

UNIVERSITETI I PRISHTINËS “HASAN PRISHTINA”
FAKULTETI I EDUKIMIT



Donika Koliqi

**IDENTIFIKIMI I QËNDRIMEVE TË
MËSIMDHËNËSVE NDAJ EDUKIMIT
GJITHËPËRFSHIRËS DHE I FAKTORËVE QË
NDIKOJNË NË FORMIMIN E TYRE**

PUNIMI I DOKTORATËS

Prishtinë, 2023

UNIVERSITY OF PRISHTINA “HASAN PRISHTINA”
FACULTY OF EDUCATION



Donika Koliqi

**IDENTIFICATION OF THE TEACHERS'
ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE
EDUCATION AND THE FACTORS THAT
INFLUENCE THEIR FORMATION**

DOCTORAL THESIS

Prishtina, 2023

UNIVERSITETI I PRISHTINËS “HASAN PRISHTINA”
FAKULTETI I EDUKIMIT



Donika Koliqi

**IDENTIFIKIMI I QËNDRIMEVE TË
MËSIMDHËNËSVE NDAJ EDUKIMIT
GJITHËPËRFSHIRËS DHE I FAKTORËVE QË
NDIKOJNË NË FORMIMIN E TYRE**

PUNIMI I DOKTORATËS

Mentori: Prof. dr. Naser Zabeli

Prishtinë, 2023

DEDIKIM

Dedikuar prindërve të mi të çmuar, që më frymëzuan dhe më mbështetën në çdo hap.

Për ta jap gjithçka, përfshirë edhe këtë!

DEKLARATË

Deklaroj me përgjegjësi të plotë se ky punim është shkruar në mënyrë të pavarur. Punimi “Identifikimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe i faktorëve që ndikojnë në formimin e tyre” nuk është prezantuar asnjëherë para një institucioni tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar i tëri. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër përveç autorëve të cituar dhe referuar.

Donika Koliqi

© Copyright, Donika Koliqi

Të gjitha të drejtat të rezervuara

2023

FALËNDERIME DHE MIRËNJOHJE

Ky studim nuk do të ishte i mundur pa mbështetjen e shumë njerëzve. Fillimisht dëshiroj të falënderoj dhe të shpreh mirënjohje për mentorin tim, Prof. Dr. Naser Zabeli, i cili më udhëzoi, inkurajoi dhe më mbështeti gjatë realizimit të këtij punimi. Falënderoj anëtarët e komisionit tim, Prof. Asoc. Dr. Majlinda Gjellaj, Prof. Ass. Dr. Ardita Devolli dhe Prof. Asoc. Dr. Buniamin Mehmedi, për komentet e vlefshme dhe mbështetjen e tyre gjatë këtij procesi.

Dëshiroj të shpreh falënderimin tim të veçantë për udhëheqësit e shkollave dhe mësimdhënësit që i dhanë kuptim këtij studimi.

Përjetësisht falënderuese familjes time, në veçanti ‘krahëve’ të mi, prindërve Resmijes dhe Hajrullahut, bashkudhëtarit tim Liridonit, më të mirës motër Rozafës dhe vëllaut Kushtrimit, të cilët besuan në mua, më qëndruan pranë dhe më ndriçuan këtë rrugëtim.

Ju përulem për tërë jetën me respekt e dashuri!

Përmbajtja

DEKLARATË.....	v
FALËNDERIME DHE MIRËNJOHJE.....	vi
LISTA E TABELAVE.....	xi
LISTA E FIGURAVE.....	xiv
LISTA E GRAFIKËVE.....	xiv
LISTA E SHKURTESAVE DHE AKRONIMEVE.....	xv
ABSTRAKTI.....	xvi
ABSTRACT.....	xviii
KAPITULLI I.....	20
HYRJE.....	20
1.1 Këndvështrim i përgjithshëm mbi problemin e studimit.....	20
1.2 Qëllimi i studimit.....	23
1.3 Pyetjet, nën-pyetjet dhe hipotezat e hulumtimit.....	23
1.4 Rëndësia e studimit.....	25
1.5 Konceptet themelore të studimit.....	27
1.6 Organizimi i studimit.....	30
KAPITULLI II.....	31
SHQYRTIMI I LITERATURËS.....	31
2.1 Korniza teorike e studimit.....	31
2.2 Filozofia e edukimit gjithëpërfshirës.....	37
2.3 Edukimi gjithëpërfshirës në kontekstin kosovar.....	44
2.3.1 Legjislacioni dhe politikat arsimore në Kosovë për gjithëpërfshirjen.....	49
2.3.2 Sfidat e arsimit gjithëpërfshirës në Kosovë.....	54

2.4 Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës nga këndvështrimi i studimeve ndërkombëtare.....	57
2.5 Faktorët që formojnë qëndrimet e mësimdhënësve.....	59
2.6 Hulumtimet mbi qëndrimet e mësimdhënësve në kontekstin kosovar.....	67
KAPITULLI III.....	70
METODOLOGJIA E HULUMTIMIT	70
3.1 Dizajni i studimit.....	70
3.2 Procesi i realizimit të hulumtimit.....	72
3.2.1 Faza e parë e hulumtimit	72
3.2.2 Faza e dytë e hulumtimit	72
3.2.3 Faza e tretë e hulumtimit	73
3.3 Popullacioni dhe mostra.....	73
3.3.1 Pjesëmarrësit në hulumtimin kuantitativ	75
3.3.2 Pjesëmarrësit në hulumtimin kualitativ	79
3.4 Instrumentet e hulumtimit.....	80
3.4.1 Pilotimi i instrumenteve.....	82
3.4.2. Besueshmëria dhe vlefshmëria e instrumenteve.....	83
3.5 Analiza e të dhënave	84
3.5.1 Analiza e të dhënave kuantitative.....	84
3.5.2 Analiza e të dhënave kualitative.....	85
3.6 Etika e studimit.....	86
KAPITULLI IV	88
REZULTATET E HULUMTIMIT.....	88
4.1 Rezultatet e hulumtimit kuantitativ	88
4.1.1 Analiza përshkruese e variablave demografike	88

4.1.2 Statistikat përshkruese mbi qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës	89
4.1.3 Testi i normalitetit	92
4.2 Dallimet e qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga variablat demografike.....	94
4.2.1 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga gjinia.....	94
4.2.2 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga grupmosha	96
4.2.3 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga vendbanimi urban dhe rural	98
4.2.4 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga shtatë rajonet kryesore	100
4.2.5 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga kualifikimi arsimor	102
4.2.6 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga niveli i programit arsimor	104
4.2.7 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga përvoja profesionale e punës	106
4.2.8 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga trajnimet e ndjekura për edukimin gjithëpërfshirës	108
4.2.9 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga përvoja e punës me fëmijë me nevoja të veçanta	110
4.2.10 Dallimet në qëndrimet e mësimdhënësve bazuar në tre faktorët.....	112
4.3. Korrelacionet midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe variablave demografike	114
4.3.1 Korrelacioni midis moshës së mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës	115
4.3.2 Korrelacioni i kualifikimit arsimor të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës	116

4.3.3 Korrelacioni midis përvojës profesionale të mësimitdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës	117
4.3.4 Korrelacioni midis trajnimeve të ndjekura për edukimin gjithëpërfshirës nga mësimitdhënësit dhe qëndrimet e tyre ndaj tij	119
4.3.5 Korrelacioni i përvojës së punës të mësimitdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta dhe qëndrimet të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës	120
4.3.6 Niveli i vetefikasitetit i mësimitdhënësve për praktikën gjithëpërfshirëse dhe korrelacioni me qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës	122
4.3.7 Analiza e korrelacionit të shumëfishtë midis variablave të pavarura	128
4.3.8 Regresioni i shumëfishtë	130
4.4 Përmbledhja e rezultateve të hulumtimit nga analiza e të dhënave kuantitative	132
4.5 Rezultatet e hulumtimit kualitativ	136
4.5.1 Analiza e intervistave të mësimitdhënësve	136
4.6 Përmbledhja e rezultateve të hulumtimit nga analiza e të dhënave kualitative	177
KAPITULLI V	181
5. Diskutimi i rezultateve	181
5.1 Qëndrimet e mësimitdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës	183
5.2 Variablat që lidhen me qëndrimin e mësimitdhënësve	188
5.3 Vështirësitë, nevojat dhe perspektiva e mësimitdhënësve për edukimin gjithëpërfshirës ..	197
KAPITULLI VI	203
6. Konkluzionet, rekomandimet, kufizimet dhe mundësitë për studime të ardhshme	203
6.1 Konkluzionet dhe rekomandimet e studimit	203
6.2 Kufizimet e studimit dhe nevoja për studime të tjera	209
Referencat	210
SHTOJCAT	234
Jetëshkrimi i autores	250

LISTA E TABELAVE

Tabela 1. Metodatat sasiore, të përziera dhe cilësore (Creswell, 2009, fq.32)	70
Tabela 2. Përzgjedhja e numrit të mostrës së hulumtimit sipas Gay, Mills dhe Airasian (2006)	74
Tabela 3. Karakteristikat demografike të pjesëmarrësve	77
Tabela 4. Të dhënat e mësimdhënësve të intervistuar	80
Tabela 5. Niveli i besueshmërisë së instrumenteve TAIS dhe TEIP	83
Tabela 6. Niveli i besueshmërisë së shkallëve të instrumenteve	84
Tabela 7. Statistikat përshkruese për variablat e pavarura	88
Tabela 8. Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës	89
Tabela 9. Statistika përshkruese mbi qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës	90
Tabela 10. Rezultatet e Testit të Normalitetit Kolmogorov – Smirnov për ndryshoren e varur ..	92
Tabela 11. Rezultatet e Testit të Normalitetit Kolmogorov – Smirnov për ndryshoret demografike dhe vetefikasiteti për praktika gjithëpërfshirëse	93
Tabela 12. Rezultatet e Testit të Normalitetit Kolmogorov – Smirnov për vetefikasitetin për praktika gjithëpërfshirëse (3 faktorët)	94
Tabela 13. Dallimet ndaj edukimit gjithëpërfshirës midis qëndrimeve të mësimdhënësve të gjinisë mashkullore dhe femërore	95
Tabela 14. Dallimet e qëndrimeve të mësimdhënësve sipas gjinisë së tyre	96
Tabela 15. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve sipas grupmoshës	97
Tabela 16. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës varësisht nga mosha	97
Tabela 17. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve sipas vendbanimit	99
Tabela 18. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga vendbanimi urban dhe rural	99
Tabela 19. Dallimet midis të qëndrimeve të mësimdhënësve sipas rajoneve	100
Tabela 20. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës varësisht nga rajonet	101

Tabela 21. Dallimet midis të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga shkalla e kualifikimit arsimor	102
Tabela 22. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës varësisht nga kualifikimi arsimor.....	103
Tabela 23. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve sipas programeve arsimore	105
Tabela 24. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës sipas niveleve të ndryshme të programeve arsimore	105
Tabela 25. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga vitet e përvojës profesionale.....	107
Tabela 26. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës sipas viteve të përvojës profesionale.....	107
Tabela 27. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga numri i trajnimeve të ndjekura mbi edukimin gjithëpërfshirës	109
Tabela 28. Ndryshimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës varësisht nga numri i trajnimeve për edukimin gjithëpërfshirës	109
Tabela 29. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga vitet e punës me fëmijë me nevoja të veçanta.....	111
Tabela 30. Ndryshimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës varësisht nga vitet e përvojës së punës me nxënës me nevoja të veçanta	111
Tabela 31. Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve për rezultatet e pritura, të drejtat e fëmijës dhe ngarkesa e punës.....	113
Tabela 32. Krahasimi i faktorëve në çift për qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes	114
Tabela 33. Marrëdhënia midis moshës së mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.....	115
Tabela 34. Marrëdhënia midis moshës së mësimdhënësve dhe tre faktorëve përcaktues të qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.....	116
Tabela 35. Marrëdhënia midis kualifikimit arsimor të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.....	116
Tabela 36. Marrëdhënia midis kualifikimit profesional të mësimdhënësve dhe tre faktorëve përcaktues të qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.....	117

Tabela 37. Marrëdhënia midis përvojës profesionale të mësimitdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.....	118
Tabela 38. Marrëdhënia midis përvojës të punës të mësimitdhënësve dhe tre faktorëve përcaktues të qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.....	118
Tabela 39. Marrëdhënia midis trajnimeve të mësimitdhënësve për edukimin gjithëpërfshirës dhe qëndrimeve të tyre ndaj tij	119
Tabela 40. Marrëdhënia midis trajnimeve të mësimitdhënësve mbi edukimin gjithëpërfshirës dhe e tre faktorëve përcaktues të qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës	120
Tabela 41. Marrëdhënia midis përvojës të punës të mësimitdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.....	121
Tabela 42. Marrëdhënia midis përvojës të punës të mësimitdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta dhe tre faktorëve përcaktues të qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës	121
Tabela 43. Vetefikasiteti i mësimitdhënësve ndaj praktikave gjithëpërfshirëse	122
Tabela 44. Statistika përshkruese mbi vetefikasitetin e mësimitdhënësve ndaj praktikave gjithëpërfshirës.....	123
Tabela 45. Vetefikasiteti i mësimitdhënësve ndaj praktikave gjithëpërfshirëse bazuar në tre faktorët	126
Tabela 46. Marrëdhënia midis nivelit të vetefikasitetit të mësimitdhënësve për praktika gjithëpërfshirëse dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës	127
Tabela 47. Marrëdhënia midis nivelit të vetefikasitetit të mësimitdhënësve për praktikatat gjithëpërfshirëse dhe qëndrimet të tyre bazuar në tre faktorët përcaktues.....	127
Tabela 48. Analiza e marrëdhënies të shumëfishtë midis variablave të pavarura	129
Tabela 49. Modeli i përmbledhur i Regressionit.....	130
Tabela 50. Përshatja e modelit të përgjithshëm të Regresionit të shumëfishtë me të dhënat	131
Tabela 51. Rëndësia statistikore e secilës variabël	132
Tabela 52. Analiza tematike e të dhënave e ndarë në kategori, tema dhe nëntema	136

LISTA E FIGURAVE

Figura 1. Modeli hierarkik i qëndrimit nga Rosenberg dhe Hovland (1960).....	32
Figura 2. Sistemi i shkakësisë tripjesëshe të ndërsjellë nga Bandura (1997).....	34
Figura 3. Zona e zhvillimit proksimal (ZPD) (Vigotki, 1934).....	36
Figura 4. Përmbledhja e shqyrtimit të literaturës mbi faktorë që kanë efekt në qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes.....	69
Figura 5. Paraqitja vizuale e metodologjisë së procesit të studimit.....	71
Figura 6. Komponentët që ndihmojnë zhvillimin e gjithëpërfshirjes.....	206

LISTA E GRAFIKËVE

Grafiku 1. Paraqitja grafike e shpërndarjes së të dhënave mbi qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.....	235
Grafiku 2. Paraqitja grafike e dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës për rezultatet e arritura, të drejtat dhe ngarkesa e punës.....	236
Grafiku 3. Paraqitja grafike e Regresionit të shumëfishtë.....	236

LISTA E SHKURTESAVE DHE AKRONIMEVE

DKA - Drejtoria Komunale e Arsimit

EFA -Educatin For All

FSDEK - Përkrahja Finlandeze për Zhvillimin e Arsimit Special në Kosovë

KK - Korniza Kurrikulare e Kosovës

KRK - Kushtetuta e Republikës së Kosovës

MASHT - Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë

MASHTI - Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit

OECD - Organizata për Bashkëpunim dhe Zhvillim Ekonomik

PIA - Plani Individual i Arsimit

PSAK- Plani Strategjik për Arsimin e Kosovës

RAE - Komunitetet Rom, Ashkali dhe Egjiptas

SPSS - Paketa Statistikore për Shkencat Sociale

UNESCO - Organizata arsimore, shkencore dhe kulturore e OKB-së

UNICEF - Fondi i OKB-së për fëmijët

WHO - World Health Organization

ABSTRAKTI

Edukimi gjithëpërfshirës është një nga sfidat e arsimit bashkëkohor, për jetësimin e të cilit rol të veçantë kanë mësimdhënësit, sidomos qëndrimet e tyre ndaj konceptit dhe praktikave gjithëpërfshirëse. Qëllimi i kësaj teze të doktoratës është identifikimi i qëndrimeve të mësimdhënësve kosovarë të nivelit arsimor parauniversitar ndaj edukimit gjithëpërfshirës, si dhe faktorët që kanë efekt në formimin e këtyre qëndrimeve, siç janë: gjinia, mosha, vendbanimi, rajoni, përgatitja profesionale, niveli arsimor, trajnimet për edukim gjithëpërfshirës, përvoja arsimore, përvoja me fëmijë me nevoja të veçanta, si dhe vetefikasiteti për praktikatat gjithëpërfshirëse. Po ashtu, dallimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës për rezultatet e pritura, të drejtat e fëmijës dhe ngarkesës të punës dhe ndërlidhja e tyre me faktorët e përmendur më lartë. Si qëllim tjetër është eksplorimi i përvojës, sfidave dhe nevojave të mësimdhënësve në mjediset gjithëpërfshirëse. Hulumtimi u realizua me metoda mikse (sasiore e cilësore). Popullacionin e këtij studimi e përbëjnë mësimdhënësit e arsimit parauniversitar në Kosovë të vitit shkollor 2020/21, ndërsa mostra e hulumtimit përbëhet prej 1085 respondentësh që ishin pjesë e hulumtimit sasior dhe 10 mësimdhënës pjesë e atij cilësor. Rezultatet tregojnë qëndrime pozitive të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Këtë praktikë e kuptojnë si të drejtë e mbrojtur me ligj dhe si detyrim moral e human, dhe si mundësi për përfshirje aktive në komunitet. Rezultatet nuk kanë gjetur dallime signifikante midis qëndrimeve të mësimdhënësve të gjinive të ndryshme, nuk treguan dallime midis qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga vendbanimi në zonë urbane apo rurale, por dallim u gjet midis shtatë rajoneve, përkatësisht rajoni i Pejës arriti mesataren më të lartë. Qëndrime më pozitive kishin mësuesit në moshë të mesme 42-47 vjeç, ata me përvojë të punës nga 11 deri në 15 vite, ata me më tepër se katër vite përvojë të punës me nxënës me nevoja të veçanta, ata nga niveli i mesëm i lart, si dhe me më tepër se tri trajnime. Po ashtu, dallim i rëndësishëm u identifikua në qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës për rezultatet e pritura, të drejtat e fëmijës dhe ngarkesës të punës, ku kjo e fundit arriti mesataren më të lartë. Dallime nuk u gjetën bazuar në kualifikim arsimor të mësimdhënësve. Ndërlidhje lineare pozitive u gjetën midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës me moshën e mësimdhënësve dhe përvojën profesionale, ndërsa nuk u gjetën ndërlidhje me kualifikimin arsimor. Korrelacion negativ u identifikua me përvojën e punës me nxënës me nevoja të veçanta, si dhe nuk u gjetën ndonjë lidhje me trajnimet e mësimdhënësve

ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Pjesëmarrësit në këtë hulumtim treguan vetefikasitet të lart për praktikat gjithëpërfshirëse, veçanërisht për udhëzimet përfshirëse. Korrelacion pozitiv u identifikua midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe vetefikasitetit të tyre për praktikat gjithëpërfshirëse. Si dhe, parashikuesi më i mirë i qëndrimeve të mësimdhënësve ishte vetefikasiteti i tyre për praktikat gjithëpërfshirëse. Mësuesit besojnë që nuk janë të përgatitur të punojnë me nxënës me nevoja të veçanta të rënda. Ata ballafaqohen me disa vështirësi: vetëdijesimi i ulët shoqëror, mungesa e aftësive profesionale, mungesa e informacioneve, mungesa e trajnimeve, mungesa e mbështetjes njerëzore dhe fizike, lloji dhe shkalla e dëmtimit, mungesa e kohës, mbingarkesë e punës, ndjenja e stresit dhe ankthit. Ata kanë nevojë për mbështetje nga DKA, institucioni, familja, komuniteti, për stafin profesional mbështetës, për trajnime, për materiale, mjete, infrastrukturë, por edhe nga komuniteti si tërësi. Evidentimi i faktorëve që formojnë qëndrimet e mësimdhënësve ofron njohuri teorike për zhvillimin e një modeli që mbështet dhe adreson nevojat e mësimdhënësve.

Fjalët kyçe: *nxënësit me nevoja të veçanta, edukimi gjithëpërfshirës, qëndrimet e mësimdhënësve, variablat demografike, vetefikasiteti, sfidat, nevojat.*

ABSTRACT

Inclusive education is one of the challenges of contemporary education, for the implementation of which teachers have a special role, especially their attitudes towards the concept and practices of inclusiveness. The purpose of this doctoral thesis is to identify the attitudes of Kosovar pre-university teachers towards comprehensive education, as well as the factors that have an effect on the formation of these attitudes, such as: gender, age, place of residence, professional preparation, educational level, training for inclusive education, educational experiences, experiences with children with special needs, and self-efficacy for inclusive practices. Another aim is to explore the experience, challenges and needs of teachers in inclusive settings. The research was carried out with mixed methods (quantitative and qualitative). The population of this study consists of teachers of pre-university education in Kosovo of the 2020/21 school year, while the research sample consists of 1085 respondents who were part of the quantitative research and 10 teachers part of the qualitative one. The results show positive attitudes of teachers towards inclusive education. They understand this practice as a right protected by law and as a moral and human obligation, and as an opportunity for active involvement in the community. The results have not found significant differences between the attitudes of teachers of different genders. The findings did not show differences in teachers' attitudes depending on their residence in urban or rural areas, but differences were found between seven regions, namely the region of Peja reached the highest average. Teachers in the middle age range of 42-47, those with work experience from 11 to 15 years, those with more than four years of work experience with students with special needs, those from the middle level and above, and those with more than three trainings. Also, a significant difference was identified in the teachers' attitudes towards inclusive education for the expected results, the rights of the child and the workload, where the latter reached the highest standards. No differences were found based on the educational qualification of the teachers. Positive linear correlation was found between teachers' attitudes towards inclusive education with teachers' age and professional experience, while no correlation was found with educational qualification. A negative correlation was identified with the experience of working with students with special needs, and no relationship was found with teacher training towards inclusive education. Participants in this research showed high self-efficacy for inclusive practices, especially for inclusive instruction, as well as positive correlation with attitudes, and it turned out to be the best

predictor of attitudes. Teachers believe they are not prepared to work with students with severe special needs. They face several difficulties: low social awareness, lack of professional skills, lack of information, lack of training, lack of human and physical support, type and degree of injury, lack of time, work overload, feeling of stress and anxiety. They need support from the Municipal Directorate of Education, the institution, the family, the community, for professional support staff, for training, for materials, tools, infrastructure, but also from the community as a whole. Evidence of the factors that shape teachers' attitudes provides theoretical knowledge for the development of a model that supports and addresses the needs of teachers.

Key words: *students with special needs, inclusive education, teachers' attitudes, demographic variables, self-efficacy, challenges, needs.*

KAPITULLI I

HYRJE

1.1 Këndvështrim i përgjithshëm mbi problemin e studimit

Një nga tendencat e arsimit bashkëkohor në këto tri dekadat e fundit është arsimi gjithëpërfshirës, përkatësisht e përfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta në shkolla dhe klasa të rregullta, bashkë me nxënësit e tjerë. Kjo ndikoi që filozofia dhe praktika tradicionale e edukimit të fëmijëve me nevoja të veçanta në institucione të edukimit special të pësojë ndryshime rrënjësore e të shumanshme. Në vend të praktikës së segregacionit të fëmijëve me nevoja të veçanta, gjithnjë e më shumë po jetësohet praktika e gjithëpërfshirjes, përkatësisht e përfshirjes së të gjithë fëmijëve të moshës shkollore, pa dallim, në shkolla e klasa të zakonshme.

Kthesë të rëndësishme kundër segregimit të fëmijëve me nevoja të veçanta nga fëmijët e tjerë bëri Konferenca botërore mbi arsimin me nevoja të veçanta me Deklaratën e Salamankës (UNESCO, 1994), ku përfaqësuesit e 92 qeverive dhe 25 organizatave botërore u angazhuan për ristrukturimin e kulturës, politikave dhe praktikave arsimore për të ofruar “arsim për të gjithë” (Ainscow, 1995). Arsimi gjithëpërfshirës përfshin të drejtën fundamentale të çdo fëmije për pjesëmarrje të plotë në arsimin cilësor, duke i ofruar mundësi për zhvillim e potencialit të plotë, përshtatje sipas nevojave individuale dhe përfshirje sociale (Tamayo, Rebolledo & Besoain-Saldana, 2017). Kjo qasje dhe praktikë e re nuk përqendrohet vetëm në vështirësitë individuale të fëmijëve, por edhe në tejkalimin e barrierave kontekstuale në shkollë (Messiou, 2017). Synimi dhe misioni i edukimit gjithëpërfshirës merr kuptimin e reformimit të thellë arsimor (Ainscow, 2020), që nënkupton krijimin e shkollave gjithëpërfshirëse që ofrojnë mbështetje për çdo nxënës në përputhje me aftësitë, interesin dhe nevojat e secilit prej tyre. Ky ndryshim në arsim mori përmasa më të gjera pasi u bë pjesë e të drejtave ndërkombëtare të njeriut, ku duhet veçuar Konventën për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara Paaftësi (United Nations Headquarters, 2006), ku në nenin 24 të saj, theksohet e drejta për arsim të personave me aftësi të kufizuara pa asnjë diskriminim, mbi bazën e mundësive të barabarta, si dhe përfshirja e tyre në të gjitha nivelet e arsimit.

Edukimi gjithëpërfshirës për më tepër se 30 vite mbetet prioritet për tu arritur në nivel ndërkombëtar (Ainscow, 2020). Filozofia dhe praktikat tradicionale të edukimit të fëmijëve me nevoja të veçanta në institucione të veçanta (të edukimit special), gjatë kësaj periudhe, ka ndryshuar shumë, duke përfshirë këtu politikat arsimore, të cilat e nxitën integrimin e më pas gjithëpërfshirjen e tyre në klasa të zakonshme. Tani, arsimi gjithëpërfshirës ka arritur të njihet globalisht si një praktikë bashkëkohore në arsim që siguron të drejtën për arsim cilësor (United Nations, 2016). Kjo reformë arsimore ka arritur të depërtojë në sisteme arsimore, të cilat përpjekën të jenë mbështetëse dhe mikpritëse ndaj diversitetit të fëmijëve.

Gjithëpërfshirja si parim apo qasje në arsimin bashkëkohor është tanimë e njohur gjerësisht, mirëpo procesi i implementimit në sisteme arsimore shoqërohet me shumë vështirësi. Shumë nga vendet perëndimore nuk kanë arritur të garantojnë përfshirjen e plotë të të gjithë fëmijëve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta (Peters, Johnstone & Ferguson, 2005) dhe ende ka vende ku sistemet e tyre arsimore janë në proces të gjithëpërfshirjes së tyre (Mukhopadhyay, 2014). Pra, ka shkolla të cilat e mbështesin gjithëpërfshirjen dhe janë mikëpritëse ndaj diversitetit të fëmijëve, por ka të tjera që nuk mund ta realizojnë këtë.

Shumë çështje në arsim, duke përfshirë edhe gjithëpërfshirjen, lidhen ngushtë dhe varen nga mësimdhënësi (bartësi profesional i mësimit), nga roli, përgjegjësitë, perceptimet dhe përvoja e tij, të cilat ndikojnë në suksesin apo mosp suksesin e çdo reforme në arsim (Pijl, Meijer & Hegarty, 2003). Një nga parakushtet kryesore për realizimin e gjithëpërfshirjes janë qëndrimet dhe besimet e tyre ndaj këtij ndryshimi (Saloviita & Schaffus, 2016). Arsimi gjithëpërfshirës kërkon nga mësuesit jo vetëm përgatitje të përgjithshme profesionale, por edhe gatishmëri për të marrë qëndrim mbështetës dhe përfshirës për çdo nxënës në mënyrë aktive në mësim, në jetën shkollore në përgjithësi.

Për rolin dhe rëndësinë e qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes dëshmojnë një sërë studimesh kërkimore-shkencore (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013), nga autorë të ndryshëm. Sipas studimeve në fjalë qëndrimet e mësimdhënësve dhe prindërve janë faktorët më me ndikim në implementimin e gjithëpërfshirjes në shkollë, ndërsa në këtë mes fëmijët janë ata që ndikohen nga qëndrimet e tyre (UNESCO, 2009a). Qëndrimet e tyre janë thelbësore për përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në mësim të rregullt dhe për arritjet e tyre në mësim. Këtë e argumenton edhe hulumtimi shkencor i realizuar në Holandë nga Van der Veen, Smeets, dhe

Derriks (2010), ku objekt i hulumtimit ishin më shumë se 8100 fëmijë me nevoja të veçanta. Studimi dëshmon se mësuesit me qëndrime pozitive ndaj gjithëpërfshirjes dhe punës me fëmijë me nevoja të veçanta kanë arritur rezultate më të larta se mësuesit me qëndrime negative ndaj punës së tillë mësimore. Pra, nëse qëndrimet e mësuesit janë pozitive ndaj gjithëpërfshirjes, ky proces realizohet me sukses, por nëse janë negative ka gjasa që mund të manifestohet një barrierë e vështirë për ta tejkaluar.

Një nga arsytet e zhvillim të gjithëpërfshirjes me hapa të ngadaltë mund të jenë rezervat e mësimdhënësve ndaj kësaj praktike dhe shqetësimet e tyre (Saloviita, 2020). Qëndrimet e mësimdhënësve mund të mos jenë pozitive, si rrjedhojë e sfidave me të cilat ballafaqohet, ndaj duhet t'i tejkalojnë për të jetësuar gjithëpërfshirjen e të gjithë fëmijëve (Amr dhe të tjerë, 2016). Ato formohen nga një numër faktorësh, që ndikojnë në mënyrën e veprimit dhe sjelljes së mësimdhënësit ndaj nxënësit me nevoja të veçanta në klasë. Identifikimi i qëndrimeve të mësimdhënësve dhe i sfidave të tyre janë thelbësore për zhvillimin e procesit gjithëpërfshirës (Amr dhe të tjerë, 2016). Me qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes së nxënësve në shkolla të rregullta publike ballafaqohen shumë shkolla e sisteme arsimore, duke përfshirë edhe sistemin arsimor parauniversitar në Kosovë.

Si filozofi, politikë dhe praktikë arsimore, arsimi gjithëpërfshirës ka filluar të jetësohet edhe në Kosovë. “Arsimi gjithëpërfshirës është pjesë integrale e të gjitha politikave të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, dhe si e tillë bën të mundur që arsimi në Kosovë të jetë në përputhje me trendet bashkëkohore të arsimit” (MASHT, 2014a, fq.4). Gjatë këtij procesi u paraqiten edhe disa vështirësi, siç janë mungesa e resurseve fizike, njerëzore, profesionale, si dhe qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes. Vlerësohet se në Kosovë “niveli i ndërgjegjësimit për gjithëpërfshirjen është përgjithësisht i ulët, dhe përvoja e suksesshme e zbatimit aktual të përfshirjes është edhe më e ulët” (Zabeli, Shehu & Anderson, 2021, fq. 18). Ende nuk dihet as numri i nxënësve me nevoja të veçanta, por numri i atyre që ndjekin edukimin në institucione arsimore të rregullta po rritet vazhdimisht. Mungojnë edhe hulumtime të qëndrimeve të mësimdhënësve kosovarë ndaj përfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta, apo të nevojës për përgatitjen e tyre për mësim në klasa gjithëpërfshirëse.

Në këtë kontekst edhe studimi synon, që nëpërmjet metodave mikse (sasiore e cilësore) të zbulojë qëndrimet e mësimdhënësve, të cilët aktualisht punojnë në institucionet e arsimit parauniversitar

në Kosovë, ndaj përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta në klasat e rregullta të tyre, dhe eksplorimin e faktorëve që kanë implikuar qëndrimet e tyre si bazë për t'i njohur më mirë mësimdhënësit, për të kuptuar më mirë sjelljen e tyre në praktike, si dhe për të orientuar drejt politikave të zhvillimit profesional të tyre. Studimi mund të shërbejë, gjithashtu, edhe për studime krahasuese të gjithëpërfshirjes me vende të ndryshme.

1.2 Qëllimi i studimit

Qëllimi kryesor i hulumtimit është identifikimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes në arsimin parauniversitar në Kosovë, si dhe analiza e variablave kryesore që ndërlidhen me qëndrimet e tyre. Ato janë: gjinia, mosha, vendi, rajoni, përgatitja profesionale, trajnimet për edukim gjithëpërfshirës, përvoja profesionale, nivele të ndryshme të programeve arsimore, përvoja me fëmijë me nevoja të veçanta, si dhe vetefikasiteti për praktikën gjithëpërfshirëse. Po ashtu, dallimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës për rezultatet e pritura, të drejtat e fëmijës dhe ngarkesës të punës dhe ndërlidhja e tyre me faktorët e përmendur më lartë. Si dhe, eksplorimi i perceptimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës, përkatësisht i sfidave dhe nevojave të implementimit të praktikave gjithëpërfshirëse në arsimin parauniversitar.

1.3 Pyetjet, nën-pyetjet dhe hipotezat e hulumtimit

Sipas qëllimeve të hulumtimit, rrjedhimisht studimi është adresuar përmes dy pyetjeve kryesore dhe pyetjeve mbështetëse si vijon më poshtë:

Pyetja e hulumtimit 1. Çfarë qëndrimesh kanë mësimdhënësit ndaj edukimit gjithëpërfshirës në arsimin parauniversitar në Kosovë?

1.1 Çfarë dallimesh ekzistojnë midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës me gjininë, moshën, vendbanimin, rajonin?

H1 (a) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës me gjininë mashkullore dhe femërore.

HI (b) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe grupmoshave të ndryshme.

HI (c) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës të cilët jetojnë në zona urbane dhe atyre në zona rurale.

HI (d) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës të cilët jetojnë në shtatë rajonet kryesore të Kosovës.

1.2 Çfarë dallimesh ekzistojnë midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës në varësi nga kualifikimi arsimor, nga nivelet e ndryshme të programeve arsimore, nga përvoja e profesionale, nga trajnimet për edukimin gjithëpërfshirës dhe nga përvoja e punës me fëmijë me nevoja të veçanta ?

HI (e) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe kualifikimit arsimor.

HI (f) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe nivele të ndryshme të programeve arsimore.

HI (g) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe përvojës profesionale të punës.

HI (h) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe trajnimeve të ndjekura për edukimin gjithëpërfshirës.

HI (i) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe përvojës të punës me fëmijë me nevoja të veçanta.

1.3. Çfarë dallimesh ekzistojnë midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës me rezultatet e pritura, të drejtat e fëmijës dhe ngarkesën e punës?

HI (j) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës për rezultatet e pritura, të drejtat e fëmijës dhe ngarkesës të punës.

Pyetja e hulumtimit 2. Cilët janë faktorët kryesorë që formojnë qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës në arsimin parauniversitar në Kosovë?

2.1 Çfarë ndërlidhjeje ekziston midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës me moshën, përgatitjen profesionale dhe përvojën arsimore?

H2 (a) Ekziston ndërlidhje pozitive midis moshës dhe qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

H2 (b) Ekziston ndërlidhje pozitive midis kualifikimit profesional dhe qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

H2 (c) Ekziston ndërlidhje pozitive midis përvojës arsimore dhe qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

2.2 Çfarë ndërlidhjeje ekziston midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës me përvojën e tyre me fëmijë me nevoja të veçanta dhe trajnimet e tyre mbi edukimin gjithëpërfshirës?

H2 (d) Ekziston ndërlidhje pozitive midis trajnimeve për edukim gjithëpërfshirës dhe qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

H2 (e) Ekziston ndërlidhje pozitive midis përvojës së mësimdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta dhe qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Pyetja e hulumtimit 3. Çfarë vetefikasiteti kanë mësimdhënësit ndaj edukimit gjithëpërfshirës në arsimin parauniversitar në Kosovë?

3.1 Çfarë ndërlidhjeje ekziston midis vetefikasitetit të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës?

H3 (a) Ekziston ndërlidhje pozitive midis të vetefikasitetit të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të përgjithshme të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Pyetja e hulumtimit 4. Cilat janë perceptimet e mësimdhënësve ndaj sfidave dhe nevojave të implementimit të praktikave gjithëpërfshirëse në arsimin parauniversitar në Kosovë?

1.4 Rëndësia e studimit

Edukimi gjithëpërfshirës është një nga sfidat kryesore të arsimit bashkëkohorë, përkatësisht i çdo sistemi arsimor (Srivastava, De Boer & Pijl, 2015). Po ashtu, gjithëpërfshirja e nxënësve me nevoja të veçanta në mjedise shkollore të rregullta konsiderohet si çështje e rëndësishme e debateve

arsimore në botë (Tamayo, Rebolledo & Besoain-Saldana, 2017). Ky studim trajton një temë që është aktuale dhe në qendër të vëmendjes të hulumtimeve të shumta, përkatësisht qëndrimet e mësimdhënësve kosovar ndaj kësaj çështje. Pra, nga këndvështrimi i mësimdhënësve paraqiten argumentet për dhe kundër edukimit gjithëpërfshirës në nivelin parauniversitar në Kosovë. Hulumtimi ka eksploruar faktorët që ndikojnë në qëndrimet e mësimdhënësve, duke gjeneruar informacione më të hollësishme mbi to. Evidentimi i faktorëve ka ofruar njohuri teorike për zhvillimin e një modeli që mbështet dhe adreson nevojat e mësimdhënësve për të tejkaluar qëndrimet refuzuese, në mënyrë që të zhvillohet kultura, bindjet dhe shkathtësitë e mësimit gjithëpërfshirës. Për më tepër ky model mund të shërbejë për modifikimin e formave organizative arsimore për zhvillim permanent profesional të mësimdhënësve nga MASHTI, Fakulteti i Edukimit dhe Instituti pedagogjik.

Studimi pasqyron nivelin e zbatimit të politikave gjithëpërfshirëse në nivelin arsimor parauniversitar dhe do të kontribuoj në modifikimin e tyre në përputhje me nevojat dhe trendet aktuale të edukimit gjithëpërfshirës. Rezultatet e hulumtimit i vijnë në ndihmë edhe implementimit dhe zhvillimit të procesit të praktikave gjithëpërfshirëse, duke identifikuar vështirësitë dhe nevojat e mësimdhënësve për implementimin e tyre. Po ashtu, në mungesë të hulumtimeve, të gjeturat e këtij studimi ofrojnë një përmbledhje teorike dhe empirike të paraqitjes, evoluimit, aktualitetit dhe prioriteteve të edukimit gjithëpërfshirës në Kosovë, si dhe është në shërbim të studiuesve të tjerë, organeve ligjvënësve, mësimdhënësve dhe studentëve.

E rëndësishme është të theksohet që pyetësi që përdoret në këtë hulumtim është ndërtuar nga dy instrumente të standardizuara të përdorura në disa hulumtime ndërkombëtare për qëndrimet dhe vetefikasitetin e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës, mirëpo në Kosovë ky pyetësor është përdorur për herë të parë. Përdorimi i pyetësorit të njëjtë mund të jetë një vlerë e shtuar në shkallë ndërkombëtare për të krahasuar qëndrimet e mësimdhënësve kosovar dhe faktorëve që ndikojnë në formimin e tyre, me qëndrimet e mësimdhënësve nga vendeve të tjera dhe anasjelltas. Dhe, kjo për arsye varësisht nga vendi, dallojnë jo vetëm qëndrimet por edhe faktorët që formësojnë ato.

Për më tepër studimet mbi qëndrimet e mësimdhënësve hulumtohen kryesisht me metodën kuantitative dhe më pak me atë cilësore. Ndërsa ky studim, është realizuar me metoda të përziera, e që si rezultat janë identifikuar një numër i konsiderueshëm i faktorëve që mund të kenë efekt në

formimin e qëndrimeve të mësimdhënësve. Po ashtu, si rezultat i të gjeturave është formuar një model që numëruar edhe komponentët kryesorë që ndihmojnë zhvillimin dhe avancimin e gjithëpërfshirjes, si në kontekstin kosovar, ashtu edhe atë ndërkombëtarë.

1.5 Konceptet themelore të studimit

Gjithëpërfshirja në arsim. Gjithëpërfshirja si proces është një ndryshim dhe një adaptim progresiv i sistemit arsimor, që plotëson nevojat individuale të të gjithë nxënësve dhe ofron kushte optimale për zhvillim e tyre pa marrë para sysh veçoritë e tyre (Mónico dhe të tjerë, 2018). Gjithëpërfshirja në arsim ka të bëjë me përfshirjen e të gjithë nxënësve në klasë dhe shkolla të përbashkëta, me qëllim të tejkalimit të segregacionit të tyre sipas gjinisë, aftësive, gjendjes ekonomike, përkatësisë religjioze, etnike, kombëtare, racore, etj. (Ainscow, 2007; UNESCO, 2001). Kjo lidhet ngushtë me të drejtën e çdo individi për të marrë arsim cilësor e të zhvillojë potencialet e tij, sidomos ata që janë pjesë e grupeve të marginalizuara (UNESCO, 2009b). Për më tepër arsimi gjithëpërfshirës pranon faktin që ka diversitet dhe karakteristika individuale midis nxënësve, përfshirë aftësitë kognitive dhe potencialin për të nxënë (Butakor, Ampadu & Suleiman, 2018). Në këtë drejtim gjithëpërfshirja është proces i fuqizimit të kapaciteteve të sistemeve arsimore për tejkalimin e pengesave në qasje, përfshirje dhe në arritjet e çdo nxënësi që është pjesë e atij sistemi (UNESCO, 2017). Koncepti i gjithëpërfshirjes i referohet vendosjes së fëmijëve me paaftësi në shkolla e klasa të rregullta me fëmijët e tjerë, që kanë moshë të njëjtë (Fletcher-Janzen & Reynolds, 2002). Ky koncept nënkupton një reformë arsimore në proces, e cila ka për qëllim promovimin e diversitetit ndërmjet fëmijëve në mjediset shkollore (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014), e cila mbetet ende një sfidë e shumë sistemeve arsimore (Ainscow, 2005). Pra, një nga aspektet e rëndësishme të arsimit gjithëpërfshirës është përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta në klasa dhe shkolla të rregullta.

Mësimdhënësi. Roli i mësimdhënësit në mësimin bashkëkohor është i shumëfishtë. Ai është nxënës, dijetar, udhëheqës, organizues, planifikues, hulumtues, bashkëpunues, model i mirësisë dhe i mirësjelljes (Routman, 2003). Nga një mësimdhënësi tradicional me figurën e autoritetit dhe resursit të vetëm të informacionit, ai u transformua në lehtësues dhe partner i barabartë në procesin

e të nxënësve të fëmijës/nxënësve (Baepler dhe të tjerë, 2016). Mësuesi zhvillon pedagogjinë me në qendër nxënësin, duke ndihmuar dhe nxitë nxënësin të hulumtoj dhe ta gjejë informacionin, duke inkurajuar pjesëmarrjen aktive dhe pavarësinë e tij, duke kërkuar nga ai të planifikoj agjendën e nxënies, si dhe duke vlerësuar arritjet progresive në bazë të zhvillimit individual të nxënësve (Dobson, 2003). Pra, detyrë e mësimit është orientimi dhe motivimi i procesit të nxënësve drejt rezultateve të dëshiruara, të afërta dhe afatgjatë, duke arritur zhvillim holistik përfshirë atë intelektual, social, personal, emocional dhe moral.

Qëndrimi. Qëndrimi është strukturë e formuar, dinamike dhe relativisht stabile e emocioneve pozitive, neutrale ose negative e personalitetit të individit, e vlerësimit, e reagimit dhe veprimit të tij ndaj një objekti, individit, grupit, ideje, fenomenit, situatave të caktuar etj. Pra qëndrimi është “pozicionimi i brendshëm drejt njerëzve, fakteve, fenomeneve, veprimeve, besimeve dhe situatave; gatishmëria e brendshme për të vepruar” (MASHT, 2016, fq. 66). Ai është proces individual dhe i vetëdijshëm i individit, nga i cili varet mënyra se si ai vepron dhe se si mund të veprojë në rrethin social (Thomas & Znaniecki, 1918). Qëndrimet e njeriut nuk janë të lindura. Ato formohen në procesin e socializimit, të eksperiencave të ndryshme, në kontakt të drejtpërdrejtë me objektin e qëndrimit etj. Qëndrimet e formuara, sidomos të rriturit, janë mjaft të qëndrueshme dhe rezistente ndaj ndryshimeve, por edhe ato ndryshojnë, nën ndikimin e rrethanave të ndryshuara dhe eksperiencave të reja. Ato formohen nëpërmjet edukimit, por njëkohësisht ato ndikojnë edhe në punën edukative, ku rëndësi të veçantë kanë qëndrimet e mësimit ndaj arsimit e mësimit, ndaj ndryshimeve progresive në arsim, duke përfshirë këtu edhe qëndrimet e tyre ndaj gjithëpërfshirjes.

Nxënësve me nevojë të veçanta. Çdo fëmijë apo individ, krahas tipareve dhe nevojave të përgjithshme, ka edhe tipare e nevojë të veçanta biologjike, sociale, emocionale, edukative etj. Në kuadër të nevojave të veçanta, vend të rëndësishëm zënë nevojat e individëve me aftësi të kufizuara, me aftësi ndryshe apo të hendikepuara. Fillimisht është përdorur termi “handicapped”, me të meta, që u definua në Ligji Publik 94-142 mbi arsimin e të gjithë fëmijëve të hendikepuar (United States Congress, 1975) dhe Ligji Publik 101-476 IDEA (United States Congress, 1993), ku përfshihen të gjithë ata individë që janë të vonuar nga aspekti intelektual, që kanë vështirësi në

të dëgjuar apo që nuk dëgjojnë, që kanë dëmtime në të folur apo nuk flasin fare, që kanë dëmtime në të parë apo janë të verbër, që kanë çrregullime emocionale, kanë dëmtime fizike, kanë dëmtime të shumëfishta dhe probleme të tjera shëndetësore, apo edhe aftësi të kufizuara specifike në të mësuar, dhe si rezultat i dëmtimeve ata kanë nevojë për edukim special dhe për trajtim të veçantë. Sipas World Health Organization (WHO) (1980, fq. 183) koncepti hendikep “pasqyron pasojat për individin, kulturën, shoqërinë, ekonominë dhe mjedisin – të cilat rrjedhin nga prania e dëmtimit dhe aftësisë së kufizuar”. Ndërkaq, termi “paaftësi”, sipas Fletcher-Janzen dhe Reynolds (2002) nënkupton mungesën e aftësisë së një individi, që si pasojë nuk mund të bëjë diçka. Ose, sipas WHO (1980), koncepti i paaftësisë ka të bëjë me mangësitë e individit për t’u sjellur, vepruar dhe performuar, në mënyrën se si pritet nga ai. “Aftësia e kufizuar” si koncept u krijua si rezultat i mungesës të aftësisë së individit, por koncepti i gjithëpërfshirjes përqendrohet te rritja e përgjegjësisë dhe lehtësimi i barrierave brenda sistemeve arsimore (Hernández-Torrano, Somerton & Helmer, 2020). Nga aspekti edukativ, shumë aktuale është sintagma “fëmijë me nevoja të veçanta arsimore”, ndonëse përfshin jo vetëm edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, por edhe ata me dallime të tjera: gjinore, etnike, të kushteve ekonomike, pasojave të luftës apo braktisjes (Filmer, 2008). Përmbledhja e disa përkufizimeve nga Wilson (2002) termi “nevoja të veçanta” definohet si kërkesë individuale e njeriut për të zhvilluar potencialin e tij; gjendje e cila pamundëson që individi të ndjek kurrikulën e rregullt; nevoja të veçanta brenda një shoqërie ose sistemi arsimor; koncept që përfshinë barazi e drejtësi sociale. Ky term është i njerëzishëm dhe jo diskriminues marrë parasysh që të gjithë njerëzit kanë aftësi dhe nevoja të veçanta. Ose edhe për faktin që çdo individ do të përjetoj momente të vështira gjatë jetës me dëmtime kalimtare apo të përhershme dhe do të ketë nevojë për mbështetje dhe pranuar si pjesë e barabartë e shoqërisë (UNESCO, 2009b).

1.6 Organizimi i studimit

Punimi me titull “Identifikimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe i faktorëve që ndikojnë në formimin e tyre”, është i strukturuar në pesë kapituj kryesorë:

Kapitulli i parë, i cili paraqet hyrjen, një vështrim të përgjithshëm për problemin e hulumtimit, që përfshinë qëllimin, pyetjet, hipotezat, rëndësinë e hulumtimit, si dhe konceptet themelore të studimit.

Kapitulli i dytë, i cili pasqyron kornizën teorike të studimit, filozofinë e edukimit gjithëpërfshirës, edukimin gjithëpërfshirës në Kosovë, si dhe literaturën ndërkombëtare dhe vendore mbi qëndrimet dhe faktorët që ndikojnë në formimin e tyre.

Kapitulli i tretë, i cili përfshinë metodologjinë e studimit, përkatësisht dizajnin e studimit, procesin e realizimit të studimit, popullacionin dhe mostrën e studimit, instrumentet e hulumtimit, procesin e analizës së të dhënave, si dhe etikën e studimit.

Kapitulli i katërt, i cili paraqet rezultatet hulumtimit, ato kuantitative dhe kualitative, si dhe përmbledhjen e tyre.

Kapitulli i pestë, i cili paraqet diskutimin e rezultateve të hulumtimit.

Kapitulli i gjashtë, i cili pasqyron përmbledhjen e rezultateve, kufizimet e studimit dhe rekomandimet për studime të mëtejshme.

KAPITULLI II

SHQYRTIMI I LITERATURËS

2.1 Korniza teorike e studimit

Ky studim mbështetet në një “sintezë” teorish (Tellings, 2005), përkitazi në disa teori social-psikologjike. Në radhë të parë, përfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në klasë të rregullta, bashkë me fëmijët e tjerë, mbështetet në humanizëm, në qasjen humane ndaj secilit individ, përkatësisht ka në qendër njeriun, vlerat, interesat dhe dinjitetin e tij. Në këtë kuptim, gjithëpërfshirja në arsim synon tejkalimin e segregacionit tradicional të fëmijëve të tillë, të diferencuar si nga natyra, ashtu edhe nga shoqëria në institucione të veçanta (shkolla speciale). Ajo synon përbashkimin e tyre në shkollë e jetë normale, çdokush ku ka mundësi të zhvillohet dhe afirmohet sipas tipareve dhe interesave të veta.

Arsimi gjithëpërfshirës mbështetet fuqishëm edhe në të drejtat themelore të njeriut, të garantuara me konventa ndërkombëtare dhe dokumente relevante kombëtare. Midis këtyre të drejtave të njeriut bën pjesë edhe e drejta e tij për t’u arsimuar, për arsim cilësor dhe në kushte optimale pa kurrfarë diskriminimi. Edhe e drejta e fëmijëve me nevoja të veçanta për t’u arsimuar në shkollë e klasa të rregullta, bashkë me moshatarët e tyre, është e drejt e pa tjetërsueshme, e pranuar botërisht. Midis dokumenteve ndërkombëtare, ku mbështetet arsimi gjithëpërfshirës janë: “Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut” (1948); “Konventa e UNESCO-s kundër Diskriminimit në Arsim” (1960); “Konventa e Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Fëmijës” (1989); “Konventa e Kombeve të Bashkuara për të Drejtat e Personave me Paaftësi” (2006) etj.

Arsimi gjithëpërfshirës mbështetet edhe në psikologjinë diferenciale, sipas të cilës, krahas tipareve të përgjithshme psikologjike, njeriu ka edhe tipare të veçanta individuale të tij, siç janë prirjet, interesimi, shkathtësitë individuale, kapaciteti intelektual, temperamentit, ambiciet etj., duke përfshirë edhe nevojat e veçanta të tij. Kjo determinon edhe individualizimin e mësimin në tre nivele: në nivel klase, në grupe apo nëngrupe, sipas diturisë, interesimit të nxënësve etj., dhe mbështetur në individë të caktuar në klasë, ku bëjnë pjesë ata me nevoja të veçanta.

Më konkretisht, bazën teorike të këtij punimi e përbëjnë disa studime nga fusha e psikologjisë sociale, sidomos ato përkitazi me qëndrimet sociale, të cilat përkufizohen si “disponim i një individi për të reaguar në një shkallë të caktuar të favorshme ose të pafavorshme ndaj një objekti, sjelljeje, personi, institucioni apo ngjarje” (Ajzen, 1993, fq. 41). Qëndrimi social (Thomas & Znaniecki, 1918) vazhdon të jenë një nga çështjet themelore në psikologji, sidomos në psikologjinë sociale sepse ato përcaktojnë marrëdhëniet midis individëve (Czyż, 2018, fq. 18). Qëndrimet sociale Rosenberg dhe Hovland (1960) i paraqitën në një model hierarkik (shih Figurën 1). Sipas këtij modeli, tre komponentët themelorë të tyre janë ai njohës, afektiv dhe konativ. Ky model u mbështet dhe u zgjerua nga Eagly dhe Chaiken (1993). Ata janë autorë të një modeli me strukturë të ngjashme, të quajtur si “model trekomponentësh” ose modeli ABC (affection, behavior, cognition) i qëndrimeve (Dragoti, 1999). Ajzen (1993) konsideron se qëndrimi është një “variabël latente” e cilat shprehet nëpërmjet reagimeve njohëse, afektive dhe konative, në formë verbale dhe joverbale. Komponenti afektiv përfshin emocionet e individit për një person, situatë etj., komponenti njohës atë kognitiv të individit, si dhe komponenti i sjelljes i cili është rezultat i informatave dhe emocioneve të individit, nën ndikimin e të cilave ai vepron (Ajzen, 2002). Sipas teoricienëve të qëndrimeve, një nga dimensione kryesore të tyre (qëndrimeve) është dimensionin i vlerësimit, i cili mund të jetë pozitiv ose negativ (Oskamp, 1957).

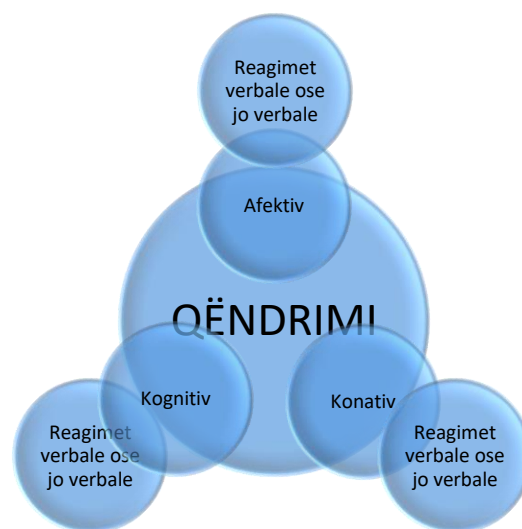


Figura 1. Modeli hierarkik i qëndrimit nga Rosenberg dhe Hovland (1960)

Komponenti njohës, komponenti emocional dhe sjellja shprehen edhe te qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes (Kurniawati dhe të tjerë, 2014). Kështu, siç saktëson Saloviita (2015), komponenti njohës i qëndrimeve i referohet deklaramit pozitiv ose negativ të mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes, komponenti afektiv nënkupton dëshirën për gjithëpërfshirje dhe harmonizimin e saj me vlerat e rëndësishme të saj (gjithëpërfshirjes) dhe komponenti i sjelljes i cili përfshin gatishmërinë e mësimdhënësve për t'u angazhuar dhe ndërmarrë veprime konkrete, sipas bindjeve dhe njohurive të tyre, për jetësimin e teorisë dhe praktikave të gjithëpërfshirjes. Gregory dhe Noto (2018), theksojnë se sukcesi që arrin nxënësi lidhet ngushtë me qëndrimet që ka mësimdhënësi ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Përgjithësisht, qëndrimet pozitive të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës shprehen në gatishmërinë e tyre për pranimin e të gjithë fëmijëve, pa kurrfarë dallimi, në shkolla e klasa të zakonshme, duke iu ofruar edhe kushte të nevojshme, varësisht nga tiparet individuale. Qëndrimi i tillë “nuk ekziston vetvetiu”, intensiteti dhe drejtimi i tij varet nga një sërë variablash (Cyz, 2018). Nën ndikimin e faktorëve të ndryshëm, qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes, mund të ndryshojnë (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2014; Rakap, Parlak-Rakap & Aydin, 2016).

Bazë e rëndësishme e këtij studimi është edhe teoria e determinizmit reciprok ose e tre faktorëve, ku bën pjesë: faktori personal (vetefikasiteti), faktori mjedisor (informacioni kthyes ndaj mësuesit) dhe sjellja (performanca) e tij, autor i së cilës është Bandura (1977, 1986, 1997). Ai thekson rolin dhe rëndësinë e vetefikasitetit për qëndrimin e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes. Bandura (1977) vetefikasitetin e vlerëson si besim, bindje që do ta orientojë nivelin e kompetencave të individit në situatë apo rrethana të caktuara, e që le gjurmë në mendimin dhe emocionet e tij. Sipas tij, mënyra se si individi mendon, ndjehet, motivohet dhe sillet determinohet nga besimi i tij ndaj vetefikasitetit. Vetefikasiteti i tij ka të bëjë me besimin dhe aftësinë e perceptimit të vetvetes për të arritur rezultate të dëshiruara në një veprim të caktuar, ku ky besim në vetefikasitet ndikon në proceset kognitive, motivuese, afektive dhe vendimmarrëse (Bandura, 2006). Nëse njerëzit nuk besojnë se mund të prodhojnë efekte të dëshiruara dhe të parandalojnë ato që janë të padëshiruara nga veprimet e tyre, ata janë pak të motivuar për të vepruar (Bandura, 1997).

Besimi i mësimdhënësit në vetefikasitetin e tij ndikon në llojshmërinë e teknikave të menaxhimit të sjelljes në klasë (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Ai ndikon pozitivisht edhe në qëndrimet e mësimdhënësve ndaj ndryshimeve në arsim (Guskey, 1988). Yada dhe Savloainen (2017)

konstatuan se një nga mënyrat e ndryshimit të qëndrimeve të mësimit ndaj edukimit gjithëpërfshirës është ngritja e vetefikasitetit të tyre për praktikën gjithëpërfshirëse. Sa më i lartë perceptimi i mësimit për vetefikasitetin, aq më i lartë është edhe motivimi i tyre për të përdorur strategji, metoda dhe aktivitetet praktike brenda klasave të tyre (Guskey, 1987). Po ashtu, ata janë më të gatshëm që t'i përshtaten nevojave të nxënësve gjatë procesit të të nxënësve (Mergler & Tangen, 2010). Perceptimi i mësimit për vetefikasitetin e tyre ndikon edhe në arritjet e nxënësve të tyre (Woolfolk, 2007). Përgjithësisht, vetefikasiteti i mësuesve ndikon drejtpërdrejt në modifikimin dhe individualizimin e përmbajtjeve kurrikulare, në mënyrën e transmetimit të tyre (përmbajtjeve), si dhe në krijimin e mjedisit pozitiv për mësim dhe për të ofruar udhëzime të nevojshme akademike (Wilson dhe të tjerë, 2016), veçanërisht për fëmijët me nevojë të veçanta.

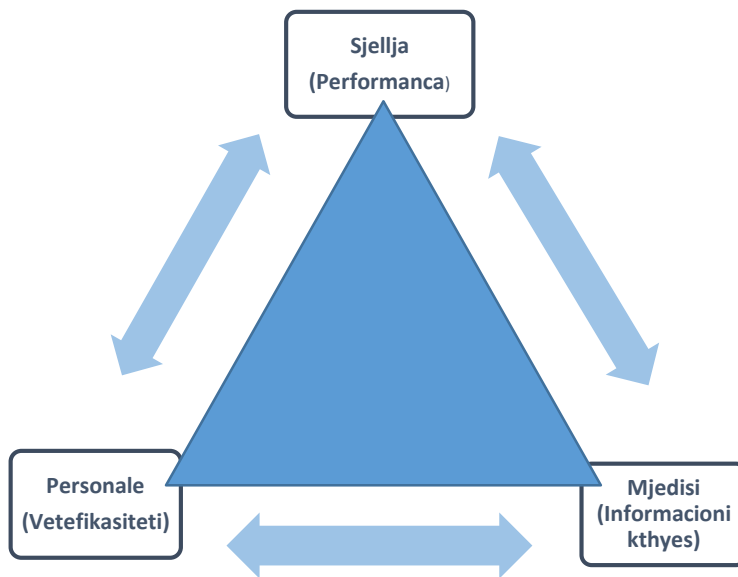


Figura 2. Sistemi i shkaktësive trijeshë të ndërsjellë nga Bandura (1997)

Studimi i qëndrimeve të mësimit ndaj gjithëpërfshirjes mbështetet edhe në teorinë konstruktiviste, përkatësisht në atë social-konstruktiviste. Teoria konstruktiviste vlerësohet si modeli më i mirë i të mësuarit e fëmijëve pa dallim, veçanërisht i fëmijëve me nevojë të veçanta (Akpan & Berad, 2016). Sipas kësaj teorie, çdo njeri botëkuptimin e tij e ndërton nëpërmjet

reflektimit të ndërgjegjshëm ndaj përvojave të tij. Nëse kjo teori e të nxënës bazohet në përvojën shoqërore nga jeta reale, atëherë gjithëpërfshirja është ajo që ofron mundësi edukimi për të gjithë, duke krijuar mjedise të favorshme dhe konkrete për çdo nxënë. Për më tepër, sipas kësaj teorie, në qendër të procesit mësimor duhet të jetë të nxënës e fëmijës, të nxënës aktiv i tij (Shi, 2013). Në këtë kuadër, rëndësi të veçantë ka teoria social-konstruktiviste e zhvillimit intelektual e psikologut rus, Vigotski (1934), sipas së cilës zhvillimi i funksioneve të larta mendore lidhet me mjedisin social. Bazuar në këtë teori, ndërveprimi social i fëmijës me mjedisin, mund të krijojë një “zonë të zhvillimit proksimal” (Vigotski, 1934), e cila e ngrit shkallën e funksionit kognitiv të tij. Kjo zonë ka të bëjë me “distancën midis nivelit aktual të zhvillimit, siç përcaktohet nga zgjidhja e pavarur e problemit dhe nivelit të zhvillimit të mundshëm, siç përcaktohet nëpërmjet zgjidhjes së problemeve nën drejtimin e të rriturve ose në bashkëpunim me kolegët më të aftë (Vigotski, 1934, fq. 86). Sipas kësaj teorie, funksionet mendore më të sofistikuara të fëmijës nuk ndërtohen në mënyrë të pavarur në ontogjenezën e hershme (Rodina, 2006), por ato ndërtohen gjatë procesit të ndërveprimit të fëmijës me rrethin social. Pjesë e rëndësishme e kësaj teorie është koncepti i “skelës”, i mbajtjes mbështetëse, që në të mësuarit mund të jetë shoku apo shoqja e klasës si veprimtari spontane, apo prindërit dhe mësuesit si veprimtari formale, të cilët e ndihmojnë, lehtësojnë, stimulojnë dhe orientojnë fëmijën drejt zgjerimit të “zonës së zhvillimit proksimal”. Skelja është e përkohshme, e cila largohet gradualisht, ndërsa fëmija zhvillohet gjithashtu gradualisht në fusha të ndryshme. Kështu, nën ndikimin e ndërveprimit social, ai pavarësohet. Vigotski (1934, fq. 209), duke shtuar se “ne i ndihmojmë secilin fëmijë përmes demonstrimeve, pyetjeve orientuese dhe duke paraqitur elemente të zgjidhjes së detyrave.” Në këtë kontekst, pozicioni i mësuesit në mjedisin arsimor është ai i lehtësuesit, orientuesit, mbështetësit, duke modifikuar procesin e mësimdhënies dhe ofruar program mësimor cilësor të diferencuar dhe të individualizuar, në përputhje me nevojat individuale të fëmijëve, në mënyrë që secili të zbulojë mënyrën e vet të të nxënës (Liu & Ju, 2010). Në mjedise mësimore konstruktiviste, mësuesit ka mundësi të përdor strategji, metoda e materiale mësimore për të mbështetur secilin nxënë, duke ofruar mundësi që secili prej tyre të zgjidh probleme komplekse në mënyrë efektive dhe aktive (Al-Shammari, Faulkner & Forlin, 2019). Sipas Olson, Leko dhe Roberts (2016), në një klasë gjithëpërfshirëse me rëndësi është që mësuesi të shfrytëzojë praktika të ndryshme. Për jetësimin me sukses në një klasë të tillë gjithëpërfshirëse rëndësi të veçantë kanë qëndrimet e mësuesit (Orakci dhe të tjerë, 2016). Mësuesit duhet të kenë qëndrim pozitiv ndaj

gjithëpërfshirjes dhe duhet të jenë të vetëdijshëm për përfitimet që sjell edukimi gjithëpërfshirës (Mukhopadhyay, 2014).

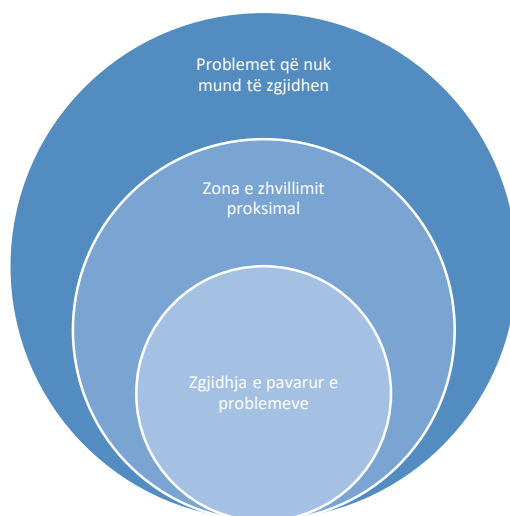


Figura 3. Zona e zhvillimit proksimal (ZPD) (Vygotsky, 1934)

Përveç qëndrimit pozitiv ndaj kësaj filozofie, mësimitdhënësi duhet të ketë besim në secilin nxënës, duke përfshirë edhe ata me nevoja të veçanta, të ketë njohuri dhe aftësi profesionale për të punuar në klasa gjithëpërfshirëse, të bashkëpunojë me mësuesit e specializuar për fëmijë me nevoja të veçanta, me qëllim që të zhvillohet potenciali i tyre plotësisht (Stephenson, 2001). Tërë kjo varet nga “qëndrimet e mësimitdhënësve ndaj nxënësve me nevoja të veçanta arsimore, nga pikëpamjet e tyre ndaj dallimeve në klasa dhe gatishmërisë së tyre për t’iu përgjigjur pozitivisht e në mënyrë efektive dallimeve të tyre” (EADSNE, 2003, fq. 15). Mësimitdhënësi që ka qëndrim pozitiv ndaj gjithëpërfshirjes është i gatshëm të pranojë, adaptojë dhe ndryshojë qasjen në mësimin sipas nevojave dhe interesave të secilit fëmijë në klasë (Sharma, Forlin & Loreman, 2008). Në këtë aspekt ndikojnë edhe faktorë të tjerë, siç është përvoja e mësimitdhënësit me fëmijë me nevoja të veçanta, besimi në vetefikasitetin e tyre etj. Mësimitdhënësi gjithëpërfshirës konsiderohet ai që ka “kokë-zemër-duar”, ku koka ka të bëjë me aspektin kognitiv, zemra me aspektin etik (moral) dhe duart me shkathtësitë praktike për implementimin e edukimit gjithëpërfshirës (Loreman, Sharma & Frolin, 2013).

