



Viti i XIV-të i Botimit, Nr. 2,  
Dhjetor 2022

## SFIDAT E MËSIMDHËNIES DHE PROBLEMATIKAT E SAJ NË KLASAT GJITHËPËRFSHIRËSE

**Ambera Duka (Ferri)\***

*\*Departamenti i Pedagogjisë*

*Fakultetin e Edukimit - Universiteti "Aleksandër Moisiu" Durrës*

### **Përmbledhje**

**Qëllimi** i këtij punimi është të shqyrtojë problematikat e mësimdhënies në klasat ku janë të përfshirë edhe nxënësit me nevoja të veçanta. Ky punim, do të evidentojë sfidat dhe problematikat që paraqet sot mësimdhënia shqiptare në klasat gjithëpërfshirëse. Gjithashtu do të sqarohet në lidhje me mundësitë për një mësimdhënie të përshtatur për nevojat dhe aftësitë që kanë nxënësit për të nxënë, pavarësisht kushteve dhe gjendjes që ata kanë.

**Metodologjia** e përdorur në këtë punim, në lidhje me grumbullimin dhe përpunimin e të dhënave, ka karakter cilësor. Nga gjetjet e këtij punimi rezulton se ndër faktorët që zbusin problematikat që ka mësimdhënia në këto klasa, do të përmendim: domosdoshmëria e shoqërimit të nxënësve me nevoja të veçanata me mësues mbështetës/specialist; uljen e numrit të nxënësve në klasë, si dhe plotësimi i njohurive të mësuesve për përshtatjen e mësimdhënies në varësi të nevojave dhe aftësive që kanë këta nxënës.

**Si përfundim**, nëse do të ndërhyhet në këta faktorë, mësimdhënia në këto klasa do të jetë brenda parametrave që kërkon mësimdhënia në klasat gjithëpërfshirëse.

**Rekomandimet** e këtij punimi do të shihen si domosdoshmëri në plotësimin dhe realizimin e kushteve në klasat gjithëpërfshirëse, nga ku varet dhe zbutja e problematikave që kanë mësuesit shqiptarë në këto klasa.

**Fjalë çelës:** *klasë gjithëpërfshirëse, përshtatje e mësimdhënies, mësues mbështetës/specialist, PEI*

## CHALLENGES OF TEACHING AND ITS PROBLEMS IN INCLUSIVE CLASSES

### **Abstract**

The purpose of this paper is to examine the problems of teaching in classes where students with special needs are included. This paper will highlight the challenges and problems presented by Albanian teaching in inclusive classes today. It will also be suggested about the possibilities for a teaching adapted to the needs and abilities that the students have to learn, regardless of the conditions and situation they have.

The methodology used in this paper, in relation to the collection and processing of data, has a qualitative character. From the findings of this paper, it results that among the factors that mitigate the problems of teaching in these classes, we will mention: the necessity of accompanying students with special needs with support/specialist teachers; reducing the number of students in the class, as well as supplementing the knowledge of teachers to adapt teaching depending on the needs and abilities of these students.

In conclusion, if these factors are to be intervened, teaching in these classes will be within the parameters required for teaching in inclusive classes. The recommendations of this paper will be seen as a necessity in fulfilling and realizing the conditions in inclusive classes, from which the mitigation of the problems faced by Albanian teachers in these classes also depends.

**Keywords:** *inclusive classroom, teaching adaptation, support/specialist teacher, IEP.*

## Hyrja

Mësimdhënia në klasat gjithëpërfshirëse, kërkon një përshtatje të saj në bazë të nevojave dhe aftësive që kanë nxënësit me nevoja të veçanta për një të nxënë sa më të qëndrueshme. Por, që kjo përshtatje të ketë një bazë shkencore dhe mësimdhënia të jetë sa më efektive, kërkohet një e kuptuar dhe një analizë e problematikave të ndryshme në punën mësimore, siç janë trajtimi i faktorëve që ndikojnë drejtpërdrejt në efikasitetin e mësimdhënies si dhe të qëndrimeve të mësuesve në këto klasa. Ndër faktorët që mundësojnë mësimdhënien efektive do të përmendim: efikasiteti në strategjinë e mësimdhënies; efikasiteti në menaxhimin e klasës; efikasiteti në motivimin e nxënësve, si dhe qëndrimet e mësuesve në klasat gjithëpërfshirëse.

