

KUD: 37-053.5(496.51)(05)

## **PERCEPTIMET E MËSUESVE UDHËTUES PËR PRAKTIKAT E GJITHËPËRFSHIRJES NË KOSOVË**

Sahare Reçica-Havolli

Hulumtuese për Arsim Special dhe Gjithëpërfshirës

E-mail: Sahare.Reçica@rks-gov.net

### **Abstrakt**

*Ky hulumtim ka për qëllim të identifikojë perceptimet e mësuesve udhëtues për praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë. Meqë procesi i gjithëpërfshirjes has në sfida të shumta dhe ofrimi i mbështetjes nga mësuesit udhëtues për shkollat, të cilat përfshijnë nxënës me nevoja të veçanta arsimore, është një praktikë që është duke u zbatuar në Kosovë, konsiderohet se pikërisht mësuesit udhëtues janë njohësit më të afërt të zhvillimit të procesit të gjithëpërfshirjes. Andaj, perceptimet e tyre mund të japin një reflektim të drejtë për përparësitë dhe sfidat në këtë proces, duke identifikuar nevojat për ndërhyrje institucionale.*

*Hulumtimi ka qasje cilësore, me metoda përshkruese, vlerësuese dhe eksploruese. Mostra e hulumtimit përbëhet nga 9 mësues udhëtues, të pesë Qendrave Burimore për mësim dhe këshillim (QB) – nga 2 në 3 QB për fëmijët me dëmtime intelektuale, 1 të QB për fëmijët me dëmtime në dëgjim dhe 2 mësues udhëtues të QB për fëmijët me dëmtime në të parë. Për realizimin e hulumtimit është hartuar pyetësori për intervistë të mësuesve udhëtues - referuar pyetjes kryesore: Cilat janë perceptimet e mësuesve udhëtues për gjithëpërfshirjen në Kosovë?*

*Rezultatet e hulumtimit tregojnë se, sipas perceptimeve të mësuesve udhëtues, praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë janë në trendë të avancimit, por ekzistojnë ende sfida, të cilat e përcjellin këtë proces në gjithë hierarkinë institucionale arsimore. Dallimet e mëdha ndërmjet komunave, e sidomos ndërmjet zonave urbane dhe rurale, pasqyrojnë një laramani të zbatimit të gjithëpërfshirjes. Rekomandohet ngritja e investimeve, duke filluar nga vetëdijesimi, resurset materiale, resurset profesionale, baza e të dhënave për fëmijët me nevoja të veçanta, si dhe krijimi i mekanizmave për monitorimin e procesit dhe llogaridhënies së aktorëve relevantë.*

**Fjalët çelës:** *gjithëpërfshirje, mësues udhëtues, nevoja të veçanta, perceptimet*

## **Perceptions of itinerant teachers on inclusive practices in Kosovo**

Sahare Reçica-Havolli

Researcher for Special and Inclusive Education

E-mail: Sahare.Reçica@rks-gov.net

### **Abstract**

*This research aims to identify the perceptions of itinerant teachers on inclusive practices in Kosovo. Since the inclusion process faces numerous challenges and the provision of support by itinerant teachers to schools that include students with special educational needs is a practice that is being implemented in Kosovo, it is considered that itinerant teachers are the closest experts on the development of the inclusion process. Therefore, their perceptions can provide a fair reflection on the advantages and challenges in this process by identifying the needs for institutional interventions.*

*The research has a qualitative approach, with descriptive, evaluative and exploratory methods. The research sample consists of 9 itinerant teachers from five Resource Centers for Learning and Counseling (RC) – from 2 to 3 RCs for children with intellectual disabilities, 1 RC for children with hearing disabilities and 2 itinerant teachers from RC for children with visual impairments. To carry out the research, a questionnaire was designed for interviewing the itinerant teachers – referring to the main question: what are the perceptions of the itinerant teachers about inclusion in Kosovo?*

*The research results show that according to the perceptions of traveling teachers, inclusive practices in Kosovo are on an advancing trend, but there are still challenges that accompany this process across the entire educational institutional hierarchy. The significant differences between municipalities, especially between urban and rural areas, reflect a variety in the implementation of inclusion. Therefore, it is recommended to increase investments starting from raising awareness, material resources, professional resources, databases for children with special needs, as well as creating mechanisms for monitoring the process and holding relevant actors accountable.*

**Keywords:** *inclusiveness, itinerant teachers, special needs, perceptions*

### 1. Hyrje

Gjithëpërfshirja në arsim është koncept kryesor, që synon të sigurojë mundësi të barabarta për të gjithë nxënësit për qasje në arsim cilësor, pavarësisht prejardhjes së tyre, sociale, ekonomike, kulturore, apo nevojave të veçanta arsimore.

Në këtë drejtim janë përcaktuar edhe politikat arsimore ndërkombëtare, duke zhvilluar sisteme arsimore gjithëpërfshirëse dhe duke praktikuar modele të ndryshme të mbështetjes për të lehtësuar procesin e përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta arsimore në shkolla të rregullta, së bashku me moshatarët e tyre.

Edhe në vendin tonë, gjatë procesit të reformimit të sistemit arsimor, përkushtimi ndaj arsimit gjithëpërfshirës është i theksuar në dokumentet strategjike dhe politikat arsimore. Në këtë kontekst, Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe e Inovacionit (MASHTI) në Kosovë ka miratuar Udhëzimin Administrativ (UA) nr. 23/2013, i cili pastaj është zëvendësuar me Udhëzim Administrativ nr. 02/2018, dhe ka mundësuar transformimin e shkollave speciale në Qendra Burimore për mësim dhe këshillim, misioni i të cilave është që, përveç edukimit dhe arsimimit të fëmijëve me dëmtime të rënda dhe të shumëfishta, të ofrojnë mbështetje dhe këshillim profesional për institucionet arsimore, të cilat përfshijnë fëmijë me nevoja të veçanta. Në strukturën e shërbimeve të mbështetjes së Qendrave Burimore janë edhe mësuesit udhëtues (UA.,02/ 2018. Neni 20/1.1.) roli, detyrat dhe përgjegjësit e të cilëve janë përcaktuar në Broshurë, *si faktorë me rëndësi të zhvillimit të procesit të gjithëpërfshirjes në Kosovë* (MASHTI, 2019).

Raporte dhe hulumtime të shumta në nivel ndërkombëtar konstatojnë se zhvillimi i procesit të gjithëpërfshirjes has në sfida të ndryshme. Edhe te ne ekzistojnë opinionet për vështirësi të shumta në këtë proces, por nuk ka të dhëna se është bërë ndonjë hulumtim me mësuesit udhëtues, kur dihet se, sipas rolit të tyre, përveçqë janë urë lidhëse në mes të Qendrës Burimore, prindërve, shkollës tipike (të rregullt), Drejtorisë Komunale dhe komunitetit në përgjithësi, për zbatimin e gjithëpërfshirjes, janë edhe njohës kompetentë të zhvillimit të këtij procesi.

Andaj, ky hulumtim ka për qëllim të eksplorojë perceptimet e mësimitdhënësve udhëtues në Kosovë lidhur me gjithëpërfshirjen në arsim. Përmes analizës së përvojave dhe sfidave të tyre, synohet të nxirren konkluzione mbi efektivitetin e politikave dhe praktikave ekzistuese, të cilat do të jenë të rëndësishme për rekomandimin e ndërhyrjeve të nevojshme që janë në interesin e të gjithë aktorëve të sistemit arsimor për zhvillimin e mëtejshëm të këtij procesi.

### 2. Shqyrtimi i literaturës

Gjatë tri dekadave të fundit në nivel ndërkombëtar, çdoherë e më shumë, gjithëpërfshirja pranohet si parim për të arritur të drejtën e arsimimit për të gjithë fëmijët, duke përfshirë edhe fëmijët me nevoja të veçanta arsimore.

Koncepti gjithëpërfshirje e ka bazën në njohjen e të drejtave nga Deklaratën Universale për të Drejtat e Njeriut (1948), e cila u kundërvihet mosrespektimit dhe përbuzjes së të drejtave të njeriut (UNESCO, 2009), duke përfshirë edhe të drejtën për arsim (Neni 26) - është përgjigje kundër diskriminimit dhe segregimit, duke vënë kështu themelin e respektimit të të drejtave të barabarta për të gjithë. Prandaj, theksi bie tek barazia, që nënkupton një shqetësim për ndershmërinë (Ainscow, 2020).

Për konceptin e gjithëpërfshirjes janë dhënë mendime të ndryshme nga autorë të ndryshëm dhe këndvështrime të ndryshme: si teori, filozofi, qasje etj., dhe ende nuk ka një përkufizim përmbljedhës rreth këtij koncepti. Praktikrat gjithëpërfshirëse rrjedhin nga një proces i gjatë i projektuar fillimisht për studentët me aftësi të kufizuara (UNESCO, 2020), e që tani gjatë zhvillimeve të fundit, interpretohet - barazi, qasje, mundësi “për të gjithë”.