2.2 Filozofia e edukimit gjithëpërfshirës

Personat me nevoja të veçanta, veçanërisht fëmijët me nevoja të veçanta, për vite me radhë janë diskriminuar nga shoqëria, përfshirë edhe qasja e tyre në shkollën më të afërt (Alur, 2007). Edukimi i tyre është realizuar në një sistem segregues, në shkolla speciale. Viti 1970 shënon lëvizjet e para për ndryshim, nisur nga të drejtave themelore të çdo njeriu (Quinn & Degener, 2002) dhe vetiniciativat e ndërmarra nga personat me aftësi të kufizuara (Campbell & Oliver, 1996). Ky realitet ka ngritur vetëdijesimin në nivel ndërkombëtar për sigurimin e së drejtës për edukim për të gjithë, fillimisht duke integruar fëmijët me aftësi të kufizuara në shkolla të zakonshme dhe më pas me ndryshimin e termit nga “handikap” në nevojë e veçantë arsimore (Bowman, 1986). Në raportin e Warnock (1979) u rekomandua që të largohet përqendrimi nga modeli mjekësor, përkatësisht në deficitin apo aftësitë e kufizuara të fëmijës, por të kalohet në nevojat e veçanta arsimore. Raporti në fjalë ngriti si çështje rëndësinë e edukimit të fëmijëve me nevoja të veçanta, duke argumentuar se shumica prej tyre mund të jenë dhe duhet të jenë sa më herët pjesë e shkollave të rregullta. Si rezultat i ngritjes së vetëdijes dhe ndryshimit të legjisllacioneve nga modeli mjekësor, edukimi gjithëpërfshirës kaloi në modelin social të aftësisë së kufizuar. Sipas Oliver (2013) ky model ngriti vetëdijen kolektive dhe përgjegjësinë shoqërore për aftësinë e kufizuar të individit, me qëllim të minimizimit të barrierave të aftësisë së kufizuar dhe përmirësimit të jetës. Modeli social i aftësisë së kufizuar ka buruar nga dokumenti Parimet Themelore të Aftësisë së kufizuar (UPIAS, 1976), i cili mbështeti idenë se nuk është aftësia e kufizuar ajo që e bën individin të paaftë, por është ballafaqimi me barrierat të vendosura nga vetë shoqëria. Kjo qasje mbështet qasjen e të drejtave të njeriut ndaj aftësisë së kufizuar, që gërsheton barrierat shoqërore, fizike dhe qëndrimet, të cilat vështirësojnë pjesëmarrjen aktive të personave me nevoja të veçanta (Tompa dhe të tjerë, 2022).

Nga qasjet e mëparshme ka derivuar nevoja për qasje të reja që sigurojnë të drejtat e personave me nevoja të veçanta, veçanërisht të drejtën për edukimin, specifikisht edukimi gjithëpërfshirës. Për konceptualizimin e gjithëpërfshirjes ekzistojnë mendime të ndryshme (Amor dhe të tjerë, 2018), si nga konteksti filozofik, ashtu edhe ai empirik, ndaj ka mjaft konfuzione, mendime të ndryshme edhe me përkufizimin e edukimit gjithëpërfshirës në shkolla. Rrjedhimisht, edhe brenda një vendi apo në një institucioni shkollorë nuk ekziston një perspektivë apo përkufizim i vetëm i gjithëpërfshirjes (Booth, 1996). Saloviita dhe Consegna (2019) argumentojnë se edukimi

gjithëpërfshirës e ka humbur kuptimin si koncept sepse është ndikuar nga suksesi që ka arritur të transformohet në një nocion politik, duke reflektuar në zëvendësimin e konceptit nga ‘edukim special’ në ‘edukim gjithëpërfshirës’.

Për të arritur gjithëpërfshirjen me sukses shumë e rëndësishme është qartësia e nocionit (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Një sintetizim i ndarjes në kategori i të kuptuarit të termit gjithëpërfshirje bazuar në analizën teorike është realizuar nga Göransson dhe Nilholm (2014). Sipas gjetjeve të autorëve të lartpërmendur përfshirja është lakuar në këto katër përkufizime kryesore (fq. 265): 1. Përfshirja si vendosje e nxënësve me aftësi të kufizuara në klasat e zakonshme, që nënkupton integrimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkolla dhe klasa të zakonshme me bashkëmoshatarë; 2. Përfshirja si plotësim i nevojave sociale/akademike të nxënësve me aftësi të kufizuara, që nga ndryshimi i vizionit dhe qasjes në kurrikulë, vlerësim dhe socializim; 3. Përfshirja si plotësim i nevojave sociale/akademike të të gjithë nxënësve, që përqendrohet në nevojat individuale të të gjithë fëmijëve; 4. Përfshirja si krijim i komuniteteve, që nënkupton krijimin e bashkësisë që mbartë vlera gjithëpërfshirëse, si respektimi i të drejtave, diverzitetit, barazisë, kujdesit, mirëpritjes dhe tolerancës.

Gjithëpërfshirje nuk konsiston vetëm në integrimin fizik të të gjithë fëmijëve në shkolla të zakonshme, por ky koncept përfshin shumë më tepër. Qvortrup dhe Qvortrup (2017) paraqesin nevojën për një përkufizim të diferencuar, me tre dimensione: Dimensioni i parë përfshin pjesëmarrjen aktive, ndjenjën e përkatësisë dhe barazisë në klasë, shkollë dhe komunitet. Pjesë e rëndësishme e këtij dimensionit është përvoja individuale e nxënësit që përmban: nivelin numerik (pjesëmarrja fizike në komunitet); nivelin shoqëror (pjesëmarrja aktive në shoqëri) dhe nivelin psikologjik (ndjenja e përkatësisë). Dimensioni i dytë përfshin pjesëmarrjen në jetën shkollë dhe në komunitet, ku rëndësi të veçantë ka perspektiva e nxënësit në kuptimin e përjashtimit ose përfshirjes sociale, e cila ndikon direkt në arritjet e tij. Dimensioni i tretë është shkalla e përfshirjes së nxënësit nga ambienti social. Shpesh ndodh që nxënës të caktuar të jenë të përfshirë ose pjesërisht të përjashtuar nga disa fusha (aktivitete) sociale.

Qasjet e ndryshme ndaj konceptimit të edukimit gjithëpërfshirës, Ainscow, Booth dhe Dyson (2006) i grupojnë në disa “perspektiva”, të cilat janë:

Perspektiva 1: Aftësia e kufizuar dhe nevojat e veçanta arsimore. Sipas këtyre autorëve, ekziston bindja e zakonshme se gjithëpërfshirja ka të bëjë kryesisht me edukimin e nxënësve me aftësi të kufizuara, të kategorizuar si “nxënës me nevoja të veçanta”, të cilët janë pjesë e shkollave të zakonshme. Kjo qasje ndaj konceptit të gjithëpërfshirjes përqendrohet kryesisht në nxënësit me aftësi të kufizuara ose me nevoja të veçanta arsimore në klasa dhe shkolla të rregullta.

Perspektiva 2: Përjashtimet disiplinore. Sipas autorëve në fjalë, në shumë vende jo rrallë herë, gjithëpërfshirja ndërlidhet me sjelljet e papërshtatshme dhe devijante të fëmijës, për më tepër për disa mësimdhënës nënkupton edhe frikën për pranimin e fëmijëve të tillë në klasë. Kjo qasje nuk është e arsyeshme përderisa nuk merret parasysh konteksti i ngjarjes dhe sjellja e papërshtatshme.

Perspektiva 3: Grupet e cenueshme nga përjashtimi. Pjesë e kësaj perspektive janë grupet e nxënësve që ballafaqohen me diskriminimin dhe janë të kërcënuar nga përjashtimi. Sipas autorëve të përmendur, kjo perspektivë nuk përfshin të gjitha grupet që marginalizohen nga shoqëria. Ata theksojnë se çdo përjashtim mund të kalojë në procese të njëjta, si fëmijët që janë të përjashtuar për shkak të sjelljes së tyre, si fëmijët me aftësi të kufizuara, apo edhe njerëzit që jetojnë në varfëri.

Perspektiva 4: Promovimi i një shkolle për të gjithë. Kjo është perspektiva e shkollës gjithëpërfshirëse. Kjo është shkollë e hapur për të gjithë, shkollë e përbashkët, e cila u paraqit në Angli, si reaktion ndaj sistemit të “pabarazisë sociale”, të ndarjes së fëmijëve në shkolla të ndryshme që në moshën 11 vjeçare (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Ky ndryshim nuk arriti ta reformojë shkollën rrënjësisht, ta bëjë atë shkollë për të gjithë, por ndikoi në reformimin e institucioneve speciale (Ainscow & Miles, 2008).

Perspektiva 5: Edukimi i të gjithëve. Kjo perspektivë gjen mbështetje në konferencën e parë ndërkombëtare mbi edukimin për të gjithë (“Education for All”) (UNESCO, 1990), e nxitur nga cenimi i së drejtës për edukim për një numër të lartë të nxënësve, të cilët janë pjesë e grupeve të marginalizuara. Sipas autorëve të lartpërmendur, ky është një fillim i mbarë i të kuptuarit të gjithëpërfshirjes, por gjithnjë jo plotësisht, pasi që duhet të merret parasysh edhe më shumë diversiteti midis fëmijëve në çdo shkollë.

Perspektiva 6: Përfshirja si një qasje parimore ndaj arsimit dhe shoqërisë. Kjo perspektivë në plan të parë vendos vlerat gjithëpërfshirëse siç janë “barazia, pjesëmarrja, komuniteti dhe respektimi i

diversitetit, të cilat konsiderohen si të rëndësishme për udhëheqjen e politikave dhe praktikave të përgjithshme” (Messiou, 2017, fq. 147). Këto vlera duhet të promovohen dhe të jenë pjesë integrale e kulturës gjithëpërfshirëse të çdo shkolle.

Arsimi gjithëpërfshirës realizohet, në radhë të parë, në shkolla gjithëpërfshirëse. Sipas Aniscow, Slee dhe Best (2019), për formimin e shkollave të tilla ekzistojnë tri arsyeshmëri të përgjithshme: a) Arsyeshmëria arsimore, e cila ka të bëjë me faktin se në shkollën dhe arsimin gjithëpërfshirës përfitojnë të gjithë nxënësit, pa asnjë përjashtim. b) Arsyeshmëria shoqërore, e cila ka të bëjë me faktin se edukimi i të gjithë fëmijëve në shkolla gjithëpërfshirëse ndikon edhe në qëndrimet e shoqërisë në tërësi, për të respektuar të drejtën e secilit individ për arsimim. c) Arsyeshmëria ekonomike, e cila ka të bëjë me faktin që shpenzimet financiare me shkolla gjithëpërfshirëse janë më të vogla se në shkolla të ndara.

Në shkollën gjithëpërfshirëse, parimisht dhe realisht përfshihen të gjithë fëmijët e një shkolle të caktuar, të cilët janë pjesëmarrës aktiv dhe arrijnë rezultatet e tyre (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Ajo ofron kushte për të nxënësit në mënyrë të pavarur dhe mësim të personalizuar, pa përjashtim. Nga klasa gjithëpërfshirëse përfitojnë të gjithë fëmijët nga njëri-tjetri. Aty kultivojnë, sidomos, mirëkuptimin, empatinë, dhembshurinë, solidaritetin dhe kreativitetin (McGrail & Rieger, 2016). Ajo mundëson të mësuarit me bashkëmoshatarët dhe shkëmbimi i përvojave të përbashkëta gjatë procesit të të nxënimit (Booth & Ainscow, 2002), të cilët e ndihmojnë njëri-tjetrin në aspektin psikik, social, akademik etj. (Vitalaki, Kourkoutas & Hart, 2018). Nxënësit me nevoja të veçanta në klasa të rregullta zhvillohen në aspekte të ndryshme, duke përfshirë përvetësimin e normave sociale, kujdesin ndaj vetes, ndërveprimin me të tjerët etj. (Yan, Deng & Ma, 2019).

Nëpërmjet edukimit gjithëpërfshirës, gradualisht, minimizohen paragjykimet ndaj nxënësve me nevoja të veçanta, ata çmohen, tolerohen dhe pranohen më lehtë nga të tjerët, arrihet një komunikim më i shëndoshë dhe zvogëlohen aktet e sjelljet diskriminuese (Butakor, Ampadu & Suleiman, 2018). Van Mieghem dhe të tjerë (2018) theksojnë edhe përfitime të tjera siç janë: “të kuptuarit, pranimit dhe vlerësimi i diversitetit; miqësi kuptimplota; respekti për të gjithë njerëzit; përgatitje për një shoqëri të ardhshme gjithëpërfshirëse dhe mundësia për të zotëruar aftësitë duke praktikuar dhe dhënë mësim të tjerëve” (fq. 2). Përfitime të tjera nga edukimi gjithëpërfshirës janë edhe aftësimi për të respektuar dhe pranuar dallimet; të mësuarit për t’u sjellur mirë, për të ofruar

ndihmë me kënaqësi; të zhvilluarit e aftësive kognitive duke punuar me fëmijë me nevoja të veçanta në mënyrë reciproke (Molina Roldán dhe të tjerë, 2021). Consiglio, Guarnera dhe Magnano (2015) konkluduan se fëmijët që kanë pasur kontakt dhe eksperiencë me fëmijë me nevoja të veçanta ishin më pozitivë ndaj atyre dhe kishin sjellje pozitive sociale, për dallim nga ata që nuk e kishin pasur një eksperiencë të tillë. Qasja e barabartë në edukim cilësor është i rëndësishëm për ndërtimin e kapitalit njerëzor dhe për pjesëmarrjen aktive të tyre në jetën shoqërore dhe ekonomike (WHO & The World Bank, 2011). Tutje, Molina Roldán dhe të tjerë (2021) nuk ka konstatuar ndonjë ndikim negativ nga mjediset e përbashkëta për fëmijët me nevoja të veçanta dhe për bashkëmoshatarët e tyre, për më tepër përfitimet janë të dyanshme si nga formimi i qëndrimeve, zhvillimi kognitiv dhe ai social.

Në themel të arsimit gjithëpërfshirës gjenden edhe një sërë dokumentesh të organizmave ndërkombëtare, të cilët ndikuan në promovimin dhe realizimin e tij. Fillet e këtyre dokumenteve lidhen me kushtetutën e UNESCO-s, të vitit 1945, e cila promovon mundësitë e barabarta për të gjithë, mosdiskriminimin dhe solidaritetin. Pas tre vitesh, u miratua Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut (United Nations General Assembly, 1948), dokumenti i parë shumë i rëndësishëm për të drejtat themelore të njeriut, përfshirë edhe të drejtën për arsimim. Në artikullin 26 të saj theksohet: “Çdo njeri ka të drejtë të arsimohet... Arsimi duhet të jetë i orientuar në zhvillimin e plotë të personalitetit njeriut dhe të respektimit të të drejtave të njeriut dhe liritë themelore të tij” (United Nations General Assembly, 1948, fq. 7). Dokument tjetër ndërkombëtar, që mbështet të drejtën për arsimim është edhe Konventa Ndërkombëtare për të Drejtat e Fëmijës (OKB, 1989). Ky është dokumenti i parë eksplicit për të drejtat e fëmijëve, i cili mbështetet në pikëpamjen se gjithsecili fëmijë është unik dhe secili nga ata gëzon të drejta të barabarta, përfshirë edhe të drejtën për arsimim, si dhe “të zhvillojë potencialin e plotë të personalitetit, dhuntive dhe aftësive mendore e fizike të fëmijës” (OKB, 1989, fq. 12).

Konferenca e parë që vuri themelet e zhvillimit e mendësisë për edukimin gjithëpërfshirës ishte Konferenca Botërore mbi Arsimin për të Gjithë (Education for All), të organizuar nga UNESCO etj. në Jomtien, Tajlandë, më 1990 (UNESCO, 1990), dhe miraton kornizën për veprim për të plotësuar nevojat themelore arsimore. Konventa e saj promovon përfshirjen më të madhe të fëmijëve në edukim, në veçanti të fëmijëve që u është privuar e drejta për arsim (UNESCO, 1990)

dhe nxiti pothuajse të gjitha vendet e botës që të angazhohen për arritjen e qëllimit të saj (Ainscow & Miles, 2008).

Dokument ndërkombëtar me rëndësi për edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta brenda sistemit të arsimit të rregullt, padyshim është Deklarata e Salamankës, Spanjë (UNESCO, 1994), që konsiderohet si dokumenti më i rëndësishëm ndërkombëtar për edukimin e tyre. Në Konferencën e Salamankës morën pjesë përfaqësues të 94 qeverive dhe 25 organizatave internacionale, të cilët bashkarisht miratuan edhe Kornizën e veprimit. Në këtë deklaratë kërkohet: (1) qasje e barabartë në arsimin gjithëpërfshirës; (2) të gjithë fëmijët të mësojnë në ambiente të përbashkëta, pavarësisht dallimeve; (3) të kuptuarit e dallimeve dhe adresimi i nevoja individuale në kurrikula dhe udhëzime adekuate; (4) sigurimi i mbështetjes sipas nevojës nga sistemi arsimor (Qvortrup & Qvortrup, 2017). Dokumenti thekson se edukimi i fëmijëve me nevoja të veçanta nuk mund të zhvillohet nëse izolohet (ndahet), ndaj duhet të ndryshohen politikat arsimore, shoqërore dhe ekonomike, si dhe shkollat e zakonshme të reformohen në tërësi (UNESCO, 1994). Deklarata e Salamankës (1994) konkludoi se: “Shkollat e rregullta me një orientim gjithëpërfshirës janë mjeti më efektiv për të luftuar qëndrimet diskriminuese, për krijimin e komuniteteve mikpritëse, ndërtimin e një shoqërie gjithëpërfshirëse dhe arritjen e arsimit për të gjithë; për më tepër, ato ofrojnë një arsimim efektiv për shumicën e fëmijëve dhe për të përmirësuar efikasitetin dhe... efektivitetin e gjithë sistemit arsimor.”

Në funksion të edukimit gjithëpërfshirës ishte edhe Ligji i Arsimit (Education Act, 1996), miratuar nga Parlamenti i Anglisë, pjesa e IV e të cilit i kushtohet edukimit të fëmijëve me nevoja të veçanta. Ndër të tjera, aty thuhet se “Fëmijët me nevoja të veçanta arsimore normalisht duhet të arsimohen në shkolla të zakonshme” (UK Parliament, 1996, fq. 179). Ky dokument shquhet edhe për faktin që ndikoi në ngritjen e autoriteteve të veçanta lokale, që të identifikojnë nevojat e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore.

Në vitin 2000 në Dakar të Senegalit u mbajt konferenca e Forumit Arsimor Botëror, ku morën pjesë përfaqësues të 164 shteteve. Aty u miratua Korniza e veprimit për “Arsimin për të gjithë” (Education For All). Parimi themelor i këtij dokumenti është ai i barazisë, me theks të veçantë në të drejtën e përfshirjes totale të nxënësve me nevoja të veçanta në programe të rregullta arsimore, si mjet për vetaktualizim dhe integrim në shoqëri (UNESCO, 2000).

Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (United Nations Headquarters, 2006) ratifikuar nga 175 vende, është dokumenti që edukimin gjithëpërfshirës e vendosi si një standard arsimor në shkallë ndërkombëtare. Në nenin 24 të saj theksohen të drejtat e personave me nevoja të veçanta në arsim, me qëllim të zhvillimit të potencialit të tyre të plotë dhe të ngritjes të dinjitetit e vetëvlerësimit të tyre. Aty theksohet edhe nevoja e ofrimit të kushteve dhe mbështetjes adekuatë të personave me nevoja të veçanta nga sistemi i arsimit të rregullt, përkatësisht “të sigurohen masa mbështetëse efikase dhe të individualizuara në ambiente që nxisin zhvillimin akademik dhe shoqëror, në përputhje me synimin për përfshirjen e plotë të tyre.” (United Nations Headquarters, 2006, fq. 19).

Në historinë e zhvillimit të arsimit gjithëpërfshirës në shkallë globale, vend të veçantë zë konferenca e Forumit Botëror të Arsimit, organizuar nga UNESCO dhe organizata të tjera ndërkombëtare në vitin 2015 në Incheon, Republika e Koresë, ku morën pjesë rreth 1600 pjesëmarrës nga 160 vende. Në këtë konferencë u miratua dokumenti i njohur si “Deklarata e Incheonit për Edukimin 2030...” (Incheon Declaration, Education 2030: Towards Inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all). Deklarata afirmon edukimin gjithëpërfshirës, të barabartë, cilësor dhe mundësitë e të mësuarit gjatë gjithë jetës për të gjithë, si dhe nxit ndryshimin e politikave arsimore në funksion të plotësimin të nevojave të fëmijëve me aftësi të veçanta (UNESCO, 2015). Deklarata bazohet në drejtësi sociale dhe humaniste mbi arsimin, në të drejtën themelore të njeriut për t’u arsimuar dhe respektuar dinjitetin e tij. Arsimi duhet të përqendrohet në zhvillimin e personalitet të njeriut dhe të jetesës së përbashkët, bazuar në mirëkuptim, tolerancë, socializim dhe paqe (UNESCO, 2015).

Këto dokumente ndërkombëtare, sidomos Deklarata e Salamankës dhe e Incheonit kontribuan në ndryshimin e politikave dhe agjendave arsimore të vendeve të ndryshme, duke arritur transformimin e edukimit të fëmijëve me nevoja të veçanta, nga shkolla speciale në përfshirjen e tyre në shkolla të rregullta. U bënë ndryshme të dukshme edhe në aspektin legjislativ, po jo të mjaftueshme në aspektin praktik të gjithëpërfshirjes. Ndaj gjithëpërfshirja mbetet një nga shqetësimet e sistemeve arsimore, të cilat ende qëndrojnë larg përfshirjes së të gjithë fëmijëve në shkolla dhe arsim të rregullt.

2.3 Edukimi gjithëpërfshirës në kontekstin kosovar

Procesi i edukimit gjithëpërfshirës në Kosovë u trajtua në tre aspekte themelore: a) segregacioni i fëmijëve, i cili i referohet edukimit të ndarë në klasa të bashkangjitura të atyre fëmijëve që janë me dëmtime e çrregullime të rënda dhe të shumëfishta; b) integrimi i fëmijëve me nevoja të veçanta në shkolla, përkatësisht në klasa të rregullta dhe në klasa të bashkangjitura; c) gjithëpërfshirja si filozofi dhe praktikë, e cila mbështetet në të drejtat e njeriut, në drejtësi sociale dhe barazi, sidomos në të drejtën e të gjithë fëmijëve për edukim cilësor në shkolla të rregullta, bashkë me moshatarët (Zabeli, Shehu & Gjelaj, 2020).

Faza e parë e edukimit special fillon nga viti 1950 dhe vazhdon deri në vitin 1999, që si karakteristikë ka segregimin, përkatësisht shkollat speciale (Zabeli, 2022). Pra, historikisht, arsimi i organizuar i fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë filloi në vitin 1950, kur u hapën katër shkolla speciale (fillore dhe të mesme), ku u përfshi një numër i vogël nxënësish. Deri në vitin 1980, ato ishin shkollat e vetme speciale në Kosovë (MASHT, 2010). Në vitin 1991, vepronin pesë shkolla të tilla: në Prishtinë (për fëmijët me çrregullime intelektuale), në Pejë (për fëmijë me dëmtime në të parë), në Prizren (për fëmijët me çrregullime intelektuale dhe vështirësi në të dëgjuar), në Shtime (për fëmijë me çrregullime intelektuale), ashtu si edhe në Mitrovicë. U themeluan, gjithashtu, edhe katër klasa të bashkangjitura pranë katër shkollave të rregullta. Në ato institucione përfshiheshin rreth 400 nxënës me dëmtime e çrregullime të ndryshme dhe me 60 punonjës arsimorë (Aliu dhe të tjerë, 2003).

Ndryshimet rrënjësore në arsimin e fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë, si nga aspekti filozofik, ashtu edhe metodologjik, filluan në vitin 2000 (Koliqi, 2004). Deri në vitin 2000 nxënësit e tillë emërtoheshin si “nxënës me paaftësi zhvillimore”, ndërsa pas këtij viti, quheshin “nxënës me aftësi të kufizuara” dhe më pas “nxënës me nevoja të veçanta arsimore”, term i cili mbështetet në filozofinë dhe praktikën e gjithëpërfshirjes (Zabeli, Shehu & Gjelaj, 2020). Ndryshe kjo konsiderohet si fazë e dytë, ku dhe shënon fillimin dhe reformimin rrënjësorë të arsimit special në Kosovë (Zabeli, 2022).

Për realizimin e konceptit të gjithëpërfshirjes në arsimin kosovar angazhohen institucionet dhe asociacionet e vendit, kryesuar nga MASHTI, të mbështetur nga disa agjenci ndërkombëtare, si: Save the Children, UNICEF e sidomos Përkrahja Finlandeze për Zhvillimin e Arsimit Special në

Kosovë (FSDEK), të cilat mbështetën edukimin special dhe kontribuan në rritjen e numrit të fëmijëve me nevoja të veçanta në shkolla e klasa të rregullta (Behluli & Zabeli, 2014). Me mbështetjen e FSDEK, në vitin 2000 u hartua projekti, me titull “Përkrahja Finlandeze në zhvillimin e sektorit të edukimit në Kosovë, 2000-2003” (Koliqi, 2004). Me këtë projekt u hodhën bazat e arsimit gjithëpërfshirës, me theks të veçantë në arsimin cilësor të fëmijëve me nevoja të veçanta. Në jetësimin dhe ngritjen e cilësisë së arsimit gjithëpërfshirës në Kosovë, FSDEK kontribuoi edhe nëpërmjet trajnimeve të ndryshme për ekspertë të fushës, për mësues të shkollave të rregullta dhe të atyre speciale, nëpërmjet të praktikave gjithëpërfshirëse bashkëkohore, materialeve dhe mjeteve mbështetëse e konkretizuese etj. (Behluli & Zabeli, 2014). Kontribut të veçantë në këtë aspekt dha edhe Departamenti i Pedagogjisë pranë Fakultetit Filozofik të Prishtinës, me futjen e programit “Edukimi i fëmijëve me nevoja të veçanta” në vitin akademik 2002/03 (Koliqi, 2004). Kontribut të rëndësishëm në afirmimin dhe përgatitjen profesionale për arsimin gjithëpërfshirës ka dhënë dhe vazhdon të japë Fakulteti i Edukimit në Prishtinë, nëpërmjet të lëndëve të veçanta në të gjitha drejtimitet e studimeve baçelor dhe master. Në studimet për master ekziston edhe program i veçantë “Edukim inkluziv”, që nga viti 2016.

Ndërkohë, u rrit edhe numri i shkollave speciale dhe klasave të bashkangjitura në Kosovë. Në vitin 2002 kishte shtatë shkolla special për fëmijë me çrregullime mendore dhe me dëmtime në dëgjuar dhe në të parë, si dhe shtatë klasa të tjera pranë shkollave të zakonshme (Aliu dhe të tjerë, 2003). Në vitin shkollor 2002/03 funksionuan 30 klasa të bashkangjitura. Për rrjedhojë u rrit edhe numri i fëmijëve me nevoja të veçanta që vijonin edukimin në institucione të tilla. Pjesë integrale e gjithëpërfshirjes ishte edhe integrimi i tyre në klasa të rregullta.

Masë e rëndësishme për realizimin e gjithëpërfshirjes në arsimin kosovar ishte themelimi i Zyrës së Arsimit Special, pranë MASHT-it, e cila u mor me krijimin e politikave dhe programeve relevante për realizimin e së drejtës për arsimim të personave me aftësi të kufizuara (Aliu dhe të tjerë, 2003). Pranë MASHT-it u themelua edhe Divizioni për arsimin e personave me nevoja të veçanta, si pjesë e Departamentit për politikën e arsimit parauniversitar. Ky divizion mbështeti arsimin gjithëpërfshirës, nxënësit me aftësi të kufizuara, nxënësit me vështirësi në të nxënë, si dhe ata me aftësi të jashtëzakonshme. Ky divizion është pjesë e MASHTI-it, por emërtohet si Divizioni i arsimit gjithëpërfshirës.

Tërë kjo u shoqërua edhe me forma institucionale të arsimit të fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore, siç janë: qendrat burimore, shkollat special, klasat e bashkangjitura, dhomat burimore dhe klasat e rregullta brenda shkollave të zakonshme (MASHT, 2015). Në kuadër të shkollave të rregullta u themeluan 73 klasa të bashkangjitura me 668 nxënës (MASHT, 2011), shumica prej të cilave, me udhëzimin administrativ nr. 24/2014, u transformuan në dhoma burimore për fëmijë me nevoja të veçanta arsimore. Dhomat burimore u shërbenin nxënësve në klasë të rregullta, të cilët kanë nevojë për të punuar individualisht (MASHT, 2015), organizojnë aktivitete brenda dhe jashtë shkollës, ofrojnë material arsimor dhe didaktik të përshtatshëm për fëmijën, ofrojnë ndihmë për përpilimin e PIA-ve për nxënës të veçantë, ofrojnë mbështetje për personelin arsimor, organizojnë takime me prindërit, me OJQ-të etj. (MASHT, 2011). Ndërkohë pesë shkolla speciale u shndërruan në qendra burimore, në Prishtinë qendra burimore “Përparimi”, në Prizren “Nëna Tereze” dhe “Lef Nosi”, në Mitrovicë “Nëna Tereze” dhe në Pejë qendra burimore “Xheladin Deda” (Save the Children, 2021). Disa prej këtyre qendrave ofrojnë shërbime për arsimin parashkollor, arsimin fillor, arsimin e mesëm të ulët dhe të lartë. Veprimtarinë e tyre, si shkolla speciale e vazhduan dy prej tyre: “Shpresa” në Shtime për fëmijë me dëmtime të shumëfishta dhe ajo me çrregullime intelektuale në Mitrovicën e veriut, të cilat ofrojnë shërbime edukative, arsimore dhe rehabilituese për fëmijët me dëmtime të rënda dhe aftësi të kufizuara të shumëfishta (MASHT, 2011). Me udhëzimin administrativ nr. 02/2019, edhe qendrat burimore ofrojnë edukim të fëmijëve me dëmtime të rënda dhe me aftësi të kufizuara të shumëfishta, krahas me mbështetjen e shkollave të rregullta, të dhomave burimore, të fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore në klasa të rregullta gjithëpërfshirëse. Ato ndihmojnë punën dhe plotësojnë nevojat edukative dhe arsimore të fëmijëve me nevoja të veçanta, mbështesin shkollat e rregullta me material të nevojshme, ofrojnë trajnime për mësuesit e shkollave të rregullta, promovojnë dhe mbështesin bashkëpunimin e shkollës me familjen dhe komunitetin, ofrojnë shërbime rehabilituese dhe përkujdesje shëndetësore ndaj fëmijëve me probleme e vështirësi të caktuara etj. (MASHT, 2015). Nga viti 2014 kompetencat për aplikimin e arsimit gjithëpërfshirës kalojnë në drejtoritë komunale të arsimit (DKA).

Gradualisht, arsimi gjithëpërfshirës u bë pjesë integrale e sistemit arsimor në Kosovë. Ndër të tjera, MASHT organizoi një sërë trajnimesh për rreth 5400 persona në funksion të arsimit gjithëpërfshirës, duke përfshirë me qindra drejtorë shkollash dhe mësuesit, rishikoi udhëzuesin dhe formularin e PIA-s, përshtati udhëzuesin e Indeksit për gjithëpërfshirje në kontekstin Kosovar, përcaktoi zyrtarët për arsimin gjithëpërfshirës në 28 komunat e Kosovës,

ndërsa në 13 prej tyre formoi ekipet vlerësuese profesionale dhe krijoi instrumentet për vlerësimin pedagogjik të fëmijëve / nxënësve me nevoja të veçanta, u angazhua për vetëdijësimin e vazhdueshëm të shkollave, prindërve dhe komunitetit për edukimin gjithëpërfshirës (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2018).

Një numër i konsiderueshëm shkollash u shndërruan në shkolla gjithëpërfshirëse. Aktualisht në shkolla të tilla të rregullta e vijojnë mësimin 3965 nxënës me nevoja të veçanta, 594 prej të cilëve me paaftësi intelektuale, 117 me dëmtime në të dëgjuar, 838 me dëmtime në të parë, 243 me dëmtime fizike, 435 me dëmtime të shumëfishta, 626 me vështirësi në të folur, komunikim dhe gjuhë, 322 me autizëm, 185 me çrregullime emocionale dhe sjellje, 424 me vështirësi në të nxënë, 18 me privacione sociale, kulturore dhe gjuhësore dhe 160 sish me Sindromën Daun (MASHTI, 2022a). Shkollat e rregullta në Kosovë janë të hapura për fëmijët me nevoja të veçanta. Ligjërisht, ato janë gjithëpërfshirëse, por jetësimi i plotë i gjithëpërfshirjes u shoqërua dhe shoqërohet edhe me vështirësi e sfida të ndryshme.

Për jetësimin e arsimit gjithëpërfshirës u shtrua nevoja edhe për kuadro të reja mësimore. Për të ngritur kapacitetet janë ofruar trajnime për hartimin e PIA (40 orë trajnim), për zbatimin e Indeksit për gjithëpërfshirje, programi i trajnimit me 12 module (nga Save the Children dhe me 96 orë trajnim), si dhe trajnime të tjera të licensuara nga MASHTI (të ofruara nga GIZ, KEC, UNICEF Kosova, Këshilli i Evropës, Qendrat Burimore, Save the Children) (Save the Children, 2021). Këto trajnime janë ofruara për mësimdhënës, për inspektor të arsimit, për ekipe vlerësuese komunale, për stafin e shkollave etj.

Qysh në vitin 2009 u shtrua nevoja për organizimin e sistemit mbështetës të nxënësve me nevoja të veçanta, për mësimdhënës mbështetës dhe asistentë për fëmijë me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta (MASHT, 2020a). Mësimdhënësi mbështetës bashkëpunon me mësimdhënësit e tjerë për identifikimin e nxënësve me nevoja të veçanta dhe kalimin e tyre nga njëri nivel në tjetrin, ofron mbështetje për nxënësit me nevoja të veçanta arsimore dhe vështirësi në të nxënë, koordinon punën dhe bashkëpunon me mësimdhënësit e klasave të rregullta, të bashkangjitura dhe të dhomave burimore, ofron mbështetje individuale varësisht nga nevojat konkrete, organizon takime dhe merr pjesë në hartimin dhe mirëvajtjen e programeve individuale arsimore (PIA), përmes trajnimeve dhe aktiviteteve të tjera kontribuon në vetëdijësimin e bashkësisë së shkollës dhe

komunitetit, mban raporte të përhershme dhe bashkëpunon me qendrat burimore, me OJQ të caktuara dhe me qendra të ndryshme këshilluese (MASHT, 2020a). Gjithashtu, ekipet mbështetëse (drejtori i shkollës, mësimitdhënësi mbështetës dhe ai i klasës së bashkangjitur, pedagogu, psikologu) në kuadër të shkollës mendohet të ofrojnë mbështetje për fëmijët brenda shkollës, veçanërisht për kalimin e tyre nga klasat e bashkangjitura, në ato të rregullta (Zabeli, 2022). Për sistemimin e mësuesve mbështetës, rol të veçantë kanë drejtoritë komunale të arsimit (DKA), i cili bëhet në bazë të numrit të nxënësve me nevoja të veçanta. Secili prej tyre duhet të ketë (mbështes) 8 deri në 10 nxënës të tillë, ndërsa në raste kur numri i nxënësve në shkollë është më i vogël se 8, atëherë ai ofron mbështetje në dy apo më shumë shkolla (MASHT, 2020a). Të tillë janë edhe mësimitdhënësit udhëtues të qendrave burimore, të cilët ofrojnë shërbime të nevojshme për mbështetjen e nxënësve në shkolla të rregullta, duke përfshirë edhe identifikimin e nevojave të nxënësve të veçantë, hartimin e planeve individuale të arsimit (PIA), sigurimin e materialeve dhe mjeteve didaktike në shkolla të ndryshme etj. Profili tjetër i kuadrit arsimor i shkollës gjithëpërfshirëse në Kosovë është edhe asistenti për fëmijë me nevoja të veçanta, i cili në vitin 2016, nga MASHT dhe Agjencia për Arsim dhe Aftësim Profesional dhe Arsim për të Rritur, u paraqit si niveli i pestë i kualifikimit. Kjo u mbështet edhe nga Instituti Britanik PEARSON (AAPARR, 2017). Nxënësi mbështetet nga asistenti në raste me aftësi të kufizuara të theksuara apo të shumëfishta, kur konsiderohet rrezikshëm apo menaxhohet me vështirësi, kur nuk i zotëron shkathtësitë elementare jetësore, kur nuk jeton afër shkollës dhe shkollimit dhe nuk merr shërbime për të cilat ka nevojë (MASHT, 2020a). Asistentët bashkëpunojnë me faktorë relevantë për implementimin e programeve individuale të arsimit, nxisin socializimin e fëmijëve të tillë, i ndihmojnë ata për t'u ushqyer, për mbajtjen e higjienës personale dhe të veshmbathjes, për bashkëpunimin me prindërit për realizimin e aktiviteteve të caktuara (MASHT, 2020a). Në institucionet parauniversitare në Kosovë, për fëmijët me nevoja të veçanta angazhohen edhe asistentë vullnetarë, të cilët financohen nga shkolla, por shumë më shpesh nga prindërit e fëmijëve apo nxënësve të tillë.

Në funksion të arsimit gjithëpërfshirës dhe mbështetjes së fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë, u shtrua nevoja për formimin e ekipeve vlerësuese profesionale në shkollë komunash, të përbërë nga: zyrtari komunal i arsimit gjithëpërfshirës, psikologu, pedagogu apo pedagogu special, punëtori social, mësimitdhënësi mbështetës ose udhëtues, si dhe, sipas nevojës edhe mësimitdhënësi / kujdestari i klasës, prindi / kujdestari dhe eksperti i caktuar varësisht nga fusha (MASHT, 2017).

Ekipi vlerësues profesional bën vlerësimin e aftësive dhe nevojave individuale të nxënësit, përcakton nëse fëmija duhet të punoj me PIA, përcakton institucionin edukativ dhe llojin e mësimdhënies, përcakton shërbimet, mjetet dhe instrumentet e nevojshme për mbështetje, përcakton shërbimet e përshtatshme rehabilituese, mënyrën e realizimit të transportit të fëmijës në institucionin përkatës. Vlerësimi i fëmijës nga ky ekip mund të inicohet nga prindërit, drejtori i shkollës, punëtori social, zyrtari komunal i arsimit gjithëpërfshirës në DKA (Save the Children, 2021). Si dhe, pas pranimit të kërkesës për vlerësimin e fëmijës nga Ekipi vlerësues komunal në DKA, mbahet takimi në dhomat miqësore për vlerësimin pedagogjik (hapësira në kuadër të shkollave të caktuara për vlerësimin e funksionimit të fëmijës dhe aktiviteteve të tjera mbështetëse) (Save the Children, 2021).

Në kuadër të shkollës gjithëpërfshirëse në Kosovë, rol të veçantë luajnë edhe bashkëpunëtorët profesionalë, siç janë pedagogu dhe psikologu i shkollës, të cilët kanë për detyrë ngritjen e cilësisë së mësimdhënies dhe mësimdhënies. Psikologu ofron shërbime psikologjike dhe mbështetje për fëmijët sipas nevojave individuale dhe ofron trajnime e shërbime këshilluese për personelin pedagogjik dhe prindërit, ndërsa pedagogu i shkollës, ndër të tjera, përqendrohet në zhvillimin profesional të mësimdhënësve dhe planifikimin e procesit mësimor, duke përdorur metodologji bashkëkohore (MASHT, 2014a).

2.3.1 Legjislacioni dhe politikat arsimore në Kosovë për gjithëpërfshirjen

Arsimi gjithëpërfshirës në Kosovë u shoqërua edhe me politika e legjislacion përkatës, nga viti 2000 e në vazhdim, duke përfshirë këtu hartimin dhe miratimin e ligjeve përkatëse, hartimin e strategjive kombëtare për arsimin, hartimin dhe miratimin e planeve të veprimit për mbështetjen e gjithëpërfshirjes në shkollat në vend. Tanimë arsimi gjithëpërfshirës në kontekstin kosovar është realitet dhe është segment shumë i rëndësishëm i politikave arsimore në nivelin qendror.

Dokument bazë, i cili i siguron të drejtat dhe liritë themelore të njeriut, është Kushtetuta e Republikës së Kosovës (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2008), e cila i mbron të drejtat e secilit person, pa asnjë diskriminim, në harmoni me dokumentet Universale të Kombeve të Bashkuara, UNESCO-s etj. Sipas kësaj kushtetute, çdo njeri është i barabartë para ligjit, askush

nuk mund të diskriminohet në bazë të racës, ngjyrës, gjinisë, gjuhës, fesë, prejardhjes kombëtare a shoqërore, aftësisë së kufizuar etj. (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2008). Me Kushtetutë, përkatësisht me nenin 47 të saj, nga institucionet publike kërkohet ofrimi dhe sigurimi i mundësive të barabarta të çdo personi për t'u arsimuar, në përputhje me aftësitë dhe nevojat e veçanta.

Nga Kushtetuta e Republikës së Kosovës derivuan edhe disa ligje, bazuar në parimin e arsimit për të gjithë, si një e drejtë legjitime e çdo pjesëtari të shoqërisë. Kështu Ligji nr. 04/L-032 për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës, në nenin 1 të tij saktëson: “Zhvillimin e respektit të nxënësit për të drejtat e njeriut dhe liritë themelore, përgatitjen e nxënësit për jetë të përgjegjshme në frymën e mirëkuptimit, paqes, tolerancës dhe respektimit të diversitetit.” (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2011, fq. 1). Ligji promovon rëndësinë e edukimit të nxënësit për respektimin e të drejtave të secilit njeri dhe përgatitjen e tij për jetë shoqërore, bazuar në vlera demokratike. Në nenin 40 të këtij ligji theksohet “Parimi i arsimit gjithëpërfshirës”, sipas të cilit, “Institucionet arsimore dhe aftësuese duhet të akomodojnë të gjithë fëmijët, pa dallim të kushteve fizike, intelektuale, sociale, gjuhësore apo të tjera dhe duhet të promovojnë integrimin dhe kontaktin mes fëmijëve.” (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2011, fq. 26). Ligj tjetër i rëndësishëm është edhe Ligji nr. 06/L-084 për mbrojtjen e fëmijës (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2019), i cili përfshinë edhe fëmijët me nevoja të veçanta. Sipas këtij ligji, edhe ata i gëzojnë të gjitha të drejtat në mënyrë të barabartë me fëmijët e tjerë. Kjo ka të bëjë me të drejtën e fëmijës me aftësi të kufizuara për përfitimin e të gjitha shërbimeve sipas nevojave individuale, sidomos ato shëndetësore, sociale dhe edukative. Gjithashtu, projektligji për edukimin në fëmijërinë e hershme nga 0 deri në 6 vjeç, përcakton të drejtën për edukim cilësor në përputhje me nevojat individuale për secilin fëmijë. Primet bazë të edukimit në fëmijëri të hershme janë: “gjithëpërfshirja, diversiteti dhe vlerat e demokracisë, dashurisë, respektit, bashkëpunimit, përgjegjësisë, tolerancës, solidaritetit, empatisë dhe ndarjes me të tjerët” (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2022, fq. 4).

Në vitin 2010 u hartua edhe “Plani Strategjik për organizimin e arsimit gjithëpërfshirës të fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore në arsimin parauniversitar në Kosovë 2010-2015” (MASHT, 2010). Ky dokument mbështetet në vizionin e paraqitur në Strategjinë e Arsimit Parauniversitar 2007-2017, të titulluar “Për një sistem arsimor cilësor për të gjithë fëmijët, duke marrë parasysh dhe

respektuar nevojat individuale, interesat dhe mundësitë.” (MASHT, 2010, fq. 9). Në këtë dokument përcaktohen qartë objektivat që shkollat në Kosovë të përgatiten dhe të jenë të gatshme për të pranuar dhe adresuar nevojat individuale të të gjithë fëmijëve. Po ashtu, dokumenti është pjesë përbërëse e “Planit Strategjik të Arsimit në Kosovë 2011-2016”, i cili mbështet arsimin e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore në arsimin parauniversitar në Kosovë, duke përfshirë këtu shkollën fillore, arsimin parashkollor dhe parafillor dhe planifikuar rritjen e numrit të institucioneve gjithëpërfshirëse (MASHT, 2011).

Për arsimin gjithëpërfshirës në Kosovë, rëndësi të veçantë kanë “Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme 0-6 vjet” (MASHT, 2011b). Parimi themelor i këtyre standardeve është “individualiteti”. Aty thuhet: “Çdo fëmijë është unik. Dallimet midis fëmijëve duhet të njihen, kuptohen dhe respektohen.” (MASHT, 2011b). Parimi tjetër i tyre është ai i barazisë, që do të thotë se standardet janë hartuar për të gjithë fëmijët kosovarë pavarësisht nga dallimet gjinore, fetare, nevojave, etnia, statusi social apo ekonomik.

Në vitin 2013 u hartua dhe miratua “Strategjia Nacionale për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara në Republikën e Kosovës 2013-2023” (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2013). Në këto strategji pranimi i personave me aftësi të kufizuara konsiderohet si vlerë shoqërore, pjesë e diversitetit njerëzor dhe humanizmit, duke përfshirë këtu edhe barazinë e mundësive, respektimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara, respektimin e të drejtave për të ruajtur identitetet e tyre. Me këtë strategji lidhet edhe “Plani Nacional për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara 2018-2020” (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2018), me synim themelor realizimin e të drejtave themelore të fëmijëve me aftësi të kufizuara, përkatësisht identifikimin sa më të hershëm të tyre, intervenimin e nevojshëm dhe përfshirjen në shkolla të rregullta.

Edhe filozofia e “Shkollave Mike për Fëmijë” (Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2014) ndërlidhet me arsimin gjithëpërfshirës. Ajo shquhet për tre parime themelore: fëmijën në qendër, gjithëpërfshirjen dhe pjesëmarrjen demokratike. Në plan të parë vendos fëmijën dhe qasjen arsimore gjithëpërfshirëse në organizimin e aktiviteteve në shkollë (Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2014). Në këtë kuadër janë edhe tiparet e “shkollave mike për fëmijë”, siç janë: gjithëpërfshirja, efektiviteti i mësimdhënies dhe nxënies, shëndeti, mjedisi, siguria, pjesëmarrja demokratike,

barazia gjinore, diversiteti kulturor, të cilat gërshetohen mes veti (Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2014, fq. 22).

Në vitin 2016 MASHT-i miratoi “Kornizën Kurrikulare të Kosovës” (të rishikuar), e cila “të mësuarit dhe të jetuarit së bashku” i konsideron ndër sfidat kryesore dhe me prioritet, që përfshin promovimin e vlerave gjithëpërfshirëse, tolerancën, qytetarinë demokratike, të drejtat e njeriut në kontekstin e jetës publike, profesionale dhe private, respektin për veten dhe për të tjerët, mirëkuptimin ndërkulturor etj. Parimi themelor për zhvillimin dhe zbatimin e kësaj kornize kurrikulare është gjithëpërfshirja, i cili përfshinë të drejtën e çdo fëmije apo të riu për arsim cilësor (MASHT, 2016).

Midis dokumenteve të rëndësishëm të MASHT-it, në funksion të arsimit gjithëpërfshirës është edhe “Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar në Kosovë 2007-2017.” Njëri nga parimet bazë të kësaj strategjie është edhe “Parimi i drejtësisë dhe i pjesëmarrjes në arsim”, sipas të cilit të gjithë qytetarët e Kosovës duhet të kenë mundësi të barabarta për përzgjedhjen e arsimit cilësor dhe të krijohen kushte të barabarta sociale dhe ekonomike për arsimin e të gjithë nxënësve, pavarësisht nga mundësitë zhvillimore, mosha, raca, gjinia, statusi social etj. (MASHT, 2007, fq. 38).

Për ngritjen e cilësisë në arsim, MASHT-i hartoi edhe “Planin Strategjik të Arsimit në Kosovë 2017-2021”. Një nga objektivat e këtij plani është gjithëpërfshirja dhe krijimi i kushteve të barabarta për zhvillim, aftësim dhe arsimim të secilit individ në arsimin parauniversitar (MASHT, 2016). Planu përcakton objektiva strategjike për zgjerimin e gjithëpërfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta dhe të pjesëtarëve të grupeve të marginalizuara në shkolla të rregullta, me theks të veçantë në edukimin parashkollor. Ai u shoqërua edhe me “Planin e Veprimit të Planit Strategjik të Arsimit në Kosovë” (MASHT, 2016), ku planifikohet që në sistemin e arsimit parauniversitar të përfshihen 50 % e fëmijëve me nevoja të veçanta, funksionalizimi i ekipeve vlerësuese pedagogjike, trajnimi i personelit arsimor për arsimin gjithëpërfshirës, shndërrimi i klasave të bashkangjitura në dhoma burimore, fuqizimi i mekanizmave për mbështetjen e shkollës (MASHT, 2016). Gjithashtu, në “Planin Strategjik të Arsimit në Kosovë 2022-2026” (MASHTI, 2022b) përsëri planifikohet rritja e përfshirjes dhe pjesëmarrjes aktive të grupeve të marginalizuara, funksionalizimi i ekipeve profesionale, sigurimi i mësimdhënësve mbështetës dhe i asistentëve.

Për mbështetjen e fëmijëve me nevoja të veçanta kanë rëndësi edhe udhëzimet administrative, sidomos udhëzuesi administrativ nr. 16/2017, “Vlerësimi pedagogjik i fëmijëve me nevoja të veçanta në arsim” (MASHT, 2017), si një hap tjetër për krijimin e kushteve që çdo fëmijë me nevoja të veçanta arsimore, sipas veçorive individuale.

U ndërmorën hapa edhe për hartimin e planeve individuale të arsimit (PIA) (MASHT, 2017), për planifikimin, mbështetjen dhe evidentimin e arritjeve individuale të çdo nxënësi me nevoja të veçanta, në bazë të vendimit të ekipit vlerësues të komunës ose të shkollës për fillimin e punës me PIA (MASHT, 2017). Planet individuale të arsimit hartohen përmes bashkëpunimit midis fëmijës, prindit, mësuesit ose edukatorit, mësuesit mbështetës apo udhëtues, mësimsdhënësit lëndorë dhe stafit profesional të shkollës (pedagogut, psikologut, punëtorit social). Në PIA parashikohen: qëllimet edukative, pritshmëritë e të mësuarit, burimet e nevojshme për shërbime, përmbajtja e individualizuar e mësimit, format e vlerësimit, procesi i monitorimit dhe i rishikimit (MASHT, 2017).

Për promovimin dhe dinamizimin e arsimit gjithëpërfshirës ka ndikuar përkthimi në gjuhën shqipe dhe përshtatja e “Indeksit për Edukimin Gjithëpërfshirës”. Ai u aplikua në disa shkolla qysh në vitin 2006 (Zebeli & Behluli, 2014). Duke iu referuar hulumtimit të Zabelit dhe Behlulit (2006), mësimsdhënësit konsiderojnë se aplikimi i Indeksit për gjithëpërfshirje në shkolla, ka sjellë ndryshime pozitive në vetëdijesimin e tyre për përfshirjen në shkolla të rregullta të nxënësve me nevoja të veçanta, për vështirësitë në të nxënë, në fillimin e aplikimit të mësimsdhënies së diferencuar, në identifikimin e problemeve prioritare dhe vendosjen e tyre në Planin zhvillimor të shkollës.

Viteve të fundit MASHT, në bashkëpunim me organizatën “Save the Children” hartoi disa instrumente të reja për mbështetjen e edukimit të fëmijëve me nevoja të veçanta, siç janë: “Instrumentet për vlerësimin pedagogjik të funksionimit të fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë: Formulari i raportimit nga shkolla dhe raporti i monitorimit” (MASHT, 2020c) dhe “Instrumentet për vlerësimin pedagogjik të fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë: Profili i funksionimit të fëmijës me Rekomandime vepruese për shkollën dhe familjen” (MASHT, 2020c). Ato përmbajnë: Formularin e raportimit nga shkolla dhe raportin e monitorimit; Profilin e funksionimit të fëmijës dhe Rekomandimet vepruese për shkollën dhe familjen (MASHT, 2020c).

Përgjithësisht, në Kosovë u ndërmorën nisma praktike e ligjore me qëllim “të krijimit të një shoqërie gjithëpërfshirëse në të cilën personat me aftësi të kufizuara e realizojnë potencialin e plotë të tyre dhe jetojnë një jetë të dinjitetshme si qytetarë të barabartë” (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2018, fq. 13).

2.3.2 Sfidat e arsimit gjithëpërfshirës në Kosovë

Përkundër punës dhe rezultateve të arritura në jetësimin e arsimit gjithëpërfshirës, ai megjithatë është në hapat e parë të tij dhe ballafaqohet edhe me vështirësi dhe sfida të ndryshme. Është punuar shumë në fushën e legjislacionit dhe politikave që promovojnë arsimin gjithëpërfshirës, por për të arritur gjithëpërfshirjen e të gjithë fëmijëve në arsim cilësor ka ende shumë çështje e probleme që kërkojnë zgjidhje (Save the Children, 2017).

Shumë domethënëse dhe shqetësues është fakti se në institucionet e edukimit parashkollor, parafillor, fillor etj., ende nuk janë përfshirë të gjithë fëmijët me nevoja të veçanta (MASHTI, 2010). Madje, edhe numri i përfshirjes së tyre në shkolla të rregullta është shumë i vogël, rreth 2.1 %, ndërsa numri i fëmijëve të tillë në Kosovë është shumë më i madh, vlerësohen të jenë rreth 15% e popullsisë së përgjithshme (MASHTI, 2022b). Sipas MASHTI (2022b) e mbështetur në raportin e Bashkimit Evropian, diku rreth 38,000 fëmijë me nevoja nuk janë pjesë e shkollës së rregullt. Megjithatë, në Kosovë ende nuk dihet numri i saktë i fëmijëve apo nxënësve me nevoja të veçanta. Kjo mungesë e të dhënave të sakta pengon adresimin e nevojave dhe përcaktimin e aftësisë së kufizuar të fëmijëve (MASHTI, 2022b). Ekipet vlerësuese komunale ende nuk janë funksionalizuar në të gjitha institucionet parashkollore dhe shkollore, ndaj ka ende shumë punë për vlerësimin pedagogjik të të gjithë fëmijëve. Mosidentifikimi i numrit të saktë të fëmijëve me nevoja të veçanta të shkollë, natyrshëm shkolla nuk mund të krijojë kushte të nevojshme dhe të përshtatshme për plotësimin e nevojave të tyre. Madje, sipas UNICEF (2017), ndonëse procesi i identifikimit të fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë është rregulluar me ligj, ai ende nuk është funksional dhe shfrytëzohet për përfitime financiare; fëmijët me nevoja të veçanta në Kosovë identifikohen në moshën shkollore, e kjo vonesë e vështirëson zhvillimin e tyre; identifikimi i këtyre fëmijëve nuk bazohet në vlerësimin e përgjithshëm, por vetëm në atë mjekësor. Prandaj, objektiv sfidues në arsimin kosovar mbetet gjithnjë krijimi i mekanizmave të nevojshëm për

vlerësimin e përgjithshëm të fëmijëve me nevoja të veçanta, identifikimi i numrit të tyre, sidomos në shkolla dhe institucione parashkollore dhe trajtimi e edukimi i veçantë i tyre qysh në moshën e hershme (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2018).

Nga jeta e përditshme mësojmë se ende ka prindër, të cilët nuk dëshirojnë të pranojnë se fëmija i tyre ka mangësi apo çrregullime të caktuara. Përpiqen t'i fshehin ato. Dhe, për rrjedhojë kjo krijon vështirësi për identifikimin dhe gjetjen e numrit të saktë të fëmijë me nevoja të veçanta, si dhe përfshirjen e tyre në institucione edukative gjithëpërfshirëse.

Ndër sfidat kryesore është mendësia tradicionale e të kuptuarit dhe trajtuarit e aftësisë së kufizuar nga perspektiva mjekësor, por jo edhe nga ajo sociale, ligjore apo profesionale (UNICEF, 2017). Prandaj është shumë e nevojshme që të identifikohet niveli i vetëdijesimit të prindërve, të punonjësve të arsimit dhe opinionit shoqëror në përgjithësi dhe të ndërmerren masa sensibilizuese që fëmijët me nevoja të veçanta të trajtohen në mënyrë të gjithanshme (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2018).

Njëra nga praktikrat (format) e mbështetjes së fëmijëve me nevoja të veçanta ishin edhe planet individuale të arsimit (MASHT, 2017). Por, kjo praktikë, përkatësisht praktika e adresimit të nevojave individuale të fëmijës me nevoja të veçanta me qëllim të mbështetjes së zhvillimit dhe pavarësimin të tij, në institucionet edukative kosovare aktualisht nuk aplikohet (UNICEF, 2017). Ndonëse, udhëzuesi dhe formulari i planit individual të arsimit (PIA) janë rishikuar dhe plotësuar, edhe pse janë organizuar trajnime për aplikimin e këtij plani pedagogjik (MASHT, 2017), praktika dëshmoi se mësimitdhënësit nuk janë në gjendje as të gatshëm për implementimin e planeve të tilla pedagogjike të nxënësit që kanë nevojë (MASHT, 2020a).

Arsimi gjithëpërfshirës në Kosovë është në hapat e parë, ndaj edhe mungon eksperiencia e nevojshme për jetësimin e plotë dhe efektiv të tij. Ndonëse janë organizuar trajnime për mësimitdhënësit, drejtorë shkollash etj., përsëri ka nevojë për ngritjen e cilësisë së mësimit gjithëpërfshirës, sidomos për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta. Për këtë qëllim duhet dhe planifikohet të hartohen programe trajnuese për gjithëpërfshirjen, për trajnime të mësimitdhënësve për gjuhën e shenjave, për monitorimin e shkollave për zhvillimin e indeksit për gjithëpërfshirje, për hartuesit e teksteve shkollore në përputhje me standardet (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2018).

Për jetësimin e arsimit gjithëpërfshirës është e nevojshme të krijohen “një mjedis i përshtatshëm për gjithëpërfshirje në shkollë dhe komunitet” (Qeveria e Republikës së Kosovës, 2018, fq. 22), duke përfshirë këtu edhe transformimin e klasave gjithëpërfshirëse në dhoma burimore etj. Këto procese në funksion të gjithëpërfshirjes në Kosovë janë të ngadalshme dhe mjaft spontane. Për një ndërmarrje të tillë, përgjithësisht, nuk janë të gatshme as shkollat, as komuniteti sidomos në zonat rurale. Edhe mungesa e ekipeve vlerësuese komunale e kanë ngadalësuar shumë procesin e përfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta. Edhe kjo është një sfidë, e cila duhet të tejkalohet me krijimin e ekipeve vlerësuese në të gjitha komunat e Kosovës dhe me trajnimin e tyre për përdorimin e instrumenteve të vlerësimit, duke përfshirë edhe nxënësit që nuk dëgjojnë, si dhe trajnimin për gjuhën e shenjave për asistentë dhe instruktorë (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2018).

Edhe burimet financiare për mbështetjen e fëmijëve me nevoja të veçanta janë, gjithashtu, problematike, të kufizuara. Burimet financiare të kufizuara ose mungesa e plotë e tyre kanë pamundësuar zbatimin e ligjit dhe vendimeve administrative në praktikë, përkatësisht përkrahjen humane dhe fizike të fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë (UNESCO, 2017). Edhe pse nga viti 2014, aplikimi i arsimit gjithëpërfshirës kaloi në kompetencat e drejtorive komunale të arsimit (DKA), kjo jo vetëm nuk e përmirësoi gjendjen, por e vështirësoi edhe më shumë (Save the Children, 2017).

Gjithashtu, edhe numri i edukatorëve dhe mësuesve mbështetës në kuadër të shkollave dhe institucioneve parashkollore është shumë i vogël, ndërkohë që nevojat për mbështetjen e fëmijëve me nevoja të veçanta rriten vazhdimisht (MASHT, 2020a). Sipas vlerësimit të MASHT-it, disa drejtori komunale kanë arritur që ata t’i menaxhojnë dhe sistemojnë në mënyrë racionale, ndërsa ka të tjera që nuk kanë arritur ta bënin atë. Sfidë në vete mbetet edhe numri i vogël i mësuesve udhëtues dhe asistentëve për fëmijë / nxënës me nevoja të veçanta dhe trajnimi përkatës i tyre (Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës, 2018).

Ndonëse, praktikat dhe eksperiencat gjithëpërfshirëse të sjella dhe promovuara në Kosovë nga organizata të ndryshme ndërkombëtare kanë luajtur rol të rëndësishëm në promovimin dhe implementimin e arsimit gjithëpërfshirës, por ka munguar monitorimi i nevojshëm dhe vijimi i praktikave të tyre. Ndaj, pritet që MASHTI si institucioni qendror dhe drejtoritë komunale të

arsimit të ndërmarrin masa të nevojshme që praktikat e mira gjithëpërfshirëse të vazhdojnë të promovohen dhe aplikohen në arsimin Kosovar. Një sfidë e veçantë për arsimin gjithëpërfshirës në Kosovë është edhe hulumtimi shkencor i tij, nga aspekte të ndryshme. Numri i hulumtimeve dhe studimeve në këtë fushë, sidomos ato empirike, është shumë i kufizuar. Ndaj është e domosdoshme që të punohet më shumë në fushën kërkimore-shkencore të gjithëpërfshirjes. Shpresoj që edhe ky punim i doktoratës të jetë një kontribut modest në teorinë dhe praktikën gjithëpërfshirëse në arsimin kosovar.

2.4 Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës nga këndvështrimi i studimeve ndërkombëtare

Me studimin (hulumtimin) e edukimit gjithëpërfshirës, përkatësisht me aspekte të ndryshme të teorisë, sidomos të praktikave profesionale të ndryshme të tij në vende të ndryshme u morën dhe merren studiues të ndryshëm. Ata konsiderojnë se edukimi gjithëpërfshirës i fëmijëve me nevoja të veçanta ka marrë vëmendjen e politikave dhe legjislacionit arsimon në nivel ndërkombëtar (Sharma & Nuttal, 2016; Yada & Savolainen, 2017), duke përfshirë këtu edhe hulumtimet shkencore dhe praktikën profesionale (Muntaner, Rosselló & de la Iglesia, 2016). Ata vlerësojnë se për të arritur një sistem sa më gjithëpërfshirës, vendet e ndryshme në mbarë botën ballafaqohen me vështirësi të ndryshme (Mónico dhe të tjerë, 2018). Zakonisht, shumica e nxënësve me nevoja të veçanta të kalojnë nga shkollat speciale në shkolla të rregullta, por ende nuk është siguruar përfshirja e plotë dhe cilësia në edukim (Sharma dhe të tjerë, 2017). Disa nga faktorët që pengojnë realizimin e plotë të edukimit gjithëpërfshirës sipas, Abosi dhe Koay (2008) janë: 1. Qëndrimi negativ ndaj tij, i ndikuar nga vlerat, besimet dhe kultura tradicionale; 2. Mungesa e statistikave të numrit të personave me aftësi të kufizuara; 3. Financimi joadekuat; 4. Mungesa e bashkëpunimit midis drejtuesve dhe specialistëve 5. Miratimi i politikave arsimore, të cilat janë të vështira për t'u zbatuar (fq. 4).

Studiues të ndryshëm u morën edhe me studimin e qëndrimeve të faktorëve në mjediset arsimore ndaj arsimit gjithëpërfshirës (Ainscow & Sandill, 2010). Arsimi gjithëpërfshirës dhe aspekte të ndryshme të tij, duke përfshirë edhe qëndrimet ndaj tij, janë objekte hulumtimesh të shumta shkencore të studiuesve e institucioneve të ndryshme shkencore për disa dekada (Center & Ward,

1987; Avramidis & Norwich, 2002; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; Schmidt & Vrhovnik, 2015; Saloviita & Schaffus, 2016; Yada & Savolainen, 2017; Saloviita, 2018; Saloviita, 2020). Ata argumetojnë se qëndrimi i mësimdhënësit ndaj gjithëpërfshirjes, është faktor përcaktues për sjelljen e tij ndaj nxënësve me nevoja të veçanta në klasa gjithëpërfshirëse (Ainscow, 2007; EADSNE, 2012; Schmidt & Vrhovnik, 2015; Sharma & Nuttal, 2016; Amr dhe të tjerë, 2016; Krischler & Pit-ten Cate, 2018). Kjo për faktin se qëndrimet e tyre mund ta ndihmojnë ose ta pengojnë zbatimin e politikave që promovojnë edukimin gjithëpërfshirës (Schmidt & Vrhovnik, 2015).

Rezultatet e hulumtimeve të tilla dëshmojnë se për jetësimin e arsimit gjithëpërfshirës kërkohet, në radhë të parë, qëndrimi pozitiv i mësimdhënësve ndaj këtij koncepti dhe aftësimi i nevojshëm i tyre nëse dëshirojnë të jenë të suksesshëm në praktikat gjithëpërfshirëse (Avramidis & Norwich, 2002). Qëndrimi pozitiv i tyre ka të bëjë me mbështetjen e barazisë në edukim, i cili ka të bëjë me pranimin e të drejtës së nxënësve me nevoja të veçanta për të qenë pjesë e shkollës së rregullt, me planifikimin e aktiviteteve që mundësojnë pjesëmarrjen e barabartë të të gjithë nxënësve dhe të kuptuarit e nevojave individuale të tyre, si dhe me vetë përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënësve (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2012). Qëndrimet e tyre mund të kenë ndikim edhe në ndërtimin e raporteve të ngrohta midis mësimdhënësit dhe nxënësve me nevoja të veçanta, e që është faktori kryesor për të realizuar me sukses praktikat gjithëpërfshirëse. Ato determinojnë edhe zhvillimin intelektual, social dhe emocional të fëmijëve me nevoja të veçanta. Czyż (2018) konsideron se mësuesit janë bartësit e realizimit të gjithëpërfshirjes, të përzgjedhjes së metodave, mjeteve e burimeve të nevojshme, deri tek njohja e çdo fëmije brenda klasës. Përkundrazi, kur mësimdhënësit kanë qëndrime negative ndaj përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta, atëherë përpjekja për arsimin e tyre nuk do të ketë sukses (Avramidis & Kalyva, 2007; Amr dhe të tjerë, 2016). Sipas Sokal dhe Sharma (2013). Mësimdhënësit e tillë ndikojnë negativisht në suksesin e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore (Ellins & Porter, 2005). Qëndrime negative të mësuesve ndaj gjithëpërfshirjes (Ahsan & Sharma, 2018), mund të jenë edhe si rezultat i sfidave të tyre me fëmijë të tillë (Amr dhe të tjerë, 2016).

Studimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes, gjithnjë, është një çështje aktuale. Lidhur me të, studiuesit e ndryshëm kanë mendime të ndryshme (Czyż, 2018). Edhe hulumtimet janë të ndryshme. Ka hulumtime ku trajtohen qëndrimet pozitive të mësimdhënësve ndaj edukimit

gjithëpërfshirës (Scruggs & Mastropieri, 1996; Avramidis & Kalyva 2007; Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012; Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Barnes & Gaines, 2017). Ka hulumtime të tjera për qëndrimet neutral ose indiferente të mësimit ndaj gjithëpërfshirjes (Leyser & Tappendorf, 2001; Ross-Hill, 2009; Czyż, 2018) apo që janë më pak pozitive (Kuyini, Desai & Sharma, 2018). Madje ka hulumtime ku mësimit shprehin edhe qëndrime negative ndaj edukimit gjithëpërfshirës (Moberg, 2003; Agbenyega, 2007; Mukhopadhyay, 2014; Barnes & Gaines, 2015). Studimi nga De Boer, Pijl dhe Minnaert (2011) analizon 26 hulumtime nga 16 vende, duke arritur në përfundimin se shumica e mësimit nuk ishin të vendosur ose mbanin qëndrim negativ ndaj gjithëpërfshirjes. Gjithashtu, edhe Avramidis dhe Norwich (2002) argumentojnë se mësuesit edhe pse kanë qëndrime pozitive ndaj arsimit gjithëpërfshirës, ata nuk pajtohen me “përfshirjen totale” të tyre. Mësimit me qëndrime negative janë vlerësuar pengesa kyçe në gjithëpërfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000), duke ndikuar edhe në pranimin dhe socializimin e fëmijëve të tillë me bashkëmoshatarët në klasa të rregullta. Si përfundim, studimet dhe studiuesit argumentojnë se kultivimi i qëndrimeve pozitive të mësimit ndaj gjithëpërfshirjes është shumë i rëndësishëm për aplikimin me sukses të praktikave gjithëpërfshirëse në shkollë (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014). Ato konsiderohen si faktor kyç në realizimin me sukses të praktikave gjithëpërfshirëse (Schmidt & Vrhovnik, 2015), të cilët ndikojnë drejtpërdrejt në modifikimin e mësimit (instruction) (Kwon, Hong & Jeon, 2017).

2.5 Faktorët që formojnë qëndrimet e mësimit

Hulumtimet dhe studimet e realizuara gjatë këtyre 30 viteve të fundit dëshmojnë se në qëndrimet e mësimit ndaj arsimit gjithëpërfshirës dhe realizimit ndikojnë disa faktorë (Parasuram, 2006; Kuyini, Desai & Sharma, 2018; Ahsan & Sharma, 2018; Avramidis & Norwich, 2002; Mata, Clipa & Lazar, 2019). Ato janë: gjinia e mësimit, mosha, vendi ku punon, përvoja me fëmijë me nevoja të veçanta, niveli arsimor i tij, përvoja në arsim, përgatitja profesionale, trajnimet për edukimin gjithëpërfshirës dhe vetefikasiteti i tij (Avramidis & Norwich, 2002; Ellins & Porter, 2005; Forlin, 2009).

Faktorë me ndikim në qëndrimet e mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës, në radhë të parë, janë ato demografikë (Parasuram, 2006; Majoko, 2017). Kështu p.sh. ka hulumtime ku moshë e mësuesve nuk paraqitet si faktor determinues i qëndrimit të tyre ndaj gjithëpërfshirjes (Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Chhabra, Srivastava & Srivastava, 2010), por shumë hulumtime të tjera dëshmojnë se mësuesit e rinj kanë qëndrim më pozitive ndaj gjithëpërfshirjes se mësuesit më në moshë (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014; Bornman & Donohue, 2013; Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2014; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Butakor, Ampadu & Suleiman, 2018). Edhe Saloviita (2020) konkludoi në po të njëjtën të dhënë ku mësuesit më të rinj rezultuan me qëndrime më pozitive se ata më në moshë. Mësuesit e moshës 20 deri 30 vjeçare kanë qëndrime më pozitive ndaj gjithëpërfshirjes se homologët e tyre të moshës 40 deri në 50 vjeçar (Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; Forlin, 2006; Lambe, 2007). Kjo mund të jetë për shkak se mësuesit më të rinj janë të diplomuar kohëve të fundit, e pranojnë më lehtë konceptin e gjithëpërfshirjes dhe ndihen më kompetent në këtë fushë (Schmidt & Vrhovnik, 2015). Rezultatet e hulumtimit të Parasuram (2006) dëshmojnë se mësuesit e grupmoshës 20-30 vjeçare kishin qëndrime më pozitive se mësuesit e grupmoshës 40-50 vjeç, ndërkohë që mësuesit e grupmoshës 40-50 vjeçare kishin qëndrime më negative se ata të moshës 50-60 vjeçare. Megjithatë, përkundër dallimeve midis rezultateve të hulumtimeve të mësuesve të grupmoshave të ndryshme, dominon mendimi dhe bindja se ndaj gjithëpërfshirjes, mësuesit më të rinj kanë qëndrime më pozitive se ata më në moshë.

Gjithashtu, edhe ndikimi i përkatësisë gjinore të mësuesve në qëndrimin e tyre ndaj gjithëpërfshirjes ka pikëpamje dhe hulumtime të ndryshme. Ka hulumtime që dëshmojnë se, në raport me gjithëpërfshirjen, nuk ka ndonjë dallim të theksuar midis mësuesve të gjinive të ndryshme (Parasuram, 2006; Chhabra, Srivastava & Srivastava, 2010; Chiner & Cardona, 2013; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Hulumtime të tjera kanë gjetur dallime midis mësuesve të gjinive të ndryshme, në raport me gjithëpërfshirjen, ku rezultatet e tyre provojnë se mësueset (mësuesit e gjinisë femërore) kanë qëndrime më pozitive se ata të gjinisë mashkullore (Alghazo & Gaad, 2004; Ellins & Porter, 2005; Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Butakor, Ampadu & Suleiman, 2018; Saloviita, 2020; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; Vaz dhe të tjerë, 2015). Si arsye për qëndrimin më pozitiv të mësuesve ndaj gjithëpërfshirjes, sipas hulumtimit të Majokos (2017), është mëmësia e tyre (femrave). Ndërsa, dy studime të realizuara me mësues të shkollave të mesme theksojnë

se ndaj gjithëpërfshirjes mësimdhënësit e gjinisë mashkullore kanë qëndrime më pozitive se ato të gjinisë femërore (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012; Dorji dhe të tjerë, 2019). Analizat e të dhënave të hulumtimeve në këtë aspekt, përgjithësisht rezultojnë se ndaj gjithëpërfshirjes mësimdhënësit e gjinisë femërore kanë qëndrim më pozitiv se ata të gjinisë mashkullore.

Për arsimin gjithëpërfshirës ka dallime edhe midis mësuesve të shkollave në zonat rurale dhe mësuesve të atyre në shkollat në zonat urbane (Tamayo, Rebolledo & Besoain-Saldana, 2017). Kjo edhe për faktin se ekzistojnë dallime domethënëse midis shkollave urbane dhe atyre rurale, siç dëshmoi dhe hulumtimi nga Tamayo, Rebolledo dhe Besoain-Saldana (2017). Ndër të tjera, dëshmohet se në zona rurale, politikat publike nuk kanë arritur të siguronin arsimimin e barabartë si në zona urbane, veçanërisht për fëmijët me aftësi të kufizuara. Kjo ndikoi që edhe mësimdhënësit në shkolla të tilla të kenë një qëndrim më dyshues dhe mospërfillës se mësuesit në zonat urbane.

Variabël tjetër e rëndësishme që ndikon në qëndrimin e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes është edhe programi i arsimit profesional të tyre. Winter (2006) thekson se programet që përgatisin mësimdhënës janë faktori kryesor për punën e tyre në klasa gjithëpërfshirëse. Në anën tjetër Alnahdi (2019a) rekomandon që të gjitha vendet duhet që, në programet për përgatitjen e mësimdhënësve, t'i përfshijnë edhe praktikatat gjithëpërfshirëse, në mënyrë që ata të përgatiten për pranimin e fëmijëve me nevoja të veçanta dhe për të punuar me ata. Edhe Butakor, Ampadu dhe Suleiman (2018) rekomandojnë që në programin e trajnimeve për mësimdhënës dhe në nivelin universitar të përfshihet edhe një kurs për gjithëpërfshirjen në edukim. Në thelb programet e tilla duhet të fokusohen në zhvillim e njohurive, aftësive dhe shkathtësive pedagogjike për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta. Kjo do të ndikojë që mësimdhënësit të kenë edhe qëndrime më pozitive, përgatitje adekuate dhe qasje të përshtatshme në klasë gjithëpërfshirëse. Këtë e dëshmon edhe Mónico dhe të tjerë (2018), të cilët theksojnë se nëse mësimdhënësit kanë njohuri dhe aftësi për të punuar në klasë me pedagogji gjithëpërfshirëse, sipas të gjitha gjasave ata do të mbajnë qëndrime më pozitive ndaj saj. S' ka dyshim se studimi i gjithëpërfshirjes, praktikave dhe përfitimet nga ajo ndikojnë pozitivisht në qëndrimet e mësimdhënësve ndaj saj. Mosnjohja e saj sjell konfuzion, dilema dhe refuzim.

Ka një sërë studimesh të tjera, të cilat dëshmojnë për qëndrime të ndryshme të mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes, varësisht nga shkalla e kualifikimit të tyre. Disa autorë theksojnë se

kualifikimi i mësimeve është përcaktues për jetësimin e gjithëpërfshirjes në praktikë (Avramidis & Norwich, 2002). Kështu Parasuram (2006) në hulumtimin e tij konstatoi se mësimeve që kishin vetëm certifikim të shkollës së lartë dhe me diplomë bachelor, ndaj gjithëpërfshirjes kishin qëndrime më negative se sa ata me diplomë master. Nga ana tjetër, rezultatet e hulumtimeve të realizuara nga Ahmed, Sharma dhe Deppeler (2012) dhe Dorji dhe të tjerë (2019) dëshmojnë të kundërtën - mësimeve me diploma master kishin qëndrime më negative se sa ata me diploma të nivelit bachelor. Mësimeve e nivelit parashkollor që kishin të përfunduar nivelin bachelor të studimeve kishin qëndrime pozitive ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta (Kwon, Hong & Jeon, 2017). Ndërsa, sipas rezultateve të hulumtimit të studiuesve Tsakiridou dhe Polyzopoulou (2014) mësimeve me diplomën e masterit dhe që kishin arsim më të lartë ishin më të përgatitur, më pak të shqetësuar dhe ishin më të gatshëm për të punuar në klasa gjithëpërfshirëse. Ndryshe nga hulumtimet paraprake, Gyimah, Sugden dhe Pearson (2009) në hulumtimin e tyre, nuk identifikuan ndonjë lidhje midis shkollës së kualifikimit të mësimeve dhe qëndrimit të tyre ndaj gjithëpërfshirjes. Megjithatë, dominon bindja se, sa më të kualifikuar të jenë mësimeve aq më kompetentë do të jenë për t'iu qasur diversitetit të fëmijëve dhe për qëndrim më pozitiv ndaj tyre.

Një faktor tjetër që ndikon në formimin e qëndrimeve pozitive të mësimeve ndaj gjithëpërfshirjes dhe aftësimin e tyre për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta është edhe “ndërtimi i kapaciteteve” të tyre, përkatësisht trajnimi i tyre (WHO & The World Bank, 2011). Rezultatet e studimit të Šuc (2016) dëshmojnë se edhe pas përfundimit të studimeve themelore universitare mësuesit, jo rrallë herë, nuk janë ndjerë të gatshëm të përfshijnë në klasë dhe të përballen me fëmijë me nevoja të veçanta. Andaj, për të zbatuar edukimin gjithëpërfshirës me rëndësi të veçantë është zhvillimi profesional i mësimeve, përkatësisht praktikat e mbështetura në përvojë të suksesshme (Van Mieghem dhe të tjerë, 2018). Për rolin e trajnimeve për formimin e qëndrimeve të tilla të mësimeve dëshmojnë edhe hulumtime të tjera (Ahsan, Sharma & Deppler, 2012; Majoko, 2017), të cilat ndryshe quhen edhe programe për zhvillim profesional, ku mësimeve zhvillohen duke përfunduar informata për qasje të reja në arsim (DeMonte, 2013), duke përfshirë edhe implementimin dhe përmirësimin e praktikave gjithëpërfshirëse. Mónico dhe të tjerë (2018) shtojnë se “mësuesit me trajnim të duhur do të theksojnë nevojën për ndryshim në arsim dhe do të inkurajojnë zhvillimin e përfshirjes” (fq. 14). Kurniawati dhe të tjerë (2014) shtojnë nevojën që trajnimet e tilla të përgatiten mirë, në mënyrë

që mësime të përgatiten mirë për të punuar në klasa gjithëpërfshirëse. Programet e trajnimit duhet të ofrojnë strategji efektive pedagogjike dhe të përqendrohen në specifika të nevojave ose paaftësitë e nxënësve, në shqetësimet e veçanta të mësuesve në kontekstin e tyre të mësimit (Van Mieghem dhe të tjerë, 2018). Është e rëndësishme që mësuesit “të trajnohen për të hartuar detyra të ndryshme mësimore që plotësojnë nevojat e nxënësve me të gjitha shkallët e aftësive dhe vështirësive” (Alnahdi, 2019a fq. 10). Ahsan dhe Sharma (2018) i konsiderojnë të rëndësishme trajnimet profesionale për arsimin special në kolegje për ngritjen e besimit të mësuesve për të punuar në një klasë gjithëpërfshirëse. Studimi i autorëve Kwon, Hong dhe Jeon (2017) me mësuesit (edukatorët) e fëmijërisë së hershme konkludon se ata kanë nevojë për më shumë trajnime të specializuara, si për të marrë njohuri rreth aftësive fëmijëve me aftësi të kufizuara, ashtu edhe për zhvillimin e qëndrimeve pozitive ndaj tyre. Mësime të gjatë trajnimeve mund të shkëmbejnë përvojat e tyre për punën me fëmijë me nevoja të veçanta arsimore dhe zbatimin e këtyre përvojave më pas në mjediset arsimore (UNESCO, 2009a). Rezultatet e hulumtimit të realizuar me mësime nga Avramidis dhe Kalyva (2007), Chhabra, Srivastava dhe Srivastava (2010) dhe Majoko (2017) dëshmojnë se mësime të gjatë trajnime përkatëse janë të lidhur emocionalisht më shumë me fëmijët me nevoja të veçanta dhe kanë qëndrime më pozitive ndaj tyre, për dallim nga mësime të gjatë trajnime profesionale të tilla.

Në raport me qëndrimet ndaj gjithëpërfshirjes, studiuesit dëshmojnë për dallime midis mësimeve (edukatorëve) të institucioneve parashkollë, shkollës fillore, të mesme të ulët dhe të lartë apo shkollave special. Kështu, edhe Saloviita (2020) konstaton se qëndrimet e mësimeve dallojnë në varësi nga kategoria e tyre. Në krahasim me të gjitha kategoritë e tjera, mësuesit që punojnë në shkolla speciale kanë qëndrime më pozitive (Moberg, 2003), ndërsa ata që punojnë në nivelin parashkollor, kanë qëndrim më pozitiv se homologët e tyre që punojnë me fëmijë/nxënës të niveleve të tjera arsimore (Sharma, Forlin & Loreman, 2008; Avramidis & Norwich 2002). Gjithashtu edhe Tsakiridou dhe Polyzopoulou (2014) me hulumtimin e tyre dëshmojnë se mësime të gjatë trajnime në përgjithësi kishin qëndrim neutral ndaj edukimit gjithëpërfshirës, megjithatë mësime të gjatë trajnime të mesme kishin qëndrim më negativ ndaj tij, se ata të edukimit parashkollor dhe fillor. Edhe gjetjet e studimeve të Lee dhe të tjerë (2015), Chiner dhe Cardona (2013) dhe Saloviita (2018) provojnë se mësuesit që ushtrojnë profesionin në nivelin arsimor fillor ndaj gjithëpërfshirjes kanë qëndrime më pozitive se me homologët e tyre të nivelit të mesëm arsimor. Ndryshe nga të gjeturat paraprake, rezultatet e hulumtimit të Gaines dhe Barnes (2017),

si dhe Schmidt dhe Vrhovnik (2015) identifikuan qëndrime dhe perceptime më pak pozitive të mësimdhënësve të nivelit fillor, në krahasim me ata të nivelit të mesëm të lartë. Përgjithësisht, qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dallojnë nga kategoria arsimore e tyre, ku mësuesit e nivelit parashkollor kanë qëndrime më pozitive se ata të niveleve të tjera, ndërsa mësuesit e nivelit fillor kanë qëndrime më pozitive se ata të nivelit të mesëm.

Një variabël tjetër që ndikon në qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës është edhe përvoja profesionale në arsim (mësimdhënie) (Avramidis & Norwich, 2002). Krischler, Powell dhe Pit-Ten Cate (2019) dëshmojnë se në hulumtimin e tyre mësimdhënësit me më shumë përvojë e kanë kuptuar më në brendi gjithëpërfshirjen, kanë pasur qëndrime më pozitive ndaj saj dhe kanë shfaqur gatishmëri për zbatimin e praktikave gjithëpërfshirëse. Gjithashtu, edhe Saloviita (2020), në hulumtimin të tij ka shkruan se 55% e mësuesve (respondentëve) që kishin nxënës me nevoja të veçanta në klasa, kishin qëndrim më pozitiv se mësuesit që nuk kishin nxënës me nevoja të veçanta. Gjetjet e hulumtimeve të tjera, përfshirë Center dhe Ward (1987), Parasuram (2006), Barryman (1989), Marshall, Ralph dhe Palmer (2002) dëshmojnë për qëndrime më pozitive ndaj gjithëpërfshirjes të mësimdhënësve më me pak përvojë, se ata me përvojë më të gjatë në arsim. Në hulumtimin e realizuar nga Monsen, Ewing dhe Kwoka (2014), përvoja del të jetë variabël jo e rëndësishme. Sipas hulumtimit të Leyser, Kapperman dhe Keller (1994), mësimdhënësit me përvojë pune në mësimdhënie me më pak se 14 vjeçare kanë qëndrime më pozitive ndaj integritit të nxënësve me nevoja të veçanta në klasë se ata me përvojë më të madhe se 14 vjeçare. Ngjashëm rezulton edhe te studimi i Leyser dhe Tappendorfk (2001) ku mësimdhënësit e shkollave të rregullta dhe ato speciale me 13 e më tepër vjet përvojë pune, ndaj gjithëpërfshirjes kishin qëndrime më negative, se ata me më pak vjet përvojë pune si mësimdhënës. Morris (2013) zbuloi se mësimdhënësit me përvojë profesionale 16-20 vjeçare kishin qëndrime të tilla më pozitive se sa homologët e tyre me përvojë 26-30 vjeçare. Edhe rezultatet e hulumtimit të Parasuram (2006), tregojnë se mësimdhënësit me përvojë 5-10 vjeçare kanë qëndrime më pozitive se ata me përvojë 10-15, 15-20 ose 20-25 vjeçare, ndërsa mësimdhënësit me përvojë më shumë se 25 vjet kishin qëndrime të ngjashme me ata me përvojë 5 deri 10 vjet. Këto hulumtime dëshmojnë se përvoja profesionale e mësimdhënësve del të jetë variabël kontradiktore (pozitive dhe negative).

Në formimin e qëndrimeve ndaj personave me aftësi të kufizuara, pra edhe ndaj edukimit gjithëpërfshirës, ndikon eksperiencia personale apo kontakti me ata, vëzhgimi i tyre (Rakap, Parlak-

Rakap & Aydin, 2016). Madje, hulumtimet dëshmojnë se kontakti me persona me nevoja të veçanta, ndikon në ndryshimin e qëndrimeve në mënyrë pozitive. Pra, faktor me ndikim në qëndrimet e mësuesve ndaj gjithëpërfshirjes është edhe puna e tyre me fëmijë me nevoja të veçanta dhe kontakti me ta (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Parasuram, 2006; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; Avramidis & Kalyva, 2007; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Kwon, Hong & Jeon, 2017; Saloviita, 2018; Dorji dhe të tjerë, 2019). Është vërtetuar nga Majoko (2017), se sa më shumë përvojë me fëmijë me nevoja të veçanta mësimit, aq më pozitive do të jenë qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Villa dhe të tjerë (1996) argumentojnë se përvoja aktive e mësimit ka rezultuar me qëndrime të favorshme për përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta. Batsiou dhe të tjerë (2008), Tsakiridou dhe Polyzopoulou (2014) në studimet e tyre konsiderojnë të rëndësishme se çfarë përvojë ka mësuesi me persona me aftësi të kufizuara. Nëse përvoja e tyre me ata është pozitive, atëherë ajo ndikon pozitivisht në qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe janë të gatshëm për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta. Në hulumtimin kualitativ me 41 respondent të Yeo dhe të tjerë (2016), qëndrimet negative të mësimit ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta lidhen me stresin që shkaktohet nga sjelljet sfiduese të tyre dhe me vështirësitë në furnizimin ushqimorë sipas nevojave individuale, ndërsa qëndrimet pozitive lidhen me arritjet e fëmijëve dhe me njohuri të reja që mësuesi përjetonte gjatë punës me ta. Gjithashtu, hulumtimet dëshmojnë se qëndrimet neutrale ose negative të mësimit ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta “në fillim të një inovacioni, siç është arsimiti gjithëpërfshirës, mund të ndryshojnë me kalimin e kohës si rezultat i përvojës dhe ekspertizës që zhvillohet përmes procesit të zbatimit” (Avramidis & Norwich, 2002, fq. 134). Në të gjeturat e hulumtit të Šuc dhe të tjerë (2016) përvoja e mësimit me fëmijë, ka rëndësi sa edhe vetë studimet profesionale, sidomos në zhvillimin e kompetencave si mësues dhe në autoritetin e tyre që arrijnë në klasë. Përgjithësisht, eksperiencia personale veçanërisht ajo pozitive e mësuesve me fëmijë me nevoja të veçanta ndikon në formimin e qëndrimeve më pozitive, njohuritë dhe në kompetencat e tyre për punë në klasa gjithëpërfshirëse.

Faktor (variabël) tjetër me ndikim në qëndrimet e mësimit ndaj gjithëpërfshirjes është edhe vetefikasiteti i tyre (Avramidis & Norwich, 2002; Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Weisel & Dror, 2006; Sokal & Sharma, 2013; Barnes & Gaines, 2015; Saloviita, 2020). Sipas teorisë së Bandurës (1997), vetefikasiteti definohet si besim i tyre (mësimit) në aftësitë e veta individuale dhe kolektive për të ndikuar në të mësuarit më efektiv të nxënësve të tyre.

Vetefikasiteti përfshinë besimin e mësimitdhënësve ndaj aftësive të veta për t'u marrë me edukim të tillë (Alnahdi, 2019a), si dhe vullnetin dhe përpjekjet që bëjnë për të përfunduar një detyrë të caktuar (Zee & Koomen, 2016). Sharma dhe Nuttal (2016), Ahmmed, Sharma dhe Deppeler (2013), Sharma, Loreman dhe Forlin (2012) shtojnë se për të vënë në jetë praktikën gjithëpërfshirëse me sukses, vetefikasiteti ka rolin kryesor. Ndërsa, Gregory dhe Noto (2018) theksojnë se qëndrimet ndaj gjithëpërfshirjes dhe perceptimi që kanë mësuesit për aftësitë e tyre për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta janë vendimtare për zhvillimin dhe suksesin e nxënësve të tillë. Studimi nga Ahmmed, Sharma dhe Deppeler (2014) i realizuar me 1387 mësimitdhënës, thekson se qëndrimet dhe vetefikasiteti i tyre janë parakusht i rëndësishëm i gjithëpërfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta në klasa dhe shkolla të rregullta. Rezultatet e hulumtimit të Alnahdi (2019b) dëshmojnë për vetefikasitetin në “nivel të mirë” të mësimitdhënësve për të punuar në klasë gjithëpërfshirëse. Megjithatë, në disa aspekte, ky vetefikasitet u dëshmuoi i ulët, sidomos në menaxhimin e sjelljeve, për të punuar me nxënës me sjellje fizike agresive, si dhe në parandalimin e sjelljeve të papërshtatshme (Alnahdi, 2019b). Po ashtu, hulumtimi i realizuar nga Kuitinen (2017) zbuloi vetefikasitetin të lartë të mësimitdhënësve për të punuar në një klasë gjithëpërfshirëse. Edhe në studimin e Weisel dhe Dror (2006) vetefikasiteti dëshmohej si faktori i më i rëndësishëm që ndikon në qëndrimet e mësimitdhënësve. Edhe Savolainen dhe të tjerë (2012), në studimin e tyre, zbulojnë një korrelacion pozitiv midis mësimitdhënësve me nivel më të lartë të vetefikasitetit dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Sipas Barnes dhe Gaines (2015), të gjithë mësimitdhënësit nuk janë ose nuk ndjehen të përgatitur për të punuar në klasa gjithëpërfshirëse, e cila gjë ndikon negativisht në qëndrimet e tyre ndaj gjithëpërfshirjes dhe për pasojë ajo ndikon edhe në uljen e nivelit të vetefikasitetit dhe në stresimin e tyre për t'u përgjigjur nevojave të nxënësve me nevoja të veçanta. Po ashtu, edhe rezultatet e hulumtimit të Vaz dhe të tjerë (2015) evidentuan nivel të ulët të vetefikasitetit të mësimitdhënësve për punë me fëmijë me nevoja të veçanta dhe kjo, sipas tyre, është pasojë e mungesës së njohurive të nevojshme, ndaj shtrojnë nevojën për njohuri pedagogjike. Nga ana tjetër, rezultatet e hulumtimit të vetefikasitetit të 1764 mësimitdhënësve, të realizuar nga Saloviita (2018), dëshmojnë për një lidhje të dobët midis vetefikasitetit dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Ndjenjat e tyre të suksesit nuk kishin korrelacion pozitiv me gatishmërinë e tyre për të punuar me fëmijët me nevoja të veçanta. Megjithatë, përgjithësisht, vetefikasiteti i mësimitdhënësve është një nga faktorët (variablat) e rëndësishëm që ndikon në qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Ose,

varësisht nga besimi i mësimdhënësit në aftësitë e veta për të punuar në klasë gjithëpërfshirëse, do të jetë edhe qëndrimi i tij ndaj gjithëpërfshirjes.

Veç faktorëve të përmendur, në formimin e qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes, studiuesit u morën me trajtimin edhe të faktorëve të tjerë, që ndikojnë në këtë drejtim, siç janë: cilësia dhe sasia e burimeve arsimore (Scruggs & Mastropieri, 1996; Subban & Sharma, 2006) materiale dhe teknike (Mata, Clipa & Lazar, 2019); mbështetja nga menaxhmenti i institucionit (Rielly, Dhingra & Boduszed, 2014); klima në shkollë (Weisel, 2006); përkrahja sistematike e veçanërisht e mësimdhënësve mbështetës (Saloviita & Consegnti, 2019), edukatorëve specialë, asistentëve dhe vullnetarëve (Schmidt & Vrhovnik, 2015); numri i lartë i nxënësve në klasë (Dorji dhe të tjerë, 2019; Schmidt & Vrhovnik, 2015); lloji i aftësisë së kufizuar të nxënësit (Avramidis & Norwich, 2002; Krischler & Pit-ten Cate, 2018); bindjet e mësimdhënësve për qasjen dhe suksesin e studentëve me nevoja të veçanta në arsim, praktikat gjithëpërfshirëse dhe koha e përshtatshme për zbatim (Mata, Clipa & Lazar, 2019). Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes varen edhe nga vendi i caktuar, përkatësisht konteksti social, dallimet kulturore dhe sistemet arsimore të tyre.

2.6 Hulumtimet mbi qëndrimet e mësimdhënësve në kontekstin kosovar

Hulumtimet dhe studimet në fushën e edukimit gjithëpërfshirës në Kosovë janë të pakta, sidomos ato për qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes dhe faktorët që ndikojnë në formësimin e tyre. Veçohet studimi i realizuar nga Zabeli, Shehu dhe Gjelij (2020), ku ndër të tjera, theksohet se procesin e kalimit nga segregacioni në gjithëpërfshirje e kanë shoqëruar disa vështirësi, siç janë: moskuptimi i qasjes gjithëpërfshirëse, numri i lartë i nxënësve në klasë dhe mungesa e përgatitjes profesionale për mësimin gjithëpërfshirës. Megjithatë, sipas studimit në fjalë me 22 mësimdhënës (nga shkollat e rregullta dhe qendra burimore), pjesëmarrës në hulumtim, në përgjithësi kishin qëndrime pozitive ndaj gjithëpërfshirjes. Ata vlerësuan se për zbatimin e politikave arsimore gjithëpërfshirëse është e nevojshme mbështetja e qëndrueshme nga institucioni, zhvillimi profesional i mësimdhënësve përmes trajnimeve për gjithëpërfshirjen, krijimi i kulturës gjithëpërfshirëse, mbështetja psikologjike dhe pedagogjike, bashkëpunimi midis politikëbërësve, shoqërisë civile, shkollave, familjeve dhe fëmijëve (Zabeli, Shehu & Gjelij, 2020). Një studim

tjetër nga kjo fushë edhe studimi për perceptimet e mësimit në Kosovë për gjithëpërfshirjen, nga Zabeli, Shehu dhe Anderson (2021). Studimi mbështetet në përvojën e gjashtë mësimit në Kosovë. Rezultatet e hulumtimit treguan se mësimit në fjalë kanë njohuri për edukimin gjithëpërfshirës dhe besojnë në ndikimin pozitiv të gjithëpërfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat të rregullta, specifiku në socializimin dhe ndryshimin pozitiv të sjelljeve të tyre (Zabeli, Shehu & Anderson, 2021). Ndërsa, sa i përket arritjeve akademike të fëmijëve me nevoja të veçanta, ata ishin më skeptik për shkak të mungesës së njohurive adekuate të tyre për të punuar me ta dhe mungesës së mbështetjes institucionale (Zabeli, Shehu & Anderson, 2021). Gjetjet e hulumtimit në fjalë rezultuan me nevojën për zhvillimin e programeve me bazë në komunitet, që mundësojnë bashkëpunimin e të gjithë akterëve kryesorë arsimorë, duke përfshirë shkollën, familjen dhe fëmijën, në mbështetjen e vazhdueshme institucionale, të politikëbërësve dhe institucioneve civile (Zabeli, Shehu & Anderson, 2021).

Në këtë kontekst duhet veçuar edhe studimi tjetër në Kosovë, nga Zabeli dhe Gjellaj (2020). Ky është rezultat i një hulumtimi kualitativ, i realizuar me 10 mësimit në nivelin parashkollor dhe parafillor. Rezultatet e hulumtimit dëshmojnë se nëntë prej këtyre mësimit kishin perceptime pozitive ndaj përfitimeve të nxënësve në mjedis të përbashkët gjithëpërfshirës, në aspektin emocional, social dhe akademik, ndërsa një prej tyre ishte skeptik për arritjet e fëmijëve me nevoja të veçanta (Zabeli & Gjellaj, 2020). Nga studimi del se mësimit nuk e kuptonin plotësisht filozofinë e edukimit dhe zbatimin e praktikave gjithëpërfshirës në shkollë. Autorët argumentojnë se për ta jetësuar gjithëpërfshirjen është e domosdoshme mbështetja financiare e institucionale, mbështetja nga familja dhe shoqëria, mbështetja e opinionit shoqëror, infrastruktura e përshtatshme, hartimi dhe zbatimi i PIA, programet cilësore për përgatitjen profesionale dhe zhvillimi profesional i vazhdueshëm (Zabeli & Gjellaj, 2020).

Ndonëse gjithëpërfshirja është realitet në sistemin arsimor në Kosovë, niveli i ndërgjegjësimit dhe i përvojës së mësimit për zbatimin e edukimit gjithëpërfshirës në mjedis shkollor në përgjithësi është i ulët (Zabeli, Shehu & Gjellaj, 2020). Zbatimi i gjithëpërfshirjes në mjedis shkollor ka shumë vështirësi dhe po ecën me hapa shumë të ngadaltë. Ndër të tjera, kjo edhe për faktin e mungesës të studimeve relevante shkencore, duke përfshirë edhe studimet për qëndrimet e mësimit ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta dhe përfshirjes së tyre në klasë dhe shkollat të rregullta, bashkë me moshatarët e tyre.



Figura 4. Përmbledhja e shqyrtimit të literaturës mbi faktorë që kanë efekt në qëndrimet e mësimeve ndaj gjithëpërfshirjes

KAPITULLI III

METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

3.1 Dizajni i studimit

Hulumtimi i qëndrimeve është fushë komplekse dhe kërkon metodologji të përshtatshme (Mata, Clipa & Lazar, 2019). Studimet me në qendër në qëndrimet e mësimdhënësve dhe në faktorët që formojnë ato kanë përdorur metodën kuantitative (p.sh Ahmed, Sharma & Deppeler, 2012; Saloviita, 2020), metodën kualitative (p.sh Šuc dhe të tjerë, 2016), pra metoda mikse (p.sh Engelbrecht & Savolainen, 2017).

Me qëllim të sinkronizimit pragmatik të një laramanie të proceseve kërkimore në një hulumtim (Botha, 2011), mbledhja e të dhënave në këtë hulumtim është realizuar përmes metodës së përzier (mixed method design). Kjo metodë fillon nga përdorimi i metodës kuantitative që bazohet në mbledhjen e të dhënave numerike dhe pason me metodën kualitative, që mbështetet në mbledhjen e të dhënave cilësore, duke mundësuar zgjidhjen e problemeve specifike në fushën e arsimit (Johnson & Christensen, 2017).

Tabela 1. Metodatat sasiore, të përziera dhe cilësore (Creswell, 2009, fq.32)

Metodat kuantitative	Metodat e përziera	Metodat kualitative
<ul style="list-style-type: none"> • Pyetje të paracaktuara • Pyetje të bazuara në instrumente • Të dhënat mbi performancës, të dhënat mbi qëndrimet, të dhënat vëzhguese dhe të dhënat e regjistruara • Analiza statistikore • Interpretimi statistikor 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodatat e paracaktuara ashtu edhe ato në zhvillim • Pyetje të hapura dhe të mbyllura • Forma të shumta të të dhënave duke përdorur të gjitha mundësitë • Analiza statistikore dhe teksti • Interpretimi i bazave së të dhënave 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodatat në zhvillim • Pyetje të hapura • Të dhënat nga intervista, të dhëna nga observimi, të dhënat nga dokumentet dhe të dhënat audio-vizuele • Analizat e tekstit dhe imazhit. • Interpretimi i temave dhe modeleve

Creswell dhe Creswell (2017) theksojnë se shfrytëzimi dhe kombinimi i këtyre dy metodologjive mbështesin njëra-tjetrën, duke filluar nga mbledhja dhe analiza e të dhënave kuantitative dhe duke i plotësuar më pas me të dhënat kualitative. Përdorimi i këtyre dy metodat në mënyrë të integruar, mund të hulumtohet “në mënyrë gjithëpërfshirëse për prevalencën, kontekstin, dhe përvojën individuale” (20).

Kjo metodë sipas Bryman (2001) quhet edhe hulumtim multi-strategjik, përkatësisht kombinimi i strategjive të ndryshme. Pra, është model mjaft kompleks i hulumtimit sepse ndërthet mbledhjen e të dhënave numerike dhe narrative, aplikimin e strategjive të llojllojshme dhe parashtrimin e pyetjeve kërkimore të ndryshme. Pjesë e hulumtimi janë edhe meta-konkluzionet (Teddlie & Tashakkori, 2009) që kanë si qëllim integrimin dhe nxjerrjen e një konkludimi, duke i gërshetuar dhe kombinuar rezultatet nga hulumtimi sasior dhe cilësor.

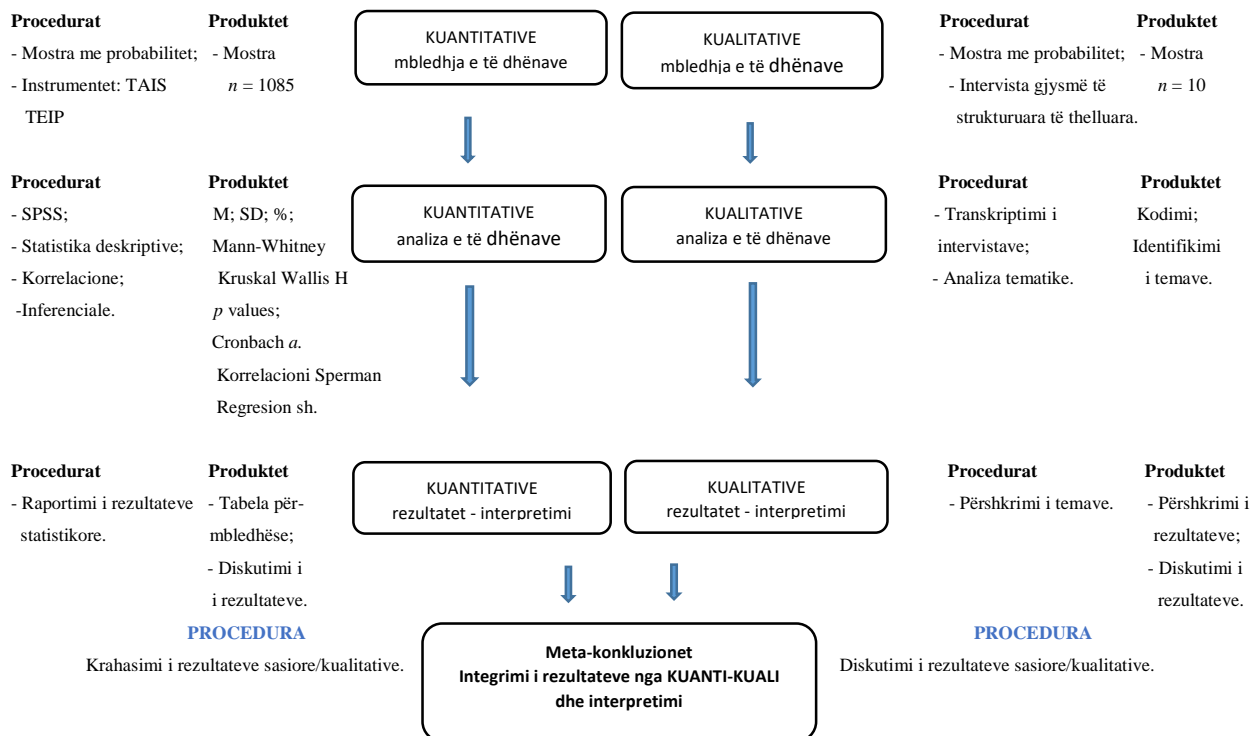


Figura 5. Paraqitja vizuale e metodologjisë së procesit të studimit

3.2 Procesi i realizimit të hulumtimit

Procesi i përgjithshëm i triangulimit të të dhënave të hulumtimit është ndarë në tri faza, siç është ajo sasiore, cilësore dhe meta-konkluzioneve.

3.2.1 Faza e parë e hulumtimit

Si një paradigmë postpozitiviste kjo metodë e mbledhjes së të dhënave me pyetësor, mundëson mbledhjen e një gamë të gjerë të të dhënave për problemin që studiohet, që “lejojnë të bëhen përcaktime për përhapjen në popullacion dhe për çështjet e lidhura me to” (Leavy, 2017, fq. 19). Në hulumtimin aktual të dhënat sasiore kanë si qëllim të pasqyrojnë gjendjen e përgjithshme të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës në nivelin arsimor parauniversitar, që mundësojnë përgjithësimin dhe tendencën e problemit të studimit në popullacion. Të dhënat nga metoda kuantitative kanë ofruar mundësi të identifikohen dallimet dhe ndërlidhjet e variablave demografike me qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Si dhe korrelacioni i vetefikasitetit të mësimdhënësve për praktikën gjithëpërfshirëse me qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Gjithashtu, janë identifikuar faktorët që mund të parashikojnë më mirë vlerën e qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

3.2.2 Faza e dytë e hulumtimit

Metoda kualitative ka pasur si qëllim nxjerrjen e informacione kontekstuale dhe të vërtetimit të rezultateve nga hulumtimi kuantitativ, të dhëna plotësuese për pyetjet hulumtuese, si dhe përshkrim e analizë më të hollësishme të të dhënave. Të gjeturat nga hulumtimi kualitativ kanë kontribuar në zhvillimin e të kuptuarit të perceptimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës, si dhe për mundësitë, sfidat dhe nevojat për të implementuar praktikën këtë lloj të edukimit në klasë bazuar në përvojën e tyre. Për më tepër hulumtimi kualitativ ka si qëllim të paraqesë zhvillimin e detajizuar të një fenomeni të caktuar dhe përvojën me të, duke eksploruar përjetimet, mendimet dhe sjelljet e individit (Neuman, 2014). Po ashtu, përmes kësaj metode hulumtimi konfirmon të dhënat e dala nga pjesa kuantitative dhe ofron informata shtesë për to

(Creswell & Creswell, 2017). Dizajni që është aplikuar në këtë pjesë të hulumtimit është ai fenomenologjik, sepse bazohet në perceptimet të bazuara në përvojën individuale paraprake me fenomenin (Flynn & Korcuska, 2018) dhe në esencën e fenomenit siç është edukimi gjithëpërfshirës në arsimin parauniversitar, përkatësisht perceptimet e mësimitdhënësve, mbështetur në përvojën dhe ndjesinë e tyre në mjedise gjithëpërfshirëse. Si dhe, “do të ishte e rëndësishme të kuptohen këto përvoja të zakonshme në mënyrë që të zhvillohen praktikatat ose politikat, ose një kuptim më i thellë për tiparet e fenomenit” (Creswell, 2013, fq. 81).

3.2.3 Faza e tretë e hulumtimit

Dy fazat e para të hulumtimit kanë përfshirë analizën dhe përpunimin e të dhënave sasiore, mbi bazën e të cilave më pas në fazën e dytë janë mbledhur dhe përpunuar të dhënat cilësore (Teddlie & Tashakkori, 2009). Ndryshe nga procesi i zakonshëm i realizimit të metodave të përziera, hulumtimi aktual vazhdon me integrimin e rezultateve përfundimtare nga hulumtimi kuantitativ dhe kualitativ, që janë meta-konkluzionet. Punimi i realizuar nga Engelbrecht dhe Savolainen (2017) është një nga pak hulumtimet që ka realizuar meta-konkluzionet, dhe kjo për arsye “për të përsosur rezultatet statistikore dhe pikëpamjet e shprehura nga pjesëmarrësit gjatë intervistave në fazën cilësore në mënyrë që të zhvillojë njohuri më të thelluara të perspektivave” (fq. 9). Pra, meta-konkluzionet orientojnë hulumtimin në tjetër dimension, duke mundësuar përfundime më përfshirëse, më të plota dhe më të hollësishme për qëndrimet e mësimitdhënësve dhe perceptimet e të tyre ndaj zbatimit të arsimit gjithëpërfshirës.

3.3 Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i këtij studimi përfshin të gjithë mësimitdhënësit e arsimit parauniversitar në Republikën e Kosovës të vitin shkollor 2020/2021, që punojnë në ciklin parashkollor, parafillor/fillor, mesëm i ulët dhe i lartë. Sipas statistikave të përpunuara nga MASHT (2021), brenda kësaj periudhe në vend janë 553 mësimitdhënës në nivelin parashkollor, 17426 mësimitdhënës në nivelin parafillor, fillor dhe mesëm i ulët, si dhe 5255 mësimitdhënës në nivelin e mesëm të lartë. Pra, në Kosovë për vitin 2020/2021 gjithsej janë $N = 23234$ mësimitdhënës në nivelin arsimor

parauniversitar, si dhe për të ia dhënë shansin e barabartë secilit, mostra është përzgjedhur me teknikën me zgjedhje të thjeshtë rastësore. Mostra ka arritur besueshmërinë deri në 97%, me +/- 3% marzh të gabimit dhe me shpërndarje 50/50 sipas tabelës të përpunuar nga Gay, Mills & Airasian (2006). Pra, popullacioni është përfaqësuar nga N = 1085 respondent.

Tabela 2. Përzgjedhja e numrit të mostrës së hulumtimit sipas Gay, Mills dhe Airasian (2006)

<i>Numri i popullacionit</i>	<i>Numri i mësimdhënësve për nivele arsimore</i>	<i>Numri i mostrës Ndarja 50/50 +/- 3 gabimi i kampionimit</i>
25000	23234	1085

Që të vlerësohet si e besueshme dhe përfaqësuese e popullacionit, mostra ka përfshirë shkollat nga shtatë rajonet kryesore administrative të Kosovës: Prishtinë, Ferizaj, Gjilan, Prizren, Pejë, Gjakovë dhe Mitrovicë. Në secilin rajon janë përzgjedhur në mënyrë rastësore nga dy institucione shkollore për këto nivele: parashkollor 14 institucione, parafillor-fillor-mesëm i ulët 14 institucione, si dhe mesme të larta 14 institucione. Pra, mostra është përzgjedhur nga gjithsej 42 institucione arsimore dhe kjo për shkak që të jetë më e lartë besueshmëria e rezultateve të hulumtimit. Kriteri për t'u përfshirë në mostër ishte përfshirja e mësimdhënësve që punojnë në arsimin parauniversitar, në institucione publike.

Mostra në pjesën e hulumtimit cilësor është përzgjedhur bazuar në qasjen prej katër pikave të Robinson (2014): Pika 1. Përcaktimi i kriterit për përzgjedhjen e mostrës; Pika 2. Përcaktimi i numrit të mostrës; Pika 3. Gjetja e strategjisë së përzgjedhjes së mostrës; Pika 4. Përcaktimi i burimit të mostrës (fq. 26). Sipas Robinson (2014) këto katër pika shërbejnë për ngritjen e vlefshmërisë së hulumtimeve cilësore ku përdoret si instrument intervista. Vlefshmëria në hulumtimet cilësore vlerësohet me disa kriterete: “këto janë ndjeshmëria ndaj kontekstit, ashpërsisë, transparencës, koherencës, ndikimit dhe rëndësisë” (Robinson, 2014, fq. 38), të cilat ngriten më tepër në rast se përzgjedhja e mostrës është realizuar në mënyrë të duhur.

Strategjia e përzgjedhjes së mostrës për hulumtimin kualitativ është e qëllimshme sepse përmes saj arrihet qëllimi dhe ofrohet përgjigje për pyetjet të hulumtimit (Johnson & Christensen, 2017). Është strategjia më e përdorur në hulumtimet kualitative, ku hulumtuesi ka mundësi të bëjë përzgjedhjen e mostrës në mënyrë produktive, duke arritur kështu te adresimi i duhur i pyetjeve të hulumtimit (Marshall, 1996).

Mostra është përfaqësuar me nga dy mësimdhënës nga nivel arsimor parashkollor, dy nga niveli parafillor, dy nga niveli fillor, dy nga niveli i mesëm i ulët dhe dy nga ai i lartë, me gjithsej 10, si një nga numrat e rekomanduar nga Dukës (1984) për përzgjedhje të mostrës në dizajnin fenomenologjik.

Tipi i përzgjedhjes së mostrës është teknika top dëbore (zinxhir), që realizohet përmes kontaktit me persona që njohin persona që kanë informacione në lidhje me problemin e caktuar (Miles & Huberman, 1994). “Kjo përfshin pyetjen e pjesëmarrësve për rekomandimet e të njohurve që mund të kualifikohen për pjesëmarrje, duke çuar në “zinxhirë referues” (Robinson, 2014, fq. 37). Ky tip u përdor në hulumtim sepse interesi kyç ishte pjesëmarrja e mësimdhënësve që punojnë në klasa gjithëpërfshirëse dhe që kanë përvojë pune me fëmijë me nevoja të veçanta dhe ato më pas mbi bazën e informacioneve të tyre më kanë orientuar tek mësimdhënësit me po të njëjtën përvojë. Kriteret e përzgjedhjes së mostrës në hulumtimin kuantitativ është pjesëmarrja e mësimdhënësve nga institucionet publik. Ndërsa në hulumtimin kualitativ kriter ka qenë përvoja e punë më tepër se pesë vite e mësimdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta në institucione publike. Emrat e pjesëmarrësve të intervistuar janë koduar me numra nga Pjesëmarrësi 1 deri te Pjesëmarrësi 10.

3.3.1 Pjesëmarrësit në hulumtimin kuantitativ

Pjesëmarrës në hulumtimin kuantitativ janë $N = 1085$ mësimdhënës nga niveli parauniversitar i arsimit në Kosovë. Sa i përket gjinisë të respondentëve ($N = 1083$), numri më i madh ishte e asaj femërore. Sipas Tabelës 3 numri i respondentëve të gjinisë femërore është $N = 829$ (76.5 %), ndërsa i gjinisë mashkullore është $N = 254$ (23.5 %).

Grupmoshat ($N = 1085$) më dominuese të respondentëve përfshijnë: 24-29 vjeçare $N = 212$ (19.5 %), 30-35 vjeçare $N = 210$ (19.4 %), 36-41 vjeçare $N = 190$ (17.5 %), me një diferencë të vogël të

grupmoshave 42-47 vjeçare N = 173 (15.9 %), 48-53 vjeçare N = 158 (14.6 %), 54 dhe më tepër vjet N = 142 (13.1 %) (shih Tabelën 3).

Sa i përket regjionit prej nga vijnë respondentët (N = 1079) numri më i lartë është nga regjioni i Prishtinës N = 247 (22.9 %), nga regjioni i Pejës N = 219 (20.3 %), nga regjioni i Mitrovicë N = 188 (17.4 %) dhe nga regjioni i Gjakovës N = 168 (15.6 %), ndërsa numri më i vogël i pjesëmarrësve është nga regjioni i Prizrenit N = 128 (11.9 %), nga regjioni i Gjilanit N = 78 (7.2 %) dhe nga regjioni i Ferizajt N = 51 (4.7 %). Sipas vendbanimit të mësimdhënësve (N = 1086), numri më i madh është i atyre në vendbanim urban N = 781 (71.9 %), ndërsa më i vogël i atyre në vendbanim rural N = 305 (28.1 %) (shih Tabelën 3).

Në Tabelën 3 është pasqyruar niveli i arsimit të mësimdhënësve (N = 1081). Ata kanë deklaruar që shkollën e lartë e kanë përfunduar N = 40 (3.7 %), studimet bachelor (3 vite) N = 89 (8.2 %), studimet bachelor (4 vite) N = 468 (43.3 %), vijojnë studimet master (1 vit) N = 83 (7.7 %), vijojnë studimet master (2 vite) N = 89 (8.2 %), studimet master (1 vit) N = 101 (9.3 %), master (2 vite) N = 192 (17.8 %), vijojnë studimet PhD N = 16 (1.5 %), kanë përfunduar studimet PhD N = 3 (0.3 %).

Sipas rezultateve niveli arsimor i punës së mësimdhënësve që janë pjesë e hulumtimit është (N = 1085), parashkollor 0-5 N = 129 (11.9 %), parafillor 5-6 N = 37 (3.4 %), fillor N = 330 (30.4 %), niveli i mesëm i ulët N = 250 (23.0 %), niveli i mesëm i lartë N = 339 (31.2 %). Ndërsa, për përvojën profesionale mësimdhënësit (N = 1084) u deklaruan se kanë këto vite përvojë pune: 1-5 vite N = 288 (26.6 %), 6-10 vite N = 220 (20.3 %), 11-15 vite N = 194 (17.9 %), 16-20 vite N = 132 (12.2 %), 21-25 vite N = 113 (10.4 %), 26 vite e më tepër N = 137 (12.6 %).

Në Tabelën 3 është paraqitur përvoja e punës së mësimdhënësve me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta (N = 1084). Nga 1084 mësimdhënës N = 341 (31.5 %) prej tyre deklaruan se nuk kanë përvojë të punës me fëmijë me nevoja të veçanta, N = 73 (6.7 %) prej tyre kanë 1 deri në 2 javë përvojë të punës, N = 39 (3.6 %) prej tyre kanë 1 deri në dy muaj përvojë, N = 78 (7.2 %) prej tyre kanë përvojë 1 periudhë të një viti shkollorë, N = 153 (14.1 %) prej tyre kanë 1 vit përvojë, N = 102 (9.4 %) prej tyre kanë 2 vite përvojë, N = 70 (6.5 %) prej tyre kanë 3 vite përvojë, si dhe N = 228 (21.0 %) prej mësimdhënësve deklaruan se kanë 4 vite e më shumë përvojë.

Gjithashtu, respondentët u deklaruan për trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës (N = 1084). Bazuar në Tabelën 3 N = 261 (24.1 %) nuk kanë ndjekur asnjë trajnim, N = 362 (33.4 %) kanë ndjekur një trajnim, N = 165 (15.2 %) kanë ndjekur dy trajnime, N = 79 (7.3 %) kanë ndjekur tre trajnime dhe N = 217 (20.0 %) kanë ndjekur më shumë se tre trajnime.

Tabela 3. Karakteristikat demografike të pjesëmarrësve

Variablat	N	Valid (%)
Gjinia		
Femër	829	76.5 %
Mashkull	254	23.5 %
Total	1083	100 %
Mosha		
24-29	212	19.5 %
30-35	210	19.4 %
36-41	190	17.5 %
42-47	173	15.9 %
48-53	158	14.6 %
54 e më shumë	142	13.1 %
Total	1085	100 %
Regjionet kryesore		
Prishtina	247	22.9 %
Mitrovica	188	17.4 %
Peja	219	20.3 %
Prizren	128	11.9 %
Ferizaj	51	4.7 %
Gjilan	78	7.2 %
Gjakova	168	15.6 %
Total	1079	100 %
Vendi		
Qyteti	781	71.9%

Fshat	305	28.1%
Total	1086	100%
Kualifikimi arsimor		
Shkolla e lartë	40	3.7 %
Studimet Bachelor (3 vite)	89	8.2 %
Studimet Bachelor (4 vite)	468	43.3 %
Vijoj studimet Master (1 vit)	83	7.7 %
Vijoj studimet Master (2 vite)	89	8.2 %
Master (1 vit)	101	9.3 %
Master (2 vite)	192	17.8 %
Vijoj studimet PhD	16	1.5 %
PhD	3	.3 %
Total	1081	100 %
Niveli arsimor i punës		
Parashkollor 0-5	129	11.9 %
Parafillor 5-6	37	3.4 %
Fillor	330	30.4 %
Niveli i mesëm i ulët	250	23.0 %
Niveli i mesëm i lartë	339	31.2 %
Total	1085	100
Përvoja profesionale		
1-5 vite	288	26.6 %
6-10 vite	220	20.3 %
11-15 vite	194	17.9 %
16-20 vite	132	12.2 %
21-25 vite	113	10.4 %
26 vite e më tepër	137	12.6 %
Total	1084	100 %
Përvoja me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta		
Nuk kam përvojë	341	31.5 %

1 deri 2 javë	73	6.7 %
1 deri në dy muaj	39	3.6 %
1 periudhë	78	7.2 %
1 vit	153	14.1 %
2 vite	102	9.4 %
3 vite	70	6.5 %
4 vite e më shumë	228	21.0 %
Total	1084	100 %

Trajnimet mbi edukimin

gjithëpërfshirës

Asnjë trajnim	261	24.1 %
Një trajnim	362	33.4 %
Dy trajnime	165	15.2 %
Tre trajnime	79	7.3 %
Më shumë se tre trajnime	217	20.0 %
Total	1084	100 %

Burimi. Të dhënat nga terreni, 2021

3.3.2 Pjesëmarrësit në hulumtimin kualitativ

Në Tabelën 4 janë paraqitur të dhënat për mësimdhënësit nga hulumtimi kualitativ, përkatësisht janë intervistuar 10 mësimdhënës nga institucionet publike. Mësimdhënësit përfaqësojnë nivelin parauniversitar, përkatësisht nga dy për çdo nivel formal (parashkollor, parafillor, fillor, mesëm i ulët dhe i lartë). Nga 10 prej tyre 8 ishin të gjinisë femërore dhe dy të gjinisë mashkullore. Katër nga mësimdhënësit ishin rreth moshës 35-40, dy prej tyre rreth moshës 30-35 dhe katër prej tyre rreth moshës 45-50. Sa i përket kualifikimit arsimor 8 prej tyre kanë të përfunduar nivelin master dhe 2 prej tyre nivelin bachelor. Siç është paraqitur në tabelë përvoja e punës së mësimdhënësve varion nga 6 vite deri në 23 vite, ndërsa përvoja e tyre me fëmijë me nevoja të veçanta është nga 7 vite deri në 17 vite.

Tabela 4. Të dhënat e mësimdhënësve të intervistuar

Kodi	Gjinia	Mosh a	Kualifikimi	Niveli arsimor	Përvoja e punës	Përvoja me FNV
Pjesëmarrësi 1	Femër	35-40	Bachelor	Parashkollor	18	15
Pjesëmarrësi 2	Femër	35-40	Bachelor	Parashkollor	14	14
Pjesëmarrësi 3	Femër	45-50	Master	Parafillor	14	12
Pjesëmarrësi 4	Femër	45-50	Master	Parafillor	20	15
Pjesëmarrësi 5	Mashkull	30-35	Master	Fillor	6	6
Pjesëmarrësi 6	Femër	45-50	Master	Fillor	23	17
Pjesëmarrësi 7	Femër	45-50	Master	Mesëm i ulët	20	15
Pjesëmarrësi 8	Femër	35-40	Master	Mesëm i ulët	15	12
Pjesëmarrësi 9	Mashkull	35-40	Master	Mesëm i lartë	14	10
Pjesëmarrësi 10	Femër	30-35	Master	Mesëm i lartë	7	7

3.4 Instrumentet e hulumtimit

Përdorimi i pyetësorit në hulumtim mundëson eksplorimin e marrëdhënieve në një profil statistikor (Cohen dhe të tjerë, 2002). Pjesa e parë e pyetësorit që është përdorur në studim përmban pyetje që ofrojnë informata demografike si: gjinia, mosha, vendi, kategoria e mësimdhënësit, kualifikimin profesional, trajnimet për edukimin gjithëpërfshirës, vitet e punës si mësimdhënës, si dhe përvoja me fëmijë me nevoja të veçanta.

Në pjesën e dytë të pyetësorit është përdorur shkalla “Shkalla e qëndrimit të mësuesit ndaj arsimit gjithëpërfshirës” (“The Teacher Attitude towards Inclusive Education Scale”) (TAIS) (Salovitta, 2015) për të evidentuar gatishmërinë intelektuale të mësimdhënësve, e cila është përdorur në disa

punime shkencore. Shkalla në fjalë është njëdimensionale dhe me besueshmëri që ka ndryshuar nga Cronbach's $\alpha = .81$ deri në $\alpha = .90$, pavarësisht mostrave që kanë pasur (Saloviita, 2015). Sipas Saloviita dhe Schaffus (2016) shkalla ka si qëllim të matë qëndrimet e mësuesve ashtu si ky koncept përkufizohet në Deklaratën e Salamankës (UNESCO, 1994). Kjo shkallë është e përbërë nga 10 pohime, të cilat maten nga 5 pikat e shkallës së Likert (1932) (1- Nuk pajtohem aspak, 2- Nuk pajtohem, 3- Jam neutral, 4- Pajtohem dhe 5- Pajtohem plotësisht). Shkalla përfshinë katër faktorë: “përfshirja si vlerë, rezultatet e pritshme, të drejtat e fëmijës dhe ngarkesa e punës së mësuesve” (Saloviita, 2018, fq. 6). Për interpretimin e shkallës TAIS u përdorën vlerat: 1 në 1.80 përfaqëson "nuk pajtohem aspak"; 1.81 deri në 2.60 përfaqëson "nuk pajtohem"; 2.61 deri në 3.40 përfaqëson "jam neutral"; 3.41 deri në 4.20 përfaqëson "pajtohem"; 4.21 deri në 5.00 përfaqëson "pajtohem plotësisht".

Pjesë e tretë e pyetësorit ishte shkalla “Efikasiteti i mësuesve për praktikatat gjithëpërfshirëse” (The Teacher Efficacy for Inclusive Practices”) (TEIP) (Sharma, Loreman & Forlin, 2012), “për të matur vetefikasitetin e mësuesve për zbatimin e praktikave përfshirëse në klasë” (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012, fq. 16). Ky pyetësor përbëhet nga 18 pohime dhe është i ndërtuar nga gjashtë shkallët e Likert, nga alternativa “pajtohem” e deri në “pajtohem plotësisht”. “TEIP përfshinë tre fusha (efikasiteti në menaxhimin e sjelljes, efikasiteti në udhëzimet përfshirëse, dhe efikasiteti në bashkëpunim)” (Alnahdi, 2019, fq. 3). Besueshmëria e instrumentit ka arritur $= 0.93$, ndërsa e shkallëve 0.93 , 0.85 , dhe 0.85 (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

Një shkallë me tjetrën mund të miksohet vetëm nëse emrat e tyre janë akronime (Monsen, Ewing & Boyle, 2015), që në këtë rast janë. Pyetësori është ndërtuar me 43 pohime. Sa i përket pjesës së përkthimit dhe përshtatjes së pyetësorëve në gjuhën shqipe është realizuar nga një përkthyes profesional i gjuhës angleze. Po ashtu, pas përkthimit dhe përshtatjes pyetësori është pilotuar me 30 mësuesve. Pastaj, nga përgjigjet e pjesëmarrësve në pilotim janë bërë disa modifikime dhe si përfundim është finalizuar versioni përfundimtar i instrumentit.

Të dhënat nga hulumtimi kualitativ janë mbledhur përmes intervistave të thella gjysmë të strukturuar, sepse pjesëmarrësit kanë pasur mundësi të shpalosin perceptimet dhe eksperiencën e tyre të mësimit në një klasë gjithëpërfshirëse. Intervistat janë realizuar me 10 mësuesve nga secili nivel arsimor nga dy të përzgjedhur qëllimisht.

Para fillimit të intervistimit pjesëmarrësve u është kërkuar të lexojnë formularin e informimit aty ku është përshkruar studimi dhe të drejtat, si dhe më pas është kërkuar nga ta të nënshkruajnë formën e pëlqimit për miratim si pjesëmarrës në intervistim. Protokollin e intervistës është ndërtuar me gjithsej 10 pyetje dhe 2 nënpyetje. Pyetjet janë strukturuar në përputhje me pyetjen kërkimore të studimit, të cilat janë: 1. Si e kuptoni edukimin gjithëpërfshirës? Çfarë ndjesie keni ju për edukimin gjithëpërfshirës? 2. Cilët faktorë personal kanë ndikuar në qëndrimin tuaj ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe çfarë ndikimi kanë pasur në qëndrimet tuaja? 3. Çfarë hapa konkret keni ndërmarrë për nxënësit me nevoja të veçanta në klasën tuaj? 4. Si e vlerësoni punën me nxënës me nevoja të veçanta? 5. Në çfarë vështirësi keni hasur gjatë punës me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta? Gjatë punës me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta a keni pasur momente sfiduese? 6. Çfarë përkrahje keni pasur nga institucioni ku ju punoni? 7. Për çka keni nevojë personalisht ju që të arrini një gjithëpërfshirje më të plotë të fëmijëve/nxënësve me nevoja të veçanta? 8. Si e vlerësoni edukimin gjithëpërfshirës në Institucionin tuaj? 9. Çfarë rekomandime keni për përmirësimin e praktikave gjithëpërfshirëse në institucionin ku ju punoni? 10. Cila është perspektiva juaj për edukimin gjithëpërfshirës në Kosovë?

Intervistat janë realizuar në gjuhën shqipe dhe u regjistruan me pëlqimin e secilit pjesëmarrës. Po ashtu, intervistat me mësimdhënës u realizuan individualisht midis muajve shkurt-mars 2022. Intervistimi ka zgjatur mesatarisht nga 30 deri në 45 minuta. Pas transkriptimit pjesëmarrësit kanë pasur mundësi ta lexojnë atë, por edhe të modifikojnë përgjigjet e tyre. Gjatë realizimit të intervistave janë mbajtur edhe shënime më të detajuara për pjesëmarrësit, duke ofruar mundësi të kompletimit të profilit të mostrës.

3.4.1 Pilotimi i instrumenteve

Pilotimi i instrumentit të hulumtimit u zhvillua me 30 mësimdhënës, të sigurohet vlefshmëria, besueshmëria, qartësia, si dhe përshtatshmëria me kontekstin kosovar. Si rezultat i pilotimit u larguan disa pohime që arritën besueshmëri të ulët të koeficientit të Alfa (Cronbach) dhe u modifikuan disa që të ishin më të qarta. Pyetësi u shpërnda përsëri tek 20 mësimdhënës për tu siguruar që ndryshimet janë adresuar. Më pas instrumenti u shpërnda sipas planifikimit në shtatë regjionet e Kosovës.

3.4.2. Besueshmëria e instrumenteve

Koeficienti i besueshmërisë së instrumenteve dhe shkallëve të tyre është matur me Alfa (Cronbach) (α), që “zbulon ngjashmërinë apo afërsinë e pyetjeve në matjet e përfituara nga rezultatet totale të njësive dhe mbledhjen e pikëve të çdo pyetjeje të instrumentit” (Albayrak dhe të tjerë, 2017, fq. 466). Alfa (Cronbach) arrinë vlerat nga 0 deri në 1, që në rast se besueshmëria e matësit është $0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ konsider

ohet besueshmëri e ulët apo e dobët e matësit, ndërsa nëse arrin vlerat $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ matësi konsiderohet i pranueshëm apo i besueshëm (Albayrak dhe të tjerë, 2017).

Shkalla TAIS, ka arritur besueshmërinë $\alpha = .717$, që konsiderohet vlerë e pranueshme për matjen e qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes. Tre faktorët e shkallës “Shkalla e qëndrimit të mësuesit ndaj arsimit gjithëpërfshirës” (TAIS) (Saloviita, 2015) arritën besueshmëri të pranueshme dhe u analizuan përmes faktorëve konfirmues: Rezultatet e pritura ($M = 6.84$, $SD = 2.03$); Të drejtat e fëmijës ($M = 6.57$, $SD = 1.86$); Ngarkesa e punës së mësuesve ($M = 7.58$, $SD = 1.43$).

Shkalla “Efikasiteti i mësuesve për praktikat gjithëpërfshirëse” (TEIP) (Sharma, Loreman & Forlin, 2012) arriti vlerë të lartë të besueshmërisë $\alpha = .918$, si dhe tre faktorët e shkallës u analizuan përmes faktorëve konfirmues dhe arritën koeficient të Alfa (Cronbach) të lartë: Efikasiteti në menaxhimin e sjelljes ($M = 30.55$, $SD = 3.44$), Efikasiteti në udhëzimet përfshirëse ($M = 31.17$, $SD = 3.30$) dhe Efikasiteti në bashkëpunim ($M = 30.47$, $SD = 3.68$).