Mësuesit e këtyre klasave me qëndrimet e tyre, bëjnë të mundur një mësimdhënie sa më pranë nevojave dhe aftësive që kanë nxënësit, e cila kërkon: angazhim maksimal dhe përkushtim; të menduar krijues dhe strategji efektive në klasë (Villa & Thousand, 2003). Në mësimdhënien shqiptare ky angazhim kërkon përfshirjen e mësuesve në drejtim të njohjes së llojeve të Aftësisë së Kufizuar për të përshtatur sa më mirë teknikat dhe metodat e mësimdhënies në këto klasa, duke u mbështetur edhe nga një teknologji bashkëkohore (nëse klasa është e pajisur). Duke u nisur nga praktikat e vendeve të tjera, e cila është sa mbështetëse për mësuesin e klasës ku janë të përfshirë këta nxënës, po aq mbështetëse edhe për vetë nxënësin me nevoja të veçanta, ku ky nxënës paraqitet i shoqëruar nga mësuesi specialist si dhe mbështetje të tjera, krahasuar kjo me praktikën e mësimdhënies shqiptare në këto klasa, nuk do të gjejmë një mbështetje të tillë ndaj mësuesve në drejtim të zbutjes së probleme që mbartin këto klasa.

Mundësitë e mësuesit për një mësimdhënie të përshtatur sipas nevojave në këto klasa, duhet të shihet në disa këndvështrime si: në përshtatjen e kurrikulës; në përshtatjen e mësimdhënies; në përshtatjen e mjedisit mësimor, për të cilat kërkohet angazhim i shumë aktorëve të tjerë e që në fushën e edukimit është përcaktuese. Përshtatja e kurrikulës në bazë të Aftësisë së Kufizuar në shkollën shqiptare është parë disi e kufizuar, ku përparësi i është dhënë vetëm përshtatjes së kurrikulës së disa kufizimeve të rënda, siç janë verbëria, mungesa e dëgjimit, të folurit etj.

Në drejtim të përshtatjes së mësimdhënies, kërkohet një investim më i madh, pasi mësuesit e këtyre klasave nëpërmjet (mos)përshtatjes së saj ndikojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë në sjelljet e pritshme për një të nxënë sa më të qëndrueshëm tek këta nxënës, pasi trajnime të mirëfillta për një mësimdhënie përshtatëse në varësi të nevojave dhe aftësive të nxënësve që janë dhe ndër prioritetet që kërkon mësimdhënia në klasat gjithëpërfshirëse në realitetin shqiptar janë jo shumë të aplikuara.

## Shqyrtimi i Literaturës

Disa studime janë fokusuar në atë se disa mësues janë më efikas se të tjerët (Rizvi, M., & Elliot, B. 2005).. Këta studiues theksojnë se efikasiteti tek mësuesi është një element i rëndësishëm i profesionalizmit gjatë karrierës në mësimdhënie, e lidhur kjo edhe me dimensionet e tjera që e plotësojnë atë. Një mësues shumëdimensional është i prirur drejt një mësimdhënie efektive, pasi vetë puna në klasat gjithëpërfshirëse të ofron problematika të ndryshme që vetëm me përkushtim dhe me një përgatitje të gjerë i jep zgjidhje të

suksesshme problemeve në këto klasa.

