



***ANALIZË E KUADRIT LIGJOR QË GARANTON EDUKIMIN
E FËMIJEVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA
NE KUSHTET E ARSIMIT GJITHPERFSHIRE***

RAPORT STUDIMOR

*Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara
me mbështetjen dhe në bashkëpunim me Save the Children, në Shqipëri*

**ANALIZË E KUADRIT LIGJOR QË GARANTON
EDUKIMIN E FËMIJEVE ME AFTËSI TË KUFIZUARA
NE KUSHTET E ARSIMIT GJITHPERFSHIRES**

RAPORT STUDIMOR

*Përvojë rajonale, arritje, sugjerime
dhe sfida për të ardhmen*

*Realizuan studimin:
Zela Koka, MA.Valentina Haxhiymeri, Dr. Marita Nika Flagler, Fatmir Bezati*

*Përgatiti raportin:
Valentina Haxhiymeri*

Tiranë, Mars 2005

**Fondacioni Shqiptar per te Drejtat e Personave
me Aftesi te Kufizuara. (FSHDKPAK)**

Rr. Mujo Ulqinaku, Nr 26, Tirane

Tel +3554 266 892/ 269426/

e-mail: adrf@icc.al.eu.org/

www.adrf.org.al

SAVE THE CHILDREN - NË SHQIPËRI

Rr. Komuna e Parisit; L8, P 1 Maji, Vila Lami,

P.O. Box 8185 Tirane

Tel: +355 4 2361840; 261929,266277

Fax +355 4 263428

e-mail: savealbania@savealbania.org

www.savealbania.org

Tabela e përmbajtjes

Hyrje	5
1. Kuptimi bashkëkohor për gjithpërfshirjen në arsim dhe historia e implementimit të saj në shkollën shqiptare	7
2. Kuadri ligjor ekzistues që garanton arsimimin e fëmijëve me AK në kushtet e arsimit gjithpërfshirës	11
3. Projekti “Arsimi Special i Integruar” – “laboratori” që vuri në provë efektivitetin e kuadrit ligjor ekzistues për arsimin gjithpërfshirës	14
4. Situata aktuale e zbatimit të ligjit për arsimin gjithpërfshirës në rajonet Librazhd dhe Elbasan	17
5. Mendime të specialistëve të edukimit rreth efektivitetit të zbatimit të ligjit për arsimin gjithpërfshirës	35
6. Përfundimet e studimit	38
7. Fushat e ndërhyrjes për të rritur efektivitetin e zbatimit të ligjit për arsimin gjithpërfshirës	40
8. Referencat	45
9. Grupi i studimit	46

HYRJE

*Një ndër kërkesat e shtruara qartë për vendet që kërkojnë të anëtarësohen në Komunitetin Europian është edhe **përmbushja e të drejtës për arsimim të të gjithë fëmijëve pa asnjë lloj dallimi, pavarësisht nga ... aftësia e kufizuar që ata kanë**. Për shoqërinë shqiptare, plotësimi i kësaj kërkesë ende përbën një shqetësim të madh. Pavarësisht nga fakti se shkolla jonë ka vite që është përfshirë në një sërë procesesh reformuese të cilat vazhdojnë të synojnë ridimensionimin e funksioneve të saj edukative dhe shndërrimin gradual të saj në shkollë “për të gjithë”, rezultatet e deritanishme akoma nuk i afrohen standardeve dhe kërkesave të KE.*

*Në këto rrethana, intensifikimi i përpjekjeve të përbashkëta për të përshpejtuar dhe thelluar më tej reformën gjithpërfshirëse në arsim që nënkupton në vetvete sigurimin e barazisë arsimore për të gjithë nxënësit, përfshi edhe ata me AK, përbën një detyrë sa të rëndësishme aq edhe të domosdoshme. Orientuar nga kjo ide, në muajt dhjetor 2004 dhe janar 2005, Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuar, financuar nga “Save the Children”, ndërmori një studim rajonal që synoi të zbulojë hapat konkrete lidhur me **zbatimin e ligjit për arsimimin e fëmijëve me AK në kuadër të arsimit gjithpërfshirës**, si dhe të nxjerrë në pah **problemet që pengojnë realizimin e tij në mënyrë të plotë**. Studimi u shtri në zonën e Librazhdit, Elbasanit ku vitet e fundit është implementuar projekti i mirënjohur “Arsimi Special i Integruar” që kontribuoi në krijimin e përvojës së parë të arsimit të fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme dhe në përmirësimin e kuadrit ligjor që garanton vazhdimësinë e kësaj përvoje.*

Për të arritur qëllimet e tij, studimi u fokusua jo vetëm në shkollat e zakonshme por edhe në institucionet e tjera që drejtojnë dhe mbështesin veprimtarinë edukative të këtyre shkollave. Në këtë mënyrë, pjesë e studimit u bënë nxënësit me AK, bashkëmoshatarët e tjerë normalë, mësuesit e tyre, prindërit e fëmijëve me AK, specialistët e shërbimit psikologjik, drejtuesit e shkollës, drejtues dhe inspektorët të DAR dhe ZA, punonjës të ZSHS pranë bashkisë së rrethit, pedagogë dhe studentët të fakulteteve që përgatisin mësues, specialistë të edukimit në MASH, etj. Me synimin për mundësinë e replikimit të projektit në qytetin e Tiranës, në studim u përfshinë dhe Drejtoria Arsimore Tirane si dhe zyra e Shërbimit Social në Bashkinë Tirane.

Gama e madhe e subjekteve të përfshira në studim dhe veçoritë tyre lidhur moshën, profesionin, rolin, nivelin arsimor dhe funksionin përkatës, diktuan para grupit të studimit përdorimin e metodave të larmishme për grumbullimin e informacionit të nevojshëm. Në këtë kuadër, u bë kujdes që metodat studimore të përputhen me qëllimet specike të studimit dhe karakteristikat e subjekteve sipa çdo grup-moshe të veçantë. Me fëmijët me AK u përdor më dëndur vëzhgimi në mjediset mësimore dhe në oborr të shkollës, bashkëbisedimi në grup, përfshirja në detyra akademike dhe vizatimore, dhe më rrallë, u përdorën intervistat e drejtpërdrejta. Me bashkëmoshatarët e tyre normalë u përdorën metoda e vëzhgimit, përfshirjes në detyra vizatimi dhe pyetësorët. Me mësuesit, prindërit, psikologun, drejtuesit e shkollës, studentët dhe stafi akademik i UE u përdorën anketimet, intervistat e drejtpërdrejta dhe ato në telefon. Në të njëjtën mënyrë u veprua edhe me inspektorët e DAR, ZA, ZSHS dhe MASH. Pas përpunimit në % të të dhënave të mbledhura dhe shqyrtimit analitik të fakteve të dokumentuara, studimi përfundon me një raport me shkrim.

Përmbajtja e raportit ndjek linjën logjike të vetë studimit. Ai përbëhet nga tre pjesë të rëndësishme. Në pjesën e parë gjen shpjegim kuptimi bashkëkohor i gjithpërfshirjes në arsim dhe

historia e implementimit të saj në shkollën e zakonshme shqiptare, si dhe përmirësimet në vijimësi të kuadrit ligjor që garantojnë arsimimin e fëmijëve me AK në kushtet e arsimit gjithpërfshirës. Kjo pjesë përbën bazën teorike ku u mbështet studimi dhe thekson faktin se në Shqipëri ekziston një përvojë e suksesshme e arsimit gjithpërfshirës, dhe një kuadër ligjor në përgjithësi i kompletuar, që siguron vazhdimësinë e kësaj përvoje. Pjesa e dytë e studimit merr përsipër t'u përgjigjet pyetjeve se si paraqitet aktualisht situata gjithpërfshirëse dhe në ç'masë po vepron ligji për arsimin gjithpërfshirës? Kjo pjesë përpiket të përmbush qëllimin pse u ndërmorë studimi, dhe bën një analizë të hollësishme mbështetur në fakte konkrete rreth problemeve të shkollës së zakonshme lidhur me zbatimin e ligjit për edukimin e fëmijëve me AK në kushtet e arsimit gjithpërfshirës.

Përfundimet paraprake të kësaj pjese të studimit u bënë çështje diskutimi në një tryezë të rrumbullakët me specialistë të edukimit në nivel ekspertësh, duke i hapur udhën realizimit të qëllimit final të studimit, përcaktimit të fushave të ndërhyrjes për të rritur efektivitetin në zbatimin e ligjit për arsimin gjithpërfshirës. Kjo çështje përbën pjesën e fundit të raportit që ndiqet nga rekomandime modeste për të bërë ndryshimet e duhura në të ardhmen.

Për përgatitjen e raportit u shfrytëzuan botime, artikuj studimor, raporte vlerësimi, dhe dokumente të tjera të rëndësishme. Në përmbajtjen e raportit zënë vend edhe ilustrimet konkrete që shprehin përjetime të fëmijëve me AK dhe prindërve të tyre. Për të rritur vlefshmërinë e jashtme të studimit, raportit i janë bashkangjitur disa nga formatet e përdorura në intervista, anketime dhe pyetësor. Këto dhe të tjera, janë përfshirë në rubrikën SHTOJCA.

Së fundi, grupi i studimit shpreh falenderimet e sinqerta për të gjithë ata që dhanë ndihmesën e tyre në procesin e studimit dhe në finalizimin e këtij raporti.

1. KUPTIMI BASHKEKOHOR PER GJITHPERFSHIRJEN NE ARSIM DHE HISTORIA E IMPLEMENTIMIT TE SAJ NE SHKOLLEN SHQIPTARE

Gjithpërfshirja në arsim është një proces kompleks i cili parasëgjithash, ka nevojë të njihet dhe pastaj të vihet në lëvizje.

Sipas një kuptimi më të moderuar, gjithpërfshirja ndryshon nga integrimi. Ajo ka të bëjë me diçka më shumë se sa thjesht t'i pranosh fëmijët me nevoja të veçanta brenda klasës së rregullt. Pranimi në vetvete është një proces më i lehtë dhe nuk kërkon ndryshime në sistem. Ndërsa, përfshirja kërkon të bëhen ndryshime rrënjësore. Zakonisht këto ndryshime fillojnë me kuadrin ligjor për arsimimin dhe pasojnë me angazhimin e përbashkët të autoriteteve arsimore dhe të vetë shkollës, për të rritur pjesmarrjen e të gjithë nxënësve në programet mësimore, për të siguruar shërbime mbështetëse të mjaftueshme, personel të kualifikuar, mësues me trajnimin e duhur, dhe mbi të gjitha, për të krijuar një atmosferë shkollë mikpritëse dhe të sigurt. (*“Unë jam si ju” fq. 59. Prill, 2003*). Një shkollë e tillë kultivon kulturën e bashkëpunimit, përkujdesjes dhe respektit reciprok. Ajo orientohet nga ideja se diferencat dhe diversiteti midis nxënësve nuk mund të shihen më si pengesa për zhvillimin dhe të nxënësve, por si cilësi që duhen vlerësuar me përparësi, duke lejuar kështu që çdo nxënës, përfshi edhe ata me nevoja të veçanta (fizike, mendore, sociale dhe emocionale), të zhvillojnë aftësitë e tyre përkrahë moshatarëve të tjerë.

I parë nga ky kënvështrim, gjithpërfshirja në arsim cilësohet si mjeti më i favorshëm që krijon shanse të barabarta arsimimi për të gjithë fëmijët, me apo pa aftësi të kufizuara, shmang qëndrimet diskriminuese ndaj fëmijëve me nevoja të veçanta, nxjerr në pah vlerat personale të gjithësecilit, për të cilat një shoqëri e emancipuar ka shumë nevojë, dhe lehtëson integrimin social të tyre në jetën e ardhshme si të rritur. Përveç dobisë arsimore, edukimi gjithpërfshirës i kushton shumë më pak shoqërisë njerëzore. Për këto arsye dhe të tjera, shumë vende të zhvilluara të botës e kanë përqafuar herët praktikën gjithpërfshirëse dhe sot janë duke reflektuar vlerat e shumfishta që burojnë prej saj.

Nga na tjetër, përvoja e këtyre vendeve, ka treguar treguar se *rruga drejt gjithpërfshirjes së plotë nuk është dhe aq e lehtë!* Një studim i UNESCO-s në vitin 1996 për arsimimin e personave me nevoja të veçanta dhe nivelet e gjithpërfshirjes së tyre në shkollat e zakonshme (në 52 vende të botës) tregoi se *asnjë nga vendet e marra në studim (përfshi edhe ato vende relativisht të pasura dhe të zhvilluara nga pikpamja arsimore), nuk kishin arritur gjithpërfshirjen totale (Unë jam si ju - fq. 60. prill 2003)*. Por pavarësisht nga niveli aktual i gjithpërfshirjes, këto vende janë shumë më përpara në këtë drejtim se sa vendi ynë!

Gjithpërfshirja arsimore në Shqipëri ende përbën një proces në hapat e tij të parë. Nxitja dhe mbështetja e këtij procesi, kryesisht ka ardhur nga organizmat jo qeveritare lokale dhe ndërkombëtare si: Children's Aid Direct (CAD), UNICEF, Save the Children, MEDPAK, Shoqata Kombëtare e Handikapëve Mendorë, FSHDPAK, Ndihmoni Jetën, Organizata e te verbërve, etj. Ndërkohë, politikat qeveritare në këtë aspekt, kanë qënë të pakta, ndërsa praktikat gjithpërfshirëse mjaft të ngadalta. Gjithësesi, në 7 vitet e fundit mund të konstatohet lehtësisht se është rritur në mënyrë progresive vetëdija dhe përpjekja e përbashkët për të pranuar dhe instaluar arsimin gjithpërfshirës.

Merita më e mëdhe në këtë drejtim, i takon pa dyshim, organizmave joqeveritare të lartpërmendura, të cilat përveç përkujdesjes së drejtpërdrejtë social-ekonomike që kanë treguar ndaj personave me nevoja të veçanta, nuk kanë rreshtur për asnjë çast përpjekjet e tyre për të ndikuar në përmirësimin e politikave dhe legjislacionit shqiptar që garantojnë të drejtën e çdo personi (përfshi edhe ata me AK), për t'u arsimuar dhe për të pasur një jetë normale e me dinjitet. Projektet e secilës prej këtyre organizmave, edhe pse ndonjëherë të pabashkërenduara mirë mes njëra-tjetrës, përbëjnë shtratin mbi të cilin lindën idetë e para për arsimin gjithpërfshirës në Shqipëri dhe ku u mbështet ligjërisht inicjativa për futjen e tij në proces.

Në fakt, *ato pak projekte që i paraprinë historisë gjithpërfshirëse në arsimin shqiptar, fillimisht*

propoganduan dhe aplikuan integrimin e fëmijëve me AK në mjediset e zakonshme edukative. Në këtë linjë, vlen të përmendet projekti i shoqatës Children's Aid Direct (CAD) në bashkëpunim me Drejtorinë Arsimore të Tiranës dhe shoqatën kombëtare të prindërve "Në Ndihmë të Handikapeteve Mendore", i zbatuar në vitet 1994-1996. Përmes këtij projekti, i cili pushoi së ekzistuari me mbarimin e fondeve, u arrit të integrohen disa fëmijë me AK në disa kopshte të Tiranës. Po në këtë periudhë u integruan 11 fëmijë të moshës shkollore në shkollën e qytetit të Librazhdit (FSHDPAK-Nano, 2002).

Më pas, në vitin 1997-1998 Qendra e Zhvillimit të Fëmijëve në Tiranë, ndërmori një projekt që synoi integrimin e fëmijëve me AK (probleme dëgjimore, autizëm, hiperaktivitet, me vonesa në zhvillimin psikomotor, me probleme të foluri, etj.) në shkollat e zakonshme. Aktualisht këta nxënës vazhdojnë shkollën e përgjithshme pa ndonjë mbështetje të jashtme (Nano, 2002).

Paralelisht me praktikat e para integruese, u zgjua interesi për identifikimin e fëmijëve me AK në shkallë vendi dhe për njohjen reale të problemeve të tyre lidhur me arsimimin.

Sondazhi i organizuar nga FSHDPAK në 1998, i fokusuar në visibilitetin e njerëzve me aftësi të kufizuara dhe veçanërisht të fëmijëve me AK, tregoi se janë të paktën 9 000 fëmijë me aftësi të kufizuara të theksuara dhe (e diskutueshme) deri në 11 000 të tjerë me aftësi të kufizuara të lehta, të cilët nuk kanë marrë shërbime nga OQ-të dhe OJQ-të (Unë jam si ju, fq. 32. Prill, 2003). Ky studim shpjegoi gjithashtu edhe arsyet e padukshmërisë së PAK. Argumenti qëndron në faktin se familjet shqiptare preferojnë më tepër etiketimin "i sëmurë" për të afërmit e tyre me AK, duke ju ofruar atyre kujdes brenda familjes, por edhe duke i fshehur ose përjashtuar nga jeta normale, me qëllim që t'i shpëtojnë frikës së të qenit "objekt diskriminimi dhe talljeje" (Unë jam si ju, fq.34. Prill 2003).

Studime të tjera në vijim, të shoqëruara edhe me statistika, artikuj, botime, etj. sollën fakte nga realiteti shqiptar lidhur me arsimimin e fëmijëve me AK.

Në këtë kontekst, studimi i Prof. Dr. Virxhil Nano (botuar në revistën pedagogjike, nr. 1-2, v. 2000), dëshmon se:

"... gati 20 % e fëmijëve në periudhën e shkollimit manifestojnë vështirësi serioze apo nevoja speciale për të nxënë. Ndërkohë, ... institucionet që ofrojnë shërbime të përshtatshme nuk arrijnë të plotësojnë as 2-3 % të nevojave në shkallë vendi. Shumica e qyteteve dhe fshatrave mbeten të pambuluara me shërbim arsimor të përshtatshëm për fëmijët me AK".

Ndërsa studimi i Prof. As. Dr. Ardian Turku, në vitin 2001, përshkruan si më poshtë gjendjen në institucionet speciale:

"Institucionet e specializuara për arsimimin e fëmijëve me AK manifestojnë një ulje të efektivitetit të punës që rezulton jo vetëm nga izolimi social që ju bëhet fëmijëve në to, por edhe nga ... zhvillimi i programeve mësimore shpesh jo të përshtatshme, mungesa e një kualifikimi të vazhdueshëm të stafit që ofron shërbime edukative dhe terapeutike, bashkëpunimi i bobët me strukturat komunitare, prezenca e një teknologjie të pamjaftueshme për mësimdhënien cilësore, etj."

Shifrat e deklaruara nga sondazhi i FSHDPAK-së, si dhe gjendja e rënduar e arsimimit të fëmijëve me AK konfirmuar nga studime eksperte, ndikuan në rritjen e vetëdijes profesionale për të sjellë ndryshim në fushën e edukimit special, si dhe përforcuan idenë për gjetjen e nje forme arsimore më të përshtatshme dhe më masive për arsimimin e fëmijëve me AK.

Në kontekstin e këtyre përpjekjeve për të sjellë zhvillime të reja arsimore, nis fazën e tij të parë projekti "Arsimi Special i Integruar" (2000-2001), i cili u ideua dhe u zbatua nga shoqata MEDPAK me qendër në Librazhd, ndërsa financimi u krye nga UNICEF, Movimondo (OJF Italiane) dhe CAD. Me ndihmën e specialistëve të edukimit projekti arriti të përfaqësojë me sukses modelin bashkëkohor të arsimit

gjithpërfshirës me përvojën tonë të edukimit në përgjithësi, dhe atë special, në veçanti, duke gjeneruar në këtë mënyrë një *variant shqiptar të gjithpërfshirjes në arsim*. Zbatimi i këtij varianti në zonën e Librazhdit, mundësoi të gjithë fëmijët me AK (mendore, sensore, motore, sociale dhe emocionale) dhe vështirësi në të nxënë të këtij rajoni, që të vazhdonin shkollën pranë qendrave të tyre të banimit. Rezultatet e arritura në fazën e parë të projektit, u bënë shtysë për inicimin e dy fazave të tjera të tij (2001-2002; 2002-2003), që synuan zgjerimin e përvojës së fituar edhe në rajonet e tjera të afërta (Elbasan dhe Peqin).

Në një raport vlerësimi të ndërmarrë nga UNICEF dhe MASH që synonte monitorimin e arritjeve të veprimtarisë trevjeçare të projektit “Arsimi Special i Integruar” (dhjetor 2003) konkludohet se “*Përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta në këtë projekt ndikoi dukshëm në përmirësimin e mundësive të tyre për të nxënë, në rritjen e aftësisë për t’u shoqëruar dhe në zotërimin e aftësive për jetën. ... Nga pikëpamja financiare, kostoja e edukimit të çdo nxënësi të përfshirë në projekt rezultoi 16,2 herë më e vogël se kostoja mesatare e edukimit të fëmijëve me AK në shkolla e institucione speciale... Në të njëjtën kohë, projekti kontribuoi në zhvillimin e programeve kualifikuese dhe kooperuese mes hallkave të ndryshme që mundësojnë arsimin gjithpërfshirës”.*

Përmes projektit “Arsimi Special i Integruar” u arrit më në fund të bëhet realitet gjithpërfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat e zakonshme pranë vendbanimeve të tyre.

Në studimin sasior-cilësor mbi përgatitjen e shkollës shqiptare për të ecur më tej në proceset integruese që u zhvillua në Tiranë dhe Durrës nga Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (FSHDPAK), një organizatë joqeveritare që ka luajtur një rol shumë të rëndësishëm në promovimin e së drejtës për arsim për fëmijët me aftësi të kufizuara, në mënyrë të vecante për aprovimin e dispozitave normative, kapitullit mbi arsimin special, doli në pah fakti se integrimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara nuk përben një dukuri masive. Qëndrimet e mësuesve dhe të nxënësve janë pozitive, dashamirëse dhe njerëzore, por shkollat nuk kanë akoma një politikë të qartë për realizimin e procesve integruese. Studimi tregoi se ka ndryshime pozitive në qëndrimin e njerëzve në përgjithësi dhe të mësuesve në veçanti për realizimin e proceseve integruese, gjë që përben një bazë të mirë për realizimin e politikave arsimore gjithpërfshirëse. (Shkolla shiptare drejt proceseve integruese - Nano, 2002)

Në përgjigje të këtyre fakteve dhe eksperiencës tashme të pakontestueshme për nga suksesi të projektit “Arsimi Special i Integruar” Librazhd, MASH aprovon *Dispozitat Normative të Arsimit Parauniversitar* (dhjetor 2002) ku përfshin për herë parë konceptin e arsimit gjithpërfshirës dhe një sërë rregullash për ta bërë të mundur zbatimin e tij në praktikë. Me aprovimin e Dispozitës Normative (dhjetor, 2002), jo vetëm u plotësua vakumi ligjor i deriatëhershëm për arsimin gjithpërfshirës, por më e rëndësishmja është se u hap drita jeshile për futjen e tij në sistemin arsimor të detyruar.

Në korrik 2003, nis projektin shoqata “Ndihmoni Jetën” financuar nga Save the Children që synon krijimin e një përvoje të ndërhyrjes edukative gjithpërfshirëse më të hershme se sa arsimi i detyruar fillor. Në këtë kuadër, projekti ka vendosur 31 fëmijë me prapambetje të lehtë mendore, epilepsi, autizëm, vështirësi të sjelljes dhe vështirësi emocionale në 12 kopshte të tre njësive bashkiake në Tiranë (Njësiti 1,2,3) dhe për të zgjeruar këtë përvojë ka trajnuar edhe 80 edukatore dhe drejtuese kopshti.

Hapi tjetër i Qeverisë Shqiptare dhe tepër serioz në drejtim të gjithpërfshirjes, është hartimi i *Strategjisë Kombëtare për PAK* (aprovuar në 2004). Mes të tjerash, në këtë plan-veprimi qeveritar, zënë një vend të rëndësishëm edhe politikave për arsimimin e fëmijëve me AK, të cilat në avancë synojnë:

- shtrirjen graduale të arsimit gjithpërfshirës, duke e filluar këtë proces që në kopsht;
- përmirësimin e shkollave speciale dhe kthimin e tyre në qendra burimore për arsimin e zakonshëm;

Gjithashtu, arsimimi i fëmijëve me AK është përfshirë edhe në strategjinë e MASH-së për edukimin. Pjesë e kësaj strategjie, është edhe *atahimi gradual i psikologëve në shkollat e rregullta, procesi i cili*

sapo ka filluar.

Si përfundim, mund të themi se fillimi i shekullit të 21-të ka sjellë një erë të re dhe mjaft favorizuese për procesin gjithpërfshirës në arsimin shqiptar. Falë përpjekjeve të përbashkëta të organizmave joqeveritarë dhe atyre qeveritarë, mund të deklarojmë me entuziazëm se aktualisht *kemi një variant rajonal të arsimit gjithpërfshirës* i cili mund të shërbejë si model për të zhvilluar praktika edukative gjithpërfshirëse në një shkallë më të gjërë. Gjithashtu, *kemi edhe një kuadër ligjor* të përparuar dhe të krahasueshëm me vendet e zhvilluara *që mbështet këtë risi edukative*. Dhe në të njëjtën kohë, **kemi përpara shumë punë për të bërë që ky kuadër ligjor të bëhet i njohur dhe plotësisht i zbatueshëm**. Unë Jam si Ju –Vëzhgim mbi Situatën e Fëmijëve me Aftësi të Kufizuara në Shqipëri” (Closs, Nano, Ikonomi, 2003) si studimi më i plotë i kryer deri tani në fushën e aftësisë së kufizuar, në seksionin mbi arsimimin, konkludon **se shkollimi i të gjithë fëmijëve deri në përfundim të arsimit të detyruar përben një sfidë të madhe për Shqipërinë**, kryesisht për shkak të nivelit ekonomik të familjeve shqiptare, problemeve të transportit dhe mundësive materiale të vogla të shkollave.....”

Pikërisht, temat në vijim të këtij raporti studimr synojnë të trajtojnë çështje që i referohen këtij problemi kaq të rëndësishme dhe imediat.

2. KUADRI LIGJOR EKZISTUES QE GARANTON ARSIMIMIN E FEMIJEVE ME AK NE KUSHTET E ARSIMIT GJITHPERFSHIRES

Pas nënshkrimit zyrtar të Konventës Ndërkombëtare të të Drejtave të Fëmijës (në shkurt, 1992), shteti shqiptar ka reaguar pozitivisht ndaj të drejtave të fëmijëve me AK dhe është përpjekur hap pas hapi t'i pasqyrojë ato me akte ligjore përkatëse. Në këtë kuadër, mund të përmendim miratimin e ligjit nr. 7952, datë 21.06.1995 të Kushtetutës së RSH për sistetim arsimor parauniversitar, i cili për herë të parë shpalli se:

Neni 3: *Shtetasit e RSH gëzojnë të drejta të barabarta për t'u arsimuar në të gjitha nivelet e arsimimit ... pavarësisht nga gjendja sociale, shëndetësore, ... dhe niveli ekonomik.*

Neni 39: *Arsimi special publik është pjesë përbërëse e sistemit arsimor publik në RSH. Arsimi special publik synon që nëpërmjet përdorimit të formave dhe metodave të veçanta, të sigurojë zhvillimin sa më të plotë të mundësive të personave të cilët paraqesin paaftësi fizike, mendore ose emocionale, në përputhje me nevojat e tyre dhe kërkesat për një jetë sa më dinjitoze.*

Ky ligj u specifikua në Dispozitën Normative të asaj kohe për shkollat publike, të miratuara nga Minitria e Arsimit, dhe që detyronte organet përgjegjëse ta zbatonin atë. Në adres të fëmijëve me aftësi të kufizuara, DN në fjalë lejonte arsimimin e tyre si në shkollat speciale ashtu edhe në shkollat e zakonshme. Shprehimisht në të thuhej:

Neni 62/1: *Shkollat e arsimit special për nxënësit me paaftësi të ndryshme janë pjesë e rrjetit të institucioneve shkollore parauniversitare publike në RSH;*

Neni 62/8: *Në fshatra ose qytete ku nuk ka shkolla të arsimit special, fëmijët me paaftësi të ndryshme mund të arsimohen në shkollat 8-vjeçare publike, 1-2 xënës për klasë;*

Fatkeqësisht, kjo dispozitë ligjore nuk u shoqërua me dekrete të veçanta për aplikime konkrete, duke lënë kështu shteg për interpretime të ndryshme veçanërisht në aspektin praktik të edukimit. Në këtë mënyrë, ligji as i ndalon fëmijët me aftësi të kufizuara të frekuentojnë shkollat e zakonshme, as nuk garanton edukim të përshtatshëm për ta.

Për shumë vite, ambiguiteti kuptimor i ligjit u ndoq nga konfuzioni i rolit të shkollës dhe sigurisht në një rast të tillë, konsequencat bien mbi nxënësit, veçanërisht atyre me nevoja të veçanta, prezenca e të cilëve në klasat e rregullta shpesh shmanget, refuzohet ose shikohet si barrë nga mësuesit dhe jo si përgjegjësi edukative për të përmbushur nevojat e tyre për rritje dhe zhvillim.

Por, me aprovimin e Dispozitës Normative të dhjetorit 2002, situata ligjore ndryshon duke mbështetur pa ekuivoke të drejtën e fëmijëve me AK për t'u arsimuar në mënyrë të përshtatshme. Kjo DN nuk përjashton asnjë kategori fëmijësh nga arsimi i detyruar, pavarësisht nga aftësitë që ata kanë. Në të njëjtën kohë, ajo garanton tre forma të realizimit të edukimit të tyre, si: shkollat e zakonshme, shkollat e veçanta dhe institucione të tjera (p.sh., shtëpi), për atë grup fëmijësh të cilët për arsye të ndryshme nuk mund të ndjekin as shkollën e zakonshme as shkollën e veçantë. Lidhur me këtë çështje, neni 57 i kësaj DN, kreu XIII – "Arsimimi i nxënësve me nevoja të veçanta", shprehet si më poshtë:

- [1/b] Për fëmijët me aftësi të kufizuara, të natyrës mendore, fizike, shqisore dhe organike, *shteti përkujdeset dhe krijon mundësi dhe struktura mbështetëse apo organizma të tjerë të larmishëm brenda dhe jashtë shkolle, për zhvillimin në maksimum të potencialeve të tyre.*
- [2] Arsimimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara realizohet në *dy forma*: nëpërmjet *integrit* të tyre në shkollat e arsimit publik (*shkollat e zakonshme*) në kuadrin e arsimit *gjithpërfshirës* dhe trajtimit të tyre në shkolla apo *klasa të veçanta (speciale)*, sipas kategorive e specifikave që ata paraqesin, të cilat janë pjesë e rrjetit të institucioneve shkollore parauniversitare publike e RSH.
- [7] *Fëmijët me aftësi të kufizuara mendore apo fizike të rënda*, në pamundësi të trejtohen në shkolla të veçanta, *mund të trajtohen në institucione të tjera* sipas rastit.
- [16] Personeli mësimor-edukativ bën përpjekje që nxënësi me aftësi të kufizuara të mos largohet nga shkolla. Në rast se ai largohet, sipas parashikimit ... *arsimimi i tij mund të vijojë në shtëpi*, nëse prindi e dëshiron një gjë të tillë.

Dispozita Normative e Arsimit Parauniversitar (dhjetor, 2002) garanton jo vetëm të drejtën e fëmijëve me AK për t'u arsimuar në tre forma, por *konkretizon edhe të drejtën e përkatësisë së tyre në shkollat e zakonshme*. Lidhur me këtë, neni 57 i dispozitës normative shprehet:

- [10] *Nxënësit me aftësi të kufizuara*, vërtetuar si të tillë nga organet shëndetësore, *kanë të drejtë të arsimohen në shkollat publike të zakonshme 1-2 nxënës për klasë*. Për këta nxënës *shkolla merr masa dhe bën përpjekje të gjithanëshme për arsimimin, edukimin dhe integrimin e tyre në jetën e klasës dhe të shkollës*.
- [13] Për t'u ardhur në ndihmë dhe *për të lehtësuar punën e mësuesve* që japin mësim në klasat e rregullta ku ka nxënës me aftësi të kufizuar (1-2 nxënës për klasë), mësuesit mund të përfitojnë një nga *alternativat e mëposhtme*:
- Për çdo nxënës me aftësi të kufizuar *ulet me 3 (tre) numri i nxënësve të klasës*;
 - Mësuesit i *ulet ngarkesa javore me 2 (dy) orë mësimore*;
 - Për çdo 4 (katër) orë mësimi të zhvilluara mësuesi *paguhet 1 (një) orë suplementare*.

Në funksion të procesit të integrit dhe të gjithpërfshirjes, neni 57 i DN, tani *parashikon edhe një sërë detyrimesh të tjera ligjore në adresë të shkollës së zakonshme*, që kanë të bëjnë me mënyrën e zbatimit të planit mësimor, programeve lëndore, teksteve, vlerësimin e fëmijëve me AK, kalimin e tyre nga një klasë në tjetrën, etj. Këto detyrime janë shprehur si më poshtë:

- [17] a) ... nxënësit me aftësi të kufizuara *marrin njohuri në bazë të programeve të thjeshtuara të arsimit 8-vjeçar, të përshtatura sipas mundësive dhe aftësive të tyre*. Përveç njohurive, me një program të zgjeruar të mësimin të punës nxënësve me AK *u jepen njohuri fillestare praktike në profesione të thjeshta*.
- b) Në zbatimin e teksteve dhe programeve mësimore, mbahen parasysh nevojat dhe specifikat e fëmijëve. Sipas vështirësive që paraqesin nxënësit, *zbatimi i tyre bëhet në mënyrë krijuese*.
- c) *Për nxënës të veçantë*, gjendja e të cilëve është nën nivelin minimal të programit mësimor ose kur ai paraqet nevoja krejtësisht të veçanta, *do të punohet me plane edukative individuale*.

