

# **HARTIMI I POLITIKAVE DHE PRAKTIKAVE PËR PËRGATITJEN E MËSUESVE PËR ARSIMIM PËRFSHIRËS NË KONTEKST TË DIVERSITETIT SOCIAL DHE KULTUROR**

## **RAPORTI PËR KOSOVËN (E DEFINUAR SIPAS REZOLUTËS1244/99 TË KS TË OKB-SË)<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Rezoluta 1244 e Këshillit të Sigurimit të Kombeve të Bashkuara e dt.10 Qershor 1999.

Raport i përgatitur nga SCIENTER dhe Qendra për Politikë Arsimore

Me përkrahje të Qendrës Arsimore të Kosovës

Bolonjë

20 Dhjetor 2009

**Autorët**

Xhavit Rexhaj

Melinda Mula

Ardita Hima

**Kontribuesit**

Alison Closs

Vanja Ivošević

Pavel Zgaga

**Redaktorët**

Anthony F. Camilleri

Nataša Pantić

**Projekti**

Simona Feletti

**E drejta autoriale**

(C) 2009, Fondacioni European për Trajnime

Pikëpamjet e paraqitura në këtë projekt janë të autorëve, dhe si të tilla nuk paraqesin medoemos pikëpamjet e institucioneve të FET apo BE-së.

© Fondacioni European për Trajnime, 2009

Riprodhimi është i autorizuar nëse pranohet burimi.

# PËRMBAJTJA

<b>PËRMBAJTJA.....</b>	<b>3</b>
<b>PËRMBLEDHJE E PËRGJITHSHME.....</b>	<b>5</b>
<b>1. HYRJE.....</b>	<b>8</b>
1.1 Objektivat dhe Konteksti i Studimit.....	8
1.1.1 Qëllimi dhe Objektivat .....	8
1.1.2 Konteksti i studimit .....	9
1.1.3 Reformat në Arsim dhe Roli i Mësuesve në Arsimimin Përfshirës.....	13
<b>2. KONTEKSTI I GJERË I STUDIMIT .....</b>	<b>16</b>
2.1 Konteksti i Përgjithshëm – Diversiteti dhe Përfshirja Sociale në Zonat e Pas-Konfliktit .....	17
2.2 Konteksti Arsimor – Arsimimi si mjet i Demokratizimit, Stabilizimit, Përfshirjes dhe Promovimit të Tolerancës dhe Mirëkuptimit Ndër-Kulturor.....	23
<b>3. DIZAJNI I HULUMTIMIT DHE METODOLOGJIA E STUDIMIT .....</b>	<b>30</b>
3.1 Konceptet Bazë.....	30
3.1.1 Arsimi përfshirës .....	30
3.1.2 Aftësitë e Mësuesve për Përfshirje.....	31
3.1.3 Përgatitja e Mësuesve .....	32
3.2 Pyetjet e Hulumtimit dhe Dizajni i Studimit .....	33
3.2.1 Pyetja e Hulumtimit 1: Aftësitë Relevante të mësuesve për Arsim Përfshirës .....	34
3.2.2 Pyetja e Hulumtimit 2: Hartimi i Politikave dhe Praktikave për Përgatitjen e Mësuesve.....	35
3.2.3 Pyetja e Hulumtimit 3: Si mund të Përmirësohet Përgatitja e Mësuesve .....	36
3.3 Metodologjia e Hulumtimit.....	37
3.3.1 Hulumtimi në Zyrë .....	38
3.3.2 Faza e Hulumtimit në Terren.....	41
3.4. Pjesëmarrësit.....	45
<b>4. KONTEKSTI I PËRGJITHSHËM I ARSIMIMIT DHE PËRFSHIRJES.....</b>	<b>47</b>
4.1 Konteksti .....	47
4.2 Aftësitë e Mësuesve për Arsim Përfshirës .....	51
4.3 Pengesat në Përfshirje.....	52
4.4 Politikat relevante për përgatitjen dhe zhvillimin e mësuesve.....	55
<b>5. HARTIMI I PËRGATITJES SË MËSUESVE PËR PËRFSHIRJE.....</b>	<b>58</b>
5.1 Para shërbimit .....	58
5.1.1 Fakultetet e arsimimit të mësuesve në Universitetin e Prishtinës .....	58
5.1.2 Fakulteti i Edukimit (Universiteti i Prishtinës) .....	59
5.1.3 Fakultetet akademike – Potenciali për bashkëpunim .....	62
5.1.4 Programet e Arsimimit të Mësuesve në Universitetin e Mitrovicës .....	65
5.1.5 Regjistrimi i studentëve dhe statusi social i mësuesve .....	67
5.2 Trajnimi i mësuesve brenda shërbimit .....	68
<b>6. REKOMANDIMET .....</b>	<b>82</b>
6.1 Hartuesit e Politikave .....	82

6.1.1	Autoritetet Qendrore të Arsimit .....	82
6.1.2	Hartuesit e politikave – autoritetet komunale të arsimit .....	83
6.2	Institucionet e larta arsimore dhe arsimuesit e mësuesve:.....	84
6.3	Mësuesit dhe shkollat .....	85
<b>BIBLIOGRAPHY .....</b>		<b>87</b>
<b>SHTOJCA 1 FJALORI I TERMAVE .....</b>		<b>92</b>
<b>SHTOJCA 2 SISTEMI ARSIMOR NË KOSOVË.....</b>		<b>94</b>
	Struktura e sistemit arsimor dhe qeverisja .....	94
<b>ANNEX 4 – SUPOZIMET E HULUMTIMIT DHE PASQYRA E LITERATURËS .....</b>		<b>98</b>
	Dizajni i Hulumtimit .....	98
Supozimi 1 :	Aftësia është një grup i integruar i njohurive, shkathtësisë dhe prirjeve .....	99
Supozimi 2 :	Ndryshimet në politikat dhe praktikat arsimore përshtaten më mirë kur janë kongruente me besimet e mësuesve lidhur me atë se çka është e vlefshme në arsim.....	102
Supozimi 3 :	Filozofia e pluralizmit mbizotëron në mesin e mësuesve përfshirës dhe kulturalisht të ndërgjegjshëm.....	103
Supozimi 4:	Prirjet zhvillohen kryesisht nga ndikimi socio–kulturor .....	106
Supozimi 5:	Programet që bazohen në besimet për diturinë, si të udhëhequr nga vlerat dhe të ndërtuara nga nxënësit, janë më përfshirëse .....	107
Supozimi 6:	Përvojat e programeve që u ndihmojnë studentëve–mësues të zhvillojnë prirje kulturalisht responsive, i përfshijnë 5 dimensione .....	108
Supozimi 7:	Krahasimi i vendeve të ngjashme në kontekstin historik, kulturor dhe politik mund të gjenerojë bazë njohurish për hartimin e politikave të bazuar në evidencë .....	109
	Bibliografia .....	110
<b>ANNEX 5 – LISTA E SHKURTESAVE.....</b>		<b>114</b>

## PËRMBLEDHJE E PËRGJITHSHME

Ky studim është kryer brenda projektit rajonal të Fondacionit European të Trajnimeve (FET) mbi përfshirjen sociale përmes arsimimit dhe trajnimit në Europën Jug-Lindore. Raporti aktual përcakton politikat dhe praktikat e përgatitjes së mësuesve për arsimim përfshirës në Kosovë, që të mund të analizojë trajnimin fillestar dhe zhvillimin profesional brenda shërbimit, në dispozicion të mësuesve. Studimi është i dizajnuar të hulumtojë perspektivat e ndryshme të akterëve relevantë dhe është i ndërtuar në të dhëna cilësore, të grumbulluara përmes intervistave dhe grupeve të fokusit, analizimit të dokumentacionit dhe informatave të grumbulluara nga një ankete përmes Internetit.

Neni 3 i Kushtetutës së Kosovës e definojnë Kosovën si shoqëri multi-etnike. Përbërja e llojllojshme e shoqërisë kosovare shikohet si sfidë, por ajo gjithashtu ofron mundësi në aspektin e ngritjes së përfshirjes sociale dhe kohezionit të shoqërisë si e plotë. Në këtë kontekst, arsimimi ka rol të veçantë dhe të rëndësishëm në promovimin e bashkëpunimit ndërmjet komuniteteve përmes arsimimit multi-kulturor dhe ndër-kulturor, si dhe duke përforcuar qasjet përfshirëse.

Ndryshimi i kurrikulës është në proces e sipër, dhe megjithëse është bërë një përparim i mirë prej vitit 2002, kjo nuk është e mjaftueshme. Mësuesit dhe drejtorët e shkollave janë agjentet kryesorë sa i përket implementimit të kurrikulës nëpër klasë. Roli i tyre paraqet një sfidë të vërtetë në organizimin e mësimi, ku kapaciteti i mësuesve dhe drejtorëve të shkollave është kritik. Shkollat, gjithashtu duhet të bëhen, shprehimisht, përgjegjëse për përgatitjen e nxënësve për vazhdimin e mësimi, si element thelbësor i misionit të tyre.

Në Kosovë ka ende shumë punë për tu bërë në aspektin e zhvillimit të kompetencës së mësuesve, duke i përtërirë metodat e vlerësimit dhe duke i prezantuar mënyrat e reja të organizimit të mësimi. Sfidat madhore qëndron edhe në të siguruarit e përfitimit të nxënësve nga metodologjitë inovative – duke i përfshirë edhe nxënësit me aftësi të kufizuara, ata në arsimim dhe aftësim profesional, si dhe nxënësit e rritur.

Vendi ka bërë përparim të dukshëm në promovimin e arsimimit dhe trajnimit përfshirës me mbështetje nga partnerët e zhvillimit në dekadën e fundit. Vëmendje e veçantë iu është kushtuar politikave dhe praktikave të zhvillimit profesional të mësuesve. Ky studim përcakton një numër të politikave të hartuara dhe të aprovuara, si dhe qasjet dhe

metodologjitë e adaptuara në praktikat e trajnimit të mësuesve. Numri i programeve të implementuara në fushat si të drejtat e njeriut, diversiteti, multikulturalizmi dhe përfshirja sociale është rritur gjatë viteve të fundit, pavarësisht çështjes së mbështetjes për shkak të mungesës së fondeve shtetërore.

Në Kosovë, megjithatë, ka mospërputhje mes politikave dhe praktikave në arsimimin dhe trajnimin e mësuesve, dispozitave ligjore dhe implementimit të tyre në institucionet e arsimit të mësuesve, si dhe përmbajtjes së programeve të trajnimit të mësuesve dhe implementimit të tyre nëpër shkolla.

Regullativat aktuale mbi përfshirjen në arsimin dhe trajnimin e mësuesve në vend, tregojnë koncept të ngushtë të përfshirjes, kryesisht në lidhje me Nevojat e Veçanta të Arsimimit NVA (SEN), pjesëmarrjes në arsim dhe të drejtat e fëmijëve. Disa aspekte tjera të përfshirjes janë të mbuluara edhe nga politikat dhe praktikat nacionale, por ato nuk kanë qasje sistematike dhe janë të shpërndara nëpër politika të ndryshme, programme të studimit dhe trajnimit, si dhe iniciativat e shkollave.

Shkollave në Kosovë duhet tu jepet mbështetja që iu duhet për ta shfrytëzuar plotësisht autonominë dhe përgjegjësitë e bartura tek ato nga ana e infrastrukturës ligjore, nëse duan të luajnë rol më aktiv në ofrimin e praktikave përfshirëse dhe përfshirjes sociale në komunitetet e tyre. Përpjekjet impresive të bëra në ndërtimin e sistemit nga fillimi janë implementuar në mënyrë jo-adekuate nëpër klasa. Implementimi i politikave, diturisë dhe aftësive të reja varet në masë të madhe nga motivimi individual i drejtorëve të shkollave dhe mësuesve. Mekanizmat institucionale janë ende të pamjaftueshme, siç është edhe mbështetja në dispozicion për bërjen e ndryshimeve nëpër klasa.

