disavjeçare. Në fillim, ideja e bashkëpunimit me të dy prindërit që nuk dëgjonin e as flisnin dukej sfiduese, por kur ata erdhën në kopsht, u vu re se ishin shumë të komunikueshëm dhe tregonin shumë dashuri dhe përkujdesje për djalin e tyre. Ne vumë re se djali fliste shumë mirë me shenja! Ai ishte edhe shumë i lidhur me gjyshen dhe vazhdimisht kërkonte përkrahjen e saj. Enisi nuk kishte pasur ndonjë vlerësim kur erdhi në kopsht. Nga vëzhgimet rezultoi se kishte zhvillim të ngadalshëm, veçanërisht gjuhësor dhe probleme të motorrikës së madhe. Për të pasur një mendim të specializuar mbi zhvillimin, familjarëve iu rekomandua të kryenin një vizitë mjekësore të fëmijës te specialistët. Për vlerësimin e fëmijës u aplikua lista e kontrollit portage, mbështetur në sjelljet që realizon fëmija sipas grupmohës në 5 fusha zhvillimi.

Vlerësimi u bë për rreth 2 javë, duke vëzhguar fëmijën në situata të ndryshme gjatë aktiviteteve. Megjithatë mosha biologjike është 5 vjeç, mosha zhvillimore e fëmijës dukej për 3 vjeç. Për zhvillimin e fëmijës u hartua PEI, i cili ishte pak i veçantë, pasi prindërit ishin të dy me aftësi të kufizuara dëgjimore dhe komunikimi me ta ishte i vështirë. Por për

zbatimin e PEI-it, përveç prindërve u përfshi edhe gjyshja. Grupi që do të mbështeste Enisin përbëhej nga edukatorja, drejtuesja e kopshtit,



## Metoda “Portage” për vlerësimin e zhvillimit

### Fusha e vetëndihmës

I pelqen t’i shërbejë vetes; ulet në tavolinë dhe ha ushqim të butë.

### Fusha e aftësive motorrike

Nuk ngjit dhe zbret shkallët; njëra nga këmbët është më e shkurtër se tjetra; motorrika e madhe shfaq probleme. Shpesh ka mungesë ekuilibri dhe kjo e tremb, por, gjithsesi, ngrihet menjëherë. Motorrika fine paraqitet mirë, megjithëse ai nuk është ushtruar në aktivitetet e moshës.

### Fusha e aftësive njohëse

Aftësi të përgjithshme njohëse të dobëta: kërkon shumë durim dhe kohë në mësimin e gjërave.

### Fusha e aftësive gjuhësore

Aftësitë folëse janë të pakëta dhe e ka më të thjeshtë të komunikojë me shenja. Ka vështirësi të theksuara në komunikim, shpesh objektet i shoqëron me shenja dhe përton të flasë; ka vështirësi në shqiptimin e fjalëve dhe disa nga tingujt nuk i artikulon. Merr me vështirësi urdhëra apo mesazhe dhe në shumicën e rasteve nuk i zbaton.

### Fusha e aftësive sociale

Mungesa e komunikimit e bën agresiv. Është shumë i lëvizshëm dhe ka vështirësi të krijojë lidhje me bashkëmohatarët. Është hiperaktiv gjatë lojës dhe shpesh shfaq shenja të agresivitetit. Nuk i ndan lodrat me të tjerët. Lodrat dëshiron t’i përvetësojë; merr me forcë gjithçka që i pëlqen. I pëlqen shumë muzika.

prindërit, gjyshja dhe koordinatorja e projektit. Si fillim, u qartësuan detyrat dhe përgjegjësitë e secilit. Gjyshja do të ndiqte ecurinë e fëmijës në shtëpi dhe do të informonte edukatoren për çdo gjë të veçantë që ai do të kryente. Plani do të rishikohej çdo dy muaj dhe do të vlerësohej ecuria mbi bazën e objektivave të përcaktuara në PEI. Edukatorja do të pasqyronte sjelljet e listës portage në aktivitetet ditore. Ajo do të përshtaste edhe aktivitetet për çdo grup temash që duhej të kryente fëmija. Sfidë e madhe ishte mungesa e shërbimit psikologjik në kopsht dhe mungesa e aftësive komunikuese të stafit në gjuhën e shenjave për të mundësuar përfshirjen e prindërve.

