DISERTACION

INTEGRIMI I FËMIJVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA NË ARSIMIN E DETYRUESHËM RASTI I TIRANËS (STUDIM EKSPLORUES)

LEDIONA ASABELLA

Abstrakti

Qëllimi i këtij punimi ishte të eksploronte fenomenin e përshtatjes dhe integrimit të fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme (jo speciale) 9-vjeçare të qytetit të Tiranës.

Ky studim synon të identifikojë sfidat dhe vështirësitë që hasin fëmijët me AK gjatë procesit mësimor në komunitetin shkollor. Në fokus të studimit janë përjetimet, qëndrimet dhe opinionet e prindërve dhe mësuesve lidhur me procesin e pranimit, integrimit dhe gjithëpërfshirjes e fëmijëve me AK në shkollë. Metoda e përzgjedhur për të mbledhur të dhënat ishte metoda e rishikimit të literaturës dhe metoda cilësore përmes intervistave gjysmë të strukturuara me mësues, prindër dhe persona kyç si dhe fokus grupeve realizuar me ofruesit e shërbimit psiko-social në shkollë.

Nga analiza dhe përpunimi i të dhënave rezulton se pranimi i fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme ende has vështirësi për arsye të mentalitetit diskriminues që vazhdon të ekzistojë në shoqëri. Integrimi dhe gjithpërfshirja e tyre në procesin mësimor varet nga disa faktorë si lloji i AK, plotësimi i nevojave specifike dhe kualifikimi i mësuesit. Ligji nr.69/2012, i cili parashikon mësuesin mbështetës për çdo fëmijë, nuk është zbatuar dhe kjo ka qenë vështirësia më e madhe e raportuar nga mësuesit. Prindërit janë ndërgjegjësuar se fëmija i tyre ka të drejtë të ndjekë arsimin e zakonshëm, nëse komisioni i specialistëve pranë DART e merr këtë vendim. Ata janë bashkëpunues me shkollën për të arritur progresin e fëmijëve. Punonjësit socialë, psikologët shkollorë janë një hallkë e rëndësishme për mbarëvajtjen e procesit duke bashkëpunuar me prindin, fëmijën, mësuesin.

Fusha : Të drejtat e fëmijëve me AK për arsimim gjithëpërfshirës

Fjalët kyçe: fëmijë me AK, prindër, mësues, arsim gjithëpërfshirës.

Abstract

The purpose of this study was to explore the acceptance and integration of disabled children in normal obligatory schools (no special needs school) in Tirana. This study aim to identify the challenges and difficulties that disabled children face during educative process in school.

The focus of the study was to learn in deep about the experience, attitudes and opinions of parents and teachers related to the process of adaption, integration and inclusion of disabled children inside school. Methodology used in this research to collect data's was the literature review and qualitative method through in-depth semi structured interviews with teachers, parents and key persons and also focus groups with school psychologists/social workers.

The analyses of data's indicate that the açeptance of disabled children in obligatory schools is still facing difficulties because the discriminative mentality still does exist in our society. Integration and inclusion of these children depends on factors such as the kind of disability (mental or physical), fulfilment of each need and qualification of the teachers. Law no. 69/2012 which predicts the assistant teacher for each disable child in the class was not implemented in practice and this was the major difficulty that teachers report. Parents are aware about inclusive education and the opportunity they have to educate their child in the public school if the commission of specialists near DART take this decision. Most of the parents are collaborating with school academic staff to achieve the progress of their child. School psychologists/social workers are a very important and necessary link for the well being of disable children by collaborating close to parents- children- teachers.

Field of research- Human rights of disable children for inclusive education.

Key words – disabled children, parents, teachers, inclusive education.

REPUBLIKA E SHQIPËRISË
UNIVERSITETI I TIRANËS

FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE
DEPARTAMENTI I PUNËS DHE POLITIKAVE SOCIALE

DISERTACION

I paraqitur nga

LEDIONA ASABELLA (MSc.)

për marrjen e gradës shkencore "**DOKTOR"**

TEMA:
INTEGRIMI I FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA NË ARSIMIN E DETYRUESHËM – RASTI I TIRANËS
(STUDIM EKSPLORUES)

SPECIALITETI: **PUNA SOCIALE**

UDHËHEQËS SHKENCOR: **Prof. Dr. EDMOND DRAGOTI**

Mbrohet më datë ____/_____/ _____ para jurisë :

1._____ Kryetar/e

2._____ Anëtar/e (oponent/e)

3._____ Anëtar/e (oponent/e)

4._____ Anëtar/e

5._____ Anëtar/e

MIRËNJOHJE

Ky studim nuk do të ishte i mundur pa ndihmën e shumë personave, të cilëve dëshiroj t'u shpreh mirënjohjen time.
Si fillim falënderoj udhëheqësin shkencor të këtij punimi **Prof. Dr. Edmond Dragotin,** i cili me mbështetjen e tij, këshillat e vlefshme akademike dhe sugjerimet në çdo fazë të studimit, më inkurajoi dhe ndihmoi ta realizoj me sukses këtë kërkim.

U jam mirënjohëse të gjithë mësuesve dhe prindërve të shkollave 9-vjeçare të Tiranës, të cilët u treguan të disponueshëm duke mos e kursyer përvojën, momentet delikate, opinionet dhe rekomandimet e tyre lidhur me fushën e kërkimit. Kontributi i tyre ishte shumë i çmuar dhe i domosdoshëm në këtë studim.
Falënderoj drejtuesit e 20 shkollave të marra në studim dhe në mënyrë të veçantë koleget e mia që punojnë si specialiste të shërbimit psiko-social në shkollat e arsimit të detyrueshëm për aksesin, kontaktet, këshillat dhe ndihmën profesionale për mbledhjen e të dhënave me mësues dhe prindër. Udhëzimet tuaja të vlefshme më kanë orientuar dhe drejtuar përgjatë gjithë kohës në terren.

Dëshiroj t'i them faleminderit mësueses Aurela Mati, e cila, me forcën e saj të brendshme dhe kurajon për të integruar djalin e saj në shkollë publike, u bë një burim frymëzimi dhe energjie pozitive për mua.

Së fundmi, ju faleminderit juve, prindërit e mi të shtrenjtë, motra ime dhe Erla, mbesa ime e mrekullueshme, për durimin, mbështetjen dhe inkurajimin përgjatë gjithë procesit të punimit. Pa përkrahjen tuaj dhe përqafimet e Erlës nuk do ta përfundoja dot punimin ashtu si dëshiroja.

Ledjona Asabella

SHKURTESA:

MASH	Ministria e Arsimit dhe e Shkencës
DART	Drejtoria Arsimore Rajonale Tiranë
AK	Aftësi e Kufizuar
PAK	Person me Aftësi të Kufizuara
DN	Dispozita Normative
EFA	Edukim për të Gjithë
IKAP	Inspektorati Kombëtar i Arsimit Parauniversitar
IZHA	Inspektorati i Zhvillimit të Arsimit
INSTAT	Instituti Kombëtar i Statistikave
KMCAP	Komisioni Mjekësor i Caktimit të Aftësisë për Punë
KDF	Konventa e të Drejtave të Fëmijëve
KDPAK	Konventa e të Drejtave të Personave me Aftësi të Kufizuara
SKPAK	Strategjia Kombëtare e Personave me Aftësi të Kufizuara
OJF	Organizatë Jofitimprurëse
PEI	Plan Edukimi Individual
SKZHAP	Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar
UNICEF	Fondi i Kombeve të Bashkuara për Fëmijët [United Nation International Children's Emergency Fund]
UN	Kombet e Bashkuara [United Nation]
VKM	Vendim i Këshillit të Ministrave
ZA	Zyrë Arsimore
FSHS	Fakulteti i Shkencave Sociale
UPT	Universiteti Planetar i Tiranës

LISTA E TABELAVE

Tabela Nr. 1 – Të dhëna për arsimimin, viti 2008.....5
Tabela Nr. 2 – Ndjekja e arsimit nga fëmijë me AK në Shqipëri..... 6
Tabela Nr. 3 – Vajza dhe djem me AK që ndjekin arsimin në shkolla të specializuara 6
Tabela Nr. 4 – Numri i fëmijëve me AK në institucionet e shëndetit publik. 8
Tabela Nr. 5 – Të dhëna për fëmijët me AK në shkolla publike dhe speciale 24
Tabela Nr. 6 – Të dhëna mbi kampionin e përzgjedhur me mësuesit 25
Tabela Nr. 7 – Të dhëna demografike mbi kampionin e përzgjedhur me mësuesit 26
Tabela Nr. 8 – Rastet e mësuesve me mbi 1 AK në klasë 28
Tabela Nr. 9 – Të dhëna mbi kampionin e përzgjedhur me prindër..... 28
Tabela Nr. 10 – Të dhëna për kampionin e fëmijëve me AK të marra nga prindërit..... 30
Tabela Nr. 11 – Kampioni i përzgjedhur nga ofruesit e shërbimit psiko-social..... 31
Tabela Nr. 12 – Të dhëna statistikore për PAK ndër vite..... 56
Tabela Nr. 13 – Të dhëna për fëmijët me AK në nivel vendi..... 56
Tabela Nr. 14 – Statistika për arsimin special në Shqipëri – Viti shkollor 2005 – 2006 60
Tabela Nr. 15 – Të dhëna statistikore të AK-së sipas klasave 61
Tabela Nr. 16 – Të dhëna statistikore të viteve të fundit për Tiranën 62
Tabela Nr. 17 – Diploma më e lartë e marrë nga nxënës me AK..... 62
Tabela Nr. 18 – Të dhëna për AK sipas moshave 73
Tabela Nr. 19 – Të dhëna të nxënësve jashtë sistemit arsimor 8-vjeçar sipas moshës 73

Tabela e Përmbajtjes

Mirënjohje ..... **iv**

Shkurtesa ..... **v**

Lista e tabelave ..... **vi**

KAPITULLI I PARË - Hyrje – Sfondi dhe parashtrimi i problemit **1**

1.1 Konteksti 1

1.2 Aftësia e kufizuar në Shqipëri 4

1.3 Parashtrimi i problemit 6

1.4 Qëllimi dhe objektivat e studimit 9

1.5 Pyetjet kërkimore 10

1.6 Përkufizime të rëndësishme 10

1.7 Operacionalizimi i termave kyç 12

1.8 Motivimi për zgjedhjen e subjektit 15

1.9 Struktura e studimit 15

1.10 Rëndësia e studimit 16

KAPITULLI I DYTË - Metodologjia **18**

2.1 Kuadri hulumtues 18

2.2 Historiku i kërkimit (përshkrimi i fazave të kërkimit) 18

2.3 Metoda kërkimore të përdorura 20

2.4 Popullata e studimit dhe kampioni i përzgjedhur 23

2.5 Hartimi i instrumenteve të kërkimit 37

2.6 Pilotimi dhe zhvillimi instrumenteve të kërkimit 40

2.6.1 Zhvillimi i intervistave 40

2.7 Mbledhja dhe analiza e të dhënave 43

2.8 Qëndrueshmëria dhe vlefshmëria e studimit 50

2.8.1 Qëndrueshmëria 50

2.8.2 Vlefshmëria 51

2.9 Kufizimet e studimit 52

2.10 Konsideratat etike 53

KAPITULLI III - Rishikimi i literaturës 55

3.1. Vështrim mbi PAK në Shqipëri 55

3.2 Fëmijët me AK në Shqipëri 57

3.2.1.Arsimi gjithëpërfshirës dhe integrues 58

3.2.2 Standardet evropiane për arsimimin e fëmijëve me AK 63

3.2.3 Kuadri ligjor për të drejtat e personave dhe fëmijëve me AK 65

3.2.4 E drejta për arsimim 66

3.2.5 Risitë e ligjit të ri për arsimimin e fëmijëve me AK 67

3.3Teoritë e integrimit të fëmijëve 68

3.4 Ndikimi i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me AK te familjarët dhe mësuesit e tyre 70

3.5 Stigma dhe diskriminimi i fëmijëve me AK në shkollë 72

3.6 Roli i formimit të mësuesve me programe universitare 73

KAPITULLI I KATËRT – Analiza e të dhënave nga mësuesit 75

4.1 Njohuritë e mësuesve mbi aftësinë e kufizuar dhe kuadrin ligjor për arsimin gjithëpërshirës 75

4.1.1 Perceptimet mbi përvoja në mësimdhënie 75

4.1.2 Niveli i informacionit dhe burimet e mësuesve për aftësinë e kufizuar 76

4.1.3 Rëndësia e pranimit në klasë të fëmijës me AK 79

4.2 Qëndrimet dhe nevojat e mësuesve lidhur me integrimin e nxënësve në shkollë 81

4.2.1 Sfidat e para të pranimit të nxënësit me AK nga mësuesit 81

4.2.2 Nevojat e mësuesve për punën konkrete me fëmijët me AK në shkollat 9-vjeçare 83

4.2.3 Burimet e informacionit që shfrytëzuan mësuesit 84

4.3 Vështirësitë dhe sfidat e përballjes me nxënësin me AK në klasë 85

4.3.1 Bashkëpunimi prind-mësues-psikolog brenda shkollës, rëndësia e tij 85

4.3.2 Realizimi i punës edukative përmes PEI për nxënësit me AK 86

4.3.3 Marrëdhënia prind - mësues kujdestar brenda shkollës 89

4.4 Metodat për të rritur bashkëpunimin e nxënësve me AK me nxënësit e tjerë 92

4.5 Përfshirja e nxënësit me AK në klasë 93

4.5.1 Vështirësitë që hasin nxënësit me AK brenda klasës 93

4.5.2 Teknikat e zgjidhjeve të mosmarrëveshjeve brenda klasës 95

4.5.3 Niveli i integrimit të nxënëve me AK në klasë 96

4.6 Ndihma e kolegëve dhe motivimi i mësuesve 98

4.7 Gjithëpërfshirja e nxënësve me AK në shkollë 101

4.8 Opinonet e mësuesve për integrim më të suksesshëm 102

4.9 Pritshmëritë e mësuesve për të ardhmen e nxënësve me AK 103

KAPITULLI I PESTË - Analiza e të dhënave nga prindërit 105

5.1 Përjetimet e prindërve, ndjesitë e tyre nga diagnostikimi i fëmijëve të tyre me aftësinë e kufizuar 105

5.2 Përvojat e prindërve me institucionet parashkollore 107

5.3 Përjetimet e prindërve në përballjen me fillimin e shkollës 108

5.3.1 Dilemat e prindërve për arsimin publik/privat/special 109

5.4 Njohuritë e prindërve të fëmijëve me AK lidhur me kuadrin ligjor të arsimit gjithëpërfshirës 112

5.5 Sfidat dhe vështirësitë që hasën prindërit gjatë procesit të përshtatjes së integrimit të fëmijës me AK në komunitetin shkollor 113

5.5.1 Përballja e prindërve me drejtorinë e shkollës dhe ditët e para të shkollës 113

5.5.2 Qëndrimet e mësuesve kujdestarë dhe fëmijëve të tjerë në raport me fëmijën me AK 115

5.5.3 Marrëdhëniet e prindërve me prindërit e tjerë të klasës dhe vështirësitë gjatë ecurisë së fëmijës 118

5.6 Burimet e informacionit që përdorin prindërit për diagnozën e fëmijëve të tyre 121

5.7 Këndvështrimi i prindit për progresin dhe integrimin e fëmijëve me AK në shkollë 122

5.7.1 Progresi i deritanishëm dhe sfidat e hasura nga prindi 122

5.7.2 Bashkëpunimi i prindit me mësuesen/mësuesin dhe drejtorinë e shkollës 124

5.7.3 Bashkëpunimi i prindit të fëmijës me AK me prindërit e tjerë të klasës (ndjesitë dhe përvojat e tyre) 127

5.8 Përballimi i programit mësimor nga fëmijët dhe këndvështrimet e prindërve për planet, PEI 128

5.9 Bashkëpunimi i prindërve me psikologun/punonjësin social të shkollës 130

5.9.1 Zgjedhja e arsimit të zakonshëm dhe integrimi i fëmijëve me AK nga këndvështrimi i prindit 131

5.10 Opinionet e prindërve për arsimimin e fëmijëve të tyre 133

KAPITULLI I GJASHTË – Analiza e të dhënave nga psikologet/pun socialë shkollorë .. 136

6.1 Vështirësitë e identifikimit të fëmijëve me AK brenda shkollës 136

6.1.1 Faktorët që çojnë në mohimin e AK dhe rezistencë nga ana e prindërve..... 137

6.2 Rëndësia e bashkëpunimit me prindin dhe mësuesin për të përmbushur nevojat e nxënësve me AK në klasë 138

6.3 Funksionimi i PEI, si instrument mbështetës për integrimin e fëmijëve 140

6.4 Ndihma profesionale e ofruar në shkollë për nxënësit me AK 141

6.4.1 Bashkëpunimi psikolog/punonjës social- prind-mësues kujdestar 143

6.5 Sfidat e integrimit dhe sugjerimet për përmirësimin e këtij procesi në të ardhmen..... 144

6.6 Këndvështrimi i personave kyç për arsimin gjithëpërfshirës 145

KAPITULLI I SHTATË – Diskutime..... 148

KAPITULLI I TETË – Përfundime dhe rekomandime..... 156

8.1 Përfundime 156

8.1.1 Përvoja dhe qëndrimet e mësuesve lidhur me nxënësit me AK në shkollë 156

8.1.2 Qëndrimet, reagimet, sfidat dhe vështirësitë e prindërve gjatë procesit të integrimit të fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme..... 160

8.1.3 Këndvështrimet e ofrueseve të shërbimit psiko-social në lidhje me integrimin e fëmijëve me AK në shkollë..... 164

8.1.4 Këndvështrimi i personave kyç për integrimin në shkollat e zakonshme..... 166

8.2 Rekomandime..... 167

BIBLIOGRAFIA..... 170

SHTOJCA..... 179

Shtojca 1: Forma e dhënies së pëlqimit të informuar..... 179

Shtojca 2: Udhëzuesi i intervistës me mësuesit 181

Shtojca 3: Udhëzuesi i intervistës me prindër..... 184

Shtojca 4: Udhëzuesi i fokus-grupit me ofruesit e shërbimit psiko-social..... 187

Shtojca 5: Udhëzuesi i intervistës me persona kyç 189

DEKLARATË STATUTORE

Unë deklaroj në përgjegjësi të plotë se i gjithë informacioni në këtë studim është marrë dhe paraqitur në përputhje të plotë me rregullat akademike dhe etike.
Unë gjithashtu deklaroj se, bazuar në këto kërkesa dhe rregulla, kam cituar të gjithë materialin dhe rezultatet që nuk janë origjinale në këtë punim.

Ky studim nuk është prezantuar asnjëherë përpara një institucioni tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar i tëri apo me pjesë.

Emri Mbiemri : **Lediona Asabella**

Firma:

_____

E drejta e autorit © 2014 . Të gjitha të drejtat i rezervohen autorit

KAPITULLI I PARË - Hyrje – Sfondi dhe parashtrimi i problemit

1.1 Konteksti

Trajtimi dhe zgjidhja e problemeve të personave me AK, përpara viteve ’90, ka pasur një vëmendje të veçantë, brenda hapësirës dhe koncepteve politike të kohës, të cilat kishin ndikim në çdo aspekt të jetës dhe zhvillimit brenda vendit.

Shqipëria sot gjendet në një etapë të re, pas një periudhe 45- vjeçare të ndikuar nga sistemi politik, i cili ndërmjet të tjerave kishte dhe tiparin e të qenët i izoluar ndaj parimeve demokratike të pjesës tjetër të Evropës. Procesi i tranzicionit të gjatë në vendin tonë, në mes të shumë çështjeve përfshiu edhe personat me AK, si një ndër kategoritë e identifikuara në nevojë.

Në reformën ligjore të ndërmarrë pas viteve ’90, e cila synonte respektimin e standardeve ndërkombëtare, janë bërë përpjekje të vazhdueshme për hartimin, miratimin dhe implementimin e ligjeve dhe akteve nënligjore për AK-në, përfshirë këtu mbrojtjen ligjore, antidiskriminimin, barazinë para ligjit, shanset e barabarta, integrimin ligjor dhe shoqëror, mbrojtjen e të drejtave sociale dhe ekonomike, etj.

Ratifikimi i një sërë dokumentesh të rëndësishme në fushën e të drejtave themelore të njeriut, sidomos të Konventës për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (KDPAK), kërkojnë nga Shqipëria marrjen e masave duke përdorur maksimumin e burimeve të saj dhe, aty ku është e nevojshme, edhe brenda kuadrit të bashkëpunimit ndërkombëtar, me qëllim arritjen progresive të realizimit të plotë të këtyre të drejtave, pa cenuar detyrimet e përfshira në KDPAK, të cilat zbatohen menjëherë (Neni 4/2, KDPAK). Detyrimet kryesore ligjore, duhet të përbushen brenda parimit të realizimit progresiv, nëpërmjet masave administrative, financiare, arsimore dhe sociale.

Paaftësia ose aftësia e kufizuar nuk përkufizohen në KDPAK, por përshkruhen në mënyrë të gjerë, nëpërmjet një liste të shfaqjeve mjekësore dhe/ose fizike të paaftësive, të tilla si dëmtime fizike afatgjata, dëmtime mendore, intelektuale ose shqisore dhe theksi vendoset te barrierat, të cilat në bashkëveprim midis personave me paaftësi dhe barrierave të qëndrimit dhe të mjedisit shkaktojnë aftësinë e kufizuar (Neni 1, KDPAK).

Parimi i përfshirjes për personat me aftësi të kufizuara, nënkupton procesin për të arritur drejt një shoqërie që siguron mundësi të barabarta për të gjithë. Konventa ka si qëllim të sigurojë që personat me aftësi të kufizuara të mos ndahen apo të veçohen më nga pjesa tjetër e popullsisë, por përkundrazi, të përfshihen dhe të jenë të barabartë me të tjerët, duke marrë ndihmë aty ku është e nevojshme, si p.sh., ndihmë personale apo me mjete të tjera.

Arsimi përfshirës është njëri prej detyrimeve që rrjedh prej KDPAK-ut, sepse ka të bëjë me parimin e përfshirjes si qëllim kryesor dhe lidhet me zbatimin e një prej të drejtave dhe parimeve themelore të Konventës (Neni 24).

Nuk ka një model të vetëm që të sigurojë se arsimimi është gjithëpërfshirës (Save the Children, 2009). Një mangësi e të kuptuarit se çfarë do të thotë "arsim gjithëpërfshirës", është një barrierë për gjithëpërfshirjen, por edhe një barrierë që rrjedh prej saj (Baglieri, Bejoian, Broderick, Connor & Valle, 2011; Kluth, Villa & Thousand, 2001). Gjithsesi, ekziston një ambiguitet shqetësues që termi arsim gjithëpërfshirës po përdoret shpesh për të përshkruar vetëm vendosjen në një klasë të zakonshme, më tepër se sa pjesëmarrjen e plotë të fëmijës në të gjitha aspektet e mjedisit edukativ (Beckett, 2009; Berlach & Chambers, 2011; Curcic, 2009; Fisher 2012; Lalvani, 2013; Vakil, Welton, O'Connor & Kline, 2009). Të qenët i pranishëm fizikisht në një ambient të zakonshëm nuk rezulton automatikisht në gjithëpërfshirje (De Boer, Pijl, Minnaert, 2011; McLesky & Waldron, 2007). Gjithëpërfshirja në arsim u krijon shanse të barabarta për arsimim të gjithë fëmijëve me apo pa aftësi të kufizuara, mundëson për të gjithë ata nxjerrjen në pah të vlerave personale, ndikon në uljen e qëndrimeve diskriminuese ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta duke rezultuar me integrimin social në jetën e përditshme, edhe si fëmijë, por edhe në jetën e tyre të ardhshme si të rritur. Sipas studiuesve Graham dhe Spandagou, karakteristikat kontekstuale të një shkolle dhe të komunitetit të saj, informojnë diskutimet e diversitetit dhe përcaktojnë se çfarë do të thotë arsim gjithëpërfshirës në shkolla të veçanta.

Nga 77 milionë fëmijë, të cilët nuk ndjekin shkollën, të paktën 25 milionë prej tyre kanë një paaftësi (UNESCO, 2006). Shumica e këtyre fëmijëve jetojnë në vendet në zhvillim. Në shtetet dhe vendet në zhvillim të Organizatës për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim (OECD), raportet tregojnë se shumë fëmijë me paaftësi nuk e ndjekin shkollën (The Implications of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) for Education for All, f.3).

Ligji "Për sistemin arsimor parauniversitar" Nr. 7592 dt.21.6.1995 i Kuvendit të Shqipërisë si dhe "Dispozitat Normative për Arsimin Parauniversitar", janë nocionet dhe konceptimet e reja në trajtimin dhe vendin që duhej të zinte arsimi special dhe kryesisht pjesa për aftësinë e kufizuar në Shqipëri (MASH, 2005).

Integrimi i nxënësve në shkollat e zakonshme është një proces që diktohet edhe nga faktorë të tjerë si: (MASH, 2005):

1- Futja e fëmijëve në këto shkolla nuk pritet me kënaqësi nga prindërit e tjerë.
2- Ekziston një mentalitet i gabuar i shoqërisë për këto shkolla.
3- Nuk ka asnjë evidencë që të na bindë që progresi i fëmijëve në shkollat speciale është më i mirë se në shkollat e zakonshme.
4- Për shkak të madhësisë dhe organizimit që kanë shkollat speciale, struktura e tyre ka prirje të mos jetë i kufizuar dhe si pasojë, mundësitë për zgjerimin e arsimimit dhe zhvillimit të fëmijëve janë të kufizuara.

5- Fëmijëve të shkollave speciale u mohohet mundësia e ndërveprimit me fëmijët e tjerë, dhe anasjelltas fëmijëve "normalë" u mohohet mundësia e ndërveprimit me fëmijët me nevoja speciale.
6- Futja e fëmijëve në këto shkolla ka bërë që këta fëmijë të humbasin kontaktin me bashkë moshatarët e tyre si dhe mundësinë e rritjes në kushtet reale të shoqërisë.

Politikat arsimore të MASH ne fillimet e viteve 2000 sugjerojnë se fëmijët me aftësi të kufizuara, të vërtetuar të tillë nga organet shëndetësore, mund të arsimohen në shkolla 9-vjeçare publike, nga 1-2 nxënës për klasë, ose hapen klasa të arsimit special, kur numri i tyre arrin 10-12 fëmijë.

Një pjesë e mësuesve, duke mos qenë të kualifikuar dhe duke mos pasur njohuri për punën me këta nxënës, nuk duan të kenë në klasë fëmijë me aftësi të kufizuara, prandaj kualifikimi i mësuesve të këtyre shkollave dhe motivimi financiar i tyre janë parë me përparësi në legjislacion (Studim MASH, 2005).

Arsimi gjithëpërfshirës ka të bëjë gjithashtu edhe me angazhimin e pjesëmarrjes së familjeve përgjatë gjithë procesit. (Berlach & Chambers, 2011; Breitenbach, Armstrong & Bryson, 2013; Frankel et al 2010; Vakil et al 2009). Një komunitet gjithëpërfshirës është i tillë nëse drejtohet nga vlerësimi i familjeve dhe roleve që ato luajnë, si edhe që pranon se përgjegjësia për të qenë i përfshirë në komunitet nuk ndalon te familja, individi ose paaftësia dhe organizatat që ofrojnë shërbime (Mayer, 2009, f.161). Familjet e kanë përkufizuar gjithëpërfshirjen si të qenit i pranuar si anëtar i grupit, si diçka drejt së cilës familjet duhet të punojnë dhe si diçka që po rritet me kalimin e kohës (Neeley-Barnes, Graff, Roberts, Hall & Hankins, 2010, f. 251).

Arsimi gjithëpërfshirës është një një proces praktik i përditshëm, i vazhdueshëm që kërkon vendosjen në veprim të vlerave gjithëpërfshirëse (Booth, Ainscow & Kingston, 2006, f. 4). Sipas Mogharreban dhe Bruns, gjithëpërfshirja nuk është thjesht një ideal intelektual, ajo është një përvojë fizike dhe shumë reale (Mogharreban & Bruns, 2009, f. 407). Kjo çështje kërkon të merret në konsideratë se si mësuesit e kuptojnë natyrën e dijeve dhe rolin e nxënësit në të mësuar dhe se si këto ide për dijet dhe të mësuarit, shfaqen në të shpjeguar dhe në punën në klasë (Ferguson 2008, f. 113).

Është e nevojshme të vlerësojmë se legjislacioni, financimi, kurrikula, vlerësimi dhe përgjegjësia, duhet të merren të gjitha në konsideratë nëse kërkojmë mbështetjen nga ana e tyre drejt një praktike më përfshirëse në të cilën arsimimi i mësuesve luan një rol kyç (EADSNE, 2010, f.20).

Stjuduesi Forlin në 2012 thekson rëndësinë e lidhjeve ndërmjet shkollave, qeverive, hartuesve të politikave dhe institucioneve të trajnimit. Studimi i Miroseviç thekson rëndësinë e bashkëpunimit të të gjithë partnerëve, duke u shprehur për rëndësinë e të mësuarit të komuniteteve në shkollë, rolin e drejtorëve të shkollave si agjentë të ndryshimit si edh vë theksin te bashkëpunimi me prindërit (Miroseviç,2007, f.11).

Nga përvoja e tij, Stubbs (2008) shprehet se vlerësimet tregojnë në mënyrë të përsëritur se lidhjet ndërmjet aktorëve të ndryshëm janë thelbësore për programe efektive, të qëndrueshme dhe të suksesshme. Veçanërisht kjo është e vërtetë në lidhje me paaftësinë dhe përfshirjen, të cilat janë çështje që e përshkojnë shoqërinë dhe që kërkojnë angazhim të sektorëve dhe niveleve të shumëfishta të shoqërisë. Nëse i referohemi "faktorit" mësues, arsimimi i tyre është i rëndësishëm për angazhimin e mëtejshëm të partnerëve gjatë procesit.

EADSNE (2011a, f.2) thekson më tej rëndësinë e bashkëpunimit të partnerëve duke vlerësuar se "të punuarit me të tjerët, bashkëpunimi dhe puna në ekip janë qasje thelbësore për të gjithë mësuesit" gjatë krijimit të kompetencës në arsimin përfshirës.

Shkollat, të cilat kishin një bashkëpunim më të ngushtë me komunitetin, ishin më të afta në krijimin e ambienteve miqësore të të mësuarit (Grimes 2009, f.96). Sipas një studimi të viteve të fundit kur fëmijët me paaftësi përfshihen në arsimin e rregullt, prindërit e tyre kanë më shumë gjasa t'ua atribuojnë të tjerëve këtë arritje sesa prindërit fëmijët e të cilëve nuk janë përfshirë. Përfshirja sjell sukses, pritshmëri më të larta dhe mbështetje të vazhdueshme (Përfshirja Ndërkombëtare, 2009, f.114).

Mitchell (2010) ka studiuar gjithashtu rolin kyç të prindërve dhe ka gjetur se ata luajnë role kritike në mbështetjen e arsimimit të fëmijëve. Janë identifikuar pesë nivele të përfshirjes së prindërve: (i) të qenit i informuar, (ii) marrja pjesë në aktivitete, (iii) pjesëmarrja në dialog dhe shkëmbim pikëpamjesh, (iv) pjesëmarrja në vendimmarrje dhe (v) të pasurit e përgjegjësisë për të vepruar.

Katende (2006), duke përdorur një shembull nga Uganda, tregon se mbështetja prindërore dhe përfshirja janë thelbësore për përfshirje të suksesshme, sidomos të fëmijëve me paaftësi. Stubbs (2011, f.13) thekson se një kompetencë thelbësore për mësuesit duhet të jetë të mësuarit se si të lidhen ndjeshmëria te prindërit dhe anëtarët e komunitetit, dhe mënyra se si të kërkohet bashkëpunimi i tyre në bërjen e arsimimit më përfshirës.

1.2 Aftësia e kufizuar në Shqipëri

Aftësia e kufizuar në vendin tonë ka një trajtim prej disa dekadash. Trajtimi i personave me aftësi të kufizuara në vendin tonë para viteve "90, bazohej kryesisht në diagnostikimin mjekësor, në përcaktimet e diagnozave nga komisionet mjekësore dhe përcaktimin e tyre si të paaftë për t'u kujdesur për veten apo për të kontribuar për të tjerët. Kështu, personat me aftësi të kufizuara, përgjatë gjithë atyre viteve u arsimuan në shkolla speciale dhe u akomoduan në institucione rezidenciale, duke mos u përfshirë në arsimin e përgjithshëm publik të zakonshëm dhe jetën në komunitet, duke rezultuar në një përjashtim nga shoqëria.

Historiku i arsimit special në Shqipëri nis me trajtimin e institucionalizuar të fëmijëve me aftësi të kufizuar, në vitin 1963, kur u hap Instituti i Nxënësve që nuk Shikojnë dhe që nuk Dëgjojnë. Modeli i centralizuar i qeverisjes deri në vitet '90, pasqyrohej si në çdo aspekt tjetër të jetës në Shqipëri, edhe në atë të arsimit special, në institucionet e ngritura dhe kujdesin e ofruar.

Më vonë, në vitet ’70-’80 u hapën shkollat e arsimit special për fëmijët me prapambetje të lehtë mendore në Tiranë, Shkodër, Durrës, Elbasan, Vlorë dhe Korçë, ndërsa në vitet ’90 u hapën tre qendra ditore në Shkodër, Librazhd e Lezhë për fëmijët me prapambetje të rëndë mendore (Nano. V, 2002).

Ndryshimet politike në fillimet e viteve ’90, reflektuan në çdo aspekt të jetës në vend, duke përfshirë edhe arsimin e përgjithshëm dhe atë special. Ligji Nr. 7592 i datës 21.06.1995 “Për sistemin arsimore parauniversitar” dhe Dispozitat Normative për shkollat publike e trajtuan për herë të parë në një kapitull më vete arsimin special. Në vitet në vijim, politikat dhe kuadri ligjor u pasuruan me risi të tjera, të cilat mbështesnin fëmijët me aftësi të kufizuara dhe familjet e tyre, duke ofruar tashmë një mbështetje si nga shteti ashtu edhe nga shoqëria. Strategjia Kombëtare e bazuar në Ligjin Nr. 9355 të datës 10.03.2005 “Për ndihmën dhe shërbimet shoqërore”, përmban reformën e deinstitucionalizimit dhe decentralizimit të shërbimeve.

Kur flasim për gjithëpërfshirjen e fëmijëve me AK në shkollat që ata frekuentojnë si nxënës, është e rëndësishme që të shohim qasjet se si edukimi special dhe gjithëpërfshirës i kupton nevojat e fëmijëve me AK. Gjithmonë e më shumë këta fëmijë janë duke u regjistruar nëpër shkolla publike, por si priten ata në këto ambiente të arsimit? Cilat janë mënyrat me të cilat shkollat i përfshijnë ata duke iu dhënë mundësi për aftësim? Arsimi gjithëpërfshirës është pika ku takohen studimet për paaftësinë dhe ato për drejtësinë sociale. Që të mund ta kuptojmë këtë lloj qasjeje, duhet të marrim në konsideratë pikërisht të kundërtën e saj, edukimin special. Krijimi i arsimit publik në masë, kurrë nuk ka marrë në konsideratë nxënësit me aftësi të kufizuara (Gerber, 1996: 156).

Popullsia e Shqipërisë në vitin 2007 ishte afërsisht 3.3 milionë banorë. Nga ky numër, rreth 1/3 ishin fëmijë nën 18 vjeç, rreth 1,396,000 (Strategjia Kombëtare për Fëmijët, 2005).

Tabela Nr. 1 – Të dhëna për arsimimin, viti 2008

	Meshkuj	Femra
Niveli i regjistrimit në shkolla fillore	96%	95%
Niveli i frekuentimit të shkollës fillore	54%	50%
Fëmijët që kanë arritur në klasën e 5-të	91 %	90%
Regjistrimi në shkollat e mesme	75%	73%
Niveli i frekuentimit të shkollës së mesme	39%	39%
Frekuentimi mesatar i shkollës	9.5 vjet	

Burimi i informacionit: Fëmijët në Shqipëri, Botim i Qendrës ‘Fëmijët Sot’, 2008

Të dhënat për ndjekjen e arsimit nga fëmijët me AK në vitin shkollor 2009-2010 në të gjithë vendin, janë shumë të ulëta krahasuar me numrin e përgjithshëm të fëmijëve me AK që janë në moshë 6-16 vjeç. Ky numër është i konsiderueshëm nëse shikojmë përpjekjet e para të prindërve për t’u afruar me arsimin gjithëpërfshirës pas vitit 2005. Arsyet më të shpeshta që i shtyjnë familjarët të mos i sjellin në shkollë fëmijët me AK janë: (i) stigmatizimi nga të tjerët, (ii) refuzimi nga komuniteti shkollor, (iii) frika e përballjes me një realitet të ri.

Tabela Nr. 2 – Ndjekja e arsimit nga fëmijë me AK në Shqipëri

	Niveli i arsimit	Viti shkollor 2009-2010		Total
		Femra	Meshkuj	
Nxënës me AK të regjistruar në shkollat publike (jo speciale)	Arsimi bazë	680	875	1555
	Arsimi i mesëm	80	17	97
Totali		760	892	1652

Siç vërehet nga tabela, shifra 1652 që përmbledh të gjithë fëmijët me AK që ndoqën arsimin parauniversitar në vitin 2009-2010 në gjithë vendin, është shumë e ulët, krahasuar me numrin e përgjithshëm të fëmijëve me AK që janë në moshë 6-16 vjeç. Në mungesë të statstikave zyrtare për gjithë vendin nuk kemi shifrën e të gjithë nxënësve që janë regjistruar në shkollën e zakonshme në të gjitha qytetet.

Numri i vajzave dhe djemve me aftësi të kufizuara që ndjekin arsimin në shkolla të specializuara është në raport të zhdrejtë. Reth 40 % më shumë meshkuj ndjekin arsimin e specializuar në institucione dhe kjo është ngushtësisht e lidhur me faktin se meshkujt janë më të prekur nga disa aftësi të kufizuara mendore, si psh: autizmi.

Tabela Nr. 3 – Vajza dhe djem me AK që ndjekin arsimin në shkolla të specializuara

Viti	Viti shkollor 2010-2011		
	Femra	Meshkuj	
2008-2009	370	563	
2009-2010	381	528	
2010-2011	252	465	
Totali	1003	1556	

Mbështetja ligjore sot, qëndrimet e shoqërisë dhe të profesionistëve ndaj kategorisë së fëmijëve me AK kanë ndryshuar, por mbetet ende shumë për të bërë në ofrimin e një arsimimi cilësor dhe në trajtimin me shërbim me standarde në përkujdesjen shoqërore për personat me AK.

1.3 Parashtrimi i problemit

Edhe pse Bashkimi Evropian (BE) ka përshtatur dhe vënë në zbatim instrumente të politikave për paaftësinë që nga mesi i viteve 1970, ishte Marrëveshja e Madridit në vitin 1999 ajo që adresoi diskriminimin e paaftësisë.

Deklarata e Salamankës (UNESCO, 1994) mbi edukimin përfshirës thotë: "*Shkollat e rregullta me orientim përfshirës janë mjetet më të efektshme për të luftuar qëndrimet diskriminuese, për të krijuar komunitete mikpritëse, për të ndërtuar shoqëri gjithëpërfshirëse dhe për të arritur edukimin për të gjithë, si dhe efektivitetin e kostos së të gjithë sistemit arsimor*". Që ky synim të arrihet, duhet që sistemi arsimor të përshtatet jo vetëm në lidhje me lehtësitë fizike, por edhe në drejtim të fleksibilitetit të kurrikulave, mbështetjes, edukimit të vazhdueshëm për mësuesit dhe mundësimit të pajisjeve ndihmëse për fëmijët.

Megjithëse shumë studiues, profesionistë, politikanë apo edhe një publik më i gjerë mendojnë se arsimi gjithëpërfshirës është një ideologji e pranueshme moralisht, ende ekzistojnë tensione për sa i përket aplikimit të tij në praktikë në mënyrë absolute (Clough, 2005).

Banka Botërore vlerëson se nga 115 milionë fëmijë në të gjithë botën që nuk ndjekin shkollën, 30-40% e tyre janë fëmijë me AK (Banka Botërore, 2003). Sipas studimit të Zyrës së Programeve të Edukimit Special, në Departamentin e Edukimit në SHBA, u identifikuan mbi 6 milionë nxënës me nevoja të veçanta që frekuentonin shkollën. Pjesa më e madhe e tyre, rreth 3 milionë, ishin nxënës me vështirësi në të nxënë. Pjesa tjetër e kësaj kategorie nxënësish kishin çrregullime të të folurit dhe një pjesë më e vogël e tyre kishin vonesë mendore. Rreth 96% e nxënësve me nevoja të veçanta frekuentonin shkolla të përgjithshme (Frye-Meyers, 2005).

Sipas raporteve vjetore të OSEP (The Office of Special Education Programs, US Department of Education), nga viti 2000 deri në vitin 2006 vihet re një rritje e gjithëpërfshirjes në arsim e nxënësve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta. Përfshirjen më të madhe në këto klasa e kishin kategoritë e nxënësve autistë, me probleme të ndryshme shëndetësore, me dëmtime traumatike të trurit, me çrregullime të të nxënit si edhe nxënësit me probleme të dëgjimit. Përsa i përket panoramës në Evropë, tendenca e përgjithshme po shkon drejt një reduktimi gradual të shkollave speciale dhe drejt rritjes së numrit të nxënësve me nevoja të veçanta, të cilët po përfshihen në shkolla të përgjithshme (Vislie, 2003).

Problemi i ofrimit të mbështetjes profesionale brenda shkollës për fëmijët me Ak duket se është mbarë global. Hardman et al (2011, f.11) vlerëson se "...në Azinë Jugore dhe Perëndimore dhe në Afrikën Nënsahariane, ka mangësi të theksuara të mësuesve dhe vlerësohet se nevojiten rreth 14-25 milionë mësues ndihmës për të arritur objektivat e Edukimit për të Gjithë deri më 2015". Këto konstatime tregojnë për rritjen e ndërgjegjësimit të opinionit në mbarë botën lidhur me nevojat që këta fëmijë kanë.

Organizata "Save the Children", e cila është prezente në më shumë se 20 shtete të prekura nga konflikti, ka ofruar arsimimim dhe mbështetje për mësuesit e nivelit të parashërbimit dhe në shërbim për të përdorur një gamë strategjish të të shpjeguarit dhe të të menaxhuarit të klasës, të cilat inkurajojnë të mësuarin dhe i bëjnë fëmijët të ndihen të sigurt. Trajnimi i ofruar në shumë prej këtyre shteteve, është përqendruar në përmbajtjen e kurrikulës, të mësuarit e metodologjisë, të drejtat e fëmijëve dhe të dhënit mësim pa ndëshkime fizike dhe poshtëruese, të shpjeguar aktiv dhe metoda të nxëni si edhe kurse gjuhe (Save the Children, 2012, f.14).

Përpjekjet e para për praktika të mirëfillta integruese në Shqipëri lidhen me vitet ’90 (Studimi për integrimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme: “Shkolla shqiptare drejt proceseve integruese”, 2002, f.8)

Duket si i pranuar gjerësisht mendimi se arritjet në arsim të periudhës së komunizmit nuk janë arritur më që prej fundit të regjimit (Marnie dhe Menchini, 2007; Tahiraj, 2007:131). Problemet në sistemin e arsimit janë pasqyrim i fushave të tjera, institucionale, politike dhe i varfërisë në burime. Arsimi ndërthuret me nivelet e varfërisë dhe papunësisë, të dyja si shkak dhe si pasojë. Si të tilla, shqetësimet lidhur me arsimin duhen parë në dy aspekte: së pari, si mosfunksionime të brendshme të sistemit dhe, së dyti, si korrelacione të çështjeve sociale. Problemi me arsimin në Shqipëri fillon jashtë shkollës, pikërisht në mënyrën se si arsimi vlerësohet nga shoqëria (Tahiraj. E, Fëmijët në Shqipëri, botim i Qendrës ‘Fëmijët Sot’ 2008), f.22).

Tabela Nr. 4 – Numri i fëmijëve me AK në institucionet e shëndetit publik.

Viti	Fëmijë në institucione rezidenciale për AK fizike/mendore	Fëmijë në qendra ditore për AK fizike/mendore	Fëmijë me AK në Shtëpi Fëmijë, Jetimore, shkolla me konvikt
1998	111	91	60
1999	107	52	56
2000	97	54	61
2001	103	59	57

Burimi i Informacionit: UNICEF, Children and Disability in Albania, 2002

Siç vërehet nga tabela e mësipërme, modeli më i përhapur për qëndrimin dhe arsimin e fëmijëve me paaftësi kanë qenë institucionet rezidenciale e më pak qendrat ditore ndërkohë që shkollat e zakonshme akoma nuk janë bërë pjesë e edukimit të tyre.

Qëndrimet dhe mentaliteti i ngurtë i shoqërisë përkundrejt fëmijëve me aftësi të kufizuara, përfshirë këtu specialistët e edukimit e madje edhe familjarët e këtyre fëmijëve, ende krijon pengesa për gjithëpërfshirjen e tyre në arsim dhe shoqëri (Raport i Monitorimit të Zbatimit të Strategjisë Kombëtare për Personat me Aftësi të Kufizuar – Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar, 2008).

Strategjia Kombëtare e Personave me Aftësi të Kufizuara (SKPAK) është një program veprimi i Qeverisë Shqiptare me qëllim përmirësimin e jetës së personave me aftësi të kufizuara, përmes hartimit të politikave dhe programeve të reja dhe harmonizimit të politikave dhe programeve ekzistuese me udhëzimet ndërkombëtare të hartuara nga Kombet e Bashkuara, Këshilli i Evropës dhe Bashkimi Evropian.

Progres Raporti i Komunitetit Evropian për vitin 2009 përmend se Shqipëria paraqet shqetësim përsa i përket regjistrimit në shkollën e zakonshme dhe ndjekjes së saj nga fëmijët me aftësi të kufizuara. Arsimi i tyre mbështetet kryesisht në shkollat speciale. Edhe pse Ministria e Arsimit ka investuar në ndërgjegjësimin e mësuesve dhe specialistëve të arsimit për përfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në arsimin publik, mungesa e infrastrukturës dhe trajnimeve të nevojshme për mësuesit dhe specialistët e fushës, mbeten ende problem.

Progres Raporti i Komisionit Evropian për vitin 2010 shpreh se në sajë të fushatës nxitëse dhe përpjekjeve të organizatave joqeveritare për fuqizimin e të drejtave të personave me aftësi të kufizuara, Qeveria Shqiptare ka përmirësuar standardet dhe shërbimet ndihmëse për grupet në nevojë. Cilësia e arsimit ndikohet nga nevoja për rehabilitimin e vazhdueshëm të shkollave, përmirësimin e pajisjeve, trajnimin e mësuesve dhe mbështetjen e veprimtarive shkollore te burimet e të dhënave të tilla si banka e të dhënave e Organizatës së Kombeve të Bashkuara për Arsimin, Shkencën dhe Kulturën, UNESCO (Toolkit dor Creating Inclusive, Learning-friendly Environements).

1.4 Qëllimi dhe objektivat e studimit

Qëllimi i studimit:

Studimi ka për qëllim të eksplorojë nevojat kryesore që kanë fëmijët me AK për t'u integruar dhe përfshirë në sistemin arsimor të detyrueshëm, si dhe të evidentojë faktorët që do ta bënin këtë proces më të suksesshëm, bazuar në këndvështrimin e personave kyç si prindër, mësues, ofrues të shërbimit psiko-social brenda komunitetit shkollor dhe hartues të strategjive e materialeve ndihmëse si manualet e shërbimit. (Rasti i Tiranës).

Objektivat:

- Identifikimi dhe eksplorimi i perceptimeve, ndjenjave dhe opinioneve të mësuesve kur ata përballen me edukimin e nxënësve me AK në shkollë publike (sfidat, vështirësitë, pengesat, dështimet, sukseset etj).
- Zbulimi i përjetimeve, qëndrimeve dhe mënyrave të sjelljes së prindërve të fëmijëve me AK në raport me edukimin e tyre në shkollat normale.
- Eksplorimi i shërbimeve që ofrohen në shkollë dhe nevojave që kanë nxënësit me AK nga këndvështrimi i ofruesve të shërbimit psiko-social në shkollë.
- Dhënia e rekomandimeve dhe sugjerimeve për përmirësimin e cilësisë së edukimit gjithëpërshirës bazuar në të dhënat e studimit cilësor.

Aspektet në të cilat është fokusuar kërkimi janë:

- Përjetimet e prindërve pas diagnostikimit të fëmijës me AK.
- Këndvështrimi i prindërve për edukimin e fëmijës me AK.
- Sjellja dhe qëndrimi i fëmijëve me AK në shkollën publike.

- Bashkëveprimi i nxënësve me AK me nxënësit e tjerë në klasë.
- Eksperienca e mësuesve që kanë në klasë kujdestarie një nxënës me AK.
- Metodat e punës të përdorura nga mësuesit për nxitjen e pranimit dhe integrimit të fëmijës me AK në klasë.
- Bashkëpunimi prind-mësues për edukimin e fëmijës me AK.
- Shërbimet e ofruara në shkollë për nxënësin me AK.
- Njohuritë e prindërve dhe mësuesve mbi kuadrin ligjor të arsimit gjithëpërfshirës.
- Shërbimet psiko-sociale të ofruara në shkollë.
- E ardhmja e fëmijëve me AK lidhur me edukimin.

1.5 Pyetjet kërkimore

Studimi ngre disa pyetje, të cilat adresojnë disa nga çështjet më themelore të kërkimit dhe më konkretisht:

1. Cilat janë njohuritë, qëndrimet, dhe modelet e sjelljes së mësuesve që punojnë me nxënësit me AK në shkollat 9-vjeçare publike lidhur me integrimin e tyre në komunitetin shkollor?
2. Cilat janë qëndrimet, reagimet dhe vështirësitë që hasin prindërit në procesin e pranimit dhe përfshirjes së fëmijëve të tyre në shkollat e arsimit të detyrueshëm të zakonshëm? Cilat janë sfidat me të cilat përballen prindërit gjatë procesit të edukimit të fëmijëve të tyre me aftësi të kufizuara?
3. Sa ka ndikuar ofrimi i shërbimit psiko-social në shkolla në zbutjen e vështirësive të procesit të integrimit të nxënësve me AK në shkollë publike? Cilat janë nevojat prioritare të nxënësve me AK në shkollë?
4. Si mund të përmirësohet procesi i arsimit gjithëpërfshirës nga këndvështrimi i personave që hartojnë politika, strategji për mbarëvajtjen e këtij procesi?

1.6 Përkufizime të rëndësishme

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

Sipas OBSH- Personat me Aftësi të Kufizuara *janë ata persona te të cilët funksionet fizike, kapaciteti mendor ose gjendja psikologjike kanë prirje të shmangen për më shumw se gjashtë muaj nga gjendja tipike për moshën përkatëse, gjë që sjell për pasojë kufizime të pjesëmarrjes së tyre në jetën shoqërore.*

Ky përcaktim, i cili i përmbahet përkufizimit të OBSH, nuk bazohet në mungesa reale apo të supozuara. Në qendër të vëmendjes vendoset pjesëmarrja e personave me aftësi të kufizuara në fusha të ndryshme të jetës. Një ndryshim nga kushtet normale do të thotë humbje ose kufizime në lidhje me strukturat fizike, mendore apo psikologjike, të cilat janë të pranishme në moshën përkatëse.

Aftësia e Kufizuar *ekziston në rast se dëmtimi çon në një kufizim, i cili ndikon në pjesëmarrjen në një ose disa fusha të jetës. Kriteri i zgjatjes prej gjashtë muajsh të kufizimit përjashton parregullsitë e përkohshme, të cilat nuk konsiderohen si aftësi e kufizuar, por nuk përjashton ndërhyrjet e menjëhershme që janë të nevojshme në rastet individuale për shmangjen e saj. Kjo ka të bëjë në veçanti me fëmijët tek të cilët është verifikuar aftësia e kufizuar apo rreziku i mundshëm i aftësisë së kufizuar.*

Edukimi - në formën e tij të përgjithshme është një formë e të mësuarit në të cilën njohuritë, aftësitë dhe zakonet e një grupi njerëzish transferohen nga një gjeneratë në tjetrën përmes të mësuarit, trajnimit ose kërkimit.

Edukimi më shpesh ndodh nën udhëheqjen e të tjerëve, por mund të jetë edhe autodidaktik (Dewey, John (1916/1944). Çdo eksperiencë që ka një efekt formues në mënyrën se si një individ mendon, ndien ose vepron, mund të konsiderohet edukative. Edukimi zakonisht ndahet me faza të tilla, si: parashkollor, shkolla fillore, shkolla 9-vjeçare, shkolla e mesme, shkolla e lartë. Kjo ndarje është aktualisht pjesë e sistemit arsimor në vendin tonë.

E drejta për edukim – E drejta për edukim është e njohur nga shumë shtete të botës si një e drejtë globale. **Neni 13** i Deklaratës së Kombeve të Bashkuara në vitin 1966 në Konventën Ndërkombëtare të të Drejtave Ekonomike, Sociale dhe Kulturore i njeh kujtdo të drejtën për edukim. (ICESCR, 16 dhjetor 1966).

Sipas **Nenit 13,** Konventa i njeh çdo individi të drejtën për ***edukim falas*** në nivelin elementar dhe të mesëm. Kjo bëhet me qëllimin për t'u drejtuar drejt "zhvillimit të plotë të personalitetit njerëzor dhe dinjitetit të tij, dhe gjithashtu për të mundësuar që të gjithë individët të marrin pjesë efektivisht në shoqëri". Edukimi është parë edhe në krahun e të drejtave të njeriut, por edhe si "një mjet për të arritur realizimin e të drejtave të njeriut". Edhe pse edukimi është i detyruar me ligj në shumë shtete, kjo e drejtë mund t'u cenohet disa fëmijëve në një moshë të caktuar.

Nxënës – Një individ që është regjistruar në një institucion edukimi. (WordNet-Farlex clipart collection.2003-2012). Zakonisht një nxënës do të quajmë një individ që po mësohet nga një tjetër dhe më konkretisht në marrëdhënie me një mësues. (Oxford University Press, 2014).

Nxënës është personi që arsimohet në arsimin parauniversitar, sipas **Ligjit 69/2012 "**Për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë".

Për qëllimin e këtij studimi do të përdorim termin "**fëmijë me aftësi të kufizuara**" në momentin para regjistrimit në shkollën 9-vjeçare dhe "**nxënës me aftësi të kufizuara**" nga momenti që regjistrohet dhe vazhdon shkollën në sistemin publik 9-vjeçar.

Në studim përdoret termi "fëmijë me aftësi të kufizuara" dhe "nxënës me aftësi të kufizuara" për të gjithë fëmijët që janë vlerësuar dhe diagnostikuar nga Komisioni Mjekësor i Caktimit për aftësinë në punë (KMCAP) si dhe Institucionet Shtetërore të Vlerësimit të Zhvillimit në vendin tonë. Nuk janë përfshirë në studim fëmijë të vlerësuar nga individ që nuk janë pajisur me këtë të drejtë (mësues, psikolog/punonjës social shkollor, drejtues shkolle apo specialistë privat).

Nxënës me aftësi të kufizuara janë ata nxënës që kanë nevoja speciale për edukim. (OFSTED, Annual Report 2013). Në Shqipëri, në dekadën e fundit, nxënësit me AK në bazë të ligjit për arsimin gjithëpërfshirës u pranuan të arsimohen së bashku me nxënësit e tjerë.

Shkollë e zakonshme – shkolla publike ku mësojnë të gjithë nxënësit. Në mesin e shekullit të 19-të shkolla mori emrin shkollë "e zakonshme", pasi u ndërtua nga taksat e popullit, pa asnjë pagesë dhe e hapur për të gjithë nxënësit. Do të qeverisej nga komiteti lokal i shkollës duke ndjekur një regullore.(Carl Caestle, 2001).

Arsimi bazë - synon zhvillimin shoqëror, intelektual e fizik, të çdo nxënësi, zotërimin e rregullave të sjelljes dhe kultivimin e vlerave, përkujdesjen për shëndetin, si dhe përgatitjen e mjaftueshme për vazhdimin e arsimit të mesëm të lartë ose për tregun e punës.

Shkollë publike 9-vjeçare - përfshin arsimin fillor dhe arsimin e mesëm të ulët. Arsimi fillor përbëhet nga gjashtë klasa, nga klasa e parë deri në klasën e gjashtë. Arsimi i mesëm i ulët përbëhet nga tri klasa, nga klasa e shtatë deri në klasën e nëntë. (Sipas **Ligjit 69/2012 "**Për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë").

1.7 Operacionalizimi i termave kyç

Fëmijë – Çdo qënie njerëzore nën moshën 18 vjeç.
Prind – I referohet një personi që ka fëmijë biologjikë.
Mësues – I referohemi individit që realizon mësimdhënien në shkollën publike të zakonshme.

Arsim i detyruar: është arsimi bazë, i njehsuar dhe i përgjithshëm. Shkolla e arsimit të detyruar përfshin dy cikle, ciklin fillor dhe atë të lartë. Shkolla e arsimit të detyruar mund të jetë shkollë me cikël të plotë ose shkollë me kohë të shkurtuar.

Arsim gjithëpërfshirës: mjedis shoqëror që mundëson akses, akomodim dhe mbështetje për të gjithë nxënësit. Arsim gjithëpërfshirës do të thotë që shkollat duhen përshtatur për të gjithë fëmijët, pavarësisht kushteve të tyre fizike, intelektuale, sociale, emocionale, gjuhësore ose

kushte të tjera. Në këtë kategori duhet të përfshihen edhe fëmijët me AK dhe ata me dhunti të veçanta.

Arsim integrues: u referohet masave që merren për të siguruar arsimim në sistemin e shkollave të zakonshme me mbështetje ekstra (p.sh. klasa burimore, mësues mbështetës, etj.), për fëmijët me nevoja të veçanta.

Arsim special: çdo fëmijë është i veçantë dhe çdo fëmijë ka nevojë për mbështetje në procesin e zhvillimit dhe të përshtatjes në jetë. Disa fëmijë kanë më shumë nevojë se të tjerët gjatë viteve të shkollës. Kjo ndihmë e veçantë, speciale, njihet ndryshe si arsim special.

Mësues i arsimit special: mësues i trajnuar për të ndihmuar nxënësit me nevoja të veçanta mësimore.

Shkollë speciale: një shkollë që mundëson arsimin dhe shërbime të tjera të ngjashme vetëm për fëmijët me aftësi të kufizuara dhe përbëhet nga mësues të trajnuar specifikisht për të punuar me këta fëmijë.

Nxënës me nevoja të veçanta: janë ata nxënës që kanë nevojë për shërbime të veçanta për të aksesuar arsimin dhe maksimalizuar potencialin e tyre të të nxënit.

Nxënës me aftësi të kufizuara: nxënës i cili ka dëmtime afatgjata fizike, mendore, shqisore, të sjelljes ose të kombinuara të cilat, në ndërveprim, mund ta pengojnë të marrë pjesë në mënyrë të plotë dhe të barabartë në arsimimin e tij dhe në jetën shoqërore.

Aftësia e kufizuar fizike. Çdo dëmtim që kufizon funksionimin fizik të gjymtyrëve ose të motorikes fine dhe asaj globale konsiderohet paaftësi fizike. Paaftësi të tjera fizike kanë të bëjnë me dëmtime që limitojnë aspekte të tjera të jetës së përditshme.

Aftësia e kufizuar sensoriale ka të bëjë me dëmtimin e një shqise. Këtu përfshihen dëmtime të shikimit, dëmtime të dëgjimit, dëmtime të shijimit ose nuhatjes, dëmtime somatosensoriale (të lidhura me prekjen, të ftohtin, nxehtësinë ose dhimbjen) ose çrregullimin e ekuilibrit.

Aftësi e kufizuar intelektuale: term që përdoret për personat me aftësi të kufizuar që karakterizohen nga kufizime të ndjeshme si në funksionimin intelektual ashtu edhe në sjelljen e përshtatshme. Përfshin vonesën mendore, çrregullimet në të nxënë, si dhe dëmtime të trurit ose sëmundje siç është demenca. Kohët e fundit konsiderohet më pak paragjykuese se termi "prapambetje mendore".

Aftësia e kufizuar emocionale dhe e shëndetit mendor: përfshihen çrregullimet mendore dhe emocionale.

Aftësi e kufizuar zhvillimore: është një term ombrellë, i cili nënkupton çdo aftësi të kufizuar që shfaqet para moshës 22- vjeçare dhe që vazhdon gjatë gjithë jetës.

Autizëm: është një term i përgjithshëm që u referohet çrregullimeve pervazive të zhvillimit që njihet ndryshe "Çrregullimet e Spektrit të Autizmit" (ÇSA), i cili përmban 4 lloje. Karakterizohet nga vështirësi të mëdha në komunikim dhe në formimin e marrëdhënieve me njerëzit e tjerë si dhe në përdorimin e gjuhës dhe koncepteve abstrakte. Vitet e fundit ka një vlerësim të 4 llojeve të autizmit, ndërkohë që vazhdojnë kërkimet për të gjetur shkaqet e tij.

Çrregullime të të nxënit: vështirësi në mësimin e aftësive specifike të tilla si leximi, gjuha apo matematika. Ato prekin aftësinë e njerëzve si në interpretimin e asaj që shohin dhe dëgjojnë, ashtu edhe në lidhje me informacionin.

Pajisje ndihmëse: janë instrumente ndihmëse, aplikacione, teknologji dhe sisteme të tjera mbështetëse që shërbejnë për të lehtësuar të nxënit e fëmijëve me aftësi të kufizuara në veçanti dhe atyre me nevoja të veçanta arsimore në përgjithësi.

Plan Edukativ Individual (PEI) – Plan zhvillimor edukativ individual që hartohet për nxënësit me AK në shkollë në bazë të veçorive dhe nevojave që ka nxënësi me AK. Në bazë të objektivave të PEI nxënësi me AK vlerësohet në fund të vitit shkollor.

Kurrikula: tërësia e dokumentacionit, si korniza kurrikulare, plani shkollor, programi mësimor, teksti dhe materiale të tjera të një lënde apo fushe lëndore dhe gjithë veprimtaria e organizuar në mjedisin e të nxënit për të siguruar një formim të caktuar të atyre që mësojnë.

Kornizë kurrikulare: dokumenti themelor i kurrikulës ku përshkruhen synimet e përgjithshme të saj, kompetencat themelore, rezultatet e pritshme për nxënësit për sa u përket dijeve, aftësive dhe qëndrimeve në fund të arsimit bazë dhe atij të mesëm të lartë, synimet e fushave të të nxënit dhe parimet e përgjithshme të procesit të mësimdhënies e të mësimnxënies e të vlerësimit të nxënësve.

Mbështetja sociale: mbështetja që i ofrohet individit që ka nevojë në formën e ndihmës në situata të caktuara. Në këtë studim i referohemi mbështetjes që nxënësi me AK merr në shkollë nga stafi pedagogjik, drejtoria e shkollës, shërbimi psiko-social dhe komuniteti.

Në studim rëndësi e veçantë u është kushtuar nevojave psiko-sociale që nxënësit me AK kanë para dhe pas regjistrimit të tyre në sistemin arsimor të detyruar.
Duke ditur nevojën e madhe që këta fëmijë kanë për mbështetje sociale, studimi fokusohet te natyra e zhvillimit të këtyre marrëdhënieve në kontekstin shkollor me bashkëmoshatarët.

1.8 Motivimi për zgjedhjen e subjektit

Në vendin tonë integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme është një çështje që është diskutuar vetëm 10-15 vitet e fundit. Një dukuri e tillë para 2 dekadave dukej e pamundur për arsye të modeleve të institucionalizuara që shoqëria na ka mësuar të njohim.

Vetëm rreth viteve 2000-2010 u morën në konsideratë të drejtat e fëmijëve me AK për t'u arsimuar në shkollat publike si të gjithë fëmijët e tjerë, kjo dëshmon se politikat e arsimit gjithëpërfshirës janë disi të vonuara në vendin tonë.

Ky studim motivohet nga interesat e vetë kërkueses në fushën e edukimit dhe të të drejtave të fëmijëve. Kjo për arsye të përvojës 10- vjeçare në punën e drejtpërdrejtë me fëmijët në shkollat e arsimit parauniversitar. Nga përvoja u vu re se komuniteti shkollor përballej me sfida dhe vështirësi të mëdha në momentet e pranimit të nxënësve me AK në shkollë.

Shkolla nuk ishte akoma e përgatitur si duhet për t'i mirëpritur dhe mbështetur maksimalisht këta fëmijë dhe familjet e tyre, duke respektuar kështu një nga të drejtat themelore të tyre. Kjo reflektohej qartë në komentet e prindërve brenda dhe jashtë territorit të shkollës.

Por, ka edhe disa arsye akademike pse është zgjedhur ky subjekt për t'u analizuar:

Së pari, vitet e fundit po vihet re një shtim i numrit të fëmijëve të diagnostikuar me AK, të cilët kanë nevojë për mbështetje dhe respekt. Këta fëmijë shumë shpejt do përballen me sfidat e pranimit dhe integrimit në institucionet publike të arsimit parashkollor dhe parauniversitar.

Së dyti, aftësia e kufizuar është një çështje mjaft delikate, e cila ka të bëjë me të gjithë shoqërinë. Ajo e prek individin në të gjitha nivelet e marrëdhënieve shoqërore dhe familjare. Duke qenë një çështje thelbësore për mbarëvajtjen e shoqërisë ajo duhet trajtuar në mënyrë të vazhdueshme me studime e kërkime, në mënyrë që të rritet interesi për këtë fushë nga të gjithë qytetarët. Aftësia e kufizuar nuk është një zgjedhje e individit, prandaj shoqëria dhe komuniteti duhet të jenë sa më pranë këtyre personave në nevojë duke vlerësuar rekomandimet dhe sugjerimet që vijnë nga studimet shkencore.

Së treti, motivi më i fortë për të zgjedhur këtë subjekt vjen nga kërkuesja, e cila duke u nisur nga përvoja e saj tenton të tregojë panoramën e gjerë të sfidave, vështirësive, problematikave dhe sukseseve që ky target grup has në rrugën e vështirë të integrimit. Dëshira për të kontribuar me një kërkim eksplorues si dhe për të zhvilluar mbështetjen psiko-sociale që ofrohet në shkolla për këta fëmijë ishte një shtysë e fortë e kërkueses për të zhvilluar studimin në këtë fushë.

1.9 Struktura e studimit

Ky studim ka një strukturë të organizuar në tetë kapituj si më poshtë:

Kapitulli i parë – prezanton një panoramë të përgjithshme të aftësisë së kufizuar në Shqipëri dhe vende të tjera. Në këtë kapitull përfshihet qëllimi i studimit, objektivat e tij, fushat ku është

bazuar si dhe pyetjet kërkimore që janë ngritur nga kërkuesja. Gjithashtu, në këtë kapitull parashtrohet motivi pse është zgjedhur ky kërkim si dhe rëndësia e tij.

Kapitulli i dytë – prezanton dhe jep informacion më të detajuar mbi metodologjinë që është përdorur në këtë studim. Në këtë kapitull shpegohen fazat e kërkimit, kampioni i përzgjedhur dhe popullata, si është ndërtuar instrumenti dhe përshtatshmëria e tij për këtë studim si dhe faza e pilotimit të instrumentit. Ky kapitull na njeh me kriteret e përzgjedhjes së pjesëmarrësve, metodën e analizimit të të dhënave, vlefshmërinë e besueshmërinë e kërkimit si dhe kufizimet e studimit.

Kapitulli i tretë – paraqet të dhëna nga rishikimi i literaturës dhe kontributet që studiues të ndryshëm (brenda dhe jashtë vendit) kanë dhënë në fushën e edukimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara, nevojat që kanë ata për mbështetje sociale, kuadrin ligjor që mbron të drejtat e tyre dhe risitë që sjell ligji i ri për arsimin gjithëpërfshirës në vendin tonë. Ky kapitull gjithashtu trajton disa nga teoritë më të përdorura për integrimin e fëmijëve me AK në shkollë dhe komunitet.

Kapitulli i katërt, i pestë, i gjashtë – prezantojnë të dhënat që dalin nga analiza e intervistave gjysmë të strukturuara me prindër, mësues dhe persona kyç si dhe të dhënat që dalin nga analiza e fokus-grupeve me ofruesit e shërbimit psiko-social në shkollë. Në këtë kapitull marrin përgjigje pyetjet kërkimore të ngritura në fillim të studimit.

Kapitulli i shtatë – diskuton gjetjet e studimit duke i krahasuar ato me gjetje nga studime të tjera brenda dhe jashtë vendit.

Kapitulli i tetë – prezanton përfundimet e nxjerra nga kërkuesja bazuar mbi gjetjet më domethënëse të studimit si dhe rekomandimet për të ardhmen.

Punimi mbyllet me bibliografinë dhe shtojcat.

1.10 Rëndësia e studimit

Arsimi gjithëpërfshirës është bërë tashmë një sfidë e vështirë për të gjithë shoqërinë shqiptare. "*Një shkollë miqësore për të gjithë"* është postulati që shpreh më së miri të drejtën e barabartë të çdo fëmije për të marrë arsimim cilësor, dhe tashmë e sheh të shkruar shpesh në studime , projekte e politika qeveritare që ndërmarrin nisma për arsimin parauniversitar.

Ky studim vjen si pasojë logjike e gjithë nismave që janë ndërmarrë vitet e fundit për të kuptuar më qartë nevojat emergjente që kanë fëmijët me AK në shkollat publike.

Studimi ka në fokus nevojat e fëmijëve me AK, të cilat janë eksploruar nga këndvështrimet e personave në marrëdhënie të drejtpërdrejtë me ta si prindërit, mësuesit dhe psikologët e punonjësit socialë të shkollave. Ai jep informacion të detajuar mbi problematikat dhe vështirësitë që hasin këta fëmijë dhe prindërit e tyre gjatë procesit të pranimit, edukimit, integrimit dhe gjithëpërfshirjes së tyre në shkollën e zakonshme.

Studimi është i një rëndësie të veçantë për faktin se është një kërkim shkencor eksplorues, i cili prezanton një tablo të qartë të nevojave të paplotësuara të këtij target grupi të para në kompleksitet shërbimesh e përvojash. Ky studim vjen i pari në llojin e tij për faktin se merr në studim rastin e Tiranës, ku përfshihen rreth 20 shkolla 9-vjeçare publike.

Ky punim sjell si risi dhe prezanton praktikat e shërbimit me fëmijët me AK në shkollën 9-vjeçare me ligjin e vjetër dhe me ligjin e ri 69/2012.

Studimi ndihmon për të kuptuar më mirë faktorët dhe arsyet pse integrimi i fëmijëve me AK përballet me kaq shumë sfida e problematika. Ai gjithashtu adreson edhe rekomandime se si mund të bëhet ky proces më i suksesshëm dhe efektiv.

Gjetjet e këtij studimi do t'u shërbejnë prindërve dhe mësuesve që të mund të përfitojnë praktika dhe shërbime më të përmirësuara dhe të lehtësuara për fëmijët me AK. Konkluzionet e këtij studimi do t'u shërbejnë hartuesve të politikave për të pasur një tablo të qartë e të specifikuar të metodave dhe praktikave që kanë nevojë për t'u përmirësuar në të ardhmen.

Rezultatet e këtij studimi do të shërbejnë gjithashtu për të ndërgjegjësuar komunitetin shkollor për një vizion më të qartë dhe më pranues të fëmijëve me AK në shkollë publike. Shoqëria shqiptare duhet të ecë përpara dhe të lërë mënjanë paragjykimet dhe diskriminimin për këta fëmijë. Është e domosdoshme të pranohet kjo frymë nga prindërit e fëmijëve të tjerë dhe drejtuesit e shkollave.

Studimi do të shërbejë edhe si burim referimi për studiuesit e tjerë të kësaj fushe, të cilët do të studiojnë këtë fenomen në të ardhmen.

KAPITULLI I DYTË - Metodologjia

Ky kapitull shpjegon metodologjinë e ndjekur duke përshkruar metodat e kërkimit të përdorura për të realizuar studimin. Kështu, prezantohen hartimi i kërkimit nëpërmjet përshkrimit të fazave të tij, metodat e kërkimit që janë përdorur, popullata e studimit dhe kampionimi, hartimi i instrumenteve të kërkimit dhe pilotimi i tyre. Kapitulli përbëhet edhe nga informacioni i nevojshëm që prezanton qëndrueshmërinë dhe vlefshmërinë e studimit, kufizimet e tij si edhe konsideratat etike që duhen pasur në vëmendje. Kjo pjesë e studimit paraqet në mënyrë të detajuar procedurat e përdorura për mbledhjen e të dhënave dhe analizimin e tyre.

2.1 Kuadri hulumtues

Nga statistikat e marra 10 vitet e fundit në institucionet arsimore në vend, vihet re qartë shtimi i numrit të fëmijëve me AK që i drejtohen shkollave të zakonshme. Në Shqipëri, në vitin 2005 u hartua Strategjia e parë për PAK, e cila do të mundësonte arsimimin e fëmijëve me AK në shkollat publike. Pas viteve '90 në vendin tonë janë hartuar studime të ndryshme për mbrojtjen e të drejtave të fëmijëve. Sikurse u theksua edhe në kapitullin e parë, shumë pak studime janë fokusuar pikërisht te e drejta për arsimim që gëzojnë fëmijët me AK si të gjithë fëmijët e tjerë. Në këtë kontekst u zhvillua edhe ky studim, i cili ka për qëllim të vlerësojë zbatimin e së drejtës për arsimim të fëmijëve me AK në qytetin e Tiranës dhe pengesat e hasura gjatë këtij procesi. Studimi thekson rëndësinë e bashkëpunimit të familjes me shkollën si një tipar i rëndësishëm i suksesit të integrimit të këtyrë fëmijëve.

Ky punim bën të mundur njohjen e realitetit të integrimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara, nëpërmjet këndvështrimeve dhe përvojave të pjesëmarrësve, duke synuar evidentimin e sfidave dhe vështirësive.

2.2 Historiku i kërkimit (përshkrimi i fazave të kërkimit)

Ky kërkim ka nisur me përzgjedhjen e fushës së studimit në vitin 2010 dhe ka përfunduar në vitin 2014, duke paraqitur materialin e plotë të shkruar. Përvoja 10- vjeçare e kërkueses si specialiste e shërbimit psiko-social pranë Drejtorisë Arsimore Tiranë, ka ndikuar në përzgjedhjen e temës së studimit doktoral.

Përvoja e drejtpërdrejtë e kërkueses me fëmijët e moshës 6-16 vjeç ka pasur një rol të veçantë në zhvillimin e një punimi, i cili do të mund të kontribuonte në përmirësimin e cilësisë së shërbimeve që ofrohen në shkollë për ta.

Dëshira për të trajtuar një target grup shumë delikat si fëmijët me AK dhe nevojat e tyre shton përgjegjësinë e kërkueses për të zhvilluar një kërkim me cilësi.

Të dhënat statistikore (të kategorizuara në bazë të gjinisë apo llojit të AK të ndara në vite) mbi fëmijët me AK që ndjekin sistemin arsimor publik në qytetin e Tiranës, ishin të kufizuara dhe kjo e bëri më të vështirë punën e kërkueses. Në mënyrë që studimi të kishte një karakter më gjithëpërfshirës u mendua të studioheshin nevojat e fëmijëve nga këndvështrimi i mësuesve, prindërve të tyre dhe ofruesit e shërbimit psiko-social në shkollë.

Fazat nëpër të cilat ky studim ka kaluar, paraqiten si në vijim:

Faza e parë: Rishikimi i literaturës. Qëllimi i kërkueses gjatë kësaj faze ka qenë rishikimi sistematik i literaturës, për të kuptuar më thellë dinamikat e zhvillimit të marrëdhënieve të subjektit të zgjedhur për studim. Kështu, rishikimi i literaturës përfshiu së pari identifikimin e materialeve me rëndësi rreth çështjes së studimit, si libra, artikuj shkencorë, dokumente legjislative, disertacione, raporte studimore, botime të ndryshme, si dhe analizën e tyre. Në këtë fazë janë shqyrtuar konceptet, teoritë, dhe çështjet që kanë lidhje me fëmijët me AK dhe procesin e integrimit. Ky hulumtim i literaturës kontribuoi në krijimin e panoramës së koncepteve dhe ideve të lidhura me tematikën e studimit, por gjithashtu e ndihmoi kërkuesen në analizimin dhe krijimin e kornizave teorike të studimeve të mëparshme. Kjo fazë e orientoi kërkuesen drejt kategorizimit të literatures, por edhe në analizën dhe interpretimin e gjetjeve të studimit. Gjithë procesi i rishikimit të literaturës kishte për qëllim të krijonte një tablo të qartë të gjitha materialeve të shkruara në lidhje me subjektin kryesor të studimit si dhe metodologjinë e përdour në studimet e mëparshme.

Faza e dytë: Gjatë kësaj faze kërkuesja ka diskutuar me profesionistët e fushës së aftësisë së kufizuar dhe udhëheqësin shkencor rreth rishikimit të literaturës dhe gjetjeve më kryesore të studimeve relevante. Në përfundim të kësaj faze u qartësua qëllimi i studimit, objektivat e tij dhe u specifikuan pyetjet kërkimore.

Faza e tretë: Pasi është analizuar informacioni i marrë në fazat e para, kërkuesja gjatë kësaj faze, bazuar në pyetjet kërkimore, përcaktoi metodat e kërkimit, popullatën e studimit dhe instrumentet e kërkimit. *Për realizimin e studimit u përzgjodh metoda e rishikimit të literaturës përmes analizës së të dhënave dytësore dhe metoda cilësore përmes intervistave gjysmë të strukturuara dhe fokus grupit*. Pas konsultimit me udhëheqësin shkencor dhe specialistë të kësaj fushe, u hartuan instrumentet e këtij kërkimi.

Instrumentet e përdorura për mbledhjen e të dhënave cilësore ishin intervistat e thelluara gjysmë të strukturuara me mësues të shkollave 9-vjeçare dhe prindër të nxënësve me aftësi të kufizuara, që i kanë fëmijët në shkollat 9-vjeçare publike, dy fokus grupe me specialistë të shërbimit psiko-social si edhe intervista gjysmë të strukturuara me persona kyç në fushën e hartimit të politikave dhe strategjive për fëmijët me aftësi të kufizuara.

Instrumentet parësore për mbledhjen e të dhënave cilësore, intervistat gjysmë të strukturuara, së pari, u pilotuan me një kampion me 3 prindër dhe 3 mësues. Këto intervista nuk janë pjesë e analizës, por i shërbyen kërkueses për të riformatuar intervistën në seksione të caktuara në varësi të nevojave për të mbledhur informacionin më të dobishëm.

***Faza e katërt**:* Kjo fazë shërbeu për realizimin e intervistave me mësuesit dhe prindërit dhe personat kyç si edhe fokus grupet me specialistët e shërbimit psiko-social në shkollë. Pas këtij realizimi, të dhënat e mbledhura u transkriptuan, u koduan dhe u analizuan.