Autoritetet duhet të adoptojnë qasje më pro-aktive ndaj minoriteteve që jetojnë në Kosovë – si komunitetet Roma, Ashkali dhe Egjiptian (RAE) e veçanërisht komunitetit Serb – duke ndërtuar mbi komisionin ekzistues për rishikimin e kurrikulës dhe librave shkollor, të themeluar në përputhje me dispozitat e “Propozimit Gjithpërfshirës për Përcaktimin e Statusit të Kosovës”.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Me 14 Shtator 2005 Z.Marti Ahtisaari është caktuar si Përfaqësues Special i Sekretarit të Përgjithshëm të Kombeve të Bashkuara për procesin e statusit të Kosovës. Pas dy vjetësh të negociatave të ndërmjetësuara, Z. Ahtisaari

Një shenjë inkurajuese është se Qeveria e Kosovës dhe Ministria e Arsimit kanë ndërmarrë hapa për të formuar një strategji të përbashkët sektoriale (me mbështetje nga Komisioni Europian (KE) dhe Agjensioni Ndërkombëtar Suedez Për Zhvillim dhe Bashkëpunim (SIDA) së bashku me strategjinë për përfshirje në arsim. Kjo synon të ofrojë një qasje më të gjerë, më gjithëpërfshirëse dhe më sistematike ndaj trajnimit dhe arsimimit përfshirës, ku trajnimi i mësuesve është një nga shtyllat kryesore.

Palët e interesuara kyçe në sektorin e trajnimit dhe arsimimit në Kosovë mund t'i forcojnë përpjekjet e tyre për reforma duke i shfrytëzuar informatat mbi udhëzimet kyçe për arsim të Bashkimit Europian (BE), përfshirë këtu edhe procesin e Kopenhagës të BE-së dhe agjendën më të gjerë: Arsimimi dhe Aftësimi 2020, si bazë për përkushtimet dhe kapacitetet kombëtare, duke ngritur kështu edhe gatishmërinë e institucioneve për planin e reformave në këtë drejtim. Autorët propozojnë një numër të masave që me gjasë do ta përshpejtonin reformën në arsimin përfshirës dhe politikat trajnuese, në bazë të evidencës së mbledhur nga ky studim. Në mënyrë që të sigurohet ndikim afatgjatë dhe qëndrueshmëri e këtij procesi të reformave, vendimmarësit të nivelit të lartë duhet ta hapin procesin e konsultimeve për zhvillimin e profileve të kompetencës së mësuesve, dhe ta përditësojnë provizionin ekzistues të trajnimit të mësuesve në përputhje me nevojat e reja të kurrikulës.

---

prezantoi “Propozimin gjithëpërfshirës për përcaktimin e statusit të Kosovës” që propozon një pavarësi të mbikëqyrur për Kosovën. Përcaktimi, propozon të drejta të gjëra për komunitetet etnike, e posaçërisht për atë serb. Teksti i plotë i Përcaktimit mund të gjendet në [www.unosek.org/unosek/en/statusproposal.html](http://www.unosek.org/unosek/en/statusproposal.html)

# Hartimi i Politikave dhe Praktikave për Përgatitjen e Mësuesve për Arsimim Përfshirës në Kontekst të Diversitetit Social dhe Kulturor

## RAPORTI PËR KOSOVËN

### 1. HYRJE

#### 1.1 Objektivat dhe Konteksti i Studimit

##### 1.1.1 Qëllimi dhe Objektivat

Qëllimi i përgjithshëm i këtij studimi në lidhje me *Hartimin e Politikave dhe Praktikave për Përgatitjen e Mësuesve për Arsimim Përfshirës në Kontekst të Diversitetit Social dhe Kulturor*, i financuar nga Fondacioni Europian i Trajnimeve, është të kontribuojë në promovimin e arsimit përfshirës dhe politikave dhe praktikave trajnuese në kontekst të diversitetit social dhe kulturor të Ballkanit Perëndimor. Studimi është i ndarë në dy faza, faza e parë që e analizon situatën kombëtare në secilin prej vendeve, dhe faza e dytë që do t'i sintetizojë raportet në një hartë rajonale të politikave dhe praktikave.

Ky raport është pjesë e fazës së parë të hulumtimit, për të cilin objektivat specifike janë: (1) t'i analizojë politikat dhe praktikat në lidhje me trajnimin para shërbimit të mësuesve dhe skemat e zhvillimit profesional brenda shërbimit në nivel vendi, dhe (2) t'i identifikojë çështjet, sfidat dhe praktikën e mirë në të shtatë vendet pjesëmarrëse<sup>3</sup> me theks në

---

<sup>3</sup> Shqipëria, Bosnje–Hercegovina, Kroacia, Kosova (sic definohet me Rezolutën 1244), ish–Republika Jugosllave e Maqedonisë, Mali I Zi, dhe Serbia.



aftësitë dhe kompetencat e duhura për praktikat e arsimit përfshirës nga mësuesit në shkolla fillore dhe të mesme.

Fokusi kryesor i studimit është arsimimi i mësuesve në kontekst të diversitetit kulturor dhe social. Derisa një numër i studimeve i adresohet, në një anë, përfshirjes sociale në arsimim dhe trajnim ku fokusi është vendosur në qasjen, të arriturat dhe progresin, dhe në anën tjetër, në përgatitjen e mësuesve, deri tani ka pasur pak hulumtime në rajon që do të mund t'i kombinonin këto dy çështje – *përgatitjen e mësuesve për zhvillimin e kompetencës për përfshirje sociale*. Prandaj, studimi u sjellë vlerë shtesë hulumtimeve ekzistuese dhe të dhëna mbi përfshirjen sociale dhe arsimin e mësuesve në vendet nën studim. Aq më tepër, pjesa më e madhe e përfitimit nga ky raport vjen nga procesi i kryerjes së hulumtimit nga vendi dhe hapja e çështjeve relevante nëpër ato vende si pjesë e dialogut në të gjitha nivelet e sistemit arsimor, në lidhje me këtë çështje. Me këtë qëllim parasysh, studimi është vendosur brenda një kornize më të gjërë të studimeve, hulumtimeve dhe politikave tashmë të zbatuara, siç përshkruhet në Kapitullin 2 të raportit. Raportet janë të dizajnuara si ushtrime të procesit të **hartimit**, me qëllim të mbledhjes së të dhënave fillestare dhe informatave për çështjet relevante në Ballkanin Perëndimor, dhe t'i vlerësojnë ato të dhëna kundrejtë disa tjerave nga hulumtimet e fundit ndërkombëtare në rajon. Më tutje, në kontekstin e diversitetit kulturor dhe social të vendeve të Ballkanit Perëndimor, studimet e lidhin sfidën e arsimit përfshirës me sfidat më të mëdha të përfshirjes sociale dhe kohezionit social, të cilat qëndrojnë lart në agjendën e BE-së. Raporti tregon fushat e reja potenciale për një hulumtim më rrënjësor në lidhje me arsimin e mësuesve dhe përfshirjen sociale.

### 1.1.2 Konteksti i studimit

Fondacioni European i Trajnimeve (FET) është një agjension i BE-së<sup>4</sup>, i cili promovon vlerat dhe objektivat e Bashkimit European. Në veçanti, puna e FET është e bazuar në kontributin fundamental që arsimit dhe aftësimi profesional japin për kompetitivitetin, punësimin, dhe mobilitetin në ekonominë moderne. Misioni i FET-it është ta ndihmojë tranzicionin dhe

---

<sup>4</sup> ETF është themeluar nga Rregullativa e Këshillit nr.1360 në vitin 1990 (rimodelimi 1339 në vitin 2008) për t'i kontribuar zhvillimit të sistemeve të aftësimin dhe trajnimit në vendet partnere të BE-së.

vendet në zhvillim që ta përdorin potencialin e kapitalit njerëzor të tyre përmes reformave në arsim, trajnim dhe sistemin e tregut të punës në kontekst të politikës së marrëdhënieve me jashtë të BE-së. FET ofron këshilla dhe asistencë për Komisionin European dhe një numër vendesh partnere<sup>5</sup> që marrin mbështetje nga programet e marrëdhënieve me jashtë të Bashkimit European për modernizimin e politikave të zhvillimit të kapitalit njerëzor.

Në vitin 2007, në fushën e marrëdhënieve me jashtë, Bashkimi European ka paraqitur instrumente të reja të asistencës. Këto instrumente kanë për qëllim të vendosin marrëdhënie më të qarta në mes të BE-së dhe vendeve partnere.<sup>6</sup> Vendet kandidatë dhe kandidatët potencial mund të lëvizin në mënyrë progresive drejtë pranimit përmes mbështetjes nga Instrumentet për Asistencë Para-Pranimit.<sup>7</sup>

Duke zhvilluar mbikqyrje të burimeve njerëzore, FET ndihmon ofrimin e jetës më të mirë për individët dhe familjet, rënien e analfabetizmit, krimin dhe varfërisë për vendet partnere, dhe në të njëjtën kohë një marrëdhënie më stabile mes BE-së dhe vendeve partnere, më pak trysni për migrim, më shume mundësi për tregti, punë më të sigurt në Europë, shkurt: prosperitet dhe stabilitet si për Vendet anëtare të BE-së e poashtu, edhe për fqinjët e saj.

Puna në kapitalin njerëzor ofron themel solid për përmirësimin e kushteve të jetesës, fuqizimin e demokracisë, dhe pjesëmarrjen aktive të qytetarëve, respektimin e të drejtave të njeriut dhe diversitetit kulturor.

Përveç kësaj, FET i kushton rëndësi aspektit të mësimin dhe trajnimit, posaçërisht duke pasur parasysh procesin e tranzicionit ekonomik dhe politik në vendet

---

<sup>5</sup> ETF punon me vendet partnere në vazhdim: Shqipëria, Bosnjë-Hercegovina, Kroacia, Kosova (siç definohet me rezolutën 1244), ish- Republika Jugosllave e Maqedonisë, Mali i zi, Serbia, Turqia (rajoni ENPI): Algjeria, Armenia, Azerbajxhani, Bjellorusia, Egjipti, Gjeorgjia, Izraeli, Jordani, Libani, Moldavia, Maroku, Federata Ruse, Siria, Tunisia, Ukraina, Bregu Perëndimor dhe Rripi i Gazës (rajoni ENP); Kazakistani, Kirgizistani, Taxhikistani, Turkmenistani, Uzbekistani (rajoni DCI).

<sup>6</sup> Komunikatë nga Komisioni për Këshillin dhe Parlamentin European: Mbi instrumentet e Asistencës së Jashtme nën Perspektivën e Ardhshme Financiare 2007-2013

<sup>7</sup> Rregullativa (KE) No 1085/2006 e 17 Korrikut 2006 që vendos një instrument për Asistencë Para Pranimit (IPA) L 210/82 Official Journal of the European Union 31.7.2006

partnere, nevojës për të zgjeruar kapacitetet për mësim dhe për të bërë pranimin e mësimin joformal.

FET ka rimodeluar një rregullativë të adoptuar në Dhjetor të vitit 2008<sup>8</sup> e cila precizon se FET duhet të kontribuojë, në kontekst të politikave të marrëdhënieve të jashtme të BE-së, drejt zhvillimit të kapitalit njerëzor, që përcaktohet si punë e cila do t'i kontribuojë zhvillimit afatgjatë të aftësive dhe kompetencave të individëve, përmes përmirësimit të sistemeve të Arsimit dhe aftësimit Profesional. Si përgjigje ndaj mandatit të ri, FET e ka përgatitur një Perspektivë Afat-Mesme të re, (PAM) 2010 – 2013 që i përcakton orientimet kryesore mbi të cilën edhe bazohet ky program pune. Në veçanti, FET përqëndron vëmendjen e vet në bashkëpunimin me vendet partnere në fushat e barazisë gjinore, këshillimit afatgjatë, zhvillimit të qëndrueshëm dhe përfshirjes sociale. Ndërtimi i sistemeve dhe ofrimi i ndihmave të përshtatshme, të paanshme, përfshirëse dhe të qëndrueshme ndaj sfidave të kapitalit njerëzor, është një indikator pozitiv për zhvillimin njerëzor, ka beneficione afatgjata për shoqërinë dhe zhvillimin ekonomik-social, duke i ndihmuar kështu edhe mirëqenies.