Shkollat gjithëpërfshirëse përkufizohen si: shkolla që mirëpresin të gjithë fëmijët dhe ku frekuentojnë djemtë dhe vajzat me aftësi të kufizuara, klasa të rregullta me bashkëmoshatarët të përshtatshme për moshën, të mësojnë kurrikulën në masën e mundshme dhe pajisen me burime dhe mbështetje shtesë në varësi të nevojave (UNICEF, 2021). Ndërsa, në Objektivat për Zhvillim të Qëndrueshëm 2030, njëra ndër objektivat është të sigurojë

edukim gjithëpërfshirës dhe të barabartë dhe të promovojë mundësi të reja për të mësuar, për të gjithë. (OZHQ, 2015. Obj. 4), duke vendosur cilësinë, barazinë dhe gjithëpërfshirjen si përcaktues të përmirësimit të arsimit. Duke potencuar përfitimet e shumta të arsimit gjithëpërfshirës për të gjithë, e në veçanti për nxënësit me aftësi të kufizuara, studiuesit e ndryshëm, ndër të tjera, veçojnë thyerjen e barrierave shoqërore për nxënësit, ku secili ka ndonjë aftësi të kufizuar dhe sipas Dutta, et al., (2023), duke normalizuar praninë e nxënësve me aftësi të kufizuara në klasat e zakonshme, ajo sfidon stereotipet dhe promovon mirëkuptimin dhe pranimin brenda komunitetit të shkollës dhe përtej saj (Dutta, et al.,2023).

Sado që shtetet në nivel global synojnë sisteme arsimore gjithëpërfshirëse dhe kanë avancuar politikat gjithëpërfshirëse, sipas raportimeve të shumta, kërkimet rreth gjithëpërfshirjes tregojnë se shumë pak përparim në nivel ndërkombëtar është bërë në zbatimin e Deklaratës së Salamankës (Nilholm, 2020) dhe se gjithëpërfshirja është sfida kryesore me të cilën përballen sistemet arsimore në mbarë botën (Masueti et al., 2018; Acosta & Ellis 2024). Ende mbetet sfidë zbatimi i gjithëpërfshirjes në praktikë dhe ekzistojnë dallime të mëdha në zbatimin e këtij procesi, sidomos në praktikat e shërbimeve mbështetëse.

Nga ekspertët e fushës, mbështetja është identifikuar si standard për zbatimin e praktikave gjithëpërfshirëse. Qasja e gatishmërisë dhe qëndrueshmërisë ndaj arsimit gjithëpërfshirës rezulton në nivelin e mbështetjes (Kurth, et al., 2018; Dinnebeil, et al., 2019). Vendosija e fëmijëve me aftësi të kufizuara në një klasë pa mbështetje për të hyrë në kurrikulën e arsimit të përgjithshëm nuk i plotëson praktikat gjithëpërfshirëse. Hulumtime të shumta kanë zbuluar se mësuesit e klasës ndihen më pak të sigurt në njohuritë dhe aftësitë e tyre për të punuar me fëmijët me aftësi të kufizuara në një mjedis gjithëpërfshirës (Good, 2024).

Dallimet e vendeve në zbatimin e gjithëpërfshirjes varen nga kontekstet politike, kulturore, sociale, ekonomike, demografike (Tah, et al., 2024), gjë që reflekton si në përdorim të terminologjisë, po ashtu edhe në qasje të praktikave gjithëpërfshirëse.

Shumica e vendeve ndërkombëtare ofrojnë mbështetje për arsimin gjithëpërfshirës përmes shërbimeve të mësuesve udhëtues, e që në literaturën e shqyrtuar gjenden me terminologji të ndryshme, si mësues: shëtitës, udhëtues, lëvizës, fluturues, peripatik, specialistë mbështetës, paraprofesionist, specialistë të arsimit special, etj. por që roli i tyre është të ofrojë mbështetje për shkollat, të cilat përfshijnë fëmijë me nevoja të veçanta arsimore.

Modeli i mbështetjes përmes shërbimit të mësuesit udhëtues është përdorur në shumë shtete dhe, sipas disa autorëve, është shërbim që premtion të mbështesë përfshirjen, është ofrimi i shërbimeve të edukimit special në një format ofrimi shëtitës (Ascetta, et al. 2022; Good, 2024)., i cili mund të udhëheqë procesin si ekspert i zhvillimit të mësuesit të klasës rreth ndërhyrjeve të synuara të fëmijëve (Dinnebeil, et al., 2019; Kimberly, 2024), udhëton nëpër shkolla dhe komunitete të zakonshme lokale për të ofruar këshilla, burime dhe mbështetje për fëmijët me shikim të dëmtuar, mësuesit dhe prindërit e tyre (Lynch & McCall, 2007; Zhu, et al., 2021). Edhe pse ende nuk ekziston një përshkrim i unifikuar, roli i këtij shërbimi gjithnjë e më shumë është duke u aktualizuar.

Në detyrat e përshkruara të këtij shërbimi, në literaturën e shqyrtuar, është gjetur se roli i mësuesit udhëtues është: këshillimi, bashkëpunimi dhe mbështetja praktike për mësues dhe fëmijë me dëmtime në shkolla, përshtatje e materialeve; identifikimi, vlerësimi dhe referimi i fëmijëve etj. Sipas Gbebe, mësuesit shëtitës duhet të angazhohen edhe në mbikëqyrjen e provimeve, rritjen e ndërgjegjësimit të drejtorit të shkollës për përshtatjen e praktikave të provimit për nevojat e veçanta (Gbebe, 2023).

Duke e vlerësuar të rëndësishëm këtë shërbim, studiues të ndryshëm kanë identifikuar edhe faktorë të ndryshëm për realizimin e suksesshëm të detyrave të mësuesve udhëtues. Autorët Miauchi & Gewinn në studimin e tyre kanë identifikuar dy faktorë të rëndësishëm, të cilët ndikojnë në cilësinë e mbështetjes së mësuesve shëtitës, si: numri i mjaftueshëm i tyre në raport me numrin e fëmijëve me nevoja të veçanta dhe aftësitë e tyre bashkëpunuese për të ofruar mbështetjen e nevojshme emocionale dhe teknike (Miyuchi & Gewinn, 2020)., disponueshmëria e specialistëve

mbështetës në shkolla (Lewis, 2019), ndërsa, sipas Agjencisë Evropiane për Zhvillim të Arsimit për Nevoja të Veçanta (2011), shihet si thelbësor edhe zhvillimi i një rrjeti ndërinstitucional të mësuesve udhëtues që mundëson krahasimin dhe integrimin e perspektivave dhe specifikave të ndryshme profesionale të pranishme në territor. Ndër faktorët e tjerë të rëndësishëm për realizimin e mbështetjes së mësuesve udhëtues janë edhe mbështetja e tyre në këtë proces, sigurimi i infrastrukturës, mbulimi i rasteve, zhvillimi profesional, strategjitë e mbështetjes, mirëprirja, bashkëpunimi etj., faktorë këta të cilët drejtpërdrejt ndikojnë në gatishmërinë për zbatimin e gjithëpërfshirjes. Sipas një studimi të Good, mësuesit shëtitës nuk e kishin ndihmën e nevojshme për të ndihmuar në mbështetjen e fëmijëve me aftësi të kufizuara (Good, 2024).

Gjatë procesit të reformimit të sistemit arsimor në Kosovë, edhe MASHTI, me synim të harmonizimit të politikave me ato ndërkombëtare, ka vendosur konceptin e gjithëpërfshirjes parim në Kornizën Kurrikulare të Arsimit Parauniversitar të Kosovës, që i referohet të drejtës së secilit fëmijë dhe të ri për qasje dhe përfshirje të barabartë në arsimim cilësor (MASHT, 2016), ndërsa shkollën gjithëpërfshirëse e përcakton institucion shkollor, në të cilën regjistrohen të gjithë fëmijët dhe fëmijët me nevoja të veçanta arsimore të lagjes në klasat e rregullta dhe iu sigurohen shërbime mbështetjeje dhe arsim cilësor i bazuar në forcat dhe nevojat e tyre (MASHT, 2015).