***Faza e pestë**:* Kjo fazë e fundit konsiston në përgatitjen e rezultateve, diskutimin e tyre, arritjen e përfundimeve dhe rekomandimeve për prindërit, mësuesit, institucionet arsimore dhe kërkimeve të tjera në këtë fushë.

2.3 Metoda kërkimore të përdorura

Në këtë studim u përdor *Metoda Kërkimore Cilësore*. U përzgjodh kjo metodë për realizimin e tij, pasi ky studim synon të kuptojë më qartë përvojat, ndjenjat, mendimet dhe bindjet e subjekteve. Kjo metodë është parë si më e përshtatshme duke u bazuar në qëllimin dhe pyetjet kërkimore që janë ngritur nga kërkuesja, duke konsideruar vlerën e madhe interpretative dhe fuqinë e reflektimit mbi marrëdhëniet njerëzore. Metoda cilësore përputhet edhe me natyrën delikate të kërkimit, lidhur me analizën e përvojës dhe përjetimeve që prindërit e fëmijëve me AK kanë në raport me arsimimin e fëmijëve të tyre. Me anë të kësaj metode bëhet e mundur të kuptohen më në thellësi realitetet personale të prindërve dhe mësuesve në kompleksitetin e përjetimeve të tyre.

Pjesë të studimit ishin rishikimi i literaturës me analizën e të dhënave dytësore, intervistat gjysmë të strukturuara me prindër, mësues e persona kyç si dhe fokus-grupet me ofruesit e shërbimit psiko-social në shkollë.

Cresell thotë se:"Kërkimi cilësor fillon me supozimet, një këndvështrim të përgjithshëm, mundësinë e përdorimit të teorisë si dhe studimin e problemeve të kërkimit, duke kërkuar mënyrën se si individi apo grupet reagojnë ndaj një fenomeni human ose social". (Creswell, 2007)

Ky autor thekson se kërkuesi cilësor për të studiuar problemin përdor qasjen cilësore për të zbuluar, mbledhur të dhëna në një mjedis natyral, të ndjeshëm për personat nën studim, dhe analizon të dhëna që në fund rezultojnë të jenë një analizë induktive dhe më pas ai vendos strukturën e temës. Raporti përfundimtar përfshin zërin e pjesëmarrësve, mendimet e kërkuesit dhe një deskriptim kompleks dhe interpretim të problemit.

Për kërkuesen ishte e rëndësishme të studionte fenomenin në ambientin natyral që është shkolla. Kjo teknikë do t'u jepte mundësi pjesëmarrësve të ndiheshin më komod dhe të çlirët për të reflektuar mbi çështjet e studimit.

Denzin & Lincoln, 2005, në studimet e tyre më të fundit e përshkruajnë kërkimin cilësor si një aktivitet të vendosur që i përcakton vendndodhjen vëzhguesit në botë. Kjo, sipas tyre, konsiston në një set të praktikave interpretative dhe materialeve që e bëjnë botën të dukshme.

Këto praktika transformojnë botën. Ato e kthejnë botën në një seri përfaqësimesh, gjetjesh, intervistash, bisedash, fotografish, regjistrimesh dhe kujtimesh të vetes. Në këtë nivel kërkimi cilësor përfshin një qasje interpretative dhe natyralistike të botës. Kjo metodë cilësore u pa e arsyeshme në studimin tonë pasi kërkuesja arrin ti studiojë subjektet në setin e tyre natyral (komunitetin shkollor) në përpjekje për të marrë kuptimin e tyre ose të interpretojnë fenomenin në mënyrë që të kuptuarit e njerëzve të vijë më afër.

Një strukturë e mirë e kërkimit cilësor, në të cilën pjesët lidhen në mënyrë harmonike me njëra-tjetrën, promovon efikasitet dhe funksionim të mirë, kurse një strukturë e çalë çon në një funksionim të keq ose dështim (Maxwell, 2005). Sipas dy studjuesve Ritchie J, Lewis J. 2003, në kërkimin cilësor çdo rast është i vlefshëm për t'u studiuar. Çdo rast është përfaqësues i eksperiencave specifike të jetës së një personi dhe interpretimit të këtyre eksperiencave, pra përfaqëson të vërtetën dhe realitetin për atë person. Kjo i vlen studimit në fjalë pasi çdo opinion apo qëndrim i mësuesve dhe prindërve është i nevojshëm për vlerat dhe vërtetësinë që bart.

Metodologjia cilësore përdoret më së miri në rastet kur eksplorimi i përvojave të subjekteve na sjell një kuptim të plotë të thelluar për çështjen e marrë në studim.
Studimi konkretisht do të shohë çdo përvojë njerëzore (nga kampioni i mësuesve dhe prindërve) me synimin e kuptimeve më të thella të botës së brendshme dhe ndodhive që kanë ndodhur në jetën e përditshme të prindërve e mësuesve në raport me fëmijët me AK.

Shumë studiues e kanë vlerësuar kërkimin cilësor për detajet dhe vërtetësinë që sjell. Kërkimi cilësor është efektiv në sigurimin e informacioneve specifike që kanë të bëjnë më vlerat sociale, opinionet, besimet, qëndrimet dhe emocionet e një popullate të veçantë. Është e rëndësishme të theksohet se thelbi i kërkimit cilësor bazohet në atë që është natyrore, duke studiuar personat e vërtetë në mjediset natyrore sesa në izolim artificial (Marshall, 1996).

Kërkimi cilësor mund të përshkruhet si një model i efektshëm që ndodh në mjedisin e vet natural dhe që i jep mundësi kërkuesit të përfshihet shumë në përvojën aktuale (Creswell, 2003). Qëllimi i kërkimit cilësor është që të japë të gjitha dritëhijet e përjetimeve dhe historive të pjesëmarrësve të përfshirë në studim (Tutty, Rothery & Grinell, 2003).

Kërkuesja përdori kërkimin cilësor për arsyet e mëposhtme:

- Dukuria e integrimit në shkollë kërkonte të eksplorohej në thellësi
- Kërkuesja kishte nevojë për një kuptim kompleks e të detajuar të problemit
- Duheshin fuqizuar individët të ndanin historinë e tyre, që kërkuesja të dëgjonte zërin dhe realitetin e pjesëmarrësve.(këtë e mundësonte intervista e thelluar)
- Kërkuesja synonte të kuptonte më qartë kontekstin në të cilin pjesëmarrësit adresojnë problematikat në lidhje me AK.
- Kërkimi sasior thjesht nuk ishte i duhuri për këtë studim, pasi statistikat nuk do të mund të jepnin mundësinë e interpretimit dhe reflektimit mbi realitetin në shkollë.

Fenomenologjia është një nga qasjet kryesore të kërkimit cilësor. Studimi fenomenologjik përshkruan kuptimin për përvojat e jetuara për disa individë në një koncept ose një fenomen. Fenomenologjistët fokusohen në përshkrimin se çfarë pjesëmarrësit kanë të përbashkët, kur përjetojnë një fenomen.

Ky studim është bazuar në qasjen fenomenologjike të kërkimit cilësor duke u fokusuar më thellësisht në eskperiencat e pjesëmarrësve për fenomenin që kërkuesja ka marrë në trajtim. Mbledhja e saktë dhe analiza e detajuar i opinioneve dhe përjetimeve të ndryshme nga personat e marrë në studim është çelësi kryesor për një kërkim me cilësi.

Metoda tjetër e përdorur në këtë studim ka qenë rishikimi i literaturës, e cila është përqendruar në analizën e të dhënave dytësore të marra nga statistikat e institucioneve kryesore arsimore si dhe studimet e autorëve vendas e të huaj për arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuar. Fillimisht kërkuesja shqyrtoi informacionin e marrë nga raportet, strategjitë dhe statistika zyrtare të marra nga MASH dhe DART për fëmijët me Ak. Më pas ajo shqyrtoi dokumentat nga OJF-të e fushës përkatëse dhe Organizatat Ndërkombëtare si Unicef, Undp etj.

Kjo fazë përfshiu identifikimin e studimeve shkencore, raporteve studimore, disertacioneve, dokumenteve legjislative dhe materialeve elektronike që kanë trajtuar arsimin gjithëpërfshirës, të drejtat e fëmijëve për arsimim dhe evoluimin e kornizës ligjore në këtë drejtim. Gjatë punës sistematike e të vazhdueshme të rishikimit të literaturës u vlerësuan nga kërkuesja argumentet më bindëse, konceptet më kryesore dhe çështjet që kanë ngjallur debat në problematikën e studimit. Gjithashtu, kjo analizë u përqendrua edhe në një vështrim të krahasuar të vendeve të rajonit dhe Evropës me Shqipërinë në lidhje me ecurinë e përfshirjes së fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.

Shqyrtimi i literaturës është një proces që duhet të ndodhë në fillim të kërkimit shkencor, pasi të ndihmon për të formuluar më qartë pyetjet specifike kërkimore. (Strauss & Corbin, 1998). Analiza e disa raporteve dhe studimeve të kryera brenda dhe jashtë vendit në fillim të studimit e ndihmoi shumë kërkuesen të fokusohej në ndërtimin e saktë të pyetjeve kërkimore në përputhje me qëllimin e studimit. Kjo analizë nuk përfundoi në fillim të kërkimit shkencor, por vazhdoi përgjatë hapave të para të studimit deri te koha kur kërkuesja duhet të analizonte të dhënat e marra në terren.

Rishikimi i literaturës identifikon se çfarë njihet deri më sot mbi çështjen në studim, ndihmon zhvillimin e argumenteve të skemës teorike, si dhe prezanton një kornizë konceptuale, e cila udhëheq studimin (Bloomberg & Volpe, 2008).

Mbledhja e të dhënave dytësore e ka ndihmuar kërkuesen të ballafaqojë konsideratat teorike me aspektet praktike të integrimit të fëmijëve me AK, të ofruara nga këndvështrimi i studiuesve brenda dhe jashtë vendit. Duke pasur një informacion më të gjerë rreth këtij fenomeni, ka qenë më e lehtë të qartësohen pyetjet kërkimore të studimit. Në kërkimet cilësore, të dhënat mblidhen duke përdorur teknika të ndryshme, si vëzhgimi i pjesëmarrësve, intervista gjysmë e strukturuar, shënimet në terren, memot, dokumentet, fokus-grupet, raportet, ditaret, (Noll- Hoskins & Mariano, 2004). Për qëllime të këtij studimi, të dhënat u mblodhën duke përdorur intervistat gjysmë të strukturuara dhe fokus-grupet.

Këto dy teknika u panë të përshtatshme nga kërkuesja për të mbledhur të dhënat që nevojiteshin për t'iu përgjigjur pyetjeve kërkimore, ndërkohë që kërkuesja pati mundësinë të vëzhgojë fëmijët në ambientet shkollore para ose pas intevistimit të mësuesve dhe prindërve. Teknika e vëzhgimit të fëmijëve me AK në ambientin e tyre shkollor ishte një element shtesë dhe lehtësues për kërkuesen gjatë punës në terren. Gjatë fazës së vëzhgimit u mbajtën shënime shtesë mbi sjelljet e fëmijëve me AK dhe marrëdhëniet e tyre në klasë e korridore me bashkëmoshatarët, të cilat do t'i shtohen analizës së të dhënave dhe do të përforcojnë interpretimet logjike.

Intervistat si një nga mjetet kryesore për mbledhjen e të dhënave në hulumtimet shoqërore na japin mundësinë e ndërveprimit të drejtpërdrejtë midis pjesëmarrësve dhe kërkuesit. Sipas (Hammersley dhe Atkinson,1995:126) fuqia shprehëse e gjuhës ofron burimin më të rëndësishëm të rrëfimit.

Fokus grupet janë përdorur nga kërkuesit në pjesën më të madhë të gjysmës së shekullit të 20-të. Sociologu Robert Merton më 1946 krijon termin "intervistë fokus" për të përshkruar një intervistë me 12 persona. (Merton and Kendall,1946).

Kjo është një metodë që përmban 3 elementë kryesorë: (1) bashkon një grup me 5-13 persona, (2) të cilët kanë diçka të përbashkët që lidhet me temën e kërkimit, (3) të marrin pjesë në një diskutim për temën e caktuar që do të moderohet nga kërkuesi.

Kërkuesja gjatë realizimit të fokus-grupeve e pa të arsyeshme të bashkonte 6 profesionistë të shërbimit psiko-social në dy grupe për t'u dhënë mundësinë dhe kohën të gjithë pjesëmarrësve të diskutonin dhe reflektonin mbi përvojën e tyre në shkollë në lidhje me çështjet e adresuara në studim.

Bob Mathews dhe Liz Ross (2010) e përcaktojnë fokus-grupin si një mënyrë për mbledhjen e të dhënave që mbështetet në dinamikën e grupit për të prodhuar të dhëna cilësore të thelluara, të pasura, shpesh eksperimentale, e cila përdoret në modelet e kërkimit shoqëror .
Këto dy metoda të përdorura në studim u panë si më të përshtatshme për të mbledhur të dhëna sa më të vlefshme lidhur me të kuptuarit, idetë , botën e brendshme dhe përjetimet e mësuesve, prindërve dhe ofrusesve të shërbimit psiko-social në shkollë lidhur me integrimin e fëmijëve me AK në sistemin arsimor publik.

2.4 Popullata e studimit dhe kampioni i përzgjedhur

Popullata e studimit është tërësia e individëve që kanë disa karakteristika të caktuara që janë në interes të kërkuesit. Prandaj, duhet të përzgjedhim një pjesë të popullsisë të synuar për studim, e cila bart karakteristikat themelore të popullatës.

Përveç rastit ideal, ku e gjithë popullata të mund të merrej në studim, pjesa më e madhe e studiuesve janë dakord me faktin se kampionimi duhet të varet nga lloji dhe struktura e kërkimit shkencor.

Tabela Nr. 5 – Të dhëna për fëmijët me AK në shkolla publike dhe speciale

Viti 2013-2014	Klasa									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Totali
AK – shkolla publike 9-vjeçare	70	65	39	41	44	22	33	24	16	354
AK – shkolla speciale	40	33	14	28	25	14	31	24	28	237
Totali	110	98	53	69	69	36	64	48	44	591

Burimi - DART, 2013

Nga të dhënat statistikore të marra nga DART, në shtator 2013, kemi 354 fëmijë me AK, të regjistruar në shkollat 9-vjeçare publike dhe 237 nxënës me AK në shkollat speciale. *Popullata e studimit janë 354 nxënësit me AK që mësojnë në shkollat publike pasi fokusi i studimit është integrimi i tyre në shkollat e zakonshme dhe jo në institucionet speciale.*

Në Tiranë, ku shtrihet studimi, janë gjithsej 62 shkolla 9-vjeçare, ku 59 janë shkolla publike të zakonshme dhe 3 janë institucionet speciale të arsimit 9-vjeçar dhe përkatësisht shkolla "Luigj Gurakuqi", "Instituti i Nxënësve që nuk Shikojnë" dhe "Instituti i Nxënësve që nuk Dëgjojnë".

Në fokus të kërkimit studiuesja ka shkollat e zakonshme 9-vjeçare dhe nga 59 shkolla të arsimit të detyruar, 3 prej tyre ("Kolë Jakova, "Dora d'Istria" dhe "Niket Dardani") nuk kanë raportuar nxënës me AK (me raport mjekësor) në fillim të vitit shkollor 2013-2014. Si rrjedhojë janë 56 shkolla të zakonshme të cilat kanë regjistruar nxënës me AK dhe mund të bëhen pjesë e studimit.

Studimi nuk është shtrirë në shkollat e mesme për arsye se gjatë shqyrtimit të literaturës dhe statistikave të mëparshme të burimeve zyrtare të institucioneve arsimore për 3-5 vitet e kaluara, një numër shumë i vogël (më pak se 15) i nxënësve me AK dhe kryesisht AK fizike vazhdojnë arsimin e mesëm. Duke qenë një popullatë kaq e vogël kërkuesja vendosi të studiojë fenomenin e integrimit dhe përshtatjes së fëmijëve me AK në arsimin e detyrueshëm 9-vjeçar.

Në shkollat 9-vjeçare të Tiranës në vitin shkollor 2013-2014 mësojnë gjithsej 49.731 nxënës. Nga studimi i kryer semestrin e parë të këtij viti shkollor (shtator-janar) popullata e nxënësve me AK në fillim të vitit shkollor ishte 354 ose 0.7 % e totalit të nxënësve të arsimit të detyrueshëm. Kjo shifër në semestrin e dytë ndryshoi, për arsye se disa fëmijë ndryshojnë shkollën duke kaluar në shkollë private ose në institucionet e arsimit special (kur rastet e AK mendore nuk gjetën përshtatje në arsimin publik të zakonshëm).

Kërkuesja u mbështet në përqasjen fenomenologjike të kërkimit cilësor. Grupi i subjekteve të përfshirë në studim janë mësuesit dhe prindërit e fëmijëve me AK të regjistruar në shkollat 9-vjeçare të Tiranës në vitin 2013-2014, psikologët dhe punonjësit socialë pranë shkollave 9-vjeçare dhe personat kyç që kanë hartuar politika shërbimi për këta fëmijë pranë institucioneve përkatëse.

Mësuesit, prindërit dhe punonjësit e shërbimit psiko-social janë rekrutuar pranë shkollave përkatësisht ku mësojnë fëmijët që janë marrë në studim. Personat kyç janë rekrutuar pranë institucioneve ku aktualisht punojnë dhe ofrojnë kontributet e tyre.

Studimi është mbështetur në një kampion prej 25 mësuesish që punojnë me fëmijët me AK fizike dhe mendore në klasat e tyre, me të cilët janë realizuar intervistat gjysmë të strukturuara, 20 prindër që kanë fëmijët me AK në shkollat publike, 2 fokus grupe ku kanë marrë pjesë 12 ofrues (2 grupe me nga 6 ofrues) të shërbimit psiko-social në shkollë dhe 3 intervista me personat kyç që punojnë në nivelin e hartimit të politikave integruese për këta fëmijë. Studiuesja mblodhi informacion nga pjesëmarrësit deri sa u arrit niveli i ngopjes.

Tabela Nr. 6 – Të dhëna mbi kampionin e përzgjedhur me mësuesit

Kodi	Shkolla	Vendndodhja	Njësia Bashkiake	Lloji i AK
1	"1 Qershori"	Tregu Ushqimor	Njësia nr.6	Autizëm infantil
2	"1 Qershori"	Tregu Ushqimor	Njësia nr.6	Spektri i autizmit
3	"7 Marsi"	Pranë Prokurorisë	Njësia nr.9	Spektri i autizmit
4	"Kongresi i Manastirit"	Fabrika e Birrës	Njësia nr. 6	Spektri i autizmit
5	"Kongresi i Manastirit"	Fabrika e Birrës	Njësia nr.6	Hemiparezë e anës së majtë/ Mos dëgjim/ Epilepsi
6	"Dhora Leka"	Fusha e Aviacionit	Njësia nr.7	Disleksi, Prapambetje mendore
7	"Dhora Leka"	Fusha e Aviacionit	Njësia nr.7	Spektri i autizmit
8	"Pjetër Budi"	Pranë Gjykatës	Njësia nr.7	Autizëm infantil
9	"Gjon Buzuku"	Kinostudio	Njësia nr.4	Prapambetje mendore e thellë
10	"Emin Duraku"	Stadiumi Dinamo	Njësia nr.5	Autizëm i lehtë
11	" At Zef Pllumi"	Pranë Kristal	Njësia nr.5	Skaliozë fizike dhe zhvillimi i vonuar mendor
12	"Mustafa Gerblleshi"	Pranë Senatoriumit	Njësia nr.2	ADHD-Hiperaktivitet

13	“ Mustafa Gerblleshi”	Pranë Senatoriumit	Njësia nr.2	Paralizë cerebrale spastike
14	“Qazim Turdiu”	Don Bosko	Njësia nr.9	Paraplegjik me karrocë
15	“Qazim Turdiu”	Don Bosko	Njësia nr.9	Autizëm i lehtë, ADHD
16	“At Zef Pllumi”	Pranë Kristal	Njësia nr.5	Autizëm
17	“ 7 Marsi”	Pranë Prokurorisë	Njësia nr.9	Zhvillim i vonuar mendor
18	“ Ahmet Gashi”	Laprakë	Njësia nr.11	Zhvillim i vonuar mendor
19	“ Ahmet Gashi”	Laprakë	Njësia nr.11	Spektri i autizmit
20	“Mihal Grameno”	Tregu Elektrik	Njësia nr.2	Autizëm infantil
21	“Sabaudin Gabrani	21 Dhjetori	Njësia nr.7	Autizëm infantil
22	“1 Maji”	Ali Demi	Njësia nr.1	Çrregullime të aspektit social dhe të gjuhës
23	“ Mihal Grameno”	Tregu Elektrik	Njësia nr.2	Sindroma Down
24	“Pjetër Budi”	Pranë Gjykatës	Njësia nr.7	Spektri i autizmit
25	“Kongresi i Lushnjës	Pranë Xhamllëkut	Njësia nr.3	Zhvillim i vonuar mendor

Tabela Nr. 7 – Të dhëna demografike mbi kampionin e përzgjedhur me mësuesit

Kodi	Gjinia	Mosha	Statusi civil	Arsimimi	Vite punë Total	Vite pune me AK
1	F	43	E ve	I lartë	23	1
2	M	43	Beqar	I lartë	20	2
3	F	35	E martuar	I lartë	12	1
4	F	49	E martuar	I lartë	29	1
5	M	61	I martuar	Pedagogjike e Elbasanit	42	1
6	F	47	E martuar	I lartë Elbasan	14	5
7	F	31	E martuar	I lartë	6	1
8	F	37	E martuar	I lartë	14	3
9	F	40	E divorcuar	I lartë	21	4
10	F	39	E martuar	I lartë	16	8
11	F	49	E martuar	I lartë Gjirokastër	26	4

12	M	58	I martuar	I mesëm	39	3
13	F	41	E martuar	E mesme Pedagogjike	19	3
14	F	56	E divorcuar	I lartë	36	3
15	F	34	E martuar	I lartë	10	3
16	F	55	E ve	E mesme artistike	35	7
17	F	44	E martuar	I lartë	20	2
18	F	46	E martuar	I lartë	25	8
19	F	43	E martuar	I lartë	22	3
20	F	43	E martuar	I lartë	23	2
21	F	37	E martuar	I lartë	11	4
22	F	47	E martuar	I lartë	25	2
23	F	30	E martuar	Master UT	5	1
24	F	47	E martuar	I lartë	22	2
25	F	58	E martuar	I lartë	43	9

Ashtu si mund të vihet re në tabelat nr.6 dhe nr.7 nga të dhënat për mësuesit rezultoi :

- Kampioni i mësuesve u përbë nga 25 mësues të shpërndarë në 15 shkolla të ndryshme 9-vjeçare të Tiranës.
- Kampioni u përbë nga 22 mësuese dhe 3 mësues.
- Mosha e kampionit varion nga 31-61 vjeç.
- Statusi i gjendjes civile për 20 pjesëmarrës rezulton i martuar, për 2 pjesëmarrëse - e ve, 2 të divorcuara dhe 1 pjesëmarrës beqar.
- Lidhur me arsimimin rezultojnë 20 pjesëmarrës me arsim të lartë, 1 me kualifikim pasuniversitar Master dhe 4 me arsim të mesëm.
- Kampioni përbëhet nga mësues që kanë punuar me fëmijë me AK nga 1-9 vite shkollore.
- Shkollat e marra në studim u përkasin 9 Njësive Bashkiake të ndryshme të Tiranës
- Lidhur me numrin e fëmijëve që kanë AK mendore është 20 dhe AK fizike 5. Këtu duhet theksuar se numri i AK fizike është shumë më i ulët se ai i AK mendore në shkollë.
- 5 pjesëmarrës në studim kanë në klasat e tyre fëmijë me më shumë se një diagnozë në raportin mjekësor (diagnozë e shumëfishtë).

Kampionimi i mësuesve u realizua duke vendosur kriterin se çdo mësues do të kishte të paktën 1 vit pune me nxënës me aftësi të kufizuar dhe 1 nxënës me AK në klasën e tij.

Tabela e mëposhtme paraqet rastet e veçanta kur mësuesi ka më shumë se 1 nxënës me AK në klasë. Ky element u zbulua kur mësuesi u identifikua si subjekt për intervistim.

Tabela Nr. 8 – Rastet e mësuesve me mbi 1 AK në klasë

Kodi	Shkolla	Numri i AK në klasë	LLoji i AK
1	"1 Qershori"	3	Autizm infantil; Epilepsi; Ataksi spiro-cerebrale
6	"Dhora Leka"	2	Disleksi; Prapambetje mendore
16	"At Zef Pllumi"	2	Autizëm; Zhvillim i vonuar mendor
17	"7 Marsi"	2 (fëmijë romë)	Prapambetje mendore të dy
20	"Mihal Grameno"	2	Autizëm infantil; Prapambetje mendore

Tabela Nr. 9 – Të dhëna mbi kampionin e përzgjedhur me prindër

Kodi	Shkolla e fëmijës	Njësia Bashkiake	Gjinia	Mosha	Statusi civil	Arsimimi	Fëmijë	Fëmijë me AK	Punësimi
1	"Kongresi i Manastirit"	Njësia nr.6	F	40	E ve	I lartë	3	1	Po –shtet mësuese
2	"Gjon Buzuku"	Njësia nr. 4	F	32	E martuar	8-vjeçar	3	1	Jo
3	"1 Qershori"	Njësia nr. 6	M	41	I martuar	I mesëm	3	1	Po-bisnes privat
4	"Mustafa Gerblleshi"	Njësia nr.2	F	34	E martuar	8-vjeçar	2	1	Jo
5	"Mustafa Gerblleshi"	Njësia nr.2	F	33	E martuar	I mesëm	3	1	Jo
6	"Qazim Turdiu"	Njësia nr. 9	F	38	E martuar	I mesëm	2	1	Jo
7	"Qazim Turdiu"	Njësia nr.9	F	50	E martuar	I mesëm	2	1	Jo
8	"1 Qershori"	Njësia nr.6	F	28	E martuar	I mesëm	2	2	Jo
9	"Emin Duraku"	Njësia nr.11	F	45	E martuar	I mesëm	2	1	Jo
10	"Ahmet Gashi"	Njësia nr.11	F	36	E martuar	8-vjeçar	6	3	Jo

11	"Ahmet Gashi"	Njësia nr.11	F	37	E martuar	I lartë	2	1	Jo
12	"Murat Toptani"	Njësia nr.5	F	45	E martuar	I mesëm	2	2	Jo
13	"Mihal Grameno"	Njësia nr 2	F	29	E martuar	I mesëm	5	1	Po-bisnes privat
14	"1 Maji"	Njësia nr.1	F	41	E martuar	I lartë	2	1	Po
15	"Mihal Grameno"	Njësia nr 2	F	45	E martuar	8-vjeçar	2	1	Jo
16	"Pjetër Budi"	Njësua nr.7	F	38	E martuar	I mesëm	2	1	Jo
17	"Kongresi i Lushnjës"	Njësia nr.3	F	32	E divorcuar	I mesëm	1	1	Jo
18	"Emin Duraku"	Njësia nr.11	F	42	E martuar	I lartë	2	1	Po-bisnes privat
19	"Dhora Leka"	Njësia nr.7	F	45	E martuar	MA	4	1	Po-privat
20	"Murat Toptani"	Njësia nr.5	F	27	E martuar	8-vjeçar	4	1	Po-privat

Nga të dhënat për kampionin për prindërit në tabelën nr.9 rezultoi se:

- Kampioni përbëhet nga 19 nëna dhe 1 baba. Këtu duhet theksuar se ishte nëna ajo që kujdesej për fëmijën me AK, që e sillte dhe e merrte nga shkolla, dhe baballarët ishin refuzues ndaj intervistës.
- Kampioni përmbledh prindër që kanë fëmijët e tyre në 13 shkolla 9-vjeçare të shpërndara në 9 njësi bashkiake të Tiranës (qendër dhe periferi).
- Mosha e prindërve varion nga 27-50 vjeç
- Lidhur me statusin e tyre civil, 18 prindër janë të martuar, 1 është e divorcuar dhe 1 pjesëmarrëse është e ve.
- Kampioni përbëhet nga 1 pjesëmarrëse me MA, 4 pjesëmarrëse me arsim të lartë, 10 me arsim të mesëm dhe 5 prindër me arsim 8- vjeçar.
- Nga pjesëmarrësit vetëm 1 prind është punësuar në shtet, 5 prindër janë të punësuar në biznese private dhe 14 prindër nuk janë të punësuar. Për 5 prej tyre edhe bashkëshorti është i papunësuar.

- Nga të dhënat rezulton se ka një prind që ka 3 fëmijë me AK nga 6 fëmijë, dhe 2 prindër që kanë nga 2 fëmijë me Ak, pjesëmarësit e tjerë kanë 1 fëmijë me AK. Kjo është një risi për kërkuesen, pasi nuk u vendos si kriter në fillim të studimit. Përvojat e këtyre prindërve janë shumë komplekse dhe të vështira për t'u analizuar.

Tabela Nr. 10 – Të dhëna të detajuara për kampionin e fëmijëve me AK të marra nga prindërit

Kodi	Mosha e fëmijës	Gjinia	Diagnoza	Koha nga diagnoza	Trajtim/ qendër	Kopësht	Parash kollor	Klasa që ndjek
1	12	M	Hemiparezë e anës së majtë/ Mos dëgjim/ Epilepsi	Që në lindje	Kombinat	Po	Po	IV
2	11	M	Prapambetje mendore	3vjeç	Jo	Po-privat	Jo	IV
3	10	M	Autizëm infantil	3.5 vjeç	Kombinat, Pëllumbat, Privat	Po	Jo	I
4	10	M	Paralizë celebrale spastike	5 vjeç	Primavera, Kombinat, Pro-life	Jo	Jo	III
5	12	M	Autizëm, ADHD	2-3 vjeç	Primavera	Jo	Jo	III
6	10	M	Autizëm	3 vjeç	Farkë, Kombinat	Po	Po	III
7	14.5	M	Paraplegjik me karrocë (melingocela)	Që në lindje	Fizioterapi	Po	Po	VIII
8	10	F	Ataksi spiro-cerebrale	1.5 vjeç	Kombinat	Po	Po	I
9	12	M	Probleme kardiake, shikim të pjesshëm, probleme me dorën e djathtë	Që në lindje	Jo	Jo	Jo	V
10	10	F	Autizëm infantil	3 vjeç	Kombinat dhe privat	Jo	Jo	II
11	10	M	Dëgjon 50 %, mban 2 aparate	5 vjeç	Spital privat	Po	Po	IV

			dëgjimi.					
12	10	M	Autizëm i lehtë	2 vjeç	Kombinat	Po	Po	II
13	11	F	Autizëm infantil	2 vjeç	Po-privat	Po	Po	II
14	12	M	Çrregullime të aspektit social dhe të gjuhës	4 vjeç	Fëmija në Fokus	Po	Po	VI
15	8	M	Autizëm infantil	1 vjeç	Jo	Po	Jo	I
16	12	M	Autizëm	2 vjeç	Kombinat (8 vite)	Po	Po	IV
17	9	M	Zhvillim i vonuar mendor	Që 3 vjeç	Po psikolog privat	Po	Po	I (2 herë)
18	12	M	Autizëm infantil +ADHD	Që 3 vjeç	Po Kombinat dhe privat	Po	Jo	V
19	16	F	Paralizë Spastike Cerebrale Infantile	Që 1.5 vjeç	Po disa qendra private	Po	Jo	IX
20	7	M	Epilepsi dhe prapambetje e lehtë mendore	Që 3 vjeç	Jo	Po	Po	II

Nga të dhënat e tabelës nr.10 nga kampionimi i fëmijëve me AK konkludojmë se:

- Mosha e fëmijëve varion nga 7-16 vjeç
- Kampioni i fëmijëve përbëhet nga 4 vajza dhe 16 djem me AK.
- Vetëm 4 fëmijë nuk janë trajtuar në qendra të specializuara dhe 16 prej tyre kanë marrë shërbime në qendra shtetërore dhe private.
- Kampioni përbëhet nga 16 fëmijë që kanë ndjekur kopsht privat ose shtetëror dhe 4 fëmijë që nuk e kanë ndjekur (për arsye mospranimi ose mosqëndrimi nga vetë fëmijët).
- Kampioni përbëhet nga nxënës që frekuentojnë aktualisht klasat I-IX

Tabela Nr. 11 – Kampioni i përzgjedhur nga ofruesit e shërbimit psiko-social

Nr	Gjinia	Mosha	Shkolla ku punon	Profesioni	Vite pune si ofruese shërbimi	Vite pune me nx. me AK
1	F	32	"Pjetër Budi"	Psikologe	10	9
2	F	38	"Emin Duraku"	Psikologe	7	6

3	F	33	"Kongresi i Manastirit"	Psikologe	10	8
4	F	32	"Mustafa Gerblleshi"	Psikologe	10	8
5	F	32	"Qazim Turdiu"	Psikologe	10	9
6	F	32	"At Zef Pllumi"	Psikologe	10	5
7	F	32	"1 Maji"	Punonjëse sociale	7	5
8	F	32	"Gjon Buzuku"	Punonjëse sociale	10	7
9	F	37	"Ali Demi"	Psikologe	10	8
10	F	33	"7 Marsi"	Punonjëse sociale	10	8
11	F	35	"Ahmet Gashi"	Psikologe	6	4
12	F	36	"Kushtrimi i Lirisë"	Punonjëse sociale	6	4

Nga të dhënat e tabelës nr.11 për ofruesit e shërbimit psiko-social rezulton se:

- Kampioni përbëhet nga 12 pjesëmarrëse femra që mbulojnë 14 shkolla 9-vjeçare të Tiranës (2 specialiste mbulojnë 2-9-vjeçare). Këtu duhet të theksojmë faktin se aktualisht të gjitha ofrueset e shërbimit (44) janë femra
- Mosha e kampionit varion nga 32-38 vjeç
- 4 nga pjesëmarrëset janë punonjëse sociale dhe 8 janë psikologe.
- Pjesëmarrëset kanë nga 6-10 vite në shërbimin psiko-social në shkolla dhe 4-9 vite që punojnë me AK në shkollë.

Kriteret për përzgjedhjen e të intervistuarve:

a) Për mësuesit

Kriteri kryesor për përzgjedhjen e mësuesit ishte që duhej të kishte në klasën aktuale 1 nxënës me aftësi të kufizuar fizike ose mendore ose të kombinuar. Një tjetër kriter për mësuesin përcaktonte faktin që ai duhet të kishte minimalisht 1-3 vite punë me nxënës me AK. Mësuesit do të përzgjidheshin në bazë të shkollave që kanë numrin më të madh të nxënësve me AK në Tiranë (pasi ka edhe shkolla që nuk kanë asnjë nxënës me AK ose numër të vogël) dhe në bazë të shpërndarjes gjeografike të tyre. Një element i rëndësishëm për përzgjedhjen për të pasur gjithëpërfshirje të popullatës është edhe gjinia dhe mosha e mësuesve, prandaj kërkuesja tentoi të kishte balancë gjinore në këtë aspekt, por ishte shumë e vështirë, pasi mësuesit që kanë nxënës me AK janë kryesisht femra.

Bazuar në këtë strategji u përzgjodhën 25 mësues që i përmbushnin këto kritere. Përveç karakteristikave të përbashkëta ka edhe mësues me karakteristika të veçanta, psh mësues që kanë më shumë se një nxënës me AK në klasë dhe mësues që janë edhe mësues të nxënësve me AK dhe në të njëjtën kohë janë prind të një fëmijë me AK. Këto risi i dhanë mundësi kërkueses të shikojë fenomenin e integrimit në shumë plane dhe këndvështrime tepër të veçanta të mësuesve.

Mësuesit u rekrutuan pranë shkollave përkatëse ku punojnë. Zonat gjeografike kryesore janë përkatësisht : Qendër, Laprakë, Tregu Elektrik, Kinostudio, Sauk, Selitë, Don Bosko, Yzberisht dhe Stacioni i Trenit.

b) Për prindërit

Kriteri kryesor në përzgjedhjen e prindit ishte që duhej të kishte një fëmijë me AK fizike ose mendore ose te kombinuar, të regjistruar të paktën prej 1 viti në një shkollë 9-vjeçare të zakonshme në Tiranë. Një kriter tjetër ishte të intervistohej prindi - nëna ose babai i fëmijës me AK. Edhe te prindërit kërkuesja u përpoq të intervistonte në mënyrë të barabartë nëna dhe baballarë, por kjo rezultoi e pamundur. Një tjetër kriter ishte që të intervistoheshin prindër nga shkolla të ndryshme për të pasur një mbulim gjeografik sa më të mirë. Gjithashtu, kërkuesja pati në konsideratë të intervistonte prindër që kishin fëmijë me AK të ndryshme për të pasur një balancë mes AK fizike dhe mendore dhe llojeve brenda tyre. Ky kriter pati vështirësi të përmbushej, pasi fëmijët me AK fizike janë më pak në numër dhe të regjistruar në shkollë, ndërkohë që vihet re një shtim i fëmijëve me AK mendore, që i drejtohen shkollës së zakonshme.

U vendos si kriter të mos intervistoheshin më shumë se 2 prindër nga e njëjta shkollë, edhe nëse numri i fëmijëve me AK të kësaj shkolle ishte shumë i madh (ky vit shkollor ka pasur numrin më të madh, 16 nxënës me AK /shkollë). Kjo u bë me qëllim për të mbledhur informacion nga prindër në shkolla të ndryshme periferike dhe qendër të Tiranës.

Në bazë të kritereve të mësipërme u intervistuan 20 prindër, nga të cilët vetëm 1 mashkull i cili e pranoi intervistën me dëshirë. Në rastet e tjera pasi u përzgjodhën, baballarët refuzuan të marrin pjesë në intervistë, për arsye kohe dhe paragjykimesh. Nënat janë kujdestare të fëmijëve me AK, edhe me ligj ato përkujdesen për ta gjithë kohës, duke i shoqëruar për në shkollë (vajtje-ardhje) dhe në qendra të shëndetit mendor. Përveç karakteristikave të përbashkëta të prindërve rezulton të kemi edhe risi si në rastin e një nëne me 6 fëmijë që ka 3 fëmijë me AK (2 mendore + 1 fizike) dhe rastin e 2 nënave që kanë 2 fëmijë dhe të dy me të njëjtën diagnozë mjekësore (autizëm + ataksi spiro-cerebrale). Prindërit e përfshirë i kanë fëmijët e tyre të regjistruar në shkollat që mbulohen nga zonat e Saukut, Yzberishtit, Porcelanit, Laprakës, Qendrës, Selitës, Kinostudios dhe Tregut Elektrik.

c**) Për psikologët/ punonjësit socialë të shkollave**

Kriteri kryesor për përzgjedhjen e ofruesve të shërbimit psiko-socialë në shkolla ishte eksperienca e profesionistëve të shërbimit me të paktën 5 vite punë dhe mbi 3 vite përvojë me fëmijët me AK në shkollat e tyre. Kriter tjetër i rëndësishëm ishte se ofruesit duhet të zgjidheshin pikërisht nga shkollat ku janë marrë në studim prindërit dhe mësuesit. Kjo me qëllimin që të merrej informacion i plotë e i detajuar për integrimin e fëmijëve nga tri këndvështrime dhe përkatësisht prindi, mësuesi dhe psikologu/punonjësi social i shkollës. Kriteri i balancës gjinore nuk mund të realizohej, pasi të gjitha ofrueset e shërbimit psiko-social në Tiranë janë femra.

Kështu, bazuar në këto kritere, u përzgjodhën 12 specialiste të shërbimit psiko-social për 2 fokus-grupe. Shërbimi psiko-social ka 10 vite që ofrohet në shkollë dhe kërkuesja përzgjodhi 8 specialiste, nga 12 në total, që kanë 10 vite punë dhe përvojë me qëllim marrjen e informacionit sa më të thelluar.

Informuesit kyç

Personat kyç që u përzgjodhën për intervistë ishin 3 profesionistë të Shkencave Sociale në fushën e hartimit të politikave dhe shërbimeve për PAK dhe në veçanti për integrimin e fëmijëve me AK në sistemin arsimor. Konkretisht, ata ofrojnë shërbime në nivel hartimi e programimi të kurrikulave për programe edukimi 'bachelor' e 'master' për studentët e pedagogjisë sociale, hartojnë manuale shërbimi dhe broshura ndihmëse për mësuesit/edukatorët mbështetës dhe ofrojnë trajnime e seminare për specialistët e shkencave të edukimit. 2 prej tyre akualisht punojnë në Fakultetin e Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës dhe 1 në Universitetin Planetar të Tiranës. Realizimi i këtyre intervistave ndihmoi në thellimin e informacionit lidhur me shërbimet që ofrohen për këta fëmijë në nivele të ndryshme institucionale. Gjithashtu, intervistat shërbyen për të orientuar më mirë kërkuesen në rekomandimet specifike dhe sugjerimet drejtuar institucioneve kombëtare dhe organizatave ndërkombëtare për të rritur cilësinë e edukimit që ofrohet për fëmijët me AK në shkollat e arsimit të detyrueshëm.

Kampionimi

Qasja për mbledhjen e kampionit është e lidhur ngushtë me modelin dhe metodat e kërkimit. (Mathews and Ross 2010). Kampioni është një pjesë e popullatës që përdoret për të përfaqësuar të tërën. Kur ne bëjmë kërkime, është jopraktike dhe gati e pamundur (për arsye kohe dhe financiare) të vëzhgosh dhe matësh çdo anëtar të popullatës, kështu që përdorim kampionin.

Kampioni i studimeve cilësore është më i vogël se ai i studimeve sasiore.(Cohen et al 2007). Një dallim tjetër është se në kërkimin sasior përdoret më tepër kampionimi rastësor (me probabilitet), ndërsa në kërkimin cilësor ai i qëllimshëm. Shumë studiues shkencorë sqarojnë se kampionimi i qëllimshëm përdoret më gjerësisht në kërkimin cilësor, pasi jep mundësi për të siguruar informacion të detajuar për pyetjet kërkimore të ngritura.

Çështja e masës është një vendim i rrëndësishëm në strategjinë e kampionimit gjatë procesit të mbledhjes së të dhënave. Një udhëzim që kërkuesja ka pasur parasysh gjatë studimit është të mos studiohen vetëm individët pjesëmarrës, por të mblidhet informacion i jashtëm i detajuar për këta individë. Për këtë qëllim shërbyen biseda me mësues të tjerë ose drejtues shkollash, me qëllim plotësimin e informacionit. Qëllimi kryesor i kërkimit cilësor nuk është mbledhja e informacionit (përveç formave të studimit të rastit), por të vlerësojë të veçantat dhe specifikat e këtij informacioni. (Pinnegar & Daynes,2006)

Në studimin cilësor sipas (Miles & Huberman 1994) mund të identifikohen 16 tipologji të ndryshme kampionimesh. Në qasjet fenomenologjike të kërkimit cilësor ekziston një gamë më e ngushtë strategjish kampionimi se në qasjet e tjera. Eshtë thelbësore që të gjithë pjesëmarrësit që do të merren në studim të kenë përjetuar fenomenin që ka qëllim të studiojë kërkuesi. Këtë faktor kërkuesja e ka pasur në konsideratë, prandaj u përzgjodhën mësues dhe prindër që kanë përjetuar vështirësi dhe sfida me qëllimin që kriteri i kampionimit të ishte sa më funksional.

Sipas (Ritchie dhe Lewis, 2003:79) kampionimi i qëllimshëm (pa probabilitet) është ai kampion i rasteve të zgjedhura që i jep më shumë mundësi hulumtuesit të eksplorojë ide teorike. Në këto qasje kampionimi, synimi nuk është që të krijohet një kampion statistikisht përfaqësues i popullatës. Përkundrazi, rastet zgjidhen "me qëllim" që t'i japin mundësi kërkuesit të eksplorojë pyetjet kërkimore të ngritura në funksion të qëllimit të studimit. Individët zgjidhen në bazë të karakteristikave apo përvojave që lidhen drejtpërdrejt me fushën e interesit të studiuesit dhe hedhin sa më shumë dritë në këtë fushë.

Dy studiuesit e mësipërm kanë menduar 7 qasje për kampionimin e qëllimshëm, të cilat janë si më poshtë:

1)**Kampioni homogjen** (të gjitha rastet i përkasin të njëjtit grup dhe kanë të njëjtat karakteristika).

2)**Kampioni heterogjen ose me variacion maksimal** (rastet e shumëllojshmë bëjnë të mundur identifikimin e temave të përbashkëta që i përshkojnë të gjitha rastet).

3)**Kampionimi i qëllimshëm i shtresëzuar (**kampioni zgjidhet nga brenda grupeve të rasteve ku ka variacion midis grupeve me qëllim krahasimin e tyre).

4)Kampionimi i rasteve ekstreme (rastet zgjidhen sepse janë të skajshme ose devijante dhe mund të hedhin dritë mbi një dukuri shoqërore nga një këndvështrim tjetër).

5)Kampionimi me intensitet (zgjedhja e rasteve që të jenë përfaqësuese të fuqishme të dukurisë së studimit).

6)Kampionimi i rastit tipik (rastet e zgjedhura konsiderohen tipike ose "normale").

7)Kampionimi i rastit kritik (rastet zgjidhen për shkak të mënyrës si ato janë kritike për një proces ose dukuri).

Kampioni i qëllimshëm homogjen *(ku të gjitha rastet i përkasin të njëjtit grup ose kanë të njëjtën karakteristikë)* është përdorur në studimin me prindërit, mësuesit dhe ofruesit e shërbimeve duke qenë se është parë i përshtatshëm për qëllimin e kërkimit. Studimi kërkon të eksplorojë përvojat dhe përjetimet e mësuesve në shkolla dhe prindërve në kontekstin e edukimit dhe pikërisht për këtë arsye ky kampionim realizon më së miri qëllimin final të tij. Ky kampionim i lejon kërkueses të kryejë një hetim në thellësi dhe të detajuar të dukurisë së integrimit të fëmijëve me AK në shkollë, parë nga këndvështrimi i tre aktorëve kyç . Kjo metodë lehtëson kërkuesin të zgjedhë të marrë në studim ata individë që u përgjigjen maksimalisht pyetjeve kërkimore.

Kampionimi është një moment i rëndësishëm gjatë fazave të kërkimit, pasi përzgjedhja jo e duhur e subjekteve mund të sjellë informacion të padobishëm, humbje kohe dhe mosrealizim të qëllimit të kërkimit. Studiuesit (Gerson and Horowits, 2002) përqendrohen në faktin se hulumtuesi duhet të jetë i kujdesshëm dhe i vetëdijshëm në përzgjedhjen e pjesëmarrësve, duke qenë kështu në dijeni të paragjykimeve të mundshme që mund të dëmtojnë përzgjedhjen e duhur; ata pohojnë se në të gjitha hulumtimet *"qëllimi është për të zgjedhur një grup të intervistuarish që janë në pozicion strategjik për të hedhur dritë mbi forcat më të mëdha dhe proceset nën hetim"*.

Kërkuesja mori si subjekt të studimit 20 shkolla 9-vjeçare nga 56 shkolla të tilla të zakonshme publike që kishin karakteristikat e duhura për studimin në Tiranë. Në fokus ishte një shpërndarje korrekte e pozicionit gjeografik të shkollave sipas njësive bashkiake duke përfshirë në studim shkolla nga 10 njësi bashkiake nga 11 njësi bashkiake ekzistuese.

Kampionimi u bë duke pasur në konsideratë numrin e fëmijëve me AK që ka shkolla si dhe llojin e AK që kanë fëmijët për të pasur një balancë në studim të fëmijëve me AK fizike dhe mendore. Në interes të kërkueses ka qenë edhe fakti i vendndodhjes së shkollave për të matur qëndrimet dhe këndvështrimet mes shkollave në qendër të kryeqytetit dhe në periferi të tij.

Qëllimi kryesor është që këta persona të përzgjedhur në kampionim të mund të japin informacionin e duhur në mënyrë që kërkuesi të ketë mundësi t'u përgjigjet pyetjeve kërkimore.

Në këtë studim janë përzgjedhur për intervistë prindër të fëmijëve me AK të moshës 6-16 vjeç që i kanë fëmijët të regjistruar në shkollat e arsimit të detyrueshëm (9-vjeçar) në Tiranë. Ata i kanë vlerësuar fëmijët në qendra të specializuara dhe kanë dorëzuar raport mjekësor dhe diagnozën pranë drejtorisë së shkollës.

Kjo për arsye se mësuesit dhe psikologët/punonjësit socialë të shkollës kanë identifikuar edhe fëmijë të tjerë që mund të kenë një aftësi të kufizuar, por, nëse nuk është vlerësuar nga komisioni mjekësor i një qendre të specializuar, nuk kanë qenë pjesë e studimit. Studimi ka përfshirë vetëm fëmijët e diagnostikuar pranë qendrave kombëtare të shëndetit mendor. Pasi u zhvilluan 20 intervistat me prindër, u arrit ngopja teorike me informacion dhe intervistat u ndërprenë, pasi ishin parashikuar 25 prindër.

Janë intervistuar për qëllimet e studimit edhe 25 mësues, të cilët janë duke punuar aktualisht me nxënës me AK në klasat e tyre (I-IX). Mësuesit janë përzgjedhur me eksperiencë në fushën e aftësisë së kufizuar. Kërkuesja ka zgjedhur mësues të moshave dhe gjinive të ndryshme nga shkollat 9-vjeçare të Tiranës, që i përkasin qendrës dhe periferisë, për të mbledhur informacion sa më të detajuar mbi fenomenin në studim.

Janë organizuar 2 fokus-grupe me qëllim marrjen e informacionit nga ofruesit e shërbimit psiko-social në shkolla mbi procesin e integrimit të fëmijëve me AK në shkolla. Ata kanë kontakt të drejtpërdrejtë me fëmijën, mësuesin dhe prindin dhe qëndrimet e tyre ndaj fenomenit janë me interes për kërkuesen.

Numri i intervistave

Janë realizuar gjithsej 25 intervista gjysmë të strukturuara me mësues, 20 intervista gjysmë të strukturuara me prindër dhe 3 intervista me persona kyç (2 anëtarë të Dekanatit të Fakultetit të Shkencave Sociale dhe Edukimit dhe 1 përfaqësuese e mësimdhënies në nivel master pranë Shkencave Sociale). Gjithashtu, janë zhvilluar 2 fokus-grupe me 12 specialistë të shërbimit psiko-social në shkollë (8 psikologe dhe 4 punonjëse sociale).

2.5 Hartimi i instrumenteve të kërkimit

a) Intervista gjysmë e strukturuar

Në pjesën më të madhe të studimeve të shekullit të kaluar u njoh intervista si mjet për mbledhjen e opinioneve, përvojave dhe karakteristikave të njerëzve. Intervista është një nga instrumentet kryesore për mbledhjen e të dhënave në kërkimin cilësor, sepse na jep mundësinë e ndërveprimit të drejtpërdrejtë midis kërkuesit dhe pjesëmarrësit. (Matthews & Ross,2010). Ajo (i) lehtëson komunikimin e drejtpërdrejtë mes 2 njerëzve ballë për ballë (ii) i lejon intervistuesit të marrë informacion, ndjenja dhe opinione nga i intervistuari duke përdorur pyetje dhe dialog ndërveprues.

Kërkuesja ka përzgjedhur *intervistën gjysmë të strukturuar* si metodë për mbledhjen e të dhënave, pasi ajo i lejon pjesëmarrësit t'u përgjigjen pyetjeve apo të diskutojnë për çështjen në mënyrat e tyre, duke përdorur fjalët e veta dhe përdorin të njëjtin grup pyetjesh për çdo intervistë.

Studiuesja vendosi ta përdorë si instrument duke qenë se është më fleksibël dhe lejon mbledhjen e informacionit në kontekstin dhe realitetin që pjesëmarrësit kanë përjetuar. Kjo metodë është më e përshtatshmja për qëllimin e kërkimit, i cili është të mësojë më tepër për përvojat, sjelljet dhe kuptimet e subjekteve të marra në studim dhe arsyet pse ata (mësuesit dhe prindërit) e përjetojnë këtë fenomen në këtë mënyrë. Ajo përdoret kur kërkuesi ka informacion paraprak për fenomenin që do të marrë në studim dhe në këtë rast kërkuesja ka një përvojë të gjatë në mirëqenien psiko-sociale të fëmijëve në shkollë dhe, së fundmi, mbi arsimin gjithëpërfshirës.

Kjo metodë konsiderohet e përshtatshme për kërkimin konkret, pasi (i) i lejon subjektet të flasin lirshëm për përvojat e tyre personale të menaxhimit të kujdesit për fëmijën me AK; (ii) intervista individuale dhe jo në grup krijojnë një kontekst konfidencial me qëllimin që prindërit dhe mësuesit të mund të shprehin hapur qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës; (iii) ishte e nevojshme intervista individuale për të garantuar që pjesëmarrësit të mos ndikonin në përgjigjet e njëri-tjetrit; (iv) intervista e realizuar ballë për ballë bën që intervistuesi të jetë më i ndjeshëm ndaj nevojave të pjesëmarrësve në momentet që ata flasin për përjetime tronditëse (prindërit kur përjetuan marrjen e diagnozës së fëmijës).

Intervista gjysmë e strukturuar përmbush qëllimin e kërkimit, pasi nxit dhe inkurajon pjesëmarrësin të flasë në thellësi për përvojat dhe opinionet e tij, si dhe eksploron arsyet e sjelljeve apo qëndrimeve të tyre ndaj çështjeve të caktuara.

Në intervistat e studimeve fenomenologjike duhet të bësh pyetjen e duhur dhe të mbështetesh te pjesëmarrësit për të diskutuar kuptimin e eksperiencave të tyre. Suksesi në këtë pikë varet nga durimi dhe aftësitë e kërkuesit. Diskutimet e fundit për intervistat cilësore theksojnë rëndësinë e marrëdhënies që ekziston mes intervistuesit dhe të intervistuarit. (Kvale,2006; Nunkoosing,2005; Weis & Fine,2000).

Kvale, (2006) thekson ngrohtësinë, kujdesin dhe fuqizimin e dialogut gjatë intervistës dhe pohon se intervista është një marrëdhënie hierarkie me një fuqi asimetrike që shpërndahet mes intervistuesit dhe të intervistuarit. Sipas tij, intervista "drejtohet" nga intervistuesi duke nxitur dialogun që atij i shërben dhe orientohet në monopolin e intervistuesit nëpërmjet interpretimeve. Duke patur në konsideratë të krijonte një marrëdhënie të ngrohtë me subjektetet, kërkuesja e pati më të lehtë punën në terren me mësuesit dhe prindërit duke u përqëndruar në dialogun ndërveprues dhe duke nxitur përjetimet e momenteve të tyre më delikate.

Përpara hartimit të udhëzuesit të intervistës gjysmë të strukturuar kërkuesja pati parasysh të ndërtonte një instrument i cili: a) do të lejonte pjesëmarrësit të përgjigjen sipas mënyrës së tyre me fjalitë e veta, b) do të nxisë pjesëmarrësit të shprehin ndjenjat dhe opinionet e tyre, c) do të ishte fleksibël dhe i përshtatshëm për pjesëmarrës të ndryshëm, d) do të garantonte që secili pjesëmarrës të diskutojë të njëjtat aspekte të temës së hulumtimit. Për të ndërtuar intervistën kërkuesja u bazua edhe në raporte e studime të tjera që flasin për përvojën e prindërve dhe mësuesve në edukimin e fëmijëve me AK.

Pyetjet në intervistën gjysmë të stukturuar me mësuesit janë ndërtuar në përputhje me qëllimin e kërkimit dhe janë organizuar në 4 sektorë dhe përkatësisht 1) Niveli i njohurive të mësuesve për aftësinë e kufizuar, 2) Përvojat e mësuesve me nxënësit me AK në klasë, 3) Integrimi dhe përfshirja konkrete e nxënësve me AK në klasë, 4) Perceptimi i mësuesve për të ardhmen e edukimit të fëmijëve me AK. Ndarja e pyetjeve në sektorë ka ndihmuar kërkuesen të kuptojë më qartë nevojat e mësuesve për të rritur cilësinë e edukimit për këta fëmijë.

Pyetjet në seksionin e parë kërkojnë të sqarojnë cili është niveli i njohurive që kanë mësuesit mbi AK, cilat kanë qenë burimet e tyre të informacionit dhe çfarë dinë rreth ligjit të arsimit gjithëpërfshirës (të ri dhe të vjetër). Seksioni i dytë përmban pyetje të cilat duan të thellojnë kuptueshmërinë për ndjesitë e mësuesve kur punojnë me nxënësin me AK në klasë, nevojat e tyre prioritare gjatë punës social-edukative, burimet informative që shfrytëzuan për punën e tyre, bashkëpunimin me prindin dhe psikologun/punonjësin social të shkollës, ecuria e punës me planin PEI si dhe metodat e përdorura për të rritur ndërveprimin e fëmijës me AK me fëmijët e tjerë. Seksioni i tretë ka pyetje që qartësojnë cilat kanë qenë konkretisht pengesat dhe vështirësitë e hasura nga mësuesi gjatë punës me fëmijën me AK, si janë zgjidhur mosmarrëveshjet e krijuara në klasë në raste të caktuara, sa të motivuar kanë qenë mësuesit në klasë me nxënësin me AK dhe bashkëpunimi që kanë pasur me kolegët për mbarëvajtjen e procesit si dhe nivelin e integrimit/gjithëpërfshirjes së nxënësit me AK në klasë.

Seksioni i fundit saktëson perceptimet e mësuesit mbi të ardhmen e fëmijëve me AK në shkollë, edukimin e tyre si dhe merr informacion shtesë mbi rekomandimet e tyre për përmirësimin e procesit të integrimit.

Intervista gjysmë e strukturuar me prindërit është gjithashtu e ndarë në 4 shtylla kryesore dhe më konkretisht në : 1) Seksionin e parë i cili lidhet me ndjesitë, perceptimet dhe pritshmëritë e prindit për arsimimin e fëmijës me AK. 2) Në seksionin e dytë me përballjen e prindit dhe përvojën e tij gjatë kohës që fëmija me AK mëson në shkollën e arsimit të detyruar. 3) Seksioni i tretë trajton këndvështrimin e prindit për integrimin e fëmijës në shkollë. 4) Sektori i fundit në të cilin merren parashikimet dhe rekomandimet e prindërve për një arsimim më cilësor të fëmijëve të tyre.

Pyetjet e seksionit të parë tentojnë të marrin informacion mbi ndjesitë e prindërve mbi momentet e para të përballjes me diagnozën e fëmijëve të tyre, motivet që prindërit kishin për t'i sjellë fëmijët me AK në shkollë të zakonshme si dhe informacioni i tyre mbi ligjin përkatës të arsimit gjithëpërfshirës. Në seksionin e dytë intervista ka pyetje, të cilat qartësojnë kërkuesen mbi kujtimet dhe emocionet e prindërve gjatë fillimit të shkollës dhe vazhdimësisë së saj (shembuj të progresit ose regresit). Gjithashtu, ky sektor përmban pyetje që kanë të bëjnë me reagimet e fëmijëve të tjerë të klasës, perceptimet e prindërve të fëmijëve të tjerë, bashkëpunimi mësues-prind për nevojat e fëmijës. Seksioni i tretë sqaron burimet e informacionit të përdorura nga prindi, si i kanë zgjidhur nevojat emergjente gjatë shkollës dhe nevojat për mësues mbështetës. Ky sektor ka pyetje që nxisin prindërit të tregojnë mbi bashkëpunimin me drejtorinë e shkollës, specialistin e shërbimit psiko-social dhe me sfidat që ka hasur prindi gjatë integrimit të fëmijës në një institucion publik arsimor. Seksion i katërt ka pyetje që marrin informacion rreth perceptimeve të prindit për të ardhmen e edukimit të fëmijëve dhe rekomandime për shkollën për një arsimim sa më optimal të fëmijëve dhe realizimin e të drejtave themelore të tyre.

b) Hartimi i guidës së fokus-grupit

Për herë të parë u përdor "intervista fokus" nga Merton dhe Kendall më 1946 dhe më pas grupet e fokusit filluan të përdoreshin në masë nga studiuesit e tregut. (Bloor et.al., 2001). Sidomos në vitet '80 ato filluan të përdoren gjerësisht për të matur opinione dhe shërbime.

Fokus-grupi është një metodë për mbledhjen e të dhënave cilësore, që është edhe një përshtatje e teknikës së intervistës. Ndryshimi është se intervista nuk bëhet tek e tek, por në grup. Ai përdoret për të mbledhur të dhëna që dalin nga diskutimi midis pjesëtarëve të grupit me ndihmën e një moderatori. Fokus-grupi u jep mundësinë njerëzve të eksplorojnë dhe sfidojnë përvojat dhe opinionet e të tjerëve duke bërë edhe reflektime vetjake. Kjo metodë u pa si mënyrë e përshtatshme për mbledhjen e të dhënave edhe në këtë studim, për arsye se kërkuesja synon të mbledhë të dhëna nga përvoja e personave të tretë, siç janë psikologët dhe punonjësit socialë të shkollave, të cilët punojnë në të njëjtën kohë edhe me prindër edhe me mësues dhe kanë perceptime dhe opinione të ndryshme. Kërkuesja kishte interes të mësonte mbi përvojat dhe mënyrat si ata e përjetojnë fenomenin në fjalë.

Hartimi i udhëzuesit të fokus-grupit u ndërtua me pyetje të hapura dhe gjysmë të strukturuara, të cilat synonin të merrnin informacion nga pjesëmarrësit mbi perceptimin e tyre për integrimin dhe gjithëpërfshirjen e nxënësve me AK në komunitetin shkollor. Pyetjet e guidës kërkonin të nxisnin pjesëmarrësit të jepnin këndvështrimin e tyre lidhur me sfidat, vështirësitë dhe problematikat që prindërit dhe mësuesit hasin gjatë periudhës që fëmijët me AK janë në shkollë, të para nga këndvështrimi i një profesionisti të shkencave sociale.

Pjesëmarrësit që u përfshinë, ishin pjesë e komunitetit të specialistëve të shërbimit psiko-social në shkollë. Ashtu si Asburry thekson se në shumicën e rasteve fokus-grupet bashkojnë grupe të barabartësh përsa u përket aftësive, përvojave, arritjeve dhe që kanë informacion mbi temën që po hulumtohet. (Asburry,1995).

2.6 Pilotimi dhe zhvillimi instrumenteve të kërkimit

Udhëzuesi i intervistave gjysmë të strukturuara u pilotua duke intervistuar përpara fazës së mbledhjes së të dhënave prindër dhe mësues, të cilët nuk do të ishin pjesë e studimit. Këto intervista nuk u koduan dhe nuk u përfshinë në analizën përfundimtare. Intervista u pilotua me 3 prindër të fëmijëve me AK në shkollë, 3 mësues që kanë nxënës me AK dhe 1 person kyç që punon në fushën e shërbimeve për këta fëmijë.

Pas përfundimit të fazës së pilotimit, udhëzuesit e intervistave u konsultuan me udhëheqësin shkencor të studimit dhe me profesionistë të fushës përkatëse dhe u modifikuan. Kërkuesja bëri disa ndryshime në formulimin e pyetjeve në seksionin e parë te udhëzuesi i intervistës me prindër dhe te seksioni i tretë te udhëzuesi i intervistës me mësues, pasi rezultoi që pyetjet nuk ishin formuluar mjaft të qarta dhe në disa pyetje kishte mbivendosje informacioni. Kërkuesja vuri re se, duke përfshirë disa pyetje ndihmëse për një pyetje kryesore, pjesëmarrësit nuk përgjigjeshin të fokusuar te çështja themelore.

Pyetjet u riformuluan më të shkurtra dhe më të qarta edhe me terminologji më të përshtatshme.

Gjatë fazës së pilotimit u vu re refuzimi i pjesëmarrësve për t'u regjistruar në diktofon, pasi nuk ndiheshin mjaft komod për të pohuar momente të dhimbshme gjatë përjetimeve të emocioneve negative si dhe sugjerimeve për institucionet përkatëse. Gjatë fazës pilot u vu re dukshëm se diktofoni do të ndikonte në cilësinë e intervistës dhe sinqeritetin e mendimeve, pasi kërkuesja evidentoi shenja ankthi, konfuzioni dhe frike në disa pyetje të caktuara.

2.6.1 Zhvillimi i intervistave

Realizimi i mbledhjes së të dhënave me anë të intervistave u krye në periudhën shtator - dhjetor 2013. Kjo fazë zgjati më tepër se sa ishte parashikuar për 2 arsye kryesore: (i) se administrimi i tyre haste vështirësi për arsye të impenjimeve të tyre personale dhe profesionale (mësuesit) dhe (ii) shumica e prindërve të përzgjedhur e shtynin procesin e intervistimit ose në fund e anulonin dhe përzgjedhja e pjesëmarrësit të ri në përputhje me kriteret e vendosura në studim kërkonte kohën e nevojshme.

Në përfundim të intervistave janë siguruar pjesëmarrësit se informacioni dhe të dhënat janë marrë vetëm për efekt studimi dhe do të rruhen në mënyrë konfindeciale nga kërkuesja.

a) Intervistat me mësues

Procesi i intervistimit me mësues është zhvilluar nga vetë kërkuesja ballë për ballë dhe çdo intervistë është realizuar vetëm 1 herë (edhe pse në disa raste me pauza të gjata të ndërmjetme). Këto intervista gjysmë të strukturuara janë zhvilluar në ambientet e shkollave përkatëse ku mësuesit punojnë. Intervistat kanë zgjatur nga 70-90 minuta. Janë përzgjedhur ambiente të përshtatshme dhe komode për zhvillimin e tyre, si psh, klasat e mësimit pasi ka mbaruar procesi mësimor ose ambiente të qeta brenda shkollës (biblioteka, zyra e psikologut/punonjësit social apo salla e mësuesve). Zhvillimi i tyre në vendin e punës ka krijuar një ndjesi komforti për mësuesit. Gjatë ecurisë së tyre studiuesja nuk vuri re momente tensioni apo ankthi nga ana e pjesëmarrësve (përveç rasteve të momenteve kur fëmijët kanë kaluar kriza në shkollë)

Shumica e intervistave janë mbajtur shënim nga kërkuesja, pasi mësuesit e kishin shumë të vështirë të flisnin për çështje të ndjeshme duke u regjistruar. Gjatë mbajtjes së shënimeve studiuesja përpiqet maksimalisht të mos humbasë asnjë detaj të vlefshëm për studimin (mimika, toni i zërit apo gjuha e trupit). Subjektet ishin të gatshme t'u përgjigjeshin të gjitha pyetjeve, pavarësisht kohëzgjatjes. Kërkuesja vuri re te mësuesit se ndiheshin më të sigurt me informacionin e shkruar sesa të regjistruar dhe nuk kishin kufizim në kohë. Intervistat janë kryer pasi është marrë leja nga DART për të hyrë në ambientet e shkollës dhe konsensusi i mësuesit për intervistën. Mësuesit janë kontaktuar fillimisht me anë të punonjësit social/psikologut të shkollës dhe më pas nga kërkuesja, ku është sqaruar qëllimi i kërkimit dhe roli i tyre në këtë studim dhe është marrë leja e tyre për vazhdimin.

Këtu vlen për t'u theksuar gatishmëria e mësuesve për t'u intervistuar për qëllimet e kërkimit dhe asnjë nga mësuesit e përzgjedhur në shkollat e qendrës ose periferike nuk refuzoi intervistën apo e la përgjysmë. Mësuesit shpreheshin shumë të interesuar për të dhënë informacion për çdo çështje të studimit. Në disa raste ata i kanë lejuar kërkueses të vëzhgojë orë mësimi ose periudha pushimi (loje) ku fëmija me AK ndodhej në klasë së bashku me bashkëmoshatarët e tij. Ata i vunë kërkueses në dispozicion materiale të shkruara, filmike dhe vizatime të bëra nga fëmijët me AK dhe e lejuan të vëzhgonte në klasë apo korridor fëmijën me AK si sillej në raport me bashkëmoshatarët.

b) Intervista me prindër

Mbledhja e të dhënave përmes intervistave me prindër ishte një proces shume delikat që zgjati në kohë dhe hasi shumë vështirësi. Kërkuesja, pasi identifikoi prindërit me karakteristikat e duhura për t'u bërë pjesë e studimit, i informoi ata për qëllimin e studimit dhe rolin e tyre bashkëpunues gjatë kësaj faze.

Në shkollat periferike prindërit pranuan me dëshirë të intervistoheshin, ndërkohë në shkollat e qendrës, si "Sabaudin Gabrani", "Emin Duraku" dhe "Pjetër Budi" kërkuesja hasi rezistencë dhe refuzim në më shumë se 6 raste. Në përfundim u arrit të intervistoheshin 2 prindër nga "Emin Duraku" dhe 1 prind nga "Pjetër Budi".

Të gjithë prindërit që pranuan të bashkëpunonin për intervistën nuk pranuan të regjistroheshin me diktofon. Regjistruesi ua bënte më të vështirë procesin e kujtimeve të momenteve me emocione negative. Për këtë arsye intervistat janë mbajtur shënim nga kërkuesja duke tentuar të mos humbasë informacioni i rëndësishëm për të dhënat cilësore. Intervistat janë administruar nga vetë kërkuesja përveç 2 rasteve të shkollave "Qazim Turdiu" dhe "Emin Duraku", të cilat janë administruar nga psikologia e shkollës me kërkesë dhe insistim të prindit. Faza fillestare e kontaktimit të prindërve ka filluar me njoftimin e tyre nga psikologu/punonjësi social i shkollës në lidhje me studimin dhe më pas kërkuesja ka realizuar disa takime informuese deri në momentin e intervistës. Ka pasur edhe raste që pas disa takimesh, prindërit janë tërhequr nga ky bashkëpunim.

Intervistat zgjatën nga 60-100 minuta dhe u realizuan në ambiente të ndryshme të përshtatshme për të dyja palët Shumica e tyre janë zhvilluar në zyrat e specialistit të shërbimit psiko-social në rastet kur prindi ishte kujdestar i fëmijës dhe e shoqëronte në shkollë. Në pak raste, intervistat janë zhvilluar në lokalet pranë shkollave ose pranë ambienteve të punës së prindërve sipas kërkesës së tyre.

c) Intervista me personat kyç

Procesi i intervistës me personat kyç u zhvillua pranë ambienteve të punës së tyre, pasi ishin kontaktuar nga kërkuesja dhe ishin njohur me qëllimin dhe objektivat e studimit.

Intervistat u administruan nga vetë kërkuesja dhe zgjatën nga 50-70 minuta. U mbajtën shënim të dhënat me qëllimin e mbledhjes më të saktë të informacionit. Kjo fazë u zhvillua sipas parashikimeve dhe rezultoi e suksesshme, pasi informuesit kyç shprehën lirshëm qëndrimet, opinionet dhe sugjerimet e tyre për përmirësimin e arsimit gjithëpërfshirës. Duke qenë ekspertë të fushës së aftësisë së kufizuar, pjesëmarrësit kanë ndihmuar me rekomandime specifike për institucionet që zhvillojnë politikat e arsimit në Shqipëri.

d) Fokus-grupi

Fokus grupet me specialistët e shërbimit psiko-social në shkollë janë zhvilluar pranë zyrave të Institutit të Shërbimeve Psikologjike (pranë shkollës "Edit Durham"). 12 specialistet janë ndarë në 2 grupe me 6 individë me qëllim administrimin sa më të mirë të informacionit. Seancat e fokus-grupeve janë realizuar nga kërkuesja në rolin e moderatores në ditë të ndryshme dhe kanë zgjatur 120 minuta secila. Gjatë seancës së fokus-grupeve kërkuesja u lehtësua nga një specialiste në rolin e asistentes për të mbajtur shënim sa më shumë detaje të komunikimit jo verbal. Gjatë zhvillimit të tyre pati rrahje mendimesh dhe sugjerime të ndryshme, të cilat rritën dinamikat brenda grupit.

Grupi i psikologeve dhe punonjësve socialë u tregua mjaft i gatshëm të jepte sa më shumë informacion që i shërben studimit edhe pas përfundimit të seancave të fokus-grupeve

2.7 Mbledhja dhe analiza e të dhënave

a) Mbledhja e të dhënave

Mathews dhe Ross (2010) e përshkruajnë *mbledhjen e të dhënave* në kërkimin cilësor si një veprimtari praktike, e cila duhet të kryhet brenda kufizimeve kohore, hapësinore dhe burimore. Si rrjedhim, është e rëndësishme të shqyrtohet mënyra se si mund të mbledhim të dhënat e duhura për hulumtimin tonë në mënyrë efektive brenda këtyre kufizimeve.
Të dhënat janë "përfaqësueset" reale më të përafërta të mundshme me faktet, vlerat, opinionet dhe përvojat e njerëzve ose dukurive, të cilat kemi interes të shqyrtojmë.

Sipas Creswell,(2003) format për mbledhjen e të dhënave në kërkimin cilësor mund të grupohen në 4 lloje kryesore: (i) intervistat (të mbyllura e të hapura), (ii) vëzhgimet (jopjesëmarrës dhe pjesëmarrës), (iii) dokumente (private dhe publike), (iv) materiale audiovizuale (fotografi, disqe dhe videokaseta).

Në studim kërkuesja përdori metodën e intervistimit dhe fokus grupit të drejtpërdrejtë si metoda më eficiente për mbledhjen e informacionit cilësor nga pjesëmarrësit. Metoda e vëzhgimit pjesëmarrës u përdor në pak raste (4), në të cilat u vëzhguan për një kohë të caktuar (45 minuta) sjellja e fëmijëve me AK në ambientin shkollor brenda dhe jashtë klasës. U mblodhën gjithshtu edhe disa materiale me fotografi dhe punime të fëmijëve, të cilat u vunë në dispozicion të kërkueses nga mësuesi kujdestar i fëmijës që i ka realizuar. Metodat e përdorura i dhanë mundësinë kërkueses të hulumtojë më në thellësi të çështjeve kryesore që u përgjigjen pyetjeve kërkimore.

Qëllimi kryesor i studimit është të eksplorohen sfidat dhe vështirësitë që hasin fëmijët me AK gjatë momenteve të përshtatjes në arsimin 9-vjeçar të zakonshëm. Pikërisht për këtë arsye mjedisi natyral ku ata janë studiuar, janë shkollat. Ndërveprimi i tyre me bashkëmoshatarët dhe gjithë anëtarët e komunitetit shkollor është me interes nga kërkuesi, i cili për ta matur nivelin e ndërveprimit intervistoi mësues, prindër dhe psikologë/ punonjës socialë.

Poland dhe Pederson (1998) theksojnë faktin se në kërkimin cilësor ajo çfarë nuk është thënë me fjalë është po aq e rëndësishme sa ajo që është thënë. Prandaj, transkriptet kërkojnë që studiuesi të përfshijë informacionin kontekstual në lidhje me heshtjen ose pauzat që mund të kenë ndodhur gjatë intervistës.
Gjatë procesit të intervistave kërkuesja mbajti shënime të detajuara lidhur me gjuhën e trupit dhe sjelljeve joverbale të prindërve dhe mësuesve kur trajtoheshin çështje delikate që shkaktonin emocione te pjesëmarrësit. Për të marrë informacionin më të detajuar mënyra më e mirë do të ishte ajo e regjistrimit filmik (audio dhe video) ose me diktofon dixhital, por kërkuesja hasi rezistencën e shumicës së pjesëmarrësve.

Kryesisht komuniteti i prindërve ishte refuzues ndaj regjistrimit të informacionit, pasi, sipas tyre, ky element u shtonte besimin se fëmija i tyre ishte një objekt studimi dhe ky fakt shtonte dozën e ankthit gjatë procesit të intervistimit. Edhe pse u shpjeguan arsyet e studimit dhe regjistrimit të intervistës, ata nuk ndryshuan mendim. Duke qenë se pjesëmarrësit kanë të drejtën e tyre të zgjedhin të mos regjistrohen, u respektua dëshira e tyre. Për këtë arsye, pas përfundimit të intervistave kërkuesja mbajti shënim çdo element, sado i vogël, që kishte të bënte me qëndrimet apo sjelljen e pjesëmarrësit për të prodhuar më vonë një kopje të të dhënave sa më cilësore.

Në përfundim të çdo seance të fokus-grupit kërkuesja dhe asistentja mbajtën shënime personale referuar diskutimeve dhe çështjeve më të rëndësishme të raportuara nga pjesëmarrësit. Për të mos humbur detaje dhe informacione transkriptet e intervistave gjysmë të strukturuara me prindër e mësues realizoheshin brenda javës së zhvillimit të tyre. Kjo pasi edhe studiues të ndryshëm të kërkimit cilësor e sugjerojnë si metodë që ndihmon mbledhjen e të dhënave.

Transkriptimi përgjithësisht kërkohet që të bëhet sa më shpejt pas ngjarjes që të jetë e mundur, (Wengraf,2001).

Intervistat e pakta me mësues dhe fokus-grupet që u regjistruan, u transkriptuan dhe më pas materiali u ruajt me kujdes nga kërkuesja për t'u asgjësuar në përfundim të studimit.

Para se të fillonte intervista, intervistuesja u jepte pjesëmarrësve informacion të mjaftueshëm mbi studimin dhe qëllimin e tij dhe i siguronte në mënyrë të veçantë se informacioni i marrë do të ruhej në mënyrë konfidenciale dhe të dhënat e përpunuara do të përdoreshin në mënyrë profesionale vetëm për studimin. Për të siguruar privatësinë e informacionit nuk janë kërkuar emrat e mbiemrat, por vetëm të dhëna demografike (mosha, gjinia, arsimimi, punësimi). Subjekteve iu bë e ditur se kishin të drejtë të refuzonin intervistën në çdo moment ose të mos u përgjigjeshin pyetjeve, të cilat nuk kishin dëshirë. Struktura e intervistës është ndërtuar e tillë që pyetjet, që kërkojnë përjetime e kujtime të momenteve të vështira, nuk janë të grupuara bashkë për të mos shtuar ngarkesën emocionale të të intervistuarve. Megjithatë, gjatë intervistave me prindër pati disa momente të vështira, në të cilat intervistuesja u ndal, bëri një ndërprerje, e qetësoi të intervistuarin dhe më pas vazhdoi me pyetjet e tjera.

Intervistimi i mësuesve është zhvilluar pa ndërprerje të gjata përveç 2 rasteve të veçanta, ku mësuesi i intervistuar është njëkohësisht edhe prind i një fëmije me AK. Gjatë këtij procesi i intervistuari ka kaluar përmes përjetimeve të dyfishta emocionale dhe intervistuesja është përpjekur t'i ofrojë mbështetje dhe qetësi. Këto intervista kanë zgjatur përtej kohës së parashikuar.

Të gjitha intervistat janë realizuar pasi është marrë konsenti i pjesëmarrësit.

Periudha nga marrja e njoftimit për intervistë me prindin dhe realizimi i saj ka qenë mjaft e gjatë. Kjo shpjegohet me faktin se pjesëmarrësit nuk kishin besim të ndanin eksperiencat e tyre jetësore me një person të panjohur (intervistuesen). Shumica e prindërve shprehnin pakënaqësi dhe zhgënjim nga rastet e mëparshme kur janë bërë pjesë e studimeve apo iniciativave për të ndihmuar fëmijët e tyre.