Për më tepër, në kontekst më të gjerë të bashkëpunimit European në arsim dhe trajnim të lansuar në Këshillin e Barcelonës në vitin 2002, komunikata e Komisionit mbi kornizën e re strategjike për bashkëpunimin European në arsimim dhe trajnim, e forcon procesin duke u fokusuar në katër sfida strategjike<sup>9</sup> për periudhën 2010–2010. Në konkluzionin e Këshillit mbi kornizën strategjike për bashkëpunim European në arsimim dhe trajnim ('ET 2020')<sup>11</sup> thuhet se, "Bashkëpunimi European në arsim për periudhën deri në vitin 2020 duhet të zhvillohet mbi bazat e kornizës strategjike duke e shtrirë sistemin e arsimit dhe trajnimit si të plotë në një perspektivë afatgjate të mësimin". Në arritjen e synimeve të përcaktuara në kornizën strategjike, vëmendje e veçantë i është dhënë sigurimit të

---

<sup>8</sup> Rregullativa (KE) No 1339/2008 e 16 Dhjetorit 2008

<sup>9</sup> Ta bëjë realitet mësimin afatgjatë dhe lëvishmërinë e nxënësit, ta përmirësojë kualitetin dhe efikasitetin e provizioneve dhe rezultateve; tapromovojë barazinë dhe qytetarinë aktive; të forcojë inovacionin dhe kretivitetin, përfshirë ndërmarrësinë në të gjitha nivelet e arsimit dhe trajnimit

<sup>10</sup> COM(2008) 865 final: Një kornizë strategjike e oërditësuar mbi bashkëpunimin European në arsim dhe trajnim

<sup>11</sup> [www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf) (faqja e qasur me 17 Dhjetor 2009)

mësimin kualitativ, fillimisht përmes arsimimit adekuat të mësuesve dhe zhvillimit profesional të vazhdueshëm të mësuesve dhe trajnuesve.

Duke e respektuar plotësisht përgjegjësinë e vendeve anëtare për sistemet e tyre arsimore, korniza strategjike parasheh se një metodë e hapur e bashkëpunimit duhet të tërheqë 'dëshmi dhe të dhëna nga të gjitha agjensionet europiane relevante'. Roli i FET përmendet si mbështetje në mësimin e ndërsjellë, bartjen e inovacioneve dhe zhvillimin e politikave në fushën e arsimit në vendet e treta.

Kështu, puna e FET në zhvillimin e kapitalit njerëzor është e udhëhequr nga një numër i dokumenteve ndërkombëtare që caktojnë standarde, si *Korniza e Konventës për Mbrojtjen e Minoriteteve Kombëtare dhe Karta Europiane për Gjuhët Rajonale Minoritare e Këshillit të Europës*. Përveç kësaj, duke pasur parasysh proceset në vazhdim të integritit evropian të disa vendeve partnere (të ashtuquajtura – vendet IPA)<sup>12</sup>, është e rëndësishme të theksohet se principet e të drejtave të njeriut, duke përfshirë respektin dhe mbrojtjen e minoriteteve, janë pjesë integrale e kriterëve të Kopenhagës për praninë në BE. Kjo do të thotë se vendeve të Ballkanit Perëndimor u duhet të përshtaten me legjislacionin e BE *acquis* në fushën e anti-diskriminimit dhe mundësive të barabarta.

Vendet e Ballkanit Perëndimor AAP tashmë i kanë ratifikuar konventat kryesore ndërkombëtare mbi të drejtat e njeriut dhe të minoriteteve dhe janë në proces të miratimit të *acquis*. Ministrat përgjegjës për arsimin nga regjioni i Europës Juglindore, gjatë një Konferencë Joformale të Ministrave Europian të Arsimit, në Oslo me 5 – 6 Qershor 2008, kanë nënshkruar një deklaratë të përbashkët mbi përkushtimin e tyre në fushën e zhvillimit të kapitalit njerëzor në Europën Juglindore si investim afatgjatë. Kjo deklaratë e shpreh përkushtimin e tyre për të promovuar kualitetin, diversitetin dhe qasjen e barabartë në arsim, kapacitetet inovative në sistemin arsimor dhe kapacitetet ndërkulturore të institucioneve arsimore si prerekuizita kyçe për përparim, zhvillim të qëndrueshëm dhe integritet në BE për vendet e Ballkanit Perëndimor. Në këtë deklaratë, ministrat e konfirmuan mbështetjen e tyre për promovimin e dialogut ndërkulturor dhe bashkëpunimin në nivel lokal, rajonal, kombëtar dhe ndërkombëtar me perspektivë të zhvillimit të ambienteve nxitëse ndaj kreativitetit dhe inovacionit, mes tjerash përmes

---

<sup>12</sup> Kertojanw: Shqipëria, Bosnje–Hercegovina, Krocia, Kosova, IRJM, Mali I Zi, Serbia dhe Turqia.

mbikqyrjes së bashkëpunimit në mes të fushave të arsimit, arsimit të lartë dhe hulumtimit<sup>13</sup>.

Sidoqoftë, vetëm zhvillimi dhe adaptimi i legjislacionit, nuk ia del t'i tejkalojë pengesat në rrugën e përfshirjes sociale dhe integritit. Prandaj, është e domosdoshme të adresohen pengesat strukturale dhe institucionale në fushën e përfshirjes sociale dhe atë të integritit. Kjo është, deri në një masë, e adresuar në strategji të veçanta për reduktimin e varfërisë, të cilat janë adaptuar nga një numër i vendeve të Ballkanit Perëndimor, të mbështetura edhe nga donatorët ndërkombëtarë, dhe organizatat ndër-qeveritare. Duke e pranuar rolin që arsimi dhe trajnimi mund ta kenë në sigurimin e rritjes së qëndrueshme dhe përfshirjes sociale, një numër vendesh gjithashtu kanë adaptuar strategji specifike të reformës në arsim, të cilët, deri në një masë, përqendrohen në përfshirjen në arsim në formë të qasjes, pjesëmarrjes, mbajtjes, përfundimit dhe kualitetit të rezultateve të mësimin.

### **1.1.3 Reformat në Arsim dhe Roli i Mësuesve në Arsimimin Përfshirës**

Reforma në sistemet e arsimit së bashku më idenë e arsimit përfshirës, në vendet e hulumtuara po lëviz nga “niveli i sistemit” teposhtë. Legjislacioni dhe strategjitë janë në rregull në shumicën e vendeve, dhe në shumë raste mekanizmat e implementimit, siç janë kurrikulat e reja për shkollimin parashkollor, fillor dhe të mesëm, po zhvillohen dhe adaptohen. Përqendrimi i vëmendjes gradualisht po lëvizë drejt asaj se çfarë ndodh përbrenda shkollës në mes të nxënësve dhe mësuesve. Kjo do të thotë se dispozitat, aftësitë, dituria dhe motivimi i mësuesve për të adaptuar qasje të reja ndaj arsimit të fëmijëve me prapavija të ndryshme socio-ekonomike dhe kulturore, dhe me përvoja të ndryshme, është bërë themel i sigurimit të ndërrimit të praktikave, e me këtë, edhe të rezultateve të mësimin. Megjithatë, në Ballkanin Perëndimor, hulumtimi mbi mësuesit dhe analiza relevante e përqendruar në arritjen e kompetencës së nevojshme për të siguruar arsimim përfshirës, janë ende në periudhën fillestare.

---

<sup>13</sup> Deklara e Përbashkët e Ministrave të Arsimit nga Europa Juglindore mbi Ndërtimin e Kapitalit Njerëzor dhe Promovimin e Diversitetit Përmes Dialogut, Kreativitetit dhe Inovacionit, Oslo, Norvegji, 5 qershor 2008

Një studim mbi kompetencën e profesorëve (Pantić, 2008) raportonte se mësuesit në disa nga vendet e hulumtuara, kanë përcaktuar si më të rëndësishmen kompetencën në lidhje me përkushtimin për barazi, mbështetjen për të gjithë nxënësit në lidhje me mësimin dhe promovimin e vlerave dhe të mirave të diverzitetit kulturor në kuptim të gjerë. Megjithatë, ka nevojë për kuptimin e mëtutjeshëm të mënyrës se si formimi i kompetencave relevante mund të ndikojë në praktikat ditore të mësuesve, dhe si mësuesit e tanishëm dhe të ardhshëm mund të ndihmohen që sa më mirë t'i zhvillojnë këto kompetenca, të cilat më së miri e sigurojnë dhe promovojnë përfshirjen sociale dhe arsimore.

Për këto arsye, FET është përkushtuar në mbështetjen për vendet e Ballkanit Perëndimor (2007–2011), për ta ngritur vetëdijen se si arsimimi dhe trajnimi mund ta zvogëlojnë përjashtimin social nëpër shoqëritë kulturalisht heterogjene, dhe në mundësimin e zhvillimit dhe implementimit të politikave strategjike të qëndrueshme dhe afat-gjata. Një nga rezultatet e para të këtij përkushtimi ka qenë studimi mbi *Përfshirjen sociale të grupeve etnike përmes arsimimit dhe trajnimit: Elementet e praktikave të mira* i bërë nga FET në vitin 2007. Fushat relevante për zhvillimin e politikave janë të përcaktuara, dhe disa rekomandime në dizajnimin dhe impementimin e politikave dhe masave të arsimit dhe trajnimit përfshirës në Ballkanin Perëndimor, janë të ofruara në studim. Gjithashtu, zbulimet e studimit janë diskutuar nga autoritetet shtetërore dhe ekspertët nga vendet e Ballkanit perëndimor, gjë që solli deri te identifikimi i sfidave me të cilat po ballafaqohen ato vende dhe hartimi i drafteve të politikave në disa vende. Më tutje, është themeluar një grup ekspertësh nga Ballkani Perëndimor i përbërë nga palët me interes nga rajoni (profil i përzier i akademikëve, hartuesve të politikave dhe praktikantëve nga institucionet publike dhe OJQ-të) përfaqësuesve të organizatave ndërkombëtare që janë aktive në rajon dhe përfaqësuesve të Komisionit Europian (DG Enlargement, DG EAC dhe DG Employment). Puna e këtij grupi mbështetet nga FET.

Përfundimisht, në konkluzionet e konferencës së organizuar nga FET në Nëntor të vitit 2008, pjesëmarrësit nga vendet e IPA potencuan se është e domosdoshme t'i kushtohet më shumë vëmendje arsimit dhe trajnimit ndërkulturor, apo në kuptim të gjerë, atij gjithëpërfshirës, dhe veçanërisht të përqëndrohen në rolin dhe kompetencat e mësuesve. Ky përqendrim u përcaktua pas konkludimit se edhe në arsimimin e mësuesve e edhe përgjatë zhvillimit të tyre profesional, në vendet e Ballkanit Perëndimor shpesh supozohet se shkollat janë institucione mono-etnike me përbërje homogjene të klasëve. Mësuesit

kryesisht nuk janë mirë të përgatitur të punojnë me fëmijët dhe prindërit me prejardhje të ndryshme sociale apo kulturore. Ndjehet nevoja për kompetencë të shtuar të mësuesve që ta pranojnë, ta vlerësojnë dhe të merren me diversitetin nëpër klasët e tyre dhe në shoqëritë e tyre, si dhe të fuqizohet kompetenca e mësuesve ta tejkalojnë diskriminimin, përjashtimin dhe disavantazhet në arsim.