Gjatë rrugëtimit për gjithëpërfshirje, MASHTI i ka transformuar Shkollat Speciale për fëmijë me dëmtime në Qendra Burimore për mësim dhe këshillim (MASHT, UA.2013), sipas modelit të Finlandës (Osdautaj, 2022), ku pjesë e strukturës së shërbimeve të mbështetjes sipas UA/2018 vazhdon të jetë mësuesi udhëtues (Neni 20), si profesionist në fushën e edukimit për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore. Ata janë këshillues për shkollat e rregullta që përfshijnë nxënës me nevoja të veçanta, po ashtu janë urë lidhëse në mes të Qendrës Burimore, prindërve, shkollës së rregullt dhe komunitetit në përgjithësi... janë ndër faktorët kryesorë të zhvillimit të procesit të gjithëpërfshirjes në Kosovë (MASHT, Udhëzues. 2017; Broshurë, 2019) për të gjitha institucionet edukative-arsimore. Ky model është shumë i rëndësishëm për bashkëpunim ndërmjet të gjitha figurave që ndërveprojnë me nxënësin me nevoja të veçanta, në veçanti mes mësuesve të klasës dhe

mësues mbështetës, e që sipas Florian, në fakt, „zemra e arsimit gjithëpërfshirës është bashkëpunimi” (Florian, 2017).

Roli dhe detyrat e mësuesit udhëtues të përshkruara në Broshurën e MASHT (2019)., ndër të tjera, potencohet: Identifikimi, vlerësimi i nevojave arsimore të nxënësve; mbështetja profesionale për mësime të klasës, përshtatja e materialeve mësimore; bashkëpunimi me prindër, institucione edukative-arsimore, DKA-të, Qendrën për Punë Sociale, OJQ-të etj., të përshtatura sipas specifikave të vendit.

### 3. Deklarimi i problemit të studimit

Problemi i hulumtimit janë praktikatat e gjithëpërfshirjes në Kosovë. Sipas literaturës së shfrytëzuar, zhvillimi i këtij procesi është sfidë e sistemeve arsimore në nivel ndërkombëtar- edhe e vendeve të cilat më herët e kanë filluar këtë proces dhe ndajnë mjete materiale të shumta për mbështetje të fëmijëve me aftësi të kufizuara, e veçanërisht për vendet e varfra, siç është edhe Kosova. Edhe pse në Kosovë politikatat arsimore janë në harmoni me politikatat e avancuara ndërkombëtare, zbatimi në praktikë hasë në sfida të shumta. Për identifikimin e këtyre sfidave për hulumtim janë përzgjedhur mësuesit udhëtues si profesionist të fushës, të cilët luajnë një rol me rëndësi në mbështetjen e shkollave, të cilat përfshijnë nxënës me nevoja të veçanta arsimore. Meqë roli i tyre është bashkëpunimi me të gjithë aktorët që janë pjesë e procesit, si: shkolla gjithëpërfshirëse (drejtori, mësime të klasës, prindi, shërbyesit profesionalë), Qendra Burimore, Drejtoria Komunale, MASHTI, komuniteti etj., të dhënat për përvojat gjatë punës dhe perceptimet e tyre janë tregues të ecjes së këtij procesi.

### 4. Qëllimi i studimit dhe pyetjet kërkimore

Ky studim synon të identifikojë dhe të analizojë praktikatat e gjithëpërfshirjes në Kosovë, sipas perceptimeve të mësuesve udhëtues dhe dhënies së rekomandimeve për ndërhyrje në përmirësimin e procesit. Të dhënat do të sigurohen duke kërkuar përgjigje në pyetjen kryesore:

- Cilat janë perceptimet e mësuesve udhëtues për praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë?

Pyetjet ndihmëse, të cilat precizojnë fokusin e hulumtimit, janë:

- Cilat janë përvojat personale gjatë punës?
- Cilat janë sfidat dhe përparësitë në këtë proces?
- Cilat janë sugjerimet e mësuesve udhëtues për përmirësimin e gjendjes?

### 5. Metodologjia e hulumtimit

Hulumtimi ka qasje cilësore, me metoda përshkruese, vlerësuese dhe eksploruese. Përgjigjet e intervistave të realizuara me mësuesit udhëtues (MU) janë përshkruar sipas pyetjeve të hulumtimit, të cilat pastaj janë grupuar, analizuar dhe krahasuar edhe me dokumentet zyrtare. Po ashtu, janë identifikuar edhe dokumentet e përgatitura nga MU - dëshmi e realizimit të punës së tyre.

#### 5.1. Popullata dhe mostra

Popullata e studimit janë mësuesit udhëtues të Qendrave Burimore në Kosovë. Meqë është numër i vogël i kësaj popullate - (gjithsej 9 MU), në hulumtim janë përfshirë të gjithë mësuesit udhëtues, të cilët aktualisht punonin në Qendrat Burimore, sepse secili nga ta mbulon një zonë apo rajon të caktuar në nivel vendi.

#### 5.2. Instrumentet e hulumtimit

Për mbledhjen e të dhënave janë përdorur:

- Intervista me pyetje gjysmë të strukturuar, përmes së cilës janë marrë informata të thelluara, bazuar në pyetjet kërkimore, për përvojat personale - përgatitjen profesionale, përvojën e punës, numrin e rasteve që mbështesin, kushtet e mundësitë e realizimit të detyrave të punës, përkrahjen nga institucionet, etj. Variabla këto që ndikojnë në cilësinë e punës së tyre në gjithëpërfshirje. Kapitulli

tjetër përmban pyetje për sfidat dhe përparësitë në këtë proces sipas perceptimeve të tyre, si: mbështetja nga Qendra Burimore (QB), përgatitja e shkollave për gjithëpërfshirje (qasjet e mësimdhënësve, drejtorëve, shërbyesve profesionalë, prindërve etj.). Në kapitullin e tretë janë dhënë sugjerime nga MU për nevojat për ndryshim dhe ndërhyrje në zhvillimin e mëtejshëm të procesit të gjithëpërfshirjes.

- Lista e kontrollit, përmes së cilës janë identifikuar dokumentet zyrtare dhe profesionale, të cilat i përgatisin dhe dëshmojnë punën e tyre MU.

### **5.3. Procedura e mbledhjes së të dhënave**

Në fillim janë kontaktuar drejtorët e QB, të cilët janë njoftuar për kërkesën për hulumtim dhe pas miratimit, së bashku me MU janë caktuar datat, koha dhe hapësirat për realizimin e instrumenteve të hulumtimit.

Intervistat kanë zgjatur rreth 1 orë, janë përshkruar dhe për korrektësi janë lexuar në fund të procesit, për të marrë miratimin e vlefshmërisë nga respondentit, të cilat në fund edhe janë nënshkruar.

### **5.4. Procedura e analizës së të dhënave**

Në fillim janë kontaktuar drejtorët e QB, të cilët janë njoftuar për kërkesën për hulumtim dhe pas miratimit, së bashku me MU janë caktuar datat, koha dhe hapësirat për realizimin e instrumenteve të hulumtimit.

Intervistat kanë zgjatur rreth 1 orë, janë përshkruar dhe për korrektësi janë lexuar në fund të procesit, për të marrë miratimin e vlefshmërisë nga respondentit, të cilat në fund edhe janë nënshkruar.

### **5.5. Aspekte etike të hulumtimit**

Intervistat janë realizuar në hapësira dhe kohë të përshtatshme për respondentët, duke i siguruar se të dhënat do të ruhen me konfidencialitet të plotë dhe do të shfrytëzohen vetëm për interesat e këtij hulumtimi.

Megjithatë, përveç arritjeve në synimet e përcaktuara, gjatë procesit të hulumtimit janë evidentuar edhe kufizime, të cilat reflektojnë disa mangësi gjatë studimit, si:

- Popullata/mostra e kufizuar, e cila mund të lehtësojë identifikimin e individëve të intervistuar;
- Dilemat e mësuesve udhëtues lidhur me pozitën e tyre, veçanërisht në kontekstin e udhëzimit administrativ të MASHTI, që mund të ketë ndikuar në sinqeritetin e përgjigjeve.

### **5.6. Afati kohor i realizimit të hulumtimit**

Gjatë muajit mars 2025 është pilotuar instrumenti i hulumtimit dhe janë kryer korrigjimet e nevojshme. Po ashtu, është krijuar platforma për vendosjen e të dhënave të nxjerra nga instrumentet. Të dhënat në terren janë marrë gjatë muajve prill-maj, 2025. Gjatë muajit qershor, të dhënat nga instrumentet janë vendosur në platformë, ndërsa përpunimi, analiza dhe raporti i hulumtimit janë realizuar gjatë muajve korrik-gusht.

## **6. Rezultatet e hulumtimit**

Rezultatet e hulumtimit janë prezantuar të grupuara sipas temave të dala nga gjetjet e intervistave me mësuesit udhëtues (MU).

### **6.1. Perceptimet e MU sipas përvojave të tyre**

Në këtë pjesë do të prezantohen perceptimet e MU bazuar në përvojat e tyre personale në mbështetje të arsimit gjithëpërfshirës, të nxjerra nga përgjigjet e intervistave, të cilat ofrojnë një pasqyrë të qartë të praktikave aktuale në terren. Temat kryesore, të cilat janë identifikuar, përfshijnë përkrahjen institucionale, sfidat e hasura, përparësitë e procesit, si dhe sugjerimet për zhvillimin dhe fuqizimin e mëtejshëm të gjithëpërfshirjes.