Në fillim, Enisi e ndiqte kopshtin vetëm me orë. Ai shfaqte shenja agresiviteti dhe nuk pranonte asnjë nga fëmijët. Gjyshja e shoqëronte vazhdimisht dhe përpiquej të realizonte detyrat e dhëna. Pas disa kohësh ai ndiqte kopshtin çdo ditë me kohë të plotë. Në fillim ai qëndronte në tavolinë së bashku me një nga edukatorët dhe, më pas, me një nga shoqet që ai kishte përzgjedhur. Pas tre muajsh u ul në grup me fëmijët e tjerë. Viti i parë kishte vështirësi, pasi ai sëmurej shpesh, hante pak ushqim ose nuk qëndronte për një kohë të gjatë në grup. Por, pas disa kohësh, u vunë re ndryshimet e para. Ai nisi t’i shërbente vetes, të dallonte sirtarin e vet, të vinte lodrat në vend. “Vështirësia në komunikim e bën agresiv, – thoshte edukatorja. - Edhe mungesa e vëmendjes e bën nervoz, por ai ka ndryshuar dhe fëmijët e duan, se është fëmijë me shumë humor.” Shokët e grupit ishin pranues. Mosha

nuk i lejonte të mbanin qëndrime mospranuese. Aftësitë sociale të Enisit u përmirësuan që nga viti i parë. Atij i pëlqente t'i kishte shokët pranë, madje i donte me vete në takimet portage. Filloi të bëhej i pavarur në kryerjen e detyrave, edhe me ndihmën e gjyshes, e cila thoshtë se “Nga qefi që do të vijë në kopsht, i bën të tëra detyrat.” Prindërit e fëmijëve të tjerë në fillim u shqetësuan nga sjellja e Enisit. Impulsiviteti, hiperaktiviteti dhe çrregullimet e sjelljes se tij shkaktuan reagimin e tyre. Për t'i qetësuar, stafi zhvilloi një sërë takimesh e aktiviteteve, në të cilat prindërit u sensibilizuan për “problemet” e Enisit dhe për t'iu treguar se në thelb ai është i ngjashëm me fëmijët e tyre. Kopshti kishte pasur edhe eksperiencë të tjera të ngjashme më parë. Pas një viti në kopsht, Enisi aktivizohej në të gjitha festimet e kopshtit, ku merrnin pjesë edhe prindërit e tij, të cilët përloreshin kur e shihnin të recitonte dhe këndonte, edhe pse nuk ia dëgjonin dot zërin. Nëna duartrokiste gjithë gëzim. Kaluan dy vjet në kopsht dhe ai

## Modeli i zhvillimit në kopsht

### Në fushën e vetëndihmës

#### Objektivat e vendosura:

Të jetë i aftë t'i shërbejë vetes; të dijë të orientohet dhe të kujdeset në vendet dhe pajisjet që përbëjnë rrezik.

#### Aktivitetet e synuara dhe të kryera:

Të aftësohet në procesin e të veshurit dhe të zhveshurit të rrobave në 75% të rasteve; të aftësohet të mbërthejë këpucët në 65% të rasteve; të lajë vetë fytyrën, të pastrojë vendin e punës, të vendosi pallton, çantën në raftin e tij.

### Në fushën e aftësive motorrike globale

**Objektivat e vendosura:** Të fitojë aftësi që lidhen me lëvizshmërinë dhe qëndrimin e trupit; të zhvillojë koordinimet e vogla motorrike me shkathtësi; të fitojë siguri dhe besim në ngjitjen dhe zbritjen e shkallëve; të ecë në vijë të drejtë; të orientohet në hapësira dhe mjedise të mëdha dhe të vogla.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Të ngjisë shkallët duke hedhur këmbët njëra pas tjetrës, të marshojë, të gjuajë një top të madh kur e ka pranë, të vrapojë, të ulet dhe të ngrihet me ndihmë pa u rrëzuar në rreth 75 % të rasteve.

### Në fushën e aftësive motorrike fine

**Objektivat e vendosura:** Të arrijë koordinimin e syve me duart, zhvendosjet, bashkimin e gishtave.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Të ngulë 5 kunjat, të presë me gërsërë, të aftësohet të punojë me laps (të ngjyrosë figura të mëdha sipas modelit), të shfletojë faqet e librit.