Aktivitetet e përqendruara në reformat në arsimin e mësuesve janë të motivuara nga Procesi i Bolonjës, që shërben si kornizë gjithpërfshirëse për rikonsiderimin e kohëzgjatjes, përmbajtjes dhe organizimit të programeve mësimore të arsimit të mësuesve parashkollorë, atyre të klasës në pjesën e parë të shkollës fillore, dhe atyre të lëndëve të veçanta në pjesën e dytë të shkollës fillore dhe asaj të mesme. Në një numër vendesh, dilema “3+2” apo “4+1”<sup>14</sup> ka nxitur debate të ashpra në lidhje me objektivat dhe rezultatet e mësimin të programeve të arsimit të mësuesve. Përve kësaj, janë nxitur edhe debate në lidhje me sasinë, llojin dhe të mësuarit e lëndëve didaktike, metodologjike dhe pedagogjike për mësuesit, posaçërisht për ata që përgatiten për të mësuar lëndë të veçanta. Sidoqoftë, debateve të tanishme u mungojnë të dhënat nga hulumtimet që do të mund të informonin mbi atë se si kompetencat e reja të kërkuara nga profesioni i mësuesit do të mund të zhvilloheshin më së miri në kontekstin aktual. Studimet në lidhje me përgatitjen aktuale të mësuesve në regjion (Pantić, 2008; Rajković & Radunović, 2007; Zgaga 2006) tregojnë se përgatitja e tanishme e mësuesve, kryesisht i mbulon dituritë teorike, ato që kanë lidhje me lëndën që ata e japin dhe aftësitë brenda programeve ekzistuese derisa përvoja praktike e të mësuarit është e mangët, ose në disa raste, mungon fare. Pra, as që bëhet fjalë për mundësitë që të ndërtohet kapaciteti i mësuesve të merren më faktorë jashtë-shkollor, e që janë relevante për arsimin përfshirës, si involvimi i prindërve dhe i komunitetit. Kjo është një nga sfidat kryesore në përgatitjen e mësuesve për praktika trajnuese dhe arsim përfshirës. Një nga objektivat e këtij studimi është që në mënyrë precize të shikojë se si politikat dhe praktikat ekzistuese në përgatitjen e mësuesve, mund të përmirësohen në mënyrë që ta mbulojnë zhvillimin e aftësive të mësuesve që janë relevante për arsimimin dhe praktikat trajnuese përfshirëse në cilindo ambient.

---

<sup>14</sup> Brenda Procesi të Bolonjës, Programet e Studimit do të ristrukturohen në një strukturë dy-palëshe në të cilën Programet Master dhe Bachelor do të jenë ose 3+2 ose 4+1 vite të gjata.

## 2. KONTEKSTI I GJERË I STUDIMIT

Vendet e Ballkanit Perëndimor kanë ndërmarrë iniciativa t'i adaptojnë sistemet e tyre arsimore dhe trajnuese për t'i arritur qëllimet e tyre kombëtare në lidhje me punësimin, përfshirjen sociale dhe konkurrencën. Sfida ngulmuese paraqesin edhe zgjerimi i zgjedhjeve, përmirësimi i kualitetit në arsimimin dhe aftësimin profesional të të rriturve, angazhimi aktiv i partnerëve social, zgjerimi i kompetencave kyçe dhe, në veçanti, sensi inovativ dhe ndërmarrës i njerëzve si dhe fuqizimi i kompetencës së mësuesve për arsimim përfshirës dhe zvogëlimi i dukurisë së braktisjes së shkollës në shoqëritë e llojllojshme në kontekst social dhe kulturor.

Në vendet nën studim, ka shumë grupe që konsiderohen si të pa privileguara në kuptimin e qasjes, përparimit dhe përfundimit të arsimit apo trajnimit kualitativ. Këto grupe e përbëjnë një konglomerat të grupeve minoritare: komunitete etnike (në veçanti ai Rom, por edhe të tjerë), fëmijë të paprivilegjuar, fëmijë me të meta dhe/ose nevoja speciale, fëmijë nga zona të largëta dhe rurale, fëmijë që janë refugjatë ose që i përkasin familjeve refugjate, fëmijë nga familjet që janë deportuar nga vendet e jashtme (kryesisht ato të BE-së), etj. Gjinia gjithashtu luan rol të rëndësishëm, në veçanti kur kombinohet me disavantazhe shtesë. Varfëria është karakteristikë e dukshme e jetës së shumë fëmijëve dhe familjeve nga këto grupe minoritare. Për ta kuptuar tërësinë e problemit në kuptim të përfshirjes në arsim në Ballkanin Perëndimor, duhet të zgjerohet kuptimi i përfshirjes në arsim dhe trajnim, në mënyrë që të krijohet hapësirë për problemet specifike të grupeve të ndryshme të disavantazuara. Korniza konceptuale e këtij studimi e reflekton këtë qëndrim duke e adaptuar një qasje të balancuar – mes një perspektive të përgjithshme të pluralizmit, në njërin anë, dhe perspektivës së mundësive të barabarta në anën tjetër.

Ky studim gjendet në një grupim kontekstesh të përbërë nga iniciativa praktike, politike dhe legjislativë të ndryshme (nganjëherë edhe të kundërta) të vendeve në fokus. Këto kontekste, nga më e përgjithshmja deri te më specifika, mund të kategorizohen si:

1. Konteksti i përgjithshëm i zhvillimeve të ndërlidhura me përfshirjen sociale, promovimin e diversitetit kulturor dhe formave të tjera të diversitetit, promovimin e tolerancës dhe demokratizimit të përgjithshëm të shoqërive nëpër zonat e pas-



konfliktit. Këto zhvillime duhet të observohen në aspekt të perspektivës europiane të vendeve të studiuara, perspektivë që i ka kontribuar paqes dhe stabilitetit dhe ka inkurajuar reformat politike dhe ekonomike. Në procesin e Anëtarësimit në BE, është e një rëndësie tejet të madhe që vendet e studiuara të demonstrojnë përmbushje të kritereve të Procesit të Kopenhagës, i cili, ndërmjet tjerash, në mënyrë precize i referohet ‘respektimit dhe mbrojtjes së minoriteteve’.<sup>15</sup>;

2. Konteksti i gjërë arsimor, ku arsimimi dhe trajnimi shihen si mjetet kryesore për përfshirje sociale, promovim të diversitetit dhe tolerancës dhe ndërtimin e një demokracie të qëndrueshme të bazuar në pjesëmarrjen aktive të qytetarëve. brenda përshkrimit të kontekstit të gjërë arsimor, vëmendje e veçantë do t’i kushtohet kuptimit të pengesave institucionale, strukturale dhe politike ekzistuese ndaj përfshirjes sociale.

Konteksti i veçantë i reformave arsimore, në aspekt të arsimimit të mësuesve dhe zhvillimit të tyre profesional përgjatë karrierës, në linjë me lëvizjen drejt programeve mësimore dhe rezultateve të mësimin, të ndërtuara rreth konceptit të kompetencës profesionale dhe në linjë me të kuptuarit e mësuesve si akterët kryesorë, në sigurimin e rezultateve të dëshiruara nga iniciativat e reformave në arsim dhe trajnim. Analiza e këtij konteksti do të përfshijë edhe sfidat specifike rajonale që shfaqen në arsimimin e mësuesve për arsimim përfshirës dhe, deri në një masë, sfidat që si rezultat shfaqen edhe ndaj përfshirjes dhe kohezionit social, të cilëve u kontribon arsimimi përfshirës.

## **2.1 Konteksti i Përgjithshëm – Diversiteti dhe Përfshirja Sociale në Zonat e Pas-Konfliktit**

Të gjitha vendet e involvuara në studim kanë qenë, në një mënyrë ose tjetër, të ekspozuara ndaj formave të ndryshme të konfliktit që nga fillimi i viteve ’90 deri vonë. Këto konflikte variojnë nga lufta e hapur, përmes shpërthimit të dhunës ndëretnike në kulm të tensioneve etnike dhe opresionit, e deri te përplasjet përbrenda një grupi etnik,

---

<sup>15</sup> [http://europa.eu/scadplus/glossary/accession\\_criteria\\_copenhagen\\_en.html](http://europa.eu/scadplus/glossary/accession_criteria_copenhagen_en.html) (faqja ne dispozicion nga 24 Gusht 2009)

kryesisht të motivuara nga preferencat e ndryshme politike dhe të mundësuara nga mungesa e sundimit të ligjit dhe kultura e pamjaftueshme demokratike.

Vendet e rajonit, momentalisht janë në një gjendje të një ekuilibri relativ, por jo edhe stabil. Bashkëpunimi rajonal është në rritje, përmes marrëveshjeve të ndryshme tregtare (siç është CEFTA) si dhe përmes skemave të ndryshme të bashkëpunimit bilateral dhe multilateral. Këto zhvillime janë edhe më tej të përkrahura nga DG Enlargement Regional dhe Multi-Beneficiary IPA Programming; Këshilli Rajonal i Bashkëpunimit.<sup>16</sup>, në veçanti Task Forca për Mbështetje dhe Zhvillim të Kapitalit Njerëzor<sup>17</sup>; themelimi, i kohës së fundit, i Qendrës për Mësime Ndërmarrëse të Europës Juglindore<sup>18</sup>; dhe Iniciativa për Reforma Arsimore e Europës Juglindore<sup>19</sup>, që përfshin, përveç vendeve nën studim, edhe Bullgarinë dhe Rumaninë.

Lëvizshmëria e njerëzve është gjithashtu në ngritje, për arsye komerciale, arsimore apo private. Edhe pse disa pengesa specifike, administrative dhe politike mbesin<sup>20</sup>, disa nga to janë kaluar nga vendet e Ballkanit Perëndimor<sup>21</sup> me heqjen e regjimit të vizave në Dhjetor të 2009.

Të gjitha vendet janë në proces të anëtarësimit në BE, edhe pse në faza të ndryshme<sup>22</sup>. Në këtë proces, është e një rëndësie të madhe për vendet nën studim të demonstrojnë përmushje të kriterëve të pranimit të Kopenhagës së Vitit 1993, që ndërmjet tjerash, në mënyrë precize i referohet ‘respektit dhe mbrojtjes së minoriteteve’. BE i ka identifikuar fushat dhe prioritetet relevante për arsimin dhe trajnimin përfshirës në strategjinë e

---

<sup>16</sup> <http://www.erisee.org/node/12> (faqja në dispozicion me 24 Gusht 2009)

<sup>17</sup> <http://www.AAPkforcehumancapital.info/> (faqja në dispozicion me 24 Gusht 2009)

<sup>18</sup> <http://www.seecel.hr/naslovnica/> (faqja në dispozicion me 24 Gusht 2009)

<sup>19</sup> [www.erisee.org](http://www.erisee.org) (page accessed on 24 August 2009)

<sup>20</sup> Ky është posaçërisht rasti mes Kosovës (UNSCR 1244) dhe Serbisë, për shkak se Serbia nuk e njeh Kosovën (UNSCR 1244) si shtet të pavarur.

<sup>21</sup> Për IRJM, Malin e Zi dhe Serbinë është hequr regjimi i vizave me 19 Dhjetor 2009, derisa për Shqipërinë, Bosnjë–Hercegovinën dhe Kosovën (Rezoluta 1244) regjimi i vizave mbetet në fuqi.