- [18] *Integrimi i nxënësve me aftësi të kufizuara me nxënësit e shkollave të zakonshme është një proces i domosdoshëm bashkëkohor, që zbatohet në praktikën e shkollave të veçanta dhe që vlerësohet si një proces i rëndësishëm në zhvillimin e fëmijëve. Ky proces është i ndërsjelltë dhe për raste të veçanta mund të kalohet në integrim të plotë.*
- [19] *Drejtoritë e shkollave të veçanta krijojnë mundësi që për disa lëndë mësimore, nxënësit me aftësi të kufizuara të zhvillojnë mësim së bashku me nxënësit e shkollave 8-vjeçare të zakonshme, duke vendosur lidhje bashkëpunimi me ato. ... Përveç mësimin, organizohen edhe aktivitetet edukative e argëtuese të përbashkëta.*
- [20] *Vlerësimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara bëhet me nota ose me shprehje sintetizuese, njësoj si për gjithë nxënësit e tjerë, por ata kalojnë nga klasa në klasën pasardhëse pa mbetje.*
- [21] *Në përfundim të klasës së tetë, nxënësit me aftësi të kufizuara në shkollat e zakonshme, në provimet e lirim të vlerësohen në bazë të programit të veçantë që është aplikuar me ta. Tezat e provimit të lirim, për këtë kategori nxënësish, hartohen nga vetë shkolla, me miratimin e Drejtorisë Arsimore.*

Megjithëse me vonesë, Dispozita Normative e vitit 2002, shënon një arritje të rëndësishme në procesin e përmirësimit të kuadrit ligjor mbi të drejtën e fëmijëve me AK për t'u arsimuar sikurse moshatarët e tjerë normalë. Miratimi i saj, i ***hapi rrugën arsimit gjithpërfshirës në Shqipëri***. Në këtë dispozitë gjen shprehje, për herë të parë dhe në mënyrë të qartë, *tendenca bashkëkohore e integrimit të fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme*, kundrejt veçimit të tyre në institucione speciale, dhe *shpallet si i domosdoshëm arsimit gjithpërfshirës*. Në planin deklarativ, *kuadri ligjor që përfaqëson DN në fuqi vlerësohet si mjaft i përparuar, demokratik dhe i krahasueshëm me standardet e vendeve të zhvilluara.*

Por, - A e përmbush kriterin e përshtatshmërisë në planin praktik ky kuadër ligjor? Sa efektiv është zbatimi i tij në terrenin shqiptar të edukimit?

Për t'i dhënë përgjigje këtyre pyetjeve, do t'i referohemi përvojës rajonale të zbatimit të projektit "Arsimi Special i Integruar" (2000-2003) i cili bazuar në kuadrin ligjor ekzistues të arsimit të fëmijëve me nevoja të veçanta të RSH, arriti të modelojë variantin e parë shqiptar të arsimit gjithpërfshirës.

3. PROJEKTI “ARSIMI SPECIAL I INTEGRUAR” – “LABORATORI” QE VURI NE PROVE EFEKTIVITETIN E KUADRIT LIGJOR EKZISTUES PER ARSIMIN GJITHPERFSHIRE

Projekti “Arsimi Special i Integruar”, zbatuar nga MEDPAK dhe mbështetur nga UNICES, CAD në bashkëpunim me MASH, etj. zhvilloi veprimtarinë e tij në rajonet Librazhd, Elbasan dhe Peqin. Kjo veprimtari u shtri në tre faza (2000-2001;2001-2002;2002-2003”) që realisht i bashkonte i njëjti qëllim – *sigurimi i barazisë arsimore për fëmijët me nevoja të veçanta*. Si formën më të përshtatshme për arritjen e këtij qëllimi, projekti zgjodhi arsimin gjithpërfshirës dhe si bazë juridike për të inicjuar këtë formë të re edukative, ai shfrytëzoi ligjin nr. 7952, datë 21.06.1995 të Kushtetues së RSH, specifikuar në nenin 62/8 të Dispozitës Normative të kohës, i cili shprehet: *“Në fshatra ose qytete ku nuk ka shkolla të arsimit special, fëmijët me paaftësi të ndryshme mund të arsimohen në shkollat 8-vjeçare publike, 1-2 nxënës për klasë”*.

Gjatë aplikimit të këtij ligji në praktikë, projekti u ndesh me vështirësi të cilat konsistonin në:

- Mungesën e njohjes së ligjit për arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta nga mësuesit dhe prindërit;
- Hezitimin e mësuesve për të pranuar fëmijët me nevoja të veçanta në klasat e zakonshme pranë vendbanimeve të tyre;
- Atmosferën jo mikpritëse dhe stigmatizuese të moshatarëve të tjerë normalë ndaj nxënësve me AK të përfshirë në klasat e zakonshme;
- Paaftësinë profesionale të mësuesve për të identifikuar dhe trajtuar nga ana edukative nxënësit me AK të përfshirë në klasat e tyre;
- Mungesën e strukturave mbështetëse që lehtësojnë përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në veprimtaritë zhvilluese dhe edukative brenda dhe jashtë shkollës;
- Konfuzionin në procesin e regjistrimit të fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollat e zakonshme;
- Papërshtatshmërinë e programeve mësimore për t’ju përgjigjur nevojave specifike të nxënësve;
- Paqartësinë e mësuesve për të vlerësuar përparimin e nxënësve me nevoja të veçanta;
- Mungesën e konfortit fizik të shkollës për të pritur fëmijët me nevoja të veçanta;
- Mungesën e mjeteve dhe teknologjive ndihmëse për mësimdhënien efektive në një klasë gjithpërfshirëse;
- Mungesën e masave për të siguruar motivimin e mësuesve që punojnë edhe me fëmijët me nevoja të veçanta;

Për të përmbushur deri në fund misionin e tij, projekti bashkëpunoi me forca të tjera aktive qeveritare dhe joqeveritare, të cilat ishin të interesuara për mbrojtjen dhe zbatimin e të drejtës për barazi arsimore të fëmijëve me nevoja të veçanta. Ky bashkëpunim u konkretizua me aprovimin e Dipozitës Normative për Arsimin Parauniversitar, të dhjetorit 2002, e cila jo vetëm garanton barazi arsimore për të gjithë por parashikon një sërë detyrimesh ligjore drejtuar shkollës së zakonshme për të mbështetur me të gjitha mjetet arsimin gjithpërfshirës (*shih çështjen 2 të këtij raporti*).

Përmirësimi i kuadrit ligjor i dha një shtysë të re veprimtarisë së projektit “Arsimi Special i Integruar” duke mundësuar në këtë mënyrë *gjenerimin e përvojës së parë rajonale të arsimit gjithpërfshirës për Shqipërinë*.

Përfituesit e drejtpërdrejtë të kësaj përvoje, qenë fëmijët me AK dhe vështirësi në të nxënë (160 fëmijë nga rrethi i Librazhdit, 110 fëmijë nga rrethi i Elbasanit dhe 30 fëmijë nga Peqini), nga të cilët 165 u përfshinë në shkollën e zakonshme, ndërsa 35 të tjerëve ju ofrua edukim në shtëpi. Përveç fëmijëve me nevoja të veçanta, në këtë kuadër, përfituan trajnim për arsimin gjithpërfshirës 150 mësues, 30 inspektorë të Drejtorisë Arsimore të atëhershme, 30 punonjës social dhe 300 familje.

Por, në një raport studimor të ndërmarrë nga UNICEF dhe MASH për të vlerësuar arritjet e projektit “Arsimi Special i Integruar” (dhjetor 2003) rezulton se *përfitimet që rrjedhin nga zbatimi i modelit gjithpërfshirës janë më të gjëra dhe të shumfishta*. Në këtë kontekst, përmendet se:

- *Kuadri ligjor për arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta pësoi ndryshime pozitive* përgjatë zbatimit të modelit gjithpërfshirës. Ai u përmirësua ndjeshëm dhe u pasurua me nene të reja, duke shërbyer në të njëjtën kohë, si *bazë juridike për funksionimin e modelit rajonal të gjithpërfshirjes* dhe si garanci për futjen e tij në sistem.
- *Përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta në klasat e rregullta, përmirësoi dukshëm mundësitë e tyre për të nxënë dhe aftsitë për t’u shoqëruar, ngriti optimizmin e tyre për jetën, forcoi ndjenjën e besimit dhe të qenit i dobishëm në jetë e me dinjitet.*
- *Përdorimi i praktikave gjithpërfshirëse në përvojën e edukimit të zakonshëm u shoqërua me një rritje të njohurive dhe aftësive profesionale të mësuesve të përfshirë në projekt, si dhe me vetëdijen e tyre për t’i pranuar fëmijët AK në klasën e rregullt. Ata u njohën me ligjin, me aftësitë e kufizuara dhe trajtimin e tyre, me teknikat e identifikimit të nevojave specifike të nxënësve, përgatitjen e PEI, punën me prindërit dhe komunitetin.*
- *Shkollat e rregullta që praktikuan gjithpërfshirjen edukative, fituan cilësi të reja duke u bërë më të hapura, më të gatshme për të dhënë ndihmën e tyre dhe për të bashkëpunuar me komunitetin. Ato kuptuan se u përkasin të gjithë fëmijëve, me dhe pa AK, dhe se duhet të punojnë me ndjenjë të lartë përkujdesjeje e përkushtimi për t’i përfshirë të gjithë ata në programet e tyre edukative.*
- *Modeli rajonal i gjithpërfshirjes solli një frymë të re në partneritetin e shkollës me familjen. Ai i ndihmoi prindërit që të zhvillohen si njerëz, duke u bërë më të përgjegjshëm për problemet reale të fëmijëve të tyre dhe i mbështeti ata si individë për të siguruar kompetencat e nevojshme të prindërimit.*
- *Praktika edukative gjithpërfshirëse shkundi plogështinë institucionale dhe zgjoi gatishmërinë për zbatimin e ligjit për arsimimin e fëmijëve me AK dhe në krijimin e kushteve të tjera lehtësuese.*
- *Nga analiza e shpenzimeve, rezulton se modeli arsimor gjithpërfshirës i kushton shoqërisë shumë herë më pak se arsimi special. Kostoja e një edukimi të tillë rezulton 16.2 herë më pak se kostoja e edukimit të fëmijëve me AK në klasat speciale.*
- *Strategjitë e shfrytëzuara për sigurimin e modelit gjithpërfshirës dhe përvoja edukative e fituar në këtë drejtim në shkollat e zakonshme rajonale, përbëjnë një set metodologjik tashmë të sprovuar, përdorimi i të cilit në të ardhmen garanton sukses.*

Arritjet arsimore, sociale dhe ekonomike të modelit gjithpërfshirës janë produkt i suksesshëm i një përvoje të zellshme bashkërenduese, plot përkushtim dhe ndjenjë të lartë përgjegjësie për ta bërë ligjin për arsimin gjithpërfshirës një realitet konkret. Sipas drejtuesve të shoqatës MEDPAK çelsi i kësaj përvoje të suksesshme, qëndron te:

- *Ndërgjegjësimi i prindërve për misionin e tyre;*

- Trajnimi i drejtuesve të degëve të shoqatës;
- Krijimi i grupit të miqve të shoqatës;
- Prioriteti në zbatimin e përvojës së përparuar gjithpërfshirëse;
- Përqasja e modelit të ri me përvojën tonë të edukimit në shkollën e zakonshme dhe atë speciale;
- Këmbëngulja në zbatimin e ligjshmërisë ekzistuese në fushën e arsimit dhe më gjërë;
- Evidentimi dhe vlerësimi i gjithë fëmijëve me AK duke plotësuar formularët e posaçëm jo nga zyra por duke shkuar shtëpi më shtëpi, duke biseduar me çdo prind që ka fëmijë me AK, duke shqyrtuar gjendjen e çdo fëmije me AK edhe në skajin më të largët;
- Mbajtja e statistikave të rregullta duke bashkëpunuar ngushtë me Zyrat e Ndhmës Ekonomike në komuna dhe bashki;
- Nxitja e gjithë aktorëve përgjegjës për edukimin e fëmijëve që të njohin dhe zbatojnë me korrektësi ligjin për arsimin;
- Trajnimi i edukatorëve, mësuesve, drejtuesve të shkollave të zakonshme, inspektorëve të arsimit dhe inspektorëve të zyrave të ndihmës ekonomike, si dhe mjekve të shërbimit parësor;
- Krijimi i lehtësirave për edukimin e gjithë fëmijëve me AK në klasa integruar me moshatarët, në klasa të veçanta, në Qendrën Ditore dhe në edukimin në familje për t'i dhënë kësaj të fundit, ndihmesën e nevojshme për të riaftësuar fëmijën me AK për jetën;
- Bashkëpunimi me Zyrën e Arsimit dhe me DRA për plotësimin e nevojave të fëmijëve me AK në procesin e regjistrimit të tyre, integritimit, arsimimit, edukimit të përshtatshëm, krijimit të një mjedisi mikpritës në klasat e zakonshme, respektimit si njerëz, vlerësimit të arritjeve, etj. për t'i thënë JO veçimit të tyre në çdo hap të jetës në shkollë;
- Bashkëpunimi me autoritetet e qeverisjes vendore për realizimin e të drejtave të fëmijëve me AK, sidomos të drejtën për përkatësi në shkollat e zakonshme;
- Krijimi i lidhjeve të reja dhe mbajtja e kontakteve me të gjithë miqtë, vullnetarët dhe donatorët e shoqatës;
- Lobim dhe advokaci për problemet që delnin në zbatimin e të drejtave të fëmijëve me AK në vazhdimësi;
- Zbatimi me konsekuencë i Dispozitave Normative nga të gjithë dhe për të gjithë, si dhe përpjekja për ta përmirësuar më tej atë me qëllim që t'i hapet rruga aplikimit të arsimit gjithpërfshirës në të gjithë vendin;
- Eliminimi i barrierave në tekstet dhe programet e shkollës së zakonshme duke arritur që të mësojnë të gjithë fëmijët;
- Eliminimi i barrierave fizike dhe mentaliteve me qëllim që të gjithë fëmijët me AK të përfshihen në klasat e zakonshme pranë vendbanimeve të tyre;
- Edukimi i komunitetit për më shumë tolerancë në përfshirjen e fëmijëve me AK fillimisht në shkollë së bashku me të tjerët, dhe më vonë edhe në sfera të tjera të jetës;
- Sensibilizimi i mbarë shoqërisë shqiptare për të njohur, pranuar dhe respektuar të drejtat e fëmijëve me AK, duke kontribuar në këtë mënyrë në përparimin dhe emancipimin e mëtejshëm të vetvetes.

4. SITUATA AKTUALE E ZBATIMIT TE LIGJIT PER ARSIMIN GJITHPERFSHIRES NE RAJONET LIBRAZHD DHE ELBASAN

U bënë gati dy vjet që projekti “Arsimi Special i Integruar” ka përfunduar veprimtarinë e tij në rajonet Librazhd, Elbasan dhe Peqin. Natyrisht, ai la pas një përvojë të suksesshme të arsimit gjithpërfshirës dhe një kuadër ligjor në përgjithësi të kompletuar dhe që siguron vazhdimësinë e kësaj përvoje. Por, **si paraqitet situata gjithpërfshirëse aktualisht? Në ç`masë po vepron ligji për arsimin gjithpërfshirës?**

Për të mësuar më shumë rreth këtyre çështjeve, në muajt dhjetor 2004–shkurt 2005, u ndërmorë një studim në rajonet Librazhd dhe Elbasan. Në fillim, objekt i studimit u bënë 7 shkolla të zakonshme 9–vjeçare nga rajonet Librazhd dhe Elbasan. Më pas studimi u zgjerua edhe në institucione të tjera që drejtojnë dhe mbështesin veprimtarinë gjithpërfshirëse të këtyre shkollave si: Zyra Arsimore dhe Zyra e Shërbimeve Sociale, në Librazhd, Elbasan dhe Tiranë, MASH–(Drejtoria e Zhvillimit të Kurrikulave, Drejtoria Ekonomike, Drejtoria e Informacionit dhe e Statistikave) dhe Universiteti Elbasanit që përgatit mësues të rinj.

Pavarësisht nga fakti se roli i çdo hallke konsiston në një zinxhir punësh të bashkërenduara mirë, **studimi e pa të dobishme t’i trajtonte ato veçmas dhe rezultatet t’i paraqesë të grupuara në nënçështje të veçanta.** Kjo mënyrë e paraqitjes lehtëson identifikimin e problemeve dhe nevojave specifike të çdo hallke në lidhje me zbatimin e ligjit për arsimimin e fëmijëve me AK në kuadër të edukimit gjithpërfshirës.

4.1. ECURIA E PROCESIT GJITHPERFSHIRES NE SHKOLLEN E ZAKONSHME

Për të përshkruar ecurinë e procesit gjithpërfshirës në shkollën e zakonshme, u gjykua e mjaftueshme që të merren në studim 7 shkolla 9-vjeçare, përkatësisht 3 në rajonin e Librazhdit dhe 4 në qytetin e Elbasanit. Nga këto 7 shkolla, 3 prej tyre nuk ishin përfshirë më parë në projekt. Një kriter i tillë i zgjedhjes së shkollave krijon mundësi më të gjëra për të vjelë dhe krahasuar informacionin rreth *vazhdimësisë së procesit gjithpërfshirës, si dhe për të evidentuar problemet që has ky proces tani që në lojë janë institucionet shtetërore.* Subjekt i studimit në këto shkolla u bënë nxënësit me AK, prindërit dhe mësuesit e tyre, psikologu dhe drejtuesit e shkollës, si dhe bashkëmoshatarët e tjerë normalë. Metodrat e përdorura në studim për grumbullimin e informacionit janë të larshime. Ato përputhen me qëllimet specike të studimit dhe moshën përkatëse të subjekteve. Me fëmijët me AK u përdor më dëndur vëzhgimi në mjediset mësimore dhe në oborr të shkollës, bashkëbisedimi në grup, përfshirja në detyra akademike dhe vizatimore, dhe më rrallë, u përdorën intervistat e drejtpërdrejta. Me bashkëmoshatarët e tyre normalë u përdorën metoda e vëzhgimit, përfshirjes në detyra vizatimi dhe pyetësorët. Me mësuesit, prindërit, psikologun dhe drejtuesit e shkollës u përdorën anketimet, intervistat e drejtpërdrejta dhe ato në telefon.

Numri i **nxënësve me AK** të përfshirë në studim, gjithsej është 25. Ata janë fëmijë nga mosha 9-18 vjeç (me prapambetje mendore të lehtë dhe të moderuar, tetraplegji, epilepsi me kriza të shpeshta, autistë, etj). Nga 25 nxënësit me AK, 60 % e tyre vijnë në shkollë pa ndihmë, ndërsa 40 % vijnë me ndihmën e prindërve, të afërmve ose me një shok. 19 nxënës janë të përfshirë në shkollat e rregullta të rajonit të Librazhdit dhe 6 të tjerët në shkollat në Elbasan. Nga numri gjithsej i nxënësve me AK, 16 prej tyre ndjekin mësimin në klasat e ciklit të ulët, ndërsa 9 nxënës, ndjekin mësimin në ciklin e lartë të shkollës 9-vjeçare. Nga nxënësit me AK që ndjekin ciklin e ulët, 4 prej tyre mësojnë në shkolla të papërfshira më parë në projekt, dhe nga nxënësit që ndjekin ciklin e lartë, 3 prej tyre mësojnë në shkolla të papërfshira më parë në projekt.

Nga *vëzhgimi i nxënësve me AK brenda dhe jashtë klasës*, në shkolla të përfshira më parë në projekt dhe atyre të papërfshira, (ose ndryshe, në shkolla me përvojë gjithpërfshirëse në edukim dhe tyre pa përvojë në këtë drejtim), u vu re se kishte *ndryshime të dukshme në raport me reagimet sociale dhe zellin e tyre për t’u angazhuar në detyra akademike individuale ose në grup.* Këto ndryshime janë paraqitur në tabelën e mëposhtme:

<i>Nx. me AK në shkolla/klasa me përvojë gjithëpërfshirëse</i>	<i>Nx. me AK në shkolla/klasa pa përvojë gjithëpërfshirëse</i>
<ul style="list-style-type: none"> • komunikojnë me shokët dhe mësuesen kur është e nevojshme; • janë ulur kryesisht në bankën e dytë ose të tretë nga rreshti i murit; • angazhohen në detyrat që u ngarkon mësuesja; • japin përgjigje kur u kërkohet; • luajnë me shokët në pushimin e gjatë dhe të shkurtër; • kërkojnë ndihmë; • vlerësojnë veten; • recitojnë vjersha të shkurtra; • marrin pjesë në dramatizime me role sekondare; • kur mësuesja drejton pyetje nga mësimi, ata ngrenë dorën si gjithë të tjerët ose tregohen të vëmendshëm se kush do të përgjigjet nga të tjerët; • etj. 	<ul style="list-style-type: none"> • qëndrojnë të heshtur; • janë ulur në bankën e fundit; • zakonisht vizatojnë ose zhgaravisin; • veprojnë kur ju kërkohet diçka ose ulnin kokën në bankë dhe rrallë herë kthejnë përgjigje verbalisht; • me shokët e klasës komunikojnë rrallë ose aspak; • në rastet kur komunikojnë, bëhen agresivë ose kthejnë kurrizin, ose struken nën bankë si për t' u mbrojtur; • mësuesja merret me ta vetëm orën e fundit të mësimit; • në pushimin e gjatë shpesh lihen në klasë dhe ata ose pastrojnë dërrasën e zezë, ose shohin nga dritrja, ose qëndrojnë në bankën e tyre; • kur dalin në oborr të shkollës, rrallë herë luajnë me shokët ose shoqet, • kur mësuesja drejton pyetje nga mësimi, ata kapnin shokun e bankës, ose kapnin një mjet në bankë si librin, fletoren, etj.; • etj.

Duke krahasuar të dhënat që ofron tabela e mësipërme, dalim në konkluzionin se *nxënësit me AK* që mësojnë në klasat me përvojë gjithëpërfshirëse të fituar në kuadër projektiv, *e ndiejnë veten të përfshirë në të*, ndërsa *nxënësit me AK që mësojnë në klasat papërvojë gjithëpërfshirëse, ndihen të veçuar*. Ata thjesht, janë integruar në klasën e zakonshme, por ende nuk janë përfshirë në të.

Nga bashkëbisedimi në grup dhe nga intervistat e drejtpërdrejta me nxënësit me AK të të dyjka kategorive të shkollave në studim (me dhe pa përvojë gjithëpërfshirëse) rezultoi se:

<i>Pyetjet</i>	<i>Nx. me AK në shkolla me përvojë gjithëpërfshirëse</i>	<i>Nx. me AK në shkolla pa përvojë gjithëpërfshirëse</i>
1. Ku u pëlqen të rrini më shumë, në shtëpi apo në shkollë?	1. 80% e fëmijëve me AK, u përgjigjen “këtu”, pra në klase; 16% në shtëpi; 4% heshtën;	1. Të gjithë fëmijët me AK u përgjigjen “në shtëpi”;
2. A keni shokë në shkollë?	2. 82% e tyre thanë emra ose treguan me gisht nxënës të tjerë nga klasa; 13% thanë PO, por nuk cilësuan nxënës të caktuar dhe 5% nuk dhanë përgjigje;	2. 60% e tyre treguan vetëm shokun e bankës; 15% thanë se e kishin te shtëpia, në lagje ose komshium; 25% heshtën dhe 10% thanë se nuk e dinë;

“Unë dua të rri në klasën e madhe, jo në shtëpi”

(përgjigje e një nxënësi me AK që mëson në një nga klasat me përvojë gjithpërfshirëse, në rajonet e marra në studim. Me “klasë të madhe” nënkupton klasën e zakonshme ku ai mëson).

“ ... Mësuesja më do ... më përqafton ... por unë dua të rri në shtëpi” .

(përgjigje e një nxënëseje me AK që mëson në një nga klasat papërvojë gjithpërfshirëse, në rajonet e marra në studim).

Duke shqyrtuar të dhënat e tabelës dhe përgjigjet e fëmijëve në ilustrimet përkatëse, dalim në përfundimin se *nxënësit me AK në shkollat me përvojë gjithpërfshirëse kanë zhvilluar aftësi për t’u shoqëruar me moshatarët e tyre normalë*. Gjithashtu, pjesa më e madhe e tyre ndihen të sigurt në klasë. Ndërsa *nxënësit me AK në shkollat pa përvojë gjithpërfshirëse, nuk ndihen plotësisht të sigurt në klasën e zakonshme*. Kjo duket qartë kur të gjithë fëmijët me AK shprehen se dëshirojnë të rrinë në shtëpinë e tyre dhe jo në shkollë. Gjithashtu, fakti që shumica e fëmijëve me AK njohin si shok vetëm shokun e bankës dhe jo fëmijët e tjerë e të klasës, lë të kuptohet se mësueset mund të kenë vendosur një kujdestar brenda klasës për të ndihmuar fëmijën me AK dhe përgjithësisht, ky kujdestar i cili është i urtë, zemërgjerë, tepër social, *në vend që ta integrojë fëmijën me të tjerët e veçon atë ose e kufizon vetëm tek vetja*.

Në fakt, përfshirja e fëmijëve me AK në klasat e rregullta varet shumë edhe nga **gatishmëria e fëmijëve të tjerë të klasës** për t’i pranuar dhe vlerësuar ata si shokë. Në këtë kuadër, studimi u shtri më tej se vetë fëmijët me AK, duke synuar të mësojë se *sa të informuar janë nxënësit e klasave të rregullta për aftësitë e kufizuara dhe se si sillen ata që kanë në klasat e tyre shokë me AK*. Për këtë qëllim u zhvilluan vëzhgime dhe detyra vizatimore në katër klasa të ciklit të ulët të të dyja kategorive të shkollave në studim. Gjithashtu u vëzhguan 2 klasa të ciklit të lartë dhe ju shpërndanë pyetësorë 70 nxënësve të klasave të V,VI,VII dhe VIII të shkollës së zakonshme, të cilët aktualisht kanë në klasat e tyre bashkëmoshatarë me AK.

Nga vëzhgimi në mjediset brenda dhe jashtë klasës të nivelit të ciklit të ulët të shkollës 9-vjeçare, u vu re se nxënësit e të dyja kategorive të shkollave *reagojnë me ndjeshmëri ndaj bashkëmoshatarëve të tyre me AK*. Ata i ndihmojnë fizikisht kur është nevoja dhe tregohen të gatshëm për të mësuar bashkë në klasë ose në shtëpi. Përsa i përket pjesmarrjes në lojra të përbashkëta, u vu re se fëmijët me AK, në përgjithësi pranohen në lojë nga bashkëmoshatarët e tyre dhe madje inkurajohen që të luajnë mirë për të mundur kundërshtarët. Në rastet kur loja është e ngarkuar me shumë rregulla, atëherë nxënësit me AK lejohen të qëndrojnë si vëzhgues të lojës në grup.

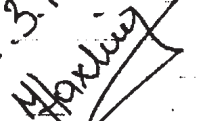
Kur disave prej nxënësve në studim, ju kërkua të shprehnin në vizatim atë që ndjenin për moshatarët e tyre me AK, shumica e tyre vizatuan një portret që personifikonte një nxënësi të zakonshëm të ulur në bankë, në karrige me rrota ose që qëndronte në këmbë dhe buzëqeshte (por jo të deformuar). Vizatimet u shoqëruan me shprehje inkurajuese sikurse “E. ti je bota!” dhe u zbukuruan me ngjyra të forta dhe zemra.

Për kolin
Djalit më të
mirë të gjithë
Librazhdit.
Vazhdo këshur
Të kam shumë.

XHAN

Milena

3.12.2004



Duke analizuar të dhënat e vjela nga vëzhgimi dhe detyrat vizatimore, rezulton se nxënësit e ciklit të ulët të shkollës 9-vjeçare i pranojnë shokët e tyre me AK. Madje ata duket se janë më pak të vetëdijshëm për dallimet mes tyre. Kjo gjë duket qartë, kur i nxisin fëmijët me AK që të luajnë mirë (njëlloj sikurse bëjnë edhe me moshatarët e tjerë normalë), si dhe në praqitjen e portreteve të tyre pa deformime faciale apo fizike. Mungesa e paragykimeve, e bën më të lehtë mardhënien sociale mes tyre.

Nga vëzhgimi në mjediset brenda dhe jashtë klasës, në ciklin e lartë të shkollës 9-vjeçare, u vu re se vajzat tregoheshin më miqësore se sa djemtë në lidhje me nxënësit me AK. Vajzat prireshin të ofronin ndihmë dhe mbështetje edhe kur nuk ishte nevoja, veçanërisht në prezencë të të rriturve, sikurse mësueses së klasës ose prindërve të fëmijëve me AK. Ndërsa djemtë ofronin ndihmë vetëm në rast nevojë, si dhe prireshin të bënin shaka, të cilat shpesh nuk kuptoheshin mirë nga nxënësit me AK dhe këtu fillonte konflikti. Megjithatë, nuk u shfaqën sjellje të dhunshme, por vetëm etiketime dhe ngacmime me fjalë. Përsa i përket pjesmarrjes në lojra të përbashkëta, si vajzat edhe djemtë prireshin t'i pranonin nxënësit me AK në lojë, duke bërë tolerime lidhur me zbatimin e rregullave të lojës. Në rastet kur konkurenca në lojë rritej, dhe bashkë me të interesi për të fituar, atëherë nxënësit me AK përjashtoheshin nga loja e përbashkët dhe lejoheshin vetëm të soditnin. Megjithatë, edhe në këto raste dukej se nxënësit me AK argëtoheshin.

Nga përgjigjet e 70 nxënësve të ciklit të lartë të shkollës 9-vjeçare, për çështje të ndryshme që trajtoheshin në pyetësor, u mësua se:

- për pyetjen se ç'është AK, 65 % e nxënësve besojnë se është pengesë e zhvillimit të disa organeve ose e të gjithë organizmit; 30 % e tyre mendojnë se është sëmundje psiqike; 8 % e lidhin me stresin; 1 % e shikojnë si largimin nga shoqëria dhe 12 % thonë se nuk e dinë;
- përsa i përket të drejtave të fëmijëve me AK, 60 % thonë se janë të njejta me njerëzit e zakonshëm; 40 % mendojnë se janë të ndryshme me ta dhe asnjë prej nxënësve nuk thotë se këto të drejta nuk ekzistojnë;

- lidhur me pyetjen se kë person quani PAK, 5 % quajnë atë që nuk flet; 5 % të tjerë quajnë atë që nuk ka dorë ose këmbë; 10 % një person që nuk shikon dhe nuk dëgjon; 30% atë që nuk ka zhvillim mendor sikurse moshatarët dhe 50 % mendojnë se PAK quhet ai që i ka të gjitha këto gjëra së bashku;
- për pyetjen se a pranoni të qëndroni me një shok me AK, 98% e nxënësve shprehen se PO, 2% e tyre JO; 90 % e nxënësve që pranojnë të qëndrojnë me një shok me AK, thonë se rrinë me ta se i duan pavarësisht nga problemet që kanë, ndërsa 10 % e tyre thonë se qëndrojnë me ta se ju vjen keq, i mëshirojnë; por asnjë nuk thotë se i detyron mësuesja ose ndonjë tjetër;

Nga shqyrtimi i të dhënave të vjela nga pyetësorët dhe vëzhgimi, rezulton se nxënësit e ciklit të lartë të shkollës 9-vjeçare *i njohin AK vetëm nga përvoja në klasë* jo se u është treguar ose mësuar se ç'përfaqësojnë ato realisht. Gjithësesi, kjo njohje përbën një avantazh për ta në raport me ata nxënës të cilët nuk kanë pasur ndonjëherë përvoja të tilla. Kuptimi për të drejtat e fëmijëve me AK, është më i përparuar tek brezi i ri. Ky kuptim del qartë sepse shumica e fëmijëve i konsiderojnë të drejtat e PAK njëlloj si për të gjithë. Por edhe ata që mendojnë se këto të drejta nuk janë të barabarta me të tjerët (pra, ndryshojnë), përsëri pranojnë faktin se PAK kanë të drejta. Lidhur me *qëndrimet sociale të nxënësve të ciklit të lartë ndaj nxënësve me AK*, duket qartë se ato *reflektojnë dallime gjinore*. Pranimi në lojra të përbashkëta fillon dhe kushtëzohet nga aftësitë e kufizuara dhe mardhëniet shoqërore nuk janë janë aq përkrahëse sa tek nxënësit e fillores. Duket se hendeku shoqëror thellohet me rritjen e fëmijëve. Gjithësesi, këto mardhënie, *në shumicën e rasteve karakterizohen si dashamirëse dhe miqësore*. Rastet e konflikteve, tregojnë se ndoshta ata nuk dinë aq mirë se si të sillen me fëmijët me AK.

Padyshim, **mësuesit** janë ata që përbëjnë hallkën më të rëndësishme në zbatimin e procesit gjithpërfshirës. Nga vetëdija e tyre, niveli i njohurive dhe aftësive mësimdhënëse në kuadër të gjithpërfshirjes, varet suksesi i nxënësve me dhe pa AK, dhe bashkë me të, edhe efektiviteti i zbatimit të ligjit për arsimin gjithpërfshirës. Nisur nga ky këndvështrim, studimi e pa me vend të informohej për *aspekte të veçanta të punës së mësuesve lidhur me nxënësit me AK të përfshirë me klasat e tyre*. Për këtë arsye në studim u morën 30 mësues që kanë nxënës me AK në klasat e tyre. Nga këta, 20 janë përfshirë më parë në projekt dhe 10 të tjerë, nuk janë përfshirë më parë në projekt. Nga 10 mësuesit pa përvojë gjithpërfshirëse, 5 prej tyre janë mësues të ciklit të lartë të shkollës 9-vjeçare. Kjo zgjedhje u bë *për të krahasuar nivelin e zbatimit të ligjit për arsimin gjithpërfshirës në dy kategori të ndryshme mësuesish* (me dhe pa përvojë gjithpërfshirëse) dhe *për të zbuluar se çfarë pengesash ndeshin ata në këtë proces pavarësisht nga cikli ku japin mësim*. Duke mësuar rreth këtyre çështjeve, në të ardhmen mund të parashikohen strategji specifike për mbështetjen dhe kualifikimin e çdo kategorie mësuesish.