Mësuesit, gjithashtu raportojnë se, motivimi dhe performanca e nxënësve varet edhe nga mbështetja e familjes (Cheung, 2008). Përpjekjet e mësuesit në lidhje me përfshirjen e të gjithë fëmijëve, madje edhe të atyre me vështirësi të ndryshme apo dhe ato që ndjehen të pamotivuar, kërkojnë medoemos këtë mbështetje. Bashkëpunimi ndërmjet shkollës dhe familjes, shihet gjithmonë si një domosdoshmëri, e për më shumë kur bëhet fjalë për nxënësit me nevoja të veçanta ku familja duhet të luajë një rol aktiv dhe të zërë një vend të rëndësishëm ndër aktorët vendimarrës për zhvillimin edukativ të fëmijës së tij.

Tre faktorët më të cituar, që Cheung thekson në studimin e tij, duke analizuar punën e 725 mësues në Hong Kong dhe 575 mësues në Shangai, në lidhje me kontributin e efikasitetit të mësuesve janë: respekti dhe besimi i vendosur nga studentët dhe prindërit për mësuesit e tyre; trajnimi dhe përgatitja që kanë marrë nga universitetet e në vazhdim, si dhe eksperiencia e fituar nga praktika e përditshme mësimore. Ku besimit i jepet një rëndësi e dyanshme, efekti pozitiv që luan besimi i mësuesit për një bashkëpunim me nxënësin si dhe efekti që ka besimi i nxënësit për një bashkëpunim të suksesshëm me mësuesin e tij. Për sa i përket trajnimeve dhe njohurive që mësuesit duhet të kenë në lidhje me mësimdhënien që ajo të jetë sa më efikase dhe sa më bashkëkohore, si në çdo fushë edhe në drejtim të mësimdhënies, mësuesit duhet të kenë njohuri bashkëkohore që të përshtatin atë me aplikimin e teknologjisë së re në klasat gjithëpërfshirëse. Eksperiencat e fituara në praktikën e përditshme e armatosin mësuesin dhe e bëjnë më të sigurtë në këtë bashkëveprim, e për më tepër kur bëhet fjalë për nxënësit e klasave gjithëpërfshirëse.

## Metodologjia

Metodologjia e përdorur në këtë punim, në lidhje me grumbullimin dhe përpunimin e të dhënave, ka karakter cilësor. Qëllimi i këtij studimi është të eksplorojë perceptimet e mësuesve në lidhje me problemet e punës mësimore në këto klasa, më konkretisht mësimdhënien efikase në klasat gjithëpërfshirëse si dhe qëndrimet e mësuesve kundrejt përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta në klasë.

Më konkretisht objektivat e këtij studimi janë:

Objektivi 1: -Të eksplorojë opinionet e mësuesve të klasave gjithëpërfshirëse, në lidhje me specifikat e mësimdhënies për këto klasa, mënyrat e vlerësimit të këtyre nxënësve si dhe mekanizmat mbështetës që duhet të kenë këto klasa;

Objektivi 2: - Të analizojë opinionet e mësuesve të ciklit parashkollor dhe atij fillor, në lidhje me domosdoshmërinë e përshtatjes së mësimdhënies në klasat gjithëpërfshirëse.

Këto objektiva janë rikonceptualizuar në formën e pyetjeve kërkimore:

Pyetja 1: Sa ndikon lidhja që ekziston midis numrit të nxënësve me aftësi të kufizuar nëpër klasa dhe perceptimit që kanë mësuesit për efikasitetin në strategjitë e mësimdhënies;

Pyetja 2: Cilat janë efektet e zhvillimit të orës së mësimi për këto klasa, mënyrat e vlerësimit të këtyre nxënësve, mekanizmat mbështetës, *që duhet të kenë këto klasa* në lidhje me plotësimin e kushteve që kërkon mësimdhënia dhe edukimi gjithëpërfshirës në këto klasa?