<sup>22</sup> Kroacia dhe IRJM e kanë statusin e vendeve kandidatë, derisa vendet tjera (përveç Kosovës (UNSCR 1244), e cila ka status special) e kanë nënshkruar Marrëveshjen e Asociim–Stabilizimit

Zgjerimit 2008–2009<sup>23</sup>. Progresi i secilit vend do të përcjellet nga Raportet E Progresit të KE. Për më tepër, çështja e përfshirjes sociale është gjithashtu edhe fokusi i punës së BE DG MPL brenda Procesit të Përfshirjes dhe Mbrojtjes Sociale të BE,<sup>24</sup> përfshirë edhe vëmendjen e veçantë që i kushtohet situatës në vendet e Ballkanit Perëndimor (brenda raporteve kombëtare) dhe në veçanti situatës së grupeve të paprivileguara, si fëmijët dhe komuniteti Rom. Drejtorati Gjeneral për Punësim, Çështje Sociale dhe Mundësi të Barabërta, ka komisionuar një seri raportesh të pavarura të cilat ishin përfunduar në Gusht të vitit 2008 dhe ishin sintetizuar në dokumentin “*Mbrojtja Sociale dhe Përfshirja Sociale në Ballkanin Perëndimor: Raport Sintezë*<sup>25</sup>” i publikuar në Janar të vitit 2009. Raporti ofron statistika, informata dhe analiza të thella mbi trendet politike, ekonomike dhe demografike, përfshirë edhe funksionimin e tregut të punës në lidhje me atë se cilat të arritura arsimore analizohen, mënyrën e financimit, pranueshmërinë dhe qasjen ndaj mbrojtjes sociale, kushtet e përgjithshme të jetesës dhe grupet e rrezikuara nga varfëria dhe përjashtimi social; qasjen në pensione dhe kujdesin shëndetësor afatgjatë.

Vendet në fjalë janë nënshkruese të një numri dokumentesh që përcaktojnë standarde, mes të cilave: *Konventa Kornizë e Këshillit të Europës për mbrojtjen e minoriteteve kombëtare*<sup>26</sup>, të cilën e kanë ratifikuar të gjitha vendet (me përjashtim të Kosovës)<sup>27</sup>; versioni i korigjuar i *Kartës Sociale të Europës*<sup>28</sup>; *Konventa Europiane për të Drejtat e Njeriut*<sup>29</sup>; *Konventa për të Drejtat e Fëmijëve*<sup>30</sup>; UNESCO<sup>31</sup>; dhe *Konventa për të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara të Kombeve të Bashkuara*.<sup>32</sup>

---

<sup>23</sup> Komunikata e KE për Parlamentin European: Strategjia e Zgjerimit dhe Sfidat Kryesore 2008–2009 mund të gjenden në:

[http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/press\\_corner/key\\_documents/reports\\_nov\\_2008/strategy\\_paper\\_incl\\_country\\_conclu\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/press_corner/key_documents/reports_nov_2008/strategy_paper_incl_country_conclu_en.pdf) (faqja ne dispozicion me 7 Gusht 2009)

<sup>24</sup> [http://ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/index_en.html) (faqja ne dispozicion me 24 Gusht 2009)

<sup>25</sup> [http://ec.europa.eu/employment\\_social/spsi/docs/social\\_inclusion/2008/wb\\_synthesis\\_report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/2008/wb_synthesis_report_en.pdf) (faqja ne dispozicion me 17 Dhjetor 2009)

<sup>26</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.html> (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>27</sup> Shqipëria 1999, Bosna e Hercegovina 2000, Kroacia 1997, IRJM 1997, Mali i Zi 2001, Serbia 2001.

<sup>28</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/163.html> (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>29</sup> <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/005.html> (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>30</sup> <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf> (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

Për më tepër, vendet në fjalë po marrin pjesë në Dekadën e Përfshirjes së Romëve 2005–2015, të cilën e kryesonte Serbia (deri me 1 Korrik 2009) derisa kryesimin nuk e mori Sllovakia në vitin 2010.

Megjithatë, siç mund të shihet nga shpërthimet e kohëpaskohëshme të trazirave, e madje edhe dhunës ndëretnike, do të duhet një përkushtim i fuqishëm dhe afatgjatë i të gjithë akterëve shoqëror për të arritur paqe dhe stabilitet të qëndrueshëm.

Në këtë aspekt, çështje veçanërisht brengosëse është varfëria e skajshme dhe dallimet e mëdha përbrenda dhe mes vendeve në fjalë. Një nga faktorët kyç të varfërisë (në mënyrë primare si shkak e pastaj edhe si pasojë) është arritshmëria e ulët në arsimim e popullsisë së përgjithshme, që shprehet edhe më shumë në disa minoritete etnike dhe minoritete tjera.

**‘PËRCAKTIMET E VARFËRISË DHE CENUESHMËRISË TREGOJNË SE ETNIA ËSHTË NJË NGA FAKTORËT KRYESORË NË FORMIMIN E VARFËRISË... [KA] DALLIME TË MËDHA NË QASJEN NË ARSIMIM’<sup>33</sup>**

Këto zbulime në esencë vetëm sa i konfirmojnë ato të organizatave tjera ndërkombëtare dhe ndërqeveritare, si Banka Botërore<sup>34</sup> dhe UNDP<sup>35</sup>, që etnia është një faktor që e limiton qasjen në arsim, dhe faktor që, në kontekst politik, është veçanërisht i vështirë për tu përballur. Përveç kësaj, raportet e theksojnë situatën edhe më Komplekse të Romëve, të cilët mund të konsiderohen si minoritet në secilin prej vendeve ku jetojnë, dhe disavantazhet e të cilëve janë të shumëfishta dhe të kahmotshme. Është me rëndësi të theksohet se çështja e varfërisë dhe përjashtimit social është çështje pan\_Europiane, që më tutje mbështetet nga fakti që BE-ja ka vendosur ta definojë vitin 2010, si *Viti European*

---

<sup>31</sup> [http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF) (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>32</sup> <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>33</sup> FET (2007) Përfshirja Sociale e Grupeve Etnike Përmes Arsimit dhe Trajnimit: Elementet e Praktikës së Mirë. Përmbledhje Ekzekutive

<sup>34</sup> Përmbledhje e Bankës Botërore për Strategjitë E Reduktimit të Varfërisë në Vendet e Ballkanit Perëndimor e vitit 2007

<sup>35</sup> UNDP (2004) Fytyra të varfërisë, fytyra të shpresës.

*i Luftës Kundër Varfërisë dhe Anashkalimit Social*, përfshirë edhe vendet e Ballkanit Perëndimor në listën e vendeve pjesëmarrëse<sup>36</sup>.

Kjo nxjerrë në pah çështjen e pengesave të qasjes në arsim kualitativ. Këto pengesa mund të jenë të natyrës financiare, institucionale/procedurale, strukturale dhe socio-kulturore, por edhe të natyrës politike (si një klasifikim i mundshëm që u zhvillua në këtë studim në mënyrë që t'i adresohet veçantive të regjionit në mënyrë adekuate).

Pengesat financiare përfshijnë burimet e pamjaftueshme (të familjeve të nxënësve apo studentëve, apo të vetë studentëve) për t'iu qasur niveleve specifike të arsimit (p.sh. arsimi i lartë në rastet kur aplikohet pagesa për shkollim), për t'i pasur materialet dhe burimet e nevojshme për mësim kualitativ (nga librat dhe kompjuterët, e deri te hapësira e mjaftueshme për mësim të pavarur); mungesën e burimeve për ta mbajtur veten gjatë studimeve (gjë që mund t'i detyrojë studentët të punojnë derisa studiojnë ose t'i ndërprejnë studimet e tyre) etj.

Pengesat institucionale dhe procedurale mund të përfshijnë përcjellje eksplicite, p.sh. rregulla eksplicite që ndalojnë lëvizjen horizontale dhe vertikale ndërmjet niveleve dhe llojeve të institucioneve, por edhe përcjellje të brendshme për shkak të specifikave në procedurat e transferimit nga një nivel i edukimit në tjetrin.

Pengesat strukturale përfshijnë problemet me rrjetet e pamjaftueshme institucionale (p.sh. mungesa e mundësive, apo mundësitë e kufizuara në zonat rurale apo ato të pazhvilluara), problemet me transportin për në shkollë, por edhe mungesa e infrastrukturës, apo infrastruktura jo e përshtatshme për nxënësit apo studentët me nevoja të veçanta (p.sh. ndihmat për mësimin e adaptuar për nxënësit me dëmtime në shikim apo dëgjim). Pengesat socio-kulturore dhe gjuhësore përfshijnë procedura specifike për regjistrim, progres dhe përfundim që nuk marrin në konsideratë dallimet individuale në aspektin socio-ekonomik dhe/apo kulturor/gjuhësor. Kjo mund të rezultojë në segregacion, sikur në rastin e testimit para-shkollor të fëmijëve që presupozon se ata e dinë gjuhën e shumicës, dhe kësisoji është thelbësisht

---

<sup>36</sup> Neni 11 i VENDIMIT No 1098/2008/ KE i PARLAMENTIT EUROPIAN DHE KËSHILLIT i datës 22 Tetor 2008 mbi Vitin Europian për Luftimin e Varfërisë dhe Përrjashtimit Social (2010)

diskriminuose për fëmijët nga minoritetet që mund të mos i kenë njohuritë e duhura. Pengesat politike më shpesh shfaqen nga përjashtimi gjatë veprimit sesa nga diskriminimi i hapur. Kjo mungesë e dukshme e veprimit transparent, megjithatë, nuk e zvogëlon ndikimin përjashtues të mosveprimit politik dhe mungesës së përqendrimit në legjislaturën konstruktive dhe mbështetjen fiskale për arsimin përfshirës në shumë nga vendet nën studim. Pika qendrore dhe ndikimi i kësaj neglizhence politike e mospërfill në mënyrë efektive përjashtimin në të gjitha nivelet e shoqërisë dhe është veçanërisht e vështirë të tejkalohet, kërkon trysni shoqërore demokratike, bashkëpunim ndërmjet sektorëve publik (shëndetit, mirëqenies sociale dhe arsimit) dhe trysni ndërkombëtare nga BE-ja dhe më gjerë.

Duke pasur parasysh pengesat e ndryshme dhe ndikimin multiplikativ që mund ta kenë, është e qartë se një qasje holistike ndaj arsimit kualitativ është thelbësore për grupet që përballen me disavantazhe komplekse, si: (1) refugjatët dhe personat ndërkombëtarisht të zhvendosur, problemet në integrimin e të cilëve po bëhen gjithnjë e më të "pavërejtshme për sistemin" duke e ndërruar statusin administrativ të tyre (p.sh. disa bëhen nënshtetas të vendit nikoqir), koncentrimi i tyre nëpër "qendra kolektive" larg nga syri i publikut, etj. dhe (2) Romët, deprivimi i të cilëve është i shumanshëm dhe i vazhdueshëm, të stigmatizuar nga paragjykimi i përhershëm i popullatave shumicë, dhe të cilët janë gjithkund një minoritet. Për më tepër, ndikimi i fortë i mungesës së edukimit në varfëri përkeqësohet edhe më tej nga "mundësitë e vogla të punësimit për grupet etnike socio-ekonomikisht të pambrojtura"<sup>37</sup>, veçanërisht për të rinjtë të cilët do të mund të kishin një mundësi për t'i ikur varfërisë në ardhje, po ta kishin kohën dhe mundësitë adekuate në botën e arsimit dhe punësimit. Duhet të përmendet se, përveç reduktimit të varfërisë, ndër të mirat potenciale, publike dhe jo-financiare<sup>38</sup> është edhe reduktimi i krimit, demokratizimi, përmirësimi i shëndetit publik, stabiliteti politik dhe respekti për të drejtat e njeriut. Megjithatë, këto të mira potenciale nuk mund të arrihen nëse nuk sigurohet një sistem i arsimit i hapur ndaj të gjithëve dhe që është i strukturuar për të promovuar vlera të veçanta (p.sh. dialogun ndër-kulturor) dhe barazi në rezultatet e

---

<sup>37</sup> FET (2007) Përfshirja Sociale e Grupeve Etnike Përmes Arsimit dhe Trajnimit: Elementet e Praktikës së Mirë. Përmbledhje Ekzekutive

<sup>38</sup> OECD (2007) Të Kuptuarit e Rezultateve Sociale të Mësimit. Paris: OECD

mësimi. Përfundimisht duhet të theksohet se **arsimimi dhe trajnimi përfshirës është element i nevojshëm por i pamjaftueshëm i një shoqërie përfshirëse**. Masa shtesë nëpër sektorët e tjerë publik (kryesisht në mirëqenien sociale dhe në shëndetësi) janë të nevojshme për t'i mbështetur masat në arsim.