Tabela 5. Niveli i besueshmërisë së instrumenteve TAIS dhe TEIP

Instrumenti	Numri i pyetjeve	Alpha Cronbach
TAIS	6	.721
TEIP	18	.918

Tabela 6. Niveli i besueshmërisë së shkallëve të instrumenteve

Faktorët	Numri i pyetjeve	Alpha Cronbach
TAIS		
Rezultatet e pritura	2	.713
Të drejtat e fëmijës	2	.661
Ngarkesa e punës së mësuesve	2	.683
TEIP		
Efikasiteti në menaxhimin e sjelljes	6	.813
Efikasiteti në udhëzimet përfshirëse	6	.806
Efikasiteti në bashkëpunim	6	.802

Burimi. Të dhënat nga terreni, 2021

3.5 Analiza e të dhënave

3.5.1 Analiza e të dhënave kuantitative

Për të vlerësuar një hulumtimit kuantitativ janë dy kriteret vlefshmëria dhe besueshmëria (Leavy, 2017). Vlefshmëria, i referohet një mase që matë atë që duhet, krahas rezultateve që duhet të jenë të besueshme (Babbie, 2013). Për të përmbushur kriterin e besueshmërisë “është testuar besueshmëria për të kontrolluar konsistencën e brendshme të shkallëve të anketës së hulumtimit me alfa e Cronbach Alpha” (Leavy, 2017, fq. 114).

Për të arritur kriterin e vlefshmërisë janë përdorur analiza statistikore përshkruese, korrelative dhe inferenciale. Për të realizuar përpunimin dhe analizën e të dhënave numerike është përdorur Paketa Statistikore për Shkencat Sociale (SPSS v25).

Rezultatet janë analizuar duke përdorur statistikat përshkruese për çdo variabël siç janë frekuenca, përqindja, masa e tendencës qendrore mesatarja, masa e dispresionit devijimi standard, për arsye të analizës më të hollësishme të variablave të pavarura (gjinia, mosha, vendi, rajoni, përgatitja profesionale, përvoja në arsim, niveli arsimor, trajnimet për edukimin gjithëpërfshirës, përvoja me

fëmijë me nevoja të veçanta dhe vetefikasiteti), si dhe të variablës së varur (qëndrimet e mësimdhënësve).

Testet Chi-Square (Likelihood Ratio) janë përdorur për të testuar ekziston lidhjen midis dy variablave dhe për të përgjithësuar në popullacion, nëse vlera e signifikancës është më e vogël se $p < 0,05$. Testi Mann-Whitney U është përdorur për të pasqyruar dallimet statistikore signifikante të mesatares midis dy grupeve, në kontekst të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Testi Kruskal Wallis u përdor për të krahasuar mesataret e më shumë se dy grupeve, duke iu referuar qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Koeficienti i korrelacionit Spearman's Rank-Order Correlation (r_s) është përdorur për matjen e forcës midis dy variablave dhe drejtimit të korrelacionit midis variablës së pavarur (mosha, përgatitja profesionale, përvoja në arsim, trajnimet për edukimin gjithëpërfshirës, përvoja me fëmijë me nevoja të veçanta dhe vetefikasiteti) dhe variablës së varur (qëndrimet e mësimdhënësve). Në rast se korrelacioni është $p = 1.0$ tregon se njëra variabël rritet, rritet edhe tjetra pra korrelacion pozitiv, por nëse rritet njëra variabël por tjetra zvogëlohet atëherë korrelacioni është negativ $p = - 1.0$, si dhe në rast se vlera është zero nënkupton se variablat nuk kanë korrelacion me njëra-tjetrën (DeCoster & Claypool, 2004).

Për të ofruar qartësi për qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës në raport me faktorët që ushtrojnë influencë në to, siç janë variablat e pavarura është kryer një analizë e Regresionit të shumëfishtë. Me këtë analizë janë parashikuar vlerat e variablës së varur, duke shfrytëzuar vlerat e variablave të pavarura (DeCoster & Claypool, 2004). Po ashtu, analiza e Regresionit të shumëfishtë është përdorur për të ardhur në konkludim se cila nga variablat e pavarura (vetefikasiteti, përvoja në arsim, përvoja me fëmijë me nevoja të veçanta, trajnimet për edukimin gjithëpërfshirës, mosha, përgatitja profesionale, niveli arsimor) është parashikuesja më e mirë e variablës së varur (qëndrimet e mësimdhënësve).

3.5.2 Analiza e të dhënave kualitative

Varësisht nga përgjigjet e pyetësorit janë ndërtuar intervistat gjysmë të strukturuar. Intervista nga Cohen, Manion, dhe Morrison (2007) është vlerësuar si instrument vital për të mbledhur të dhënat

nga hulumtimi kualitativ, ndërsa intervista gjysmë e strukturuar lehtëson përqendrimin e të intervistuarit në përvojën e tij (Blessinger & Bliss, 2016). Po ashtu sipas Maruna (2001) intervista gjysmë e strukturuar ofron një bazë të të dhënave dhe ndërtohet mbi udhëzime, të cilat janë të përgjithshme dhe kanë ngjashmëri në secilën intervistë.

Metoda kualitative që është përdorur për përpunimin e të dhënave nga intervista është analiza tematike, “për të identifikuar, analizuar dhe modeluar raportet (temat) brenda të dhënave” (Braun & Clarke, 2006, fq. 79). Procesi i analizës së të dhënave ka kaluar nëpër këto gjashtë hapa sipas Braun dhe Clarke (2006): 1. Familjarizimi me të dhënat; 2. Gjenerimi i kodeve fillestare; 3. Kërkimi i temave; 4. Rishikimi i temave; 5. Përcaktimi i temave; 6. Të shkruarit” (Braun & Clarke, 2006, fq. 87). Për më tepër Braun dhe Clarke (2006) kanë përshkruar edhe procesin e secilës fazë të analizës tematike:

- Në fazën e parë është bërë transkriptimi i të dhënave, janë lexuar dhe analizuar të dhënat, si dhe janë shkruar disa ide të para;
- Në fazën e dytë është bërë kodimi i të dhënave dhe mbledhja e tyre për secilin kod;
- Në fazën e tretë është realizuar mbledhja e kodeve në tema, duke kërkuar edhe të dhëna për çdo temë të identifikuar;
- Në fazën e katër është kontrolluar nëse temat janë në harmoni me të dhënat nga niveli i parë dhe kodimi në nivelin e dytë;
- Në fazën e pestë është zhvilluar analiza me numërimin dhe plotësimin e veçorive për secilën temë, duke e analizuar dhe përkufizuar secilën nga to;
- Në fazën e gjashtë të këtij procesi janë analizuar dhe thelluar të gjeturat, si dhe argumentimi i tyre mbi fakte konkrete, duke i gërshetuar me pyetjet e parashtruara të hulumtimit dhe të gjeturat nga literatura, me qëllim të pasqyrimin të raportit të përgjithshëm studimor (Braun & Clarke, 2006, fq. 87).

3.6 Etika e studimit

Studimi u mbështet në parimet etike të përcaktuara nga Shoqata Amerikane e Psikologjisë (2018), por edhe udhëzimet etike të universitetit. Fillimisht, është dërguar kërkesa për lejim të realizimit të hulumtimit në institucionet shkollore në shtatë rajonet e Kosovës.

Një nga parimet bazë të këtij studimi është ofrimi i hollësishëm i informacioneve rreth hulumtimit për pjesëmarrës. Secili prej tyre është njoftuar me problemin që është trajtuar, me qëllimin, arsyen e përzgjedhjes, rëndësisë e hulumtimit të problemit, procesin e hulumtimit, përfitimet nga ky hulumtimi dhe informacionet për kontakte. Pjesëmarrja ka qenë në formë vullnetare dhe jo në formë obligative apo imponuese. Të gjitha informacionet që janë ofruar nga pjesëmarrësit si nga pyetësorët ashtu edhe nga intervistat janë anonime, konfidenciale dhe nuk janë keqpërdorur. Pra informatat janë shfrytëzuar vetëm për qëllime shkencore. Gjithashtu, çdo pjesëmarrës është informuar për të drejtat e tij, qoftë edhe të tërheqjes nga hulumtimi në secilën fazë apo ndryshimin e informatës që ka ofruar. Pjesëmarrësve u është ofruar një formular me të gjitha informatat e përmendura më lartë, po aty kanë nënshkruar marrëveshjen e pëlqimit.

KAPITULLI IV

REZULTATET E HULUMTIMIT

4.1 Rezultatet e hulumtimit kuantitativ

4.1.1 Analiza përshkruese e variablave demografike

Në Tabelën 7 është realizuar analiza përshkruese e variablave demografike. Rezultatet kanë pasqyruar këto vlera të mesatare të variablave demografike: gjinia e mësimitdhënësve (N = 1083) (M = 1.23, SD = .423), mosha e mësimitdhënësve (N = 1085) (M = 3.25, SD = 1.68), regjionet ku mësimitdhënësit jetojnë (N = 1079) (M = 3.42, SD = 2.08), vendbanimi (N = 1086) (M = 1.28, SD = .44), kualifikimi arsimor i mësimitdhënësve (N = 1081) (M = 4.16, SD = 1.85), niveli arsimor i punës (N = 1085) (M = 3.58, SD = 1.28), përvoja profesionale e mësimitdhënësve (N = 1084) (M = 2.97, SD = 1.71), përvoja profesionale me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta (N = 1084) (M = 4.25, SD = 2.74), trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës (N = 1084) (M = 2.65, SD = 1.43).

Tabela 7. Statistikat përshkruese për variablat e pavarura

Statistika përshkruese	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Gjinia	1083	1	2	1.2345	.42390
Mosha	1085	1	6	3.2590	1.68240
Regjionet kryesore	1079	1	7	3.4208	2.08959
Vendbanimi	1086	1	2	1.2808	.44962
Kualifikimi arsimor	1081	1	9	4.1665	1.85243
Niveli arsimor i punës	1085	1	5	3.5834	1.28492
Përvoja profesionale	1084	1	6	2.9751	1.71580

Përvoja me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta	1084	1	8	4.2500	2.74682
Trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës	1084	1	5	2.6577	1.43368
Valid N (listwise)	1057				

Burimi. Të dhënat nga terreni, 2021

4.1.2 Statistikat përshkruese mbi qëndrimet e mësimeve ndaj edukimit gjithëpërfshirës

Analiza statistikore përshkruese është përdorur për të matur qëndrimet e mësimeve ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Qëndrimet e mësimeve ndaj edukimit gjithëpërfshirës janë matur me shkallën TAIS, e cila ka përfshirë 6 pyetje dhe me një shkallë Likerti prej 5 pikëve. Në Tabelën 8 janë paraqitur vlerat minimale dhe maksimale, mesatarja si dhe devijimi standard i qëndrimeve të përgjithshme të mësimeve ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Minimumi i rezultateve për çdo pjesëmarrës në nivel të përgjithshëm për qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës ka arritur 1.50, mesatarja ka arritur vlerën 3.49, si dhe maksimumi ka arritur vlerën 5.83. Sipas rezultateve të mësimeve ndaj edukimit gjithëpërfshirës (N = 1087) (M = 3.49, SD = .739). Vlera që ka arritur gabimi standard i mesatares së kampionit është 0.02. Bazuar në këto vlera mund të konkludohet se mesatarja e nivelit të përgjithshëm të qëndrimeve të mësimeve ndaj edukimit gjithëpërfshirës ka një shans prej 95% të lëvizë midis intervalit 2.76 – 4.23.

Tabela 8. Qëndrimet e mësimeve ndaj edukimit gjithëpërfshirës

Descriptive Statistics	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TAIS	1087	1.50	5.83	3.4994	.73934
Valid N (listwise)	1087				

Burimi. Të dhënat nga terreni, 2021

Në Tabelën 9 janë paraqitur përgjigjet e mësimitdhënësve mbi qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Sipas të gjeturave mësimitdhënësit janë neutral në deklaratën që *fëmijët me nevoja të veçanta arsimore arrijnë të mësojnë më së miri në klasat e tyre të arsimit special, ku ata kanë mësimitdhënës të trajnuar posaçërisht për vështirësitë e tyre individuale në të nxënë* (N = 1078) (M = 3.44, SD = 1.18); mësimitdhënësit janë neutral *se është e drejtë e fëmijës me nevoja të veçanta arsimore të vendoset në një klasë të arsimit special* (N = 1083) (M = 3.37, SD = 1.08); mësimitdhënësit janë neutral për deklaratën se *ngarkesa e punës së mësimitdhënësve nuk duhet të rritet duke i detyruar (imponuar) ata të pranojnë fëmijë me nevoja të veçanta arsimore në klasat e tyre* (N = 1074) (M = 3.39, SD = 1.10); mësimitdhënësit janë neutral për deklaratën se *rezultati më i mirë arrihet nëse secili fëmijë me nevoja të veçanta arsimore vendoset në një klasë të arsimit special që i përshtatet më së miri atij/asaj* (N = 1083) (M = 3.39, SD = 1.12); mësimitdhënësit janë të pajtimit se *gjithëpërfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore kërkon punë shtesë për mësimitdhënësit në klasa të zakonshme* (N = 1084) (M = 4.18, SD = .72); mësimitdhënësit janë neutral në raport me deklaratën se *një fëmijë me nevoja të veçanta arsimore duhet të transferohet në një klasë të arsimit special në mënyrë që të mos cenohen të drejtat e tij/saj* (N = 1084) (M = 3.19, SD 1.09).

Tabela 9. Statistika përshkruese mbi qëndrimet e mësimitdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës

Descriptive Statistics	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Fëmijët me nevoja të veçanta arsimore arrijnë të mësojnë më së miri në klasat e tyre të arsimit special, ku ata kanë mësimitdhënës të trajnuar posaçërisht për vështirësitë e tyre individuale në të nxënë.	1078	1.00	6.00	3.4425	1.18405

Është e drejtë e fëmijës me nevoja të veçanta arsimore të vendoset në një klasë të arsimit special.	1083	1.00	6.00	3.3730	1.08905
Ngarkesa e punës së mësimdhënësve nuk duhet të rritet duke i detyruar (iu imponuar) ata të pranojnë fëmijë me nevoja të veçanta arsimore në klasat e tyre.	1074	1.00	6.00	3.3985	1.10047
Rezultati më i mirë arrihet nëse secili fëmijë me nevoja të veçanta arsimore vendoset në një klasë të arsimit special që i përshtatet më së miri atij/asaj.	1083	1.00	6.00	3.3980	1.12503
Gjithëpërfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore kërkon punë shtesë për mësimdhënësit në klasa të zakonshme.	1084	1.00	6.00	4.1836	.72577
Një fëmijë me nevoja të veçanta arsimore duhet të transferohet në një klasë të arsimit special në mënyrë që të mos cenohen të drejtat e tij/saj.	1084	1.00	6.00	3.1993	1.09602
Valid N (listwise)	1053				

Burimi. Të dhënat nga terreni, 2021

4.1.3 Testi i normalitetit

Pjesë e analizave statistikore janë testet për krahasimin e mesatareve, që kërkojnë dallimet midis dy apo më shumë mesatareve apo mostrave. Për të krahasuar mesataret dhe për të testuar shpërndarjen normale në popullacion është realizuar paraprakisht Testi i normalitetit, i cili determinon se çfarë testesh statistikore duhet të përdoren për krahasimin e mesatareve. Ekzistojnë dy grupe testesh statistikore për krahasimin e mesatareve: Testet parametrike dhe Testet jo parametrike. Për të verifikuar se cilat teste statistikore duhet të përdoren për t'i adresuar pyetjet kryesore të hulumtimit është realizuar testi Kolmogorov - Smirnov.

Në Tabelën 10 është paraqitur testi Kolmogorov-Smirnov për ndryshoren e varur qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës, sipas të cilit të dhënat në popullacion nuk kanë një shpërndarje normale $p < 0.000$. Në Tabelën 11 është paraqitur testi Normalitetit për variablat demografike dhe në Tabelën 12 është paraqitur testi i Normalitetit për vetefikasitetin dhe sipas vlerave të dhëna te popullacioni nuk kanë një shpërndarje normale $p < 0.000$. Këto rezultate kanë determinuar testet statistikore që janë përdorur në hulumtimit, siç janë ato jo parametrike. Testi Chi-Square dhe testi Mann-Whitney U janë përdorur për të krahasuar dallimet midis dy grupeve të variablave të pavarura që nuk kanë shpërndarje normale. Testi Kruskal Wallis H është përdorur për të krahasuar dallimet midis më shumë se dy grupeve të variablave të pavarura që nuk kanë shpërndarje normale.

Tabela 10. Rezultatet e Testit të Normalitetit Kolmogorov – Smirnov për ndryshoren e varur

	Rezultatet Të drejtat e		Ngarkesa e	Total
	e pritura	fëmijës	punës	Qëndrimet
N	1087	1087	1087	1087
Normal Parameters	3.419	3.286	3.793	3.499
Mean				
St. Deviation	1.019	.936	.718	.7739
Most Exremes Difference	.161	.154	.189	.079
Absolute				
Pozitive	.081	.110	.149	.053

Negative	-.161	-.154	-.189	-.079
Test Statistic	.161	.154	.189	.079
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000

a. Test distribution in Normal.

b. Calculated form data

c. Lilliefors Significance Correction.

Tabela 11. Rezultatet e Testit të Normalitetit Kolmogorov – Smirnov për ndryshoret demografike dhe vetefikasiteti për praktika gjithëpërfshirëse

	Gjinia	Mosha	Vendi	Niveli arsimor	Kualifiki mi arsimor	Përvoja e punës	Përvoja me fëmijë me nevoja të veçanta	Trajnimet për EI
N	1083	1085	1079	1085	1081	1084	1084	1084
Normal Parameters	1.234	3.259	3.420	3.583	4.166	2.975	4.250	2.657
Mean								
St. Deviation	.42390	1.682	2.089	1.284	1.852	1.715	2.746	1.433
Most Extremes Difference Absolute	.475	.162	.186	.177	.288	.184	.196	.252
Pozitive								
Negative								
Test Statistic	.475	.162	.186	.177	.288	.184	.196	.252
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

a. Test distribution in Normal.

b. Calculated form data.

c. Lilliefors Significance Correction.

Tabela 12. Rezultatet e Testit të Normalitetit Kolmogorov – Smirnov për vetefikasitetin për praktika gjithëpërfshirëse (3 faktorët)

	Menaxhimi i sjelljes	Udhëzimet përfshirëse	Bashkëpunimi	Vetefikasiteti Total
N	1087	1087	1087	1087
Normal Parameters	5.090	5.194	5.077	5.120
Mean	.5754	.550	.615	.5263
St. Deviation				
Most Exremes Difference	.134	.122	.146	.078
Absolute	.063	.071	.065	.047
Pozitive				
	-.134	-.122	-.146	-.078
Negative				
Test Statistic	.134	.122	.146	.078
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000

a. Test distribution in Normal.

b. Calculated from data.

c. Lilliefors Significance Correction.

4.2 Dallimet e qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga variablat demografike

4.2.1 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga gjinia

H1 (a) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësimdhënësve meshkuj dhe femra ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Për të parë nëse ka dallime signifikante midis qëndrimeve të mësimdhënësve të gjinisë femërore dhe mashkullore ndaj edukimit gjithëpërfshirës janë përdorur testet Chi-Square dhe Mann-

Whitney U. Në Tabelën 13 janë paraqitur testet Chi-Square, përkatësisht kriteret janë plotësuar nga testi Likelihood Ratio. Sipas rezultateve ka dallime signifikante midis qëndrimeve të mësimdhënësve të gjinisë mashkullore dhe femërore (Likelihood Ratio = 62.954, df = 34, p = .002).

Tabela 13. Dallimet ndaj edukimit gjithëpërfshirës midis qëndrimeve të mësimdhënësve të gjinisë mashkullore dhe femërore

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	59.553 ^a	34	.004
Likelihood Ratio	62.954	34	.002
Linear-by-Linear Association	1.557	1	.212
N of Valid Cases	1083		

a. 34 cells (48.6%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .23.

Ndërsa, për të vazhduar me testin Mann-Whitney U paraprakisht u verifikuan dallimet në variancë. Në Tabelën 14 janë pasqyruar rezultatet, sipas të cilave qëndrimet e mësimdhënësve të gjinisë mashkullore janë më pozitive (Mean Rank = 656.30), për dallim nga gjinia femërore (Mean Rank = 534.86). Megjithatë, mund të konkludohet se qëndrimet më të larta të mësimdhënësve të gjinisë mashkullore në krahasim me të gjinisë femërore nuk ishin statistikisht të rëndësishme (p = .174). Hipoteza H1(a) nuk u vërtetua.

Tabela 14. Dallimet e qëndrimeve të mësimdhënësve sipas gjinisë së tyre

Ranks

	Gjinia	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Qëndrimet e mësimdhënësve TAIS	Femër	829	534.86	443401.00
	Mashkul	254	656.30	143585.00
	1			
	Total	1083		

Test Statistics ^a

	Qëndrimet TAIS
Mann-Whitney U	99366.000
Wilcoxon W	443401.000
Z	-1.360
Asymp. Sig. (2-tailed)	.174

a. Grouping Variable: Gjinia

4.2.2 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga grupmosha

H1 (b) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe grupmoshave të ndryshme.

Në Tabelën 15 janë paraqitur dallimet në qëndrimet e mësimdhënësve varësisht nga grupmosha. Sipas, testit Likelihood Ratio ekzistojnë dallime signifikante (Likelihood Ratio = 251.398, df = 170, p = .000) midis moshës dhe qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Testi Kruskal-Wallis H siguroi prova shumë të forta të një ndryshimi (p < .000) midis mesatares të qëndrimeve të mësimdhënësve dhe moshës së tyre (shih Tabelën 15). Mbështetur në këto

rezultate qëndrimet e mësimdhënësve të grupmoshës 42-47 (Mean Rank = 591.64) janë më pozitive, sesa të grupmoshave të tjera përfshirë 30-35 vjeç (Mean Rank = 586.17), 54 vjeç e më tepër (Mean Rank = 583.69), 36-41 vjeç (Mean Rank = 527.28), dhe 24-29 vjeç (Mean Rank = 442.99). Hipoteza H1 (b) është vërtetuar.

Tabela 15. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve sipas grupmoshës

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	252.183 ^a	170	.000
Likelihood Ratio	251.398	170	.000
Linear-by-Linear Association	14.906	1	.000
N of Valid Cases	1083		

a. 129 cells (61.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .13.

Tabela 16. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës varësisht nga mosha

Ranks			
	Mosha	N	Mean Rank
Qëndrimet e mësimdhënësve TAIS	24-29	212	442.99
	30-35	210	586.17
	36-41	190	527.28
	42-47	173	591.64
	48-53	158	548.89

54 e më
shumë

142

583.69

1085

Test Statistics^{a b}

	Qëndrimet TAIS
Kruskal-Wallis H	32.826
df	5
Asymp. Sig.	.000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Moshë

4.2.3 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga vendbanimi urban dhe rural

H1 (c) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës të cilët jetojnë në zona urbane dhe atyre në zona rurale.

Për t'i testuar dallimet midis vendbanimit të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës është përdorur testi Chi-Square dhe testi Mann Whitney U. Në Tabelë 17 janë prezantuar të dhënat e testit Likelihood Ratio, sipas të cilave nuk ka dallime të rëndësishme statistikore (Likelihood Ratio = 36.322, df = 34, p = .361) midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe vendbanimit të tyre varësisht nga zona urbane dhe rurale. Testi Mann Whitney U vërteton se ka dallime të lehta në qëndrimet e mësimdhënësve në zona rurale (Mean Rank = 542.99), në krahasim me zonat urbane (Mean Rank = 544.82), por është dallim që nuk ka rëndësi statistikore (p = .931). Hipoteza H1 (c) nuk vërtetohet.

Tabela 17. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve sipas vendbanimit**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	31.648 ^a	34	.583
Likelihood Ratio	36.322	34	.361
Linear-by-Linear Association	.004	1	.952
N of Valid Cases	1086		

a. 31 cells (44.3 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is .28.

Tabela 18. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga vendbanimi urban dhe rural**Ranks**

	Vendbanimi	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Qëndrimet e mësimdhënësve TAIS	Qytet	782	542.99	424616.50
	Fshat	304	544.82	165624.50
	Total	1086		

Test Statistics^a

	Qëndrimet TAIS
Mann-Whitney U	118463.500
Wilcoxon W	424616.500
Z	-.087
Asymp. Sig. (2-tailed)	.931

4.2.4 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga shtatë rajonet kryesore

H1 (d) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës të cilët jetojnë në shtatë rajonet kryesore të Kosovës.

Për të përcaktuar dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe rajonit janë kryer testet Chi-Square dhe Kruskal-Wallis H. Sipas testit Likelihood Ratio ekzistojnë dallime signifikante (Likelihood Ratio = 296.655, df = 198, $p < .000$) në qëndrimet e mësimdhënësve varësisht nga rajoni.

Testi Kruskal-Wallis H ka ofruar prova të forta të një ndryshimi ($p < .000$) midis mesatareve të qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve dhe shtatë rajoneve kryesore të Kosovës (shih Tabelën 20.). Mbështetur në këto rezultate qëndrimet e mësimdhënësve nga Rajoni i Pejës janë më pozitive (Mean Rank = 608.98), sesa nga rajonet tjera, përfshirë Rajonin e Gjakovës (Mean Rank = 601.20), Rajonin e Ferizaj (Mean Rank = 579.14), Rajonin e Prizrenit (Mean Rank = 559.24), Rajonin e Gjilanit (Mean Rank = 500.51), Rajonin e Prishtinës (Mean Rank = 487.71), si dhe Rajonin e Mitrovicës (Mean Rank = 449.72). Hipoteza *H1 (d)* vërtetohet.

Tabela 19. Dallimet midis të qëndrimeve të mësimdhënësve sipas rajoneve

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	307.415 ^a	198	.000
Likelihood Ratio	296.655	198	.000
Linear-by-Linear Association	17.870	1	.000

N of Valid Cases	1079
a. 162 cells (68.1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .05.	

Tabela 20. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës varësisht nga rajonet

Ranks			
	Rajonet	N	Mean Rank
Qëndrimet e mësimdhënësve TAIS	Prishtina	247	487.71
	Mitrovica	188	449.72
	Peja	219	608.98
	Ferizaj	128	579.14
	Gjilan	51	500.51
	Prizren	78	559.24
	Gjakova	168	601.20
	Total	1079	

Test Statistics^{a b}

	Qëndrimet TAIS
Kruskal-Wallis H	43.279
df	6
Asymp. Sig.	.000

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Rajonet

4.2.5 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga kualifikimi arsimor

H1 (e) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe kualifikimit arsimor.

Testet Chi-Square dhe Kruskal-Wallis H janë përdorur për të përcaktuar dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve. Sipas testit Likelihood Ratio nuk ekzistojnë dallime signifikante (Likelihood Ratio = 275.615, $df = 272$, $p = .427$) në qëndrimet e mësimdhënësve varësisht nga kualifikimi i tyre arsimor. Mesataren më të lartë e kanë arritur mësimdhënësit kanë përfunduar studimet e nivelit master (2 vjeçar) (Mean Rank = 576.31) në krahasim me ata që vijojnë studimet master (2 vite) (Mean Rank = 558.34), që kanë përfunduar studimet bachelor (3 vite) (Mean Rank = 557.04), që kanë përfunduar studimet Bachelor (4 vite) (Mean Rank = 545.61), që kanë përfunduar shkollën e lartë (Mean Rank = 528.81), në vijojnë studimet PhD (Mean Rank = 522.75), që kanë përfunduar PhD (Mean Rank = 458.67), në vijojnë studimet Master (1 vit) (Mean Rank = 437.73). Megjithatë, testi Kruskal-Wallis H nuk ka ofruar prova për ndryshime të rëndësishme statistikore ($p > .109$) midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe kualifikimit të tyre arsimor (shih Tabelën 22.). Hipoteza *H1 (e)* nuk vërtetohet.

Tabela 21. Dallimet midis të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga shkalla e kualifikimit arsimor

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	340.417 ^a	272	.003
Likelihood Ratio	275.615	272	.427
Linear-by-Linear Association	.218	1	.640

N of Valid Cases	1081
------------------	------

- a. 250 cells (79.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .00.

Tabela 22. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës varësisht nga kualifikimi arsimor

Ranks			
	Kulifikimi arsimor	N	Mean Rank
Qëndrimet e mësimdhënësve TAIS	Shkolla e lartë	40	528.81
	Studimet Bachelor (3 vite)	89	557.04
	Studimet Bachelor (4 vite)	468	545.61
	Vijoj studimet Master (1 vit)	83	437.73
	Vijoj studimet Master (2 vite)	89	558.34
	Master (1 vit)	101	518.15
	Master (2 vite)	192	576.31
	Vijoj studimet PhD	16	522.75
	PhD	3	458.67
	Total	1081	

Test Statistics^{a b}

	Qëndrimet TAIS
Kruskal-Wallis H	13.074
df	8
Asymp. Sig.	.109

a. Kruskal Wallis Test Grouping

b. Variable: Kualifikimi arsimor

4.2.6 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga niveli i programit arsimor

H1 (f) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe nivele të ndryshme të programeve arsimore.

Për të testuar dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe niveleve të ndryshme të programeve arsimore është kryer testi Kruskal-Wallis H dhe për gjeneralizimin e të dhënave testi Chi-Square. Sipas testit Likelihood Ratio ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore (Likelihood Ratio= 215.877, df = 136, p = .000) në qëndrimet e mësimdhënësve varësisht nga niveli arsimor i punës. Mësimdhënësit nga niveli i mesëm i lartë kanë qëndrime më pozitive ndaj edukimit gjithëpërfshirës (Mean Rank = 631.79), në krahasim me mësimdhënësit të nivelit të mesëm të ulët (Mean Rank = 529.93), të nivelit parashkollor (Mean Rank = 518.95), të nivelit fillor (Mean Rank = 488.35), si dhe të nivelit parafillor (Mean Rank = 389.05). Gjithashtu, testi Kruskal-Wallis H ka ofruar prova që ndryshimi është i rëndësishëm nga aspekti statistikor (p < .000) midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe nivelit arsimor të punës (shih Tabelës 24.). Hipoteza H1 (f) vërtetohet.

Tabela 23. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve sipas programeve arsimore

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	202.501 ^a	136	.000
Likelihood Ratio	215.877	136	.000
Linear-by-Linear Association	25.807	1	.000
N of Valid Cases	1085		

a. 110 cells (62.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .03.

Tabela 24. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës sipas niveleve të ndryshme të programeve arsimore

Ranks

Nivelet e ndryshme të programeve arsimore		N	Mean Rank
Qëndrimet e mësimdhënësve TAIS	Parashkollor	129	518.95
	Parafillor	37	389.05
	Fillor	330	488.35
	Mesëm i ulët	250	529.93
	Mesëm i lartë	339	631.79
	Total	1085	

Test Statistics^{a b}

	Qëndrimet TAIS
Kruskal-Wallis H	47.601
df	4
Asymp. Sig.	.000

a. Kruskal Wallis Test

b. Variable: Nivelet e ndryshme të programeve arsimore

4.2.7 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga përvoja profesionale e punës

H1 (g) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe përvojës profesionale të punës.

Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe viteve të përvojës profesionale janë testuar me Chi-Square dhe Kruskal-Wallis H. Mbështetur në Tabelën 25 testi Likelihood Ratio ka vërtetuar se ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore (Likelihood Ratio = 194.015, df = 170, p = .002) midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe përvojës profesionale. Në Tabelë 26 janë paraqitur rezultate që tregojnë qëndrime më pozitive të mësimdhënësve me përvojë të punës 11-15 vjet (Mean Rank = 589.51), sesa të mësimdhënësve me 16-20 vjet (Mean Rank = 566.64), me 26 vjet e më tepër (Mean Rank = 564.41), me 21-25 vjet (Mean Rank = 563.03), me 6-10 vjet (Mean Rank = 523.18), dhe me 1-5 vjet (Mean Rank = 496.06). Vlerat e testit Kruskal-Wallis H sugjerojnë dallime të rëndësishme statistikore (p < .000), midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe përvojës së tyre profesionale (shih Tabelën 26.). Hipoteza *H1 (g)* vërtetohet.

Tabela 25. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga vitet e përvojës profesionale

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	199.777 ^a	170	.059
Likelihood Ratio	194.015	170	.002
Linear-by-Linear Association	8.766	1	.003
N of Valid Cases	1084		

a. 130 cells (61.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .10.

Tabela 26. Ndryshimi i nivelit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës sipas viteve të përvojës profesionale

Ranks

	Përvoja profesionale	N	Mean Rank
Qëndrimet e mësimdhënësve TAIS	1-5 vjet	288	496.06
	6-10 vjet	220	523.18
	11-15 vjet	194	589.51
	16-20 vjet	132	566.64
	21-25 vjet	113	563.03

26 vjet e më shumë	137	564.41
Total	1084	496.06

Test Statistics^{a b}

	Qëndrimet TAIS
Kruskal-Wallis H	43.554
df	5
Asymp. Sig.	.000.

a. Kruskal Wallis Test

b. Variable: Përvoja profesionale

4.2.8 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga trajnimet e ndjekura për edukimin gjithëpërfshirës

H1 (h) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe trajnimeve të ndjekura për edukimin gjithëpërfshirës.

Për t'i paraqitur dallimet në qëndrimet e mësimdhënësve dhe trajnimeve të ndjekura mbi edukimin gjithëpërfshirës janë kryer testet Chi-Square dhe Kruskal-Wallis H. Mbështetur në Tabelën 27 Likelihood Ratio ka vërtetuar se ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore (Likelihood Ratio = 196.956, df = 136, p = .001) midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe trajnimeve të tyre të ndjekura për edukimin gjithëpërfshirës. Sipas rezultateve të mësimdhënësve që kanë ndjekur më shumë se tri trajnime mbi edukimin gjithëpërfshirës kanë qëndrime më pozitive (Mean Rank = 584.30) për dallim nga mësimdhënësve që kanë ndjekur vetëm tri trajnime (Mean Rank = 554.82), dy trajnime (Mean Rank = 533.38), një trajnim (Mean Rank = 531.84) apo edhe asnjë trajnim (Mean Rank = 438.46). Vlerat e testit Kruskal-Wallis H kanë ofruar prova që dallimi ka rëndësi statistikore (p < .001), midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe trajnimeve mbi edukimin gjithëpërfshirës (shih Tabelën 28). Hipoteza H1(h) vërtetohet.

Tabela 27. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga numri i trajnimeve të ndjekura mbi edukimin gjithëpërfshirës

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	191.436 ^a	136	.006
Likelihood Ratio	196.956	136	.001
Linear-by-Linear Association	1.638	1	.193
N of Valid Cases	1084		

a. 105 cells (60.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .07.

Tabela 28. Ndryshimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës varësisht nga numri i trajnimeve për edukimin gjithëpërfshirës

Ranks			
	Trajnime për edukimin gjithëpërfshirës	N	Mean Rank
Qëndrimet e mësimdhënësve TAIS	Asnjëherë	261	438.46
	Një trajnim	362	531.84
	Dy trajnime	165	533.38
	Tri trajnime	79	554.82
	Më shumë se tri trajnime	217	584.30

Total

1084

Test Statistics^{a b}

	Qëndrimet TAIS
Kruskal-Wallis H	43.339
df	4
Asymp. Sig.	.000

a. Kruskal Wallis Test

b. Variable: Trajnime për edukimin gjithëpërfshirës

4.2.9 Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimitdhënësve varësisht nga përvoja e punës me fëmijë me nevoja të veçanta

H1 (i) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësuesve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe përvojës të punës me fëmijë me nevoja të veçanta.

Dallimet midis qëndrimeve të mësimitdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes dhe viteve të përvojës të punës me fëmijë me nevoja të veçanta janë testuar përmes testeve Chi-Square dhe Kruskal-Wallis H. Testi Likelihood Ratio ka vërtetuar se ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore (Likelihood Ratio = 264.780, df = 238, p = .000) midis qëndrimeve të mësimitdhënësve dhe përvojës së tyre me fëmijë me nevoja të veçanta.

Tabela 30 paraqet rezultate që tregojnë qëndrime më pozitive të mësimitdhënësve me përvojë të punës më tepër se 4 vite me fëmijë me nevoja të veçanta (Mean Rank = 604.81), në krahasim me ata nga 1 deri 2 javë (Mean Rank = 557.49), 3 vite (Mean Rank = 543.17), 1 vit (536.54), 1 gjysmëvjetor (Mean Rank = 513.40), pa përvojë të punës (Mean Rank = 494.56), dy vite (Mean Rank = 484.19), si dhe 1 deri në 2 muaj (Mean Rank = 482.77). Testi Kruskal-Wallis H ka evidentuar ndryshime të rëndësishme statistikore (p < .001), midis qëndrimeve të mësimitdhënësve dhe përvojës së tyre me fëmijë me nevoja të veçanta. Hipoteza H1 (i) është vërtetuar.

Tabela 29. Dallimet midis qëndrimeve të mësimdhënësve varësisht nga vitet e punës me fëmijë me nevoja të veçanta

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	256.875 ^a	238	.016
Likelihood Ratio	264.730	238	.000
Linear-by-Linear Association	17.284	1	.000
N of Valid Cases	1084		

a. 207 cells (73.9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .04.

Tabela 30. Ndryshimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës varësisht nga vitet e përvojës së punës me nxënës me nevoja të veçanta

Ranks

	Përvoja e punës me nxënës me nevoja të veçanta	N	Mean Rank
Qëndrimet e mësimdhënësve TAIS	Asnjëherë	341	494.56
	1 deri në 2 javë	73	557.49
	1 deri në 2 muaj	39	482.77
	1 gjysmëvjetor	78	513.40
	1 vit	153	536.54

2 vite	102	484.19
3 vite	70	543.17
4 vite e më shumë	228	604.81
Total	1084	

Test Statistics^{a b}

	Qëndrimet TAIS
Kruskal-Wallis H	24.824
df	7
Asymp. Sig.	.001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Përvoja e punës me fëmijë me nevoja të veçanta

4.2.10 Dallimet në qëndrimet e mësimdhënësve bazuar në tre faktorët

H1 (j) Ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës për rezultatet e pritura, të drejtat e fëmijës dhe ngarkesës të punës.

Identifikimi i dallimeve në qëndrimet e mësimdhënësve është realizuar përmes testit jo parametrik Friedman. Bazuar në rezultatet e arritura është evidentuar dallim i rëndësishëm statistikor në mesataret e arritura të qëndrimeve të mësimdhënësve për rezultatet e pritura, të drejtat e fëmijës dhe ngarkesa e punës $p < .000$. Rezultatet kanë treguar që ekzistojnë dallime me rëndësi statistikore, ku ngarkesa e punës influencon (Mean Rank = 3.33) më tepër qëndrimet e përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës, në krahasim nga rezultatet e pritura (Mean Rank = 2.9) dhe të drejtat e fëmijës (Mean Rank = 2.75) $X^2(2) = 265.239$, $p = .000$. Sipas Related-Samples Kendall's W koeficient madhësia e efektit të ngarkesës së punës së mësimdhënësve në qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës është i vogël $X^2(2) = 265.239$, $p = .000$, $W = .12$. Përmes testit paraprak dhe Bonferroni Correction janë evidentuar dallimet midis faktorëve në çift. Rezultatet paraqesin dallime të rëndësishme midis rezultateve të pritura dhe të

drejtave të fëmijës ($p = .000$), midis ngarkesës së punës dhe të drejtave ($p = 000$), si dhe midis rezultateve të pritura dhe ngarkesës në punë ($p = .000$). Përfundimisht, qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes formohen më tepër nga shtimi i ngarkesës së tyre në punë, sesa nga të drejtat dhe rezultatet e pritura. Hipoteza H1 (j) vërtetohet.

Tabela 31. Testimi i dallimeve të qëndrimeve të mësimdhënësve për rezultatet e pritura, të drejtat e fëmijës dhe ngarkesa e punës

Ranks	
	Mean Rank
Rezultatet e pritura	2.92
Të drejtat e fëmijës	2.75
Ngarkesa e punës	3.33

Test Statistics^a	
N	1087
Chi-Square	265.239
df	2
Asymp. Sig.	.000

a. Friedman Test

**Related-Samples Kendall's Coefficient of
Concordance Summary**

Total N	1087
Kendall's W	.122
Test Statistic	265.239
Degree Of Freedom	2
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.000

Tabela 32. Krahasimi i faktorëve në çift për qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes

Pairwise Comparisons

Sample 1-Sample 2	Test		Std. Test		
	Statistic	Std. Error	Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
DREJT-REZ	.178	.043	4.161	.000	.000
DREJT-NGA	-.583	.043	-13.598	.000	.000
REZ-NGA	-.405	.043	-9.437	.000	.000

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is .05.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

4.3. Korrelacionet midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe variablave demografike

Analiza e korrelacionit të Spirmanit është realizuar për të përcaktuar marrëdhëniet midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe secilës variabël të pavarur të hulumtimit. Kjo analizë është përdorur për të gjitha variablat për arsye se në çdo korrelacion të paktën njëra variabël është ordinale dhe është test jo parametrik. Vlera e koeficientit të marrëdhënieve midis dy variablave është në mes të dy vlerave, nga +1 deri në -1. Përkatësisht, sa më e madhe vlera e koeficientit aq më e fuqishme lidhja në mes dy variablave, ndërsa sa më afër vlerës 0 dhe tutje aq më i dobët apo negative është marrëdhënia midis tyre. Vlerat e koeficientit të korrelacionit të Sperman's rho (koeficienti i korrelacionit të Spirmanit) janë analizuar mbështetur në vlerat në vijim: 0,01 – 0,20 = lidhje lineare e papërfillshme ndërmjet dy variablave; 0,21 – 0,40 = lidhje lineare e dobët ose e ulët ndërmjet dy variablave; 0,41 – 0,70 = lidhje lineare me fuqi mesatare ndërmjet dy variablave; 0,71 – 0,90 = lidhje e fortë ose e lartë lineare ndërmjet dy variablave; 0,91 – 1,00 = lidhje lineare perfekte midis dy variablave.

4.3.1 Korrelacioni midis moshës së mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

H2 (a) Ekziston ndërlidhje pozitive midis moshës dhe qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Një korrelacion i renditjes së Spirmanit është realizuar për të përcaktuar lidhjen midis moshës dhe qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes. Marrëdhënia ndërmjet moshës së mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre është pozitive lineare e papërfillshme, e cila ishte statistikisht e rëndësishme ($r_s = .111$, $p = .000$). Hipoteza H2 (a) vërtetohet.

Tabela 33. Marrëdhënia midis moshës së mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

			Mosha	Qëndrimet
Spearman's rho	Mosha	Correlation Coefficient	1,000	.111**
		Sig.(2-tailed)	.	.000
		N	1085	1085
	Qëndrimet	Correlation Coefficient	.111**	1,000
		Sig.(2-tailed)	.000	.
		N	1085	1087

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Rezultati i testit të korrelacionit Spearman's rho tregon një korrelacion linear pozitiv të ulët midis qëndrimeve ndaj gjithëpërfshirjes dhe moshës së mësimdhënësve, por me rëndësi statistikore ($r_s = .088$, $p = .004$). Korrelacioni midis rezultateve të pritshme dhe moshës së mësimdhënësve është pozitiv, i ulët dhe signifikant ($r_s = .100$, $p = .001$). Po ashtu, marrëdhënia midis të drejtës së fëmijës dhe moshës së mësimdhënësve është pozitiv dhe i ulët, por i rëndësishëm nga aspekti statistikor ($r_s = .080$, $p = .008$) (shih Tabelën 34).

Tabela 34. Marrëdhënia midis moshës së mësimdhënësve dhe tre faktorëve përcaktues të qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

		Correlations			
			Ngarkesa	Rezultatet	Të drejtat
Spearman's rho	Mosha	Correlation Coefficient	.088**	100**	.080**
		Sig.(2-tailed)	.004	.001	.008

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.3.2 Korrelacioni i kualifikimit arsimor të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

H2 (b) Ekziston ndërlidhje pozitive midis kualifikimit arsimor dhe qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Korrelacioni i renditjes së Spearman-it është realizuar për të përcaktuar marrëdhënien midis kualifikimit arsimor të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj gjithëpërfshirjes. Marrëdhënia ndërmjet kualifikimit arsimor të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre është një lidhje lineare pozitive e papërfillshme, si dhe nuk është statistikisht e rëndësishme ($r_s = .006$, $p = .840$). Hipoteza *H2 (b)* nuk vërtetohet.

Tabela 35. Marrëdhënia midis kualifikimit arsimor të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

		Correlations		
			Kualifikimi	Qëndrimet
Spearman's rho	Kualifikimi	Correlation Coefficient	1,000	.006
		Sig.(2-tailed)	.	.840
		N	1081	1081
	Qëndrimet	Correlation Coefficient	.006	1,000
		Sig.(2-tailed)	.840	.
		N	1081	1087

Rezultatet tregojnë që ekziston një raport pozitiv i papërfillshëm ndërmjet kualifikimit arsimor dhe ngarkesës së punës të mësimdhënësve, i cili është signifikant ($r_s = .072$, $p = .017$). Ndërmjet kualifikimit arsimor dhe rezultateve të pritshme ekziston një korrelacion pozitiv dhe i papërfillshëm, që nuk ka rëndësi statistikore ($r_s = -.035$, $p = .252$). Si dhe, midis kualifikimit arsimor të mësimdhënësve dhe të drejtës së fëmijës ekziston një marrëdhënie pozitive e papërfillshme dhe josignifikante.

Tabela 36. Marrëdhënia midis kualifikimit profesional të mësimdhënësve dhe tre faktorëve përcaktues të qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

Correlations					
			Ngarkesa	Rezultatet	Të drejtat
Spearman's rho	Kualifikimi	Correlation Coefficient	.072*	-.035	-.009
		Sig.(2-tailed)	.017	.252	.775

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4.3.3 Korrelacioni midis përvojës profesionale të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

H2 (c) Ekziston ndërlidhje pozitive midis përvojës arsimore dhe qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Korrelacioni i Spirmanit është përdorur për të përcaktuar marrëdhënien ndërmjet përvojës të punës të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj gjithëpërfshirjes. Marrëdhënia midis përvojës të punës të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre është një lidhje lineare pozitive e papërfillshme, e cila ka rëndësi statistikore ($r_s = .091$, $p = .003$). Hipoteza *H2 (c)* vërtetohet.

Tabela 37. Marrëdhënia midis përvojës profesionale të mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

		Correlations		
			Përvoja e punës	Qëndrimet
Spearman's rho	Përvoja e punës	Correlation Coefficient	1,000	.091**
		Sig.(2-tailed)	.	.003
		N	1084	1084
	Qëndrimet	Correlation Coefficient	.091**	1,000
		Sig.(2-tailed)	.003	.
		N	1084	1087

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Sipas rezultateve midis përvojës të punës dhe rezultateve të pritshme ekziston një lidhje lineare pozitive e papërfillshme, me rëndësi statistikore ($r_s = .075$, $p = .014$). Midis përvojës të punës dhe ngarkesës së mësimdhënësve në punë ekziston një marrëdhënie pozitive e papërfillshme dhe signifikante ($r_s = .082$, $p = .007$). Si dhe, ndërmjet përvojës të punës dhe të drejtave të fëmijës marrëdhënia është pozitive e papërfillshme dhe signifikante (e rëndësishme) ($r_s = .073$, $p = .017$).

Tabela 38. Marrëdhënia midis përvojës të punës të mësimdhënësve dhe tre faktorëve përcaktues të qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

		Correlations			
			Ngarkesa	Rezultatet	Të drejtat
Spearman's rho	Përvoja e punës	Correlation Coefficient	.082**	.075*	.073*
		Sig.(2-tailed)	.007	.014	.017

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.3.4 Korrelacioni midis trajnimeve të ndjekura për edukimin gjithëpërfshirës nga mësimdhënësit dhe qëndrimet e tyre ndaj tij

H2 (d) Ekziston ndërlidhje pozitive midis trajnimeve për edukim gjithëpërfshirës dhe qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Korrelacioni i Spirmanit është përdorur për të përcaktuar marrëdhënien ndërmjet trajnimeve të mësimdhënësve mbi edukimin gjithëpërfshirës dhe qëndrimeve të tyre ndaj tij. Marrëdhënia midis trajnimeve të ndjekura mbi edukimin e mësimdhënësve dhe qëndrimeve të tyre është një lidhje lineare negative e papërfillshme, e cila nuk ka rëndësi statistikore ($r_s = -.054$, $p = .075$). Hipoteza H2 (d) nuk është vërtetuar.

Tabela 39. Marrëdhënia midis trajnimeve të mësimdhënësve për edukimin gjithëpërfshirës dhe qëndrimeve të tyre ndaj tij

Correlations				
			Trajnimet	Qëndrimet
Spearman's rho	Trajnimet	Correlation Coefficient	1,000	-.054
		Sig.(2-tailed)	.	.075
		N	1084	1084
Qëndrimet		Correlation Coefficient	-.054	1,000
		Sig.(2-tailed)	.075	.
		N	1084	1087

Marrëdhënia ndërmjet trajnimeve të mësimdhënësve mbi edukimin gjithëpërfshirës dhe ngarkesës në punë është negative dhe e papërfillshme, e cila është e rëndësishme nga aspekti statistikor ($r_s = -.038$, $p = .006$). Ndërsa, raporti midis trajnimeve mbi edukimin gjithëpërfshirës dhe rezultateve të pritura është negativ i papërfillshëm dhe nuk ka rëndësi statistikore ($r_s = -.039$, $p = .200$). Si dhe,

marrëdhënia midis trajnimeve mbi edukimin gjithëpërfshirës dhe të drejtave të fëmijës është negative e papërfillshëm dhe nuk është signifikante ($r_s = -.030$, $p = .328$).

Tabela 40. Marrëdhënia midis trajnimeve të mësimit të mesimit mbi edukimin gjithëpërfshirës dhe e tre faktorëve përcaktues të qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

Correlations					
			Ngarkesa	Rezultatet	Të drejtat
Spearman's rho	Trajnimet	Correlation Coefficient	-.038**	-.039	-.030
		Sig.(2-tailed)	.006	200	328

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.3.5 Korrelacioni i përvojës së punës të mësimit të mesimit me fëmijë me nevoja të veçanta dhe qëndrimit të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

H2 (e) Ekziston ndërlidhje pozitive midis përvojës së mësimit të mesimit me fëmijë me nevoja të veçanta dhe qëndrimeve të përgjithshme të mësimit të mesimit ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Korrelacioni Spearman's test është përdorur për të përcaktuar marrëdhënien midis përvojës së mësimit të mesimit me fëmijë me nevoja të veçanta dhe qëndrimeve të tyre ndaj gjithëpërfshirjes. Marrëdhënia midis përvojës së punës me fëmijë me nevoja të veçanta dhe qëndrimeve të tyre është një lidhje lineare negative dhe e papërfillshme, por ka rëndësi statistikore ($r_s = -.131$, $p = .000$). Hipoteza H2 (e) nuk vërtetohet.

Tabela 41. Marrëdhënia midis përvojës të punës të mësimdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

		Correlations		
			Përvoja me FNV	Qëndrimet
Spearman's rho	Përvoja me FNV	Correlation Coefficient	1,000	-.131**
		Sig.(2-tailed)	.	.000
		N	1087	1084
Qëndrimet		Correlation Coefficient	-.131**	1,000
		Sig.(2-tailed)	.000	.
		N	1084	1084

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Korrelacioni i Spearman's midis përvojës së mësimdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta dhe ngarkesës së punës është marrëdhënie pozitive, mirëpo e papërfillshme dhe jo e rëndësishme nga aspekti statistikor ($r_s = .017$, $p = .568$). Marrëdhënia midis përvojës së mësimdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta dhe rezultateve të pritura është negative e papërfillshme dhe me rëndësi statistikore ($r_s = -.149^{**}$, $p = .000$). Po ashtu, marrëdhënia në mes përvojës së mësimdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta dhe të drejtave të fëmijës është negative e papërfillshme dhe e rëndësishme statistikisht ($r_s = -.157^{**}$, $p = .000$).

Tabela 42. Marrëdhënia midis përvojës të punës të mësimdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta dhe tre faktorëve përcaktues të qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

		Correlations			
			Ngarkesa	Rezultatet	Të drejtat
Spearman's rho	Përvoja me FNV	Correlation Coefficient	.017	-.149**	-.157**
		Sig.(2-tailed)	.568	.000	.000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.3.6 Niveli i vetefikasitetit i mësimeve për praktikat gjithëpërfshirëse dhe korrelacioni me qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

4.3.6.1 Statistikat përshkuese mbi vetefikasitetin e mësimeve për praktikat gjithëpërfshirëse

Për të matur vetefikasitetin e mësimeve për praktikat gjithëpërfshirëse është përdorur analiza statistikore përshkuese. Vetefikasiteti i mësimeve për praktikat gjithëpërfshirëse është matur me shkallë TEIP, e përbërë nga 18 pyetje dhe me një shkallë Likerti prej 6 pikëve. Sipas rezultateve të paraqitura në Tabelën 42 minimumi i rezultateve për çdo pjesëmarrës është 2.61 dhe maksimumi është 6.00. Mesatarja ka arritur mesataren $M = 5.12$, devijim standard $SD = .739$. Mbi bazën e këtyre vlerave në përgjithësi mësuesit e vlerësojnë veten si efikas për të realizuar praktikat gjithëpërfshirëse. Histogrami është vendosur në Shtojcën 1 për të evidentuar shpërndarjen e vlerave të vetefikasitetit të mësimeve për praktikat gjithëpërfshirëse.

Tabela 43. Vetefikasiteti i mësimeve ndaj praktikave gjithëpërfshirëse

Descriptive Statistics	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TEIP	1087	2.61	6.00	5.12	.526
Valid N (listwise)					

Burimi. Të dhënat nga terreni, 2021

Tabela 44. Statistika përshkruese mbi vetefikasitetin e mësimeve ndaj praktikave gjithëpërfshirës

Descriptive Statistics	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Unë mund t'i bëj të qarta pritshmëritë e mia në lidhje me sjelljen e nxënësit:	1087	1.00	9.00	4.9890	.77476
Unë jam në gjendje ta menaxhoj një student që ka sjellje të papërshtatshme ose është i zhurmshëm:	1085	1.00	6.00	5.0028	.86815
Unë mund t'i bëj prindërit të ndihen komod kur vijnë në shkollë:	1086	1.00	6.00	5.2993	.73097
4.4 Unë mund t'i ndihmoj familjet të ndihmojnë fëmijët e tyre të arrijnë sukses të mirë në shkollë:	1087	1.00	9.00	5.1058	.76817
Unë mund të vlerësoj me saktësi aftësinë e të kuptuarit të nxënësit të asaj kam ligjëruar:	1084	1.00	6.00	5.0655	.74702
Unë mund të siguroj detyra të përshtatshme për nxënësit me aftësi të larta:	1086	1.00	9.00	5.1565	.78075

Unë kam besim në aftësinë time për të parandaluar sjelljen e papërshtatshme në klasa:	1084	1.00	7.00	5.2205	.77609
Unë mund të kontrolloj sjelljen e papërshtatshme në klasë:	1084	1.00	6.00	5.2297	.75773
Unë kam besim në aftësinë time për t'i përfshirë prindërit në aktivitetet shkollore të fëmijëve të tyre me nevoja të veçanta:	1083	1.00	6.00	4.9529	.88037
Unë kam besim në aftësitë e mia për hartimin e detyrave individuale të përshtatshme për nxënësit me nevoja të veçanta:	1085	1.00	6.00	4.8710	.94299
Unë jam në gjendje t'i nxis fëmijët të ndjekin rregullat e klasës:	1085	1.00	6.00	5.2590	.67659
Unë mund të bashkëpunoj me profesionistë të tjerë në hartimin e planeve individuale të arsimit për nxënësit me nevoja të veçanta:	1086	1.00	6.00	5.0460	.94147

Unë jam në gjendje të punoj së bashku me profesionistë të tjerë për të mësuar nxënësit me nevoja të veçanta në klasë:	1087	1.00	9.00	5.1500	.89017
Unë kam besim në aftësinë time për t'i nxitur nxënësit të punojnë në çifte ose në grupe të vogla:	1087	1.00	9.00	5.3183	.73699
Unë jam në gjendje të përdori strategji të ndryshme të vlerësimit:	1086	1.00	9.00	5.3416	.73130
Unë jam e gatshme të informoj të tjerët që janë më pak të informuar për ligjet dhe politikat e përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta:	1086	1.00	6.00	4.9116	.96076
Unë jam e aftë të menaxhoj nxënës me sjellje agresive:	1085	1.00	6.00	4.8470	.91955
Unë jam në gjendje të jap informata shtesë ose shembuj alternativ kur nxënësit nuk e kanë të qartë mësimin:	1087	1.00	6.00	5.4131	.66787

Valid N (listwise)

Burimi. Të dhënat nga terreni, 2021

Në Tabelën 45 janë paraqitur mesataret e faktorëve të shkallës TEIP. Sipas mesatareve vlerën më të lartë e ka arritura efikasiteti për udhëzimet përfshirëse ($M = 5.19$, $SD = .550$), për dallim nga efikasiteti në menaxhimin e sjelljes ($M = 5.12$, $SD = .575$) dhe efikasiteti për bashkëpunim ($M = 5.07$, $SD = .615$).

Tabela 45. Vetefikasiteti i mësimit ndaj praktikave gjithëpërfshirëse bazuar në tre faktorët

Descriptive Statistics	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
MENA	1087	2.33	6.17	5.12	.575
UDH	1087	2.50	6.83	5.19	.550
BASH	1087	2.17	6.17	5.07	.615
Valid N (listwise)	1087				

Burimi. Të dhënat nga terreni, 2021

4.3.6.2 Korrelacioni midis të vetefikasitetit të mësimit dhe qëndrimeve të përgjithshme të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

H3 (a) Ekziston ndërlidhje pozitive midis të vetefikasitetit të mësimit dhe qëndrimeve të përgjithshme të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Korrelacioni i Spirmanit është përdorur për të përcaktuar marrëdhënien midis nivelit vetefikasitetit të mësimit dhe qëndrimeve të tyre ndaj gjithëpërfshirjes. Marrëdhënia midis nivelit të vetefikasitetit të mësimit për praktikën gjithëpërfshirëse dhe qëndrimeve të tyre është një lidhje lineare pozitive e papërfillshme, e cila është e rëndësishme statistikisht ($r_s = .060$, $p = .048$).

Hipoteza H3 (a) vërtetohet.

Tabela 46. Marrëdhënia midis nivelit të vetefikasitetit të mësimdhënësve për praktika gjithëpërfshirëse dhe qëndrimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës

Correlations

		Vetefikasiteti	Qëndrimet
Spearman's rho	Vetefikasiteti	Correlation Coefficient	1,000
		Sig.(2-tailed)	.060*
		N	.048
Qëndrimet		Correlation Coefficient	1,000
		Sig.(2-tailed)	.060*
		N	.048

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Marrëdhënia ndërmjet vetefikasitetit të mësimdhënësve për praktika gjithëpërfshirëse dhe ngarkesës të punës është pozitive, por e papërfillshme dhe është signifikante ($r_s = .135$, $p = .000$). Ndërsa, midis vetefikasitetit të mësimdhënësve për praktikën gjithëpërfshirëse dhe rezultateve të pritura ekziston korrelacion pozitiv i papërfillshëm dhe jo signifikant ($r_s = .033$, $p = .278$). Gjithashtu, midis vetefikasitetit të mësimdhënësve dhe të drejtave të fëmijës është korrelacion pozitiv i papërfillshëm, si dhe jo signifikant ($r_s = .006$, $p = .841$).

Tabela 47. Marrëdhënia midis nivelit të vetefikasitetit të mësimdhënësve për praktikën gjithëpërfshirëse dhe qëndrimet të tyre bazuar në tre faktorët përcaktues

Correlations

		Ngarkesa	Rezultatet	Të drejtat
Spearman's rho	Vetefikasiteti	Correlation Coefficient	.135**	.033
		Sig.(2-tailed)	.000	.278

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.3.7 Analiza e korrelacionit të shumëfishtë midis variablave të pavarura

Për të analizuar dhe përcaktuar korrelacionet midis variablave të pavarura (moshës, kualifikimit arsimor, trajnimeve mbi edukimin gjithëpërfshirës, përvojës profesionale, përvojës me fëmijë me nevoja të veçanta dhe vetefikasitetit për praktikën gjithëpërfshirëse) është përdorur Korrelacioni Spearman.

Sipas Tabelës 48 midis trajnimeve për edukimin gjithëpërfshirës dhe moshës së mësimit është një lidhje pozitive e papërfillshme, me rëndësi statistikore ($r_s = .190, p = .000$). Lidhje pozitive e dobët dhe signifikante u identifikua midis trajnimeve mbi edukimin gjithëpërfshirës dhe përvojës të punës ($r_s = .222, p = .000$). Një lidhje pozitive e papërfillshme dhe me rëndësi statistikore qëndron midis trajnimeve dhe punës me fëmijë me nevoja të veçanta ($r_s = .169, p = .000$). Marrëdhënia midis moshës dhe përvojës të punës është e fortë dhe signifikante ($r_s = .737, p = .000$). Sipas koeficientit të korrelacionit midis moshës të mësimit dhe punës me fëmijë me nevoja të veçanta është një lidhje pozitive e papërfillshme, me rëndësi statistikore ($r_s = .126, p = .000$). Ndërsa, midis moshës së mësimit dhe kualifikimit arsimor të tyre ekziston një lidhje negative e papërfillshme dhe signifikante ($r_s = -.171, p = .000$). Po ashtu, midis përvojës të punës dhe kualifikimit arsimor të mësimit u identifikua një lidhje negative e papërfillshme dhe signifikante ($r_s = -.146, p = .000$). Në anën tjetër rezultatet tregojnë lidhje pozitive të papërfillshme dhe signifikante midis përvojës të punës profesionale të mësimit dhe përvojës së tyre të punës me fëmijë me nevoja të veçanta ($r_s = .146, p = .000$). Midis kualifikimit arsimor të mësimit dhe vetefikasitetit të tyre për praktikën gjithëpërfshirëse ekziston një lidhje pozitive e papërfillshme ($r_s = .154, p = .000$). Si dhe, midis përvojës të mësimit me fëmijë me nevoja të veçanta dhe vetefikasitetit për praktikën gjithëpërfshirëse është një lidhje pozitive e papërfillshme dhe me rëndësi statistikore ($r_s = .082, p = .007$).

Tabela 48. Analiza e marrëdhënies të shumëfishtë midis variablave të pavarura

Correlations

			TAIS	Trajnime	Mosha	Përvoj a e punës	Përvoja me FNV	Kualifikimi arsimor	TEIP
Spearman's rho	TAIS	Correlation	1.000	-.057	.114**	.094**	.140**	.002	.062*
		Coefficient							
			Sig.(2-tailed)	.062	.000	.002	.000	.944	.044
	Trajnimet	Correlation	-.057	1.000	.190**	.222**	.169**	.023	.010
		Coefficient							
			Sig.(2-tailed)	.062	.000	.000	.000	.455	.736
	Mosha	Correlation	.114**	.190**	1.000	.737**	.126**	-.171**	-.026
		Coefficient							
			Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.405
	Përvoja e punës	Correlacion	.094**	.222**	.737**	1.000	.145**	-.146**	-.053
		Coefficient							
			Sig.(2-tailed)	.002	.000	.000	.000	.000	.086
	Përvoja me FNV	Correlacion	-.140**	.169**	.126**	.145**	1.000	-.003	.082**
		Coefficient							
			Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.925	.007
	Kualifikimi arsimor	Correlacion	.002	.023	-.171**	-	-.003	1.000	.154**
		Coefficient				.146**			
			Sig.(2-tailed)	.944	.455	.000	.000	.925	.000
TEIP	Correlacion	.062*	.010	-.026	-.053	.082**	.154**	1.000	
	Coefficient								
		Sig.(2-tailed)	.044	.730	.405	.086	.007	.000	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4.3.8 Regresioni i shumëfishtë

Analiza e Regresionit të shumëfishtë është teknikë statistikore dhe është përdorur për të analizuar ndërlidhjen midis një variable të varur me disa variabla të pavarura, përkatësisht për të parashikuar vlerën e variablës të varur, duke shfrytëzuar vlerën e secilës variabël të varur. Pra, për të parashikuar qëndrimet e mësimdhënësve, mbi bazën e vlerave të variablave demografike dhe vetefikasitetit.

Në Tabelën 49 është paraqitur përmbledhja e modelit të analizës të Regresionit. Koeficienti i shumëfishtë i ndërlidhjes ka arritur vlerën në nivel të ulët 0.272. Sipas përmbledhjes së modelit të analizës së Regresionit, ndryshueshmëria në variablën e varur shpjegohet nga variablat e pavarur me vlerën .074, përkatësisht 0.07%.

Tabela 49. Modeli i përmbledhur i Regressionit

Model summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics			Sig. F Change	
					R Square Change	F Change	df		
1	.272 ^a	.074	.067	.71569	.074	10.524	8	1052	.000

a. Predictors (Constant): Moshë, Rajoni, Kualifikimi, Niveli arsimor, Përvoja e punës, Përvoja e punës me fëmijë me nevojë të veçanta, Trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës, Vetefikasiteti

b. Dependet Variable: Qëndrimet TAIS

Në Tabelën 50 është paraqitur përshtatja e modelit të përgjithshëm të regresionit në tabelën ANOVA, dhe parashikimi i vlerës së variablës së varur nga variablat e pavarura është i konsiderueshëm me vlerë të Testit F 10.52, i cili është me rëndësi statistikore $p < 0.00$. Pra, modeli është i përshtatshëm me të dhënat dhe është i dobishëm.

Tabela 50. Përshtatja e modelit të përgjithshëm të Regresionit të shumëfishtë me të dhënat

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig
1	Regression	43.127	8	5.391	10.524	.000 ^b
	Residual	538.852	1052	.512		
	Total	581.979	1060			

a. Dependent Variable: Qëndrimet TAIS

b. Predictors: (Constant), Moshë, Rajoni, Kualifikimi arsimor, Niveli arsimor, Përvoja e punës, Përvoja e punës me fëmijë me nevojë të veçanta, Trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës, Vetefikasiteti

Signifikanca statistikore e secilës variabël të pavarur është paraqitur në Tabelën 51, Sipas rezultateve moshë $t = 2.402$ ($p = .016$), rajoni $t = 3.517$ ($p = .000$), niveli arsimor $t = 4.219$ ($p = .000$), përvoja e punës me fëmijë me nevojë të veçanta $t = -4.245$ ($p = .000$), dhe vetefikasiteti për praktika gjithëpërfshirëse $t = 2.335$ ($p = .020$) kanë aftësi të parashikojnë qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Ndërsa, kualifikimi $t = -.765$ ($p > .444$), përvoja e punës $t = .397$ ($p > .691$) dhe trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës $t = -1.1740$ ($p > .082$) nuk i parashikojnë qëndrimet e mësimdhënësve. Sipas rezultateve variablat e pavarura kanë arritur këto vlera të koeficientit të Regresionit: moshë ka efekt pozitiv në qëndrime $B = .048$; rajoni ka efekt pozitiv në qëndrimet e mësimdhënësve $B = .037$; përvoja e punës me fëmijë me nevojë të veçanta ka efekt pozitiv në qëndrimet e mësimdhënësve $B = .036$; vetefikasiteti është parashikuesi më i mirë i qëndrimeve të mësimdhënësve me efektin më të lart $B = .099$.