Informacioni i nevojshëm për qëllimet e mësipërme, u siguroa përmes metodës së anketimit dhe intervistës së drejtpërdrejtë.

Nga anketimi dhe intervista e 20 mësuesve të përfshirë më parë në projekt, pra me përvojë gjithpërfshirëse, u mësua se:

- 100% e tyre kishin dijeni për kuadrin ligjor mbi arsimin gjithpërfshirës;
- 25 % e mësuesve në studim deklarojnë se kanë përfituar alternativën me pagesë (deri në 170 orë suplementare në vit). 75 % e tyre, deklarojnë se nuk kanë përfituar asnjë nga alternativat që përkrahen DN. Kur pyeten - Pse ndodh kështu? – ato u përgjigjen: Drejtuesit na thonë se nuk ka fond të veçantë të detajuar nga MASH për këtë çështje. Ose, - Zyrat e financës në komuna dhe bashki nuk kanë shumë fonde për të paguar shumën e orëve suplementare. Ose, - DA njeh si orë suplementare vetëm orët që bëjnë mësuesit e tjerë kur mungon kuadri përkatës.

- Të gjitha mësueset deklaruan se vazhdojnë të punojnë individualisht me nxënësit me AK, por kur ju kërkua PEI, vetëm 20% e tyre i paraqitën ato. Të tjerat, që nuk kishin PEI, shpjeguan se mund të bënin edhe pa to, sepse i njohin problemet individuale të fëmijës lidhur me të nxënit dhe i ndjekin çdo ditë ndryshimet e tij!
- Të gjitha mësueset deklaruan se nuk kishin pasur kualifikime të tjera në kuadër të gjithpërfshirjes pas përfundimit të projektit “Arsimi Special i Integruar” dhe u shprehën se në këtë aspekt, e ndjenin nevojën për kualifikime në vazhdimësi sepse fëmijët me AK në klasat e tyre rriten, ndryshojnë dhe me kalimin e kohës shfaqin sjellje të reja, të paparashikuara, jo të zakonit dhe mësueset nuk dinë si të reagojnë;
- Të gjitha mësueset vazhdonin të ruanin lidhje të ngushta me prindërit e fëmijëve me AK, për të siguruar informacion dhe mbështetje;
- Përsa i përket bashkëpunimit me psikologun përgjegjës për shkollën e tyre, 75 % e mësueseve deklaruan se ishin takuar disa herë dhe tema e bisedës kishte të bënte thjesht me rolin e psikologut si këshillues psikologjik me nxënësit në përgjithësi; 20 % treguan se i kishin ftuar në klasën e tyre për të zhvilluar bisedë me nxënësit për vetvrasjen duke theksuar dashurinë për jetën; ndërsa 5 % u shprehën se nuk e njihnin fare se kush ishte psikologu i shkollës;

Nga shqyrtimi i të dhënave të mësipërme mund të gjykohej se *ligji për shpërblimin e mësuesve që përmbushin kushtet, ende nuk vepron plotësisht*. Aktualisht në rajonin ku vepron projekti, nga 160 mësues të kualifikuar dhe të vetëdijshëm për ekzistencën e tre alternativave motivuese (pagesë ekstra, ulje të numrit të nxënësve apo orëve mësimore) vetëm 25 prej tyre përfitojnë 170 orë suplementare në vit. *Mungesa e motivimit mund të përbëjë një faktor që ul interesin dhe seriozitetin e mësuesve me përvojë gjithpërfshirëse për të punuar me të njejtin ritëm si më parë me fëmijët me AK*. Kësaj situate i shtohet edhe *mungesa e vazhdimësisë në kualifikime*, duke kontribuar në këtë mënyrë në “varfërimin” e përvojës së ftuar në kuadër projekti. Ndërsa *roli i psikologut nuk është shumë i qartë* për mësueset me përvojë gjithpërfshirëse lidhur me mbështetjen psikologjike të nxënësve me AK në shkollën e rregullt.

Nga anketimi dhe intervista e 10 mësueseve të ciklit të ulët dhe të lartë, pa përvojë gjithpërfshirëse, përgjigjet rezultuan si më poshtë:

- 90 % e mësueseve nuk kishte një kuptim të qartë për kuadrin ligjor për arsimin gjithpërfshirës;
- Asnjë prej tyre nuk përfitonte ndonjë nga tre alternativat që ofron ligji: pagese ekstra, më pak nxënës ose më pak orë. Kur u pyetën –Pse ndodh kështu? – mësueset u përgjigjën se nuk u kishte folur askush për këto gjëra, pra nuk kishin dijeni;
- Të gjitha mësueset deklaruan se i kushtojnë vëmendje dhe punojnë individualisht me nxënësin me AK, por asnjë prej tyre nuk kishte dijeni për përgatitjen e PEI dhe teknikat e edukimit gjithpërfshirës. Në këtë pikë 90 % e tyre theksuan përdorimin e metodës së shpjegimit të mësimin në mënyrë më të thjeshtë për nxënësit me AK. 10 % deklaruan se nuk mund të prishnin tërë orën e mësimin vetëm për një nxënës;
- Të gjitha mësueset pranuan nevojën për kualifikime në fushën e edukimit gjithpërfshirës;
- 6 mësues u shprehën se bashkëpunojnë me prindërit e fëmijëve me AK, veçanërisht me nënën e

tyre; 4 mësues treguan se prindërit nuk interesohen shumë se si shkon me mësimet fëmija i tyre. Edhe ata vetë janë të pashkolluar.

- Përsa i përket bashkëpunimit me psikologun e shkollës, 5 mësues shpjeguan se ai nuk është çdo ditë në shkollë, por kur ka ditën e këshillimit, ndonjëherë e takojmë, kryesisht flasim për nxënësit me probleme në sjellje dhe ata që braktisin mësimin. 3 mësuese u shprehën – PO, por nuk komentuan, ndërsa 2 mësuese nuk u prononcuan;

Nga analiza e përgjigjeve të mësuesve të papërfshira më parë në projekt, por që aktualisht kanë në klasën e tyre nxënës me AK, mund të gjykohet se *ka mungesë të njohjes së kuadrit ligjor për arsimin gjithpërfshirës*, gjë që cënon drejtpërsëdrejti efektivitetin e zbatimit të tij. *Nuk kanë marrë kualifikimin e nevojshëm* për t'i paraprirë zbatimit të ligjit për arsimin gjithpërfshirës, për të përdorur teknika edukative të përshtatshme me nxënësit me AK dhe për të punuar me efektivitet me prindërit e fëmijëve me AK. Metoda mbizotëruese në mësimdhënien e tyre është shpjegimi. *Bashkëpunimi me psikologun është i paqartë*, veçanërisht në raport me nxënësit me AK dhe gjithpërfshirjen në arsim.

Përsa i përket vështirësive që ndeshin mësuesit e marrë në studim, gjatë punës mësimore dhe edukative me nxënësit me AK të përfshirë në klasat e tyre të zakonshme, të dyja kategoritë e mësuesve (me dhe pa përvojë gjithpërfshirëse) shpjeguan:

- mungon kualifikimi për mësuesit të cilët kanë në klasat e tyre nxënës me AK;
- mungojnë mjetet dhe materialet e punës, duke filluar nga më të thjeshtat sikurse janë fletët e vizatimit, letrat me ngjyra, lapustilat, hartat, ... materialet që konkretizojnë mësimin në përgjithësi. Gjithçka duhet ta gjej mësuesi! Por, natyrisht ato edhe kushtojnë!. Prindërit e fëmijëve me AK, në përgjithësi nuk mund t'i sigurojnë mjetet dhe materialet për zhvillimin e mësimin të fëmijës së tyre në klasë. Shumica e tyre kanë nevoja ekonomike!
- puna në klasën e zakonshme me një ose dy nxënës me AK nuk mund të përballohet vetëm nga një mësues, është shumë e lodhshme, ndërkohë që programi është shumë i ngjeshur dhe nuk bën diferencime;
- është e vështirë, duhet durim, përkushtim, të zhvishesh nga problemet personale, të sforcohesh për të bërë më të mirën që mundesh si mësues;
- numri i madh i nxënësve në klasë, nuk lë shumë kohë që të merresh me nxënësin me AK, dhe ndonjëherë ndodh që ai “të harrohet” në bankën e fundit;
- nuk ka standarde që të orientojnë mësuesin se në ç’ nivel duhet të përvetësojnë programet lëndore nxënësit me AK në raport me bashkëmoshatarët e tyre normalë, ose programe lëndore që të përputhen me mundësitë e tyre;
- mësuesit e ciklit të ulët shprehin shqetësim për vlerësimin e nxënësit me AK me nota kaluese në fund të klasës së katërt;
- Mësueset e ciklit të lartë shprehin shqetësim se si do të paguhen të gjithë ata mësues që japin mësim në klasën e zakonshme të ciklit të lartë, në të cilën ka një ose dy nxënës me AK.

Duke analizuar përgjigjet e mësuesve lidhur me vështirësitë që ato ndeshin për të zbatuar ligjin për arsimin gjithpërfshirës, mund të thuhet se të gjithë mësuesit ndihen vetëm ose të braktisur në përpjekjet e tyre për të realizuar gjithpërfshirjen. Ende nuk është specifikuar juridikisht mënyra se si do të zbatohet ligji për arsimin gjithpërfshirës me mësuesit e ciklit të lartë të shkollës 9-vjeçare. Programet shkollore nuk janë gati për t'iu përgjigjur zhvillimeve të reja gjithpërfshirëse. Reduktimi ose modifikimi i tyre është lënë në dorë të mësuesit. Kualifikimet që realisht duhet t'i kishin paraprirë futjes së arsimit gjithpërfshirës në sistem, nuk kanë funksionuar drejtë. Të marra të gjitha së bashku, këto probleme bëhen burim stresi dhe konfuzioni për mësuesin dhe ndikojnë në uljen e efektivitetit të zbatimit të ligjit për arsimin gjithpërfshirës. Në veçanti, *shkollat e pa përfshira më parë në projekt, nuk janë të përgatitura për të përfshirë fëmijët me AK në qëllimet e tyre edukative.*

Prindërit e fëmijëve me AK mund të jenë një mbështje e fuqishme e punës së mësuesit si brenda ashtu edhe jashtë klasës, nëse energjitë dhe interesat e tyre kanalizohen në mënyrë të drejtë. Nga kjo pikëpamje, u pa e udhës që në studim të përfshihen edhe prindërit e fëmijëve me AK. Për këtë qëllim, u zhvilluan pyetësorë me 30 prindër të fëmijëve me AK të zonës së Shushicës, Labinotit dhe Gjinarit, ku dhe sfidat e shkollës për të bashkëpunuar me ta, mendohet se janë më të mprehta se sa në zonat urbane.

Nga përgjigjet e dhëna në pyetësore u mësua se:

- mbi 80% e prindërve është me arsim fillor, rreth 10 % me arsim të mesëm dhe 10 % të paarsimuar;
- megjithatë, të gjithë prindërit mendojnë pozitivisht për fëmijën e tyre me AK. Lidhur me pyetjen se “si mendoni për fëmijën tuaj ...?” disa nga thëniet e tyre janë: Në sytë e mi duket si engjell që Perëndia ma dhuroi; Eshtë si yll, me shpirt e trup do ta mbroj; Eshtë gëzimi i jetës sime, drita e syve të mi; Eshtë si pellumb paqeje; etj.
- 90 % e prindërve thonë se nuk e njohin mirë diagnozën mjekësore të fëmijës së tyre edhe pse në kuadër projekti, u është thënë diçka për këtë gjë. Si rrjedhojë ata nuk mund t'i japin ndihmën e nevojshme fëmijës së tyre;
- në lidhje me të drejtat e fëmijëve me AK, pjesa më e madhe e prindërve tregojnë se nuk i njohin të gjitha të drejtat, por theksojnë që fëmijët e tyre kanë të drejtë të ndihmohen. Si rrjedhojë këta prindër as nuk mund t'i kërkojnë të drejtat që u takojnë fëmijëve të tyre;
- përsa i përket pyetjes se çfarë ndihme duan për fëmijën e tyre, një pjesë e prindërve kërkonë vizita mjekësore, ndonjë kërkon paisje ndihmëse si syze, karrige me rrota, etj, pra, ndihmë teknike dhe ekonomike. Por, asnjë nuk kërkon ndihmë për arsimimin e fëmijës me AK;
- Shumica e prindërve pohojnë se bashkëpunojnë me mësuesit, por asnjë prej tyre nuk është në gjendje të përshkruaj konkretisht kontekstin e këtij bashkëpunimit.

Nga shqyrtimi i përgjigjeve të prindërve me AK të zonës së Shushicës, Labinotit dhe Gjinarit, rezulton se *niveli arsimor i tyre është shumë ulët.* Asnjë prej tyre nuk është me arsim të lartë, ndërkohë që 90% e prindërve nuk kanë mbaruar as arsimin e detyruar sipas legjislacionit shqiptar. Në këto rrethana, *kontributi i tyre për mirërritjen dhe arsimimin e fëmijëve me AK, është minimal.* Ndërsa niveli i bashkëpunimit të tyre me shkollën në mbështetje të arsimit gjithpërfshirës, parashikon vështirësi të mëdha. Gjithsesi, *dashuria e tyre për fëmijën me AK është e pakufishme dhe gatishmëria për ta ndihmuar atë nuk u mungon.*

Drejtuesit e shkollës së zakonshme kanë përgjegjësi për të siguruar dhe monitoruar procesin e gjithpërfshirjes arsimore në përputhje me kuadrin ligjor ekzistues. Ata mbajnë përgjegjësi direkte për

mosnjohjen dhe zbatimin jo korrekt të DN nga stafi mësimdhënës që ata drejtojnë. Dhe nga ana tjetër, zhvillojnë strategji të ndryshme për të mbështetur dhe lehtësuar veprimtaritë konkrete mësimore dhe edukative të parashikuara nga mësuesit e shkollës në kuadër të arsimit gjithpërfshirës. Për të mësuar rreth rolit aktual të drejtuesve të shkollës së zakonshme në kuadër të zbatimit të ligjit ekzistues për arsimin gjithpërfshirës, studimi zhvilloi anketime, intervistua të drejtpërsëdrejta dhe në telefon me 15 drejtues shkollash (përfshi edhe nëndrejtorë) të të dyja kategorive të shkollave (me dhe pa përvojë gjithpërfshirëse).

Drejtuesit me përvojë gjithpërfshirëse dëshmuan se:

- kanë një kuptim teorik të qartë për arsimin gjithpërfshirës;
- 60 % e tyre mendojnë se arritjet më të mëdha fëmijët me AK i kanë pranë moshatarëve të tyre në klasat e zakonshme, ndërsa 40 % e tyre mendojnë se këto arritje do t'i kenë në klasat speciale;
- vazhdojnë të ruajnë përvojën e fituar në kuadër projekti lidhur me arsimin gjithpërfshirës, por ka vështirësi për të siguruar gjithpërfshirjen e fëmijëve. Ky proces varet shumë nga familja e fëmijës me AK dhe nga motivimi i mësuesve që punojnë me këta nxënës;
- lidhur me motivimin e mësuesve që punojnë me nxënësit me AK në klasat e zakonshme, 60 % e drejtuesve thonë se duhet të paguhen, 20 % thonë se duhet të zbatohet DN, ndërsa 20 % thonë se nuk e kanë kuptuar pyetjen;
- nuk kanë marrë kualifikim për vazhdimësinë e përvojës gjithpërfshirëse;
- pranojnë se procesi i regjistrimit të fëmijëve me AK nuk po bëhet i studjuar mirë. Përveç mësuesit dhe mjekut duhet të ngrihet një komision më i gjërë në shkollë që të vendosë për shtyrjen ose jo të regjistrimit të fëmijës me AK në shkollë. *[Në DN, neni 8, pika 2 thuhet: Në raste tepër të veçanta për një fëmijë 6-vjeçar që ka zhvillim shumë të dobët, mbështetur në kërkesën me shkrim të prindit dhe bazuar në raportin mjeko-ligjor, me propozim të drejtorit të shkollës, DA mund të marrë vendimin për styrjen e regjistrimit të nxënësit të klasës së parë një vit më vonë. Vendimi depozitohet në në arkivin e DA (sot ZA) ndërsa kopja e tij ruhet në arkivin e shkollës]. Asnjë drejtor shkolle nuk kishte në arkiv një dokument të tillë, ndërkohë që ka mjaft fëmijë normalë që hynë në klasë të parë pasi kanë mbushur 7 vjeç!*
- bashkëpunimi me MEDPAK vazhdon të jetë prezentë dhe përbën të vetmen ndihmë për momentin;
- vlerësojnë futjen e shërbimit psikologjik në shkollat e zakonshme dhe bashkëpunojnë me psikologun përkatës për të fokusuar punën e tij te fëmijët me AK. Por deri tani, puna e psikologut ka konsistuar vetëm në njohjen e problemit;

Drejtuesit e shkollës së zakonshme pa përvojë gjithpërfshirëse dëshmuan se:

- e njohin kuadrin ligjor për arsimin e fëmijëve me AK dhe në bazë të tij kanë vepruar për pranimin e fëmijëve me AK në klasat përkatëse. Gjithashtu, ata kanë orientuar mësueset që të kalojnë nga klasa në klasë pa mbetje nxënësit me AK;
- nuk kanë ndonjë kuptim të qartë për arsimin gjithpërfshirës as teorikisht as praktikisht;

- lidhur me çështjen se sa e njohin mësueset e shkollës kuadrin ligjor për arsimin gjithpërfshirës dhe DN të dhjetorit 2003, përgjigjet ishin – Sigurisht! PO, po! Ma do mendja PO!
- Drejtuesit diskutojnë me mësuesit për përparimin e nxënësit me AK, por ata nuk kanë dijeni për përgatitjen e PEI apo për përdorimin nga ana e mësuesit të teknikave të veçanta të punës me këtë kontingjent nxënësish;
- nuk kanë marrë ndonjëherë kualifikim për AK dhe trajtimin e tyre në klasat e zakonshme;
- pagesa e mësuesit me orë suplementare nuk është në kompetencë të drejtorisë së shkollës, por të ZA;
- përfshirja e specialistit të shërbimit psikologjik është një gjë e mirë por roli i tij në lidhje me nxënësit me AK ende s'ka gjetur konkretizim.

Nga analiza e përgjigjeve të marra nga drejtuesit e të dy kategorive të shkollave rezulton se *drejtuesit e njohin kuadrin ligjor për arsimin gjithpërfshirës dhe përpiqen sipas mënyrës së tyre që ai të funksionoj*. Në këtë kuadër, ata kanë orientuar mësuesit që të pranojnë nxënësit me AK në klasat e tyre, në rast se prindërit e tyre e dëshirojnë një gjë të tillë dhe të respektojnë kalimin pa mbetje në klasë. Lidhur me procesin e regjistrimit të fëmijëve me AK në klasën e parë, drejtuesit shprehen se nuk po realizohet në mënyrë të studiuar mirë. *Ata nuk kanë një kuptim të qartë teorik dhe praktik për arsimin gjithpërfshirës dhe u mungojnë kualifikimet në këtë drejtim*. Gjithashtu, ata nuk mund të zbatojnë ligjin për motivimin e mësuesve sipas tre alternativave të përcaktuara në DN. Për këtë arsye, shpesh drejtuesit e shkollave të papërfshira në projekt nuk i informojnë mësuesit e tyre për të drejtën e motivimit, duke e lënë këtë çështje në heshtje. Drejtuesit e shkollës e vlerësojnë futjen e shërbimit psikologjik në shkollat e zakonshme por sipas tyre, kjo përvojë do kohë të konsolidohet.

Përvoja më e re e shkollës së zakonshme gjithpërfshirëse është futja e **shërbimit psikologjik**. Ky shërbim nisi në fillim të vitit mësimor 2004-2005. Për të mësuar rreth vendit që zenë fëmijët me AK në punën e psikologut të shkollës në kuadër të edukimit gjithpërfshirës, u shqyrtua dokumenti që parashikon rolet e specialistit të shërbimit psikologjik në shkollat e zakonshme, si dhe u zhvilluan intervista të drejtpërdrejta dhe me telefon, me 4 psikologë që mbulojnë edhe nevojat e disa shkollave 9-vjeçare të rajoneve në studim. Nga shqyrtimi i dokumentit përkatës, u mësua se në punën e specialistit të shërbimit psikologjik, midis të tjerash një vend të rëndësishëm ze edhe edukimi special. Në këtë kontekst, detyrat e specialistit të shërbimit psikologjik janë:

- ndihmon në përgatitjen e planit të veprimtarive për fëmijët me nevoja të veçanta;
- bën vlerësimin e ecurisë së fëmijëve me nevoja të veçanta;
- administron vlerësimet e bëra;
- bën rekomandimet e duhura;
- përgatit me shkrim raporte për vlerësimin;
- ndihmon në përgatitjen e programeve mësimore-edukative individuale;
- siguron ndërhyrjen e shërbimeve të specializuara sipas problemeve që kanë fëmijët.

Por, sa të angazhuar e ndiejnë veten specialistët e shërbimit psikologjik në përmbushjen e detyrave të mësipërme? Përgjigjet e marra nga 4 psikologët e intervistuar tregojnë se në këtë drejtim, ka mjaft probleme dhe vështirësi, si:

- psikologët e intervistuar deklarojnë se çdo njeri prej tyre ofron shërbim psikologjik në tre ose katër shkolla të ndryshme, me një numër total nxënësish mbi 3000 vetë;
- të gjithë të intervistuarit kanë mbaruar arsimin e lartë për mësuesi (dega cikli i ulët, mat-fizik, etj dhe asnjë psikologji). Një prej tyre ka mbaruar kurs pasuniversitar për psikologji të mësimdhënies, ndërsa të tjerat, deklaruan se kishin kualifikime afatshkurtra brenda dhe jashtë vendit në fushën e psikologjisë feminare (por nuk i dokumentuan deklaratat e tyre!);
- të gjithë të intervistuarit shprehën nevojën për kualifikime, veçanërisht në fushën e edukimit special;
- lidhur me identifikimin e fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme ku të intervistuarit shërbejnë, dy prej tyre pranuan se kanë identifikuar nxënës të tillë, por ende nuk kanë përgatitur ndonjë plan pune lidhur me këtë çështje; ndërsa dy të tjerët, të cilët shërbejnë në shkolla ku realisht studimi ka identifikuar 5 nxënës me AK, deklaruan se nuk ka nxënës të tillë në shkollat e tyre!
- të gjithë të intervistuarit deklarojnë se nuk kanë marrë ndonjë orientim konkret nga ZA (inspektori përkatës) lidhur me zbatimin e detyrave të tyre në shkollë. Për këtë arsye, ata shpjegojnë se më shumë veprojnë sipas përvojës së tyre si ish-mësues kujdestar se sa si psikolog i mirfilltë.
- të gjithë të intervistuarit pranojnë se bashkëpunojnë me mësuesit dhe përpiqen t'i ndihmojnë ata me aq sa munden, veçanërisht kur kërkojnë ndihmë;
- shërbimi e tyre deri tani është fokusuar tek këshillimi individual i nxënësve dhe ai në grup, kualifikimi i stafit dhe puna me prindërit e fëmijëve që kryesisht braktisin shkollën.

Nga analiza e përgjigjeve të mësipërme rezulton se specialistët e shërbimit psikologjik *i njohin detyrat e tyre por nuk janë orientuar konkretisht* nga instancat përgjegjëse se si t'i përmbushin ato në mënyrë cilësore. Ata kanë *vështirësi të ofrojnë shërbimet e përcaktuara në udhëzimin përkatës për kontigjentin e nxënësve me AK* sepse kanë mungesë të njohurive rreth AK, mënyrave të identifikimit dhe trajtimit të tyre në shkollën e zakonshme. *Numri i madh i shkollave përbën një problem tjetër që ndikon në uljen e efektivitetit të shërbimit psikologjik.* Specialistët e shërbimit psikologjik janë në fazën e njohjes së problemeve të shkollës së zakonshme dhe në këtë proces *ndiejnë nevojë për kualifikime teorik dhe praktik.*

4.2 ROLI I ZYRES ARSIMORE NE KUADER TE ZBATIMIT TE LIGJIT PER ARSIMIN GJITHPERFSHIRE

ZA është institucioni i cili jo vetëm bën të njohur për mësuesit dhe drejtuesit e tyre ligjet dhe dispozitat normative për arsimin parauniversitar, por edhe ndjek nga afër se si po zbatohen këto ligje dhe dispozita. Nga ky këndvështrim ZA mund të jetë vendi nga ku mund të mësohet më shpejt se në ç' *masë po vepron ligji për arsimimin e fëmijëve me AK dhe se çfarë e pengon zbatimin e plotë të tij.*

Orientuar nga këto qëllime, studimi zhvilloi intervista me drejtuesit e ZA në Elbasan, me 2 inspektorë të Zyrës së Kualifikimit dhe 1 punonjës të Zyrës së Statistikave dhe 4 punonjës të Drejtorisë Arsimore Tiranë;

Përmbajtja e intervistës kishte të bënte me njohjen e Dispozitës Normative të Arsimit Parauniversitar (dhjetor 2002), me nivelin e procesit gjithpërfshirjes ndërkohë që projekti "Arsimi Special i Integruar" nuk vepron më, me kualifikimin e mësuesve, statistikën me numrin e fëmijëve me AK dhe problemet specifike të tyre, etj. Përmes këtyre intervistave, u mësua se:

- drejtuesit dhe inspektorët e ZA kanë dijeni për përmbajtjen e nenit 57 të Dispozitës Normative lidhur me mundësitë për arsimimin e fëmijëve me AK;
- Një nga drejtuesit kryesor të ZA, pohon se vitin e kaluar (2003) në kuadër të arsimit inkluziv, një pjesë e stafit të ZA ka marrë disa kualifikime, si nga përfaqësues të MASH ashtu edhe nga shoqatat e ndryshme të cilat kanë vepruar në këtë drejtim në rrethin e Elbasanit;
- lidhur me angazhimin e ZA në zbatimin e nenit 57 të arsimimit të fëmijëve me AK, drejtuesi shprehet se vullneti nuk mungon. Kështu, kohët e fundit, udhëzuar nga MASH, u punua për të emëruar psikologun e shkollës dhe mësuesit të cilët do të punojnë me fëmijët që hasin vështirësi në të nxënë, përfshirë këtu edhe fëmijët me AK. Por, pavarësisht nga vullneti i mirë, ka vështirësi që nuk mund të shmangen lehtë. Lidhur me këtë, përmendet fakti se në rrethin e Elbasanit ka mungesë kuadroshe të diplomuar në psikologji. Nga ana tjetër, shkolla speciale e këtij rrethi është duke u mbyllur për mungesë fondesh, mjetesh dhe materialesh mësimore. Në këto kushte, shumica e prindërve që ndeshin pengesa në regjistrimin e fëmijëve me AK në shkollat e rregullta, detyrohen t'i mbajnë fëmijët në shtëpi duke i privuar nga e drejta për arsim. Edhe ato mësuese të pakta që i pranojnë fëmijët me AK në klasat e zakonshme, mendojnë se pagesa nuk e justifikon lodhjen e tyre (15.000 lekë në vit). Një pjesë e mirë e mësueseve nuk zotërojnë njohuritë dhe teknikat për të punuar me fëmijët me AK, përveç disa mësuesve të cilat kanë qënë të përfshira në projekte speciale.
- inspektorët e Sektorit të Kualifikimit, në ZA tregojnë se kualifikimi për arsimimin e fëmijëve me AK është parashikuar të përqëndrohet te mësueset e CU dhe Parashkollor, jo në nivele të tjera;
- stafi i kualifikimit ndesh vështirësi në përcaktimin e temave kualifikuese dhe në organizimin e kualifikimit sepse nuk mund të ofrojnë specialistë të fushës së edukimit gjithpërfshirës përse kohë ZA nuk ka fonde për kualifikime. Ata theksojnë se roli i tyre nuk është që të kualifikojnë vetë mësuesit, por të identifikojnë nevojat dhe të bashkëpunojnë me institucione të specializuara për të thithur specialistë të ndryshëm dhe për të ofruar shërbime cilësore;
- megjithatë, për të ardhmen është planifikuar krijimi i një grupi pune i cili do të shërbejë për të transmetuar përvojën e punës me fëmijët me AK në shkollat e rregullta dhe janë parashikur disa tema kualifikimi për mësuesit.
- Të intervistuarit deklarojnë se sot për sot mungon infrastruktura që mbështet arsimimin e fëmijëve me AK pranë shkollave të rregullta. S'ka asistencë për mësuesit në raste të tilla;
- ZA nuk disponon asnjë listë për numrin dhe emrat e fëmijëve me AK. Lidhur me këtë problem, punonjësi përkatës pranë ZA shprehet se nuk na është kërkuar ndonjëherë nga MA një gjë e tillë, po të më kërkohet artëherë do ta bëj;
- për identifikimin e fëmijëve me AK, ZA bashkëpunon me Zyrën e Shërbimeve Sociale, pranë Bashkisë së Qytetit, si dhe me shoqata të ndryshme të cilat regjistrojnë për ndihmë fëmijët në nevojë, sepse vetë shkolla nuk ka mundësi të zbulojë të gjithë fëmijët me AK;

Nga analiza e të dhënave të vjela përmes intervistave me drejtues të ZA dhe inspektorët e saj në Zyrën e Kualifikimit dhe Statistikës, rezulton se një pjesë e stafit të ZA në Elbasan ka marrë kualifikim nga përfaqësues të MASH për zbatimin e ligjit për arsimin gjithpërfshirës, por në morinë e problemeve

që ka zbatimi i ligjit në praktikën edukative, *ky kualifikim nuk është i mjaftueshëm*. Nderkohe që në Zyren Arsimore Tirane, pranohet fakti se mungon dhe ndjehet ndjeshëm nevoja për kualifikim në lidhje me problematiken e arsimit gjithë përfshires. *Ekziston vullneti i gjithë stafit për të realizuar gjithpërfshirjen në arsim, por ka vështirësi për të siguruar fonde për kualifikimin cilësor të masës së mësuesve*. Futja e shërbimit *psikologjik në shkollat e zakonshme cilësohet si një hap i rëndësishëm në ndihmë të mësuesit, nxënësve me AK, dhe vështirësi në të nxënë. ZA ka njohje të problemeve të arsimit të fëmijëve me AK, por nuk ka ndonjë statistikë me emrat e nxënësve me AK*. Për rregjistrimin e tyre në shkollë, shpesh *bashkëpunohet me shoqatat joqeveritare*.

4.3 ROLI I ZYRES SE SHËRBIMEVE SOCIALE NE LIDHJE ME ARSIMIN GJITHPËRFSHIRE

Për të rritur kujdesin ndaj qytetarëve të vetë, çdo bashki ka nën juridiksionin e saj një zyrë të veçantë të njohur si Zyra e Shërbimeve Sociale (ZSHS). Me problemet e fëmijëve me AK dhe familjeve të tyre, merret Sektori i Shërbimeve Sociale të kësaj zyre, i cili përbëhet nga një përgjegjës sektori dhe nga tre specialistë ose inspektorë. Duke menduar rëndësinë e këtij sektori lidhur me jetën e fëmijëve me AK, u mendua që të përfshihen në intervistim të gjithë punonjësit e zyrës së shërbimeve sociale në Elbasan dhe Librazhd. Përmes kësaj interviste u synua të mësohej rreth *rolit dhe detyrave të sektorit të shërbimeve sociale*, për mënyrën e organizimit të punës në këtë zyrë, për llojet e shërbimeve që ofrojnë për fëmijët me AK, *vëndin që ze shërbimi në drejtim të arsimit të tyre*, nivelin arsimor dhe specialitetin e stafit që ofron shërbime sociale, dokumentacionin që ato disponojnë, dhe çështje të tjera që lidhen *identifikimin dhe trajtimin e fëmijëve me AK*.