## **2.2 Konteksti Arsimor – Arsimimi si mjet i Demokratizimit, Stabilizimit, Përfshirjes dhe Promovimit të Tolerancës dhe Mirëkuptimit Ndër-Kulturor**

Si pjesë të tranzicionit të tyre të përgjithshëm ekonomik dhe politik, dhe të procesit të anëtarësimi në BE, vendet e studiuara kanë ndërmarë reforma rrënjësore në sistemet e tyre të edukimit. Në disa raste, këto reforma ishin (dhe ende janë) të motivuara nga BE-ja dhe trendet e proceset ndërkombëtare (p.sh. procesi i Bolonjës për arsimin e lartë, apo procesi i Kopenhagës për Arsimin dhe Aftësimin Profesional [AAP] ose nga fokusi ndërkombëtar në një çështje të veçantë (p.sh. Dekada e Romëve), të përcjellura nga interesimi i fortë i donatorëve për të mbështetur aktivitete të tilla. Vendet gjithashtu kanë kaluar edhe nëpër proceset e zhvillimit të politikave dhe strategjive, ndryshimeve në legjislacionin e arsimit, në disa raste të përcjellura edhe nga reforma e instrumentit politik mbështetës (p.sh. mekanizmat financuese). Këto zhvillime ishin të udhëhequra apo paralelisht të mbështetura nga involvimi i fuqishëm i OJQ-ve lokale dhe ndërkombëtare, apo rjetet rajonale të ekspertëve dhe grupeve hartuese të politikave.

Derisa në të kaluarën kishte një mungesë të madhe të informatave dhe të dhënave të besueshme dhe krahasueshme mbi arsimin, situata tani është përmirësuar disi me anë të literaturës voluminoze nga studimet dhe projektet rajonale apo nacionale, detyrave të përcaktuara nga organizatat ndërkombëtare dhe ndërqeveritare, raporteve nacionale, etj. Një numër projektesh dhe aktivitete, të cilat prekin temën e përfshirjes sociale dhe arsimit, janë bërë së fundi ose janë në kryerje e sipër në rajon, mes të cilave Përparimi i Përfshirjes dhe Kualitetit Arsimor në Europën Juglindore<sup>39</sup> i bërë nga Rrjeti Arsimor i Europës Juglindore. Puna e Institutit për Shoqëri të Hapur në rajon, përmes mbështetjes

---

<sup>39</sup> <http://www.see-educoop.net/aeiq/> (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

së shoqërisë civile dhe raporteve analitike, në veçanti Monitorimi i Arsimit të Romëve, që është në vijim e sipër,<sup>40</sup> por edhe puna e Fondit për Arsimin e Romëve (REF) <sup>41</sup> përmes ndihmës së drejtpërdrejtë në bursa për Romët, dhe puna në ndërtimin e kapaciteteve politike në rajon, kanë kontribuar së bashku në zhvillimin e politikave përfshirëse dhe shoqërive përfshirëse. Gjithashtu, së fundi janë bërë një numër projektesh që fokusohen në arsimimin e mësuesve, si Forcimi i Zhvillimit Profesional të Praktikantëve të Arsimit dhe Praktikantët e Mësimnxënies/Mësimdhënies në vendet e Europës Juglindore <sup>42</sup> dhe Përshtatja Rajonale e Kurrikulës të Arsimit<sup>43</sup>.

Aktivitetet të tilla rajonale mbështeten në (ose së paku do të duhej ta merrnin në konsideratë) punën e disa organizatave ndërkombëtare dhe ndërqeveritare, që merren me këtë çështje, si:

- OECD, posaçërisht analizat dhe rekomandimet e ofruara në: Të Kuptuarit e Rezultateve Shoqërore të Mësimin (2007); S'ka Më Dështime – Dhjetë Hapa deri te Barazia në Arsim (2007) (që rekomandon 10 hapa në lidhje me strukturën, praktikantët dhe burimet në arsim); çështja e Mësuesve – Afrimi, zhvillimi dhe mbajtja e Mësuesve efektivë (2005), që e nënvizon rëndësinë e aftësimin para-profesional dhe gjatë ushtrimit të profesionit e edhe nevojën për bërjen e arsimin të mësuesve më fleksibil dhe më të përshtatshëm për nevojat e shkollës dhe të nxënësve; projekti Arsimimi i Mësuesve për Diversitetin 2008–2010 <sup>44</sup> – një projekt në proces që përqendrohet në sfidat e zakonshme dhe reagimin në vendet e OECD në aspekt të trajnimit të mësuesve për shoqëri gjithnjë e më të llojlojshme kulturalisht, dhe

---

40

[http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/monitoring\\_20061218/monitoring\\_20061218.pdf](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/monitoring_20061218/monitoring_20061218.pdf) (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

41 [www.romaeducationfund.hu](http://www.romaeducationfund.hu) (faqja në dispozicion me 24 dhjetor 2009)

42 <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm> (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

43 Publikimi final ne dispozicion nga [http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning\\_Teacher\\_Education\\_Eestern\\_Balkans.pdf](http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning_Teacher_Education_Eestern_Balkans.pdf) (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

44 [http://www.oecd.org/document/21/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_41651733\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/21/0,3343,en_2649_35845581_41651733_1_1_1_1,00.html) (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)



Anketa Ndërkombëtare mbi Arsimin dhe Mësimin e OECD-së TALIS<sup>45</sup>, posaçërisht raporti i fundit “Krijimi i të Mësuarit Efektiv dhe Ambienteve të Mësimi: Rezultatet e Para nga TALIS”<sup>46</sup> që fokusohet në zhvillimin profesional të mësuesve, besimet, qëndrimet dhe praktikën e tyre, vlerësimi dhe këshillat e mësuesve dhe udhëheqësia e shkollave. Brenda projektit, mbi 70000 mësues dhe drejtorë të shkollave janë anketuar, në 23 vende;

- FET, posaçërisht puna veçse e përmendur mbi *Përfshirjen Sociale të Grupeve Etnike përmes Arsimimit dhe Trajnimit: Elementet e Praktikës së Mirë* (2007) dhe puna e EURAC për FET në “*Qasja ndaj Arsimimit, Trajnimit dhe Punësimit të Minoriteteve Etnike në Ballkanin Perëndimor* (2006)<sup>47</sup>”, identifikimi i tri modeleve të ndryshme të qasjes ndaj arsimimit të minoriteteve dhe përdorimi i gjuhëve minoritare në Arsim<sup>48</sup>;
- Këshilli i Europës, përmes fokusimit të tij në dialogun ndëretnik<sup>49</sup>; gjuhët minoritare, në veçanti *Karta Europiane për Gjuhët Rajonale dhe Minoritare*<sup>50</sup>; arsimimi për qytetari demokratike<sup>51</sup> (brenda të cilit janë zhvilluar një numër rekomandimesh, studimesh dhe mjetesh); arsimimi i Romëve<sup>52</sup>, përfshirë një numër aktivitetsh, dhe rekomandimesh, përfshirë edhe Rekomandimin e Këshillit të Ministrave të Vendeve

---

<sup>45</sup> [http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_38052160\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html) (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>46</sup> <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults> (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>47</sup> <http://www.eurac.edu/about/projects/2006/index.htm?year=2006&which=693> (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>48</sup> (1) E tërë kurrikula mësohet në gjuhë minoritare, zakonisht përmes vendosjes së shkollave apo klasëve të ndara për mësimin në gjuhë minoritare, që esencialisht drejton kah segregacioni. (2) E tërë kurrikula “e rregullt” shkollore mësohet në gjuhën e shumicës derisa nxënësit minoritarë mund të marrin lëndë shtesë në gjuhën e tyre, që e ngrit edhe më tej ngarkimin e tyre me punë, që tashme është mjaft i rëndë, dhe i diskriminon në mënyrë të hapur (3) Modeli i tretë mund të quhet “arsimi dygjuhësor”, në të cilin gjuha e parë dhe gjuha minoritare shfrytëzohen paralelisht, me sukses dhe ndikim divergjent. Shumë rrallë përdoret nëpër vendet nën studim.

<sup>49</sup> <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/> (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>50</sup> <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm> (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>51</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp) (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>52</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default_en.asp) (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

Anëtare mbi arsimimin e fëmijëve Romë/Jevgji në Europë<sup>53</sup>, por edhe *Si mundën të gjithë mësuesit ta mbështesin edukimin qytetar dhe të drejtat e njeriut: Kornizë për zhvillimin e kompetencave* (2009)<sup>54</sup>, publikim që fokusohet në rreth 15 kompetenca bazë që u nevojiten mësuesve për ta vendosur qytetarinë demokratike dhe të drejtat e njeriut në praktikë, brenda klasës, shkollës dhe më gjerë në komunitet;

- EURYDICE, burimi kyç i të dhënave mbi arsimin në Europë, i cili gjithashtu publikon edhe studime tematike si: *Integrimi i Fëmijëve Emigrantë në Shkollat e Europës: Masa për ta përkrahur komunikimin me familjet emigrante dhe të mësuarit e trashëgimisë gjuhësore për fëmijët emigrantë* (2009)<sup>55</sup>, *Kujdesi dhe Arsimimi gjatë Fëmijërisë së Hershme në Europë: Spikatje e Pabarazisë Sociale dhe Kulturore*<sup>56</sup> (2009), *Niveli i autonomisë dhe përgjegjësisë të mësuesve në Europë*<sup>57</sup> (2008) dhe *Autonomia e Shkollave në Europë. Politika dhe Masa*<sup>58</sup> (2007);
- UNESCO, në veçanti *Plani i Politikave mbi Përfshirjen në Arsim*<sup>59</sup> që ofron një vështrim të përgjithshëm mbi zhvillimet në fushën e arsimimit përfshirës (përfshirë edhe një listë të zgjeruar të konventave dhe deklaratave mbështetëse ndërkombëtare), i adreson çështjet e përfshirjes dhe kualitetit në arsim, zhvillimit të një kurrikule përfshirëse, rolit të krijuesve të politikave, dhe, më relevantja për studimin tonë, rolit të mësuesve, dhe

---

<sup>53</sup> [http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/documentation/recommendations/reeducation20004\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/documentation/recommendations/reeducation20004_en.asp) (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>54</sup> [http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit\\_aliasid=2391](http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=2391) (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>55</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf) (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>56</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/098EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf) (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>57</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/094EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf) (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>58</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/090EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf) (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

<sup>59</sup> <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (faqja ne dispozicion me 24 gusht 2009)

- Puna e bërë brenda sektorit të mësimin kolegjial që përqendrohet në mësuesit dhe arsimin e mësuesve mbi Sistemin e Njohurive dhe Mësimin Afatgjatë<sup>60</sup>.