### 6.1.1. Të dhënat personale

Sipas gjetjeve, në QB aktualisht shërbejnë 9 MU, të cilët edhe janë intervistuar për këtë studim. Nga ta, 5 janë femra dhe 4 meshkuj, me përvojë pune prej mbi 1 deri mbi 20 vjet në shërbim të mbështetjes së fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore (FNVA), shumica nga ta mbi 10 vjet përvojë konkrete në këtë fushë. Ndërsa, numri i fëmijëve që mbështetin fillon nga rreth 22 fëmijë (MU për mbështetje për fëmijë me dëmtime intelektuale) - të përcaktuara në shkolla, komuna dhe rajone të zonës që mbulojnë, apo edhe mbi rreth 40 - 43 nxënës për MU për fëmijë me dëmtime shqisore, por që, sipas tyre, numri ndryshon gjatë vitit, varësisht nga kërkesat dhe nevojat për mbështetje.

Përderisa MU të Qendrave Burimore (QB) për fëmijë me dëmtime intelektuale (6 MU) janë të shpërndarë në 3 zona mbulimi, MU për fëmijë me dëmtime shqisore (2 dhe 1) mbulojnë tërë vendin.

### 6.1.2. Përkrahja e MU nga institucionet

- *Përkrahja nga QB:* Të gjithë MU kanë deklaruar se për realizim e detyrave të tyre, përkrahen nga ekipet mbështetëse brenda QB: ekipin vlerësues, ekipin për prodhim të materialeve, ekipin e trajnimeve, ndërsa MU të cilët mbështetin nxënësit me dëmtime shqisore, deklarojnë se - në rast nevoje, i marrim edhe ekspertët për përcaktimin e fushës së brendshme të të parit apo mprehtësinë e të parit (N6, N7) ose profesionistët apo interpretin e gjuhës së shenjave (N9).

Ndërsa, sa i përket infrastrukturës për realizimin e punës në terren, shumica nga ta (6) kanë deklaruar se veturat janë të vjetra dhe shpesh herë jashtë funksionit, gjë që pamundësojnë shpeshherë realizimin e planifikuar, “më shumë rrinë vetura te mekaniku”(N8), “detyrohemi të gjejmë zgjidhje të tjera (vetura private apo autobus)”, deklararon N4, ndërsa N3 pohon se me një veturë është problem të mbulohet hapësira e madhe e terrenit (shkollave, komunave) që mbulojnë dhe numri goxha i madh i nxënësve, kurse furnizimi me derivate është në nivel të përshtatshëm deklarojnë të gjithë MU. Sipas disa MU, përveç transportit, është e rëndësishme edhe përkrahja financiare ekstra për shkak të natyrës së punës, “nuk kemi mbështetje për shpenzimet

tjera, si: të ushqimit, telefonit - meqë jemi çdoherë në terren dhe të gjitha nevojat duhet t'i mbulojmë me të ardhurat vetjake'', deklarojnë N6, N7 dhe N9.

Të gjithë MU deklarojnë se nuk kanë probleme rreth pajisjeve me materiale mësimore, pasi që brenda QB-ve janë ekipet për prodhim të materialeve dhe shkollave u dërgohen online ose fizikisht sipas mundësive. Por, për N6 dhe N7 vështirësi paraqet ndryshimi i shtëpive botuese, sepse shkollat nuk i përdorin tekstet e njëjta dhe duhet të bëjnë disa tekste për lëndën e njëjtë me zmadhim të shkronjave apo në Brajll për nxënësit me dëmtime në të parë.

- *Përkrahja nga MASHTI*: Meqë QB dhe po ashtu mësuesit udhëtues - pjesë e stafit të QB janë nën ombrellën e MASHTI, ky institucion, përveç hartimit të politikave, është përgjegjës edhe për krijimin e kushteve dhe plotësimin e nevojave për realizimin e punës së MU.

Sipas MU, për realizimin e punës së tyre në terren, ata ballafaqohen me vështirësi të kohëpaskohshme. Sipas N3, në aspektin teknik s'kemi përkrahje, vetura është siguruar përmes donacionit, por, as në aspektin profesional në 2 vitet e fundit s'ka diçka të veçantë - më parë kishte trajnime të përbashkëta. Ngjashëm deklarojnë edhe 4 nga MU. Ndërsa, N7 potencon edhe mungesën e kompensimit të shërbimeve telefonike dhe shujtave ushqimore - meqë, të shumtën e kohës MU janë në terren.

Po ashtu, shumica nga MU janë deklaruar për mosharmonizim të politikave të MASHTI-t, (duke pretenduar në kërkesat për realizim të një UA të ri, i cili nuk gjendej në uebfaqe të MASHTI-t, e që sipas tyre kishte kërkesa për realizim, derisa detyrat e tyre ishin të përcaktuara me kontrata të mëhershme). Po ashtu, N4, N5, N6 deklarojnë se ka mospërputhje të politikave të MASHTI-t dhe ofrimit të kushteve për mbështetje. N8 deklaroi se MASHTI nuk ka siguruar staf të mjaftueshëm profesional për mbështetje. „Ne kemi nxënës me dëmtime të shumëfishta brenda QB dhe kemi vetëm 1 asistent'', që nuk mjafton për nevojat e nxënësve deklaroi MU. Ndërsa, sipas N7, databaza e MASHTI-t- SMIA, nuk ka të dhëna specifike për nxënësit me dëmtime dhe shumica e nxënësve identifikohen me dëmtime në të parë vetëm se bartin syze.

Sipas gjetjeve, MASHTI ndjek trendët e zhvillimit të politikave, por, krahas tyre, nuk krijon kushte të mjaftueshme për zbatim në praktikë.

- *Përkrahja nga Drejtoritë Komunale të Arsimit*. Për mbështetjen nga DKA-të në realizimin e punës së tyre, disa nga mësimdhënësit udhëtues kanë deklaruar se kanë bashkëpunim të mirë me disa nga DKA-të, kryesisht me ato, në të cilat funksionojnë ekipet pedagogjike vlerësuese komunale dhe zyrtarë të arsimit gjithëpërfshirës (N3, N4, N5), por disa deklarojnë se ekipet vlerësuese komunale në të shumtën e rasteve nuk janë funksionale (N8, N1, N2). Sipas N7, vetëm 7 ekipe vlerësuese komunale janë funksionale, por, sipas N8, edhe nëse janë të formuara, anëtarët e ekipeve ndërrohen shpesh ose edhe nuk janë seriozë në punë, shkon viti derisa t'i vlerësojnë dhe disa nga shkollat ankohen se vlerësimi nuk është adekuat. “Ka stagnuar gjithëpërfshirja sepse, nëse ekipi vlerësues nuk funksionon dhe nuk nxjerr vendime, neve na pengon me hartu PIA, e ne nuk kemi të drejtë pa një vendim të tillë të iniciojmë hartimin e PIA”, deklaruan N1, N2, N6, N7. Sipas tyre, disa komuna nuk duan fare të bashkëpunojnë. „Për derisa nuk bashkëpunojmë me ekipet vlerësuese, puna jonë është e mangët - do të bëhej punë shumë më e mirë”, deklarojnë 2 MU (N1 dhe N2), duke potencuar se janë dy kategori të komunave: një kategori janë shumë bashkëpunuese, marrin këshilla, por është një pjesë që nuk pranon shërbim dhe paragjykojnë. Për përkrahjen nga komunat, N8 deklaron se vetëm listat e NNV i marrim nga ta. Sipas një MU, disa DKA kanë siguruar numër të konsiderueshëm asistentësh, por ka të tilla që nuk kanë punësuar asnjë asistent (N8). Shumica nga MU potencojnë se ka dallime të mëdha në procesin e gjithëpërfshirjes ndërmjet komunave, e sidomos në mes të zonave urbane dhe rurale, si nga niveli i vetëdijesimit, formimi i ekipeve vlerësuese, punësimi i asistentëve e deri te përgatitja e stafit për gjithëpërfshirje.