### Në fushën e aftësive sociale

**Objektivat e vendosura:** Të fitojë besimin se në kopsht të gjithë e duan dhe e ndihmojnë; të ndihet mirë dhe i sigurt në mjediset e kopshtit; t'i tregohet dhe t'i jepet siguri se do të kthehet përsëri në shtëpi; të orientohet për të qenë pjesë e grupit.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Të pranojë mungesën e prindërve në kopsht; të zbulojë mjedisin në mënyrë aktive; të marrë pjesë në lojëra që kanë nevojë për veprim; të luajë me 2-3 shokë; të bashkëpunojë me të rriturit në 50% të rasteve; të përshëndesë shokët dhe të rriturit në 50% të rasteve; të ndajë lodrat me bashkëmohatarët; të zgjedhë aktivitete ose lojëra; të fokusohet në rregullat e lojës; të vendosë rregulla për lojën dhe t'i zbatojë ato; të tolerojë dhe të falë.

filloi të komunikojë lirshëm. Aftësitë sociale u përmirësuan ndjeshëm dhe motorrika ndryshoi shumë. Ai kishte shumë dëshirë të luante dhe

## Modeli i zhvillimit në kopsht

### Në fushën njohëse

**Objektivat e vendosura:** Të eksplorojë, zhvillojë dhe pasqyrojë përvoja mësimore, të cilat e ndihmojnë në dëshifrimin e botës që e rrethon.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Të bashkojë pjesë të figurës me 2 gjysma, të bashkojë një pazëll me 3, 4 dhe 6 pjesë; të njohë pjesët e trupit; të emërtojë figura; të njohë personazhet kryesore të dy përrallave më të dashura të tij; të njohë 3 ngjyra; të dallojë 3 forma gjeometrike, duke ia shoqëruar me objekte referimi; të vizatojë trupin e njeriut; të vizatojë shtëpinë; të njohë numrat deri në 5; të orientohet në vendosjen e objekteve; të dijë të dallojë tani -pastaj, ditë-natë; të dallojë funksionet e objekteve; të luajë lojërat me shkak-pasojë; të njohë sendet e njëjta dhe t'i klasifikojë ato.

### Në fushën e aftësive gjuhësore

**Objektivat e vendosura:** T'i ofrojë fëmijës shumë stimuj dhe shumë kontakte sociale dhe afektive, me një gjuhë të pasur dhe të folur saktë.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Të imitojë tinguj dhe të përsërisë fjalët me një dhe dy rrokje; të thotë fjalë, duke i shoqëruar me figura; të përsërisë vjersha të thjeshta me rimë; të thotë emrat e kafshëve, të dukurive dhe t'i imitojë; të përsërisë fjalët magjike; të tregojë interes për të komunikuar me të tjerët; të ekzekutojë udhëzimet që kërkojnë 2-3 veprime dhe t'i përsërisë; të dallojë personazhet; të plotësojë emrat me figurat; të identifikojë dhe thotë se çfarë tregojnë ilustrimet; të thotë një fjali me 3, 4 fjalë; të dallojë dhe të identifikojë përemrat unë, ti, mua, në; të vendosë foljen në kohën e duhur; të bëjë lojë me stimulim, të luajë role.

Për periudhën shkollore, fushat e punës ishin:  
**shoqërimi, gjuha dhe matematika.**

## Modeli i zhvillimit në shkollë

### Zhvillimi i aftësive sociale në shkollë

**Objektivat e vendosura:** Të synohet që ai të ndihet mirë në marrëdhënie me shokët në klasë dhe në mjediset jashtë; të vendoset në qendër të vëmendjes për ta stimuluar dhe vlerësuar vazhdimisht; të ndihet i pranuar dhe i dobishëm; t'i rritet vetëvlerësimi, iniciativa, arritja e performancës së emocioneve dhe aftësive të veta; të ndihet i përgjegjshëm për veprimet dhe të kujdeset për gjërat e tij personale dhe të përbashkëta.

### Aftësitë akademike në shkollë

#### Në fushën e shkrimit-leximit:

**Objektivat e vendosura:** Deri në fund të vitit të parë të njohë alfabetin, të bashkojë tingujt dhe të formojë fjalë; të lexojë një tekst të thjeshtë me 15 fjalë; të thotë kuptimin e një përralle të njohur me ndihmë; të shkruajë 15 fjalë dhe një tekst me 9 fjalë pa gabuar.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Të dallojë tekstin e abetares dhe matematikës, pra shkronjat nga numrat; të bëjë lidhjen tingull –shkronjë; të dallojë shkronjat e mëdha dhe të vogla, të thjeshta dhe të përbëra, zanoret nga bashkëtingëlloret; të identifikojë të shkruar emrin e tij dhe, më pas, të shokëve, t'i lexojë globalisht; të identifikojë në fjalën e dëgjuar dhe të shkruar tingullin dhe shkronjën e parë, të ndajë fjalën në rrokje, të lexojë globalisht fjalët dhe fjalitë e mësuara, të lexojë rrokjet dhe të formojë rrokje, të lexojë dhe të shkruajë fjalë me 1, 2, 3 rrokje të shoqëruara me figura. Bën lidhjen fjalë - koncept: natë – ditë, ftohtë -ngrohtë, dimër-verë; kupton një tekst të shoqëruar me fjalë dhe figura; lexon një tekst me 3 fjali me 3 fjalë; lexon një tekst me 15 fjalë në 3 fjali. Lexon një tekst me 25 fjalë në 5 fjali. Njeh elementët e shkronjave, shkruan grafikun e shkronjave, shkruan fjalë me 1-2 rrokje. Shkruan emrin e tij dhe fjali të thjeshta me 3 fjalë të përbëra nga 2 rrokje.