Ata ndiheshin të vetëm dhe të paragjykuar me një fëmijë me AK në krah dhe e kishin mjaft të vështirë të shprehnin nevojat e tyre për edukimin e tyre. Niveli i lartë i diskriminimit për këtë target grup kishte krijuar te ata një frymë pasigurie dhe mospranimi. Pikërisht për këtë arsye intervistuesja u prezantua me prindërit dhe mësuesit nga psikologu/punonjësi social i shkollës, i cili kishte stabilizuar marrëdhënie besimi dhe bashkëpunimi me ta.

Shumica e intervistave janë zhvilluar në ambientet e shkollës në zyra të veçanta. Për të ruajtur konfidencialitetin në sallë/zyrë kanë qenë vetëm i intervistuari dhe intervistuesja. Në rastet kur nuk ishte e mundur një zyrë e veçantë, është zgjedhur një zonë e qetë në një lokal pranë shkollës apo vendit të punës të prindit.

Analiza e të dhënave

Analiza e të dhënave është një proces mjaft i rëndësishëm në kërkimin cilësor. Studjuesit Mathews & Ross, 2010 theksojnë se : *Qëllimi i saj është të përshkruajë, diskutojë, vlerësojë dhe shpegojë përmbajtjen dhe karakteristikat e të dhënave që janë mbledhur gjatë studimit*. Ndryshe, kjo fazë përkon me rezultatet e studimit.). Dy tiparet kryesore që u mbajtën parasysh gjatë analizës së të dhënave në këtë studim ishin: 1) analiza duhet të ishte **sistematike** (çdo e dhënë duhet të trajtohet në të njëjtën mënyrë edhe nëse është rast, person apo ngjarje), 2) **gjithëpërfshirëse** (të gjitha të dhënat duhet të përfshihen në analizë). Të dhënat e mbledhura duhet t'u japin përgjigje pyetjeve kërkimore të vendosura në fillim të studimit.

Qëllimi kryesor i kërkueses në këtë fazë ishte të organizonte, strukturonte dhe analizonte të dhënat e mbledhura nga intervistat gjysmë të strukturuara dhe fokus grupet. Si fillim kërkuesja u sigurua që kishte të dhëna të plota me shkrim, me gojë ose jo verbale duke bërë një përmbledhje të të gjitha të dhënave që kishte grumbulluar. ***Rinjohja*** me të dhënat është proces i rëndësishëm, pasi mund të ndodhë që kërkuesi beson se i njeh shumë mirë të dhënat, se i ka zhvilluar vetë intervistat dhe "ka qenë aty", por sa më shumë shtohen të dhënat e mbledhura, aq më vështirë mbahen mend çështjet e rëndësishme. Procesi i rileximit të transkripteve lehtësoi kuptimin e tyre për kërkuesen.

Tre studiues përkatësisht Madison,2005, Huberman & Miles,1994 dhe Wolcot,1994 kanë rënë dakord se momenti më i rëndësishëm në këtë fazë është kodimi i të dhënave (reduktimi i materialit në segmente domethënëse dhe vendosja e emrave për këto segmente), kombinimi i kodeve në kategori më të gjera dhe bërja e krahasimeve në tabela.

Procesi i mbledhjes, analizimit të të dhënave dhe shkrimit të rezultateve nuk i ka hapat të ndara, ato shpesh ndërveprojnë edhe ecin njëkohësisht. Shpesh kërkuesit cilësorë "mësojnë duke vepruar". (Dey.1993,p.6).

Procesi i analizës u krye në mënyrë manuale. Si fillim u grupuan të dhënat në kompjuter në disa folder dhe më pas konvertuan në tekste të përshtatshme (fjalë, fjali dhe histori). Kjo i krijoi kërkueses një moment konfuz, pasi ashtu si thekson edhe Patton (1980): "*Të dhënat e mbledhura nga metoda cilësore janë voluminoze. Nuk kam gjetur ndonjë mënyrë të përgatis*

studentët e mi për këtë volum masiv informacioni me të cilin ato do ta gjejnë veten kur mbaron mbledhja e të dhënave. Ulja përpara faqeve të tëra të intervistave dhe bllokut të shënimeve mund të jetë dërrmuese".

Studiuesja në këtë fazë ka pasur parasysh të bëjë ndarjen mes informacionit të marrë nga pjesëmarrësit dhe vëzhgimeve të mbledhura nga ai gjatë procesit të intervistës. Natyra e të dhënave gjysmë të strukturuara kërkon qasje analitike të përshtatshme për të përpunuar shumëllojshmërinë e tyre. Fillimisht të dhënat janë të papërpunuara ose ashtu si janë thënë nga pjesëmarrësi në intervistë. Kërkuesja lexoi edhe një herë të gjithë materialin e zbardhur për të pasur një ide të përgjithshme dhe për t'u familjarizuar me të dhënat e mbledhura. Gjatë kohës së leximit u përpoq të mbante shënime për informacionet që ishin të paqarta ose ku kishte mospërputhje. Më pas materiali u rilexua disa herë para se të fillonte organizimi i të dhënave. Stujduesi Agar,1980 u sugjeron kërkuesve: " ... *lexoni transkriptin e plotë disa herë. Zhyteni veten në detaje për të marrë një kuptim të së tërës përpara se ajo të ndahet në copa*".

Në përgatitjen e transkripteve u përfshi materiali i shkruar i intervistave, por edhe ngjarjet joverbale si pauzat, lotët dhe ndërprerjet për shkak të momenteve emocionale, të cilat u përshkruan nga kërkuesja. Çdo intervistë kishte një identifikues unik- një kod (numër), i cili lehtësonte klasifikimin apo grupimin e intervistave. Kjo u bë edhe për arsye të ruajtjes së anonimatit dhe konfindecialitetit të pjesëmarrësve. Gjatë kësaj faze u morën në konsideratë nëse kishte pyetje pa përgjigje ose përgjigje të pjesshme dhe, pasi rezultoi një numër shumë i vogël i përgjigjeve të pjesshme, ato u përfshinë në informacionin e përgjithshëm.

Për të analizuar të dhënat është përdorur teoria 'grounded' (teoria e bazuar), e cila përdor procedura të detajuara për analizë. Ajo është zhvilluar nga Strauss dhe Corbin (1990,1998) dhe siguron një procedurë për zhvillimin e kategorive të informacionit (kodimi i hapur), ndërveprimin e kategorive (kodimi boshtor) dhe ndërtimin e një "historie" që lidh kategoritë (kodimi përzgjedhës) dhe përfundon me një set teorik.

Kjo metodë është e përshtatshme për kërkimet cilësore dhe pavarësisht se ka emrin "teori" ajo kombinon teorinë me të dhënat.Në praktikë mbledhja e të dhënave, gjenerimi i teorisë dhe analiza ndodh në të njëjtën kohë.

Fillimisht bëhet krahasimi i të dhënave nga burime të ndryshme ku përveç gjetjeve përfshihet edhe literatura. Kjo metodë ndihmon për të identifikuar temat dhe kategoritë. *Kodimi i hapur* është faza e parë e kodimit, në të cilën kërkuesja përcakton vetitë e këtyre kodeve paraprake që do të përshkruhen me anë të *mbiemrave* dhe *ndajfoljeve* në mënyrë që të dihet madhësia, trajta, kohëzgjatja, shpeshtësia dhe rëndësia e tyre në studim.

Kodimi boshtor, si fazë e dytë e procesit të kodimit, ka të bëjë me lidhjen e kodeve me njëri-tjetrin. Kërkuesja gjatë kësaj faze ka menduar dhe është përpjekur të përqasë një kombinim të arsyetimit logjik për të thelluar lidhjen dhe krahasimin e kodeve. Për të lehtësuar procesin është ndërtuar një matricë me kodet e përzgjedhura për të pasur më të lehtë krahasimin e tyre në aspekte të ndryshme.

Kodimi përzgjedhës, si faza e fundit në sistemin e kodimit, ka të bëjë me zgjedhjen e kategorisë qendrore dhe lidhjen e gjithë kodeve dhe temave të kategorive të tjera me të. Në këtë mënyrë kërkuesja nxjerr përfundime, të cilat ndërveprojnë me njësitë e koduara në fazat e para.

Ky proces vazhdoi nga kërkuesja deri në fazën kur u arrit ngopja. Kur nuk u arrit të gjendeshin më të dhëna për kategoritë, po sidomos për atë qendroren, u arrit **pika e ngopjes me të dhëna**. Në këtë fazë kërkuesja krijoi tabela përmbledhëse me kategoritë dhe njësitë për të kuptuar frekuencën e pohimeve të pjesëmarrësve, pasi ato janë mjaft të rëndësishme për rezultatet e studimit.

Gjatë gjithë procesit të kodimit kërkuesja paralelisht u ka kushtuar vëmendje **kujtesave,** pasi ato krijojnë një lidhje potenciale me të dhënat. Glaser (1998) thotë se "*...shënimi i kujtesave është një fazë thelbësore e teorisë së bazuar, ato janë shkrime teorizuese të ideve për kodet e qenësishme teksa lindin gjatë mbledhjes dhe analizimit të të dhënave".* Kujtesat e kanë ndihmuar kërkuesen gjatë fazave të para kur formulohen konceptet dhe identifikohet shpeshtësia e ngjarjeve.

Në fazën e fundit të analizës u zhvillua klasifikimi dhe shkrimi i materialit përfundimtar. Gjetjet së bashku me kujtesat dhe shënimet u grupuan për të qartësuar përfundimet e studimit dhe më pas u përmblodhën në materialin përfundimtar.

Studiuesja lexoi disa herë transkriptet me qëllimin e eksplorimit të detajeve dhe marrjen e çdo të dhëne të rëndësishme. Ato u shkruan në compjuter në mënyrë të qartë e të lexueshme, sipas metodës së saj për të punuar me komente gjatë analizës. Pas transkriptit janë përmbledhur informacionet në disa tabela të ndara sipas kategorive dhe njësive të përcaktuara më parë. Kërkuesja vazhdoi fazën e krahasimit të tipareve të ngjashme e të ndryshme dhe sekuencave më të përsëritura të temave në të gjitha intervistat. Kategoritë janë krahasuar edhe me synimin për të zbuluar marrëdhëniet mes tyre. Për këtë arsye ato janë ndarë në tema dhe nëntema, të cilat ndihmojnë kërkuesen të nxjerrë rezultate sa më të plota rreth çështjes në kërkim.

Analiza e të dhënave u realizua sipas hapave të mëposhtëm : 1) menaxhim i të dhënave, 2) lexim dhe rilexim i të dhënave, 3) përshkrim, 4) klasifikim, 5) interpretim, 6) pasqyrim i përfundimeve. Studiuesja ka realizuar personalisht vëzhgimet, punën në terren dhe përpunimin e analizën. Ajo është përpjekur të shprehë gjetjet me anë të përshkrimeve të pjesëmarrësve në mënyrë transparente dhe objektive.

Kodimi i intervistave individuale dhe fokus-grupit është bërë sipas këtyre fushave:

<u>Intervista individuale me mësues</u>:

- **Perceptimi i mësuesve për aftësinë e kufizuar :**
  Njohuri të pjesshme, paqartësi mbi llojet e AK, një lloj sëmundjeje mendore ose fizike, vështirësi për të qenë si të tjerët, të jesh ndryshe, pa informacion, perceptime te gabuara,
- **Eksperienca e mësuesve që mësojnë nxënësit me AK:**

Ndjesi emocionale negative, frikë, ankth në raste krizash, vështirësi për të punuar, empati në rolin e nënës, pasiguri për të ardhmen e klasës, konfuzion në klasë bashkë me të tjerët, reagime brenda klasës nga prindërit e tjerë, mungesë motivimi për punën, pamundësi për të marrë trajnime, të papërgatitur për llojet e ndryshme të diagnozave, përballje për herë të parë me AK, mosvlerësim nga drejtuesit, mungesë e bazës materiale për të punuar, bashkëpunim mësues-psikolog/punonjës social, puna me planin PEI, dilema për vazhdimësinë.

- **Përfshirja e nxënësit me AK në klasë**
  Mospërfshirje, prezencë fizike, përfshirje vetëm nga ana sociale (lojë, role-play), arritje të ngadalta, mungesë shpërblimi moral dhe financiar, metoda të pakta interaktive, mungesë hapësirë fizike në klasë, kohë e pamjaftueshme, mungesa shërbimesh për fëmijët në bashkëpunim me shkollën, mungesë e mjeteve didaktike specifike sipas diagnozës.
- **Pritshmëritë për të ardhmen e fëmijëve me AK në shkollë**
  Fëmija me AK të fitojë kompetenca personale, të jetë i aftë për veten e tij.Pasiguri për mbarimin e shkollës 9-vjeçare, zbatim të ligjit të arsimit gjithëpërfshirës, shpërblim për mësuesit, trajnime, kualifikime specifike për AK.

<u>Intervista individuale me prindër:</u>

- **Perceptimet dhe pritshmëritë e prindit për arsimimin e fëmijës me AK**
  Frikë, paragjykim, ankth, pasiguri, konfuzion, pamundësi, ëndërr (fëmija të vazhdonte shkollën), stigmatizim, keqardhje, mëshirë, dëshpërim, trishtim, situatë e vështirë, izolim, stres i vazhduar, përballje negative, ndjenja faji, ndërgjegjësim, gëzim si fazë progresi, takim me specialistë,
- **Përballja e prindit me fëmijën me AK në shkollë**
  Refuzim, izolim, neglizhencë, tallje (brenda klasës), ankth për të nesërmen, mungesë besimi në vetvete, tension, çlirim, gëzim (sjellje pozitive të fëmijës), përbuzje, mëshirë, agresion, jo stabilitet emocional, takim me prindër, progres, regres emocional, afeksion, lojë.

➢ **Integrimi i fëmijës në shkollë (sipas prindit)**
Progres i lehtë, vështirësi, mësime të thjeshtuara, mësues mbështetës, stimulim, ndërgjegjësim, mbështetje, informacion, program mësimor, bashkëpunim prind-psikolog/punonjës social, aktivitete fizike, lojë, këngë, sport.

➢ **E ardhmja e edukimit të fëmijëve me AK**
Konfuzion, mbështetje te Zoti, pasiguri, ngarkesë emocionale, varësi nga progresi, mbështetje për 9-vjeçaren, mësues mbështetës, plan PEI, gjithëpërfshirje, klasa interaktive, motivim, kualifikim, seminare ndërgjegjësuese, trajnime mbështetëse.

<u>Fokus grupi me psikologët/punonjësit socialë të shkollave</u>

- **Bashkëpunimi prind-shkollë**
  Hezitim, reagime refuzuese, paragjykim, pasiguri, ankth, vështirësi për të folur, izolim nga prindërit e tjerë, pakënaqësi, kënaqësi në raste progresi, dëshirë për shkollën, vëmendje, keqardhje nga prindërit e tjerë, ndjenja e izolimit social.
- **Nevojat e fëmijës me AK në shkollë**
  Bashkëpunim mësues-prind-psikolog, pranim, ndërgjegjësim, kurrikula të thjeshtuara, plane zhvillimi, mbështetje, mosparagjykim, motivim, stimulim, kujdes i veçantë, asistencë psiko-sociale, integrim, mosizolim, përfshirje në çdo aktivitet, mungesë e mbështetjes,
- **Integrim dhe gjithëpërfshirje e suksesshme**
  Përmirësim i kurrikulës, trajnime, seminare ndërgjegjësuese, mësues të kualifikuar, mësues mbështetës, ndihmë profesionale, bashkëpunim me OJF dhe institucionet,

Ashtu si u përmend edhe më lart, teoria 'grounded' bazohet në krahasimet e tipareve të ngjashme e të ndryshme të të dhënave më frekuente që dalin në fazën e analizës dhe përcaktimi i kategorive dhe nënkategorive.

Nga analiza e intervistave individuale dhe fokus grupit u identifikuan këto kategori:

1. Qëndrime
2. Modelet e integrimit/gjithëpërfshirjes
3. Perceptimet për të ardhmen e arsimit gjithëpërfshirës

Në vazhdim të analizës këto kategori u ndanë në disa nënkategori në përputhje me qëllimin e studimit. Kategoritë e mësipërme u zbërthyen në disa nënkategori që zbulojnë më mirë eksperiencat e mësuesve dhe prindërve me fëmijë me AK në shkollë, përballjet dhe reagimet e tyre si dhe perceptimet e tyre për përmirësimin e këtij procesi.

<u>Janë identifikuar 20 nënkategori :</u>

1) a) reagime të ndryshme
b) frikë
c) refuzim
d) pasiguri
e) vështirësi për ta pranuar
f) trishtim

2) g) nevoja të ndryshme
h) mbështetje nga komuniteti shkollor
i) mbështetje nga familja
j) vështirësi në komunikim

k) pranim dhe mosdiskriminim nga të tjerët
l) shërbime të tjera sociale

3) m) zbatimi i ligjit si duhet
n) aftësim për nevojat bazë
o) sensibilizm dhe ndërgjegjësim i komunitetit
p) mësues të kualifikuar
q) mbështetje financiare për familjarët
r) qendra komunitare rehabilituese
s) programe universitare të specializuara
t) shpresë te Zoti për përmirësimin e gjendjes

Nga analiza e intervistave me personat kyç u identifikuan këto kategori

1. Mbështetja e ofruar për fëmijët me AK nga institucionet dhe OJF-të
2. Problematikat e shërbimeve të ofruara
3. Nevojat e paplotësuara në arsimin gjithëpërfshirës
4. Sfidat e sensibilizimit të komunitetit
5. Vizioni për të ardhmen

2.8 Qëndrueshmëria dhe vlefshmëria e studimit

2.8.1 Qëndrueshmëria

Kërkimi cilësor shpesh të vendos përpara dilemave "A u mor informacioni i saktë? "Mos do të publikojmë një çështje të gabuar?" Kjo ka qenë edhe dilema e kërkueses, pasi aspektet e trajtuara janë mjaft delikate dhe dhe ngrejnë barriera për kuptueshmëri të thellë.
Kërkuesit (Stake,1990) dhe (Thomas, 1993) përpiqen të "kuptojnë" atë strukturë të thelluar informacioni që vjen nga takimet e drejtpërdrejta me pjesëmarrësit në terren që përpiqet të marrë të dhëna në detaje. Qëllimi kryesor i çdo kërkuesi është të ofrojë një studim të besueshëm dhe sa më të vërtetë.

Qëndrueshmërinë e studimit (Jope,2000) e përshkruan si "*rezultate të qëndrueshme që shtrihen përgjatë një kohe të caktuar dhe që prezantojnë një grup të përshtatshëm të popullsisë në përgjithësi që është përfshirë në studim*". I referohemi si qëndrueshmëri nëse rezultatet e studimit mund të riprodhohen duke përdorur të njëjtën metodologji dhe atëherë instrumenti i kërkimit konsiderohet i besueshëm. Disa studiues të tjerë argumentojnë se atuorët, të cilët vazhdojnë të ruajnë terminologji pozitiviste lehtësojnë pranimin e kërkimit cilësor në një botë sasiore. (Ely, Anzul, Garner & Steinmetz,1991)

Për të stabilizuar "vërtetshmërinë" e një studimi Lincoln & Cuba (1985:300) përdorën terma unikë, si "kredibilitet", "autentik", "transferueshmëri","varësi", "komformitet" dhe "natyralitet" ekuivalente sot me termat "vlefshmëri e jashtme", "vlefshmëri e brendshme", "qëndrueshmëri" dhe "objektivitet".

Të dhënat e mbledhura në këtë studim janë autentike të dokumentuara me shumë kujdes nga kërkuesja dhe të ruajtura në konfidencialitet. Intervistat janë mbajtur shënim dhe më pas janë transkriptuar duke marrë në konsideratë çdo detaj. Të gjitha proceset janë realizuar nga vetë kërkuesja (intervistimin, trankriptimi dhe analiza e të dhënave), fakt ky që rrit dozën e besueshmërisë dhe tregon se këto të dhëna janë të vërteta dhe nuk janë deformuar gjatë procesit.

Për të qenë sa më korrekte dhe e saktë kërkuesja ka bërë pasqyrimin e të dhënave verbale dhe ato joverbale të mbajtura shënim në çdo fazë të intervistës dhe fokus grupit për të mos humbur detaje të rëndësishme. Sipas (Silverman,2005) siguria mund të adresohet në disa mënyra në kërkimin cilësor. Besueshmëria rritet nëse kërkuesi mban shënime të detajuara, përdor regjistrues të cilësisë së lartë dhe transkripton me kujdes. Të dhënat e marra nga regjistruesi ose të mbajtura shënim duhet të tregojnë edhe të parëndësishmen, por shpesh vendimtare janë pauzat dhe bllokimet emotive. Më pas kodimi duhet të bëhet "i verbër" dhe analiza duhet realizuar pa pasur pritshmëri të zhvilluara.

Përvoja disa vjeçare e kërkueses si intervistuese dhe kualifikimet në këtë fushë e shtojnë besueshmërinë e studimit.

2.8.2 Vlefshmëria

(Eisner,1991) në vend të termit "vlefshmëri" diskutoi përdorimin e termit "besueshmëri" si më të përshtatshëm për kërkimin cilësor. Studiues të ndryshëm e kanë konceptuar në forma të ndryshme vlefshmërinë e një studimi. Lather,(1991) identifikon 4 lloje vlefshmërish, të cilat përfshijnë: 1) trekëndëzimin (përdorimi i metodave të shumëfishta dhe skemave teorike), 2) vlefshmërinë konstruktive (të njohësh konstruktin që ekziston në vend që të ngresh teori), 3) vlefshmëria fasadë (si një pohim i sigurt në vend të një pohimi të dyshuar në bazë të eksperiencave), 4) vlefshmëri katalitike (e cila i shtyn pjesëmarrësit drejt njohjes së realitetit dhe transformimit të tij).

Kërkuesja në këtë studim ka përdorur metodën e trekëndëzimit në procesin e mbledhjes së të dhënave për të garantuar më shumë besueshmëri/vlefshmëri. Kërkuesja kombinoi në këtë studim mbledhjen e të dhënave dytësore nga literatura me mbledhjen e të dhënave nga intervistat individuale me prindër dhe mësues dhe fokus grupet me psikologët shkollorë. Ky proces përfshin të dhëna të sakta nga burime të ndryshme për të hedhur dritë mbi një çështje apo perspektivë. Autorët Ely et.al., 1991: Erlandson et al 1993; Glesne & Peshkin ,1992: Lincoln & Guba,1985 theksojnë rëndësinë e përdorimit të kombinuar të të dhënave.

Nuk është e thjeshtë të matësh vlefshmërinë e një studimi. Kvale, (1994) nënvizon se matja e një qëllimi në kërkimet cilësore do të thotë zgjedhja e një metode të përshtatshme për një/disa pyetje të caktuara dhe zbatimi i asaj metode në mënyrë rigoroze, të kuptueshme dhe të justifikueshme. Vlefshmëria gjithashtu është parë brenda përqasjes së interpretimit në kërkimin cilësor, e cila varet nga fokusi dhe rëndësia që i jep kërkuesi. Ajo nuk është e njëjtë në të gjitha studimet dhe konsideratat për të nuk janë definitive.

Angen, (2000) përcakton se studimi kërkon të sigurojë disa përgjigje praktike për pyetjet e ngritura. Kërkimi duhet të ketë "një premtim prodhues" dhe të ngrejë mundësi të reja, të bëjë pyetje dhe stimulojë dialog të ri. Kërkimi duhet të ketë vlerë, e cila të çon në veprime dhe ndryshime. (Angen, 2000:389).

Vetëreflektimet kontribuojnë në vlefshmërinë e punimit. Shpesh kërkuesja është ndalur dhe ka vetëanalizuar hapat e ndjekura. Jo rallë studiuesit kanë etiketuar si pikë të dobët të kërkimit cilësor objektivitetin. Guba & Lincoln (1981) e shohin të pamundur pavarësinë absolute gjatë procesit të kërkimit.

Gjatë kërkimit autorja është munduar t'i shmanget çdo lloj paragjykimi apo nxjerrjes së konkluzioneve përpara fundit të analizës. Nuk është censuruar apo fshehur asnjë e dhënë apo detaj gjatë fazave të kodimit dhe analizës. Kërkuesja ka tentuar maksimalisht të jetë transparente me të dhënat dhe sa më objektive dhe është e bindur se me të njëjtat kushte, pyetje kërkimore dhe pjesëmarrës një autor tjetër do të nxirrte të njëjtat konkluzione përfundimtare.

2.9 Kufizimet e studimit

Ky studim ka pasur edhe disa kufizime, të cilat përshkruhen më poshtë:

- Numri i vogël i pjesëmarrësve prindër dhe mësues, i cili nuk na lejon të bëjmë përgjithësime për metodat e përshtatjes, integrimit dhe përfshirjes së të gjithë fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme shtetërore. Megjithatë, numri i tyre ishte i mjaftueshëm për të mbledhur të dhëna të detajuara për studimin dhe për të krijuar një panoramë të plotë të çështjeve të arsimimit të fëmijëve me AK.
- Popullata e fëmijëve me AK është e shpërndarë në 56 shkolla 9-vjeçare të Tiranës dhe statistikat zyrtare nga DART nuk ishin të plota në bazë të viteve shkollore. Ky fakt vështirësoi procesin e identifikimit, përzgjedhjes dhe realizimit të intervistave me mësuesit dhe prindërit. Statistikat e kufizuara për arsimimin e këtyre fëmijëve në 10 vitet e fundit kufizojnë analizën krahasuese që mund të realizohej. Burimet zyrtare shtetërore (MASH, DART) zotërojnë informacion të limituar në lidhje me çështjet e kërkimit.
- Stigma dhe paragjykimi që ekziston për fëmijët me AK në komunitetin shkollor vështirësoi procesin e pranimit të prindërve për intervistë. Në shumicën e rasteve përgjigjja fillestare ka qenë negative dhe në disa raste refuzuese/ e panegocueshme. Në këtë fazë kërkuesja rekrutoi prindër të tjerë, të përshtatshëm për studimin. Për të

kapërcyer vështirësitë e tyre me faktin se do të ndanin histori personale studiuesja ritheksoi edhe një herë qëllimin e studimit dhe rëndësinë e fakteve dhe ngjarjeve reale nga jeta e përditshme e fëmijëve brenda shkollës.

- Studimi, duke qenë me natyrë eksploruese, thellohej në ndjesi, përvoja dhe detaje nga jeta e fëmijëve me AK në shkollë, komunitet dhe shtëpi dhe për këtë fakt intervista individuale kërkonte mjaft kohë. Në më të shumtën e rasteve prindërit vetëpërgatiteshin për një bisedë të shkurtër (për arsye personale), por gjatë zhvillimit të saj kuptohej rëndësia e bërjes së të gjitha sektorëve me pyetje.
- Komentet dhe diskutimet mbi përvojat e tyre negative, refuzuese apo izoluese mund të jenë të kufizuara për disa prej pjesëmarrësve, të cilët ishin përballur me eksperienca shumë të vështira. Studiuesja, për të kapërcyer këtë kufuzim, u ndal me kujdes në disa momente të intervistës duke nënvizuar domosdoshmërinë e përjetimeve emocionale për këtë kërkim.
- Intervistat me prindër janë zhvilluar kryesisht me nënat e fëmijëve me AK, pasi baballarët refuzonin ose nuk gjenin kohën e përshtatshme. Ky kufizim gjinor ka penguar marrjen e opinionve dhe mendimeve nga baballarët në raport të barabartë me nënat.
- Një tjetër kufizim është fakti se ofrueset e shërbimit psiko-social në shkolla janë vetëm femra dhe kjo pengoi marrjen e mendimeve dhe sugjerimeve nga specialistë meshkuj. Dallim gjinor pati edhe te pjesëmarrësit prindër, ku nëna ishin 95 % e totalit të të intervistuarve.

2.10 Konsideratat etike

Pavarësisht përqasjes specifike brenda kërkimit cilësor, një studiues ndesh një sërë çështjesh etike, të cilat dalin në sipërfaqe që nga faza e mbledhjes së të dhënave në terren dhe më pas te analiza deri te shkrimi i gjetjeve. Duke u mbështetur në këtë tezë një ndër prioritetet e këtij studimi ishte konsiderimi i çështjeve etike si tepër të rëndësishme. Fakti që kërkimi shkencor cilësor është fleksibël, kërkon si domosdoshmëri mbrojtjen e individëve që marrin pjesë në kërkimet sociale.

Shoqata të ndryshme profesionistësh kanë përcaktuar standardet e përshtatshme etike. Shoqata Sociologjike Britanike e Praktikës Etike (2001) ka nënvizuar se kërkuesi ka përgjegjësinë të sigurojë mirëqenien fizike, sociale dhe psikologjike "të pjesëmarrësit". Crompton (1980) ka theksuar se keqkuptimet dhe rreziku i keqinterpretimeve mund të shmangen me përfshirjen e miratimit me shkrim ose në formë verbale për çdo fazë të intervistës nga ana e pjesëmarrësve. Për këtë arsye në këtë studim është marrë fillimisht miratimi i pjesëmarrësve. Më pas kërkuesja ka informuar në çdo fazë pjesëmarrësit me informacionin përkatës dhe ka marrë lejen e tyre për vazhdimësinë. Gjithashtu, autorja e studimit ka informuar secilin nga pjesëmarrësit mjaftueshëm për qëllimet kryesore të studimit dhe përvojën e saj profesionale. Kërkuesja vuri re se eksperienca dhe kualifikimet e saj mundën të shtojnë besimin e pjesëmarrësve në studim.

McAuley (2003:95) ka pohuar se "Etika e hulumtimit shoqëror ka të bëjë me krijimin e një marrëdhënieje respekti reciprok, në të mirë të të gjitha palëve, ku pjesëmarrësit janë të kënaqur me sinqeritet, ku merren rezultate të vlefshme".

Studiuesja ka ndjekur parimet themelore të etikës profesionale si pjesëmarrjen vullnetare, respektimin e pjesëmarrësve të studimit, mirëqenien fizike, mendore dhe sociale të tyre dhe drejtësinë në përfshirjen e paanshme të pjesëmarrësve në studim.

Të gjithë pjesëmarrësit në studim u njohën me Formatin e Dhënies së Pëlqimit dhe ranë dakord të zhvillonin intervistën. Studiuesja u bëri të ditur se mund të hiqnin dorë nga intervista në çdo kohë. Pjesëmarrësve iu kërkua të raportonin nëse ndienin cenim të të drejtave. Për të mbrojtur pjesëmarrësit, çdo informacion i marrë është ruajtur i fshehtë dhe nuk është diskutuar me askënd. Eshtë përdorur kodimi i informacionit për çdo pjesëmarrës në studim, duke bërë të mundur kështu mbrojtjen e anonimatit të tyre si dhe konfidencialitetin e të dhënave. Studiuesja në këtë fazë pati parasysh edhe të dhënat e ashtuquajtura **"off the record**/ jashtë regjistrimit (jashtë kohës së intervistës)", të cilat u ndanë nga pjesëmarrësit para ose pas intervistës. Duke ndjekur parimet etike ky informacion nuk u përfshi në analizë, por vetëm materiali i dëgjuar dhe mbajtur shënim gjatë intervistës.

Një tjetër çështje etike është kur intervistuesi ndan përvoja personale me pjesëmarrësin gjatë intervistës. Duke qenë kërkim fenomenologjik kërkuesja ka pasur parasysh të mos përfshihet me ndarje eksperiencash apo rastesh nga përvoja gjatë intervistave, pasi kjo shkakton vështirësi në përpunimin e të dhënave dhe bën konfuz pjesëmarrësit. Në takimet paraprake me prindërit kërkuesja ka ndarë momente nga përvoja e saj në punën me fëmijët me AK në shkollë për të stabilizuar marrëdhënie besimi dhe profesionalizmi.

Të gjitha të dhënat dhe shënimet e mbledhura nga intervistat gjysmë të strukturara, fokus grupet, janë ruajtur në mënyrë të sigurt nga ana e studiueses. Pjesëmarrësve iu bë e ditur se shprehje apo citate që shprehin momente të rëndësishme të përvojave të tyre do të përfshihen në raportin përfundimtar, por anonime. Gjithashtu, iu e bë e ditur se në përfundim të punimit ata do të kishin mundësinë ta lexonin një kopje, nëse do të shprehnin këtë dëshirë.

Studiuesja u përkujdes në mënyrë të veçantë për saktësinë shkencore të këtij studimi, duke u treguar rigoroze në çdo hap të ndjekur gjatë studimit dhe duke shmangur çdo lloj falsifikimi apo mashtrimi.

KAPITULLI III - Rishikimi i literaturës

3.1. Vështrim mbi PAK në Shqipëri

Në përputhje me terminologjinë e Kombeve të Bashkuara dhe Organizatës Botërore të Shëndetësisë, Shqipëria e ka zëvendësuar termin "person me handikap" me termin "Person me Aftësi të Kufizuara". Ky term u referohet personave te të cilët funksionet fizike, kapaciteti mendor ose gjendja psikologjike kanë prirje të shmangen për më shumë se gjashtë muaj nga gjendja tipike për moshën përkatëse, gjë që sjell për pasojë kufizime të pjesëmarrjes së tyre në jetën shoqërore (Strategjia Kombëtare e PAK, janar 2005).
Bazuar në Konventën për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (dhjetor 2006), përkufizimi më i fundit i termit "Persona me Aftësi të Kufizuara" përfshin ata persona që kanë dëmtime fizike, mendore apo shqisore afatgjata, të cilat në ndërveprim me barriera të ndryshme mund të pengojnë pjesëmarrjen e tyre të plotë dhe efektive në shoqëri, në baza të barabarta me të tjerët (Neni 1).

Identifikimi, vlerësimi dhe përfitimet e personave me AK në Shqipëri, bazohen me vendime të Komisionit Mjekësor të Caktimit të Aftësisë për Punë (KMCAP). Sipas këtij sistemi vlerësimi për AK-në, personat me AK ndahen në këto kategori:

Kategoria I: Persona me aftësi të kufizuar ose të lindur, pa shkaqe që lidhen me punësimin:
a) Personat të cilëve iu është kufizuar aftësia, si pasojë e dëmtimeve fizike, shqisore, të intelektit, psikike/mendore, të lindura apo të fituara gjatë jetës nga aksidente, sëmundje të përkohshme apo të përhershme, të cilat nuk vijnë nga shkaqe që lidhen me punësimin, e vërtetuar kjo nga Komisioni Mjekësor i Caktimit të Aftësisë për Punë (KMCAP), përfitojnë pagesë për shkak të aftësisë së kufizuar.
b) Personat paraplegjikë e tetraplegjikë, të cilët deklarohen me vendim të Komisionit Mjekësor të Përcaktimit të Aftësisë për Punë (KMCAP) se janë të tillë, pavarësisht nga shkaku dhe mosha, përfitojnë pagesë për shkak të aftësisë së kufizuar.
c) Personat e verbër, të cilët deklarohen me vendim të Komisionit Mjekësor të Përcaktimit të Verbërisë (KMPV) se janë të tillë, pavarësisht nga shkaku dhe mosha, përfitojnë pagesë për shkak të aftësisë së kufizuar.

Kategoria II: Invalidët e punës

Të dhënat statistikore ndër vite për numrin e personave me aftësi të kufizuar në Shqipëri, kanë pasur të bëjnë me numrin e personave me aftësi të kufizuar sipas kategorive, llojet kryesore të aftësive të kufizuara, pagesat në para nga buxheti i shtetit, etj., paraqiten në mënyrë

përmbledhëse si në vijim (Për specifikimet respektive sipas viteve të përmendura, gjenden në Shtojca):

Tabela Nr. 12 – Të dhëna statistikore për PAK ndër vite

Persona me Paaftësi	2005	2007	2008	2010
Totali:	75.044	102.945	105.972	114.352

Burimi i Informacionit: Ministria e Punës, Çështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta

Kështu, sipas statistikave zyrtare nga Ministria e Punës, Çështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta në vitin 2005, numri i personave me paaftësi ka qenë 75,044, që përbënte 2.5 për qind të popullsisë në vend. Pjesa më e madhe e tyre ishin individë të lindur me paaftësi ose që e kanë fituar paaftësinë deri në moshën 21 vjeç si edhe invalidët e punës. Të dhënat e mbledhura nga qeveria shqiptare për vitin 2007 kishin të bënin me numrin e personave me aftësi të kufizuara, llojet kryesore të aftësive të kufizuara, pagesat në para nga buxheti i shtetit, disa shërbime mbështetëse që ofroheshin nga qendrat rezidenciale dhe në komunitet. Gjatë vitit 2008 në Shqipëri ishin 105.972 persona me aftësi të kufizuara dhe 13.247 kujdestarë që kishin të drejtë të përfitonin nga skemat e pagesave shtetërore për aftësinë e kufizuar dhe gjatë vitit 2010, në Shqipëri ishin 114.352 persona me aftësi të kufizuara dhe 16.598 kujdestarë që kishin të drejtë të përfitonin nga skemat e pagesave shtetërore për aftësinë e kufizuar (FSHDAPK, 2011).

Fëmijë me AK përkufizohen të gjithë individët PAK nën 18 vjeç dhe rrjedhimisht, bëjnë pjesë në kategorinë e parë të personave me AK. Pavarësisht se të dhënat për numrin e përgjithshëm të personave me AK raportohen, në to nuk gjejmë ndarje për fëmijët. Shërbimi Social Shtetëror mbledh çdo muaj të dhëna për numrin e personave me AK, të cilët marrin pagesën shtetërore pranë Drejtorive Rajonale, të dhëna të cilat janë të detajuara sipas tri grup-moshash (0-6 vjeç; 6-15 vjeç; 15-18 vjeç), sipas gjinisë dhe sipas përqindjes së ndjekjes së arsimit (arsimi parashkollor; arsimi 9-vjeçar; arsimi i mesëm), dhe i raporton pranë Ministrisë së Mirëqenies Sociale dhe Rinisë.

Sipas të dhënave të mësipërme, në dhjetor 2013, numri i përgjithshëm i fëmijëve me AK, në nivel vendi, është 18.474, ndër të cilët 8.189 janë femra dhe 10.285 janë meshkuj. Ndarja e fëmijëve sipas grup-moshave është: 0-6 vjeç janë 5.266 fëmijë, 2.508 prej të cilëve janë femra dhe 2.758 janë meshkuj; 6-15 vjeç janë 8.970 fëmijë, nga të cilët 3.869 janë femra dhe 5.101 janë meshkuj; 15-18 vjeç janë 4.238 fëmijë, nga të cilët 1.812 janë femra dhe 2.426 janë meshkuj.

Tabela Nr. 13 – Të dhëna për fëmijët me AK në nivel vendi

Numri i fëmijëve me AK	Femra	Meshkuj	Total	Femra Total	Meshkuj Total	Total Gjithsej
0-6 vjeç	2.508	2.758	5.266	8.189	10.285	18.474
6-15 vjeç	3.869	5.101	8.970			
15-18 vjeç	1.812	2.426	4.238			

Burimi i Informacionit: Shërbimi Social Shtetëror, 2014

Për herë të parë në Shqipëri, Censusi i Popullsisë dhe Banesave 2011 identifikoi personat me kufizime të aktiviteteve bazë të funksionimit (shikim, dëgjim, ecje, kujtesë, kujdesi ndaj vetes dhe komunikim). Objektivi kryesor ishte të përcaktonte numrin e personave me aftësi të kufizuara, llojin e aftësisë së kufizuar, si dhe profilet e tyre demografike dhe social-demografike (INSTAT, Censusi 2011, f.14). Në total, 137.435 persona mbi 15 vjeç u raportuan të kenë pasur një lloj të aftësisë së kufizuar. Popullsia 15 vjeç e lart, me të paktën një aftësi të kufizuar, është 6.2%. nga këta 45.3% janë meshkuj dhe 54.7% janë femra.

Shumica e personave me aftësi të kufizuara kanë deklaruar se kanë vuajtur nga aftësia e kufizuar në ecje dhe në shikim. Gratë me aftësi të kufizuara kanë tendencë që të kenë një normë më të lartë në krahasim me burrat. Kjo duket sidomos në rezultatet e gjendjes së statusit civil, ku prevalencën më të lartë e kanë gratë e martuara dhe ato të veja. Faktori më i rëndësishëm është fakti që aftësia e kufizuar është më e lartë në moshat e vjetra dhe personat me moshë të vjetër më së shumti janë femra (INSTAT, Censusi 2011, f.14-15).

Prevalenca ndryshon nga grup-mosha e popullsisë dhe qarku. Prirja e saj është të rritet me moshën, kryesisht mbi moshën 50 vjeç. Në nivel qarku, prevalencën më të lartë të aftësisë së kufizuar e ka Gjirokatra me 8.0% për shkak se popullsia 65 vjeç e lart në këtë qark është më larta në rang vendi. Ndërsa prevalenca më e ulët e aftësisë së kufizuar vihet re në qarkun e Tiranës, me 4.8% të popullsisë mbi 15 vjeç (INSTAT, Censusi 2011, f.15).

Krahasimi i numrit të personave me aftësi të kufizuar (atyre që kanë më shumë vështirësi ose nuk munden fare të kryejnë aktivitetet bazë të funksionimit) me nivelin arsimor të arritur tregon se 1.9% e popullsisë 15 vjeç e lart me aftësi të kufizuar, kanë ndjekur ose janë duke ndjekur shkollën janë pa diplomë, nga të cilët 40.4% janë meshkuj dhe 59.6% janë femra dhe kjo aftësi e kufizuar rritet me rritjen e moshës. (INSTAT, Censusi 2011, f.15).

3.2 Fëmijët me AK në Shqipëri

Përpjekjet dhe ndërhyrjet e para për të mbështetur dhe ndihmuar në mënyrë të organizuar fëmijët me aftësi të kufizuara në vendin tonë, përkojnë rreth viteve ’60 me krijimin e klasave për fëmijë të verbër dhe fëmijë që nuk dëgjojnë, të cilat më vonë u kthyen në Institute Kombëtare. (Nano. V, 2002).

Për herë të parë fëmijët me paaftësi po trajtoheshin si një grup i rëndësishëm që duhen marrë në konsideratë nevojat e tyre bazike, të cilat i përfitojnë me ligj si kujdesi shëndetësor dhe arsimimi.

Në vitet ’70 – ’80 , për të përballuar largimet e shumta nga shkolla, në kuadrin e një arsimi 8-vjeçar të detyruar, u ndje e nevojshme krijimi në disa qytete kryesore të vendit i shkollave të arsimit special për fëmijë me prapambetje të lehtë mendore, për të cilat u hartuan edhe kurrikula të veçanta. (Nano. V. 2002).

Ndryshimet politike në fillim të viteve ’90, u pasqyruan me ndryshime në të gjitha aspektet e jetës në vend, përfshirë këtu edhe personat me aftësi të kufizuara. Në mënyrë të veçantë për fëmijët me aftësi të kufizuara mendore, pas viteve ’90 janë ndërmarrë disa projekte integruese, të financuara nga donatorë të huaj dhe të iniciuar dhe të realizuar si bashkëpunime

ndërmjet OJF-ve shqiptare dhe ato ndërkombëtare, të cilat synonin gjithëpërfshirjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme.

Të dhënat ndër vite për fëmijët me AK në Shqipëri janë të pamjaftueshme për të realizuar një tabelë me kategoritë, llojet dhe ndryshimet në çdo 5-vjeçar.

3.2.1.Arsimi gjithëpërfshirës dhe integrues

Edhe pse në Shqipëri koncepti i gjithëpërfshirjes promovohet ndërkombëtarisht, tashmë prej më shumë se një dekade, ka ende barriera të shumëfishta në pjesëmarrjen e plotë të fëmijëve me AK në arsimimin e zakonshëm. Mungesa e informacionit, e kombinuar me qëndrime diskriminuese ndaj personave me AK në të gjitha nivelet e shoqërisë, kontribuon në mohimin e vazhdueshëm të së drejtës së tyre në edukim (UNESCO, Towards Inclusive Education for Children with Disabilites: A guideline, 2009, f.5).

Deklarata e Salamankës në Nenin nr.2 të saj përcakton përfshirjen e plotë të të gjithë fëmijëve në shkollë, duke u shprehur se *"fëmijët me aftësi të kufizuara duhet të kenë akses në shkolla të zakonshme dhe ato duhet t'u sigurojnë akomodim të përshtatur përmes plotësimit të nevojave dhe ofrimit të qasjeve pedagogjike me në qendër nxënësin"*. Shumica e vendeve që kanë përshtatur arsimin gjithëpërfshirës si politikë, përcjellin atë që shpesh quhet si përfshirje me përgjegjësi (Vaughn dhe Schumm, 1995), si psh. zhvillimi i modelit arsimor të bazuar në shkollë që është i përqendruar rreth nxënësit dhe që bazon vendosjen dhe ofrimin e shërbimeve në bazë të nevojave të secilit nxënës.

Qëllimi i përfshirjes me përgjegjësi është se të gjithë nxënësit mund të vendosen nëpër klasa të arsimit të përgjithshëm përveç se nevojat e tyre akademike dhe/ose sociale nuk mund të përmbushen si duhet (Vaughn dhe Schumm, 1995, 5.265).

Ky koncept nënkupton se përfshirja do të ecë përpara paralelisht me mundësinë e shoqërisë që të ofrojë shërbime mbështetëse për fëmijën në shkollat e lagjes. Gjithëpërfshirja është parë si proces i adresimit dhe përgjigjes ndaj shumëllojshmërisë së nevojave të nxënësve përmes ngritjes së pjesëmarrjes në nxënie, kultura dhe komunitetete dhe duke reduktuar përjashtimin brenda dhe nga arsimimi (Booth, 1996).

Ajo përfshin ndryshimet dhe rekomandimet në përmbajtje, qasje, struktura dhe strategji me vizion të përbashkët për të përfshirë të gjithë fëmijët e moshave përkatëse dhe bindja se është përgjegjëse e sistemit të rregullt që të arsimojë të gjithë fëmijët (UNESCO, 1994).

Në dokumentin e mëvonshëm (UNESCO, 2005), përfshirja është përkufizuar si proces. Kjo do të thotë se përfshirja është parë si një kërkim që nuk mbaron, për të gjetur mënyra më të mira për t'iu përgjigjur shumëllojshmërisë.

Përfshirja ka të bëjë me identifikimin dhe mënjanimin e barrierave. Si rrjedhojë, ajo përfshin mbledhjen, kategorizimin dhe vlerësimin e informacioneve nga një shumëllojshmëri e burimeve me qëllim të planifikimit të përmirësimeve në politikë dhe në praktikë.

Përfshirja ka të bëjë me prezencën, pjesëmarrjen dhe suksesin e të gjithë nxënësve. *Prezenca* i referohet vendit ku nxënësit arsimohen dhe frekuentimit të rregullt nga ana e tyre, *pjesëmarrja* ka të bëjë me cilësinë e përvojës për sa kohë janë atje dhe për këtë arsye duhet të përfshijë mendimet e vetë nxënësve, kurse *suksesi* ka të bëjë me rezultatet e mësimit nga plani i programit dhe jo vetëm nga rezultatet e testimeve apo provimeve.

Përfshirja vë një theks të veçantë te grupet e nxënësve që mund të jenë në rrezik të marxhinalizimit, përjashtimit apo suksesit të dobët. Kjo tregon përgjegjësinë morale për të siguruar se këto grupe që janë më të rrezikuarat sipas statistikave, të monitorohen me kujdes dhe kur të jetë e nevojshme, të ndërmerren hapa për të siguruar prezencën, pjesëmarrjen dhe suksesin e tyre në sistemin arsimor (UNESCO, 2005, f.15-16).

Në këtë dokument theksohet se përfshirja nuk ka të bëjë vetëm me arsimin, por është një vlerë integruese, gjithëpërfshirëse dhe sociale për të gjithë sistemin arsimor.

Pikat kyçe në lëvizjen nga përjashtimi në përfshirje janë përdorur në planin e programit gjithëpërfshirës në të gjitha shkollat, krijimin e shkollave mikpritëse dhe shkollave miqësore për fëmijët

Karakterizimi që UNESCO u bën shkollave mikpritëse është si në vijim: “Në shkollat mikpritëse, mësimdhënësit ndajnë vlerat e tyre, besimet dhe të kuptuarit e shumëllojshmërisë duke negociuar me deklarata të hapura dhe të qarta në lidhje me shkollat për të gjithë”.

Nga mësimdhënësit mikpritës ndahen katër besime kyçe: **(i)** të gjithë fëmijët mund të mësojnë; **(ii)** të gjithë fëmijët janë të ndryshëm; **(iii)** të qenët i ndryshëm është fuqi; **(iv)** mësimi shtohet përmes bashkëpunimit me mësimdhënësit, prindërit dhe komunitetin. Kështu shkolla mikpritëse nuk është vetëm një mënyrë sjelljeje, por është kulturë, metodë e detajuar, e cila kërkon zotime shumë të thella si dhe njohuri dhe përvojë zbatuese. Ky ndryshim duhet të paraqitet në të gjitha nivelet ekologjike, në atë individual, shkollor dhe të komunitetit.

Me qëllim që të lehtësohet përfshirja në përgjithësi dhe në veçanti në shkollat mikpritëse, Booth dhe Ainscow (2002) zhvilluan Indeksin e Përfshirjes. Ky indeks është një udhëzues praktik shumë i vlefshëm për të arritur arsimin gjithëpërfshirës, si dhe një mjet hulumtimi për të matur shkallën e arritjes së synimit.

Modelet e shkollave miqësore për fëmijë janë *zgjidhje paketë* dhe instrument gjithëpërfshirës për vendosjen e një sërë ndërhyrjesh cilësore në arsim. Modeli i shkollave miqësore është i thjeshtë: shkollat duhet të punojnë për interesat më të mira të fëmijës. Mjediset arsimore duhet të jenë gjithëpërfshirëse, të sigurta, të shëndetshme, mbrojtëse, të pajisura me mësues të aftë, burime të përshtatshme dhe kushte fizike përkatëse, emocionale dhe sociale për mësim.

Koncepti i përfshirjes shihet në kontekstin evropian, në bazë të udhëheqësve nga UNESCO dhe UNICEF, dhe paraqet modelet e përfshirjes siç janë shkollat mikpritëse dhe shkollat miqësore për fëmijë.

Fëmijët me AK përbëjnë grupin më të madh të fëmijëve lehtësisht të identifikueshëm, të cilët kanë qenë dhe vazhdojnë të jenë të përjashtuar në mënyrë të qëndrueshme nga edukimi (UNESCO, 2009, f.12).

Arsimi gjithëpërfshirës është i ndryshëm nga koncepti 'integrim', i cili tenton të përqendrohet më shumë në të siguruarit që fëmijët me AK të ndjekin shkolla të zakonshme sesa në të siguruarit se këta fëmijë janë duke mësuar (DFID, 2010). Sipas Myers dhe Bagree, arsimi gjithëpërfshirës dhe ai integrues paraqiten me karakteristikat si në vijim (Sightsavers, Policy Paper, 2011, f.4)

Arsimi integrues: **Fëmija si problem**	**Arsimi gjithëpërfshirës:** **Sistemi i edukimit si problem**
Ka nevojë për mësues specialë	Qëndrimi i mësuesve
Ka nevojë për hapësira speciale	Cilësi e dobët e trajnimeve
Është i ndryshëm nga fëmijët e tjerë	Mungesë të mjeteve didaktike dhe pajisjeve
Nuk mund të shkojë në shkollë	Prindërit nuk janë të përfshirë
Ka nevojë për pajisje speciale	Mësuesit dhe shkollat nuk mbështeten
Ka nevoja speciale	Shumë përsëritje klase dhe lënie shkolle
Nuk përgjigjet, nuk mund të mësojë	Ambiente të paaksesueshme
	Metoda dhe kurrikula të ngurta

Arsimi gjithëpërfshirës lehtëson zhvillimin social të fëmijëve që kanë dhe atyre që nuk kanë AK (Finke et al., 2009; Hanline & Correa-Torres, 2012; Odom, Buysse & Soukakou, 2011). Arsimi gjithëpërfshirës nxit nivele më të larta të ndërveprimit sesa ambientet e ndara (Antia, Jones, Luckner, Kreimer &Reed, 2011; Theodoru & Nind, 2010) çka rezulton me më tepër mundësi për fëmijët për të ndërtuar dhe për të mbajtur shoqëri (Hollingsworth & Buysse, 2009). Sa më shumë kohë një fëmijë kalon në një mjedis gjithëpërfshirës, aq më i madh është ndërveprimi social (Antia, et al., 2011).

Në momentin e parë që mendohet strategjia e arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri, nga shifrat për arsimin special, vërejmë se:

- ✓ 33% e punonjësve në institute janë me arsim të mesëm, çka tregon nevojën për kualifikim të stafit;
- ✓ përqindja më e lartë e AK-së është te djemtë (63%) se sa te vajzat (37%)

Tabela Nr. 14 – Statistika për arsimin special në Shqipëri – Viti shkollor 2005 – 2006

Nr	Shkolla speciale	Nr. i klasave	Nr. i nxënësve		Nr. i mësuesve		
			GJ	F	Gj	Me arsim te lartë	Me arsim Të mesëm
1	Instituti i nx. që nuk shikojnë	8 s'ka, kl 4	67	23	19	17	2

2	Insituti i nx. që nuk dëgjojnë	15	160	60	40	30	10
3	Luigj Gurakuqi Tiranë	9	90	31	23	20	3
4	3 Dhjetori Shkodër	9	97	42	25	15	10
5	Durrës	8	92	30	20	13	7
6	Zëra Jete, Elbasan	8	76	28	20	11	9
7	Vlorë	8	93	31	21	20	1
8	Korçë	4	49	15	6	6	-
9	Qendra ditore, Pogradec	2	18	7	2	2	-
10	Qendra ditore, Fier	3	27	9	3	1	2
11	Qendra ditore Librazhd	2	18	8	3	1	2
12	Qendra ditore, Laç	1	13	6	2	1	1
	Gjithsej	**77**	**800**	**290**	**184**	**137**	**46**

Nga të dhënat statistikore të Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës, vihet re se numri i fëmijëve autikë në Ciklin e Ulët është në rritje. Kjo tregon se gjithmonë e më tepër prindërit po i drejtohen shkollës së zakonshme për të regjistruar fëmijën e tyre me AK. Kjo rrit përgjegjësinë që duhet të ndërmarrë shteti dhe shkolla për të ofruar një shkollë sa më miqësore për këta fëmijë.

Tabela Nr. 15 – Të dhëna statistikore të AK-së sipas klasave

Fëmijë me AK	**Kl I**	**Kl II**	**Kl III**	**Kl IV**	**Kl V**	**Kl VI**	**Kl VII**	**Kl VIII**	**Gjithsej**
	GJ	**GJ**	**GJ**	**GJ**	**GJ**	**GJ**	**GJ**	**Gj**	
AK	**191**	**144**	**112**	**132**	**158**	**158**	**122**	**81**	**1098**
a) Fizike	**67**	**28**	**31**	**34**	**55**	**45**	**38**	**17**	**315**
b) Mendore	**73**	**54**	**39**	**54**	**49**	**51**	**23**	**16**	**359**
c) Shqisore	**35**	**51**	**31**	**34**	**39**	**33**	**35**	**25**	**283**
***që nuk shikojnë**	**24**	**39**	**26**	**27**	**27**	**27**	**30**	**22**	**222**
**** që nuk dëgjojnë**	**11**	**12**	**5**	**7**	**12**	**6**	**5**	**3**	**61**
d) të tjerë (autikë, organikë	**16**	**11**	**11**	**10**	**15**	**29**	**26**	**23**	**141**

Burimi i informacionit: MASH 2007

Të dhënat statistikore për Tiranën nga DART për vitet e fundit janë si në vijim:

- ✓ totali i AK-së në shkollat publike për vitin shkollor 2012-2013 ka qenë **347 nxënës**
- ✓ totali i AK-së në shkolla publike për vitin shkollor 2013-2014 ishte **353 nxënës**

Edhe pse shifra është rritur pak, e rëndësishme është se është rritur ndjeshmëria publike dhe afrimi i prindërve me shkollën e zakonshme. Kjo shifër mendohet që nuk është e plotë, pasi ka shumë prindër që nuk i kanë kryer vlerësim zhvillimi fëmijës dhe, për rrjedhojë, nuk janë llogaritur nga drejtoritë e shkollave si nxënës me AK, që kanë nevojë për kujdes të veçantë.

Tabela Nr. 16 – Të dhëna statistikore të viteve të fundit për Tiranën

Vitet	Totali 9-vjeçare publike	Shk speciale Luigj Gurakuqi	Instituti që nuk shikojnë	Instituti që nuk dëgjojnë	Totali /speciale
2010-2011	51.453 nx	97 nx	56 nx	124 nx	**277**
2011-2012	50.456 nx	78 nx	56 nx	104 nx	**238**
2012-2013	50.112 nx	95 nx	52 nx	102 nx	**249**
2013-2014	49.731 nx	89 nx	58 nx	91 nx	**238**

Burimi i informacionit: DART

Në tabelën e mësipërme shihet qartë raporti i zhdrejtë mes fëmijëve në shkollat e zakonshme dhe atyre në shkollë speciale apo institut. Tendencat evropiane dhe strategjitë gjithëpërfshirëse të vendit tonë synojnë që fëmijët të integrohen sa më tepër me fëmijët e tjerë në shkollat publike.

Sipas Censusit 2011, popullsia 10 vjeç e lart, që është duke ndjekur ose ka ndjekur shkollën, është 2 361 718, që përbën 96.2% të popullsisë 10 vjeç e lart. Një ndër pyetjet e Censusit 2011, kishte të bënte me arsimin e ndjekur dhe diplomën më të lartë të marrë. Duke qenë se ndër vite arsimi i detyrueshëm në Shqipëri ka qenë 4 klasë (arsim fillor) e më pas 7-vjeçar, 8- vjeçar dhe së fundmi është 9- vjeçar, të dhënat në tabelën e mësipërme, i referohen gjithë popullsisë.

Tabela Nr. 17 – Diploma më e lartë e marrë nga nxënës me AK

Arsimi fillor	Arsimi 7/8/9- vjeçar	Arsimi i mesëm
14.9%	**49.9%**	**28.4%**

Burimi i Informacionit: Censusi 2011

Ndjekja e shkollës në Shqipëri, sipas të dhënave të Censusit, është në nivele të larta, sidomos për grup-moshat e reja shkollore. Kështu, për grup-moshën 7-15 vjeç në nivel vendi, vetëm 1,0% e totalit të kësaj grup-moshe nuk e kanë ndjekur ndonjëherë shkollën,pra janë analfabetë.

Për herë të parë në Shqipëri, Censusi i Popullsisë dhe Banesave 2011 identifikoi personat me kufizime të aktiviteteve bazë të funksionimit (shikim, dëgjim, ecje, kujtesë, kujdesi ndaj vetes dhe komunikim). Objektivi kryesor i këtij identifikimi ishte përcaktimi i numrit të personave me aftësi të kufizuara, llojin e aftësisë së kufizuar si edhe profilet e tyre demografike dhe social-ekonomike.

Krahasimi i numrit të personave me aftësi të kufizuara (atyre që kanë shumë vështirësi ose nuk munden fare të kryejnë aktivitetet bazë të funksionimit) me nivelin arsimor të arritur tregon se 1,9% e popullsisë 15 vjeç e lart, me aftësi të kufizuara që kanë ndjekur ose janë duke ndjekur shkollën, janë pa diplomë, nga të cilët 40,4% janë meshkuj dhe 59,6% janë femra dhe kjo aftësi e kufizuar rritet me rritjen e moshës.

Rezultatet e Censusit treguan se 55,6% e popullsisë 15 vjeç e lart me aftësi të kufizuara kanë përfunduar arsimin bazë dhe 3,3% janë me arsim të lartë dhe pasuniversitar, ndërsa 24,3% nuk e kanë ndjekur asnjëherë shkollën.

3.2.2 Standardet evropiane për arsimimin e fëmijëve me AK

Bashkimi Evropian tashmë prej vitesh i kushton një rëndësi të veçantë arsimimit të fëmijëve me AK. Politika e përbashkët në këtë çështje, zakonisht është rezultat i iniciativës së një apo disa shteteve të caktuara, e cila zhvillohet më pas në të gjithë BE-në. Pas përcaktimit të politikës në standarde të nivelit të BE-së, ajo nis e shtrihet edhe në nivelin e shteteve anëtare të saj. Për shkak të kësaj qasjeje, politika në fjalë u referohet parimeve dhe standardeve, të cilat nuk janë domosdoshmërisht pjesë e legjislacionit të brendshëm të shteteve anëtare.

Rregullatori bazë i çështjes së edukimit të fëmijëve me AK në BE është orientimi drejt edukimit përgjatë gjithë jetës dhe detyrimit që shtetet kanë për të siguruar mundësinë e aksesit në sistemin e arsimimit, të bazuar në parimin e edukimit përgjatë gjithë jetës për të gjithë individët, përfshirë këtu edhe ata me AK e sigurisht edhe fëmijëve me paaftësi. Kjo është ajo çka shpreh Rezoluta e Këshillit dhe Përfaqësuesve të Qeverive të Shteteve Anëtare brenda Këshillit, në takimin e mbajtur më 25 maj 2007, *Për krijimin e mundësive të barabarta për të gjithë të rinjtë, pjesëmarrje të plotë në shoqëri*. Edhe pse ky dokument i referohet të gjithë popullsisë në moshë të re, ai e ngriti nivelin e politikës së mundësive të barabarta nëpërmjet parimeve primare/të thjeshta, duke detyruar kështu qëndrimin dhe sjelljen e shteteve anëtare në çështjen e edukimit të fëmijëve me AK. Në lidhje me këtë të fundit, është e rëndësishme të theksohet se, kur diskutohet mundësia për akses, nuk nënkuptohet vetëm heqja e barrierave fizike, çka është, pa dyshim, njëri prej elementëve përbërës, por përfshirja thelbësore dhe integrimi i fëmijëve me AK dhe aksesi i plotë në arsimim.

Një tjetër parim bazë në të cilin BE-ja insiston dhe që përfaqëson modelin bazë të punës në të gjitha fushat, është bashkëpunimi i gjithanshëm dhe qasja ndërdisiplinore ndaj problemeve.

Çdo gjë që përcaktohet në nivele të BE-së përcaktohet duke marrë në konsideratë të gjithë sistemin. Ky qëndrim përcaktohet në Rezolutën e Këshillit të datës 3 maj 2003, *Mbi mundësitë e barabarta për edukim dhe trajnim të nxënësve dhe studentëve me AK.*

Kjo Rezolutë i detyron vendet anëtare të BE-së të rregullojnë çështjet në vijim:

- Shkëmbimin e qëndrueshëm të përvojave dhe informacioneve ndërmjet shteteve, me qëllim përmirësimin e arsimimit të fëmijëve me AK;
- Kushte të sigurta për të gjithë për transferim më të lehtë nga sistemi i edukimit në vendin e punës, përfshirë këtu gjithashtu edhe fëmijët (njerëzit) me AK; invalidët.

Një vëmendje e veçantë i kushtohet modernizimit të qëndrueshëm të metodave të punës dhe aplikimi i drejtpërdrejtë i teknologjisë moderne në vendin e punës, si dhe ofrimi i ndihmës për fëmijët me AK. Kjo lloj qasjeje mundëson kështu vendosjen e procesit të arsimimit në kontekstin e arritjes së pavarësisë nga ana e personave invalidë, fëmijëve me AK, por gjithashtu edhe respektimin e plotë të të drejtave të tyre për barazi, të drejtën për të qenë të mbrojtur nga çdo lloj forme diskriminimi.

Një ndër dokumentet me rëndësi të veçantë për çështjen në fjalë është Rezoluta e Këshillit e datës **31 maj 1990,** e cila ka të bëjë me integrimin e fëmijëve dhe të rinjve me AK në sistemet e zakonshme të arsimimit. Ky dokument përcakton parimet bazë që duhet të jenë bazat e integrimit, udhëzime të mëtejshme si dhe treguesit, të cilët mund të sigurojnë kuadrin për të vëzhguar zhvillimin në fushën e dhënë. Kjo siguron një qasje të plotë të çështjes. Sipas këtij dokumenti, integrimi i plotë i fëmijëve me AK në sistemin e rregullt arsimor duhet të jetë zgjidhja kryesore, çdo herë kur kjo është e përshtatshme për fëmijën.

Preferenca bazë ndaj integrimit të plotë mbështetet nga rregulli që edhe kur fëmija është duke ndjekur arsimin special (institucion), kjo zgjidhje duhet konsideruar si e përkohshme. Kështu pra, Rezoluta i këshillon shtete anëtare që **integrimi i plotë** është i mundur vetëm nëse sistemi si një i tërë, është në gjendje/i aftë t'u përgjigjet nevojave për arsimim të të gjithë fëmijëve, duke përfshirë fëmijët me AK. Që kjo të arrihet, këmbëngulet në bashkëpunimin e të gjithë aktorëve të rëndësishëm në sistem: familja, institucionet e edukimit, komunitetet lokale, tregu i punës, institucionet ku fëmijët kalojnë kohën e tyre të lirë si qendra kulturore apo institucione të tjera të ngjashme. Vetëm nëpërmjet aksioneve të përbashkëta dhe të integruara të të gjitha pjesëve të sistemit, mund të arrihet një ndër të drejtat kryesore të personave me AK që është e drejta për të jetuar me dinjitet. Rezoluta udhëzon shtetet anëtare që në nivel kombëtar të përcaktojnë politika të qarta dhe koherente/në përputhje me zhvillimet e kohës, pasi kjo gjë vlerësohet si një ndër parakushtet e efiçencës së sistemit.

Rezoluta përmban një sërë treguesish, të cilët janë zhvilluar për të monitoruar progresin në këtë fushë, në bazë të të cilave mund të vlerësohet progresi në integrimin e fëmijëve me AK në sistemin e zakonshëm të arsimimit. Për shtetet që synojnë anëtarësimin në familjen e BE-së, ato mund të përdoren si udhëzues te të cilët duhet vënë theksi, duke pasur si qëllim integrimin e plotë të personave me AK.

3.2.3 Kuadri ligjor për të drejtat e personave dhe fëmijëve me AK

Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë

Kushtetuta si dokumenti bazë i funksionimit të një shteti, është një pasqyrim i aspiratave kombëtare të shoqërisë përkatëse, e shprehur në sistemin politik, shoqëror dhe ligjor. Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë është miratuar në vitin 1998 dhe ndër të tjera, përmban rregullime të garancive që ofron shteti për mbrojtjen e të drejtave dhe lirive themelore të njeriut si edhe statusin e marrëveshjeve ndërkombëtare të ratifikuara në sistemin e brendshëm. Vendin kryesor të marrëveshjeve ndërkombëtare të ratifikuara nga Shqipëria e zë Konventa Evropiane e të Drejtave të Njeriut, qëllimi i së cilës është dhënia e një garancie ndërkombëtare në vijim të mbrojtjes në shtete të veçanta. (Alimehmeti, E., 2012).

Strategjia e Kombëtare e Arsimit 2005-2014 (MASH), përfshin në mënyrë të përgjithshme parimin e barazisë dhe aksesit në arsimim, duke mos dhënë specifikime për personat me aftësi të kufizuara.

Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2009-2013, miratuar me VKM Nr. 799, datë 22.07.2009, përcakton masat për rritjen e aksesit dhe të shanseve të barabarta për arsimimin edhe për nxënësit me aftësi të kufi zuara. Kjo është e shprehur në Kapitullin Nr.3: Politikat për përparësitë strategjike/Rritja e aksesit në të gjitha nivelet e arsimit parauniversitar dhe në Kapitullin Nr.6: Objektivat strategjike të arsimit profesional/ rrugët e realizimit të objektivave.

Strategjia Kombëtare e Personave me Aftësi të Kufizuara, miratuar me VKM nr. 8, datë 7.01.2005 është dokumenti kryesor politik i ekzekutivit për personat me aftësi të kufizuara. Në këtë dokument prezantohen synimet kryesore të qeverisë dhe të aktorëve të tjerë të interesuar, krahas fushave të tjera edhe në fushën e arsimit-punësimit dhe të formimit profesional për personat me aftësi të kufizuara, të përcaktuara në objektivat III dhe IV të saj dhe në fushën 3 të planit të veprimit.

Ligji Nr. 10221, datë 4.2.2010 "Për mbrojtjen nga diskriminimi", në mbështetje të Neneve 18, 78 dhe 83 pika 1 të Kushtetutës, ka si objekt rregullimin e zbatimit dhe respektimit të parimit të barazisë në lidhje me gjininë, racën, ngjyrën, etninë, gjuhën, identitetin gjinor, orientimin seksual, bindjet politike, fetare ose filozofike, gjendjen ekonomike, arsimore ose shoqërore, shtatzëninë, përkatësinë prindërore, përgjegjësinë prindërore, moshën, gjendjen familjare ose martesore, gjendjen civile, vendbanimin, gjendjen shëndetësore, predispozicione gjenetike, aftësinë e kufizuar, përkatësinë në një grup të veçantë ose me çdo shkak tjetër.

Kreu III i këtij ligji përcakton ***mbrojtjen nga diskriminimi në fushën e arsimit***, të specifikuar në Nenin 17: Ndalimi i diskriminimit, në Nenin 18: Detyrat e Këshillit të Ministrave dhe ministrit të Arsimit dhe Shkencës dhe në Nenin19: Detyrat e drejtuesit të institucionit arsimor.

Ligji Nr. 8872, datë 29.3.2002 "Për Arsimin dhe Formimin Profesional në Republikën e Shqipërisë" shpreh dhe mbron të drejtën e qytetarëve për arsim dhe formim profesional, pavarësisht statusit social apo gjendjes shëndetësore të tyre, në Nenet 5, 7 dhe 15.

Ligji për Arsimin Parauniversitar - Dispozitat Normative të Arsimit, Neni 57, nxit procesin e një arsimi integrues për nxënësit me aftësi të kufizuara, por duke u fokusuar kryesisht në arsimin special. Legjislacioni ka parashikuar në disa prej neneve të normativës kryesore vëmendjen që duhet t'u kushtojë shteti shqiptar personave me aftësi të kufizuara, bazuar në kategorinë e aftësisë së kufizuar, për ushtrimin e të drejtës për arsimim, në të gjitha nivelet, përfshirë edhe sistemin universitar.

Ligji Nr. 7889, datë 14.12.1994 "Për Statusin e Invalidit të Punës", (i ndryshuar), sipas Nenit 15, ofron mbështetje për invalidët e punës, duke i favorizuar ata në ndjekjen e kurseve të kualifikimit e të rikualifikimit profesional, si dhe në ndjekjen e shkollave të larta.

Ligji Nr. 8626, 22.6.2000 "Statusi i Invalidit Paraplegjik e Tetraplegjik", ofron mbështetje në të gjitha fushat për personat me aftësi të kufizuara para- dhe tetraplegjikë, përfshirë edhe edukimin e tyre, kryesisht për arsimin e lartë e shprehur kjo në Nenin 8.

Ligji Nr. 8098, date 28.03.1996 "Për Statusin e të Verbërit", (i ndryshuar) në Nenin 8 ofron mbështetje për arsimimin e personave të verbër në të gjitha nivelet e arsimimit dhe të kualifikimit të tij.

3.2.4 E drejta për arsimim

Republika e Shqipërisë ka ratifikuar Konventën për të Drejtat e Fëmijës (KDF) si edhe Konventën për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (KDPAK). Detyrimi që rrjedh prej ratifikimit të këtyre instrumenteve ndërkombëtarë është përshtatja e legjislacioneve kombëtare në përputhje me standardet e përcaktuara. Të dyja konventat përmbajnë që fëmijët me AK duhet të kenë e të gëzojnë të njëjtat të drejta si edhe fëmijët e tjerë, përfshirë këtu të drejtën për kujdes shëndetësor, të drejtën për arsimim, të drejtën për përfshirje sociale dhe mbrojtje nga dhuna, abuzimi dhe neglizhimi.

KDAPK adreson në mënyrë të veçantë të drejtat e fëmijëve me AK dhe Neni 24 i saj përcakton të drejtën për arsim gjithëpërfshirës.

Strategjia Kombëtare e Personave me Aftësi të Kufizuar, parashikon objektivat që duhen përmbushur në periudhën 2004-2014. Kjo strategji ka një rol të rëndësishëm në arritjen dhe realizimin e standardeve, sidomos për përfshirjen e fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme.

Vlerësimet e bëra për zbatimin e arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri evidentojnë hapa pozitivë në drejtim të rritjes së numrit të fëmijëve me aftësi të kufizuara të përfshirë në shkollat e zakonshme, por edhe të ndryshimeve në praktikat e mësimdhënies përmes ndryshimeve në kurrikula, trajnimit të stafeve pedagogjike dhe përgatitjes së materialeve didaktike, bazuar kjo në detyrime të përcaktuara në dokumentet politike (FSHDPAK, 2010).

Modelet e arsimit gjithëpërfshirës janë ofruar në vendin tonë permes projekteve të zbatuara nga shoqëria civile në partneritet me MASH, të mbështetura në standarde ndërkombëtare. Hapi i parë i rëndësishëm është miratimi në vitin 2002 i ndryshimeve në Dispozitat Normative (MASH, 2002 - DN, neni 57) në zbatim të ligjit për arsimin parauniversitar (KSh, Ligj nr.7952/1995), ku theksohet alternativa e arsimimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme dhe lehtësirat për ta siguruar atë. Ndërkohë, miratimi i Strategjisë Kombëtare të Personave me Aftësi të Kufizuara (KM, VKM nr.8/2005) dhe plani për veprim në zbatim të saj krijuan një kuadër më të plotë të detyrimeve që kanë institucionet përgjegjëse në nivel qendror dhe vendor për të garantuar arsimimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara.

3.2.5 Risitë e ligjit të ri për arsimimin e fëmijëve me AK

Risitë e ligjit të ri 69/2012

Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, në bashkëpunim me organizatat joqeveritare dhe shoqërinë civile, përmes politikave, masave për sigurimin e së drejtës për pjesëmarrje dhe përmirësimit të arsimit cilësor për çdo nxënës, po ashtu edhe planet e integruara të institucioneve të tjera përgjegjëse në fushë është orientuar drejt zhvillimit të arsimit cilësor dhe gjithëpërfshirjes.

• ***Ligji Nr. 69/2012 "Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë"***, është një zhvillim i rëndësishëm për të drejtën për aksesibilitet, pjesëmarrje të plotë dhe arsim cilësor për fëmijët me aftësi të kufizuara në arsimin parauniversitar, pra në arsimin e detyruar dhe atë parashkollor.

Neni 5 i këtij ligji garanton të drejtën për arsim të shumë kategorive, duke theksuar atë të fëmijëve me aftësi të kufizuara.

Neni 6 i këtij ligji përcakton se në institucionet arsimore duhet të zbatohet parimi i gjithëpërfshirjes së nxënësve si edhe se çdo nxënësi i sigurohet e drejta për arsimim cilësor dhe shanse të barabarta për arsimim.

Neni 20 i këtij ligji garanton të drejtën për shërbim psiko-social të fëmijëve me AK në institucionin arsimor.

Neni 44 i këtij ligji i referohet kurrikulës duke theksuar se ajo duhet të jetë në përputhje me ecurinë e zhvillimit fizik, mendor, shoqëror dhe etik të nxënësve si edhe me veçoritë e tyre individuale të të nxënit, kurrikul e cila duhet të hartohet dhe zbatohet në bazë të kompetencave themelore të nxënësve.

Neni 63, **Neni 64**, dhe **Neni 65** i këtij ligji përmbushin qartësisht detyrimet për zhvillimin e infrastrukturës fizike dhe sociale të procesit cilësor mësimor si dhe pajisjen me mjete didaktike dhe ndihmëse, të reformimit kurrikular në drejtim të aftësimit të mësuesve, të rritjes së kapaciteteve të burimeve njerëzore në shërbim të nxënësve me aftësi të kufizuara, të fleksibilitetit të programeve lëndore dhe mësimore. Risi të këtyre neneve janë hartimi i planit të individualizuar të edukimit për nxënësit me aftësi të kufizuara, prania e mësuesit ndihmës si edhe ngritja e komisioneve të vlerësimit të nevojave për këta fëmijë si edhe ekipeve në nivel shkolle në ndihmë të arsimimit cilësor.

Këto risi synojnë arsim të plotë e gjithpërfshirës për të gjithë fëmijët me aftësi të kufizuara.

1. Arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara synon zhvillimin e plotë të potencialit intelektual e fizik dhe përmirësimin e cilësisë së jetës së tyre për t'i përgatitur për integrim të plotë në shoqëri dhe në tregun e punës.

2. Përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në institucionet arsimore të specializuara për ta është përgjithësisht e përkohshme. Përfshirja dhe integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në kopshtet dhe shkollat e zakonshme të arsimit bazë është parësore.

3. Nxënësve, që nuk dëgjojnë e nuk flasin, u garantohet e drejta e komunikimit në gjuhën e shenjave, ndërsa atyre që nuk shikojnë, përdorimi i shkrimit 'Brail'.

3.3 Teoritë e integrimit të fëmijëve

Përkufizimi që Lipsky dhe Gartner (1996:151) kanë dhënë për edukimin gjithëpërfshirës është "si mundësi të barabarta për të gjithë nxënësit që të mund të marrin shërbime edukative të efektshme, me ndihmë dhe mbështetje shtesë, në klasa të përshtatshme për moshën në shkollat e tyre që t'i përgatisë ata për jetë kontribuese si anëtarë të plotë të shoqërisë". Për Booth (2002), arsimi gjithëpërfshirës i referohet pjesëmarrjes në rritje të nxënësve në kulturën, kurrikulën dhe komunitetet e shkollave që ata ndjekin. Për këtë autor, arritjet e shkollave nuk kanë asnjë kuptim, nëse komunitetet shkollore dështojnë në përmirësimin e frymës së të gjithë mësuesve dhe nxënësve.

Clough and Corbett (2000) japin një skicë të historikut të reagimit të edukimit ndaj paaftësisë. Vitet 1950-1955 karakterizoheshin nga një këndvështrim psiko-mjekësor të fëmijëve me paaftësi, duke pasur nevojë për ndërhyrje speciale. Vitet '60 panë një përgjigje sociologjike që i shihte nevojat për arsim special dhe paaftësitë e të nxënit si një rezultat direkt i shkollimit përjashtues. Vitet '70 u karakterizuan nga qasje të kurrikulës, të cilat u përputhën ose dështuan në përputhjen me nevojat e nxënësve për të mësuar. Vitet '80 panë kthimin e vëmendjes në përmirësimin e shkollës nëpërmjet shkollimit të kuptueshëm dhe riorganizimit sistematik të shkollave. Fokusi ishte më shumë në komunitetin e shkollave sesa në arritjet individuale. Në vazhdim, vitet '90 kanë parë ndërhyrjet prej studimeve për paaftësinë. Në qendër të kësaj kritike është një thirrje për arsimin gjithëpërfshirës.