Nga intervistat me punonjësit e shërbimit social u mësua se:

- puna në sektorin e shërbimeve sociale konsiston vetëm në dhënien e ndihmave ekonomike për fëmijët me AK dhe familjet e tyre;
- ndihmë ekonomike u jepet vetëm atyre (ose përfaqësuesve) që paraqiten në ZSHS;
- përsa i përket shërbimeve të tjera që duhet të ofrojë sektori i shërbimeve sociale, sikurse problemet lidhur me arsimimin e fëmijëve me AK, punonjëset shprehen se nuk është detyrë e tyre; Ato përgjigjen vetëm për dhënien e ndihmës ekonomike që është vetëm 6.800 lekë/në muaj;
- Përsa i përket mënyrës se si i presin njerëzit, punonjëset përshkruajnë se administratori mbledh deklaratat mujore dhe merr konfirmimin në institucion, kurse përgjegjësi i zyrës sqaron njerëzit nga ana ligjore për përfitimin e ndihmës ekonomike për personat me AK;
- informacioni për identifikimin e fëmijëve me AK në ZSHS serviret nga mjeku rajonal, i cili duket se e pret fëmijën me probleme të shfaqet vetë në derën e klinikës mjekësore; PAK identifikohen në bazë të deklaratave familjare ku në një pikë kërkohet të dihet gjendja shëndetësore e fëmijës dhe pastaj bëhet verifikimi i drejtpërdrejt i tij;
- nuk ka persona të autorizuar nga zyra që të identifikojnë në terren personat me AK; theksohet se këtë rol nuk mund ta luaj asnjë nga punonjëset sociale sepse ato kanë shumë punë për të bërë brenda në zyrë;

- në zyrën e shërbimeve sociale ka dokumentacion të rregullt për të dhënat social-ekonomike të fëmijës;
- problemet me dokumentacionin rrjedhin nga përmbajtja e formularvë të cilët janë sipërfaqësor dhe nuk specifikojnë asgjë lidhur me anën shëndetësore të fëmijës;
- përveç një punonjëseje të zyrës së Librazhdit, asnjë nga punonjëset e tjera të shërbimit social nuk ka arsim përkatës; Ato janë të diplomuara në ekonomi agrare, madje njëra prej tyre nuk ka arsim të lartë por arsim të mesëm ekonomik;
- me terrenin merret administratori i rajonit por që nuk është në kompetencën e tij që të sinjalizojë për ekzistencën e fëmijëve me AK;
- shpesh listat për fëmijët me AK dhe probleme të tjera, i marrin nga shoqatat joqeveritare;
- nuk ka ndonjë rregullore pune për zyrën e shërbimeve sociale as në Elbasan as në Librazhd;
- përsa i përket bashkëpunimit të zyrës me drejtoritë e shkollave për fëmijët me AK, punonjëset shprehen se në raste të veçanta është vetëm një impenjim personal pasi ligji nuk përcakton asnjë detyrim për një bashkëpunim të tillë;
- lidhur me projektet e zyrës për shërbimet në arsimimin e fëmijëve me AK, punonjësit shprehen se nuk ka projekte të tilla, por vetëm në drejtim të ndihmë ekonomike. Për arsimin më shumë bashkëpunohet me shoqatat si MEDPAK, etj.

Nga një shqyrtim i hollësishëm i të dhënave të nxjerra nga intervista me punonjësit e zyrës sociale pranë bashkisë së rretheve Elbasan dhe Librazhd, del në pah se *asnjë nga punonjësit e ZSHS nuk merret me problemet e arsimimit të fëmijëve me AK*, duke lënë të kuptohet se askush nuk interesohet që ata të përfitojnë edhe të drejtën për arsimim. *Procedura e identifikimit të fëmijëve me AK, duket disi e paqartë* sepse ata që nuk kanë njohuritë e mjaftueshme për t'u drejtuar te mjeku që të pajisen me një raport mjekësor ose për arsye të ndryshme, nuk mund ta përfitojnë këtë raport, mbeten jo vetëm pa përkrahje ekonomike por edhe të paidentifikuar si persona me AK. (një rast të tillë e kam njohur personalisht në gjykatën e Elbasanit, i cili edhe pse ishte 13 vjeç nuk figuronte as në listën e ndihmës ekonomike as në regjistrat e shkollës, ishte shumë i varfër dhe analfabet. (V.Haxhiymeri). *Punonjëset e ZSHS nuk kanë arsim përkatës*, gjë që sjell konfuzion në përcaktimin e rolit dhe detyrave specifike të tyre, si dhe në cilësinë e shërbimit që duhet të ofrojë ky sektor jetik për fëmijët me AK dhe familjet e tyre. *Në ZSHS ka dokumentacion të rregullt*, por përmbajtja e formularëve të këtij dokumentacioni është sipërfaqësore dhe nuk specifikon asgjë për anën shëndetësore dhe arsimore të fëmijës me AK. Vetë *zyrat e shërbimeve sociale nuk ofrojnë informacion për shoqatat joqeveritare*, në të kundërt besojnë dhe pranojnë informacionin e ofruar prej këtyre të fundit. Mungojnë bashkëpunimet e ZSHS apo projektet e saj për të përmirësuar arsimimin e fëmijëve me AK. *Organizimi aktual i ZSHS nuk ofron shërbime për arsimimin e fëmijëve me AK.*

4.4 ROLI I DREJTORIVE PERKATESE TE MASH-së PER ZBATIMIN E LIGJIT PER ARSIMIN GJITHPERFSHIRE

Asnjë reformë në arsim nuk mund të jetë e suksesshme pa bashkëpunimin reciprok mes organeve vendim-marrëse lokale dhe atyre qëndrore. Në këtë kontekst, MASH ka një rol të pazëvendësueshëm

në sigurimin e edukimit gjithpërfshirës në shkallë vendi. Përmes drejtorive përkatëse, sikurse ajo e *kurrikulave, statistikës dhe ekonomike*, MASH jo vetëm informohet për hapat e këtij procesi por edhe ndikon fuqishëm në progresin e tij.

Për të parë më nga afër angazhimin e MASH-së në procesin e zbatimit të ligjit për arsimimin e fëmijëve me AK, u zhvillua një intervistë me drejtuesit e drejtorisë së kurrikulave, statistikës dhe asaj ekonomike. Nga intervistat me ta u mësua se:

- në kurrikulat dhe programet lëndore të shkollës 9 vjeçare, si në lexim, dituri natyre, etj. nuk trajtohen probleme të gjithpërfshirjes dhe AK, me përjashtim të një pjese leximi ku trajtohet tema e përkrahjes dhe zhvillimit të qëndrimeve pozitive ndaj fëmijëve që përdorin syze.
- ende nuk ka një statistikë të detajuar për fëmijët me AK dhe problemet e tyre. Madje, kjo gjë nuk u kërkohet as sektorëve përkatës të ZA nëpër rrethe;
- në lidhje me buxhetin, mësuesit paguhen me normat e vitit 1994 dhe nuk ka buxhet për orët suplementare;

Nga analiza e të dhënave të mësipërme rezulton se në tërësinë e dijeve dhe informacionit që parashikojnë programet e shkollës 9-vjeçare për edukimin e gjithanshëm të nxënësve, *njohuritë për AK dhe llojet e tyre, mungojnë*. Ndërkohë, që në lëndën e edukatës shëndetësore flitet shumë për drogën, alkolin, sidën, etj., në këtë lëndë nuk flitet aspak për aftësitë e kufizuara, të cilat mund të bëhen dukuri e prekshme edhe për moshën fëmijëve të shkollës 9-vjeçare, sepse shpesh shkak për AK bëhet një makinë, një teperaturë e lartë, poliomelit, etj. Gjithashtu, Drejtorja e Statistikës në MASH *nuk disponon një listë të fëmijëve me AK të përfshirë në shkollat e zakonshme*, dhe si rrjedhojë Drejtorja Ekonomike në MASH, *nuk mund planifikojë me saktësi buxhetin për kualifikimin dhe motivimin e mësuesve të shkollës së zakonshme të cilët punojnë me nxënës me AK*.

4.5 NIVELI I PËRGATITJES SE STUDENTEVE- MESUES PER SIGURIMIN NE VAZHDIMESI TE PROCESIT GJITHPERFSHIRES

Reformat që ndodhin në arsimin parauniversitar, zakonisht paraprihen nga kualifikime të mësuesve në shërbim, si dhe shoqërohen me përshtatje të nevojshme të programeve universitare që përgatisin mësues të rinj. Këto reflektime mundësojnë një garanci më të madhe për rritjen e cilësisë së shërbimeve në arsim.

Nisur nga kjo ide, *futja në sistem e arsimit gjithpërfshirës*, mbështetur tashmë edhe nga Dispozitat Normative për arsimin e detyruar 9-vjeçar, ka diktuar përpara universiteve shqiptare që të kompletojnë njohuritë dhe aftësitë e studentëve të degëve të ndryshme të mësuesisë, me qëllim që këta të fundit të dinë të përballen dhe të zbatojnë me sukses këtë risi.

Por, sa të përgatitur ndihen studentët-mësues për të punuar në një sistem arsimor gjithpërfshirës?

Për të mësuar më shumë rreth kësaj çështjeje, në studim u parashikua që fillimisht të zhvillohet një anketim me studentë të mësuesisë në fakultete të ndryshme të universitetit “Alksandër Xhuvani” në Elbasan. Përmbytja e fletë-anketave synonte të zbulonte jo vetëm *nivelin e njohurive të studentëve-mësues rreth nxënësve me aftësi të kufizuara, ligjit për arsimimin e tyre dhe edukimin gjithpërfshirës*, por edhe *nevojat teorike dhe praktike të tyre për të menaxhuar mësimdhënien në klasat e rregullta ku priten të përfshihen nxënësit me AK*. Anketimi u bë me vullnet të lirë dhe përfshiu 100 studentë të viteve të fundit të degëve të ndryshme të mësuesisë (50 studentë të cikli fillor dhe parashkollor, dhe 50 studentë të gjuhë-degëve letërsi, histori-geografi, bio-kimi, matematik-fizik). Kjo ndarje (50 me 50), ka të bëjë me faktin se studentët e

degës së ciklit fillor dhe parashkollor, janë të vetmit që zhvillojnë një lëndë të veçantë të titulluar Edukimi Special, gjë që tregon se këta studentë kanë avantazh në raport me studentët e tjerë përse i përket njohurive rreth aftësive të kufizuara dhe edukimit gjithpërfshirës. Për këtë arsye, përgjigjet e fletë-anketave të tyre u shqyrtuan më vehte, edhe pse formati i anketimit përfshinte të njëjtat pyetje si për të gjithë studentët e tjerë.

Përpunimi i të dhënave të nxjerra nga anketimi 50 studentëve të ciklit fillor dhe parashkollor, tregoi se:

- Pjesa më e madhe e studentëve dinin të përcaktonin sakt termin “nxënës me AK” duke përfshirë në përgjigje një gamë të gjërë paaftësish fizike, mendore dhe emocionale;
- 43 % e tyre pohojnë se kanë takuar nxënës me AK në klasat e rregullta ku kanë praktikuar;
- Shumica e studentëve tregojnë se nuk janë ndjerë të çuditur nga prezenca e fëmijëve me AK në klasat e rregullta, përkundrazi ata e vlerësonin në mënyra të ndryshme faktin që mësueset i kishin pranuar këta fëmijë në klasat e tyre, megjithëse ishte e vështirë të punoje;
- 67 % e studentëve pranojnë se vendi më i mirë për edukimin e fëmijëve me AK janë klasat e rregullta, 23 % cilësojnë klasat speciale dhe 10 % nuk prononcohen;
- Shumica e studentëve deklarojnë se nuk e njohin me hollësi përmbajtjen e ligjit por ata dinë se ligji favorizon arsimimin e fëmijëve me AK si në klasat speciale ashtu edhe në klasat të rregullta;
- Në përgjithësi, studentët deklarojnë se si mësues ata do t’i pranonin nxënësit me AK në klasat e tyre, por ata ende nuk dinë shumë se si të punojnë me ta për t’ju përgjigjur nevojave speciale;
- Lidhur me pyetjen se çfarë duhet ndryshuar në programet universitare lidhur me përgatitjen e studentëve në funksion të arsimit gjithpërfshirës, shumica e përgjigjeve thekson nevojën për përfshirjen në program të teknikave konkrete të mësimdhënies me fëmijët me AK, sepse në tekstet përkatëse përfshihen më tepër udhëzime të përgjithshme didaktike por jo specifike, p.sh. teknika praktike për të zhvilluar aftësitë sociale, motorike, gjuhësore, etj.;
- Përse i përket arsimit gjithpërfshirës, shumica e studentëve deklarojnë se ka të bëjë me rregjistrimin dhe pranimin e fëmijëve me AK në shkollat e rregullta;

Ndërsa, përpunimi i të dhënave nga anketimi i studentëve të degëve të tjera të mësuesisë të cilët nuk zhvillojnë ndonjë lëndë speciale në programin mësimor, evidentoi se:

- shumica e studentëve kanë një kuptim të qartë për aftësitë e kufizuara. Në këtë kontekst, ata *i përkufizojnë nxënësit me aftësi të kufizuara si persona të cilët ndeshin vështirësi* për të kuptuar, për të folur, shikuar, dëgjuar dhe shkruar. Madje shpesh në përgjigjet e tyre, këta nxënës kategorizohen si persona që *kanë nevojë për ndihmë dhe për një mësimdhënie të veçantë*;
- vetëm 20 % e studentëve pohojnë se *kanë ndeshur nxënës me AK gjatë praktikës së tyre*;
- ata që pohojnë se kanë ndeshur në praktikë nxënës me AK, shprehen gjithashtu se *janë ndjerë të çuditur për disa arsye*, së pari nga fakti pse këta nxënës qëndrojnë në klasat e rregullta, kur ka shkolla speciale; së dyti, ata shpesh fyheshin nga moshatarët; dhe së treti, mësueset e klasave të rregullta nuk gjenin kohë të mjaftueshme të merreshin me ta, kështu që gjenin si mënyrën më të

lehtë për t' i mënjeluar, duke i lënë në fund të bankës ose duke ua zënë kohën vetëm me vizatime;

- përsa i përket çështjes se cili është vendi më i mirë për edukimin e fëmijëve me AK, *vetëm 10 % e studentëve mendonin se vendi më mirë janë klasat e rregullta, përkrahë moshatarëve të tjerë normalë; 6 % e studentëve nuk u prononcuan, ndërsa 84 % e tyre, u shprehën në mënyrë kategorike se vendi më i përshtatshëm janë shkollat speciale;*
- asnjë nga studentët *nuk kishte dijeni se si shprehet ligji shqiptar për arsimimin e fëmijëve me AK;*
- të gjithë studentët-mësues *treguan gatishmëri për t' i ndihmuar fëmijët me AK, në rast se do të kishin të tillë në klasat e tyre të ardhshme; por në të njëjtën kohë ata përcillnin shqetësimin nëse do të mundeshin të ishin të dobishëm me këta fëmijë, sepse aktualisht u mungojnë njohuritë dhe teknikat për të punuar me ta;*
- lidhur me faktin se çfarë duhet përmirësuar më tej në përgatitjen e tyre për të qënë të suksesshëm edhe me fëmijët me AK, studentët sugjeruan se: duhen futur në lëndë të veçanta ose duhen zhvilluar kurse speciale ose në lëndët metodike duhen shtuar disa kapituj për punën me nxënësit me AK; Disa të tjerë sugjeruan se duhej praktikur më shumë edhe në këtë kuadër;
- ndërkohë *mungojnë ose janë të pasakta përgjigjet e studentëve rreth çështjes se kanë dëgjuar apo jo për “arsimin inkluziv ose gjithëpërfshirës” dhe se ç`do të thotë kjo për ta si mësues të klasave të rregullta.*

Në funksion të çështjes se sa të përgatitur ndihen studentët-mësues për edukimin gjithëpërfshirës, studimi e pa me vend të zhvillonte disa intervista me përgjegjësit e departamenteve dhe dekanët e fakulteteve të degëve Cikli i Ulët dhe Parashkollor, Matematikë – Fizik dhe Bio – Kimi, Gjuhë – Letërsi, Histori – Gjeografi dhe Gjuhë të Huaja. Përmes këtyre intervistave u synua të mësohej se *ç`mendojnë rreth arsimit inkluziv pikërisht ata njerëz të cilët strukturojnë kurrikula dhe përgatisin programe për studentët-mësues. Përmbajtja kryesore e intervistave u përqëndrua në marrjen e një informacioni konkret për mënyrën se si është reflektuar në programet mësimore të degëve të mësuesisë futja në sistem e arsimit gjithëpërfshirës dhe çfarë nevojash kanë universitetet dhe stafi akademik për të rritur kulturën gjithëpërfshirëse në këto programe.*

Nga intervista me përgjegjësit e departamenteve dhe dekanët e fakulteteve të mësuesisë u mësua se:

- Pak prej tyre pohuan se kishin dijeni për ligjin mbi arsimimin e fëmijëve me AK, për përmbajtjen e Dispozitës Normative të Arsimit Parauniversitar (dhjetor 2002) dhe futjen në sistem të arsimit gjithëpërfshirës; *Shumica u shprehën se kishin dëgjuar diçka rreth tyre por nuk kishin ndonjë kuptim të qartë për to;*
- Lidhur me pyetjen se cili ishte vendi më mirë sipas tyre, për edukimin e fëmijëve me AK, pak prej tyre pranuan shkollat e rregullta, shumica *deklaruan shkollat speciale;*
- Pasi u njohën me përmbajtjen e Dispozitës Normative për Arsimin Parauniversitar, të botuar në gazetën “Mësuesi” të datës 25.09.2002, veçanërisht me nenin 57/2 për arsimimin e nxënëve me nevoja të veçanta, *shumica e të intervistuarve i vlerësuan pozitivisht ndryshimet ligjore;*

- Pyetjes se sa të përgatitur pritet të jenë studentët-mësues për të përmbushur me sukses procesin gjithpërfshirës në arsim (të parashikuar tashmë edhe në dispozitën përkatëse) një pjesë e të intervistuarve shprehën se *studentët janë të përgatitur edhe për klasat gjithpërfshirëse* sepse të prodhosh një mësues cilësor do të thotë që *ky mësues të jetë i aftë të përfshijë në mësimdhënie efektive jo vetëm nxënësit që mësojnë mirë por edhe ata me vështirësi dhe probleme në të nxënë. Megjithatë, një pjesë tjetër theksojnë faktin që universiteti nuk përgatit mësues për shkollat speciale. Vetëm studentët e fakulteteve: cikli fillor, parashkollor dhe gjuhë-letërsi, klasifikohen nga të intervistuarit si me nivel përgatitje më të mirë lidhur me identifikimin dhe trajtimin edukativ të fëmijëve me AK.*
- Përsa i përket pyetjes se a ka lëndë specifike të pasqyruara në programet universitare, të cilat ndikojnë drejtpërsëdrejti në zhvillimin e njohurive dhe aftësive të studentëve-mësues për mësimdhënien gjithpërfshirëse dhe fëmijët me AK, nga intervistat mësohet se: në degën e ciklit fillor dhe parashkollor zhvillohet një lëndë e veçantë e njohur si “*Edukimi Special*”; në degën gjuhë-letërsi zhvillohen disa lëndë të ngjashme me Edukimin Special, si *Terapi Ligjërimi, Psiko-linguistikë, Socio-linguistikë dhe Metodikë Gjuhe*; në degën bio-kimi jepen disa njohuri për aftësitë e kufizuara nëpërmjet lëndëve të përgjithshme si: *Anatomia, Fiziologjia, Gjenetika, Bioetika dhe Etiologjia*, por nuk jepen njohuri për trajtimin edukativ të tyre dhe arsimin gjithpërfshirës. Ndërsa, *në degët histori-geografi dhe matematikë-fizik, nuk jepen asnjë njohuri për aftësitë e kufizuara dhe arsimin gjithpërfshirës.*
- Për pyetjen se *cili do të jetë angazhimi i të intervistuarve për të ardhmen* në kuadër të arsimit gjithpërfshirës, përgjigjet janë premtuese, por ato shoqërohen me kërkesën se *stafi akademik ka nevojë për kualifikime në këtë fushë, për pjesmarrje në projekte të përbashkëta, tavilana të rrumbullakta dhe për botime në drejtim të zbatimit të edukimit special në klasat e rregullta.*

Nga analizua e të dhënave të mbledhura përmes anketimeve të studentëve të viteve të fundit të degëve të ndryshme të mësuesisë dhe intervistave me përgjegjësit e departamenteve dhe dekanët e fakulteteve që përgatisin mësues, rezulton se në shkollat e larta që përgatiten mësues për ciklin e ulët dhe të lartë të shkollës 9-vjeçare, *Dispozita Normative për arsimimin e fëmijëve me AK, miratuar qysh në vitin 2002, njihet pak ose pjesërisht si nga stafi akademik drejtues ashtu edhe nga studentët. Në pjesën më të madhe të stafit drejtues reflektohet një kuptim i paqartë për nxënësit me aftësi të kufizuara dhe arsimin gjithpërfshirës. Në programet e përgatitjes së mësuesve të rinj për lëndë të ndryshme të shkollës 9-vjeçare, janë përfshirë pak ose aspak lëndë të fushës së edukimit special, kurse leksionesh apo tema të veçanta për nxënësit me aftësi të kufizuara dhe trajtimin edukativ të tyre në kuadër të arsimit gjithpërfshirës. Angazhimi për të bërë ndryshime në drejtim të programeve dhe në kuadër lëndësh shihet premtues për të ardhmen, por për këtë qëllim nevojiten kualifikime të stafit drejtues të fakulteteve të mësuesisë, përfshirje e universiteteve në projekte për arsimin gjithpërfshirës dhe furnizimi me botime e libra në fushën e Aftësive të Kufizuara dhe trajtimin edukativ të tyre në klasat e rregullta. Ministria e Arsimit duhet të informojë rregullisht universitetet që përgatisin mësues për ndryshimet që pritet të ndodhin në nivelet parauniversitare të arsimit, dhe nga ana tjetër, vetë drejtuesit dhe ndërtuesit e kurrikulave të fakulteteve të ndryshme që përgatisin mësues për nivelin 9-vjeçar të shkollës së rregullt, duhet të lidhen më shumë me praktikën edukative dhe risitë që parashikohen të ndodhin atje. Universitetet duhen sensibilizuar për të kuptuar rëndësinë e futjes së arsimit gjithpërfshirës në nivelet edukative të detyrueshme, dhe të ndihmohen në parashikimin e ndryshimeve të nevojshme në kurrikulat dhe programet e tyre.*

5. MENDIME TE SPECIALISTEVE TE EDUKIMIT RRETH EFEKTIVITETIT TE ZBATIMIT TE LIGJIT PER ARSIMIN GJITHPERFSHIRE

Zbatimi me efektivitet i kuadrit ligjor për arsimin gjithpërfshirës kërkon angazhimin e përbashkët të të gjitha hallkave përgjegjëse për vënien e tij në veprim. Në këtë kontekst, studimi e vlerësoi të domosdoshme të mblidhte në një tryezë të rrumbullakët, përfaqësues në nivel ekspertësh nga secila hallkë, për të diskutuar dhe planifikuar së bashku realizimin e arsimit gjithpërfshirës për PAK nën këndvështrimin e *Dispozitave Normative ekzistuese*. Diskutimi i përbashkët u parapri nga dy referime me temë: 1) “Përvoja rajonale e Librazhdit në edukimin e fëmijëve me AK në kuadër të arsimit gjithpërfshirës” (Z.Koka), dhe 2) “Aspektet kryesore që realizojnë arsimimin e fëmijëve me AK dhe fushat e ndërhyrjes në këtë drejtim” (V.Haxhiymeri). Këto tema patën si qëllim të njihnin pjesmarrësit me arritjeve rajonale të modelit gjithpërfshirës të realizuar në kuadër të projektit “Arsimi Special i Integruar”, si dhe të bënin prezente disa nga rezultatet paraprake të këtij studimi.

Ndërsa, përmbajtja e diskutimeve në tryezën e rrumbullakët u fokusua në konkretizimin e mëtejshëm të ndërhyrjeve dhe përmirësimeve të domosdoshme në aspekte të veçanta ligjore dhe administrative për të realizuar arsimin gjithpërfshirës jo vetëm në rajonin e Librazhdit, por gradualisht edhe në rajone të tjera të vendit.

Prezenca e specialistëve të arsimit, të cilët iu përgjigjën pa hezitim ftesës për pjesmarrje në këtë tryezë të rrumbullakët, si dhe mendimet e shprehura prej tyre për zgjidhjen e problemeve dhe kapërcimin e vështirësive në procesin e gjithpërfshirjes, vlerësohen si një kontribut i rëndësishëm në arritjen e qëllimeve të këtij studimi, me poshte janë paraqitur në mënyrë të përmbledhur diskutimin e secilit prej pjesmarrësve.

1. Z. Ilia Paluka, Drejtor i Drejtorisë së Kurrikulave në MASH

Qeveria Shqiptare e ka pasur vazhdimisht në konsideratë edukimin e fëmijëve me AK. Tregues konkret i kësaj konsiderate është fakti që sot kemi një kuadër ligjor bashkëkohor për arsimimin e fëmijëve me AK, që i lejon ata të mësojnë si në shkollat speciale ashtu edhe së bashku me moshatarët e tyre në shkollat e zakonshme, si dhe Strategjitë Kombëtare për të konkretizuar arsimimin e tyre. Gjithashtu, në Universitetin e Vlorës po përgatiten mësues për edukimin special, ndërsa në shkollat e zakonshme sapo ka filluar eksperimentimi i futjes së shërbimit psikologjik që synon krijimin e një stukturë mbështetëse më të specializuar për edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta të përfshirë në këto shkolla. Natyrisht, nuk pretendohet se çdo gjë është arritur më së miri. MASH është në proces të vlerësimit dhe monitorimit të treguesve specifik të zbatimit të ligjit për arsimin gjithpërfshirës dhe në këtë kontekst, *ka në plan për të bërë ndryshime për përmirësimin e mëtejshëm të DN për Arsimin Parauniversitar dhe për vënien në efikasitet të strukturave zbatuese përkatëse.*

Lidhur me përfshirjen e njohurive për AK në kurrikula dhe tekste shkollimi, duhet shpjeguar se nuk i kemi në komandë. Autorët e teksteve shkollore janë të lirë në pjesët që zgjedhin. Aktualisht bëhet konkurs dhe fiton teksti që përmbush kriteret. Drejtoria jonë *do ta ketë parasysh që të shtojë si kriter përfshirjen e njohurive për AK në përgatitjen e teksteve shkollore.* Në këtë drejtim duhet të bëhet sensibilizimi i autorëve të teksteve për përfshirjen e fëmijëve me AK në klasat e zakonshme. Por, kjo mangësi në tekste mund të plotësohet mirë me *veprimtari edukative jashtëkurrikulare ose kroskurrikulare*, pra të mos i ngjeshim tekstet me pjesë të tjera shtesë.

Përsa i përket trajnimeve, mendoj të bëhet një seminar me të gjithë inspektorët e ZA për t'i orientuar për procesin gjithpërfshirës.

2. Z. Kasem Balla, Drejtor i ZA, Librazhd

Duhet të sigurohet ndërhyrje edukative më e hershme për fëmijët me AK. Në këtë kuadër, *procesi gjithpërfshirjes duhet të shtrihet* qysh në kopsht, pra në nivel parashkollor.

Duhet të parashikohet se kush nga mësuesit do të merret me përmbushjen e nevojave të veçanta të fëmijës me AK në shkollën e zakonshme dhe të përgatën këta mësues ose të specializohen për të qënë sa më efektiv. Duhet menduar mirë nëse ka nevojë për ndihmës mësues, veçanërisht për zonat e thella dhe për ciklin e lartë të shkollës 9-vjeçare ku përveç mësueseve femra, japin mësim edhe mësues burra të cilët krahasuar me të parat, nuk i kanë aq të kultivuara shprehitë e përkujdesit ndaj fëmijëve, për më tepër kur bëhet fjalë për një nxënës me AK.

3. Dr. Marita Nika, eksperte ne fushen e edukimit special dhe prind fëmije me AK

Duhet të rishikohet përkufizimi i aftësisë së kufizuar në kuadër të arsimit gjithpërfshirës. Në këtë kontekst *nxënësi me AK duhet përkufizuar si nxënës që mëson ndryshe*. Gjithashtu të përcaktohen qartë kategoritë e aftësisë së kufizuar.

4. Z. Alqi Çabiri, Përgjegjës i Zyrës së Kualifikimit në DRA, Elbasan

Problemi qëndron jo tek përmbajtja ligjore e Dispozitës Normative por tek *mosrealizimi i saj në praktikën edukative*. Për të rritur efektivitetin e zbatimit të DN duhet ndërhyrë në trajnimin e mësuesve për të kuptuar thelbin e edukimit special të integruar. Gjithashtu, të ndihmohen mësuesit me botime në fushën e edukimit gjithpërfshirës dhe të rritet sensibilizimi i tyre duke përdorur mjete të ndryshme, përfshi edhe fletëpalosjet.

5. Z. Vladimir Pasku, përfaqësues nga Drejtoria e Inspektimit në MASH

Nuk kemi tregues të efektivitetit të zbatimit të Dispozitës Normative gjë që duhet ta bëjë Drejtoria e Inspektimit në MASH. Standardet kanë të bëjnë me kujdesin për nxënësit. Përsa i përket kujdesit për fëmijët me AK, këtë vit kemi mbledhur të dhëna për fëmijët me epilepsi. Për të siguruar zbatimin me efektivitet të DN, duhet rritur bashkëpunimi me Drejtorinë e Inspektimit.

6. Z. Rexhep Çuko, Drejtor i Zyrës së Statistikës, në MASH

Mungon baza e të dhënave për fëmijët me AK të përfshirë ose jo në shkollat e zakonshme. Të dhënat ekzistojnë vetëm për shkollat speciale. Për të kapërcyer këtë problem duhen përcaktuar treguesit që do të përbëjnë bazën e të dhënave. Por, për të përgatitur këtë bazë të dhënash duhet që të ngrihet urgjentisht një grup pune në MASH. Në këtë drejtim, duhet të bashkëpunohet me DRA të cilës nuk i mungojnë mjetet elektronike për të realizuar atë që thamë më lartë.

7. Znj. Daklea Shtylla, Drejtore e Shërbimeve në Bashkinë e Tiranës

Bashkia e Tiranës ka bërë një studim për PAK dhe ka mbledhur të dhëna rreth tyre, mes të cilave edhe të dhënat e 2129 fëmijëve me AK deri në 18 vjeç. Por nuk mjaftojnë vetëm të dhënat për fëmijët me AK, duhet të kategorizohen llojet e AK dhe këtë gjë mund ta bëjë mjeku ose dikush tjetër.

Gjithashtu, Bashkia e Tiranës ka krijuar një sektor të mbrojtjes së të drejtave të fëmijëve, ku punojnë dy punonjës. Ka ardhur koha që të targetohet një grup pune në një njësi bashkiake për të

ndjekur problemet e fëmijëve me AK lidhur me arsimimin e tyre.

Për të punuar më me efektivitet në këtë drejtim, është mirë që shkolla “Luigj Gurakuqi”, numri i nxënësve të së cilës ka ardhur duke rënë nga viti në vit, *të kthehet në një institucion ku të bëhet edhe vlerësimi i fëmijëve me AK*. Kjo shkollë mund të shërbejë dhe si Qendër Burimore Multidimensionale.

Institucionet shtetërore përkatëse duhet të analizojnë boshllëqet në zbatimin e ligjit për arsimin gjithpërfshirës dhe të marrin përsipër përgjegjësitë që u takojnë.

Ne si bashki bëjmë planifikime dhe japim shërbime për fëmijët me AK, por projektet gjithpërfshirëse duhen ndërmarrë nga MASH dhe DRA.

8. Znj. Eglantina Lika, Inspektore e Arsimit Parashkollor në DRA, Tiranë

Në kopshtet e Tiranës është realizuar një projekt për integrimin e fëmijëve me AK, financuar nga shoqata “Ndihamoni Jetën”. Por nevoja për ndërhyrje të hershme nuk plotësohet vetëm me një projekt. *Duhet të shtohen kopshtet gjithpërfshirëse.*

9. Z. Vladimir Xhelili, Drejtues i Fakultetit Pedagogji e Specializuar, në Universitetin e Vlorës

Në Universitetin e Vlorës po përgatiten 24 studentë për të punuar me fëmijët me AK. Ata do të shërbejnë si *mediator social* që do të punojnë nën moton: *Të njejtë në të drejta dhe të ndryshëm në nevoja.*

Por, *duhen motivuar mësuesit e rinj* që të rritet edhe numri i rregjistrimit të tyre në këtë degë. Për këtë duhet të rishikohet në DN stimulimi material mësuesve të edukimit special.

Lidhur me zbatimin e ligjit për arsimin gjithpërfshirës duhet ndërmarrë një *fushatë sensibilizimi, ndërgjegjësimi dhe trajnimi me prindërit që kanë fëmijë me AK dhe mësuesit e shkollës së zakonshme.*

Integrimi i fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme nuk mund të zgjidh përfundimisht problemet e tyre. Në këtë kontekst duhen *mbështetur edhe format e tjera të edukimit dhe trajtimit* të tyre, si: shkollat speciale, klasat speciale brenda shkollës së zakonshme, edukimi në shtëpi, qendrat ditore.