### 3.1 Kampioni i përdorur për studimin

Meqenëse synimi i kësaj pjese të studimit ishte eksplorimi i fenomenit në një shkallë më të thelluar (dhe jo krijimi i një kampioni statistikash përfaqësues), për të përzgjedhur mësuesit pjesëmarrës në intervistat gjysmë të strukturuar, si dhe pjesëmarrësit në fokus-grup u përdor metoda e kampionimit me intensitet (që ka të bëjë me zgjedhjen e rasteve që janë përfaqësues të fuqishëm të dukurisë që po studiohet. Më konkretisht, kampioni u fokusua në ato shkolla ku numri i nxënësve me nevoja të veçanta ishte i konsiderueshëm. Të dhënat mbi shpërndarjen e nxënësve me nevoja të veçanta nëpër shkolla u morën nga zyrat e statistikës pranë ZVA<sup>1</sup>.

1 ZVA-Zyra Vendore Arsimore.

Kampioni për kryerjen e intervistave u shtri në tri shkollat e tri rretheve<sup>2</sup>, ku gjithsej u përfshinë 51 mësues. Kriteri për pjesëmarrësit në Intervistë: mësues në programet Parashkollor dhe Arsim Fillor. Nga Shk. (1) u intervistuan 16 mësues, ndërsa nga Shk.(2) u përfshinë në intervistë 23 mësues dhe 12 mësues u intervistuan nga Shk.(3).

Po kështu u veprua edhe për organizimin e Fokus-Grupit, ku u përfshinë mësues të shkollave publike dhe jo-publike, që në klasat e tyre kishin nxënës/e me nevoja të veçanta ose që në eksperiencat e tyre në mësimdhënie kishin punuar me nxënës/e të tillë; nën/drejtorë që mbulojnë Arsimin Fillor si dhe përfaqësues të ZVA-ve që mbulojnë Programin Parashkollor dhe Arsimin Fillor, ku gjithsej të pranishëm ishin 16 pjesëmarrës.

Për mbledhjen e të dhënave cilësore, u hartua një *Intervistë* gjysmë e strukturuar. *Intervista* gjysmë e strukturuar, është konceptuar në përmbajtjen e saj për të grumbulluar një informacion më të detajuar mbi të dhënat nëpërmjet disa pyetjeve, ku disa pyetje kërkonin thjesht informacion të përgjithshëm, si p.sh.: “Eksperiencia në mësimdhënie” (e shprehur në vite) apo “Numri i nxënësve me nevoja të veçanta në klasë” si dhe me “Pajisjet e klasave” si dhe disa pyetje që kërkonin një informacion më të detajuar, ku mësuesit të shpreheshin në lidhje me këtë mësimdhënie, si dhe për mbështetjen që ata kanë nevojë që mësimdhënia të jetë sa më pranë nevojave dhe aftësive që kanë këta nxënës.

Të dhënat fillestare të intervistave ishin të papërpunuara të cilat më pas u koduan. Për këtë analizë u përdor analiza tematike. Sa më poshtë në mënyrë më të detajuar do të jepen nëpërmjet etapave të analizave të Intervistave dhe Fokus-Grupit të zhvilluara në kushte natyrore.

Për pyetjet e studimit u krye analiza tematike. Tabela e mëposhtme e jep të përmbledhur atë në: Tema-Kategoritë-Nën/Kategoritë:

**Tabela 1.** Qëndrimet e mësuesve ndaj përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta. në klasë.

Kategoria 1: -Mënyrat e punës me nxënësit me nevoja të veçanta	Nën/Kat.1-Mësuesit punojnë me nxënësit me nevoja të veçanta në mënyrë të diferencuar me PEI;
	Nën/Kat.2-Mësuesit punojnë me nxënësit me nevoja të veçanta pa PEI;

Mbi pjesëmarrësit në Intervista dhe Fokus-grup:

Intervistat e zhvilluara me mësuesit e tri shkollave (1); (2) dhe (3), u shqyrtuan secila veç e veç nga ku koha e kryerjes për secilën intervistë ishte afërsisht 10 minuta.