Siç u përshkrua më lartë, një numër i madh i aktiviteteve ndërkombëtare, analizave, zhvillimeve politike e madje edhe ndryshimeve legjislative, janë përqëndruar në çështjet që sugjerojnë nevojën e fokusimit në aftësitë e mësuesve. Kjo është e arsyeshme për disa arsye:

- Siç u theksua më lartë, reforma në sistemin arsimor në linjë me idenë e arsimit përfshirës në vendet e studiuara, po lëviz nga “niveli i sistemit” teposhtë. Legjislacioni dhe strategjitë janë në rregull, në shumë raste mekanizmat e implementimit janë mirë të dizajnuara dhe kurrikula për arsim parashkollor, fillor dhe të mesëm po zhvillohet dhe adaptohet. Fokusi i reformave ngadalë po lëviz drejt asaj se çfarë ndodh nëpër shkolla, e edhe më shumë drejt asaj se çfarë ndodh brenda klasave ndërmjet mësuesve dhe nxënësve. Ndryshimi drejt një arsimimi më përfshirës nuk do të ndodh nëse akterët kryesorë të këtij procesi, p.sh. mësuesit, nuk i posedojnë aftësitë, diturinë, qëndrimet dhe motivimin e nevojshëm por edhe një ambient mbështetës,
- Duke marrë në konsideratë situatën ekonomike të vendeve në fjalë, krizën ekonomike botërore dhe garën intensive për fondet publike ndërmjet arsimit dhe sektorëve tjerë publik (shëndetësia, sigurimi, pensionet, etj.), është pak e besueshme që trysnia për reforma do të mbështetet nga një ngritje e madhe e resurseve të dedikuara për arsim, që do të mund të shfrytëzoheshin për përmirësime infrastrukturore të jashtëzakonshme, në kuptim të ngritjes së qasshmërisë ndaj ndërtesave dhe klasëve ekzistuese për të gjithë studentët, duke zgjeruar rrjetin e shkollave në mënyrë që tu ofrohet qasje studentëve nga zonat e largëta dhe zhvillimit të materialit mësimor për t’iu përshtatur stilit dhe aftësive të secilit nxënës. Kjo do të thotë se reformat e nevojshme në arsim duhet të mbështeten edhe më shumë tek mësuesit e aftë dhe të motivuar, të përgjegjshëm për nevojat e komunitetit dhe të fëmijëve – individëve, të aftë të adoptojnë qasje të reja ndaj edukimit të fëmijëve nga mjedise kulturore të ndryshme dhe të gatshëm të marrin

---

<sup>60</sup> <http://www.ksll.net/peerlearningclusters/clusterdetails.cfm?id=14> (faqja ne dispozicion me 7 gusht 2009)

pjesë aktivisht në zhvillimin e kurrikulës së re apo dokumenteve të politikave dhe instrumenteve të reja.

Pavarësisht koncentrimin të fortë të BE-së dhe komunitetit ndërkombëtar mbi arsimimin e mësuesve përmes, shembull, punës së BE-së, OECD dhe Këshillit të Europës, regjioni është ende mbrapa në aspektin e analizës relevante të aftësive të nevojshme për të qenë mësues efektiv, efikas, dhe mbi të gjitha, përfshirës. Deri tani, kanë qenë dy projekte që janë fokusuar në arsimimin e mësuesve në vendet nën studim. I pari është, projekti veçse i përmendur “*Forcimi i Zhvillimit Profesional të Praktikuesve të Arsimit dhe Praktikave të Mësimit/Të Mësuarit në Vendet e Europës Juglindore*”, i cili e potencon problemin e përgatitjes së pamjaftueshme të mësuesve për punë praktike. Derisa mësuesit në vendet e Europës Juglindore fitojnë njohuri teorike dhe njohuri e aftësi mbi lëndën mësimore në programet para fillimit të punës, ata nuk e fitojnë përvojën praktike të të mësuarit nëpër klasa. Për këtë arsye, rekomandimi kryesor i projektit ishte të sigurohet se programet mësimore të arsimimit të mësuesve duhet të fokusohen në aftësitë relevante për praktikë në çfarëdo ambienti.

Ishte pikërisht ky rekomandim që e inspiroi punën brenda “*Adaptimit Regjional të Kurrikulës së Arsimit të Mësuesve*”.<sup>61</sup> Projekti i kishte identifikuar disa zbrazëtira mes aftësive të kërkuara të mësuesve në praktikë dhe përgatitjes ekzistuese të mësuesve. Në lidhje me përgatitjen e mësuesve për arsimim përfshirës, është inkurajues fakti që, sipas vetë mësuesve, aftësitë që lidhen me përkushtimin për barazi, mbështetjen në mësim të të gjithë fëmijëve dhe promovimin e tolerancës janë më të rëndësishmet. Sidoqoftë, inspektimi i shembujve të programeve fillestare të përgatitjes së mësuesve ka treguar se përfshirja e këtyre aftësive është e rrallë, e nganjëherë edhe mungon në tërësi në programet ekzistuese. Këto të dhëna sugjerojnë se ndërgjegjësimi i mësuesve në lidhje me temat e “reja” në arsim dhe në praktika shkollore nuk përcjellet edhe me ndryshimet adekuate në programet e përgatitjes së mësuesve.

Projekti i Adaptimit gjithashtu ka treguar se rëndësia e aftësive të ndërlidhura me pjesëmarrjen e mësuesve në zhvillimin e sistemit arsimor, institucioneve të tyre apo

---

<sup>61</sup> [http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning\\_Teacher\\_Education\\_Western\\_Balkans.pdf](http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf) (faqja në dispozicion me 7 gusht 2009)

bashkëpunimin me komunitetin nuk çmohet edhe aq shumë. Kjo është një nga sfidat kryesore në promovimin e praktikave përfshirëse në shkollë. Përveç zhvillimit të aftësive të kërkuara për praktikën përfshirëse nëpër klasa, edhe politikat dhe programet e arsimit të mësuesve duhet të përfshijnë elemente që ngrisin kapacitetin e mësuesve për tu përballur me një numër faktorësh jashtë-shkollorë që janë relevantë në lidhje me përfshirjen, si involvimi i prindërve dhe i komunitetit.

Rëndësia e vogël që i është dhënë pjesëmarrjes së mësuesve në debatet mbi reformat gjithashtu tregon se ka një mungesë të madhe të një zëri të fortë profesional të mësuesve, apo grupimeve sindikale dhe shoqatave tjera të mësuesve. Derisa sindikatat në vendet e rajonit janë mjaft të zhurmshme kur bëhet fjalë për të drejta të përgjithshme të punës, ato janë mjaft të dobëta kur bëhet fjalë për ekspertizën e tyre në lidhje me reformat arsimore, arsimimin e mësuesve dhe arsimimin përfshirës.

Për më tej, mungesa e standardeve për programet arsimore të arsimit të mësuesve, por edhe organizimi fragmentiv i programeve të arsimit të mësuesve (parashkollorë, mësuesve të klasës dhe atyre të lëndëve<sup>62</sup>), është një pengesë sistematike në arsimimin efektiv të mësuesve. Organizimi fragmentiv e mënjanon mundësinë e një përqendrimi më të madh në arsimimin didaktik dhe pedagogjik të mësuesve dhe zhvillimin e një përqendrimi multidisiplinar në arsimin në përgjithësi dhe hulumtimet mbi arsimin në veçanti. Përfundimisht, duke reflektuar mbi situatën në vendet tjera jashtë rajonit, ekziston një sfidë e madhe në rivendosjen e pozitës së mirë për profesionin e mësuesit<sup>63</sup> si të tillë, në kuptim të kompensimit të mirë material dhe statusit më të lartë shoqëror.

---

<sup>62</sup> Në kontekst rajonal, mësuesit e klasës janë mësues në disa vitet e para të shkollës fillore (4 nga 8) dhe e mbulojnë spektrin e plotë të lëndëve. Ata aftësohen në kolegjet apo fakultetet e edukimit. Mësuesit e lëndëve janë mësues të një lënde specifike (matematika, biologjia, historia, etj.) dhe ata kanë trajnim jo të mjaftueshëm pedagogjik apo didaktik., si në teori ashtu edhe praktikë. Mësuesit parashkollorë, në shumicën e vende nën studim, aftësohen në institucione të veçanta jo-universitare.

<sup>63</sup> Profesionin e mësuesit i referohet mësuesve, mësuesve kryesore por edhe drejtorëve

## 3. DIZAJNI I HULUMTIMIT DHE METODOLOGJIA E STUDIMIT

### 3.1 Konceptet Bazë

Për qëllimet e studimit “*Hartimi i Politikave dhe Praktikave të Përgatitjes Para Profesionale dhe Zhvillimit Profesional të Mësuesve për Arsim Përfshirës në Kontekst të Diversitet Shocial dhe Kulturor*”, ekipi i hulumtimit ka adaptuar definicione të zakonshme të disa koncepteve kryesore të përdorura në këtë studim. Definicionet janë të bazuara në hulumtimet akademike në këtë fushë, dhe janë zgjedhur për ta pasqyruar një kuptim më të përditshëm të koncepteve të dakorduara ndërmjet FET dhe hulumtuesve që e kanë bërë këtë studim. Ky raport nuk synon t’i propozojë definicionet e veta si norma për studimin e arsimimit të mësuesve dhe arsimit përfshirës, por i përfshin ato për ta bërë më të lehtë interpretimin e rezultateve nga hulumtimi.

#### 3.1.1 Arsimi përfshirës

Arsimi përfshirës është një temë shumë e hulumtuar që përmban një numër sfidash të hasura në hartimin e politikave dhe në procesin e implementimit. Konceptualizimet e arsimit përfshirës variojnë nga vështrimet më të ngushta, si vështrimi i arsimit përfshirës si “tentim për t’i arsimuar personat me paaftësi mendore duke i integruar ata sa më afër strukturave të rregullta të sistemit arsimor” (Michailakis & Reich, 2009) deri te definimet më të gjëra, si ato që e definojnë arsimin përfshirës si ‘udhërrëfyes që e ndihmon krijimin e sistemeve arsimore – Arsimi Për të Gjithë (APGj), të cilat përfitojnë nga diversiteti dhe synojnë të ndërtojnë një shoqëri më të drejtë dhe më demokratike’ (Acedo, 2008).

Arsimi përfshirës në këtë studim kuptohet si proces me anë të së cilit shkollat tentojnë t’i përgjigjen të gjithë nxënësve si individë duke e rishikuar dhe ristrukturuar organizimin dhe përgatitjen e kurrikulave të tyre dhe shpërndarjen e resurseve për ta përforcuar krijimin e mundësive të barabarta. Përmes këtij procesi, shkollat e ndërtojnë kapacitetin e tyre për t’i pranuar të gjithë fëmijet nga komuniteti lokal, të cilët duan të shkojnë në shkollë, dhe duke e bërë këtë, i zvogëlojnë të gjitha format e përjashtimit të nxënësve, qoftë për paaftësitë e tyre, kombësinë apo çkado tjetër që do të mund ta vështirësonte pa nevojë jetën shkollore për disa fëmijë. (Sebba & Sachdev, 1997; Booth and Ainscoë, 1998;

Peček *et al.*, 2006). Prandaj, arsimi përfshirës duhet të jetë politikë dhe praktikë e përgjithshme e vendosur në arsim, e jo intervenim specifik në lidhje me një grup të diskriminuar apo tjetrin. Në këtë kuptim të gjërë, përfshirja është proces i ngritjes së pjesëmarrjes dhe i zvogëlimit të përjashtimit, në ç'rast pjesëmarrja nënkupton pranimin dhe respektimin, dhe përfshirjen në procesin e arsimit dhe aktivitetëve shoqërore në një mënyrë që ia mundëson cilitdo individ ta krijojë ndjesinë se i takon shoqërisë.

Mësuesit gjithashtu kanë një rol më të gjerë profesional, përtej ndikimit të tyre në një shkollë të caktuar, si pjesë e një sistemi arsimor, përfshirë edhe komunat. Procesi i decentralizimit të sistemit arsimor në vendet e Ballkanit Perëndimor sjell ngritje të autonomisë së shkollave, që për pasojë mund të çojë deri te zmadhimi i të drejtave të mësuesve për vendim-marrje profesionale, i formuar nga reflektimi i gjerë vlerësues i tyre mbi qëllimet socio-kulturore të shkollimit dhe arsimit. Liston dhe Zeichner (1990) debatojnë duke thënë se një reflektim i tillë nuk duhet të fokusohet vetëm në kornizat implicite sociale dhe kulturore, por edhe në tiparet institucionale të shkollimit. Profesionistët e arsimit, thonë ata, duhet të jenë në gjendje t'i analizojnë dhe ndryshojnë disa aranzhime institucionale dhe kushte të caktuara të punës, posaçërisht ato që do të mund ta pengonin implementimin e qëllimeve të tyre. (Liston & Zeichner 1990, 5).