- *Përkrahja nga shkollat*. Shumica e MU deklarojnë se shkollat janë të përgatitura për mirëpritje, duke bërë krahasime me të kaluarën „Në fillim shkollat nuk e kanë njohur profilin tonë, por tani e dinë, na mirëpresin dhe na ftojnë, e vlerësojnë punën tonë”, deklaroi N4, ndërsa N9 pohon se prej kur ka filluar punësimi i asistentëve, interpretëve, instruktorëve, ka ndryshuar gjithëpërfshirja” (N9). Por se, ende procesi i gjithëpërfshirjes nuk është zhvilluar në shkallë të kënaqshme, ende mësimdhënësit nuk marrin

shumë iniciativa (N1,N2). Ka dallime të mëdha në mes të regjioneve, shkollave urbane dhe rurale, si për nga përgatitja profesionale, por edhe nga pajisja e shkollave me materiale dhe shërbime mbështetëse, deklarojnë të gjithë MU. Ndërsa N7 pohon se ka shkolla që nuk kanë as letër për fotokopje. „Ndodh ndonjëherë që përfshirjen e NNV e refuzon mësimdhënësi, thotë se nuk kam trajnime, nuk di’’, deklaroi (N8). „Ka ende shkolla që nuk e njohin procesin e gjithëpërfshirjes, deklaroi N9, apo se ka shkolla drejtorët e të cilave nuk e bëjnë dallimin në mes të psikologut, pedagogut, logopedit. Drejtori nuk e ka idenë për mësuesit udhëtues apo asistentët, i ngatërrojnë rolin dhe detyrat e profesionistëve’’, deklaroi N7. Sipas MU, shpeshherë është keqkuptuar roli i asistentit, tërë përgjegjësia për NNV i bartet asistentit dhe mësimdhënësi nuk e përfshin NNV në aktivitete të klasës. “Fëmija nuk vjen në shkollë nëse nuk është asistenti, nuk përfshihet në të gjitha aktivitetet, rri veç 1-2 orë në klasë, me orar të pjesshëm aq sa rri asistenti - pa ndonjë vendim, por edhe se shpeshherë asistenti krijon ndarje, nuk kryen rol gjithëpërfshirës, deklarojnë disa MU ( N4, N5, N1). Ndërsa N4 potencon se asistenti duhet të mbështesë edhe nxënësin me aftësi të jashtëzakonshme.

Po ashtu, në disa shkolla nuk respektohet udhëzimi administrativ për numrin e nxënësve në klasa, nuk shpërndahen nxënësit me nevoja të veçanta, nuk përgatiten të gjithë mësimdhënësit për gjithëpërfshirje, deklarojnë shumica e MU. MU kanë vërejtje edhe për mënyrën e notimit të nxënësve. Sipas tyre, nuk notohen nxënësit sipas rezultateve individuale të PIA, por veç pse është NNV ia vendosin 5 dhe as nuk bëhet vlerësimi përshkrues. Gjithashtu, mësimdhënësit kanë deklaruar se nuk bëhet monitorimi i zbatimit të PIA. Edhe nëse kërkohet si dokument nga inspektori, veç shikohet ka apo s’ka PIA, por jo edhe zbatimi i tij (N3,N4,N5).

*Bashkëpunimi.* Të gjithë MU deklarorin se janë të hapur dhe ofrojnë bashkëpunim me të gjithë aktorët, të cilët ndërlidhen me aktivitetet e nxënësit, ndërsa bashkëpunojnë ngushtë me prindërit, shkollën (drejtorin, psikologun, pedagogun, mësuesit udhëtues, mësuesin mbështetës, asistentin) ekipet vlerësuese komunale, të cilat janë funksionale, edhe me OJQ-të dhe shoqatat të cilat ofrojnë mbështetje - sipas kategorive specifike të nxënësve me dëmtime, si: Down Sindrom, Handikos, i vëmë në kontakt

me prindër ose anasjelltas, shoqatat për të verbër, të shurdhër, komisionin shtetëror për vlerësimin e verbërisë brenda QKUK-së, qendrat për punë sociale dhe profesionistë të tjerë, duke përfshirë nxënësit nga të gjitha nivelet e arsimit parauniversitar në shkollat publike dhe private. Por një MU deklaron se OJQ-të nuk e kanë bashkëpunimin siç duhet, sepse, sipas tij, frikësohen se fëmijët vijnë në shkollë dhe u zvogëlohet numri i pjesëmarrësve në OJQ (N7).

### 6.2. Shërbimet e mësuesve udhëtues

Të gjithë MU deklarojnë se ofrojnë shërbime për shkollën, duke ofruar këshillime, mbështetje profesionale për hartimin dhe rishikimin e PIA, format e punës, trajnime për mësuesin (qasje dhe metodologji të punës), udhëzime të punës, bashkëpunim të nxënësve me nevoja të veçanta me ekipet e shkollës, udhëzime për përshtatje të materialeve për nxënës, këshillime për stafin profesional, prindër, „kurdo që ka nevojë dhe na ftojë” (N3). „Ndihma më e madhe që kërkohet nga shkolla është për hartimin e PIA-s. Shkollat nuk e kanë problem me hartu PIA, por problem e kanë me i modifiku rezultatet mësimore konform aftësisë së kufizuar - dhe ne pikërisht këtu i kemi mbështetë”, deklaron N3. Sipas një MU „vetë fakti se PIA do të rishikohet prapë bashkë me neve (MU), e ka ngrit përgjegjësinë e mësuesve me punu dhe me kriju dosje për punën e tyre” (N5). Po ashtu, sipas N4 mësuesve iu ofrohet mbështetje në modifikimin e testeve. Ndërsa N7 dhe N8 deklarojnë se sipas specifikave të nxënësve ofrojnë mjete asistive për nxënës me dëmtime në të parë (monitor zmadhues, llupa asistive, këshillime për stafin profesional, prindër, ndërsa N9 deklaron për mbështetjen në orientim (në platformën online) për përdorimin e gjuhës zyrtare të shenjave.

Shumica nga MU deklarojnë se i mbështesin rastet të cilat arrijnë t'i identifikojnë, por N2 deklaron se nuk arrijnë t'i mbështesin të gjithë fëmijët që kanë nevojë e po ashtu ka edhe fëmijë të pidentifikuar, të cilët nuk arrijnë deri te mbështetja. Gjithë realizimi i punës së MU bëhet përmes planifikimit vjetor, mujor, javor dhe ditor, hartohen raportet, listat e nxënësve të cilat iu dërgohen drejtorëve të QB, të cilat pastaj, të përmbledhura, dërgohen në

MAShTI, ndërsa N8 thotë se bëjmë takime me divizionin e gjithëpërfshirjes në MAShTI dhe bëjmë planifikime, ata në bazë të dokumenteve e „monitorojnë” punën tonë.

### 6.3. Sfidat dhe përparësitë në procesin e gjithëpërfshirjes

Njëra ndër pyetjet në interes të hulumtimit ishte edhe identifikimi i sfidave dhe përparësive në zbatimin e procesit të gjithëpërfshirjes sipas perceptimeve të MU. Faktorët më të theksuar nga MU në zhvillimin e këtij procesi janë grupuar në tabelën në vijim, duke pasqyruar sfidat dhe përparësitë në raport dominimin e zbatimit të tyre në praktikë.

*Tabela 1. Faktorët e rëndësishëm të procesit të gjithëpërfshirjes sipas theksimit të MU*

Faktorët	Sfidat	Përparësitë
Vetëdijesimi për gjithëpërfshirjen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dallime të mëdha në zhvillimin e procesit të gjithëpërfshirjes ndërmjet rajoneve, sidomos mes vendeve urbane dhe rurale;</li> <li>- Në shumë shkolla nuk e kuptojnë</li> <li>- konceptin e gjithëpërfshirjes:</li> <li>- Mësimdhënësit nuk paraqesin kërkesa për trajnime;</li> <li>- Disa drejtorë e ngatërrojnë rolin e mbështetësve profesionalë;</li> <li>- Shpërndarje joproporcionale e NNVA, në klasa;</li> <li>- Një numër i prindërve nuk i dinë, por dhe nuk i kërkojnë të drejtat për fëmijët e tyre (asistent, përfshirje në</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trendët në rritje të vetëdijesimit,</li> <li>- Rritja e numrit të NNV në shkolla dhe pranimi i tyre nga rrethi;</li> <li>- Mirëpritja dhe kërkesa për bashkëpunim e shkollave me MU;</li> <li>- Një numër i prindërve „luftojnë” për të drejtat e fëmijëve të tyre;</li> <li>- Ngritja e numrit të asistentëve dhe shërbyesve profesionalë;</li> <li>- Funksionimi i efikas i disa ekipeve vlerësuese komunale;</li> <li>- Disa nga DKA-të kanë avancuar në proces;</li> </ul>