Me qëllim që të kuptojmë arsimimin gjithëpërfshirës, na duhet të shqyrtojmë shkurtimisht arsimin special. Armstrong (2002) e ka përshkruar si një "*ndërthurje të rrëmujshme të ideve të ngatërruara"*, duke përfshirë bamirësinë, mjekimin dhe psikologjinë. Arsimi special e vendos fëmijën me paaftësi në një njësi të mbështetur nga profesionistë të trajnuar në mënyrë speciale, të cilët ndërhyjnë për të përmirësuar fëmijën. Fëmijët, të cilët provojnë arsimin special, shpesh kanë një arsimim të ngushtë, arrijnë nivele të ulëta të rezultateve akademike dhe lënë shkollat vetëm për të hyrë në të tjera vende të ndara pune dhe edukimi (Lipsky dhe Gardner, 1996). Fëmija special shihet me lentet e funksionalizmit; një nxënës që dështon në përshtatje dhe të mësuar (Thomas dhe Loxley, 2001:5). Shkollat speciale konspirojnë në dështimin e të gjitha shkollave për të akomoduar ndryshimin.

Por edukimi special nuk është se thjesht shfaqet në shkollat e veçuara. Ai mund t'u referohet procedurave dhe sistemeve speciale, të cilat gjithashtu gjenden në shkollat e zakonshme. Edukatorët specialë, sipas Isaacs (1996:41-42), kanë sukses në "promovimin e ontologjive të kufizuara të individualitetit, legjitimiteve të ekzagjeruara të normales, të bazuara në një ide të fshehtë gjithmonë e në rritje që dështimet e fëmijëve mund të shpjegohen në terma të modelit mjekësor me mangësi/deficite". Kështu, arsimi special është përshkruar si një "filozofi ndarëse, izoluese, vetëmbrojtëse, e bazuar në racizëm dhe grup praktikash, një rezultat i pozitivizmit shkencor të keqdrejtuar ose thjesht një problem i paefektshëm, i fryrë ndaj problemeve shkollore lehtësisht të zgjidhshme" (Gerber, 1996: 159).

Sipas Erevelles (2005), klasat e para të arsimit special në Amerikën e Veriut përfshinin të varfrit e zonave urbane, amerikanët vendas, hispanikë dhe ata afrikanë. Fëmijët e zinj dhe të klasës punëtore, gjithmonë kanë qenë me prezencë të shumtë në shkollat speciale, duke e çuar Mercerin (1973) në argumentimin se matjet e inteligjencës, paaftësisë sociale dhe funksionimit të keqpërshtatur tregojnë më shumë për vlerësimet profesionale të bazuara në racizëm se sa tregojnë për mangësitë e "fëmijëve me handikap mendor". Pavarësisht se këto kriticizma pranohen ose jo, është më e sigurt të thuash se rrjedha për shkollat speciale dhe profesionalizmin në rritje të edukatorëve specialë janë të lidhura ngushtë (Meekosha dhe Jakubowicz, 1996: 81).

Kur problemet e arritjeve të edukimit kuptohen/interpretohen se qëndrojnë brenda "fëmijës special", atëherë shkolla dhe mësuesit "qëndrojnë jashtë këtij shkëlqimi diagnostikues" (Slee, 1996: 105). Shkollat speciale, edukojnë "praktika të pazakonta të zbatuara nga mësues specialistë për të udhëzuar ose menaxhuar grupet ekzotike dhe të homogjenizuara të fëmijëve me nevoja të veçanta" (Gerber, 1996: 157). Sipas Slee (2004: 47), arsimi special qëndron i lidhur me një "teknicizëm të pandarë, me rrënjë në paradigmat e lidhura me mangësi dhe psiko-mjekësore të defekteve individuale patologjike". Këto supozime vazhdojnë të ndikojnë arsimin gjithëpërfshirës (Ware, 2004b).

Praktikat e integrimit lindën në vitet '60 në reagim të arsimit special (Vislie, 2003).

Integrimi promovoi të drejtën për edukim të fëmijëve me AK në shkollat pranë tyre. Në Britani, raporti i Komitetit Warnock (1978), *Nevojat e Arsimit Special*, influencoi fuqishëm në prishjen e kategorive të shkollave speciale të riparimit. Warnock propozoi përdorimin e termit

"Nevoja Speciale të Edukimit" (shkurtimi SEN) si një term i shkurtër për identifikimin e atyre fëmijëve që kishin nevojë për mbështetje shtesë në shkollat e zakonshme.

Për Rioux (1994), integrimi ishte i dënuar t'i rrëzonte fëmijët me AK, sepse kalonte pa barriera në ide joproblematike të paaftësisë, meritokracisë dhe vetëbesimit që injoronte pabarazi strukturore më të mëdha. Ajo argumentoi që nxënësit e integruar mbeteshin ende fokusi i edukatorëve të specializuar, edhe kur ata ishin në shkolla të zakonshme.

Sipas Christensen (1996), zhvillimi i teknikave të tilla si Planet Edukative Individuale (PEI), një instrument i shkollave speciale përdoren gjerësisht në shkolla në WENA dhe si praktikë shoqëruese në identifikimin e SEN, vendosin burime te një fëmijë, bazuar në identifikimin e kërkesave individuale (të cilat shpesh kuptohen si probleme të nxëni ose deficite të edukimit). Koordinatorët e Nevojave Speciale të Edukimit (SEN Co) në shkollat britanike (mësues të trajnuar me interesa specialistësh në mbështetje të nxënësve me paaftësi), u organizuan për t'u siguruar mbështetje profesionale atyre me këtë etiketë të re.

Sërish PEI-dhe SEN Co-të vazhdonin të adresonin fëmijët individualë më tepër se sa kultura e shkollës. (Booth, 2002).

Fëmijët, të cilët janë përfshirë në shkolla të zakonshme, kanë pasur mundësinë të kenë nivele më të larta akademike dhe të arrijnë rezultate, të cilat nuk do të mund të arriheshin në ndonjë mënyrë tjetër (Finke et al., 2009; Jordan et al., 2010).

3.4 Ndikimi i gjithëpërfshirjes së fëmijëve me AK te familjarët dhe mësuesit e tyre

Studimet tregojnë se familjet e fëmijëve me AK provojnë shpesh stigmatizim dhe një sërë barrierash kur kërkojnë gjithëpërfshirjen e fëmijëve të tyre (Lilley, 2012; Runswick-Cole, 2008; Palmer et al., 2001). Teksa ka rezultuar se bashkëpunimi dhe partneriteti i vërtetë e lehtësojnë gjithëpërfshirjen (Mortier, Hunt, Leroy, van de Putte & van Hove, 2010), shpesh familjet ndeshen me mungesën e përgjegjshmërisë ndaj nevojave dhe dëshirave të tyre (Hollingsorth & Buysse, 2009; Komesaroff, 2007). Përvojat e arsimit gjithëpërfshirës kontribuojnë në mirëqenien psikologjike dhe ekonomike të prindërve (Mayer, 2009). Disa studime sugjerojnë se, kur fëmijët gjithëpërfshihen, kjo gjë mund t'i mbështesë prindërit që të ndihen më të sigurt në vetvete për t'u rikthyer në punë (Jordan et al., 2010). Studime të tjera tregojnë që prindërve u duhet të advokojnë në mënyrë të vazhdueshme për përfshirjen e fëmijës së tyre në shkollë dhe në komunitet (Mogharreban & Bruns, 2009).

Shpesh mësuesit ndiejnë se gjithëpërfshirja do të jetë një sfidë ose vështirësi më e madhe se sa ajo është në të vërtetë në praktikë:

Dy janë shqetësimet kryesore ndërmjet profesionistëve, të cilët shfaqin rezistencë ndaj gjithëpërfshirjes. **E para** është që nevojat e fëmijëve nuk do të plotësohen në mesin e një dinamike komplekse të mjedisit të arsimit të përgjithshëm. **E dyta** është që nevojat e fëmijëve me AK do të kërkojnë një sasi më të madhe burimesh, të cilat janë larg përvojave edukative të fëmijëve pa AK … asnjëri shqetësim nuk është i vlefshëm në një klasë të struktuar mirë dhe me burime të mira" (Kliewer 2008, f.135).

Sipas studimit të Finke et al., (2009), nëpërmjet pjesëmarrjes në arsimin gjithëpërfshirës, mësuesit përjetojnë rritje profesionale dhe rritje të kënaqësisë personale. Zhvillimi i aftësive për të bërë të mundur gjithëpërfshirjen e fëmijëve, të cilët janë me AK, ka si rezultat një cilësi më të lartë mësimdhënieje për të gjithë fëmijët si edhe mësues me vetëbesim më lartë (Cologon, 2012; Jordan & Stanovich, 2001; Jordan et al., 2010; Wong & Cumming, 2010).

Aspekti më i rëndësishëm i politikave të arsimit gjithëpërfshirës, është Plani Edukativ Individual (Edmunds & Edmunds, 2008). PEI është një plan i bazuar në pikat e forta individuale të një nxënësi dhe sfidat për të cilat mësuesit mendojnë se janë të përshtatshme për arsimimin e nxënësve, të cilët nuk janë në gjendje të arrijnë çka është përcaktuar në kurrukulën e rregullt (Vaughn, 2003). Në Kanada, sipas rregullit ligjor, nëse një nxënës ka problem me klasën e rregullt që ndjek, ndaj tij/saj mund të jetë e nevojshme një qasje individuale në edukim (Politika e Edukimit Special, 2008).

Studimet tregojnë se bashkëpunimi dhe puna në ekip, janë thelbësore në praktikën gjithëpërfshirëse (Lindsay, 2007). Sipas Hobbs & Westling, 1998, f.14) ofrimi i shërbimeve ndaj nxënësve me AK në ambiente gjithëpërfshirëse, varet shumë nga bashkëpunimi efektiv ndërmjet profesionistëve. McLean, Wolery and Bailery (2004) identifikojnë disa arsye se përse bashkëpunimi ka përfitime, si: **(i)** ulen mundësitë për rekomandime vendosjesh të gabuara; **(ii)** rritet mundësia që vlerësimet të jenë jodiskriminuese; **(iii)** nga ekipet profesionale rezultojnë plane dhe objektiva edukative më të përshtatshme. Bashkëpunimi është mënyra se si njerëzit punojnë bashkë, është stili që profesionistët zgjedhin për të ndërvepruar me qëllimin për të përmbushur një qëllim të përbashkët (Friend & Cook, 2010). Një shembull i mirë i përfitimeve të këtyre përpjekjeve për bashkëpunim, është ai i zhvillimit të Planit Edukativ Individual (PEI), i cili kërkon një proces bashkëpunimi në grup që përfshin prindërit, mësuesit dhe profesionistët. Ka disa modele për mënyrën e ndërtimit të partneritetit ndërmjet stafit të lidhur me shërbimet, mësuesve të arsimit të përgjithshëm dhe edukatorëve specialë, të cilët mund të ndahen në dy qasje kryesore: shërbime konsultative dhe ekipe që ofrojnë shërbime.

Sipas Pugach and Johnson (2002), shërbimet konsultative janë një strategji e përshtatshme dhe përfituese, një mënyrë sipas së cilës i gjithë personeli i shkollës mund të ndërveprojë bashkarisht si pjesë e angazhimit të tyre për t'u shërbyer të gjithë nxënësve. Konsultimi bashkëpunues i vlefshëm kërkon mbështetje të ndërsjellë, respekt, fleksibilitet dhe ndarje eksperience.

Mënyra tjetër se si profesionistët mund të punojnë bashkë është që të krijojnë një ekip. Mësuesit specialë rrallë punojnë vetëm. Ekipi përbëhet nga një grup individësh qëllimi dhe funksioni i të cilëve rrjedh nga një filozofi dhe objektiva të përbashkët. Është e kuptueshme që ekipet edukative kanë diferencë në përbërjen e tyre, gjithsesi profesionistët individualë, të cilët përfaqësojnë një disiplinë ndryshe, vlerësojnë ndërvarësinë e tyre dhe vlerën e objektivit të përbashkët (Gargiulo & Metcalf, 2010). Tri qasjet kryesore të këtij modeli janë ekipet multidisiplinore, ndërdisiplinore dhe trandisiplinore (McDonnell, Hardman & McDonnel, 2003).

- **Ekipet multidisiplinore**: secili prej profesionistëve të disiplinave të ndryshme kryen vlerësimin e tij/saj, ndërhyrjen dhe detyrat përkatëse, në mënyrë të pavarur nga të tjerët. Prindërit e fëmijëve me AK takojnë individualisht secilin profesionist dhe janë kryesisht marrës pasivë të informacionit për fëmijën e tyre. Pikërisht kjo mënyrë marrjeje informacioni, mund të krijojë vështirësi te prindi për të kuptuar të gjitha të dhënat e tyre.

- **Ekipet ndërdisiplinore**: secili prej anëtarëve të ekipit e kryen të mënyrë të pavarur vlerësimin e tij, por zhvillimi i programit dhe rekomandimet e udhëzimeve janë rezultat i një informacioni të planifikuar. Familjet takohen me të gjithë ekipin ose me një përfaqësues të tij.

- **Ekipet transdisiplinare**: anëtarët e ekipit punojnë së bashku përtej ndarjeve të disiplinave përkatëse.

3.5 Stigma dhe diskriminimi i fëmijëve me AK në shkollë

Stigma dhe diskriminimi janë dy koncepte që janë trajtuar nga shumë autorë. Në thelb të tyre qëndron problemi i devijimit. Stigma është një proces dinamik i zhvlerësimit që "*diskretiton në mënyrë të konsiderueshme një individ në sy të tjerëve*" (Goffman,1963) .
Ky autor e përcakton stigmën si një atribut që diskretiton në mënyrë të thellë brenda një marrëdhënieje sociale të veçantë. Termi i stigmës, i përdorur nga Goffman, i referohet një tipari dhe një rezultati që lidhet me zotërimin e këtij tipari. Stigma është një tipar që shihet negativisht nga shoqëria. Një tjetër studiuese, Mahendra (2006), e përcakton stigmën si një turpërim që konsiderohet i pariparueshëm nga shoqëria. Ndërkohë termi 'diskriminim' përcaktohet nga Brown and Trajillo, (2007) si një trajtim ndryshe, i pajustifikuar i disa personave ose grupeve të ndryshme.

Odom, Horner, Snell dhe Blacher (2007) shpjegojnë se zhvillimi dhe aftësia e kufizuar intelektuale janë fenomene sociale dhe se reagimi i shoqërisë varet nga mënyra sesi shoqëria i percepton shkaqet dhe personat, të cilët ndikohen prej tyre. Në vitin 1993, një person me aftësi të kufizuara në familje shihej nga shumë shqiptarë si fatkeqësi, turp dhe madje mallkim (FSHDAPK, 2008, f.9).

Qëndrimet dhe zgjedhjet e fëmijëve ndikohen në mënyrë domethënëse nga qëndrimet e familjeve të tyre dhe të komunitetit (Diamond & Huang, 2005; Hollingsworth & Buysse, 2009).
Kërkimet për pasojat e arsimit gjithëpërfshirës për zhvillimin social tregojnë se gjithëpërfshirja rezulton në një kuptim më pozitiv të vetes dhe të vlerës së vetes për fëmijët, të cilët kanë ose jo AK (Diamond & Huang, 2005; Fitch, 2003). Fëmijët, të cilët marrin pjesë në arsimin gjithëpërfshirës, rezultojnë të jenë më shumë të pavarur (Stahmer et al., 2011).

Nëse i hedhim një sy tabelës së mëposhtme me të dhënat e Shërbimit Social Shtetëror do të shohim se mosha e arsimit 9-vjeçar, që është target grupi i fëmijëve në fokus të studimit tonë, është 8845 fëmijë me aftësi të kufizuara në gjithë vendin. Nga kjo grup-moshë llogaritet se 5.477 fëmijë duhet të ndjekin arsimin e zakonshëm 9-vjeçar, por në realitet janë shumë më pak se ky numër fëmijë me AK që aktualisht janë të vendosur në klasat e arsimit të detyrueshëm.

Tabela Nr. 18 – Të dhëna për AK sipas moshave

Fëmijë me AK	Mosha 0-6 vjec	Mosha 6-15 vjec	Mosha 15-18
Numri	4776	8845	4165
Totali	17.786		

Nëse i referohemi numrit të fëmijëve me AK, të përfshirë në arsimin 8-vjeçar (Tabela 15), dhe numrit të fëmijëve me AK, të cilët janë jashtë këtij sistemi arsimor (Tabela 16), shifrat janë respektivisht 1098 dhe 1097, çka përbën një fakt të rëndësishëm se stigma vazhdon të jetë një element përjashtues në integrimin e fëmijëve të kësaj kategorie.

Tabela Nr. 19 – Të dhëna statistikore të nxënësve jashtë sistemit arsimor 8-vjeçar sipas moshës

Fëmijë me Ak	6 vjeç	7 vjeç	8 vjeç	9 vjeç	10 vjeç	11 Vjeç	12 Vjeç	13 Vjeç	14 Vjeç	15 Vjeç	16 vjeç	Gjithsej
	GJ	GJ	GJ	GJ	GJ	GJ	GJ	Gj	GJ	GJ	GJ	
AK	**156**	**115**	**106**	**131**	**117**	**93**	**114**	**79**	**97**	**57**	**32**	**1097**
a) Fizike	46	24	27	54	42	40	28	19	27	14	8	329
b) Mendore	54	34	41	42	38	28	44	27	28	22	6	364
c) Shqisore	44	44	24	27	26	18	24	19	9	5	9	249
*që nuk shikojnë	27	35	19	22	8	13	17	14	5	3	8	171
** që nuk dëgjojnë	17	9	5	5	18	5	7	5	4	2	1	78
d) të tjerë (autikë, organikë	12	13	14	8	11	7	18	14	33	16	9	155

Burimi i informacionit: MASH 2007

3.6 Roli i formimit të mësuesve me programe universitare

Mësuesit mund t'i shohin fëmijët me AK si *"tjetër"* dhe kjo gjë ndikon në mungesë besimi (dhe ndonjëherë mungesë vullneti) për t'i mësuar të gjithë fëmijët (Baglieri et al., 2011). Shumë mësues shfaqin një shqetësim të konsiderueshëm për arsimin gjithëpërfshirës (Curcic, 2009; Jordan et al., 2009, 2010), por gjithsesi, gjatë përvojës së tyre në gjithëpërfshirje, rritet edhe besimi (Avramidis & Norwich, 2002).

Sipas Jordan et al., (2010), të gjithë fëmijët në ambiente gjithëpërfshirëse marrin udhëzime më të mira, të cilat u përshtaten nevojave individuale, sidomos në punën me grupe të vogla. Mësuesit gjithëpërfshirës i angazhojnë të gjithë fëmijët në një mënyrë më të mirë të menduari, të pyeturi dhe ndërveprimi me dialog se sa mësuesit jo gjithëpërfshirës.

Qëndrimet e mësuesve ndaj arsimit përfshirës, sidomos ndaj arsimit përfshirës të nxënësve me AK, janë shumë të rëndësishme (Elhowers & Alsheikh, 2006. Ji-Ryun, 2011, Pijl, 2010, Shade & Steward, 2001, Vujacic, 2011). Sipas Ellins & Porter (2005), qëndrimet e mësuesve ndaj arsimit gjithëpërfshirës nuk janë pozitive, duke përmendur një mungesë të njohurive personale dhe aftësi për të mësuar nxënës me nevoja speciale, një fushë e cila nuk është mbuluar mjaftueshëm gjatë formimit të tyre si mësues (Pijl, 2010; Forlin 2001).

Studjuesi Rouse (2007) thekson se zhvillimi i praktikave efektive të gjithëpërfshirjes, nuk ka të bëjë vetëm me zgjerimin e njohurive të mësuesve, por edhe me inkurajimin e tyre se si t'i bëjnë gjërat ndryshe, si edhe rikonsiderimi i qëndrimeve dhe besimeve të tyre.

Qëndrimet e mësuesve ndikojnë në zbatimin e praktikave gjithëpërfshirëse në klasë (Carlson et al., 2012). Mësuesit të cilët gjatë formimit të tyre universitar kanë marrë informacione për gjithëpërfshirjen, kanë më shumë mundësi të kenë qëndrime pozitive ndaj përfshirjes së fëmijëve me AK (Cologon, 2012).

Shulman (2004) vëren se zhvillimi i praktikave mësimore gjithëpërfshirëse nga profesionistët, ka tre elementë kryesorë, të cilëve ai iu referohet si 'tre stazhet/praktikat'. E para ka të bëjë me '*praktikën e mendjes'*, me të cilën ai nënkupton bazën teorike të profesionit; e dyta ka të bëjë me '*praktikën e dorës'*, e cila iu referohet aftësive teknike dhe praktike që lidhen me detyrat kryesore të rolit dhe së fundmi, '*praktika e zemrës'*, dimensionet etike dhe morale, qëndrimet dhe besimet thelbësore të profesionit dhe të mënyrave të tij të punës.

Mungesa e formimit profesional të mësuesve dhe mbështetja e tyre është identifikuar si pengesë në arsimin gjithëpërfshirës (Brown et al., 2013). Për shkak të rëndësisë së qëndrimeve për arsimin gjithëpërfshirës, edukimi i të gjithë mësuesve si mësues gjithëpërfshirës është një qëllim i rëndësishëm (Bacon & Causton-Theoharis, 2012).

KAPITULLI I KATËRT – Analiza e të dhënave nga Mësuesit

Ky kapitull do t'ju njohë me gjetjet më të rëndësishme të përjetimeve, ndjesive, qëndrimeve, sukseseve dhe dështimeve të mësuesve gjatë punës së tyre të përditshme me fëmijët me AK në klasë. Të dhënat e marra nga intervistat individuale gjysmë të strukturuara me mësues u përpunuan dhe u analizuan duke përdorur metodën e kodimit. Gjetjet prezantojnë dinamikat më frekuente të të menduarit dhe përjetuarit të mësuesve për çështjet e pyetura. Ato shprehin qartë marrëdhëniet njerëzore që ekzistojnë brenda klasës, nxënësve bashkëmoshatarë dhe prindërve. Këto gjetje i japin përgjigje pyetjes së parë kërkimore të studimit.

4.1 Njohuritë e mësuesve mbi aftësinë e kufizuar dhe kuadrin ligjor për arsimin gjithëpërshirës

4.1.1 Perceptimet mbi përvoja në mësimdhënie

Është shumë e rëndësishme të punosh me dëshirë në punën e përditshme pasi dëshira, përkushtimi, motivimi dhe pasioni rrit cilësinë e punës. Kjo bëhet akoma më e rëndësishme kur kemi të bëjmë në punën me fëmijët pasi angazhimi me ta duhet i përhershëm dhe i pashtershëm.

Nga analiza dhe përpunimi i të dhënave rezultoi se mësuesit e duan këtë profesion, e kanë zgjedhur me vullnetin e tyre dhe marrin kënaqësi çdo ditë gjatë punës me fëmijët. Mësuesit e intervistuar kanë shprehur emocione pozitive lidhur me eksperiencën e tyre gjatë mësimdhënies në shkollë. Shumica e mësuesve ndihen të privilegjuar që kanë të bëjnë me fëmijët dhe e bëjnë punën e tyre plot pasion dhe përkushtim. Edhe pse jo shumë të kënaqur nga kushtet e tjera (fizike dhe financiare) dëshira për të punuar me nxënës dhe arritur objektivat është përmbi gjithçka sipas tyre.

"*Kam afërsisht 30 vjet që punoj. I dua fëmijët dhe kam pasur rezultate të mira me ta. Jam shumë e lidhur, sepse kam edhe vetë shumë fëmijë"* (**Mësuese, 4,49 vjeçe)**

*"Punoj me pasion, me dëshirë, punoj shumë dhe lidhem shumë me fëmijët. Dhe kjo më ndikon për keq, sepse i përjetoj problemet e tyre edhe në shtëpi. E di që e kam shumë të keqe këtë"***(Mësuese, 18, 46 vjeçe**).

"E bëj me dëshirë, jam rritur me prindër mësues dhe jam edukuar me këtë frymë, Ka momente të vështira, por prapë i kthehem punës me dëshirë. Më japin kënaqësi nxënësit, pavarësisht kushteve që lënë për të dëshiruar". (**Mësuese, 22, 47 vjeçe)**

Pasioni, dëshira dhe sukseset me nxënësit janë kryefjala e motivimit për gjysmën e mësuesve të marrë në studim. Ata e konsiderojnë veten prindin e dytë të nxënësit dhe ndiejnë përgjegjësinë, si prind në radhë të parë dhe mësues në radhë të dytë, për të arritur mësimdhënie të suksesshme. Një pakicë e mësuesve shprehen se nuk ndihen mirë kur dështojnë me nxënës të caktuar, por kjo nuk ka ndikuar në uljen e përkushtimit të tyre në jetën e përditshme.

"*Ndihem mirë me nxënësit, por kam edhe probleme me klasat e teta e të nënta, prej moshës së tyre dhe kjo nuk më bën të ndihem mirë. Mësimdhënia më pëlqen, përpiqem të përdor metodat e reja me në qendër nxënësin dhe të arrij më tepër".* **(Mësuese, 8, 37 vjeçe)**

"*Është një profesion që e bëj me vullnet e pasion prej 20 vitesh. Kam pasur nxënës më të mirë në fillim, por pas viteve 2000 niveli i nxënësve u ul dhe kjo më shkakton pak demotivim për të arritur atë që dua.Gjithsesi, përpiqem shumë".* **(Mësues, 2, 43 vjeç)**

"Profesioni është me shumë anë pozitive, mjafton dëshira dhe përkushtimi dhe dashuria për fëmijët. Mësuesi është prind i dytë". (**Mësuese, 11, 49 vjeçe).**

"Jo nuk do ta ndërroja me asgjë. Është profesioni që unë dua. Puna me fëmijët më pëlqen shumë. E vendos veten në disa pozicione të mësuesit, të prindit, të psikologut". (**Mësuese, 15, 34 vjeçe).**

4.1.2 Niveli i informacionit dhe burimet e mësuesve për aftësinë e kufizuar

Kualifikimi i mësuesve dhe njohuritë e tyre të mëparshme lidhur me Ak janë një element shumë i rëndësishëm për mbarëvajtjen e procesit edukativ gjatë gjithë vitit. Mësuesi që ka njohuri di të trajtojë dhe mësojë më mirë një nxënës me Ak, nuk ndihet keq në raste krizash apo momente delikate dhe njeh teknikat për të punuar në grup me të gjithë nxënësit për të arritur sa më parë integrimin dhe përfshirjen e nxënësit me AK në klasë.

Mësuesit rezultojnë të kenë pak informacion për aftësinë e kufizuar si koncept dhe llojet e saj. Më shumë se gjysma e mësuesve deklaron se ka pak informacion në lidhje me këtë çështje, për arsye se nxënësit me aftësi të kufizuara janë afruar në shkollat e zakonshme vetëm vitet e fundit dhe kjo temë nuk ka qenë prioritet i tyre. Informacionin kryesisht e kanë në ndarjen e AK në fizike e mendore dhe faktin që ekzistojnë disa llojesh AK të ndryshme.

"*E di që janë fëmijë që duhen ndihmuar. E vë veten në rolin e prindit. Nuk kam pasur informacion më parë deri në momentin që një nxënës me AK erdhi në klasën time".* (**Mësuese, 1, 43 vjeçe)**

"*Di pak që kanë probleme zhvillimi, janë disa llojesh. Duhet të kujdesesh për ta dhe t'i trajtosh".*(**Mësuese, 21, 37 vjeçe)**

"Di që janë fizike dhe mendore dhe kanë vështirësi në të nxënë". (**Mësues, 5, 61 vjeç).**

"E di që AK ndalon fëmijët të zhvillohen si të tjerë". ***(Mësues, 2 ,43 vjeç)***

"Për AK info kam marrë para 3 viteve, kur fillova punë me këtë nx. Në lidhje me autizmin dhe prapambetjen mendore". **(Mësuese,14, 56 vjeçe)**

Disa prej mësuesve janë njohur me AK në rethana të mëparshme të punës ose gjatë jetës në komunitet. Ata kanë një informacion të përgjithshëm nga eksperienca e ndonjë kolegu apo personi të afërm në rrethin familjar e shoqëror. Ata deklarojnë se nuk kanë marrë informacion të detajuar në shkollë në formën e trajnimeve dhe as në formimin e tyre profesional universitar.

"Nuk kam shumë informacion. Më shumë di për përkujdesjen". **(Mësuese,10, 39 vjeçe)**

"*Di të dalloj llojet e tyre. Para 20 vitesh kam filluar të dëgjoj në lidhje me llojet e AK mendore dhe fizike. Kam punuar përballë distrofikut dhe aty kam marrë informacion".* **(Mësuese,13, 41 vjeçe).**

"*Nuk i kam bërë në shkollë, por di që AK quhen të gjithë ata që kanë probleme mendore e fizike. Di t'i dalloj mirë dhe të rekomandoj fëmijët që kanë nevojë. Para 20 viteve filluam të mësonim për AK dhe që këta fëmijë kanë një specialist"* **(Mësuese,16, 55 vjeçe).**

"Kam informacion se kam pasur 2 nxënës autikë (2 tipa të kundërt). Kam informacion nga përvoja , jo se kam studiuar. Kam parë fëmijë me AK 7 vite më parë se t'i kisha nxënës". **(Mësuese,19, 43 vjeçe)**

Një pakicë mësuesish (12%) pohojnë se dinë mjaftueshëm mbi aftësinë e kufizuar, pasi janë informuar dhe kanë bërë përpjekje personale duke kuptuar se këta fëmijë shpejt do të jenë pjesë e punës së tyre të përditshme. Mësueset, të cilat janë prind të një fëmije me AK dhe mësuese të një nxënësi me AK, janë tepër të informuara mbi llojet, diagnozat, përkujdesin dhe metodat që duhen përdorur. Përvoja e tyre si nënë e një fëmije me AK shërben në përkujdesjen maksimale të nxënësve me AK në klasë. Në rastin konkret të dy nënave dhe mësuese njëkohësisht, nxënësi me AK ka pasur të njëjtën diagnozë (autizëm) me diagnozën e fëmijëve të tyre.

"Kam shumë informacion për aftësinë e kufizuar. Kam fëmijën tim me autizëm. Kam pyetur konkretisht për autizmin për çdo gjë, se kisha djalin. Kishte mungesë të kontaktit me sy dhe hiperaktivitet". **(Mësuese, 8, 37 vjeçe)**

"Kam marrë informacion para shumë vitesh, me djalin tim që është autik para 20 viteve. Para 17 viteve kam pasur një nxënës me probleme të vështira, di shumë gjëra për të".

(Mësuese, 18, 46 vjeçe)

"Di aq sa ç'kam mësuar vetë, në mënyrë individuale si psh. autizëm infantil dhe çrregullime emocionale". (**Mësuese,7, 31 vjeçe)**

*"Duhet të jesh e qetë me ta. Duhen stimuluar. Di se duhet të kopjojnë, të bëjnë punë mekanike. Di që duhet të trajtohen të ndryshëm. Të jenë mes kolektivit***".(Mësuese, 25, 58 vjeçe)**

Pjesëmarrësit mësues/e në studim deklarojnë se burimet kryesore për marrjen e informacionit për aftësinë e kufizuar janë psikologu/punonjësi social i shkollës dhe interneti. Këto dy burime për afërsisht gjysmën e të anketuarve kanë qenë të dobishme dhe pa kosto. Specialistja e shërbimit psiko-social në shkollë (në ditët e qëndrimit pasi ajo mbulon dy shkolla) i ka ndihmuar mësuesit me informacion të përgjithshëm e të detajuar sipas diagnozave të fëmijëve të paraqitur në shkollën përkatëse. Gjithashtu edhe interneti, i përdorur nga vetë ata ose

të ndihmuar nga fëmijët e tyre për mësuesit që nuk e përdorin dot kompjuterin, ka qenë një ndihmesë e madhe për ta.

"Jam informuar nga psikologia. Kam 5 vite që kam informacion të përgjithshëm. Sivjet më shumë se kam një nxënëse autike.Para 13 viteve kam punuar për herë të parë me AK (1 vit punë) ishte si shkollë më vete. **(Mësues, 5, 61 vjeç).**

"*Nga psikologia, interneti, nga një shoqe pediatre, nga librat...etj.".* **(Mësuese,18, 46vjeçe).**

"*Trajnim nga psikologia informacion nga media, interneti.* **(Mësuese, 21, 37 vjeç).**

"*Po kam marrë informacion nga shkolla nga psikologia dhe interneti dhe më rrallë nga seminare të ndryshme në DART".* **(Mësuese, 8, 37 vjeçe).**

Më pak se gjysma e mësuesve pohojnë se një nga burimet e tjera të rëndësishme është media/televizioni. Ata ndjekin shpesh emisionet me tema sociale dhe kryesisht ku flitet për arsimin në përgjithësi dhe kohët e fundit në veçanti për arsimin gjithëpërfshirës, duke qenë se një numër i konsiderueshëm i fëmijëve me nevoja speciale janë bërë pjesë e shkollës publike. Ata e vlerësojnë median si një mjet komunikimi masiv dhe të shpejtë për t'u informuar për çështje të caktuara Një pakicë e tyre ka marrë informacion nga seminaret e DART/ MASH, libra/broshura të ndryshme nga OJF-të dhe nga kolegët me eksperienca të ngjashme. Kurrikula universitare ka qenë burim informacioni vetëm për dy mësues.

"Jam informuar nëpërmjet medias, nga kolegët, çfarë kam lexuar e degjuar vetë se sot AK është një problem i madh. Asnjë informacion nga shteti. Para 5 viteve për herë të parë dëgjova mbi AK". (**Mësuese, 4, 49 vjeçe).**

"*Media , emisionet, publikimet për AK".* **(Mësuese, 15, 34 vjeçe)**

"*Katër vite më parë fillova të ndaj eksperiencë me kolegët, shfletova broshura, internet".* **(Mësuese, 23, 30 vjeçe).**

"*Marr informacion nga një shoqatë që na mësoi se çfarë punohej me një AK, gjëra tepër të thjeshta*". **(Mësuese, 6, 47 vjeçe).**

Nga përpunimi i të dhënave rezultoi se kryesisht mësuesit kanë marrë informacion në momentin që një fëmijë me AK u bë pjesë e klasës së tyre dhe lindi nevoja e njohjes me metoda të reja, me diagnozën dhe specifikat e saj.

Të pyetur për kuadrin ligjor rreth arsimit gjithëpërfshirës më shumë se gjysma e mësuesve deklarojnë se kanë njohuri të pjesshme. Disa prej mësuesve thonë se janë njohur me ligjin e vjetër dhe jo ligjin e ri nr. 69/2012, i cili hyri në fuqi në vitin shkollor 2013-2014 dhe ka disa ndryshime thelbësore që kanë të bëjnë me integrimin e fëmijëve me AK në shkollën e zakonshme. Mësuesit shprehen se nuk janë shumë të interesuar se çfarë thotë ligji në përgjithësi, po kryesisht për shpërblimin ose jo financiar që merr mësuesi që ka fëmijë me AK në klasë.

"Njohuri për ligjin e vjetër, po- kam, në ligjin e ri di që nuk ka shpërblim financiar". (**Mësuese, 4, 49 vjeçe)**

"Kam njohuri për ligjin e vjetër, jo të riun. Di që duhet të kem një mësues mbështetës". (**Mësuese, 9, 40 vjeçe).**

"Jo nuk e di, as nuk e kam lexuar. Di që mësuesi, klasa dhe nx. nuk kanë ndonjë privilegj nga ligji i ri. Më parë lejohej që klasa të kishte 3-4 nxënës më pak ose mësuesi të paguhej me orë plus. **(Mësuese, 14, 56 vjeçe).**

"Jo, e njoh shumë pak. Ç'kam dëgjuar nëpër emisione, nuk më ka rënë ligji në dorë" **(Mësuese, 20, 43 vjeçe)**

Disa prej tyre (20 %) tregojnë se e njohin ligjin, pasi e shohin atë si instrument parësor në punën me fëmijën me AK brenda klasës. Ata janë interesuar vetë për ligjin dhe e kanë lexuar me kujdes.

"Kam shumë njohuri për ligjin e vjetër dhe të ri. Më duhej të dija mbi kufijtë që kam. E kam lexuar". **(Mësuese, 24, 47 vjeçe).**

"Kam informacion nga librat, nga UNICEF dhe nga shoqatat. E njoh mjaft mirë ligjin dhe të veçantat që ka.. E bëj punën me pasion dhe prandaj sa herë kam mundësi, shkarkoj materiale nga interneti" **(Mësuese, 6, 47 vjeçe)**

4.1.3 Rëndësia e pranimit në klasë të fëmijës me AK

Pranimi ose mospranimi nga bashkëmoshatarët i nxënësit me Ak brenda në klasë është një faktor kyç që shënon progres ore regres në marrëdhëniet e fëmijës me shokët e rinj në klasë. Në shumë studime brenda dhe jashtë vendit theksohet fort fakti se se i rrëndësishëm është elementi i pranimit për një fillim të mbarë të procesit mësimor dhe lehtësimit të përshtatjes së nxënësit të ri brenda klasës së zakonshme.

Fëmijët e tjerë të klasës në 36 % të rasteve e kanë mirëpritur fëmijën me AK dhe kanë shfaqur sjellje ndihmuese ndaj tij/saj. Mësuesit tregojnë se fëmijët e tjerë nuk e kanë kuptuar se fëmija ka një aftësi të kufizuar përveç rasteve të AK fizike, e cila është e dukshme. Më pak se gjysma e të anketuarve raportojnë se në fillim në klasë u krijua një klimë "e ftohtë", sepse nxënësit nuk arrinin të kuptonin disa sjellje të veçanta që bënin fëmijët me AK (mendore).

Fillimi i vitit shkollor u shoqërua me situata të zhurmshme dhe jo të zakonta për nxënësit. Sipas gjysmës së pjesëmarrësve të studimit ardhja e një nxënësi me AK fizike fëmijëve të tjerë u bën përshtypje për një kohë të shkurtër dhe përshtaten, ndërkohë që ardhja e një nxënësi me AK mendore (kryesisht prapambetje e rëndë, autizëm, sindromë doën etj) shkakton habi te nxënësit kryesisht në ciklin e ulët nga klasa I-IV. Në rastet kur në klasë ka më shumë se një nxënës me aftësi të kufizuara nxënësit e tjerë ndihen konfuzë dhe jo të përqendruar për mësimin. Kështu deklarojnë mësueset që kanë në klasë më shume se një AK.

"Jo të gjithë fëmijët u gëzuan për ardhjen e 3 AK në klasë. Brenda në klasë u krijua një atmosferë e zhurmshme, fëmijët nuk dukeshin të qetë, nuk dëgjonin mësuesen, një klimë jo e ngrohtë për mësim". (**Mësuese,1 43 vjeçe).**

"Fëmijët nuk e njohin si me AK, nuk e kam prezantuar si të sëmurë, por sikur ka ardhur nga Anglia. "Më duket sikur e fajësoj, po të them se është me AK". Atmosfera është pozitive. Fëmijët nuk kanë antipati, por janë të frikësuar në shumë raste. (**Mësuese,3,35 vjeçe).**

*"Fëmijët e pritën normal, se nuk e kuptonin, por kur ai shfryn energji dhe nxënësit i ngacmon, ata reagojnë. Vetëm disa nxënës e kanë kuptuar që ai duhet të jetë AK. Nuk e kundërshtojnë, i hapin rrugë dhe i japin mjetet kur ai i kërkon***".(Mësuese,10, 39 vjeçe)**

Subjektet e studimit (38% e tyre) gjithashtu raportojnë se ardhja e fëmijës me AK në klasë u shoqërua me momente tensioni dhe frike nga nxënësit e tjerë. Fëmijët me AK mendore janë futur në klasë të parë në bazë të nevojave të tyre (përcaktuar sipas diagnozës), por kryesisht me autizëm dhe prapambetje mendore janë futur 7-11 vjeç dhe kjo ka rezultuar si diçka e pakuptueshme për nxënësit. Ndërsa fëmijët e tjerë kanë modelin se 6-7 vjeç, duhet të shkosh në klasë të parë, ardhja e një nxënësi më të madh në moshë shkakton reagim dhe moskuptim. Ndërkohë fëmijët me AK fizike (tetra/paraplegjikë) janë pritur dhe pranuar më shpejt nga nxënësit e tjerë të klasës (I-IX).

Mësuesit tregojnë se, kur fëmija ka një diagnozë të lehtë, nxënësit e tjerë e kanë kuptuar "sëmundjen" e tij dhe kanë reaguar mirë, ndërkohë në raste më të vështira ata shpesh kanë shprehur frikë dhe ankth, e cila në fillim të vitit shkollor shoqërohet edhe me vetëizolimin e nxënësve me AK brenda klasës.

"Djali në klasën e 3-të u bë agresiv, filloi t'i godiste shokët dhe u krijua një klimë negative. Fëmijët në klasën e parë e pritën mirë, e përkrahën, luajtën me të. Sivjet është në klasën e 4-t, ata nuk e mbështesin shumë, se ai u bë agresiv".(**Mësuese,9, 40 vjeçe)**

"Fëmijët u befasuan nga pamja e jashtme, se është 10 vjeç. Fillimisht ndenjën të qetë, pastaj bënin shumë pyetje dhe më pas e pranuan". **(Mësuese,21, 37 vjeçe).**

"Në klasën e parë të gjithë fëmijët ishin të çorientuar dhe nuk e kuptonin pse fëmija me AK kishte një sjellje tjetër, nuk u bindej udhëzimeve të mia. Më pas të gjithë përpiqeshin ta qetësonin e ta ndihmonin. **(Mësuese,15, 34 vjeçe)**

"Fillimisht ishte shumë e vështirë, ulej dhe futej poshtë bankave, ecte nga poshtë dhe nuk donte të shfaqej. Bëra punë me nxënësit që ata ta pranonin dhe filluan të reagonin mirë. Në çdo përgjigje të tij ata duartrokisnin. **(Mësuese,18, 46 vjeçe**)

"E vërtetë.Pati reagime në fillim. E përqeshnin, e tallnin, nuk e merrnin seriozisht. Ndonjë e qëllonte dhe ai qante. (**Mësuese,25, 58 vjeçe).**

Një pakicë mësuesish raportuan edhe diskriminim në rastin kur fëmija me AK i përket komunitetit rom. Sipas mësuesve, fëmijët me AK nuk u pranuan nga shokët për një kohë të gjatë, pasi edhe prindërit e tyre ishin jopranues dhe refuzues që fëmijët e tyre të mësonin në të njëjtën klasë.

"Në fillim, në klasën e parë ishte e vështirë, sepse janë komunitet diskriminues, nuk pranonin që ata të uleshin në një bankë. Tani, pas punës me fëmijët, atmosfera është pozitive. i motivoj gjatë gjithë kohës". **(Mësuese,17, 44 vjeçe)**

Mësuesit që i kanë marrë nxënësit me AK në ciklin e lartë (kl V-IX) tregojnë se faza e pranimit është shumë e lehtë, pasi ata janë më të rritur, më të motivuar dhe e kuptojnë si mund ta ndihmojnë.

"Fillimisht nuk e pritën mirë, por me kalimin e kohës 90 % e tyre filluan t'i afrohen dhe ta bënin pjesë të grupit. Atmosfera në fillim ishte shumë e ftohtë, më pas ndryshoi dhe tani pas 4 viteve në shkollë ne shohim ndryshime". (**Mësues, 5, 61 vjeç).**

"Ka qenë që në klasë të 3-të në të njëjtën klasë dhe atmosfera në klasë është pozitive. Ka momente që i ngacmon, por kërkon të falur". (**Mësuese,11, 49 vjeçe).**

4.2 Qëndrimet dhe nevojat e mësuesve lidhur me integrimin e nxënësve në shkollë

4.2.1 Sfidat e para të pranimit të nxënësit me AK nga mësuesit

Çelësi i suksesit të punës me nxënës me AK është kur mësuesi e merr me dëshirë në klasën e tij dhe pranon angazhimin e tij dhe impenjimin e vazhdueshëm për kujdes dhe ngrohtësi për këtë fëmijë. Krijimi i një klime të ngrohtë brenda klasës fillon me pranimin nga ana e mësuesit e një nxënësi të ri me aftësi ndryshe në klasë i cili ka nevojë për mbështetje dhe përkushtim më të madh se nxënësit e tjerë.

Ndjesitë e para kur mësuesit mësuan se do të kishin një fëmijë me AK në klasë nuk ishin fort pozitive për afërsisht gjysmën e të anketuarve. 40 % e tyre tregojnë se fillimisht ndjenë dhembshuri dhe empati për këta fëmijë dhe 30 % e tyre ndjenë shqetësim dhe kuriozitet, pasi ishte hera e parë. Sipas tyre, ardhja e një fëmije të vështirë do të sillte sfida të reja brenda klasës. Ata e vunë veten në rolin e prindit të tij dhe e pranuan në klasë, por më pak se gjysma pohojnë se u ndjenë të frikësuar dhe të pasigurt për vazhdimësinë e procesit të mësimdhënies. Ajo që shqetësonte gjysmën e të anketuarve ishte fakti se si do të vazhdonte mësimi dhe a do ishin të zotë ata të ruanin balancën mes të gjithë nxënësve përgjatë gjithë kohës.

"Nuk më erdhi mirë të kisha AK në klasë. Duke parë gjendjen time të klasës me 34 nxënës në klasë të parë, edhe 3 AK ishin tepër. Vetëm njëri për mendimin tim mund të integrohej, të tjerët duhet të mos vinin. Kisha reagime kur të tre erdhën te unë. Më kujtohet sikur më ra qielli në kokë. Si do t'ia dal deri në fund të vitit?" **(Mësuese,1, 43 vjeçe)**

"Në momentin e parë, të them të drejtën, u ndjeva edhe mirë, edhe keq. A do të isha e aftë ta trajtoja njëlloj si të tjerët. U ndjeva mirë se do të realizoja atë që kisha menduar më parë. Nuk e mendova ta hiqja nga klasa ime dhe nuk bëra asnjë përpjekje". **(Mësues, 5, 61 vjeç).**

"Unë nuk e ndaj kurrë nga të tjerët. Thosha: 'O Zot mjerë ajo nënë!' Si ndjesi prindi u ndjeva keq se thoja unë do të bëj mësimin, po prindi sa të vështirë e ka. I ra një mësuesi tjetër, po e kalova te klasa ime. Djali është me karrocë, me pampers. Kjo është vështirësia ime... **(Mësuese,13, 41 vjeçe).**

Pjesëmarrësit në studim shprehin edhe ndjenja të forta frike, dëshpërimi dhe ankthi në lidhje me prezencën e fëmijës me AK në klasën e tyre. Gjysma e tyre shfaq këto ndjenja duke mos pasur besim te vetja dhe pa përvojën e duhur dhe kualifikimet specifike për këta fëmijë.

"U frikësova se nuk kisha informacion mbi AK më parë, më kishin thënë që bëhet agresiv dhe nuk e dija nëse do ta përballoja, po tani jam ambientuar dhe e dua shumë. Në fillim, e tmerruar" **.(Mësuese, 3, 35 vjeçe).**

"Isha aq e tmerruar sa nuk dija ç'do të bëja me këto vajza. Erdhën prindërit, m'u lutën, keq më vinte, po s'dija si të veproja. Thashë do ta bëj këtë sakrificë dhe tani ndihem mirë me veten". **(Mësuese,20, 43 vjeçe)**

"Isha e frikësuar, kisha ndjenja dyshimi. A do t'ia dal me këtë fëmijë? Isha kurioze të dija si do të ecte autizmi infantil, S'e dija, do të ishte si eksperienca e parë me AK, pozitive apo ndryshe?". **(Mësuese, 22, 47 vjeçe).**

"Ndjeva siklet se e mora në klasën e katërt. Ngarkesë kam shumë. U ndjeva e shqetësuar dhe kërkova ndihmën e prindit. I kërkova një specialiste. Është i paparashikueshëm, ndiej frikë, se mos ndodh më e keqja". **(Mësuese, 24, 47 vjeçe).**

Një pakicë e pjesëmarrësve tregojnë se në fillim nuk e dinin se fëmija kishte një nevojë të veçantë. Prindi e fshehu këtë fakt, të cilin mësuesi e zbuloi gjatë punës dhe mësimdhënies.

"Nuk më tha askush që kishte AK. Prindi ma fshehu dhe nuk e pranonte. Unë e kuptova nga sjellja e tij, ai shkruante mbrapsht dhe i thashë prindit se fëmija ka disleksi, u shqetësova shumë. - Si do të punoja me të?" **(Mësuese, 6, 47 vjeçe).**

Ka edhe një pakicë mësuesish që kanë shfaqur shenja neutrale, pra as gëzimi të fortë, as frike apo dëshpërimi. Ata shprehen se ky ishte një fenomen i ri dhe ndjesitë e tyre ishin konfuze, pasi nga njëra ana do të donin ta ndihmonin, meqë fëmija erdhi në klasën e tyre, nga ana tjetër mungesa e kualifikimit i bënte të pafuqishme për vazhdimin.

"Doja të gjeja mundësi ta ndihmoja. Nuk ndjeva zemërim pse e mora, nuk kam paragjykim, po kisha frikë a do ta ndihmoja dot. **(Mësuese,9, 40 vjeçe).**

"Absolutisht nuk kam komplekse. Thjesht, nuk bëj dot sa duhet të bëj për ta. I dua shumë fëmijët". **(Mësuese,16, 55 vjeçe).**

Mësueset që janë vetë prind të një fëmijë me AK i mirëpritën këta fëmijë dhe ndjesitë e tyre ishin mjaft pozitive. Duke pasur fëmijën e tyre me autizëm të dyja mësueset reaguan shumë mirë dhe, madje, i morën me dëshirë fëmijët me AK që u regjistruan në shkollë. Me dëshirën për t'i ndihmuar dhe eksperiencën personale me fëmijët e tyre ato ndiheshin më të forta për të punuar me këta nxënës.

"Unë e mirëprita duke pasur fëmijën tim autik. Unë tregoj përkushtim dhe dua të ecë përpara, të bëhet i zoti i vetes. Kisha eksperiencën që nuk e mbajta fëmijën tim në klasën time dhe u zhgënjeva se do të ecte shumë më tepër me mua, (qan)..... **(Mësuese, 18, 46 vjeçe**)

"Nuk pata asnjë ndjesi negative, jam ndier mirë që në klasë, por jam ndier keq me fëmijën tim, që kam autik, Jam shumë e lodhur, nuk flet, ai flet vetëm me figurat (psherëtin)... (**Mësuese, 8, 37 vjeçe).**

Më shumë se gjysma e pjesëmarrësve deklarojnë se për ta ishte marrëdhënia e tyre e parë me një fëmijë me AK në klasë, mbi 30 % e tyre raporton të ketë pasur edhe më parë në klasën e tij/saj një fëmijë me AK dhe dy mësuese janë në të njëjtën kohë prind dhe mësuese të fëmijëve me AK.

4.2.2 Nevojat e mësuesve për punën konkrete me fëmijët me AK në shkollat 9-vjeçare

Shumica e mësuesve të pyetur për studimin listojnë si nevojat bazë dhe më emergjente metoda dhe shprehi praktike pune dhe materiale mbështetëse në klasë në rastet e AK mendore (autizëm, zhvillim i vonuar). Pavarësisht eksperiencës së tyre si mësues prej kaq shumë vitesh dhe sukseseve të tyre me fëmijët e tjerë, lidhur me këtë çështje ata e kuptojnë se nuk e kanë kualifikimin e duhur profesional.

"*Kisha nevojë për metoda si të përqendrohej që të më ndiqte, të merrja më tepër informacion për të, më duhej ndihmë plotësuese".* **(Mësuese,17, 44 vjeçe).**

"Nga ana teorike s'kisha nevojë, se kisha djalin tim, nga ana vizuale kisha nevojë për kohë që të punoja ekstra me të". **(Mësuese,18, 46 vjeçe).**

Më pak se gjysma e të anketuarve pohon se nuk ka informacion specifik për llojin e AK që ka në klasë, edhe pse ai/ajo mund të ketë informacion të përgjithshëm mbi aftësinë e kufizuar. Gjithashtu, ata thonë se nuk kanë një program mësimor të veçantë për këta fëmijë në të gjitha lëndët (jo PEI i cili ekziston). Kjo e vështirëson punën e mësuesit dhe e bën të pasigurt atë në situata të ndryshme. Në rastet e fëmijëve me AK fizike ata i kanë të qarta që në fillim cilat janë specifikat dhe si do ta trajtojnë këtë nxënës brenda klasës, por në rastet e AK mendore, ku dinamikat janë të larmishme, ata shpesh raportojnë të ndihen në vështirësi dhe në dilema mbi atë që duhet të bëjnë.

*"Nevojë për informacion se çfarë mund të bëj unë? Si do ta përshtasja sjelljen time me të. Nevojë për prindin, kur ai acarohet***". (Mësuese, 23, 30 vjeçe**)

" Më duhej një program si të punohej me të. S'di si ta mësoj, ndihem e paaftë, ka plot raste që s'di ç'të bëj, ndihem keq kur s'kam rezultat (uff)". **(Mësuese, 6, 47 vjeçe).**

"Ndjeva nevojë për programe të thjeshtëzuara, se nuk kisha punuar më parë". **(Mësuese, 14, 56 vjeçe).**

"Kisha nevojë për këshilla, për program mësimor të thjeshtë e plot të tjera". **(Mësuese,10, 39 vjeçe**)

Mësuesi mbështetës dhe trajnime specifike u deklaruan si nevoja imediate për afërsisht 30 % të të anketuarve. Këta mësues kërkojnë të kenë një specialist mbështetës në klasë, pasi në shumë raste (me AK mendore) ata ndihen të pasigurt mbi sjelljen që duhet të kenë me fëmijën në raste krizash. Kjo është ngushtësisht e lidhur me faktin e trajnimeve, të cilat kanë munguar gjatë karrierës së mësuesisë.

Kam nevojë për mësues mbështetës, nuk më lënë të bëj mësim, janë 3, njëri tenton të dalë nga klasa shpesh dhe qan, një agresiv me shoqen e bankës dhe një që një bërtet" **(Mësuese,1, 43 vjeçe**).

"Nevojë për mësuese ndihmëse, nevojë për informacion të thelluar për autizmin, nevojë për trajnime e metoda të reja, pra për gjithçka". **(Mësuese,20, 43 vjeçe).**

4.2.3 Burimet e informacionit që shfrytëzuan mësuesit

Nevoja për informacion specifik dhe të thelluar sipas AK, qoftë kjo fizike apo mendore apo e kombinuar, ishte shumë e domosdoshme për të gjithë të pyeturit në lidhje me integrimin e tyre në klasë. Kjo është e lidhur në mënyrë të drejtpërdrejtë me sjelljen e mësuesit në klasë apo në situata të caktuara. Shumica e mësuesve kanë shfrytëzuar si burim parësor të informacionit psikologun/punonjësin social të shkollës. Duke qenë prezent disa ditë në shkollë dhe duke pasur njohuri mbi aftësinë e kufizuar, psikologu shkollor është parë për shumicën e mësuesve si një burim serioz informimi. Interneti dhe media gjithashtu janë shfytëzuar nga 40 % e mësuesve për të mbledhur informacionet e duhura.

"*Psikologen e shkollës për materiale, interneti për llojet e AK, media elektronike me emisionet".* (**Mësuese, 6, 47 vjeçe)**

"Fillimisht me psikologen e shkollës. Bleva disa libra dhe internet më shumë". **(Mësuese, 24, 47 vjeçe)**

"*Psikologia e shkollës, kolegët. Libra të ndryshëm për fëmijë, libra si do të zhvillohet ky fëmijë nga ana e perceptimit".* **(Mësuese, 25, 58 vjeçe).**

Burime të tjera të rëndësishme për gjysmën e subjekteve të studimit kanë qenë edhe kolegët dhe publikimet nga OJF-të e ndryshme të Tiranës.Ata i vlerësojnë edhe ato si tepër të domosdoshme, pasi për shumicën, si e thamë edhe më lart, ishte hera e parë që përballeshin me fëmijë me AK. Disa mësues i kanë marrë nxënësit në klasën e tyre, ndërkohë që fëmija ka qenë në shkollë dhe kolegët e mëparshëm janë burim informacioni dhe këshillash mbi sjelljet tipike të fëmijës brenda komunitetit shkollor.

"*Shkolla, mësuesi kujdestar i deritanishëm, prindi dhe psikologu shkollor".* **(Mësuese, 14, 56 vjeçe).**

"Mësuesen e parashkollorit, psikologun dhe internetin". **(Mësues, 2, 43 vjeç).**

"Librat, bisedë me stafin drejtues dhe pedagogjik, internet, broshura të ndryshme për AK". **(Mësuese, 9, 40 vjeçe).**

"Biseda me kolegët, se ajo ishte më parë në shkollë, bisedë me psikologen për këshilla, me prindin për diagnozën". **(Mësuese, 10, 39 vjeçe)**

"Kam shkuar te qendra Compasito, Adra, fshati SOS dhe Save the Children dhe kam marrë informacionin që më duhej".(**Mësuese, 17, 44 vjeçe)**

Një pakicë mësuesish kanë përmendur burime të tjera si prindin e fëmijës, miq apo të afërmit e tyre dhe Qendrën e Shëndetit Mendor. Shumë pak prej tyre nuk përdorën asnjë burim shtesë, por u drejtuan nga përvoja e tyre. Për mësueset që janë edhe prind të një fëmijë me AK, eksperienca me fëmijët e tyre shërbeu më së miri si burim informacioni dhe përvojë në punën e përditshmë në klasë.

4.3 Vështirësitë dhe sfidat e përballjes me nxënësin me AK në klasë

4.3.1 Bashkëpunimi prind-mësues-psikolog brenda shkollës, rëndësia e tij

Rëndësia e punës në ekip multidisiplinar (disa specialistë të fushave të ndryshme) është nënvizuar në të gjitha studimet e viteve të fundit si primare për të siguruar mirëqënien fizike dhe mendore të nxënësit me AK në klasë. Secili specialist ka angazhimet e tij me nxënësit dhe të gjithë bashkëpunojnë ngushtësisht me prindin e fëmijës me Ak. Nëse ky bashkëpunim çalon ose nuk ekziston ka të ngjarë të ketë mungesa të theksuara në mirëqënien e fëmijës. Në shkollat shqiptare përveç mësuesit të vetmit specialistë brenda shkollës janë mjeku patolog dhe psikologia/punonjësja sociale shkollore.

Shumica e mësuesve shprehen të kënaqur nga puna dhe bashkëpunimi me specialisten e shërbimit psiko-social brenda shkollës. Ata tregojnë se në shumë raste kërkojnë ndihmën e saj për disa çështje që i përkasin përshtatjes, menaxhimit të klasës apo raporteve me prindërit. Pothuajse shumica e të anketuarve deklarojnë se psikologes/punonjëses sociale të shkollës i kanë kërkuar të punojë me vetë nxënësin dhe me bashkëmoshatarët e tij për ta pranuar në klasë.

Ata pohojnë se ndihma e saj me vetë nxënësit me AK dhe me shokët e tjerë të klasës ka qenë e dobishme sidomos në rastet kur sjelljet e fëmijës me AK janë shumë të ndryshme nga ato të shokëve të tij.

Një tjetër çështje që psikologia/punonjësja sociale shkollore i ka ardhur në ndihmë më shumë se gjysmës së mësuesve ka qenë vendosja e marrëdhënieve pozitive me prindin e fëmijës, pasi në disa raste ata kanë hezituar të tregojnë raportin e fëmijës si dhe informimi për diagnozat e caktuara nga mjeku dhe materiale të përgjithshme mbi metodat e punës apo sjelljen me fëmijën në momente të caktuara.

"Më ka ndihmuar në komunikimin me prindin, takon vetë djalin dhe bën lojëra për të socializuar djalin me të tjerët, bën shpesh biseda me prindin".**(Mësuese, 3, 35 vjeçe)**

"Psikologia na ndihmon shumë, e takon fëmijën me AK, interesohet shpesh, takon vetë nxënësin, se prindi nuk vjen te shkolla".(**Mësuese,4, 49 vjeçe).**

"E vlerësoj shumë pozitivisht, në fillim vinte shpesh në klasë sa të vendoseshin diagnozat. Ka bërë takim me fëmijët e tjerë, por me prindërit është vështirë. Vajza është rome dhe lypëse dhe kishte zhvillim të vonuar dhe mezi erdhi në shkollë". (**Mësuese, 17, 44 vjeçe**)

"*Psikologu i shkollës më dha literaturë, këshilla. Punoi me vetë nxënësin, me prindin dhe me klasën".* **(Mësuese, 25, 58 vjeçe)**

"*Po, më ka dhënë materiale dhe video filmike, ka punuar me fëmijën dhe prindin".* **(Mësuese, 19, 43 vjeçe).**

"Më ka ndihmuar në punën individuale me vajzën, me prindërit e vajzës, është punuar me fëmijët e tjerë që ta pranojnë AK në klasë" **.(Mësuese, 20, 43 vjeçe).**

Pjesëmarrësit në studim thonë se kanë pasur probleme edhe me prindërit e tjerë të klasës (në 12 % të rasteve) dhe kanë kërkuar që ky diskutim të zgjidhet me praninë e punonjësit social në takime me të gjithë prindërit. Mësuesit vlerësojnë kontributin e tyre edhe në fushën e të drejtave të njeriut, ku psikologu shkollor ka zhvilluar seanca ndërgjegjësimi mbi të drejtat themelore të fëmijëve dhe kryesisht kundër diskriminimit. Një pakicë e mësuesve dëshmon edhe për faktin se kur mësuesi dyshon se fëmija ka vështirësi në klasë, psikologu/punonjësi social ka bërë një vlerësim të detajuar të fëmijës dhe ka punuar me prindin për ta referuar në një qendër vlerësimi dhe diagnostikimi të specializuar.

"Ishte ndihmuese psikologia e shkollës. Punon me kolegët e klasave të para, me prindër, me vetë nxënësin po jo me prindin e AK, se nuk pranon, merrem me të vetë si mësuese. **(Mësuese, 11, 49 vjeçe).**

"Për mua është pozitive në identifikimin e saktë të diagnozës. Më ndihmoi me fëmijët e tjerë, me vetë nxënësit, për tabelat javore për treguesit e fëmijës".(**Mësues, 12, 58 vjeç)**

"Ndihma me nxënësit e klasës, me prindërit e nxënësve të tjerë, biseda për të drejtat e fëmijës, puna me vetë nxënësin me AK". (**Mësuese, 1, 43 vjeçe)**

"Më informoi për AK, që kur u regjistrua në shkollë, ishte ndihmë e nevojshme, pasi nuk kisha punuar më parë me nxënës me AK. Më orientoi si të punoja dhe çfarë kishte nevojë fëmija". **(Mësuese, *14, 56 vjeçe).***

Shumica e mësuesve e vlerësojnë pozitive ndihmën e specialistes psiko-sociale brenda shkollës dhe mbështetjen e saj për të forcuar bashkëpunimin prind-mësues, pasi është një komponent i domosdoshëm për mbarëvajtjen dhe progresin e fëmijëve me AK brenda në klasë.

4.3.2 Realizimi i punës edukative përmes PEI për nxënësit me AK

Shumica e mësuesve tregojnë se gjatë procesit edukativ të punës me nxënësin me AK brenda në klasë kanë punuar me metodën alternative dhe një pakicë e tyre me metodë të kombinuar (alternative dhe tradicionale). Sipas mësuesve, këta fëmijë kanë nevoja të veçanta brenda klasës dhe prandaj shpesh duhet përshtatur mësimdhënia me aftësitë e tyre. Kjo ndodh në bazë të diagnozës dhe nevojave specifike që ka çdo fëmijë me AK.

Pothuajse të gjithë mësuesit përdorin planin PEI me nxënësit me AK, përveç një pakice (dy nxënës), të cilët nuk kanë nevojë, pasi aftësia e kufizuar nuk i pengon të zhvillojnë mësimin si të tjerët.

"*Nuk ka nevojë për PEI, punoj me të njëjtin program. Ai nuk shkruan, nuk e komandon dorën, e fus në punë me gjëra të pjesshme. Ai bën çdo gjë që bëjnë të tjerët*". **(Mësuese,13, 41 vjeçe)**

Disa mësues (16 %) raportojnë se prindi nuk e pranon PEI, sepse mendojnë se fëmija e tyre mund të arrijë më tepër nga sa janë vendosur objektivat minimale. PEI, si rregull, hartohet nga bashkëpunimi i psikologut shkollor dhe mësuesit kujdestar dhe u bëhet i ditur prindërve. PEI është një program i reduktuar në bazë të aftësive personale që çdo fëmijë me AK zotëron. Sipas mësuesve, në disa raste prindi shprehet i pakënaqur, pasi ka bindjen dhe dëshirën që fëmija të ketë më tepër progres.

"Djali nuk punon me PEI të veçantë, pasi ka AK fizike, ai e ka kapur programin standard, në orën e fizkulturës e ndihmojnë shokët të çohet me paterica" **(Mësuese,14, 56 vjeçe)**

"*Punoj me metodën alternative, duke kombinuar metodat e reja me të vjetrat. Puna me PEI është e lehtësuar, po në rastin tim prindi nuk i pranon objektivat minimale, ai kërkon sa fëmijët e tjerë dhe nuk sheh realitetin e fëmijës së tij".* **(Mësuese,1, 43 vjeçe)**

"*Alternative. PEI punon me objektiva minimale, është hartuar nga psikologu dhe mësuesja. Prindi nuk është pjesë e PEI, se nuk është bashkëpunues".***(Mësuese, 11, 49 vjeçe)**

Shumica e mësuesve tregojnë se kanë pasur një bashkëpunim shumë të mirë me psikologen shkollore dhe prindin, Sipas mësuesve, të tre palët takohen shpesh duke diskutuar ecurinë e fëmijës në mënyrë që PEI të jetë sa më realist dhe efektiv për fëmijën.

"*U nisa nga tradicionalja, po sot jam te alternativja. Unë e vëzhgoj se nxënësi është i ndjeshëm ndaj punës që bën vetë. E kemi bërë PEI, e shikoj pozitivisht, pasi ai ka tejkaluar atë që vumë në fillim të vitit. Nxis shumë te ai komunikimin, pasi mezi flet. PEI është hartuar nga psikologu-prindi dhe mësuesi*". **(Mësues, 5, 61 vjeç).**

"Duhet patjetër alternative. Kemi bërë PEI shtator –janar (se e bëjmë 5- mujor) dhe jam e kënaqur, se arrin objektivat minimale, ai ka funksionuar. Aktorët që u përfshinë ishin mësuesi-psikolog-prindi. Me prindin kontaktoj çdo ditë". **(Mësuese,4, 49 vjeçe)**

"Alternative, pa dyshim. PEI u hartua nga mësuesi e psikologu dhe u vendosën objektivat më të arritshme, ka funksionuar me hapa të vogla, po të sigurta. Prindi u thirr, u njoh me PEI dhe ishte dakord". **(Mësuese,21, 37 vjeçe)**

Për disa nga mësuesit PEI, edhe pse është hartuar dhe ka lehtësuar punën e tyre, nuk ka funksionuar si duhet, pasi aftësia e kufizuar i pengon fëmijët të ecin sipas planit të përcaktuar. Kjo gjë vihet re më tepër te AK mendore, pasi fëmijët mund të shfaqin sjellje të paparashikuara.

Te fëmijët me AK fizike kjo ndodh në rastin kur fëmija ka probleme me duart dhe, duke mos ushtruar shkrimin, ndjen frustim. Mësuesit raportojnë se këta fëmijë acarohen shpejt, nervozohen dhe janë të përqendruar të kryejnë veprime personale dhe jo në bazë të objektivave. Koha në dispozicion ka qenë edhe një faktor i dhënë nga mësuesit për faktin se nuk funksionon PEI në disa raste. Duke qenë në një klasë normale mësuesi ka angazhim të merret edhe me fëmijët e tjerë dhe shpesh, për t'u zbatuar PEI me një fëmijë me AK kërkon shumë kohë dhe përqëndrim.

"*Po, e kemi hartuar PEI me psikologen dhe prindin. Me PEI është pak më e lehtë, por fëmija reagon ngadalë. Mërzitem shumë kur ai nuk i arrin objektivat minimale. Përpiqem shumë dhe mundohem t'ia mësoj shkronjat, po fëmija nuk reagon*". **(Mësuese,25, 58 vjeçe**)

"Punoj herë alternative herë të kombinuar. PEI nuk arrihet të bëhet, se duhet mësuesi mbështetës që të zhvillojë PEI me djalin. Nuk po funksionon si duhet. E modifikoi psikologia e shkollës në bashkëpunim me mua". **(Mësuese,24, 47 vjeçe)**

*"PEI në fillim ka funksionuar më së miri, por nxënësi është përkeqësuar dhe nuk i zbaton objektivat minimale. Vetëm kur është i qetë i zbaton**".(Mësuese, 9, 40 vjeçe)***

Për afërsisht gjysmën e të anketuarve PEI ka funksionuar dhe ka qenë orientues i mirë, i strukturuar, edhe pse ecuria e përgjithshme e fëmijës është e ngadaltë. PEI hartohet për periudha të shkurtra, psh.disa muaj (3-mujor, 6-mujor) dhe, nëse arrihen objektivat minimale, ato rriten. Kjo është në varësi të ecurisë së fëmijës dhe rivlerësimit të PEI që bëhet nga psikologu/punonjësi social i shkollës me mësuesen kujdestare.

"Ora e përforcimit është në favor të tyre. PEI –po . Ka funksionuar se jam shumë këmbëngulëse. Jua bëj të qartë fëmijëve që jemi të barabartë, po kemi nevoja të ndryshme"(**Mësuese, 17, 44 vjeçe**).

"Kam përdorur metoda të ndryshme që fëmija të ishte i qetë në klasë. PEI më ka ndihmuar që ta strukturoj punën në mënyrë efikase".(**Mësuese,7, 31 vjeçe)**

"*Me të punoj me metodën alternative dhe me punë me grupe dhe dyshe. PEI i hartuar me psikologen, sipas aftësisë së nxënësit dhe nevojave të tij. Nxënësin e kemi mbajtur më pas orarit për të punuar më tepër me planin, po atij i duket si dënim dhe nuk ndihet mirë. Nuk qëndron.* **(Mësuese, 10, 39 vjeçe)**

"Përdor metodën alternative me lojë më shumë. E kemi PEI për nxënësin me AK, jam e kënaqur, kam rezultate pozitive edhe në sjellje me shokët edhe nga ana akademike. PEI u hartua nga mësuesi-psikologu-zv-drejtori-prindi"**. (Mësuese,19, 43 vjeçe)**

Shumica e mësuesve tregojnë se aplikimi i PEI për nxënësin me AK brenda klasës nuk ka ndikuar te fëmijët e tjerë të klasës. Ata e kanë kuptuar që, si fëmijë me nevoja të veçanta, edhe planin mësimor ata do ta kenë special. Një pakicë e fëmijëve që kanë reaguar, sipas mësuesve kanë qenë nxënës të CU, pra fëmijë të klasave të para, të cilët do të donin program të thjeshtuar.

"PEI është i favorshëm për AK, se ata duan një plan të veçantë. U hartua me psikologun, nuk ka funksionuar 100 %, por ka ecur disi. Fëmijët e tjerë e ndihmojnë, se e kuptojnë". **(Mësuese, 3, 35 vjeçe)**

"Po u zhvillua një PEI për çdo lëndë me objektiva minimale të arritshme, morën pjesë të gjithë mësuesit, psikologu, prindi. Nuk reagojnë fëmijët e tjerë, se janë rritur me të disa vjet dhe e dinë që ai ka një plan special". (**Mësuese, 8, 37 vjeçe)**

4.3.3 Marrëdhënia prind - mësues kujdestar brenda shkollës

Shumë domethënëse është marrëdhënia që krijon prindi me mësuesen e fëmijës me AK. Duke patur në konsideratë nevojat e vecanta për kujdes që ai/ajo ka mësuesi/ja duhet të jetë në një bashkëpunim të vazhdueshëm për përshtatjen dhe përmirësimin e fëmijës në shkollë. Kjo marrëdhënie duhet të bazohet mbi baza të forta besimi dhe pune të përbashkët për më të mirën e fëmijës.

Shumica e mësuesve të pyetur deklarojnë se kanë marrëdhënie shumë të ngrohta dhe pozitive me prindërit e fëmijëve me AK. Sipas 75 % të mësuesve, ata i kuptojnë nevojat e mësuesit dhe përpiqen t'i plotësojnë maksimalisht. Mësuesit shprehen të kënaqur nga bashkëpunimi me prindërit, pasi ata bëjnë sa munden për të krijuar kushte optimale për fëmijën e tyre brenda klasës.

"Prindi më mbështet për çdo gjë që kam nevojë. Eshtë mirëkuptues dhe mirënjohës. Kam komunikuar me specialistët e qendrës ku e çon dhe diskutojmë nevojat e fëmijës. Nxënësi ecën ngadalë. Ka 2 specialistë dhe një ndryshim që ndodh te shkolla mund të mos ndodhë te shtëpia. Psh, vjen në mëngjes, lë çantën dhe u thotë shokëve ' mirëmëngjes'..". (**Mësuese, 3, 35 vjeçe).**

"*Më mbështesin të dy prindërit, janë të kujdesshëm, vijnë shpesh në shkollë dhe interesohen. Nuk ka diskriminim, nxënësi trajtohet edhe në Itali në një qendër dhe ecim paralelisht me të njëjtat objektiva, se prindi m'i referon"*. (**Mësuese,16, 55 vjeçe**)

"Po, më mbështet, prindi më gjendet në çdo moment. I kam rekomanduar një mësuese dhe e ndjek për ato që s'mund t'i bëj në klasë. Flas me terapisten dhe ecim paralel, që të përforcohen njohuritë mësimore". **(Mësuese, 21, 37 vjeçe)**

"Me prindin bisedoj për të ndarë detyrat, i kërkoj prindit të jetë kërkues në shtëpi kur i jap detyrat që t'i bëjë me korrektësi dhe prindi më mbështet. Prindi thotë se e çon në qendër dhe ecim paralel me qendrën". (**Mësues, 5, 61 vjeç)**

Më pak se gjysma e mësuesve thonë se ka prindër që nuk e pranojnë realitetin dhe kërkojnë nga mësuesi kujdestar gjëra të parealizueshme ose prindër që nuk janë bashkëpunues për arsye të ndryshme. Eshtë një rast në shkollën "7 Marsi" ku prindërit janë edhe ata me zhvillim të vonë mendor si fëmijët e tyre dhe për këtë arsye ata e kanë të pamundur të kuptojnë nevojat e mësuesit për fëmijët e tyre.

"Jo, nuk i kupton nevojat që kam si mësuese. Më falënderon si mësuese, por niveli i ulët arsimor i prindërve dhe gjendja e tyre... Fëmijët trajtohen te SHKEJ dhe SOS me ndihmë ekonomike dhe psikologjike. Kam folur vetë me terapisten e SOS, se prindi është i pashkolluar. Jam e afërt me prindin, po ata nuk dinë". **(Mësuese, 17, 44 vjeçe)**

"Jo, nuk më kuptojnë se janë me zhvillim të vonuar mendor të dy prindërit. Nuk i kam fare për ndihmë, nuk afrohen me shkollën. Djali ka edhe zhvillim të vonuar fizik dhe mendor".(**Mësuese,18, 46 vjeçe**)

"Jo shumë, ajo është refuzuese si prind. Kam shumë pikëpyetje për të, prindi nuk pranon ta çojë në trajtim. Eshtë prind i vështirë, nuk më kupton për arritjet e vajzës. Prindi është neglizhent kur e thërras në takime. Prindi thotë : Nuk dua ta lësh vetëm-, por ajo ngacmon të tjerët dhe më sjell shqetësime në klasë". **(Mësuese,22, 47 vjeçe)**

"Ka raste që nuk m'i kupton nevojat. Më thotë: " Do ta bëj dicka" dhe nuk e realizon, nuk është e kujdesshme dhe nuk para bashkëpunon. E ndjek me psikolog privat, edhe në klasë të parë e ndoqi një vit, tani në klasë të dytë jo. Ajo ndiqte të dy AK që kisha në klasë".(**Mësuese,20,43 vjeçe).**

Rasti i prindërve që kanë 2 fëmijë me AK, sipas mësuesve, është më i vështirë, pasi prindi e ka të vështirë të kujdeset për të gjitha nevojat që i referohen nga mësuesi për fëmijën me AK. Këta prindër përballen me sfida shumë të vështira, pasi në shtëpi jane të angazhuar me dy fëmijët me AK. Mësuesit thonë se e kuptojnë shumë mirë dhe mundohen ta ndihmojnë fëmijën me AK brenda klasës sa të munden.

*"Prindi, rrallë është bashkëpunuës, nuk më tregon çfarë bën djali në familje, nuk di shumë nga prindi, pasi ai ka 2 AK në shtëpi***".(Mësues,2, 43 vjeç)**

Pothuajse gjysma e mësuesve kujdestarë pohojnë se prindërit u janë mirënjohës dhe shprehin dashamirësi për punën e bërë me fëmijën brenda klasës dhe se përveç shkollës ata i ndjekin fëmijët edhe në qendra të specializuara, ku marrin trajtimin e nevojshëm. Mësuesit thonë se shumica e prindërve janë shumë të interesuar për të ecur paralelisht puna edukative e shkollës me punën e qendrave dhe për këtë arsye është vendosur komunikimi mes mësuesit kujdestar të fëmijës me AK në shkollë me specialistin psiko-social të qendrës. Mësuesit deklarojnë se prindërit, pavarësisht nga gjendja ekonomike, përpiqen t'u jenë pranë fëmijëve të tyre për bazën materiale të nevojshme dhe dëgjojnë këshillat e sugjerimet e mësuesit.

Marrëdhënia e mësuesit kujdestar në raport me prindërit e tjerë

Gjysma e mësuesve kujdestarë deklarojnë se marrëdhëniet me prindërit e tjerë të klasës kanë qenë të qeta dhe pa konflikte të ashpra. Sigurisht, ardhja e një fëmije me AK në klasën ku mësojnë fëmijët e tyre, nuk ka kaluar pa u vënë re, po prindërit janë treguar empatikë dhe e kanë mirëkuptuar. Këtu vlen të theksohet se këto janë rastet kur fëmija me AK në klasë nuk sjell incidente apo ngacmime te shokët e klasës.

Sipas mësuesve, prindërit janë ndërgjegjësuar që shoqëria duhet të jetë më pranuese dhe jo diskriminuese, aq më tepër në rastet kur nuk ka asnjë shqetësim brenda klasës.

"Që në takimin e parë me prindër i kam parë të qetë. Ky fëmijë është si gjithë të tjerët. Nuk kam pasur problem me asnjë prind". **(Mësuese, 4, 49 vjeçe**).

"Jo shumë, shqetësohen pse ky fëmijë ka këto veprime. Pasi u ankuan, unë u tregova pse ndodhin veprimet, se fëmija është autik, s'kam pasur konflikte më". **(Mësuese,3, 35 vjeçe)**

"Kam pasur disa raste kur prindi me AK është ballafaquar me prindin tjetër, po janë zgjidhur aty në klasë dhe pa shqetësime". **(Mësuese,10, 39 vjeçe)**

"Për çudi, nuk kam pasur, prindërit e kanë pranuar, se njohin edhe ligjin edhe s'kanë çfarë bëjnë". **(Mësuese,21, 37 vjeçe)**

"*U kam folur në takimin e parë me prindër që do të jetë një AK dhe asnjë problem*".**(Mësuese, 11, 49 vjeçe)**

Gjysma tjetër e mësuesve të pyetur janë përballur me reagime mesatare e të ashpra deri në konflikte brenda klasës lidhur me faktin se nxënësi me AK mendore po mëson bashkë me fëmijët e tyre. Mësuesit thonë se në asnjë rast të AK fizike prindërit e tjerë kanë reaguar, por kur nxënësit, kryesisht me autizëm ose zhvillim të vonuar, shfaqin sjellje jo të pranueshme në klasë, ata kanë kërkuar largimin e tij nga klasa.