**Tabela 2.** Të dhëna rreth pjesëmarrësve në Intervistë

Rrethi	Shkolla	Nr. i mësuesve në programin parashkollor	Nr. i mësuesve në CU	Nr. i mësuesve gjithsej
Durrës	Shkolla (1) ‘Marie Kaculini’	1 mësuese	15 mësuese	16 mësuese
Tiranë	Shkolla (2) ‘Emin Duraku’	2 mësuese	21 mësuese	23 mësuese
Berat	Shkolla (3) ‘1 Maji’	1 mësuese	11 mësuese	12 mësuese
<b>Gjithsej</b>	3 shkolla	4 mësuese	47 mësuese	51 mësuese

2 Shkolla “Marie Kaculini”Durrës - Shk. (1);

Shkolla “Emin Duraku” Tiranë – Shk. (2);

Shkolla “1 Maji” Berat – Shk. (3).

Nga kjo analizë, bie në sy eksperiencia në mësimdhënie e mësueseve të Arsimit Fillor që është e konsiderueshme, siç mund të shihet edhe në tabelën e radhës:

**Tabela 3.** Eksperiencia në mësimdhënie e ndarë sipas këtyre grupeve

Eksperiencia në mësimdhënie	Intervista (n=51)	Fokus-Grupi (n=16)
Deri në 5 vjet	12%	12%
6-10 vjet	4%	12%
11-20 vjet	27%	38%
Mbi 20 vjet	57%	38%

Në lidhje me numrin e nxënësve me nevoja të veçanta në bazë shkolle, nga të dhënat e grumbulluara gjatë intervistave me mësuesit e tri shkollave, del në pah një mospërputhje ndërmjet numrit të nxënësve me nevoja të veçanta të deklaruar nga zyra statistikore e ZVA dhe numrit real të nxënësve me nevoja të veçanta nëpër klasa. Kjo ndodh për dy arsye:

- *së pari*, disa nga nxënësit që janë me nevoja të veçanta janë të padiagnostikuar nga specialistët përkatës (janë rastet kur prindi nuk pranon kufizimin e fëmijës). Ja si shprehen disa mësues: Int.(1) shk. (1) “Kam 1 nxënës me nevoja të veçanta. Nuk është i diagnostikuar”; apo Int.(1) shk. (2) “Kam 1 nxënës me nevoja të veçanta në grupin Parashkollor. Nuk është i diagnostikuar dhe nuk ka dosjen përkatëse dhe kjo ma vështirëson punën time në mësimdhënie, kam edhe 1 nxënës që është i diagnostikuar” apo një intervistë tjetër: Int.(2) shk. (2) “Kam 2 nxënës të padiagnostikuar”; si dhe përgjigja, Int. (23) shk.(2) “Kam 1 nxënës, nuk është i diagnostikuar, sepse prindi nuk pranon që fëmija është me nevoja të veçanta. Megjithatë bëj punë të diferencuar me këtë nxënës”;

- *së dyti*, edhe nëse fëmijët janë të diagnostikuar, prindi fsheh raportin diagnostikues, duke e bërë problemin e fëmijës së tij “të padukshëm” si në rastet e Int.(1) shk. (3) “Po kam 1 nxënës. Ka problem me dëgjimin dhe në shqiptimin e shkronjave, rrokjeve, është dislektik. Është i lindur para kohe, është i diagnostikuar nga ana mjekësore, por jo i reklamuar nga prindërit”; apo Int.(4) shk. (1) “Në klasë gjendet një nxënës me nevoja të veçanta fizike (të lindur), Familja e ka diagnostikuar po shkollës nuk i është paraqitur asnjë raport mjekësor”.