	<p>aktivitete, kushtet fizike etj.);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mosbindje e një pjese të prindërve ndaj udhëzimeve profesionale;</li> <li>- Shumë nga DKA-të nuk zbatojnë politikat e MASHTI-t dhe nuk krijojnë kushte për praktika gjithëpërfshirëse;</li> <li>- Disa OJQ nuk janë të gatshme për dhënien e informatave për listën e fëmijëve me NVA, etj.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Politikat e MASHTI ndjekin trendët ndërkombëtare etj.</li> </ul>
Mbështetja materiale (financiare)	<p><b>Për MU:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veturat e vjetruara dhe numri i vogël i tyre krahasuar me shtrirjen e terrenit;</li> <li>- Mosmbulimi i shpenzimeve(të telefonave, shujtave ushqimore);</li> </ul> <p><b>Për disa shkolla:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mungesë e mjeteve dhe materialeve mësimore;</li> <li>- Infrastrukturë e papërshtatshme (pjerrinat, tualetet, ashensorët), sidomos në ato rurale;</li> <li>- Mungesë transporti për disa nga FNV, etj.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pajisja me mjete dhe materiale mësimore në QB;</li> <li>- Furnizimi me derivate;</li> <li>- Shumë shkolla kanë infrastrukturë të përshtatshme për gjithëpërfshirje;</li> <li>- Një pjesë e shkollave janë të mirë të pajisura me mjete mësimore të nevojshme, etj.</li> </ul>
Mbështetja profesionale	<p><b>Në shumë raste:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mosfunksionimi ose mosefikasiteti i ekipeve vlerësuese pedagogjike në shumicën e komunave;</li> </ul>	<p><b>Në trendë të rritjes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bashkëpunim i shkollave me QB;</li> </ul>

## Kërkime Pedagogjike

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vonesat në vlerësimin e fëmijëve me NV;</li> <li>- Numër i vogël i MU;</li> <li>- Mungesë apo numër i vogël asistentëve në shumë shkolla;</li> <li>- Keqpërdorim i rolit të asistentit;</li> <li>- Mungesë e profesionistëve specifik në QB;</li> <li>- Mungesë e stafit profesional (psikolog, pedagog, logoped etj);</li> <li>- Shpeshherë PIA nuk hartohet ose mbetet vetëm dokument i shkruar, nuk vulozet, nuk zbatohet;</li> <li>- Disa drejtor të papërgatitur nuk respektojnë detyrat e shërbyesve profesional;</li> <li>- Moskoordinim i shërbimeve profesionale (diku dyfishohen e diku mungojnë fare);</li> <li>- Mosrealizim i rolit të dhomave burimore sipas misionit të tyre;</li> <li>- Mosrespektim i UA për nr. e nxënësve në klasa etj.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trajnimi i një pjese të mësimdhënësve, drejtorëve;</li> <li>- Punësim i psikologëve, pedagogëve në shumë shkolla;</li> <li>- Rritja e numrit të asistentëve në nivel vendi;</li> <li>- Një pjesë e asistentëve janë efektiv në gjithëpërfshirje;</li> <li>- Bashkëpunim ndërinstitucional nga një pjesë e profesionistëve;</li> <li>- Përgjegjësia e një pjese të mësimdhënësve për hartimin e PIA;</li> <li>- Përshtatja e materialeve mësimore;</li> <li>- Disa shkolla respektojnë nr. e nxënësve dhe shpërndarjen në klasa, etj.</li> </ul>
<p>Zhvillimi profesional</p>	<p><b>Në shumë raste:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mësimdhënës, drejtorë shkollash, shërbyes profesionalë, zyrtarë komunalë, nuk janë të përgatitur për gjithëpërfshirje;</li> <li>- Bartja e përgjegjësisë së mësimdhënësit tek asistenti;</li> <li>- Shpeshherë asistentët nuk realizojnë rolin gjithëpërfshirës;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Një numër i mësimdhënësve, drejtorëve, shërbyesve profesionalë, janë përfshirë në programe trajnimi për gjithëpërfshirje;</li> <li>- Shkëmbim i përvojave të MU etj.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mësimdhënësit nuk iniciojnë kërkesa për trajnime;</li> <li>- Mungesë e trajnimeve për MU;</li> <li>- Mosfunksionimi i rrjetit të MU;</li> <li>- Shkollat nuk janë përgatitur për përdorimin e instrumentit të KNF (Klasifikimi Ndërkombëtar i Funkcionimit).</li> </ul>	
Monitorimi i procesit të gjithëpërfshirjes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mungesë e mekanizmave për monitorim të procesit të përfshirjes dhe gjithëpërfshirjes:</li> <li>- Mungesë e informatave për FNV;</li> <li>- Mungesë e databazës së fëmijëve me dëmtime;</li> <li>- Mungesë e databazës së punës së MU;</li> <li>- Mungesë e inspektimit të hartimit dhe zbatimit të PIA;</li> <li>- Notim subjektiv dhe jo sipas arritjes së rezultateve të përcaktuara në PIA;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rishikimi i dokumentit të PIA, etj.</li> <li>- Raportet e MU, etj.</li> </ul>

### 6.4. Sugjerimet e mësuesve udhëtues për përmirësimin e gjendjes

Bazuar në përvojat e tyre, MU kanë dhënë edhe sugjerime për ndryshim dhe ndërhyrje në pikat më kryesore për përmirësimin dhe zhvillimin e mëtejshëm të procesit të gjithëpërfshirjes, si:

#### **Për Qendrat Burimore**

- Të rrisin numrin e MU;

## **Kërkime Pedagogjike**

- Të profilizojnë MU sipas niveleve;
- Të ofrojnë ngritje profesionale për MU për teknika të reja - bashkëkohore;
- Të organizojnë pjesëmarrjen në vizita studimore, shkëmbim profesional, konferenca brenda dhe jashtë vendit;
- Të krijojnë kushte teknike për MU (pajisja me telefona zyrtarë, vetura funksionale, shujta);
- Të sigurojnë asistentë për fëmijët me dëmtime të shumëfishta;
- Të plotësojnë pozitat për profesionist të ngushtë të fushës (audiolog, logoped, punëtorë socialë) etj.

### **Për MASHTI-n:**

- Të përcaktojë politika të çarta - harmonizimin e udhëzimeve;
- Të krijojë mekanizma monitorues për zbatimin e gjithëpërfshirjes;
- Të rishikojë databazën e SMIA për NNVA;
- Të rishikojë dhe të plotësojë dokumentet për vlerësimin e nxënësve sipas UA;
- Të krijojë databazën për shërbimet që ofrojnë MU në terren;
- Të krijojë një vijë të caktuar buxhetore për mbështetjen e ekipit mbështetës;
- Të plotësojë kushtet për MU dhe t'i përfshijë në vizita studimore jashtë vendit;
- Të kërkojë përgjegjësi për vlerësim /diagnostikim të saktë të NNV (sipas Udhëzimi Administrativ për QB, nr.05/2024);
- Të organizojë fushata për vetëdijësim të prindërve etj.

### Për DKA-të

- Të krijojnë dhe të funksionalizojnë ekipe permanente vlerësuese pedagogjike - me profesionistë adekuatë për vlerësim të FMNA;
- Të zbatojnë vlerësimin sipas instrumentit të KNF (klasifikimi ndërkombëtar i funksionimit) dhe Udhëzimit administrativ për vlerësimin e nxënësve (MASHTI. UA nr. 06/2022 neni 15);
- Të sigurojnë infrastrukturë të nevojshme dhe transportit të sigurt, efikas dhe falas për NNVA ;
- Të pajisin shkollat me mjete dhe materiale të nevojshme mësimore;
- Të plotësojnë stafin e shkollës me shërbyes profesionalë;
- Të sigurojnë asistentë sipas nevojave;
- Të organizojnë fushata vetëdijesuese dhe trajnime për mësimdhënës;
- Të bashkëpunojnë me QB;
- Të kenë qasje më serioze ndaj procesit të gjithëpërfshirjes etj.

### Për shkollat:

- Të iniciojnë trajnime vetëdijesimi dhe qasjeje individuale e gjithëpërfshirëse për të gjithë stafin e shkollës (duke filluar nga drejtorët);
- Të respektojnë UA për numrin e nxënësve në klasa;
- Të bëjnë shpërndarje proporcionale të NNV nëpër klasa;
- Mësimdhënësit të marrin përgjegjësi për arritjet e NNV;
- Të zbatohet roli gjithëpërfshirës nga ana e asistentit;
- NNVA të notohen (vlerësohen) sipas arritjeve individuale, në pajtim me rezultatet e përcaktuara në PIA, si dhe të bëhet vlerësimi përshkrues;

- Të plotësojnë infrastrukturën sipas kërkesave për realizim të gjithëpërfshirjes;
- Të sigurojnë mjete dhe materiale të nevojshme didaktike;
- Të organizojnë mësim plotësues dhe shtues;
- Të hapin dhoma burimore në shkollat, të cilat kanë numër të madh të nxënësve me NVA;
- Dokumentin e PIA ta zyrtarizojnë dhe ta mbajnë brenda shkollës;
- Të krijojnë ekipe për monitorimin e zbatimit të PIA etj.