kjo i dha mundësi për përmirësim. Pavarësisht se nuk i shqiptonte mirë fjalët, fjalori i tij u pasurua. Aftësitë njohëse u zhvilluan dhe në

## Modeli i zhvillimit në shkollë

### Aftësitë akademike në shkollë

#### Në matematikë:

**Objektivat e vendosura:** Zhvillimi i fushave logjike abstrakte dhe matematikore; të njohë numërorët deri në 20 dhe brenda 10-ës të kryejë veprime me to.

**Aktivitetet e synuara dhe të kryera:** Zbulimi i gjërave të përbashkëta; kategorizimi sipas funksionit të tyre (çfarë kanë të përbashkët molla-dardha, qeni-macja, syri-goja); tiparet e përbashkëta, ngjyra, forma, përmasa, lënda; të dallojë, njohë, emërtojë, veçojë, bashkojë.

Njeh dhe lexon shifra, shkruan shifra, numëron nga 1-10 dhe nga 10-1; klasifikon nga më i vogli tek më i madhi; rendit dhe krahason, shkruan pa ndihmë dhe modelim.

Dallon bashkësinë, kuptimin e bashkësisë brenda -jashtë, kuptimin e sasisë; dallon figurat dhe formon figura të ndryshme nëpërmjet formave gjeometrike; dallon ngjyrat bazë.

Kryen veprime me ndihmë verbale e mjete konkretizuese deri në 10; numëron objekte në formë të rregullt dhe në forma të ndryshme; veçon 5 objekte në bazë të ngjyrave.

#### Objektivat sipas PEI

#### Viti i parë

#### Viti idytë

##### Lexim-shkrim:

- Të njohë 36 shkronja;
- të bashkojë tingujt dhe të formojë fjalën;
- të lexojë një tekst të thjeshtë me 15 fjalë;
- të thotë kuptimin e një përralle të njohur me ndihmë;
- të shkruajë 15 fjalë dhe një tekst me 9 fjalë pa gabuar.

- Njeh dhe dallon shkronjat në mënyrë globale;
- bashkon tingujt dhe shkronjën;
- bashkon shkronjat me rrokjet;
- bashkon rrokjet dhe lexon globalisht;
- lexon globalisht fjalët e përdorimit të përditshëm;
- lexon globalisht emrin e vet dhe të shokëve;
- ndan fjalën në rrokje;
- bashkon një fjali me tre fjalë;
- riprodhon një përrallë të njohur.

- Dallon 36 shkronja;
- lexon fjalë me 2-3 rrokje;
- orientohet në mjedisin ku jeton nëpërmjet tabelave;
- lexon një tekst me 15 fjalë;
- bën lidhjen objekt-fjalë, koncept-fjalë;
- vendos figurat sipas rrjedhës logjike;
- ndan fjalinë në etiketa;
- lidh personazhet me fjalët;
- riprodhon një histori;
- tregon një histori me 4-5 personazhe.

##### Matematikë:

- Të njohë numrat deri në 20;
- të realizojë veprime të thjeshta +/- brenda 10-ës;
- të dallojë konceptin e bashkësisë;
- të realizojë relacionin mbi numrin dhe sasinë.

- Lexon një shifër;
- lexon shifrat nga 1-10;
- numëron nga 1-10;
- klasifikon me ndihmë nga 1-10;
- numëron mbrapsht me ndihmë;
- kryen veprime të thjeshta me +/- brenda numërorit 10;
- njeh 3 figura gjeometrike;
- dallon sasinë që ka një bashkësi dhe vendos etiketën;
- ka arsytim të thjeshtë matematik.