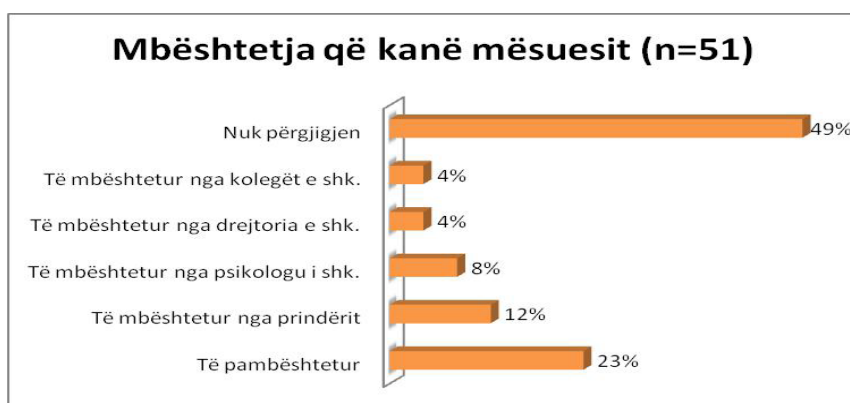
Po të flasim me shifrat e përqindjeve, nga 51 mësues të intervistuar, në klasat e tyre 30.6% i kanë nxënësit me nevoja të veçanta të padiagnostikuar; 13.9% i kanë të diagnostikuar por që prindi nuk paraqet raportin diagnostikues në shkollë dhe 55.5% e tyre i kanë nxënësit të diagnostikuar. Por gjithsesi, shifrat që deklarohen mësuesit duhet të shihet me rezerva, pasi mësuesit nuk janë specialistë për të bërë diagnostikimin e nxënësve, por ata mendojnë se disa nxënës janë lehtësisht të verifikueshëm. Nisur edhe nga eksperiencia që mësuesit kanë në lidhje me nxënësit e kësaj moshe ndaj reagim/veprimeve që kanë disa nxënës në krahasim me bashkëmoshatarët e tjerë në klasë, kjo bën të mundur që mësuesit të bëjnë një diagnostikim të përafërt, pasi nuk janë specialistë që të bëjnë përcaktimin diagnostikues të nxënësve.

Përsa i përket *Mënyrës së Vlerësimit* për shkollën (1) në lidhje me *vlerësimin e diferencuar* duke bërë përshtatjen me aftësitë dhe nevojat që paraqet nxënësi, ku (n=16), kemi këtë paraqitje: 37.5% e mësuesve shprehen për vlerësim standard për këta nxënës, 50% e mësuesve mendojnë se këta nxënës duhet të vlerësohen në mënyrë të diferencuar dhe 12.5% e mësuesve nuk shprehen drejtpërsëdrejti mbi dy modelet e vlerësimit, por japin mendimet e tyre në lidhje se si duhet të vlerësohen këta nxënës. Ja disa nga përgjigjet: Int.(1) “Nëse flasim për vlerësimin me notë të nxënës, zakonisht i kam vlerësuar në arritjen e tri objektivave kryesore nga ana e tyre”; Int.(2) “Shprehja që përdorim në regjistër është standart, por mënyra si e vlerësoj unë është e ndryshme nga nxënës. e tjerë. Mendoj se për nxënës nevoja të veçantë duhet të ketë një vlerësim ndryshe nga nxënësit e tjerë”; Int.(6) “Mendoj që vlerësimi duhet të jetë i diferencuar. Nevojat e veçanta që këta nxënës kanë patjetër që kërkon edhe vlerësime të diferencuar”.

Mësuesit e shkollës (2) në lidhje me *vlerësimin*, ku (n=23) shprehen si më poshtë: 21.7% e mësuesve

shprehen për *vlerësim standart* të këtyre nxënësve, 73.9% e mësuesve shprehen për një *vlerësim të diferencuar* dhe 4.4% e mësuesve *nuk japin përgjigje fikse* mbi vlerësimin. Përsa i përket mënyrës së vlerësimit, ja si shprehen disa prej të intervistuarve: Int.(1) “Vlerësim standard përdor, por përdor vetëm veprimtari lehtësuese dhe të zmadhuara, çdo detyrë”; Int.(2) “Përdor testime standarde”; Int.(3) “Po vlerësimi nuk është standard por i diferencuar. I vlerësoj pozitivisht sidomos në vizatim”; Int.(4) “Vlerësimi është i diferencuar duke u bazuar në aftësitë individuale të tyre, dhe në bazë të realizimit të caktuara në PEI”; Në lidhje me “Mënyrat e vlerësimit” për shkollës (3) kemi këtë paraqitje: -Mësuesit përdorin për nxënësit me nevoja të veçanta vlerësim të diferencuar janë shprehur 41.7% e mësuesve; Për Mësuesit që përdorin për nxënësit me nevoja të veçanta vlerësimin standart janë shprehur 41.7% e mësuesve.