10. Z. Fatmir Bezati, inspektor në Drejtorinë e Kurrikulave në MASH.

Problemi imediat është se sa po zbatohet aktualisht ligji për arsimin gjithpërfshirës dhe si do ta zbatojmë atë në ardhmen. Pra, *duhen gjetur gjetur rrugët dhe mjetet e përshtatshme për ta bërë plotësisht të zbatueshëm ligjin ekzistues.*

6. PERFUNDIMET E STUDIMIT

1. Dispozita Normative për Arsimin Parauniversitar, miratuar në dhjetor 2002, shpreh për herë të parë tendencën bashkëkohore të integritit të fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme, kundrejt veçimit të tyre në institucione speciale, dhe shpall si të domosdoshëm arsimin gjithpërfshirës. Në të parashikohen një sërë detyrimesh ligjore në adresë të shkollës së zakonshme që kanë të bëjnë me rregjistrimin e fëmijëve me AK, zbatimin e planit mësimor, programeve lëndore, teksteve, vlerësimin e nxënësve me AK, kalimin e tyre pa mbetje, etj.
2. Kuadri ligjor që shpreh DN për arsimimin e fëmijëve me AK në shkollat e zakonshme, vlerësohet si mjaft i përparuar, demokratik dhe i krahasueshëm me standardet e vendeve të zhvilluara. Gjithashtu, zbatimi i tij nga MEDPAK në kuadër të projektit rajonal “Arsimi Special i Integruar” tregoi se ky kuadër ligjor është efektiv, i përshtatshëm dhe i vlefshëm për kushtet e shkollës shqiptare. Tregues kryesor në këtyre cilësive, janë gjenerimi i një model rajonal të arsimit gjithpërfshirës, si dhe përfitimet e gjëra arsimore, sociale dhe ekonomike që rrodhën nga zbatimi i tij. Në të njejtën kohë, projekti tregoi edhe rrugët e mjetet për ta bërë ligjin plotësisht të zbatueshëm.
3. Në fakt, shkolla e zakonshme shqiptare është dashamirëse ndaj fëmijëve me AK por ajo ende nuk është gati për t’u ofruar atyre shanse të barabarta arsimimi. Edhe pse marrëdhënia edukative e saj me këtë kontigjent nxënësish specifikohet juridikisht në DN për Arsimin Parauniversitar (dhjetor 2002), ajo ndesh vështirësi në njohjen, kuptimin dhe zbatimin me korrektësi të kësaj dispozite. Në këtë kuadër, praktika shkollore vëren se ka paqartësi ligjore në lidhje me procedurat e pranimit, vlerësimit fillestar dhe rregjistrimit të fëmijëve me AK në klasën e parë. Mungojnë aktet normative që rregullojnë punën e mësuesve me PEI –në. Në kuadrin ligjor për arsimin nuk gjejnë shprehje të plotë dhe aspak motivuese, çështje të tilla si kualifikimi i mësuesve, ngarkesa mësimore e tyre dhe vlerësimi financiar. Nuk saktësohet juridikisht marrëdhënia mes shkollës së zakonshme dhe sistemit të shërbimeve sociale. Nuk janë krijuar strukturat mbështetëse në MASH, DRA dhe në drejtoritë e shkollave, që të mund të sigurojnë koordinimin dhe mbarëvajtjen e procesit të integritit dhe gjithpërfshirjes në arsim. Kurrikula shkollore, programet mësimore dhe tekstet e shkollës së zakonshme nuk i përshtaten arsimit gjithpërfshirës. Mungojnë mjediset e përshtatshme në shkollën e zakonshme, mungojnë qendrat burimore, mjetet dhe materialet e tjera të nevojshme për procesin gjithpërfshirës. Në ciklin e lartë të shkollës 9-vjeçare, juridikisht është e paqartë mënyra se si do të zbatohet ligji për arsimin gjithpërfshirës.
4. Ndërhyrja e hershme ende nuk gjen shprehje në kuadrin ligjor, ndërkohë që praktikat gjithpërfshirëse në nivel kopshti kanë filluar të zhvillohen në kuadër projektesh.
5. Marrëdhëniet shoqërore dhe qëndrimet e nxënësve të tjerë ndaj nxënësve me AK në përgjithësi shfaqen miqësore, veçanërisht në moshat e vogla këto marrëdhënie karakterizohen si më dashamirëse dhe pranuese, ndërsa me rritjen e fëmijëve në moshë, marrëdhëniet reflektojnë diferenca gjinore dhe shfaqen jo aq pranuese sa më parë. Në këtë drejtim, ndikon edhe mungesa e njohurive që kanë nxënësit e shkollës së zakonshme për AK dhe llojet e tyre. Përmbajtja e programeve lëndore dhe tekstet në shkollat e zakonshme nuk përfshijnë njohuri për AK, ndërkohë që AK përbëjnë një rrisht të ngjashëm me sidën, alkolin, drogën, etj. që mund të prekin këdo, vetëm se në këtë rast shkak mund të bëhet një temperaturë e lartë, një aksident, etj.
6. Sensibilizimi dhe kualifikimi i cili duhet t’i paraprijë procesit të gjithpërfshirjes në arsim, ka rezultuar vetëm në shkollat e përfshira në projekt dhe ka pushur bashkë me projektin. Ndërsa, mësuesit e

shkollës së zakonshme të papërfshirë në projekt, drejtuesit e tyre dhe vetë stafi i sektorit kualifikues në DAR dhe ZA, nuk kanë marrë informimin dhe kualifikimin e nevojshëm. Në këtë kontekst, shumica e mësuesve të papërfshirë në projekt tregojnë se nuk e njohin plotësisht kuadrin ligjor për arsimimin e fëmijëve me AK, nuk kanë njohuri rreth AK dhe llojeve të tyre, nuk zotërojnë teknikat mësimdhënëse specifike për të punuar me këta nxënës, nuk dinë si të veprojnë në raste të veçanta, s'kanë siguri për përshatjen e programit mësimor dhe se sa duhet ta thjeshtojnë atë për t'iu përgjigjur nevojave të nxënësve me AK, etj. Nga ana tjetër, drejtuesit e shkollës së zakonshme edhe pse orientojnë mësuesit që të pranojnë në klasat e tyre nxënës me AK, nuk ndihen të fuqishëm për të ndjekur në vijimësi procesin e gjithpërfshirjes së këtyre nxënësve, si dhe të mbështesin e të motivojnë mësuesit në këtë proces. Stafi i ZA, sektori i kualifikimeve ka vështirësi profesionale dhe financiare për të siguruar kualifikim cilësor për mësuesit dhe drejtuesit e shkollës. Ndërsa sektori i statistikave nuk disponon listë me emrat dhe të dhëna të tjera për fëmijët me AK që mësojnë në klasat e zakonshme.

7. Niveli arsimor i prindërve të cilët kanë fëmijë me AK rezulton shumë i ulët. Nga ana tjetër, familjet e tyre kanë nevoja ekonomike të mëdha dhe vëmëndja e tyre përqëndrohet më shumë në plotësimin e këtyre nevojave se sa në përmbushjen e të drejtës së fëmijës me AK për t'u arsimuar. Si rrjedhim, bashkëpunimi i shkollës me ta për mirëritjen, edukimin dhe arsimimin e fëmijëve me AK parashikon vështirësi të mëdha. Megjithatë, dashuria e prindërve për fëmijët e tyre me AK është e pakufishme dhe ata shfaqin gatishmërinë të bëjnë gjithçka që mundin për fëmijët e tyre.
8. Shërbimi psikologjik sapo është shtrirë në shkollat e zakonshme dhe vlerësohet si një hap i rëndësishëm për procesin e gjithpërfshirjes. Specialistët e këtij shërbimi aktualisht mbulojnë 3-4 shkolla, ndërkohë që pohojnë se numri i madh i shkollave përbën një problem që ndikon në uljen e efektivitetit të shërbimit psikologjik. Gjithashtu, ata nuk kanë njohje për AK dhe trajtimin psikologjik të llojeve të tyre. Shumica e psikologëve ofrojnë vetëm këshillim individual ose në grup. Ata tregojnë se janë diplomuar për mësuesi dhe kanë nevojë për kualifikime në planin teorik dhe praktik të dhënies së shërbimit psikologjik.
9. Organizimi i punës në ZSHS nuk përfshin trajtimin e problemeve të arsimimit të fëmijëve me AK. Procedurat e regjistrimit të fëmijëve me AK janë të paqarta dhe përmbajtja e formularëve të tyre është sipërfaqësore në lidhje me specifikën shëndetësore dhe arsimore të çdo fëmije me AK. Punonjëset e ZSHS nuk kanë arsim përkatës. Mungojnë projekte për të ardhmen lidhur me ndjekjen e problemeve të arsimimit të fëmijëve me AK.
10. MASH nuk ka caktuar buxhet për kualifikimin e mësuesve të shkollave të zakonshme në kuadër të arsimit gjithpërfshirës. E njëjta situatë rezulton me buxhetin edhe për pagesën e orëve suplementare. Gjithashtu, MASH nuk ka statistika të fëmijëve me AK që mësojnë në klasat e zakonshme.
11. DN njihen pak ose pjesërisht si nga stafi akademik që drejton fakultetet që përgatisin mësues të rinj ashtu edhe nga vetë studentët-mësues. Në programet që përgatisin mësues për ciklin e lartë të shkollës 9-vjeçare janë përfshirë pak ose aspak lëndë të fushës së edukimit special. Universiteti premton se në të ardhmen do të angazhohet për të bërë ndryshime pozitive në drejtim të programeve lëndore, por stafi akademik ka nevojë për sensibilizim, për kualifikim, për përfshirje në projekte dhe furnizim me libra në fushën e aftësisë së kufizuar dhe arsimit gjithpërfshirës. Universitetet që përgatisin mësues ndihen të painformuara mirë për ndryshimet dhe reformat që ndodhin në arsimin parauniversitar. MASH ka përgjegjësinë e saj në këtë drejtim.

7. FUSHAT E NDERHYRJES PER TE RRRITUR EFEKTIVITETIN E ZBATIMIT TE LIGJIT PER ARSIMIN GJITHPERFSHIRE

Hapi final i studimit të prezantuar në këtë raport është *përcaktimi i fushave të ndërhyrjes për të rritur efektivitetin e zbatimit të kuadrit ligjor për edukimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në kushtet e arsimit gjithpërfshirës*. Përfundimet e studimit dhe idetë e shprehura në tryezën e rumbullakët orientojnë nevojën për ndërhyrje imediate në fushat e mëposhtme:

1. Kuadri ligjor ekzistues

- Duhet rishikuar përkufizimi i fëmijëve me aftësi të kufizuara në kuadër të arsimit gjithpërfshirës. Në këtë kontekst nxënësi me AK duhet përkufizuar si nxënës me që “mëson ndryshe”.
- Të kategorizohen qartë llojet e aftësive të kufizuara.
- Të përshkruhen qartë procedurat ligjore për pranimin, vlerësimin fillestar dhe rregjistrimin e fëmijëve me AK në klasën e parë të shkollës së zakonshme.
- Të rishikohen aktet normative që rregullojnë punën me PEI.
- Të përmirësohen shërbimet mbështetëse për mësuesit si: ulje e normave mësimore, futja e një asisteti i cili mund të jetë edhe një mësues që ka dalë në pension por që ndihet i aftë për të kontribuar për shkollën, stimulimi përmes pagesës dhe formave të tjera të shpërblimit dhe stimulimit brenda shkollës, etj.).
- Të parashikohet në legjisllacion se si do të procesojë arsimit gjithpërfshirës në ciklin e lartë të shkollës 9-vjeçare dhe si do të motivohen mësuesit që japin mësim në një klasë gjithpërfshirëse. E njëjta gjë duhet bërë edhe për arsimin parashkollor, pavarësisht se ky nivel nuk është i detyrueshëm. Fakti që ka projekte gjithpërfshirëse edhe në këtë nivel edukimi, do të thotë se duhet parashikuar në dispozita të veçanta se çdo të bëhet të ardhmen me këtë përvojë dhe si do të veprohet për ta çuar më tej.
- Përshtatja e kurrikulave, programeve lëndore dhe teksteve për arsimin gjithpërfshirës duhet të parashikohet në ligj se kush duhet ta bëjë dhe si është më mirë të bëhet, ose sa duhet thjeshtuar dhe si duhet përshtatur.
- Kuadri ligjor duhet të shoqërohet me akte nënligjore që vihen në lëvizje në rast se ligji nuk zbatohet.

2. Shkolla e zakonshme (mësuesi, drejtuesit e shkollës së zakonshme, specialistët e shërbimit psikologjik)

- Nevojitet që të sensibilizohen dhe të ndërgjegjësohen mësuesit e shkollës së zakonshme dhe drejtuesit e tyre për rëndësinë e arsimit gjithpërfshirës.
- Nevojitet që të bëhen trajnime teorike dhe praktike për mësuesit e shkollës së zakonshme dhe drejtuesit e tyre, lidhur me njohjen e DN për edukimin e fëmijëve me AK në kuadër të arsimit gjithpërfshirës, për njohjen e AK, llojet e tyre dhe mënyrat e trajtimit edukativ, për përgatitjen e PEI-së dhe zotërimin e teknikave të mësimdhënies gjithpërfshirëse në klasat e rregulta.
- Nevojitet që të bëhen trajnime të mësuesve për t'u bërë më të vetëdijshëm për bashkëpunimin me prindërit dhe të mbështeten për të zhvilluar plane efektive të punës me prindërit me qëllim që ndihma e këtyre të fundit të mos mbetet vetëm në shtëpi por të konsistojë edhe në pjesëmarrjen e drejtpërdrejtë të tyre në klasë.

- ❑ Të ndihmohen mësuesit me botime teorike dhe praktike në fushën e edukimit gjithpërfshirës.
- ❑ Të realizohet motivimi i mësuesit në bazë të legjislacionit ekzistues.
- ❑ Të rritet roli i drejtorisë së shkollës së zakonshme në drejtim të mbështetjes profesionale dhe motivimit të mësuesve që punojnë me nxënësit me AK. Të programojnë së bashku me mësuesit veprimtari jashtëkurrikulare dhe kroskurrikulare për të rritur njohuritë e nxënësve rreth AK.
- ❑ Të mendohet gradualisht për të rregulluar ambjentet e shkollës, për të ngritur qendër burimore në mbështetje të punës së mësuesve dhe për t'i furnizuar ata me mjete dhe materiale të nevojshme për procesin gjithpërfshirës.
- ❑ Të inkurajohen të bashkëpunojnë me komunitetin e biznesit dhe pushtetin vendor për të siguruar mjedise të përshtatshme në shkollë, të komletuar qendrën burimore dhe materiale të tjera të nevojshme për procesin gjithpërfshirës.
- ❑ Të ndihmohen specialistët e shërbimit psikologjik në shkollat e zakonshme me trajnime dhe kualifikime në fushën e edukimit special dhe arsimit gjithpërfshirës, si dhe me uljen e numrit të shkollave ku ata shërbejnë, me qëllim që të rritet efektiviteti i shërbimeve të tyre të parashikuara në dokumentet përkatëse të MASH.

3. Familja (prindërit dhe të afërmit e tyre)

- ❑ Niveli i ulët arsimor i prindërve që kanë fëmijë me AK është një tregues i problemeve arsimore në vazhdimësi, por në të njëjtën kohë është një apel për shkollën e zakonshme dhe institucionet e tjera mbështetëse, që të sigurojnë edukimin prindëror përpara se t'i ftojnë ata që të bëhen partnerë efektivë dhe punojnë për të njëjtin qëllim – edukimin dhe arsimimin më të mirë të fëmijëve në përgjithësi dhe atyre me AK, në veçanti.
- ❑ Duhet përcaktuar strategji të qarta dhe të mbështetura fonde të studiuara mirë për të realizuar punën me prindërit e fëmijëve me AK dhe përfshirjen e tyre si mbështetës të rëndësishëm të procesit të gjithpërfshirjes
- ❑ Mësuesit duhet të aktualizojnë planet e punës me prindërit e nxënësve të tjerë, në mënyrë që t'i përgjigjen ndryshimeve arsimore të shkollës dhe kohës që jetojmë.
- ❑ Shoqatat rajonale të prindërve që kanë fëmijë me AK duhet të bëhen më aktivë në rolin e tyre dhe të angazhohen për të ndihmuar dhe mbështur njëri-tjetrin, veçanërisht prindërit e paarsimuar për t'u bërë prindër më kompetentë.
- ❑ Shumica e familjeve që kanë fëmijë me AK jetojnë në një ekonomi të tepër të rënduar, gjë që e sponson vëmendjen e tyre në sigurimin e nevojave për të jetuar dhe lënë jashtë vëmendjes arsimimin e fëmijëve me AK. Për këtë arsye duhet ndërhyrje nga pushteti vendor, shoqatat joqeveritare dhe vetë komuniteti për të lehtësuar dhe përmirësuar gjendjen ekonomike të rënduar të tyre. gjithashtu, Ministria e Punës dhe e Çështjeve Sociale duhet parashikojë strategji më efektive për punësimin e familjarve të personave me AK dhe për dhënien e ndihmës së nevojshme.

4. Drejtoria Rajonale e Arsimit dhe Zyrat Arsimore

- ❑ Duhet përpiluar menjëherë listat e rregullta me të dhënat soecifike të çdo fëmije me AK të përfshirë në shkollën e zakonshme. DRA dhe ZA e disponojnë teknologjinë kompjuterike për të përgatitur dhe ruajtur të dhënat bazë për fëmijët me AK që ndjekin shkollën e zakonshme.

- ❑ Në tërësinë e buxhetit, duhen parashikuar fonde për rritjen e numrit të kualifikimeve të mësuesve dhe cilësinë e tyre, për përgatitjen e literaturës ndihmëse dhe guidave praktike që sigurojnë procesin gjithpërfshirës.
- ❑ Duhet kualifikuar vetë stafi i DRA dhe ZA për të qënë të qartë dhe të aftë në procesin e monitorimit dhe mbështetjes së procesit gjithpërfshirës.
- ❑ Të mbështetet DRA dhe ZA për të realizuar sensibilizimin dhe ndërgjegjësimin e mësuesve për rëndësinë dhe përshpejtimin e procesit gjithpërfshirës.
- ❑ Të orientojë praktikisht rolin e specialistëve të shërbimit psikologjik në shkollat e zakonshme në kuadër të arsimit gjithpërfshirës.
- ❑ Të rrisë bashkëpunimin me MASH, ZSHS, shoqatat joqeveritare dhe stafin akademik të universiteteve që përgatisin mësues të rinj.

5. Autoritetet vendore dhe Zyrat e Shërbimit Social dhe Ndihmës Ekonomike

- ❑ Duhet të rritet vëmendja dhe mbështetja e autoriteteve vendore edhe në drejtim të realizimit të të drejtës së fëmijëve me AK për t' u arsimuar.
- ❑ ZSHS në bashkinë e qytetit duhet të riorganizohet dhe të përfshijë në punën e saj edhe ndjekjen e problemeve arsimore të fëmijëve me AK. Në këtë drejtim ajo duhet të bashkëpunojë më shumë me shkollat e zakonshme, DRA ose ZA, si dhe me shoqatat.
- ❑ Punonjësit e ZSHS duhet të jenë të diplomuar në fushën e shërbimeve sociale, në të kundërt kualifikimet do të ishin të pamjaftueshme për të kryer si duhet rolin e tyre në raport me tërë spektrin e problemeve që shoqërojnë PAK, dhe veçanërisht fëmijët me AK.
- ❑ Duhet të përpilojnë lista të PAK dhe të pasqyrojnë në mënyrë të detajuar të dhënat rreth tyre.
- ❑ Të përmirësohet procesi i identifikimit të PAK dhe të mos pritët në zyrë që ata të paraqiten vetë, sepse ka prej tyre që nuk janë me dije se ekziston një zyrë e shërbimeve social-ekonomike që pret t' i ndihmojë ata.

6. MASH

- ❑ Kërkohet ndërhyrje nga MASH për të vënë efikasitet tërë mekanizmat dhe strukturat përgjegjëse për zbatimin e ligjit për arsimin gjithpërfshirës.
- ❑ MASH duhet të sigurojë ndërhyrjen e hershme arsimore të fëmijëve me AK. Kopshtet duhet të jenë po aq të përgatitura sa dhe shollat e zakonshme për të pritur he arsimuar fëmijët me AK.
- ❑ Integrimi i fëmijëve me AK në klasat e zakonshme, sigurisht që nuk mund të zgjidh tërë problemet e fëmijëve me AK. Në këto rrethana MASH duhet të mbështesë edhe format e tjera të edukimit dhe trajtimit të tyre si: shkollat speciale, klasat speciale brenda shkollave të zakonshme, edukimin në shtëpi, qendrat ditore, etj.
- ❑ Drejtoria e kurrikulave në MASH duhet të ndërhyjë në përshtatjen e kurrikulës shkollore, programeve mësimore dhe teksteve të shkollës së zakonshme për t' i bërë ato efektive në duart e mësuesve që punojnë me nxënës me AK.
- ❑ Në përgatitjen e teksteve shkollore duhet vendosur si kriter dhe duhen orientuar autorët e librave

që të përfshijnë në përmbajtjen e teksteve mësimore edhe njohuri për AK.

- Drejtorja e statistikave në MASH duhet të nxitojë në përgatitjen e listave me emrat dhe të dhënat bazë të çdo fëmije me AK të përfshirë në shkollat e zakonshme dhe në kopshte.
- Drejtorja Ekonomike në MASH duhet të parashikojë në mënyrë të studjuar mirë dhe të përcaktojë buxhetin e nevojshëm për kualifikimin e mësuesve në kuadër të arsimit gjithpërfshirës, dhe të sigurojë motivimin e tyre të parashikuar në DN të Arsimit Parauniversitar. Në këtë drejtim duhet ndërhyrje e shpejtë edhe për mësuesit e ciklit të lartë të shkollës 9-vjeçare si dhe për mësueset për parashkollor të cilat kanë përfshirë në klasat e tyre nxënës me AK.

7. Universitetet që përgatisin mësues të rinj

- Duhet sensibilizuar stafi akademik i universiteteve për futjen në sistem të rrisë gjithpërfshirëse në arsimin e detyruar 9-vjeçar me qëllim që të ndërhyhet sa më shpejt, për të përmirësuar kurrikulat dhe programet lëndore të përgatitjes së mësuesve të rinj, veçanërisht të atyre që do të japin mësim në ciklin e lartë të shkollës 9-vjeçare.
- Duhet parashikuar trajnime për stafin akademik të universiteteve, në kuadër projektesh nga shoqatat joqeveritare të interesuara për arsimin gjithpërfshirës ose nga MASH, për të njohur DN të Arsimit Parauniversitar dhe nevojat e shkollës së zakonshme në këtë aspekt.
- Duhet angazhuar në projekte të përbashkëta për arsimin gjithpërfshirës, si dhe të furnizohen me botime e libra në fushën e AK dhe trajtimin edukativ sipas specifikave të tyre.

8. REKOMANDIME

Duke u marrë në konsideratë përfundimet e studimit, mendimet e specialistëve të edukimit dhe fushat e ndërhyrjes për të siguruar arsimimin e fëmijëve me AK në kuadër të arsimit gjithpërfshirës, grupi i studimit rekomandon:

- Të krijohet një zyrë avokatie me suport të nevojshëm për të marrë në shqyrtim në mënyrë profesionale nevojat aktuale në lidhje me *përmirësimin në vazhdimësi të kuadrit ligjor për arsimin e PAK* ose për të plotësuar me amendamente të reja legjisllacionin për arsimimin e fëmijëve me AK, si dhe për të ndjekur shkallën e ekzekutimit ose të zbatimit të ligjeve në të gjitha strukturat dhe hallkat e arsimit.
- Të krijohen *strukturat e nevojshme pranë MASH, DAR, ZA dhe qeverisjes vendore, të cilat do të kenë përgjegjësi specifike për të mbështetur dhe siguruar arsimimin e fëmijëve me AK* në kuadër të arsimit gjithpërfshirës. Në këtë kuadër, duhet t'i jepet rëndësia e duhur *ndërhyrjes së hershme në arsimimin e fëmijëve me AK* dhe të përgatitet kuadri ligjor dhe mekanizmat e tjerë mbështetës për realizimin me sukses të këtij procesi.
- Të stimulohet perpjekja përngritjen e nje *grupi pune në nivel ekspertësh për të thelluar studimin në shkallë vendi, mbi nevojat reale dhe mundësitë konkrete të shkollës së sotme për të përballuar gradualisht implementimin e arsimit gjithpërfshirës, për të rritur nivelin e përshtatshmërisë praktike të këtij procesi dhe për të përcaktuar paraprakisht prioritetet dhe koston për mbarëvajtjen e tij në vazhdimësi.*
- Të zhvillohet *një paketë kombëtare për mësimdhënien dhe të mësuarit në shkollat gjithpërfshirëse dhe të vihet në dispozicion të institucioneve trajnuese si DAR, ZA dhe lektorëve të universiteteve të cilët aktualisht kanë pak përvojë në këtë fushë.*

- ❑ Të hartohen *plane veprimi të shoqëruara me fondet përkatëse për të mbështetur në mënyrë cilësore dhe imediate trajnimin* e mësuesve, drejtuesve të shkollave, specialistëve të shërbimit psikologjik, punonjësve socialë dhe prindërit e fëmijëve me AK.
- ❑ Të përpilohen statistika të hollësishme për fëmijët me AK, dhe kjo punë duhet të fillojë në MASH dhe në ZA të rretheve.
- ❑ MASH duhet të rishikojë zerat e përdorimit të buxhetit për kualifikimin dhe motivimin e mësuesve të shkollave të zakonshme të cilët punojnë me nxënës me AK.
- ❑ Të hartohet *një kurrikul që t'i përgjigjet arsimit gjithpërfshirës*, të zhvillohen programe më fleksibël, të modelohen strategji e metoda më efikase, si dhe të sigurohen *tekste alternative dhe standarde* të arritjes lëndore për nxënësit me AK.
- ❑ Të mbahet parasysh *në projektimet e reja dhe rikonstruksionet në vazhdimësi të shkollave të zakonshme* që të sigurohen mjedise fizike të brendshme dhe jashtme, që favorizojnë dhe lehtësojnë qëndrimin dhe lëvizjen e nxënësve me AK. Gjithashtu, tëmbahet parasysh që të projektohen brenda mjediseve të shkollës së zakonshme hapësira të mjaftueshme për *krijimin e klases speciale dhe qendrës burimore* që do të mbështesë funksionet e reja të shkollës dhe do të plotësojë nevojat e saj me libra, mjete, materiale, informacion koherent, asistencë, etj.
- ❑ Të *kualifikohen psikologët* e përfshirë në shkollat e zakonshme dhe *shtohet numri i tyre* duke synuar një psikolog për shkoll, me qëllim që të rritet cilësia e shërbimeve në kuadër të arsimit gjithpërfshirës.
- ❑ MASH dhe MPCÇS, së bashku me autoritetet vendore duhet të zhvillojnë *takime të rregullta për të koordinuar dhe siguruar zhvillimin e politikave në lidhje me arsimimin dhe punësimin e fëmijëve me AK.*
- ❑ *ZSHS duhet të riorganizohen* dhe të përfshijnë në veprimtarinë e tyre edhe ndjekjen e problemeve arsimore të fëmijëve me AK dhe të bashkëpunojnë në këtë drejtim me shkollat e zakonshme.
- ❑ Të *përgatiten botime* që bëjnë me dije mësuesit dhe profesionistët e tjerë rreth çështjeve teorike dhe praktike të arsimit inkluziv, si dhe që i mbajnë ata në koherencë me ecurinë e këtij procesi.
- ❑ Të *shfrytëzohen mediat dhe mjete të tjera të larmishme për ndërgjegjësimin në masë* të mësuesve, nxënësve, prindërve, drejtuesve, autoriteve dhe mbarë shoqërisë për dobinë personale dhe sociale të zbatimit të arsimit gjithpërfshirës.

REFERENCAT

- Cenaliu, L.* *Si t'i identifikojmë dhe trajtojmë fëmijët me aftësi të kufizuara. Probleme Psiko-Pedagogjike e Sociale (f. 63-72, v. 5). Botim i Institutit te Studimeve pedagogjike2004)*
- MASH* *Strategjia Kombëtare për Fëmijët 2001-2005, Konventa mbi të Drejtat e Fëmijës, (20 nëntor 1989), botuar në Tiranë 2001;*
- MASH* *Strategjia Kombëtare e Personave me Aftësi të Kufizuara (SKPAK), Tiranë, Janar 2005.*
- MEDPAK* *Materiale të dokumentuara të projektit “Arsimi Special i Integruar” faza e parë 2000-2001, faza e dytë 2001-2002, 2002-2003;*
- Haxhiymeri, V & “Turku, A* *Raport-vlerësimi për veprimtarinë e projektit “Arsimi Special i Integruar” MEDPAK, UNICEF, dhjetor, 2003.*
- Closs, A., Nano, V. dhe Ikonomi, E.* *“Unë jam si ju” Botim i SAVE THE CHILDREN. Tiranë, 2003;*
- Nano, V.* *Shkolla Shqiptare Drejt Proceseve Integruese. Botim i Fondacionit Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara. Tiranë, 2002;*
- QSHDDNJ* *Të drejtat e njeriut, Për mësuesit e shkollës 8-vjeçare, “Pozitron”Tiranë, 1996;*
- Dokumenta* *Edukimi i të Drejtave të Njeriut, Qendra Shqiptare për të Drejtat e Njeriut, Tiranë, shtator2002;*
- Dokumenta* *Të drejtat e njeriut-Përmbledhje aktesh ndërkombëtare,Tiranë, 1993;*
- Fullan, M* *Forcat e ndryshimit, CDE; Pegi, Tiranë, 2002;*

GRUPI I STUDIMIT

Studimi u krye nga Zela Koka dhe Valentina Haxhiymeri (MA), Marita Nika Flagler (Ph. D), dhe Fatmir Bezate, raporti përfundimtar u shkrua nga Valentina Haxhiymeri (MA). Zela Koka është prind fëmije me aftësi të kufizuara që ka ndjekur arsimin e integruar special, mësuese e arsimit special të integruar në Librazhd dhe kyetare e shoqatës jofitimprurëse MEDPAK që ka iniciuar arsimin e integruar në Shqipëri. Valentina Haxhiymeri është pedagoge në Universitetin Pedagogjik “Aleksander Xhuvani” në Elbasan dhe autore e vlerësimit të projektit “Arsimi Special i Integruar”. Marita Nika Flagler është prind i një fëmije me aftësi të kufizuara që ka kryer arsimin e integruar. Ajo ka kryer studimet e masterit dhe doktoratës në SHBA, me specializim në degën e nevojave speciale dhe është shefe e departamentit të psikologjisë pranë Universitetit të Nju Jorkut në Tiranë. Intervistat në MASH u kryen nga Fatmir Bezati, i ngarkuar, ndërmjet të tjerave, edhe me ndjekjen e arsimit special në shkollë vendi. FSHDPAK me mbështetjen financiare dhe në bashkëpunim me Save The Children Albania ideuan dhe koordinuan realizimin e këtij studimi.

Zela Koka , Tel: 0682578002, e-mail: medpak@albmail.org

Valentina Haxhiymeri, Tel: 0692275728, e-mail: vxhafa@yahoo.com

Marita Nika Flagler , Tel: 0692773087, email: geldon@lamar.colostate.edu

Fatmir Bezati , Tel: 0692133369, e-mail: fbezati@mash.gov

Fondacioni Shqiptar për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara. (FSHDPAK)

Rr. Mujo Ulqinaku, Nr 26, Tiranë

Tel +3554 266 892/ 269426/

e-mail: adrf@icc.al.eu.org/

www.adrf.org.al

SAVE THE CHILDREN - NË SHQIPËRI

Rr. Komuna e Parisit; L8, P 1 Maji, Vila Lami,

P.O. Box 8185 Tiranë

Tel: +355 4 2361840; 261929,266277

Fax +355 4 263428

e-mail: savealbania@savealbania.org

www.savealbania.org

THE WORKING GROUP

This research was carried out by Zela Koka and Valentina Haxhiymeri (MA), Marita Nika Flagler (Ph. D), and Fatmir Bezate. The final report was written by Valentina Haxhiymeri (MA). Zela Koka is a parent of a disabled child who has followed the specific integrated education. Mrs. Koka is a teacher of the special integrated education in Librazhd and the Chairwoman of the non-governmental association MEDPAK, which initiated the integrated education in Albania. Valentina Haxhiymeri is a professor at the Teachers University "Aleksander Xhuvani" in Elbasan and author of the evaluation report written on the project "Specific Integrated Education". Marita Nika Flagler is a parent of a disabled child who has completed the integrated education. She has a masters degree and doctoral degree specialized on special needs earned in the United States of America. She is Head of the Psychology Department at the University of New York in Tirana. Interviews at MES were carried out by Fatmir Bezati, who among other things is in charge of monitoring the progress of specific education at a national level. ADRF(FSHDPAK) with the financial support and cooperation of Save The Children Albania came up with the idea and coordinated their action in order to carry out this study.

Zela Koka , mobile no: 0682578002, e-mail: medpak@albmali.org

Valentina Haxhiymeri, mobile no: 0692275728, e-mail: vxhafata@yahoo.com

Marita Nika Flagler , mobile no: 0692773087, email: geldon@lamar.colostate.edu

Fatmir Bezati , mobile no: 0692133369, e-mail: fbezati@mash.gov

Albanian Disability Rights Foundation (ADRF)
Rr. Mujo Ulqinaku, Nr 26, Tirane
Phone no: +3554 266 892/269426/
e-mail: adrf@icc.al.eu.org/
www.adrf.org.al

SAVE THE CHILDREN - IN ALBANIA
Rr. Komuna e Parisit; L8, P I Maji, Vila Lami,
P.O. Box 8185 Tirane
Phone no: +355 4 2361840; 261929,266277
Fax +355 4 263428
e-mail: savealbana@savealbana.org
www.savealbana.org

- Cenaliu, L. How to identify and treat disabled children. *Psycho-Pedagogical and Social Problems* (pp. 63-72, Chap. 5). A publication of the Institution of Pedagogical Studies 2004)
- MES National Strategy on Children 2001-2005, The Convention on the Rights of Children, (20 November 1989), published in Tirana 2001;
- MES National Disability Strategy (SKPAK), Tirana, January 2005.
- MEDPAK Documented materials of the project "Specific Integrated Education" first phase 2000-2001, second phase 2001-2002, 2002-2003;
- Haxhiymiri, V & "Turku, A Evaluation report on the activities under the project "Specific Integrated Education" MEDPAK, UNICEF, December, 2003.
- Closs, A., Nano, V. "I am like you " Publication of SAVE THE CHILDREN. Tirana, 2003;
- Nano, V. The Albanian School Towards Inclusive Processes. A publication of The Albanian Disability Rights Foundation. Tirana, 2002;
- QSHDDNJ Human Rights, meant for the teachers of the 8-year compulsory school of "Pozitron" Tirane, 1996;
- Documents Education on Human Rights, the Albanian Center on Human Rights, Tirana, September 2002;
- Documents Human Rights – A summary of international acts, Tirana, 1993;
- Fullan, M. *Forces of Change, CDE; Pegi, Tirana, 2002;*

BOOKS OF REFERENCE



Save the Children

***ANALYSIS OF THE LEGAL FRAMEWORK
GUARANTEEING THE EDUCATION OF DISABLED CHILDREN
UNDER THE INCLUSIVE EDUCATION***

RESEARCH REPORT

Tirana, March 2005

*The Albanian Disability Rights Foundation, with the Support
and Cooperation of Save the Children, in Albania*

**ANALYSIS OF THE LEGAL FRAMEWORK
GUARANTEEING THE EDUCATION OF DISABLED
CHILDREN UNDER THE INCLUSIVE EDUCATION
RESEARCH REPORT**

*Regional experience, achievements,
suggestions and future challenges*

*This research was carried out by:
Zela Koka, MA. Valentina Haxhiymeri, Dr. Marita Nika Flagler, Fatmir Bezati*

*This report was prepared by:
Valentina Haxhiymeri*

Tirana, March 2005

Albanian Disability Rights Foundation (ADRF)

Rr. Mujo Ulqinaku, Nr 26, Tirane
Phone no: +3554 266 892/ 269426/
e-mail: [adrf@icc.al.eu.org/](mailto:adrf@icc.al.eu.org)
www.adrf.org.al

Save the Children - in Albania

Rr. Komuna e Parisit; L8, P 1 Maji, Vila Lami,
P.O. Box 8185 Tirane
Phone no: +355 4 2361840; 261929,266277
Fax +355 4 263428
e-mail: savealbania@savealbania.org
www.savealbania.org

Content

Introduction	5
1. The contemporary meaning of inclusive education and a historical overview of its application in the Albanian mainstream schools	7
2. The current legal framework guaranteeing the right of disabled children to education under the all-inclusive education	11
3. The project “Integrated Education” – “the laboratory” where the efficiency of the actual legal framework on all-inclusive education was tested	14
4. The current situation on the implementation of the legislation on inclusive education in the region of Librazhd and Elbasan	18
5. Thoughts of the education specialists on the efficient implementation of the law on inclusive education	38
6. Research conclusions	40
7. Intervention areas identified for a more efficient implementation of the legislation on inclusive education	43
8. Books of Reference	49
9. Research Group	50

INTRODUCTION

*One of the main requirements to be met by the aspiring countries to become a member of the European Community is **access to education of all children, without discrimination and regardless...of their disabilities**. The achievement of this requirement remains a great concern for the Albanian society. Despite the fact that our schools have been involved for years in a series of reforming processes, which continue to aim at dimensioning their educative functions and their gradual transformation into “all-inclusive” schools, still, the concrete results are far from being up to EU standards and requirements.*

Under these circumstances, the intensification of common efforts to fast forward and further deepen the all- inclusive reform in the education system means guaranteeing educational equality for all students, including the disabled ones, becoming thus an important and necessary task.