### **Për prindërit:**

- Të „luftojnë” për sigurimin e të drejtave për fëmijët e tyre (vlerësim të saktë, rezultate sipas PIA, shërbyes profesionalë sipas nevojave, materiale mësimore etj.);
- Të iniciojnë diagnostikim të hershëm të fëmijës dhe trajtime sistematike;
- Të përfshihen në trajnime dhe këshillime për vetëdijesim dhe qasje ndaj fëmijës;
- Të mos marrin vendim „nën emocione”;
- Të punojnë në pavarësimin e fëmijës, „jo t’i lënë të ngathët për shkak të dhembshurisë dhe kujdesit të tepërt”;
- Të jenë bashkëpunues dhe të sinqertë me profesionistët etj.

## **7. Përfundime**

Sipas gjetjeve, nga përgjigjet në pyetjet e hulumtimit rreth perceptimeve të MU për praktikën e gjithëpërfshirjes në Kosovë, mund të nxjerrim këto përfundime:

- Mësuesit udhëtues janë persona të rëndësishëm në mbështetje të zhvillimit të procesit të gjithëpërfshirjes;
- MU të Qendrave Burimore në Kosovë janë të moshave të ndryshme, kanë përvoja të ndryshme në mbështetjen e FNV, mbulojnë rajone të ndryshme në të gjithë vendin, mbështesin numër dhe lloje të ndryshme të FNV por perceptimet e tyre për zbatimin e gjithëpërfshirjes janë të përafërta.
- MU në realizimin e punës së tyre mbështeten nga ekipet mbështetëse të QB, si: ekipet vlerësuese, ekipet për përshtatjen e materialeve, ekipet e trajnimeve dhe specialistët e fushës (sipas llojit të dëmtimit). QB janë të pajisura me mjete dhe materiale të nevojshme mësimore, por ende ka mungesë të profesionistëve për fushat përkatëse (sipas dëmtimeve specifike) dhe asistentëve. MU shpeshherë ballafaqohen me vështirësi teknike (vetura të vjetruara dhe të pamjaftueshme, moskompensim i shpenzimeve të terrenit) dhe po ashtu terreni i gjerë dhe numri i vogël i MU në QB krahasuar me numrin e fëmijëve NV, ndikon në nivelin e efektivitetit të mbështetjes. Ata realizojnë punën e tyre sipas planifikimit vjetor, mujor, javor dhe ditor, dhe përgatisin raportet së bashku me listat e nxënësve që mbështesin.
- Ekzistojnë dallime të mëdha në shkolla në zhvillimin e procesit të gjithëpërfshirjes, sidomos dallimet vërehen në mes zonave urbane dhe rurale. Edhe pse, në përgjithësi, shkollat e mirëpresin bashkëpunimin me MU, megjithatë ekzistojnë shkolla të cilat nuk janë të përgatitura për këtë proces: si për nga përgatitja profesionale, plotësimi me shërbyes profesionalë, infrastrukturë të përshtatshme, e po ashtu edhe për nga pajisja e shkollave me mjete dhe materiale të nevojshme mësimore për gjithëpërfshirje. Gjithashtu, disa klasa janë të mbingarkuara me nxënës, nuk respektohet UA për numrin e nxënësve në klasa apo edhe nuk bëhet shpërndarje proporcionale e NNV në klasa dhe shpeshherë asistentët nuk realizojnë rolin gjithëpërfshirës të tyre. Disa nga mësimdhënësit, të cilët përfshijnë NNV, nuk janë të trajnuar për gjithëpërfshirje, shpeshherë punën dhe përgjegjësinë për NNV ia bartin asistentit, nuk ndërmarrin iniciativa

për të kërkuar trajnime, nuk hartojnë PIA apo nuk i zbatojnë ato. Shumë nga nxënësit me NV nuk kanë raporte të vlerësimit dhe nuk notohen dhe vlerësohen sipas kriterëve të përcaktuara në UA në fuqi për vlerësimin e nxënësve. Mirëpo, në shkolla ka edhe raste ku FNVA nuk marrin mbështetje për shkak të neglizhencës së mësimdhënësit, stafit të shkollës apo edhe mbingarkesës së MU.

- Megjithatë, përveç sfidave të përgjithshme, në disa nga shkollat, procesi i gjithëpërfshirjes është në rrugë të mbarë: është ngritur numri i FNV, është plotësuar stafi me psikologë apo pedagogë, mësues mbështetës dhe asistentë, por ka nevojë për plotësime dhe përmirësime në secilin tregues të indeksit të gjithëpërfshirjes për të vlerësuar këtë proces si të plotë dhe të suksesshëm.
- Ekzistojnë dallime ndërmjet komunave në zbatimin e procesit të gjithëpërfshirjes. Një pjesë e komunave kanë funksionalizuar ekipet vlerësuese pedagogjike, por disa nga to nuk janë shumë efektive, sepse i ndërrojnë shpesh anëtarët e ekipit, e që si pasojë shkakton vonesa në vlerësim, vlerësim i diskutueshëm (jo korrekt), apo edhe pritje të gjata dhe mungesë vlerësimi, e si rezultat i kësaj shumë nga nxënësit mbeten pa PIA. Por, në shumicën e komunave këto ekipe nuk janë funksionale.
- Dallimet ekzistojnë edhe në numrin e asistentëve të punësuar: disa komuna kanë punësuar numër të madh të asistentëve - megjithatë pamjaftueshëm, disa pak e disa komuna nuk kanë siguruar fare mbështetje me asistentë për FNV. Një faktor tjetër dallues ndërmjet komunave është edhe niveli i vetëdijesimit të popullatës: një pjesë e prindërve janë kërkuar në realizimin e të drejtave të fëmijëve të tyre, ndërsa një pjesë e tyre nuk pranojnë sugjerimet profesionale për trajtimin e veçantë, për të cilin kanë nevojë fëmijët e tyre.
- MASHTI, edhe pse në vazhdimësi ndjek trendët e zhvillimit të politikave me qëllim të zhvillimit dhe zgjerimit të gjithëpërfshirjes, shpesh ka mospërputhje të politikave dhe moskrijim të kushteve për zbatim në praktikë. Mungesa e një databaze për FNV është ndër

faktorët e rëndësishëm që ndikojnë në identifikimin e rasteve për ofrimin e mbështetjes së nevojshme për të gjithë FNVA. Gjithashtu, faktor me ndikim në zhvillimin e këtij procesi mbetet mungesa e mekanizmave për monitorim dhe llogaridhënie.

Andaj, mund të përfundojmë se, sipas perceptimeve të MU, praktikat e gjithëpërfshirjes në Kosovë janë në proces të avancimit, sikurse në të gjithë globin, por haset në sfida të shumta dhe ende larg nga synimet e politikave vendore dhe ndërkombëtare. Dallimet ndërmjet komunave dhe shkollave në vendet urbane dhe rurale kërkojnë monitorim të procesit dhe llogaridhënie, krahas ngritjes së investimeve për fuqizim të gjithëpërfshirjes.

### **Rekomandime:**

- QB të rrisin numrin e MU në raport me numrin, nevojat e fëmijëve dhe zonat e mbulimit, të plotësojnë kushtet logjistike për MU për realizimin e mbështetjes në terren dhe të plotësojnë stafin me profesionistë specifikë (sipas llojit të dëmtimeve) dhe asistentë, sipas nevojave të nxënësve;
- Shkollat të plotësojnë stafin me shërbyes profesionalë, të iniciojnë kërkesa për trajnime për gjithëpërfshirje dhe specifike, të hartojnë PIA dhe të monitorojnë zbatimin e tij, të përshtatin qasjen për NNV, mësimdhënësit të marrin përgjegjësi për arritjet e NNV dhe asistentët të zbatojnë detyrat e tyre për gjithëpërfshirje;
- Komunitet të mobilizohen për zbatim të politikave, të funksionalizojnë ekipet vlerësuese pedagogjike me anëtarë kompetentë të qëndrueshëm, të përdorin instrumentin e KNF për vlerësim dhe të përgatisin shkollat për përdorimin e këtij instrumenti. Gjithashtu, ngritja e nivelit të vetëdijesimit - sidomos në zonat rurale, mbështetja profesionale dhe mjetet e materialet mësimore janë përgjegjësi që duhen ndërmarrë për zbatim të gjithëpërfshirjes.

- MASHTI të harmonizojë politikat për gjithëpërfshirjen, të sigurojë kushtet për zbatim, të sigurojë programe trajnimi për metodologji të reja për zhvillim profesional të MU dhe mësimdhënësve gjithëpërfshirës. Për realizimin e rolit gjithëpërfshirës të asistentit, të ndryshojë konceptin për asistentë (UA, nr. 19/2023), nga „Asistent për fëmijë/nxënës me NV” në „Asistent i mësuesit të klasës gjithëpërfshirëse”. Po ashtu, të krijojë databazën për FNV, për qëllim të planifikimit të mbështetjes, dhe të krijojë mekanizma për monitorimin e procesit të gjithëpërfshirjes. Klasat e bashkëngjitura të realizojnë funksionin e Dhomave Burimore etj.