Tabela 51. Rëndësia statistikore e secilës variabël

Model	Coefficients ^a				
	Unstandardized Coefficients		Standardized		
	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1 (Constant)	2.672	.226		11.803	.000
Mosha	.048	.020	.108	2.402	.016
Rajoni	.037	.011	.106	3.517	.000
Kualifikimi	-.010	.013	-.025	-.765	.444
Niveli arsimor	.079	.019	.138	4.219	.000
Përvoja e punës	.008	.020	.018	.397	.691
Përvoja e punës me fëmijë me nevoja të veçanta	.036	.008	-.132	-4.245	.000
Trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës	-.028	.016	-.054	-1.1740	.082
Vetefikasiteti	.099	.042	.071	2.335	.020

a. Dependet Variable: Qëndrimet e mësimdhënësve TAIS

4.4 Përmbledhja e rezultateve të hulumtimit nga analiza e të dhënave kuantitative

Për analizën e të gjeturave nga hulumtimi kuantitativ janë përdorur analizat statistikore përshkruese, korrelative dhe inferenciale, me qëllim të identifikimit të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe faktorëve që formojnë ato. Në vazhdim është paraqitur një përmbledhje e shkurtër e rezultateve të dala nga hulumtimi kuantitativ:

- Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës kanë arritur mesataren e përgjithshme (N = 1087) M = 3.49. Kjo mesatare nënkupton që mësimdhënësit kanë qëndrime pozitive, përkatësisht “pajtohen” me edukimin gjithëpërfshirës. Dallime të rëndësishme

statistikore u gjetën midis ‘ngarkesës të punës së mësimdhënësit’ ($M = 3.33$), në krahasim nga ‘rezultatet e pritura’ ($M = 2.9$) dhe ‘të drejtat e fëmijës’ ($M = 2.75$). Rezultatet pasqyrojnë mesatare më të lartë të qëndrimit të mësimdhënësve në lidhje me ‘ngarkesën e punës’, ndërsa nivel më të ulët të ‘rezultateve të pritura’ dhe të ‘drejtave të fëmijës’.

- Nuk u gjetën dallime me rëndësi statistikore në qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës të gjinisë femërore dhe mashkullore. Dallime signifikante nuk u identifikuan në qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes sa i përket vendbanimit, midis zonës urbane dhe rurale. Por, rezultatet treguan dallime të rëndësishme statistikore në qëndrimet e mësimdhënësve varësisht nga shtatë rajonet kryesore të Kosovës. Qëndrimet e mësimdhënësve nga Rajoni i Pejës ishin më pozitive ndaj edukimit gjithëpërfshirës, për dallim nga mësimdhënësit e Rajonit të Gjakovës, Rajonit të Ferizajt, Rajonit të Prizrenit, Rajonit të Gjilanit, Rajonit të Prishtinës, si dhe Rajonit të Mitrovicës.

- Midis komponentës të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe moshës së tyre u identifikuan dallime të rëndësishme statistikore. Rezultatet treguan qëndrime më pozitive të mësimdhënësve të grupmoshës 42-47, në krahasim me grupmoshat e tjera, përfshirë grupmoshën 30-35, 54 e më tepër, grupmoshën 36-41, dhe grupmoshën 24-29. Po ashtu, dallim i rëndësishëm statistikor u identifikua midis qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve dhe nivelit të ndryshëm të programeve arsimore. Mësimdhënësit nga niveli i mesëm i lartë kanë qëndrime më pozitive ndaj edukimit gjithëpërfshirës, në krahasim me nivelin parashkollor, parafillor, fillor dhe mesëm të ulët.

- Rezultatet kanë identifikuar dallime në qëndrimet e përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe përvojë së tyre profesionale, ku mësimdhënësit me përvojë të punës 11-15 vjet kishin qëndrime më pozitive, në krahasim me ata me përvojë të punës 16-20 vjet, me 26 vjet e më tepër, me 21-25 vjet, me 6-10 vjet, dhe me 1-5 vjet. Gjithashtu, dallime të rëndësishme statistikore u identifikuan midis qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve me trajnime të ndjekura mbi edukimin gjithëpërfshirës, përkatësisht mësimdhënësit që kanë ndjekur më shumë se tri trajnime kanë qëndrime më pozitive për dallim nga ata që kanë ndjekur vetëm tri, dy, një apo asnjë trajnim. Dallime të rëndësishme statistikore u identifikuan midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe përvojës së tyre të punës me fëmijë me nevoja të veçanta, pra qëndrime më pozitive shfaqën mësuesit me më tepër se katër vite përvojë të punës

me fëmijë me nevoja të veçanta, për dallim nga ata me përvojë më pak. Ndërsa, dallime signifikante nuk u identifikuan midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe kualifikimit të tyre arsimor.

- Rezultatet paraqesin dallime të rëndësishme midis qëndrimeve, rezultateve të pritura dhe të drejtave të fëmijës, midis ngarkesës së punës dhe të drejtave, si dhe midis rezultateve të pritura dhe ngarkesës në punë. Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes formohen më tepër nga shtimi i ngarkesës së tyre në punë, sesa nga të drejtat dhe rezultatet e pritura.

- Midis komponentës të qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe moshës së tyre, ekziston një korrelacion pozitiv i rëndësishëm statistikor. Qëndrim më pozitiv kanë mësimdhënësit që kanë moshë më të madhe, respektivisht sa më në moshë mësimdhënësit aq më qëndrime pozitive kanë ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

- Rezultatet kanë treguar korrelacion pozitiv, por jo signifikat midis qëndrimeve të përgjithshme të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe kualifikimit të tyre arsimor.

- Të gjeturat kanë treguar korrelacion pozitiv dhe të rëndësishëm statistikor midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe përvojës së tyre profesionale. Respektivisht, qëndrime më pozitive kanë mësimdhënësit që kanë përvojë më të gjatë profesionale, apo me fjalë të tjera sa më shumë përvojë profesionale aq më qëndrime pozitive kanë mësimdhënësit ndaj gjithëpërfshirjes.

- Sipas rezultateve ekziston marrëdhënie negative midis përvojës së punës me fëmijë me nevoja të veçanta dhe ka rëndësi statistikore. Përkatësisht, sa më tepër përvojë me fëmijë me nevoja të veçanta aq më qëndrime negative ndaj edukimit gjithëpërfshirës kanë mësimdhënësit.

- Rezultatet treguan se trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës kanë marrëdhënie negative me qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës, por që nuk ka rëndësi statistikore.

- Midis nivelit të vetefikasitetit të mësimdhënësve për praktikën gjithëpërfshirëse dhe qëndrimeve të tyre është një lidhje pozitive dhe me rëndësi statistikore. Përkatësisht, sa më i lartë vetefikasiteti për praktika gjithëpërfshirëse, aq më pozitive qëndrimet e mësimdhënësve, dhe anasjelltas.

- Në analizën e marrëdhënieve të shumëfishta midis variablave të pavarura u identifikuan lidhjet me rëndësi statistikore: lidhje pozitive e papërfillshme midis trajnimeve mbi edukimin gjithëpërfshirës dhe moshës së mësimdhënësve, lidhje pozitive e dobët u identifikua midis

trajtimeve mbi edukimin gjithëpërfshirës dhe përvojës së punës të mësimitdhënësve; lidhje pozitive e papërfillshme midis trajtimeve dhe punës me fëmijë me nevoja të veçanta; lidhje e fortë lineare dhe pozitive midis moshës dhe përvojës së punës; lidhje pozitive e papërfillshme midis moshës së mësimitdhënësve dhe përvojës së tyre me fëmijë me nevoja të veçanta; lidhje negative e papërfillshme midis moshës së mësimitdhënësve dhe kualifikimit arsimor; lidhje negative e papërfillshme midis përvojës së punës dhe kualifikimit arsimor të mësimitdhënësve; lidhje pozitive e papërfillshme midis përvojës së punës profesionale të mësimitdhënësve dhe përvojës së tyre të punës me fëmijë me nevoja të veçanta; lidhje pozitive e papërfillshme midis kualifikimit arsimor të mësimitdhënësve dhe vetefikasitetit të tyre për praktikën gjithëpërfshirëse; lidhje pozitive e papërfillshme midis përvojës së mësimitdhënësve me fëmijë me nevoja të veçanta dhe vetefikasitetit të tyre për praktika gjithëpërfshirëse.

- Sipas testit të regresionit të shumëfishtë i tetë faktorëve që mund të parashikojnë vlerën e qëndrimeve të mësimitdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës, rezultojë se vetëm mosha, rajoni, niveli arsimor, përvoja e punës me fëmijë me nevoja të veçanta dhe vetefikasiteti parashikojnë në mënyrë të konsiderueshme qëndrimet e mësimitdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Parashikuesi më i mirë i qëndrimeve të mësimitdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës është vetefikasiteti i tyre për praktikën gjithëpërfshirëse. Ndërsa, kualifikimi arsimor, përvoja e punës, trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës nuk parashikojnë në mënyrë të konsiderueshme qëndrimet e mësimitdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

4.5 Rezultatet e hulumtimit kualitativ

4.5.1 Analiza e intervistave të mësimdhënësve

Në këtë pjesë të tezë së doktoratës është paraqitur analiza e rezultateve të hulumtimit kualitativ. Hulumtimi është realizuar përmes intervistimit të dhjetë mësimdhënësve nga niveli arsimor parauniversitar. Të dhënat janë analizuar sipas analizës tematike, të cilat janë paraqitur në formë tabelare e ndarë në tri pjesë kryesore: kategoritë, temat dhe përshkrimet. Për të analizuar temat nga analiza e intervistave është realizuar përshkrimi i tyre dhe citatet nga intervistat e pjesëmarrësve. Nga analiza e të dhënave kanë derivuar 4 tema dhe 95 përshkrime (shih Tabelën 52).

Tabela 52. Analiza tematike e të dhënave e ndarë në kategori, tema dhe nëntema

Kategoritë	Temat	Përshkrimi
Të kuptuarit e gjithëpërfshirjes si praktikë.	-Të kuptuarit, përgatitja dhe qasja ndaj edukimit gjithëpërfshirës.	- Edukimi gjithëpërfshirës është e drejt që sigurohet në dokumente ndërkombëtare dhe vendore; - Politikë dhe praktikë arsimore; - Mjedise të përbashkëta me bashkëmoshatarët; - Mbështetje, zhvillim dhe pavarësim; - Fëmija/nxënësi si kontribues produktiv në komunitet; - Puna me fëmijë me nevoja të veçanta më të rënda, është sfiduese (me autizëm, sjellje agresive, hiperaktiviteti,

<p>Përgatitja dhe qasja pedagogjike</p>		<p>dëmtime të rënda intelektuale);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Përkushtim gjatë punës me fëmijë me nevoja të veçanta; - Mungesa e vetë kënaqësisë me punën e tyre me fëmijë me nevoja të veçanta; - Përgatitja e mësuesve e bazuar në eksperiencën personale me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta dhe kërkime vetanake; - Nevoja për informacione mbi qasjen dhe metodologjitë e punës; - Mungesa e aftësive dhe shkathtësive për të menaxhuar sjelljet e papërshtatshme; - Nevoja për zhvillim të vazhdueshëm profesional. <ul style="list-style-type: none"> -Trajtim i barabartë; - Atmosferë e përshtatshme; - Mjedis i sigurt; - Observimi, identifikimi dhe njohja e aftësive dhe nevojave të fëmijës; - Mësimdhënie e diferencuar; - Llojllojshmëri në mësimdhënie;
---	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Respektimi i hallkës së bashkëpunimit; - Hartimi i PIA; - Hartimi i objektivave individuale; - Individualizim i aktivitetit dhe rezultateve; -Nxitja dhe benifitet e bashkëpunimit midis bashkëmoshatarëve; - Pjesëmarrja aktive gjatë orës mësimore.
<p>Perceptimet ndaj edukimit gjithëpërfshirës</p> <p>Perceptimet e mësimdhënësve për faktorët demografik</p>	<p>- Perceptimet e mësimdhënësve, faktorët demografik dhe benifitet e edukimit gjithëpërfshirës</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Fëmijët me nevoja të veçanta duhet të jenë pjesë e shkollës së rregullt; - Fëmijët me nevoja të veçanta nuk janë pengesë në klasë; - Fëmijët me dëmtime më të rënda nuk duhet të jenë pjesë e shkollës së rregullt, por e Qendrës Burimore; - Skeptikë për aftësitë, përgatitjen dhe punën e tyre me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta; - Mosha më e re e mësuesve kanë më shumë entuziazëm, durim dhe pasiguri për të

<p>Benifitet e edukimit gjithëpërfshirës</p>		<p>punuar në me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mosha më e vjetër e mësuesve ka më tepër kompetencë dhe më pak durim për të punuar me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta. - Përvoja e punës së mësuesve asocon në arritjen e konfidencës dhe suksesit në punë; - Në fillimet e punës evidente pasiguria emocionale; -Përvojat e ndryshme kanë rritur kureshtjen dhe kërkesat e punës karshi mësuesve; - Gjinia femërore ka lidhje më të fort afektive me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta; - Të qenurit ‘nënë’ rritë ndjeshmërinë dhe empatinë; - Gjinia mashkullore e konsideron si obligim ligjor dhe moral, ndërsa ajo femërore si detyrim moral e human, e më pas ligjor.
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Programet e përgatitjes të mësuesve kanë mungesë të ndërlidhjes së teorisë me praktikën; - Mësuesit informatat e para për gjithëpërfshirjen, i kanë marrë gjatë studimeve; - Në programet e studimeve modulet për gjithëpërfshirjen janë të përgjithshme. - Mungojnë dukshëm informatat më të detajuara për nevojat e ndryshme të fëmijëve/ nxënësve; - Në zona urbane vetëdijesimi i komunitetit dhe kërkesat ndaj mësuesve janë më të larta se në ato rurale; - Në zona urbane numri i fëmijëve/nxënësve me nevoja të veçanta është më i lartë; - Në qytete prindërit janë më të emancipuar; - Vetëbesim i mësimeve nga punuar me nxënës nga shumë i lartë, deri në atë të moderuar, e të ulët për nxënës me nevoja të veçanta më të rënda;
--	--	--

		<p>Besimi i mësuesve në aftësitë e tyre ndërlidhet me rezultatet që arrihen dhe njohuritë që i kanë për gjithëpërfshirjen;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entuziazëm dhe mëdyshje për punën, si dhe arritjet e rezultateve me nxënës me nevoja të veçanta; -Mungesa e theksuar e trajnimeve për gjithëpërfshirjen; - Trajnimet efekt pozitiv në përgatitjen e mësuesve, sidomos për qasjen metodologjike; - Nevojë urgjente për trajnimet specifike mbi metodologjitë krahas nevojave dëmtimeve dhe nevojave individuale; - Përfitimet nga mjediset gjithëpërfshirëse janë të shumëanshme; - Gjithëpërfshirja parandalon paragjykimet dhe ndryshon qëndrimet; - Kultivohen vlerat gjithëpërfshirëse;
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - Fëmija me nevoja të veçanta zhvillohet në të gjitha domenet; - Eksperiencat e përbashkëta të fëmijëve ndihmojnë zhvillimin e njëri-tjetrit nga aspekti intelektual, social dhe emocional; - Puna e mësuesve ka rezultuar me punësimin e nxënësve me nevoja të veçanta; - Zhvillim i performacës në mësimdhënie.
<p>Ndjesia ndaj edukimit gjithëpërfshirës</p> <p>Eksperiencat pozitive</p> <p>Eksperiencat negative</p>	<p>-Ndjesitë dhe përjetimet gjatë përvojës së punë me fëmijë me nevoja të veçanta</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Përkrahje e diversitetit; - Punë në klasë gjithëpërfshirëse nuk është aspak e lehtë, është sfiduese, dhe kërkon përkushtim. - Me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta rezultati arrihet ngadal; - Ballafaqim me mungesën e kushteve dhe rrethanave të vështira; - Mësuesit ndjenjë kënaqësi kur fëmijët/nxënësit përmirësohen, ndryshojnë sjellje apo arrijnë rezultatet; - Përjetim i veçantë emocionale për mësuesit;

		<ul style="list-style-type: none"> - Mësimdhënësit janë të vetëdëshëm për rëndësinë dhe ndikimin e tyre në zhvillimin e fëmijës/nxënësit me nevoja të veçanta. - Mësuesit përjetojnë ndjenja të forta lumturie nga suksesi i fëmijës, sjellja falënderuese nga ana e fëmijës dhe prindit; - Lidhje emocionale me fëmijën/nxënësin; - Përjetim i stresit dhe ankthit në situata të vështira në klasë; - Vështirësi në menaxhimin e sjelljeve agresive të nxënësve me nevoja të veçanta në klasë.
<p>Sfidat e zbatimit të edukimit gjithëpërfshirës</p>	<p>- Vështirësitë, nevojat dhe perspektiva e edukimit gjithëpërfshirës</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lloji dhe shkalla e dëmtimit të fëmijës/nxënësit me nevoja të veçanta; - Sjelljet agresive dhe menaxhimi i klasës; - Mungesa e mbështetjes institucionale; - Mungesa e bashëpunimit dhe ofrimi i diagnozës nga prindërit; - Nivel i ulët i vetëdijësisimit të mësimdhënësve dhe institucioneve në përgjithësi; - Paragjykimet e prindërve.

<p>Nevojat për realizimin e dukimit gjithëpërfshirës</p>		<ul style="list-style-type: none"> -Numri i madh i nxënësve në klasë; - Mungesa e kohës; - Vështirësi me punën administrative; - Ngritja e vetëdijës së komunitetit. - Edukimi, vetëdijësimi dhe trajnimi i prindërve. -Ndryshimi i kulturës gjithëpërfshirëse në shkollë; - Ngritja e vetëdijësimi dhe trajnimi i mësimeve; - Ndërgjegjësimi i bashkëmoshatarëve; - Funksionimi i bashkëpunimit midis akterëve kryesorë; - Vlerësimi i performancës së mësimeve; - Mbështetje e asistentit për fëmijë me nevoja të veçanta; - Përkrahja e mësimit mbështetës, e shërbimit pedagogjik dhe psikologjik në shkollë; - Mbështetje me materiale dhe mjete konkretizuese; - Infrastrukturë e përfshatshme dhe e qasshme për të gjithë fëmijët/nxënësit;
--	--	--

<p>Perspektiva e edukimit gjithëpërfshirës në Kosovë</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Edukimi gjithëpërfshirës mund të bëhet realitet; - Skepticizëm për zbatimin e plotë të gjithëpërfshirjes; - Ndryshimet deri tani me ritëm të ngadaltë; - Nevoja për mbështetje financiare; - Nevoja për vetëdijesim dhe punë e përbashkët nga prindërit, mësime dhënësit dhe MASHTI. - Bashkëpunimi i prindërve dhe pjesëmarrja e tyre aktive. - Fëmijët me nevoja të veçanta kanë nevojë për arsimim cilësorë dhe përfshirje aktive në komunitet. - Edukimi gjithëpërfshirës si mundësi e barabartë për të gjithë.
--	--	--

4.4.1.1 Të kuptuarit, përgatitja dhe qasja ndaj edukimit gjithëpërfshirës.

Të kuptuarit e konceptit të gjithëpërfshirjes në arsim nga mësime dhënësit është hap i parë drejt gjithëpërfshirjes. Përkufizimet e pjesëmarrësve për edukimin gjithëpërfshirës në përgjithësi lidhen me të drejtën e arsimimit dhe përfshirjes së barabartë të të gjithë fëmijëve në institucione e mjedise të përbashkëta, pavarësisht dallimeve gjinore, racore, fetare, aftësive, nevojës së veçantë përfshirë

ato intelektuale, fizike, emocionale apo të tjera. Sipas tyre kjo e drejtë sigurohet dhe promovohet në dokumente ndërkombëtare, por edhe me ligj dhe dokumente zyrtare e pedagogjike në nivel vendor. Mësimdhënësit shtojnë se gjithëpërfshirja nënkupton përfshirjen sociale të të gjithë fëmijëve pa dallim, veçanërisht pjesëmarrjen aktive në klasë, rrethin shoqëror dhe në komunitet, në përgjithësi. Ata deklarojnë se:

“Gjithëpërfshirjen e kuptoj si përfshirje sociale e të gjithë fëmijëve në arsim, pa dallim race, gjinie, etnie, nevoje të veçantë apo ndonjë dallimi tjetër” (Pjesëmarrësi 5).

“Edukimin gjithëpërfshirës e kuptoj si të drejtën e të gjithë fëmijëve të shkollohen pa marrë parasysh gjininë, racën, fenë, aftësitë, nevojat e veçanta... në shkolla të rregullta” (Pjesëmarrësi 3).

“Si term mund të themi që gjithëpërfshirja është një praktikë që kërkon të përfshihen të gjithë nxënësit në procesin e rregullt mësimor” (Pjesëmarrësi 8).

“E mendoj si një praktikë e cila përfshinë të gjithë fëmijët pavarësisht nevojës së tyre, aftësive fizike, mendore, emocionale... Pra, përfshirja e tyre aktive në klasë, institucione edukative, shoqëri dhe në përgjithësi në komunitet” (Pjesëmarrësi 2).

“Gjithëpërfshirja është praktikë që promovohet në dokumente ndërkombëtare si Deklarata Universale për të drejtat e njeriut dhe Konventa për të drejtat e fëmijës, por edhe në të gjitha dokumentet tjera rrjedhëse”(Pjesëmarrësi 10).

“Është e drejtë e secilit fëmijë të edukohet në institucione të rregullta, kjo i garantohet me ligjin mbi arsimin parauniversitar, ndërsa gjithëpërfshirjen e kemi si parim të Kurrikulës në Kosovë” (Pjesëmarrësi 9).

“Fëmijët me nevoja të veçanta gjithsesi duhet për të ndarë mjedise të përbashkëta me moshatarët e tyre” (Pjesëmarrësi 1).

Pjesëmarrësit e vlerësojnë edukimin gjithëpërfshirës si një politikë që siguron qasje dhe mbështetje krahas nevojave të çdo fëmije. Kjo politikë arsimore eliminon pengesat dhe ofron kushte të përshtatshme për zhvillim të potencialit të secilit fëmijë, duke arritur si rezultat pavarësinë dhe produktivitetin në shoqëri. Pra, mësimdhënësit besojnë që nxënësit me nevoja të veçanta kanë

aftësi, kanë potencial për zhvillim, mund të arrijnë të pavarësohen dhe të kontribuojnë në rrethin e tyre social.

“Por nuk është si qëllim vetëm të përfshihen në klasa dhe të ulen në banka, por gjithëpërfshijra nënkupton krijimin e kushteve dhe largimin e të gjitha pengesave që mund të ndalojnë proceset edukative, klimën e të nxënësve, përshtatja me nevojat e tyre dhe nxitja e bashkëpunimit me nxënës të tjerë” (Pjesëmarrësi 8).

“Gjithashtu ka të bëjë me ofrimin e kushteve dhe nevojave të duhura që gjithsecili të ndihet se po merr atë që i takon nga shkolla dhe se ka mundësi edhe të jetë produktiv e të kontribuoj në të. E shoh si një politikë që mundëson të zhvillohen “lule” të ndryshme brenda klasës tonë duke dhënë kështu mundësinë që “aroma” e tyre të nuhatet nga i tërë rrethi shoqëror” (Pjesëmarrësi 5).

“Gjithmonë nisem nga parimi që çdo student ka aftësi të mësojë dhe të ndryshojë. Kjo praktikë mendoj që mundëson zhvillimin e aftësive të secilit prej tyre. Dhe, çka është me rëndësi arritja e pavarësisht dhe produktivitetit në shoqëri” (Pjesëmarrësi, 7).

Në hulumtime vërehet një pasiguri e mësimitdhënësve për përgatitjen e tyre profesionale për të arritur të përkrahin fëmijët me nevoja të veçanta (Nel dhe të tjerë, 2016). Pjesa më e madhe e mësimitdhënësve në hulumtimin aktual, deri në 80% shprehen se nuk janë të përgatitur mjaftueshëm për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta, veçanërisht me nevoja të veçanta më të rënda. Ata theksojnë që ka situata që nuk dinë se si t'i qasen dhe se si t'i menaxhojnë. Po ashtu e shprehin impenjimin e tyre gjatë punës, por nuk janë të kënaqur mjaftueshëm me punën e tyre dhe mendojnë që munden të japin më tepër nga vetja. Të domosdoshme i konsiderojnë trajnimet, marrjen e informatave se si t'i qasen fëmijëve, përvetësimin e metodologjive të reja të punës dhe strategjive për të menaxhuar sjelljes e papërshtatshme në klasë. Ndërsa, pjesa tjetër e mësimitdhënësve 20% pretendojnë se e kanë përgatitjen dhe eksperiencën e mjaftueshme për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta.

“Ndoshta jam e përgatitur, mirëpo jo për raste shumë të rënda, por nëse do të kishim pasur trajnime të vazhdueshme besoj që do na kishin ndihmuar më shumë. Sfidat i kam pasur me fëmijë të spektrit të autizimit. Por, varësisht nga shkalla. Ka të bëjë me sjelljen, me hiperaktivitetin...” (Pjesëmarrësi 3).

“Jam e përgatitur deri në një masë për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta, por nuk jam e kënaqur me vetën. Mendoj që mundem edhe më shumë të punoj. Jam në gjendje për t’i ndihmuar fëmijës për aq njohuri sa kam. Por kisha dashur që të punoj më shumë. Mundohem me të gjitha mundësitë dhe forcat me qenë edhe më e mirë” (Pjesëmarrës 2).

“Mjaftueshëm jo. Jam i mendimit se çdo vit secili ka nevojë së paku për fëmijët me nevoja të veçanta të mbajë trajnime dy ditore së paku, vjen diçka e re që mundet për të përmirësuar diçka” (Pjesëmarrësi 9).

“Po jam e përgatitur. Kam punuar me nxënës me nevoja të veçanta të shumëfishta, jam munduar dhe e kam dhënë maksimumin. Madje madje, mbasi që kam punuar me nxënës të ndryshëm, mendoj që jam mjaftueshëm e gatshme të punoj me çdo nxënës me nevoja të veçanta” (Pjesëmarrësi 7).

“Ndihe se kam një bazë të mirë dhe një ide të qartë se si të punoj me nxënës me nevoja të veçanta pa marrë parasysh situatën. Edhe po të hasja në vështirësi gjatë rrugëtimit, e di se do të jepja më të mirën nga vetja” (Pjesëmarrësi 6).

“Jam e përgatitur, në bazë të eksperiencës, por çdo herë kërkoj plotësim te vetja. Mundem të jap më tepër... Mangësitë i kemi. Kemi nevojë për informacione prej ekspertëve që trajtojnë fëmijët me nevoja të veçanta. Informacione për qasje më adekuate, për metodologji të punës”(Pjesëmarrësi 4).

“Kur nxënësit kanë probleme më të lehta, shumë lehtë i menaxhoj. Mendoj që arrij t’ju përgjigjem nevojave që mund t’i kenë, ndërsa për rastet më të rënda e jap maksimumin, por konsideroj që nuk arrijë sukses sa duhet” (Pjesëmarrësi 9).

“Ka raste që ndihem që nuk jam produktive sa duhet me fëmijën autik. E nëse do të isha e përgatitur dhe nëse do ta kisha mbështetjen e ekipit profesional në shkollë do të ishte më e lehtë për mua”. P.sh ka raste kur fëmija shfaq sjellje të papërshtatshme, të cilat nuk kam njohuri dhe shkathtësi t’i menaxhoj. Në këtë rast tentoj që të lexoj literaturë, në mënyrë që ta ndihmojë atë”. (Pjesëmarrësi 3).

“Në fillim e kam ndjerë vetën jo të përgatitur për të dhënë maksimumin për nevojat e tij, mirëpo më kanë ndihmuar shumë materialet që unë hulumtoja në internet për autizmin dhe punën me fëmijët autik. Gjithashtu në klasë e kam pasur një nxënës, i cili kishte dëmtime fizike e që e kishte

diagnozë paralizën cerebrale. Problematikë për të cilën nuk kisha shumë informacione për mënyrën se si duhet t'i qasem e ta ndihmoj” (Pjesëmarrësi 5).

“Mendoj që përvoja më ka ndihmuar shumë në punën time me fëmijën me nevoja të veçanta, por e shoh që ka momente që nuk di se si t'i qasem dhe e kam të nevojshme pjesëmarrjen në trajnime për t'i zhvilluar aftësitë” (Pjesëmarrësi 10).

Ndjeja e përkatësisë dhe e mikpritjes në klasë janë parakushte të rëndësishme për përfshirjen e fëmijëve në klasë dhe për kultivimin e respektimit të dallimeve (Yeo dhe të tjerë, 2016). Mësimdhënësit kur ju referohen qasjes në klasë gjithëpërfshirëse fillimisht kanë nënvizuar rëndësinë e krijimit të mjedisit dhe atmosferës të përshtatshme në klasë. Qëllimi ka qenë që fëmijët të pranojnë dhe të përkrahin zhvillimin e njëri-tjetrit. Më pas vëzhgimi, identifikimi dhe njohja e nevojave të fëmijës, si dhe krahas këtij procesi edhe bashkëpunimi me prindërit, shërbimin profesional të shkollës, si dhe ekipin vlerësues komunal. Ata deklaruan se kanë marrë iniciativën dhe kanë qenë pjesë e hartimit të PIA-s, por në raste më të veçanta kanë hartuar edhe objektiva individuale dhe kanë zhvilluar orë plotësuese. Veçanërisht, kanë treguar se përdorin metoda të ndryshme (verbale, dialog, ilustrim, demonstrim) dhe forma të ndryshme të punës, përfshirë punën individuale (individualizimi i aktivitetit), punën në çifte apo grupe (nxënësit ndajnë përvojat dhe ndihmojnë zhvillimin e njëri-tjetrit). Gjithashtu, treguan edhe shembuj nga përfshirja aktive e fëmijës gjatë realizimit të aktiviteteve në klasë, duke mos e dalluar nga pjesa tjetër në klasë. Tre nga mësimdhënësit kanë treguar që materialet për realizimin e aktiviteteve i kanë siguruar vetë. Edhe në hulumtimin e Adewumi dhe Mosito (2019) mësimdhënësit kanë arritur të mbështesin procesin e të nxënësve të nxënësve me nevoja të veçanta, duke realizuar aktivitete me materiale të ndryshme, që i kanë siguruar vetë ata.

“Unë e kam krijuar fillimisht ambientin dhe sigurinë në klasë. Jam munduar ta ndihmoj zhvillimin fizik të fëmijës. Po ashtu, jam munduar të punoj edhe individualisht me atë. Pastaj edhe me punë në grupe, sepse ka shumë rezultate marrë parasysh që fëmija përfiton shumë nga fëmija tjetër e ndoshta edhe më shumë se nga unë; ndërvepron, bashkëbisedon, pra ka efekt shumë më të madh shoku apo shoqja” (Pjesëmarrësi 2).

“Gjithmonë aktivitetet i punoj në grup, por bëj edhe aktivitete individuale , p.sh. në të ecur apo folur. Por punoj edhe në dyshe, mirëpo zakonisht mundohem të krijoj grupe që fëmijët me nevoja të veçanta të shohin se si funksionon grupi, si duhet të bashkëpunojnë me njëri-tjetrin, si t’i ndajnë lodrat” (Pjesëmarrësi 1).

“Pas observimit të fëmijës brenda një periudhe, fillimisht kam caktuar takim me prindërit e nxënësit për të diskutuar në detaje për vështirësitë apo informacionet që kanë të bëjnë me nxënësin. Më pas kam marr pëlqimin e prindit që të punojmë dhe ndërmarrim hapat e duhur në mënyrë që ta mbështesim në formën e duhur nxënësin. Kam diskutuar me mësuesen mbështetëse, psikologën dhe menaxhmentin e shkollës për ta pasur përkrahjen e nevojshme nga ana e tyre. Kam bërë kërkesë Ekipit Komunal të Vlerësimit të bëj vlerësimin ose identifikimin e rasteve për të cilët dyshoja...” (Pjesëmarrësi 5).

“Vendosja e qëllimeve dhe objektivave individuale për nxënësit dhe mbajtja e orëve plotësuese në mënyrë që të kishim më tepër kohë për aktivitete.” (Pjesëmarrësi 5).

“Vlerësimin e nxënësve e kemi bërë me ekipin profesional brenda shkollës dhe mbi bazën e atij vlerësimi i kemi hartuar objektivat në Planin Individual” (Pjesëmarrësi 5).

“Më së pari kur e kam marrë klasën i kam evidentuar nxënësit që janë me nevoja të veçanta, pastaj kam punuar me nxënësit e tjerë që t’i integrojmë dhe të ndihen mirë. Zakonisht nxënësit me nevoja të veçanta lidhen me një person apo dy që i ndjenë më të afërt, dhe unë kur kam dashur që të arrij qëllimin, jam munduar ta bëj këtë përmes shokut apo shoqes. Gjithashtu, jam munduar që t’i ofroj kushte sa më të mira për punë, edhe pse shkolla nuk e ka bërë një gjë të tillë” (Pjesëmarrësi 10).

“Së pari jam munduar që nxënësi t’i përshtatet grupit dhe ta pranojnë të tjerët, që të kem më të lehtë punën më tutje. Më pas jam munduar që nxënësi mos të jetë në qendër të vëmendjes në mënyrë që mos të ndihet i trajtuar ndryshe. Po ashtu, aktivitet kanë qenë të individualizuara, duke filluar nga mbajtja e lapsit e më pas te pjesët tjera. Tash kemi filluar ta përdorim edhe PIA-në, që e hartojmë në kuadër të institucionit dhe me ndihmën e prindërve” (Pjesëmarrësi 4).

“Fëmijën me dëmtime fizike e kam ulur në rreth. Më pas i ka vendosur duart në pozicionin që mundet të qëndroj dhe ngadalë duke e ndihmuar ka arritur që të shkoj deri te dollapi. Kjo ka qenë një arritje shumë e madhe”.

“Kur prezantojnë të tjerët nuk e lë fëmijën pasiv, mirëpo së pari më duhet ta njoh atë. Shembull, unë e di që fëmija e di sesi bën macja, qeni, kali..., dhe kur filloj aktivitetin kërkoj nga fëmijët të prezantohen me radhë. Por kur vie radha e fëmijës në fjalë i them: si bën macja? Ai bën MJAU. D.m.th., edhe ai ndihet i barabartë” (Pjesëmarrësi 3).

“Kam hulumtuar në faqe të ndryshme në internet, kam gjetur metoda të përshtatshme për specifikat e nxënësve. Nëse ka qenë nevoja jemi konsultuar me mësimdhënësit e tjerë, kujdestarët e klasës, prindin ose edhe menaxhmentin. Jam konsultuar me profesor me përvojë ose edhe trajner të ndryshëm të kësaj fushë” (Pjesëmarrësi 7).

“Kam pas raste kur nxënësi ka pasur vështirësi në të lexuar dhe në të kuptuar. Atyre është dashur t’u sigurohen videot, fotot, ose është dashur t’u demonstrohen eksperimente të cilat kanë pasur mundësi ta kuptojnë. Materialet i kam siguruar gjithmonë vetë. Pra, kam pasur rast që nxënësi e ka kuptuar shumë mirë dhe ka dashur që më pas ta praktikoj edhe vetë” (Pjesëmarrësi 7).

“Po, e kam individualizuar aktivitetin në përputhje me rezultatet e hartuara në PIA. Shumicën e rasteve i kam siguruar vetë edhe materialet për realizimin e aktivitetit” (Pjesëmarrësi 6).

“Viteve të fundit e kam përdorur metodologjinë e diferencuar si dhe hartimin e planit PIA. Po ashtu takimet e rregullta me mësuesit mbështetës” (Pjesëmarrësi 8).

“Ne punojmë përmes lojës! Loja e parë i ka pëlqyer fëmijës pas tre muajve ka qenë ‘Kur hyn treni në tunel’ dhe që është përfshirë edhe vetë” (Pjesëmarrësi 3).

4.4.1.2. Qëndrimet e mësimdhënësve, faktorët demografik dhe benifitet e edukimit gjithëpërfshirës

Mësimdhënësit në përgjithësi besojnë që fëmijët me nevoja të veçanta duhet të gjithëpërfshihen në institucione të rregullta. Por, tre nga mësimdhënësit janë skeptik për gjithëpërfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta të rënda, ndërsa njëri prej tyre potencon që disa fëmijë me nevoja kanë nevojë të ndjekin edukimin e tyre në Qendër Burimore, e më pas të përfshihen në shkollë të rregullt. Në relevancë me të gjeturat e hulumtimit aktual, mësimdhënësit në studimin e Yeo dhe të tjerë (2016) mendojnë se vetëm fëmijët me nevoja mesatare të veçanta duhet të përfshihen brenda shkollave të rregullta. Gjithashtu, në gjeneral mësimdhënësit shprehin një pasiguri me punën e tyre me fëmijë

me nevoja të veçanta. Ata e vlerësojnë si shumë të nevojshme mbështetjen e asistentit për fëmijë me nevoja të veçanta dhe mësimdhënësit mbështetës.

“Fëmija me nevoja të veçanta duhet jetë patjeter pjesë e shkollës së rregullt dhe me qëndrim tërë ditor, por të mbështetet nga asistenti personal dhe nga mësuesi mbështetës” (Pjesëmarrësi 4).

“Për mësimdhënës fëmijët me nevoja të veçanta janë të pranueshëm dhe punojmë shumë me ta, por nuk veprojmë gjithmonë mirë. Ka raste kur nuk më merr gjumi duke menduar se a kam vepruar mirë në një situatë të caktuar, apo nëse aktiviteti ka qenë i duhuri” (Pjesëmarrësi 3).

“Si mësimdhënës me disa vite përvojë të punës kam pasur rastin të punoj me nxënës me epilepsi, disgrafi, disleksi dhe diskalkuli. Edhe pse puna me ta ishte sfiduese, aspekti i gjithëpërfshirjes nuk ishte vetëm pjesëmarrje fizike, por ishte përfshirje në kuptimin e plotë të fjalës. Andaj, jam i bindur se klasa me nxënës me nevoja të veçanta nuk është “pengesë” për nxënësit e tjerë ashtu siç shumica e shohin” (Pjesëmarrësi 5).

“Unë kam qëndrim plotësisht pozitiv për gjithëpërfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta. Ata duhet të jenë pjesë e shkollës së rregullt dhe të trajtohen mirë. Nuk jam e mendimit që nuk duhet të jenë pjesë e klasës së rregullt. Për më tepër kam pasur edhe nxënës shurdhmemec, me të cilin kam punuar eksperimente shumë të veçanta” (Pjesëmarrësi 7).

“Pjesë e shkollës duhet të jenë fëmijët me nevoja të veçanta që mund të edukohen në shkolla të rregullta, por jo ata që kanë nevoja shumë të rënda mendore apo diçka tjetër” (Pjesëmarrësi 9).

“Jam e mendimit që fëmijët me dëmtime më të rënda mendore duhet të ndjekin edukimin në qendër burimore, e më pas sipas mundësive të integrohen e të gjithëpërfshihen në shkollë të rregullt” (Pjesëmarrësi 3).

“Mendoj që nxënësit me nevoja të veçanta duhet të jenë pjesë e shkollës së rregullt, por disa raste më të rënda konsideroj që duhet të jenë pjesë e Qendrës Burimore” (Pjesëmarrësi 10).

Të drejtën për arsimin cilësor në mjedise të rregullta gjithëpërfshirëse e ka çdo fëmijë, të cilët ndërveprojnë me të tjerët dhe zhvillohen si nga aspekti njerëzor ashtu edhe akademik (Molina Roldán dhe të tjerë, 2021). Sipas mësimdhënësve një nga benifitet e edukimit gjithëpërfshirës është mjedisi i përbashkët ku fëmijët e ndajnë, aty ku parandalohen qëndrimet negative dhe

paragjykimet. Ky mjedis ka luftuar dhe ndryshuar perceptimet e mësimdhënësve, fëmijëve, por edhe të prindërve të tyre. Gjatë bashkëpunimit, imitimit dhe ndarjes të përvojave në klasa gjithëpërfshirëse fëmijët pa përjashtim zhvillohen në mënyrë holistike si nga aspekti intelektual, emocional, social, fizike dhe ai i komunikimit. Në disa fragmente mësimdhënësit e vënë në dukje ndryshimin e sjelljes dhe arritjet e rezultateve të fëmijëve me nevoja të veçanta. Ngjashëm, hulumtimi i Ugalde dhe të tjerë (2021) ka zbuluar rezultate pozitive të tilla, si pjesëmarrja aktive në procesin e të nxënësve, zhvillim gjuhësor, në zhvillimin e shkathhtësisë së të shkruarit, lexuarit dhe komunikimit, matematikor dhe shkencor. Për më tepër një mësimdhënës suksesin e punës e ka kurorëzuar me përfundimin e testit të arritshmërisë dhe deri te punësimi i nxënësve me nevoja të veçanta, pra e ka mbështetur të pavarësohet. Të gjeturat e Yeo dhe të tjerë (2016) tregojnë që qëndrimet e mësimdhënësve lidheshin me rritjen e kompetencës profesionale. Mësimdhënësit në hulumtimin aktual tregojnë që kërkesat e klasës gjithëpërfshirëse i kanë bërë më kërkuar ndaj vetës, më profesional në punën e tyre, por edhe ka ndryshuar qëndrimet e tyre ndaj nxënësve me nevoja të veçanta. Ata shtojnë që shpesh ndodh që aktiviteti që planifikohet për fëmijën me nevoja të veçanta, mund të shfrytëzohet edhe për bashkëmoshatarët e tyre.

“Fëmijë me nevoja të veçanta ne kemi çdo vit. Ky fakt ka ndikuar që fëmijët me zhvillim tipik t’i pranojnë shumë lehtë, sepse e ndajnë një mjedis” (Pjesëmarrësi 3).

“Si fëmijët me nevoja të veçanta, ashtu edhe bashkëmoshatarët e tyre janë më tolerant, marrin përgjegjësi, ndihmojnë tjetrin, bashkëndjehen, pra bëhen njerëz më të mirë. Ata duke i ndihmuar fëmijëve me nevoja të veçanta arrijnë të jenë më të mirë edhe në procesin e të nxënësve” (Pjesëmarrësi 1).

“Sado e vështirë që ishte puna me fëmijë me autizëm, rezultatet ishin mahnitëse si në aspektin social, emocional, dhe kognitiv” (Pjesëmarrësi 5).

“Me nxënësve me nevoja të veçanta që kam punuar rezultatet janë arritur ngadal. Por, kanë arritur sukses në përvetësimin e njohurive në lëndën e gjuhës dhe matematikës, në komunikim e në sjellje” (Pjesëmarrësi 10).

“Nxënësve me nevoja të veçanta në klasa ndihen mjaft mirë dhe perceptohen pozitivisht nga bashkëmoshatarët e tyre. Gjithashtu, ata janë të informuar për gjithëpërfshirjen dhe janë të gatshëm të ndërveprojnë në mjediset social me nxënësve me nevoja të veçanta” (Pjesëmarrësi 5).

“Nxënësit me nevoja të veçanta përfitojnë shumë nga mjediset gjithëpërfshirëse. Për më tepër ata kanë nevojë për këto mjedise, të cilat i stimulojnë dhe i ndihmojnë të zhvillohen” (Pjesëmarrësi 9).

“Për mua ka qenë kënaqësi puna me fëmijë me nevoja të veçanta. Ka rastisur që njëri prej tyre për herë të parë ka hedhur hapin e parë! Kjo ka qenë arritje e madhe, veçanërisht rasti në fjalë kur fëmija ka arritur një rezultat shumë të rëndësishëm (Pjesëmarrësi 3).

“Njëri nga gjashtë nxënësit me nevoja të veçanta që kam punuar unë është punësuar në një kompani të pastrimit. Edukimi i ka ndihmuar të arrijë të jetë produktiv në punë, i përgjegjshëm, dhe i vetëdijshëm. Është shembull shumë i mirë! Për më tepër sa herë më takon më falënderon për mbështetjen që ia kam ofruar gjatë edukimit të tij” (Pjesëmarrësi 7).

“Tani ajo e ka përfunduar nivelin e mesëm të ulët me sukses dhe ka qenë pjesë e testit të arritshmërisë. Mendoj që është një sukses shumë i madh, por sigurisht me punë intensive” (Pjesëmarrësi 7).

“Një nxënëse me sindromën down e ka pasur shprehi të mos marrë leje për të dal nga klasa, të dal nga dritarja e klasës, dy apo tri herë brenda orës mësimore, si dhe të mos i pranoj e përshëndes të gjithë arsimtarët. Por, unë për një muaj vazhdimisht e kam përcjellur, kam biseduar me të, por edhe kam kërkuar nga shoqet e klasës të kujdesen për të. Në klasën e 11 ka ndryshuar shumë, duke filluar nga respektimi i rregullave të klasës dhe respektimi i të gjithë arsimtarëve” (Pjesëmarrësi 9).

“Një nxënës dhe prindërit e tij nuk kanë dëshiruar të ulen në një bankë me një nxënëse me nevoja të veçanta. Unë kam biseduar me prindin dhe ia kam bërë të qartë që jam kujdestare e klasës dhe vendosi se me kë duhet të ulen nxënësit. Pastaj, nxënësin e kam takuar dhe kam biseduar me të, duke e bindur që duhet ta ndihmojmë shoqen, sepse është njerëzore. Gradualisht, nxënësi e ka bashkëndjerë në lëkurën e vet dhe nuk ka pasur kundërshtime. Për më tepër prindi i nxënësit ka filluar të ndryshoj qëndrim, duke më ndihmuar edhe me të holla kur ka pasur nevojë nxënësja me nevoja të veçanta” (Pjesëmarrësi 7).

“Puna me fëmijë me nevoja të veçanta ka ndikuar në qëndrimet e mia dhe më ka përforcuar profesionalisht, sepse vit pas viti kam punuar me fëmijë me dëmtime të ndryshme. Kjo ka ndikuar që unë vazhdimisht të hulumtoj...” (Pjesëmarrësi 8).

“Aktivitetet që i punoj për fëmijë me nevoja të veçanta gjithmonë funksionojnë edhe për fëmijët tipik” (Pjesëmarrësi 3).

“Mendoj që çdo punë me secilin fëmijë me nevoja të veçanta ndikon në edukimin tonë, për shkak se gjithmonë shkon duke u perfeksionuar dhe duke u zhvilluar nga aspekti profesional” (Pjesëmarrësi 7).

Mësimdhënësit janë shprehur se disa nga faktorët demografikë kanë pasur efekt në pikëpamjet dhe qasjen e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Kur iu referohemi gjinisë mësimdhënësit e gjinisë mashkullore nuk evidentuan ndonjë karakteristikë dalluese ndaj perceptimeve të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Njëri prej tyre ka theksuar se punën me fëmijë me nevoja të veçanta fillimisht e ka vlerësuar si obligim ligjorë e më pas moral. Ndërsa, mësimdhënëset e gjinisë femërore e kanë vënë në dukje ndjeshmërinë shpirtërore të gjinisë femërore, por edhe të qenurit ‘nënë’ ka pasur efekt në rritjen e bashkëndjesisë dhe përgjegjësisë, duke i konsideruar fëmijët si pjesë të familjes.

“Besoj që ka ndikim si femër, si nanë e ke ndjeshmërinë emocionale, në krahasim me meshkujt” (Pjesëmarrësi 3).

“Ndoshta që jam grua dhe e kam epitetin nënë” (Pjesëmarrësi 4).

“Për shkak që jemi femra dhe nëna, jemi emocionalisht më të ndjeshme, sidomos pasi që i kam lindur fëmijët kjo ndjesi është ngjallur edhe më shumë. Të gjithë fëmijët mundohem t’i kuptoj, të punoj me secilin prej tyre dhe i konsideroj si të ishin fëmijët e mi derisa janë në klasë e në shkollë” (Pjesëmarrësi 7).

“Ka pas ndikim mosha, por edhe gjinia kur jam bërë nënë. Kam qenë më e ndjeshme në këtë pjesë, sepse nënën edhe fëmijën i ke kuptuar ndryshe” (Pjesëmarrësi 1).

“Nuk do të thotë që unë jam mashkull e ka ndonjë dallim! Fillimisht kur kam filluar punën me nxënës me nevoja të veçanta, e kemi respektuar ligjin dhe aspektin pedagogjik, por edhe atë moral” (Pjesëmarrësi 9).

“Nuk besoj që të qenurit mashkull apo femër e përcakton qëndrimin tonë për fëmijë me nevoja të veçanta. Mendoj që e kemi obligim ligjor dhe njerëzor të respektojmë secilin fëmijë” (Pjesëmarrësi 5).

Ndër të tjerash mësimdhënësit treguan që në qytete vetëdijesimi i komunitetit është më i lartë dhe patjetër që kjo ka ndikuar në rritjen e kërkesave për përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta. Sipas tyre në qytete prindërit janë më të emancipuar, kërkojnë të drejtën e fëmijëve të tyre për arsim dhe kërkojnë mbështetjen nga shkolla. Në mungesë të mbështetjes njerëzore, prindërit kanë angazhuar asistent për të përkrahur zhvillimin e fëmijëve të tyre. Ndërsa, në vende rurale vetëdijesimi i komunitetit dhe pritshmëritë ndaj shkollës janë më të ulëta, dhe kjo reflekton në numrin më të vogël të fëmijëve me nevoja të veçanta, por edhe në mungesën e eksperiencës dhe kërkesave ndaj mësimdhënësve.

“Mendoj që po, sepse nëse flasim në veçanti për fëmijë me nevoja të veçanta që nuk jetojnë në Prishtinë, konsideroj që qasjen e kanë më të vështirë në IP, kanë më pak fëmijë dhe i vlerësojnë ndryshe. Si dhe, në Prishtinë ke mundësi të takosh më shumë fëmijë me nevoja të veçanta dhe kërkesat janë më të mëdha” (Pjesëmarrësi 3).

“Në qytet, kërkesat janë më të mëdha, si nga prindërit ashtu edhe nga komuniteti. Janë të më të vetëdijësuar masa, që të gjithë fëmijët duhet të përfshihen në të gjitha aspektet. Prindërit janë më kërkues, të cilët investojnë në asistentin personal për fëmijën e tyre dhe mundohen që t’i ofrojnë kushte për shkollim dhe gjithëpërfshirje” (Pjesëmarrësi 7).

“Ndikon shumë, sepse nëse do të jetoja dhe punoja në periferi larg qendrës kishte për të qenë më e vështirë, sepse nuk e besoj që kishte pas guxim ndonjë prind ta sjellë fëmijën me nevoja të veçanta në IP. Qendra është më ndryshe, sepse prindërit janë më të informuar dhe janë më të vetëdijësuar. Ata kanë guxim të diskutojnë më hapur, të marrin mendime në lidhje me kushtet që i ofrojnë kopshtet, e tema të tilla. Dhe ndoshta përvojat që i ndajnë me njëra-tjetrën ndikojnë që të marrin hapa të guximshëm” (Pjesëmarrësi 1).

“Në krahasim me shkollat më në qendër, shkolla jonë pak më vonë ka filluar të pranoj fëmijë me nevoja të veçanta. Po besoj që ndryshimet në arsim fillojnë në shkolla më të mëdha dhe më në qendër” (Pjesëmarrësi 10).

“Mendoj që në qytete janë njerëzit më të emancipuar. Qyteti i ka ofruar më shumë hapësirë gjithëpërfshirjes, për dallim nga vendet rurale” (Pjesëmarrësi 2).

Në përgjithësi mësimitdhënësit moshën e kanë ndërlidhur me përvojën e punës. Ata kanë theksuar se në fillimet e tyre si mësimitdhënës në klasë gjithëpërfshirëse kanë qenë të pasigurtë dhe kanë hasur në vështirësi si në qasje dhe ashtu edhe në menaxhim të klasës. Kanë shtuar se iu ka munguar përgatitja profesionale dhe kanë përjetuar panik në fillimet e tyre të punës me nxënës me nevoja të veçanta. Por, janë të mendimit që në moshë më të re është motivimi, entuziazmi dhe durimi më i madh gjatë punës. Për më tepër nga vullneti për t'i ndihmuar nxënësit me nevoja të veçanta, mësimitdhënësit kanë pasur kureshtje më të madhe për t'i mbështetur ata. Në anën tjetër mësimitdhënësit më në moshë theksuan se moshja e tyre më e madhe ka ndikuar në ngritjen e vetëbesimit të tyre, në kompetencat për të adresuar nevojat e fëmijëve dhe për të menaxhuar klasën gjithëpërfshirëse.

“Po ndoshta ka ndikuar edhe moshja më e re, sepse deri tani kam pasur durim në punë, kam lexuar, kam hulumtuar...” (Pjesëmarrësi 3).

“Po ashtu, edhe moshja mund të jetë një faktor që mund të ketë ndryshuar qëndrimin tim. Në fillimet e karrierës kam pasur një lloj panike kur e mendoja punën me nxënës me nevoja të veçanta, sidomos menaxhimin e klasës. Ndërsa, tani pas disa vitesh përvojë të punës e zotëroj klasën gjithëpërfshirëse” (Pjesëmarrësi 8).

“Shiko, mendoj që sa më e re aq më shumë je i motivuar për punë. Edhe unë në vitet e para të punës motivin për t'i ndihmuar fëmijës me nevoja të veçanta e kam pasur më të theksuar. Tani kam vetëbesim më shumë” (Pjesëmarrësi 10).

“Kur kam filluar punën kam qenë e re në moshë, dhe sigurisht që kam pasur vështirësi dhe pasiguri në punë. Fillimet e mia në klasën gjithëpërfshirëse nuk kanë qenë të lehta, sepse nuk e kam pasur përgatitjen e nevojshme” (Pjesëmarrësi 6).

Siç u përmend më lart mësimitdhënësit janë të mendimit që përvoja e tyre e punës me fëmijë me nevoja të veçanta ka ndikuar në zhvillimin e kompetencave dhe përgatitjen e tyre si mësimitdhënës në klasën gjithëpërfshirëse. Sipas tyre fillesat e punës me fëmijë me nevoja të veçanta nuk kanë qenë të lehta, sepse ka munguar si përgatitja ashtu edhe përvoja paraprake. Evidentohet nga dy mësimitdhënës se ka pas raste që emocionalisht i kanë përjetuar më rënd disa situata, si kur kanë qenë në mëdyshje për punën apo për zgjidhjen e një situatave delikate. Ata potencuan se puna me

fëmijë me nevoja të ndryshme të veçanta dhe kërkesat e ndryshme kanë ndikuar në konfidencën e tyre për të punuar me ta dhe për të arritur sukses. Ata konstatuan se përvoja me fëmijë/nxënës të ndryshëm ka zgjuar kureshtjen, nevojën për të hulumtuar, kanë përvetësuar informata të reja dhe i ka ngritur profesionalisht.

“Çdo ditë mësojmë nga përvojat tona, por edhe duke lexuar marrim informata të reja. Kam pasur në klasë fëmijë me nevoja të veçanta, me të cilët ndoshta është dashur të punoj ndryshe dhe nuk kam pasur informatën e nevojshme. Jam munduar të jap maksimumin tim, por gjithmonë them ndoshta kam pasur mundësi t’i ndihmoj më shumë” (Pjesëmarrësi 3).

“Puna me fëmijë me nevoja të veçanta gjithmonë të mëson gjëra të reja. Secili fëmijë është ndryshe dhe prej secilit prej tyre mësoj diçka” (Pjesëmarrësi 3).

“Në fillim ka qenë qasja ndaj nxënësit problem, sepse kam pasur dilema a po mundem që t’i përshattem nevojave të fëmijës”(Pjesëmarrësi 6).

“Unë i kam afërsisht 18 vite përvojë të punës. Kam pasur përvojë me fëmijë me nevoja të veçanta shumë. Në fillim ka qenë punë e vështirë, sepse kemi filluar nga zero dhe pa kushtet e duhura” (Pjesëmarrësi 1).

“Gjatë këtyre viteve të punës kam pasur përvojë me fëmijë të ndryshëm, të cilët jam munduar t’i ndihmoj dhe kam arritur sukses. Në fakt kam filluar të punoj shumë e re nga mosha 18 vjeçare, pra kam 20 vite përvojë të punës” (Pjesëmarrësi 7).

“Përvoja e punës me fëmijë me nevoja të veçanta ka ndikuar jashtëzakonisht shumë. Një nga asryet janë nevojat e veçanta dhe të ndryshme të fëmijëve. Ndodh që ke njohuri për disa fëmijë me nevoja të veçanta, por për disa jo. Prandaj kërkesat të stimulojnë të jesh më kërkues ndaj vetes dhe të punosh më tepër me fëmijët me nevoja të veçanta” (Pjesëmarrësi 9).

“Në fillim puna ka qenë shumë më e vështirë, sepse kam pasur raste pak më të rënda të fëmijëve. Ka pas raste kur jam ndjerë shumë keq nga aspekti emocional, sepse kam pasur momente që kam qenë konfuzë dhe nuk kam pasur shkathtësinë e duhur për të reaguar në situata të caktuara. Por, vitet e punës dhe mbështetja që kam pasur nga koleget e punës më kanë ndihmuar shumë” (Pjesëmarrësi 2).

“Përvoja e punës me patjetër që ndikon në njohjen e specifikave të punës me nxënësit me nevoja të veçanta” (Pjesëmarrësi 8).

Për pjesën e studimeve mësimdhënësit kanë shprehur mendime varësisht nga arsimimi paraprak. Një grup i mësimdhënësve tregojnë që gjatë studimeve master kanë ndjekur dy lëndë mbi edukimin gjithëpërfshirës, ku disa kanë treguar që informatat e para për edukimin gjithëpërfshirës i kanë marrë nga ndjekja e këtyre lëndëve, ndërsa disa prej tyre janë të mendimit që lëndëve i ka munguar aspekti praktik dhe informatat kanë qenë të përgjithshme. Mësimdhënësit në hulumtimin e Fuchs (2010) janë shprehur se nuk janë të përgatitur mjaftueshëm nga studimet paraprake sepse kurset nuk kanë pasur mjaftueshëm informacione dhe përmbajtja e tyre ka qenë e fokusuar në terminologji. Kjo ka ndikuar më pas në mungesën e aftësive të mësimdhënësve për të adresuar nevojat e nxënësve me nevoja të veçanta me sukses (Fuchs, 2010). Pjesa tjetër e pjesëmarrësve që kanë përfunduar nivelin bachelor theksojnë se lëndës i ka munguar pjesa praktike, por edhe ofrimi i informatave më të detajuara rreth nevojave të ndryshme të veçanta. Por, ka rastisur që në studime mësimdhënësit nuk kanë ndjekur asnjë lëndë dhe nuk kanë pasur informatë për edukimin gjithëpërfshirës. Megjithatë, pa asnjë bazë të njohurive kanë punuar me nxënës me nevoja të veçanta. Ata janë deklaruar:

“Kam ndjekur studimet në programin e Edukimit Inkluziv në kuadër të Fakultetit të Edukimit, gjë që ka ndikuar jashtëzakonisht shumë në informimin tim rreth gjithëpërfshirjes dhe natyrisht në qëndrimet e mia rreth saj. Nëse më herët mendoja se shkollat speciale janë adekuate për nxënësit me nevoja të veçanta, tani e mendoj që duhet të gjithëpërfshihen në shkolla të rregullta. Për më tepër promovon të drejtat e individit dhe mundësitë e barabarta me të tjerët, si dhe inkuadrimin më të lehtë të tyre në shoqëri” (Pjesëmarrësi 5).

“Jo nuk kemi ndjekur lëndë pedagogjike. Kur kam filluar studimet master terminologjinë në lidhje me gjithëpërfshirjen e kam pasur të mjegulltë. Gjatë këtyre studimeve kam filluar ta kuptoj gjithëpërfshirjen si koncept, si filozofi, dhe si të drejtë. Kam përfituar shumë nga studimet master, por mendoj që lëndës i ka munguar pjesa praktike. Gjatë studimeve i kemi ndjekur dy praktika pedagogjike, pra pjesën administrative dhe pjesën praktike. Mendoj që është mirë të vendoset edhe një praktikë mbi gjithëpërfshirjen në mënyrë që ta zbatojmë në klasë atë që e kemi mësuar në teori” (Pjesëmarrësi 9).

“Studimet më kanë ndihmuar nga ana teorike, por nga ana praktike jo. Unë mendoj që ndoshta nëse student është dashur të kemi edhe pjesën praktike, në mënyrë që rritet eksperiencia me fëmijë me nevoja dhe me aftësi të ndryshme. Kjo mendoj që i ka munguar lëndës shumë, pra lënda të jetë sa teorike aq edhe praktike” (Pjesëmarrësi 2).

“Gjatë studimeve kam ndjekur tri lëndë për nevojat e veçanta të fëmijëve dhe gjithëpërfshirjen e tyre. Mund të them që informatat e para i kam ndëgjuar gjatë ndjekjes së këtyre lëndëve. Por, mendoj që nevoja për pjesën praktike ka qenë e madhe” (Pjesëmarrësi 6).

“Pak kemi mësuar për edukimin gjithëpërfshirës. Kanë qenë dy apo tri lëndë që i kemi përfunduar, e që kemi mësuar në përgjithësi për këtë praktikë” (Pjesëmarrësi 3).

“Nuk mendoj që kanë pasur shumë ndikim. Kemi marrë njohuri të reja, por realisht dallon përvoja nga teoria. I ka munguar praktika lëndës” (Pjesëmarrësi 1).

“Studimet e mia bachelor nuk kanë pasur ndonjë lëndë specifike që prek punën me nxënës me nevoja të veçanta. Në fakt kështu edhe kam filluar punën me ta, pra pa njohuri në lidhje me këtë çështje” (Pjesëmarrësi 8).

Mësimdhënësit për pjesën e besimit për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta tre prej tyre janë shprehur se kanë besim plotësisht në aftësitë e tyre për të punuar. Ata e ndërlidhin besimin në aftësitë e tyre me arritjet e rezultateve të fëmijës dhe me njohuritë që ata kanë për gjithëpërfshirjen. Te pjesa tjetër e mësimdhënësve vërehet një besim më i ulët në aftësitë e tyre për t'i dal në mbështetje nxënësit me nevoja të veçanta. Vërehet një entuziazëm për të punuar, në anën tjetër dilemat në punën se si e realizojnë dhe që arritjet e suksesit të fëmijës janë pjesë e deklaratave të tyre. Një nga pjesëmarrësit shton se beson në aftësitë e tij për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta, por e vlerëson si të nevojshme mbështetjen e vazhdueshme nga asistenti për fëmijë me nevoja të veçanta.

“Ndoshta natyra e punës si mësimdhënëse dhe kultura familjare për t'i ndihmuar njerëzit në nevojë ose në këtë rast nxënësit me nevoja të veçanta, ka rritur suksesin tim në këtë pikë dhe ka forcuar besimin në aftësitë e mia (Pjesëmarrësi 8).

“Unë kam vetëbesim, sepse e shoh rezultatin e tyre, edhe pse është më i ngadalshëm si proces tek fëmijët me nevoja të veçanta. Psh. vjen fëmija në fillim të vitit shkollor mundet të qëndoj ulur 6 sekonda, ndërsa deri në fund të vitit shkollor rrin 20 minuta. Unë për vete e shoh si rezultat timin, pra, vetëm me punë rezultati arrihet” (Pjesëmarrësi 3).

“Unë besoj shumë në aftësitë e mia për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta, për shkak se kam përvojë të punës me ta. Me rastet e fundit besoj që jam perfeksionuar, sepse kam arritur rezultate shumë të kënaqshme gjatë punës, e që ndjehem mirë sa herë i kujtoj” (Pjesëmarrësi 7).

“Po mendoj që jam mjaftueshëm e aftë, edhe pse ndodh që nuk kam siguri në momente të caktuara, megjithatë i kam tejkaluar” (Pjesëmarrësi 4).

“Të them të drejtën aftësia ime për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta ka qenë gjithmonë një breng e imja, madje është edhe sot e kësaj dite. Më dukej se nuk isha i përgatitur me njohuri të mjaftueshme për t’u përgjigjigjur nevojave të tyre në mënyrë profesionale. Por, pas studimeve e shoh problemin nga një këndvështrim tjetër dhe gjithmonë mundohem të gjej mënyra sesi mund të përmirësohem dhe të gjej metoda që kanë për të rezultuar të suksesshme” (Pjesëmarrësi 5).

“Në aftësitë e mia unë besoj, por sa ia dal është çështje tjetër, sepse një fëmijë me nevoja të veçanta ka nevoja të tjera, ka dëshira të tjera, dhe i duhet përkushtim më i madh. Ka raste kur e ke të pamundur të përfshihesh me të, sepse i ke edhe 17 fëmijë të tjerë. Megjithatë, besoj në aftësitë e mia për të punuar me fëmijë me nevoja të veçanta” (Pjesëmarrësi 1).

“Personalisht unë mundem t’ia dal dhe konsideroj që ia dal mirë, mirëpo nuk jam mjaftueshëm i aftë që t’i qasem, ashti siç di psikologu apo defektologu. Por, nuk e kam problem dhe me kënaqësi mundohem t’i ndihmoj nxënësit me nevoja të veçanta” (Pjesëmarrësi 9).

Mësimdhënësit besojnë se trajnimet që kanë ndjekur kanë formësuar bindjet e tyre për edukimin gjithëpërfshirës dhe kanë ofruar informata në lidhje me zbatimin në praktikë. Nga mësimdhënësit trajnimet e vazhdueshme janë konsideruara si shumë të rëndësishme dhe shprehën nevojën t’i ndjekin ato në vazhdimësi. E gjetur kjo edhe në hulumtimin e Bryant (2018) ku mësimdhënësit janë të mendimit se trajnimet do t’i përmirësonin tutje qëndrimet e tyre dhe të nxënësve, që do rezultonte në arritje më pozitive të rezultateve. Nga trajnimet kanë marrë informacion për teorinë

e mësimimit dhe për hartimin e PIA, megjithatë mësimdhënësit u shprehën se kanë nevojë trajnime më specifike me fokus në metodologji të punës sipas nevojave të ndryshme. Disa nga mësimdhënësit kanë treguar që nuk kanë ndjekur trajnime për edukimin gjithëpërfshirës, por që i kanë të nevojshme t'i ndjekin ato. Të gjithë pjesëmarrësit shprehin nevojën për ndjekjen e vazhdueshme të trajnimeve, për më tepër i kanë adresuar kërkesë institucioneve përgjegjëse apo edhe kanë ndjekur trajnime me vetëfinancim.

“Në çdo trajnim mësojmë diçka të re, sidomos pasi që fëmijët me nevoja të veçanta janë të përfshirë në klasat tona, do të na kishin ndihmuar shumë trajnimet e vazhdueshme dhe më të specifikuar. MASHTI nuk është që na ka ftuar ndonjëherë! Mbaj mend një takim gjithëditor për belbëzimin, ku i kam mësuar disa informata të reja për belbëzimin. Qe 8 vite përvojë të punës në institucion publik dhe trajnimet i kam ndjekur me buxhet personal, e që kanë kosto” (Pjesëmarrësi 3).

“Konsideroj që trajnimi, pra zhvillimi profesional ka ndikuar në bindjet dhe informatat e mia për edukimin gjithëpërfshirës” (Pjesëmarrësi 4).

“Trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës nuk na janë ofruar asnjëherë. Kam kërkuar trajnime për gjithëpërfshirjen dhe kurrikulën në DKA dhe MASHTI, por nuk kemi marrë përgjigje. Tani kanë filluar me disa trajnime, por deri tani jo diçka konkrete, vetem jemi regjistruar t'i fillojmë trajnimet” (Pjesëmarrësi 9).

“Fillimisht kur ka filluar të praktikohet gjithëpërfshirja janë organizuar trajnime. Aty kemi mësuar metoda dhe teknika të reja për përfshirjen e fëmijëve gjatë orës mësimore. Megjithatë, zbatimi i informatave të reja është varur shumë nga mënyra sesi i pranon dhe i përdor ato” (Pjesëmarrësi 7).

“Trajnimi më ka ndihmuar shumë, sidomos për inkluzionin, për PIA, për praktikimin e punës e aktivitetit... Gjithsejt i kam ndjekur 4 trajnime për gjithëpërfshirjen” (Pjesëmarrësi 1).

“Kam pasur trajnime rreth gjithëpërfshirjes ku janë prekur tema të ndryshme, por jo edhe metodologji pune apo edhe ndonjë strategji se si duhet vepruar në situata të ndryshme” (Pjesëmarrësi 8).

“Nuk kemi pasur trajnime që kanë të bëjnë me edukimin gjithëpërfshirës” (Pjesëmarrësi 5).

4.4.1.3. Përvojat pozitive dhe negative gjatë punës me fëmijë me nevoja të veçanta

Në hulumtimin aktual ndjesia e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes qëndron midis vështirësisë krahas kënaqësisë. Kënaqësia për arritjen e rezultateve të fëmijëve me nevoja të veçanta është e gjetur edhe në hulumtimin e Yeo dhe të tjerë (2016), edhe pse ato arrihen ngadalë e në nivel më të ulët. Përvojat pozitive të mësimdhënësve ndërlidhen me ndjenjën e kënaqësisë dhe lumturisë (Yeo dhe të tjerë, 2016). Në hulumtimin aktual kënaqësia dhe lumturia janë ndjenjat që i ka përshkruar mësimdhënësit si rezultati i përmirësimit dhe arritjeve të rezultateve pozitive të fëmijës me nevoja të veçanta. Pra, mësimdhënësit theksojnë fuqishëm kënaqësinë e arritjes së rezultateve pas një pune sfiduese dhe intensive. Një element i veçantë është sjellja e falënderuese e fëmijës me nevoja të veçanta ndaj mësimdhënësit, si dhe kjo patjetër që ka pas efekt në lidhjen më të fort emocionale të mësuesit me nxënësin. Por, dy nga mësimdhënësit aluduan në momente të forta emocionale në situata kur prindi informohet me suksesin e fëmijës dhe sesa falënderues është, madje e konsideron si “të shenjtë” mësimdhënësin. Njëri nga mësimdhënësit ka theksuar që ndjesi e mirë është mundësia që i ofrohet të gjithë nxënësve të përfshihen në rrethin social, veçanërisht nxënësve të komunitetit dhe nxënësve me nevoja të veçanta. Për këta të fundit një mësimdhënës ka theksuar që kanë nevojë për më tepër përkrahje. Si dhe, është e dukshme vetëdijesimi i mësimdhënësve për përgjegjësinë e tyre dhe kontributin që pritet ta japin ata për zhvillimin e nxënësve me nevoja të veçanta.

“Është ndjesi shumë e mirë kur nxënësit me nevoja të veçanta përfshihen në klasë të rregullt dhe në rrethin social. Pra, është pasqyrim i diverisitetit, marrë parasyshë se në klasë ka edhe fëmijë të komuniteteve e me dallime të tjera. Ndërsa, unë mundohem të punoj më që të gjithë të arrijnë sukses” (Pjesëmarrësi 3).

“Është punë e vështirë në kushtet dhe rrethanat që imopnojnë vështirësitë. Ndërsa, në të njëjtën kohë të sjellë kënaqësi kur arrihen rezultate dhe mund t’i ndihmoj nxënësit të nxjerrin më të mirën nga vetja” (Pjesëmarrësi 8).

“Unë mendoj që me të gjithë nxënësit me nevoja të veçanta kam punuar maksimalisht dhe e kam dhënë maksimumin tim. Nuk është e lehtë puna me fëmijë me nevojë të veçanta, sepse kërkohet përkushtim shumë më i madh. Mirëpo, është kënaqësi të punosh me ta nëse arrinë të identifikosh anët e forta dhe të dobëta, të gesh metoda të përshtatshme dhe t’u ndihmoh të zhvillohen tutje” (Pjesëmarrësi 7).

“Është sfiduese, por kur e arrinë një sukses një fëmijë me nevoja të veçanta është e papërshkrueshme. Kur ta thotë fjalën e parë apo hapin e parë nuk ka më kënaqësi! Pra, unë në fakt jam njëri nga faktorët që fëmija e ka arritur atë rezultat” (Pjesëmarrësi 1).

“Në kushtet në të cilat gjendet arsimit kosovar, puna me nxënës me nevoja të veçanta duhet çmuar lart duke ditur se sukcesi te këta nxënës vie shumë ngadalë dhe duhet shumë punë për ta arritur atë. Në anën tjetër për mua është kënaqësi e madhe të punoj me nxënës me nevoja të veçanta” (Pjesëmarrësi 5).

“Është sfiduese shumë dhe duhet të kesh motivim dhe do të punosh. Të konsumon energji më shumë se fëmijët e tjerë të moshës së tij. Por, kënaqësi është kur e arrinë rezultatin, por edhe dashurinë e veçantë që ta falin (Pjesëmarrësi 3).

“Përveç që është e drejtë që sigurohet me dokumente, konsideroj që duhet ta praktikojmë me përpikëri, për shkak se nxënësit me ndonjë nevojë të veçantë kanë më shumë nevojë për përkrahje gjatë procesit edukativ sesa të tjerët” (Pjesëmarrësi 7).

“Ndjenjë që nuk përshkruhet me fjalë, është kur fëmija ka arritur sukses” (Pjesëmarrësja 10).

“Ka shumë punë për të arritur deri te një rezultat, por kur arrihet në të vërtet ndjehem e lumtur shumë, unë, fëmija e prindi i tij” (Pjesëmarrës, 6).

“Moment i mirë ka qenë kur kam arritur ta përgatis fëmijën të jetë pjesë e programit “Lamtumirë kopshti im”, në vallëzim dhe dramatizim. Ka qenë kënaqësi dhe moment që nuk harrohet. Fëmija ka lëshuar vetëm zëra dhe më pas ka filluar t'i theksoj disa zanore, bashtingëllore dhe pak fjali! Të gjithë prindërit janë përlotur! E kam dashur atë fëmijë shumë! Nuk më ka harruar! E kam takuar edhe pasi që ka shkuar në shkollë...” (Pjesëmarrësi 4).

“Në kohën e lirë fëmijët shkojnë tek kuzhina dhe luajnë kinse po të shërbejnë kafe, lëng... Dhe një ditë fëmija me nevoja të veçanta fizike duke u zvarritë e ka marrë filxhanin e kafës dhe ma ka sjellë mua. Çfarë emocione të forta kam përjetuar, nga gëzimi më kanë lotuar sytë. Vetëm fakti se sa është menduar dhe munduar duke u zvarritur të ma sjellë një kafe, ka mjaftuar! (Pjesëmarrësi 3).

“Kur vrapojnë të të përqafojnë, kur mundohen të thërrasin me dashuri, të përmbushin... Duke punuar me ta lidhesh edhe më shumë se me fëmijët e tjerë emocionalisht” (Pjesëmarrësi 1).

“Shiko, ndjenjë shumë e veçantë përveç suksesit, është edhe lumturia e prindit. Zakonisht përjetoj emocione të forta kur e shoh lumturinë e tyre me arrijet e fëmijëve, qofshin edhe hapa të vegjël” (Pjesëmarrësi 10).

“Kur arrijmë rezultate gjatë punës me fëmijën me nevoja të veçanta, më beso që prindi të konsideron si të shenjtë” (Pjesëmarrësi 5).

Sipas Funchs (2010) ndjenjat negative të mësimdhënësve për gjithëpërfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta, kanë efekt negative në sjellje e tyre në klasë, në procesin e të nxënësve dhe në arritjen me sukses të praktikës gjithëpërfshirëse. Përgjigjet e mësimdhënësve për përvojat negative u janë referuar menaxhimit të situatave dhe sjelljeve agresive të fëmijëve me nevoja të veçanta. Mësimdhënësit janë shprehur që nuk janë ndjerë mirë në situata kur fëmija me nevoja të veçanta ka shfaqur sjellje të papërshtatshme ndaj tyre dhe bashkëmoshatarëve, apo kur prindërit janë ankuar për shqetësimin e fëmijës së tyre. Stresi dhe ankthi janë ndjenjat negative që mësimdhënësit i kanë përjetuar, ngjashëm me të gjeturat e studimit të Yoe dhe të tjerë (2014). Si vështirësi mësimdhënësit shprehën përkushtimin maksimal që kërkon ky proces, hapat e ngadalte të arritjes së suksesit, ballafaqimit me rrethanat jo të përshtatshme dhe mungesës së kushteve.

“Një situatë është kur fëmija më ka kafshuar në prani të fëmijëve të tjerë në takimin e mëngjesit, sepse nuk dëshironte të ulej në rreth me fëmijët e tjerë” (Pjesëmarrësi 4).

“Kur fëmija ka sjellje problematike je në ankth vazhdimisht, se a mos po e lëndon dikë. Je në stres gjatë gjithë kohës” (Pjesëmarrësi 10).

“Vitin a kaluar e kam pasur në klasë një fëmijë me sjellje pak më agresive, i cili ka ngacmuar fëmijët e tjerë, por që asnjëherë nuk kanë reaguar. Më ka ndodhur që duke e përcjellur fëmija është goditur e është gjakosur. Por, nëna e fëmijës ka arsytuar dhe ka thënë që ka dashur vetëm të përqafoj. Megjithatë, më beso që kam qenë shumë e stresuar për lëndimin e fëmijës, sepse është përgjegjësi e madhe” (Pjesëmarrësi 3).

“Lëshova një video për nxënës në projektor, aty ishte një histori e shkurtër e shoqëruar me këngë. Me të filluar kënga nxënësi autik ka vrapuar dhe me të dy duart ka hedhur në dysheme projektorin dhe kompjuterin, si dhe bërtiste me sa kishte forcë. Ishte një moment i stresues ta shohësh reagimin

e tij. Më vonë në analizat e të gjitha rrethanave me prindin e kuptuam që ai nuk e donte një personazh që ishte shfaqur në këngë” (Pjesëmarrësi 8).

“Po para 13 viteve i kam pasur 6 nxënës me nevoja të veçanta. Ka qenë i vështirë menaxhimi i klasës. Nxënësit vazhdimisht janë ankuar për ngacmimet me ujë, me kompas, me bankë... Më është dashur t’i lëshoj orët që të shkoj në klasë me marrë nxënësin dhe të shikoj çfarë problemi ka. Po stresuese ka qenë shumë, është si një ndjenjë ankthi se mos po më lëndohet ndonjë nxënës” (Pjesëmarrësi 7).

“Ka raste kur fëmija lëshon shumë zë e nuk më bën të ndjehem mirë, sepse fëmijët e tjerë i mbyllin veshët. Pastaj, nuk ndjehem mirë kur prindërit e tjerë më thërrasin dhe më tregojnë që fëmijët e tyre po kanë frikë natën, duke iu thënë që kështu po lëshon zëra fëmija në klasë (Pjesëmarrësi 3).

“Ka raste të caktuara që flet gjëra që nuk janë të përshtatshme, merr ulësen e hedh në tokë e pas 10 minutash kërkon falje... Pak e vështirë është kur nuk e di me çfarë ke të bëjë e si të reagosh... (Pjesëmarrësi 9).

“Nxënësin që kishte paralizë cerebrale dhe probleme në të folur, në shumë raste nuk e kuptoja atë që përpiquej të më thoshte. Rrjedhmisht, kishte shumë momente të pakëndshme pasi ndjeja frustrimin e tij nga pamundësia ime për ta kuptuar atë” (Pjesëmarrësi 5).

4.4.1.4 Vështirësitë, nevojat dhe perspektiva e edukimit gjithëpërfshirës

Në përgjigjet e mësimdhënësve puna me fëmijën me nevoja të veçanta është vlerësuar si sfiduese. Njëra nga arsyet është mungesa e informacioneve dhe e mungesës së mbështetjes nga prindërit dhe nga shkolla. Sipas tyre prindi nuk e ofron diagnozën e fëmijës, që gjë e vështirëson procesin e punës sepse nuk i njeh aftësitë dhe nevojat që ai/ajo mund t’i ketë. Ka raste kur prindi nuk pranon që fëmija ka nevojë të veçantë dhe i ikë situatave kur kërkohet informatë apo ndihmë. Në këtë rast njëri nga mësimdhënësit thekson se me shumë kujdes duhet të gjesh qasjen e përshtatshme për të komunikuar me familjarët. Mungesa e përfshirjes së prindërve konsiderohet si një nga sfidat e mësimdhënësve gjatë punës me fëmijë me nevoja të veçanta arsimore, që sipas hulumtimit të Nel dhe të tjerë (2016) disa prej tyre mund të jenë edhe të parashkolluar.

“Bashkëpunimi jo i mjaftueshëm me prindërit. Prindi nuk ta ofron diagnozën dhe informacionet e duhura” (Pjesëmarrësi 10).

“Prindërit ta pranojnë është shumë sfiduese! Komunikimi me ta është sfidues, sepse është e rëndësishme të gjindet një mënyrë shumë e qetë komunikimi e që mos me të lëndohen. Nëse prindi nuk është bashkëpunues, puna që sot realizohet në institucion me fëmijën e që nuk praktikohet në shtëpi, mundet të harrohet nesër. Kur prindi nuk e pranon realitetin edhe procesi është më sfidues. Por, ka raste kur dëshiron me qenë i informuar për rezultate që ka arritur fëmija, por edhe të ofron mbështetje. (Pjesëmarrësi 1).

“Nuk e kam ditur që nxënësi është me epilepsi dhe kam qenë kujdestare e klasës, pra prindi nuk më ka lajmëruar. Ka rastisur që nxënësi një ditë në shkollë ka pasur sulm epileptik. Unë u detyrova ta thërras prindin që të bisedojmë, dhe e pranon që nuk më ka lajmëruar që fëmija e ka problemin në fjalë. Por, ia bëra të ditur që unë duhet të kem njohuri për problemin e nxënësit” (Pjesëmarrësi 7).

“Është sfiduese derisa ne nuk kemi informacione për nevojat apo diagnozën e fëmijës, as nga shkolla, e as nga prindi. Kalon një kohë derisa ta kuptosh se çfarë nevojë ka, çfarë sjellje ka, si t’i ndihmojmë...” (Pjesëmarrësi 9).

“Vështirësi tjetër është edhe mungesa e transparencës së prindërve për nevojat, vështirësitë, diagnozës së këtyre nxënësve, sepse kur i kemi këto informata vetëm sa e kemi më të lehtë punën” (Pjesëmarrësi 5).

“Pranimi i pindërve për disa nga vështirësitë që ka fëmija” (Pjesëmarrësi 8).

Si sfidë mësimdhënësit e konsiderojnë punën e madhe dhe durimin për të arritur rezultate të suksesshme, mungesën e njohurive për qasjen metodologjike për t’iu qasur nevojave individuale të fëmijës, vështirësi në menaxhimin e klasës, me pjesën administrative, menaxhimin e kohës dhe numrin e madh të nxënësve në klasë. Rezultatet e studimit të Fuchs (2010), Adewumi dhe Mosito (2019) kanë paraqitur si vështirësi mungesën e kohës të mjaftueshme të mësimdhënësve për të arritur t’i përgjigjen kërkesave të kurrikulës, dhe në anën tjetër adresimin e kërkesave specifike të nxënësit me nevoja të veçanta.

“Durimi dhe këmbëngulja për të arritur suksesin në hapa të ngadaltë ka qenë një sfidë në vete, të cilën e kam arritur duke hulumtuar dhe lexuar për specifikat e secilit fëmijë” (Pjesëmarrësi 8).

“Si vështirësi janë edhe mungesa e njohurive për metodologjitë e punës” (Pjesëmarrësi 10).

“Ka raste që unë nuk mundem ta menaxhoj dhe ta ndaj orën midis fëmijës me nevoja të veçanta dhe pjesës tjetër që kam rezultate për të arritur (Pjesëmarrësi 3).

“Sfida më e madhe ka qenë kur numri i madh i fëmijëve dhe menaxhimi i kohës midis tyre. Pastaj, dilemat se si kam për t’ia dal, mungesa e asistentit dhe ndihma e vogël nga mësimdhënësi mbështetës” (Pjesëmarrësi 2).

“Konsideroj si sfidë punën administrative me kërkesat e Kurrikulës, me planifikimin dhe përshtatjen e punës individuale me fëmijën me nevoja të veçanta. Në njërin anë planifikimi për fëmijën me nevoja të veçanta e që duhet të punohet me qasje të individualizuar, dhe në anën tjetër planifikimi për fëmijët e tjerë. Ky proces të merr shumë kohë” (Pjesëmarrësi 6).

“Nxënësi me nevoja të veçanta kërkon angazhim më tepër. E ke vazhdimisht pjesën e planifikimit, monitorimit edhe raportimit” (Pjesëmarrësi 10).

“Numri i madh i nxënësve në klasë konsideroj që është problem” (Pjesëmarrësi 8).

“Duke marrë parasysh kohën shumë të limituar në klasë e me numër mjaft të madh nxënësish” (Pjesëmarrësi 5).

Lloji i dëmtimit të fëmijës është një sfidë tjetër sipas mësimdhënësve. Sipas rezultateve të hulumtimit të Yeo dhe të tjerë (2016), mësimdhënësit e konsiderojnë si sfiduese punën me fëmijë me dëmtime të rënda intelektuale dhe me sjellje agresive. Edhe në përgjigjet e pjesëmarrësve dukshëm theksohet sfida me fëmijë me dëmtime të rënda intelektuale, me çrregullimet të spektrit të autizimit dhe hiperaktivitetit.

“Realisht është jashtëzakonisht sfidë e madhe, gjatë rrugëtimit dhe investimit te ky fëmijë kam hasur në pengesa të mëdha. Puna me fëmijët me autizëm ka qenë më së shumti problem” (Pjesëmarrësi 4).

“Fëmijët me sjellje agresive dhe me hiperaktivitet e bëjnë më sfiduese punën në klasë”
(Pjesëmarrësi 10).

“Kam pasur rast të punoj me një fëmijë me dëmtime të rënda intelektuale, pra nuk ka qenë i vetëdijshëm e as i pavarur për procese fiziologjike. Ka qenë problem, vërtet!” (Pjesëmarrësi 6).

Identifikimi i nevojave të mësimit është jetike që ata të përqafojnë ndryshimet në arsim, siç është gjithëpërfshirja (Mngo & Mngo, 2018). Nga përgjigjet e pjesëmarrësve janë sistemuar një numër i nevojave që ata kanë për të realizuar praktikat gjithëpërfshirëse. Vetëdijesimi është një nga premiset kryesore për arritjen me sukses të edukimit gjithëpërfshirës, e cila është potencuar nga pothuajse të gjithë mësimit. Kjo nevojë është baza e gjithëpërfshirjes që sipas mësimit duhet të fillojë që nga komuniteti si tërësi, shkolla, familja dhe fëmijët. Sipas tyre vetëdijesimi duhet të ngritet kryesisht përmes organizimit të trajnimeve dhe tryezave të diskutimit. Ata shprehën se prindërit duhen të edukohen sepse shpesh nuk e pranojnë nevojën e veçantë të fëmijës dhe hezitojnë të ofrojnë informata apo ndihmë; mësimit kanë nevojë ende të vetëdijesohen për rolin e tyre; kultura e shkollës veçanërisht e menaxhmentit duhet të ndryshoj qasjen ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta; bashkëmoshatarët duhet të informohen në vazhdimësi për ta përkrahur diversitetin; komuniteti si tërësi ka nevojë të ndërgjegjësohet sepse ende ka paragjykime dhe ka tendencë të bullizimit të fëmijëve me nevoja të veçanta. Në kuadër të kulturës së shkollë ata janë shprehur që jo të gjithë kolegët e pranojnë fëmijën me nevoja të veçanta në klasë, dhe ka raste kur i kanë dërguar vetëm tek disa prej tyre. Pjesën e paragjykimeve të prindërve mësimit e shohin si pengesë për zhvillimin e fëmijës si dhe është vetë ai që duhet ta bind për të drejtën e fëmijës. Si një nga nevojat kryesore edhe në studime paraprake është bashkëpunimi i prindërve me mësimit si burim i informativ dhe mbështetje për nxënësit. Megjithatë, element i rëndësishëm sipas mësimit është bashkëpunimi me të gjithë akterët me qëllim të mbështetjes së procesit, por edhe të finalizimit të punës me sukses. Si dhe, një mendim i veçantë i një pjesëmarrësit është për vlerësimin e performancës të mësimit, duke iu referuar punës së tyre me fëmijë me nevoja të veçanta.

“Unë mendoj që ka nevojë për vetëdijesim të komunitetit, të prindërve edhe të institucioneve që konsideroj që nuk kanë bërë mjaftueshëm në përgjithësi” (Pjesëmarrësi 2).

“Paragjykimet e prindërve të krijojnë situata të vështira, sepse fëmijët asnjëherë nuk paragjykojnë. Unë ju them që të gjithë kanë të drejtë të arsimohen, ndërsa prindi në anën tjetër me egozimin e tij kërkon të drejtën e fëmijës së tij për t’u ndjerë mirë në klasë” (Pjesëmarrësi 3).

“Punën me fëmijën me nevoja të veçanta e vështirësojnë prindërit e fëmijëve të tjerë të klasës. Ka raste që ankesën e dëgojnë deri te drejtori. Më pas më duhet të gjejë mënyra të ndryshme për ta bindur që fëmija ka të drejtë të jetë pjesë e klasës” (Pjesëmarrësi 6).

“Kampanja të ndryshme për prindër brenda shkollës që të pranojnë vështirësitë që i kanë fëmijët, në mënyrë që të ketë bashkëpunim më të madh” (Pjesëmarrësi 7).

“Mendoj që duhet të organizohen trajnime informuese për prindër që kanë fëmijë me nevoja të veçanta, por edhe për prindër që nuk kanë” (Pjesëmarrësi 6).

“Trajnimet për mësimdhënës dhe trajnime për prindër. Kjo për arsye se prindërit që i kanë fëmijët me sindromën dawn ose nevojë e veçantë që është më e dukshme shumë më lehtë e pranojnë. Ndërsa, ka raste kur prindi reziston. Shembull, kur nëna ka thënë që nuk lejoj asnjëherë të vlerësohet fëmija im sepse “e mbyti vetën”, nga frika që ia dërgojnë në Qendër Burimore” (Pjesëmarrësi 3).

“Dua të them se fizikisht ishin aty po që sforconin veten të ecnin me ritmin e shokëve të klasës, por pa asnjë rezultat. Për më tepër, kam punuar me një nxënës me dëmtime fizike, i cili ishte transferuar nga një shkollë e Prizrenit e si pasojë e dhunës psikike që i kishte bërë mësuesi i klasës, e që te nxënësi kishte lënë pasoja të mëdha. Prandaj konsideroj që duhet të ngritet vetëdijesimi dhe të ndryshohen qëndrimet negative” (Pjesëmarrësi 5).

“Problemi është që edhe familjet që kanë fëmijë me nevoja të veçanta duhet të edukohen e të informohen për pengesat që ka fëmija” (Pjesëmarrësi 9).

“Udhëheqja e shkollës të ndryshoj qasjen për nxënësit me nevoja të veçanta. Bashkëpunimi midis institucioneve, me komunitetin, me prindërit, sepse shpesh komuniteti bullizon, ofendon dhe paragjykon fëmijët me nevoja të veçanta, ‘ky nuk është i aftë’ ” (Pjesëmarrësi 10).

“E pranojnë, fëmijën me vështirësi koleget e punës. Nuk janë të pajtimit ta pranojnë një fëmijë me nevoja të veçanta” (Pjesëmarrësi 4).

“Vetëdijesimi! Mendoj që si institucion nuk është gjithëpërfshirës për shkak se vetëm caktohen nxënësit nëpër klasa dhe mundem të jenë 2-3 mësimdhënës që punojnë si duhet. Ka raste kur nuk i marrin në orë, sepse nuk kanë kohë” (Pjesëmarrësi 7).

“Të punojnë ende më shumë për të siguruar bashkëpunimin e stafit udhëheqës me punonjësit, me prindërit dhe DKA. Të organizojnë tryeza informuese për qasjen që duhet pasur bashkëmoshatarët me nxënësit me nevoja të veçanta, me qëllim që perceptimet pozitive mes tyre të rriten dhe të kulmojnë në aspektin e pranimin dhe përkrahjes së vazhdueshme” (Pjesëmarrësi 5).

“Fushata ndërgjegjësuese dhe sensibilizuese për prindër dhe nxënës. Vlerësimi i performancës së mësimdhënësve me punën e tyre me fëmijë me nevoja të veçanta” (Pjesëmarrësi 8).

“Kam nevojë për ndihmë dhe përkrahje nga prindi, nevojë për asistent, trajnime të vazhdueshme” (Pjesëmarrësi 10).

Sipas mësimdhënësve Drejtoria Komunale e Arsimit duhet të ofroj mbështetje për shkollën dhe të vlerësoj fëmijën në mënyrë profesionale. Edhe në hulumtimin e Adewumi dhe Mosito (2019) mësimdhënësit janë ankuar për mungesën e mbështetjes së distriktit që nuk kishin numër të mjaftueshëm të stafit dhe si pasojë nuk kanë arritur të ofrojnë mbështetjen e nevojshme. Edhe mësimdhënësit në hulumtimin e Nel dhe të tjerë (2016) janë shprehur që mbështetja formale nuk është shumë efektive.

“DKA konsideroj që duhet të na mbështesë më tepër në çdo aspekt” (Pjesëmarrësi, 6).

“Drejtoria Komunale të na siguroj materiale, trajnime dhe asistentet për fëmijën me nevoja të veçanta arsimore” (Pjesëmarrësi, 1).

“Jo vetëm shkolla, po edhe DKA të na ofroj mbështetje, që siguron gjithëpërfshirjen e të gjithë fëmijëve” (Pjesëmarrësi 9).

“Vlerësimi i fëmijëve nga Komisionet për vlerësim të bëhet në mënyrë reale dhe profesionale” (Pjesëmarrësi 8).

“Ekipi vlerësues komunal duhet të jetë më funksional dhe në numër më të madh. Si dhe të identifikohen nevojat tona dhe të adresohen ato” (Pjesëmarrës 10).

Mësimdhënësit treguan se një nga vështirësitë me të cilat ballafaqohen janë niveli i vetëdijesimit dhe mungesa e mbështetjes institucionale. Në përgjithësi mësimdhënësit janë shprehur që ju mungon mbështetja institucionale, rezultat i ngjashëm me hulumtimin e Fuchs (2010) ku qenë kritik për mungesën e mbështetjes nga shkolla me trajnime, apo me punëtori. Përkrahje nuk kanë aspak përfshirë edhe PIA, e që është kërkesa e parë që duhet t'i realizohet për të iu përshtatur individualitetit të fëmijës me nevoja të veçanta.

“Qëndrimet e menaxhmentit në përkrahjen e këtyre fëmijëve” (Pjesëmarrësi 8).

“Menaxhmentet e shkollave të kenë njohuri rreth gjithëpërfshirjes dhe punës me fëmijë me nevoja të veçanta. Konsideroj që kur kanë njohuri, sigurisht nuk do të mungoj mbështetja edhe nga ta” (Pjesëmarrësi 5).

“Unë nuk kam pasur përkrahje nga askush, të gjitha i kam bërë vetë. Kam kërkuar që së paku t'ia hartojmë PIA-n, për shkak që 2 herë e ka braktisur shkollën nxënësja, sepse është ndjerë keq që nuk ka ditur të lexoj mirë edhe nuk i ka kuptuar mjaftueshëm njësitë mësimore. Personalisht më ka thënë kujdestare nuk kam dëshirë të vij në orët mësimore, sepse po ndihem keq kur nuk po i kuptoj...” (Pjesëmarrësi 7).

Sipas Nel dhe të tjerë (2016) mbështetja e nevoja të mësimdhënësve dhe ato të nxënësve janë baza e realizimit të praktikave gjithëpërfshijes. Mungesa e mbështetjes njerëzore është një nga sfidat më dominuese tek mësimdhënësit. Ata e vlerësojnë si shumë të nevojshme ndihmën e asistentit për fëmijë me nevoja të veçanta, mësimdhënësit mbështetës dhe psikologut të shkollës. Mbështetja njerëzore është një nga nevojat kryesore që mësimdhënësit e vlerësojnë si një lehtësim për punën e tyre dhe mbështetje gjatë procesit të nxënimit të fëmijës. Sipas tyre asistenti dhe mësimdhënësi mbështetës është i nevojshëm për shkak të numrit të madh të nxënësve në klasës dhe pamundësisë së mësimdhënësit për t'i ofruar të gjithë fëmijëve përkushtimin e nevojshëm. Kryesisht asistentin për fëmijë me nevoja të veçanta e konsiderojnë si ndihmë, megjithatë njëri nga ta mendon që asistenti mundet me qenë edhe më kompetent. Sipas tyre asistenti duhet të sigurohet nga DKA, por që aktualisht sigurohet nga vete prindi. I domosdoshëm është edhe vlerësimi i fëmijës nga “Ekipi vlerësues komunal”, i cili orienton dhe ofron rekomandime për punën e mëtutjeshme me

fëmijën. Si pjesë të mbështetjes njerëzore e përfshijnë edhe ndihmën e pedagogut, psikologut, logopedit, punëtorit social.

“Ne duhet ta kemi ndihmën e asistentit, pedagogut, psikologut, logopedit, e edhe punëtorit social, sepse kemi disa raste që duhet të trajtohen përmes punëtorit social” (Pjesëmarrësi 2).

“Në secilën klasë ku ka fëmijë më nevoja të veçanta të qëndrojnë një asistente që mund ta ndihmojnë mësimdhënësin dhe të zvogëlohet numri i nxënësve, në mënyrë që koha e përcaktuar për secilin nxënës të jetë në raport me kërkesat e rezultateve” (Pjesëmarrësi 8).

“Kemi nevojë për asistencë, njerëz profesionist, sepse fëmija ka nevojë për mbështetje. Si dhe, ndoshta atë punë që e bëj unë do e kishin bërë edhe më mirë ata si njohës të mirë të fushës” (Pjesëmarrësi 3).

“Kam nevojë shumë, jo vetëm për asistentin e mësimdhënësin mbështetës, por edhe për psikologun e pedagogun e shkollës” (Pjesëmarrësi 6).

“Duhet të rritet numri i mësimdhënësve mbështetës dhe asistentëve, sepse i ke 40 nxënës në klasë dhe të paktën një nxënës me nevoja të veçanta. Në kushtet në të cilat jemi 45 minuta zgjatë ora dhe 1 minut kohë për çdo nxënës nuk është kohë e mjaftueshme të arriten rezultate të kënaqshme” (Pjesëmarrësi 7).

“E kam pasur vështirë, 10 minuta nuk janë ndihmë, e 6 orë për një vit janë pak për fëmijën, për grupin dhe për mua. Në shkollën tonë janë 17 fëmijë me nevoja të veçanta, disa prej tyre kanë asistentë që i paguajnë prindërit, ndërsa pjesa tjetër presin ndihmën e mësimdhënësit mbështetës” (Pjesëmarrësi 5).

“Deri vonë nuk kemi pasur asistent, ndërsa dy vitet e fundit kemi përkrahje nga vetë prindërit në marrëveshje me drejtoreshën. Për momentin nuk kemi pasur përkrahje nga DKA” (Pjesëmarrësi 4).

“Asistenti për fëmijë me nevoja të veçanta është shumë i nevojshëm, sepse e ndihmon fëmijën vazhdimisht gjatë procesit mësimor dhe është ndihmë e madhe për mua” (Pjesëmarrësi 6).

“Mosfunksionimi adekuat i Ekipit të Vlerësimit Komunal, pastaj mungesa e një asistenti ka qenë sfidë, e që do të ishte ndihmesë tejet e madhe për mësimdhënësin kryesor...” (Pjesëmarrësi 5).

“Fillimisht asistentët paguhen nga prindërit, por kur nuk kanë asistent puna është më e vështirë, sepse diku mundet të ngecë. Ka pasur dhe ka vështirësi, varet edhe nga vështirësia apo nevoja e fëmijës” (Pjesëmarrësi 1).

“Mungesa e profesionalizmit të psikologëve shpesh sjellë vështirësi te ne si mësimdhënës” (Pjesëmarrësi 8).

Trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës zënë vend në përgjigjet e të gjithë pjesëmarrësve. Mungesa e trajnimeve ka rezultuar me mungesë të aftësive të mësimdhënësve për të akomoduar me vështirësi fëmijët me nevoja të veçanta (Adewumi & Mosito, 2019). Sipas mësimdhënësve në hulumtimin aktual trajnimet duhet të ofrohen vazhdimisht nga shoqata dhe organizata që ofrojnë shërbime për fëmijë me nevoja të veçanta dhe nga njohës të mirë dhe me eksperiencë nga fusha e edukimit special. Rekomandohet që fokusi i trajnimeve të jetë aftësimi i mësimdhënësve, duke u përqendruar në tema që trajtojnë aspektin psikologjik të fëmijës, specifikat e nevoja të ndryshme të veçanta, puna metodologjike varësisht nga nevoja e veçantë, strategji për përfshirjen aktive të fëmijëve dhe vlerësimin e individualizuar.

Po ashtu, më shumë trajnime, njohuri, literaturë, vizitë në shoqata e organizata, p.sh shoqata “Autizimi” të organizoj trajnime e punë praktike. Trajnime nga logoped, psikolog...njerëz të profilizuar, që do të na ndihmonin edhe neve në profesion” (Pjesëmarrësi 2).

“Informacione nga ekspertët që trajtohet fëmija. Kam nevojë për informacione më të hollësishme sesi të punoj me një fëmijë me nevoja të veçanta, duke ia përshtatur nevojës së tij arsimore” (Pjesëmarrësi 10).

“Përgatitja e trajnimeve, sepse ka pak trajnime për gjithëpërfshirjen. Sidomos për strategji, teknika, hartim të testeve, sepse ka mësimdhënës që nuk i ka këto informata” (Pjesëmarrësi 7).

“Të organizohen trajnime specifike për të zhvilluar aftësitë dhe qasjet e të punuarit me nxënësit me nevoja të veçanta në shërbim të përkrahjes dhe motivimit të tyre”(Pjesëmarrësi 5).

“Trajnime edhe thjesht një libër ku ka aktivitete, mënyra, metoda të punës” (Pjesëmarrësi 1).

“Trajnime që prekin metodologjitë e punës brenda në klasë, specifikat psikologjike të fëmijëve, dhe rreth praktikave integruese” (Pjesëmarrësi 8).

Midis nevojave të mësimdhënësve materialet dhe mjetet didaktike e infrastruktura janë njëra nga to. Sipas tyre materialet didaktike lehtësojnë punën e tyre me fëmijët me nevoja të veçanta dhe janë të pashmangshme gjatë realizimit të aktivitetit. Një pjesë e mësimdhënësve në hulumtimin e Adewumi dhe Mosito (2019) kanë treguar që kanë pasur mungesë të materialeve mësimore, gjë që ka pasur ndikim negative në gjithëpërfshirjen dhe ritmin e procesit të nxënies me nevoja të veçanta.

“Pastaj materiale didaktike, mjete të ndryshme konkretizimi, sepse të lehtësojnë punën me fëmijën” (Pjesëmarrësi 7).

“I kemi disa materiale dhe me ato punojmë. Por, nëse kam nevojë për aktivitete shitesë për fëmijën me nevoja të veçanta, punoj me materiale ricikluese që nuk kanë kosto, por që janë atraktive” (Pjesëmarrësi 3).

“Materiale dhe mjete konkretizuese kishte qenë mirë të kemi më tepër. Konkretizimi gjatë punës me fëmijë me nevoja të veçanta është shumë i rëndësishëm” (Pjesëmarrësi 10).

“Infrastruktura e insitucionit është e vjetër dhe ka nevojë të rregullohet” (Pjesëmarrësi 4).

“Pastaj, duhet investime nëpër shkolla p.sh për nxënës të cilët janë më dëmtime fizike me karrocë që nuk mundën të kenë qasje në katin e dytë. Kemi pasur rast që prindi ka ardhur dhe e ka dërguar në klasë” (Pjesëmarrësi 7).

“Infrastruktura në shkollën tonë nuk ka pjerrina për fëmijë me karroca, mungesa e mjeteve e materialeve të punës brenda klasës” (Pjesëmarrësi 8).

Nga perspektiva e mësimdhënësve edukimi gjithëpërfshirës mund të bëhet realitet. Kjo e gjetur është në harmoni me besimin e mësimdhënësve në hulumtimin e Zabeli dhe Gjelaj (2020). Megjithatë ata mendojnë që aktualisht nuk është bërë mjaftueshëm dhe procesi i zhvillimit të edukimit gjithëpërfshirës ka ecur me hapa të ngadaltë. Ndërsa, dy nga mësimdhënësit janë shumë skeptik për arritjen e plotë të edukimit gjithëpërfshirës në sistemin arsimor, si pasojë e nivelit të ulët të vetëdijesimit si shoqëri dhe papërgjegjësisë. Sipas tyre duhet filluar nga ndryshimi i paragjykimeve dhe angazhimi të gjithë akterëve që nga prindërit, shkolla deri tek niveli qendror për ta bërë realitet gjithëpërfshirjen. Një nga mësimdhënësit beson se edukimi i gjeneratave të reja

në frymën e gjithëpërfshirjes ka mundësuar që kjo praktikë të vlerësohet si mundësi e barabartë për të gjithë. Ndër të tjerash, dy nga mësimdhënësit janë të mendimit që fëmija me nevoja të veçanta ka nevojë për arsimim dhe përfshirje në komunitet. Mësimdhënësit e konsiderojnë si shumë të nevojshme përkrahjen financiare, hartimin e strategjive, mbështetjen e nevojave të mësimdhënësve dhe nxënësve, implementimin e praktikave bashkëkohore.

“Unë besoj që secilën herë është duke u ngritë vetëdija, p.sh më herët një fëmijë kur e kanë parë e kanë shikuar si me qenë ‘një alien’, ndërsa tash është pak më ndryshe, janë më të pranueshëm, ka më shumë organizata që ofrojnë shërbime, ka buxhet pak më shumë... Megjithatë, duhet të punohet më shumë” (Pjesëmarrësi 3).

“E shoh një dritë të gjelbër në vitet në vijim. Hapi kryesor i sistemit arsimor është të hartojë shtategji dhe plan veprimi afatgjatë në lidhje me gjithëpërfshirjen” (Pjesëmarrësi 8).

“Kemi vështirësi dhe shumë punë aktualisht. Nuk mendoj që e kemi arritur gjithëpërfshirjen e plotë, edhe nuk besoj që do të ketë. Ne kemi edhe sot prindër që i mbajnë fëmijët në shtëpi. Duke u nisur nga përditshmëria, kur del një fëmijë me nevoja të veçanta gjysma e qytetit e shikon. Pra, si shoqëri ende nuk jemi të vetëdijësuar që këta fëmijë kanë nevojë për ne dhe për përfshirjen në komunitet.” (Pjesëmarrësi 1).

“Shumë, shumë hapa të ngadaltë, ndoshta pas 100 viteve me këtë ritëm. Si fillim fajtor është prindi, ai i cili kujdeset për fëmijën e vetë gjatë gjithë kohës, është në gjendje për të dhënë gjithçka për të, dhe i vlerëson më së miri arritjet e fëmijës së tij. Prandaj, në bazë të kërkesave të tyre adresohen nevojat, prandaj duhet të ngritet zëri. Ka fonde që janë marrë në emër të këtyre fëmijëve dhe janë alokuar për krejt diçka tjetër” (Pjesëmarrësi 9).

“Mendoj që nëse angazhohemi të gjithë, nëse investojmë pak më shumë, nëse i implementojmë politikat e praktikat bashkëkohore, atëherë gjithëpërfshirja do të arrihej me sukses. Gjithëpërfshirja ka për t’u arritur, besoj unë, sepse gjeneratat e reja janë duke u edukuar për gjithëpërfshirjen dhe janë duke e pa si një mundësi për të gjithë” (Pjesëmarrësi 7).

“Jam e mendimit që praktikat duhet të përqëndrohen kryesisht në ato që kanë tregu sukses qoftë në Kosovë, apo në vendet e zhvilluara. Por, patjetër duhet përkushtim dhe mbështetje financiare nga MASHTI” (Pjesëmarrësi 6).

“Mendoj që para 14 viteve nuk ka qenë shumë i kënaqshëm, tash deri në një nivel e që mundet të jetë edhe më mirë. Dinamika është e ngadalshme, p.sh ka mësimdhënës që pa asistent nuk dëshirojnë të punojnë” (Pjesëmarrësi 2).

“Për mua gjithëpërfshirja është mundësi që fëmija të integrohet, jo vetëm në IP, por edhe në komunitet, jetë, punë. Por, konsideroj që nuk punohet mjaftueshëm në institucione parashkollore. Pastaj, duhet të minimizohen paragjykimet në shoqëri! Po ashtu dhe MASHTI duhet të ofroj mbështetje financiare dhe njerëzore” (Pjesëmarrësi 4).

“Mendoj që duhet të punojmë më shumë dhe të marrim përgjegjësi të gjithë akterët pa përjashtim, që nga MASHTI, DKA, shkolla, prindërit dhe komuniteti. Por, edhe nevojat tona si mësimdhënës duhet të adresohen, që të lehtësohet procesi” (Pjesëmarrësi 10).

4.6 Përmbledhja e rezultateve të hulumtimit nga analiza e të dhënave kualitative

Të dhënat cilësore të hulumtimit, përkatësisht dhjetë intervista gjysmë të strukturuar janë analizuar përmes analizës tematike. Të gjeturat e hulumtimit kanë treguar që mësimdhënësit të nivelit arsimor parauniversitar në Kosovë e kuptojnë konceptin gjithëpërfshirje si një proces dhe praktikë bashkëkohore në arsim, që promovon të drejtën e barabartë të çdo fëmije për edukim dhe arsim, pa dallim race, ngjyre, feje, aftësie a nevoje, apo ndonjë dallim tjetër. Kjo e drejtë sipas tyre sigurohet në ligje dhe dokumente vendore e ndërkombëtare. Madje, pjesëmarrësit i japin ngjyrim më holistik gjithëpërfshirjes, duke e parë si qasje që i ofron mundësi dhe mbështetje secilit individ të zhvilloj potencialin, të arrijë pavarësimin dhe pjesëmarrjen aktive në jetën shoqërore. Ndër të tjerash kanë shprehur edhe gatishmërinë dhe vullnetin për të punuar në një klasë gjithëpërfshirëse. Por, janë shprehur që nuk janë të gatshëm mjaftueshëm profesionalisht të punojnë me fëmijë me nevoja të veçanta, në veçanti me nevojta të veçanta të rënda. Ata kanë qenë skeptik për përgatitjen e tyre profesionale, kompetencat dhe arritjen e rezultateve me fëmijë me nevoja të veçanta, me theks me nevoja të veçanta më të rënda.

Mësimdhënësit kanë paraqitur disa qasje të mira të praktikave gjithëpërfshirëse përfshirë: krijimin e klimës pozitive në klasë; procesin e identifikimit, monitorimit dhe raportimit të nevoja të fëmijës; iniciativa për hartimin e PIA apo objektivave individuale; realizimi i orëve plotësuese;

llojllojshmëri të metodave dhe formave të punës; pjesëmarrja aktive e nxënësve në aktivitet; përshtatja e aktivitetit sipas nevojave individuale; sigurimi i materiale të ndryshme.

Pjesëmarrësit në hulumtim kanë qëndrime pozitive ndaj akomodimit dhe gjithëpërfshirjes të nxënësve me nevoja të veçanta në klasa të rregullta. Tre nga mësimdhënësit janë të mendimit që nxënësit me nevoja të veçanta të rënda është më mirë të vendosen në Qendër Burimore. Njëri nga mësimdhënësit u shpreh që nxënësi pasi të arrijë pavarësimin e tij në Qendrën Burimore të ketë akses në shkollën kryesore. Ndërsa, një pjesë e mësimdhënësve shprehën nevojën e mbështetjes të asistentit për fëmijë me nevoja të veçanta apo mësimdhënësit mbështetës. Megjithatë, të gjithë pjesëmarrësit besojnë që nga mjediset diverse dhe të përbashkëta përfitojnë të gjithë nxënësit. Sipas tyre, këto mjedise promovojnë vlera humane dhe zhvillojnë fëmijën, nga domeni kognitiv, akademik, socio-emocional, fizik dhe atë të aftësisë komunikuese.

Nga këndvështrimi i mësimdhënësve për gjininë dhe perceptimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës, ata të gjinisë mashkullore specifikuan obligimin ligjorë e pastaj moral. Ndërsa, mësimdhënësit e gjinisë femërore kanë vënë në dukje epitetin dhe rolin e të qenurit ‘nënë’ dhe si rrjedhojë ndjeshmërinë më të madhe ndaj fëmijës, duke e konsideruar edhe si pjesë të familjes. Sa i përket vendbanimit, mësimdhënësit kanë vënë në dukje nivelin më të lartë të vetëdijesimit të prindërve në qytete dhe kërkesat e tyre për të siguruar të drejtën për arsimim të fëmijëve të tyre. Moshë e re e mësimdhënësve dhe vitet e para të punës me nxënës me nevoja të veçanta janë shoqëruar me pasiguri dhe vështirësi, por me motivim, kërkime dhe më entuziazëm më të madh për t’i ndihmuar më tepër. Sipas mësimdhënësve mosha dhe vitet e përvojës më të madhe kanë ndikuar në rritjen e kompetencave të tyre si mësimdhënës dhe konfidencën e tyre për ta zotëruar dhe menaxhuar klasën gjithëpërfshirëse. Në mungesë të përgatitjes adekuate puna me nxënës me nevoja të veçanta ka qenë më kërkuese ndaj mësimdhënësve dhe është përshkruar me momente të ndjeshme emocionale dhe pasigurie, por që i ka zhvilluar profesionalisht. Për pjesën e arsimimit një pjesë e mësimdhënësve kanë treguar që kanë ndjekur module për edukimin gjithëpërfshirës në nivelin master, aty ku kanë marrë informacionet e para. Në gjeneral mësimdhënësit janë të mendimit që nga lëndët kanë marrë informata sipërfaqësore dhe pjesa praktike ka munguar dukshëm. Po të këtij mendimi janë edhe mësimdhënësit që kanë të përfunduar vetëm nivelin Bachelor. Ndërsa, dy nga mësimdhënësit kanë treguar që gjatë studimeve nuk kanë ndjekur asnjë lëndë për gjithëpërfshirjen.

Për pjesën e besimit tre nga mësimdhënësit janë shprehur që i zotërojnë aftësitë e nevojshme për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta, dhe këtë besim e ndërlidhin me arritjen e rezultateve të punës. Ndërsa, pjesa e tjetër janë më skeptik për aftësitë e tyre dhe për cilësinë e mësimdhënies që ua ofrojnë nxënësve me nevoja të veçantë dhe arritjeve të tyre në klasa gjithëpërfshirëse.

Mësimdhënësit që kanë ndjekur trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës e kanë bërë të ditur ndikim pozitiv që kanë pasur ato në zhvillim e tyre profesional, përkatësisht në njohuritë dhe shkathtësitë e tyre për praktikën gjithëpërfshirëse. Megjithatë, e konsiderojnë si shumë të nevojshëm organizimin e trajnimeve të vazhdueshme, me theks të veçantë për psikologjinë e zhvillimit të nxënësve me nevoja të veçanta, për metodologjinë e punës sipas nevojave individuale të nxënësve dhe strategjitë e krijimit dhe menaxhimit të klasës gjithëpërfshirëse. Dy nga mësimdhënësit nuk kanë ndjekur asnjë trajnim, por që e vlerësojnë si shumë të nevojshme ndjekjen e tyre dhe këtë nevojë e kanë paraqitur si kërkesë në institucionet përkatëse.

Ndjesia e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes ngërthen ballafaqimin e tyre në vazhdimësi me vështirësi dhe kënaqësi. Nga mësuesit si vështirësi konsiderohen kërkesat e mëdha që kjo praktikë ka, përkushtimi që kërkon, mungesa e kushteve të nevojshme, si dhe ballafaqimi me situata të ndjeshme. Në ndjenjat negative janë përfshirë përjetimi i ankthit dhe stresit, si pasojë e sjelljes të papërshtatshme dhe situatave të vështira për t'i menaxhuar. Ndërsa, kënaqësia ndërlidhet më tepër me arritjet që mësimdhënësi i prek pas një pune me plotë vështirësi dhe përkushtim. Edhe pse si proces gjithëpërfshirja është sfiduese, por mësimdhënësit kanë ndjerë kënaqësi dhe lumturi kur fëmijët përmirësohen dhe arrijnë sukses. Për, më tepër mësuesit kanë përjetuar emocione pozitive kur krahas mirënjohjes të prindërve, kanë qenë falënderues edhe vetë nxënësit. Njëri nga mësimdhënësit e vlerësoj gjithëpërfshirjen si promovuese të diversitetit, mundësisë dhe mbështetjes së secilit nxënës për të qenë pjesë e rrethit shoqëror.

Sipas mësimdhënësve vetë gjithëpërfshirja si proces është i vështirë. Por, ajo është edhe më sfiduese në mungesë të mbështetjes njerëzore dhe fizike; mungesa e kompetencave të mësimdhënies në klasë gjithëpërfshirëse; mungesa e trajnimeve për gjithëpërfshirjen; ngarkesa me punë administrative, mungesa kohës dhe numri i madh i nxënësve në klasë; lloji i nevojës së veçantë. Ndërsa, si nevojë e konsiderojnë: ndryshimin e vetëdijesimit dhe zhvillimit të kulturës gjithëpërfshirëse të të gjithë akterëve që janë pjesë e procesit; organizimi i trajnimeve si mundësi e thellimit të njohurive dhe zhvillimit të aftësive; mbështetja institucionale; vlerësimi profesional

i aftësive dhe nevojave të nxënësit; sigurimi i asistentit personal, mësimit mbështetës dhe shërbimit tjetër profesional në shkollë; sigurimi i materialeve dhe mjeteve për punë; infrastruktura e përshtatshme. Mbështetur në perspektivën e mësimit ata janë optimist se gjithëpërfshirja do të bëhet realitet. Një pjesë e tyre mendojnë që janë bërë hapa pozitiv dhe të ngadalshëm drejt gjithëpërfshirjes. Si mundësi zhvillimi mësimit e vlerësojnë mbështetjen financiare, mbështetjen e nevojave të nxënësve dhe mësimit dhe zbatimin e praktikave të mira gjithëpërfshirëse.

KAPITULLI V

5. Diskutimi i rezultateve

Arsimi gjithëpërfshirës është “një qasje e unifikuar ndaj arsimimit për të gjithë”, duke rritur pjesëmarrjen dhe duke ulur përjashtimin (Florian, 2012, fq. 283). Si rezultat i ndikimit të promovimit të qasjes për të gjithë, sipas Sharma dhe të tjerë (2017), gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara dhe me nevoja të veçanta në shkolla kryesore është një tendencë bashkëkohore në rritje në arsim. Tompa dhe të tjerë (2022), argumentojnë se është përgjegjësi e të gjithë akterëve të rrethit shoqëror për të krijuar rrethana të përshtatshme për të pranuar e siguruar qasjen dhe gjithëpërfshirjen e të gjithë fëmijëve, pa marrë parasysh aftësitë që ata mund t’i kenë. Gjithëpërfshirja e suksesshme mund të arrihet në rast se mësimdhënësit dhe institucionet shkollore e pranojnë atë si politikë dhe kanë gatishmëri për të bërë ndryshimet e nevojshme për ta zbatuar brenda shkollës (Ewing, Monsen & Kielblock, 2017). Qasja dhe pjesëmarrja aktive dhe e plotë e fëmijëve në mjediset shkollore dhe në komunitet, varet në masë të madhe nga qëndrimet e stafit, nga politikat dhe praktikrat që zbatohen në institucion (Polat, 2011). Për më tepër kjo praktikë kërkon vite, impenjim dhe përpjekje për të përgatitur sistem shkollore gjithëpërfshirës dhe efektiv (Nel dhe të tjerë, 2016).

Edhe edukimi gjithëpërfshirës në sistemin arsimor në Kosovë është në qendër të politikave arsimore dhe është në proces të zbatimit si praktikë. Përkundër politikave arsimore në vend, të cilat e promovojnë dhe kërkojnë zbatimin e gjithëpërfshirjes, implementimi i tyre në praktikë nuk është i qartë as në nivelin e duhur. Madje, autorët Zabeli dhe Gjellaj (2020) argumentojnë se gjithëpërfshirja është proces kompleks dhe implementimi i suksesshëm i tij në sistemin arsimor në Kosovë ende qëndron në margjina. Këtë proces të ngadalshëm e kanë shoqëruar dhe vazhdojnë ta shoqërojnë edhe vështirësi të shumta, duke përfshirë edhe nivelin e ulët të kulturës së përgjithshme shoqërore, veçanërisht kulturës së gjithëpërfshirjes dhe kulturës së shkollës. Niveli i zbatimit jo i kënaqshëm i gjithëpërfshirjes në institucionet edukative dhe arsimore është si pasojë e mungesës së parakushteve elementare. Sigurisht, që përgjegjësia kryesore për zbatimin e gjithëpërfshirjes i bie drejtpërdrejt mësimdhënësve, megjithatë nuk ka informata rreth qëndrimeve, përgatitjes, apo nevojave që ata kanë për të adresuar kërkesat e klasës gjithëpërfshirëse. Madje nga ta është kërkuar dhe kërkohet që pavarësisht qëndrimeve, aftësive, mundësive dhe kushteve të punojnë me nxënës

me nevoja të veçanta. Kjo nuk ka qenë në favor të zbatimit të gjithëpërfshirjes në klasë dhe të efikasitetit të mësimdhënies, duke prekur dukshëm cilësinë e procesit të të nxënësve dhe të zhvillimit optimal të nxënësve me nevoja të veçanta. Duhet pasur parasysh se varësisht se si mësimdhënësi e kupton këtë praktikë, çfarë qëndrimi, aftësie dhe qasje ka për të, do të jenë edhe arritjet dhe suksesi i fëmijëve me nevoja të veçanta (Adewumi & Mosito, 2019). Por, vlen të përmendet që pavarësisht qëndrimit ndaj gjithëpërfshirjes, është detyrë profesionale, morale dhe ligjore për njohjen dhe implementimin e kësaj praktike, duke përdorur strategji efektive (Boyle, Anderson & Allen, 2015). Andaj, ky hulumtim vendos në qendër të vëmendjes mësimdhënësit kosovarë, përkatësisht qëndrimet e tyre ndaj gjithëpërfshirjes dhe faktorët kryesorë që ndikojnë në formimin e tyre, si dhe përvojat, vështirësitë, nevojat dhe perspektivën e tyre ndaj gjithëpërfshirjes.

Kërkesa më aktuale e edukimit të fëmijëve të ndryshëm në klasë është ndaj mësimdhënësve (Funchs, 2010), të cilët janë edhe bartësit kryesor të zbatimit të gjithëpërfshirjes në praktikë. Qëndrimet e mësimdhënësve, me theks të veçantë në ato pozitive, janë të lidhura ngushtë me arritjen dhe suksesin e edukimit gjithëpërfshirës (Yeo dhe të tjerë, 2016). Edhe pse qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes, nën ndikimin e disa faktorëve, ishin pozitive, megjithatë sipas tyre rruga e zbatimit të saj shoqërohet me vështirësi të shumta, të cilat e ngadalësojnë procesin e zbatimit të saj me sukses, veçanërisht për nxënësit me nevoja të veçanta arsimore. Mësimdhënësit kërkojnë sensibilizimin dhe angazhimin e të gjithë faktorëve, që nga niveli qendror, shkolla, mësimdhënësi, prindi dhe komuniteti si tërësi. Për zbatimin e gjithëpërfshirjes nuk mjaftojnë vetëm nënshkrimi i marrëveshjeve dhe miratimi i dekreteve, e as vullneti dhe disponimi i mësimdhënësit, por është i nevojshëm edhe investimi i politikave publike në trajnimin e mësimdhënësve dhe profesionistëve të tjerë, si dhe ofrimi i mbështetjes me burime njerëzore dhe fizike (Mngo & Mngo, 2018). Ndaj të gjeturat e këtij hulumtimi ofrojnë informata të vlefshme, si për qëndrimet e mësimdhënësve dhe faktorët që kanë ndikuar në formimin e tyre, por edhe për përvojat e përjetuara, vështirësitë dhe nevojat, të cilat i mungojnë mësimdhënësit kosovar gjatë këtij procesi. Konsideroj se këto gjetje do të zënë një vend të rëndësishëm në zhvillimin e agjendave gjithëpërfshirëse në Kosovë, në funksion të avancimit të praktikave gjithëpërfshirëse dhe përgjithësimin të saj.

5.1 Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës

Qëndrimi është përkufizuar si vlerësim atributiv ndaj një objekti, dukurie, që mund të jetë si e mirë apo e keqe, e këndshme apo jo e këndshme, e dobishme apo e padobishme (Eagly & Chaiken, 1993). Si nga aspekti teorik ashtu edhe praktik qëndrimi është vlerësuar si faktor signifikant në zbatimin e ndryshimeve në arsim, siç është edukimi gjithëpërfshirës. Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj arsimit gjithëpërfshirës kanë ndikim në zbatimin e suksesshëm të kësaj praktike brenda shkollave të zakonshme (Ewing, Monsen & Kielblock, 2017), përkatësisht në krijimin e mjedisit mësimor të favorshëm dhe për zbatimin e gjithëpërfshirjes (Monsen, Ewing & Kwoka, 2014). Gjatë procesit të formimit të qëndrimit integrohen atributet që lidhen me një objekt dhe vlerësimet para-ekzistuese për objektin e caktuar, e që si rezultat formohet qëndrimi pozitiv apo negativ (Ajzen, 2001). Studime të realizuara në vende të ndryshme kanë arritur në konkludime të ndryshme për qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Supriyanto (2019) është i mendimit se edhe pse janë dy dekada që zbatohet gjithëpërfshirja, përsëri qëndrimet e mësimdhënësve nuk kanë arritur në nivelin e duhur.

Në studimin e Supriyanto (2019) janë shqyrtuar 27 hulumtime mbi gjithëpërfshirjen dhe sipas autorit “numri i studimeve që zbuluan qëndrime pozitive është pak më i madh se ata që kanë qëndrime negative, si dhe më pak raportuan qëndrime të përziera dhe neutrale” (fq, 31). Një numër i studimeve ndërkombëtare kanë identifikuar qëndrime pozitive të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës (Avisar dhe të tjerë, 2003; Subban & Sharma, 2006; Hadjikakou & Mnasonos, 2012; Bailey, Nomanbhoy & Tubpun, 2014; Bryant, 2018; Hernandez, Hueck & Charley, 2016; Galaterou & Antoniou, 2017). Referuar aspektit emrik të studimit qëndrimet e mësimdhënësve të nivelit arsimor parauniversitar në Kosovë rezultojnë të jenë pozitive ndaj edukimit gjithëpërfshirës, përkatësisht ata “pajtohen” me edukimin gjithëpërfshirës, në ngjashmëri me studimet paraprake.

Pas çdo qëndrimi social pozitiv, negativ, apo edhe neutral janë pjesët përbërëse që e formojnë atë: komponenti njohës, afektiv dhe konativ (Majoko, 2017). Sipas Eagly dhe Chaiken (1993) qëndrimi formohet nga komponenti njohës që përfshinë besimet dhe njohuritë, komponenti afektiv që përfshinë ndjenjat dhe ai konativ, sjelljen. Progresi i edukimit gjithëpërfshirës varet nga mënyra se si mësimdhënësi e njeh dhe kupton këtë praktikë. Mësimdhënësit në hulumtimin aktual janë shprehur që gjithëpërfshirja është praktikë bashkëkohore në edukim që siguron të drejtë e arsimit

pavarësisht dallimeve. Në të vërtetë aspekti terminologjik i arsimit gjithëpërfshirës ka pësuar transformime dhe është përshtatur me kalimin e viteve për të përfaqësuar ndryshimin nga ndarja e nxënësve me nevoja të veçanta nga shkollat e zakonshme, më pas integrimin dhe gjithëpërfshirjen e tyre të plotë në shkolla të zakonshme (Polat, 2011). Ndërsa, sot ky koncept ndërlidhet me ofrimin e mundësisë së barabartë të çdo individit për arsimim cilësor pavarësisht dallimeve. Mësimdhënësit këtë të drejtë e mbështesin në legjislacione dhe dokumente vendore dhe ndërkombëtare. Kjo e gjetur është në një linjë me hulumtimin e Zabeli dhe Gjellaj (2020) ku mësimdhënësit e kuptojnë si të drejtën e barabartë të secilit fëmijë për gjithëpërfshirje në arsim pavarësisht dallimeve gjinore, fetare, racës, llojeve të dëmtimeve (mendore, fizike, emocionale dhe të sjelljes). Mirëpo sipas autorëve ky koncept është shumë dimensional, por që pjesëmarrësit në hulumtim nuk e kanë kuptuar si të tillë (Zabeli & Gjellaj, 2020). Ndërsa, në hulumtimin aktual pjesëmarrësit i japin ngjyrim holistik këtij koncepti. Sipas tyre gjithëpërfshirja është mundësi që siguron zhvillimin e potencialit të secilit individ, arritjen e pavarësisht, pjesëmarrjen aktive dhe kontributin e tij në shoqëri. Këtë e kanë pohuar edhe mësimdhënësit në hulumtimin e Parey (2021), sipas të cilëve gjithëpërfshirja e fëmijëve me aftësi të kufizuara në shkollë siguron pavarësinë e fëmijës dhe pjesëmarrjen aktive në komunitet. Të kuptuarit e gjithëpërfshirjes në këtë dimension gjen vend në teorinë humaniste, që në qendër vendosë individin, individualitetin dhe zhvillim e potencialit të tij optimal, dhe pjesëmarrjen aktive në komunitet.

Pjesë me rëndësi në qëndrimet e mësimdhënësve janë bindjet e tyre për benifitet nga klasat gjithëpërfshirëse. Ugalde dhe të tjerë (2021) ka analizuar 17 hulumtime dhe ka arritur në përfundim se mjediset e përbashkëta ndihmojnë zhvillim e procesit të të nxënësve dhe përmirësimin e zhvillimit njohës. Pra, mjedisi i përbashkët gjithëpërfshirës është “mundësia për të pasur ndërveprime të pasura dhe të larmishme mësimore midis studentëve heterogjenë” (Molina Roldán dhe të tjerë, 2021, fq. 2). Ata kanë shtuar se ndërveprimi dhe bashkëpunimi midis bashkëmoshatarëve mundëson që të ofrojnë mbështetje dhe mësojnë nga njëri-tjetri (Ugalde dhe të tjerë, 2021). Sipas të gjeturave në studimin e Hadjikakou dhe Mnasonos (2012) nxënësit me zhvillim tipik nga ndarja e mjedisit me nxënës me nevoja të veçanta, njihen me aftësitë ndryshe, i kuptojnë dhe bashkëpunojnë, e që kjo ka ndikim në përgatitjen e tyre për të ardhmen, për të pranuar dhe jetuar në diverzitet, në një shoqëri gjithëpërfshirëse. Disa hulumtime kanë arritur në konkludim që nga mjediset e përbashkëta përfitojnë të gjithë fëmijët (Sargeant & Berkner, 2015; Galaterou & Antoniou, 2017; Ugalde dhe të tjerë, 2021; Zabeli & Gjellaj, 2020). Në relevancë me

hulumtimin e Zabeli dhe Gjellaj (2020) mësimdhënësit në hulumtimin aktual kanë vënë në dukje njohuritë e tyre për benifitet nga mjediset e përbashkëta. Ata janë shprehur që fëmijët me nevoja të veçanta kanë të drejtë të kenë qasje dhe edukimin në shkollë të rregullt. Po ashtu, besonin se të gjithë nxënësit në klasa gjithëpërfshirëse përfitojnë pa përjashtim si nga aspekti intelektual, akademik, emocional dhe social. Ugalde dhe të tjerë (2021) ka nënvizuar që këto zhvillime nuk arrihen të ndara, por ndihmojnë njëra-tjetrën dhe nuk kufizohen nga lloji i nevojës së veçantë. Ngjashëm janë deklaruar edhe mësimdhënësit, sipas të cilëve nxënësit kanë arritur rezultat njëkohësisht në të gjitha fushat e zhvillimit. Një pjesë e tyre kanë pohuar që nxënësit me nevoja të veçanta i zgjidhin disa aktivitete që ndoshta bashkëmoshatarët e tyre nuk janë në gjendje ta realizojnë në atë mënyrë. Gjithashtu, mësimdhënësit janë shprehur që nxënësit me nevoja të veçanta mund të kontribuojnë në shoqëri, për më tepër kanë treguar disa histori suksesi nga eksperiencia e tyre, përkatësisht punësimi i disa prej tyre. Përjetimi i përvojave të tilla dukshëm ka ndikuar në qëndrimet e mësimdhënësve, në fakt kjo është theksuar edhe nga vet ata. Në një linjë me të gjeturat e hulumtimit aktual edhe autori Parey (2021) erdhi në përfundim që mësimdhënësit me qëndrime pozitive besonin në aftësitë e çdo fëmije për të mësuar dhe në të drejtat e fëmijëve me aftësi të kufizuara si dhe në kontributin e tyre produktiv në shoqëri. Megjithatë, edhe pse janë të vetëdijshëm nga benifitet e klasës gjithëpërfshirëse, një pjesë prej tyre janë shprehur që nxënësit me nevoja të veçanta të rënda përfitojnë më tepër në Qendër Burimore, sepse aty mbështeten në mënyrë profesionale krahas nevojave, apo të paktën të marrin një bazë të edukimit në atë institucion, e më pas të integrohet në shkollë të rregullt. Në hulumtimet të Parey (2021) dhe Grieve (2009) mësimdhënësit me qëndrime negative mendojnë që për nxënësit me aftësi të kufizuara më të përshtatshme janë shkollat speciale, sepse aty përfitojnë më tepër. Sipas Boyle, Anderson dhe Allen (2020) qëndrimet negative të mësimdhënësve rezultojnë me mungesën e aftësive për të mësuar, kohën e kanë të limituar për kurrikulë të individualizuar, nuk e konsiderojnë si të nevojshme, si dhe nxënësit me nevoja të veçanta përfitojnë më tepër nga shkollat speciale. Pjesëmarrësit në studimin e Mngo & Mngo (2018) preferonin që nxënësin me nevoja të veçanta të vendoseshin në klasa ose shkolla speciale, por ata përsëri mbështetën shumë përfitimet nga gjithëpërfshirja (73.83 %). Qëndrimet negative të një pjese të mësimdhënësve ka të ngjarë që derivojnë nga mungesa e kompetencë për të adresuar nevojat e të gjithë nxënësve në klasë. Mësimdhënësit në hulumtimin e Fuchs (2010) nuk e favorizojnë gjithëpërfshirjes, sepse nuk ndihen të përgatitur për t'i marrë përgjegjësitë dhe për t'i adresuar kërkesat. Ngjashëm edhe të

gjeturat e hulumtimit tregojnë që mësimitdhënësit nuk janë të përgatitur për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta, veçanërisht me ata me nevoja të veçanta të rënda. Ata janë shprehur që nuk e ndjejnë vetën të përgatitur dhe kompetent mjaftueshëm të punojnë në me nxënës me nevoja të veçanta. Shpesh janë skeptik për veprimet që ndërmarrin gjatë procesit të mësimitdhënies dhe nuk janë të përmbushur me punën e tyre. Po ashtu, të gjeturat e hulumtimeve të tjera kanë vënë në pah mungesën e shkathtësive të mësimitdhënies për të implementuar praktikat gjithëpërfshirëse (Parey, 2021; Mngo & Mngo, 2018). Pjesëmarrësit në hulumtimin e Mngo dhe Mngo (2018) deri në 58.12% besonin që nuk kanë aftësi për të punuar në klasa gjithëpërfshirëse. Autorët pohuan se aftësia e mësimitdhënësve për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta është rezultat i mungesës së njohurive dhe aftësive për të zbatuar praktikat gjithëpërfshirëse, përfshirë mësimitdhënien e diferencuar dhe dizajnin universal. Përfundimisht, studimet kanë ardhur në konkludim që mësimitdhënësit nuk kanë pasur aftësi dhe përgatitjen e nevojshme për të zbatuar politikat gjithëpërfshirëse, megjithatë nga ata është kërkuar të zbatojnë praktikat gjithëpërfshirëse në klasë të rregullt (Adewumi & Mosito, 2019). Mësimitdhënësit në studimin aktual që nga fillimet e zbatimit të gjithëpërfshirjes në Kosovë nuk janë parapërgatitur dhe nuk kanë qenë të gatshëm për tu përgjigjur kërkesave të gjithëpërfshirjes. Sipas tyre ata ende nuk janë kompetent për ta realizuar edukimin gjithëpërfshirës të plotë dhe si pasojë mësimitdhënësit në vazhdimësi janë ballafaquar vazhdimisht me sfida. Vetë mësimitdhënësit zbatimin e gjithëpërfshirjes e konsiderojnë si sfidë, si punë aspak e lehtë dhe që kërkon shumë punë për të prekur rezultate të vogla. Ngjashëm me të gjeturat e hulumtimit aktual janë rezultatet e hulumtimit të Ugalde dhe të tjerë (2021), sipas të cilit fëmijët me nevoja të veçanta arrijnë rezultatet më ngadalë dhe në nivel më të ulët. Ata kanë shtuar se kanë nevojë për t'i mbështetur më shumë gjatë punës me fëmijë me nevoja të veçanta, ngjashmëri me hulumtime parapake (p.sh. Sargeant & Berkner, 2015). Ndër të tjera, në përgjigjet e mësimitdhënësve mesataren më të lartë ka arritur nën-shkalla “ngarkesa e punës së mësimitdhënësve”, për dallim nga “të drejtat e fëmijës” dhe “arritja e rezultateve”. Pra, mësimitdhënësit mendojnë që gjithëpërfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta kërkon punë shtesë dhe që ngarkesa e punës së tyre nuk duhet të rritet, duke i obliguar të pranojnë fëmijë me nevoja të veçanta në klasë. Kjo dëshmon që mësimitdhënësit e konsiderojnë si ngarkesë shtesë punën me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta, si dhe në mungesë të përgatitjes dhe kushteve gjendja vështirësohet edhe më tepër. Prandaj, ata kanë nevojë për mbështetje më të madhe dhe zhvillim të vazhdueshëm profesional.