Mësuesit raportojnë se nga bisedat me prindërit e tjerë ata demostrojnë shenja ankthi dhe frike se fëmija i tyre reflekton shumicën e sjelljeve jopozitive në shtëpi.

Ky fakt i ka shqetësuar prindërit, të cilët i kërkojnë mësuesit kujdestar sa më parë ta largojë nxënësin me AK dhe ta zhvendosë në shkollë tjetër, edhe duke ditur hapësirën ligjore të arsimit gjithëpërfshirës.

"Po shumë reagime, kam kërkuar ndihmë te drejtoria e shkollës, te psikologu i shkollës. Unë kam 3 AK.. Prindërit e tjerë reaguan ashpër, pasi fëmijët e tyre imitojnë veprimet e fëmijëve me AK. Ata kanë dashur ta largojnë, kemi debatuar shumë". (**Mësuese,1, 43 vjeçe).**

"Po, shpesh herë më thonë : S'dua që fëmija im të goditet -, disa herë janë shqetësuar, pastaj më kanë mirëkuptuar, e kam diskutuar disa herë me psikologen". (**Mësuese,9, 40 vjeçe)**

"Në klasë të parë kishte shumë racizëm. Prindërit e tjerë se imagjinonin që fëmijët e tyre të rrinin në bankë me fëmijë me AK edhe romë. Bëja biseda pa fund, shpërndaja broshura dhe flisja për barazinë në edukim".(**Mësuese,17, 44 vjeçe)**

"*Po, kam pasur reagime, se fëmija me AK ka pasur shumë probleme. I vinte duart nga mbrapa dhe i shtynte fëmijët e tjerë. Prindërit reagonin:' Hiqe nga klasa AK, ne s'do t'i lëmë fëmijët tanë këtu' . E kam zgjidhur vetë duke u folur për ndërgjegjësim, duke u thënë anët pozitive dhe negative".* **(Mësuese,19, 43 vjeçe)**

"Si fillim, po, kisha probleme : 'Pse e mbani? Si do të bëhet? Si do t'ia bëjmë, ta heqim'. Kisha shumë probleme me prindërit. Kur morën vesh që kisha 2 AK në klasë, hoqën fëmijët e tyre. Kjo ndodhi në klasën e parë, kur më ikën 3 fëmijë për këtë arsye" **(Mësuese, 20, 43 vjeçe).**

Për disa mësues pjesëmarrës në studim kjo ishte një situatë e vështirë. Pas reagimeve të prindërve të tjerë ata kërkuan ndihmë në drejtorinë e shkollës edhe te punonjësi social/psikologu i shkollës. Bazuar në ligjin për arsimin gjithëpërfshirës u organizuan biseda informuese nga mësuesi kujdestar në bashkëpunim me psikologen shkollore për ndërgjegjësimin e prindërve të tjerë. Ka një pakicë mësuesish që pohojnë se nuk kanë kërkuar ndihmë, po janë përpjekur ta zgjidhin këtë çështje me takime me prindër dhe biseda brenda klasës.

"*Kam pasur dhe kam akoma. "Vajza me AK i ngacmon shokët dhe prindërit e tjerë më ankohen". Vajza ishte e nxehtë dhe mora në tel mamin e saj. Prindi nuk u shqetësua dhe nuk erdhi ta merrte, më duhet të përballoj vetë gjithçka".* (**Mësuese, 22, 57 vjeçe)**

"Fillimisht po. Reaguan ashpër : 'Të largohet djali nga klasa". U folëm shumë, por tani e kanë pranuar dhe reagojnë më pak. Kërkova ndihmë te drejtoria e shkollës në rastet që ai del nga klasa edhe te psikologia". **(Mësuese, 24, 47 vjeçe)**

4.4 Metodat për të rritur bashkëpunimin e nxënësve me AK me nxënësit e tjerë

Pjesa më e madhe e mësuesve kanë përdorur metodën e punës në grup dhe lojës për të nxitur bashkëveprimin e nxënësit me AK me nxënësit e tjerë brenda klasës. Ata tregojnë se janë shumë të kujdesshëm me këta fëmijë brenda klasës dhe përpiqen të kenë vëmendjen maksimale për ta. Shumë prej tyre përdorin edhe dramatizimin /role, lojë brenda klasës për të shpjeguar një çështje të caktuar. Sipas tyre, kjo funksionon shumë mirë, pasi ata ndihen pjesë e grupit dhe të vlerësuar nga bashkëmoshatarët e tyre.

"Metoda të ndryshme : bashkëpunim, stimulim, e fus në lojë me nxënës të tjerë, i jap flamurin dhe kënaqet, përdor teknologjinë. E pëlqen muzikën dhe unë e stimuloj. Më dëgjon, "fjalën time e ka ligj, vetëm me mua shkon edhe në banjë". Edhe u bërtas, edhe tërhiqem, se s'kemi ç'të bëjmë. **(Mësuese, 4, 49 vjeçe)**

"Gjithë klasën e mbaj në komunikim të vazhdueshëm, e vendos në lojëra bashkëvepruese, jashtë klase e vendos në ushtrime me fëmijët e tjerë, ka dëshirë të pikturojë dhe e përfshij në pikturë". **(Mësuese, 8, 37 vjeçe)**

"Bashkëbisedim, punë në grup, trajtim dinjitoz jo me mëshirë, fëmijët e pranojnë dhe e angazhojnë brenda orës dhe shkollës. "Mësuese, unë nuk shikoj këtu, a mund të kaloj përpara" dhe unë e realizoj". **(Mësuese,11, 49 vjeçe)**

*"Marr trajnere nga Compasito për fëmijët, bëj shumë lojëra me lexime dhe nivel edukues për barazi për të gjithë. Flas për të drejtat e fëmijëve me lojëra. Role-play, shumë aktivitete me stimul, lojëra psiko-sociale të argëtohen, të jenë lider dhe fitues***".(Mësuese,17, 44 vjeçe)**

Një pakicë mësuesish kanë aplikuar edhe teknikën e vendosjes së nxënësit me AK në bankë me një nxënës të mirë, dhe nxënësit e tjerë ndërrohen herë pas here. Kjo, sipas mësuesve, bëhet që ky nxënës të jetë nën vëmendjen e një shoku/shoqeje, të cilët njoftojnë mësuesen për çdo gjë që ndodh përreth. 40% e mësuesve përpiqen ta nxisin shpesh me stimuj moralë e materialë, duke e shpërblyer me diçka që atij/asaj i pëlqen në rastet kur ka demonstruar një sjellje

të mirë. Mësuesit thonë se nuk janë shumë të ngurtë në mësim, që nga koha e nxënësit me AK në klasë ata kanë shtuar aktivitetet argëtuese brenda dhe jashtë klasës. Ata përpiqen të përshtaten me nevojat dhe dëshirat e fëmijëse me AK dhe t'i plotësojnë ato me aq sa munden. Klasat janë të vogla për nga hapësira fizike në shumicën e rasteve dhe nuk japin mundësinë për lojëra në grup të madh nxënësish, përveç disa shkollave të veçanta të ndërtuara këto 10 vitet e fundit si, psh, "At Zef Pllumi", "Kongresi i Manastirit", të cilat janë ndërtuar në atë mënyrë që klasat dhe korridoret të jenë me hapësira mjaft të mëdha fizike.

"I kam aktivizuar nxënësit me AK me ata nxënës që ndihen më mirë brenda klasës. I vë ta ndihmojnë vajzën, t'i mbajnë dorën për të shkruar". **(Mësuese, 1, 43 vjeçe)**

"Lojëra, konkurse, aktivitete të ndryshme. Në festa përpiqem ta mësoj të mbajë mend vjersha. Vallen nuk para e ka qejf, po çohet me të tjerët". **(Mësuese, 25, 58 vjeçe)**

"Jap shpesh këshilla për fëmijët e tjerë: 'Duhet ta mirëpresim', dhe 36 nxënësit e mi e mirëpresin, e përfshijnë dhe shokun në lojë, ai nuk veçohet. Në muzikë këndon, të tjerët duartrokasin. Në çdo sekondë *jam me të pranë dhe fëmijët e tjerë".* **(Mësues, 5, 61 vjeç)**

"Kam përdorur ngjyrat, petëzat, duartrokitjet si stimul gjatë gjithë kohës. Vizatimet e figurave të mësimit, gjetjen e fletës. I kam dhënë liri brenda klasës". **(Mësuese, 9, 40 vjeçe)**

"E kam pasur të thjeshtë, pasi nxënësi me AK, që kam në klasë, është social dhe bashkëpunues, e ka fituar vetë shoqërinë e të tjerëve". **(Mësuese, 14, 56 vjeçe)**

"Lojëra energjizuese, psiko-sociale, si psh 'dil rrotull, fol rrotull'. E vë në lojë me nxënës të mirë, sjell stimuj e dhurata, si psh çokollata. E mendova më të vështirë, por e pata më të lehtë" **(Mësuese, 19, 43 vjeçe)**

"Fillimisht e ula me një nxënës tjetër në bankë (atë që donte). U lodh shpejt. Në festa i jap rol, se e tërheqin festat. Nuk përfshihet në punë me grup. E lë të bëjë diçka që i pëlqen: kënga, piktura (pikturon muret e klasës)". **(Mësuese, 24, 47 vjeçe)**

4.5 Përfshirja e nxënësit me AK në klasë

4.5.1 Vështirësitë që hasin nxënësit me AK brenda klasës

Vështirësia më e madhe që mund të hasë vetë nxënësit me AK brenda klasës është përshtatja dhe zhvillimi i marrëdhënieve bashkëmoshatare. Duke u fokusuar në llojet e ndryshme të AK dhe karakteristikat e tyre kjo rezulton të jetë një sfidë brenda klasës së zakonshme.

Pjesa më e madhe e mësuesve në studim kanë deklaruar se vështirësia kryesore që nxënësit me AK hasin brenda në klasën është mospërqëndrimi në orën e mësimit. Te nxënësit me AK mendore kjo është më e theksuar, por ndërkohë edhe fëmijët me AK fizike që janë në karrocë, janë të shpërqëndruar për faktin e lodhjes nga qëndrimi në karrocë. Ky shpërqëndrim reflektohet me faktin se ata kërkojnë të bëjnë diçka tjetër në orën e mësimit, si psh. lojë, pikturë, këngë apo biseda me zë të lartë me shokët si dhe ecje në klasë, pa motive të caktuara. 20 % e mësuesve deklarojnë se, kur këta nxënës çohen në këmbë, tentojnë të ikin nga klasa (në mes të orës) edhe kjo, sipas tyre, është shqetësuese, pasi mund të rrëzohen dhe dëmtohen ose të kenë nevojën për asistencë.

"Në klasë nxënësit me AK nuk kanë hapësirë të bëjnë gjithçka që duan të bëjnë. Psh., ajo do të bërtasë emrat e shokëve, ngrihet, do të hajë kur do ajo, lëviz në klasë pa shkak. Ambienti fizik është shumë i vogël dhe numri i nxënësve shumë i madh, 37". **(Mësuese,1, 43 vjeçe)**

"Ka riprodhim mekanik të zhurmave të caktuara, e shfaq tani në klasë. Zhurmat nga jashtë e shqetësojnë shumë, bëhet nervoze dhe i përsërit". (**Mësuese, 8, 37 vjeçe)**

"*Lodhet shpejt se rri në karrocë, kur unë punoj me shkrim me nxënësit e tjerë ai nuk e bën dot dhe mërzitet. Në libër të gjithë punojnë dhe ai nuk mundet dhe ndihet keq".* **(Mësuese, 13, 41 vjeçe)**

"Edhe me ndihmën e patericave ai nuk del dot në tabelë, se duhet të përdorë dy duart për t'u mbajtur dhe, zakonisht, përgjigjet me gojë. Po të kishte më pak nxënës në klasë, do të kishte mundësi për rezultate më të larta". **(Mësuese, 14, 56 vjeçe)**

"Mos përqëndrimi për kohë të gjatë. Veprimet që ngacmon shokët. Merret me diçka që shqetëson shokët. Çrregullime humori, është i paparashikuar". **(Mësuese, 24, 47 vjeçe)**

Afërsisht 40 % e mësuesve kanë problem kryesor në orën e mësimit, momentet e krizave, kur këta fëmijë bëhen nervozë dhe shfaqin sjellje të paparashikuara. Kjo situatë, sipas tyre, është shumë e vështirë për t'u menaxhuar, pasi ata mund të dëmtojnë veten dhe të tjerët fizikisht, por edhe atmosfera që krijohet në klasë është jopozitive. Të shqetësuar për këtë, mësuesit pohojnë se kanë pasur raste që nuk kanë ditur si të reagojnë, pasi nuk kanë marrë kualifikim për diagnoza të veçanta. Për mësuesit, edhe pse kanë një përvojë të gjatë në mësimdhënie, edukimi i një fëmije me AK është shumë i ndryshëm, pasi kërkon njohuri speciale dhe shumë durim.

"*Nuk qëndron gjatë e ulur, sillet çuditshëm, fillon godet veten me raste dhe bërtet me të madhe. Kur ka momente agresive, që mua nuk më dëgjon fare, si psh, një herë filloi të godiste dhe forca e saj më ka habitur, të dyja u dëmtuam shumë".* **(Mësuese, 20, 43 vjeçe)**

"Vështirësia më e madhe janë rastet kur bëhet agresiv dhe s'di si të sillem, tjetër pengesë nuk kam, ai rri i qetë dhe nuk tërheq vëmendjen". **(Mësuese, 9, 40 vjeçe)**

"Në fillim ishte shqetësuese se ishte i papërqendruar, nuk e pranon kundërshtimin e shokëve dhe konfliktohet, ecuria e tij është shumë e ngadaltë". **(Mësuese, 18, 46 vjeçe)**

"Nxënësi është autik, ka edhe ADHD dhe ka vështirësi të rrijë ulur, kjo e pengon të arrijë objektivat e PEI, është i papërqendruar, shokëve u merr objektet, të pyet për çdo gjë dhe lëviz shumë, mërzitet dhe nervozohet shpejt". **(Mësuese,15, 34 vjeçe).**

Një pakicë e mësuesve të pyetur për këtë çështje thonë se ka edhe vështirësi të tjera si mospërshtatja me mjetet shkollore (librat, fletoret, lapsa e stilolapsa). Mësuesit këtë e shpegojnë me zhvillimin e tyre mendor, që është i ulët dhe nuk i percepton dot mjetet si të rëndësishme për të mësuar. Kjo, sipas tyre, varet nga lloji i AK së fëmijës dhe arritjet e tij. Mësuesit shprehen se është tepër e vështirë të punosh me ta, t'u mbash dorën për të mësuar shkrimin apo lëndët e tjera.

Vështirësi tjetër ata përmendin hapësirën e vogël të klasës si dhe numrin e lartë të nxënësve në klasë, e cila sjell për pasojë më pak kohë për mësuesin për t'u marrë me nxënësit me AK. Mësuesit thonë se është e pamundur të zbatohet plani mësimor për 30-35 nxënësit e tjerë dhe PEI për nxënësit me AK brenda orës pa ndihmën e mësuesit mbështetës në klasë.

"Ka vështirësi në të nxënë, në matematikë, ngacmon të tjerët, u merr mjetet". **(Mësuese, 22, 47 vjeçe)**

"Koha që kam për t'u marrë me të. Fakti që do shumë të punosh, po s'ke kohë. Kurrikula e munguar. Abetare e thjeshtuar, të gjitha". **(Mësuese, 25, 58 vjeçe)**

"Ai nuk mbante lapsin, nuk njihte asnjë shkronjë, flet shumë pak fjalë, nuk përqëndrohet te ajo që them, por nuk ngacmon shokët". **(Mësuese, 21, 37 vjeçe)**

4.5.2 Teknikat e zgjidhjeve të mosmarrëveshjeve brenda klasës

Shumica e mësuesve pohojnë se mosmarrëveshjet që lindin mes nxënësve brenda në klasë, i zgjidhin nëpërmjet bisedave me nxënësit e tjerë. Duke qenë se ata e kuptojnë dhe perceptojnë më mirë situatën, mësuesit shpesh reflektojnë me ta mbi burimin e mosmarrëveshjes. Sipas tyre, zakonisht këto janë gjëra të vogla mes nxënësve, si psh marrja e mjeteve shkollore personale, ngacmimi, shtyrja, shakaja, loja etj. Gjysma e mësuesve i ballafaqon në dialog të dy palët dhe ofron një alternativë pajtimi. Në këto momente pajtimi më i mirë është falja, përqafimi dhe fjalët e mira, pasi mosmarrëveshjet ndodhin pa shkaqe të rëndësishme. Nga vëzhgimet e mësuesve në rastet kur fëmijët me AK ngacmojnë të tjerët, ata shprehin afeksionin dhe dëshirën për lojë dhe nuk kanë asnjë qëllim të dëmtojnë me dashje nxënësin tjetër. Në shumicën e rasteve zgjidhen brenda klasës, por në 15 % të rasteve të raportuara janë thirrur edhe prindërit e fëmijëve.

"E stimuloj psh : Do vetëm një libër të caktuar dhe atë i jap, ose e qetësoj me IPAD, lojërat elektronike e qetësojnë dhe librat me përalla. I jap atë që do dhe mbyllet mosmarrëveshja". **(Mësuese,3, 35 vjeçe)**

"*Kam biseduar me nxënësit e tjerë për nevojat e tyre dhe me prindërit e tyre që të flasin me fëmijët në shtëpi, që të jenë të përgatitur për situata të caktuara".* (**Mësuese, 1, 43 vjeçe)**

"Ka pasur momente kur mërzitet dhe bëhet agresiv, unë qortoj shokun tjetër dhe ata bëhen menjëherë shokë, edhe kur grinden, pajtohen, se e kam përgatitur klasën më parë për këto sjellje". **(Mësues, 5, 61 vjeç)**

"Gjithmonë tolerancën, t'i hapim rrugë e t'i kërkojmë falje, psh: në pushim që kanë liri veprimi nxënësi me AK shpalos energji dhe zihet dhe shokët e klasës reaguan duke më thënë që s'do ta ngacmojmë më". **(Mësuese,10, 39 vjeçe)**

"I nxjerr përballë me njëri-tjetrin, nxënësit me AK ngacmon më tepër dhe e kupton që ka faj. Të dy kërkojnë të falur. (psh: kur AK goditi një fëmijë në mur, ai gati çau mjekrën dhe unë vetëm me biseda e qetësova). Një shembull tjetër: një prind e goditi djalin me AK në rresht, në oborr dhe u mërzita shumë, më mbrapa punova me prindin)". **(Mësuese, 18, 46 vjeçe)**

Një pakicë mësuesish nuk kanë pasur mosmarrëveshje brenda klasës, pasi fëmija me AK në klasën e tyre ka qenë i urtë dhe nuk ka sjellë shqetësime për të tjerët. Megjithatë, këta mësues tregojnë se flasin shpesh me nxënësit e klasës për t'i mbështetur dhe ndihmuar.

"Nuk para ngacmon, është paqësor, ky nxënës me AK u fal dashuri dhe ata e duan. Nëse atij i preken sendet e tij, ai reagon, nuk e lë dot asnjëherë vetëm. Kur s'jam në klasë, më ndjek mua kudo, fillon qan dhe thotë për mua: "është imja". (**Mësuese, 21, 37 vjeçe)**

Një pakicë tjetër mësuesish, 12% e tyre thonë se përdorin edhe metodën e dramatizimit apo role-play, duke inskenuar rrethanat e mosmarrëveshjes dhe duke pëfshirë në të nxënësit që ishin pjesë e saj. Mësuesit përpiqen të përdorin të gjitha metodat dhe teknikat e mundshme që kanë mësuar nga trajnimet e ndryshme që kanë marrë privatisht apo nga shkolla.

"Komunikim, lojëra, bisedë, diskutim, bashkëveprim me komunitetin e tyre rom. Çfarë kam mësuar nga trajnimet, kam eksperimentuar shumë lojëra, flas shumë me mjeken, infermieren dhe psikologen". **(Mësuese, 17, 44 vjeçe)**

"*Këshillimin me të gjithë e bëjmë në formën e role-play, i trajtojmë me gojë, me biseda që duhen zbutur paragjykimet. E di që ai nuk lexon, në tabelë prapë e ngre"*. **(Mësuese, 6, 47 vjeçe)**

"Ka raste që vjen i lodhur nga terapia dhe qan, mërzitet, i dhëmb barku, koka, i flihet gjumë. Nuk shfaq mosmarrëveshje me klasën, thjesht zhurmë. U jap dënime të vogla psh, Dënimi: kush bën zhurmë, nuk do ta nxjerr në oborr. Por një rast donte të kërcente nga karrigia me rrota dhe e çova dhe më ra (uhh) – u tremba shumë (O Zot)". ***(Mësuese, 13, 41 vjeçe)***

"Në fillim në lojë nuk reagonte, nuk i pëlqentë t'i drejtoheshe në emër, po me simbole, psh (lepurush,), donte të motivohej shpesh. Nuk sjell mosmarrëveshje në shkollën time, po në shkollën ku ishte më parë ka goditur një shok në festën e abetares". **(Mësuese, 19, 43 vjeçe)**

4.5.3 Niveli i integrimit të nxënëve me AK në klasë

Pjesëmarrësit në studim në lidhje me nivelin e integrimit kanë qenë pak konfuzë të japin një përgjigje, pasi, sipas tyre, progresi i këtyre fëmijëve është i ngadaltë në raport me kohën dhe përpjekjet e mësuesve. Vetëm 1 mësuese është përgjigjur në masën 100 %, pasi, sipas saj, vajza është ambientuar dhe ka hyrë në gjirin e klasës si të tjerët.

"Nuk dallon, është pjesë e klasës, 100 % në çdo aktivitet. Ajo ecën në bazë të PEI dhe jam e kënaqur". **(Mësuese, 4, 49 vjeçe)**

Disa prej tyre shohin një përmirësim në nivelin e integrimit dhe kanë shpresa se këta fëmijë do të integrohen më së miri me fëmijët e tjerë në klasë. Mësuesit shprehen të kënaqur me arritjet e deritanishme, pasi ato janë rezultat i një pune të gjatë e plot durim nga ana e tyre. Mësuesit pohojnë se fëmijët kishin një aftësi të kufizuar jo të rëndë, prandaj edhe sukesesi me ta është më i lartë. Ata janë të ndërgjegjshëm që kanë bërë maksimumin për t'i bërë këta fëmijë pjesë të klasës.

"Pothuajse në shumicën e aktiviteteve, 70 %, sepse ai bëhet protagonist" **(Mësues, 5, 61 vjeç)**

"Eshtë përfshirë 70-80 %, sipas meje, nuk veçohet në asnjë aktivitet, është fëmijë bashkëpunues dhe ka dëshirë për aktivitete. Rallë bën pyetje për gjërat që nuk i kupton. Eshtë entuziast". **(Mësues, 2, 43 vjeç)**

"Eshtë pjesë e klasës mendoj në shumicën e kohës, ai çdo gjë e bën mekanikisht. Rri urtë, por të ndjek". **(Mësuese, 8, 37 vjeçe)**

"Po nuk është ndarë ndonjëherë nga klasa, është pjesë e klasës dhe komunikon shumë mirë me ta". **(Mësuese, 10, 39 vjeçe)**

Më pak se gjysma e mësuesve thonë se nxënësit me AK, në masën 60%, kanë arritur të kenë një komunikim me klasën, me bashkëmoshatarët, të flasin me ta me fjalë dhe komunikim joverbal. Fëmijët me AK fizike, duke qenë në karrocë, e kanë të pamundur lëvizjen dhe pjesëmarrjen në aktivitete fizike.Te fëmijët me AK mendore kjo, sipas mësuesve, është e ndryshme, pasi varet nga lloji i AK. Mësuesit shprehen shumë të kënaqur me faktin që nxënësit me AK mendore janë përfshirë me të tjerët dhe bëjnë aktivitete së bashku, pasi, kur erdhën, ata ishin mjaft të izoluar dhe rrinin të vetmuar.

"Përveç fiskulturës dhe aktivitetit fizik, në të tjerat ai është pjesë. Eshtë fëmijë që flet dhe shfaq interes, edhe pse nuk i thotë si duhet". **(Mësuese,13, 41 vjeçe)**

"Mendoj se ka qenë pjesë e klasës 60 %, ai luan me të tjerët, merr pjesë në aktivitetet, psh, Viti i Ri, festat e klasës, edhe pse ai vetë bën atë që do duke u veçuar. Ekskursion s'kam mundësi të bëj". (**Mësuese,3,35 vjeçe)**

"Po nuk është ndarë ndonjëherë nga klasa, është pjesë e klasës dhe komunikon shumë mirë me ta". **(Mësuese, 10, 39 vjeçe)**

"Për mua po, që në festën e abetares, ka mësuar vjersha, nuk mungon në çdo festë, edhe pse është pasiv, po ta ndihmoj unë ose ndonjë shoqe, po ai do të dominojë dhe kjo mërzit shokun tjetër". **(Mësuese, 9, 40 vjeçe)**

"Ka qenë pjesë në disa aktivitete, sidomos me natyrë sportive dhe në koncertet e vogla brenda klasës". **(Mësuese, 15, 34 vjeçe)**

"*Eshtë përshirë në aktivitetet e klasës, por jo të shkollës"* **(Mësuese, 23, 30 vjeçe)**

Një pakicë mësuesish mendojnë se nivelin e integrimit të fëmijës e shohin në masën 30-50 %. Ata e vlerësojnë kështu duke marrë parasysh faktin që ata qëndrojnë në klasë, nuk irritohen dhe kanë filluar të përfshihen nga pak në disa nga aktivitetet e klasës. Ka fëmijë me AK, që kanë domosdoshmëri qëndrimin e prindit në klasë, për arsye të mungesës së mësuesit mbështetës.

"Ka qenë pjesë në aktivitetet e klasës, por çdo moment nën kujdesin e prindit brenda në klasë, sepse mezi ecën, nuk është penguar në asnjë aktivitet". **(Mësuese, 1, 43 vjeçe)**

"Ky nxënës nuk shfaq ndonjë prirje për art, i ndjek veprimtaritë si spektator, është e pamundur të përfshihet në aktivitet". ***(Mësuese, 14, 56 vjeçe)***

Disa mësues tregojnë se ka edhe nga ata nxënës që nuk përfshihen fare në ndërveprim me të tjerët, edhe pas një pune të gjatë e plot përkushtim ata nuk kanë parë rezultate pozitive.

"Pothuajse fare, vetëm përshëndet kur vjen e kur ikën, u qesh fëmijëve të tjerë dhe thjesht qëndron e ulur, ka qef të ketë nxënësit e tjerë në klasë". **(Mësuese, 20, 43 vjeçe)**

*"Shumë pak, nuk ambientohet me shokët dhe shpesh i ngacmon"***(Mësuese, 22, 47 vjeçe)**

"Pjesërisht, pak, se nxënësi me AK nuk e frekuenton shkollën rregullisht". (**Mësuese, 7, 31 vjeçe)**

4.6 Ndihma e kolegëve dhe motivimi i mësuesve

Bashkëpunimi mes kolegëve brenda shkollës është një tjerër element që ka peshë në motivimin dhe përkushtimin e mësuesit në raport me nxënësin me AK në klasë. Sipas studimeve në 10 vitet e fundit në vend një mësues i përkrahur me ndihmë materiale dhe morale nga kolegët është më i aftë të menaxhojë situata delikate me nxënësin me AK.

Më shumë se gjysma e mësuesve pohojnë se kanë marrë mbështetje morale nga kolegët e tjerë të shkollës. Sipas tyre, ata janë përpjekur t'i ndihmojnë me sugjerime e këshilla për t'ia dalë mbanë kësaj sfide të vështirë. Mësuesit janë mbështetur më tepër nga ata mësues që më parë kanë pasur eksperienca me fëmijët me AK brenda shkollës dhe kanë marrë prej tyre inkurajim për të ecur përpara. Mësuesit shpesh deklarojnë se ndiejnë edhe mëshirën e tyre për këtë përballje të vështirë. Ka edhe mësues që i mbështetin duke mos qenë dakord me arsimin gjithëpërfshirës .

"Qofsh ti që je, si ia bën !? - Unë s'do ta bëja dot, nuk kam pasur raste që kolegët të merren me nxënësit e mi me AK, por thjesht më qajnë hallin. **(Mësuese, 20, 43 vjeçe)**

"E shkreta ti, më thonë, si do t'ia bësh? Ka pasur edhe mësuese që më treguan përvojat e tyre". **(Mësuese, 23, 30 vjeçe)**

"Kolegët më kanë mbështetur. Ka bashkëpunim, se kemi PEI secili nga ne dhe e kemi punën e përbashkët për të ndihmuar fëmijën". **(Mësuese, 8, 37 vjeçe)**

*"Mundohen të më ndihmojnë, po secili ka klasën e vet. Psh, duke dhënë mesazhe e këshilla për të qenë gjakftohtë, se me këta fëmijë mund të mërzitesh".***(Mësues, 12, 58 vjeç)**

*"Po, janë treguar mbështetës, edhe pse jo të gjithë kolegët janë dakord me gjithëpërfshirjen, pasi në shkollë ka edhe nxënës me AK, që nuk janë për shkollë të zakonshme".***(Mësuese, 15, 34 vjeçe)**

"*Me kolegët kemi bashkëpunim se të gjithë kemi AK në klasë. Qajmë hallet dhe ndajmë çdo eksperiencë të mirë me njëri-tjetrin. Psh, kur isha te "Bajram Curri", të jepnin një pagesë të vogël dhe kjo ishte arsyeja që kolegët e donin ta merrnin fëmijën me AK, pa ditur sa vështirësi ka*". **(Mësuese, 18, 46 vjeçe).**

Disa mësues deklarojnë se kanë pasur mbështetjen e kolegëve jo vetëm me fjalë, por edhe me veprime, të cilat në momente delikate të vijnë në ndihmë. Kjo ka ndodhur me rastet e AK të rënduara apo raste nervozizmi, kur kolegët kanë pasur nevojë imediate për kolegët, për të

menaxhuar situatën. Sipas tyre, në momente kur ata ikin nga klasa papritur, vrapojnë në shkollë vetëm apo janë shumë të irrituar, ata ndihen të pafuqishëm ta përballojnë të vetëm situatën.

"Kolegët janë të habitur si mbaj 3 AK në klasë. U duket tepër e vështirë. I kam pasur mbështetje për aq sa mund të ndihmonin. Psh, kur vraponte nxënësi A.në shkollë, të gjithë mësuesit më ndihmonin ta ndalonim". **(Mësuese, 1, 43 vjeçe)**

"Tre muajt e parë e çoja në banjë vetë . Kolegët më qanin hallin "Ç'po heq ti, obobo ç'të gjeti?". Me kolegen e klasës tjetër e çoja djalin 10 min kur ndiente lodhje. Bëjmë konkurse mes 2 klasave që ata të luajnë dhe integrohen". **(Mësuese, 13, 41 vjeçe).**

"Po, në momentet e acarimit një koleg e mban në klasën e vet. Kanë klasat e tyre dhe është e vështirë. Ajo është manipulative. Psh.: Më tha më rrahu x nxënës, po ai ishte shumë larg e s'kishte mundësi. Do të jetë patjetër në qendër të vëmendjes ". (**Mësuese, 22, 47 vjeçe)**

Më pak se gjysma e mësuesve shprehen se nuk e kanë mbështetjen e kolegëve, pasi ata ndihen "të kënaqur" që nuk e kanë ata nxënësin me AK në klasë dhe sillen indiferent ndaj nevojave të tyre në shkollë. Ata shprehen të pakënaqur nga kolegët, të cilët, jo vetëm nuk i ndihmojnë, por edhe i dekurajojnë për të vazhduar punën me ta. Duke e konsideruar të "pafat" atë mësues që ka nxënës me AK në klasë, kolegët nuk i motivojnë mësuesit të përkushtohen në punën me këta fëmijë.

"Opinioni i shumicës prej tyre është : "Ti nuk do t'ia dalësh"! Akoma nuk e kuptojnë si e kam bërë nxënësin me AK pjesë të grupit. Eksperiencat me AK janë të pakta dhe ata që kanë punuar para meje me këtë djalë, më dhanë disa shembuj".(**Mësues, 5, 61 vjeç)**

"O sa gjynah që je ti! Nuk më ndihmojnë edhe kur kërkoj mendime. Ata nuk janë shumë të disponueshëm, se të gjithë kanë AK në klasat e tyre. Mësuesit janë të lodhur dhe s'kanë nerva". **(Mësuese, 6, 47 vjeçe)**

"Nuk e kam pasur mbështetjen e tyre. Absolutisht s'më kanë ndihmuar. Më kanë cilësuar mësuesja më e keqe dhe m'i dhanë mua. Nuk kam pasur asnjë herë suportin e tyre". **(Mësuese, 25, 58 vjeçe)**

"Një pjesë më mbështet, një pjesë nuk reagon fare. Nuk ndodh ta marrë nxënësin me AK me iniciativë një mësues. Ne e bëjmë me lotari. Është hera e tretë në paralel që mua më bie të marr nxënës të vështirë dhe kolegët nuk e marrin nga unë". **(Mësuese, 21, 37 vjeçe)**

Motivimi i brendshëm i mësuesve për të punuar me këta fëmijë varet nga disa faktorë. Integrimi i nxënësve me AK në shkollë është një fenomen i viteve të fundit dhe, si i tillë, jo të gjithë mësuesit e kanë pasur mundësinë të angazhohen. Mëuesit që nuk e kanë pasur këtë eksperiencë dhe përballen për herë të parë me këtë sfidë, në shumicën e rasteve kërkojnë sugjerime dhe përvojë nga kolegët e tyre. Më shumë se gjysma e pjesëmarrësve në studim thonë se janë të motivuar ta provojnë këtë eksperiencë për të provuar veten dhe për të marrë kënaqësinë e një suksesi të ri profesional. Për shumicën e tyre kjo sfidë duhet të shoqërohej me stimul financiar, i cili do të shpërblente sakrificat dhe lodhjen dhe do të rriste motivimin.

Pagesa ekstra do të vlerësonte përkushtimin dhe mundin dhe, sipas tyre, është e merituar, pasi nuk është e lehtë të punosh një vit me nxënës me AK pa mësues mbështetës. Lidhur me këtë çështje vihet re një unitet i mendimeve të mësuesve, pavarësisht moshës, llojit të AK apo viteve të punës në këtë profesion.

"Nuk jam i pamotivuar prej AK në klasë, ai është rast i lehtë dhe nuk më ka stërmunduar. Kjo nuk ka lidhje me stimulin financiar, do të isha më i motivuar, po të kishte pagesë". (**Mësues, 2, 43 vjeç)**

"Më kënaq vetëm fakti që kam sukses me të. Normal që duhet një stimul financiar, siç ishte në fillim me ligjin e vjetër, kush nuk e do atë". **(Mësuese, 4, 49 vjeçe)**

"Gjithmonë i kam ndihmuar me dëshirë, po mendoj me një mbështetje financiare ekstra do ta ndihmoja edhe jashtë orarit të shkollës".(**Mësuese,14, 56 vjeçe)**

"Vitin e kaluar jam paguar me orë shtesë në fund të vitit, por me ligjin e ri nuk ka më shpërblime. Normalisht, motivimi bie se puna me AK nuk është e lehtë pa shpërblim". **(Mësuese, 15, 34 vjeçe).**

"*Ndihem e lodhur se kam shumë kohë me nxënës të vështirë, jam e vetme pa mësues mbështetës. Nëse do t'i integrosh nxënësit me AK, duhet motivuar mësuesi, do të më motivonte shpërblimi"* **(Mësuese, 21, 37 vjeçe)**

"*E ndiej përkrahjen dhe vlerësimin e prindit dhe kjo më motivon moralisht, por po të kisha edhe një shumë financiare, do të isha më e motivuar".* **(Mësuese, 8, 37 vjeçe)**

Për 20 % të mësuesve stimuli financiar nuk është i domosdoshëm për të rritur motivimin për punën me fëmijët me AK. Ata thonë se punojnë me dëshirë me këta fëmijë duke zhvilluar ndjenja empatie për arsye se janë prindër vetë. Ata ndihen të motivuar të provojnë suksesin në një sfidë të vështirë dhe shpërblimi financiar është dytësor. Pasioni për profesionin është përmbi të gjitha faktorët materialë.

"Jam e motivuar, se kam parasysh pjesën financiare. E kam marrë parasysh, se e kam me pasion mësimdhënien. Këtë punë bëj më mirë se çdo gjë tjetër **" .(Mësuese, 17, 44 vjeçe)**

"Jam e motivuar se kam kolegë shumë të mirë. Shkëmbejmë përvoja. E provoj unë atë që ka bërë kolegu më parë. Do të më ndihmonte stimuli financiar, edhe pse nuk është super i rëndësishëm". **(Mësuese, 18, 46 vjeçe)**

"Jam e motivuar, se kam gjithë këto vite pune. Nuk e vë re pagesën. Punoj për humanizëm se për 1 vit dal në pension" **(Mësuese, 25, 58 vjeçe)**

"*Jam e motivuar, s'e bëj këtë punë për lekë. Ndiej që fëmijët më mbajnë mendjen. Do të isha e motivuar po të merrja stimul, megjithatë ndjeva kënaqësi kur i mora vjet*". (**Mësuese, 19, 43 vjeçe**)

*"Nga ana morale jam e motivuar, se anë finaciare nuk ka. Vetëm ana njerëzore më shtyn të punoj, se e vë veten në rolin e prindit të tij dhe them: "Si do t'ia bëja". Për anën financiare nuk do ta merrja fare***". (Mësuese, 6, 47 vjeçe)**

Disa mësues ndihen të pamotivuar për të punuar, si pasojë e lodhjes dhe mosarritjeve në punën me fëmijët me AK në klasë. Kjo për shkak të llojit të AK, e cila sjell një progres shumë të ngadaltë për nxënësin e për pasojë demotivim për mësuesin. Ata shfaqin ndjenja trishtimi dhe ankthi për të ardhmen dhe vazhdimësinë e punës me këta fëmijë. Nuk ndihen të kënaqur dhe nga arritjet e nxënësve të tjerë në klasë. Edhe për ta stimuli financiar nuk është primar.

"Nuk jam e motivuar, se ai më prish mësimin. Më vjen keq që fëmijët e tjerë nuk po ecin si duhet. Stimuli financiar do të ishte një shtysë më tepër për të punuar, por kaq". (**Mësuese, 24, 47 vjeçe)**

"Ky vit ka qenë më i vështirë. Nxënësit e tjerë më motivojnë. Nuk dua pagesë ekstra, po dua të punoj pa AK në klasë, se më krijon shumë probleme". (**Mësuese, 22, 47 vjeçe)**

4.7 Gjithëpërfshirja e nxënësve me AK në shkollë

Gjithëpërfshirja është procesi që duhet të ndodhë natyrshëm në rastin kur një nxënës me AK regjistrohet në shkollën e zakonshme. Por është një proces që kërkon kalimin e disa hallkave që të mund të realizohet. Shkolla shqiptare është e papërgatitur në disa aspekte si kurikula e manuale praktike shërbimit e kombinuar me infrastrukturën e dobët fizike e cila nuk mundëson progres për të gjitha llojet e AK. Të rëndësishme do të konsiderojmë përpjekjet e bashkëpunimit të shkollës me prindin drejt plotësimit të nevojave.

Të gjithë mësuesit e shohin integrimin dhe gjithëpërfshirjen e fëmijëve me AK në shkollë si një sfidë personale dhe tepër të vështirë. Ata deklarojnë se të punosh me një fëmijë me AK (fizike ose mendore) në klasë, pa mbështetjen e një mësuesi asistent, është e lodhshme dhe do durim. Disa prej tyre e shohin këtë sfidë deri në përfundim të shkollës 9-vjeçare për këta fëmijë e disa të tjerë thonë se kënaqen me arritjet e vogla dhe domethënëse.

"E shoh si sfidë dhe kënaqem me nxënësin me AK, është bërë pjesë imja, psh: " U sëmur një periudhë, u dogj dhe mungoi dhe unë u sikletosa shumë". (**Mësuese, 3, 35 vjeçe)**

"Si sfidë për anën njerëzore derisa të përmirësohet, kur ai ecën, kënaqem". **(Mësuese,6, 47 vjeçe)**

"Eshtë sfidë e madhe se çrregullimi i tij do shumë përkushtim, menaxhim të mirë të kohës dhe shumë energji për të punuar". **(Mësuese, 13, 41 vjeçe)**

*"Eshtë sfidë e vështirë, pasi çdo ditë më del një problem me AK , mezi e kuptoj ndonjëherë dhe është sfidë e vazhdueshme***". (Mësuese, 21, 37 vjeçe)**

"E shoh si sfidë se shoh ndryshim nga klasat 6-8 sidomos në marrëdhëniet sociale, se nga procesi mësimor nuk ka arritur shumë". (**Mësuese, 19, 43 vjeçe)**

"E kam si sfidë deri në klasë të 4-t, më ka lodhur shumë dhe do durim të hekurt, se shikoj atë që nuk e arrij dot". **(Mësuese, 23, 30 vjeçe)**

Disa mësues thonë se duke iu përkushtuar shumë nxënësit me AK brenda në klasë shpesh lihen pas dore nxënësit e tjerë. Fakti që ata nuk kanë mësues mbështetës për ta, ndikon negativisht edhe të tjerët, sepse merret nga koha e tyre. Disa mësues e shprehin këtë ndjesi faji.

"Deri diku po, se kam edhe nxënës të tjerë, po të merresh vetëm me ta s'ke kohë për të tjerët". **(Mësuese,11, 49 vjeçe)**

"E kam sfidë brenda klasës, po AK do të jetë sfidë gjithë kohës, se ata shtohen dita-ditës". **(Mësuese, 24, 47 vjeçe**)

Më shumë se gjysma e mësuesve pohojnë se nxënësit janë të përfshirë në shkollë dhe aktivitetet shkollore më tepër nga ana sociale se ajo mësimore.

"Po, sepse është pjesë e klasës si gjithë të tjerët, e pranojnë siç është". **(Mësuese, 4, 49 vjeçe)**

"*Eshtë i përfshirë, është i rregullt, integrimi social është i plotë. Lexon mirë, po e ndalove bllokohet".* **(Mësuese, 18, 46 vjeçe)**

"Ai është goxha i përfshirë në klasë, ulet, rri 6 orë në klasë dhe tregon nevojat personale". **(Mësuese, 7, 31 vjeçe)**

"Po, po përfshihet goxha mirë, s'ka përjashtim social".(**Mësuese, 10, 39 vjeçe)**

"Mendoj 50 % në anën sociale, se në programin mësimor, jo". **(Mësuese, 24, 47 vjeçe)**

Një pakicë e tyre mendon se ata po ecin me ritme shumë të ngadalta, si nga ana mësimore edhe sociale, dhe disa mësues mendojnë se ata kanë përparuar shumë pak që kur kanë ardhur në shkollën e zakonshme. Ka edhe mësues që pohojnë se rastet e vështira nuk janë për në shkollën normale, po atë speciale. Sipas mësuesve, këtë gjë prindi duhet ta kuptojë dhe ta diskutojë me specialistët përkatës.

"1 nga 3 nxënësit me AK të klasës time jo, nuk pati përmirësim, sepse u largua në mes të vitit në shkollë speciale, 2 AK e tjera po integrohen me vështirësi". (**Mësuese, 1, 43 vjeçe)**

*"Po, është integruar suksesshëm se ky rast është adapt për shkollë normale, po ka AK të tjerë që s'duhet të vazhdojnë shkollën publike".***(Mësuese, 11, 49 vjeçe)**

"*Nxënësi me AK nuk ka fare integrim, ka raste i largon shokët dhe mua – ajo duhet të vazhdojë me terapist".* **(Mësuese, 20, 43 vjeçe)**

*"Jo shumë, shkolla publike nuk është zgjidhje"***(Mësuese, 23, 30 vjeçe)**

4.8 Opinonet e mësuesve për integrim më të suksesshëm

Shumica e mësuesve mendon se, për të realizuar një proces më të suksesshëm integrimi dhe gjithëpërfshirjeje, në arsim duhet të vendoset sa më parë mësuesi mbështetës në çdo klasë, ku ka një nxënës me AK (fizike apo mendore). Sipas tyre, kjo do të lehtësojë punën e mësuesit kujdestar dhe nxënësi do të ketë një specialist në krah për të zbatuar PEI dhe çdo të paqartë gjatë procesit mësimor. Specialisti do t'i ndihmojë nxënësit edhe për ndërveprim me shokët e tjerë brenda shkollës, pasi mund ta shoqërojë gjithë kohës.

Afërsisht gjysma e tyre mendon se shkolla/shteti duhet t'i pajisë klasat me mjete didaktike specifike sipas llojit të AK (lodra, mjete, topa, etj). Mësuesit shpesh herë gjenden në situata të vështira (në raste krizash apo irritimesh) në të cilat kanë nevojë për mjetet e duhura për të tërhequr vëmendjen e fëmijëve me AK.

Mbi 30 % të mësuesve mendojnë se duhet të ketë kualifikime/trajnime specifike për mësuesin përpara se nxënësi me AK të futet në klasën e tij. Mësuesit kanë pak njohuri të përgjithshme mbi aftësinë e kufizuar dhe në shumicën e rasteve u është dashur të marrin informacion nga personeli mjekësor, e stafi psiko-social, por kjo nuk përmbush të gjitha nevojat e tyre.

Mësuesit listojnë si të rëndësishme për t'u zbatuar nga shteti/shkolla:

- Reduktimin e numrit të nxënësve në 20 nxënës/klasë.
- Klasa të ketë ambient të përshtatshëm fizik (madhësia)
- Hartimin e manualeve të shërbimit me specifikat sipas diagnozave.
- Trajnime të veçanta për mësuesit që kanë nxënës me AK me njohuri të specializuara
- Plan mësimor sipas AK së fëmijës i hartuar nga specialistë të mirëfilltë shkencorë. (aktualisht hartohen brenda shkollës)
- Të hapen qendra falas me profesionistë për trajtimin e diagnozave të ndryshme
- Sensibilizimin e komunitetit në lidhje me paragjykimet
- Krijimin e një ambienti të veçantë për nxënësit me AK brenda shkollës
- Të përmirësohet infrastruktura e shkollës. (me mjete sportive të duhura për AK fizike me karrocë)
- Shteti të sigurojë transport falas dhe karrocë të përshtatshme për nxënësit paraplegjikë në shkollë.
- Shteti të sigurojë mësues të specializuar për nxënësit me AK për të punuar jashtë shkollës.
- Shteti të mbështesë financiarisht zhvillimin e talenteve të nxënësve me AK.(ekspozita, piktura, muzikë, koncerte)
- Trajnime me prindërit e fëmijëve me AK për mbështetje dhe informacion. (të njohin diagnozën e fëmijëve të tyre)
- Të jenë 2 psikologë në shkollë një CU, një CL

4.9 Pritshmëritë e mësuesve për të ardhmen e nxënësve me AK

Pothuajse të gjithë mësuesit shpresojnë që nxënësit me AK të fitojnë kompetencat bazë për të kryer nevojat personale dhe të jenë të aftë të ndërveprojnë minimalisht në shoqëri. Gjatë viteve të edukimit gjithëpërfshirës ata besojnë se një pjesë e nxënësve me AK do të arrijnë të bëhen të zotët e vetes për nevojat minimale, pa përjashtuar raste që mund të kenë integrim shumë të suksesshëm. Sipas opinionit të mësuesve, këta fëmijë duhet të marrin një mbështetje të vazhdueshme nga familja, shkolla dhe shteti në mënyrë që të ecin përpara. Mësuesit mendojnë se ata mund të bëhen të dobishëm në shumë mënyra në të ardhmen, falë njohurive bazë që marrin në shkollën 9-vjeçare.

"Unë e shikoj të vështirë në shkollë të ardhmen e tij. Thjesht mund të bëhet i zoti të kuptojë gjërat e tij. Të arrijë të lexojë, të bëjë llogari që të mund të bëjë diçka në jetë".(**Mësuese, 22, 47 vjeçe)**

*"Unë i shoh pjesë të shoqërisë, një nxënës me AK piktor, një AK të mund të bëhet rrobaqepëse, një lulerritëse – të dobishëm***". (Mësuese, 15, 34 vjeçe)**

*"Nuk pres më shumë se kaq, AK mund të vazhdojë talentin e tij në pikturë dhe të punojë në të ardhmen në një vend pune ku s'ka nevojë për logjikën***. (Mësuese, 7, 31 vjeçe)**

"Pres të fitojë aftësi të kujdeset për veten, ndoshta mëson ndonjë profesion". **(Mësuese, 14, 56 vjeçe)**

Nje pjesë e mësuesve e shohin me pak dyshim të ardhmen e arsimit gjithëpërfshirës dhe arritjeve të fëmijëve me AK brenda shkollës. Sipas tyre, për rastet e disa diagnozave të rënduara, si zhvillim i vonuar mendor, autizëm infantil etj., integrimi do të jetë shumë i vështirë.

"Më duket e vështirë në të ardhmen të bëhet zot i vetes. Për 6 muaj ka thënë vetëm 2 fjalë: mirëmëngjes dhe mirupafshim". **(Mësuese, 3, 35 vjeçe)**

"Deri tani s'ka asnjë përparim prej 2 vitesh, s'e di më tutje (të gjithë do ta dinë që është AK në të ardhmen) Unë s'kam kohë të merrem në klasë normale, se u hyj në hak të tjerëve. Lodhem shumë dhe pa rezultat dhe nuk më shkon mendja te vlera financiare. Dua të vij në punë me kënaqësi dhe të jem në gjendje për familjen time. Shpesh marr problemet e AK në familje dhe vajza më thotë: "Më shpesh flet për ata se për ne". **(Mësuese, 6, 47 vjeçe)**

"*Do ta ketë të vështirë se AK fizike nuk do përmirësohet. Do të ecë me hapa të ngadaltë. Ne po e ndihmojmë moralisht, më tepër s'kemi mundësi. Që nga dita e parë e shkollës ai vjen me qejf, se askush nuk tallet me të".* **(Mësuese, 13, 41 vjeçe)**

"Ajo ka aftësi për jetën, po është agresive dhe kështu do të vazhdojë me vështirësi.. S'e di si do t'ia bëjë, se ajo nuk dëgjon asnjë më të rritur. Nga 31 nxënës që kisha, kam 25 (6 janë larguar prej saj)". (**Mësuese, 20, 43 vjeçe)**

KAPITULLI I PESTË - Analiza e të dhënave nga prindërit

Ky kapitull do t'ju njohë me gjetjet më të rëndësishme të qëndrimeve përjetimeve, ndjesive dhe vështirësive që hasin prindërit gjatë procesit të edukimit,përfshirjes dhe integrimit të fëmijëve të tyre në klasë. Të dhënat e marra nga intervistat individuale gjysmë të strukturuara me prindër u përpunuan dhe u analizuan duke përdorur metodën e kodimit. Këto rezultate prezantojnë dinamikat më frekuente të të përjetuarit dhe të menduarit të prindërve për çështjet e pyetura. Ato shprehin qartë marrëdhëniet e fëmijëve me shokët dhe klasën brenda komunitetit shkollor nga gjykimi i prindërve. Këto gjetje i japin përgjigje pyetjes së dytë kërkimore të studimit.

5.1 Përjetimet e prindërve, ndjesitë e tyre nga diagnostikimi i fëmijëve të tyre me aftësinë e kufizuar

Është mjaft i rëndësishëm eksplorimi i ndjenjave dhe emocioneve të brendshme të prindërve lidhur me diagnozën e fëmijës së tyre. Duke qenë një moment që bart dhimbje dhe rikujton emocione negative intervistuesi duhet të jetë i kujdesshëm në dëgjimin aktiv, sjelljet joverbale dhe përkrahjen emocionale.

Nga analiza e të dhënave rezulton se pothuajse të gjithë prindërit e kishin përjetuar shumë keq momentin e diagnostikimit të fëmijës me një nga llojet e aftësisë së kufizuar. Ata shprehen se në atë moment kanë ndier dhimbje dhe vuajtje të madhe. Disa e përshkruajnë si momentin më të keq të jetës së tyre.

*"Më thanë që ishte hidrocefal (me kokë shumë të madhe) që në barkun tim. Pranova të bëja abort të detyruar, edhe pse nuk doja. U ndjeva shumë keq, se më thanë fëmija do të lindte i vdekur dhe lindi i gjallë. E mbajtën 60 ditë në maternitet dhe asgjë nuk ndodhi, sot e kam djalin".***(Prind, 1, 40 vjeç)**

"*U shokova, nuk e imagjinoja dot. Mendoja jetën si do të ishte për ne".* **(Prind, 6, 38 vjeç)**

"*Më rrëqethet trupi akoma, kur e kujtoj". Qaja pa pushim për 4-5 vite. Thosha: Çfarë i kisha bërë Zotit, nuk e pranoja dot, nuk më besohej".(ohhh)* (**Prind, 7, 50 vjeç)**

"Fëmija lindi 4.5 kg, i shëndetshëm dhe menjëherë pas lindjes nuk ma sollën. Kaluan disa ditë, u trondita. Pasi bëmë shumë përpjekje, më thanë se fëmija ka një problem dhe është me oksigjen. Jemi tronditur shumë. Vajti burri në ministri, me mik të madh siguroi një vizë për në Itali dhe aty e diagnostikuan me probleme të rënda në zëmër. " Ç'kam hequr...." **(Prind, 9, 45 vjeç)**

Më shumë se gjysma e prindërve këto momente i kanë shoqëruar me ngarkesë të lartë emocionale, me të qara, dëshpërim dhe trishtim për një kohë të gjatë. Ata nuk e shpjegonin dot arsyen "pse" dhe disa prej tyre shprehin emocione dhe lot edhe gjatë intervistës dhe bëjnë pauza të shpeshta, pasi kujtimet u risjellin çaste mjaft të dhimbshme.

"I dhanë ilaçe për 13 ditë. Kur më thanë që është me probleme.... (qan), dyshemeja më erdhi sipër, tavani poshtë.... O Zot, si jam ndier, shuumë keq. **(Prind, 12, 45 vjeç)**

"E kam të vështirë ta kujtoj. Ka qenë shumë e vështirë dhe jam lodhur shumë në fillim. Ishte e tmerrshme. S'kam fjalë ta përshkruaj..... "Në fillim thua se mjeku po gabon, ti nuk do ta besosh". Prej atij fëmije i jam futur Fakultetit të Shkencave Sociale dhe po bëj MA për Aftësinë e kufizuar". **(Prind, 19, 45 vjeç)**

"Aman, ç'të kujtoj, e vizitova, se djali qante shumë. I bëmë ezhenë e kokës. Më thanë ka sinusit, po do të kalojë. Doktorët çfarë s'më thanë, po në skaner doli epilepsi dhe prapambetje mendore....". **(Prind, 20, 27 vjeç)**

Gjithashtu, gjysma e prindërve në momentet e para nuk e kanë kuptuar si duhet që fëmija ka një aftësi të kufizuar, që do ta shoqërojë gjithë jetën. Ata thonë se mezi e kanë kuptuar dhe nuk e kanë pranuar për një kohë të gjatë. Një pakicë bën fajtor mjekët ose Zotin për "hallin" që i ka zënë. Disa prej tyre tregojnë se shoku emocional ka vazhduar shumë gjatë, me vite të tëra, pasi ata nuk mund ta pranonin.

"*S'e besova. Një vit s'e pranova. Pse duhet të jetë fëmija im?? Pas një viti e gjysmë e çova për vlerësim dhe më pas e pranova. Mërzitesha shumë kur shikoja se fëmijët e tjerë ishin normalë...".* **(Prind, 16, 38 vjeç)**

"Djali fliste me gjysma, më pas i harroi fare fjalët dhe i bëra ezhenë e trurit. Deri 3 vjeç çdo gjë normale, pastaj u stopua. Nuk e dija çfarë ishte, u ndjeva shumë keq... **(Prind, 18, 42 vjeç)**

"Kisha probleme me vajzën, por isha shtatzënë me tjetrin. Nuk e dija çfarë ishte autizmi. Filloi të mos reagonte... më erdhi si bombë, s'po e kuptoja, 3-4 muaj pa folur dhe u mbyll në vetvete, Fillimisht kujtuam se ishte xhelozi për motrën por.....(pauzë) **(Prind, 13, 29 vjeç)**

"Nuk e besoja, deri 2 vjeç ishte normale dhe, kur më thanë, më ra të fikët. S'di ç'të them, çdo nënë për fëmijën e vet..... Kur më thanë për djalin, ishte e tmerrshme, kam kaluar në gjendje kome 1 muaj, tani Zotit lart ia kam lënë në dorë..... (qan) **(Prind, 10, 36 vjeç me 3 fëmijë me AK).**

Një pakicë prindërish kujtojnë se në ato momente dhimbjeje gjetën kurajon dhe forcën të përballeshin dhe të vazhdonin jetën për të ndihmuar fëmijën e tyre. Edhe pse e kujtojnë si një moment shumë të vështirë, ata tregojnë si ndihmuan veten.

"*Unë mezi e kam kuptuar, mendoja se do të kalonte, por vetëm u rëndua. Doktorët thoshin shumë gjëra dhe mezi e kuptuan. E kam vuajtur, shpesh jam tronditur nga fjalët e mjekëve. "E pranoj ashtu si është, jam krenare se ai është fëmija im me të mirat e të këqijat".* **(Prind, 3, 41 vjeç)**

"Kush është ajo nënë që ndihet mirë kur sheh fëmijën që nuk ecën dhe reagon", po nuk ke ç'bën, do të mbledhësh forcat dhe do t'i bësh shërbim". **(Prind, 5, 33 vjeç)**

"Shumë keq për momentin, më dukej e pabesueshme. Në fillim më dukej sikur do të kurohej. Kam qarë , kam ndier frikë, kam qarë shumë. Atëherë më dukej fundi i botës... M'u duk fundi i jetës time, po tani më duhet t'u rri pas 2 gocave". **(Prind, 8, 28vjeç me 2 fëmijë me AK)**

5.2 Përvojat e prindërve me institucionet parashkollore

Sipas të dhënave të përpunuara, pothuajse të gjithë prindërit kanë bërë përpjekjet maksimale që fëmija i tyre të regjistrohej në kopsht dhe parashkollor, madje një prind e ka regjistruar që në çerdhe. Më shumë se gjysma pohojnë se e kanë çuar në kopsht, edhe pse aty patën disa probleme dhe më pak se gjysma në parashkollor, duke qenë se parashkollori ka pak vite që është hapur si një mundësi edukimi brenda shkollës 9-vjeçare. Pothuajse gjysma e prindërve nuk shprehen shumë të kënaqur nga puna e bërë në kopsht me fëmijën e tyre. Disa prej tyre edhe e justifikojnë këtë fakt, pasi edukatoret kanë shumë fëmijë dhe nuk e kanë kualifikimin e duhur për të trajtuar në veçanti fëmijët me aftësi të kufizuara. Disa prej prindërve tregojnë se kanë ndenjur në kopsht bashkë me fëmijën për të qenë pranë tyre në çdo moment.

"Po i kam ndenjur edhe vetë dhe është mësuar me fëmijët e tjerë. Nuk është trajtuar në veçanti, po me mua ka ecur përpara. U trajtuan të gjithë njëlloj në kopsht". **(Prind, 8, 28 vjeç).**

"*Që 3 -7 vjeç ka qenë në kopsht. Disi e kënaqur jam, se unë punoj vetë me djalin, para se ta sillja në shkollë. Ai ka 5 vite me aparat në dy veshët, por 3 vite që i punon s'i duhet dhe nuk dëgjonte dot. Lashë punën t'i përkushtohem djalit, merrem vetë".* **(Prind, 11, 37 vjeç)**

"*Ka përparuar pasi është integruar me të tjerët, Unë e shoqëroj vetë gjithmonë".* **(Prind, 15, 45 vjeç)**

"*Po në lidhje me kujdesin ndaj tij jam e kënaqur, ato edukatoret s'kanë përvojë dhe s'kanë ç't'i bëjnë djalit. S'kanë faj edukatorët, nuk më thanë t'i bëja terapi që në fillim*". **(Prind, 18, 42 vjeç)**

Një pakicë prindërish shprehet e pakënaqur nga puna e edukatoreve në kopsht. Sipas prindërve, jo vetëm që nuk punohej në veçanti me fëmijën, por shpeshherë kishte shenja neglizhimi dhe izolimi.

"*Po 3 vite e kisha në kopsht dhe s'jam fare e kënaqur. E rrihnin, e zhvishnin dhe nuk pati asnjë lloj zhvillimi fëmija".* **(Prind, 2, 32 vjeç)**

"Jo, nuk qëndronte fare, as 30 minuta. S'jam e kënaqur. Ajo e kopshtit më takoi dhe me tha : "Merre se djali është i sëmurë. U trondita shumë". (**Prind, 10, 36 vjeç)**

"Po e kam çuar edhe në kopsht edhe në parashkollor. Te kopshti nuk punonin me të, i jepnin bukë dhe e linin në fund, në parashkollor jam më e kënaqur e vendosën në fillim të paktën". **(Prind, 12, 45 vjeç)**

"Po, e kam çuar, po jo shumë. Djalit nuk i ka ndenjur askush te koka. Nuk janë marrë shumë me të. Nuk kishte kujdes të veçantë". **(Prind, 17, 32 vjeç)**

"Po, në çerdhe ishte i vogël, u mbajt mirë . Në kopsht s'jam e kënaqur, se nuk kishte njeri të merrej me të, thjesht e distanconin, nuk e përfshinin në asnjë lojë" **(Prind, 1, 40 vjeç)**

Një pakicë e vogël prindërish nuk kanë pasur fare dëshirë ta çonin në kopsht nga frika mos i ndodhte gjë fëmijës. Nga ana tjetër, disa prindërve të tjerë institucionet arsimore nuk ua pranuan fëmijën, pra nuk e mbajtën duke parë vështirësitë që kishte fëmija. Prindërit i kujtojnë këto momente me trishtim, pasi, sipas tyre, kjo ishte periudha e fillimit të paragjykimeve dhe diskriminimit nga shoqëria. Për ta ishte e vështirë të pranonin refuzimin nga komuniteti.

"Jo, e çova në privat, nuk ma mbajtën, as në shtet s'ma mbajtën, në shkollë ma mbajtën kur filloi klasën e parë. Po numërove 1-10 (më thanë atje) je për në klasë të parë, sipas anëve tona dhe djali kaq e dinte". (**Prind, 4, 34 vjeç)**

"Jo s'e kam çuar në kopsht, e kam shumë merak e mbaj vetë, e nxjerr të lozë me fëmijët, i kam shërbyer në çdo drejtim . Nuk lodhem unë për çunin". **(Prind, 9, 45 vjeç)**

"Në fillim e mbaja në krahë (nuk ecte dot). Në çdo vend t'i mbyllin dyert dhe nuk e mbajnë, te një kopsht mezi e mbajtën dhe u sollën mirë. Ato nuk kishin trajnim dhe rrija vetë të luaja me fëmijën". **(Prind, 19, 45 vjeç)**

5.3 Përjetimet e prindërve në përballjen me fillimin e shkollës

Analiza e të dhënave tregon se shumica e prindërve ndienin ankth dhe ishin shumë të shqetësuar para se fëmijët e tyre të fillonin shkollën 9-vjeçare të zakonshme. Sipas tyre, ata ndienin tension dhe emocion, pasi kjo do të ishte një eksperiencë e re, e panjohur për ta. Shumë prej prindërve tregojnë se e kanë pritur me shumë gëzim ardhjen e kësaj dite, po në njëjtën kohë ishin të frikësuar nga reagimi i komunitetit shkollor. Synimi kryesor, sipas prindërve, ishte që fëmija i tyre të mësonte nga modelet pozitive të fëmijëve të tjerë brenda shkollës.

*"Mendova se nga shokët e tjerë do të kapte diçka, po ai nuk u përfshi në shkollë, vazhdoi me të vetat, Kisha frikë nga paragjykimi, tallja dhe fakti se prapambetja e tij mendore ishte e theksuar"***. *(Prind, 3, 41 vjeç)***

"Kisha frikë dhe merak. Disa shkolla më thanë që s'ta mbajmë... U detyrova të rri edhe vetë në shkollë. Eshtë shëndoshur shumë". **(Prind, 5, 33 vjeç)**

"Kisha shumë ankth, të them të drejtën. Thosha si do t'ia bëj? Po sikur zysha të refuzojë djalin?? Po sikur fëmijët të ma rrahin.... shumë, shumë ankth kur e kujtoj". **(Prind, 9, 45 vjeç)**

*"Po. O Zot, ndjeva frikë si do të reagonin kur ta marrin vesh që është autik***". (Prind, 12, 45 vjeç)**

"Shumë e emocionuar. Unë më shumë se djali për t'u përballur me drejtorinë dhe mësuesen kujdestare. "Si do ta ndihmojnë djalin?". Ai fluturonte nga gëzimi, unë isha në siklet". **(Prind, 17, 32 vjeç)**

"Përballjen e shihja shumë të sikletshme. Rrija në oborr të shkollës, mundohesha ta fshihja. Nuk më vinte mirë që ishte ndryshe, por ....(pauzë) shumë e vështirë". **(Prind, 16, 38 vjeç)**

Një pakicë prindërish tregojnë se ndiheshin të sigurt për ecurinë e fëmijës, pasi kishin eksperiencën e parashkollorit dhe kopshtit. Kjo u dha siguri të përballonin momentet e vështira, para se të fillonte shkolla. Megjithatë, ata shfaqin shenja ankthi dhe tensioni për këtë përballje të re.

"Kopshti më ndihmoi shumë, kisha merak se çfarë mësuese do t'i binte, si do punonte me djalin, këtë frikë kisha". **(Prind, 18, 42 vjeç)**

"Jo s'e kam pasur problem, që në klasë të parë i thashë mësueses ta kishte kujdes djalin. E kam menduar. Do vij në shkollë, normale, dhe kaq". **(Prind, 14, 41 vjeç)**

"Nuk e mendoja të vështirë, se kishte qenë në kopsht dhe aty nuk kishte shfaqur probleme. Fëmija im e ndien kush e do dhe kush jo". (**Prind, 1, 40 vjeç)**

Më pak se gjysma e prindërve pohojnë se problemi më i madh do të ishte reagimi i të tjerëve brenda shkollës. Kjo, sipas tyre, është shoqëruar shpesh me ndjenja ankthi, tensioni dhe frike dhe në disa raste edhe mëshire. Frika e tyre më e madhe ishte si do ta "etiketonin" fëmijën duke e ditur nga e kaluara e tyre se shpeshherë fëmijëve u vihen nofka dhe epitete shumë negative.

"E mendoja me vështirësi të mëdha. Si do të reagonin fëmijët dhe prindërit e tjerë? A do të gjeja njeri ta shoqëronte? A do ta pranojnë ?? E kisha këtë dilemë!!". (**Prind, 8, 28 vjeç)**

"E kisha me merak, herë është e qetë e herë acarohet. I mendoja të gjitha që mund të mos ta pranonin se do të prishte rregullin dhe qetësinë në klasë. Isha në ankth dhe tani jam!!". **(Prind, 13, 29 vjeç)**

"Kisha frikë përbuzjen nga fëmijët e tjerë, pasi fëmijët e parashkollorit e shanin, "budalla". **(Prind, 15, 45 vjeç)**

"Përballja ishte shumë e vështirë, më duhet të ndërgjegjësoja veten, familjen time dhe të tjerët. Shumë vonë është kuptuar problemi. Provoja të ecte me dy qese me rërë, sepse nuk ecte dot (është i paralizuar). Mjeku më tha: "Kot e ke, as nuk do ecë, as nuk do të flasë". **(Prind, 19, 45 vjeç)**

5.3.1 Dilemat e prindërve për arsimin publik / privat / special

Edukimi i fëmijës është një hap i rëndësishëm për të gjithë prindërit e veçanërisht për ata që kanë një fëmijë me aftësi të kufizuara. Në raport me aftësitë e fëmijës dhe mundësitë e tij është e domosdoshme të përzgjidhet një institucion edukimi që përmbush nevojat e fëmijës për përkujdes dhe mësimdhënie gjithëpërfshirëse. Gjithmonë prindi niset nga më e mira për fëmijën dhe synon arsimin shtetëror jo special.

Nga analiza e të dhënave rezulton se shumica e prindërve ishin të bindur se dëshironin për fëmijën e tyre arsimin e zakonshëm publik. Sipas tyre, fëmija duhet të rrinte në ambient me fëmijët e tjerë për të marrë sa më shumë shembuj dhe modele pozitive dhe kjo do të përmirësonte edhe gjendjen e tyre. Kjo vlen për fëmijët me AK mendore pasi AK fizike mund të integrohen mjaft mirë në shkollat publike dhe prindërit e tyre referojnë se nuk e kanë pasur këtë dilemë.

Për ta frika më e madhe ka qenë paragjykimi kur fëmija të prezantohet me karrocë para fëmijëve të tjerë dhe reagimi i tyre.

"Thjesht kisha informacion për të mos u mbledhur fëmijët me AK në institucion. Doja thjesht një shkollë normale. Fëmija im është në KEMP, atje kam parë si imitonte të tjerët dhe në shkollë speciale do të imitonte ata më keq. " Doja të merrte vese të mira, të imitonte fëmijët normalë.". **(Prind, 1, 40 vjeç)**

"Nuk e çova atje (Luigj Gurakuqi), se janë të gjithë agresivë. Atje ai do të bëjë si ata, do të ngacmohej. Thashë se, po të vinte këtu, do të merrte nga nxënësit e tjerë dhe do të përmirësohej. Doja të ecte përpara. Do të imitonte të tjerët. E kam situr në shoshë këtë problem, s'kam buxhet, se e çoja në qendër private. S'kam para, jo se nuk dua, po kam edhe 2 fëmijë të tjerë.". **(Prind, 5, 33 vjeç)**

"*Vetë desha këtu. Atje te Luigji nuk kisha besim. E çova një ditë dhe vajza u var te hekurat dhe unë u tremba.... atje s'ka kujdes, më pas e hoqa. Mendova këtë shkollë, se e kam edhe afër".* **(Prind, 10, 36 vjeç)**

"Po, më kishin thënë se në shkollë normale pranohen edhe fëmijë me probleme (se çuni është shumë i zgjuar). Pyeta dhe më thanë : Në shkollë ka edhe fëmijë me probleme më të rënda. Unë s'kam para, kështu që s'kisha menduar për shkollë private. Unë ia bëj çunit të gjitha vetë". (**Prind, 9, 45 vjeç)**

Sipas shumicës së prindërve, ishin specialistët (mjekë, neurologë, fizioterapistë, psikologë), të cilët sugjeruan se fëmija me AK duhej të regjistrohej në shkollë të zakonshme dhe jo speciale. Kjo ishte edhe dëshira e prindërve, të cilët **nuk** e shikonin shkollën speciale të përshtatshme për fëmijën e tyre. Ata pohojnë se në atë shkollë shkojnë fëmijë që janë "shumë të sëmurë" dhe fëmija i tyre nuk është në mënyrë kategorike për atë shkollë. Ata pohojnë se janë gati të bëjnë çdo sakrificë nga ana e tyre vetëm që fëmija të ecë në shkollën e zakonshme.

"Më sugjeroi një e afërme neurologe, më tha: "Çoje në shkollë normale, që të ecë pak.".(**Prind, 12, 45 vjeç)**

"Po, gjithë kohës mjekët dhe terapistët më këshilluan të vija në shkollë shtetërore. Më thanë: Ti vendos! Dhe unë doja në shtet. Unë i lashë të gjitha dhe fillova t'i rri vetë afër. Në fillim paguaja njerëz, po nuk pati rezultat. Mendoja t'ia bëja të gjitha me lekë, po siç je vetë nuk është njëlloj". **(Prind, 16, 38 vjeç)**

"Po, terapisti më tha: Le të ecë normal në shkollën publike. U mendova dhe kam bërë mirë, se në privat nuk e di a do ishte më mirë. Nuk e di jashtë shtetit ndryshe është". **(Prind, 17, 32 vjeç)**

"Kur e çova në KEMP për herë të dytë ata më thanë: "Çoje në shkollë normale, mos e mbaj më pa shkollë, se është 9 vjeç. Një psikologe më tha: "Mbaje deri 8 vjeç dhe pastaj çoje në shkollë normale" ***(Prind, 12, 45 vjeç).***

"Po, pyeta në qendrat private që bënin terapi, u konsultova me psikologe private dhe mjekë dhe të gjithë më thanë që është më mirë shkolla normale." (**Prind, 13, 29 vjeç)**

"*Po pyeta doktoreshën, psikologen e qendrës që i bëj terapi në qendër. I thashë nuk shkruan fëmija im dhe mjekja më tha: " Çoje, se ai lexon dhe do të përmirësohet". Mjafton të thotë një numër, edhe pse nuk i mbledh shumë mirë, ai kupton të gjitha, të lexon dhe kopjon*". **(Prind, 4, 34 vjeç)**

"*Mora mendimin e mjekes së qendrës Kombinat, ajo më tha: "Provoje një herë në shkollë normale, dhe do ta ndjekim me trajnime në qendër"* **(Prind, 3, *41 vjeç)***

"*Isha te Luigji, fola me ata dhe më thanë që djali është për shkollë normale, duhej një logopedist shtesë. Djali do të fillojë të komunikojë me fjalë. Ndoqa këshillën e specialistit"* **(Prind, 1, 40 vjeç)**

Një pakicë prindërish raportojnë se shtysën për ta regjistruar fëmijën në shkollë të zakonshme dhe jo speciale e morën nga eksperienca në kopsht dhe parashkollor. Sipas tyre, fëmija që u mësua me fëmijët e tjerë në kopsht do të mësohej dhe në shkollë dhe do të ecte përpara ndërkohë në shkollë speciale do të bënte regres. Disa prindër tregojnë se provuan edhe shkollën private ose qendra private shërbimesh me synimin se do të kujdeseshin më tepër për fëmijën, por u zhgënjyen dhe ky ishte motiv për të provuar integrimin e fëmijës në një shkollë të zakonshme.

"*Mora mendimin e edukatores së kopshtit dhe ajo më thotë që është gati për shkollë normale. Edhe psikologia private me tha: - Duhet ta çosh! Një vit në shkollë private, ajo e linte vetëm në kompjuter pa ngrënë dhe vendosa ta sjell në shkollë normale. Nuk më kënaqi fare privati*". (**Prind,18, 42 vjeç)**

"*Po më ndihmoi parashkollori, se nuk rrinte fare me fëmijët e tjerë në lagje, se mërzitej shpejt*". (**Prind, 20, 27 vjeç)**

*"E kisha në qendër rehabilitimi. Ajo bënte edhe fizioterapi, edhe terapi zhvillimi. E shikoja që përveç paralizës ajo filloi t'i njihte shkronjat, edhe puna në kopsht ndikoi që ta çoja në shkollë".(**Prind,19, 45 vjeç)***

Ka edhe një pakicë të vogël prindërish, të cilët nuk kanë pyetur as specialistët e as edukatorët, por kanë marrë vendimin për shkollën e zakonshme, bazuar në njohuritë e tyre.

"7 *vjeç e solla në shkollë, asnjë nuk pyeta, po vetëm vetë"(***Prind, 11, 37 vjeç)**

"Jo nuk pyeta fare, s'më tha njeri gjë, nuk di ku të pyes. **(Prind, 20, 27 vjeç)**

Nga analiza e të dhënave del se më shumë se gjysma e prindërve nuk janë socializuar dhe mbështetur në prindër me të njëjtat eksperienca ose e kanë bërë këtë shumë rrallë. Ata shprehen se kanë marrë mendimin e specialistëve dhe ndonjëherë të të afërmve, por jo të prindërve të tjere me AK. Ata raportojnë se kanë besim te mjekët dhe terapistët dhe shpesh nuk kanë edhe kohë, pasi fëmijët duan përkujdesje maksimale në çdo moment.

"Shumë pak, s'kam takuar. Diagnozat janë të ndryshme, prandaj mendimet i marr nga mjekët". **(Prind, 3, 41 vjeç)**

"Po flisja me prindër të tjerë që kishin probleme të ngjashme, por nuk jam ndikuar nga këto biseda për të vendosur". **(Prind, 6, 38 vjeç)**

"Jo nuk takova prind tjetër, çdo prind ka ekonominë e tij, diagnozë të ndryshme. Prindërit kanë mendime të ndryshme. Unë përpiqem me forcat e mia, edhe pse kam nevoja financiare të paplotësuara, kam 2 vajza me AK në shtëpi". **(Prind, 8, 28 vjeç me 2 fëmijë AK)**

"Jo s'kisha ku t'i takoja prindërit. Unë jam e mbyllur në shtëpi, merrem vetëm me kalamajtë. Kam edhe gocën në klasë të 8-të, ajo është terribël. Me çunin jam gjithë kohës pas tij". (**Prind, 9, 45 vjeç)**

"Nuk bisedova me asnjë prind, s'kam të tjerë! Kam hallin e fëmijëve, se për vete mund të vdes që sot, shkolla nuk më vret, po fakti që nuk del nga situata më vret, më vjen me plas, ky nuk është i djallëzuar fare, do ta nëpërkëmbin...". (**Prind, 12, 45 vjeç me 2 fëmijë AK)**

"*Jo se prindërit e tjerë në Pogradec nuk e tregojnë që fëmija e tyre ka probleme. Unë e pranova që në fillim kur isha atje, edhe në Tiranë s'e kam problem".* **(Prind, 14, 41 vjeç)**

Më pak se gjysma e prindërve (30%) raportojnë se janë takuar me prindër të tjerë që kanë fëmijë me AK, por jo qëllimisht për t'i pyetur për edukimin, por sepse janë përballur në qendrat e ndryshme të shërbimeve për fëmijë. Sipas tyre, mendimi i prindërve të tjerë është një alternativë, por jo vendimtare në vendimin e tyre përfundimtar se ku do të regjistrohet fëmija, shkollë e zakonshme apo speciale, private apo publike. Ka edhe prindër që kanë menduar të bashkohen për të ndihmuar fëmijët me çdo lloj mundësie.