Përsa i përket “Mbështetjes së mësuesve” të klasave gjithëpërfshirëse ja disa nga përgjigjet, Int.(1) shk. (2) “Më mbështet vetëm një kolege e grupit tjetër, ndërsa prindi, jo”; Int.(1) shk. (1) “Nuk është i diagnostikuar, do të më ndihmonte shume nëse do të ishte i tillë. Nuk më ndihmon askush”; Ja si përgjigjet një mësues tjetër, Int. (4) shk. (1) “Jo askush nuk të mbështet, çdo mësues duhet të hartojë një PEI ose të arrijë i vetëm realizimin e programit”; apo Int. (2) shk. (2) “Nuk kam mbështetje”; Int.(3) shk. (2) “Nuk na mbështet askush”; Int.(5) shk. (2) “Mbështetje të plotë kam pasur nga psikologu i shkollës”; Int.(6) shk. (2) “Më ka ndihmuar psikologu i shkollës dhe qendra e zhvillimit me nevoja të veçanta.”



**Figura 1.** Mbështetja e mësuesve në klasat gjithëpërfshirës

Përsa i përket pyetjeve në lidhje me trajnimet për njohjen e Aftësisë së Kufizuar në shkollën (1) kemi këtë panoramë: 88% e mësuesve janë të patrajnuar, ndërsa 13% e mësuesve janë të trajnuar. Ja si shprehen disa nga mësuesit në lidhje me trajnimet: Int.(1) “Nuk kam bërë asnjë trajnim për këtë fëmijë, as për mësimdhënien e diferencuar. E kam ndier shumë të domosdoshme këtë trajnim që në fillimet e mia dhe vazhdoj ta ndiej si mangësi në punën time”; Int.(2) “Jo, nuk jam trajnuar, Po, është domosdoshmëri trajnimi, sepse nuk di si të punoj me këta nxënës”; Int.(3) “Nuk jam trajnuar në lidhje me nxënësit me nevoja të veçantë. Përveç drejtoreshës së shkollës që më është gjendur për ndonjë material. Është shumë i domosdoshëm trajnimi i mësuesve që kanë nxënës të tillë, që mësimdhënia të përshtatet në varësi të nevojave që ka nxënës”.

## 1. Konkluzione

Në lidhje me numrin e nxënësve me nevoja të veçanta në klasë, 40% e mësuesve deklarorin se nuk kishin nxënës me nevoja të veçanta. ndërsa 60% e tyre deklarorin se kishin nxënës me nevoja të veçanta nga ku 53% e tyre kishin 1-2 nxënës me nevoja të veçanta. ndërsa 7% e mësuesve kishin 3-4 nxënës me nevoja të veçanta Këtu përfshihen rastet ku në klasë gjenden nxënës me nevoja të veçanta të diagnostikuar dhe nxënës të padiagnostikuar, çka e vë shumë në vështirësi rolin e mësuesit në menaxhimin e orës së mësimin në lidhje me përfshirjen e nxënësve në procesin mësimor. Por edhe pjesa e mësuesve që kishin 1-2 nxënës me nevoja të veçanta në klasë tregonin shenja lodhje kur diskutonin në lidhje me mësimdhënien për këta nxënës.

Ajo çka të binte në sy në kontaktet me mësuesit ishte se ata kërkonin në mënyrë shumë këmbëngulëse trajnime në lidhje me njohjen e “Aftësive të Kufizuara” si dhe për “Mësimdhënien” për një përshtatje të saj në varësi të aftësive dhe nevojave që kanë këta nxënës. Mbi 70% e mësuesve deklarorin se ishin të patrajnuar.