Por, përtej sfidave, ngarkesës së punës dhe mungesës së përgatitjes profesionale mësimitdhënësit e konsiderojnë gjithëpërfshirjen si obligim moral. Në përgjithësi ata shprehën dëshirën dhe vullnetin për të punuar dhe për të arritur sukses me nxënës me nevoja të veçanta. U shprehën që ndjehen mirë që kanë mundësi të mbështesin zhvillimin e nxënësve me nevoja të veçanta, por kënaqësinë më të madhe e përjetojnë me theks të veçantë me arritjet e rezultateve të suksesshme me nxënës. E rëndësishme është që mësimitdhënësit e kanë kuptuar rolin e tyre në zbatimin e gjithëpërfshirjes në klasë. Ata janë të vetëdijshëm për përgjegjësinë e tyre profesionale për të siguruar mësimitdhënie efektive, si dhe barazi e përfshirje aktive të çdo nxënësi në klasë. E kuptojnë rolin e tyre determinues në arritjet e nxënësit me nevoja të veçanta, prandaj janë shprehur që janë kërkues ndaj vetës dhe hulumtues aktiv me mundësi të përshtatjes së metodologjisë së punës efektive për secilin nxënës. Një nga parakushtet kryesore sipas tyre për të arritur gjithëpërfshirjen është krijimi dhe menaxhimi i mjedisit pozitiv, të sigurt dhe të përshtatshëm. Mësimitdhënësit efektivë duhet të kenë një stil të inteligjencës ndërpersonale për të promovuar një “klimë afektive pozitive” (Grieve, 2009). Pastaj vijojnë me vëzhgimin, identifikimin dhe njohjen e fëmijës/nxënësit, duke vazhduar tutje me rrjetëzimin e bashkëpunimit me shërbimin profesional të shkollës dhe prindërit. Ata janë shprehur që mundohen të zhvillojnë mësimitdhënien e diferencuar, duke iu përshtatur aftësive dhe nevojave të secilit nxënës në klasës dhe me llojllojshmëri të metodave, formave, materiale dhe mjeteve. Një pjesë e mësimitdhënësve kanë theksuar që marrin iniciativën për hartimin e PIA-s, megjithatë në rast se nuk e marrin miratimin e prindërit hartojnë objektiva individuale, apo edhe organizimin e orëve plotësuese për fëmijët me nevoja të veçanta. Mësimitdhënësit kanë treguar se përpiqen të individualizojnë aktivitetet, por edhe të nxisin bashkëpunimin dhe pjesëmarrjen aktive të nxënësve në klasë. Disa mësimitdhënës janë shprehur se kujdesen që nxënësit me nevoja të veçanta të përfshihen gjithsesi në aktivitetet dhe të mos ndjehen ndryshe nga të tjerët. Si përfundim mësimitdhënësit në klasë janë shprehur se përfshihen dhe përpiqen për të mbështetur nevojat e secilit nxënës në klasë, përfshirë nxënësin me nevoja të veçanta. Përmes pozicionit të mësimitdhënësit, marrin rolin e këshilluesit, mbështetësit, motivuesit, fasilitatorit, mikut, komunikuesit efektiv dhe partnerit për të bërë të mundur arritjen e pavarësisë së fëmijës. Ky angazhim dhe ky modifikim në procesin e mësimitdhënies mund të jetë rezultat i qëndrimeve pozitive të mësimitdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes (Subban & Mahlo, 2017).

Si përfundim, qëndrimet gjenerale të mësimitdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës janë pozitive, megjithatë nuk e vlerësojnë veten si kompetent për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta,

sidomos ato të rënda. Në harmoni me këtë të gjetur janë edhe rezultatet e punimit shkencor të Bailey, Nomanbhoy dhe Tubpun (2015) që identifikuar qëndrime pozitive të mësimdhënësve ndaj parimit të edukimit gjithëpërfshirës, por u shprehën që nuk i kanë aftësitë e zhvilluara për të adresuar kërkesat e klasës gjithëpërfshirëse. Hendeku midis teorisë dhe praktikës është konsideruar si shqetësuese, sepse gjithëpërfshirja është proces që duhet të gjejë zbatim në praktikë (Boyle Anderson & Allen, 2015). Mësimdhënësit janë faktorët kyç të ndryshimeve në arsim dhe në rast se besimet e tyre nuk janë pozitive apo janë të mendimit që nuk kanë aftësi profesionale dhe burime të mjaftueshme kjo dhe mund të shkaktojë pengesa në arritjen e gjithëpërfshirjes (Boyle, Anderson & Allen, 2015). Si përfundim, nëse mësimdhënësit nuk mbështesin gjithëpërfshirjen, nuk janë këmbëngulës që ta praktikojnë dhe nuk arrijnë të aftësohen për të zbatuar strategji të gjithëpërfshirjes, nxënësit me aftësi të kufizuara nuk do të mbështeten në mënyrë të duhur për të zhvilluar potencialin e tyre të plotë (Hernandez, Hueck & Charley, 2016).

5.2 Variablat që lidhen me qëndrimin e mësimdhënësve

Qëndrimet e njeriut formohen. Ato janë të relativisht të qëndrueshëm, përkatësisht të ndryshueshëm. Qëndrimet mund të ndryshohen nën ndikimin e faktorëve të caktuar personalë dhe kontekstualë, shpesh edhe të kombinuar (Ajzen, 2001). Edhe qëndrimet e mësimdhënësve e ndaj gjithëpërfshirjes së fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollë të rregullt varen nga faktorë personalë dhe kontekstualë, siç dëshmojnë edhe një sërë studimesh ndërkombëtare (Avramidis & Norwich, 2002; Ahsan & Sharma, 2018; Galaterou & Antoniou, 2017; Ewing, Monsen & Kielblock, 2017). Bazuar në hulumtime ndërkombëtare faktorë demografik që mund të formojnë dhe ndryshojnë qëndrimet janë: gjinia, mosha, vendbanimi, kualifikimi arsimor, niveli arsimor, përvoja e punës, trajnimet mbi edukimin gjithëpërfshirës, përvoja e punës me nxënës me nevoja të veçanta dhe vetefikasiteti, të cilat janë objekt i këtij hulumtimi.

Përgjithësisht, qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes mund të dallojnë varësisht nga gjinia e tyre. Të gjeturat e këtij hulumtimi nuk kanë identifikuar dallime të rëndësishme midis mësimdhënësve të gjinisë femërore dhe asaj mashkullore, ngjashëm me hulumtimin e Galaterou dhe Antoniou (2017). Dallim i rëndësishëm u gjet midis mësimdhënësve të gjinisë mashkullore dhe të atyre të gjinisë femërore, të cilat arritën mesataren më të lartë në kategorinë “të drejtat e

fëmijës”. Në përgjithësi, të gjeturat e hulumtimeve të autorëve të ndryshëm tregojnë se qëndrimet e mësimit të gjinisë femërore ndaj edukimit gjithëpërfshirës janë përgjithësisht më pozitive se ato të mësimit të gjinisë mashkullore (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Butakor, Ampadu & Suleiman, 2018; Saloviita, 2020; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013; Vaz dhe të tjerë, 2015). Ndërsa, mësimit të gjinisë mashkullore më rrallë në hulumtime, vetëm në raste të veçara shprehin qëndrime më pozitive se mësimit të gjinisë femërore. Në të gjeturat e hulumtimit të autorëve Hadjikakou dhe Mnasonos (2012) mësimit të gjinisë femërore janë ndjerë më të përgatitura për punë në klasa gjithëpërfshirëse dhe janë shprehur se me pak angazhim plotësues do të mund të përfshihen të gjithë nxënësit me nevoja të ndryshme, përkundër atyre të gjinisë mashkullore, të cilët që nuk janë ndjerë të përgatitur aq sa duhet dhe këtë punë e kanë konsideruar si më të vështirë. Përkundër kësaj, të gjeturat e studimit të Mngo dhe Mngo (2018) e Dorji dhe të tjerë (2019) dëshmojnë se ndaj gjithëpërfshirjes mësimit të gjinisë mashkullore kishin qëndrime më pozitive se ata të gjinisë femërore, por nuk u dha ndonjë arsye për shkaqet e qëndrimeve të tilla, të cilat sipas autorëve mund të jenë vetëm spekulime. As mësimit të gjinisë mashkullore nuk dhanë ndonjë argument të caktuar në lidhje me gjithëpërfshirjen, vetëm njëri prej tyre është shprehur që edukimi gjithëpërfshirës është e drejtë e cila mbrohet me ligj dhe më pas e ka vlerësuar si obligim moral. Në anën tjetër mësimit të gjinisë femërore, gjithëpërfshirjen fillimisht e kanë argumentuar si obligim moral e më pas ligjor. Për më tepër një pjesë prej tyre konsiderojnë se ndjesia e të qenurit nënë e rritë ndjeshmërinë, bashkëndjesinë dhe përgjegjësinë ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta dhe ndaj gjithëpërfshirjes. Ato kanë deklaruar se fakti i të qenit “nënë” i lidh më shumë emocionalisht me fëmijë të tillë dhe janë në gjendje ta kuptojnë dhe vlerësojnë ndryshe rëndësinë e edukimit gjithëpërfshirës si për nxënësit, ashtu edhe për prindërit e tyre.

Edhe mosha e mësimit të gjinisë femërore është variabël, e cila mund të ketë efekt në qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Sipas të gjeturave të këtij hulumtimi të mësuesve në Kosovë rezulton se ata të grupmoshës prej 42-57 vjeç, ndaj gjithëpërfshirjes kishin qëndrime pak më pozitive, se mësimit të gjinisë mashkullore të grupmoshave 24-29, 30-35, 36-41, 58 vjet e më lartë. Gjithashtu, u gjet edhe një korrelacion pozitiv midis qëndrimeve ndaj gjithëpërfshirjes dhe moshës së mësimit të gjinisë femërore. Sipas mësimit të gjinisë mashkullore të këtij hulumtimi, për të punuar në klasë gjithëpërfshirëse fillimisht u ka munguar përgatitja profesionale. Janë përballur me situata paniku dhe janë ndjerë të pasigurtë, si gjatë procesit të mësimit të gjinisë mashkullore dhe gjatë menaxhimit të klasës. Ata konsiderojnë se në moshë të re

motivimi, kureshtja dhe entuziazmi për punë është në nivel më të lartë. Por, në anën tjetër mësimdhënësit në moshë më të lartë kanë deklaruar se kanë nivel më të lartë të vetëbesimit dhe konsiderojnë se janë më kompetent se të rinjtë për t'iu përgjigjur kërkesave të diversitetit të nxënësve dhe të menaxhojnë me sukses klasën gjithëpërfshirëse. Këto të gjetura përkojnë me rezultatet e studimeve të Hadjikakou dhe Mnasonos (2012) e Mngo dhe Mngo (2018), ku mësimdhënësit më në moshë kishin qëndrime më pozitive ndaj gjithëpërfshirjes se mësimdhënësit më të rinj. Ka studime të tjera ku dëshmohet se moshja më e re e mësimdhënësve ndikon në qëndrimet pozitive të tyre ndaj gjithëpërfshirjes (Saloviita, 2020; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014; Butakor, Ampadu & Suleiman, 2018). Por të gjeturat e studimit duhet të konsiderohen si shqetësuese, sipas Hadjikakou dhe Mnasonos (2012), jo vetëm për faktin që mësuesit e rinj do të vazhdojnë të ushtrojnë profesionin, por sepse ata kanë deklaruar që janë më të përgatitur për shkak të përfundimit të studimeve më vonë dhe trajnimeve të ndjekura, dhe përsëri qëndrimet e tyre kanë qenë më negative ndaj gjithëpërfshirjes. Si përfundim, mund të konkludohet që mësimdhënësit në moshë të mesme ndjehen më kompetent të punojnë si mësimdhënës në klasë gjithëpërfshirëse, si rrjedhojë e përvojës dhe vetëbesimit më të lartë.

Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes mund të dallojnë edhe nga vendbanimi i tyre (Tamayo, Rebolledo & Besoain-Saldana, 2017). Megjithatë, rezultatet e hulumtimit aktual nuk kanë zbuluar dallime të rëndësishëm midis mësimdhënësve të zonave urbane dhe atyre rurale. Disa mësimdhënës janë shprehur se kërkesat dhe pritshmëritë janë më të mëdha ndaj atyre që vijnë nga zonat urbane. Kjo për shkak se prindërit nga mjedise të tilla janë më të vetëdijshëm dhe kërkojnë të drejtën e fëmijëve të tyre për arsimim, e që ndikon në rritjen e numrit të nxënësve me aftësi të kufizuara në institucione arsimore. Kjo edhe për faktin se ndryshimet në arsim, zakonisht, fillojnë në shkollat me bazë në qytete. Nga shtatë rajonet kryesore të Kosovës, mësimdhënësit e rajonit të Pejës kanë arritur mesatare më të lartë të qëndrimeve pozitive ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Kjo e gjetur mund të jetë si rezultat i traditës disavjeçare të Qendrës Burimore “Xheladin Deda”, e cila mund të ketë ndikuar në uljen e paragjyqimeve dhe pranimin më të lehtë të nxënësve me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta.

Në raport me gjithëpërfshirjen, ka dallime edhe me qëndrimin e mësimdhënësve të niveleve të ndryshme të arsimit. Gaines dhe Barnes (2017), në studimin e tyre dëshmojnë se mësimdhënësit e arsimit të mesëm të lartë kanë qëndrim më pozitiv ndaj gjithëpërfshirjes se mësimdhënësit e

niveleve të tjera arsimor. Ka studime të tjera që dëshmojnë se ndaj gjithëpërfshirjes kanë qëndrime më pozitive mësimitdhënësit e nivelit arsimor parafillor (Sharma, Forlin & Loreman, 2008), përkatësisht mësimitdhënësit të nivelit arsimor fillor (Saloviita, 2018), ose mësimitdhënësit e nivelit fillor dhe të mesëm të ulët janë ata që kanë qëndrime më pozitive ndaj saj (Ross-Hill, 2009). Edhe të gjeturat e këtij hulumtimi tregojnë se edhe qëndrimet e mësimitdhënësve kosovarë ndaj gjithëpërfshirjes dallojnë edhe varësisht nga vendi i tyre i punës. Kështu, mësimitdhënësit që punojnë në arsimin e mesëm të lartë kanë shprehur qëndrim më pozitiv ndaj gjithëpërfshirjes se mësimitdhënësit në nivelin e arsimit të mesëm të ulët, fillor, parashkollor apo parafillor. Kjo mund të shpjegohet si rrjedhojë e numrit më të ulët të nxënësve me nevoja të veçanta që vazhdojnë mësimin në nivelin e mesëm të lartë. Nga 3965 nxënës që janë të përfshirë në shkolla të rregullta të Kosovës, vetëm 348 prej tyre janë në nivelin e mesëm të lartë (MASHTI, 2021a). Nga intervista me mësimitdhënës mësojmë se kjo gjendje është si pasojë e faktit se në arsimin e mesëm të lartë e vijojnë mësimin kryesisht nxënësit me dëmtime të lehta, përkatësisht me nevoja të veçanta të lehta. Kjo është shqetësuese, sepse siç duket, sistemi i arsimit në Kosovë ende është diskriminues, përderisa nuk siguron kushte dhe mbështetje për vazhdimin e arsimimit të të gjithë nxënësve me nevoja të veçanta. Ose, ka të ngjarë që me këta nxënës nuk punohet mjaftueshëm në nivelet më të ulta arsimore, për të qenë i përgatitur për të vazhduar në nivelin e arsimit të mesëm të lartë.

Edhe kualifikimi i mësimitdhënësve është një faktor tjetër që mund të ketë efekt në qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Në raport me këtë, në hulumtimin me mësimitdhënësit kosovarë nuk doli në pah ndonjë dallim shumë i madh midis tyre. As rezultatet e hulumtimit nuk treguan korrelacion midis kualifikimit arsimor dhe qëndrimeve të mësimitdhënësve. Kjo gjetje nuk përputhet me të gjeturat e hulumtimeve të tjera ndërkombëtare (Parasuram 2006; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014). Ndaj gjithëpërfshirjes mësimitdhënësit me diplomë masteri kanë qëndrime më pozitive se ata me diplomë baçelor (Mngo & Mngo, 2018; Dorji dhe të tjerë, 2019). Pra, sa më i lart niveli arsimor i mësimitdhënësve, aq më pozitive janë qëndrimet e tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Sipas Kraska dhe Boyle (2014) programet që përgatisin mësimitdhënësit janë të rëndësishëm për formimin e qëndrimeve dhe përgatitjen e tyre si mësimitdhënës gjithëpërfshirës.

Mësimitdhënësit respondentë kosovarë, në përgjithësi, janë shprehur që ndjekja e moduleve për edukimin special apo edukimin gjithëpërfshirës kanë shërbyer si burim i njohurive të para dhe kryesisht bazike. Ka pasur mësimitdhënës që nuk ka ndjekur asnjë kurs studimi apo trajnimi, pra

nuk ka pasur asnjë njohuri të tillë dhe ka punuar me nxënës me nevoja të veçanta. Por, ata kanë theksuar që kanë nevojë për kohë shtesë për të marrë informata më të detajuara për fëmijë me nevoja të veçanta, për më tepër të lexojnë literaturë dhe të kërkojnë informata në internet, të ngjashme këto me gjetjet e hulumtimit të Sargeant dhe Berkner (2015). Prandaj, është e nevojshme dhe urgjente që mësimit të pajisen me njohuri më të thelluara për pedagogjinë me fëmijën në qendër dhe me qasje metodologjike për punë me fëmijë sipas aftësive dhe nevojave të veçanta arsimore. Eksplorimi i bindjeve dhe qëndrimeve të mësimit ndaj edukimit të nxënësve me nevoja të veçanta është me rëndësi për të evidentuar sfidat brenda klasave dhe për t'i përmirësuar programet e edukimit të tyre, si para shërbimit, ashtu edhe në shërbim (Fuchs, 2010). Për aftësimin e mësimit për të përmbushur nevojat e të gjithë nxënësve në klasë rolin kryesor e kanë institucionet për arsimin e tyre (Fuchs, 2010). Programet e tyre, fillimisht, duhet ta pasqyrojnë të kuptuarit holistik të konceptit dhe filozofinë e edukimit gjithëpërfshirës, pastaj të kuptuarit e diversitetit si pjesë e qenësishme e dallimeve individuale midis njerëzve (Florian, 2012). Gjithashtu, disa prej mësimit kanë deklaruar se teoria e gjithëpërfshirjes me praktikën e saj ndryshojnë, ndaj vetëm mbas eksperiencës personale e kanë vënë re mungesën e aspektit praktik të kurseve gjatë studimeve. Është e nevojshme që të bëhen ndryshime në praktikën e mësimit për punë në mësim dhe klasa gjithëpërfshirëse (Parey, 2009), madje edhe programe më cilësore të edukimit të mësimit (Dorji dhe të tjerë, 2019).

Një numër i konsiderueshëm hulumtimesh shkencore dëshmojnë për ndikimin pozitiv të trajnimeve të mësimit në qëndrimet e tyre në zbatimin efektiv të edukimit gjithëpërfshirës (Subban & Sharma, 2006; Kurniawati dhe të tjerë, 2012; Parey 2019; Mukhopadhyay, 2014; Mngo & Mngo, 2018). Edhe Bryant (2018), në studimin (hulumtimin) e tij theksoi efektet që kanë trajnimet në përfitimin e njohurive të reja dhe në qëndrimet e mësimit ndaj gjithëpërfshirjes. Rezultatet e hulumtimit identifikuan dallime në qëndrimet e mësimit, varësisht nga trajnimet e ndjekura. Sipas tyre, mësimit që kanë ndjekur më shumë se tre trajnime për gjithëpërfshirjen kanë qëndrime më pozitive se mësimit që kanë ndjekur vetëm tre, dy apo asnjë trajnim. Ndërkaq, hulumtimi me mësimit kosovarë nuk gjeti ndonjë ndërlidhje të rëndësishme midis qëndrimeve të mësimit dhe trajnimeve të ndjekura për edukimin gjithëpërfshirës. Një lidhje negative e papërfillshme u gjet midis trajnimeve dhe ngarkesës së punës. Kjo ndoshta për faktin se numri i trajnimeve të ndjekura nga mësimit ka qenë shumë i vogël, teorik dhe sipërfaqësor, si dhe për faktin se kishte mësimit që nuk

kanë ndjekur asnjë trajnim mbi edukimin gjithëpërfshirës. Trajnimet janë vlerësuar si shumë të rëndësishme, sidomos kur ato janë cilësore dhe të vazhdueshme (Boyle, Anderon & Allen, 2015). Edhe studiuesit Mngo dhe Mngo (2018) theksuan se mungesa e trajnimeve për gjithëpërfshirjen është një pengesë për jetësimin e saj. Edhe ata theksojnë se mësimdhënësit që kishin vijuar trajnime për gjithëpërfshirjen e kanë mbështetur më tepër atë, për dallim nga ata që nuk kishin vijuar trajnime të tilla. Sipas Boyle, Andreson dhe Allen (2019), ka ende mësimdhënës që kanë qëndrime negative ndaj gjithëpërfshirjes, ndaj rekomandojnë edhe programe për “riedukimin” e tyre. Sfidë e veçantë, sipas mësimdhënësve është mungesa e trajnimeve me komponentë të edukimit gjithëpërfshirës dhe special. Pamjaftueshmëri e trajnimeve vihet në dukje edhe në studime të tjera (Bailey, Nomanbhoy & Tubpun, 2014). Sipas Fuchs (2010) në mungesë të trajnimeve të mësuesve, nxënësit me nevoja të veçanta arrijnë më pak nga aspekti akademik. Sipas shumë studimeve, mësimdhënësit shtrojnë haptas nevojën për trajnime (Fuchs, 2010; Bryant, 2018). Trajnimet për gjithëpërfshirjen ofrojnë dituri më të hollësishme për të gjitha llojet e nevojave të veçanta nxënësve dhe i aftësojnë mësimdhënësit për t’iu qasur vështirësive të tyre në të nxënë (DeMonte, 2013). Në këtë studim mësimdhënësit sugjerojnë që trajnimet të përmbajnë dituri më të hollësishme për llojet e dëmtimeve e nevojave, krahas strategjive të mësimdhënies dhe për menaxhimin e klasës, e cila ndikon në formimin e qëndrimeve pozitive të tyre. Sipas Van Miegheem dhe të tjerë (2018), përveç ndryshimit të qëndrimeve, ofrimit të njohurive të hollësishme dhe aftësimin të mësimdhënësve për punë me nxënës me nevoja të veçanta, është e rëndësishme që ato (trajnimet) të përfshijnë në program edhe punën praktike dhe kontaktin me nxënës me nevoja të veçanta. Trajnimet preferohet të ofrohen edhe nga organizata që merren dhe ofrojnë shërbime për persona me nevoja të veçanta (Schurmann, 2006). Disa nga mësimdhënësit kanë rekomanduar që trajnimet të ofrohen si nga aspekti teorik dhe praktik nga organizatat, të cilat ofrojnë shërbime për nxënësit me nevoja të veçanta dhe profesionalistë të fushës me eksperiencë. Trajnimet janë një nga format më efektive të zhvillimit sistematik profesional dhe të zhvillimit të praktikave gjithëpërfshirëse. Nevojën për trajnime të tilla për arsimin gjithëpërfshirës e theksojnë edhe mësimdhënësit në Kosovë.

Faktor tjetër, i cili mund të ketë efekt në qëndrimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës, është edhe kohëzgjatja e përvojës profesionale të tyre. Ajo përbën një nga dimensionet e këtij hulumtimi në rrethanat kosovare, si dhe i shumë studimeve të autorëve të ndryshëm ndërkombëtar. Përgjithësisht, rezultatet e këtyre hulumtimeve dëshmuar për një ndërlidhje pozitive midis qëndrimeve të mësimdhënësve dhe përvojës së tyre të punës. Se gjatësia

e përvojës së punës të mësimit ndikon në dallimin e qëndrimit të tyre ndaj edukimit gjithëpërfshirës, dëshmojnë edhe gjetjet e hulumtimit me mësimit kosovarë. Ato dëshmojnë se mesataren më të lartë e kanë arritur mësimit me përvojë të punës prej 11 deri në 15 vjeçare, në krahasim me ata me përvojë 16-20 vjeçare, me 26 vjet e më tepër, me 21-25 vjeçare, me 6-10 vjeçare dhe me përvojë prej 1-5 vjeçare. Hulumtimi i Mngo dhe Mngo (2018) zbuloi se mësimit me përvojë të punës nga 6 vite deri në 25 vite kishin qëndrime më mbështetëse ndaj gjithëpërfshirjes, në krahasim me mësimit me më tepër se 30 vite përvojë të punës, të cilëve u bie motivimi për të punuar në klasë gjithëpërfshirëse. Në studimin e Alghazo dhe Naggar Gaad (2004) mësimit me përvojë më të gjatë pune e kanë pranuar më lehtë gjithëpërfshirjen. Mësimit me përvojë më të madhe në klasa gjithëpërfshirëse, shprehin qëndrime më pozitive edhe në studime të tjera (Hadjikakou & Mnasonos, 2012; Mngo & Mngo, 2018; Dorji dhe të tjerë, 2019). Dallime më të theksuara u dëshmuar midis mësimit me vite të eksperiencës të ndryshme me nxënës me nevoja të veçanta dhe qëndrimeve të tyre. Mësimit me përvojë më të gjatë se 4 vjet me nxënës të tillë arritën mestare më të lartë se ata me përvojë të tillë 1- 4 vjet. Nga hulumtimi jonë me mësuesit në Kosovë, përvoja e punës me nxënës me nevoja të veçanta doli të jetë parashikuese e qëndrimeve të mësimit ndaj gjithëpërfshirjes. Përvoja e mësimit me nxënës me nevoja të veçanta karakterizohet me përjetime si pozitive ashtu edhe negative. Ndjesia e tyre gjendet midis kënaqësisë dhe vështirësisë. Ndjenjat pozitive të kënaqësisë dhe lumturisë mësimit i kanë përjetuar kur, pas një periudhe dhe shumë përpjekjesh, nxënësit e tillë kanë treguar rezultate apo janë përmirësuar, e gjetur kjo edhe në hulumtimin e Yeo dhe të tjerë (2016). Njëri prej tyre thekson se është ndjesi i mirë kur ka mundësi t'i ndihmoj nxënësit me nevoja të veçanta dhe komunitetet që të përfshihen në rrethin social. Pjesë e ndjesisë pozitive është edhe falënderimi që ka nxënësi dhe prindi ndaj punës së arritur nga nxënësi. Ky përjetim emocional pozitiv ka pasur efekt pozitiv në perceptimet e mësimit ndaj gjithëpërfshirjes dhe janë motivuar për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta.

Veç përvojës pozitive, ka mësimit që kanë edhe përvojë negative me nxënësit me nevoja të veçanta. Përvojat negative të tyre ndaj gjithëpërfshirjes ndërlidhen me ndjenjën e stresit dhe të tendosjes (Singh, 2010), si dhe të ankthit (Yoe dhe të tjerë, 2014). Në studimin e Yoe dhe të tjerë (2014) mësimit kanë ndjerë stres dhe ankth nga sjelljet sfiduese të nxënësve me nevoja të veçanta dhe kërkesat e ndryshme në klasë. Stresi i mësimit konfirmohet edhe në studimin e Galaterou dhe Antoniou (2017), e që ishte në nivel relativisht të lartë. Gjithashtu mësimit

janë shprehur se stresi dhe ankthi kanë rrjedhur nga sjelljet agresive të nxënësve ndaj tyre, ndaj bashkëmoshatarëve apo edhe kur prindërit kanë shfaqur pakënaqësi. Ka të ngjarë që këto përvoja negative mund të ndikojnë në zbehjen e gatishmërinë së mësimit për të punuar me nxënësit me nevoja të veçanta. Në ngjashmëri me hulumtimet e mëparshme përvojat negative që kanë dominuar dhe në studimin për qëndrimin e mësimit kosovarë ndaj gjithëpërfshirjes janë stresi dhe ankthi. Mësimit kanë paraqitur edhe përvojën e tyre të punës me nxënës me nevoja të veçanta. Ata kanë prezantuar disa praktika të mira të zbatimit të gjithëpërfshirjes në klasë, duke përfshirë krijimin e një klime pozitive në klasë, ku secili nxënës të ndjehet i pranuar dhe komod. Po ashtu, përpiqen për të identifikuar nevojat e veçanta që nxënësit mund t'i kenë, duke bashkëpunuar vazhdimisht me prindërit dhe me shërbimin profesional e menaxherial të shkollës. Mësimit kanë treguar që përpiqen t'i kushtojnë vëmendje mësimit së diferencuar, duke përgatitur aktivitete individuale, duke iu përshtatur aftësive dhe nevojave që nxënësit kanë, si dhe duke përdorur llojllojshmëri metodash, formash dhe materialesh mësimore. Sipas nevojës, marrin nisma për hartimin e PIA-ve, në raste kur këtë e kundërshtojnë prindërit, ata hartojnë disa objektiva orientuese. Kujdesen që nxënësit me nevoja të veçanta të jenë aktivë në klasë dhe të bashkëpunojnë me të tjerët. Ata kanë pohuar se përpiqen që t'u qëndrojnë afër nxënësve të tillë, si lehtësues, mbështetës, partner, motivues dhe këshillues. Ajo ndërlidhet gjithashtu me qëndrimet pozitive të mësimit. Disa mësimit theksojnë se puna me nxënës me nevoja të veçanta ka ndikuar edhe në zhvillimin e kompetencave të tyre dhe për të qenë më të gatshëm për t'u përgjigjur kërkesave të tyre. Ata janë shprehur se kërkesat e nxënësve me nevoja të veçanta i kanë stimuluar ata të jenë më kërkues dhe ka rritur nevojën për të hulumtuar, duke i ngritur edhe më tepër nga aspekti profesional. Disa të tjerë shtojnë se mungesa e përgatitjes adekuate dhe e përvojës kanë ndikuar që, fillimisht punën me nxënës me nevoja të veçanta, nuk e kanë përjetuar lehtë. Rezultatet hulumtimit pasqyrojnë korrelacion negative midis përvojës me nxënës me nevoja të veçanta dhe qëndrimeve të mësimit dhe korrelacion pozitiv midis përvojës me nxënës me nevoja të veçanta me: moshën, përvojën profesionale, trajnimet dhe vetefikasitetin për praktika përfshirëse. Pra, përvoja e mësimit, sidomos ajo me fëmijët me nevoja të veçanta, është faktor shumë i rëndësishëm, i cili ndikon në qëndrimet, qasjen dhe përshtatjen e tyre ndaj nevojave individuale të nxënësve në klasë, siç kanë konfirmuar edhe mësimit.

Vetefikasiteti i mësimit, si besim në aftësitë e tij për të vepruar dhe arritur sukses në një

situatë të caktuar, luan rol të rëndësishëm në sjelljen dhe rezultatet që arrihen nga performanca e tij (Bandura, 1997). Vetefikasiteti i mësimitdhënësve për zbatimin e praktikave gjithëpërfshirëse është një faktor i rëndësishëm, i cili ndikon edhe në qëndrimet dhe gatishmërinë e tyre për të zbatuar gjithëpërfshirjen në klasë. Mësimitdhënësit kosovarë në këtë hulumtim kanë treguar nivel të lartë të vetefikasitetit për praktikën gjithëpërfshirëse, e që është në harmoni edhe me të gjeturat e studimit të Savolainen dhe të tjerë (2012). Të gjeturat e hulumtimit dëshmojnë për një korrelacion pozitiv midis vetefikasitetit të mësimitdhënësve dhe qëndrimeve të tyre. Sa i përket nënshkallëve mesatare më të lartë e ka arritur efikasiteti i mësimitdhënësve për udhëzimet përfshirëse. Në harmoni me këtë të gjetur, disa studime ndërkombëtare kanë zbuluar se niveli i lartë i vetefikasitetit është në korrelacion pozitiv me qëndrimet më pozitive të mësimitdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes (Hernandez, Hueck & Charley, 2016). Po ashtu, sipas rezultateve të këtij hulumtimi del se vetefikasiteti për praktikën gjithëpërfshirëse është parashikuesi më i mirë i qëndrimeve të mësimitdhënësve. Megjithatë, gjatë realizimit të intervistave më tepër se gjysma e mësimitdhënësve kanë deklaruar se nuk kanë besim në aftësitë e tyre, pra nuk zotërojnë aftësitë e nevojshme për të mbështetur në mënyrë adekuate nxënësit me nevoja të veçanta. Mësimitdhënësit në hulumtimin aktual dhe në ato të mëparshme mendojnë që nevojat e veçanta që nxënësit i kanë mund të mos adresohen në klasë të rregullt, si dhe procesi i arritjes së rezultateve në këto klasa është më i ngadaltë (Hernandez, Hueck & Charley, 2016). Në raste kur mësimitdhënësit kanë nivel të ulët të vetefikasitetit, ka pak mundësi që ata të përpiqen të përdorin strategji të gjithëpërfshirjes (Hernandez, Hueck & Charley, 2016). Madje, qëndrimet negative të mësimitdhënësve, përkatësisht preferenca e tyre për vendosjen e nxënësit me aftësi të kufizuar në klasa të veçanta, ndërlidhet me nivelin e ulët të vetëvlerësimit për punën e tyre (Mngo & Mngo, 2018).

Vetefikasiteti dhe zhvillimi i tij varet nga katër faktorë, nga: përvoja apo rezultatet nga performanca, përvojat zëvendësuese, bindja sociale e verbale dhe aspekti fiziologjik e afektiv (Bandura, 1977). Bandura (1977) shton se pritjet e suksesit të një rezultati të caktuar ndërlidhen me pritshmërinë që ka individit pas sjelljes së tij, pra bindja e individit për aftësitë e tij për të bërë veprimet e duhura për të arritur një rezultat. Është konstatuar se mësimitdhënësit që arrijnë rezultate si akademike ashtu edhe sociale me nxënësit, janë më të sigurt të punojnë me nxënësit të ndryshëm (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Edhe mësimitdhënësit respondentë kanë deklaruar se suksesi i nxënësit të caktuar ka rritur vetëbesimin e tyre për të punuar dhe për t'u përpjekur të arrijnë rezultate edhe më të mira. Bindja verbale përfshin rekomandimet e të tjerëve, të cilat

stimulojnë besimin e individit për të realizuar një veprim apo detyrë (Bandura, 1977). Në rrethana stresuese individi përjeton ngacmim afektiv, që pason me ankth dhe frikë, e që kanë ndikim negativ në performancën e tij (Bandura, 1977). Ky ndryshim emocional dhe fiziologjik është përjetuar edhe nga mësimitdhënësit e këtij hulumtimi, të cilët në situata më delikate me nxënës me nevoja të veçanta, kanë përjetuar stres dhe ankth dhe krejt kjo si pasojë e mungesës së aftësive për ta vënë situatën nën kontroll. Gjithashtu, në këtë studim është gjetur një korrelacion pozitiv midis vetefikasitetit për praktikën gjithëpërfshirëse dhe përvojës me nxënës me nevoja të veçanta, si dhe me kualifikimin arsimor të mësimitdhënësve. Vetefikasiteti i mësimitdhënësit varet shumë nga përgatitja profesionale e tij, nga eksperiencia e vazhdueshme në klasë gjithëpërfshirëse, nga zhvillimi profesional nëpërmjet programeve dhe trajtimeve të veçanta për edukimin gjithëpërfshirës dhe edukimin special. Sipas Hernandez, Hueck dhe Charley (2016) është përgjegjësi e distriktit shkollor të organizojë trajnime për mësimitdhënësit, me qëllim të përmirësimit të vetefikasitetit, nga i cili varen rezultatet e nxënësve me nevoja të veçanta. Vetefikasiteti i mësimitdhënësit luan rol të rëndësishëm në edukimin gjithëpërfshirës, duke përfshirë edhe qëndrimin e tij ndaj gjithëpërfshirjes dhe nxënësve me nevoja të veçanta.

5.3 Vështirësitë, nevojat dhe perspektiva e mësimitdhënësve për edukimin gjithëpërfshirës

Proceset e ndryshimit në arsim, siç është edhe praktika e gjithëpërfshirjes, zakonisht shoqërohet me vështirësi dhe nevoja të ndryshme, sidomos të mësimitdhënësve, si bartës kryesorë të këtyre ndryshimeve. Në radhë të parë, në qëndrimet dhe perceptimet e mësimitdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes ndikojnë mbështetja fizike dhe njerëzore (Avramidis dhe Norwich, 2002). Saloviita (2019) thekson se mungesa e mbështetjes së nevojshme rrezikon zbatimin e edukimit gjithëpërfshirës. Sipas Adewumi dhe Mosito (2018), aty ku mungon mbështetja apo ajo nuk është e mjaftueshme ajo dhe burimet ka të ngjarë që qëndrimet e mësimitdhënësve ndaj saj bëhen negative. Sipas të gjeturave të studimit të Grieve (2009), mësimitdhënësit kanë qenë të gatshëm të punojnë me fëmijë me nevoja të veçanta vetëm në rast se marrin mbështetjen e nevojshme. Një kushtëzim i tillë nuk është bërë nga mësimitdhënësit kosovarë, pjesëmarrës në këtë hulumtim, por ata kanë evidentuar disa vështirësi, me të cilat ballafaqohen në vazhdimësi.

Në përgjithësi, mësimitdhënësit kosovarë kanë shprehur bindjen se realizimi i gjithëpërfshirjes në shkollë është sfiduese dhe mungon mbështetja e nevojshme, sidomos ajo njerëzore. Sipas tyre mungon mbështetja e prindërve dhe e menaxhmentit të shkollës. Një pjesë e prindërve nuk e pranojnë që fëmijët e tyre kanë nevoja të veçanta dhe nuk bashkëpunojnë me mësimitdhënësit. Për më tepër ata janë shprehur se pozicioni që marrin prindërit ndaj fëmijës së tyre shpesh herë e vështirëson edhe komunikimin me ta. Në mungesë së informacionit nga prindërit për fëmijën e tyre, ata e kanë të vështirë t'i përshtaten nevojave individuale të nxënësit. Mësimitdhënësit në fjalë kanë theksuar se ata nuk mbështeten në klasa gjithëpërfshirëse as nga vetë institucioni. Institucionet shkollore duhet të angazhohen dhe të inkurajohen në përfshirjen e të gjithë nxënësve dhe të vlerësohen për nivelin e gjithëpërfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta (Sharma dhe të tjerë, 2017). Vlerësimi i diversitetit në institucione shkollore nuk është proces i lehtë, përkatësisht ai kërkon angazhimin maksimal të të gjithë pjesëtarëve të shkollës dhe përkrahjen cilësore të shkollave, me qëllim të eliminimit të barrierave dhe të sigurimit të gjithëpërfshirjes në klasë të të gjithë nxënësve (Grieve, 2009). Sipas Hau, Selenius dhe Åkesson (2020) nëse metodat për dokumentimin, monitorimin dhe vlerësimin e nevojave individuale të fëmijëve mungojnë, gjithëpërfshirja, pjesëmarrja aktive dhe procesi i të nxënësit të fëmijëve me nevoja të veçanta vihet në dyshim. Sipas tyre, një nga barrierat e realizimit të edukimit gjithëpërfshirës është kufizimi i fokusimit vetëm në nevojat individuale të nxënësit dhe mangësia në vlerësimin e anëve të forta të tij (Hau, Selenius & Åkesson, 2020). Megjithatë, mësimitdhënësit kosovar në këtë hulumtim, kanë vënë në dukje se ata përqendrohen në zhvillimin e anëve të forta të nxënësit, por kanë nevojë t'i njohin edhe anët e dobëta të tij. Evidentimi dhe vlerësimi i aftësive dhe nevoja, individualizimi i procesit, monitorimi dhe raportimi i tij janë elemente thelbësore në mënyrë që mësimitdhënësi të ofroj mbështetje të përshtatshme.

Mungesa e stafit mbështetës si, mësimitdhënësit mbështetës dhe asistentët për fëmijët me nevoja të veçanta janë një mungesë e theksuar në punën e përditshme në klasa gjithëpërfshirëse në Kosovë. Kjo theksohet edhe në disa studime paraprake vendore dhe ndërkombëtare (Galaterou & Antoniou, 2017; Hau, Selenius & Åkesson, 2020; Zabeli & Gjellaj, 2020). Autori Fuchs (2010) thekson se zbatimi i gjithëpërfshirjes pengohet nga mungesa e mbështetjes njerëzore, ku bëjnë pjesë administratorët dhe stafi i specializuar arsimor. Në mungesë të mbështetjes së nevojshme, mësimitdhënësit besonin se nga gjithëpërfshirja e nxënësve me aftësi të kufizuara nuk përfitojnë bashkëmoshatarët e tyre (Mngo & Mngo, 2018). Ndërsa, sipas hulumtimit të (Yada & Savolainen,

2017) në mungesë të mbështetjes mësuesi është më i ngarkuar, sepse i ka marrë kohë më tepër puna me nxënësit me nevoja të veçanta.

Ngarkesa e punës së mësimeve në klasa gjithëpërfshirëse mbetet si një nga sfidat kryesore (Hadjikakou & Mnasonos, 2012; Engelbrecht dhe të tjerë, 2013; Yada & Savolainen, 2017). Gjithashtu, edhe mësuesit kosovarë pjesëmarrës në intervistë kanë potencuar se gjithëpërfshirja kërkon përkushtim, punë dhe durim. Dhe, në mungesë të përgatitjes adekuate profesionale, kjo praktikë bëhet edhe më e vështirë. Mësuesit kanë shtuar se puna administrative, menaxhimi i kohës, numri i madh i nxënësve dhe kërkesat e ndryshme në klasë janë një ngarkesë aspak e lehtë për ta. Edhe sipas të gjeturave të Galaterou dhe Antoniou (2017), mësuesit ishin të stresuar dhe kishin vështirësi për individualizimin e mësimit, për shkak të mungesës së kohës për t'iu përkushtuar nxënësve me nevoja të veçanta, nxënësve të tjerë për shkak të numrit të madh të tyre dhe gjasave për arritjen e rezultateve sipas programit. Madhësia e klasës është një nga barrierat që vështirëson implementimin e praktikave gjithëpërfshirëse (Sargeant & Berkner, 2015; Hau, Selenius & Åkesson, 2020). Po ashtu, edhe koha e limituar është një nga pengesat kryesore për gjithëpërfshirjen efektive (Hadjikakou & Mnasonos, 2012). Bazuar në autorët Boer, Pijl dhe Minnaert (2011), numri i madh i nxënësve në klasë mund t'i ndryshojnë qëndrimet pozitive dhe neutrale të mësimeve ndaj gjithëpërfshirjes. Por ka hulumtime të tjera (Saloviita, 2019) që nuk zbulojnë lidhje lineare midis madhësisë së klasës dhe qëndrimeve të mësimeve ndaj gjithëpërfshirjes. Megjithatë, klasat me numër të madh të nxënësve dhe koha e pamjaftueshme e mësimeve për t'iu përkushtuar të paktën një pjese të nxënësve, e vështirëson punën e tyre dhe cilësinë e edukimit të të gjithë nxënësve në klasë.

Edhe lloji i dëmtimit dhe shkalla e aftësisë së kufizuar është një nga vështirësitë që mund të kenë efekt negativ në qëndrimet e mësimeve (Avramidis dhe Norwich, 2002; Avramidis dhe Kalyva, 2007; Yeo dhe të tjerë, 2016). Edhe mësuesit në Kosovë janë shprehur haptas se nuk e ndjenjë veten të gatshëm sa duhet që të punojnë me fëmijë me paaftësi intelektuale të theksuara, me çrregullime në sjellje (me sjellje agresive) dhe me fëmijë me çrregullime të spektrit të autizimit dhe hiperaktiv. Sipas Saloviita (2019) nxënësit me aftësi të kufizuara më të lehta janë pranuar më me dëshirë nga mësuesit, për dallim nga ata me aftësi të kufizuara më të rënda, edhe për faktin se me ata duhet më shumë punë. Në hulumtimin e Hadjikakou dhe Mnasonos (2012) del se mësuesit konsideronin që nxënësit me dëmtime intelektuale mund të

përfshihen më lehtë, ndjeheshin më të përgatitur të përfshijnë nxënës me vështirësi specifike në të nxënë dhe me çrregullime emocionale, ndërsa ndjeheshin më pak të përgatitur për të punuar me nxënës me autizëm. Gjithashtu, mësimdhënësit në studimin e Galaterou dhe Antoniou (2017) u treguan më skeptik ndaj nxënësit me çrregullime në sjellje. Autorët vlerësojnë se mësimdhënësit parimisht e mbështesin plotësisht gjithëpërfshirjen, ndërsa në praktikë janë të rezervuar. Për më tepër në analizën e regresionit stresi që shkaktohej nga sjellja dhe menaxhimi i klasës ishte parashikues i qëndrimeve negative të mësimdhënësve, e që mund të hezitojnë të zbatojnë gjithëpërfshirjen në klasë (Galaterou & Antoniou, 2017). Në rezultatet e studimit të Saloviita (2019) gatishmëria e mësimdhënësve për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta është në korrelacion pozitiv me besimin e mësimdhënësve në aftësitë e tyre për një punë të tillë. Por, këtë besim në vete për të punuar me nxënës me nevoja të veçanta më të rënda e kanë treguar dy nga dhjetë mësuesit, ndërsa pjesa tjetër nuk mendojnë që mund t'i ofrojnë diçka që nxënësi ka nevojë për t'u zhvilluar, sidomos pa mbështetjen konstante të asistentit, që sipas tyre duhet të ketë përgatitjen e duhur. Edhe pjesëmarrësit në hulumtimin kualitativ kanë ofruar informata që ndriçojnë vështirësitë që ata hasin gjatë zbatimit të edukimit gjithëpërfshirës në klasë. Edhe ata theksojnë se mungesa e mbështetjes së mësimdhënësve gjatë zbatimit të gjithëpërfshirjes në praktikë është e dukshme (Avramidis & Norwich, 2002). Sipas Mngo dhe Mngo (2018), sa më shumë që të vazhdohet me mungesën e burimeve mbështetëse, mësimdhënësit do të zhgënjehen edhe më shumë dhe do të rriten mundësitë që mos të ofrojnë mbështetje për klasa gjithëpërfshirëse. Në këtë kuptim Fechs (2010) thekson se është e rëndësishme që komuniteti i arsimor ta njeh “vlefshmërinë e sfidave” me të cilat ballafaqohet çdo ditë mësimdhënësi.

Vështirësi tjetër e cila e ngadalëson ose e pengon realizimin e arsimit gjithëpërfshirës është mungesa e një kulture gjithëpërfshirëse, jo vetëm në shkollë, por edhe në komunitet dhe në shoqëri përgjithësisht. Edhe mësimdhënësit kanë vlerësuar se vetëdijesimi i shoqërisë për gjithëpërfshirjen është shumë i nevojshëm. Për të promovuar dhe vetëdijësuar opinionin e gjerë për gjithëpërfshirje, ata kanë rekomanduar organizimin e trajnimeve apo tryezave të diskutimit për aspekte të ndryshme të saj. Puna në komunitet për të eliminuar stigmat dhe paragjykimet është e nevojshme, konsiderojnë Zabeli dhe Gjellaj (2020). Sipas tyre, duhet të ndryshojë kultura e përgjithshme e komunitetit në tërësi, veçanërisht e prindërve, e shkollës dhe e nxënësve, në mënyrë që ta përqafojnë vlerat e parimet e gjithëpërfshirjes, si dhe të bashkëpunojnë për t'i bërë realitet ato. Mësimdhënësit kosovarë kanë kërkuar mbështetje më të madhe nga DKA-të, me theks të veçantë

në kërkesën për vlerësimin në mënyrë profesionale (nga ekipet vlerësuese komunale) të nxënësve me nevoja të veçanta, përkatësisht të aktivizohen dhe të jenë më funksionalë. Gjithashtu, ata kanë kërkuar mbështetje më të madhe njerëzore dhe fizike. Sipas tyre edhe vetë institucioni edukativ e arsimor duhet të ofrojë më tepër mbështetje, duke përfshirë hartimin e PIA, sigurimin e asistentit për nxënës me nevoja të veçanta apo me trajnime të nevojshme, psikologun e pedagogun e shkollës, punëtorin social dhe logopedin. Nevojën për asistent për nxënës me nevoja të veçanta e kanë arsyetuar me numrin e madh të nxënësve në klasë dhe pamundësinë për t'i iu përgjigjur kërkesave të shumta të tyre. E kanë konsideruar edhe si lehtësim për punë e tyre dhe mbështetje e nevojshme gjatë procesit të të nxënësve të nxënësve. Mësimdhënësit kanë kërkuar asistentin për nxënës me nevoja të veçanta edhe në studime të tjera (Hadjikakou & Mnasonos, 2012).

Vështirësi tjetër shumë e theksuar, e cila ndikon në qëndrimin e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes është edhe infrastruktura e papërshtatshme shkollore (siç janë pjerrinat), e cila e vështirëson qasjen e fëmijëve me dëmtime trupore në ambiente shkollore. Problem në vete paraqesin edhe materialet dhe mjetet e nevojshme të mësimin për nxënës. Mungesa e burimeve dhe mjeteve mësimore u theksua nga mësimdhënësit edhe në studimin e Galaterou dhe Antoniou (2017), ndërsa përshtatja e infrastrukturës (hapësira më të sigurt për të luajtur, qasje në tualete) në atë të autorëve Dorji dhe të tjerë (2019).

Të vetëdijshëm për vështirësitë e punës me fëmijë me nevoja të veçanta në klasa gjithëpërfshirëse, mësimdhënësit kërkojnë trajnimet e vazhdueshme për gjithëpërfshirjen, duke përfshirë tema nga psikologjia e fëmijës, specifikat e nevojave të veçanta, strategjitë e mësimdhënies dhe pjesëmarrja aktive në procesin e të nxënësve. Ata kanë sugjeruar që trajnimet të organizohen nga shoqata, organizata dhe ekspertë të fushës. Të ngjashme me të gjeturat e hulumtimit me mësimdhënësit kosovarë, respondentë në këtë hulumtim, janë edhe të gjeturat e hulumtimit të Hadjikakou dhe Mnasonos (2012), sipas të cilave mësimdhënësit kanë sugjeruar edhe bashkëpunimin dhe konsultimet me kolegë, specialistë të fushës dhe prindërit, organizimin e trajnimeve e kurseve ndërgjegjësuëse apo të takimeve të punës, ndryshimin e mjedisit mësimor dhe prezencën e mësimdhënësve specialistë në klasa.

Përkrahja financiare mbetet një nga sfidat kryesore për realizimin e arsimit gjithëpërfshirës, e cila është bazë për sigurimin e kushteve themelore për të arritur përfshirjen e plotë të të gjithë nxënësve në shkollë, për sigurimin e kushteve të nevojshme dhe të përshtatshme edhe për çdo fëmijë me

nevojë të veçantë, si dhe për motivimin e mësimeve për punë në klasa gjithëpërfshirëse. Klasa gjithëpërfshirëse për mësimeve nënkupton punë shtesë, e cila duhet të shpërblehet financiarisht. Kjo do të ndikonte, si në qëndrimin, ashtu edhe në motivimin e tij për t'u aftësuar dhe punuar në klasë të tillë.

Megjithatë, sipas studimeve të ndryshme, duke përfshirë edhe studimin nga Subban dhe Sharma (2006), mësimeve kanë qëndrime pozitive ndaj gjithëpërfshirjes, por njëkohësisht edhe shqetësime, siç është sigurimi i kushteve të favorshme për të ofruar arsim cilësor për të gjithë. Shikuar nga këndvështrimi i mësimeve në përgjithësi, gjithëpërfshirja do të bëhet realitet, por ashtu siç është punuar deri tani, me një dinamikë shumë të ngadaltë. Si përfundim, mësimeve kanë theksuar disa vështirësi të gjithëpërfshirjes, kanë paraqitur edhe disa nevoja për tejkalimin e tyre, të cilat duhet të vendosen si prioritet në politikat arsimore, përkatësisht në agjendën e edukimit gjithëpërfshirës, në mënyrë që praktikat gjithëpërfshirëse të përmirësohen dhe avancohen tutje.

KAPITULLI VI

6. Konkluzionet, rekomandimet, kufizimet dhe mundësitë për studime të ardhshme

6.1 Konkluzionet dhe rekomandimet e studimit

Nga ky studim për qëndrimet e mësimitdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes rezultojnë disa konkluzione të rëndësishme, shumë prej të cilave janë formuluar edhe në studimet paraprake dhe në praktikë. Njëri nga konkluzionet themelore të tij është fakti se agjenti (faktori) kryesor për implementimin efektiv të gjithëpërfshirjes është mësimitdhënësi. Rezultatet e hulumtimit empirik të qëndrimeve të mësimitdhënësve të arsimit parauniversitar në Kosovë, dëshmojnë se ata, përgjithësisht, kanë qëndrim pozitiv ndaj gjithëpërfshirjes, përkatësisht se “pajtohen” me edukimin gjithëpërfshirës. Por, një qëndrim i tillë i mësimitdhënësve nuk është i mjaftueshëm. Këtë praktikë të re arsimore, e kuptojnë si e drejtë e garantuar me ligj, si detyrim moral e human, por edhe si mundësi për qasje dhe për të kontribuar në komunitet. Konceptin e gjithëpërfshirjes e kuptojnë në mënyrë holistike dhe besojnë se nga klasat diverze (me fëmijë me aftësi të ndryshme), ku përfitojnë të gjithë dhe në të gjitha domenet. Ata besojë se nga mjediset gjithëpërfshirëse përfitojnë, si nxënësit me nevoja të veçanta, ashtu edhe bashkëmoshatarët e tyre. Nga gjetjet e hulumtimit del se ata mësimitdhënës që kanë punuar ose punojnë edhe me nxënësit me nevoja të veçanta, janë zhvilluar edhe më shumë profesionalisht dhe janë edhe më hulumtues dhe më kërkues ndaj vetes.

Rezultatet e hulumtimit, të paraqitura në mënyrë të përmbledhur, tregojnë se mësimitdhënësit kosovarë të disa kategorive të caktuara ndaj gjithëpërfshirjes kanë qëndrime të njëjta, ndërsa të disa kategorive të tjera kanë qëndrime të ndryshme. Kështu p. sh. gjetjet e hulumtimit nuk dëshmojnë për dallime të rëndësishme midis qëndrimeve të mësimitdhënësve të gjinive të ndryshme ndaj gjithëpërfshirjes. Dallim më i theksuar midis tyre u provua në raport me nënshkallën “të drejtat e fëmijës”, ku mësimitdhënësit e gjinisë femërore e theksuan shumë më tepër. Edhe pse të gjeturat nuk treguan dallime të qëndrimeve të mësimitdhënësve, varësisht nga zona urbane apo rurale e tyre, dallime të rëndësishme dolën në pah midis mësimitdhënësve të shtatë rajoneve, ku mësimitdhënësit e rajonit të Pejës arritën mesataren më të lartë, në favor të gjithëpërfshirjes. Dallime të rëndësishme midis mësimitdhënësve u identifikuan varësisht nga grupmosha e tyre. Qëndrime më pozitive ndaj gjithëpërfshirjes shprehën mësuesit të moshës së mesme (42-47 vjeç). Qëndrime

më pozitive ndaj arsimit gjithëpërfshirës treguan mësimdhënësit e arsimit të mesëm të lartë. Ndonjë dallim i rëndësishëm nuk rezultoi në qëndrime të mësimdhënësve bazuar në kualifikimin arsimor të tyre, por qëndrime më pozitive ndaj gjithëpërfshirjes kishin mësimdhënësit që kishin marrë pjesë në tre e më shumë trajnime për gjithëpërfshirjen. Pjesëmarrësit në këtë hulumtim treguan vetefikasitet të lart për praktikave gjithëpërfshirëse, veçanërisht për udhëzimet përfshirëse.

Duke iu referuar analizës së korrelacionit të Spirmanit, gjetjet e hulumtimit paraqesin ndërlidhje lineare pozitive midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe moshës dhe përvojës profesionale të tyre. Ndërkaq, korrelacion negativ u identifikua midis qëndrimit dhe përvojës së tyre me punë me nxënës me nevoja të veçanta. Nuk u dëshmuua ndonjë lidhje as me trajnimet e mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Ndërsa, korrelacion pozitiv u identifikua midis qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes dhe vetefikasitetit të mësimdhënësve ndaj praktikave gjithëpërfshirëse. Si dhe, sipas analizës së Regresionit parashikuesi më i mirë i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës është vetefikasiteti i tyre ndaj praktikave gjithëpërfshirëse, duke pasuar me nivelin arsimor, moshën, rajonin dhe përvojën e punës me nxënës me nevoja të veçanta.

Rezultatet e këtij hulumtimi na mundësojnë të nxjerrim edhe disa rekomandime për të gjithë bartësit e arsimit gjithëpërfshirës në Kosovë, duke përfshirë MASHTI-n, drejtoritë komunale të arsimit, institucionet që përgatisin kuadrin arsimor para dhe pas shërbimit, shkollat, prindërit, të cilët, në një mënyrë ose në një tjetër, ndikojnë në qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes. Themelore është që organet shtetëror në nivel qendror dhe lokal të zhvillojnë politika dhe praktika gjithëpërfshirëse dhe të krijojnë kushte të favorshme për to. Rekomandohet që drejtoritë komunale të arsimit, si bartëse operative të realizimit të politikave gjithëpërfshirëse në institucione parashkollore, fillore dhe të mesme të ulët dhe të lartë, që të mobilizohen më shumë për sensibilizimin e përfshirjes së të gjithë fëmijëve me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta, për krijimin ose funksionalizimin e ekipeve vlerësuese në të gjitha komunat për fëmijët me nevoja të veçanta, si dhe për të nxjerrë numrin e saktë të fëmijëve të tillë, në një moshë sa më të hershme. Ato duhet të jenë profesionale dhe efikase. Numri i saktë fëmijëve të tillë dhe identifikimi i aftësive dhe nevojave të veçanta arsimore, do të ndikonte pozitivisht edhe në qëndrimet e mësimdhënësve.

Arsimi gjithëpërfshirës nuk duhet lënë spontanitetit, nismave individuale, por duhet të jetë i obligueshëm, jovetëm ligjërish, por edhe në praktikë në të gjitha shkollat, sipas nevojës. Realizimi i arsimit gjithëpërfshirës nënkupton që shkollat kosovare të shndërrohet në institucione gjithëpërfshirëse. Rekomandohet që të punohet shumë për shtrirjen dhe ngritjen e cilësisë së kulturës gjithëpërfshirëse në shkollë, familje dhe në shoqëri, përgjithësisht. Institucionet shkollore duhet të organizojnë tryeza diskutimi, trajnime, debate apo edhe modalitete të tjera, për të vetëdijësuar, ndërgjegjësuar, sensibilizuar dhe informuar të gjithë faktorët për filozofinë e kësaj praktike. Po ashtu, për të ofruar një shërbim të mirë dhe efikas shkollat duhet të kenë një shërbim profesional mbështetës për identifikimin e aftësive dhe nevojave të veçanta të nxënësve, mësimdhënësve, si dhe shkollës në tërësi. Për të iu përshtatur nevojave të nxënësve me nevoja të veçanta është me rëndësi hartimi i Planit Individual të Arsimit dhe individualizimi i vlerësimit. Krahas mbështetjes financiare dhe fizike të shkollave gjithëpërfshirëse, duhet të hartohet një ligj (udhëzues), sipas “Dizajnit universal për të gjithë” për ndërtimin e objekteve shkollore të qasshme për të gjithë nxënësit. Shkolla gjithëpërfshirëse, përkatësisht puna e mësimdhënësve në klasa gjithëpërfshirëse të monitorohet dhe të vlerësohet në mënyrë të dinjitetshme. Po ashtu, rekomandohet përfshirja e nxënësve me nevoja të veçanta në shkolla të rregullta dhe zvogëlimi i numrit të përgjithshëm i nxënësve në klasë. Të gjitha këto do të ndikonin në qëndrime e qasje pozitive të mësimdhënësve ndaj punës së tillë.

Mësimdhënësit e shkollës gjithëpërfshirëse duhet të përgatiten profesionalisht për punë me nxënësit me nevoja të veçanta në klasa të rregullta. Për mësimdhënësit që punojnë aktualisht në shkollat kosovare, të cilët mund të kenë dilema rreth gjithëpërfshirjes, nga se nuk kanë kulturë e përgatitje adekuate profesionale, është e nevojshme, që për ata të organizohen trajnime e forma të tjera përkatëse profesionale dhe të vetarsimohen. Trajnimet duhet të promovojnë parimet e gjithëpërfshirjes, përgjegjësitë e mësimdhënësve për jetësimin e saj, thellimin e njohurive për identifikimin, llojet dhe karakteristikat e nevojave të veçanta, aftësimin e tyre për të hartuar PIA, për përshtatjen e kurrikulës dhe përcaktuar objektiva alternative, për individualizimin e aktiviteteve, për aplikimin e mësimin të diferencuar dhe të praktikave të mira të gjithëpërfshirjes, për përdorimin e teknologjisë ndihmëse dhe asistive. Mësimdhënësit duhet të aftësohen që të zotërojnë qasjen ‘Dizajni Universal për të mësuarit’ (Universal Design for Learning). Sipas këtij dizajni mësuesi duhet të jetë i aftë të përdor lloje të ndryshme të metodave dhe mjeteve për

mbështetjet e të gjithë fëmijëve në klasë, përdor alternativa të ndryshme për vlerësim, i merr parasysh interesat e fëmijës, motivon fëmijët të përfshihen në mënyrë aktive etj.

Sugjerohet që trajnimi për gjithëpërfshirjen të jetë i obligueshëm dhe të ndahet në module sipas llojeve të ndryshme të nevojës së veçantë dhe secila prej tyre të shtrihet në së paku 20 orë. Një alternativë e mirë e pjesës praktike të trajnimeve është vëzhgimi i një kolegu me përvojë në klasë gjithëpërfshirëse dhe reflektimi mbi orën e tij. Po ashtu, edhe mentorimi kolegial mund të jetë një praktikë efektive, për të zhvilluar tutje praktikat gjithëpërfshirëse. Është e natyrshme që bartës dhe organizues të trajnimeve të tilla pa shikim nga puna, të jetë në radhë të parë Divizioni për Trajnimin e Mësimdhënësve, Fakulteti i Edukimit, Instituti Pedagogjik i Kosovës dhe Qendrat Burimore.

Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes varen shumë edhe nga përvoja e të tjerëve në këtë fushë, sidomos në vende ku ajo gjendet në një shkallë të lartë zhvillimi. Përvojat pozitive në vende e shkolla të ndryshme ndikojnë pozitivisht edhe te mësimdhënësit kosovarë. Ndaj, rekomandohen edhe vizitat e mësimdhënësve të Kosovës në vende dhe shkolla gjithëpërfshirëse, për këmbim përvojash përkatëse, për përgjithësimin e praktikave të mira etj.