"*Po, kam takuar, po pak. Kur e çoja në parkun e fëmijëve, takoja prindër. Ata më thanë: -- Absolutisht në shkollë normale, jo tjetër! Kam parë fëmijë në qendrat ku kam çuar djalin për vlerësim dhe kanë qenë më rëndë se imi".* **(Prind, 17, 32 vjeç)**

"Po, jemi një grup prindërish që ngritëm një shoqatë prindërore për autikët. Mendonim që do të na ndihmonin, asnjë projekt, asnjë ndihmë, u zhgënjeva shumë. Edhe një herë me një mjek italian një vit u trajtua fëmija dhe asgjë të madhe, e kam të pamundur ta provoj për një kohë të gjatë. S'kam besim te asnjë, kam shpenzuar shumë dhe s'kam fituar asgjë. Vetëm Zoti do të më ndihmojë". (**Prind, 13, 29 vjeç)**

"Po, pyeta disa që ishin te "Misto Mame" dhe shumica e prindërve më thanë se fëmijët i kanë në shkolla normale. Eshtë një zgjidhje shkolla normale, edhe pse e lodhshme". **(Prind, 10, 36 vjeç)**

5.4 Njohuritë e prindërve të fëmijëve me AK lidhur me kuadrin ligjor të arsimit gjithëpërfshirës

Nga përpunimi i të dhënave rezulton se më shumë se gjysma e prindërve nuk janë informuar mbi kuadrin e plotë ligjor të arsimit gjithëpërfshirës. Ata thonë se kanë njohuri të kufizuara dhe se janë të mjaftueshme për ta.

Ata konsiderojnë të rëndësishëm faktin që ligji lejon përfshirjen e nxënësve me AK brenda shkollës së zakonshme 9-vjeçare. Prindërit duken indiferentë ndaj ligjit dhe nuk e kanë lexuar atë.

*"S'e kam lexuar, vetëm e kam dëgjuar nga media se çfarë thotë ligji. Këtë e dija që mund ta çoja në shkollë normale". (***Prind, 8, 28 vjeç)**

"Po. shumë pak. Pasi e regjistrova, fillova ta lexoj ligjin. Disa prindër më thanë se ka edukim special edhe më vonë". (**Prind, 3, 41 vjeç)**

"Po edhe ligji e lejon regjistrimin e fëmijëve me AK në shkollë, por jo më shumë se kaq nuk di". (**Prind, 6, 38 vjeç)**

"*Po te qendra ku trajtohet djali më thanë që ka të drejtë të hyjë në shkollë, si gjithë të tjerët".* **(Prind, 7, 50 vjeç)**

"Jo, nuk kam asnjë informacion, nuk kam kohë për informacione ligjore me 2 fëmijë me AK në shtëpi dhe pa punë". **(Prind, 12, 45 vjeç)**

"*Di pak, se kishte literaturë të kufizuar para shumë vitesh".* (**Prind, 19, 45 vjeç)**

"*Nuk kam marrë informacion as për ligjin e ri e as të vjetër*. (**Prind, 11, 37 vjeç)**

Burimi kryesor ku prindërit janë informuar janë media dhe më pas qendrat e shërbimeve dhe më pak shkollat. Kjo ndodh se prindërit janë treguar indiferentë dhe nuk kanë shumë besim te ligji dhe zbatimi i tij.

"E kam dëgjuar në televizion, në një emision, se nuk kam takuar njeri, s'kam hapur asnjë letër, s'di ku ta gjej... **(Prind, 10, 36 vjeç)**

"*Jo shumë, e di që nuk zbatohet ligji, prandaj...*" **(Prind,13,29 vjeç)**

"*Jo nuk e kam lexuar se ligji nuk zbatohet".* **(Prind, 14, 41 vjeç)**

"*Po kam dëgjuar në televizion për këtë ligj, që i lejon këta fëmijë në shkollën normale*".(**Prind, 15, 45 vjeç**)

5.5 Sfidat dhe vështirësitë që hasën prindërit gjatë procesit të përshtatjes së integrimit të fëmijës me AK në komunitetin shkollor

5.5.1 Përballja e prindërve me drejtorinë e shkollës dhe ditët e para të shkollës

Nga përpunimi i të dhënave rezulton se gjysma e prindërve janë pritur normalisht nga drejtoria e shkollës. Drejtuesit e shkollës e kanë regjistruar fëmijën në bazë të dokumenteve pa u sjellë shqetësim prindërve dhe pa vonuar procedurën. Kjo, sipas prindërve, është një periudhë e shoqëruar me ankth dhe stres të vazhdueshëm nga frika e paragjykimeve dhe reagimeve brenda shkollës.

"*Drejtoria tha 'ta provojmë' dhe ishte pritje normale, po me këtë u mor gruaja ime".*

(**Prind, 3, 41 vjeç).**

"Nuk ka pasur burokaraci, solla dokumentet dhe u regjistrua pa problem, po isha në merak për reagimin e mësueses, se jo të gjithë reagojnë mirë. Për fat, ajo e priti mirë". **(Prind, 6, 38 vjeç)**

"Shumë mirë, në fillim e kisha merakun se si do të më thonë, si do të sillen me djalin. Nuk pati burokraci". **(Prind, 11, 37 vjeç)**

"Ishte pozitive. Nuk të krijojnë asnjë problem. Është rast i lehtë dhe nuk më sollën probleme". (**Prind, 16, 38 vjeç)**

"Shumë *mirë u sollën me mua. U tregova problemin tim dhe çdo gjë vajti normal".* **(Prind, 17, 32 vjeç)**

Nga ana tjetër, gjysma e prindërve kanë përjetuar refuzim dhe mospranim në shkollë nga ana e drejtorisë, pasi kanë kuptuar që fëmija ka një aftësi të kufizuar. Kjo ka shkaktuar ankth dhe tension te prindërit, të cilët kanë kërkuar ndihmën e DART dhe më pas çështja është zgjidhur me ndërhyrje. Ka një pakicë prindërish që e ndiejnë vetën fajtor pse fëmija ka një nevojë të veçantë dhe kjo ndjesi shoqërohet me izolim social. Disa prindër nuk e kanë treguar që në fillim diagnozën e fëmijës nga frika e mospranimit dhe refuzimit.

"*Shumë keq e ndjeva veten, shkuam te drejtoria e shkollës, më tha një fjalë që nuk më pëlqeu, u tensionova shumë, kudo keq më presin. 'Ik përjashta!- Kjo është punë e Zotit'. I prura letrat dhe ia shpjegova dhe pastaj e morën*. (**Prind, 12, 45 vjeç)**

"*Nuk kam qenë vetë, s'e mbaj mend. Në fillim nuk donin ta pranonin, pastaj kjo gjë u bë me detyrim, se duhet të pranohesh patjetër nga DART".* (**Prind, 13, 29 vjeç)**

"Në fillim nuk donin ta regjistronin. Më thoshnin regjistroje te lagjja jote ose te shkolla ku punon (unë jam mësuese). Vajta në DART dhe e zgjidha atje, nuk kishte rrugë tjetër". ***(Prind, 1, 40 vjeç)***

"Pati refuzime, më thanë -nuk është për këtu, duhet ta mbaja për krahu se nuk kishte ekuilibër dhe e rrëzonin kalamajtë. Më ndihmoi drejtoresha e qendrës së shërbimive që ndërhyri me shkollën". (**Prind, 19, 45 vjeç)**

"*Në fillim më thanë se duhet të rrijë prindi, e di që s'do të ma pranonin, prandaj nuk tregova që në fillim, I thosha ka qenë në Greqi dhe nuk komunikon mirë, më vonë më pritën mirë. Djali nuk është i dhunshëm, po jo social me shokët".* (**Prind, 18, 42 vjeç)**

"Ka qenë burri te regjistrimi, e kanë pritur mirë, po në fillim ai nuk tregoi asgjë për djalin". (**Prind, 20, 27 vjeç)**

Gjysma e prindërve të pyetur mbi ditët e para të shkollës tregojnë se e kanë pritur me ankth dhe frikë këtë moment. Ata raportojnë se e dinin që do të ishin ditë të vështira për gjithë familjen, por ndërkohë ata do të përmbushnin një dëshirë të madhe të tyren. Disa prej tyre tregojnë edhe mosmarrëveshjet e para që lindën pas regjistrimit të fëmijëve me shpërndarjen në klasa si dhe vështirësitë e para të përshtatjes së fëmijës me fëmijët e tjerë. Ata thonë se kanë përjetuar emocione të forta në fillim të shkollës, pasi në mënyrë të pashmangshme bënin krahasimin e fëmijës me nxënësit e tjerë. Një pakicë tregojnë se kanë përjetuar siklet, ankth, turp dhe pasiguri për të ardhmen e fëmijëve në shkollë. Kjo periudhë është shoqëruar me të qara të vazhdueshme të tyre.

"Zyshat po ziheshin kush e kush të mos e kishte në klasë, ndërkohë që ai kishte nevojë për dashuri. Hasa reagime dhe presione që të mos vinte në shkollë. Ishte viti më i vështirë. **(Prind, 1, 40 vjeç)**

"Shihja shumë nxënësit e tjerë dhe mendoja që një ditë djali do të ishte si ata. Mbaj mend shumë vështirësi, ai nuk qëndronte në klasë, bërtiste, prishte qetësinë e fëmijëve dhe shumë probleme të tjera". **(Prind, 3, 41 vjeç)**

"*Ishin ditët më të vështira të jetës sime. Unë rrija në klasë dhe shikoja fëmijët e tjerë që thoshnin një fjali dhe ky hiç. Ishte një torturë e madhe, djali filloi të ambientohej. Djali më sheh në sy dhe më kupton tani pas 3 vitesh. Më parë nuk ndodhte, jam bërë psikolog i fëmijës tim. Jam treguar e duruar, po e shoh rezultatin.* **(Prind, 5, 33 vjeç)**

"Në fillim qaja, se shikoja fëmijët e tjerë dhe i krahasoja me timin, të tjerët loznin, ky fare. Ne rrinim në shkollë, ishin ditë të vështira, komplet klasa e parë, për mua akoma është e vështirë. **(Prind, 18, 42 vjeç)**

"*Ah sa ankth, kisha shumë turp. Mendoja se ishalla çuni nuk kupton gjë. Prindërit e tjerë sikur na shihnin me një shikim të çuditshëm*". **(Prind,9, 45 vjeç)**

Më pak se gjysma e prindërve raportojnë se e pritën me kënaqësi ditën e parë të shkollës, mjaft të gëzuar që fëmija i tyre po shkonte në shkollë si gjithë shokët. Këto ditë, sipas tyre, ishin të mbushura me emocione pozitive dhe gëzim, pasi ky ishte një sukses i madh për fëmijët.

"Dita e parë ishte emocion. Kam qarë shumë, më dukej sikur s'do të shkonte kurrë në shkollë, më pas isha e gëzuar, edhe pse lodhesha shumë". (**Prind, 11, 37 vjeç)**

"Ai vinte me gëzim dhe m'u bë qejfi. Me klasën nuk afrohej shumë, me mësuesen afrohej, i gjithë viti i parë ishte pozitiv për mua". **(Prind, 2, 32 vjeç)**

"*Ishin pozitive. Ai kënaqej kur vinte, po filloi të lodhej kur shkruante. Fakti që ma pranuan ishte shumë i mirë për mua".* (**Prind, 4, 34 vjeç)**

"*Kishte emocion djali, bëri gati çdo gjë vetë pa ditur çfarë është shkolla. Unë deri në atë kohë nuk po i rrija aq pranë".* **(Prind, 14, 41 vjeç)**

"*Gëzimi im ishte shumë i madh. Më dukej djali njëlloj si fëmijët e tjerë. I kam bërë foto pa fund. Nuk ndenja në klasë me fëmijën. Nuk pati vështirësi, pasi e priti me gëzim dhe unë isha e çliruar. Ai nuk sjell asnjëherë shqetësim*". (**Prind, 17, 32 vjeç)**

5.5.2 Qëndrimet e mësuesve kujdestarë dhe fëmijëve të tjerë në raport me fëmijën me AK

Marrëdhënia që krijon nxënësi me mësuesin kujdestar është një raport mjaft i rëndësishëm për mbarëvajtjen e fëmijës. Sipas studimeve brenda dhe jashtë vendit raportet pozitive mes mësuesit e nxënësit të stabilizuara që në fillim rritin shanset e progresit të fëmijës në shkollë.

Nga përpunimi i të dhënave rezulton se shumica e mësuesve kujdestarë kanë reaguar mirë dhe e kanë mirëpritur fëmijën me AK në klasën e tyre.

Ata/ato kanë qenë bashkëpunues/e dhe ndihmues/e për të lehtësuar të gjitha proceset e edukimit brenda territorit të shkollës. Edhe pse kanë pasur mungesë eksperience me këta fëmijë, ato kanë pasur përkushtimin ta provojnë.

"*Në fillim u habit, por më pas e ndihmoi shumë djalin, ajo e nxiste, i merrte vizatimet i vendoste në mur, mësuese shumë pozitive"*. (**Prind, 7, 50 vjeç)**

"*Ka reaguar shumë mirë. Më tha: -Do ta ndihmoj sa të mundem. Djalin e ka ndihmuar shumë, i qëndron pranë dhe reagon pozitivisht për djalin*". **(Prind, 11, 37 vjeç)**

"Ajo e priti mirë dhe e ndihmoi jashtëzakonisht, ishte e patrajnuar, po ishte bashkëpunuese. Vajzën e kap epilepsia shpesh dhe zysha kishte panik në këto situata".(**Prind, 19, 45 vjeç)**

"*Mësuesja reagoi shumë mirë. -...do të bëj maksimumin,- më tha. Do t'i jap gjëra të thjeshta dhe do të kujdesem'. Ishin shumë pozitive*". (**Prind, 2, 32 vjeç)**

Një pakicë mësuesish kanë reaguar keq duke refuzuar të mbajnë fëmijën me AK në klsasë dhe kjo u ka shkaktuar ankth dhe emocione negative prindërve. Sipas tyre, mësueset duan të rrinë më të qeta në klasë, pasi dihet që një fëmijë me AK është një punë shumë e lodhshme dhe me pak rezultate. Disa prindër kanë luftuar për të regjistruar fëmijën, edhe pas refuzimit të mësuesit kujdestar duke e diskutuar problemin në drejtorinë e shkollës dhe DART.

"*Ajo nuk donte, nuk e pranoi. 'Çoje në shkollë tjetër! O ai, o unë në klasë! Do të lë punën, do të shes banane'. Nuk më afroi fare në fillim. U ndjeva shumë keq. E mbaj mend si tani, i mbaj mend përmendsh ato vështirësi*. (**Prind, 1, 40 vjeç)**

"*Mësuesja nuk reagoi mirë, se e kuptoi se në klasë ishin 3 fëmijë me AK. Edhe unë po të isha, do të reagoja keq. Sido që të reagonte mësuesja, unë nuk do ta largoja nga shkolla,* isha e vendosur". (**Prind, 8, 28 vjeç)**

"Fillimisht nuk e donte në klasë". (**Prind, 15, 45 vjeç)**

"Me mua nuk është shprehur. Në realitet çdo mësues do që të mos ketë probleme në klasë. Kjo mësuese e klasës së parë është më tolerante se ajo e klasës së parë vjet. Duket më tepër humaniste". **(Prind, 17, 32 vjeç).**

Nga të dhënat del se gjysma e fëmijëve të tjerë të klasës e pritën mirë shokun/shoqen me AK dhe i dhanë mbështetje. Shumica e fëmijëve me AK hyjnë që në klasë të parë dhe pasi kanë kaluar moshën 6-7 vjeç, dhe reagimet e fëmijëve të tjerë fillimisht janë dyshuese e më pas ndihmuese. Sipas prindërve, fëmijët e tjerë kanë pasur sjellje pozitive kundrejt fëmijëve me AK.

"*Shumë mirë, e duan, i flasin dhe e përqafojnë, të gjithë duan të rrinë në bankë me të. (psh një laps po t'i bjerë në tokë, të gjithë ia marrin)".* **(Prind, 4, 34 vjeç)**

"*Fëmijët e pritën mirë, ajo nuk ecte dhe fëmijët më thoshnin: 'Pse nuk ecën, mësoje ti vajzën që të ecë'. Ishin pozitivë me mua dhe vajzën".* (**Prind, 8, 28 vjeç)**

"Në fillim mirë, po djali është shumë i tërhequr dhe disa fëmijë afroheshin, disa jo. Me disa fëmijë nga parashkollori erdhën bashkë në klasë të parë dhe i ka shokë, ai mban shumë mend çdo gjë". (**Prind, 20, 27 vjeç)**

"Fëmijët nuk patën probleme, u bënë shokë shpejt, është bërë punë parandaluese dhe pranuese". (**Prind, 7, 50 vjeç**)

Disa fëmijë kanë manifestuar frikë dhe dyshim dhe nuk kanë qenë shumë mbështetës për nxënësin me AK. Duke qenë fëmijë të Ciklit të Ulët (CU) ata e kanë të vështirë të adaptohen me sjellje të reja dhe të ndryshme nga ato që janë mësuar të shohin, e megjithatë pas një periudhe ata mësohen. Prindërit i mirëkuptojnë edhe fëmijët që nuk afrohen apo përshtaten me fëmijët e tyre, përveç rasteve të talljeve apo diskriminimit, të cilat janë të papranueshme. Ka edhe disa prindër që thonë se fëmijët reaguan mirë në fillim e më pas kur e kuptuan situatën, nuk e mbështetën fëmijën me AK.

"Në fillim fëmijët ndjenë frikë se djali qante, më pas ata e donin, se une i mora shoqëruese dhe ajo punoi shumë me fëmijët e tjerë të klasës. E vinin të mblidhte fletoret anash bankës". **(Prind, 1, 40 vjeç)**

"Fëmijët e shihnin me dyshim, e shihnin me sy ndryshe, se ishte me sjellje të ndryshme". **(Prind, 3, 41 vjeç)**

"Atëherë ishin të vegjël, po tani që kuptojnë stresohen. Ajo ua prish qetësinë, nuk i lë të qetë të mësojnë. E shoh që ata tani janë më të mërzitur, se nuk i lë as të hanë ushqim". **(Prind, 13, 29 vjeç)**

"Në fillim e pritën mirë, po më pas shpreheshin: 'Mos luani me djalin, se është budalla'". **(Prind, 15, 45 vjeç**)

"Jo shumë mirë, nuk e afrojnë. Ka të bëjë interpretimi i mësueses në klasë kur e prezanton. Akoma nuk është aq i afruar. Pas 4 vitesh ka akoma vështirësi me ta". (**Prind, 16, 38 vjeç)**

Një pjesë e vogël e prindërve raportojnë se ka raste kur fëmija i tyre ngacmohet apo tallet pa të drejtë brenda klasës nga fëmijët e tjerë. Sipas tyre, kjo mund të jetë edhe një "lojë", por cenon të drejtat e fëmijëve me AK dhe e bën të ndihet keq dhe të mos dëshirojë të vijë në shkollë.

"Në fillim nuk e dinin dhe pa dashur e diskriminuan pak, më vonë u bënë miq dhe nuk lejojnë ta ngacmojë njeri". **(Prind, 17, 32 vjeç)**

"Në fillim e ngacmuan pak. E kuptuan që ai nuk u kthehej dhe e tallnin. E kuptonin që diçka nuk shkonte me të. Këtu ka të bëjë shumë puna e mësuesit, mendoj unë". **(Prind, 19, 45 vjeç)**

5.5.3 Marrëdhëniet e prindërve me prindërit e tjerë të klasës dhe vështirësitë gjatë ecurisë së fëmijës

Nga analiza e të dhënave del se më shumë se gjysma e prindërve janë ndier keq në raport me prindërit e tjerë të klasës. Ata tregojnë se ndihen të paragjykuar, të mëshiruar dhe shpeshhere të izoluar në takimet me prindër që organizon klasa ose në takimet me prindër brenda shkollës. Sipas tyre, edhe pse diskriminimi nuk shprehet verbalisht, ai duket në indiferencën e tyre dhe shikimet me keqardhje. Në disa raste prindërit e fëmijëve me AK nuk vijnë në takimet me prindër që organizon shkolla për të shmangur emocionet negative që përjetojnë. Prindërit shprehen se ka qenë mjaft e vështirë të kalonin këto situata dhe të ishin burim mbështetjeje për fëmijët e tyre.

"Nuk kam shkuar, mësuesja kujdestare nuk ka komunikuar me mua vitin e parë, deri në mars që më vdiq edhe bashkëshorti, i cili pati një stres të jashtëzakonshëm vetëm prej fëmijës". **(Prind, 1, 40 vjeç)**

"Keq jam ndier. Prindërit e tjerë më shihnin me sy tjetër, se e mbaja fort gocën te dora. Më thoshnin: 'Pse e solle me kalamajtë tanë?" E ndjeva në shikimet e tyre që e shihnin ndryshe vajzën". (**Prind, 8, 28 vjeç)**

*"Nuk shkoj në takim me prindër, vetëm 1 herë kam shkuar. Prindërit e tjerë filluan të ankoheshin, mësuesja iu kundërvu prindërve. Nuk ndihem mirë në takime, jam e ndjeshme. Meqë shkoj përditë në shkollë, nuk shkoj në takime me prindër". (***Prind, 18, 42 vjeç)**

"Po, shkoja dhe ndieja vështrimin e tyre të sikletshëm. Prindi tjetër ankohej: -Nuk e kam vajzën shoqëruese të vajzës sate,- ndieja përbuzjen e tyre...". (**Prind, 19, 45 vjeç)**

"Po, kisha vështirësi. Të shikojnë si të kesh një fëmijë "alien". Më shohin me keqardhje, e kam vdekje, nuk e dua keqardhjen. Jashtë shtetit këta fëmijë stimulohen shumë. Sa herë ka festa, kam merak si do të reagojnë fëmijët e tjerë. Ndihesh vetvetiu në siklet, nëse bën gabim fëmija". (**Prind, 17, 32 vjeç)**

"Prindërit më thoshnin: -Hiqe, mos e lër këtu, nuk është problemi ynë. I vinin fëmijët kundër djalit që unë ta hiqja nga shkolla. Thoshnin: 'Ta heqim të rrimë rehat, jo ta ndihmojmë që të ecë'. Ankohen kur djali ngacmon fëmijët. Prindërit nuk më kanë përkrahur fare,...donin ta hiqnin nga klasa". (**Prind, 16, 38 vjeç)**

Disa prindër (30 %) thonë se kanë pasur marrëdhënie korrekte me prindërit e tjerë. Ata, madje, arrijnë t'i kuptojnë ata duke u bërë empatikë dhe duke e vënë veten në rolin e tyre se sa e vështirë është të kesh raporte shumë të mira brenda shkollës. Ka edhe prindër që pohojnë se ka prindër mbështetës dhe inkurajues me aq sa munden. Kjo ka ndodhur në rastet e AK fizike ose AK mendore të lehta.

"Po, çdo takim jam thirrur. Prindërit e tjerë nuk kanë reaguar dhe nuk jam ndier keq. Po të kisha edhe atë shqetësim, do të ishte katastrofë. Ata janë të logjikshëm dhe më kuptojnë mua. Prindërit ishin të sjellshëm dhe ata ishin shtysë e madhe për mua". (**Prind, 5, 33 vjeç)**

"*Po, në fillim e takoja zyshën 2 herë në ditë, se çoja djalin. Ajo ishtë shumë e mirë dhe prindërit u mësuan. Në fillim na shihnin ndryshe, më vonë u miqësuam".* (**Prind, 9, 45 vjeç)**

*"Vij në mbledhje dhe ndihem njëlloj me të tjerët***". (Prind, 12, 45 vjeç)**

"*Ndihet klima që më shohin me sy tjetër, kudo ndihet. Po të mos e kisha fëmijën tim me AK, edhe unë do të reagoja po njëlloj. S'di ç'të them....(pauzë) Unë i kuptoj prindërit e tjerë. Ata s'më kuptojnë mua".* (**Prind, 13, 29 vjeç)**

Pothuajse gjysma e prindërve pohojnë se shikojnë ndryshim në sjelljen e fëmijës, krahasuar me periudhën para se të vinte në shkollë. Ata e vërejnë këtë në komunikimin e fëmijës me familjarët dhe bashkëmoshatarët dhe në përshtatjen e tyre me situata të ndryshme. Ecuria e fëmijëve të tyre, edhe pse e ngadaltë, është pozitive dhe fëmija ka progresuar në aspektin social, ndërkohë në atë mësimor shumë më pak.

Disa prindër këtë gjë e vënë re te fakti që fëmija qëndron pa shoqërues (pasi disa i kanë vënë privatisht një asistente ndihmëse fëmijës). Prindërit janë të kënaqur me çdo ndryshim apo progres të vogël që bën fëmija në lidhje me çdo aspekt social apo edukativ.

"Në fillim në klasën e parë kisha shoqërues, më pas në klasë të dytë pati mësuese tjetër dhe pati ndryshim, se ai qëndronte vetë. Tani në klasë të katërt është i qetë, se qëndron në klasë. Eshtë mbrapa me mësime". **(Prind, 1, 40 vjeç)**

"Duket një qetësi në klasë tani, dhe mësuesja, dhe fëmijët me vajzën janë përshtatur pas një viti. Unë kam pritur muaj pas muaj që vajza të ketë ndryshim, sado të vogël. I thosha mësueses ta trajtonte si të tjerët, t'i jepte detyra dhe ta pyeste. Tani vajza reagon që mësuesja më dha detyra, edhe pse vajza nuk i bën". **(Prind, 8, 28 vjeç)**

"*Shoh shumë përmirësime nga viti i parë në dëgjim, sjellje dhe komunikim*. **(Prind, 11, 37 vjeç)**

"Mua më kënaq që gjithmonë ndryshon. Me fëmijët e tjerë ai ka probleme, por e shoh më të afruar në orë sportive. Vjen me qejf në shkollë. Kur ishte te privati thoshte: 'Po shkoj në burg'. Ka qejf muzikën dhe është shumë i zgjuar". (**Prind, 16, 38 vjeç)**

"Eshtë bërë më i shoqërueshëm, kërkon të aktivizohet, por nuk e gjen në mjedisin përreth". **(Prind, 15, 45 vjeç)**

Më pak se gjysma tjetër e prindërve nuk shohin rezultate të kënaqshme te fëmijët e tyre dhe për këtë fakt nuk ndihen mirë. Disa prindër thonë se ka edhe përkeqësim në disa raste kur fëmija është bërë më agresiv se më parë dhe këto situata shoqërohen me ankth dhe trishtim te prindërit. Ata ndihen keq sa herë shohin regres te fëmija, por tashmë janë të bindur se përparimi i tyre është i paparashikueshëm.

"Dy vitet e para ishte më i qetë, këtë vit është bërë agresiv dhe nuk e di pse". (**Prind, 2, 32 vjeç)**

"*Në klasë të parë ishte më mirë me mësime, në sjellje njëlloj, asnjë ndryshim. Në shtëpi bëhet agresiv, kur nuk i plotësohen tekat, të dy fëmijët nuk luajnë. Psh, kur do diçka bëhet agresiv, një ditë në rrugë më dha një shpullë dhe thashë se vdiqa nga sikleti".* (**Prind, 12, 45 vjeç)**

"Jo ndonjë ndryshim të madh. Ai ka siklet se unë i bërtas, kur duhet të bëjë detyrat. Nuk përqendrohet. Akoma nuk lexon tamam, por me rrokje. Do shpjegim të shumëfishtë për ta kuptuar". **(Prind, 17, 32 vjeç)**

Vështirësitë më të mëdha që hasin fëmijët me AK në shkollë, sipas 40 % të prindërve, janë mospërshtatja me programin mësimor dhe me tekstet shkollore. Ata kanë nevojë, sipas tyre, për tekste të thjeshtuara dhe më të qarta si dhe për mësuesin mbështetës që të merret vetëm me fëmijën. Fakti që disa prej fëmijëve, për shkak të aftësisë së kufizuar që kanë, nuk shkruajnë apo lexojnë dot, i shkakton ankth, mërzitje dhe dëshpërim. Kjo reflektohet me sjellje agresive dhe dalje nga klasa.

Ndërkohë, disa prindër parashtrojnë si vështirësi edhe komunikimin e fëmijës me AK me të tjerët brenda klasës. Sipas prindërve, fëmijët me AK e kuptojnë se nuk po komunikojnë dot si të tjerët dhe kjo u shkakton frustracion.

"*Ka vështirësi të bashkojë fjalët, të lexojë në abetare e të lidhë fjalët. Në matematikë është më i mirë".* **(Prind, 20, 27 vjeç)**

"*Ka vështirësi se nuk dëgjon plotësisht (ka 2 aparate në vesh). Mësuesi me djalin kishte shumë pengesa te leximi dhe shqiptimi(logo pedi, punonte privatisht*)". **(Prind, 11, 37** vjeç)

"Ka vështirësi në sjellje dhe përqendrim. Nuk ecën njëlloj me programin, e shtyn fletoren me detyra, nuk do t'i bëjë, filloi të mësonte shkronjat e shtypit, po lodhet shpejt dhe e lë përgjysmë". **(Prind, 13, 29 vjeç)**

"Ka vështirësi të kuptojë atë që thotë zysha dhe kjo e bën agresive. Me motrën e madhe rri shumë. Kur e nxora në KEMP, të tjerët nuk e besonin që ishim aq keq". **(Prind, 10, 36 vjeç)**

Disa prindër raportojnë si vështirësi edhe faktin e mospranimit nga të tjerët ose më saktë fëmijët e ndiejnë se kanë ndryshme në sjellje dhe kuptueshmëri dhe kjo nuk i bën të ndihen mirë. Kjo situatë shpesh shoqërohet me të qara nga ana e fëmijës, ngarkesë emocionale dhe mërzitje. Një pakicë prindërish nuk janë të kënaqur nga mësueset, të cilat nuk i stimulojnë sa duhet fëmijët me AK brenda procesit mësimor në klasë.

"*Vështirësi në lidhje me fëmijët, ai dëgjon si i thonë fëmijët, ndonjëherë dhe mërzitet".* **(Prind, 2, 32 vjeç)**

*"Vështirë kur nuk luan me fëmijët e tjerë. Fëmija im nuk kishte reagim dhe mendova se ç'do të bëhet fëmija im. Këtë vit ai rri vetëm, më duket janë rritur një pëllëmbë. Jam më e lumtur se 2 vite më parë që isha pesimiste". (***Prind, 5, 33 vjeç)**

"Nuk e stimulojnë zyshat. Fëmijët më shumë e shoqërojnë. Nuk merren me djalin si me nevoja të veçanta. Zyshat kapen shumë me të. Nuk e kuptojnë dhe shpesh i bëjnë presion". **(Prind, 14, 41 vjeç)**

"Një diferencim i fëmijëve, mospranim në shoqëri, vështirësi në programin mësimor, djali është i dashur dhe nuk i vuan paragjykimet, por prapë...". (**Prind, 1, 40 vjeç)**

Pak prindër kanë deklaruar se fëmija i tyre nuk has asnjë vështirësi gjatë përshtatjes dhe integrimit në shkollën 9-vjeçare. Kjo ka qenë për fëmijët që kanë diagnoza të lehta dhe që me kujdesin special të mësueses kujdestare përshtaten shumë mirë.

5.6 Burimet e informacionit që përdorin prindërit për diagnozën e fëmijëve të tyre

Prindërit e fëmijëve me AK e kanë shumë të nevojshëm informacionin specifik mbi diagnozën përkatëse. Niveli i informacionit që ata kanë ndikon edhe në trajtimin që i bëjnë fëmijës në ushqim, mjekim e terapi. Siaps raporteve më të fundit prindërit me nivel të ulët informacioni kanë hasur vështirësi në gjetjen e trajtimit të duhur të kujdesit për fëmijën, Kjo tregon se prindërit nuk janë ndërgjegjësuar plotësisht të kërkojnë informacion shtesë për diagnozën e fëmijës me AK.

Afërsisht gjysma e prindërve thonë se burimi kryesor për t'u informuar mbi diagnozën e fëmijëve kanë qenë institucionet spitalore e qendrat e shëndetit mendor si QSUT, QSHM,QKMZHRF. Prindërit thonë se atje ku është diagnostikuar fëmija edhe kanë kërkuar të marrin më tepër informacion. Për të marrë informacion të saktë ata kanë tentuar disa burime, edhe pse disa herë janë zhgënjyer.

"*Vetëm me doktoreshën te QSUT dhe në Kombinat, po duhej fizioterapi po s'më tha njeri. E fillova 3 vjeç, se nuk dija gjë, i kam bërë keq djalit"*. (**Prind, 4, 34 vjeç)**

"Unë flas vetëm me doktorin, ai thotë se çuni do të fillojë avash të mësohet të përdorë dorën më kollaj". (**Prind, 10, 36 vjeç)**

"*Ku s'kam vajtur në spital, në Turqi në qendrat e shëndetit mendor. Ta di që ka rezultat, e bëj çdo analizë apo mjekim,.... po s'ka rezultat"*. **(Prind, 2, 32 vjeç)**

Gjysma tjetër e prindërve thonë se kanë shkuar në shumë OJF dhe qendra shëndetësore për t'u infomuar si dhe kanë lexuar mjaft libra e broshura të marra në fondacione apo organizata të ndryshme. Disa prej tyre kanë bërë përpjekje edhe jashtë shtetit me shpresën se do të merrnin një diagnozë ndryshe ose minimalisht më të saktë se në vend.

"*Te qendra Rio - Pasionante me mjekë italianë, bëri analiza private, kam lexuar disa libra"*. **(Prind, 3, 41 vjeç)**

"Mora një libër te qendra e Farkës (e dija falas, po ishte shtrenjtë). Sot jam vetë, po s'di si do të bëj... vetë e papunë, burri i papunë. Te 'Primavera' me psikologen..." **(Prind, 5, 33 vjeç)**

"Po shumë informacion kam marrë, në qendrën e autikëve në Kombinat, pranë Ambasadës Amerikane, në Internet, Itali dhe akoma nuk e kuptoj dot çfarë ka. S'më kanë thënë asgjë të saktë..."(**Prind, 17, 32 vjeç)**

Burime të tjera informacioni për disa prindër kanë qenë internteti, psikologia/punonjësja sociale e shkollës, miq e të afërm dhe media. Shumica e prindërve nuk i kanë qëndruar besnikë vetëm një burimi, por ata përpiqen të thithin informacion sa herë kanë mundësi.

"Në Kombinat, një terapiste mjeke, media me emisionet, psikologu, gratë që kanë fëmijë AK". (**Prind, 14. 41 vjeç)**

"*Më shumë nga mjekja dhe psikologia, interneti –teori, kam pyetur njerëz në fillim".* **(Prind, 15, 45 vjeç)**

"*Internet nga djali i madh, prindër që kanë fëmijë atutikë, shoqata të ndryshme, psikolge private".* **(Prind, 18, 42 vjeç)**

"Shoqata 'Save the Children', "Medpak", broshura, interneti më vonë, media vazhdimisht". **(Prind, 19, 45 vjeç)**

5.7 Këndvështrimi i prindit për progresin dhe integrimin e fëmijëve me AK në shkollë

5.7.1 Progresi i deritanishëm dhe sfidat e hasura nga prindi

Ecuria e fëmijëve me AK në shkollë mund të matet nga disa faktorë progresi siç janë përparimi në bazë të planit PEI, niveli i marrëdhënieve më bashkëmoshatarët, niveli i komunikimit në familje dhe më gjerë si dhe përparimi shkollor. Prindërit dhe sidomos nënat që kalojnë më tepër kohë me ta dhe takojnë më shpesh mësuesit janë njohës të mirë të ecurisë së tyre duke e parë këtë hap pas hapi që nga momenti i regjistrimit dhe pranimit në shkollë dhe më pas te integrimi e përfshirja e fëmijës së tyre në klasë.

Nga analiza e të dhënave rezulton se gjysma e prindërve thonë se fëmija e tyre në shkollë ka pasur një ecuri të ngadaltë, sipas mundësive të çdo fëmije. Kjo, sipas prindërve, për arsye se nxënësi me AK nuk progreson njëlloj si nxënësit e tjerë dhe për këtë prindërit janë të ndërgjegjësuar. Ata e mirëkuptojnë këtë fakt dhe vazhdojnë përpjekjet që fëmija të mund të marrë më tepër nga shkolla. Prindërit shprehen të kënaqur me faktin se shkolla me këto mundësi që ka në dispozicion ka bërë maksimumin.

"Ecuria e tij është e dukshme, këta fëmijë duan shumë punë dhe durim. Me përkujdesje të madhe ka reaguar pozitivisht. Nuk aktivizohet, nuk afrohet me të tjerët. (**Prind, 5, 33 vjeç)**

"*Eshtë ok me problemet që ka. Ka ecur aq sa mundet".* **(Prind, 6, 38 vjeç)**

"*Ka filluar të mbajë lapsin dhe të shtrëngojë vijat, e ul kokën dhe përqendrohet pak minuta. Jam pak e kënaqur për faktin që do të ngrihet në këmbë. Ka ecur, edhe pse ngadalë".* **(Prind, 8, 28 vjeç)**

"E shoh me progres, mendoja se do ecte më pak, po gjithë kjo punë nga vetë unë dhe zysha. Tani lexon, po shkronjat dyshe i ka problem". (**Prind, 11, 37 vjeç)**

"Ka ecur mirë se, sa ka qenë 0 deri 5 vjeç, nuk fliste asnjë fjalë, tani ha vetë, vishet dhe bën çantën për në shkollë vetë". **(Prind, 12, 45 vjeç)**

Disa prindër tregojnë se kanë pasur pritshmëri më të larta, por duke parë mundësitë e fëmijës dhe ato që ofron shkolla, janë të kënaqur për kaq sa është zhvilluar fëmija brenda kontekstit shkollor. Sipas tyre, progresi social që ka fëmija është më i rëndësishmi, i cili mund të vihet re në faktin që fëmija vjen me qejf në shkollë, qëndron më tepër në kohë krahasuar me më parë dhe ka filluar të ketë më tepër përqendrim për gjërat që ndodhin në klasë. Të gjithë këta faktorë bëjnë që fëmijët të hedhin hapat e komunikimit me bashkëmoshatarët e tyre.

"I kam parë pozitive arritjet e tij se nga viti në vit krijon fjalë të reja, më kupton dhe kërkon të falur, i përgjigjet reagimit, psh, kalon rrugën, po akoma nuk zhvishet dhe lahet vetë. **(Prind, 18, 42 vjeç)**

"*Në zhvillim gjithmonë, në logjikë, në përceptim, në kuptim, ka qejf lëndët shoqërore dhe shkon në shkollë me qejf. Paralel me shkollën bën edhe terapi".* **(Prind, 19, 45 vjeç)**

"*Jam e kënaqur se ka filluar të shoqërohet me fëmijët e tjerë".* (**Prind, 15, 45 vjeç)**

"*Vajza është rritur me fëmijët, është më e qetë tani që rri me fëmijët, njëlloj me mësimet, arrin të bëjë disa gërma".(**Prind, 10, 36 vjeç**)*

Një pakicë prindërish nuk shprehen të kënaqur me arritjet e fëmijëve të tyre në shkollë deri tani. Sipas tyre fëmija bën dhe progres dhe regres dhe kjo u shkakton ndjesi negative dhe emocione trishtimi.

"Shumë pak. Aq sa di ai, di një fëmijë në kopsht, po të paktën vjen me qejf në shkollë". **(Prind, 16, 38 vjeç)**

"Ecuria e saj është e lehtë, ka pasur pak progres, por tani ka 3 muaj me dhëmbët dhe s'do të shkojë fare në shkollë, nuk do të dalë nga shtëpia, është mbyllur në vetvete". **(Prind, 13, 29 vjeç)**

"*Nga ana shkollore nuk ka ecur, nga ana sociale pak progres. Mendoj se do të kisha bërë mirë ta kisha çuar te 'Luigji' ...s'e di.....".* (**Prind, 2, 32 vjeç)**

"Ecuria ishte shumë e vogël, shumë e avashtë sa humb durimin. Në nëntor mora mësuese mbështetëse deri në shkurt. Jam shumë i lodhur me kaq shumë investim dhe shumë pak progres". **(Prind, 3, 41 vjeç)**

Në lidhje me vështirësitë që shohin prindërit gjatë periudhës që fëmija është në shkollë, më kryesor është programi mësimor. Ky fakt lidhet ngushtë me mungesën e një mësuesi mbështetës në klasë për fëmijën që të mund t'i kushtojë vëmendje në çdo rast. Prindërit i kuptojnë mësueset/ mësuesit që e kanë të pamundur të merren aq sa duhet me fëmijën me AK, kur në klasë janë edhe 30 nxënës të tjerë që kanë nevojë.

"*Nuk has vështirësi po mërzitet, se nuk kupton asgjë në klasë, ka qejf të merret me televizorin, kompjuterin dhe telefonin (elektronike)".* **(Prind, 4, 34 vjeç)**

"Fëmija te 'Primavera' ka punuar shumë, po në shkollë pati vështirësi të ecte me shokët, se reagonte me agresivitet, kur nuk kuptonte". **(Prind, 5, 33 vjeç)**

"*Nuk ka vështirësi të mëdha, po mësuesja ka nevojë për ndihmë"* **(Prind, 6, *38 vjeç)***

"Fakti që ai nuk punon si të tjerët e mundon shumë". (**Prind, 18, 42 vjeç)**

"Vështirësia e fëmijës tim është se komunikimi është 0. Veprimet anormale - një fëmijë që do shoqërues patjetër". **(Prind,3, 41 vjeç)**

Një tjetër shqetësim që kanë afërsisht gjysma e prindërve, është fakti se fëmijët bëhen agresivë gjatë orës së mësimit dhe këto momente delikate duhet të shoqërohen nga dikush. Në pak raste qëndron edhe prindi në klasë.

Mësuesi kujdestar e ka të pamundur të menaxhojë të gjitha rastet e tjera, pasi duhet të ndërpresë mësimin shpesh herë dhe mungesa e mësuesit mbështetës bën që këta fëmijë nuk e kanë asistencën e duhur në momentet që kanë më shumë nevojë.

"Ka vështirësi se autizmi ka disa lloje dhe nuk i gjendet zgjidhja. Ajo nuk dihet kur acarohet, ka shumë memorie, mban mend shumë. " Ajo është e lumtur kur bën atë që do, kur nuk e shpreh dot acarohet, po ka raste që nuk e kuptojmë kur do të acarohet". **(Prind, 13, 29 vjeç)**

"Agresioni që përdor në momente të ndryshme ndaj fëmijëve të tjerë".**(Prind, 15, 45 vjeç)**

"Ana fizike është vështirësi, sepse sa herë rrëzohet në tokë, e kap kriza dhe gjithë kohën dhe është shtuar vitet e fundit. Ana sociale nuk është problem, sipas meje". **(Prind, 19, 45 vjeç)**

"*Në mëngjes do dikë ta shoqërojë. Në prezencë të motrës ai rreshtohet, ai do shokët dhe e largon motrën. Vrapon nga kati i 3-të te i pari dhe mund të dëmtohet, do vëzhgim gjithë kohës".* **(Prind, 1, 40 vjeç)**

"Nuk më rri në klasë, do të hajë, të dalë shpesh". (**Prind, 10, 36 vjeç)**

Më shumë se gjysma e prindërve e kuptojnë se progresi jo shumë i lartë i fëmijës nuk vjen nga mospërkushtimi i mësuesve, por nga gjendja e fëmijës së tyre. Ata shprehen se i janë mirënjohës mësueses për aq sa mundet të bëjë brenda orës për fëmijën me AK.

5.7.2 Bashkëpunimi i prindit me mësuesen/mësuesin kujdestar dhe drejtorinë e shkollës

Bashkëpunimi i prindit me mësuesin kujdestar është një faktor kyç dhe i domosdoshëm në punën me fëmijët me AK në shkollë. Nëse përkujdesi i të dy palëve nuk do ishte në nivelin e duhur puna do të kishte mangësi. Prindi duhet të të njohë të gjitha arritjet e tij në klasë në mënyrë që të përforcojë këtë sjellje në shtëpi dhe anasjelltas informon mësuesin mbi ecurinë e tij/saj në shtëpi. Komunikimi i vazhdueshëm prind/mësues është themelor për progresin pozitiv të fëmijës.

Analiza e të dhënave tregoi se pothuajse të gjithë prindërit kanë bashkëpunim shumë të mirë me mësuesen kujdestare të fëmijës. Ata e vlerësojnë punën e mësueses për përparimin e fëmijës. Shumica e tyre flet me mirënjohje dhe respekt për punën e mësuesit kujdestar. Bashkëpunimi i tyre për të plotësuar nevojat e fëmijës ka qenë i vazhdueshëm gjatë gjithë vitit shkollor. Prindërit, në shumicën e rasteve nënat, vijnë i sjellin dhe i marrin vetë nga shkolla dhe kjo bën që të kenë marrëdhënie shumë të ngushta me mësueset.

"*Po, kam bashkëpunim, i kam thënë: Çfarë i duhet djalit më thuaj, fleta, lapsa etj. Në janar djali grisi librat dhe tha s'ka më shkollë, mbaroi...".* (**Prind, 5, 33 vjeç)**

"Po, bashkëpunoj shpesh, i marr çdo gjë që duhet, libra e fletore, lapsa...". (**Prind, 10, 36 vjeç)**

"*Po, patjetër që po. I them për çdo gjë më telefono. Diskutojmë për detyrat, sjelljen dhe mënyrat si afrohet me shokët".* (**Prind, 17, 32 vjeç)**

"*Po, për aparatin që mban zysha kemi punuar fort, emergjente është dëgjimi i djalit në klasë, të punojë sa më tepër. Bashkëpunoj me mësuesen për detyrat e djalit ku çalon, ku është më mirë.* **(Prind, 11, 37 vjeç)**

"*Kam folur shpesh dhe gjej zgjidhje. Unë u them që kur nuk do diçka, mos ia impononi, se pastaj djali flet gjëra pa kuptim dhe mërzitet".* (**Prind, 14, 41 vjeç)**

Disa prindër bashkëpunojnë me mësuesen kujdestare dhe në të njëjtën kohë me terapistë privatë. Sipas prindërve kjo është mënyra më e mirë që fëmija të përparojë më tepër.

"*Kam bashkëpunuar me mësuesen në mënyrën e edukimit me terapisten që rri te klasa, për mënyrën e ushqimit, psh, duhet t'i japësh me vete këtë lloj ushqimi, veji këto karfica se i pëlqejnë....etj".* (**Prind, 13, 29 vjeç)**

Shumica e prindërve deklarojnë se një nga nevojat më emergjente të tyre është stabilizimi i mësuesit mbështetës në klasa, në mënyrë që të lehtësohet edhe mësuesi edhe prindi. Sipas tyre, mësuesi bën sq sa mundet, por mësuesi mbështetës do të punonte më tepër me fëmijën me AK dhe do të kishte rezultate shumë më të mira. Prindërit shprehen të pakënaqur nga moszbatimi i ligjit për arsimin gjithëpërfshirës, në të cilin shprehet qartë ekzistenca e një mësuesi mbështetës për çdo fëmijë me AK në shkollë.

"*Po, kam biseduar me mësuesin, ai e mban mirë në klasë, po i duhet urgjent një logopedist ose psikolog. Kam tentuar t'i kërkoj shtetit, por nuk ma zgjidh, thotë 'zgjidhe vetë'. Ka nevojë për mësues mbështetës, që fëmija të ecë përpara jo vetëm të qëndrojë pasiv. Mësuesi ka 40 nxënës edhe s'ka si ta përballojë i vetëm mësimin dhe kujdesin për djalin".* **(Prind, 1, 40 vjeç)**

"*Eshtë e nevojshme të vijë mësuesi mbështetës, deri tani atë rol e kam bërë vetë brenda në klasë. Eshtë e domosdosshme*". (**Prind, 6, 38 vjeç)**

"*Mezi e përballon, ka shumë nevojë për mësues mbështetës, që djali të ecë si të tjerët. Do kaloja në depresion kur shihja të tjerët që ecnin, po prapë e mblodha veten, i dhashë forca të ecë përpara".***(Prind, 5, 33 vjeç)**

Shumica e prindërve e shohin mësuesin mbështetës si një burim ndihme brenda klasës për fëmijën e tyre. Ata shprehen se në momentet kur fëmija bën sjellje të papërshtatshme apo do të largohet nga klasa, është dikush që e kontrollon.

Sipas prindërve, përveç sigurisë fizike mësuesi do të ndihmojë nxënësin me AK të përparojë sipas planit të përgatitur në bazë të nevojave të tij.

"*Po, do ta doja shumë. Do isha 100 % më e qetë. Do ta dija që ai specialist do merrej me të në klasë dhe do isha e lumtur".* **(Prind, 17, 32 vjeç)**

"Patjetër gjatë gjithë kohës, se ajo nuk qendron dot, Tani së fundmi është ulur në karrocë me rrota dhe e ndien vështirësinë. Unë jam më e qetë që është e ulur, po ta shohësh në karrocë është e tmerrshme (ohhh)....". **(Prind, 19, 45 vjeç)**

"*Po, ka shumë nevojë, sa më parë, si e thotë ligji, të vihet".* **(Prind, 10, 36 vjeç)**

*"Po, duhet se ai ka momente që reagon ashpër dhe del jashtë kontrollit".***(Prind, 14, 41 vjeç)**

Disa prindër deklarojnë se këtë rol shpesh e kanë bërë vetë ata, pasi me gjendjen e fëmijës nuk mund të lihej i vetëm pa mbështetje në klasë. Ky rol i ka lodhur dhe konsumuar prindërit, të cilët kanë nevojë për pak kohë për të qetësuar veten. Ata shprehen se, duke qenë bashkë me fëmijën edhe në shkollë, edhe në shtëpi, edhe kudo, ata nuk mund të jenë asnjëherë të qetë. Hapësira e nevojshme do t'u krijohej atyre nëse mësuesi mbështetës do të vendosej në klasë dhe do të ofronte siguri dhe asistencë për fëmijën me AK për kohën e qëndrimit në shkollë.

"Patjeter që po, do isha më e qetë dhe vajza do ishte më mirë. Eshtë më keq që rri unë gjithë kohës se unë shkatërrohem, pse s'i bën ato që duhet t'i bëjë".(**Prind, 8, 28 vjeç)**

"Eshtë e nevojshme, deri tani atë rol e kam bërë vetë brenda në klasë. Eshtë e domosdoshme, duhet sa më parë". **(Prind, 6, 38 vjeç)**

"Mirë do ishte se tani e shoqëroj vetë". **(Prind, 15, 45 vjeç)**

*"Po, patjetër do isha më e qetë. Deri tani e kisha përballuar vetë".***(Prind, 16, 38 vjeç)**

"Po, patjetër, nuk ka pasur asnjëherë dhe jam lodhur vetë gjithmonë".(**Prind, 18, 42 vjeç)**

Ka një pakicë prindërish (12%), të cilët thonë se e përballon mësuesja kujdestare punën me nxënësin me AK brenda klasës dhe nuk do të ishte e nevojshme prezenca e një mësuesi mbështetës. Këto janë rastet kur aftësia e kufizuar e fëmijëve është e lehtë dhe nuk përbën asnjë shqetësim për mësuesen në klasë.

"Jo, nuk ka patur nevojë deri tani se duart i përdor djali". **(Prind, 7, 50 vjeç)**

"Jo zysha e përballon vetë deri tani". **(Prind, 4, 34 vjeç)**

"Jo, punoj vetë, mësuesi e ka përballuar vetë me ndihmën time" (**Prind, 12, 45 vjeç)**

Më shumë se gjysma e prindërve thonë se bashkëpunimi me drejtorinë e shkollës ka qenë pozitiv. Sipas tyre, drejtoria i ka ndihmuar me sa ka mundur po kjo nuk ka zgjdhur nevojat që kanë fëmijët me AK për kushte më cilëore si dhe mësues mbështetës. Drejtoria e shkollës ka zgjidhur çështje që u përkasin kushteve brenda shkollës, si psh, spostimi i klasës në favor të fëmijës apo ndërrimi i turneve për klasa të caktuara. Megjithatë, prindërit i ndihen mirënjohës drejtorisë së shkollës.

"*Kërkova mësuese mbështetëse, po s'më dhanë, më mirëpritën, po s'kanë mundësi ta bëjnë".* **(Prind, 5, 33 vjeç**)

"Aq sa kanë mundësi, po nuk kanë fushë veprimi për të më ndihmuar me ato që dua unë". (**Prind, 8, 28 vjeç)**

"Po, drejtoria është përpjekur të m'i zgjidhë nevojat. Klasa e djalit ka kaluar paradite në turn vetëm prej tij, Mësuesit e ndihmojnë sa munden...".(**Prind, 1, 40 vjeç)**

*"Po, e kam patur mbështetjen e tyre për çdo nevojë". (***Prind, 3, 41 vjeç***)*

Disa prindër (30 %) janë treguar indiferentë dhe nuk e kanë kërkuar ndihmën e drejtorisë së shkollës. Ata pohojnë se e dinë që drejtoria nuk mund t'i ndihmojë dhe për këtë arsye nuk e kërkojnë mbështetjen e saj. Shprehen të kënaqur me aq sa ata kanë mundur të bëjnë, pasi e dinë që stafi i shkollës i ka mundësitë e limituara.

"Nuk shkoj shpesh në drejtori, s'di ç'të kërkoj. Më ra bombë pas bombe, kur më thanë i dyti është autik, jam me ilaçe kur fle, më mirë mos bëj fëmijë fare se të bësh 2 fëmijë autikë (ohhh)". **(Prind, 12, 45 vjeç)**

"*Nuk i kam kërkuar ndihmë, më kanë lejuar të rri në klasë dhe kjo mjafton për mua".* (**Prind, 15, 45 vjeç)**

Nuk kam kërkuar, se nuk kisha nevojë. Drejtoria e la klasën e djalit në kat të parë afër banjës, se ai është me karrocë, kaq". (**Prind, 4, 34 vjeç)**

5.7.3 Bashkëpunimi i prindit të fëmijës me AK me prindërit e tjerë të klasës (ndjesitë dhe përvojat e tyre)

Bashkëpunimi i prindit nuk është i nevojshëm vetëm me mësuesen kudjestare por edhe me prindërit e tjerë të klasës. Kjo për arsye se fëmijët e tjerë bashkëmoshatarë duhet të njihen me nxënësin e ri, ta pranojnë atë si shok/shoqe dhe të krijojnë raporte pozitive jo mënjanuese brenda klasës. Kjo vjen si pasojë e punës së mësuesit por edhe bisedave të prindërve të tjerë me fëmijët e tyre në shtëpi.

Gjysma e prindërve pohojnë se kanë marrëdhënie normale me prindërit e tjerë të klasës. Në përgjithësi ata e kuptojnë problemin dhe reagojnë me respekt ndaj prindit të fëmijës me AK. Në disa raste i kanë pasur mbështetje dhe u kanë dhënë kurajo për të ecur përpara, pasi në këtë rrugë hasen vështirësi nga më të shumtat.

"Prindërit e tjerë i kam mbështetës, ata më japin shtysë që të vazhdoj".(**Prind, 5, 33 vjeç)**

"*Jo, në fillim nuk kisha mbështetje. E kam ndier paragjykimin, tani më flasin, më pyesin për vajzën, ma kuptojnë hallin".* **(Prind, 8, 28 vjeç)**

"Pak a shumë ata i kuptojnë vështirësitë, është i urtë, i mbarë, s'kam probleme, takohem me gjyshet në korridor dhe flasim". (**Prind, 9, 45 vjeç)**

"*Njihem pak me ta. Ata më thonë: - Të dhëntë Zoti forcë!,- dhe kaq".***(Prind, 12, 45 vjeç)**

"*Kam muhabet me të gjithë prindërit, më mbështesin, më kuptojnë dhe thonë :'Edhe ai djalë është nxënës si gjithë të tjerët".* (**Prind, 18, 42 vjeç)**

"I kam marrëdhëniet shumë të mira, s'janë ankuar, se djali nuk i ngacmon fëmijët e tyre". **(Prind, 4, 34 vjeç)**

Gjysma tjetër e prindërve kanë marrëdhënie të ftohta si pasojë e paragykimeve dhe diskriminimit që ata ndiejnë. Për disa prindër (20 % të tyre) reagimet e prindërve të tjerë ishin të ashpra e të drejtpërdrejta, pasi nuk donin që një nxënës me AK të mësonte bashkë me fëmijët e tyre, ndërkohë 30% e prindërve të tjerë tregojnë se e ndiejnë paragjykimin, edhe nëse ai nuk shprehet në formë verbale. Kjo ndjesi, sipas prindërve, është shumë negative, pasi të bën të ndihesh i pafuqishëm.

"Në fillim, në klasën e parë donin të largonin fëmijët e tyre nga klasa, reagonin shumë keq për M., Kur mora shoqëruese, u qetësua gjendja". **(Prind, 1, 40 vjeç)**

"*Nuk ma kuptojnë problemin, nuk e kanë në shtëpi ata. Nuk ma thonë drejtpërdrejt, po e shoh që janë të pakënaqur".* (**Prind, 13, 29 vjeç)**

"*Unë përshtatem me njerëzit, në fillim reaguan me shikime, vazhdojnë të më shohin me keqardhje. Jam tip i ndjeshëm. Ata po njëlloj. Nuk e shprehin, por unë e ndiej".* (**Prind, 17, 32 vjeç)**

*"Ka akoma vështirësi, nuk duan, se mbeten mbrapa fëmijët e tjerë. Nuk i lënë të luajnë me djalin. Rrallë më takojnë...".***(Prind, 16, 38 vjeç)**

5.8 Përballimi i programit mësimor nga fëmijët dhe këndvështrimet e prindërve për planet, PEI

Gjysma e prindërve deklarojnë se fëmijët e tyre e përballojnë pak programin mësimor që zhvillohet aktualisht në klasë. Ata thonë se përpiqen maksimalisht edhe ata të punojnë me fëmijën në shtëpi, po kjo jep pak rezultat. Prindërit thonë se shumica e tyre punon me planin PEI (Plan Edukativ Individual), i cili hartohet në bazë të nevojave të fëmijës. Kjo në bazë të ligjit të ri në fuqi lejon fëmijët të ecin në bazë të kërkesave që kanë dhe jo me programin mësimor që punojnë të gjithë.

"Ai nuk bën programin e klasës, ka program individual, PEI, i hartuar nga psikologia dhe mësuesi kujdestar. Jam thërritur dhe më kanë sqaruar edhe mua mbi librat që duhet të lexojë". **(Prind, 1, 40 vjeç)**

"Mëson shumë pak, nuk e mban stilolapsin, nuk shkruan dot asnjë vizë e jo fjalë". **(Prind, 4, 34 vjeç)**

"Pjesërisht, ka vështirësi të kuptojë, nuk nxjerr konkluzione nga diçka, Mbase një terapi e fortë me djalin...". **(Prind, 12, 45 vjeç)**

Disa prindër (30%) thonë se fëmijët e tyre nuk e përballojnë fare programin që zhvillohet në klasë. Ata nuk e kuptojnë mësuesen/mësuesin çfarë shpjegon për të tjerët, edhe për ta shpjegimet në bazë të PEI me objektiva të reduktuara. Kjo, sipas prindërve, pasi fëmijët kanë vështirësi të mëdha në komunikim dhe të kuptuarin e gjërave dhe jo për faj të mësimdhënies. Prindërit këtu nënvizojnë mësuesin mbështetës që duhet të jetë ai/ajo që i shpjegon fëmijës PEI dhe ecën me të në bazë të nevojave, duke e përshtatur me kohën.

"Nuk e përballon. E ndihmon ndonjëherë vajza, po nuk ka durim të punojë. Arrin të kopjojë, lexon rrjedhshëm, shkruan dhe bën pak mbledhje. Në anglisht mban mend shumë... (**Prind, 16, 38 vjeç)**

"Pjesërisht, pothuajse fare, vetëm pret e vizaton". **(Prind, 10, 36 vjeç)**

"Shumë dobët, pothuajse fare, nuk ka shkuar në shkollë për mësimet, por për socializimin". **(Prind, 3, 41 vjeç)**

"Shumë pak, mësuesi e ka kohën e kufizuar dhe s'mund të merret shumë".(**Prind, 8, 28 vjeç)**

"*Fare s'e përballon, duhet të rrijë dikush atje te koka".* (**Prind, 2, 32 vjeç)**

"Në përgjithësi e përballon pak, edhe pse unë si prind kam shumë kërkesa, psh, edukimin fizik djali nuk e bën se i duhet mësues i veçantë ta ndihmojë me karrocën". **(Prind, 7, 50 vjeç)**

Disa prindër janë të ndërgjegjshëm se në shkollë fëmija e tyre nuk do të ecë dhe përparojë si të tjerët, edhe pse kjo shkakton trishtim te ata. Sipas komenteve të tyre, ata duan më tepër fëmija të komunikojë dhe të afrohet me të tjerët, sesa të përparojë në lëndë të caktuara të programit. Ata tregojnë se kanë qenë këmbëngulës në punën me fëmijën e tyre në shtëpi dhe janë të kënaqur edhe me rezultate të ngadalta.

"Ka mundësi të shkruajë, nëse lodhet shumë. Kam ngrënë dhe karrige pas shpine (nga djali), kur ai bëhet nervoz dhe nuk jam dorëzuar. Ai regjistron çdo gjë: lajmet, shtypin, ka memorie shumë të fortë". **(Prind, 5, 33 vjeç)**

"Me vështirësi kupton, unë ia thjeshtoj, po duhet tekst i thjeshtuar nga MASH...". **(Prind, 14, 41 vjeç)**

"*Djalin e ndihmoj vetë, deri tani ka ecur, kur të vështirësohen mësimet s'e di.... ai është fëmijë i zgjuar".* **(Prind, 9, 45 vjeç**)

"Shumë dobët, pothuajse fare, nuk ka shkuar në shkollë për mësimet, por për t'u afruar me shokët". (**Prind, 3, 41 vjeç)**

Gjysma e prindërve thonë se fëmija i tyre punon me planin PEI. Prindërit deklarojnë se janë thirrur në shkollë, ku janë sqaruar mbi planin e veçantë dhe detyrat e tyre si prindër. Ata e vlerësojnë PEI si një program të mirë për fëmijën dhe janë të ndërgjegjshëm se fakti që fëmija i tyre nuk ka shumë progres, nuk është si pasojë e PEI.

"*Fëmija punon me PEI, mësuesja më ka thirrur për bashkëpunim, deri tani në rregull. Merr objektet që bien poshtë dhe i sjell vetë, kjo është një arritje*".**(Prind, 6, 38 vjeç)**

"Po, kam qenë prezent, jam thirrur dhe kam marrë detyrat e mia për në shtëpi. Ajo e fillon një detyrë, po nuk e përfundon, ky është halli". **(Prind, 13, 29 vjeç)**

"Ka program të veçantë mësuesi, PEI, doktoresha më tha sa më shumë të rrijë në shkollë, do zhvillohet, edhe pse nuk mëson. Ndonjëherë ai di gjëra si të jetë 20 vjeç e jo 10. Shkruan në celular elektronikisht dhe s'di gërmat". **(Prind, 4, 34 vjeç)**

"*E di për PEI, kur ishte në klasë të 2-të ai arriti disa pika nga plani, se unë rrija vetë në klasë, këtë vit nuk më kanë thirrur, po besoj e ka mësuesja.***(Prind, 5, 33 vjeç)**

Nga të dhënat rezulton se ka edhe prindër (20%) që nuk janë në dijeni të planit PEI. Sipas tyre, mësuesi kujdestar nuk u ka shpjeguar se me fëmijën e tyre punohet me program të veçantë.

"*Jo s'e di, PEI, s'jam e qartë për të, nuk më kanë thënë".* **(Prind, 2, 32 vjeç)**

"*Nuk e di PEI. Kur ishte në fillore mësuesja më thoshte që punonte me objektiva të veçanta, tani asgjë s'di për këto"*. **(Prind, 9, 45 vjeç)**

"*Jo, nuk e di, nuk jam e informuar. Di diçka nga mësuesja, por jo tamam".* **(Prind, 17, 32 vjeç)**

Ka një pakicë prindërish (20%), të cilët raportojnë se fëmija i tyre nuk punon me PEI, se s'ka nevojë për të. Fëmija ka AK fizike dhe e kupton programin, s'ka nevojë për t'u thjeshtuar, ose ka AK të lehtë, e cila nuk pengon perceptimin dhe kuptueshmërinë gjatë mësimit.

"*Po, jam thirrur, po djali s'ka nevojë për PEI".* (**Prind, 20, 27 vjeç)**

"Jo, nuk punon me PEI, punon me programin e lëndës dhe është mesatar". **(Prind, 11, 37 vjeç)**

"Fëmija punon me programin që punon klasa, dhe pse nuk ka qef të flasë shumë dhe përgjigjet me shkrim. Mbase do ishte mirë që edukimi fizik të kishte mjete që të mbështeste PEI në fiskulturë". (**Prind, 7, 50 vjeç)**

5.9 Bashkëpunimi i prindërve me psikologun/punonjësin social të shkollës

Psikologu/punonjësi social shkollor është specialisti që rri më pranë nxënësit me AK në shkollë. Roli i tij është i lidhur ngushtë me mësuesin/en kujdestare dhe prindin. Është e nevojshme të krijohet një raport besimi e sigurie mes prindit dhe specialistit për ti krijuar atij një klimë të ngrohtë brenda shkollës. Prindi përveç bisedave për fëmijën ka nevojë të shprehë emocionet që përjeton në familje, në komunitet, pranimin apor refuzimin që ndjen si dhe të diskutojë mbi përvojat me fëmijën. Nëse bashkëpunimi prind/specialist është profesional prindërit do ta kenë më të lehtë ta kalojnë këtë përvojë brenda shkollës.

Shumica e prindërve e vlerësojnë pozitivisht bashkëpunimin që kanë me specialistin psiko-social brenda shkollës. Prindërit ndihen të mbështetur dhe ndihmuar për nevojat e tyre nga psikologu/punonjësi social i shkollës. Sipas komenteve të prindërve, psikologet/punonjëset sociale të shkolla kanë bërë një punë shumë të mirë me fëmijët e tyre, me prindërit e tjerë të klasës dhe fëmijët bashkëmoshatarë.

"Po, në klasë të parë që djali kishte vështirësi, psikologia qëndronte me djalin sa kishte mundësi. E vlerësoj pozitivisht, më ka ndihmuar me këshilla, informacione dhe punë në klasë". (**Prind, 1, 40 vjeç)**

"*Po, e kam takuar, më ka dhënë kurajo, më nxit të mos e shkëpus nga klasa, e vlerësoj punën e saj...".* **(Prind, 5, 33 vjeç)**

"Po që kur u regjistrua në shkollë, këshillon vetë djalin si po ecte me mësimet, tani me adoleshencën, se ajo bën punën e vet. Djali më ka filluar duhanin dhe i kam kërkuar ndihmë për këtë". (**Prind, 7, 50 vjeç)**

"Kam takime me të, punon 3 herë në jave me fëmijën tim dhe i jam shumë mirënjohëse".(**Prind, 15, 45 vjeç)**

Disa prindër vlerësojnë punën e punonjësit social/psikologut të shkollave në marrëdhënie me mësuesit kujdestarë me ofrimin e këshillave dhe informacionit. Prindërit ndihen të lehtësuar që në shkollë është dikush i specializuar për të ofruar ndihmë për fëmijët e tyre. Ata shprehen se ndihen të kënaqur nga ky fakt, edhe pse në disa raste ngatërrojnë rolin e psikologes/punonjëses sociale me atë të mësuesit mbështetës. Ka prindër që do të dëshironin që psikologia të merrej vetëm me fëmijën e tyre në klasë, duke anashkaluar problemet e tjera që mbulon brenda shkollës. Fakti që psikologu/punonjësi social mbulon 2 shkolla redukton kohën që mund të merret me fëmijën me AK në shkollë.

"*Po, për punën me vajzën e vlerësoj, po kërkoj më shumë që të qëndrojë me vajzën në klasë që të lehtësohem unë që rri me të. Me sa mundësi ka patur më ka ndihmuar në punën me vajzën.* (**Prind, 8, 28 vjeç)**

"Për të punuar individualisht me fëmijën më ka ndihmuar, por është e pamundur që të jetë në klasë çdo moment. Më shumë ka orientuar mësuesen". (**Prind, 6, 38 vjeç)**

"Po, e kam takuar, po jo shpesh, nuk e gjej, se ka 2 shkolla". (**Prind, 2, 32 vjeç)**

"Po, herë pas here, e vlerësoj, se arrin të kuptojë diagnozën që ka djali. Të ndihmon". **(Prind, 3, 41 vjeç)**

Informacioni mbi diagnozën, këshillat e specializuara për vazhdimin e punës në shtëpi dhe puna konkrete me fëmijën në klasë kanë qenë pikat kyçe, ku është mbështetur bashkëpunimi prind/psikolog/punonjës social.

5.9.1 Zgjedhja e arsimit të zakonshëm dhe integrimi i fëmijëve me AK nga këndvështrimi i prindit

Më shumë se gjysma e prindërve, nga përpunimi i të dhënave rezulton se janë të kënaqur me punën e bërë në shkollën e zakonshme. 60 % e tyre mendojnë se shkolla e zakonshme 9-vjeçare është një institucion që plotëson deri diku nevojat e fëmijëve me AK. Sipas prindërve, nëse në shkollë do të vendosej mësuesi mbështetës dhe do të përmirësohej infrastruktura, shkolla publike do të ishte ideale për edukimin e fëmijëve të tyre.

"Po, mendoj se këtu përballet me vështirësi dhe përpiqet t'i kalojë. Nuk mendoj ta çoj në shkollë speciale, sepse te normalja do marrë nga nxënësit e tjerë normalë. Mund të kem bërë edhe gabim, se edhe këtu e ka vështirë të përshtatet me ambientin. Dua më të mirrën për fëmijën. Sa më shumë aktivitetet të ketë dita, aq më mirë është ai". **(Prind, 16, 38 vjeç)**

"Jo nuk i mbulon nevojat plotësisht, krahasuar me privaten dhe shkollën speciale, po është". (**Prind, 17, 32 vjeç**)

"Po të ketë mësues mbështetës po. S'ka çfarë të bëjë mësuesja me 40 nxënës të tjerë, kur fëmija im është sa për 40". (**Prind, 5, 33 vjeç)**

Prindërit janë të ndërgjegjësuar për faktin se shkolla speciale nuk është për fëmijën e tyre dhe në krahasim me të shkolla e zakonshme është modeli më i mirë. Ata i njohin dhe i listojnë mangësitë e shkollës publike të zakonshme dhe mendojnë se po të zbatohet *ligji i ri 69/2012* për arsimin parauniversitar, ku fëmija me AK të ketë mësuesin mbështetës dhe program të bazuar mbi nevojat specifike, fëmija me AK do të ketë përmirësime të vazhdueshme. Ata përdorin shpesh metodën e krahasimit me shkollën private dhe atë speciale dhe ndihen më të kënaqur në shkollën e zakonshme publike.

"Deri tani jo tamam, nuk funksionon një kënd special dhe mësuesi ndihmës".(**Prind, 2, 32 vjeç)**

"Po, patjetër më mirë këtu, unë i di qendrat e tjera dhe shkolla speciale nuk është për djalin tim me AK". (**Prind, 14, 41 vjeç**)

"*Jo plotësisht, krahasuar me privaten dhe shkollën speciale, por është".***(Prind, 17, 32 vjeç)**

"Po njëlloj është edhe privati, po ndihesh më mirë në shtet, se dikush ka përgjegjësi. Privati është biznes dhe nuk është për mësim". **(Prind, 19, 45 vjeç)**

"*Po, pasi fëmija mëson nga fëmijët normalë modele të shëndetshme".***(Prind, 1, 45 vjeç)**

Ka edhe një pakicë prindërish që janë konfuzë dhe nuk dinë nëse arsimi publik i zakonshëm ka qenë zgjedhja më e mirë për fëmijën e tyre. Ata e kanë menduar si alternativën më të mirë në fillim duke u bazuar në kushtet e tyre social-ekonomike.

"*S'e di, as po, as jo ...Mbase bëra gabim që s'e çova te 'Luigji'. Kjo e imja nuk flet, por është e sjellshme dhe s'e di, jam konfuze....".* (**Prind, 10, 36 vjeç**)

"*Po, po, e kënaq fëmijën, nuk kam provuar institucionet e tjera që të bëj krahasimin".* **(Prind, 4, 34 vjeç)**

"*Më e mira për mundësitë e mia, s'kam financë ta çoj jashtë shtetit".***(Prind, 8, 28 vjeç)**

"*Jo, sipas meje do të duhej një qendër rezidenciale me specialistë, me ushqim, fizioterapi, edukim dhe lojëra të posaçme për fëmijët autikë*". (**Prind, 13, 29 vjeç)**

Më shumë se gjysma e prindërve mendojnë se në shkollën e zakonshme fëmija i tyre është integruar aq sa mundet në bazë të mundësive personale.

Ata shprehen se ka përmirësim të gjendjes së fëmijëve krahasuar me fillimin e shkollës po fjala "integrim" është vështirë të arrihet me këta fëmijë. Ata pohojnë se u jep kënaqësi çdo përparim i vogël i fëmijës në aspektin social.

"*Djali ka dëshirë të shkojë në shkollë, përmend me kënaqësi emrat e shokëve. Kjo tregon se ka krijuar shoqëri, shkon në të gjitha aktivitetet, ka qenë pjesë e festës së abetares".* (**Prind, 1, 40 vjeç**)

"*Ka kufizime prej karrocës, u kam thënë vetë të mos ta zbresin se kam merak, po është i kënaqur".* (**Prind, 4, 34 vjeç)**

"*Eshtë integruar mirë jo në të gjitha, jam e kënaqur, edhe pse dua më tepër. Kur e krahasoj si ka qenë e shoh më mirë, po kur kërkoj më tepër ka plot për të bërë*". (**Prind, 8, 28 vjeç)**

"Në çdo aktivitet është pjesëmarrës. Dëshirën e ka, edhe pse nuk mundet. Kur jam prezent, fëmijët e ndihmojnë shumë. (**Prind, 17, 32 vjeç)**

Disa prindër (30 %) janë të kënaqur me nivelin e integrimit të fëmijës së tyre. Ata shohin qëndrueshmëri në veprimet e fëmijëve dhe dëshirë për komunikim. Fakti që fëmija bën atë që mundet dhe herë pas here ndërvepron me shokët, është i rëndësishëm për prindërit.

"Djali është i shoqërueshëm, po nuk ka talent për muzikë apo pikturë, me aq sa mundet integrohet". (**Prind, 7, 50 vjeç)**

"Sivjet ka filluar të përfshihet si, psh, në muzikë e kërcim. Ai rri i veçuar pa dalë në oborr, e quan që do iki në shtëpi, po doli në oborr. Nuk luan me të tjerët. Ka ndryshime, po akoma ka nevojë. Po të jenë më të rritur, ai ndërvepron, me bashkëmoshatarët jo. Babi ia plotëson tekat se nuk ka durim të merret me të. Kur ka ardhur në klasë të parë ishte katastrofë, po me shumë punë ai eci shumë". (**Prind, 5, 33 vjeç)**

"Po integrohet në klasë pa asnjë problem, luan me shokët, aktivizohet në shkollë, është i barabartë". (**Prind, 12, 45 vjeç)**

"Po integrohet, po jo shumë. Shpesh është pasive, po nuk veçohet nga lojërat apo aktivitetet e klasës". (**Prind, 14, 41 vjeç)**

5.10 Opinionet e prindërve për arsimimin e fëmijëve të tyre

Nga analiza e të dhënave del se shumica e prindërve shpresojnë se fëmijët e tyre do ta mbarojnë shkollën 9-vjeçare që kanë nisur. Ata janë të vetëdijshëm që kjo rrugë ka shumë vështirësi dhe janë të gatshëm t'i përballojnë për t'u dhënë fëmijëve arsimin e detyrueshëm. Vetëm 15 % e tyre kanë shpresë për të vazhduar gjimnazin dhe 5 % për universitetin, ndërkohë prindërit e tjerë e dinë se kjo mund të jetë e pamundur për fëmijët e tyre. Prindërit duket se kanë shpresa te Zoti, të cilit i luten për mbarësi dhe progres, pasi janë zhgënjyer shpeshherë nga mjekime të pasuksesshme.

"S'e di, do përpiqem të mbarojë 9-vjeçaren. E mendoj shumë të vëshirë. Deri tani klasa ka qenë me një mësues 1-4, kur të jetë cikli i lartë, kam merak si do ta përballojë. Dua ta çoj jashtë të përmirësojë dëgjimin dhe të bëjë ekzaminime të sakta". **(Prind, 1, 40 vjeç)**

"Të mbarojë 9-vjeçaren, dhe më pas varet si do ndihet vajza për të mesmen. Të marrë sa të marrë nuk dua ta ngarkoj. Nuk e bind me zor, asnjëherë s'e kam bërë me zor". **(Prind, 19, 45 vjeç)**

"Lutem të bëhet më mirë, i zoti i vetes, do t'i rri te koka deri në klasën e nëntë dhe do jem më e lumtura. Sa të kalojë adoleshencën. Të mesmen nuk e di. Zot më jep fuqi për këtë që po kaloj, ngrysem e gdhihem me lutje: O Zot bëj më të mirën!". (**Prind, 18, 42 vjeç)**

"Nuk e di, aty më rri mendja natë e ditë. Zoti e di këtë gjë, po unë do përpiqem me çdo kusht".(**Prind, 10, 36 vjeç)**

E ardhmja për disa prindër është e paqartë, pasi ata nuk e dinë ecurinë e zhvillimit të fëmijëve të tyre. Disa prindër kanë frikë nga regresi dhe kjo situatë shoqërohet me emocione trishtimi dhe dëshpërimi për ta. Disa ndiejnë ankth dhe tension, kur mendojnë për të ardhmen e fëmijës.

"*Do ta bëj të mbarojë klasën e 9-të, edhe pse nuk ka mësuar, po ka kaluar mjaftueshëm. Ishalla më ecën, nuk sëmuret dhe nuk bën regres".*(**Prind, 4, 34 vjeç)**

"Kam shpresë me kohën, duke u rritur do jetë më e vëmendshme e përqëndruar. Mendoj se me inteligjencën e saj është për klasë të 9-të. Kam frikë nga regresi (ka 4 muaj regres, tani që u dhëmbin dhëmbët) Me këta fëmijë nuk i dihet kurrë...". (**Prind, 13, 29 vjeç)**

"Nuk e mendoj, pasi ndihem keq për të ardhmen e tij". (**Prind, 15, 45 vjeç)**

Një pakicë prindërish (25 %) e shohin fëmijën e tyre në të ardhmen me një zanat dhe të zotin e vetes për komunikim dhe ndërveprim në komunitet. Ata duken këmbëngulës në përpjekjet për ta arritur këtë me fëmijët e tyre duke i shkolluar në shkollën e zakonshme 9-vjeçare e më pas në një shkollë të mesme profesionale.

"*Do përpiqem, as nuk e diskutoj të mbarojë 9-vjeçaren. Do t'i jap një profesion, meqë ka qef muzikën. Eshtë i shkathët dhe, po mësoi radhën e punës, do punojë. Mund të hap një biznes privat dhe ta punësoj atje*". (**Prind, 16, 38 vjeç)**

"Tani të mbarojë 9-vjeçaren dhe të vazhdojë profesionalen të marrë një zanat, kështu mendoj tani". (**Prind, 14, 41 vjeç**)

"Shpresoj të marrë një profesion dhe aftësi për jetën. Nuk e di sa do jetë e mundur, por shpresoj shumë. (**Prind, 6, 38 vjeç)**

*"Edhe sikur të hyj borxh do ta çoj djalin në shkollë të lartë. Djali është mesatar dhe do bëj çmos ta shkolloj". (***Prind, 7, 50 vjeç)**

"Djali do ta mbarojë shkollën se s'bën, ai është i zgjuar. Edhe sikur unë të rri gjithë kohën në shkollë. Ai punon me shumë kujdes. Do t'i gjej një profesion e do të ecë, se është i zgjuar. **(Prind, 9, 45 vjeç)**

Më shumë se gjysma e prindërve kërkojnë sa më parë vendosjen e mësuesit mbështetës për çdo fëmijë me AK në të ardhmen. Sipas tyre, kjo do të përmirësonte ndjeshëm procesin dhe do të lehtësonte prindërit. Prindërit janë të mendimit se nxënësit me AK do të përparojnë më shumë dhe do të kenë më tepër shanse në të ardhmen për t'u bërë të zotët e vetes.