*Based on this idea, during the period of December 2004 to January 2005, the Albanian Disability Rights Foundation , financially supported by “Save the Children” undertook a regional study. Its main objective was to identify the actual steps to be taken in **the implementation of the legislation on education of disabled children within the framework of all-inclusive education**, as well as to identify **problems impeding its complete application**. This study was carried out in the area of Librazhd and Elbasan, where the well-known project “Special Integrated Education” recently terminated. It contributed in gaining the first experience in the education of disabled children with in the mainstream schools, which also resulted in the amendment of the legal framework guaranteeing the continuation of this experience.*

In order to achieve its goals, this study put in its objective not only the mainstream schools but other institutions as well which guide and support the education activities in these schools. Thus, part of this study focused on disabled students, their peers, their teachers, parents of disabled children, specialists of Psychological Service, School Principals, heads and inspectors of the RED and EO, SSO employees near the District Municipalities, professors and students of Teachers’ Departments at various Faculties, education specialists at the Ministry of Education and Science, etc. Since one of the main objectives of this research was to explore the possibility to implement this project in the capital of Tirana, it also included the Education Directorate of Tirana and the Social Service offices at the Municipality of Tirana as well.

The great range of subjects included in the research and their peculiarities regarding age, profession, role, education level and respective functions meant that the research group could use a great variety of approaches to collect the necessary information. In this context, the research group paid great attention to the approaches used in its research in order for them to comply with the specific objectives of this research and the characteristics of our subjects based on their particular age group. The most common approach used with disabled children during this research was their observation in the classrooms and while in the schoolyard, their participation in group conversations, and also performance in academic assignments and various drawing tasks. The approach of interviewing the disabled children was used far less than the abovementioned approaches. While the method of research used with their normal peers was observation, drawing tasks and questionnaires. Survey questionnaires and direct or phone interviews were used with teachers, parents, psychologists, school principals, students and academic staff at the University of Elbasan.

The same approach was also used with the inspectors at the RED, EO, SSO and MES. After the presentation our findings and the data collected in percentage followed by the analytical consideration of documented facts, the research ends up in a written report.

The content of this report follows the logical line of the research itself. It consists of three important parts. The first part explains the contemporary meaning of the all-inclusive education; it gives a historical overview of its application in the Albanian mainstream schools, and the amendments of the legal framework guaranteeing the education of disabled children under the conditions of the all- inclusive education that followed. This served as the theoretical basis for this research and emphasizes the fact that in Albania there exists a successful experience in all-inclusive education and a complete legal framework that guarantees the continuation of this experience. The second part of this research attempts to answer the questions on the current situation in mainstreaming the disabilities into the wider education system and the extent to which the legislation on all-inclusive education is applied. This part endeavors to accomplish the main objective of this research and it presents an elaborate fact-based analysis on the problems faced by the mainstream schools in implementing the legislation on education of disabled children under the all- inclusive education.

The preliminary conclusions of this part of the research were topics for discussions at a round table held with education specialists at an expert level. This round table led to the achievement of the ultimate goal of this research: the determination of intervention areas in order to increase the efficient implementation of legislation on all- inclusive education. This issue also marks the final part of the report followed by modest recommendations on necessary changes in the future.

In preparing this report the research group used publications, research articles, evaluation reports and other important instruments. The content of this report includes actual illustrations from the experience of disabled children and their parents. In order to increase the validity of the external means used in this research, attached to this report, you are to find some of the forms used for interviewing respondents, in phone polling and surveys. These and many other things are to be found under the heading APPENDIXES.

Finally, the research group would like to thank all those who assisted in carrying out this research and drafting this report.

1. CONTEMPORARY MEANING OF INCLUSIVE EDUCATION AND A HISTORICAL OVERVIEW OF ITS IMPLEMENTATION IN THE ALBANIAN MAINSTREAM SCHOOLS

Inclusive education is a complex process, which should be primarily acknowledged and then put in motion.

According to a more moderate meaning, inclusion differs from integration. It is more than simply accepting children with special needs in a mainstream classroom. Acceptance in itself is a far easier process that does not require changes in the system. But, in order to achieve inclusion, radical changes are needed. These changes usually start with amendments in the legal framework on education and are followed by the collective commitment of education authorities and school administrations to increase the participation of all students in educative programs; to ensure sufficient support services, qualified personnel, teachers with the appropriate training, and above all to create a welcoming and safe schooling climate. (*"I am like you"* pp. 59. April, 2003). Such a school cultivates the culture of cooperation, care and mutual respect. The guiding idea of this school is that differences and diversity amidst students cannot be viewed any more as obstacles to development and to the education of students, but as qualities to be treated with priority allowing thus each student, including those with special needs (physical, mental, social and emotional) to develop their abilities beside their peers.

Under this light, inclusive education is considered the most favorable means to create equal education possibilities for all children, with or without disabilities, and to avoid discriminating attitudes against children with special needs and to bring out the personal qualities of each student, much needed in an emancipated society, facilitating thus their social integration as future adults.

Apart from the educational benefits, inclusive education has a lower cost for the human society. Due to this and other reasons, many developed countries in the world embraced the inclusive education practice long ago, and today they are reflecting on the resulting multitude of values.

On the other hand, the experience of these countries has shown that the *road leading to full inclusion is not that easy!* A study carried out by UNESCO in 1996, on education of people with special needs and their level of inclusion in mainstream schools (carried out in 52 countries in the world), showed that *none of the countries involved in the study* (including those with a relatively rich experience and quite developed from the educational point of view), *had not achieved total inclusion.* (*I Am Like You* - pp. 60. April 2003). But, regardless of the current level of inclusion, these countries are far ahead in this respect compared to our country!

All-inclusive education in Albania still is a process in **its first steps**. This process has been mainly promoted and supported by non governmental, local and international organizations, such as: Children's Aid Direct (CAD), UNICEF, Save the Children, MEDPAK, National Association of People with Mental Disabilities, ADRF, Help Life, The Organization of Blind People, etc. In the mean time, very few governmental policies have been adopted in this respect, while the progress in the inclusive practices has been very slow. Nevertheless, it is quite obvious that in these last 7 years there has been progress in the efforts to raise the general awareness and to accept the installation of the inclusive education.

The greatest merit in this respect certainly goes to the abovementioned nongovernmental organizations. Besides being directly involved in the great socio-economic assistance for people with special needs, they have also been restless in their efforts to give an impetus to amendments in the Albanian legislation and policies guaranteeing the right of everyone (including disabled people), to education and a normal and dignified life. The projects these organizations have implemented, although not always coordinated with each other, became the cradle of the embryonic idea for applying the all-inclusive education in Albania, and later developed into a legitimate basis for initiatives in undertaking this process.

In fact, *those few projects that preceded the history of all- inclusive education in Albania in the*

beginning propagated and applied the integration of children with disabilities in the mainstream education environment. In this context, it is worth mentioning the project of the Children's Aid Direct (CAD) association, which in cooperation with the Education Directorate of Tirana and the National Parents Association of People with Mental Handicap, was implemented during 1994-1996. This project, which stopped due to the outlay of funds, achieved to integrate some children with disabilities in several kindergartens in Tirana. During the same period, 11 children of elementary school age were integrated into the mainstream elementary schools of Librazhd city (ADRF-Nano, 2002).

Afterwards, in the period 1997-1998, the Center for Children Development in Tirana undertook a project *aiming at integration of disabled children (hearing problems, autism, hyperactivity, handicaps in psychomotor development, articulation difficulties, etc) in mainstream schools.* Currently, these students continue to study in these mainstream schools without any kind of outside help (Nano, 2002).

A great interest in the identification of disabled children at a national level and getting to know their real education problems arose in tandem with the first integrating practices.

A survey carried out by ADRF in 1998, focused on the visibility of people with disabilities and especially of disabled children, *showed that at least 9 000 children with severe disabilities, and a number of about 11 000 children with moderate disabilities, had never benefited from any kind of service offered by the GO-s and NGO-s (I am like you, pp.32. April 2003).* This research also explained the *reasons of invisibility of PWD.* The argument rests with the fact that Albanian families prefer to label their disabled loved ones as "sick". They rather care for them inside the family circle and hide or leave them outside the normal life of society, avoiding thus situations in which their disabled child may become "object of discrimination and mockery" (I am like you, pp. 34, April 2003).

Other ensuing studies, containing statistics, articles, publications, etc., *brought new facts from the Albanian reality on the education of disabled children.*

In this context, the research conducted by Prof. Dr. Virxhil Nano (*published in the pedagogical magazine, no. 1-2, v. 2000*), shows that:

"... almost 20 % of children in their obligatory education years display serious learning difficulties or have special learning needs. Meanwhile...institutions offering appropriate services cannot even fulfill 2-3% of these needs in a national level. Most of the cities and villages remain outside the coverage of suitable education services for with disabled children".

On the other hand, Ass. Prof. Dr. Ardian Turku, in his research of 2001, describes as follows the situation in the special institutions:

"Specialized Institutions in the education of disabled children display a decline in the effectiveness of their job. This is a result of the social isolation of children they take care of and also...of the teaching curricula which is often unsuitable, the absence of continuous qualifications for the teaching personnel and therapeutic staff, the slack cooperation with the community structures, the inadequate technology for a qualitative learning process, etc."

The figures presented by the survey carried out by ADRF, and the serious situation regarding education of disabled children, also affirmed by the studies of experts, *influenced in raising the professional awareness on the necessity for changes in the field of special education.* It also *highlighted the idea of finding a new way of education for disabled children, with greater capacity and much more suitable.*

It was in the framework of the efforts for new developments in the field of education that the project of "Special Integrated Education" (2000-2001) was initiated and began its first phase of implementation. This project was designed and implemented by the MEDPAK association based in Librazhd, funded by

UNICEF, Movimondo (Italian NGO) and CAD. With the assistance of education specialists, this project managed to successfully approximate the contemporary model of all-inclusive education with our experience in mainstream education, and in particular with that in special education, generating thus *an Albanian version of inclusive education*. The application of this variant in the area of Librazhd, made it possible for all disabled children (mental, sensory, motor handicaps, social and emotional) of this area and those experiencing learning difficulties to continue their education near their homes. The results achieved in the first phase of this project encouraged proceeding with the remaining two phases (carried out during 2001-2002; 2002-2003), aiming at extending this experience to other neighboring regions (Elbasan dhe Peqin).

An evaluating report of UNICEF and MES, aiming at monitoring the achievements of the activities carried out during the three years of implementation of the project “Special Integrated Education”, (December 2003), concludes that: “*The inclusion of children with special needs in this project significantly influenced in the improvement of their abilities to learn, socialize and gain other abilities valuable for their life. ... Form the financial point of view, the education cost for each student involved in the project results to be 16.2 times less than the average cost of education of disabled children in special institutions and schools...At the same time, this project contributed in the development of qualifying and cooperation programs between the various links that make all- inclusive education possible*”.

It was through the project of “Special Integrated Education” that *the inclusion of children with special needs in mainstream schools near their homes was finally achieved*.

The Albanian Disability Rights Foundation (ADRF) carried out a quantitative-qualitative research in the cities of Tirana and Durrës. It focused on the preparation of Albanian schools to further the integration process. This non-governmental organization has played a very important role in the promotion of the right to education of disabled children, especially in the ratification of normative clauses or the chapter on special education. The study conducted by this NGO showed that the integration of disabled children was not a massive phenomenon. The attitude of teachers and students on mainstreaming disabilities was positive, benevolent and humane, but schools have yet to put in place a clear policy enabling the implementation of this integrating process. This research showed positive changes in the attitude of people in general and of teachers in particular towards the achievement of the integrating processes, which makes a good bases for the implementation of inclusive education policies. (Albanian Schools Towards Integrating Processes – Nano 2002).

Reacting to these facts and to the incontestable experience gained through the successful project “Special Integrated Education” Librazhd, MES approved the *Normative Clauses on Pre-University Education*, which *became the first official document to include the concept of inclusive education*. Alongside these clauses, it also approved a number of other regulations in order to make this practice viable. The approval of the Normative Clauses (December 2002), filled in the legislative gap felt up to that time on inclusive education, and most importantly, it *paved the way for its integration in the compulsory education system*.

In July 2003, the association “Help Life” began the implementation of one of its projects funded by Save the Children, aiming at *earning experience in mainstreaming the all-inclusive education at an earlier stage rather than that of the compulsory elementary education*. Under this project, 31 children with mild mental disabilities, suffering from epilepsies, autism, behavioral and emotional difficulties were accommodated at 12 kindergartens in three municipal units of Tirana. (Units 1, 2 and 3.) In order to expand this experience the project trained 80 educators and kindergarten directors.

The drafting of the *National Disability Strategy* is another very serious step taken by the Albanian Government (*approved in 2004*). Among other things, an *important place* in this governmental action-plan is taken by the policies on the education of disabled children, which have as their future objective:

- The gradual expansion of all-inclusive education, beginning with one kindergarten;
- The improvement of special schools and their transformation into source centers for the mainstream education;

Education of disabled children is also included in the MES strategy for education. Part of this strategy is *the process of gradual attachment of psychologists to the mainstream schools that has just begun*.

Concluding, we might say that the beginning of the 21st century has marked the beginning of a different and favoring period for mainstreaming disabilities into the Albanian education system. Thanks to the common efforts of non-governmental organizations with the governmental ones, we are happy to declare that we currently *possess a regional variant of all-inclusive education*, which might serve as a model in developing all-inclusive education practices in a broader scale. We also have a progressive *legal framework* comparable with those of other developed countries, which *supports this education novelty*. At the same time, we still have a lot of work to do in order to introduce and make this legal framework fully applicable. The research “I Am Like You – An Observation on the Situation of Disabled Children in Albania” (Closs, Nano, Ikonimi, 2003) being the most comprehensive study carried out until now in the field of disabilities, in its chapter on education concludes that completion of the compulsory education by all children is a great challenge to Albania. The main reasons for this are mainly the financial difficulties the Albanian families experience, commuting problems and the limited material basis of schools...”

The subjects treated further down in this research report aim at addressing issues referring to these important and immediate problems.

2. THE CURRENT LEGAL FRAMEWORK GUARANTEEING THE EDUCATION OF DISABLED CHILDREN UNDER THE ALL-INCLUSIVE EDUCATION

The Albanian State after becoming an official signatory country of the UN Convention on the Rights of the Child (February 1992), has positively reacted towards the observance of disabled children rights and has gradually attempted to reflect these rights in the respective legal acts. In this context, we might mention the ratification of the law no. 7952, dated 06.21.1995, of the Constitution of the Republic of Albania on the pre-university education system, in which for the first time it was stated that:

Article 3: *Citizens of the Republic of Albania are entitled to equal access to education at all levels of the education system ...regardless of their social status, health conditions...and their financial situation.*

Article 39: *Public Special Education is a constituent part of the public education system in the Republic of Albania. The goal of the Public Special Education is to ensure the complete development of abilities of with physically, mentally or emotionally disabled people, in accordance with their needs and requests for a dignified life through special ways and methods.*

This law was specified in the Normative Clause of that time on public schools, adopted by the Ministry of Education. It was binding to all the responsible bodies. With respect to disabled children this Normative Clause *allowed their education in special schools and mainstream schools as well.* The exact quotation follows:

Article 62/1: *Special Education Schools for children with various disabilities are part of the institutional network of the pre-university public education system in the Republic of Albania;*

Article 62/8: *In those villages or cities where special education is not available for children with various disabilities, they might continue their schooling in the mainstream 8-year compulsory education schools, by assigning one or two disabled children per classroom;*

Unfortunately, this legal clause was not *followed by special implementation decrees*, giving thus way to various interpretations, especially in the practical aspect of education. Thus, *the law does not prohibit children with disabilities to attend mainstream schools, but neither does guarantee suitable schooling for them.*

For many years, ambiguities arising from the content of this law resulted in confusion on the role of schools. Certainly in this case, the consequences were to be suffered by students and especially by those with special needs, whose presence in mainstream classrooms was often avoided, refused or viewed as a burden by teachers rather than a responsibility to fulfill the needs of these children to grow up and develop.

With the approval of the Normative Clause in December 2002, the legal situation clearly changed in favor of the access to education of disabled children, in accordance with their needs. Under this Normative Clause, no category of children was to be excluded from compulsory education, despite their abilities. In tandem, it guaranteed three *facilities of education*, such as: *mainstream schools, special schools* or

other institutions, (for eg. education at home), for that group of children who for various reasons could not attend the mainstream schools neither special schools. Regarding this issue, Article 57 of this Normative Clause, Chapter XIII – “Education of Students with Special Needs” it states:

- [1/b] *The State takes care and creates possibilities, establishes supportive structures or other bodies within and without the school facilities in order to maximally develop the potential of disabilities in children, being these mental, physical, sensory and organic ones.*
- [2] *The education of disabled children shall be conducted in two ways: by integrating them in public education schools (mainstream schools) in the framework of all-inclusive education and by treating them in extraordinary schools or classrooms (special), which are part of the public education pre-university system in the Republic of Albania. Their entrustment to these two forms of education shall be done in accordance with the categories of children and their features.*
- [7] *Children with serious mental or physical disabilities, and thus unable to attend the special schools, might be treated in other institutions based on their needs.*
- [16] *Teaching staff shall make efforts to keep within their contingent the students with disabilities entrusted to them. If the student with disabilities decides not to attend school anymore, his/her education can proceed at home, with the consent of the parent, as it is foreseen.*

The Normative Clause on Pre-University Education (December 2002), not only guarantees the right of disabled children to the three forms of education, but it also *expresses in concrete terms their right to be part of mainstream schools*. Regarding this issue, Article 57 of the Normative Clause states:

- [10] *Disabled students, as certified by health bodies, have access to education in mainstream schools, with one or two disabled students registered per classroom. The School shall take steps and make overall efforts to educate and integrate these students in their classrooms and school.*
- [13] *In order to assist and ease the workload of teachers working with disabled students in their mainstream classrooms (one or two disabled students per class), the following alternatives are foreseen as incentive measures for them:*
 - a) *For each disabled student, the overall number of students per class is to be reduced by three students;*
 - b) *The teacher shall have a reduced workload by two (two) classes less per week;*
 - c) *After every 4 (four) classes, the teacher is to be rewarded with a bonus equivalent in its monetary value with 1 teaching class.*

Serving the process of integration and inclusion, Article 57 of the Normative Clause now also *foresees a number of other legal obligations to be fulfilled by the mainstream schools*, which have to do with the way of carrying out the daily teaching program, curricula, textbooks and the evaluation of disabled children, their transfer to another classroom, etc. These obligations are as follow:

- [17] a) *...Disabled children shall be taught through a simplified curricula of the 8-year education, adjusted to their possibilities and abilities. Apart from the knowledge acquired, disabled children shall be taught also the basics on simple and practical professions.*

- b) While following the teaching programs and using the textbooks, teachers should always bear in mind the needs and specifics their students have. Teaching of these programs has to be creative based on the difficulties displayed by disabled students.
- c) *Teachers shall use the individual education plans with specific students, who due to their health condition or very specific needs, experience great learning difficulties in digesting a minimal curricula*

[18] *Integration of disabled children in mainstream schools is a necessary and contemporary process, used in the practice of special schools and deemed as an important process in child development. This process is mutual and in special cases might turn into full integration.*

[19] Special schools directorates shall establish cooperation links with the mainstream school in order for their *disabled students to attend several classes together with the normal students of the mainstream 8-year compulsory schools* ... Besides organizing common classes, these directorates shall *plan other common educative and recreational activities.*

[20] *In the evaluation of disabled children, teachers shall use marks or synthesizing expressions likewise for other students, but disabled students shall pass on to the next grade regardless of their marks*

[21] At the end of the eighth grade, *the knowledge of disabled students attending mainstream schools shall be tested based on the special program that has been used for their education during the years.* The graduation tests for this category of students shall be prepared by the school itself and approved by the Ministry of Education.

Although much delayed, the Normative Clause of 2002, marks an important achievement in the process of amendment of the legal framework on the right to education of children with disabilities likewise their normal peers. Its adoption, ***paved the way for the inclusive education in Albania.*** This clause explicitly and clearly *states for the first time the contemporary tendency for the integration of disabled children in mainstream schools, as opposed to* their seclusion in special institutions, and *it proclaims the all- inclusive education a necessity.* In its declaration aspect, the legal framework that represents the Normative Clause in effect, *it is considered as very progressive and democratic framework, comparable to the standards of developed countries.*

But, - ***Does this legal framework really meet the criteria of compatibility in practice? How effective is its in-field application in the Albanian reality?***

In order to reply to these questions we are going to refer to the regional experience on the implementation of the project “Special Integrated Education” (2002-2003) which was based on the existing legal framework on children with specific education needs in the Republic of Albania and managed to shape the first Albanian variant of inclusive education.

3. THE PROJECT “SPECIAL INTEGRATED EDUCATION” – “THE LABORATORY” WHERE THE EFFECTIVENESS OF THE EXISTING LEGAL FRAMEWORK FOR ALL-INCLUSIVE EDUCATION WAS TESTED

The project “Special Integrated Education” implemented by MEDPAK and supported by UNICEF, CAD in cooperation with MES, etc. extended its activities in the districts of Librazhd, Elbasan and Peqin. The activities under this project were carried out in three phases (2000-2001;2001-2002;2002-2003). All of them had one purpose – *to guarantee educational equality for children with special needs*. The project chose inclusive education as the best approach to achieving this end. It chose the Article nr. 7952, dated 06.21.1995 of the Constitution of the Republic of Albania, specified in the Article 68/2 of the Normative Clause of that time, as a legal base for the initiation of this new form of education, which states: *“In those villages or cities where special education is not available for children with various disabilities, they might continue their schooling in the mainstream 8-year compulsory education schools, by assigning one or two disabled children with per classroom”*.

The project encountered several obstacles while applying on the field this legislation, such as:

- Teachers and parents had little knowledge on the legislation on education of children with specific needs;
- Teachers of mainstream schools near the homes of disabled children hesitated in accepting them to their mainstream classrooms;
- There was a non-welcoming atmosphere in mainstream classrooms and disabled children felt stigmatized by their other normal peers;
- Teachers were not professionally competent enough as to identify and teach disabled students in their classrooms;
- There were no protective structures facilitating the inclusion of children with specific needs in developing and educative activities within and without the mainstream school facilities;
- There was confusion in the process of enrollment of children with specific needs in mainstream schools;
- The academic curricula were unsuitable for the specific needs of disabled children;
- Teachers were confused about the assessment method they were to use in marking the progress of their students with specific needs;
- There were no comfortable conditions within the school facility in order to receive children with specific needs;
- There were no supporting equipments and technological means for effective teaching in all-inclusive classrooms;
- There were no measures in place to ensure the motivation of teachers working with children with specific needs;

In order to fulfill its mission, this project cooperated with other active governmental and nongovernmental forces, interested in the protection and the entitlement of equal access to education by children with specific needs. This cooperation took shape with the approval of the Normative Clause on Pre-University Education System, in December 2002. This Clause guarantees equal access to education

for all, and it foresees a number of legal obligations to be fulfilled by mainstream school in supporting the all-inclusive education with all its means (*see the No. 2 issue treated in this report*).

The amendment of the legal framework gave a new impetus to the activities carried out under the project “Special Integrated Education” generating thus *the first regional experience of all-inclusive education in Albania*.

The direct beneficiaries of this experience were disabled children and learning difficulties (160 children from Librazhd district, 110 children from Elbasan district and 30 children from Peqin), out of whom 165 were included in mainstream schools, while 35 children were offered home education. Other beneficiaries of this project besides the children with specific needs there were also 150 teachers, 30 inspectors of the Education Directorate of that time, 30 social workers and 300 families who were all trained.

But, an evaluation research report, undertaken by UNICEF and MES on the project “Special Integrated Education” (December 2003) shows that *the benefits resulting from the implementation of the all-inclusive model are far reaching and manifold*. In this context it is worth mentioning that:

- *The legal framework* on education of children with specific needs was *positively amended* throughout the implementation phase of the inclusive education model. It was significantly improved and enriched with new articles, serving at the same time as *a legal basis for the application of the regional model on all-inclusive education* as well as a guarantee for its integration into the system.
- *Inclusion of children with specific needs* in mainstream classes, *significantly improved their chances* to learn and increased their social abilities, their optimism for life, strengthened their sense of self-confidence and a sense of being useful in order to lead a dignified life.
- *The use of all-inclusive practices* within the experience in mainstream education *deepened the knowledge and professional abilities of teachers* involved in the projects. They became more aware of the fact they had to accept disabled children in their mainstream classes. Teachers were introduced to the legislation, learned on disabilities and their treatment, techniques of identifying specific needs of children, how to prepare the IEP-s, how to work with parents and the community.
- *Mainstream schools* that used the practice of all-inclusive education, *gained new qualities* and became more open and willing to give their help and cooperate with the community. *These schools understood they belonged to all of the children, with or without disabilities*, and that they should work with a higher sense of care and commitment in order to include all of them into their educative programs.
- The regional inclusive model *brought in a new era in the partnership between the school and the family*. It helped parents to develop as individuals, becoming more responsible in dealing with the real problems faced by their children. This initiative also supported them as individuals in order to ensure they would become competent parents.
- The practice of all-inclusive education *shook off the institutional apathy and encouraged the willingness for the application of legislation* on the education of disabled children and for offering other facilitations.
- The analysis of expenses shows that *the model of all-inclusive education costs much less to society than specific education*. The cost of this education results to be 16.2 times lower than the cost of educating children in specific classrooms.
- *The strategies used* for ensuring the all-inclusive model and *the education experience* earned in this respect in the regional mainstream schools, *are considered as an already tested methodological package*, whose use in the future guarantees success.

The educative, social and economic achievements of the all-inclusive model are a successful product of a diligent coordination experience, of commitment and high sense of responsibility in making the legislation on all-inclusive education a tangible reality. According to the heads of the MEDPAK society, the key to this successful experience was related to:

- Parents becoming aware of their mission;
- The training of local leaders of the Association;
- The establishment of the Associations' Group of Friends;
- Making the application of the advanced all-inclusive experience a priority;
- The approximation of the new model with our experience in mainstream and specific education;
- The persistence in the implementation of current legislation in the education field and further;
- The identification and evaluation of all disabled children and filling in of special forms for each of them. This time, these forms were not filled in at the office but on the field, after visiting disabled children at their homes, after talking to their parents and examining the situation of each child with some disability even in the most remote area;
- Keeping accurate statistics and the close cooperation with the Offices of *Financial Assistance* in communes and municipalities;
- The encouragement of all responsible actors in the field of education to get introduced to and strictly apply the legislation on education;
- The training of educators, teachers, mainstream school directors, education inspectors and financial assistance inspectors, as well as first aid medics;
- Facilitating the education of disabled children by integrating them in mainstream classrooms with their normal peers; in specific classrooms, in the Daily Center and their education at home, giving in this case the necessary assistance to rehabilitate the disabled child and allow him live his life;
- The cooperation with the EO and the RED on fulfilling the needs of disabled children during the process of their registration, integration, appropriate education; the creation of a welcoming environment in the mainstream classrooms for disabled students; their respect as human beings; the evaluation of their knowledge; etc, in order to say "No" to their seclusion in every step of their schooling life;
- The cooperation with the local authorities on the realization of the rights of disabled children, especially of their access to education in mainstream schools;
- The establishment of new contacts and keeping in touch with all the friends, volunteers and donators of the association;
- Lobbying and advocating for future problems of disabled children while enjoying their rights;
- A responsible implementation of the Normative Clauses by all and for all, and efforts made to further amend the legal basis in order to apply the all-inclusive education throughout the country;
- The elimination of barriers in textbooks and curricula aiming at a qualitative education of all children;

- The elimination of physical and mentality barriers so that all disabled children can be included in mainstream classrooms near their homes;
- The education of the community to show more tolerance in the inclusion of disabled children firstly to schools together with their normal peers, and afterwards in other fields of life;
- Raising the awareness of the Albanian society in order to be informed on, acknowledge and observe the rights of disabled children giving thus their contribution in the progress and further emancipation of themselves.

4. THE CURRENT SITUATION ON THE IMPLEMENTATION OF LEGISLATION ON INCLUSIVE EDUCATION IN THE REGION OF LIBRAZH D AND ELBASAN

It has been almost two years now since the project “Special Integrated Education” finished its activities in the region of Librazhd, Elbasan and Peqin. Certainly, its legacy is a successful experience in all-inclusive education and a legal framework generally completed which guarantees the continuation of this experience. But, **what is the current picture of inclusive education? To what extent is the legislation on all-inclusive education working?**

In order to learn more about these issues a research was carried out during the period December 2004-February 2005 in the regions of Librazhd and Elbasan. The initial targets of this study became 7 mainstream 9-year compulsory education schools in the region of Librazhd and Elbasan. Later the research extended even in new institutions leading and supporting the inclusive activities in these mainstream schools such as: The Education and Social Services Offices in Librazhd, Elbasan and Tirana, MES – (the Directorate of Academic Curricula Development; the Directorate of Economics; the Directorate of Information and Statistics) and the University of Elbasan which is preparing the new contingent of teachers.

Despite the fact that the role of each one of these links results in a chain of well-coordinated duties and tasks, **we saw it as useful to treat them separately in our research and present our findings under special headings for each sub-issue.** This way of the tabulation simplifies the identification of problems and the specific needs of each link with respect to the implementation of legislation on the education of disabled children under all-inclusive education.

4.1. THE PROGRESS OF THE INCLUSIVE PROCESS IN MAINSTREAM SCHOOL

In order to describe the progress of the all-inclusive process in mainstream schools, the research group considered it reasonably sufficient to involve 7, 9-year compulsory education schools, respectively 3 schools in the region of Librazhd and 4 in the city of Elbasan. Out of these schools, 3 were formerly part of the project. A similar criterion in the selection of schools creates much more possibilities to gather and compare information on the *continuation of the all-inclusive process and to identify the problems in this process with the involvement of the governmental institutions in it.* The subject of our research became students having difficulties studying in these schools, their parents and teachers, the school principals and psychologists as well as their other normal peers. Various approaches were used during this study in order to gather information. These approaches seconded the specific objectives of this study and the respective age of the subjects. The general method of study used with disabled children was their observation during classes and during breaks while playing in the schoolyard, or their participation in group discussions, in doing their home works or drawing tasks. A direct interview with disabled children was the least method used during this research. As for their normal peers, we used the method of observation and questionnaires. We observed other normal students who participated in drawing tasks. Surveys, interviews and phone-polls were the methods used with teachers, parents and the school psychologists or directors.

The number of **disabled children** involved in this research totalled 25. These children were aged from 9-18 years old (having mild mental disabilities and moderate **tetraplegia**, epilepsy with frequent crises, autistic children, etc). Out of 25 disabled students, 60% needed no help to attend school, while the rest of 40% were accompanied to school by their parents, relatives or friends. 19 children were included in the mainstream schools of the Librazhd region and 6 others in the schools of Elbasan. Out of the total number of disabled students, 16 attend the elementary education schools, while 9 others attend the secondary

schools. From the group of disabled students attending the elementary education schools, 4 of them study in schools not formerly involved in the project and out of the children attending the secondary education schools, 3 of them study in schools not formerly involved in the project.