- Numëron duke filluar nga një shifër;
- numëron deri në 100 me nga 10;
- kryen veprime pa ndihmë brenda 10-ës;
- krahason dhe klasifikon numrat deri në 10;
- krijon relacione me sasinë;
- njeh 3 figura gjeometrike;
- percepton konceptet brenda një bashkësisë;
- përcakton sasinë dhe realizon veprime me bazë 5.

fund të vitit të dytë ai arriti të dallonte emrin e tij. Atij i pëlqente të vizatonte. Në fillim punonte me gishta, ndërsa tani përdor sfungjerin dhe penelin. Enisi qëndroi rreth 3 vjet në kopsht dhe klasën e parë e nisi në moshën 8-vjeçare. Më poshtë jepem modelet e zhvillimit të tij në kopsht dhe në shkollë. Për të ndërtuar një plan zhvillimi në kopsht, u zbatua metoda "Portage", objektivat e së cilës u përzgjedhën bazuar në sjelljet e fëmijës dhe ju përshatën listës së kontrollit portage. Çdo 6-muaj përcaktoheshin objektiva të reja, sipas ecurisë.

## Zëri i mësueses

Të punosh me fëmijët, të jesh pranë tyre në vitet kur ata hedhin hapat e parë në drejtim të formimit të personalitetit, të identitetit, të socializimit dhe edukimit të tyre, pa dyshim që është privilegj. Ne, punonjësit e arsimit, kemi shansin ta kemi këtë privilegj. Të jesh pjesë e pandarë e procesit të arsimit të fëmijëve, të kontribuosh në mësimin e shkronjës dhe fjalës së fëmijës, do të thotë të realizohesh si një profesionist në fushën e arsimit. Arritjet profesionale janë më të mëdha kur këto rezultate i merr nga puna me fëmijët me aftësi të kufizuara. Pa dyshim që e gjithë kjo shoqërohet edhe me shumë mund e përkushtim, pasi të gjithë fëmijët janë unikale, po aq sa dhe të ndryshëm. Bota e tyre është e thellë, e pasur dhe të depërtosh brenda saj, jo gjithmonë është e lehtë për mësuesit.

Ne përpiqemi, mundohemi të njohim personalitetin e çdo fëmije, veçantitë, emocionet, dëshirat, nevojat, kërkesat e tyre. Shpesh e gjejmë veten të papërgatitura, ndjehemi të pafuqishme për të punuar me fëmijët, të cilët, në pamje të parë, duken “ndryshe” nga bashkëmoshatarët e tyre dhe kjo për shkak të aftësive të kufizuara që kanë. Shpesh kuptojmë se njohuritë tona nuk mjaftojnë për të vlerësuar apo trajtuar një fëmijë që nuk mund të flasë si bashkëmoshatarët e tij, që nuk mund të vizatojë si ata, që nuk mund të ecë me hapin e shokëve.

Gjatë përvojës sime si mësuese në sistemin parashkollor, jam përpjekur të mbështes këtë kategori fëmijësh, të cilët, për një arsye apo një tjetër, e kanë të vështirë të përfshihen në institucionet e arsimit parashkollor.

Por mbështetja ime shkante deri te përkushtimi dhe dashamirësia ndaj këtyre fëmijëve, deri te pranimi i tyre, si pjesë e grupit të fëmijëve të tjerë me të cilët unë punoja, pasi e kisha të vështirë të gjeja mënyrat e duhura se si mund t'i trajtoja këta fëmijë, se si mund të punoja me ta. Për të shkuar me tej, kopshti ku unë punoja që nga viti 2005 u përfshi në projektin “Fëmijë me aftësi të kufizuara në arsimin gjithpërfshirës” dhe dashamirësia e përkushtimi im duket se dolën nga spektri i bamirësisë, për t'ia lënë vendin një modeli pune të strukturuar me fëmijët me aftësi të kufizuara, e cila kishte në fokus rritjen e pjesëmarrjes aktive të fëmijëve, gjatë realizimit të procesit të edukimit të tyre në kopsht. Falë bashkëpunimit dhe mbështetjes që stafi i projektit jepte në mënyrë të vazhdueshme, jo vetëm në kopshtin ku unë punoja, por dhe në 9 kopshte të tjera të qytetit të

Fletë pune



Tiranës, shumë fëmijë që paraqisnin vështirësi të ndryshme, arritën të përmirësonin fushat e tyre të zhvillimit. Me këta fëmijë u aplikua një metodë pune e strukturuar “Metoda Portage”, e cila përfshinte 5 fusha zhvillimi:

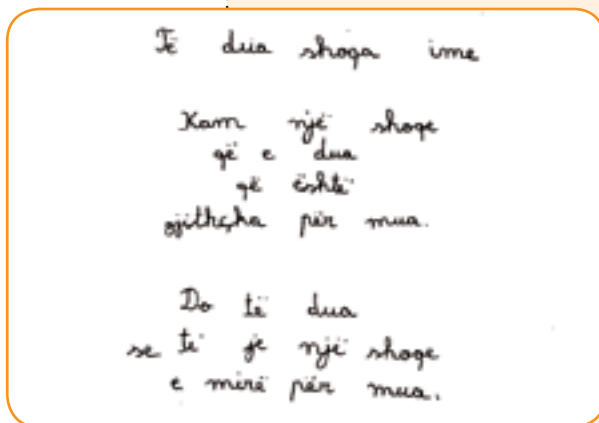
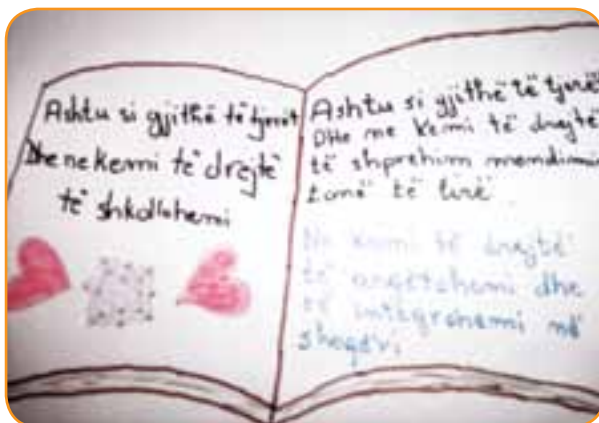
1. Fushën e njohjes,
2. fushën e vetëshërbimit,
3. fushën e komunikimit,
4. fushën motorrike,
5. fushën e socializimit.

Duke aplikuar këtë metodë, u bë i mundur vlerësimi i elementëve të zhvillimit të fëmijëve në 5 fushat e zhvillimit dhe mbi bazën e këtyre vlerësimeve, u hartuan plane pune edukative për çdo fëmijë me aftësi të kufizuara. Po kështu, nëpërmjet kurseve të trajnimit, të cilat ofroheshin nga shërbimet e projektit, unë dhe shumë kolege të tjera, arritëm të merrnim informacione rreth llojeve të ndryshme të vështirësive që paraqisnin fëmijët, rreth metodave të vlerësimit të tyre, si dhe të teknikave të ndërhyrjes.

Aktualisht, në kopshtin ku unë punoj si drejtuese, janë të përfshirë 4 fëmijë me aftësi të kufizuara, të cilët kanë mundur të përparojnë, sigurisht benda mundësive që lejon stadi i tyre i zhvillimit. Ata janë pjesë aktive e grupit të fëmijëve të tjerë, në të gjitha aktivitetet dhe veprimtaritë brenda dhe jashtë kopshtit. Për secilin prej tyre janë hartuar dhe zbatohen programe pune edukative, të cilat janë të bazuara mbi vlerësimin e tyre. Të gjitha informacionet lidhur me ecurinë dhe zhvillimin e tyre janë të grumbulluara dhe të sistemuara në dosjet personale, që janë përgatitur për çdo fëmijë nga procesi i edukimit, njësoj si bashkëmoshatarët e tyre.

## Fëmijët flasin me gjuhën e tyre

Me një minimum imagjinate dhe me pak fantazi, ne mund të përfytyrojmë se si është bota e këtyre fëmijëve, se si mund t'a shprehin ata fuqinë e tyre, dëshirat, sesi mund t'a projektojnë të ardhmen përmes vizatimeve të tyre.



### Njerëzit me aftësi të kufizuara

Uletëm për një moment mendojë vetem me aftësi të kufizuara, vetem për një moment mendojë të mos ecësh dot, të mos dëgjosh, të mos shohësh, të mos kesh insulë të shpirtit etj, etj dhe pastaj mendojë si do të ishte jeta jote me vrugët e një qyte të shpirtit për një ditë të vetme... Në një vend ku mungon shtojë lehtësie sado minimale për një person me aftësi të kufizuara... mendojë a do të ndihesh të pjessë e shqërrisë? A do të ndihesh të i dobishëm për shqërrinë? A do të ndihesh të i rrethuar nga shqërria? Mendojë... si do të ndihesh të kurrë shikim që bashkëqytetarët e tu, as që u interesojnë fare për problemet që ti ke... paria ata janë mirë, matyro he qonë me bujtare me ta... Jam, të lutem mos mendojë më si një person me aftësi të kufizuara, por si një person që gizon shëndet të plotë, a nuk është momenti që t'ju detyronë dorën dhe këtyre vlerësime që nuk janë as fatlum s'atë? A nuk është momenti, që atë që nuk e kanë dhe me e kemi, të vëmë më shërbim të tyre? A nuk është momenti që t'i shërbim njëri-tjetrit? Në mund të marrim shumë nga ata... dhe ata nga me...