"Pres mësuesin mbështetës sa më parë se kam 2 vajza me AK dhe s'di me kë të merrem më parë. I kam kërkuar ndihmë shtetit dhe deri tani asgjë". **(Prind, 8, 28 vjeç)**

"Në një qendër me autikë shoh aq shumë gjëra të këqija sa që më vjen të iki pas 5 minutash dhe nuk duroj dot fare. Më ka vrarë jeta gjithë kohës, sa sot jam me ilaçe depresioni e gjumi. Më shkon mendja t'i hidhem rrotave të makinës (ufff), por mendoj për 2 djemtë e mi autikë, se për gjë tjetër.... kërkënd. Veç mirë kam bërë dhe vuajta si qeni, pa ekonomi s'ka asgje.... dua ndihmë nga shteti". **(Prind, 12, 45 vjeç)**

Sugjerimet më frekuente nga prindërit për të lehtësuar në të ardhmen edukimin e fëmijëve me AK janë si më poshtë:

- Kënd me lojëra psiko-sociale brenda shkollës
- Ulje të numrit të nxënësve në klasë ku ka fëmijë me AK
- Pajisja e mësuesit me mjetet mësimore të përshtatshme për llojin e AK
- Mbështetje sociale dhe profesionale nga shteti
- Punësim për prindin nga shteti për të qenë afër fëmijës. Psh., nëna të punojë pastruese në shkollë.
- Shpërblim financiar për fëmijët me AK (për prindin)
- Të ndërtohen në disa lagje qendra falas me aktivitete të ndryshme që t'u kushtohet vëmendje fëmijëve me AK
- Më tepër aktivitete (lojëra sociale) nga shkolla.
- Sporte apo terapi psikologjike, fizioterapi falas nga shteti.
- Seminare ndërgjegjësuese për komunitetin për të ulur diskriminimin
- Rritje e pensionit në KEMP
- Trajnime të shpeshta të mësuesve kujdestarë nga shteti për llojet e AK

KAPITULLI I GJASHTË – Analiza e të dhënave nga psikologet dhe punonjëset sociale dhe këndvështrimet e personave kyç mbi edukimin gjithëpërfshirës.

Ky kapitull do t'ju njohë me opinionet dhe mendimet e ofruesve të shërbimit psiko-social brenda shkollës në lidhje me vështirësitë dhe nevojat kryesore që hasin fëmijët me AK, mësuesit e prindërit dhe me rolin e specialistëve për të lehtësuar procesin e pranimit dhe gjithëpërfshirjes. Gjithashtu do të njiheni me këndvështrimin e personave kyç mbi procesin e edukimit gjithëpërfshirës, progresin e tij dhe sugjerimet e tyre për përmirësimin e këtij procesi.
Të dhënat e marra nga intervistat me personat kyç dhe fokus-grupet me punonjës socialë dhe psikologë shkollorë u përpunuan dhe u analizuan me metodat e duhura. Gjetjet prezantojnë dinamikat si këta profesionistë e kanë parë procesin në vazhdimësi dhe raportet që janë krijuar mes prindit-mësuesit dhe specialistit psiko-social. Këto gjetje i japin përgjigje pyetjes së tretë e të katërt kërkimore të studimit.

6.1 Vështirësitë e identifikimit të fëmijëve me AK brenda shkollës

Identifikimi i nxënësve me AK është një nga detyrat primare të specialistit psiko-social brenda shkollës që në fillim të vitit shkollor. Ky identifikim dhe verifikim bëhet i vështirë pasi prindërit nuk janë të gatshëm ta tregojnë këtë që në fillim. Kjo për arsye paragjykimi, refuzimi apo izolimi social por gjithashtu mbështetur në përvojat e tyre jo të suksesshme në të kaluarën.Prindërit duhet të sjellin në shkollë vlerësimin mjekësor të qendrës shëndetsore. Në mjaft raste ata e vonojnë këtë proces me qëllimin që të mos kuptohet realiteti i fëmijës duke i mohuar kështu një përkujdes më të veçantë brenda klasës.

Nga përpunimi i të dhënave të fokus-grupeve rezulton se aktualisht në shkollë numri i nxënësve me AK të diagnostikuar dhe me raport mjekësor është më i ulët se numri i nxënësve me AK që frekuentojnë shkollën e zakonshme. Kjo, sipas psikologeve e punonjëseve sociale shkollore, për faktin se disa prindër nuk kanë informacion mbi vlerësimin e zhvillimit të fëmijës dhe nuk e bëjnë një të tillë (edhe me sugjerimin e mësueses apo psikologut).

Në 14 shkollat 9-vjeçare që mbulohen nga specialistet mund të jenë mbi 100 fëmijë që kanë një nevojë të veçantë për kujdes të specializuar, ndërkohë rreth 70 janë fëmijët që janë raportuar me AK. Kjo, sipas tyre, është pasojë e një realiteti diskriminues për prindërit dhe fëmijët me AK. Komuniteti shkollor është ende jo mikpritës për familjet që kanë një fëmijë me AK dhe zgjedhin arsimin e zakonshëm 9-vjeçar.

"Kanë frikë nga paragjykimi. Mund të kem edhe 10 të tjerë në shkollë që nuk i di njeri që kanë 1 AK". (**Psikologe)**

*"Ne s'mund t'i vlerësojmë dot nga ana mjekësore, po janë edhe shumë të tjerë".(***Punonjëse sociale)**

Më shumë se gjysma e ofrueseve të shërbimit thonë se vështirësitë për identifikimin e fëmijëve me AK kanë lindur që në fillim të procesit të gjithëpërfshirjes. Ato dëshmojnë për disa raste konkrete, kur prindi nuk ka sjellë asnjë raport mjekësor për të vërtetuar AK e fëmijës së tij me shpresën që nuk do të kuptohej dhe fëmija do të trajtohej njëlloj si të tjerët. Fëmija nuk ka marrë kujdes të veçantë deri sa mësuesi e ka kuptuar se ka një paaftësi, e cila duhet diagnostikuar nga qendrat mjekësore.

6.1.1 Faktorët që çojnë në mohimin e AK dhe rezistencë nga ana e prindërve

Paragjykimi dhe diskriminimi brenda komunitetit shkollor është faktori i parë më i rendësishëm për ofrueset e shërbimit psiko-social. Ato thonë se edhe ardhja në takim e prindit me psikologun e shkollës është një barrierë psikologjike. Për shumicën e prindërve me të cilët specialistet kanë kontaktuar është e vështirë ta pranojnë se kanë nevojë për një vlerësim të fëmijës me frikën se do të jetë AK. Prindërit janë rezistentë t'u drejtohen mjekëve apo profesionistëve përkatës për të zbuluar të vërtetën.

"Frika e etiketimit, Stigma. E largojnë nga vetja të keqen dhe s'e pranojnë AK e fëmijës". **(Psikologe)**

"Ka raste që fëmija ka pak simptoma dhe prindi s'e kupton dhe nuk e çon për vlerësim, për pasojë në shkollë nuk njihet si AK"(**Psikologe)**

*"Ka plot prindër që e mohojnë AK e fëmijës. Kam prindër që të dy e dinë që fëmija ka vështirësi, ka autizëm +prapambetje dhe thonë : "Kështu kemi qenë edhe ne të vegjël, s'do të thotë gjë...".(**Psikologe)***

Niveli i ulët i njohurive të gjithë komunitetit ka qenë një tjetër faktor sipas opinionit të gjysmës së ofrueseve. Shumica e tyre deklaron se vihet re ndjeshëm një rritje e numrit të fëmijëve që diagnostikohen me AK nga viti në vit. Krahasuar me fillimet e procesit të arsimit gjithëpërfshirës aktualisht prindër e mësues janë më të ndërgjegjësuar mbi dhënien e kujdesit një nxënësi me AK. Kjo sipas specialistëve vjen si pasojë e rritjes së informacionit dhe njohurive mbi llojet e AK dhe ligjit. Më parë këta fëmijë ose nuk diagnostikoheshin ose shkonin në shkollë speciale. Disa prej ofrueseve të shërbimit thonë se numri i AK në shkollë është rritur disa herë. Me njohjen e ligjit prindërit janë më të ndërgjegjshëm se ekziston dhe kjo alternativë e edukimit për fëmijët e tyre.

"Shumë në rritje. Kjo ka të bëjë me gjithëpërfshirjen që i sjellin në shkollë fëmijët se më parë i mbanin në shtëpi, institute ose në shkollë private". **(Psikologe)**

"Nga 4 nxënës në vitin e kaluar këtë vit kam 15 nxënës me AK, vetëm në njërën nga shkollat e mia"(**Psikologe)**

Një tjetër barrierë që specialistet përmendin është edhe ndikimi kulturor. Sipas tyre, jemi mësuar t'i mbyllim çështjet e familjes brenda familjes dhe të mos kërkojmë ndihmë. Ofrueset e shërbimit shprehen se prindërit e perceptojnë si "faj", "turp" apo "ndëshkim" një fëmijë me AK dhe për këtë arsye mundohen të merret vesh sa më vonë. Në shumë raste që ato kanë hasur brenda shkollës, deklarojnë se fëmija me AK do të kishte përmirësim të madh, nëse merrte kujdesin e duhur nga specialistët kohë më parë.

"*Një AK u bë i tillë në klasë të 8-të, pas një traume dhe e kanë vështirë ta pranojnë. Komuniteti i vlerëson për keq prindërit, nëse fëmija ka AK, prandaj prindi ndjen ankth dhe shqetësim, dhe në disa raste e fsheh".*(**Psikologe)**

"Kam pasur edhe rast të tillë: - Nuk e çoj te psikologu, se më ngel pa martuar. -Po ta marrë vesh burri që e çova të kurohet, më ther!". (**Punonjëse sociale)**

Disa ofruese të shërbimit psiko-social në shkolle thonë se një arsye tjetër që rrit refuzimin e prindit është se ata shpresojnë se kjo AK është kalimtare, e përkohshme. Disa prindër, sipas tyre, e bindin veten se fëmija nuk ka nevojë për kura apo vlerësime, pasi kjo është situatë që do të kalojë shpejt. Duke e mohuar dhe refuzuar vlerësimin mjekësor dhe psikologjik, prindërit nuk janë partnerë në zhvillimin e fëmijës.

"Prindi mendon se, edhe pse është autik, ai është "gjeni" si Rain man te filmi dhe prindi pret çfarë talenti do të zhvillohet te ai dhe fëmija do të jetë si gjithë të tjerët". **(Psikologe)**

Mësuesja i thotë :" Ska asnjë koncept, ai nuk e kap lapsin, vizatimet i ka për 1 vjeç, duhet ta çosh për vlerësim". Prindi i thotë: " E kam djalin shumë të mirë, e di unë". **(Punonjëse sociale)**

6.2 Rëndësia e bashkëpunimit me prindin dhe mësuesin për të përmbushur nevojat e nxënësve me AK në klasë

Forcimi i marrëdhëniesve brenda trekëndëshit psikolog-prind-mësues është një detyrë tjetër që specialistët e shërbimit psiko-social kanë brenda shkollës. Duke njohur rëndësinë e partneritetit mes të treja palëve psikologu/punonjësi social brenda shkollës përpiqet të ofrojnë ndihmën e specializuar për të stabilizuar marrëdhëniet mes tyre. Forcimi i besimit te njëri-tjetri sjell fuqizimin dhe ecurinë pozitive të nxënësit me AK brenda komunitetit shkollor.

Përpunimi i të dhënave tregoi se bashkëpunimi i prindit me gjithë stafin e shkollës për mbarëvajtjen dhe zhvillimin e fëmijës është një domosdoshmëri për mendimin e të gjitha specialisteve që punojnë në shkolla. Për më shumë se gjysmën e tyre ky bashkëpunim është i ndryshëm në shkolla të ndryshme dhe varet nga lloji i AK së fëmijës si dhe niveli i njohurive nga ana e prindit.

Disa prej tyre raportojnë se ka edhe prindër që nuk ofrojnë bashkëpunim për të trajtuar AK e fëmijës së tyre për sa kohë vetë prindi nuk e pranon që ka një aftësi të kufizuar dhe do kujdes të veçantë.

"*Në rastin e shkollës sime, Gj.B prindi nuk interesohet për nevojat e fëmijës se edhe vetë prindi s'e pranon, nuk kemi bashkëpunim".* (**Punonjëse sociale)**

"*Te shkolla ime disa interesohen, disa jo, se kanë frikë se ua heqin fëmijën nga shkolla"*(**Punonjëse sociale)**

Nga bisedat e bëra me prindërit ofrueset e shërbimit raportojnë se prindërit kanë pak njohuri mbi aftësinë e kufizuar dhe kryesisht janë në ankth dhe tension se si do të reagojë shkolla në lidhje me fëmijën e tyre. Frika nga stigma dhe paragjykimi i bën shpesh të heshtin dhe të mos tregojnë mbi nevojat e fëmijëve të tyre, derisa ato shfaqen në procesin mësimor.

Gjatë punës së tyre në shkolla specialistet kanë parë raste nga më të ndryshmet. Më shumë se gjysma e tyre deklaron se fillimisht ky bashkëpunim vendoset vetëm mes prindit dhe mësuesit kujdestar. Prindërit i besojnë fëmijën mësuesit dhe kanë marrëdhënie të vazhdueshme vetëm me të, pa kërkuar ndihmën e drejtorisë, psikologut apo mësuesve të tjerë.

*"Prindi nuk kërkon ndihmën time. Prindi vjen te unë vetëm kur nuk gjen mbështetje te mësuesi***. (Psikologe)**

*"Rastet janë të ndryshme dhe unike. Ka një stereotip: në momentin e parë e mbajnë të fshehtë, kur kjo del në dritë, prindi kërkon t'i plotësohen nevojat nga shkolla".***(Psikologe)**

"Mësuesi e ka të vështirë të merret individualisht me të në klasë. Prindi vendos prioritet vetëm qëndrimin e tij në klasë: 'Aman, vetëm të rrijë i qetë në klasë, kaq'" (**Punonjëse sociale)**

Disa psikologe dhe punonjëse sociale tregojnë se në praktikë ka pasur edhe prindër këmbëngulës për nevojat e fëmijëve dhe kjo ka qenë shtysë pozitive për të forcuar bashkëpunimin e të gjithë aktorëve brenda shkollës. Këtu mund të veçohen edhe rastet kur pritshmëritë e prindit janë tepër të larta krahasuar me mundësitë e fëmijës dhe kjo shkakton tension te mësuesi.

"Ka mësues që vihen në presion për të punuar për pritshmëri shumë të larta krahasuar me fëmijët e tjerë". (**Punonjëse sociale)**

Gjysma e specialisteve psiko-sociale brenda shkollës thonë se krijimi i urave të bashkëpunimit prind-mësues-psikolog ka qenë i vështirë. Kjo, sipas tyre, për arsyen se prindërit në të shumtën e rasteve kanë tentuar ta fshehin ose ta diskutojnë vetëm me mësuesen kujdestare. Të paktë në numër janë prindërit që, sipas tyre, kanë qenë të hapur që në fillim duke deklaruar nevojat që ka fëmija për kujdes nga gjithë stafi i shkollës.

*"Ka raste e shohin shkollën si vazhdimësi të kopshtit dhe prindi nuk ofron bashkëpunim. Thjesht e sjellin dhe e lënë në dorë të shkollës gjithçka. (***Psikologe)**

"*Ka raste që mësuesi – prindi bën marrëveshje të fshehta dhe psikologu nuk ka fare informacion. Ka raste që fëmijës i japin ilaçe qetësimi dhe rri qetë në shkollë dhe prindi është i kënaqur se nuk është marrë vesh". (***Psikologe)**

Në rastet e fëmijëve me AK fizike (karrocë, aparate) prindërit janë treguar bashkëpunues që në fillim për nevojat e veçanta që ka fëmija për lëvizje dhe shoqërim, deklarojnë punonjëset e shërbimit psiko-social në shkollë. Kjo ndodh për faktin se ata e kanë pranuar AK e fëmijës së tyre dhe kërkojnë vetëm bashkëpunim për vazhdimësinë e procesit.

Nga këndvështrimi i disa psikologeve mësuesit nuk janë të gatshëm që në fillim të pranojnë për të marrë në klasë një fëmijë me AK duke ditur se sa përkushtim do një fëmijë i tillë. Megjithëse mësuesit i pranojnë ata nuk janë të kënaqur me këtë fakt.

"Mësuesi në të shumtën e rasteve nuk i pranon me dëshirë, ai bën presion të fshehtë të mos e marrë AK në klasë, mundohet të shmanget sa ka mundësi – në rastet kur ka presion nga drejtoria, ai e merr. (**Punonjëse sociale)**

6.3 Funksionimi i PEI, si instrument mbështetës për integrimin e fëmijëve

Nxënësi me AK brenda klasës në varësi të nevojave të tij punon me planin e reduktuar individual PEI. Ai duhet të hartohet nga mësuesi kujdestar në bashkëpunim me psikologen/punonjësen sociale të shkollës dhe të jetë miratuar nga prindi. Ka edhe fëmijë me AK që nuk kanë nevojë për plan të veçantë në bazë të specifikave të tyre. Kur nxënësi ka një plan PEI me rëndësi është të vendosen objektiva në përputhje me nivelin e tij, të aritshme e të matshme nga mësuesi brenda klasës. Ai duhet të ndiqet hap pas hapi dhe të rivlerësohet çdo 3-6 muaj për çdo nxënës me Ak brenda shkollës.

Të gjitha psikologet dhe punonjëset sociale në studim deklarojnë se janë bashkëhartuese të PEI në bashkëpunim edhe me mësueset kujdestare. Disa prej tyre thone se PEI është një risi e viteve të fundit dhe disa mësues nuk kanë njohuri të mjaftueshme për të dhe e quajnë një detyrim vetëm të psikologut shkollor. Specialistet thonë se hartimi i PEI në bazë në nevojave specifike për çdo fëmijë është një nga hallkat kyçe të progresit të fëmijëve me AK. Duke përcaktuar objektivat minimalë të arritshëm në bazë të kapacitetit të çdo fëmije është mundësia e matjes së ecurisë së tyre në shkollë.

*"Kemi raste që mësuesja na bën presion: Duhet ta bësh PEI me urdhër".(***Psikologe)**

"*Zakonisht mësuesi ka ide të gabuara se PEI bëhet vetëm nga psikologu*".*(***Psikologe)**

*"Mësuesve u duket PEI jashtë kompetencës së tyre, u duket e vështirë dhe mezi e kuptojnë".(***Punonjëse sociale)**

Duke parë vështirësitë që ka zbatimi i PEI në praktikë me nxënësit me AK, më pak se gjysma e psikologeve dhe punonjëseve sociale shprehen se plani në disa raste qëndron vetëm si dokument i mirëorganizuar. Në varësi të llojit të AK dhe nivelit të zhvillimit të fëmijës shpeshherë mësuesve u duhet të ndërtojnë punën edhe në bazë të përvojës duke anashkaluar objektivat e PEI.

"Nuk para punon mësuesi vetëm me PEI, ai mund të punojë edhe gjëra jashtë PEI".(**Psikologe)**

"Kur PEI bëhet në bashkëpunim me mësuesit, ai ecën në bazë të PEI, në të kundërt ai ecën me përvojën e tij. **Psikologe)**

*"PEI ngel si dokument, si plan pune në dosje. Mësuesi thotë: S'kam kohë të merrem".(***Punonjëse sociale)**

Ndërkohë gjysma tjetër e punonjëseve deklarojnë se PEI ka qenë i suksesshëm kur ka qenë edhe prindi bashkëpunëtor. PEI ka funksionuar si instrument lehtësues në punën e mësuesit të mbështetur edhe nga prindi. Sipas psikologeve, PEI përkthen në detyra, objektivat që duhet të arrijë fëmija dhe për të pasur një rezultat të mirë duhet që prindi dhe mësuesit të jenë në komunikim të vazhdueshëm me njëri-tjetrin.

"PEI të vë në pozita pune se tashmë mësuesit kanë një model për të ndjekur". **(Punonjëse sociale)**

"Ka mësues që kanë ecur shumë mirë, po ka mësues edhe me PEI kanë ecur më pak. Varet shumë nga koncepti i mësuesit dhe trajnimi i tij". **(Punonjëse sociale)**

"PEI ka shërbyer edhe për mësuesit edhe për prindin, por kur prindi takohet më me vështirësi,– vetëm në mbledhje fillojnë vështirësitë. (**Psikologe)**

Një pjesë e psikologeve dhe punonjëseve sociale e lidhin eficiencën e PEI me kualifikimin e mësuesve. Sipas tyre, edhe nëse PEI hartohet shumë mirë, duhet një trajnim i mësuesve paraprakisht për të përmirësuar teknikat e punës me fëmijët me AK.

Një nga teknikat më të njohura është ajo e shpërblimit të fëmijës kur bën një arritje në bazë të planit të përcaktuar.

*"S'ka funksionuar si duhet, se nuk ka staf të specializuar. Psh, mësuesi që zbaton PEI duhet të ketë trajnim. Zakonisht mësuesit e kanë të vështirë dhe s'kanë mjete financiare që të funksionojë sistemi i shpërblimit me fëmijën". (***Psikologe)**

Pothuajse të gjitha specialistet e shërbimit psiko-social mendojnë se gjithmonë ka nevojë për përmirësim të punës në lidhje me objektivat që vendosen për nxënësit. Ato duhet të jenë në përputhje të plotë me kapacitetin e fëmijës dhe progresit të parashikuar. Në disa raste psikologet raportojnë se hasin vështirësi në ndërtimin e planit PEI për nxënës me AK në Ciklin e Lartë, pasi duke u shtuar shumë lëndë në programin mësimor shtohen edhe objektivat dhe detyrat. Në këto raste vështirësohet edhe komunikimi i prindit me shumë mësues dhe nga praktika e disa rasteve nuk rezulton aq i suksesshëm sa ishte parashikuar.

6.4 Ndihma profesionale e ofruar në shkollë për nxënësit me AK

Prezenca e specialistit profesional të Shkencave Sociale brenda shkollës është një ndihmë për mësuesit dhe prindërit e fëmijëve me AK. Nëse krijohet bashkëpunimi i duhur nxënësi me AK e ka më të lehtë ecurinë brenda shkollës duke patur edhe ndihmën e psikologut apo punonjësit social.

Analiza e të dhënave tregoi se të gjitha punonjëset e shërbimit psikologjik në shkollë kanë ofruar ndihmën e tyre profesionale për të lehtësuar procesin e integrimit të fëmijëve me AK në shkollë. Kjo ndihmë, sipas tyre, fillon që me fazën e pranimit të nxënësit me AK dhe krijimin e një klime pozitive dhe gjithëpërfshirëse në shkollë.

Lidhur me seancat profesionale të këshillimit, individuale dhe në grup, gjysma e tyre pohojnë se i kanë realizuar, ndërkohë gjysma tjetër tregojnë mbi vështirësitë që kanë prindërit të shprehen me psikologen e shkollës.

"Te shkolla F.N. janë 2 prindër intelektualë që nuk e pranojnë që fëmija ka AK dhe nuk pranojnë asnjëherë takim me psikologen, madje më shmangin në korridore. ***(Punonjëse sociale)***

Shumica e psikologeve dhe punonjëseve sociale theksojnë se prindërit e kanë pasur të vështirë të kërkojnë e të marrin ndihmë të specializuar nga specialisti brenda shkollës. Edhe pse kjo qasje ka ndryshuar me kalimin e viteve, në fillim ka qenë një barrierë e madhe për të krijuar urat e bashkëpunimit me prindin, psikologun, punonjësen sociale. Specialistet tregojnë edhe për një diferencë kulturore që i dallon prindërit në përgjithësi. Ato pohojnë, në bazë të rasteve brenda shkollës, se kanë pasur komunikime me prindër me nivel të ndryshëm edukimi dhe formimi dhe prindërit me më pak vite arsimim kanë qenë më të hapur ndaj informacionit dhe këshillave krahasuar me prindërit e tjerë.

"Prindi intelektual vjen më me vështirësi te psikologu i shkollës, shkojnë te privati më lehtësisht, se janë mësuar. Ka raste që janë rezistentë në maksimum". **(Psikologe**)

"Prindërit e painformuar vijnë më kollaj në seanca këshillimi dhe kërkojnë ndihmë dhe këshilla. (**Psikologe)**

Këshillimi në grup me disa prindër që kanë fëmijët me AK në shkollë ka qenë i vështirë për t'u realizuar për gjysmën e specialisteve. Ato shprehen se është vështirë të koordinohet koha e prindërve dhe e tyre (duke qenë se mbulojnë 2-3 shkolla) për të zhvilluar seancat në grup.

Disa nga funksionet lehtësuese që kryejnë shumica e tyre në shkollë janë:

- Bashkëhartuese të PEI dhe monitorim të tij
- Takime me prindër (seanca individuale dhe grup)
- Vëzhgim profesional në klasë
- Seminare me klasën e nxënësit me AK për pranimin e tyre
- Punë individuale me fëmijët me AK
- Mbështetje, sugjerime dhe këshilla për mësuesit
- Lojë, vizatime, teste (sipas mundësive)
- Bashkëpunim i ngushtë me mësuesin kujdestar,
- Biseda me prindërit e tjerë (në rastet e ankimimit)
- Krijimi i një klime pozitive në klasë.
- Ndërhyrje në raste krizash apo agresiviteti brenda klasës.

Nga përpunimi i të dhënave rezultoi se një vend të veçantë në punën e tyre në shkollë ka ndërgjegjësimi i bashkëmoshatarëve për edukimin gjithëpërfshirës. Profesionistet e shërbimit psiko-social nënvizojnë rëndësinë që kanë pasur seminaret dhe bisedat ndërgjegjësuese me nxënësit e klasave ku ka një fëmijë me AK për të rritur frymën e bashkëpunimit mes tyre.

Ato kanë shprehur bindjen se pranimi i nxënësit me AK nga shokët e klasës është një faktor shumë i rëndësishëm për socializimin dhe integrimin e tyre në shkollë.

6.4.1 Bashkëpunimi psikolog/punonjës social- prind-mësues kujdestar

Shumica e psikologeve dhe punonjëseve sociale shkollore pohojnë se kanë pasur bashkëpunim të mirë me mësuesit brenda shkollës. Sipas tyre, vitet e fundit mësuesit janë ndërgjegjësuar mbi rolin e shërbimit psiko-social në shkollë dhe kanë kërkuar ndihmën e specializuar për çështje të ndryshme në lidhje me aftësinë e kufizuar.

"Më tregojnë çfarë ka bërë fëmija gjatë javës dhe më pyesin çfarë duhet të bëjë në vazhdim, kur fëmijët kanë probleme me sjelljen, jo me procesin mësimor". (**Psikologe)**

"*Po, e kanë kërkuar ndihmën time, psh : Hajde pak te klasa ime, se kam një nxënës me sjellje agresive".* (**Punonjëse sociale)**

Pothuajse shumica e profesionisteve pohojnë faktin se mësuesi kujdestar ka peshën kryesore në procesin e integrimit të fëmijës me AK në shkollë. Bashkëpunimi i të tre aktorëve kryesorë të integrimit: prind- mësues- psikolog/punonjës social, për më shumë se gjysmën e specialisteve nuk arrihet për të gjitha rastet. Nga puna në praktikë ato pohojnë se janë ndeshur edhe me prindër neglizhentë apo indiferentë ndaj progresit të fëmijës. Në kushtet aktuale, ku mësuesi kujdestar nuk e ka ndihmën e mësuesit mbështetës në klasë, bashkëpunimi mësues-psikolog ka qenë shumë i suksesshëm.

"Mësuesi kujdestar ka rolin kryesor, nëse ai punon fort, fëmija ecën mirë". **(Psikologe)**

"Nuk i vë faj mësuesit kujdestar, se nuk e ka mësuesin mbështetës".(**Psikologe)**

Një aspekt tjetër ku mësuesit e kanë kërkuar ndihmën e psikologut dhe punonjësit social në shkollë ka qenë puna me prindërit e tjerë të klasës. Sipas disa prej profesionisteve, ato janë përballur në shkollat e tyre me situata të vështira refuzimi e mohimi të arsimit të fëmijëve me AK në shkollën e zakonshme.

"Në përgjithësi vetëm te rastet e nxënësve me AK mendore të rëndë, kur fëmija prish rregullin e klasës, shkakton rrëmujë, prindërit e tjerë kërkojnë të largohet nga klasa. I kemi këshilluar një vlerësim dhe ofruar alternativën e shkollës speciale. Me prindërit e tjerë kemi bërë biseda që nxënësi me AK duhet të vijë në shkollë publike". **(Psikologe)**

"*Prindërit e tjerë ankohen që nxënësi me AK është i dhunshëm. Kanë thirrur mbledhje me prindër, që kanë kërkuar largimin e nxënësit nga shkolla. Ne kemi dhënë kontributin tonë për zgjidhjen e konfliktit".* (**Psikologe)**

Për shumciën e psikologeve dhe punonjëseve sociale që mbulojnë 2-3 shkolla, mësuesi kujdestar është një pikë kyçe në të gjithë procesin e përfshirjes së fëmijës me AK në shkollë.

Ai/ajo zbaton planin PEI, monitoron sjelljen e nxënësit me AK në vazhdimësi dhe ndërveprimin e tij në klasë me shokët dhe këto informacione janë thelbësore për t'u diskutuar me punonjësin social dhe psikologun.

6.5 Sfidat e integrimit dhe sugjerimet për përmirësimin e këtij procesi në të ardhmen

Për sa u përket sfidave dhe vështirësive gjatë procesit të integrimit, të gjitha specialistet e shërbimit psiko-social bien dakord se ato kanë qenë të shumta. Sipas tyre, ky fenomen hasi në disa barriera, si psh: mentalitetin e shoqërisë, e cila ende nuk e pranon arsimin gjithëpërfshirës, mungesën e kualifikimeve përkatëse për mësuesit që do të mësojnë nxënës me AK dhe mospërshtatje të kurrikulës dhe infrastrukturës së shkollës. Lidhur me integrimin, shumica e psikologeve pohojnë se nxënësit me AK fizike i shoqëron stigma fillimisht, por procesi i përshtatjes ndodh më shpejt se nxënësit me AK mendore. Kjo, sipas tyre, pasi nxënësit e perceptojnë më kollaj aftësinë e kufizuar fizike, pasi e shohin, ndërkohë që sjelljet e nxënësve me autizëm apo prapambetje nuk i kuptojnë.

"Infrastruktura fizike, mungesa e mjeteve mësimore, numri i nxënësve në klasë e bën të vështirë. AK fizike e shoqëron stigma në fillim, po ajo zbehet dhe kalon".(**Psikologe)**

Disa prej tyre sjellin raste nga praktika në shkolla kur integrimi ka qenë pothuajse i pamundur dhe procesi është shoqëruar me ankth dhe tension emocional për një kohë të gjatë.

*"Procesi është i vështirë të integrohet realisht, sepse për rastet e rënda nuk janë marë parasysh pasojat dhe janë futur për integrim në shkollë. Prindi do të integrohet me çdo kusht, edhe në rastet e rënda, por kjo situatë bëhet shpeshherë agresive. Lihet përgjegjësia te psikologu i shkollës, por është e vështirë. (***Punonjëse sociale)**

"Ka pasur edhe raste kur është larguar nxënësi për në shkollë speciale, pasi ishte e pamundur, por kjo ndodh në raste të rralla". **(Psikologe)**

Shumica e psikologeve dhe punonjëseve sociale janë të mendimit se ky proces ka përmirësim krahasuar me fillimet e tij. Ato shprehen se në vitet e para ky fenomen shihej me sy kritik dhe ishte i papranueshëm për shumicën e komunitetit shkollor (prindër, mësues e drejtues) ndërkohë me sensibilizimin e çështjeve të arsimit gjithërpërfshirës perceptimi për edukimin e fëmijëve me AK ka ndryshuar.

Shumica e stafit psiko-social të shkollave 9-vjeçare sugjerojnë për përmirësimin e procesit futjen e nxënësve me AK në shkollë, pasi të jetë bërë vlerësimi nga komisioni përkatës pranë DART, i cili, sipas tyre, nuk është realizuar deri tani.

Kjo procedurë, shprehen ato, do të reduktojë nivelin e pakënaqësive dhe tensionit që krijohen kur nxënës me autizëm foshnjor apo prapambetje të rëndë mendore kanë sjellje tepër agresive duke dëmtuar bashkëmoshatarët.

"Komisioni multidisiplinor i DART të vendosë nëse nxënësi me AK është për shkollë ose jo. Sepse ka shumë nxënës me AK, që nuk janë për në shkollën e zakonshme".(**Punonjëse sociale)**

Disa prej profesionisteve propozojnë një dosje vlerësimi të zhvillimit të fëmijës (0-6 vjeç), që regjistrohet në shkollë, për të pasur informacion të zgjeruar, i cili mund të nevojitet në situata të caktuara.

Më shumë se gjysma e psikologeve janë të mendimit se në klasat ku ka një nxënës me AK, duhet të reduktohet numri i nxënësve dhe të vendoset mësuesi mbështetës për të lehtësuar procesin e mësimdhënies edhe për mësuesin kujdestar. Kjo situatë do të ishte e favorshme edhe për nxënësit me AK dhe nxënësit e tjerë në lidhje me mbarëvajtjen e procesit mësimor.

Nxënësi me AK duhet të ketë kurrikul të veçantë me orë ekstra me program të veçantë, që ta zbatojë mësuesi ndihmës brenda klasës, pasi mësuesi kujdestar nuk mundet". ***(Psikologe)***

Disa nga profesionistet shprehen se vlerësimet për nxënësit me AK duhet të jenë të vazhdueshme dhe jo vetëm nga psikologu shkollor, por edhe specialistët përkatës, në mënyrë që, nëse ka progres apo regres në zhvillimin e fëmijës, të reflektohet edhe në planin e tij, PEI, në shkollë. Aktualisht, sipas tyre, PEI rishikohet në bazë të nevojave çdo 3-6 muaj.

Gjysma e tyre nënvizon rëndësinë që kanë bisedat informuese me gjithë stafin pedagogjik e komunitetin e prindërve për të reduktuar "nofkat", epitetet apo emërtimet jo të përshtatshme që shpesh herë dëgjohen për këta nxënës në shkollë. Punonjëset sociale gjithashtu shprehen se këta fëmijë kanë nevojë të jenë në bashkëveprim të vazhdueshëm me bashkëmoshatarët, prandaj duhen sa më tepër aktivitete sociale ku ata të jenë të përfshirë. Për këtë nevojiten fonde nga shkolla.

"Nxënësit me aftësi të kufizuar mendore duhet të jenë të përfshirë në shkolla verore që të socializohen më tepër me shokët. Mendoj se disa prej tyre funksionojnë në bazë të stereotipave dhe e harrojnë shkollën nga maji në shtatorin tjetër që kthehen" **(Punonjëse sociale)**

Shumica e psikologeve dhe punonjëseve sociale pohojnë se procesi i integrimit të fëmijëve me AK në shkollë është i ngadaltë, por i suksesshëm. Gjatë 5 -8 viteve të fundit nga praktika ato kanë parë se tendencat janë që të rritet numri i fëmijëve me AK që do të regjistrohen në shkollën e zakonshme dhe që do të kenë nevojë për përkujdes.

6.6 Këndvështrimi i personave kyç për arsimin gjithëpërfshirës

Për personat kyç që punojnë në hartimin e politikave, kurrikulave dhe manualeve që u shërbejnë fëmijëve me AK në shkollë, arsimi gjithëpërfshirës është shumë pozitiv dhe bashkëkohor.

Dhënia e modeleve pozitive që në Ciklin e Ulët (klasa I-IV), sipas tyre, është shumë e rëndësishme, pasi fëmijët e tjerë mësohen që ka edhe fëmijë ndryshe, në mënyrë që të afrohen, të ndihen të barabartë dhe jo të shmangen. Sipas tyre, vitet e fundit ka filluar të përdoret një gjuhë më gjithëpërfshirëse nga prindërit, mësuesit edhe media, edhe pse ka vend për përmirësime.

"*Është filozofia që duhet t'i bashkohen të gjitha strategjitë në lidhje me PAK. Shkolla speciale duhet të kthehet në qendër burimore ndërsa në shkollat e tjera duhet të shtrihet arsimi gjithëpërfshirës"* **(3, F.SH.S)**

"Unë them që është pozitive, sepse nga fëmijët me zhvillim normal këta fëmijë përfitojnë shumë dhe krijohet mentaliteti pranues që në vegjëli, që të mos i shohin si "alienë" më vonë. Duhet bërë kjo që shoqëria të mos i shmanget, por ta kuptojë që ka ardhur momenti për t'u ndërgjegjësuar". (**1, U.P.T)**

Ajo që është thelbësore, sipas personave kyç dhe ekspertë të kësaj fushe, është fakti se aktualisht vendi ynë ka një kuadër ligjor gjithëpërfshirës me të gjitha elementet e nevojshme e dokumentet politike sipas standardeve evropiane. Ajo që mungon, sipas tyre, është etika dhe mënyra e trajtimit në komunitet të këtij fenomeni. Edhe pse në këto vite është punuar për të rritur ndërgjegjësimin në komunitetin shkollor dhe pritshmëritë e mësuesve, ende ka punë për t'u ndërgjegjësuar për nevojat reale të kësaj kategorie fëmijësh në nevojë.

Mendimi i ekspertëve të fushës së aftësisë së kufizuar është se nevojat e paplotësuara për fëmijët me AK në shkollë vijnë nga mungesa e standardeve, si psh, ulja e numrit të nxënësve në klasë. Ata mendojnë se infrastruktura shkollore nuk është përshtatur dhe modifikuar për këtë kategori fëmijësh, si dhe ende kemi mospërputhje ligji në teori dhe në praktikë. Mungesa e mësuesit mbështetës në klasë, e kualifikimeve të mësuesve dhe e kurrikulave të papërshtatura përbëjnë hapa të rrëndësishëm, të cilët janë akoma të paplotësuar në këtë kuadër.

"*Mungesa e presionit pozitiv te politikëbërja, te qeveria si dhe prindi që vazhdon të jetë një partner joaktiv në këtë proces, bën që të kemi nevoja të paplotësuara*" **(2, FSHS)**

"*Stafi multidisiplinar në shkollë dhe punonjësi social në komunitet ende nuk është vendosur, si mund të flasim për nevoja të plotësuara*?". (**1, UPT)**

Të gjithë personat kyç shprehin bindjen se procesi i ndërgjegjësimit të shoqërisë dhe profesionistëve në fushën e arsimit ka ecur me ritme pozitive, por ende ka nevojë të bëhet shumë punë në këtë drejtim. Sipas tyre, është punuar nga institucionet shtetërore dhe nga OJF-të respektive për të pasur një vizion më të qartë të nevojave që kanë fëmijët me AK në shkollë. Lëvizja e shpeshtë e stafeve drejtuese të trajnuara nuk ndihmon në këtë drejtim.

"*Mungesa e network (rrjetit) është një ngërç që akoma nuk është zgjidhur, por duhet zgjidhur me përcaktimin e roleve".* **(2, FSHS)**

"Për fat të keq, në nivelet më të larta drejtuese janë më pak të sensibilizuar se lëvizin shpesh elitat dhe fillon çdo gjë nga zeroja. Mësuesit mendoj që janë më të sensibilizuar se drejtuesit, por kanë akoma shumë nevojë....". **(3, FSHS)**

Numri i kufizuar i ekspertëve, infrastrukturë e varfër shkollore, ofrimi i pak shërbimeve konkrete me kosto të ulëta për familjarët e fëmijëve me AK janë, sipas ekspertëve, ndër problemet më kyçe që hasen aktualisht në vend. Ata pohojnë se shteti duhet të përmirësojë cilësinë e shërbimit në qendrat që ofrojnë shërbime për fëmijët e prindërit si dhe të rregullojë shërbimin psiko-social që funksionon në shkolla. Personat kyç nënvizojnë se kemi një kornizë ligjore të përditësuar, por jo funksionale në praktikë.

"*Marrim modele nga vendet e përparuara, të cilat nuk funksionojnë në Shqipëri, ka infrastrukturë të dobët shkollore ose mungon fare"* (**1, UPT)**

" *Shërbimi mjekësor dhe ai psiko-social nuk punojnë bashkë në ekip, janë të paplotësuar. Kemi mungesë të ekspozimit me të ndryshmen, e cila pengon gjithëpërfshirjen*". **(2, FSHS)**

Personat kyç lidhur me përmirësimin e procesit të arsimit gjithëpërfshirës mendojnë se fillimisht duhet të zbatohet ligji dhe ka nevojë për disa akte nënligjore që të përcaktohen më qartë disa çështje delikate. Kjo, sipas tyre, ka nevojë për mbështetje financiare nga shteti. Një teknikë përmirësimi do të ishte aleanca e OJF-ve me familjarët, sipas komuniteteve ku banojnë, dhe shkollën. Një bashkëpunim më i ngushtë mes shkollës-OJF-familjes do të plotësonte disa nevoja të fëmijëve me AK. Kjo është e rendësishme sipas specialistëve, pasi ka disa OJF që punojnë në fushën e aftësisë së kufizuar dhe kanë zhvilluar projekte për të ndihmuar në këtë fushë. Një hap i rëndësishëm drejt përmirësimit të këtij procesi në shkollë do të ishte kualifikimi i mësuesve dhe përditësimi i kurrikulave universitare të pedagogjisë me tekste për arsimin gjithëpërfshirës.

"*Duhen përmirësuar sa më parë kurrikulat universitare për mësuesit që do të punojnë si mësues mbështetës në shkollë*". **(2, FSHS)**

"*Duhet pasur kujdes edhe te fusha e administrimit dhe menaxhimit të shkollave që kanë nxënës me AK, të shtohet stafi i shërbimit psiko-social në shkollë dhe të ndërtohet një infrastrukturë cilësore".* (**1, UPT)**

"*Të gjitha nevojat e paplotësuara duhet të punohen paralelisht kryesisht me trajnime për mësues dhe mbështetjen buxhetore nga shteti*". **(3, FSHS)**

Një çështje që duhet pasur në konsideratë, sipas ekspertëve të aftësisë së kufizuar, është edhe puna me familjarët. Aktualisht ka pak qendra që ofrojnë mbështetje dhe këshillim për ta, ndërkohë që prindërit duhet të marrin shërbime cilësore në mënyrë që të kujdesen për fëmijët e tyre me nevoja të veçanta. Sipas tyre, strategjitë dhe politikat gjithëpërfshirëse janë hartuar në mënyrë cilësore, por duhet të vihen në zbatim nëpërmjet mekanizmave konkretë për të ndërtuar një shkollë sa më miqësore.

KAPITULLI I SHTATË – Diskutime

Në këtë kapitull do të prezantohen diskutime rreth çështjeve të marra në studim. Kërkuesja në këtë pjesë reflekton dhe krahason gjetjet e studimit të saj me gjetjet e dala në studime apo kërkime të tjera brenda dhe jashtë vendit. Kjo i jep mundësinë të analizojë diferencat apo ngjashmëritë më thelbësore dhe të realizojë interpretime të fakteve më të qëndrueshme. Krahasimi i gjetjeve bazohet në disa faktorë të rëndësishëm, të cilët kanë lidhje me fëmijët, familjen, komunitetin shkollor dhe shoqërinë.

Rezultatet e studimit treguan se arsimi gjithëpërfshirës vitet e fundit është shndërruar në një fenomen delikat që ndikon në cilësinë e jetës së shumë individëve. Aftësia e kufizuar nuk shihet më vetëm si një problem i familjes, por i shkollës, shoqërisë dhe komunitetit. Shteti shqiptar ka bërë progres në hartimin e një kornize ligjore të plotë për arsimin gjithëpërfshirës që kulmon me miratimin e ligjit 69/2012, i cili u jep mundësinë fëmijëve me aftësi të kufizuara, pas miratimit në komisionin përkatës në DART, të vazhdojnë shkollën e zakonshme publike. Statistika zyrtare të MASH pas vitit 2000 tregojnë se numri i fëmijëve që i drejtohen arsimit publik po rritet dhe ky është një tregues pozitiv në progresin e arsimit gjithëpërfshirës në vend. Studime të ngjashme në SHBA në vitet 2000-2006 treguan rritje të përfshirjes në arsim të nxënësve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta. (OESP-USA,2006). Në vitet ’90 në Shqipëri shoqëria nuk i perceptonte fëmijët me AK në shkollat publike, duke u nisur nga modeli mjekësor i institucionalizimit të tyre, sipas të cilit ata duhet të arsimoheshin të izoluar nga fëmijët e tjerë. Ky fakt përputhet edhe me studimet e Gerber,1996, sipas të cilit krijimi i arsimit publik në masë kurrë nuk i mori në konsideratë nxënësit me AK. (Gerber, 1996:156). Fëmijët me AK përbëjnë grupin më të madh të fëmijëve lehtësisht të identifikueshëm, të cilët kanë qenë dhe vazhdojnë të jenë të përjashtuar në mënyrë të qëndrueshme nga edukimi publik. (UNESCO, 2009:12)

Gjetjet e studimit treguan se mësuesit janë më të ndërgjegjësuar për çështjet që lidhen me arsimin gjithëpërfshirës, krahasuar me disa vite më parë edhe pse niveli i informacionit që ato/ata kanë është i përgjithshëm dhe jo i plotë. Mësuesit kujdestarë janë interesuar për llojet dhe spcifikat e aftësisë së kufizuar, pasi ata u njoftuan që do të kishin në klasën e tyre një nxënës që ka nevojë për kujdes të veçantë. Kjo tregon se kualifikimi i tyre ka pasur mangësi që në kurrikulën universitare si dhe me trajnime në punë përgjatë viteve. Mungesa e trajnimeve mbi trajtimet dhe metodat praktike të punës me këta fëmijë ka qenë një nga shqetësimet më të mëdha të mësuesve në punën konkrete me fëmijët me AK në klasat e tyre.

Këto gjetje përputhen me studime të mëparshme të MASH, sipas të cilave mësuesit, duke mos pasur njohuri për punën me këta nxënës dhe duke mos pasur seminare informuese, nuk duan të kenë në klasat e tyre nxënës me AK. (MASH,2005)

Mësuesit kanë njohuri të pjesshme mbi ligjin për arsimin gjithëpërfshirës (të ri dhe të vjetër). Kjo tregon se ata i njohin pak detyrimet që kanë gjatë mësimdhënies në klasa me nxënës me AK. Edhe sipas studimeve te tjera në këtë fushë në vende me zhvillim mesatar tregohet se mangësia e të kuptuarit çdo të thotë "arsim gjithëpërfshirës" është një barrierë që rrjedh prej saj dhe ndikon në punën e përditshme të mësuesit. (Baglieri, Bejoian, Broderick, Connor & Valle, 2011; Kluth, Villa & Thousand, 2001). Krahasuar me vendet e Evropës Perëndimore, Shqipëria është disa hapa prapa, pasi kushtet për arsimin gjithëpërfshirës në ato vende kanë filluar disa dekada më herët dhe, për pasojë, cilësia e mësimdhëniës dhe infrastruktura shkollore për këta fëmijë është më e lartë.

Megjithë përpjekjet e 10 viteve të fundit për një shkollë më miqësore për të gjithë, nga studimi rezulton se grupi i fëmijëve me AK që futen në shkollën e zakonshme has një sërë barrierash dhe vështirësish që fillojnë që nga regjistrimi dhe pranimi nga komuniteti shkollor. Mentaliteti i ngurtë që ende ekziston në shoqëri ua bën më të vështirë këtë proces familjeve dhe vetë fëmijëve me AK. Kjo mbështetet edhe në studime të mëparshme nga FSHDPAK, gjatë të cilave tregohet se qëndrimet dhe reagimet diskriminuese të shoqërisë përkundrejt fëmijëve me aftësi të kufizuara, përfshirë këtu specialistët e edukimit edhe familjarët e fëmijëve të tjerë, ende krijon pengesa për gjithëpërfshirjen e tyre në arsim dhe shoqëri. (FSHDPAK,2008) . Nga gjetjet del si përfundim se fëmijët me AK mendore më të rënda, si autizëm infantil apo prapambetje të rënda mendore, e kanë më të vështirë të pranohen nga bashkëmoshatarët, prindërit e tjerë dhe mësuesit. Prindërit e fëmijëve të tjerë i shohin si kërcënim për modele negative të sjelljes dhe, për pasojë, janë ankuar dhe kanë protestuar me largimin e tyre nga shkolla. Këto situata shoqërohen me ankth dhe dëshpërim për familjarët e fëmijëve me AK. Studime të ngjashme mbi perceptimin e shoqërisë për këtë kategori kanë treguar se problemet me arsimin në vendin tonë fillojnë jashtë shkollës pikërisht me mënyrën se si arsimi vlerësohet nga shoqëria. (Botim, "Fëmijët sot", E, Tahiraj 2008:22)

Prezenca e një nxënësi me AK në klasë ka shkaktuar konfuzion, ankth dhe pasiguri te mësuesit, të cilët nuk e ndiejnë veten të përgatitur për të punuar me të. Menaxhimi i klasës vështirësohet dhe vazhdimi i procesit mësimor has pengesa (jo në të gjitha rastet). Mësuesit përdorin empatinë dhe ndjesinë e prindit në momentet e vështira me këta fëmijë. Ata/ato janë të shqetësuar për vazhdimësinë dhe mundohen të përdorin të gjitha teknikat dhe metodat që kanë mësuar nga përvoja e tyre për të lehtësuar procesin e mësimdhënies. Një rezultat interesant i studimit është pranimi pa kushte i nxënësve me AK nga mësues, të cilët janë edhe vetë prindër të një fëmije me AK. Ata kanë qenë bashkëpunues dhe shumë të gatshëm të ndihmojnë nxënësit me AK nisur nga përvoja e gjatë dhe teknikat praktike të mësuara gjatë jetesës me një fëmijë me AK. Ndërkohë mësuesit, të cilët kanë pasur më shumë se 1 nxënës me AK në klasë, shfaqin demotivim, lodhje dhe konsumim profesional.

Prezenca e më shumë se 1 nxënësi me AK komplikon situatat dhe rrit vështirësinë e trajtimit të të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë brenda klasës.

Nga pikëpamja e bashkëpunimit mes aktorëve brenda shkollës mësuesit kanë një bashkëpunim të fortë me psikologen/punonjësen sociale shkollore dhe prindin në krahun tjetër (jo në të gjitha aspektet). Mësuesit qëndrojnë si një urë lidhëse komunikimi për progresin e fëmijës me AK. Brenda shkollës ata/ato mbeten faktorë shumë i rëndësishëm për ndjekjen dhe ecurinë e nxënësit me AK dhe ndërveprimit të tij me bashkëmoshatarët.

Forcimi i bashkëpunimit për të pasur sukses është theksuar edhe në studime të ngjashme disa vite më parë. Studimi i Miroseviç në rajon thekson rëndësinë e bashkëpunimit të të gjithë partnerëve, duke u shprehur për rëndësinë e të mësuarit brenda komunitetit në shkollë, rolit të drejtorëve të shkollave si agjentë të ndryshimit si edhe theksimit të bashkëpunimit të mësuesit me prindërit (Mirosevic,2007:11). Ndërkohë studimi i Forlin (2012:11) thekson rëndësinë e lidhjeve në nivel makro ndërmjet shkollave, qeverive, hartuesve të politikave dhe institucioneve të trajnimit. Pranimi i fëmijëvë me AK në shkollën e zakonshme u pa me syrin kritik nga komuniteti, të cilët menduan ngushtësisht për interesat e tyre. Nga gjetjet e studimit rezulton se në ato shkolla ku janë bërë më parë biseda sensibilizuese dhe janë ndërgjegjësuar fëmijët dhe prindërit mbi të drejtat e barabarta për edukim, ka pasur një frymë mjaft pozitive të të perceptuarit të nxënësve me AK. Kjo theksohet edhe në një studim sipas të cilit shkollat, të cilat kishin një bashkëpunim më të ngushtë me komunitetin, ishin më të afta në krijimin e mjediseve miqësore të të mësuarit (Grimes 2009:96).

Procesi i mësimdhënies për mësuesit është lehtësuar përmes instrumenteve alternative si PEI, i cili kryesisht është hartuar nga mësuesi kujdestar i nxënësit me AK, me psikologen /punonjësen sociale shkollore në përputhje me nevojat dhe mundësitë e fëmijës. Prindërit në këtë proces jo gjithmonë kanë qenë shumë bashkëpunues për arsye të ndryshme, si psh: (i) disa nuk i pranojnë objektivat minimale, (ii) disa nuk kanë mundësi t'i zbatojnë detyrat e përcaktuara në shtëpi, (iii) disa janë të lodhur dhe të zhgënjyer dhe bëjnë përpjekje minimale, (iv) disa neglizhojnë progresin e fëmijës me Ak se kanë shumë fëmijë. Përparimi akademik e social i nxënësit me AK në shkollën e zakonshme varet nga disa hallka, të cilat lidhen ngushtë me njëra-tjetrën. Një faktor kyç është puna e prindit në shtëpi me fëmijën në lidhje me detyrat e përcaktuara nga mësuesi/mësuesja. Kjo përmendet edhe në studime të tjera, të cilat theksojnë rëndësinë e ndërveprimit të familjes me shkollën. Fëmijët që kanë pasur mundësinë të kenë nivele më të larta akademike dhe të arrijnë rezultate, të cilat nuk do të mund të arriheshin në ndonjë mënyrë tjetër pa bashkëpunimin e fortë mes shkollës e familjes (Finke et al., 2009; Jordan et al., 2010).

Rezultatet e studimit gjithashtu treguan se kushtet e përcaktuara në ligjin gjithëpërfshirës të vitit 2012 si vlerësimi i nxënësit nga komisioni multi-disiplinar në DART dhe vendosja e një mësuesi mbështetës të kualifikuar pranë çdo fëmije me Ak nuk janë plotësuar në asnjë rast. Për mësuesit kjo rezulton të jetë një nga nevojat kryesore më primare që mund të lehtësojnë procesin e mësimdhënies me të gjithë nxënësit.

Regjistrimi i nxënësve me AK në shkollë publike pa infrastrukturën e duhur ka bërë që procesi i integrimit të mos jetë i suksesshëm, siç ishte parashikuar.

Këto rezultate përputhen me studimet e mëparshme dhe botimet e organizatave që kanë lidhje me arsimin, si UNESCO. Sipas një botimi të saj, cilësia e arsimit ndikohet nga nevoja për rehabilitimin e vazhdueshëm të shkollave, përmirësimin e pajisjeve, trajnimin e mësuesve dhe mbështetjen e veprimtarive shkollore te burimet e të dhënave të tilla si banka e të dhënave. (UNESCO,2009). Një studim tjetër thekson më tej rëndësinë e bashkëpunimit të partnerëve duke vlerësuar se "të punuarit me të tjerët, bashkëpunimi dhe puna në ekip, janë qasje thelbësore për të gjithë mësuesit" gjatë krijimit të kompetencës në arsimin përfshirës (EADSNE (2011. Edhe Susan Peters (2004) i lidh ngushtë vështirësitë për realizimin e gjithëpërfshirjes me faktorët financiarë dhe infrastrukturën mbështetëse të shkollave, numrin e nxënësve në klasa, mbështetjen administrative, ambientet fizike të klasave, kohën e duhur të mësuesit për t'u përgatitur dhe vlerësuar punën me nxënësit me aftësi të kufizuara (Banka Boterore, 2004:17)

Nga pikëpamja e marrëdhënieve sociale ardhja e një nxënësi me AK krijoi raporte të reja në klasë. Bashkëmoshatarët ishin më pranues dhe bashkëpunues me këta nxënës se prindërit e tyre. Balancimi i marrëdhënieve dhe trajtimi i të gjithë fëmijëve njëlloj ishte një proces i vështirë dhe i gjatë për mësuesit. Viti i parë i të mësuarit bashkë me fëmijët e tjerë ka qenë plot me barriera dhe pengesa për nxënësit me AK. Reagimet diskriminuese të komunitetit shkollor dhe mungesa e kushteve plotësuese (numri i madh i nxënësve në klasë, mjete të posaçme për AK, mësuesi mbështetës) vështirësuan më tej punën e mësuesit.

Këto rezultate janë të ngjashme edhe në studime të tjera ku është studiuar ky fenomen. Sipas tyre, edhe kur mësuesit janë të trajnuar, aftësitë e tyre për të zbatuar arsimin gjithëpërfshirës mund të jenë të limituara nga faktorë të tillë, si: numri i nxënësve në klasa, mungesa e materialeve dhe e mjeteve didaktike, mungesa e infrastrukturës mbështetëse, përshtatshmëria mjedisore dhe programet mësimore, hapësira e duhur për të punuar etj., (Lei, 2006). Mospërqëndrimi, lodhja e shpejtë dhe momentet e krizave kanë qenë për mësuesit situata të vështira, të cilat pengojnë efektivitetin në mësimdhënie. Mungesa e shpërblimit financiar shtesë ka ndikuar në motivimin e mësuesve për të punuar më nxënës të vështirë që kanë nevojë për kujdes e përkushtim.

Gjithashtu, rezultatet e studimit treguan se prindërit e përjetojnë shumë keq momentin e marrjes së diagnozës për fëmijët e tyre. Ata fillimisht nuk e besojnë dhe mendojnë se kjo gjë do të kalojë shpejt. Këto situata shoqërohen me tension emocional, stres, trishtim, dëshpërim, të qara dhe refuzim të diagnozës. Pasiguria për të ardhmen pas marrjes së diagnozës është shumë e lartë për prindërit. Studime të ngjashme kanë treguar dhe përforcuar faktin se për prindërit ky është moment i një dhimbjeje të madhe. (Fein&Dunn,2007), (Siegel,1996)

Për sa u përket çështjeve që lidhen me kujdesin për fëmijën me AK, nga studimi rezulton se është nëna ajo që merret më tepër me fëmijët në lidhje me edukimin. Dallimi këtu është se koha që shpenzon babai dhe nëna për fëmijën janë të ndryshme. Vetëm 1 rast ishte babai ai që shoqëronte fëmijën me AK në shkollë dhe qëndronte në shkollë për çdo nevojë të tij, rastet e tjera ishin nënat ato që mereshin me çdo gjë që ka lidhje me fëmijën.

Prindërit kanë bërë përpjekjet maksimale për edukimin e fëmijëve që në institucionet e para si çerdhe, kopsht dhe së fundmi parashkollor. Ata janë përballur me paragjykim dhe refuzim të fëmijës që në insitucionet fillestare të përkujdesit dhe edukimit si çerdhe e kopësht vetëm për faktin se fëmija kishte një aftësi të kufizuar. Kjo ka bërë që të shoqërohet me ankth, frikë dhe pasiguri regjistrimi i tyre në shkollën 9-vjeçare. Sipas rezultateve të studimit, prindërit nuk e kanë menduar arsimin special për fëmijën e tyre, pasi kanë perceptimin se atje shkojnë raste shumë të rënda, të cilat do të ndikojnë negativisht në zhvillimin e fëmijës. Këto perceptime të prindërve mbështeten në studime të ngjashme, të cilat tregojnë si përshkruhet arsimi special si një "filozofi ndarëse, izoluese, vetë-mbrojtëse, e bazuar në racizëm dhe grup praktikash, një rezultat i pozitivizmit shkencor të keqdrejtuar, ose thjesht një problem i paefektshëm" (Gerber, 1996: 159). Sipas Slee (2004: 47), arsimi special qëndron i lidhur me një "teknicizëm të pandarë, me rrënjë në paradigmat e lidhura me mangësi psiko-mjekësore të defekteve individuale patologjike". Këto supozime vazhdojnë të ndikojnë arsimin gjithëpërfshirës (Ware, 2004).

Studimi tregoi se prindërit janë shumë pak të informuar mbi kuadrin ligjor të arsimit gjithëpërfshirës. Ata nuk kanë besim të zbatimi i ligjit dhe marrin pak informacion për të. Këtu shihet ngjashmëri perceptimi me mësuesit, pasi edhe ata nuk kanë njohuri për shkak të mosbesimit që kanë te ligji. Ky mosbesim përputhet me faktin se ligji 69/2012 në vitin shkollor 2013-2014 nuk u zbatua si duhej. Mësuesit dhe prindërit ngelën të zhgënjyer nga mungesa e mësuesit mbështetës në kujdes të nxënësve me Ak dhe plotësimi i disa kushteve të tjera. Prindërit u janë drejtuar institucioneve spitalore dhe qendrave të shëndetit mendor për më shumë informacion të hollësishëm për aftësinë e kufizuar, si burime më të sigurta. Burime të tjera informimi për ta kanë qenë OJF-të, media, internet dhe broshurat. Prindërit nuk janë të kënaqur nga ecuria mjekësore e fëmijës dhe shprehin besimin se jashtë vendit fëmija i tyre do të kurohej më mirë. Për këtë arsye ata ndihen keq për gjendjen e ulët ekonomike, e cila nuk i lejon të marrin kura jashte vendit.

Rezultatet e studimit tregojnë se prindërit janë përballur me shumë sfida dhe vështirësi gjatë procesit të edukimit të fëmijëve të tyre. Sfida më e vështirë për ta ka qenë reagimi paragjykues dhe mospranues kundrejt arsimimit të fëmijës në shkollën e zakonshme. Qëndrimet diskriminuese dhe mëshiruese të komunitetit shkollor (mësues,drejtues e prindër) kanë shkaktuar stres, ankth, depresion dhe emocione negative. Ka një dallim mes fëmijëve me AK fizike, të cilët pranohen më shpejt nga komuniteti i prindërve se sa fëmijët me AK mendore (autizëm, prapambetje, sindromë down), për të cilët shoqëria ka perceptimin se duhet të edukohen në shkollat e arsimit special.

Fëmijët me AK fizike hasin vështirësi personale (lodhje, përgjumje, mërzitje) për shkak të paaftësisë, por nuk kanë momente krizash, të cilat shoqërohen me sjellje jo të përshtatshme. Edhe ky faktor ndikon në perceptimin pozitiv që kanë prindërit në shkollë për fëmijët me aftësi të kufizuar fizike.

Studimet e mëparshme tregojnë se stigma dhe paragjykimi kanë ekzistuar në shoqërinë shqiptare. Në vitin 1993, një person me aftësi të kufizuara në familje shihej nga shumë shqiptarë si fatkeqësi, turp dhe madje mallkim (FSHDAPK, 2008:9)

Adaptimi me programin mësimor, puna me planin PEI, hapat shumë të ngadaltë janë disa nga vështirësitë që hasin fëmijët me AK në shkollën e zakonshme. Prindërit janë të kënaqur me progresin social dhe hapat e vogla që fëmija bën në procesin e socializimit dhe ndërveprimit me të tjerët dhe janë të ndërgjegjshëm për progresin e ulët në aspektin mësimor (të njohin gërmat e të formojnë fjalë, veprimet matematikore, lexim,etj). Në këtë pikë kyçe ka një dallim midis prindërve. Prindërit e fëmijëve me AK fizike kanë pritshmëri të larta për procesin mësimor pasi fëmijët e tyre perceptojnë dhe kuptojnë shumë mirë dhe në përgjithësi nuk kanë nevojë për një plan PEI. Ndërkohë prindërit e fëmijëve me AK të ndryshme mendore, në varësi të mundësive të fëmijës, realizojnë pritshmëritë e tyre. Këto gjetje nuk përputhen me gjetjet e studimeve të tjera.

Njëkohësisht, studimi tregoi se prindërit janë bashkëpunues dhe u janë mirënjohës mësuesve për punën që bëjnë me fëmijët e tyre. Përgjithësisht bashkëpunimi ka qenë i vazhdueshëm dhe ka plotësuar aq sa mundet nevojat e fëmijëve. Bashkëpunimi i prindërve me prindërit e tjerë të klasës jo gjithmonë ka qenë i suksesshëm për arsyet e stigmës dhe paragjykimeve që ndihen nga prindërit me gjuhën e folur dhe gjuhën e trupit. Prindërit e fëmijëve me AK janë mbështetës të fëmijëve të tyre në çdo rast. Ky është një faktor i rëndësishëm që çon përpara. Kjo gjetje përputhet me filozofinë e disa manualeve dhe disa studimeve. Mitchell (2010) ka studiuar gjithashtu rolin kyç të prindërve dhe ka gjetur se ata luajnë role kritike në mbështetjen e arsimimit të fëmijëve. Kur fëmijët me paaftësi përfshihen në arsimin e rregullt, prindërit e tyre kanë më shumë gjasa t'ua atribuojnë të tjerëve këtë arritje, sesa prindërit fëmijët e të cilëve nuk janë përfshirë. Përfshirja sjell sukses, pritshmëri më të larta dhe mbështetje të vazhdueshme (Përfshirja Ndërkombëtare, 2009:114).

Prindërit e fëmijëve me AK në shkollat e Tiranës janë mbështetur vetëm nga psikologu/punonjësi social dhe mësuesi kujdestar. Drejtoria e shkollës ka ndihmuar në procesin e regjistrimit, ndërsa mësuesit e tjerë e kanë kohën të kufizuar për të ofruar ndihmë për kolegët. Fakti që nëna kujdeset për fëmijën në shkollë, bën që babai në shumë raste të mos jetë prezent në bisedat me mësuesen dhe punonjësen sociale. Nga studime të ngjashme lidhur me këtë çështje në dy qytete Vlorë dhe Korçë rezultoi se nga një projekt 120 fëmijë me AK u përshtatën shumë mirë dhe hasën më pak vështirësi si pasojë e punës së ekipit multidisiplinar që përbëhej nga specialistë të fushave të ndryshme. (FSHDPAK,2011)

Shkëmbimi i vazhdueshëm i informacionit dhe përfshirja e prindit në sa më shumë aktivitete të klasës ka rritur efektivitetin e cilësisë së procesit mësimor për fëmijën. Këto gjetje nuk janë të përgjithësuara për të gjithë prindërit, pasi për arsye të ndryshme individuale jo të gjithë prindërit përkushtohen me të njëjtin kujdes. Rritja e progresit social nga përfshirja e prindit ka rezultuar në shumë studime brenda dhe jashtë vendit.

Një studim nga Uganda tregon se mbështetja prindërore dhe përfshirja janë thelbësore për përfshirje të suksesshme, sidomos të fëmijëve me paaftësi (Katende,2006). Autorë të tjerë kanë konfirmuar këto gjetje. (Save the Children, MEDPAK,2011) (Berlach & Chambers, 2011; Breitenbach, Armstrong & Bryson, 2013; Frankel et al 2010; Vakil et al 2009).

Sipas studimit, prindërit nuk janë pjesë e aktiviteteve komunitare. Ata kujdesen për fëmijën në lidhje me edukimin duke ndërvepruar me shkollën dhe gjithashtu me qendrat mjekësore përkatëse për terapi zhvillimi në bazë të nevojave të fëmijës. Gjetjet nga studimet e tjera tregojnë se prindërit janë më të përfshirë me komunitetin. Një komunitet gjithëpërfshirës është i tillë, nëse drejtohet nga vlerësimi i familjeve dhe roleve që ato luajnë, si edhe që pranon se përgjegjësia për të qenë i përfshirë në komunitet nuk ndalon te familja, individi ose paaftësia dhe organizatat që ofrojnë shërbime (Mayer, 2009:161) Në studimet e ngjashme familja dhe roli i prindërve është shumë i rëndësishëm për gjithë procesin. (Neeley-Barnes, Graff, Roberts, Hall & Hankins, 2010: 251).

Studimi tregoi se prindërit janë ndërgjegjësuar lidhur me arsimimin e fëmijëve të tyre. Ata do të vazhdojnë përpjekjet maksimale për të sjellë fëmijët me AK në shkollat e zakonshme përpos refuzimit, stigmatizimit dhe paragjykimeve që hasin. Prindërit do të përpiqen që fëmijët e tyre të mbarojnë shkollën 9-vjeçare sipas mundësive të tyre dhe të jenë të aftë të kujdesen për veten. Përvojat e prindërve tregojnë se qëndrimi i fëmijëve të tyre me fëmijët e tjerë ka sjellë progres social. Elemente si komunikimi, loja, të mësuarit bashkë, aktivitetet tregojnë se fëmija zhvillohet dhe përparon me bashkëmoshatarët dhe anëtarët e komunitetit që e rrethon. Këto gjetje përputhen me studime të ngjashme të viteve të fundit. Sipas tyre, fëmijët që janë përfshirë në shkolla të zakonshme, kanë pasur mundësinë të kenë nivele më të larta akademike dhe të arrijnë rezultate, të cilat nuk do të mund të arriheshin në ndonjë mënyrë tjetër (Finke et al., 2009; Jordan et al., 2010). Arsimi gjithëpërfshirës lehtëson zhvillimin social të fëmijëve që kanë dhe atyre që nuk kanë AK (Finke et al., 2009; Hanline & Correa-Torres, 2012; Odom, Buysse & Soukakou, 2011). Sa më shumë kohë një fëmijë kalon në një mjedis gjithëpërfshirës, aq më i madh është ndërveprimi social (Antia, et al., 2011).

Studimi tregoi se punonjësit socialë/psikologët shkollorë janë një nga hallkat e rëndësishme të procesit të integrimit të fëmijëve me AK në shkollën e zakonshme. Ato bashkëpunojnë me mësuesen kujdestare dhe prindin dhe kujdesen për mirëqenien psiko-sociale të këtyre fëmijëve. Bashkëpunimi me mësueset ka qenë më i ngushtë dhe efektiv sidomos për hartimin e planit të individualizuar PEI për fëmijët me aftësi të kufizuara, sipas nevojave. Me prindërit bashkëpunimi ka qenë jo gjithmonë i vazhdueshëm, si pasojë e kohës së tyre të kufizuar dhe perceptimeve të gabuara të prindërve për psikologen shkollore. Studimi përforcoi idenë se prindërit tentojnë ta fshehin aftësinë e kufizuar të fëmijës së tyre për të shmangur paragjykimet. Përvoja e specialisteve psiko-sociale njeh shumë raste të tilla, të cilat kanë ndodhur në shkollë. Bisedat informuese me prindër e mësues, puna me nxënësin me AK dhe nxënësit e tjerë të klasës kanë qenë në fokus të punës së shërbimit psiko-social.

Duhet theksuar se bashkëpunimi i psikologeve shkollore ka qenë më i madh me mamatë e fëmijëve, pasi baballarët e kishin kohën e kufizuar.

Rezultatet e studimit treguan se prezenca e punonjëseve sociale/psikologeve në shkollë ka shërbyer për të ndihmuar procesin e integrimit gjatë sfidave dhe vështirësive që kanë hasur fëmijët, prindërit dhe mësuesit. Roli i tyre primar ka qenë mirëqenia sociale e fëmijëve me AK dhe zhvillimi i tyre sipas mundësive. Kategoria e nxënësve me AK në shkollë ka qenë target-grupi që ka marrë përparësi krahasuar me grupet e tjera vulnerabël. Kjo përputhet me studimet e viteve të fundit sipas të cilave ndihma e profesionistit brenda në shkollë dhe në komunitet është domosdoshmëri për funksionimin e procesit integrues.

KAPITULLI I TETË – Përfundime dhe rekomandime

Ky kapitull parashtron përfundime të detajuara mbi të gjitha çështjet e marra në studim dhe rekomandimet përkatëse për të ardhmen lidhur me përmirësimin e kushteve për integrimin e fëmijëve me AK në shkollë. Për të nxjerrë përfundimet, autorja e studimit ka kaluar një proces të gjatë analize dhe vlerësimi të fakteve më të logjikshme, të cilat janë me interes të njihen.

8.1 Përfundime

8.1.1 Përvoja dhe qëndrimet e mësuesve lidhur me nxënësit me AK në shkollë

a) Njohuritë e mësuesve mbi aftësinë e kufizuar

- Mësuesit janë të lumtur që zhvillojnë këtë profesion, të cilin e kanë zgjedhur me dëshirë. Ata janë të kënaqur nga puna me nxënësit në shkollën 9-vjeçare dhe ndihen të privilegjuar që punojnë me këtë moshë fëmijësh. Pasioni, sukseset me nxënësit dhe dëshira për të punuar me fëmijët janë faktorët që i motivojnë mësuesit në punën e tyre në shkollë.
- Mësuesit kanë informacion të pjesshëm për aftësinë e kufizuar. Ata dinë të njohin se ka disa lloje të aftësisë së kufizuar, si fizike, mendore si dhe autizmin. Aftësia e kufizuar nuk ka qenë ndër prioritetet e mësuesit brenda shkollës deri në momentin që mësuesit i regjistrohet një nxënës me AK në klasën e tij. Një pakicë mësuesish që kanë informacion më të zgjeruar në këtë fushë vjen si pasojë e të pasurit një fëmijë me AK në rrethin familjar ose në komunitet.
- Punonjësi social/psikologu shkollor dhe interneti kanë qenë burimet e para të informacionit për mësuesit. Ata përdorën këto burime, pasi janë të efektshëm dhe pa kosto. Burime të tjera që mësuesit përdorën ishin media- televisioni, seminare të DART, broshura dhe biseda me kolegët.
- Kuadrin ligjor të arsimit gjithëpërfshirës mësuesit e njohin pak. Kryesisht kanë informacione të veçuara në lidhje me shpërblimin financiar dhe numrin e nxënësve në klasë, nëse ke një nxënës me AK. Mësuesit nuk shprehin interes për ligjin (e ri dhe të vjetër), pasi nuk e shohin si instrument të dobishëm në punën e tyre.

b) Opinionet dhe qëndrimet e mësuesve me nxënësit me AK në klasë

- Prezenca e një nxënësi me AK në klasë ka ndryshuar atmosferën e klasës. Bashkëmoshatarët e tjerë nuk e kanë kuptuar fillimisht si AK, por kanë zhvilluar sjellje pozitive dhe ndihme. Regjistrimi i fëmijës me AK në klasën e parë dhe vazhdimësia me të njëjtët nxënës ka qenë më pozitive, krahasuar me nxënësit me AK që ndryshojnë klasën ose shkollën, pasi vështirësia për përshtatje ka qenë më e madhe.
- Nxënësit e tjerë të klasës përshtaten më shpejt me një nxënës me AK fizike (paraplegjik, tetraplegjik, aparate degjimi etj) se sa me një nxënës me AK mendore, pasi ata e kanë të vështirë të perceptojnë sjelljet jo të përshtatshme apo reagimet e ashpra që kanë nxënësit me autizëm apo prapambetje mendore.
- Konfuzioni, mospërqëndrimi dhe klima e ftohtë emocionale ishin disa nga elementet që shoqëronin mësuesit në klasë në fillim të procesit të përshtatjes së nxënësve me AK me të tjerët. Klima e krijuar në klasë është e ndryshme në varësi të disa faktorëve si psh., eksperienca e mësuesit kujdestar, lloji i AK që ka fëmija si dhe bashkëpunimi prind-mësues-psikolog (në rast se fëmija me autizëm infantil 10 vjeç futet në klasë të parë me 6-7 vjeçarë tensioni në klasë është më i lartë)
- Megjithëse mësueset/mësuesit u përpoqën t'i mirëkuptonin këta fëmijë, nisur nga instikti i prindit, ardhja e nxënësve me AK në klasë u shoqërua me ankth, frikë dhe pasiguri për vazhdimësinë e mësimdhënies. Menaxhimi i klasës u vështirësua dhe u krijuan situata, të cilat kishin nevojë për kujdes të vazhdueshëm. Në mungesë të mësuesit mbështetës në klasë ata kërkuan që prindi të qëndronte në klasë për të menaxhuar së bashku rastet e sjelljeve agresive (nëse do kishte).
- Mungesa e njohurive të specializuara, kualifikimeve praktike dhe teknikave konkrete për të punuar me këtë fëmijë në klasë rezultoi një nga vështirësitë më të mëdha te mësuesit, të cilët reflektonin pasiguri dhe mosbesim te vetja për punën në të ardhmen.
- Mohimi dhe fshehja e diagnozës nga disa prindër dhe refuzimi për të vlerësuar fëmijën në një qendër të specializuar zhvillimi ka shkaktuar ankth dhe tension në punën e mësuesit. Si pasojë, këta fëmijë nuk kanë marrë kujdesin e duhur dhe nuk kanë bërë progres të konsiderueshëm.
- Në aspektin e nevojave imediate që kishin mësuesit në fillim të punës me nxënësit me AK ishin materialet mbështetëse me informacion specifik mbi metodat e punës për rastet konkrete. Njohuritë lidhur me përqendrimin, menaxhimin e situatave të krizave, metodikën e punës për mësimdhënie të specializuar ishin elementet më të dobishme për ta.
- Plani PEI është një instrument ndihmës e lehtësues, i hartuar nga mësuesi kujdestar në bashkëpunim me punonjësen sociale/psikologen shkollore. PEI hartohet për nxënësit me AK duke vendosur objektiva minimalë të arritshëm, bazuar në nevojat specifike të çdo nxënësi (jo të gjithë nxënësit me AK kanë nevojë për PEI).