The observation of disabled children within and outside the classrooms in schools formerly included in the project, and those not included (or in other words in schools with all-inclusive experience in the education of disabled children and in schools with no similar experience) showed significant differences in the social reactions and diligence of these students to commit to individual or group academic tasks. These differences are presented in the table below:

<i>Disabled Stn.s in schools/classes with all-inclusive experience</i>	<i>Disabled Stn.s in schools/classes with no all-inclusive experience</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● Communicate with friends and the teacher when necessary; ● Mainly seated in the second or third row of desks at the column next to the wall; ● Participate in tasks set by the teacher; ● Give answers when they are asked; ● Play with their peers during the short and long breaks; ● Ask for help; ● They have self-esteem; ● Recite short poems; ● Participate in plays in supporting roles; ● When the teacher asks a question on the lesson, they raise their hand as the rest of the students or pay attention to who is going to reply form the rest of the class; ● etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ● stay silent; ● are seated at the last row of desks; ● usually draw or scribble; ● act when they are asked to or lower their heads over their desks and rarely give verbal answers; ● their communication with their peers is rare if not inexistent; ● when they do communicate, they become aggressive or turn their back, or take shelter under the desk as if they are hiding from something; ● the teacher pays attention to them only at the last class for the day; ● during breaks they are usually left in the classrooms during which they either clean the blackboard, or look from the window or stay seated at their desks; ● when they go out to the school yard they rarely play with their peers, ● when the teacher asks them a question on the lesson, they either grab the hand of their desk-friend or grab another object on the desk, such as the book, or the note-book, etc; ● etc.

Comparing the data presented on the table above with the data presented on the table below, we find that *disabled students* who study in classrooms with all-inclusive experience earned in the framework of the project, *have a sense of belonging to their classrooms, while those disabled students who study in classrooms with no inclusive experience, feel secluded.* They simply, *are integrated in the mainstream classes, but have still to be included.*

From *our group conversations and interviews* with the disabled students of both school categories involved in our study (with or without all-inclusive experience) we found that:

<i>Questions</i>	<i>Disabled Stn.s in schools with all-inclusive experience</i>	<i>Disabled Stn.s in schools with no all-inclusive experience</i>
1. Where would you rather stay, at home or at school?	1. 80 % of the disabled children answered "here", i.e. in the classroom; 16 % at home; 4 % did not answer;	1. All disabled children replied at home;
2. Do you have friends at school?	2. 82 % of them gave names or pointed at other students in the classroom; 13 % said YES, but did not name specific students and 5% did not answer;	2. 60 % of them pointed only at their deskfriend; 15 % answered their friend was at his home, or at his neighborhood or at his neighbor; 25 % did not answer and 10 % said they did not know;

"I want to stay at the big classroom, not at home"

(this is the answer of a disabled student studying in one of the classes with all-nclusive experience in the regions included in our research. With "big classroom" the student meant the mainstream classroom where he learns).

" ... My teacher loves me ... she hugs me ... but i want to stay at home" .

(this is the answer of a disabled student studying in one of the classrooms with no all-inclusive experience in the regions included in our research).

Examining the data of the table and the responses of the children in the respective illustrations, we conclude that *disabled children studying in shoools with all-inclusive experience have developed the ability to socialize with their normal peers*. Also, their majority feel safe in their classroom. While *disabled children studying in schools without all-inclusive experience, do not feel completely safe in mainstream classrooms*. This was obvious by the desire expressed by all the children to stay at their homes rather than go to school. Also, the fact that the majority of disabled children see their desk-friend as their only friend and not other students of the classroom, shows that teachers might have assigned a kind of a custodian within the classroom to help the disabled child and generally, this custodian is quiet, well-hearted, very sociable, thus, *instead of integrating the child with the rest of the classroom the teacher either separates or secludes the child*.

In fact, the inclusion of disabled children in mainstream classes heavily depends on the **willingness of other children in the classrooms** to accept and appreciate them as friends. In this context, our research expanded its objective beyond the disabled children, aiming at learning how *well informed was the rest*

of normal students in mainstream classrooms on disabilities and on the way they should treat their disabled peers. To this end several observations were made in four classrooms at the elementary education schools with or without all-inclusive experience included in our project. The students of these classrooms were also assigned drawing tasks. Two other classrooms of the secondary schools were also observed and about 70 students of the V, VI, VII and VIII grade of the mainstream schools who currently have in their classrooms other disabled peers were included in a survey and answered to the questionnaires.

The observations made within and outside the classrooms of the elementary schools, identified that students from both school categories were very careful with their reactions towards their disabled peers. They physically assisted them when it was needed and displayed great willingness to help them with their school assignments either in the classroom or at home. Regarding the participation in common games, it was noticed that disabled children were generally accepted by their peers in the game and even encouraged to play well in order to defeat their opponent. When the game was overloaded with rules, then disabled children were allowed to act as the referee of the group game.

When some of the students under research were asked to try and draw what they felt about their disabled peers, the majority of them drew the figure of a person, which portrayed a normal student seated on a school desk, on a wheelchair or standing and smiling (but not deformed). The drawings were associated with encouraging notes such as "You are the World!" and painted with strong colours and hearts.

Për kolin
Djalun më të
mirë të gjithë
Librazhdit.
Vazhdo këshur
të kam shumë.
XHAN
Milena
St. 3.12.2004
Hoxhë

Processing the data collected by the observation and the drawing tasks, it results that children of the elementary school accept their disabled peers. They even seem to be less aware of the differences between them. This is obvious when they encourage disabled children to play a good game (doing the same thing as they would do with their other normal peers), as well as in the drawing of their pictures without facial or physical deformations. The absence of prejudice makes their social relationship much easier.

The observation within and outside the classrooms of the secondary education at the 9-year compulsory schools showed that girls were friendlier in their relations with disabled children than boys. Girls tended to

offer assistance and support even when it was not necessary, especially in the presence of adults, such as teachers or parents of disabled children. While boys would offer their assistance only if it was needed and tended to make jokes often not well understood by disabled children, which led to conflicts. Nevertheless, there was no display of violent behavior, but only labeling and verbal harassment. Regarding their participation in collective games, both girls and boys tended to accept disabled children in their games, making for them concessions in the observation of the rules of game. When the competition increased likewise the interest to winning, the disabled children were disqualified and were left to watch the game. Nevertheless, even in these cases, it seemed like disabled children were having a good time.

The responses given by 70 students of the secondary education in the 9-year compulsory education schools on various issues treated in the questionnaire, showed that:

- Asked about how they define the disabilities, 65 % of the students answered they believe it is a delay in the development of some body organs and the entire organism; 30 % of them think it is a mental illness; 8 % link it to stress; 1 % see it as an escape from society and 12 % answered they did not know;
- Asked about the rights of disabled children, 60 % answered they have the same rights as other normal people; 40 % think they have different rights but none of these students said these rights did not exist;
- Asked about who do they call People with Disabilities, 5 % answered they call someone who cannot talk; 5 % answered they call someone who does not have a leg or an arm; 10 % answered they call someone blind or deaf; 30% answered they call someone whose mental development is not equal to that of his/her peers and 50 % think that A Disabled Person is called someone who has all the aforementioned;
- When asked if they would accept as their friend a disabled child, 98% of the students said YES, 2% of them NO; 90 % of those children who accept to spend their time with a disabled friend, say they do so regardless of the problems their friends have, while 10 % of them say they do so because they pity them; but none of them said they spend their time with them because the teacher or some other person has told them so;

From the assessment of the data gathered by the questionnaires and the observations, it is found that children of the secondary education *are able to recognize a disabled person only from their experience in the classrooms*, and not because they have been told what disabilities really represent. Nevertheless, this recognition is an advantage they have as opposed to students who have never had similar previous experiences. The new generation has a far advanced notion of the rights of disabled children. This notion is quite evident since most of the children think that Disabled People with have the same rights as other people do. Although they do think that these rights are not equal to those of the rest (i.e. they are different), again they recognize the fact that they have rights as all other people do. It is obvious that *the social attitude of students of the secondary education in the 9-year obligatory schools towards disabled students reflects gender differences*. Accepting disabled children in common games is initially conditioned by their disability and their social relations and it seems as students of elementary education are more supportive in this respect. Nevertheless, these relations, *in most of the cases are characterized as friendly and benevolent*. Cases of conflicts show that perhaps normal children do not know how to behave with disabled children.

Certainly, **teachers** are the most important link in the progress of all-inclusive process. Their level of

awareness, knowledge and teaching abilities in the framework of all-inclusive education, will reflect in the success of able or disabled students that will result in the effective implementation of the legislation on all-inclusive education. Based on this point of view, the study groups considered as relevant to be informed on special aspects of the work teachers do *with disabled children assigned to their classrooms*. Therefore, our study included 30 teachers who have in their classrooms disabled children. Out of them, 20 were formerly involved in the project while the other 10 were not. Out of the latter ones, 5 were teaching children of the secondary education level in the 9-year compulsory schools. The reason for this selection was *to compare the level of implementation of the legislation on all-inclusive education in two different categories of teachers (with and without all-inclusive experience) and to find out the obstacles they encountered in this process in both elementary and secondary education*. Identification of these issues would help in drafting in the future a specific strategy that would provide support and qualifications for this category of teachers.

The necessary information for the abovementioned objective was ensured through the polling and interviewing methods.

Interviews and survey questions asked to 20 teachers formerly involved in the project, i.e. with all-inclusive experience, showed that:

- 100% of them had knowledge on the legal framework on all-inclusive education;
- 25 % of the teacher involved in the study declared they were paid a bonus (equal to no more than 170 additional classes per year). 75 % of them said they had not benefited from any of the alternatives prescribed in the Normative Clause. Asked “Why so?” – they replied: The School Principal says there is no special fund allocated by the MES for this issue. Or, - The Finance Offices at the Commune or Municipality do not have many funds available to pay the bonuses for the additional classes. Or, - The Education Directorate acknowledges as additional classes only those cases when a teacher fills in for another teacher or gives extra classes due to a vacancy in the school teaching staff.
- All teachers said they continue to work individually with disabled children, but when asked to show the Individual Education Program used, only 20% of them actually showed them. The rest who did not have an IEP, explained they could do without them since they knew the individual learning difficulties of the child and followed his/her progress daily!
- All teachers said they had not received additional qualifications in the framework of all-inclusive education since the conclusion of the project “Special Integrated Education”. In this context they underlined their need for further qualifications so that their abilities could grow together with the disabled children studying in their classrooms, who with time grow up, change and start to display new and unpredicted and unusual behaviors leaving teachers surprised and confused about the way they should react;
- All teachers continued to maintain close relationships with parents of disabled children in order to gather information and have their support;
- Regarding the cooperation with the school psychologist, 75 % of the teachers said they had met several times. The usual topic of discussion has been the role of the psychologist as a councilor of students in general. 20 % said they had invited the schools psychologist to their classroom in order to talk to the students about the suicide act and to highlight the love for life. While 5 % of them said they did not even know who the psychologist of their school was;

From the examination of the data presented above one might judge that *the law for the reward of teachers who meet the criteria, is not fully observed*. Currently in the region where the project extended its activities, out of 160 qualified teachers are aware of the existence of the three encouraging alternatives (extra pay, reduction in the number of students in their classrooms or reduction in the number of classes), only 25 of them are awarded with a bonus of 170 additional classes paid per year. *The lack of motivation might become a significant factor affecting the interest of teachers with all-inclusive experience and might influence for worse in the quality of teaching offered to the disabled children*. This situation is aggravated by *the absence of continuous qualifications*, contributing thus in to the “impoverishment” of the experience gained in the framework of the project. While teachers with inclusive experience are not very clear on *the role the psychologist has to play in the psychological support he/she should provide for the disabled children studying in the mainstream schools*.

The survey and interviews carried out with 10 teachers of the elementary and secondary education without inclusive experience, it was found that:

- 90 % of teachers did not have a good and clear understanding of the legal framework on all-inclusive education;
- None of them actually benefited from the three alternatives prescribed by the law: extra pay, fewer students or fewer classes. Asked “Why so”– the teachers replied because nobody had actually informed them on these issues, therefore they had no idea;
- All teachers said they paid attention and worked individually with the disabled children, but none of them was informed they had to do so based on the prepared IEPs and other inclusive education techniques. Regarding this issue they emphasized they tried to explain the lesson in a simplified manner, understandable for the disabled students. 10 % of them said they could **not interrupt the teaching just for one student**;
- All teachers admitted their need to qualify in the field of all-inclusive education;
- 6 teachers said they cooperate with the parents of the disabled children, especially with the mother of the child; 4 teachers said that parents were not very interested in the progress of their child at school. The parents themselves had little education.
- Regarding the cooperation with the school psychologist, 5 teachers explained this person is not everyday at schools, but on counseling day, sometimes they do meet the school psychologist and mainly talk about behavioral issues of students or dropouts. 3 teachers answered– YES, but did not comment, while 2 teachers did not answered at all;

After analyzing the responses given by teachers not formerly involved in the project, but who actually have in their classrooms disabled students, it can be concluded that *teachers have little knowledge on the legal framework on all- inclusive education*, which directly impairs the efficiency of its implementation. *Teachers do not possess the necessary qualification* to implement the legislation on all-inclusive education, and therefore to use the appropriate education techniques with disabled children and to effectively work with their parents. Their predominating teaching **method is the explanation**. *The cooperation with school psychologist is still unclear*, especially with respect to disabled children and their inclusion into the mainstream education.

Regarding the difficulties encountered by teachers involved in our research, in their teaching and

educative work with the disabled children assigned to their mainstream classes, both categories of teachers, (with or without all-inclusive experience) explained that:

- There is no qualification offered for teachers who have been assigned disabled students to their mainstream classes;
- There is lack of equipments and other school materials, starting from the basics such as drawing paper, colored papers, pens, maps . . . and other materials that illustrate the teachings. The teacher should provide everything! But, of course, these materials do cost! Parents of disabled children generally cannot provide the material basis necessary for the teaching process of their child in the mainstream classroom. The majority of these parents need financial assistance!
- One teacher cannot do all the work in a mainstream classroom with one or two disabled. students This is very tiring while the curricula is very tight and makes no differentiations;
- It is very hard, it takes patience, commitment, one should forget his/her personal problems, and do his best as a teacher;
- The great number of students per class does not leave much time to dedicate to the disabled student and sometimes it happens that he or she “is forgotten” at the last desk or the classroom;
- There are no standards to be met by the teacher in order for us to know at what level should the disabled child digest the curricula in comparison to his/her other normal peers. There are no school texts which equal their abilities;
- Teachers of the elementary education schools voice their concern on the evaluation of disabled students at the end of the forth grade;
- Teachers of the secondary education schools voice their concern on the way all those teachers teaching at mainstream classrooms with one or two disabled students should be paid.

After analyzing the answers of these teachers on their difficulties in implementing the legislation on all-inclusive education, it can be said that all of these *teachers feel alone or abandoned in their efforts to achieve inclusion. It is yet to be legally specified the way in which the legislation on all-inclusive education is to be implemented by the teachers of the secondary education. School programs still do not correspond to the new inclusive developments.* Their simplification or modification has been left to the teachers. *Teachers qualification, which in fact should have preceded mainstreaming disabilities into the education system, has not functioned properly.* All these problems together become a source of stress and confusion for the teachers and have a negative impact in the effective implementation of the legislation on all-inclusive education. Especially, *those schools that have not been formerly involved in the project are not prepared to include disabled children into their educative objectives.*

Parents of disabled children would serve as a powerful source of support in the work of teachers within and without the classrooms, if their energies and interest would be channeled in the proper way. Form this point of view the research group considered it reasonable to involve in this research the parents of disabled children as well. To this end the research group prepared questionnaires for 30 parents of disabled children living in the area of Shushica, Labinoti and Gjinari, where it is thought that the challenge regarding the parent-school cooperation is greatest than in urban areas.

Form responses to the questionnaires it was found that:

- Over 80% of parents had completed only the elementary education, about 10 % had graduated from high school and 10 % of them had no education at all;
- Nevertheless, all parents thought positively about their disabled child. These are some of their answers to the question “What do you think of your child...?”: “To my eyes, he is an Angel given to from God as a gift; He is a star, I will protect him with my body and soul; He is the joy of my life, the apple of my eye; He is like a **pigeon of peace**” etc.
- 90 % of the parents said they did not exactly know the medical diagnoses on their child although when this project started they were told something about it. As a result they could not give the necessary help to their child;
- regarding the rights of disabled children, the majority of parents said they did not know all the rights, but they underlined the right of their child to be helped. As a result these parents could not ask for the rights of their children to be observed;
- Asked about the kind of help they want to be given to their child, a part of parents asked for **medical check-ups**, some of them asked for items or equipments needed by their child such as optical glasses, wheelchairs, etc, i.e. economical and technical help. But, none of them asked for help in schooling their disabled child;
- The majority of parents confirmed their cooperation with the teachers, but none of them could describe the context of this cooperation.

From the examination of the answers of parents with disabled children in the area of Shushica, Labinoti and Gjinari, it results that *their level of education is very low*. None of them had completed *the* higher education, while 90% of the parents have not even completed the compulsory education according to the Albanian legislation. Under these conditions, *their contribution for the welfare and education of their disabled children is minimal*. Great difficulties are seen in achieving the wanted level of cooperation between them and the school in support of their inclusive in the mainstream education system. Nevertheless, love for their disabled child is immeasurable and they have the all the willingness to help him or her.

The principals of mainstream schools have the responsibility to guarantee the progress and monitor the process of all-inclusive education in compliance with the existing legal framework. They have direct responsibility for the ignorance of their teaching staff on the Normative Clause and its incorrect implementation. On the other hand, they develop various strategies to support and facilitate the actual educative activities and those foreseen by the teaching staff of the schools in the framework of all-inclusive education. In order to learn more on the actual role that mainstream teaching staff in the implementation of the existing legislation on all-inclusive education, the research group carried out surveys, various interviews and phone polls with 15 school principals (including deputy school principals) of both school categories (with and without all-inclusive experience).

School principals with all-inclusive experience stated that:

- They have a clear theoretical understanding on all-inclusive education;
- 60 % e of them think their students with disabilities progress better near their peers in mainstream classes, while 40 % of them think that the progress of these students will be greater in specific classes;

- they continue to preserve the experience gained in the framework of the project related to inclusive education, but there are difficulties in guaranteeing the inclusion of children. This process heavily depends on the family of the disabled child and on the motivation of teachers who work with these students;
- regarding the motivation of teachers working with disabled students integrated in mainstream classrooms, 60 % of the schools principals say they should be paid for their work, 20 % say the Normative Directive should apply in their case, while 20 % of them said they had not understood the question;
- they have not been qualified on the continuation of the all-inclusive experience;
- They accept that the process of registration of disabled children at school is not well-studied. They propose a broader participation in the commission that decides on the registration or not of the disabled child in school, besides the teachers and the medic. *[In the Normative Clause, Article 8, Item 2 it is stated that: In very special cases when a 6-year old child with retarded development, upon the written request of the parent and based on the medical report and with the proposal of the School Director, the decision to postpone with one year the child's registration at school might be taken. The decision is filed at the office Education Directorate (today EO) while a copy of the decision shall be kept at the school archives. No School Principal had a similar document in his/her archives although there were many normal children who were not registered to school even though they were 7 years old!*
- The cooperation with the MEDPAK continues and it is the only help received for the moment;
- They appreciate the integration of the psychological service in mainstream schools and cooperate with respective psychologist in order for the latter to focus his/her work on disabled children. But until now, the work of the psychologist have been focused in being introduced to the problem;

Mainstream School principals with no inclusive experience affirmed that:

- They have a good knowledge of the legal framework on the education of disabled children, which has served as a basis for the registration of disabled children in their school and their assignment to the respective classes. They have also ordered the teachers to pass these children to the next grade and not let them lag behind;
- They have no clear understanding of the all-inclusive education, being this in its theoretical or practical aspect;
- Regarding the knowledge of teachers on the legal framework on all-inclusive education and the Normative Clause approved on December 2003, they reply was –Of Course! Yes, yes! I believe so!
- School Principals discuss with their teachers the progress of disabled students but they have no information on the draft of any form of IEP or the use of this tool and other special techniques by teachers in their work with this contingent of children;

- They have never been offered qualification on disabilities and their treatment in the mainstream classrooms;
- Paying bonuses teachers for their additional classes is not under the authority of the School Principal but of the EO;
- The integration of a specialist on the psychological services is a good thing but his/her role with the disabled students needs to be shaped.

After analyzing the responses of the directors from both school categories, it is understood that *school principals have a good knowledge on the legal framework on all-inclusive education and try to find their way of making it work*. In this context, they have instructed their teaching staff to accept disabled students into their classrooms, if this is their parents' wish and to observe the regulation on passing all of them to the next grade irrespective of their academic performance. In relation to the process of children registration in the elementary school, School Principals believe this is not a well-studied process. *They have no good understanding of the theoretical and practical aspects of all-inclusive education and they have no qualifications in this field*. They also *cannot implement the legislation on teachers' motivation based on the three alternative incentives as established on the Normative Clause*. This is the reason why very often, *Principals of mainstream schools involved in the project do not inform their teaching staff on their access to motivation incentives*, thus not addressing this issue. School Principals *appreciate the integration of the psychological services* in the mainstream schools but to their opinion, these services need time to grow.

The introduction of the **psychological services** is the newest experience in mainstream all-inclusive schools. This service was introduced in the beginning of the 2004-2005 Academic Year. In order to learn more on the place that disabled children shall occupy in the work of the school psychologists under all-inclusive education, the study group examined the job description of the school psychologists. It also held interviews and carried out phone polls with 4 psychologists covering the needs of some 9-year compulsory schools in the regions under our research. Examining their job descriptions it was found that special education was another important aspect of the psychological services delivered by the specialists. Therefore, in this context, the duties of the specialists of the psychological services in schools are to:

- Help in the preparation of activities chart for children with special needs;
- Evaluate the progress of children with special needs;
- Administer the evaluation reports;
- Make the necessary recommendations;
- Prepare written evaluation reports;
- Help in the preparation of individual education programs/curricula;
- Ensure the assistance of specialized services according the problem of children.

But how committed do these specialists of the psychological services feel to the fulfillment of the abovementioned duties? The responses of 4 interviewed psychologists show that there are many difficulties and problems in this respect, such as:

- Interviewed psychologists declare that each of them offer psychological assistance in three or four different schools, with a total number of over 3000 students;

- All psychologists interviewed had completed the higher education, graduated from the Pedagogical Faculty (with a degree on: elementary education, mathematics-physics, etc., and none of them on psychology). One of them had completed a pre-university course on the psychology of teaching, while others said they had certificates of short-term qualifications on the field of child psychology, courses which they had followed in Albania or abroad (but none of them actually presented these documentation!)
- All of the interviewed voiced their need for qualifications, especially in the field of specific education;
- Regarding the identification of disabled children in the mainstream schools where the interviewed individuals offered their services, two of them affirmed to have identified similar students. Nevertheless, none of the above had prepared any work plan regarding this issue. The other two, who serve in schools where the group study in fact has identified 5 disabled students, said there were no such students in their schools!
- The interviewed said the EO (the respective inspector) had not instructed them on the proper way to fulfill their duties in their schools. They say this is the reason why their actions are based on their own experience as former guardian-teacher than as a genuine psychologist.
- All interviewed said they cooperate with the teaching staff and make efforts to help them as much as they can, especially when their assistance is required;
- Until now, their services have focused on individual, group counseling of students, and work with the parents of dropout students.

After analyzing the above responses it results that the specialists of the psychological services *know their duties but have not been instructed* by the responsible bodies how they should accomplish their duties in a qualitative manner. They *have difficulties in performing the assigned duties with respect to the contingent of children with disabilities* because they do not have the necessary knowledge on disabilities, and therefore do not know how to identify and treat them in the mainstream schools. *The great number of schools they have under their observation is another problem* that affects the effectiveness of their psychological services. The specialists of the psychological service are still being introduced to the problems in mainstream schools and during *this process; they feel the need for theoretical and practical qualifications*.

4.2 THE ROLE OF THE EDUCATION DEPARTMENT IN THE FRAMEWORK OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

The ED is the institution that introduces teachers and school principals to the laws and normative clauses on pre-university education system, but it does not closely monitor their implementation. From this point of view, the EO might be the place where it can be quickly learned *the extent to which the legislation on the education of disabled children is implemented and what obstructs its full enforcement*.

Based on this objective, the research group interviewed the EO Principals in Elbasan, two inspectors of the Qualification Office and one employee of the Statistics Office and other employees of the Education Office in Tirana;

The content of these interviews was related to the knowledge that the interviewed had on the Normative Clause on Pre-University Education System (December 2002), as well as with the level of the all-inclusive process at a time when the project “Specific Integrated Education” had closed its activities; with the qualification of teachers; the statistics on the number of disabled children and their specific problems, etc. These interviews showed that:

- The heads and inspectors of EO were fully aware of the content of Article 57 of the Normative Clause and the access that disabled children have to schooling;
- One of the main principals of the EO, admits that last year (2003) in the framework of all-inclusive education, part of EO staff was qualified by representatives of MES and various organizations active in this field which operate in Elbasani District;
- Regarding the commitment of EO in the implementation of Article 57 on the education of disabled children, the head of EO says that there is willingness. Thus, lately, upon the order of MES, the EO worked on appointing the psychologist and the teachers who were going to work closely with the children who had learning difficulties, including the disabled ones. But despite the good will there are difficulties they cannot easily overcome. In relation to this, they mentioned the fact that in the district of Elbasan there are no professionals, with a degree on psychology. On the other hand, the specific school in this district is on the verge of closing due to lack of funds and shortage of teaching equipments and items. Under these conditions the majority of parents after finding it very difficult to register their disabled child in mainstream schools, keep them at home depriving them of their right to education. Even those few teachers, who do accept disabled children in their classrooms, actually think their salary does not justify their efforts (15. 000 lek per year). A good part of teachers do not have the necessary knowledge and do not possess the appropriate techniques to work with disabled children, except for some teachers who have been involved in special projects.
- The Inspectors of the Qualification Sector, at the EO say that qualifications on the education of disabled children is foreseen to focus only the teachers of the CU and Preschool, and it will not encompass other levels;
- The staff of the Qualifying Office finds it often difficult to organize qualification courses and determine the subjects to be treated since no specialist in the field of all-inclusive education will teach these courses for as long as the EO does not have available funds to cover the costs. They stress the fact that their role is not to act as instructors to teachers but to identify their needs and cooperate with other specialized institutions in order to get various specialists and offer qualitative services;
- Nevertheless, in the near future it is foreseen the establishment of a working group that is going to transmit the experience of working with disabled children in mainstream schools. Several subjects of qualification for teachers have already been foreseen.
- The interviewed admit that for the moment there is no infrastructure to support the education of disabled children in mainstream schools. There is no assistance to be offered to teachers in cases of need;
- The EO does not have any register with the names and the total number of disabled children. The EO staff says the Ministry of Education has never asked the compilation of a similar register, but

they can prepare one if they are asked to;

- In order to identify the disabled children, the EO cooperates with the Office of Social Services near the Municipality and with various organizations keeping registers of children in need. The school directories can be of no help since they have no real possibilities in identifying all the disabled children;

After analyzing the above data gathered through interviews held with heads of the EO-s and the inspectors of the Qualification and Statistics Office near the EO, it results that *a good part of the EO staff in Elbasan has attended some qualification course offered by the representatives of MES on the implementation of the legislation on all-inclusive education. But this qualification is not sufficient and does not serve them for solving the range of problems encountered in the implementation of this legislation in their education practice. The Education Office at Tirana admits the absence and the need for qualification with respect to the problems encountered in the implementation of all-inclusive education. There is will on the part of the entire staff to achieve all-inclusive education, but there are difficulties in obtaining the funds for offering qualitative qualification courses to a great number of teachers. The integration of the psychological services into the mainstream schools is considered an important step in supporting the teachers and disabled students and those with learning difficulties. The EO is aware of the problems faced in the education of disabled children, but it has no statistics with the names of disabled students. In order to register them at school, it is often cooperated with non-governmental organizations.*

4.3 THE ROLE OF THE SOCIAL SERVICE OFFICE WITH RESPECT TO ALL-INCLUSIVE EDUCATION

Every municipality a special office has under its jurisdiction, known as the Social Service Office (SSO), which aims at taking better care of citizens. The Social Service Sector of this Office is responsible for solving the problems of disabled children and their families. This sector is comprised of three specialists or inspectors. Understanding the importance of this sector for the life of disabled children, the research group thought of involving all employees of the social service offices in Elbasan and Librazhd in the interviewing phase of the research. The main objective of these interviews was to learn more on *the role and duties of the social services sectors; on the way work is organized in this office; on the kind of services this office offers to disabled children; on the role these services play in their education;*, the education level and specialization of the staff delivering these social services; on the archive of this office, and other issues related to *the identification and treatment of disabled children.*

Interviews held with the social service personnel the research group showed that:

- The duties of the social service sectors consist in delivering financial assistance to disabled children and their parents;
- Only those who actually present themselves (or ask for assistance through their representatives) to the SSO benefit from this financial help;
- As for the rest of the services the social service office should offer, as well as the rest of the problems it should deal with the education of disabled children, the staff replied this is not their job and that they are only responsible for delivering the financial assistance which is only 6.800 leks/per month;

- Regarding the nature of assistance people expect from these offices, the employees say the administrator gathers the monthly requests submitted and awaits for their approval by the institution, while the one in charge of the office affairs explains to the people the legal basis and criteria they have to meet in order to profit from the financial assistance for disabled people;
- It is the regional doctor who informs the SSO on the identification of disabled children, who in fact seems to wait for the disabled child to appear at the doorstep of his clinic; Disabled People are identified only when the family of the disabled person submits the respective statement. At some point the medic wants to know the health condition of the child and then proceeds with his/her examination in person;
- The office does not have an authorized person who would identify disabled people on the field; it is stressed that this role it is impossible to be fulfilled by any of the employees near the social service offices since they are too busy with their paper work at their offices;
- The social service office possesses no genuine file kept on the socio-economic data of disabled children;
- Problems with the paperwork are a result of the content of the forms filled in by disabled people. These forms are superficial and do not specify the health condition of the child;
- Except for one employee at the social service office in Librazhd, no other employee of the social services has completed the necessary education needed for the office they hold; They have degrees on agriculture economy, while there was one employee who did not even have a university degree but only a high school diploma from the Vocational Economics High School;
- It is the region administrator who deals with issues on the field, but it is not in his competence to signal on the identification of a disabled child;
- Very often these offices get their lists on disabled children and those with other difficulties by the non-governmental organizations;
- There is no regulation ruling the work of the social services offices in Elbasan and neither in Librazhd;
- Regarding the cooperation of these offices with the school directorates on disabled children, the most common response of employees was that in special cases this becomes a personal quest since the law does not specify any obligation for this office to establish a similar cooperation;
- Regarding the projects these offices have on the education of disabled children, the employees often replied that there are no such projects, other then those with respect to financial assistance. On the education of disabled children, the office cooperates more often with such associations as MEDPAK, etc.

A close examination of the data gathered by the interviews held with the employees of the social services offices near the municipalities of Elbasan and Librazhd, clearly shows that *none of the SSO employees deals with the problem of education of the disabled children*. It is obvious that nobody

goes into the trouble of making sure they actually enjoy their right to education. *The identification procedure of disabled children seems somewhat unclear.* Those who for various reasons do not know they have to go to the doctor in order to get a medical evaluation, do not benefit from the financial assistance and also remain unidentified as disabled people (I have personally met a person in a similar situation at the Elbasan Court House. Although the teen was 13 years old, his name was nowhere to be found neither in the list for financial assistance, nor in the school registries. He was living in full misery and was illiterate (V. Haxhiymeri)). *The SSO employees do not have the necessary education for their job,* which brings about confusion in determining their role and specific duties and affects the quality of the services this vital sector should deliver to the disabled children and their families. *The paperwork in the SSO is correct,* but the content of the forms used for disabled people is superficial and does not specify the health conditions and the education level of disabled children *The social service offices do not offer information to the non-governmental organizations,* but they do accept information offered to them by the latter ones and consider this information as credible. The SSO does not have any project or has not undertaken any cooperation initiative in order to improve the education situation of disabled children. *In the way that SSO is working, it does not deliver any services in the education of disabled children.*

4.4 THE ROLE OF RESPECTIVE DIRECTORATES IN MES ON THE IMPLEMENTATION OF THE LEGISLATION ON INCLUSIVE EDUCATION

No reform in education can be successful unless there is cooperation between the local decision-making bodies and central ones. In this context, the MES plays an irreplaceable role in expanding the all-inclusive education throughout the country. MES can be informed on the progress of the process through its respective directories, such as that of the *curricula, statistics, economics,* and it can greatly influence the progress of the inclusive education process.

In order to see the commitment of MES in the process of implementation of the legislation on the education of disabled children, the research group interviewed the heads of Curricula Directorate, those of the Statistics Directorate and Directorate of Economics. From these interviews, the research group learned that:

- The curricula and subject treated in the 9-year obligatory schools, such as reading, natural sciences, etc., does not cover the problem of inclusion of disabled people, except for some lessons contained in the Reading Book addressing the support and positive attitudes towards children wearing optical glasses.
- There are no detailed statistics on disabled children and their problems. This is not a requirement even for the respective sector of the EO offices in various districts;
- Regarding the budget, teachers are paid based on the norms of the year 1994 and there is no budget for bonuses on additional classes;

After analyzing the above data it is found that the knowledge and information included in the curricula for the students of the 9-year compulsory education schools, *does not cover disabilities.* While drugs, alcohol, AIDS, etc, are extensively treated in the subject of Health Education, the disabilities are not tackled at all although these might be the most tangible phenomenon for the age of students of the 9-year compulsory schools, since disabilities are often the consequence of an accident, high temperature, polio, etc. Also the Statistics Directorate at the MES *does not have a register of disabled children included*

in the mainstream schools, as a consequence the Directorate of Economics at MES, cannot effectively plan and allocate the budget for the qualification and material incentives meant for the teachers who work with disabled children included in mainstream schools.