#### 4.1 Rekomandime:

*Rekomandimi 1:* Staf drejtues i shkollës, si dhe aktorë të tjerë duhet të tregojnë një mbështetje ndaj mësuesve të klasave gjithëpërfshirëse, kjo mbështetje duhet të jetë në shumë drejtime, nëpërmjet të cilave mësuesit plotësojnë të gjitha vështirësitë, pasi duhet të përballojnë me sukses problematikat që krijohen në këto klasa. Kjo mbështetje duhet të jetë si në drejtimin moral; material, ku mësuesit duhet të pajisen me bazë materiale didaktike të përshtatur sipas rasteve specifike; edhe me mbështetje me staf të specializuar;

*Rekomandimi 2.* Përfshirja e nxënësve me nevoja të veçantë në klasat e shkollave të zakonshme duhet të shoqërohet me<sup>3</sup>: mësues mbështetës/specialist; numër të kufizuar të nxënësve me nevoja të veçantë në klasë (1-2);

*Rekomandimi 3.* Përshtatja e mësimdhënies në varësi të aftësive dhe nevojave që kanë nxënësit me nevoja të veçanta rrit në mënyrë të ndjeshme efikasitetin në mësimdhënie dhe ul problematikat e ndryshme që kanë këto klasa.

## Referenca

- Avramidis, E. (2005). Developing inclusive schools: Changing teachers' attitudes and practices through critical professional development. Inclusive and Supportive Education Congress, International Special Education Conference, Inclusion: Celebrating Diversity?
- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' concerns and attitudes to inclusive education in Ghana. International Journal of Eholeschooling. Vol. 3, No. 1, pp 41-56.
- Bagleri, S. & Shapiro, A. (2012). Disability studies and the Inclusive Classroom Critical Practices for Greatening Least Restrictive Attitudes. ISBN: 978-0-415-99372-2, ISBN: 978-0-203-83739-9.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In Psychology Review, Vol. 84, No. 2, pp. 191-215.
- Bandura, A. & Adams, N.E. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. Cognitive Therapy and Research, Vol. 1, No. 4, pp 287-295.
- Bandura, A. & Adams, N.E. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. Cognitive Therapy and Research, Vol. 1, No. 4, pp 296-310.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R.Vasta (Ed.), Annals of child development. Six theories of child development. Vol.6, pp. 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. Asian Journal of Social Psychology. Vol.2, pp 21-41.
- Ballhysa, N. (2010). “Zbatimi në praktikë i arsimit të fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme”. Revista Pedagogjike.
- Behrmann, M. (2014). Assistive Technology for Young Children in Special Education: It Makes a Difference, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Copyright 1998 ASCD.
- Caprara, V. G., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, S. P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of jobsatisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology. Vol.44, pp 473-490.
- Castellani, J. & Jeffs, T. (2001). Emerging Reading and Writing Strategies Using Technology. Teaching Exceptional Children, Vol. 33, No. 5, pp 60-67.

- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai Primary in-service teacher. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), pp. 103-123.
- Chopra, R. (2008). "Factor influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education. Paper present at British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh. Edinburgh. Retrieved September 3-6 September.
- Das, A. K., Kuyini, A. B. & Desai, I. P. (2013). Inclusive Education in India: Are the teachers prepared? *International Journal of Special Education*. Vol. 28, No. 1, pp 27-36.
- Derrington, L.M., Angelle, S.P. (2013). Teacher Leadership and Collective efficacy: Connections and Links. *International Journal of Teacher Leadership*. Vol.4, No.1. ISSN;1934-9726
- Dibapile, S. (2013). Teachers' Self Efficacy: Is Reporting Non-Significant Results Essential? *The Clute Institute International Academic Conference*. Paris.France. pp 892-900.
- Fan, W & Williams, M.C. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, Vol. 30, No. 1, pp 53-74.
- Rizvi, M., & Elliot, B. (2005). Teacher's perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi Pakistan. 33(1), 35-52.