Ndërkaq, për kandidatët (studentët) për mësimdhënës është nevojshme të bëhen ndryshime përkatëse në kurrikulën e studimeve të Fakultetit të Edukimit. Rekomandohet që kurset për edukimin gjithëpërfshirës të shoqërohen me aktivitete e punë praktike, me pjesëmarrje në klasa gjithëpërfshirëse, me ligjërata të ekspertëve të gjithëpërfshirjes, me pjesëmarrjen e vetë personave me nevoja të veçanta etj., në mënyrë që të ngritet niveli i kompetencave profesionale të tyre. Është e nevojshme që edhe praktikat pedagogjike të riorganizohen. Njëra nga praktikat në studimet për baçelor duhet të realizohet në klasa gjithëpërfshirëse, ndërsa në studimet e nivelit master praktika e Edukimit Inklusiv (gjithëpërfshirës) duhet të realizohet në institucione ku ka qasje, edukohen dhe rehabilitohen nxënësit me nevoja të veçanta. Kontakti i drejtpërdrejt me ata ndikon drejtpërdrejt edhe në qëndrimet e studentëve mësimdhënës të ardhshëm. Një alternativ e mirë për mësimdhënës para shërbimit është krijimi i njësisë mbështetëse në kuadër të Fakultetit të Edukimit, përkatësisht si punë vullnetare e studentëve në institucione edukative, Qendra Burimore apo edhe në shoqata e OJQ që ofrojnë shërbime për fëmijë me nevoja të veçanta.

Për shkak të numrit të madh të nxënësve, të kohës së pamjaftueshme, të realizimit të planit mësimor të klasës dhe atyre individualë, të mungesës së përgatitjes së nevojshme profesionale etj., DKA-të duhet të sigurojnë edhe mbështetje shtesë me burime njerëzore në klasa gjithëpërfshirëse, si asistentë për fëmijë me nevoja të veçanta, mësimdhënës mbështetës, shërbimin profesional në shkollë etj. Bashkëmësimdhënia apo mësimdhënia sistematike në bashkëpunim midis mësimdhënësit të klasës dhe të ekspertëve të ndryshëm për fëmijë të ndryshëm ndikon edhe në qëndrimet e tyre ndaj kësaj veprimtarie.

Me qenëse qëndrimet e mësimdhënësit ndaj gjithëpërfshirjes varen shumë nga vetefikasiteti, përkatësisht nga bindja për rezultatet e punës së tij në klasa e shkolla të tilla, atëherë rekomandohet dhe është e domosdoshme që të krijohen kushte të favorshme për një punë të tillë, të suksesshme. Në të kundërtën, vetefikasiteti i dobët ndikon drejtpërdrejt në formimin e qëndrimeve negative ndaj gjithëpërfshirjes.

Në dinamizimin e arsimit gjithëpërfshirës dhe në qëndrimet e mësimdhënësve ndaj tij ndikon edhe realizimi i Indeksit për Gjithëpërfshirje, në bazë të cilit do të dilnin edhe prioritetet dhe do të planifikoheshin strategji më efektive për ngritjen e cilësisë së gjithëpërfshirjes. Realizimi i tij në Kosovë është i mundur sepse është i përkthyer dhe përshtatur në gjuhën shqipe. Për të siguruar mjedise gjithëpërfshirëse instrumenti efektiv për mjediset edukative në fëmijërinë e hershme, mund të jetë edhe “Mjeti vetëreflektues” i sugjeruar nga EADESE (2017), i cili përqendrohet në “proceset proksimale” të fëmijëve, nën ndikimin e faktorëve në mjedis.

Respondentët e këtij hulumtimi kanë shtruar nevojën edhe për hartimin e teksteve dhe udhëzuesve të veçantë për metodologjinë e punës me fëmijë me nevoja të veçanta në klasa gjithëpërfshirëse. Është e nevojshme që gjithëpërfshirja në arsimin kosovar të shoqërohet edhe me hulumtime e studime shkencore-profesionale. Studimet e tilla do të ndërlihdeshin me praktikat gjithëpërfshirëse në vend, me problemet dhe arritjet, me arritjet në vende të tjera etj. Kjo do të kontribuonte në konsolidimin dhe ngritjen e kulturës gjithëpërfshirëse në Kosovë, sidomos te mësimdhënësit, duke përfshirë edhe qëndrimet e tyre. Ndoshta ka ardhur koha që të nxirret edhe një revistë, me titull “Arsimi gjithëpërfshirës” ose e ngjashme.

Në funksion të efikasitetit dhe cilësisë së arsimit gjithëpërfshirës, krahas qëndrimeve të mësimdhënësve dhe nevojave të tyre, është e rëndësishme të identifikon disa nga komponentët

kryesor që mund të përmirësojnë praktikat gjithëpërfshirëse, disa prej të cilave të paraqitura në këtë mënyrë:

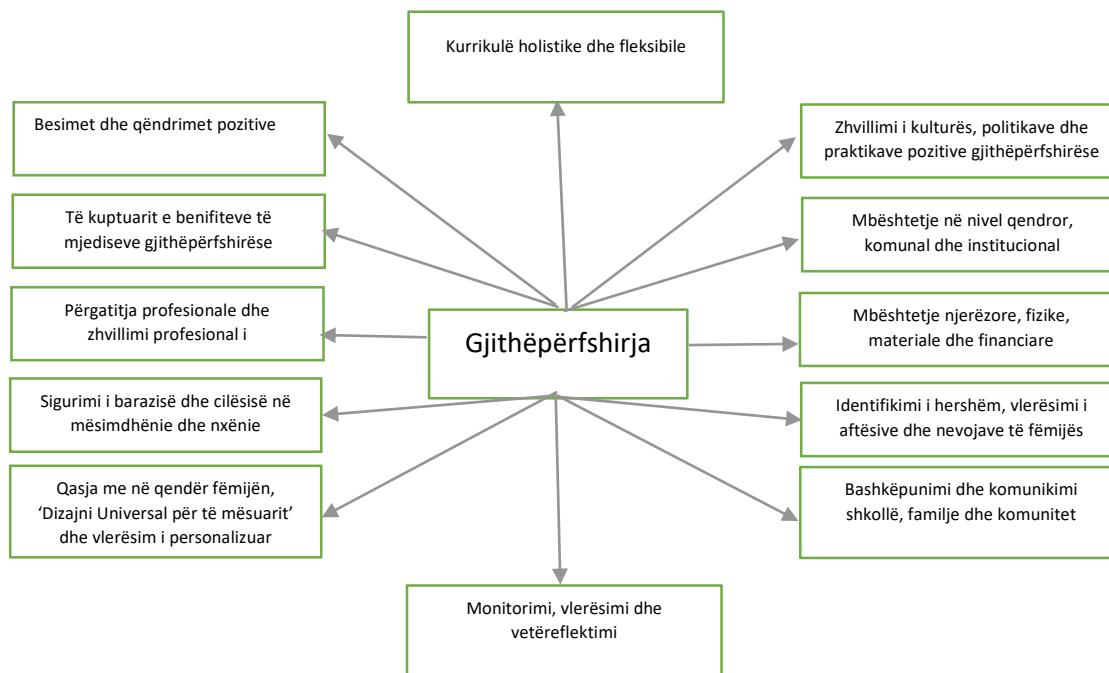


Figura 6. Komponentët që ndihmojnë zhvillimin e gjithëpërfshirjes

Gjithëpërfshirja është një reformë arsimore e vazhdueshme, që promovon politikat bazuar mbi të drejta, siguron mirëqenien dhe ofron “akomodim, adaptim dhe mbështetje” (EADSE, 2017) intensiv për të gjithë fëmijët/nxënësit. Si e tillë, gjithëpërfshirja tani është realitet, por mbetet si një nga sfidat kryesore, me të cilën ballafaqohet sistemi arsimor parauniversitar në Kosovë, veçanërisht në mungesë të përgatitjes adekuate të mësimeve dhe në mungesë të mbështetjes fizike, financiare dhe njerëzore. Në këtë mes qëndrimet pozitive të mësimeve janë pjesë e të gjeturave të studimit, por edhe pasiguria në mesin e tyre është prezente, si për mungesën e përgatitjes dhe për arritjet e nxënësve me dëmtime më të rënda në shkolla kryesore. Prandaj, politikat arsimore dhe agjendat e edukimit gjithëpërfshirës duhet të aktualizohen me nevojat dhe kërkesat që mësimeve kanë, duke i mbështetur intensivisht nga aspekti moral, njerëzor dhe fizik. Identifikimi i faktorëve që kanë efekt në qëndrimet e mësimeve, si dhe eksplorimi i

sfidave e nevojave të tyre, kanë përmbledhur disa informata të rëndësishme që implikojnë agjendën e politikave gjithëpërfshirëse dhe avancimin e praktikave të mira gjithëpërfshirëse.

6.2 Kufizimet e studimit dhe nevoja për studime të tjera

Ky studim ofron të dhëna të rëndësishme në lidhje me qëndrimet e mësimdhënësve kosovarë ndaj edukimit gjithëpërfshirës, ndaj faktorëve që ndikojnë në formimin e tyre etj., por edhe ky ka disa kufizime, të cilët duhet të theksohen dhe të adresohen. Një nga kufizimet e tij është numri i pjesëmarrësve (respondetëve) sipas shtatë rajoneve, i cili ndryshon nga rajoni në rajon, pa ndonjë kriter të caktuar. Gjithashtu, edhe pjesëmarrësit në intervista kanë qenë mësimdhënës vetëm nga mjediset urbane (qytetet), dhe për pasojë mungojnë të dhënat e nevojshme dhe të rëndësishme për eksperiencën e mësimdhënësve nga zonat rurale.

Ky studim, përkatësisht hulumtimi është realizuar me metodën kuantitative dhe atë kualitative (metodë mikse), të cilat kanë mundësuar që të gjeturat të ofrojnë një pasqyrë të përgjithshme dhe të thelluar të problemit të studimit në shkollat publike. Studimet e ardhshme do të mund të përqendroheshin edhe në hulumtimin e qëndrimeve të mësimdhënësve të shkollat private, qendrat burimore apo shkolla special dhe për t'i krahasuar ato me qëndrimet e mësimdhënësve në shkolla të rregullta. Përveç qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj gjithëpërfshirjes, me interes për t'i eksploruar janë edhe qëndrimet dhe eksperiencat e drejtuesve të shkollave, shërbimeve profesionale dhe mbështetëse, nxënësve, si dhe prindërve. Me shumë interes do të ishin edhe hulumtimet komparative të kësaj çështjeje, p. sh. midis Kosovës e Shqipërisë e vendeve të tjera.

Referencat

- Abosi, O., & Koay, T. L. (2008). Attaining development goals of children with disabilities: implications for inclusive education. *International journal of special education*, 23(3), 1-10. Marrë nga: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ833672.pdf>
- Adewumi, T. M., & Mosito, C. (2019). Experiences of teachers in implementing inclusion of learners with special education needs in selected Fort Beaufort District primary schools, South Africa. *Cogent Education*, 6(1). doi: 10.1080/2331186X.2019.1703446
- Agbenyega, J. (2007). Examining Teachers' Concerns and Attitudes Towards Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling* 3(1), 41–56. Marrë nga: https://www.researchgate.net/publication/252491664_'Examining_teachers'_concerns_and_attitudes_to_inclusive_education_in_Ghana
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3),132-140. doi: 10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x
- Ahmed, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. doi:10.1080/09687599.2013.796878
- Ahsan, M., Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8, 1-20. Marrë nga: http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-2%20Ahsan%20et%20al.pdf
- Ainscow, M. (1995). Education for all: Making it happen. *Support for Learning*, 10(4), 147-155. doi:10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. doi: 10.1007/s10833-005-1298-4

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2007). Taking an Inclusive Turn. *Journal of Research in Special Educational Needs* 7(1), 3–73. doi:10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14(4), 401–416. doi:10.1080/13603110802504903
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. doi: 10.1080/13603116.2019.1622800
- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. doi: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Ajzen, I. (1993). Attitude Theory and the Attitude-Behavior. In D. Krebs, & P. Schmidt, *New Directions Measurement* (pp. 41-57). Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Ajzen, I. (2001). Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 667-683. doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x
- Akpan, J. P. & Beard, L. A. (2016). Using constructivist teaching strategies to enhance academic outcomes of students with special needs. *Universal Journal of Educational Research*, 4(2), 392–398. doi:10.13189/ujer.2016.040211
- Albayrak, A. S., Eroğlu, A., Kalaycı, Ş., Uçar, N., Küçüksille, E., AK, B., Karaatlı, M., Ü. Keskin, H. Ü., Çiçek, E. U., Kayış, A., Antalyalı, Ö. L., Nezihe, U., Demirgil, H., İşler, D. B.,

- Sungur, O. (2017). *Teknikat statistikore me shumë ndryshore me aplikim në SPSS* (K. Hameli, Përkth.). Şeref Kalaycı. (Puna origjinale e publikuar 2014)
- Aliu, F., Bajrami, V., Cërmjani, M., Kadriu, L., Kuitunen, M., Leskinen, M., Pesamaa, T., Zabeli, N., & Zogu, A. (2003). *Edukimi special në Kosovë*. Prishtinë: Finnish support to the development of education sector in Kosovo.
- Alghazo, E. M., & Naggar Gaad, E. E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. doi:10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x
- Al-Shammari, Z. N., Faulkner, P., & Forlin, Ch. (2019). Theories based Inclusive Education Practices. *Education Quarterly Reviews*, 2(2), 408-414. doi: 10.31014/aor.1993.02.02.73
- Alnahdi, G. (2019a). Are We Ready for Inclusion? Teachers' Perceived Self-Efficacy for Inclusive Education in Saudi Arabia. *International Journal of Disability, Development and Education*. doi: 10.1080/1034912X.2019.1634795
- Alnahdi, G. H. (2019b). The Arabic version of the teacher efficacy for inclusive practices (TEIP-AR) scale: A construct validity study. *Cogent Education*, 6(1), doi: 10.1080/2331186X.2019.1618516
- Alur, M. (2007). The Lethargy of a Nation: Inclusive Education in India and Developing Systematic Strategies for Change. In *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*, edited by L. Barton and F. Armstrong, 91–106. Dordrecht: Springer
- Amr, M., Al-Natour, M., Al-Abdallat & Alkhamra, H. (2016). Primary school teachers' knowledge, attitudes, and views on barriers to inclusion in Jordan. *International Journal of Special Education*. 31(1), 67-77. Marrë nga: <https://pdfs.semanticscholar.org/26af/4648a286f31a27070e9f67fe3f40a8cc268c.pdf>
- Amor, M. A., Hagiwara, M., Shogren, A. K., Thompson, R. J., Verdugo, Á. M., Burke, M. K., & Aguayo, V. (2018). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. doi:10.1080/13603116.2018.1445304

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. doi:10.1080/713663717
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Practice and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes Towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22, 367–389. doi:10.1080/08856250701649989
- Babbie, E. (2013). *The practice of social research* (13th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Baepler, P., Walker, J. D., Brooks, C. D., Saichaie, K., & Petersen, C. I. (2016). *A guide to teaching in the active learning classroom: History, research and practice*. Stylus Publishing.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education, Vol. 5: Self-efficacy and adolescence* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barnes, M., & Gaines, T. (2015). Teachers' attitudes and perceptions of inclusion in relation to grade level and years of experience. *Electronic Journal of Inclusive Education*, (3)3. Marrë nga: <https://www.researchgate.net/publication/298971489>

- Barnes, M., & Gaines, T. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, 4. doi: 10.1080/2331186X.2017.1313561
- Behluli, L. & Zabeli, N. (2014). *Indeksi për Gjithëpërfshirje – Fakte dhe opinione*. Prishtinë: Save the Children.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Brisol: CSIE.
- Botha, L. (2011). Mixing methods as a process towards indigenous methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(4), 313-325. doi:10.1080/13645579.2010.516644
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen-nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1 (1), 29-38. doi:10.1080/0885625860010105
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 19(5), 527-542. doi:10.1080/13540602.2013.827361
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. (2015). Inclusive education in pre-schools: Predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching Theory and Practice* 21(8), 1-16. doi: 10.1080/13540602.2015.1005867
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. (2020). The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education. *Inclusive education: Global issues & controversies*. Brill. doi:10.1163/9789004431171_008
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

- Bryant, J. P. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education*, 5(1). doi: 10.1080/2331186X.2018.1549005
- Butakor, P. K., Ampadu, E., & Suleiman, S. J. (2018). Analysis of Ghanaian teachers' attitudes toward inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(11), 1–16. doi:10.1080/13603116.2018.1512661
- Bürkner, P.-C., & Vuorre, M. (2019). Ordinal regression models in psychology: A tutorial. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2, 77-101. doi/pdf/10.1177/2515245918823199
- Campbell, J., & Oliver, M. (1996). *Disability politics: understanding our past, changing our future*. London: Routledge.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34, 41-56. doi:10.1080/0156655870340105
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design*. California, United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 5th ed. New York: Wiley Online Library.
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228. doi:10.1177/1044207309344690
- Consiglio, A., Guarnera, M & Magnano, P. (2015). Representation of Disability. Verification of the Contact Hypothesis in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191, 1964-1969. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.408
- Czyż, A. (2018). An Analysis of Polish Teachers Attitudes towards Inclusive Education. *Future Human Image*, 10, 4-19. doi: 10.29202/fhi/10/1

- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education* 15(3), 331–353. doi:10.1080/13603110903030089.
- DeMonte, J. (2013). High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning. *Center for American Progress*. (ERIC No. ED561095)
- DeCoster, J., & Claypool, H., M . (2004). A Meta-Analysis of Priming Effects on Impression Formation Supporting a General Model of Informational Biases. *Personality and Social Psychology Review*, 8(1), 2-27. doi.org/10.1207%2FS15327957PSPR0801_1
- Dobson, L. (2003). *What the Rest of Us: Can Learn From Homeschooling*. New York: Three Rivers.
- Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2019). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1(20). doi:10.1080/13603116.2018.1563645
- Dragoti, E. (1999). *Psikologjia sociale*. Tiranë, Shqipëri: Libri universitar.
- Eagly, A. H & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental Differences in Attitudes to Special Educational Needs in the Secondary School. *British Journal of Special Education* 32(4), 188–195. doi: 10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x
- Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2017). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. doi: 10.1080/08856257.2017.1410327
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2003). *Key principles for special needs education. Recommendations for policy makers*. Odense: EADSNE.

- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2012). *Teacher Education for Inclusion: project recommendation linked to sources of evidence*. Odense: EADSNE.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2017). *Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool*. Odense: EADSNE.
- Përkrahja Finlandeze në Zhvillimin e Sektorit të Edukimit në Kosovë. (2003). *Edukimi special në Kosovë*. Prishtinë:
- Filmer, D. (2008). Disability, poverty, and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, 22, 141-163. doi:10.1093/wber/lhm021
- Florian, L. (2012). Preparing Teachers to Work in Inclusive Classrooms: Key Lessons for the Professional Development of Teacher Educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education* 63 (4), 275–285. Doi: 10.1177/0022487112447112
- Flynn, S., & Korcuska, J. (2018). Credible phenomenological research: A mixed-methods study. *Counselor Education & Supervision*, 57, 34–50. doi: 10.1002/ceas.12092
- Fuchs, W. (2010). Examining teachers' perceived barriers associated with inclusion. *SRATE Journal*, 19, 30–35. (ERIC No. EJ948685)
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Columbus: Merrill Greenwood.
- Gregory, J., & Noto, L. (2018). Attitudinal instrument development: Assessing cognitive, affective, and behavioral domains of teacher attitudes toward teaching all students. *Cogent Education*, 5, 1-12. doi: 10.1080/2331186X.2017.1422679
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. doi: 10.1080/08856257.2014.933545

- Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of children with special educational needs in mainstream schools in Ghana: Influence of teachers' and children's characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 1(8), 787–804. doi:10.1080/13603110802110313
- Hadjikakou, K & Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Need*, 12(2), 66–81. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01195.x
- Hau, G. H., Selenius, H., & Åkesson, E. B. (2020). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(10), 973-991. doi: 10.1080/13603116.2020.1758805
- Hernandez, D. A., Hueck, S. and Charley, C. (2016). General education and special education teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 11, 79–93.
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 1–20. doi:10.1080/13603116.2020.174755
- Hadjikakou, K., & Mnasonos, M. (2012). Investigating the attitudes of head teachers of Cypriot primary schools towards inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12(2). doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01195.x
- Janzen, E. F., & Reynolds, R. C. (eds.), (2002). Concise Encyclopedia of special education. *A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exceptional Children and Adults*. John Wiley & Sons, Inc: New Jersey.
- Johnson, B. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33, 14-26. doi:10.3102%2F0013189X033007014
- Johnson, B. R., & Christensen, L. (2017). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Sixth edit. United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Koliqi, H. (2004). *Sistemi i arsimit në Kosovë*. Prishtinë: Libri shkollor.

- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2018). Inclusive education in Luxembourg: implicit and explicit attitudes toward inclusion and students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2018.1474954
- Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019): What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. doi: 10.1080/08856257.2019.1580837
- Kuyini, A., B., Desai, I., & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 1–18. doi:10.1080/13603116.2018.1544298
- Kurniawati, F., de Boer, A. A., Minnaert, A. E. M. G., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of Primary Teacher Training Programmes on Inclusion: A Literature Focus. *Educational Research* 56(3), 310–326. doi:10.1080/00131881.2014.934555.
- Kwon, K.-A., Hong, S.-Y., & Jeon, H.-J. (2017). Classroom readiness for successful inclusion: Teacher factors and preschool children's experience with and attitudes toward peers with disabilities. *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*, 153, 360–378. doi: 10.1080/02568543.2017.1309480
- Galaterou, J., & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education: The Role of Job Stressors and Demographic Parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4).
- Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës. (2008). *Kushtetuta e Republikës së Kosovës*. Retrieved from: <http://www.kryeministri-ks.net/repository/docs/Kushtetuta.e.Republikes.se.Kosoves.pdf>
- Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës. (2011). *Ligji Nr. 04/L-032 për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës*. Prishtinë, Kosovë: Kuvendi i Republikës së Kosovës. Marrë nga: <http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/1-ligji-per-arsimin-parauniversitar.pdf>
- Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës. (2022). *Projektligji për Edukimin në Fëmijërinë e Hershme*. Prishtinë, Kosovë: Kuvendi i Republikës së Kosovës.

- Grieve, A. M. (2009). Teachers' beliefs about inappropriate behaviour: Challenging attitudes? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 173–179. doi:10.1111/j.1471-3802.2009.01130.x
- Leavy, P. (2017). *Research Design. Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. Neë York: The Guilford Press.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-760.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15. doi:10.1080/0885625940090101
- Liu, C. C. & Ju, I. (2010). Evolution of constructivism. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(4), 63– 66. doi:10.19030/cier.v3i4.199
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1),3, 26-44. doi: 10.14221/ajte.2013v38n1.10
- Mata, L., Clipa, O., & Lazar, I. (2019). Measuring In-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–16. doi:10.1080/1034912x.2019.1679723
- Majoko, T. (2017). Inclusion in Early Childhood Education: a Zimbabwean perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 21(12), 1210-1227. Doi: 10.1080/13603116.2017.1335354
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–526. doi.org/10.1093/fampra/13.6.522
- Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). I wasn't trained to work with them': Mainstream Teachers' Attitudes to Children with Speech and Language Difficulties. *International Journal of Inclusive Education* 6(3), 199–215. doi: 10.1080/136031101100672084

- Molina Roldán S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Front. Psychol.* 12:661427. doi: 10.3389/fpsyg.2021.661427
- Tompa, E., Samosh, D. & Santuzzi, A. M. (2022). Guest editorial The benefits of inclusion: disability and work in the 21st century. *Equality, Diversity and Inclusion. An International Journal*, 41(3), 309-317. doi: 10.1108/EDI-04-2022-376
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an inclusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Muntaner, J. J., Rosselló, R. M., & de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. Good practices in inclusive education. *Educatio Siglo XXI* 34(1), 31-50. doi:10.17811/rifie.46.2017.49-56
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2014a). *Arsimi gjithëpërfshirës. E drejtë e secilit*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/arsimimi-06-06-2014-3.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2010). *Plan strategjik për organizimin e arsimit gjithëpërfshirës të fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore ne arsimin parauniversitar në Kosovë 2010-2015*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <http://www.downsyndromekosova.org/wp-content/uploads/2014/07/Plani-Strategjik-per-Organizimin-e-Arsimit-Gjithperfshires1.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2011a). *Plani strategjik i arsimit në Kosovë 2011-2016*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: http://www.herdata.org/public/PSAK_2011-2016.pdf
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2011b). *Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme 0-6 vjet*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/elds-report-alb-for-ëeb_1.pdf

- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2014a). *Arsimi gjithëpërfshirës. E drejtë e secilit*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/arsimimi-06-06-2014-3.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2014b). *Udhëzim administrativ nr. 24/2014 – Shndërrimi i klasave të bashkangjitura në dhoma burimore*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/24-2014-ua-1.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2014c). *Standardet për shkollat Mike për fëmijë*. Instituti Pedagogjik i Kosovës: MASHT: Prishtinë. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/standardet-per-shkollat-mike-per-femije.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2015). *Organizimi i arsimit të fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/organizimi-i-arsimit-t-f-mij-ve-me-nevoja-t-veanta-n-kosove-3.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2016). *Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017-2021*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: http://www.kryeministri-ks.net/repository/docs/PLANI_STRATEGJIK_I_ARSIMIT_NE_KOSOVE.pdf
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2016). *Plani i veprimit të Planit strategjik të arsimit në Kosovë 2017-2021*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/20161006-plani-i-veprimit.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2016). *Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (e rishikuar)*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/03/korniza-kurrikulare-finale.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2017). Udhëzim administrativ (MASHT) Nr. 16/2017. *Vlerësimi pedagogjik i fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore*. Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/12/16-ua-masht-nr-16-vleresimi-pedagogjik-i-femijeve-me-nevoja-te-vecanta-arsimore.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2017). *Plani Individual i Arsimit (PIA) dhe udhëzuesi për hartimin e planit individual të arsimit për fëmijë me nevoja të*

- veçanta arsimore.* Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <https://kosovo.savethechildren.net/sites/kosovo.savethechildren.net/files/library/Plani%20Individual%20i%20Arsimit%20dhe%20Udhezuesi%20per%20hartimin%20e%20tij.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2018). *Udhëzim administrativ (MASHT) nr. 02. - Për Qendrat burimore.* Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2018/04/02-2018-ua-per-qendrat-burimore-x.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2020a). *Organizimi i sistemit mbështetës në Institucione edukativo – arsimore.* Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <http://arsimigjitheperfshires.rks-gov.net/ep-content/uploads/2020/05/Organizimi-i-sistemit-mb%C3%ABshtet%C3%ABs-n%C3%AB-Institucionet-edukativo-arsimore.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2020b). *Instrumentet për vlerësimin pedagogjik të funksionimit pedagogjik të fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë. Profili i funksionimit të fëmijës me nevoja të veçanta në Kosovë.* Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2020/08/instrumenti-i-funksionimit-te-femijes-dhe-rekomandimet-e-ekipit-vleresues.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (MASHT). (2020c). *Instrumentet për vlerësimin pedagogjik të fëmijëve me nevoja të veçanta në Kosovë. Formulari i raportimit nga shkolla dhe raport i monitorimit.* Prishtinë: MASHT. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2020/08/formulari-i-raportimit-dhe-raporti-i-monitorimit-nga-shkolla-1.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencë, Teknologjisë dhe Inovacionit. (MASHTI). (2021). *Statistikat e arsimit në Kosovë 2020/21.* Prishtinë: MASHTI. Marrë nga: https://ask.rks-gov.net/media/6292/statistikat-e-arsimit-n%C3%AB-kosov%C3%AB_2020-21.pdf
- Ministria e Arsimit, Shkencë, Teknologjisë dhe Inovacionit. (MASHTI). (2022a). *Statistikat e arsimit në Kosovë 2021/22.* Prishtinë: MASHTI. Marrë nga: <https://ask.rks-gov.net/media/6850/statistikat-e-arsimit-2021-2022.pdf>
- Ministria e Arsimit, Shkencës, Teknologjisë dhe Inovacionit. (MASHTI). (2022b). *Plani strategjik i arsimit në Kosovë 2017-2021* Prishtinë: MASHTI.

- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184
- Mezquita-Hoyos, Y. N., Sanchez-Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. R. (2018). Regular and special education Mexican teachers' attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 421-430. doi: 10.12973/eu-jer.7.3.421
- McGrail, E. & Rieger, A. (2016). Increasing understanding and social acceptance of individuals with disabilities through exploration of comics literature. *Childhood Education*, 92(1), 36-49. doi: 10.1080/00094056.2016.1134240
- Mngo, Z. Y & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' Perceptions of Inclusion in a Pilot Inclusive Education Program: Implications for Instructional Leadership. *Education Research International*. doi: 10.1155/2018/3524879
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2019). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. doi:10.1080/08856257.2019.1615800
- Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., & Rodríguez, C. (2018) Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 527-543, DOI: 10.1080/13603116.2018.1471526
- Moberg, S. (2003). Education for all in the North and the South: Teachers' attitudes towards inclusive education in Finland and Zambia. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 417-428. doi: 10.2307/23879917
- Mónico, P., Mensah, A. K., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., & Rodríguez, C. (2018). Teacher knowledge and attitudes towards inclusion: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2018.1471526

- Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana Primary Schools Teachers' Perception of Inclusion of Learners With Special Educational Needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14, 33–42. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01269.x
- Nel, N. M, Tiale, L. D. N., Engelbrecht, P., & Nel, M. (2016). Teacher's perceptions of Education Support Structures in the Implementation of Inclusive Education in South Africa. *Koers*, 81(3), 1-14.
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: a brief introduction to principles and procedures. *J Comput High Educ* 26, 69-86. doi: 10.1007/s12528-014-9078-x
- Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young children with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1223-1237. doi: 10.1080/13603116.2016.1159254
- Robinson, O., C. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41. doi: 10.1080/14780887.2013.801543
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland, M. J. Rosenberg, & (eds), *Attitude organization and change* (pp. 1-4). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rodina, K., A. (2006). Vygotsky's Social Constructionist View on Disability: A Methodology for Inclusive Education. *European Learning Styles Information Network (ELSIN) 11th Annual Conference – 12th-14th June*.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher Attitude Towards Inclusion Practices and Special Needs Students. *Journal of Research in Special Educational Needs* 9, 188–198. doi: 10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x
- Tamayo, M., Rebolledo, J., & Besoain-Saldana, A. (2017). Monitoring inclusive education in Chile: Differences between urban and rural area. *International Journal of Educational Development*, 53, 110–116. doi: 10.1016/j.ijedudev.2017.01.002

- Tellings, A. (2005). Eclecticism and Integration in Educational Theories: A Meta-theoretical Analysis. *Educational Theory* 51(3), 277-292. doi:10.1111/j.1741-5446.2001.00277.x
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioural Sciences*. London: SAGE.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The polish Peasant in Europe and America*. Boston: Badger.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. doi: 10.12691/education-2-4-6
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability and Society*, 28(7), 1024-1026. doi:10.1080/09687599.2013.818773
- Olson, A., Leko, M., & Roberts, C. (2016). Providing students with severe disabilities access to the general education curriculum. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 143-157. doi: 10.1177/1540796916651975
- Orakci, S., Aktan, O., Toraman, C., & Cevik, H. (2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 2, 107-122. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106335.pdf>
- Oskamp, S. (1957). *Attitudes and opinions*. Englewood-Cliffs. New York: Prentice – Hall.
- Operti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). *Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA*. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 149-169). London, England: SAGE. Retrived from: <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/17344/4/BC-IEF-2014-149.pdf>
- OKB. (1989). *Konventa mbi të Drejtat e Fëmijës*. New York: OKB.
- UPIAS. (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.

- Parasuram, K. (2006). Variables That Affect Teachers' Attitudes Towards Disability and Inclusive Education in Mumbai, India. *Disability and Society* 21, 231–242. doi: 10.1080/09687590600617352
- Parey, B. (2021). Exploring positive and negative teachers' attitudes towards inclusion of children with disabilities in schools in Trinidad: implications for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*. doi: 10.1080/13603116.2021.1902004
- Peters, S., Johnstone, C., & Ferguson, P. (2005). A disability rights in education model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9, 139-160. doi:10.1080/1360311042000320464
- Pijl, S. J., Meijer. C. J, W., & Hegarty, S. (Eds). (2003). *Inclusive Education. A global agenda*. London and New York: Routledge.
- Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës. (2013). *Strategjia Nacionale për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar në Republikën e Kosovës 2013-2023*. Prishtinë: Kuvendi i Republikës së Kosovës
- Gazeta Zyrtare e Republikës së Kosovës. (2018). *Plani Nacional për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara 2018-2020*. Prishtinë: Kuvendi i Republikës së Kosovës.
- Quinn, G., & Degener, T. (2002). A survey of international, comparative and regional disability law reform. In: Breslin ML, Yee S, eds. *Disability rights law and policy - international and national perspectives*. Ardsley: Transnational.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. doi: 10.1080/13603116.2017.1412506
- Saloviita, T. (2015). Measuring pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: Psychometric properties of the TAIS scale. *Teaching and Teacher Education*, 52, 66-72. doi:10.1016/j.tate.2015.09.003
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2018.1541819

- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education, 31*(4), 458-471. doi:10.1080/08856257.2016.1194569
- Saloviita, T., & Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after forty years of inclusion. *British Journal of Special Education, 46*(4), 465–479. doi: 10.1111/1467-8578.12286
- Saloviita, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning, 34*(4), 433–442. doi:10.1111/1467-9604.12277
- Saloviita, T. (2020). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*. doi: 10.1080/1034912X.2020.1828569
- Sargeant, M. A. A., & Berkner, D. (2015). Seventh-Day Adventist Teachers' Perceptions of Inclusion Classrooms and Identification of Challenges to Their Implementation. *Journal of Research on Christian Education, 24*(31), 224-251. doi: 10.1080/10656219.2015.1104269
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education, 27*(1), 51–68. doi: 10.1080/08856257.2011.613603
- Save the Children. (2017). *Financing inclusive education for children with disabilities in Kosovo*. Pristina: Save the Children. Marrë nga: <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/Financing-CWD-ENG.pdf/>
- Save the Children. (2021). Udhëzuesi mbi praktikat e mira të arsimit gjithëpërfshirëse në shkolla. Prishtina: Save the Children. Marrë nga: <https://kosovo.savethechildren.net/sites/kosovo.savethechildren.net/files/library/Udh%C3%ABzuesi%20mbi%20praktikat%20e%20mira%20t%C3%AB%20arsimit%20gjith%C3%ABp%C3%ABrfshir%C3%ABs%20n%C3%AB%20shkolla.pdf>

- Schmidt, M & Vrhovnik, K. (2015). Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 51(2), 16-30. Marrë nga: <https://hrcak.srce.hr/file/221004>
- Sokal, L., & Sharma, U. (2013). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy, and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23(1), 59-71. Marrë nga: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=eei>
- Srivastava, M., de Boer, A., & Sip Jan Pijl, S. J. (2015) Inclusive education in developing countries: a closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179-195. doi: 10.1080/00131911.2013.847061
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23, 773-785. doi: 10.1080/09687590802469271
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
- Sharma, U., & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155. doi:10.1080/1359866X.2015.1081672
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., & Subban, P. (2017). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. doi: 10.1080/08856257.2017.1361139
- Shi, J. (2013). The application of constructivism: Activities for enlivening comprehensive English class. *English language Teaching*, 6(2), 63-70. doi:10.5539/elt.v6n2p63
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 4-14. doi.org/10.3102/0013189X015002004

- Schurmann, E. (2006). Training disabled teachers in Mozambique. *Enabling Education*, 10. Retrieved from: <https://www.eenet.org.uk/enabling-education-review/enabling-education-10/newsletter-10/10-15/>
- Stephenson, F. (2001). *Extraordinary Teachers. The Essence of Excellent Teaching*. United States of America: Andrews McMeel Publishing.
- Subban, P., & Sharma U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*. 21(1).
- Šuc, L., Bukovec, B., Zveglic, M., & Karpljuk, D. (2016). Primary School Teachers' Attitudes towards Inclusive Education in Slovenia: A Qualitative Exploration. *RUO. Revija za Univerzalno Odlicnost* 5(1), 30–46. Marrë nga: https://www.fos-unm.si/media/pdf/RUO/2016-5-1/RUO_039_Clanek_Teacher_attitudes_koncni_prejeto_2016_02_25.pdf
- Supriyanto, D. (2019). Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Literature Review. *Indonesian Journal of Disability Studies*. doi: 10.21776/UB.IJDS.2019.006.01.4
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (UNESCO). (1990). *World Declaration on Education for All. Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Jomtien, Thailand: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.
- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action. Education For All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009a). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009b). *Embracing diversity: toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Bangkok, Thailand: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education 2030. Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. Paris: UNESCO.
- United States Congress. (1975). *Education for All Handicapped Children Act. Public Law 94-142*. Author.
- United States Congress. (1993). *Individuals With Disabilities Education Act (IDEA). Public Law 101-476*. Author.
- United Nations General Assembly. (1948). *The Universal Declaration of Human Rights (UDHR)*. Paris. Author
- United Nations Headquarters. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: United Nations.
- United Nations. (2016). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment No. 4 - Article 24: Right to Inclusive Education*. Author. Marrë nga: <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html>
- UNICEF. (2017). *Situation analysis. Children with Disabilities in Kosovo*. Prishtina, Kosovo: UNICEF Kosovo. Marrë nga: <https://www.unicef.org/kosovoprogramme/media/216/file/KOS-SITAN-ENG.pdf>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168. Marrë nga: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Urtonetal.-2014-Attitudestowardsinclusionandself-efficacyofp.pdf>
- UK Parliament. (1996). *Education Act*. London: Stationery Office Limited.
- Ugalde L, Santiago-Garabieta M, Villarejo-Carballido B & Puigvert, L. (2021) Impact of Interactive Learning Environments on Learning and Cognitive Development of Children With Special Educational Needs: A Literature Review. *Front. Psychol.* 12:674033. doi: 10.3389/fpsyg.2021.674033
- van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with Special Educational Needs in the Netherlands: Number, Characteristics and School Career. *Educational Research* 52 (1), 15-43. doi:10.1080/00131881003588147

- van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. doi: 10.1080/13603116.2018.1482012
- Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(12), 1306-1319. doi: 10.1080/13603116.2018.1427150
- Vygotsky, L. S. (1934). Thinking and Speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (eds.). *The Collected Works of L.S.*
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warnock, M. 1979. Children with special needs: The Warnock Report. *British Medical Journal*, 1, 667–8. doi: 10.1136/bmj.1.6164.667
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School Climate, Sense of Efficacy and Israeli Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs. *Education, Citizenship and Social Justice* 1(2), 157–174. doi:10.1177%2F1746197906064677
- Wilson, J. (2002). Short Reports. Defining 'special needs'. *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 61–66. doi: 10.1080/08856250110099024
- World Health Organization (WHO). (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease*. Geneva, Switzerland: Author.
- WHO & The World Bank. (2011). *World Report on Disability*. Malta: Author. Retrieved from: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf
- Winter, E. C. (2006). Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21(2), 85–91. doi: 10.1111/j.1467-9604.2006.00409.x
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91. doi:10.1037/0022-0663.82.1.81

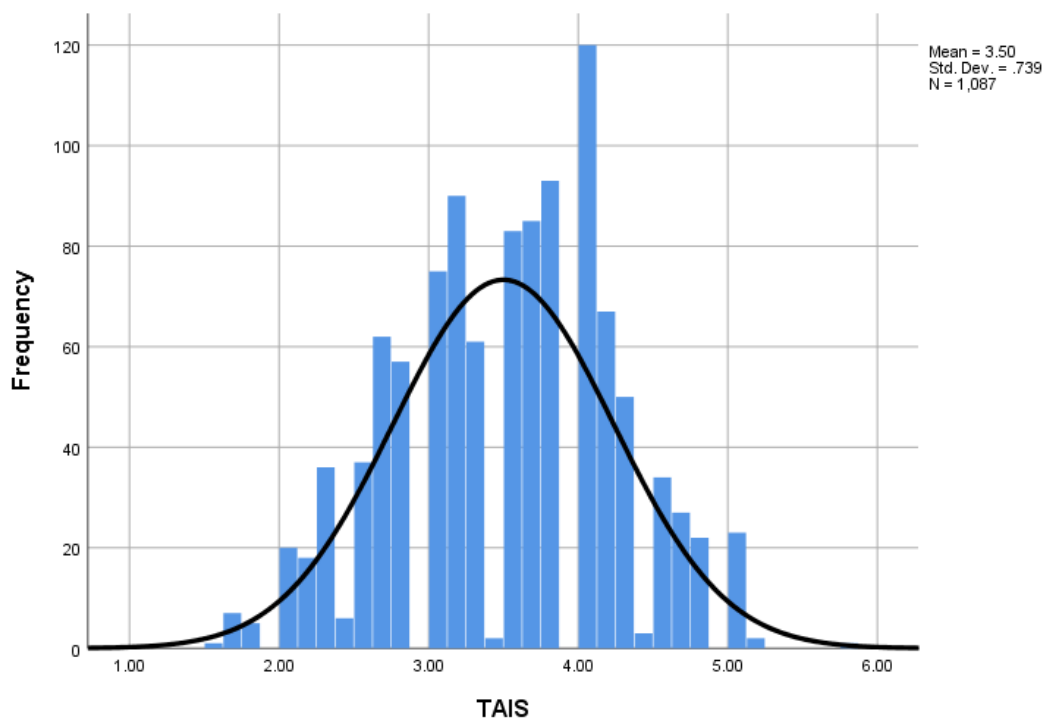
- Yada, A., & Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. doi:10.1016/j.tate.2017.02.005
- Yan, T., Deng, M., & Ma, Y. (2019). Chinese regular education teachers' perceptions of the holistic development of students with special educational needs in inclusive schools, *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 686-704, doi: 10.1080/13603116.2019.1572233
- Yeo, L. S., Chong, W. H., Neihart, M. F., & Huan, V. S. (2016). Teachers' experience with inclusive education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 69-83. doi.org/10.1080/02188791.2014.934781
- Zabeli, N., Shehu, B. P., & Gjelaj, M. (2020). From Segregation to Inclusion: the Case of Kosovo. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(2), 201-225. doi: 10.14658/pupj-ijse-2020-2-9
- Zabeli, N., Shehu, B. P., & Anderson, A. J. (2021). The Understanding of Inclusive Education in Kosovo: Legal and Empirical Argumentation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1-21. doi: 10.26529/cepsj.692
- Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1-17. doi: 10.1080/2331186X.2020.1791560
- Zabeli, N. (2022). *Edukimi inkluziv. Teori dhe praktikë bashkëkohore*. Prishtinë: Universiteti i Prishtinës. Fakulteti i Edukimit.

SHTOJCAT

Shtojca 1

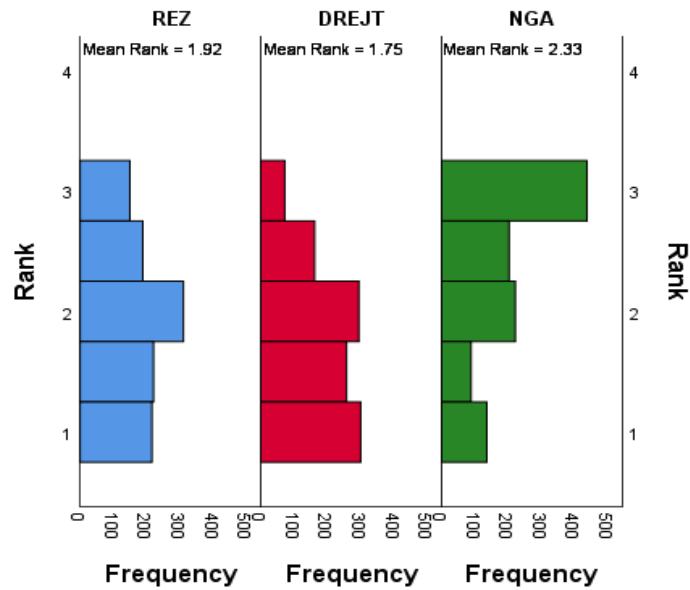
Histogramet për shpërndarjen e të dhënave nga hulumtimi kuantitativ

Grafiku 1. Paraqitja grafike e shpërndarjes së të dhënave mbi qëndrimet e mësimeve ndaj edukimit gjithëpërfshirës

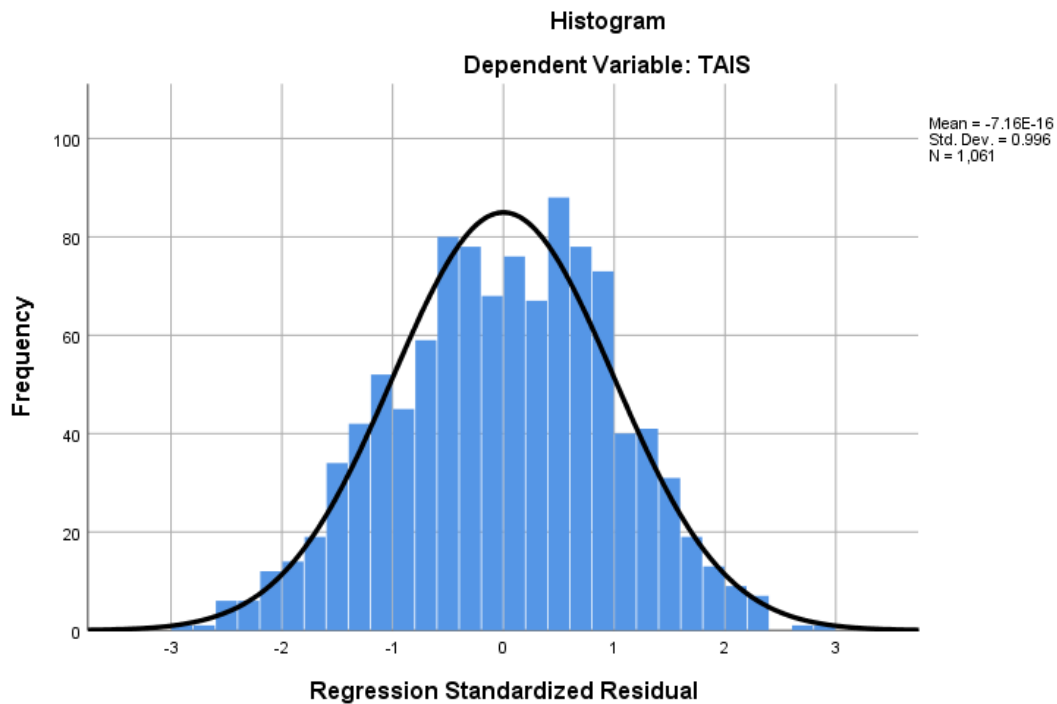


Grafiku 2. Paraqitja grafike e dallimeve të qëndrimeve të mësimeve ndaj edukimit gjithëpërfshirës për rezultatet e arritura, të drejtat dhe ngarkesa e punës.

Related-Samples Kendall's Coefficient of Concordance



Grafiku 3. Paraqitja grafike e Regresionit të shumëfishtë



Shtojca 2

Pyetësi i hulumtimit

P Y E T Ë S O R

PËR

HULUMTIMIN E QËNDRIMEVE TË MËSIMDHËNËSVE TË ARSIMIT PARAUNIVERSITAR NDAJ ARSIMIT GJITHËPËRFSHIRËS

Zotëri/zonjë i/e nderuar,

Jeni përzgjedhur të merrni pjesë, në cilësinë e respondentit, në hulumtimin e faktorëve që ndikojnë në qëndrimet e mësimitdhënësve të arsimit parauniversitar në Kosovë ndaj arsimit gjithëpërfshirës, nën udhëheqjen e doktorantës Donika Koliqi, në Programin Shkencat e Edukimit, në Fakultetin e Edukimit, Universiteti “Hasan Prishtina” në Prishtinë.

Qëllimi i këtij hulumtimi është grumbullimi i të dhënave të nevojshme për këtë temë, të cilat do të përdoren për hartimin e tezës së doktoratës, me titull: *“Identifikimi i qëndrimeve të mësimitdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe i faktorëve që ndikojnë në formimin e tyre”*.

Pyetësi përbëhet prej 43 pohimesh (pyetjesh) përkitazi me qëndrimet e mësimitdhënësve ndaj arsimit gjithëpërfshirës dhe ndaj vetefikasitetit të tyre në klasë me nxënës me nevoja të veçanta. Qëndrimi personal ndaj pohimeve të bëra në Pyetësor mund të shprehet duke shënuar ose klikuar vetëm njëherë (në disa raste më tepër se një) nga alternativat e ofruara.

Pjesëmarrja Juaj në këtë hulumtim është në baza vullnetare. Ju do të më ndihmoni shumë nëse e pranoni dhe e ktheni Pyetësorin e plotësuar. Të dhënat nga Pyetësi do të jenë konfidenciale dhe do të përdoren vetëm për qëllimin e lartshënuar.

Në rast se keni ndonjë pyetje ndjehuni të lirë të parashtroni pyetje rreth hulumtimit në e-mail adresën donika.koliqi@uni-pr.edu, ose në numrin e telefonit +383 44 497 565.

Paraprkishtë, Ju faleminderit për bashkëpunimin!

Me respekt, Donika Koliqi

**PYETËSORI I QËNDRIMEVE TË MËSIMDHËNËSVE NDAJ ARSIMIT
GJITHËPËRFSHIRËS**

PJESA 1. TË DHËNAT DEMOGRAFIKE

1.1 Gjinia:

- 1) Femër; 2) Mashkull.

1.2 Moshë:

- 1) 24-29; 2) 30-35; 3) 36-41;
4) 42-47; 5) 48-53; 6) 54 e më shumë.

1.3 Vendlindja:

- 1) Qytet; 2) Fshat.

1.4 Vendbanimi (shkruaj emrin e qytetit apo fshatit):

- 1) _____

1.5 Kam përfunduar studimet:

- 1) Shkollën e lartë; 2) Studimet Bachelor (3 vjeçare);
3) Studimet Bachelor (4 vjeçare); 4) Vijoje studimet Master (1 vjeçare);
5) Vijoje studimet Master (2 vjeçare); 6) Kam përfunduar studimet Master (1 vjeçare);
7) Kam përfunduar studimet Master (2 vjeçare); 8) Vijoje studimet PhD.

1.6 Niveli arsimor ku punoj:

- 1) Parashkollor; 2) Parafillor; 3) Fillor;
4) Mesëm i ulët; 5) Mesëm i lartë.

1.7 Kam vijuar modul (lëndë) gjatë studimeve për edukimin gjithëpërfshirës:

- 1) Asnjëherë; 2) Një modul; 3) Dy module;
4) Tre module; 5) Më shumë se tre module.

1.8 Kam marrë pjesë në trajnime për edukimin gjithëpërfshirës:

- 1) Asnjëherë; 2) Një trajnim; 3) Dy trajnime;
4) Tre trajnime; 5) Më shumë se tre trajnime.

1.9 Kam qenë pjesë e një trajnimi për edukimin gjithëpërfshirës, koha që ka zgjatur është:

- 1) Më pak se një javë; 2) 1 javë deri 2 javë;
3) 1 deri në 2 muaj; 4) më shumë se 3 muaj.

1.10 Kam përvojë të punë si mësimdhënëse/mësimdhënës:

- 1) 1-5 vjet; 2) 6-10 vjet; 3) 11-15 vjet;
4) 16-20 vjet; 5) 21-25 vjet; 6) 26 e më shumë.

1.11 Gjatë përvojës time si mësimdhënëse/mësimdhënës kam pasur kontakt me fëmijë me nevoja të veçanta:

- 1) Asnjëherë; 2) 2 deri në 4 herë; 3) 5 deri në 7 herë;
4) 8 deri në 10 herë; 5) 11 herë e më tepër

1.12 Gjatë përvojës time si mësimdhënëse/mësimdhënës në shkollë kam punuar me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta:

- 1) Po; 2) Jo.

1.13 Kam punuar me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta për:

- 1) Asnjëherë; 2) 1 deri në 2 javë; 3) 1 deri në 2 muaj; 4) 1 gjysmëvjetor;
5) 1 vit; 6) 2 vite; 7) 3 vite; 8) 4 vite e më shumë.

1.14 Kam punuar me këtë numër të fëmijëve/nxënës me nevoja të veçanta?

- 1) nuk kam punuar me asnjë; 2) kam punuar me 1; 3) kam punuar me 2;
4) kam punuar me 3; 5) kam punuar me 4; 6) kam punuar me 5 e më shumë.

1.15 Kam punuar/punoj me këto/këtë kategori të fëmijëve/nxënësve me nevoja të veçanta (kliko kategoritë që keni punuar apo punoni):

- 1) Me vështirësi në sjellje dhe emocionale; 2) Me vështirësi fizike;
 3) Me sindromën Down; 4) Me vështirësi në të parë;
 5) Me vështirësi në të folur; 6) Me çrregullime të spektrit të autizmit;
 7) Me vështirësi në të dëgjuar; 8) Me vështirësi të shumëfishta;
 9) Me dëmtime intelektuale; 10) Me vështirësi në të nxënë;
 11) Të talentuar.

PJESA 2. PYETËSORI PËR QËNDRIMET E MËSIMDHËNËSVE NDAJ EDUKIMIT GJITHËPËRFSHIRËS

2.1. Fëmijët me nevoja të veçanta arsimore arrijnë të mësojnë më së miri në klasat e tyre të arsimit special, ku ata kanë mësimdhënës të trajnuar posaçërisht për vështirësitë e tyre individuale në të nxënë:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Jam neutral <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
2.2. Fëmijët me vështirësi emocionale dhe të sjelljes duhet të arsimohen në klasa të zakonshme me bashkëmoshatarët e tyre, duke u ofruar mbështetjen adekuate sipas nevojave individuale:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Jam neutral <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
2.3. Është e drejtë e fëmijës me nevoja të veçanta arsimore të vendoset në një klasë të arsimit special (në qendër burimore):	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Jam neutral <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
2.4. Fëmijët me çrregullime të deficitit të vëmendjes dhe hiperaktivitetit (ADHD) duhet të pranohen në klasat e zakonshme, me mbështetje adekuate:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Jam neutral <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>

2.5. Ngarkesa e punës së mësimdhënësve nuk duhet të rritet duke i detyruar (iu imponuar) ata të pranojnë fëmijë me nevoja të veçanta arsimore në klasat e tyre:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Jam neutral <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
2.6. Rezultati më i mirë arrihet nëse secili fëmijë me nevoja të veçanta arsimore vendoset në një klasë të arsimit special që i përshtatet më së miri atij/asaj:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Jam neutral <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
2.7. Nxënësit me nevoja të veçanta arsimore duhet të arsimohen në klasat e zakonshme sa më shumë që të jetë e mundur:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Jam neutral <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
2.8. Gjithëpërfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore kërkon punë shtesë për mësimdhënësit në klasa të zakonshme:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Jam neutral <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
2.9. Një fëmijë me nevoja të veçanta arsimore duhet të transferohet në një klasë të arsimit special në mënyrë që të mos cenohen të drejtat e tij/saj:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Jam neutral <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
2.10. Të mësuarit e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore mund të mbështetet në mënyrë cilësore dhe efektive edhe në klasat kryesore:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Jam neutral <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>

PJESA 3. VETEFIKASITETI I MËSIMDHËNËSVE PËR PRAKTIKAT

GJITHËPËRFSHIRËR (TEIP)

3.1 Unë mund t'i bëj të qarta pritshmëritë e mia në lidhje me sjelljen e nxënësit:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.2 Unë jam në gjendje ta menaxhoj një student që ka sjellje të papërshtatshme ose është i zhurmshëm:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.3 Unë mund t'i bëj prindërit të ndihen komod kur vijnë në shkollë:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.4 Unë mund t'i ndihmoj familjet të ndihmojnë fëmijët e tyre të arrijnë sukses të mirë në shkollë:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.5 Unë mund të vlerësoj me saktësi aftësinë e të kuptuarit të nxënësit të asaj kam ligjëruar:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.6 Unë mund të siguroj detyra të përshtatshme për nxënësit me aftësi të larta:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>

3.7 Unë kam besim në aftësinë time për të parandaluar sjelljen e papërshtatshme në klasa:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.8 Unë mund të kontrolloj sjelljen e papërshtatshme në klasë:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.9 Unë kam besim në aftësinë time për t'i përfshirë prindërit në aktivitetet shkollore të fëmijëve të tyre me nevoja të veçanta:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.10 Unë kam besim në aftësitë e mia për hartimin e detyrave individuale të përshtatshme për nxënësit me nevoja të veçanta:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.11 Unë jam në gjendje t'i nxis fëmijët të ndjekin rregullat e klasës:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>

3.12 Unë mund të bashkëpunoj me profesionistë të tjerë (p.sh., mësimdhënësin udhëtues, logopedin, defektologun) në hartimin e planeve individuale të arsimit për nxënësit me nevoja të veçanta:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.13 Unë jam në gjendje të punoj së bashku me profesionistë të tjerë (p.sh. mësimdhënësin mbështetës, asistentin/en e nxënësit me nevoja të veçanta, psikologun/en, pedagogun/en, kolegë) për të mësuar nxënësit me nevoja të veçanta në klasë:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.14 Unë kam besim në aftësinë time për t'i nxitur nxënësit të punojnë në çifte ose në grupe të vogla:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.15 Unë jam në gjendje të përdori strategji të ndryshme të vlerësimit (p.sh., vlerësimi i portofolit, teste të	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>

modifikuara, vlerësim i bazuar në performancë):						
3.16 Unë jam e gatshme të informoj të tjerët që janë më pak të informuar për ligjet dhe politikat e përfshirjes së nxënësve me nevoja të veçanta:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.17 Unë jam e aftë të menaxhoj nxënës me sjellje agresive:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>
3.18 Unë jam në gjendje të jap informata shtesë ose shembuj alternativ kur nxënësit nuk e kanë të qartë mësimin:	Nuk pajtohem aspak <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem <input type="checkbox"/>	Nuk pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem pak <input type="checkbox"/>	Pajtohem <input type="checkbox"/>	Pajtohem plotësisht <input type="checkbox"/>

Shtojca 3

Forma e pëlqimit dhe protokoli i intervistës

Forma e pëlqimit për pjesëmarrje në intervistim për hulumtim shkencor

Unë dëshmoj që vullnetarisht marr pjesë në hulumtimin e punimit të doktoratës me titull “Identifikimi i qëndrimeve të mësimdhënësve ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe i faktorëve që ndikojnë në formimin e tyre”, që realizohet nga PhD.can Donika Koliqi.

Deklaroj se:

1. Jam i/e informuar që ky studim ka si qëllim të eksploroj.
2. Pjesëmarrja ime në këtë projekt është me vetëdëshirë.
3. Po ashtu, jam i/e informuar që mund të tërhiqem dhe të ndërpres pjesëmarrjen në çdo kohë dhe pa u ndëshkuar.
4. Në rast se nuk ndihem komod gjatë procesit të intervistimit apo nga ndonjë pyetje e veçantë, kam të drejtë të refuzoj të jap përgjigje.
5. Pjesë e këtij hulumtimi janë mësimdhënësit e arsimit parauniversitar në Kosovë, përkatësisht 10 prej tyre. Intervista do të zgjasë rreth 20 deri në 30 minuta. Gjatë intervistimit do të mbahen shënime dhe do të regjistrohet e gjithë intervista.
6. Studiuesi ka konfirmuar konfidencialitetin për pjesëmarrjen time në hulumtim.
7. Asnjë nga punonjësit e institucionit ku unë punoj nuk do të jenë të pranishëm gjatë intervistës, dhe nuk do të kenë qasje në shënime ose transkriptime të papërpunuara. Kjo masë paraprake do të parandalojë pasojat negative.
8. Kam lexuar dhe kuptuar qëllimin dhe rëndësinë e realizimit të hulumtimit. Unë do t'i përgjigjem pyetjeve sipas bindjeve personale.
9. Më është dhënë një kopje e kësaj forme pëlqimi.

Emri dhe mbiemri im

Emri dhe mbiemri i hulumtuesit

Nënshkrimi im

Nënshkrimi i hulumtuesit

Data

Data

Protokoli i intervistës për mësime/ndërmësues/e

Të dhënat e përgjithshme

Emri dhe mbiemri:

Mosha:

Gjinia:

Vendbanimi:

Titulli akademik:

Përvoja e punës:

Përvoja e punës me nxënës me nevoja të veçanta:

Niveli arsimor ku punon:

Pyetjet:

1. Si e kuptoni edukimin gjithëpërfshirës? Çfarë ndjesie keni ju për edukimin gjithëpërfshirës?
2. Cilët faktorë personal kanë ndikuar në qëndrimin tuaj ndaj edukimit gjithëpërfshirës dhe çfarë ndikimi kanë pasur në qëndrimet tuaja?
3. Çfarë hapa konkret keni ndërmarrë për fëmijët/nxënësit me nevoja të veçanta në klasën tuaj?
4. Si e vlerësoni punën me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta?
5. Në çfarë vështirësi keni hasur gjatë punës me fëmijë/nxënës me nevoja të veçanta? Gjatë punës me nxënës me nevoja të veçanta a keni pasur momente të vështira? Cili moment ka qenë ai?
6. Çfarë përkrahje keni pasur nga institucioni ku ju punoni?
7. Për çka keni nevojë personalisht ju që të arrini një gjithëpërfshirje më të plotë të fëmijëve/nxënësve me nevoja të veçanta?
8. Si e vlerësoni edukimin gjithëpërfshirës në Institucionin tuaj?
9. Çfarë rekomandime keni për përmirësimin e praktikave gjithëpërfshirëse në institucionin ku ju punoni?
10. Cila është perspektiva juaj për edukimin gjithëpërfshirës në Kosovë?

Shtojca 4

Konfirmimi për përdorimin e pyetësorëve nga autorët



Saloviita, Timo <timo.j.saloviita@jyu.fi>
to me ▾

Wed, Jan 6, 2021,

Dear Donika Koliqi

You are free to use the TAIS scale in your studies. Please find as an attachment the scale and the psychometric study of it.

Best wishes
Timo Saloviita

Lähetäjä: Donika Koliqi <donika.koliqi@uni-pr.edu>

Lähetetty: maanantai 4. tammikuuta 2021 22.49

Vastaanottaja: timo.saloviita@jyu.fi <timo.saloviita@jyu.fi>

Aihe: Request for permission to use TAIS scale

...

...

[Message clipped] [View entire message](#)

2 Attachments • Scanned by Gmail ⓘ



Activ
Go to



Umesh Sharma <umesh.sharma@monash.edu>

Jan 6, 2021

to me ▾

Thank you very much Donika for your interest in using our scale. You are most welcome to use it for your research project.

Warm regards,

Umesh

Professor Umesh Sharma, Ph.D, MAPS
Academic Head (Educational Psychology and Inclusive Education)
Faculty of Education
Room 1.67D
Monash University,
19 Ancora Imparo Way,
Victoria 3800, Australia
Telephone: +61 3 9905 4388 Facsimile: +61 3 9905 5127
Website: <https://research.monash.edu/en/persons/umesh-sharma>

 <http://orcid.org/0000-0002-5198-9379>

@Umesh3056

[Australia's Research Field Leader in Special Education](#) (a top rating for a researcher in his/her respective field).

Chief Co-Editor: [Australasian Journal of Special and Inclusive Education](#)

Chief Co-Editor: [The Oxford Encyclopaedia of Inclusive and Special Education](#)

Acti

Jetëshrimi i autores

1. Informata personale

Emri dhe mbiemri: Donika Koliqi

Gjinia: Femër

Ditëlindja: 21.02.1991

Vendlindja: Pejë

Nacionaliteti: Kosovare

Kombësia: Shqiptare

2. Niveli arsimor

Fakulteti i Edukimit, Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”

Studimet doktorale

Viti i fillimit të studimeve: 07/03/2018

Fakulteti Filozofik, Univeristeti i Prishtinës “Hasan Prishtina”

Master i Pedagogjisë

12/02/2015

Fakulteti Filozofik, Univeristeti i Prishtinës “Hasan Prishtina”

Bachelor i Pedagogjisë

03/08/2012

3. Ekperienca e punës

Fakulteti i Edukimit, Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”

Asistente

2014/2015; 2017/2018; 2018/2022; 2022 vazhdon

Fakulteti Filozofik, Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”

Asistente

2017/2018

Kolegji AAB, Prishtinë

Ligjëruese

2018/2023

4. Angazhime shtesë

Sekretare e Departamentit të Pedagogjisë, Fakulteti i Edukimit, Universiteti i Prishtinës
2020

Koordinatorë e Projektit MAGNET, ERASMUS+
2022

Implementuese e Projektit Inclusive tertiary EDucation in the West BalkanS/ IDEA, Erasmus+,
2022

Pjesë e komitetit organizativ të konferencës KICER, Fakulteti i Edukimit, Universiteti i Prishtinës
2022 dhe 2023

Trajnere e modulit “Të nxënit përmes lojës”, mbështetur nga UNICEF dhe MASHTI
2022/2023

5. Punime shkencore

Koliqi, D., & Zabeli, N. (2023). Exploring Experiences, Attitudes, Practices, Concerns of Kosovo Teachers towards Inclusive Education: A Phenomenological Study. *International Journal of Diversity in Education*. (Në proces të publikimit)

Koliqi, D., Koliqi, K., & Zabeli, N. (2023). Pre-service teachers' attitudes and the factors influencing on their formation toward inclusive education in Kosovo. *The British Journal of Special Education*. (Në proces të publikimit)

Koliqi, D., & Zabeli, N. (2022). Variables Affecting the Attitudes of Teachers' Towards Inclusive Education in Kosovo. *Cogent Education E Journal*.

Zabeli, N., Kaçaniku, F., & Koliqi, D. (2021). Towards the inclusion of students with special needs in higher education: Challenges and prospects in Kosovo. *Cogent Education E Journal*.

Koliqi, D. (2020). University of Prishtina. *Development, challenges, survival, reforms*. In White, C et al. (Eds.), *Intercultural education. Kosovo Stories of Struggle and Resilience*. Texas: Vernon Press: Series in Education.

6. Monografi

Koliqi, D. (2014). *Barazia gjinore në tekstet e gjuhës shqipe dhe të lëndëve shoqërore të shkollës fillore të Kosovës*. Prishtinë: Libri shkollor.

Koliqi, D. (2012). *Funksioni edukativ i bashkëpunimit shkollë-familje*. Prishtinë: Libri shkollor.

7. Pjesëmarrja në konferenca

World Institute for Advanced Research and Science, Portugalia “International Conference on Education and New Developments END 2021”

Participated with the Oral Presentation “*Identification of factors affecting elementary teachers’ attitudes towards inclusion in Kosovo: The role of demographic variables*”

Department of Pedagogy and Psychology in the Faculty of Social Sciences of Tirana University “Applied Psychology and Educational Sciences” 2019.

Certificate: Presented the study “*Attitudes of Preschool Teachers toward Inclusive Education: The case study in Kosovo*”

8. Trajnime të ndjekura

German Cooperation Deutsche Zusammenarbeit - GIZ

Certifikata: Përfundimi me sukses i programit si trajner “Metodologjia me në qendër nxënësin dhe menaxhimi gjithëpërfshirës i klasës” dhe “Metedologjia me nxënësin në qendër”
2021

QATEK, ERASMUS+

Pjesëmarrje në punëtori 14 deri 17 dhjetor 2021, Romë, Itali.

Universiteti i Prishtinës, Hasan Prishtina

Certifikata: “Mësimdhënia në arsimin e lartë”
2022

Deutschen Montessori Gesellschaft e.V.

Certifikata: “Dozentin für die Theorie der Montessori Pädagogik”
2022

Vizita studimore në kuadër të projekteve të mbështetura nga ERASMUS+: Itali, Greqi, Slloveni dhe në Gjermani.