Polosje





## Bibliografia:

- Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000), Introduction: What is this book about? In D. Armstrong, F. Armstrong & L. Barton (Eds.), *Inclusive Education: Policy, Context and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers
- Armstrong, F. (2003) *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. USA: Kluwer Academic Publishers
- Axelsoon, C., Granier, P. and Adams, L. (2004) *Beyond Deinstitutionalisation: The Unsteady Transition towards an Enabling System in South East Europe*. Belgrade: Handicap International Regional Office for South East Europe
- Barnes, C. (2007), *Disability Activism and the Struggle for Change: Disability, Policy and Politics in the UK*. *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol.2, No.3, pp. 203-221
- Barton, L. (2005) *Special Educational Needs: An Alternative Look*. A response to Warnock M 2005: *Special Educational Needs – A New Look*. <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf>
- Chapell, A. (1992) *Towards a sociological critique of the normalisation principle*, *Disability, Handicap & Society*, 7, pp. 35-51.
- Closs, A., Nano, V. and Ikonimi, E. (2003) *I Am Like You: An Investigation into the Position of Children with Disabilities in Albania*. Tirana: Save the Children
- Dethilleul, Y., Hoxha, A., Llambi, S., Gjermani, L., Kokomeri, I & Kita, L. (2000) *Albania: Issues and Challenges in Education Governance*. Tirana: World Bank
- Dyson, A., & Millward, A. (1997) *The Reform of Special Education or the Transformation of Mainstream Schools?* In S. J. Pilj, C. J. W Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: a global agenda*, pp. 51-68. London: Routledge
- French, S. and Swan, J. (2004) 'Whose tragedy?: Towards a Personal Non-tragedy View of Disability', In J. Swain, S. French, C. Barnes, and C. Thomas (Eds.) *Disabling Barriers: Enabling Environments* (2nd ed). London: Sage
- Friend, M. (2007) *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals*, IDEA 2004 Update Edition (2nd ed). Allyn & Bacon
- Hegarty, S. (2006) *Curriculum Diversity and Special Educational Needs*. *PRELAC Journal*, Nr.3, pp.128-134
- Hegarty, S. (1993) *Educating children and young people with disabilities: principles and the review of practice*. UNESCO
- Hegarty, S. (1997) *Inclusion: Implementation and Approaches*. In S. J. Pilj, C. J. W Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: a global agenda*, pp. 150-162 London: Routledge
- Henderson, B. (2006) *Champions of Inclusion: Making the Extraordinary Ordinary*, *International Journal of Whole Schooling*, Vol.3, No.1, pp.6-12.
- Kruse, D., & Hale, Th. (2003) *Disability and Employment: Symposium Introduction*. *Industrial Relations*, Vol. 42. No. 1, pp.2-11.
- Landgren, M., Kjellman, B. and Gillberg, C. (2003) *A School for All Kind of Minds*, *European Child and Adolescent Psychiatry* Vol.12, No.4, pp 162-171
- Lulja, E., Koci, E., Mustafai, A. (2006) *Pregatitja e nxensesve per te ardhmen: Implikimet ne kurrikule*. *Revista Pedagogjike* No.2, pp. 3-29