4.5 THE LEVEL OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS IN ENSURING THE CONTINUITY OF THE ALL-INCLUSIVE PROCESS

Reforms carried out in the pre-university education system, are usually preceded by the qualification of teachers in the service and accompanied by the necessary approximation of the curricula of universities preparing the new contingent of teachers. These actions serve as a greater guarantee for a better quality in the education services.

Based on this idea, *mainstreaming the disabilities in the education system*, already supported by the Normative Clause on the 9-year compulsory system, obliges the Albanian universities to equip their students of various majors on pedagogy with the necessary knowledge and abilities in order for them to successfully deal with and implementation this new approach to education.

But, how prepared do future teachers feel in working in an all-inclusive education system?

In order to learn more on this issue, the study group planned a survey with the students majoring in pedagogy at various faculties of the University of Elbasan “Aleksandër Xhuvani”. The content of the survey questionnaire aimed at finding out not only *the level of knowledge* of future teachers on disabled students, the legislation on their education and all-inclusive education, but also *their needs for practice and theory* in order for them to successfully teach in mainstream classrooms where disabled students are to be included. The participation to this survey was voluntary. In the end, 100 students in the last year of their studies near the Teachers Departments participated in this survey (50 students majoring in elementary education and preschool education and 50 others majoring in Albanian Language and Literature, Bio-chemical Industry and Mathematics-Physics). They were divided into groups of 50 because students majoring in elementary and preschool education were the only ones who actually take a special class on “Specific Education”, therefore they were obviously in advantage as opposed to other students regarding the knowledge on disabilities and inclusive education. Therefore, their answers were separately evaluated, although the survey questionnaire used was the same for all the respondents.

The processing of the forms filled in by the group of 50 students majoring on elementary and preschool education, showed that:

- The majority of students knew the exact definition of the term “disabled student” including in their answers a great range of physical, mental, emotional disabilities;
- 43 % of them affirm that in their practice hours, when they practiced their future profession in mainstream classrooms under the supervision of the teachers, they have met disabled students;
- the majority of the students say they were not surprised by the presence of disabled students in the mainstream classrooms, quite the contrary, they appreciated in a way the fact that teachers had admitted these children in their classrooms, although they found it was very hard to work with them;
- 67 % of the students admit that mainstream classrooms are the best place to educate disabled children, 23 % maintain the best place are the specific classes and 10 % did not comment;

- the majority of the interviewed admit to not know in detail the content of the legislation favoring the education of disabled children in the specific and mainstream classrooms as well;
- Generally, students say teachers tend to accept disabled students in their classrooms, although their knowledge on how to work with them and meet their specific needs is not sufficient;
- Asked what changes should be made to the university curricula in order to better prepare the students with respect to all-inclusive education, the majority of the interviewed students stressed the need to include in the university curricula concrete techniques in teaching disabled students. They explained that the current textbooks give only general teaching guidelines, not specific ones such as the practical techniques to be used in order to develop the social, linguistic, motor abilities of disabled children, etc;
- Regarding the all-inclusive education, the majority of students say this is related to registering and admission of disabled children in mainstream schools;

Processing the data collected by the forms filled in by the students of other majors in the field of pedagogy, whose curricula does not include any specific class on all-inclusive education, showed that:

- The majority of students have a clear understanding of disabilities. In this context, *they defined disabled students as individuals who experience difficulties* in understanding, in articulating, have problems with their sight, listening and writing. Quite often in their responses they labeled these students as *individuals who need help and to whom specific education should be offered*
- Only 20% of the students affirmed *to have met disabled students in their practice period at mainstream school*;
- Those who admit to have met disabled students during their practice period also say they *were surprised at this finding for several reasons*; firstly by the fact that these children were included in mainstream classes while there are specific schools for them; secondly because they were often insulted by their normal peers; and thirdly, because mainstream classroom teachers did not find the necessary time to deal with them, so they chose the easy way of avoiding them by making them sit at the last desk row of the classroom or by occupying their entire time with drawing tasks;
- Asked about the best place to school disabled children, *only 10 % of the students said the mainstream classrooms are as the best place*; 6 % did not answer, while 84% of them were convinced the best place were specific schools;
- None of the students had any knowledge *on the position of the Albanian legislation* on the education of disabled children;
- All future teachers *displayed willingness to help disabled children*, in case they would have such students in their future classrooms. But, at the same time they *voiced their concern and questioned their ability to be make a useful service to these children, since they actually do not have the necessary knowledge and do not possess the necessary techniques to work with them*;
- Asked about the changes that should be made in order to further their knowledge and improve

their preparation, so they can successfully work with disabled students, they suggested: the academic curricula should include more classes or specific courses on the work with disabled students, or their classes on the pedagogy of teaching should include some chapters on this work; some suggested more practice should be offered in this context;

- Most of the students *did not reply or gave incorrect answers* when asked if they had heard about “the all-inclusive education” and what this meant to them as future teachers of mainstream classrooms.

In order to find out more about the preparation of the future students on all-inclusive education, the research group considered as important to interview the heads of various Departments and Deans of Faculties on Preschool and Elementary Education, those in charge of the Faculty of Mathematics and Physics, Biochemical Industry, Albanian Language and Literature, History and Geography and Foreign Languages. The objective of these interviews was to find out *what they thought on all-inclusive education as the ones who prepare the curricula and prepare the syllabus for the future teachers*. The central topic of these interviews served the objective of gathering real information on how mainstreaming of disabilities in the education system *has been reflected in the curricula and syllabus of Teachers Departments and what are the needs of the Universities and their academic staff in order to deepen the all-inclusive culture in their academic programs*.

Interviews with the heads of university departments and deans of faculties on Pedagogy showed:

- Few of them admitted to have knowledge on the legislation for the education of disabled children, on the content of the Normative Clause on Pre –University Education System (December 2002) and mainstreaming disabilities in the education system; *The majority said they had heard something about it but had no clear understanding of it;*
- Asked about which was the best place to educate the disabled students, only few of them answered that this place were the mainstream schools, the majority named *the specific schools;*
- After reading about the content of the Normative Clause on the Pre-college education at the newspaper “Teacher” on 09.25.2002, especially on the Article 57/2 on the education of students with special needs, *the majority of the interviewed positively appreciated the legal amendments;*
- **Asked about how prepared they expect the future teachers to be in order to successfully apply the all-inclusive education** (now foreseen even in the respective clause) part of the interviewed said that *students were prepared for inclusive classrooms as well* because preparing a qualitative teacher *means this teacher has be able to include in effective teaching the good students and those experiencing learning difficulties*. Nevertheless some of them stress the fact that *the University does not prepare teachers for specific schools*. The respondents mentioned the Faculty of Elementary and Preschool Education; Faculty of Albanian Language and Literature as the ones with the best level of student preparation in the identification and educative treatment of disabled children.
- The answers to the question if there are specific subjects in the accademic curricula which directly contribute to their knowledge and abilities as future teachers on the inclusion of disabled children, show that: those majoring on preschool and elementary education take a special class known as “*Specific Educaton*” ; those majoring on Albanian Language and Literature take similar classes

such as “*Therapy of Speech*”, “*Psycho-Linguistics*”; “*Socio-Linguistics*” and “*Language Methodic*”; the Teachers Department at the Faculty of Bio-Chemistry offers some knowledge on disabilities through general subjects such as: *Anatomy, Physiology, Genetics, Bioethics and Etiology*, but students have no knowledge on the educative treatment of disabled children and on all-inclusive education. While, *the Teachers Department at Faculty of History and Geography Studies does not offer any class or knowledge no knowledge on disabilities and all-inclusive education.*

- The answers to the question on what their future profession will be in the framework of all-inclusive education were promising, but they were followed by several requests such as: *the qualification of the academic staff in this field; their participation in common projects, organization of round tables and provision with more publications on the implementation of specific education in mainstream classrooms.*

Analysing the data gathered through the survey carried out with the last year students of Teachers Departments at various Faculties and with the heads of Departments and Deans of Faculties who prepare the future contingent of teachers, we found *that students and part of the leading academic staff at the universities offering majors in preschool and 9-year obligatory education have little knowledge on The Normative Clause on the education of disabled children, approved since 2002.* The majority of leading staff has no clear understanding on disabled children and all-inclusive education. *The subject of special education is merely touched upon or not included at all in the curricula used for preparing future teachers on various subjects treated in the 9-year obligatory school.* There are no classes or specific topics addressing the problems of children with disabilities and their educative treatment in the framework of all-inclusive education. *The commitment to make future changes in the academic curricula seems promising, but in order to achieve this end the leading academic staff of the Teachers Departments needs to be qualified, universities should get involved in projects on all-inclusive education and these institutions should be provided with various publications and books in the field of Disabilities and their application in the educative aspect in mainstream classrooms. The Ministry of Education should regularly inform the Teachers Department in various Faculties of the Albanian Universities on the changes which are to take place in their institutions. The Teachers Departments should be aware on the importance of the integration of all-inclusive education in the obligatory levels of education and should be assisted in anticipating the necessary changes in their academic curricula and programs.*

5. THOUGHTS OF EDUCATION SPECIALISTS ON THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF THE LEGISLATION ON INCLUSIVE EDUCATION

The effective implementation of the legal framework on all-inclusive education requires the commitment of all the links which are responsible to make it work. In this context, the research group considered it necessary to organize a round table of specialists *representing each link, in order to discuss and plan together the achievement of all-inclusive education for PWD based on the existing Normative Clauses*. Before the opening the discussions the participants heard two thesis on: 1) “The regional experience of Librazhd on the education of disabled children under the all-inclusive education” (Z.Koka), and 2) “Main aspects contributing to the achievement of the education of disabled children and areas for intervention in this respect” (V.Haxhiymeri). The main objective of these theses was to introduce the participants to the regional achievements on the all-inclusive model used in the framework of the project “Specific Integrated Education”, as well as to present some of the preliminary results of this study. While the main topic of discussions of this round table was *deepening the practical impact of interventions and making further necessary amendments to special legal and administrative acts in order to achieve all-inclusive education* not only in the region of Librazhd but its gradual expansion in the rest of the regions as well. In the appendixes to this research you will find a summary of the discussions held by each participant at this round table. We would like to express our appreciation about the presence and thoughts given by the education specialists which are considered as an important contribution to the achievement of the objective of our research. They readily accepted our invitation to this round table and gave their thoughts on the solution of problems and overcoming of difficulties in the process of inclusion.

1. Mr. Ilia Paluka, Director of the Academic Curricula Development in MES

The Albanian Government has continuously taken into consideration the education of disabled children. The fact that today we have a contemporary legal framework for the education of disabled children, enabling them to learn both in specific and in mainstream schools together with their normal peers, and the development of a National Strategy in order to materialize their education, are a clear indication of these considerations. Also, in the University of Vlora a new contingent of teachers is being prepared on specific education, while the psychological services have just been integrated in the structure of mainstream schools aiming at creating a supportive and far more specialized structure in the education of children with special needs included in these schools. Certainly, we do not claim to have achieved maximal results. MES is actually carrying out an evaluation process and monitoring the specific indicators regarding the implementation of the legislation on all-inclusive education. In this context, *MES plans future amendments to the Normative Clause on the Pre-University Education System, and efficiently using the respective executive structures*.

Regarding the introduction of knowledge on disabilities in the academic curricula and school textbooks, I would like to explain that we have no controlling power over this issue. The authors of the school textbooks are free to include in these texts whatever they consider necessary. Until now the textbooks are chosen through a competition between publications that better met the established criteria. Our Directorate *will consider adding as a criterion on the introduction of knowledge on disabilities* in the preparation process of the textbooks. In this context, textbook authors should become aware of the inclusion of disabled children in mainstream classrooms. But this setback created by the textbooks might be overturned through *extracurricular or cross-curricular educative activities*, so that the textbook will not be over-condensed with additional parts.

As for the training, my personal opinion is that a seminar meant for the inspectors of the EO should be organized in order to instruct them on the all-inclusive process.

2. Mr. Kasem Balla, EO Director, Librazhd

We should guarantee the early educative intervention for disabled children. In this context, *the all-inclusive process should start at the kindergarten, i.e. at the preschool level.*

The teachers who are going to deal with the fulfillment of the needs of disabled students in the mainstream schools should be assigned in advance so that they can *be prepared or specialize* in order to be as effective in their job. Another issue to be given some thought *is whether there is a need for an assistant*, especially in the remote places and for the secondary education of the 9-year compulsory education. In these areas except for female teachers, there are also male teachers who compared to their female colleagues do not demonstrate the same tenderness towards the children, and especially when dealing with disabled students.

3. Dr. Marita Nika, expert in the field of special education and parent a child with disability

The definition of disabilities should be reviewed under the light of all-inclusive education. In this context *disabled students should be defined as students who learn differently. Also the categories of the disabilities should be clearly defined.*

4. Mr. Alqi Çabiri, Head of the Qualifications Office at the RED, Elbasan

The problem does not lie at the legal content of the Normative Clause but *in the fact that it is not applied in the educative practice.* In order to increase the efficiency of the implementation of the Normative Clause *we should intervene by training the teachers* in order for them to understand the nub of the special integrated education. Furthermore, *teachers should be assisted through new publications in the field of all-inclusive education and by raising their awareness* through various means, including leaflets.

5. Mr. Vladimir Pasku, representative of the Directorate of Inspection at MES

We possess no *indicators that show how effective is the implementation of the Normative Clause* which is one of the duties of the Directorate of Inspection at MES. These standards have to do with the care that it is shown for the students. As for the care shown towards the disabled students, this year we have gathered data on children suffering from epilepsy. In order to ensure an effective implementation of the Normative Clause, *the cooperation with the Inspection Directorate should deepen.*

6. Mr. Rexhep Çuko, Director of Statistics Office at MES

There is no database on disabled children, being integrated or not in mainstream schools. We possess only data on specific schools. In order to overcome this problems, a set of indicators should be established which will make the bases in collecting these data. But, in order to prepare a database, *a work group should be immediately set up at MES.* To this end the *cooperation with the RED is very important*, but this body is not equipped with the necessary electronic technology to achieve what I just proposed.

7. Mrs. Daklea Shtylla, Director of Services near the Municipality of Tirana

The Municipality of Tirana has already carried out a research and collected data on Disabled People, among whom there are 2129 disabled children up to the age of 18 years old. However, *having these data is not sufficient, the disabilities of these people need to be categorized* which can be done only by a medic or some other specialist in the field.

Furthermore, the Municipality of Tirana has established a *sector* with a two-member staff, *which protects the rights of children*. It is time to set up working groups at municipality units, which are to deal with the education problems encountered by disabled children.

To achieve effective results in this direction, it would be better if the School of “Luigj Gurakuqi”, where the number of students has decreased year after year, *shall be transformed into an institution dealing with the evaluation of disabled children*. This school might as well *serve as a Multidimensional Resource Center*.

The respective state institutions *should analyze their failure to implement the legislation on all-inclusive education* and take responsibility.

We, as a municipality have planed and offer services to disabled children, but *the MES and RED should undertake other inclusive projects*.

8. Mrs. Eglantina Lika, Inspector of Preschool Education at RED, Tirana

All kindergartens in Tirana have been involved in a project on the integration of disabled children, funded by the Association “Help Life”. But the need for early educative intervention cannot be met only with one project. *The establishment of inclusive kindergartens should support these efforts*.

9. Mr. Vladimir Xhelili, Dean of the Faculty of Specialized Pedagogy at the University of Vlora

The University of Vlora is currently preparing 24 students to work with disabled children. They are to serve as *social mediators* whose work motivation will be: *Equal in rights, different in needs*.

But, *the young generation of teachers needs to be motivated* in order to increase the number of future students applying to this Department. Therefore, *the Normative Clause should be reviewed* in order to foresee material incentives for teachers of specific education.

Regarding the implementation of the legislation on all-inclusive education, *awareness raising and training campaign* should be undertaken *involving the parents with disabled children and teachers of mainstream schools*.

The integration of disabled children in mainstream schools is not the ultimate solution to the problems of these children. In this context, *other forms of education and treatment of disabled children should be supported such as*: specific schools, specific classrooms within the mainstream schools, and education at home, daily centers.

10. Mr. Fatmir Bezati, Inspector at the Directorate of Academic Curricula Development at MES

The immediate problems are the extent to which the legislation on inclusive education is being implemented and the way it is going to be executed in the future. Therefore, *we should find the appropriate ways and means to make this existing legislation fully applicable*.

6. RESEARCH CONCLUSIONS

1. The Normative Clause on Pre-University Education System, approved in December 2002, was the first official document to state the contemporary tendency to integrate the disabled children in the mainstream schools, as a better alternative rather than secluding them in special institutions. This Clause also proclaims the all-inclusive education as a necessity. It prescribes a number of legal obligations to be fulfilled by the mainstream schools regarding the education of disabled children, fulfilment of the educational plan, academic curricula, evaluation of disabled students, passing these children to the next grade with no failures, etc.
2. The Legal Framework containing the Normative Clause on the education of disabled children in mainstream schools, is considered as quite progressive, democratic and comparable to the respective standards in the developed countries. Furthermore, its implementation by MEDPAK in the framework of the regional project “Specific Integrated Education” showed that this legal framework is effective, suitable and valuable for the conditions of the Albanian school. The main indicators of these qualities are the production of a regional model of all-inclusive education as well as the great range of educative, social and economic benefits resulting by its implementation. At the same time, this project also showed the ways and the means to make the legislation fully applicable.
3. In fact, the Albanian mainstream schools are altruistic towards disabled children but not ready yet to offer equal chances. Even though the legal bases for the educative relation between the Albanian mainstream schools and this contingent of students is already specified in the Normative Clause on Pre-University Education (December 2002), schools often encounter difficulties in being introduced to, in understand and strictly implement this clause. In this context, practice has shown that schools do not fully understand parts of the legislation that foresee the procedures to be followed for accepting, evaluating and registering disabled children in the first grade of elementary schools. There are no normative acts that actually regulate the work of teachers through the IEP-s. The legal framework does not fully tackle and encourage other aspects of all-inclusive education such as the qualification of teachers of mainstream schools who work with disabled children and it does not deal with their workload or financial incentives. This framework does not clarify the legal bases for the relationship between the mainstream school and the system of social services. No supporting structures have been established at MES, RED and other Local School Directorates to ensure the coordination and the progress of the integration and all-inclusive process. The academic curricula, teaching programs and school texts in mainstream schools do not comply with the process of all-inclusive education. The mainstream schools lack the appropriate space for this process, the resource centres, the means and material bases necessary for the all-inclusive process. The legal base for implementing the legislation on all-inclusive education at the secondary schools is still unclear.
4. Early interventions shall be reflected in the legal framework, while the all-inclusive practice in the preschool level have started in the form of projects.
5. The attitude of students and their social relationship with other disabled students seem generally friendly. This relationship is characterized as more friendly and accepting especially amidst students of a very young age. With their growth, gender differences negatively reflect upon this relationship, and students are not as friendly. The little knowledge the students of mainstream schools have on the various kinds of disabilities contributes to the decline of acceptance. The content of academic curricula

in mainstream schools and the textbooks do not give knowledge on disabilities, although these disabilities are as dangerous as AIDS, alcohol, drugs, etc., and might affect anyone and the cause for this might become an accident, high temperature, etc.

6. Although the process of all-inclusive education should be preceded by the phase of awareness raising sessions and qualifications, it results this has been the case only those schools included in the project. Even in their case, the awareness raising efforts and the qualification of teachers has ended together with the project. As for teachers of mainstream schools not involved in the project, their principals and the staff of the Qualifying Sector near the RED and EO, have neither the information nor the necessary qualifications to perform these qualifications. In this context, the majority of teachers not involved in the project admit they have little knowledge on the legal framework on the education of disabled children. They have no knowledge on disabilities and the types of disabilities, do not possess the necessary special teaching techniques in order to work with these students, do not know how to react in special cases and believe they are not able to adjust the teaching program according to the needs of their disabled student, and they do not exactly know the extent to which the academic programs should be simplified for them, etc. On the other hand, mainstream school directors even though they instruct their pedagogical staff to accept disabled students in their classrooms, feel powerless to follow up the inclusion process of these students. They also feel powerless to support and motivate their teachers in this process. The EO staff, the sector of qualifications experiences professional and financial difficulties to ensure the qualitative qualification of teachers and school directors. While the sector of statistics does not possess a list or register with the names and other data of disabled children studying in mainstream classrooms.
7. The education level of parents of children with disability is very low. On the other hand, the families of children with disability are in a very difficult financial situation and therefore their attention is focused more on fulfilling these needs rather than on the fulfillment of the right of their disabled child to education. As a result, their cooperation with the school on the welfare, education and schooling of their disabled child seems very difficult. Nevertheless, the love of the parents for their disabled child is immeasurable and they are willing to do everything they can for their children.
8. The psychological service, only recently offered in mainstream schools, it is viewed as an important step in the process of inclusion. The specialists of this service actually cover 3-4 schools each. They admit that the great number of schools under their responsibility affects the effectiveness of their psychological service. Also, they have no knowledge on the disabilities and the psychological treatment of disabled people. The majority of psychologists offer only individual or group counseling. They admit they need further theoretical and practical qualifications in delivering psychological services since the degree they hold is the Teacher's Degree.
9. The job description of Social Service Office staff does not include dealing with the education problems of disabled children. Registration procedures used in the case of disabled children are not clear and the content of the forms on disabled children are superficial with respect to the health condition and education level of each disabled child. SSO staff does not have the necessary education for their jobs. There are no future projects foreseen which would follow up issues regarding the education of disabled children.
10. MES has allocated no funds for the qualification of teachers in mainstream schools in the framework of inclusive education. The same applies for the budget and payment of bonuses for additional classes

to teachers who have in their classrooms disabled students. Furthermore, MES does not possess statistics on disabled children who study in mainstream classrooms.

11. Only few or part of the academic staff of the faculties who prepare the new contingent of teachers as well as some of the future teachers are informed on the Normative Clause. In the academic curriculum that is used to prepare the future teachers who are going to serve in the 9-year obligatory schools, there is little or nothing said on special education. The University promises that in the future will make positive changes in range of subjects treated. However the level of awareness of the academic staff should be raised in this respect, they need further qualifications and should be included in various projects. Also the University should be provided with textbooks on disabilities and all-inclusive education. The Universities, which are preparing the future teachers, do not feel well informed on the changes and reforms that are being undertaken in the pre-university education system. MES has its own share of responsibility in this respect.

7. AREAS TO INTERVENE IN ORDER TO INCREASE THE EFFICIENCY IN THE IMPLEMENTATION OF THE LEGISLATION ON INCLUSIVE EDUCATION

The final phase of the study presented in this report is *determining the areas for intervention in order to increase the efficiency in the implementation of the legal framework on the education of disabled children under the all-inclusive education*. The conclusions of this study and the ideas given at the round table lead to the need for immediate intervention in the following areas:

1. The existing legal framework

- ❑ The definition of children with disability should be revised in the light of inclusive education. In this context, students with disability should be defined as students “who learn differently”.
- ❑ All types of disabilities should be clearly categorized.
- ❑ The legal procedures to be followed for accepting, making the initial evaluation and registering the disabled children at the first elementary grade in mainstream schools should be clearly described.
- ❑ All normative acts regulating the work of teachers with the IEP-s should be reviewed.
- ❑ Teachers’ supporting services should be improved, such as: reduction of the teaching norm; the possibility of assigning an assistant teacher to mainstream classes with disabled students. This assistant might as well be a teacher in pension who feels like he/she can still contribute to the school; use of incentives in the form of bonuses or other types of reward and encouragement within the school, etc.).
- ❑ The legislation should prescribe the way it is going to be preceded with the inclusive education in the secondary schools. It should also prescribe the incentives for teachers of inclusive classrooms. The same should apply for the preschool education, although the all-inclusive education in this level is not obligatory. The existence of inclusive projects even at this level of education means that special clauses should foresee what will be the future of this experience and the way it is going to be furthered
- ❑ The legislation should also establish who is going to be responsible for the amendments to the academic curricula, school subjects and textbooks under the all-inclusive education and which will it be the best way to carry out this task. It should also state the extent to which lessons are to be simplified or the way these are to be adjusted to the needs of all-inclusive education.
- ❑ The legal framework should be followed by other legal by-acts which shall be applied in case the law is not observed.

2. Mainstream schools (teachers, mainstream school directors, psychological service specialists)

- ❑ There is need to raise the awareness of teachers and principals of mainstream schools on the importance of inclusive education.
- ❑ Mainstream school principals and teachers should undergo theoretical or practical training on: the Normative Clause which guarantees the right of disabled children to study in mainstream schools under the all-inclusive education; on disabilities and the ways these disabilities are treated at school; on the preparation of IEP-s and use of various inclusive teaching techniques in mainstream classrooms.

- ❑ Teachers should be trained on the cooperation with the parents of disabled children becoming thus aware of the importance of these relations. They should cooperate with these parents in developing effective work plans, extending thus the contribution of parents beyond their houses and making them direct participants in the classroom.
- ❑ Teachers should be provided with theoretical and practical publications in the field of all-inclusive education.
- ❑ Teachers should be motivated as foreseen by the legislation.
- ❑ The Directorates of mainstream schools should play a greater role in the professional support and motivation of teachers who work with disabled students. Together with the teachers, School Principals should program extra-curricular and cross-curricular activities in order to deepen the knowledge of students on disabilities.
- ❑ More considerations should be given to the gradual adjustment of school facilities and the establishment of a resource center to serve the needs of all-inclusive education. Also, teachers should be provided with the materials and other necessary items necessary for the all-inclusive process.
- ❑ The cooperation between the business community and the local government should be encouraged in order to create a suitable environment within the school facilities, to equip the resource center and to ensure other materials needed for the all-inclusive process.
- ❑ Specialists of the psychological service near the mainstream schools should be helped through trainings and qualifications in the field of special and all-inclusive education. There should also be a reduction of the number of schools were they extend their services. This will result in better services offered by the psychologists as prescribed in the respective MES documents.

3. The family (the parents and their relatives)

- ❑ The low education level of parents with disabled children is an indicator of the continuing problems in the field of education, but also an appeal made to the mainstream schools and other supporting institution to ensure parental education before inviting them to become effective partners and work towards the objective – better education and schooling for the children in general and those with disabilities in particular.
- ❑ A clear strategy needs to be drafted supported by sustainable funds in order to work with and include the parents of disabled children in the all-inclusive education, considering them as important supporters of this process.
- ❑ Teachers should update their work schedules and discuss them with the parents of other students so that the changes permeating the education system are well reflected and the challenges of our times successfully faced.
- ❑ Those Regional Parents Association who have amidst them members with disabled children, should become more active in helping and assisting each other, and especially in assisting those parents without education in becoming more competent as parents.
- ❑ The majority of families with disabled children have acute financial difficulties, which distracts their attention from the education of their disabled child to securing the means to live. This is why the local government, the non-governmental organization and the community itself should intervene in order to improve their financial situation. Also, the Ministry of Labor and Social Affairs should

prepare a strategy for the employment of the family members of disabled people and also give the necessary assistance.

4. The Regional Education Directory and the Education Office

- ❑ Accurate lists containing the specific data of each disabled child included in mainstream school should be prepared. The RED and EO possess the computer technology to prepare and save the basic data on disabled children studying in mainstream schools.
- ❑ The budget plan should foresee funds for a greater number of qualifications offered to teachers and ensure the quality of these qualifications. Funds should also be foreseen for the preparation of textbooks or practical guides that will assist teachers and guarantee the success of the all-inclusive process.
- ❑ The staff of the RED and EO should be qualified in order to clearly understand its responsibilities and increase its ability to monitor and support the process of inclusion.
- ❑ The RED and EO should be supported in order to raise the awareness of teachers on the importance of the inclusive process and its acceleration.
- ❑ These two bodies should instruct and explain in practical terms the role of the specialist of psychological service in the mainstream schools under the all-inclusive education.
- ❑ The cooperation between the MES, SSO, non-governmental associations and the academic staff of the universities preparing the new contingent of teachers should be closer.

5. Local Authorities and the Social Service Offices and Financial Assistance

- ❑ The local authorities should pay more attention and give more support even with respect to the fulfillment of the right to education of disabled children.
- ❑ The SSO near the Municipalities should be reorganized to include in the job descriptions of their staff the responsibility for dealing with education problems of disabled children. In this respect it should increase its cooperation with the mainstream schools, the RED and EO as well as the associations.
- ❑ SSO staff should have majored on Social Services, otherwise they would be unqualified to correctly perform their duties and deal with the entire range of problems faced by the Disabled People, especially by disabled children.
- ❑ These authorities have to draft the list of Disabled People and record their information in detail.
- ❑ The process of identification of disabled people should be improved. The SSO should not wait for these people to show up at the offices. Some of these people might not even know about the existence of an office offering social and financial assistance services, an office which waiting for them to show up then offer its help.

6. MES

- ❑ MES should intervene in order to ensure an efficient work of the entire mechanisms and structures responsible for the implementation of the legislation on all-inclusive education.
- ❑ MES should guarantee early intervention in the education of disabled children. The kindergarten should be as prepared as mainstream schools in receiving and educating disabled children.

- ❑ Certainly the integration of disabled children in mainstream classrooms will not solve the all problems faced by disabled children. Under this condition, MES should support other forms of education and treatment for these children such as: special schools, special classrooms in mainstream schools, education at home, daily centers, etc.
- ❑ The Directorate of Academic Curricula at MES should adjust the curricula, teaching programs and text books used in mainstream schools for a successful inclusive education in order for these academic tools to be effective in the hands of teachers working with disabled students.
- ❑ Including information on the disabilities in the academic text books should be set as a criterion to the authors preparing them.
- ❑ The Directorate of Statistics near MES should speed up its work in completing the list with the names and the basic information on each disabled child included in mainstream schools and kindergartens.
- ❑ The Directorate of Economics near MES, after a careful research, should allocate the necessary funds for the qualification of teachers in the framework of all-inclusive education. It should also ensure their motivation as foreseen in the Normative Clause on Pre-University Education System. In this respect, there is need for rapid reaction even for teachers of the secondary education in the 9-year obligatory schools as well as for teachers of preschool education who have included disabled children in their classrooms.

7. Universities preparing the future teachers

- ❑ The academic staff needs to become aware of the integration of the inclusive novelty in the 9-year obligatory system. This would enable early intervention in the adjustment of the academic curricula and teaching subjects used in the preparation of the new contingent of teachers, especially of those who are going to teach in the secondary education of the 9-year obligatory schools.
- ❑ Training of the academic staff of Universities in the framework of all-inclusive education should be planned. These trainings might be offered either by the MES, having as the their objective the introduction of the Normative Clause on Pre-University Education and voicing the needs of mainstream schools under these new conditions, or could be carried out through the involvement of the academic staff in various projects of non-governmental organizations interested on all-inclusive education.
- ❑ Universities should be involved in common projects on all-inclusive education and to be provided with publications in the field of disabilities and treatment of these disabilities in schools based on their specifics.

8. RECOMMENDATIONS

Taking into consideration the conclusions of this research opinions of the specialists in the field of education and the areas of intervention identified to ensure the education of disabled children in the framework of inclusive education, the research group recommends:

- ❑ The establishment of a Advocacy Office with the necessary support, which will professionally address the actual needs to *further amend the legal framework on education of children with disability*. It will also monitor the extent to which the legislation on inclusive education is implemented in all the structures and links of the education chain system.

- ❑ The establishment of *necessary structures at MES, RED, EO and local government, responsible for supporting and ensuring the education of disabled children* in the framework of all-inclusive education. In this context, *the early intervention in the education of disabled children* should be given appropriate attention. The legal framework and other supporting mechanisms should be set up in order to ensure the successful conclusion of this process.
- ❑ The efforts made to set up a *working group of experts in order to extend this research nationally*, should be encouraged. The main aim of these efforts will be to study the real needs and actual possibilities of our schools to gradually implement the legislation on inclusive education, to increase the level of applicability of this process and to preset the priorities and the cost of the continuation of this process.
- ❑ The preparation of a national *package on teaching methods and learning in mainstream schools, available for the training institutions such as RED, EO and the University lecturers* who actually have little experience in this field.
- ❑ The preparation of *action plans foreseen with the necessary funds to support a qualitative and immediate training of teachers, school principals, specialists of the psychological service, social workers and parents of disabled children*.
- ❑ The preparation of detailed statistics on disabled, children a work which should start at MES and at the regional EO-s.
- ❑ MES should review the way the budget on the qualification and motivation of teachers in mainstream schools who work with disabled students has been used.
- ❑ The drafting of *curricula suitable for the all-inclusive education*, the development of flexible schooling programs, drafting strategies and methods which are more efficient, and the provision of *alternative and standard texts* which will enable the disabled students to better digest the subjects treated.
- ❑ *In the construction of new schools and the reconstruction of the older ones*, it should be kept in mind that the indoor and outdoor spaces should favor and facilitate the stay and movement of disabled students. Also the creation of a sufficient spaces for *specific classrooms and the resource center* which will support the new functions of the schools and will meet its needs regarding books, equipments, materials, coherent information, assistance, etc., should be considered while building a new school or reconstructing one.
- ❑ *Psychologists* included in the mainstream school staff *should be qualified and their number should increase* in order to raise the quality of their services in the framework of all-inclusive education.
- ❑ MES and MLSA, together with the local authorities *should hold regular meetings to coordinate* and ensure the development of policies regarding the education and employment of disabled children.
- ❑ *The reorganization of the SSO* to include in its activities the education problems faced by disabled children and to cooperate with the mainstream schools in solving these problems.
- ❑ *The preparation of publications* informing teachers and other professionals on the theoretical and practical issues of all-inclusive education and keep them updated on the progress of this process.
- ❑ *The use of the mass media and other means in order to raise the awareness of all teachers, students, parents, principals, leaders, authorities and the entire society on the personal and social benefits of the implementation of all-inclusive education*.