- Mësuesit e vlerësojnë PEI si një dokument që lehtëson punën e tyre me nxënësit me AK dhe si një instrument matës të arritjeve të nxënësit lidhur me progresin në aspektin social dhe mësimor. Mësuesit jo gjithmonë kanë pasur mbështetjen e prindërve për të arritur objektivat e PEI, për arsye të ndryshme si mospranimi i objektivave minimalë, koha e tyre e kufizuar, gjendja e vështirë emocionale në shtëpi dhe problemeve familjare që prindërit kanë.
- PEI është shoqëruar nga mësuesit me teknika gjithëpërfshirëse si lojëra, dramatizime, punë në grup etj., të cilat kanë pasur si qëllim socializimin e nxënësit me AK me nxënësit e tjerë të klasës. Bashkëmoshatarët e kanë kuptuar arsyen e PEI dhe janë treguar mbështetës për shokun/shoqen e klasës me AK.
- Megjithë përpjekjet e mësuesve dhe shokëve të klasës te nxënësit me autizëm apo prapambetje të moderuar mendore PEI ka funksionuar shumë pak. Objektivat minimalë nuk janë arritur në kohën e përcaktuar dhe kjo situatë është shoqëruar me trishtim dhe stres nga ana e mësuesve dhe prindërve që kanë pritshmëri të larta për fëmijët e tyre. PEI ka qenë funksional për aftësinë e kufizuar të lehtë si autizëm i lehtë, prapambetje e lehtë, probleme me gjymtyrët etj.
- Mësuesit kanë pasur bashkëpunim pozitiv me punonjësin social/psikologun e shkollës kryesisht në punën me vetë nxënësin, prindin dhe stafin pedagogjik. Bisedat informuese për AK dhe ato sensibilizuese në lidhje me të drejtat e barabarta të edukimit kanë qenë mjaft të dobishme dhe të nevojshme në shkollë. Stigma dhe paragjykimi i prindërve të tjerë u reduktua me biseda në grup në lidhje me çështjet e arsimit gjithëpërfshirës, të organizuara nga mësuesi dhe psikologia e shkollës.
- Situatat e menaxhimit të krizave apo tensioneve brenda klasës dhe rivlerësimi i PEI çdo 3 apo 6 muaj kanë qenë në fokus të punës të psikologes/punonjëses sociale dhe mësueses. Sjelljet jo të përshtatshme, komunikimi me zë të lartë, ngacmimet dhe incidentet që ndodhin në klasë, kanë qenë një sfidë më vete për mësuesit, të cilët kanë pasur vështirësi të vendosin qetësinë dhe rregullin në klasë.
- Mësuesit kanë pasur më tepër bashkëpunim me nënat se me baballarët, për arsye se nënat merren me kujdesin dhe sjelljen e fëmijëve në shkollë. Mësuesit që kanë pasur komunikim të vazhdueshëm me prindin, kanë pasur më tepër përparim krahasuar me prindërit, të cilët kanë shfaqur sjellje neglizhente kundrejt kujdesit të fëmijës. Prindërit me dy fëmijë me AK kanë pasur më pak bashkëpunim me mësuesit si pasojë e kohës së kufizuar dhe gjendje emocionale tepër të brishtë.
- Mësuesit me më shumë se një nxënës me AK në klasë kanë përjetuar më shumë lodhje, ankth, pasiguri dhe momente të vështira brenda procesit mësimor, krahasuar me mësuesit që kanë pasur një nxënës me AK.
- Marrëdhëniet e mësuesve kujdestarë me prindërit e tjerë të klasës kanë qenë kryesisht të qeta për sa kohë që nxënësit me AK kanë pasur qëndrime të rregullta. Prindërit e tjerë kanë shfaqur sjellje të ashpra dhe konflikte në rastet kur sjelljet e fëmijëve me AK kanë qenë jo të përshtatshme dhe agresive. Prindërit janë ankuar dhe kanë kërkuar largimin e

nxënësit me AK nga klasa me synimin se fëmijët e tyre marrin model negativ të sjelljes nga ai/ajo.

c) Përfshirja e nxënësit me AK në klasë nga këndvështrimi i mësuesit

- Mungesa e mësuesit mbështetës të specializuar brenda klasës është shqetësimi më kryesor i mësuesve. Mospërqendrimi i nxënësve me AK gjatë orës së mësimit, dëshira për t'u larguar apo marrë me diçka tjetër (këngë, lojë, aparate elektronike, bisedë, pikturë etj) e bëjnë të vështirë procesin mësimor për mësuesin, i cili duhet të ofrojë një mësimdhënie cilësore edhe për nxënësin me AK, edhe për nxënësit e tjerë.
- Mësuesit ndihen të patrajnuar për mënyrën si duhet të veprojnë në rastet e krizave apo sjelljeve agresive të fëmijëve, pasi gjatë socializimit apo ndërveprimit me të tjerët këta fëmijë mund t'u shkaktojnë edhe dëme fizike. Edhe pse kanë një përvojë të gjatë në mësimdhënie, procesi mësimor me një nxënës me AK i gjen të papërgatitur për sjellje specifike.
- Mosmarrëveshjet që lindin brenda klasës mes nxënësve, mësuesit mundohen t'i zgjidhin me komunikim, dialog dhe ballafaqim. Me anë të bisedave të shpeshta informuese e sensibilizuese pas konflikteve mësuesit tentojnë të vendosin urat e bashkëveprimit të nxënësve me AK me nxënësit e tjerë.
- Stimulimi i vazhdueshëm me përforcime pozitive (fjalë, përkëdhelje, duartrokitje, yje në fletore e foto në tabelën e nderit) ka qenë teknika që ka funksionuar në përfshirjen e nxënëve me AK me nxënësit e tjerë. Përmes lojës së përbashkët, punës në grup e aktiviteteve të ndryshme brenda klasës mësuesit kanë forcuar komunikimin e nxënësve me AK me bashkëmoshatarët në klasë.
- Mësuesit ndihen konfuzë në përcaktimin e nivelit të integrimit apo përfshirjes së nxënësve me AK në klasë. Integrimi i tyre është në nivele të ndryshme, të cilat varen nga disa faktorë, si: bashkëpunimi mësues-prind, përvoja e mësuesit, dëshira për të punuar me një klasë gjithëpërfshirëse, aftësia e kufizuar e nxënësit etj.
- PIntegrimi i tyre është në nivele të ndryshme, të cilat varen nga disa faktorë, si: bashkëpunimi mësues-prind, përvoja e mësuesit, dëshira për të punuar me një klasë gjithëpërfshirëse, aftësia e kufizuar e nxënësit sipas këndvështrimit të mësuesve. Këta tregues u përkasin arritjeve të nxënësve me AK mendore, se nxënësit me AK fizike kanë përparuar në varësi të mundësive të tyre. Mësuesit nuk e izolojnë nxënësin me AK nga asnjë aktivitet i përbashkët brenda ambientit shkollor.
- Për mësuesit puna me arsimin gjithëpërfshirës është një sfidë personale, të cilën duan ta përmbushin me sukses. Brenda shkollës ata kanë pasur mbështetjen e kolegëve në lidhje me shkëmbimin e eksperiencave dhe teknikave nga përvoja e punës.
- Shpërblimi financiar shtesë për mësuesit do të ishte motivues për një punë të lodhshme që kërkon mjaft kujdes dhe përkushtim. Mësuesit nuk janë dakord me ligjin e ri 69/2012, i cili heq shpërblimin për mësuesit duke konsideruar arsimin gjithëpërfshirës pjesë të

punës së edukimit. Mosplotësimi i kushteve, si mësuesi mbështetës dhe mjetet specifike për AK në klasë, e bën më të vështirë procesin e integrimit të tyre në klasë.

- Përfshirja e nxënësve me AK në klasat e zakonshme është një proces që po ecën ngadalë e me hapa të vogla. Mësuesit kanë nevojë për plotësimin e kushteve brenda klasës për të realizuar një mësimdhënie më cilësore për të dy palët. Prezenca e mësuesit mbështetës, kualifikimet e duhura, mjete didaktike të përshtatura dhe numër i ulët i nxënësve në klasë do të lehtësonin procesin mësimor.

d) Pritshmëritë e mësuesve për të ardhmen.

- Mësuesit presin që në të ardhmen nxënësit me AK të jenë pjesë e shoqërisë, të komunikojnë dhe ndërveprojnë me anëtarët e komunitetit sipas mundësive personale. Integrimi dhe përfshirja në shkollën 9-vjeçare do t'i ndihmojë shumë ata të fitojnë kompetenca dhe aftësi për veten dhe të mund t'i përdorin në jetën e përditshme.
- Mësuesit e shohin me dyshim faktin se këta nxënës mund të fitojnë aftësi profesionale në shkollat e mesme profesionale dhe të ushtrojnë zanate të përshtatshme. Ende shoqëria nuk është zhveshur nga të gjitha paragjykimet dhe reagimet diskriminuese që të mund t'i pranojë këta nxënës në të ardhmen për punësim dhe ndërveprim në komunitet.

8.1.2 Qëndrimet, reagimet, sfidat dhe vështirësitë e prindërve gjatë procesit të integrimit të fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme

a) Përjetimet e prindërve për diagnozën dhe pritshmëritë e tyre për edukimin e fëmijëve

- Diagnostikimi i fëmijës me një aftësi të kufizuar përjetohet shumë keq nga prindërit. Ky moment shoqërohet me dhimbje, lot, trishtim e dëshpërim. Prindërit e mohuan diagnozën për një kohë të gjatë me shpresën se ishte bërë gabim mjekësor.
- Periudha pas diagnostikimit për prindërit u shoqërua me mohim, reagime vetëfajësuese dhe konfuzion emocional. Ngarkesa e lartë e emocioneve negative solli si pasojë nevojën për një kohë relativisht të gjatë derisa prindërit ta kuptonin dhe pranonin se fëmija e tyre ka një aftësi të kufizuar dhe ka nevojë për përkujdes të veçantë.
- Prindërit i regjistruan fëmijët në institucionet e arsimit parauniversitar, edhe pse hasën në rezistencë, paragjykim dhe komunikim të ashpër. Ka prindër që e justifikojnë këtë fakt nisur nga sjelljet e vështira të fëmijëve të tyre, ndërkohë ka edhe prindër që kanë ndenjur në kopsht dhe parashkollor së bashku me fëmijën.
- Mungesa e kualifikimit të edukatoreve bëri që puna me fëmijët me AK në kopshte të mos ishte eficiente. Prindërit janë të pakënaqur nga qëndrimi i fëmijëve në çerdhe e kopsht, pasi vunë re sjellje neglizhente ose izoluese krahasuar me fëmijët e tjerë.

- Përvoja negative e prindërve me kopshtin dhe parashkollorin solli si pasojë shqetësimin e prindërve për regjistrimin e fëmijëve në shkollën e zakonshme. Këtu ka një dallim mes llojit të AK, pasi prindërit e nxënësve me AK fizike kishin bindjen që nuk do refuzoheshin, ndërkohë prindërit e nxënësve me AK mendore e përjetuan me shumë ankth këtë moment.
- Vendimi për të sjellë fëmijën në shkollën e zakonshme u mor nga vetë prindërit e fëmijës me AK, të cilët ishin të bindur se fëmija i tyre në raport me fëmijët e tjerë do të imitojë modele dhe sjelle pozitive dhe do të ketë përmirësim krahasur me arsimin special, i cili trajton raste "shumë të rënda". Arsimi privat për prindërit nuk ishte një alternativë e mirë për fëmijën e tyre, pasi ka shumë kosto dhe nuk do t'i ofrojë fëmijës kujdesin e nevojshëm.
- Momentet para regjistrimit të fëmijës u shoqëruan me konfuzion emocionesh për prindërit. Disa prindër e pritën me ankth dhe shqetësim këtë fazë nga frika e reagimeve në komunitetin shkollor ndërkohë prindër të tjerë e pritën me gëzim dhe lumturi që fëmija i tyre do të shkonte në klasë të parë.
- Prindërit u konsultuan për këtë vendim me specialistët e fëmijëve të tyre në qendrat shëndetësore (mjekë, neurologë, psikologë e fizioterapistë), të cilët konfirmuan faktin se në një shkollë të zakonshme me fëmijë "normalë" fëmijët me AK do të përfitojnë nga ndërveprimi social dhe do të modelojnë sjelljet e përditshme.
- Prindërit, ashtu si mësuesit, kanë njohuri të pakta lidhur me kuadrin ligjor për arsimin gjithëpërfshirës. Prindërit janë mosbesues në zbatimin e ligjit dhe për këtë arsye nuk janë interesuar për të. Për ta e mjaftueshme është të dinë që fëmija i tyre ka të drejtë të regjistrohet dhe vazhdojë shkollën e zakonshme si fëmijët e tjerë.

b) Përballja e prindit me shkollën – sfidat dhe vështirësitë

- Përballja e prindërve me drejtorinë në lidhje me regjistrimin e fëmijës në shkollën 9-vjeçare ka qenë një sfidë e vështirë. Këto momente janë shoqëruar me ankth dhe frikë nga ana e prindërve, të cilët kishin frikë reagimin e drejtuesve, pasi të merrnin vesh mbi diagnozën e fëmijës. Në përgjithësi, drejtuesit i kanë trajtuar me respekt dhe i kanë mirëpritur, por ka patur edhe nga ata që kanë shprehur hapur paragjykimet, refuzimin dhe sugjerimin për t'u larguar në shkollë tjetër. Kjo ka shkaktuar emocione negative te prindërit, të cilët e kanë finalizuar këtë çështje me ndihmën e DART.
- Refuzimi i hapur dhe reagimet e ashpra kanë rënduar gjendjen emocionale të prindërve, edhe pse ata ishin përgatitur për sfidë të vështirë, pasi kanë përballuar momente të vështira edhe përpara regjistrimit në shkollë. Muajt e para të shkollës kanë qenë tepër të vështirë për të gjithë prindërit, pasi pranimi i fëmijës me AK nga nxënësit e tjerë ishte një proces i gjatë.

- Mësuesit kujdestarë kanë reaguar mirë dhe e kanë mirëpritur fëmijën me AK. Prindërit kanë vendosur ura komunikimi mjaft të forta me mësuesit dhe përpiqen të plotësojnë nevojat e fëmijës. Puna paraprake e mësuesit me biseda informuese me nxënësit në klasë ka bërë që nxënësi me AK të pranohet më shpejt nga bashkëmoshatarët.
- Mësueset që kanë vetë një fëmijë me AK nuk kanë hezituar, ato i kanë tërhequr këtë nxënës me dëshirë në klasën e tyre, të bindura që mund të ofrojnë përkujdesin e duhur, të përfituar nga përvoja personale.
- Situatat e vështira në klasë, si pasojë e sjelljeve jo të përshtatshme të fëmijëve me Ak, janë shoqëruar me frikë, ankth dhe pasiguri për fëmijët e tjerë. Prindërit kanë kërkuar mirëkuptim nga mësuesja dhe prindërit e tjerë për të zgjidhur incidentin/konfliktin.
- Të vështirë të përshtaten e kanë pasur fëmijët e klasave të para, kur nxënësi me AK ishte më i madh në moshë dhe sjelljet nuk përkonin me atë të një 6-7 vjeçari. Herë ata i perceptojnë si lojë sjelljet e çuditshme të tij/saj, po herë i përjetojnë me frikë dhe mosbesim.
- Prindërit janë ndier të paragjykuar dhe stigmatizuar nga prindërit e tjerë të klasës. Në takime me prindër që organizon shkolla ata kanë ndier klimën e ftohtë paragjykuese që shprehet herë verbalisht e herë me gjuhën e mimikës e të shenjave. Për të shmangur këto emocione negative ata i evitojnë mbledhjet me prindër dhe e takojnë mësuesen sa herë sjellin fëmijën në shkollë.
- Prindërit shohin progres te fëmija, krahasuar me fillimin e shkollës për ta. Ata ndihen mirë dhe të kënaqur nga përparimi i fëmijës, edhe pse është i vogël. Në mungesë të mësuesit mbështetës në klasë disa prindër kanë qendruar vetë në klasë dhe kanë mundur të shohin çdo ditë progresin e fëmijës.
- Ka raste kur fëmija ka bërë regres dhe ka sjellje të vështira, më agresive krahasuar me më parë. Prindërit e justifikojnë duke shpresuar në një ndryshim të shpejtë pozitiv,
- Prindërit hasin vështirësi me tekstet që janë shumë të rënduara me informacion. Në rastet kur nuk hartohet PEI për nxënësin me AK, janë prindërit ata që përpiqen të thjeshtojnë materialin e tekstit për ta bërë sa më të kuptueshëm për fëmijët e tyre.
- Mospërshtatja me tekstin, lëndët, detyrat dhe mundësitë e kufizuara të fëmijëve u shkaktojnë atyre ankth, mërzitje, lodhje dhe dëshpërim. Fëmijët e perceptojnë ndryshimin që kanë me të tjerët dhe kjo shkakton tension dhe vështirësi për të përballuar procesin mësimor (4-6 orë në ditë).
- Ecuria e nxënësve me AK ka qenë e ngadaltë, sipas mundësive të fëmijës. Prindërit ndihen të kënaqur me këtë fakt dhe shpresojnë zhvillim më të shpejtë në të ardhmen.

c) Këndvështrimi i prindit për integrimin e fëmijës me AK

- Progresi social që bën fëmija me komunikimim me shokët dhe ndërveprimin me ta në lojë dhe në klasë është më i rrëndësishëm për prindërit se formimi shkollor.

- Prindërit janë ndërgjegjësuar për arritjet që mund të kenë këta nxënës dhe i mirëpresin edhe ndryshimet e vogla në zhvillimin e marrëdhënieve me bashkëmoshatarët ose mësuesit.
- Prindërit kanë shqetësim kur fëmija i tyre kalon në momente agresive apo të vështira dhe mësuesi kujdestar duhet ta përballojë i vetëm. Mungesa e mësuesit mbështetës, që ta shoqërojë fëmijën në çdo situatë mbetet një element që pengon zhvillimin dhe integrimin.
- Prindërit janë të pakënaqur me zbatimin e ligjit 69/2012, sipas të cilit nxënësi me AK në klasë do të ketë një person shoqërues dhe mbështetës. Prindërit e shohin mësuesin ndihmës si një burim mbështetjeje që do të ndihmojë fëmijën në situata të vështira dhe në realizimin e PEI.
- Prindërit e vlerësojnë punën e mësuesit me fëmijën e tyre dhe mirëkuptojnë çdo shqetësim që mund të shkaktojë fëmija i tyre në klasë.
- Në lidhje me prindërit e tjerë të klasës ata kanë marrëdhënie herë të ftohta e herë normale. Pasi ata e kuptuan vështirësinë e një fëmije me AK, gjatë vitit mundohen të ofrojnë mbështetje e suport verbalisht. Prindërit e nxënësve me AK vazhdojnë të ndiejnë paragjykime, mëshirë dhe fajësim në bisedat me ta.
- Prindërit janë të ndërgjegjshëm se fëmija i tyre kupton pak nga programi që zhillohet në klasë. Ata punojnë me planin e tyre PEI për të arritur të tjera objektiva. Reduktimi i informacionit që bën mësuesi kujdestar është i nevojshëm për ta. Prindërit e justifikojnë punën e mësuesit, pasi ai/ajo e ka kohën e kufizuar: t'u shpjegojë edhe nxënësve të tjerë edhe të realizojë PEI për nxënësit me AK.
- Megjithëse prindërit e dinë që fëmijët e tyre nuk mund të ecin si të tjerët, kjo ndjesi u shkakton atyre shpesh trishtim dhe mërzitje.
- Prindërit e vlerësojnë punën e psikologes/punonjëses sociale në shkollë. Ata ndihen të mbështetur dhe të ndihmuar në lidhje me progresin e fëmijës. Aspektet që ata vlerësojnë më tepër janë puna me vetë nxënësit me AK, me nxënësit e tjerë të klasës si dhe me mësuesen për PEI dhe situata të ndryshme.
- Në mungesë të mësuesit mbështetës dëshira e prindërve është që psikologu shkollor të qëndrojë në klasë të mbështetë fëmijën e tyre në vazhdimësi, por kjo nuk mund të ndodhë për sa kohë psikologu mbulon 2-3 shkolla, ka disa detyra në shkollë në lidhje me të gjithë nxënësit e shkollës.
- Prindërit e shohin shkollën e zakonshme 9-vjeçare si një institucion që plotëson nevojat për fëmijët me AK, krahasuar me arsimin special dhe atë privat. Disa prindër, nëse do të kishin mundësinë financiare, do ta edukonin dhe kuronin fëmijën e tyre jashtë vendit pasi ofrohen kushte më optimale.
- Nëse shkolla e zakonshme plotëson disa kushte, që janë të stabilizuara edhe në ligjin e arsimit gjithëpërfshirës, për prindërit ajo bëhet institucioni ideal për edukimin e fëmijëve.

- Prindërit i shohin fëmijët e tyre të integruar dhe të përfshirë në klasat e zakonshme, duke gjykuar në bazë të mundësive të tyre. Ata janë ndërgjegjësuar mbi ato arritje që presin dhe çdo ndryshim i vogël, që ndodh te fëmijët e tyre, është shenjë e mirë integrimi dhe përfshirjeje.

d) Qëndrimet e prindërve për arsimin në të ardhmen

- Prindërit janë të vetëdijshëm se ruga e arsimimit të fëmijëve të tyre has shumë barriera dhe vështirësi. Ata dëshirojnë që fëmija i tyre të mbarojë shkollën 9-vjeçare, duke e konsideruar një progres të madh në jetë.
- Prindërit e nxënësve me AK fizike janë të vendosur të vazhdojnë arsimin e mesëm profesional, që fëmija të ketë një zanat dhe në të ardhmen një shpresë punësimi në bazë të mundësive personale. Ata janë të ndërgjegjshëm që do t'i shoqërojnë edhe në shkollën e mesme fëmijët e tyre.
- Prindërit ndiejnë ankth dhe pasiguri për të ardhmen. Ata janë të shqetësuar nga regresi në sjellje i fëmijës me kalimin e viteve. Lodhja dhe trishtimi janë pjesë e mendimeve të tyre për të ardhmen.
- Prindërit shpresojnë se shteti do të sigurojë sa më parë kushtet e nevojshme për integrimin e këtyre fëmijëve në shkollë.

8.1.3 Këndvështrimet e ofrueseve të shërbimit psiko-social në lidhje me integrimin e fëmijëve me AK në shkollë

a) Barrierat e hasura gjatë identifikimit dhe pranimit të fëmijëve me AK në shkollë

- Frika nga paragjykimi dhe refuzimi i çon prindërit në fshehjen dhe mohimin e diagnozës. Në shkollë ka një numër shumë të madh nxënësish me AK, krahasuar me numrin e raportuar zyrtar sipas raporteve mjekësore.
- Mungesa e informacionit për vlerësimin e zhvillimit të fëmijës dhe ekzistenca e mentalitetit të ngurtë kundrejt aftësisë së kufizuar redukton mundësinë e prindërve për të diagnostikuar në kohë fëmijët e tyre dhe marrjen e kujdesit të nevojshëm.
- Prindërit e kanë të vështirë të kërkojnë ndihmën e psikologes/punonjëses sociale të shkollës për çështjet që lidhen me fëmijën e tyre apo vetë ata.
- Komuniteti shkollor ende nuk është mikpritës për këta fëmijë. Mentaliteti diskriminues shfaqet në forma të ndryshme. Për këtë arsye prindërit mundohen të mos e tregojnë diagnozën që në fillim, por kur mësuesi kupton se fëmija nuk po ecën si shokët në procesin mësimor.

- Në lidhje me AK fizike, e cila është më evidente dhe nuk mund të fshihet, prindërit janë më të hapur për të kërkuar ndihmë, edhe pse shfaqin ndjenja vetëfajësimi herë pas here.

b) Bashkëpunimi brenda shkollës për integrimin e fëmijëve me AK

- Fillimisht ka qenë mjaft e vështirë të vendosen ura komunikimi mes prindit të nxënësit me AK dhe psikologut të shkollës, ndërkohë prindi me mësuesen kujdestare ka pasur gjithmonë një bashkëpunim shumë pozitiv.
- Bashkëpunimi prind-mësues-psikolog/punonjës social është bashkëpunimi që ofrohet aktualisht në shkollën 9-vjeçare. Niveli i suksesit të tij varet nga shumë faktorë, si: angazhimi i prindit, përvoja e mësuesit, lloji i AK dhe infrastruktura e shkollës.
- Psikologet e kanë të pamundur të ofrojnë bashkëpunim të vazhdueshëm, për shkak se mbulojnë 2-3 shkolla dhe fizikisht janë me kohë të pjesshme në shkollën 9-vjeçare.
- Në shkollat ku ka qenë bashkëpunimi i tre aktorëve i vazhdueshëm fëmija me AK ka pasur rezultate pozitive më të shpejta, krahasuar me fëmijët e tjerë, ku prindi angazhohet pak. Nga praktika rastet e prindërve këmbëngulës kanë pasur një ecuri pozitive bashkëpunimi.
- Mungesa e përvojës te mësuesit ka shkaktuar mosbesim për të pranuar një nxënës me AK.
- Realizimi i PEI është bërë nga psikologu/punonjësi social në bashkëpunim me mësuesen kujdestare. Ky bashkëpunim ka vazhduar edhe në monitorimin dhe rivlerësimin e tij çdo 3-6 muaj.
- Mësueset/mësuesit e kishin të vështirë të ishin pjesë e hartimit dhe zbatimit të këtij plani si një instrument i ri në procesin mësimor. Në vazhdimësi mësueset hasën vështirësi në zbatimin e tij lidhur me kohën e tyre të kufizuar në klasë. Përfshirja e prindit në zbatimin e PEI nuk ka qenë maksimale.
- Mësuesit kanë nevojë për kualifikime të metejshme për të kuptuar teknikat e zbatimit të PEI në lloje të ndryshme të aftësisë së kufizuar.
- PEI në CU mund të zbatohen me lehtësi, pasi është një mësues kujdestar, ndërkohë në CL janë mbi 10 mësues që kanë PEI në çdo lëndë dhe kjo e vështirëson procesin.
- Mbështetja e vetë nxënësit me AK, seminaret informuese e sensibilizuese me nxënësit e tjerë të klasës, bisedat në grup për arsimin gjithëpërshirës dhe bashkëpunimi me mësuesen kujdestare dhe prindin janë disa nga elementet e ndihmës profesionale që ofrueset e shërbimit psiko-social japin në shkollë.
- Këshillimi individual është më i pranuar nga prindërit dhe mësuesit sesa këshillimi në grup.
- Bisedat sensibilizuese mbi gjithëpërfshirjen kanë reduktuar stigmën dhe paragjykimin për këta nxnënës brenda shkollës.
- Pranimi i nxënësve me AK nga shokët e klasës ka qenë një proces i vazhdueshëm dhe jo i lehtë.

c) Sfidat për përmirësimin e integrimit dhe përfshirjes së nxënësve me AK në klasë

- Mungesa e mësuesit mbështetës në klasë dhe e mjeteve specifike për nxënës me AK e bëjnë integrimin një proces mjaft të vështirë. Kjo edhe për faktin se ora e mësimit është e kufizuar për të punuar edhe me nxënësit e tjerë dhe me ata me AK.
- Aktualisht integrimi i fëmijëve me AK po has shumë barriera dhe vështirësi si pasojë e kushteve të paplotësuara në infrastrukturë dhe kualifikim profesional.
- Niveli i njohurive të mësuesve për aftësinë e kufizuar është shtuar nga viti në vit, por ngel i pamjaftueshëm për të qenë të suksesshëm me fëmijët me AK.
- Prindërit me probleme ekonomike, me dy fëmijë me AK dhe nivel të ulët arsimor, duhen mbështetur dhe angazhuar për të pasur një integrim të suksesshëm brenda shkollës.
- Kurrikulat dhe tekstet duhet të përmirësohen në favor të arsimit gjithëpërfshirës, pasi PEI nuk është i mjaftueshëm për punën me këta fëmijë.
- Në shkollë duhet të jetë i përhershëm një psikolog, një punonjës social, që të kenë mundësi të ofrojnë ndihmë të specializuar për fëmijët dhe familjarët e tyre.

8.1.4 Këndvështrimi i personave kyç për integrimin në shkollat e zakonshme

- Arsimi gjithëpërfshirës është një filozofi shumë pozitive dhe bashkëkohore, që duhet t'i bashkojë të gjithë anëtarët e komunitetit.
- Pranimi i nxënësve me AK në shkollën e zakonshme rrit shanset për të ndërgjegjësuar shoqërinë me të ndryshmen dhe të barabartën dhe ofron modele pozitive që në fëmijërinë e hershme.
- Në vendin tonë ka një kuadër ligjor të plotë mbi arsimin gjithëpërfshirës (ligje, strategji, manuale e botime). Ajo që mungon është trajtimi i duhur në komunitet dhe zbatimi i ligjit.
- Vitet e fundit mësuesit dhe prindërit kanë rritur nivelin e njohurive mbi aftësinë e kufizuar, por ende ka punë për ndërgjegjësimin e tyre për nevojat reale të fëmijëve me AK.
- Problemet me integrimin e fëmijëve në shkollë vijnë si pasojë e standardeve të paplotësuara, si: numri i nxënësve në klasë, infrastruktura për paraplegjikë/tetraplegjikë etj.
- Numri i kufizuar i ekspertëve, mungesa e infrastrukturës dhe ofrimi i pak shërbimeve me kosto të ulët për familjarët janë problematika që shoqërojnë integrimin.
- Bashkëpunimi më i ngushtë mes shkollës, prindit, OJF-ve përkatëse do të plotësonte disa nevoja që duhen për integrim të suksesshëm.
- Ofrimi i mbështetjes dhe shërbimeve për familjarët e këtyre fëmijëve do të rritin angazhimin dhe bashkëpunimin e tyre me shkollën për nxënësit me AK.

8.2 Rekomandime

Bazuar në përfundimet dhe konkluzionet e studimit, në të ardhmen do të sugjeroja disa rekomandime, të cilat do të ishin të nevojshme për të përmirësuar mirëqenien dhe cilësinë e mësimdhënies për fëmijët me AK në shkollën e zakonshme dhe për të ofruar një integrim dhe gjithëpërfshirje sa më të suksesshme për këtë target-grup brenda shkollës.

a) Rekomandime për institucionet qendrore arsimore dhe ofruese të shërbimeve

- MAS të plotësojë kushtet e nevojshme për zbatimin e ligjit të arsimit gjithëpërfshirës 69/2012 në të gjitha shkollat e arsimit publik të detyrueshëm. Kryesore dhe me përparësi është vendosja e mësuesit mbështetës të specializuar, brenda klasës ku mëson nxënësi me AK.
- Institucionet politikëbërëse të marrin masa për hartimin e akteve nënligjore, të cilat do të jenë regullatore të plotësimit të nevojave konkrete për fëmijët me AK dhe do të krijojnë standardet e munguara.
- Institucionet përkatëse ligjore duhet të rekomandojnë të gjitha OJF-të që ofrojnë shërbime në fushën e AK të kenë kosto të përballueshme nga prindërit dhe familjet me nivel të ulët ekonomik.
- Institucionet që hartojnë politika sociale duhet të ndërmarrin iniciativa për hapjen e qendrave komunitare që ofrojnë shërbime falas për fëmijët dhe familjen në fushën e AK.
- MAS duhet të përmirësojë infrastrukturën fizike të shkollave 9-vjeçare për të pritur si duhet nxënësit me AK fizike dhe mendore. Çdo shkollë e sistemit parauniversitar në vend duhet të plotësojë standardet evropiane për t'iu përshtatur nevojave të fëmijëve me AK në shkollë.
- Institucionet qendrore arsimore duhet të bëjnë një rivlerësim të strategjive dhe politikave sociale të hartuara në kuadër përfshirjes së fëmijëve me AK me kontekstin real të zbatimit të tyre. Studimi dhe vlerësimi i problematikave dhe barrierave që hasen në praktikë është i nevojshëm për të bërë ndërhyrje sa më specifike në dobi të mirëqenies së fëmijëve.
- Institucionet qendrore dhe lokale arsimore, IKAP, IZHA, DAR duhet të ndërmarrin fushata publike sensibilizuese në lidhje me çështjet e arsimit gjithëpërfshirës dhe të drejtave të fëmijëve për të reduktuar stigmën dhe diskriminimin kundrejt fëmijëve me AK. Këto institucione duhet të promovojnë të drejtat e barabarta që kanë gjithë fëmijët për arsimim.
- MAS duhet të mbështesë Fakultetet e Shkencave Sociale dhe Shkencave të Edukimit për programe 'bachelor' dhe 'master' të Pedagogjisë së Specializuar, me qëllim nxjerrjen e studentëve të specializuar që mund të punojnë si mësues mbështetës në shkolla duke qenë se kjo është një nga nevojat më imediate që kanë prindërit dhe mësuesit aktualisht.

- Të standardizohen shërbimet që ofrohen në shkollë për fëmijët me AK, me qëllim që në çdo shkollë të ofrohet e njëjta cilësi dhe platformë shërbimi.
- MAS të bashkëpunojë me ministritë e linjës si Ministria e Mirëqenies, Ministria e Shëndetësisë dhe e Integrimit për të hartuar dhe zbatuar politika që u vijnë në ndihmë familjeve me fëmijë me AK, jo vetëm në fushën e edukimit, por edhe të mjekimit, rehabilitimit, transportit dhe aktivitetit fizik.
- MAS të ndërmarrë programe kualifikimi në rang vendi për mësuesit e shkollave 9-vjeçare, që do të punojnë me nxënës me AK, me qëllimin që të pajisen me një paketë njohurish të specializuara teorike dhe praktike në fushën e aftësisë së kufizuar.
- Institucionet e Drejtorive Arsimore Rajonale duhet të marrin masa të ngrenë Komisionin e AK, me specialistë multidisiplinarë të fushave të ndryshme, të cilët do të përcaktojnë nevojat e fëmijëve me AK, para se të regjistrohen në shkollë.
- Përparësi mbetet shqyrtimi dhe modifikimi i kurrikulave mësimore për arsimin 9-vjeçar dhe përshtatja e tyre në favor të arsimit gjithëpërfshirës. Kurrikulat dhe tekstet e ngarkuara vështirësojnë punën e mësuesve dhe ulin shanset për integrim të fëmijëve me AK brenda klasës.
- MAS duhet të ketë në prioritetin e saj në çdo fillim viti shkollor një strategji efektive të përditësuar me nevojat më imediate që kanë fëmijët me AK konkretisht në shkollë.
- DAR duhet të jenë korrekte në mbledhjen e statistikave të sakta lidhur me numrin e fëmijëve me AK, që i drejtohen arsimit publik, special dhe privat. Në këtë mënyrë bazuar mbi statistika mund të ndërmerren politika më efektive për plotësimin e shërbimeve dhe nevojave të këtyre fëmijëve në të gjitha nivelet.
- Institucionet qendrore dhe lokale arsimore duhet të bashkëpunojnë me organizatat ndërkombëtare në vend si dhe OJF-të që operojnë në këtë fushë në lidhje me forcimin e bashkëpunimit të një rrjeti që ofron shërbime e studime më të specializuara për fëmijët me AK.

b) Rekomandime për mësuesit, prindërit dhe ofruesit e shërbimeve psiko-sociale

- Mësuesit duhet të jenë pjesë e trajnimeve në punë dhe seminareve kualifikues në fushën e aftësisë së kufizuar për të qenë të aftë të punojnë me nxënës me AK të llojeve të ndryshme. Ata duhet të pajisen me njohuri teorike dhe praktike për të ofruar një mësimdhënie sa më cilësore për të gjithë nxënësit brenda klasës.
- Për të realizuar integrimin e fëmijëve me AK në shkollë dhe për të reduktuar paragjykimet për këta fëmijë duhet të ndërhyhet në nivel komunitar. Shkolla, mësuesit dhe prindërit duhet të nxisin fushata të shpeshta ndërgjegjësimi me pjesëmarrje të gjerë të prindërve e nxënësve për çështjet e aftësisë së kufizuar.
- Përparësi ngelet edhe forcimi i kapaciteteve të drejtuesve të shkollave për të vlerësuar dhe hartuar politikat e nevojshme të shërbimeve brenda shkollës për nxënësit me AK.

Drejtuesit e kualifikuar nuk duhet të lëvizin shpesh nga pozicioni i punës me qëllim ofrimin e një përvoje sa më të gjatë.

- Mësuesit e kualifikuar në fushën e aftësisë së kufizuar duhet të përfshihen në proceset e hartimit dhe përzgjedhjes së teksteve për kurrikulën e arsimit 9-vjeçar. Duke u përfshirë, mësuesit do ta kenë më të lehtë të punojnë në shkollë me tekste të përshtatura sipas nevojave konkrete brenda klasës.
- Shkollat 9-vjeçare duhet të kenë në stafin e tyre një ekip multidisiplinar, më konkretisht një psikolog dhe një punonjës social, për të ofruar shërbime të specializuara e të vazhdueshme për nxënës, mësues e prindër.
- Ofruesit e shërbimeve psiko-sociale duhet të marrin kualifikime të mëtejshme në fushën e arsimit gjithëpërfshirës me synimin e ofrimit të teknikave më të nevojshme e të specializuara për fëmijët në nevojë.
- Shkolla duhet të ofrojë një klimë miqësore për të gjithë nxënësit sipas nevojave. Nxënësit me AK, vështirësi në të nxënë, nxënësit me talente, nxënësit romë dhe egjiptianë, nxënës me probleme familjare dhe ekonomike duhet të jenë prioritet i punës së stafit pedagogjik në shkollë.
- Stafi i shkollës duhet të afrojë prindërit e fëmijëve me AK, duke zhvilluar seminare informuese, biseda në grup dhe individuale për të forcuar bashkëpunimin shkollë-prind në favor të fëmijëve. Rolet e prindërve dhe të mësuesve bëhen më evidente, nëse ata zhvillojnë aktivitete të përbashkëta në shkollë.
- Psikologet dhe punonjëset sociale të shkollave duhet të zhvillojnë seminare, ku prindi të ketë rol aktiv dhe të diskutojë mbi zgjidhjet më të mira për edukimin e fëmijëve të tij. Prindërit duhen ndihmuar me programe këshillimi lidhur me diagnozën, teknikat e punës në shtëpi dhe sugjerime për një jetesë më të shëndetshme.
- T'i ofrohet prindit rol vendimmarrës dhe bashkëpunues nga drejtoria e shkollës në lidhje me çështjet që prekin edukimin apo socializimin e fëmijëve të tij.

c) Rekomandime për kërkime të mëtejshme

- Ky studim, me gjithë risitë që sjell në fushën e aftësisë së kufizuar, është i limituar në qytetin e Tiranës. Është e nevojshme të ndiqet nga studime të tjera, të cilat mund të kishin në fokus edhe rrethet e tjera të vendit. Gjithashtu, mund të zgjerohej me një vlerësim të shërbimeve sociale shtetërore dhe private që ofrohen për familjarët e fëmijëve me AK.
- Përfundimet e këtij studimi do të jenë me rëndësi për studiues të tjerë që në të ardhmen do të fokusohen te cilësia e arsimit gjithëpërfshirës në vend.

BIBLIOGRAFIA

- Alimehmeti, E., Neni 13 i Konventës Evropiane për mbrojtjen e të Drejtave e Lirive Themelore të Njeriut dhe kuadri ligjor shqiptar: monografi shkencore. 2012
- Armstrong, F., Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education. 2002.
- Avramidis, E., Norëich, B., 2002. Teachers' attitude towards integration/inclusion: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education, Vol. 17, No. 2, 06. 2002, P. 129-147.
- Bacon, J., Causton-Theoharis, J. (2012). "*It should be teamwork*". A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education, International Journal of Inclusive Education, 16, 1-18.
- Baglieri, S., Bejoian, L., Broderick, A., Connor, D. J., Valle, J. "[Re]claiming 'Inclusive Education' Toward Cohesion in Educational Reform: Disability Studies Unravels the Myth of the Typical Child" *Teachers College Record* 113.10 (2011)
- Beckett, D. (2009) 'Holistic competence: Putting judgement first', in K. Illeris (ed.), *International perspectives on comptenece development*, Routledge, London.
- Berlach, R. G., Chambers, D. (2011). Inclusivity imperatives and the Australian National Curriculum. *The Educational Forum, 75* (1), 52-65.
- Booth, T. 1996. A Perspective on Inclusion from England. Cambridge Journal of Education. 26, 1, 87-99.
- Booth T., Ainscow, M., Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Eduation. 2002.
- Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D., (2006). Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare.
- Breitenbach, M., Armstrong, V. L., Bryson, S. E. (2013): The implementation of best education practices for a student severely affected by autism, International Journal of Inclusive Education, 17:3, 277-294.
- Canadian Association of Statuory Human Rights Agencies. Difining a Rights Based Framework: Advancing Inclusion of Student ëith Disabilities. National Forum, Toronto, Ontario. 2008.
- Chopin I., Gounari E-M., Developing Anti-Discrimination Laë in Europe. The 27 EU Member States compared. 2009.
- Christenson, C. A. (1996). 'Competing notions of social justice in special education reform', Journal of Special Education, 31 (2), 181-198.

- Clough, P., Corbett, J., 2000. Theories of Inclusive Education: A students' guide.
- Clough, P. (2005) 'Routes to inclusion'. London: Paul Chapman/Sage.
- Cologon, 2012. Effects of targeted reading instruction on phonological awareness and phonic decoding in children with Down Syndrome. American Journal of Intellectual and Development Disabilities, 116, 111-129.
- Curcic, S. (2009) 'Inclusion in PK-12: an international perspective', International Journal of Inclusive Education, 13: 517-538.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards education: A revieë of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15, 331-353.
- Denzin, Lincoln, (2005) The Sage Handbook of Qualitative Research – 4th ed.
- Diamond, K., Huang, H., 2005, 'Preschoolers' ideas about disabilities'.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) 2010. Mapping the implementation of Policy for Inclusive Education: an exploration of challenges and opportunities for developing indicators.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) 2011. Teacher education for inclusion across Europe: challenges and opportunities. Brussels.
- Edmunds, A. L., Edmunds, G., 2008. Special Education in Canada.
- Elhowers, H., Alsheikh, N., (2006). Teachers' attitude toward inclusion. International Journal of Special Education, 21 (1), 115-118.
- Ellins, J., Porter, J., 2005. Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. British Journal of Special Education, Volume 32, Issue 4, 188-195, December 2005.
- Erevelles, N., 2005. Rewiring critical pedagogy from the periphery: materiality, disability, and the politics of schooling. New York: Peter Lang.
- Evans, S., Shipton, E. A., Keenan, T. R. (2005). The relationships between maternal chronic pain and child adjustment: the role of parenting as a mediator. Journal of Pain, 7, 236-243.
- Ferguson, D. L. (2008) International trends in inclusive education: The continuing challenge to reach each one and everyone. European Journal of Special Needs Education, 23, 109-120.
- Fisher, L. (2012) The Inclusive Classroom: A Handbook for Teachers.
- Fitch, T. J. (2003). what counselers do in high-achieving schools: A study on the role of the school counselor.
- Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar, (2010). Raport i Monitorimit të Zbatimit të Strategjisë Kombëtare për Personat me Aftësi të Kufizuar për vitet 2008-2009.

- Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar, (2008). Raport i Monitorimit të Zbatimit të Strategjisë Kombëtare për Personat me Aftësi të Kufizuar për vitin 2007.
- Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar, (2007). Raport i Monitorimit të Zbatimit të Strategjisë Kombëtare për Personat me Aftësi të Kufizuar për vitin 2006.
- Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar me mbështetjen dhe në Bashkëpunim me Save the Children, Albania. Koka Z., Haxhiymeri, V., Flagler Nika M., Bezati F. Raport studimor: Efektiviteti i zbatimit të kuadrit ligjor që garanton edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në kushtet e arsimit gjithëpërfshirës. Tiranë. 2005.
- Forlin, C. (2001) "Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers". Educational Research, 43 (3): 235-45.
- Forlin, C. (ed. 2012) Teacher Education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches. London: Routledge.
- Friend, M., Cook, L. (2010). Interactions: Collaboration skills for school professionals (6th ed). Columbus, OH: Merrill.
- Frye-Meyers, (2005). The politics of reality: Essays in feminist therapy. NY: The Crossing Press.
- Frankel, F., et al., (2010). Social skills for teenagers with developmental and autism spectrum disorders: The PEERS treatment manual. Neë York: Routledge.
- Gargiulo, R. M., Metcalf, D. (2010). Teaching in Today's Inclusive Classrooms: A universal design for learning approach.
- Gerber, M., Szabo, J., (1996). Special education and the charter school movement. Special Education Leadership Review, 135-148.
- Goffman, E. (1963). Stigma. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Graham, L. J., Spandagou, I. (2008). From vision to reality: views if NSW primary school principals on inclusive education. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annueal Conference, Queensland University of Techonology, Brisbane.
- Grimes, P., Ekins, A. (2009). Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach.
- Hanline, M. F., Correa-Torres, S. M., (2012). Experiences of Preschoolers with Severe Disabilities in an Inclusive Early Education Setting: A Qualitative Study.
- Hardman F., Ackers, J., O'Sullivan, M., Abrishamian, N., (2011). Developing a systematic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: Emergigng lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 41 (4), 1-7.
- Hobbs, T., Westling, D. L., (1998). Inclusion, inclusion, inclusion: Promoting successful inclusion. Teaching Exceptional Children 31:!2-19.

- Hollingsworth, H., Buysse, H., (2009). Program Quality and Early Childhood Inclusion: Recommendations for Professional Development. Topics in Early Childhood Special Education, Vol.20, No.2, 119-128.
- Isaacs, J., Reisch, M., (1996). Bringing the community into the classroom: Applying the experience of social work education to service-learning courses in sociology. Published by: American Sociological Association. Article Stable URL: http://www.jstor.org/stable/1318769
- INSTAT, Censusi i Popullsisë dhe Banesave 2011
- Ji-Ryun, K. (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion. International Journal of Inclusive Education, Volume 15, Issue 3, 2011.
- Jordan, A., Stanovich, P., (2001). Patterns of teacher-student interaction to inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. International Journal of Disability, Development and Education, 48 (1), 33.
- Jordan A., Glenn, C., Mc-Ghie-Richmond, D., (2009) 'The SET project: effective teaching and its relationship to teachers' epistemological beliefs and inclusive teaching practices', Teaching and Teacher Education, 26: 259-266.
- Jordan A., Stanovich (2010). 'Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept'. International Journal of Disability, Development and Education, 48: 43-62.
- Katende, P., 2006. Working with Parents in Uganda.
- Këshilli i Ministrave i Republikës së Shqipërisë, VKM Nr. 8, datë 7.1.2005, "Për miratimin e Strategjisë Kombëtare të Personave me Aftësi të Kufizuar".
- Këshilli i Ministrave i Republikës së Shqipërisë, VKM Nr. 799, datë 22.07.2009, "Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2009-2013".
- Kliewer, C., 2008. Seeing All Kids as Readers: A New Vision for Literacy in the Inclusive Childhood Classroom.
- Koka Z., Haxhiymeri V., Flagler Nika M., Gjithëpërfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollë shqiptare. Tiranë, 2005.
- Kombet e Bashkuara, Konventa Ndërkombëtare e të Drejtave Ekonomike, Sociale dhe Kulturore, 1966.
- Komesaroff, L., Mc.Lean, M.S. 2007. Being there is not enough: inclusion is both deaf and hearing. Deafness and Educational International, 8, 88-100.
- Komuniteti Evropian, Progres Raporti për vitin 2009 për Shqipërinë, varianti në gjuhën shqipe.

- Komuniteti Evropian, Progres Raporti për vitin 2009 për Shqipërinë, varianti në gjuhën shqipe.

- Konventa për të Drejtat e Fëmijës
- Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara

- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr. 7889, datë 14.12.1994 "Për Statutin e Invalidit të Punës" (i ndryshuar).
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr. 7592, datë 21.6.1995 "Për Sistemin Arsimor Parauniversitar".
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr. 8098, datë 28.03.1996 " Për Statusin e të Verbërit" (i ndryshuar).
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Kushtetura e Republikës së Shqipërisë, 1998.
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr. 8626, datë 22.06.2000 "Statusi i Invalidit Paraplegjik e Tetraplegjik".
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr. 8872, datë 29.3.2002 "Për Arsimin dhe Formimin Profesional në Republikën e Shqipërisë".
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr. 9355, datë 10.03.2005 "Për ndihmën dhe shërbimet shoqërore".
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr. 10221, datë 4.2.2010 "Për mbrojtjen nga diskriminimi".
- Kuvendi i Republikës së Shqipërisë, Ligji Nr. 69/2012, datë 21.06.2012 "Për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë".
- Kluth, P.,Villa, R., Thousand, J., (2001). ' "Our school doesn't offer inclusion" and other legal blunders.' Educational Leadership, 69, 4, 24-27.
- Lalvani, P. (2013). Parents' Participation in Special Education in the Context of Implicit Educational Ideologies and Socioeconomic Status. Montclair State University Press: Study.
- Lilley, S., Owens, T (Eds.), 2012. The Speed of Organization, 119-146. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Lindsay, G. 2007. Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology, 77, 1-29.
- Lipsky, D. K., Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. Harvard Educational Review, 66, 762-796.
- Marnie, S., Menchini, L., (2007). 'Demographic Challenges and the Implications for Children in CEE/CIS', Innocenti Working Paper, 2007-01, Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Mayer, B. S., (2009). Staying with conflict: a strategic approach to ongoing disputes. San Francicso, CA: Jossey-Bass.
- McDonnell J., (1998). Instruction for students with severe disabilities in general education and self-contained elementary classrooms. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 22, 16-27.
- McDonnell, J., Hardman, M., McDonald, A. (2003). Introduction to persons with moderate and severe disabilities (2nd ed). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- McLean, M., Wolery, M., Bailey, D. (2004). Assessing infants and preschoolers with special needs (3rd ed.). Merril/Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ.
- McLesky, J., Waldron, N. L. (2007). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. Journal of Educational and Psychological Consultation, 20:58-74, 2010.
- Mercer, J. R. (1973). Labeling the Mentally Retarded. Berlekey, Calif.: University of California Press, 1973. 332.
- Meekosha, H., Jakubowicz, A. 1996. 'Disability, participation, representation and social justice', in Disability and the dilemmas of education and justice, Open University Press, Buckingham, UK, 79-95.
- Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, Dispozitat Normative, 2002
- Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, "Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2004-2015", Qershor 2004.
- Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, "Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2004-2015", 2005.
- Mirosevic, J. K. 2007. Paper: Inclusive education in Croatia. Regional Workshop – Europe on Inclusive Education. UNESCO: International Bureau of Education.
- Mitchell, C. (2011). Doing Visual Research. London: SAGE.
- Mogharreban, C., Bruns, D. (2009). Moving to Inclusive Pre-Kindergarten Classrooms: Lessons from the Field. Early Childhood Education Journal, 36(5), 407-414.
- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van de Putte, I., Van Hove, G. (2010). 'Communities of practice in inclusive education', Educational Studies, 36: 3, 345-355, First published on: 21 January 2010 (iFirst). URL: http://dx.doi.org/10.1080/03055690903424816
- Myers, J., Bagree, S. Haywards Heath, UK: Sightsavers, Policy Paper, July 2011, 9.
- Nano, V., 2002. Shkolla shqiptare drejt proceseve integruese. Raport studimor. Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Paaftësisë.
- Neeley-Barnes, S. L., Graff, J., Roberts, R. J., Hall, H. R., Hankins, J.S. (2010). "It's Our Job": A Qualitative Study of Family Responses to Ableism. Intellect Dev Disabil. Aug 2010; 48(4): 245-258.
- Odom, S. L., Horner, R. H., Snell, M. E., Blacher, J. (Eds.) (2007). Handbook of developmental disabilities. New York/Londen: Guilford Press. 645. May, 2010, Volume 31, Issue 2, 104-105.
- Odom, S. L., Buysse, V., Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. Journal of Early Intervention, 33(4), 344-356.
- OKB, Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut, 1948.
- OKB, Konventa për Eliminimin e të Gjitha Formave të Diskriminimit ndaj Gruas, 1979.
- OKB, Konventa për të Drejtat e Fëmijës, 1989.

- OKB, Rezoluta 48/96 "Rregullat standarde mbi barazinë e mundësive për personat me aftësi të kufizuar", 1993.
- OKB, Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar".
- Olkin, R., Abrams, K., Preston, P., Kirshbaum, M. (2006). Comparison of parents with and without disabilities raising teens: Information from the NHIS and two national surveys. Rehabilitation Psychology 511: 43-49.
- Palmer, D. S., Fuller, K., Arora, T., Nelsen, M. (2001). Taking sides: Parents' views on inclusion for their children with severe disabilities. Exceptional Children, 67, 467-484.
- Petalas M. A., Hastings R. P., Nash S., Dowey A., Reilly D., "I Like That He Always Shows Who He Is": The perceptions and experiences of siblings with a brother with autism spectrum disorder. International Journal of Disability, Development and Education. Vol. 56, No.4. November 2009, 381-399.
- Pugach, M.C., Johnson, L. J. (2002). Collaborative practitioners, collaborative schools (2nd ed.). Denver: Love Publishing.
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education:some reflections from the Netherlands. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 10, Issues Supplement s1, 197-201, August 2010.
- Qendra e Zhvillimit për Fëmijë "Shtëpia e kuqe", Studim i shpejtë mbi Fenomenin e Abuzimit të Fëmijëve me Aftësi të Kufizuar në Shqipëri, 2012
- Resch Aaron J., Mireles G., Benz R. M, Grenlewdge C., Peterson R., Zhang D., Texas A& M University. Giving Parents a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities. American Psychological Association, Rehabilitation Psychology, Vol. 55, No.2, 139-150. 2010
- Rioux, M.H. (1994) Disability is not Measles: New Research in Disability. Toronto: Roeher Institute.
- Rouse, J. (2007) The SAGE Handbook of Qualitative Research: Narrative reflections on practical actions: Two learning experiments in reflective story telling.
- Runswick-Cole, K. (2008). Between a rock and a hard place: parents' attitudes to the inclusion of children with special educational needs in mainstream and special schools. British Journal of Special Education, 35, 3, 173-180.
- Saulle Rita M., ËS Robinson J., Hazard C., Legislation pertaining to special needs education, 1996.
- Save the Children (2006) Working Towards Inclusive Practice: Gypsy and Traveller Cultural Awarennes Training and Activities for Early Years Setting. London: Save the Children.
- Save the Children (2009) Lanson G. Inclusive Education: A guide to using the UNCRPD.
- Save the Children, Albania (2010) "Një shkollë për të gjithë." Përvojë pune me fëmijët me aftësi të kufizuar në shkollat e zakonshme.

- Save the Children (2012) Implementing Inclusive Education. A commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (Second Edition)
- Shade, R. A., Steëard, R. (2001). General education and special education pre-service teachers' attitudes toward inclusion. Preventing School Failure, 46(1), 37-41.
- Stahmer, Suhrheinrich, Reed, Schreibman, Vattuone, 2011.
- Stubbs, S. (2008) Inclusive Eduation: Where there are Few Resources, 2nd edn. Oslo, Norway: Atlas Alliance. http://www.eenet.org.uk/resouces/docs/IE%20feë%20resources%202008.pdf.
- Studimi për integrimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme "Shkolla shqiptare drejt proceseve integruese", 2002.
- Tahiraj, E. Qendra "Fëmijët Sot", Fëmijët në Shqipëri, 2008.
- Thomas, G., Loxley, A. (2001). Deconstructin Special Education and Constructing Inclusion. Buckingham: Open University Press.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.
- Theodoru, F., Nind, M, (2010). 'Inclusion in play: a case study of a child with autism in an inclusive nursery', Journal of Research in Special Educational Needs, 10[2]:99-106.
- UNESCO, Konventa Kundër Diskriminimit në Arsim, 1960.
- UNESCO, The Salamanca Statement and framework for action on special needs education adopted by the World Conference on special needs education: access and quality, 1994.
- UNESCO, Reviewof the Present Situation in Special Needs Education, 1995.
- UNESCO, International Consultation on Early Childhood Education and Special Education Needs, Paris, 1997.
- UNESCO, Salamanca Five Years On. A revieë of UNESCO Activities in the Lights of the Salamanca Statement and Framework for Action. Adopted at The World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. 1999.
- UNESCO, Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms, A Guide for Teachers, 2001.
- UNESCO, Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual Paper. 2003
- UNESCO, Education for All, Global Monitoring Report (EFA), 2006
- UNESCO, Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris, 2009.
- UNESCO, Towards Inclusive Education for Children ëith Disabilities: A guideline, 2009.
- UNESCO, Open File on Inclusive Education, Support Materials for Managers and Administrators.
- UNICEF, Children and Disability in Albania, 2002

- U.S. Department of Education, The Office of Special Education Programs.
- U.S. Deparment of Education. (2003). Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: A user-friendly guide. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- U.S. Department of Education. National Center for Education Statistcs. (2006). The condition of education 2006. http://nces.ed.gove/programs/coe/2006/pdf/07_2006.pdf.
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. Data analysis system, 1997-2004. https://edeadata.org/docs/PartBTrendData/Bl.html
- Vakil, Sh., Welton, E., O'Connor, B., Kline, L. S. (2009). Inclusion Means Everyone! The Role of the Early Childhood Educator ëhen Including Young Children with Autism in the Classroom. Early Childhood Educ J (2009) 36: 321-326.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Klinger, J.K. (1995). Students' views of instructional practices: Implications for inclusion. Learning Disability Quarterly, 18, 236-248.
- Vislie, L. (2003) 'From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies', European Journal of SEN, 18, 1, 17-35.
- Vujacic, M. (2011). Roles of teacher in inclusive education (Uloge nastavnika u inkluyivnom obrazovanju), Pedagogija, 66(3), 384-394.
- CRPD"The Implication of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities for Education for All".
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? Journal of Special Education, 37(3), 140-147.
- Waddington L., Lawson A., Disability and non-discrimination laë in the European Union. An Analysis of disability discrimination law within and beyond the employment field. 2009
- Whalen C. K., Odgers C. L., Reed P. L., Henker B., Dissecting Daily Distress in Mothers of Children With ADHD: An Electronic Diary Study. Journal of Family Psychology, 2011, Vol. 25, No. 3, 402-411. American Psychological Association, 2011.
- World Health Organization. World report on violence and health, Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Anthony, B. Z., Lozano, R. Geneva, 2002
- World Health Organization. Consultation on Child Abuse Prevention. 1999.
- WHO Organizata Botërore e Shëndetësisë / Botimi "It's our world too".
- World Bank Annual Report 2000-2010.

SHTOJCA

Shtojca 1: Forma e dhënies së pëlqimit të informuar

Titulli i studimit: Integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në arsimin e detyrueshëm (Rasti i Tiranës).
Autore e studimit: Lediona Asabella, punonjëse e shërbimit psiko-social shkollor pranë DART.
Udhëheqës Shkencor: Prof. Dr. Edmond DRAGOTI

Prezantimi dhe arsyet për studim
Ky formular miratimi përmban të dhëna rreth studimit të përmendur më lart. Qëllimi i këtij studimi është të eksplorojë sfidat dhe vështirësitë që hasin fëmijët me aftësi të kufizuara gjatë procesit të integrimit në shkollën e zakonshme 9-vjeçare, duke u bazuar në përjetimet dhe përvojat e prindërve, mësueseve dhe ofruesve të shërbimit psiko-social në shkollë. Të dhënat e mbledhura nga ky studim do të shërbejnë për të patur një kornizë të plotë të fenomentit të integrimit të këtyre nxënësve. Do t'jua lexoj informacionin me zë të lartë me qëllimin që ta kuptoni sa më mirë, përpara se ju të pranoni. Nëse keni ndonjë paqartësi, ju lutem mos hezitoni të më pyesni që t'ju shpjegoj në mënyrë edhe më të hollësishme.

Konfidencialiteti
Ju siguroj që çdo gjë që do të thoni do të mbetet e fshehtë. Emri juaj në asnjë rrethanë, nuk do të përmendet në këtë studim apo ndonjë publikim tjetër të ngjashëm. Çdo informacion i ofruar nga ju do të jetë konfidencial dhe do të ruhet deri në kufirin e lejueshëm me ligj. Të gjitha të dhënat do të kodohen dhe do të përdoren vetëm nga unë dhe vetëm për studimin.

Përdorimi i rezultateve të studimit
Rezultatet e këtij studimi do të publikohen si një disertacion në Fakultetin e Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës. Informacioni i publikuar mund të përdoret nga të interesuarit.

Roli juaj në studim
Nëse do të merrni pjesë në studim, do të kërkoja që t'u përgjigjeshit disa pyetjeve të një interviste lidhur me vështirësitë dhe sfidat që hasin këta nxënës/fëmijë me aftësi të kufizuara që nga procesi i regjistrimit, pranimit dhe integrimit në shkollën e zakonshme.

Ju nuk do të keni përfitim financiar për informacionin e dhënë. Ju nuk rrezikoni duke qenë pjesëmarrës në këtë studim.Kontributi juaj është i lidhur vetëm me kohën tuaj që mund të shpenzojmë bashkë 60-90 minuta. Intervistën mund ta zhvillojmë kur dhe ku ju keni mundësi dhe kohën e përshtatshme.

Të drejtat tuaja si pjesëmarrës në studim

Të pyesni rreth qëllimit dhe procedurave të studimit. Pjesëmarrja juaj në këtë studim është vullnetare. Ju jeni të lirë për të vendosur nëse do të merrni pjesë në studim apo jo. Vendimi juaj për të refuzuar nuk do të ketë asnjë lloj ndikimi mbi ju.

Heqja dorë nga studimi

Ju mund të largoheni nga studimi në çdo moment. Nëse vendosni të jeni pjesë e studimit, por më pas ndryshoni mendim, është e drejta juaj që të hiqni dorë në çdo moment nga studimi.

Regjistrimi i intervistës

Regjistrimi i intervistës në audio apo mbajtja shënim e saj është pjesë e studimit. Vetëm autori i studimit do të ketë të drejtën për të transkriptuar dhe shkruar materialet e regjistruara. Nëse nuk doni të regjistroheni, kjo është e drejta juaj.

Për informacione apo pyetje të tjera

Në rastet që keni ndonjë problem apo pyetje mbi pjesëmarrjen tuaj në studim apo dhe mbi studimin, ju lutem më kontaktoni:

Lediona Asabella: Autore e studimit
Email: lediasabella@hotmail.com

Dokumenti i mësipërm përshkruan procedurat për studimin me titull “Integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e arsimit të detyruar”. Pjesëmarrësve u është dhënë e drejta të bëjnë çdo lloj pyetjeje.
Duke nënshkruar këtë formular miratimi, ju tregoni se keni zgjedhur në mënyrë vullnetare të jeni pjesë e këtij studimi.

_____	_____
Nënshkrimi i personit që do të intervistohet	**Data**
_____	_____
Nënshkrimi i personit që merr miratimin	**Data**

Shtojca 2: Udhëzuesi i intervistës me mësuesit

Tema: Integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në arsimin publik të detyrueshëm (9-vjeçar).

Kërkuese shkencore:
Lediona Asabella – Punonjëse sociale shkollore pranë DART
Udhëheqës shkencor :
Prof. Dr. Edmond Dragoti – Shef i Departamentit të Punës dhe Politikës Sociale, UT.

Të dhënat e studimit do të ruhen nga studiuesja. Emri juaj nuk do të shkruhet në asnjë vend. Nëse të dhënat e këtij studimi publikohen, asnjë informacion identifikimi personal nuk do të bëhet i ditur. Do të ruajmë fshehtësinë e pjesëmarrjes në këtë studim deri në kufirin e lejueshëm me ligj. PJESËMARRJA ËSHTË VULLNETARE dhe ju jeni i lirë që të ndryshoni mendjen për pjesëmarrjen tuaj në çdo kohë/moment.

Kodi:_____

Data e intervistimit_____

Të dhëna të përgjithshme :

Seksi: _____
Mosha: _____
Statusi: _____
Nëse jeni i/e martuar, sa fëmijë keni? _____
Niveli i edukimit (specifiko): _____
Shkolla ku punon: (klasa ku jep) _____
Sa vite pune keni në arsim? _____
Sa vite pune keni me AK _____

I- Perceptimi dhe niveli i njohurive të mësuesve për nxënësit me AK.

1. Cila është përvoja juaj në punën si mësues në shkollë?
2. A keni informacion mbi aftësinë e kufizuar?

   a) Po b) Jo

3. Nëse po, sa kohë më parë dhe çfarë informacioni më konkretisht? Cilat janë burimet?
4. Cilat janë njohuritë tuaja për kuadrin e ri ligjor të punës me nxënësit me AK.
5. Si e pritën fëmijët e tjerë ardhjen e një fëmijë me AK në shkollë. Atmosfera që u krijua?

II- Eksperiencat e mësuesve mbi nxënësit me AK në shkollë.

1. Cilat ishin ndjesitë tuaja në momentet e para që mësuat se do të kishit një nxënës me AK në klasë? Mund të kujtoni reagimet tuaja?

2. A ishte marrëdhënia juaj e parë me nxënës me AK?

2-a) Po b) Jo

3. Çfarë aftësi të kufizuar kishte fëmija?

4. - Cilat ishin nevojat tuaja për të punuar me nxënësit me AK?

5. - Cilat ishin burimet e para që ju shfrytëzuat për punën konkrete edukative?

6. A e patët mbështetjen e psikologes/punonjëses sociale të shkollës? Nëse po, në cilat aspekte ju ndihmoi në tepër : në punën me prindin, me nxënësin me AK (shpjego)

7. Si e keni realizuar mësimdhënien me këta fëmijë?

a) Alternative b) tradicionale c) e kombinuar

8. A keni hartuar një plan PEI? Sa ka funksionuar realisht ai?

9. Cilët ishin aktorët që u përfshinë? Si kanë reaguar fëmijët e tjerë?

10. A i kupton prindi nevojat tuaja? (Shpjego më tepër).

11. A keni pasur shqetësime nga prindërit e fëmijëve të tjerë të klasës?

a) Po b) Jo

12. Nëse po, si keni reaguar ju? A keni kërkuar ndihmë? Ku?

13. Cilat janë metodat që keni përdorur për të rritur bashkëpunimin e fëmijëve me AK me fëmijët e tjerë?

III- Përfshirja e nxënësit me AK në klasë.

1- Mund të më thoni cilat kanë qenë pengesat që has nxënësi me AK gjatë kohës kalon në klasë?

2- Çfarë metodash ose teknikash keni përdorur ju për të zbutur çdo lloj mosmarrëveshjeje brenda klasës. Mund të më përshkruani ndonjë shembull konkret?

3- Si mendoni sa ka qenë pjesë e klasës nxënësi me AK në të gjitha aktivitetet që bën shkolla/ klasa?

4- Cili ka qenë opinioni i kolegëve lidhur me nxënësin me AK? A keni pasur mbështetjen e kolegëve të tjerë brenda shkollës? Si jepni shembuj?

5- Po lidhur me motivimin tuaj të brendshëm çfarë mund të më thoni (moral, financiar)?

6- A e mendoni si sfidë këtë punë deri në përparimin e nxënësit me AK?

7- A mendoni se po integrohet/përfshihet fëmija në klasën tuaj?

IV- Qëndrimet /Pritshmëritë e mësuesve për të ardhmen?

1. Çfarë duhet të bëjë më tepër shteti, shkolla, prindi apo komuniteti jashtë dhe brenda shkollës?
2. Cila mendon se është më prioritare për t'u realizuar?
3. A keni ndonjë informacion shtesë që dëshironi ta thoni dhe nuk u prek gjatë intervistës?

Ju falënderoj për kohën dhe kontributin tuaj

Shtojca 3: Udhëzuesi i intervistës me prindër

Tema: Integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në arsimin publik të detyrueshëm 9-vjeçar (studim eksplorues).
Kërkuese shkencore:
Lediona Asabella – Punonjëse sociale shkollore pranë DART
Udhëheqës shkencor :
Prof. Dr. Edmond Dragoti – Shef i Departamentit të Punës dhe Politkës Sociale, UT.

Konfidencialiteti
Të dhënat e studimit do të ruhen nga studiuesja. Emri juaj nuk do të shkruhet në asnjë vend. Nëse të dhënat e këtij studimi publikohen, asnjë informacion identifikimi personal nuk do të bëhet i ditur.
Do të ruajmë fshehtësinë e pjesëmarrjes në këtë studim deri në kufirin e lejueshëm me ligj.
PJESËMARRJA ËSHTË VULLNETARE dhe ju jeni i lirë që të ndryshoni mendjen për pjesëmarjen tuaj në çdo kohë/moment.

Të dhëna të përgjithshme për prindin :

Kodi: _____
Data e intervistimit: _____
Seksi: _____ Mosha: _____ Gjendja civile _____
Niveli i edukimit tuaj? (specifiko) _____
Sa fëmijë keni? _____ Fëmijë me AK _____
A jeni i/e punësuar? Ku? _____ Po bashkëshorti? _____
Të dhëna për fëmijën me AK
Mosha: _____
Gjinia _____
Diagnoza: _____
Koha që nga diagnoza _____
A trajtohet fëmija në ndonjë qendër të specializuar? Sa kohë? _____
A ka ndjekur fëmija kopsht ose parashkollor? Sa kohë? _____
Shkolla që ndjek fëmija /klasa _____/ _____

I- Perceptimet dhe pritshmëritë e prindit për arsimimin e fëmijës me AK.

1. Si u ndjetë në momentin që morët vesh se fëmija juaj kishte një nevojë të veçantë? A mund të më përshkruani ndjesitë e atyre momenteve?
2. A është regjistruar fëmija juaj në parashkollor/kopsht? Nëse po, çfarë mendimi keni për punën e bërë në këtë institucion?

3. Para se fëmija juaj të regjistrohej në shkollën 9-vjeçare si e mendonit përballjen me këtë përvojë? Mund të më përshkruani më hollësisht?
4. Cila ishte shtysa që ju ta sillnit fëmijën në shkollë normale? Eksperienca në parashkollor / sugjerime të të afërmve? Më tregoni pak më tepër ?
5. Në kohën që fëmija do të regjistrohej në shkollë a morët mendimin e ndonjë specialisti të fushës përkatëse për edukimin e tij?
6. A takuat prindër të tjerë që kishin të njëjtin problem si ju? Nëse po, më flisni më gjatë për këtë eksperiencë?
7. A morët informacion mbi ligjin për arsimin gjithëpërfshirës në shkollë? Ku dhe më konkretisht çfarë informacioni?

II-Përballja e prindit me eksperiencën e fëmijës me AK në shkollë

1. Mund të më përshkruani si ju priti drejtoria e shkollës për regjistrimin e fëmijës tuaj në shkollë? Pati burokracira?
2. Më flisni për kujtimet tuaja (emocionet/problemet) për ditët e para të shkollës?
3. Mund të më tregoni diçka rreth reagimeve që pati mësuesja kujdestare që mori fëmijën tuaj në klasë kujdestari?
4. Po fëmijët e tjerë të klasës si e pritën ardhjen e fëmijës tuaj në shkollë?
5. Në takimet e para me prindër që ka zhvilluar shkolla si jeni ndier? A ju ka thirrur më shpesh se të tjerët mësuesja kujdestare.
6. Dalloni ndonjë ndryshim të mësuesve nga kalimi i **CU/CL i fëmijës**?
7. Mund të më tregoni pak mbi vështirësitë e para që pati fëmija në shkollë? Më jepni shembuj.

III- Këndvështrimi i prindit për integrimin e fëmijës në shkollë.

1. Mund të më flsini pak për ecurinë e fëmijës tuaj në shkollë deri tani?
2. Keni përdorur ju ndonjë burim informacioni për të mësuar më tepër rreth diagnozës së fëmijës tuaj? Cilat burime keni përdorur, sa kohë më parë?
3. Cilat janë disa nga vështirësitë që keni hasur ju dhe fëmija gjatë periudhës që fëmija është në shkollë (me aq sa keni mundur të vëzhgoni)
4. Keni bashkëpunuar me mësuesen kujdestare për nevojat që ka fëmija juaj?A mund më të listoni nevojat më emergjente/ Si keni tentuar t'i zgjidhni?

5. A ka lindur nevoja e një mësuesi ndihmës në klasë apo mësuesi kujdestar e ka përballuar gjithçka vetë?
6. Keni pasur mbështetjen e drejtorisë së shkollës/ mësuesve për të plotësuar nevojat tuaja për fëmijën?
7. Si e përballon fëmija juaj programin mësimor? Çfarë nevojash ju kanë lindur në lidhje me këtë çështje?
8. Më flisni pak për marrëdhëniet tuaja me prindërit e tjerë të klasës?
9. Fëmija juaj punon me program të veçantë, PEI, apo me programin normal që punon klasa? Jeni thirrur për të bashkëpunuar për PEI – trego konkretisht.
10. Keni realizuar takim me psikologun/punonjësin social të shkollës? Në cilat fusha keni kërkuar ndihmën e tij? Si e vlerësoni punën e tij për kalimin e vështirësive që ka fëmija juaj?
11. Mendoni se shkolla publike është një institucion që plotëson nevojat që ka fëmija juaj? Nëse jo, çfarë nuk funksionon si duhet, më jepni shembuj.
12. Sipas mendimi tuaj, fëmija juaj është integruar/përfshirë në të gjitha aktivitetet e shkollës? Më tregoni ku e shikoni ju këtë?

IV- Parashikimi për të ardhmen.

1. Si e mendoni të ardhmen lidhur me arsimimin e fëmijës tuaj? Ju lutem më flisni me detaje për këtë çështje.
2. Mund të jepni disa sugjerime për një integrim dhe gjithëpërfshirje më të suksesshme të fëmijëve me AK në shkollë publike?
3. Më konkretisht, çfarë prisni në të ardhmen nga shkolla që mund t'ju vijë në ndihmë për arsimimin optimal të fëmijës tuaj në varësi të nevojave të tij?
4. A keni ndonje rekomandim /sugjerim shtesë që dëshironi ta thoni dhe nuk u prek gjatë intervistës?

Ju falënderoj për kohën dhe kontributin tuaj

Shtojca 4: Udhëzuesi i fokus-grupit me ofruesit e shërbimit psiko-social

GUIDË DISKUTIMI ME OFRUESIT E SHËRBIMIT PSIKO-SOCIAL NË SHKOLLË

Përshëndetje.

Emri im është Lediona Asabella dhe jam punonjëse sociale shkollore prej 10 vitesh. Pranë Fakultetit të Shkencave Sociale, UT jam duke kryer studimet e doktoraturës me temen: "**Integrimi i fëmijëve me AK në shkollat e arsimit të detyrueshëm në qytetin e Tiranës".**
Ky është një studim eksplorues, prandaj jam shumë e interesuar të mbledh sa më shumë të dhëna lidhur me integrimin e fëmijëve me AK në shkolla dhe do t'ju isha shumë mirënjohëse, nëse do të pranoni të jeni pjesë e këtij studimi, duke iu përgjigjur pyetjeve të mia mbi këndvështrimin tuaj për këtë proces brenda shkollës publike. Pjesëmarrja juaj në këtë studim është vullnetare.
Fokus-grupi do të zgjasë rreth 90 min e do të ndjekë një linjë pyetjesh që kanë të bëjnë me profesionin dhe punen tuaj të përditshme.
Përgjigjet tuaja do të jenë vetëm pjesë e studimit të doktoraturës dhe do të mbeten konfidenciale.

Data _____ Kohëzgjatja _____
Numri i personave _____ Femra _____ Meshkuj _____

Grup-mosha _____

Vite pune si ofrues shërbimi: _____ Vite pune me AK _____

Shkolla ku punoni: _____

1. Sa fëmijë me AK fizike dhe mendore keni aktualisht në shkollën tuaj**?**

2. Sa prej këtyre fëmijëve janë të pajisur me raportin mjekësor nga një institucion shtetëror mjekësor?

3. Në gjykimin tuaj, keni në shkollë fëmijë të tjerë me AK, por që nuk kanë paraqitur raport /diagnozë nga prindi? Sa mendoni se janë me përafërsi?

   3-a) Pse mendoni se ndodh ky fenomen?
   3-b) Në 5 vitet e fundit ky numër ka qenë në rritje apo në zbritje? Më komentoni më tepër

4. A keni pasur raste të prindërve hezitues për të pranuar që fëmija e tij ka ose mund të ketë një aftësi të kufizuar? Çfarë ka ndodhur më pas?

5. Çfarë mendoni për bashkëpunimin e prindit me stafin pedagogjik të mësuesve/drejtuesit për përmbushjen e nevojave të këtyre fëmijëve brenda shkollës?

6. Keni qenë pjesë e hartimit të PEI- në rastet kur nxënësi me AK ka pasur nevojë për një të tillë?

7. A ka funksionuar realisht PEI, për sa njohuri keni? Pse mendoni kështu?

8. Si ka funksionuar PEI si një instrument i veçantë për integrimin e nxënësit me AK brenda procesit mësimor?

9. A keni zhvilluar seanca këshillimi individuale ose në grup me prindërit e fëmijëve me AK?

10. A realizoni ndonjë kategorizim të këtyre fëmijëve gjatë punës tuaj.

11. Cila është ndihma juaj profesionale për këta fëmijë brenda shkollës?

12. Sa bashkëpunues janë nxënësit e tjerë të klasës në procesin e integrimit dhe pranimit të fëmijës me nevoja të vecanta në klasë?

13. Cfarë teknikash përdorni ju për të rritur gjithëpërfshirjen e nxënësve me Ak në cdo aktivitet që zhvillojnë shokët?

14. Kanë kërkuar ndihmën tuaj mësuesit që kanë nxënës me AK? Më jepni ndonjë shembull...

15. Cili është opinioni juaj për rolin që ka mësuesi kujdestar i fëmijëve me AK?

16. A kanë kërkuar ndihmë prindërit e fëmijëve me AK në ditët që jeni në atë shkollë?

17. Si kanë reaguar prindërit e fëmijëve të tjerë të klasës? Keni vëzhguar pengesa apo keqkuptime në lidhje me këtë cështje?

18. Si e shikoni këtë proces integrimi në shkollën publike?Sa i vlefshëm ka qenë ai në 10-vitet e fundit? Ju lutem komentoni përgjigjen tuaj.

19. Çfarë do të sugjeronit ju që ky proces të ishte më i suksesshëm në të ardhmen për fëmijët me AK në shkollë, por edhe përfshirës për nxënësit e tjerë?

Faleminderit

Shtojca 5: Udhëzuesi i intervistës me persona kyç

UDHEZUESI I INTERVISTËS ME PERSONA KYC

Përshëndetje.
Emri im është Lediona Asabella dhe aktualisht jam punonjëse e shërbimit psiko-social në arsimin parauniversitar si dhe pedagoge e jashme pranë Fakultetit të Shkencave Sociale prej 6 vitesh në Tiranë. Njëkohësisht ndjek studimet e Doktoraturës pranë këtij Fakulteti. Studimi im ka të bëjë me nevojat që kanë fëmijët me aftësi të kufizuara gjatë integrimit të tyre në arsimin publik të detyrueshëm. Jam shumë e interesuar për mbledhjen e të dhënave nga profesionistë që punojnë në këtë fushë. Pjesëmarrja juaj është vullnetare. Do t'ju isha shumë mirënjohëse nëse do t'u përgjigjeshit disa pyetjeve, të cilat do të më ndihmonin për marrjen e informacioneve sa më të hollësishme në këtë fushë.

Të dhëna të përgjithshme

Kodi i pjesëmarrësit: _____

Data e intervistës: _____ /___/_____

Profesioni: _____

Pozicioni aktual: _____

Institucioni: _____

Pozicioni në lidhje me AK _____

Përvojë në fushën e AK (sa vite): _____

Nevojat e fëmijëve me AK:

1. **Cila është përvoja juaj në fushën e AK? Më tregoni më konkretisht mbi rolin tuaj në fushën e shërbimeve për fëmijët me AK.**

_____
_____
_____
_____
_____

2. **Çfarë mendoni për integrimin dhe gjithëpërfshirjen e fëmijëve me AK në sistemin arsimor të detyruar?**

_____
_____
_____

3. **Cilat mendoni që janë nevojat e paplotësuara të fëmijëve me AK në sistemin parauniversitar**? **Çfarë e pengon plotësimin e tyre?**

4. **Si mendoni, a janë të sensibilizuar të gjithë profesionistët që marrin pjesë në integrimin e tyre në shkollë? Pse ?**

5. **Sipas mendimit tuaj, cilat janë problemet e shërbimeve që ofrohen aktualisht në shkollë dhe jashtë saj për fëmijët me AK?**

Përmirësimi i procesit të integrimit të fëmijëve me AK :

1. **Sipas mendimit tuaj, cilat janë disa nga fushat ose çështjet që duhen përmirësuar për të pasur arsim gjithëpërfshirës?**

2. **Cilat janë mekanizmat, strategjitë, politikat që duhet të ngrejë shteti dhe komuniteti për ta bërë këtë proces sa më të suksesshëm**?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

3. **A dëshironi të shtoni ndonjë opinion tjetër ose çështje që nuk u prek gjatë intervistës?**

_____
_____
_____
_____
_____

Ju faleminderit për kohën dhe kontributin tuaj