### REFERENCAT BIBLIOGRAFIKE

- Acosta, D.A., & Ellis, A. (2024). *Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study*. *Educ. Sci.* 2024, 14(11), 1169; marrë më: 21. 3.2025, nga: <https://doi.org/10.3390/educsci14111169>
- Ainscow, Mel. (2020). *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*. Marrë nga [https://www.researchgate.net/publication/345031757\\_Inclusion\\_and\\_equity\\_in\\_education\\_Making\\_sense\\_of\\_global\\_challenges](https://www.researchgate.net/publication/345031757_Inclusion_and_equity_in_education_Making_sense_of_global_challenges)
- Ascetta, Kate., Googe, Heather., Garrison, Rachel. (2022). Supporting Inclusion in Early Childhood Through Itinerant Service Delivery: A Systematic Literature Review. *Early Childhood Education Journal* (2023) 51:1455–1466 marrë nga: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01397-0>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup> ed.) Sage Publications. Marrë nga [https://community.csusm.edu/pluginfile.php/21115/mod\\_resource/content/1/Creswell\\_J.W.\\_2007\\_.Designing\\_a\\_Qualitative\\_Study\\_Qualitative\\_inquiry\\_and\\_research\\_design-Choosing\\_among\\_5\\_approaches\\_2nd\\_ed.\\_Thousand\\_Oaks\\_CA-SAGE.pdf](https://community.csusm.edu/pluginfile.php/21115/mod_resource/content/1/Creswell_J.W._2007_.Designing_a_Qualitative_Study_Qualitative_inquiry_and_research_design-Choosing_among_5_approaches_2nd_ed._Thousand_Oaks_CA-SAGE.pdf)

- Dinnebei, A.L., Weber,G., Mcinerney,F.W.(2019). *The Challenges of Itinerant Early Childhood Special Education: The Perspectives of Practitioners* International Journal of Early Childhood Special Education 11(1):18-30  
marrë nga: <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjecse/issue/46857/583501>
- Dutta, J.,Khan,I.,Rasheed,A. (2023). *Inclusive Education: A Review of Current Practices and Promising Approaches* marrë nga:  
[https://www.researchgate.net/publication/380366345\\_Inclusive\\_Education\\_A\\_Review\\_of\\_Current\\_Practices\\_and\\_Promising\\_Approaches](https://www.researchgate.net/publication/380366345_Inclusive_Education_A_Review_of_Current_Practices_and_Promising_Approaches)
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *La formazione docente per un sistema scolastico inclusivo in tutta Europa-Sfide ed opportunità*. Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili. Marrë më 22.3. 2025, nga: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-it.pdf>
- Florian,L.(2017). 'The heart of inclusive education is collaboration', *Pedagogika*, vol. 126, no. 2, pp. 248-253. Marrë më 12.2.2025, nga <https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/43239505/FlorianP2017TheHeartOfInclusiveEducation.pdf>
- Gbebe,M.Komi. (2023). *Inclusive education at the centre of human development issues in Togo. Volume58, Issue2 Special Issue:Inclusive education policy and experiences: Global and local perspectives* Pages 289-298  
Marrë më 18.03 2025, nga:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12555>
- Good, Melissa. (2024). *Preschool Itinerant ECSE Teachers; A Survey of Competency Regarding Consultation Within Inclusive Settings*. A Dissertation DOCTOR OF EDUCATION Marrë më: 20.3.2025, nga:  
[https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb\\_etd/ws/send\\_file/send?accession=findlay1721382332067953&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=findlay1721382332067953&disposition=inline)
- Kimberly, Bennett. (2024). *Training and Supporting Early Childhood Providers in Inclusive Settings*. Walden University. Marrë nga:  
<https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=16703&context=dissertations>
- Kurth,A.J., Miller,L. A., Toews,G.S., Thompson,R.J.(2018). *Inclusive Education: Perspectives on Implementation and Practice from International Experts*. Intellectual and Developmental Disabilities, 56(6):471-485. marrë nga:  
[https://www.researchgate.net/publication/329523348\\_Inclusive\\_Education\\_Perspectives\\_on\\_Implementation\\_and\\_Practice\\_From\\_International\\_Experts](https://www.researchgate.net/publication/329523348_Inclusive_Education_Perspectives_on_Implementation_and_Practice_From_International_Experts)

- Lynch, Paul. & McCall, Steve. (2007). *The role of itinerant teacher*. Community eye health / International Centre for Eye Health 20(62):26-7 marrë nga: [https://www.researchgate.net/publication/6224540\\_The\\_role\\_of\\_itinerant\\_teachers](https://www.researchgate.net/publication/6224540_The_role_of_itinerant_teachers)
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2013). Udhëzimin Administrativ nr. 23/2013, Qendrat Burimore, marrë nga: <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=10578>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2013). Udhëzimin Administrativ nr. 22/2013, numri maksimal i nxënësve për klasë dhe raporti mësimdhënës-nxënës, marrë nga: <https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=10018>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2015). Plani Strategjik për Organizimin e Arsimit Gjithëpërfshirës të Fëmijëve me Nevoja të Veçanta Arsimore në Arsimin Parauniversitar në Kosovë 2016- 2021.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016). Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2017). Udhëzues për punën e mësuesit udhëtues.
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2018). Udhëzimin Administrativ nr. 02/2018 për Qendrat Burimore, marrë më 22.1.2025 nga: <https://masht.rks-gov.net/ua-masht-02-2018-ua-per-qendrat-burimore>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2019). Broshurë për mësuesit udhëtues, marrë më 25.2.2025 nga <https://masht.rks-gov.net/materiale-te-ndryshme>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës, e Teknologjisë dhe Inovacionit. (2022). Udhëzimin Administrativ nr. 06/2022 për vlerësimin e nxënësve në Arsimin Parauniversitar të Republikës së Kosovës. Marrë më 30.8.2025 nga <https://masht.rks-gov.net/udhezimi-administrativ-mashti-06-2022-per-vleresimin-e-nxenesve-ne-arsimin-paraunivesitar-te-republikes-se-Kosoves>
- Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit. (2023). Udhëzimin Administrativ nr. 19/2023 për rolin, detyrat dhe përgjegjësitë e asistentit për fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta arsimore , marrë më 29.8.2025 nga <https://masht.rks-gov.net/udhezim-administrativ-mashti-nr-19-2023-per-rolin-detyrat-dhe-pergjegjesite-e-asistentit-per-femije-nxenes/>

- Miyauchi, Hisae. & Gewinn, Wiebke. (2020). *Practices and perceptions of German itinerant teachers in the field of visual impairment: Exploratory research focussing on three types of itinerant services*. British Journal of Visual Impairment 39(1), marrë më 17.2.2023, nga:  
[https://www.researchgate.net/publication/347347842\\_Practices\\_and\\_perceptions\\_of\\_German\\_itinerant\\_teachers\\_in\\_the\\_field\\_of\\_visual\\_impairment](https://www.researchgate.net/publication/347347842_Practices_and_perceptions_of_German_itinerant_teachers_in_the_field_of_visual_impairment)
- Nilholm, C. (2020). *Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice?* European Journal of Special Needs Education. Volume 36, 2021 – Issue 3. Marrë nga:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1754547>
- Osdautaj, Murteza. (2022). *Qendrat Burimore në Kosovë (themelimi, funksionimi dhe perspektiva)*. Instituti Pedagogjik i Kosovës. Prishtinë.
- Tah, K. Jude, Raptopoulou, A., Tajic, D., Dutt, G. K. (2024). *Inclusive education policy in differentiated contexts: A comparison between Bosnia and Herzegovina, Cameroon, Greece, India and Sweden*. European Journal of Inclusive Education (EJIE) 2024 Vol. 3, Issue 1, marrë nga  
<https://tidsskrift.dk/ejie/article/view/143939>
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, marrë më 13.1.2025 nga <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO (2017): *Sustainable Development Goals 2030*, marrë më 13.1.2025, nga:  
<https://loopsmc.com/cilat-jane-17-objektiv>
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. marrë më 30.1.2025 nga  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000373718>
- UNICEF (2021). INCLUSION INTERNATIONAL. *Perspective of Boys, Girls and Adolescents on Discrimination and Barriers to Inclusive Education*, marrë më 16.1.2025, nga:  
[https://www.unicef.org/lac/media/23096/file/Our\\_opinion\\_matters.pdf](https://www.unicef.org/lac/media/23096/file/Our_opinion_matters.pdf)
- Zhu, Nan., Gao, Li., Wang, Jiaojiao. (2021). *Professional Qualities of Special Education Itinerant Teachers: A Qualitative Study from China*. International Journal of Disability Development and Education 68(2):1-16, marrë nga:  
<https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/1034912X.2021.1958199>