- Mansell, J. (2006), Deinstitutionalisation and Community Living: Progress, problems and priorities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, Vol 31, Nr. 2, pp. 65-76
- Meijer, C. J. W., & Stevens, L. M. (1997) Restructuring special education provision. In S. J. Pilj, C. J. W Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: a global agenda*, pp. 115-130. London: Routledge
- Meijer, C. J., Pijl, S. J and Hegarty, S (1997) Introduction in S. J. Pilj, C. J. W Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: a global agenda*, pp.1-8. London: Routledge
- MoES (2004) *National Education Strategy 2004-2015*. Tirana: Ministry of Education and Science Albania
- MoES (2005) 'Draft Education for All: Fast Track Initiative (EFA/FTI) Proposal'. Tirana: World Bank, Education Sector Project.
- Radoman, V., Nano, V. and Closs, A. (2006) Prospects for Inclusive Education in European Countries Emerging from Economic and Other Trauma: Serbia and Albania. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 21, No.2, pp. 151-166
- Šiška, J. and Vann, B. (2007) *Whose Disability? Learning from Life Story Works*. In J. van Swet, P. Ponte and B. Smit (Eds.), *Postgraduate Programs as Platform-A Research-lead Approach* (pp. 59-69). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers
- Slee, R. (2001) Social Justice and the Changing Directions in Educational Research: The Case of Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. Vol.5, No.2, pp.167-177
- Stangvik, G. (1997), Beyond Schooling: Integration in a policy perspective. In S. J. Pilj, C. J. W Meijer & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: a global agenda*, pp. 32-51. London: Routledge
- Sultana, R.G. (2006) *Facing the Hidden Drop-Out Challenge in Albania: Evaluation Report of Hidden Drop-Out Project*. Tirana: UNICEF
- Warnock, M (2005) *Special Educational Needs: a New Look*. Philosophy of Education Society of Great Britain, No.11 in a series of policy discussion. London: Impact
- Westwood, P. (2003) *Adapting Curriculum and Instruction*. In P. Westwood (Ed.), *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs. Strategies for the Regular Classroom* (4th ed.), pp. 145-159. London and New York: Routledge Falmer.
- Portage Windsor: Nder – Nelson
- Booth, Tony & Mel Ainscow (2002) *Index for Inclusion*. London: Center for Studies in Inclusive Education

## Listë me materiale burimore ku mund të lexojnë mësuesit:

Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë

Ligji nr.7952, datë 21.06.1995 “Për sistemin arsimor parauniversitar”, neni 21, ndryshuar me ligjin nr. 8387, datë 30.07.1998”

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

Konventa për të Drejtat e Fëmijëve, KDF

Dispoziat Normative për Arsimin Parauniversitar, shtator 2002

“Strategjia për arsimin parauniversitar”,

“Strategjia kombëtare për fëmijët”,

“Strategjia kombëtare për personat me aftësi të kufizuara” 2005

“Strategjia kombëtare e barazisë gjinore dhe kundër dhunës në familje 2007 – 2010”

Libri “Më shiko, më dëgjo”, gjendet online në faqen zyrtare të Save the Children, [scalbania@scalbania.org](mailto:scalbania@scalbania.org)

## Burime informative nga interneti, që ofrojnë informacion për aftësinë e kufizuar ose arsimin gjithpërfshirës:

[www.eenet.org](http://www.eenet.org),

[www.crin.org](http://www.crin.org),

Inclusion and Special Educational Needs;

<http://www.disability-europe.net/en/home>

<http://www.portage.org.uk>

[http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=About\\_CEC](http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=About_CEC)

<http://www.csie.org.uk/index.shtml>

<http://www.uni.edu/coe/inclusion/philosophy/philosophy.html>

<http://www.inclusiveeducation.ca/english/index.asp>

<http://www.powerof2.org/cgiwrap/powerof2/feature/index.php>

<http://inclusion.uwe.ac.uk/inclusionweek/articles/worldwide.htm>

[http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0NQM/is\\_4\\_42/ai\\_111506830/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_42/ai_111506830/)

[http://www.suite101.com/article.cfm/special\\_education/117322](http://www.suite101.com/article.cfm/special_education/117322)

<http://www.teachervision.fen.com/special-education/resource/2973.html?detoured=1>

[http://www.teach-nology.com/teachers/special\\_ed/inclusion/](http://www.teach-nology.com/teachers/special_ed/inclusion/)





## *Një shkollë për të gjithë*

**Ky botim vjen në kuadrin e projektit  
“Arsim Gjithpërfshirës për Fëmijët me Aftësi të Kufizuar”  
të Organizatës “Save the Children”,  
Programi për Shqipërinë**

Për më shumë informacion lidhur me botimet  
dhe projektet tona na kontaktoni në

Adresa e Zyrës  
Rruga “Komuna e Parisit”, Lagja 8,  
Pallatet 1 Maji, Vila Lami  
P.O. Box 8185,  
Tiranë, Shqipëri

Tel: +355 4 22 61 840

Tel: +355 4 22 61 929

Tel: +355 4 22 66 227

Tel: +355 4 22 63 428

E-mail: [scalbania@scalbania.org](mailto:scalbania@scalbania.org)

[www.scalbania.org](http://www.scalbania.org)