### **3.1.2 Aftësitë e Mësuesve për Përfshirje**

Në lidhje me aftësitë relevante për përfshirje, një numër i autorëve thonë se ekziston një grup njohurish të caktuara për punën me fëmijë “të veçantë”, që duhet të mbulohet në mënyrë adekuate gjatë përgatitjes së mësuesve, p.sh. Michailakis dhe Reich (2009). Kjo mund të përfshijë të kuptuarit e faktorëve socio-kulturor që prodhojnë dallime individuale, ose dituri specialistike për paaftësitë dhe nevojat mësimore të fëmijëve, të kuptuarit e çështjeve sociale dhe arsimore që mund të ndikojnë në të mësuarit e fëmijevë, etj. Një tjetër qëndrim i dallueshëm, sipas Florian dhe Rouse (2009), është që, meqë përfshirja nuk është vetëm për fëmijët e “veçantë” – aftësitë e mësuesve për praktika përfshirëse arsimore duhet të përfshijnë edhe aftësi relevante për përmirësimin e të mësuarit dhe mësimin, përfshirë këtu të qenit të aftë t'i zvogëlojnë pengesat në mësim dhe pjesëmarrje. Sipas këtij këndvështrimi aftësia e mësuesve për përfshirje duhet të ketë në përbërje një pedagogji të shumëanshme që nënkupton se vendimet në lidhje me

mësimin duhet t'i kenë parasysh karakteristikat individuale të fëmijëve, mësimin që u bëhet atyre jashtë shkollës, dhe dituritë e tyre të mëhershme, interesimet dhe përvojat individuale dhe kulturore. (Florian & Rouse, 2009).

Në këtë studim, është adaptuar një perspektivë më e gjerë, që i sheh aftësitë si një grupim të integruar të diturisë, mjeshtërisë, dhe prirjeve (shih Supozimin 1 në Shtojcën 4). Edhe mbulimi më i plotë i temave relevante ka pak gjasa të prekë secilën vështirësi që mund ta hasin mësuesit gjatë jetës së tyre profesionale. Ajo që është esenciale për zhvillimin e aftësive të mësuesve për arsim përfshirës është që mësuesit ta pranojnë përgjegjësinë për përmirësimin e mësimin dhe pjesëmarrjes së të gjithë nxënësve në klasët e tyre. Për këtë, mësuesit duhet të zhvillojnë aftësi që përmbajnë dituri, mjeshtri, dhe prirje për të mësuar për barazinë dhe për të promovuar të mësuarit e të gjithë nxënësve. Për më tepër, mësuesit duhet të jenë në gjendje ta kërkojnë dhe ta përdorin mbështetjen e akterëve tjerë, që mund të shërbejnë si burim i çmueshëm në arsimin përfshirës, siç janë stafi mbështetës, prindërit, komuniteti, autoritetet shkollore dhe figurat e tjera me rëndësi. Prandaj, arsimimi dhe trajnimi gjatë shërbimit dhe para shërbimit të mësuesve, duhet t'i përshtatet qasjeve të arsimit përfshirës në mënyrë që t'i ndërtojë kapacitetet e nevojshme të mësuesve për ta mundur funksionimin e diversitetit.

### **3.1.3 Përgatitja e Mësuesve**

Arsimimi i mësuesve në vendet e Ballkanit Perëndimor (dhe gjetiu) shpesh ka presupozuar që shkollat janë institucione mono-etnike me përbërje homogjene të klasëve. Shpesh është parë nevoja që mësuesit të jenë më mirë të përgatitur për ta pranuar, çmuar dhe për t'u marrë me diveristetin, por edhe me temat e diskriminimit dhe disavantazhit në arsim dhe trajnim, dhe të punojnë me nxënës dhe prindër me situata të ndryshme ekonomike dhe histori të ndryshme sociale dhe kulturore. Ky studim i hulumton se deri në çfarë mase janë adaptuar këto qasje përfshirëse nëpër praktikën dhe politikën ekzistuese të përgatitjes së mësuesve para dhe gjatë shërbimit, në vendet e studiuara.



Me *Politikat*, në këtë studim, kuptohen politikat, rregullativat dhe legjislacioni formal dhe qeveritar, si dhe implementimi faktik i tyre në praktikimin e këtyre politikave nga ana e grupeve të ndryshme të interesit për përgatitjen e mësuesve për arsim përfshirës.

*Arsimimi i mësuesve para shërbimit* i referohet arsimimit që kandidatët për tu bërë mësues duhet ta kalojnë që të kualifikohen për tu bërë mësues. Kjo i përmban edhe programet veçanërisht të dizajnuara për mësuesit e ardhshëm, dhe programet për një fushë disiplinare që është ekuivalent i një lënde mësimore, që mund të ketë apo të mos ketë një drejtim të caktuar për mësuesit. Përgatitja e mësuesve duke u bazuar në aftësitë për përfshirje në kontekstin real të diversitetit, është e ndërlidhur me reformën e arsimit të lartë në Ballkanin Perëndimor, kryesisht përbrenda strategjisë së punës të Procesit të Bolonjës.

*Trajnimi dhe zhvillimi i mësuesve gjatë shërbimit* i referohet aktiviteteve arsimore dhe trajnuese për mësuesit e shkollave fillore dhe të mesme, që vjen pas certifikimit parësor profesional, i planifikuar ekskluzivisht që t'i përmirësojë dituritë, mjeshtëritë dhe qëndrimet e tyre profesionale në mënyrë që ata të mund t'i edukojnë fëmijët në mënyrë më efektive në kontekst të diversitetit kulturor dhe social.

### **3.2 Pyetjet e Hulumtimit dhe Dizajni i Studimit**

Dizajni i hulumtimit vjen nga konceptet kryesore të përshkruara më lartë dhe presupozimet e adaptuara për këtë studim, duke u bazuar në ekzaminimin ekstenziv të literaturës, siç tregohet në Shtojcën 4. Më poshtë i përshkruajmë pyetjet e hulumtimit dhe si ato janë eksploruar në këtë studim.

Për t'i arritur objektivat e këtij studimi, që janë, (1) të analizohen politikat dhe praktikat në lidhje me trajnimin e mësuesve para shërbimit dhe skemat e zhvillimit profesional gjatë shërbimit në nivel vendi, dhe (2) të identifikohen çështjet, sfidat dhe praktikat e mira në lidhje me aftësitë dhe shkathtësitë e kërkuara për praktikat përfshirëse arsimore nga mësuesit e shkollave fillore dhe të mesme, janë adresuar pyetjet e hulumtimit në vazhdim:

1. Çfarë aftësi janë të nevojshme për arsim përfshirës në situata me diversitet social dhe kulturor?

2. Çfarë është situata momentale në lidhje me përpjekjet, proceset dhe rezultatet e përgatitjes së mësuesve a) para shërbimit, dhe b) gjatë shërbimit, për arsim përfshirës?
3. Si mund të përmirësohet situata në lidhje me përgatitjen A) para shërbimit dhe b) gjatë shërbimit të mësuesve për arsim përfshirës?

### 3.2.1 Pyetja e Hulumtimit 1: Aftësitë Relevante të mësuesve për Arsim Përfshirës

Eksplorimi i pyetjes së parë të hulumtimit për aftësitë relevante të mësuesve për praktika përfshirëse, është i bazuar në konceptin e aftësisë, të kuptuar si kombinim i diturisë, mjeshtrisë dhe prirjes (shih Supozimin 1 në Shtojcën 4) dhe mendimi se vetë mësuesit, dhe profesionistët tjerë të arsimit janë burim i rëndësishëm i informatave për atë se çfarë kuptimi kanë për punën e tyre, aftësitë relevante për praktika përfshirëse në situatat e diversitetit social dhe kulturor (shih Supozimin 2 në Shtojcën 4). Kështu, ky raport e shikon shkallën deri në të cilën elementet e aftësive për përfshirje të përmendura në literaturën ndërkombëtare, janë të dukshme në përgjigjet e pjesëmarrësve të grumbulluara në grupet e fokusit dhe gjatë intervistave me mësuesit të cilët punojnë në vende me diversitet, por edhe në ato të drejtorëve të shkollave, prindërve dhe anëtarëve të komunitetit, përfaqësuesve të qeverisë, arsimuesve të mësuesve dhe përfaqësuesve relevantë të donatorëve dhe OJQ-ve.

Për këtë qëllim, është zhvilluar një instrument për të shërbyer si pikë fillestare për diskutimet me mësuesit nëpër grupet e fokusit. Tabela e aftësive për përfshirje (shih Shtojcën 3) është krijuar duke i përdorur elementet relevante nga projekti i mëparshëm *Tuning Teacher Education in the Eastern Balkans*, Dokumentet Kyçe Europiane dhe hulumtimet ndërkombëtare. Kësisoj kombinohen supozimet teorike dhe formulimet e arritura në kontekst rajonal. Tabela është shfrytëzuar si një listë fillestare në grupet e fokusit për t'i nxitur diskutimet në lidhje me mënyrat se si këto formulime mund të përdoren në praktikën ditore të mësuesve, aftësitë që mësuesit duhet t'i zhvillojnë, mënyra më e mirë për t'i zhvilluar ato, etj.

Është e rëndësishme të thuhet se informacionet e mbledhura nëpër grupet e fokusit janë përdorur për ta pasuruar të kuptuarit se si mësuesit e perceptojnë aftësinë për përfshirje në krahasim me idealin teorik, dhe të ofrojë informata të ndërlidhura me kontekstin. Kjo

përmbushej me informatat e mbledhura nga grupet tjera të interesit si arsimuesit e mësuesve, drejtorët e shkollave dhe stafi mbështetës dhe përfaqësuesit e prindërve dhe të komunitetit, siç u përshkrua më lartë.

### **3.2.2 Pyetja e Hulumtimit 2: Hartimi i Politikave dhe Praktikave për Përgatitjen e Mësuesve**

Eksplorimi i pyetjes së dytë të hulumtimit mbi gjendjen momentale të përpjekjeve, proceseve dhe rezultateve të përgatitjes së mësuesve para shërbimit dhe gjatë shërbimit për arsim përfshirës, qasej nga një pluralizëm i përgjithshëm dhe perspektivë e mundësive të barabarta (shih Supozimi 3 Shtojca 4) dhe duke pasur parasysh rëndësinë e kontekstit për zhvillimin e prirjeve përfshirëse (shih Supozimi 4 Shtojca 4). Kjo do të thotë që për hulumtimin e përgatitjes momentale të mësuesve, është e rëndësishme të shikohet shkalla deri ku përpjekjet, proceset dhe rezultatet përfshijnë elementet relevante për përfshirjen (p.sh. qasje të individualizuara ndaj mësimit), por edhe të kërkohet një fokus mbi çështjet relevante për mënyrën e veprimit me nxënësit e rrezikuar nga përjashtimi. Për këtë arsye raporti i analizon politikat dhe praktikak ekzistuese të përgatitjes së mësuesve me synim që të identifikojë se deri në çfarë shkalle prirjet relevante për përfshirjen sociale janë të përkrahura në të gjitha politikat që kanë të bëjnë me arsimin përfshirës dhe posaçërisht me përgatitjen e mësuesve (gjithashtu edhe atë nëse politikat dhe praktikak ekzistuese përmbajnë pengesa ndaj arsimit përfshirës), por edhe nëse kanë një fokus afirmativ në grupet qysh moti të marginalizuara në rajon.

Hartimi i politikave përfshinte grumbullimin e informatave në lidhje me kontekstin e përgjithshëm të përgatitjes së mësuesve për përfshirje (p.sh. politikat mbi përfshirjen në arsim dhe trajnim të grupeve potencialisht të disavantazhuara, prerekuizitave të përgjithshme të përgatitjes së mësuesve, etj.), dhe politikat dhe rregullativat që posaçërisht i referohen përgatitjes së mësuesve për përfshirje (p.sh. prerekuizitat që i referohen veçanërisht përfshirjes si pjesë të kërkesave që nevojiten për të hyrë në profesionin e mesuesit, standardeve të mësuesve, licencimit dhe promovimit).

Hartimi i praktikave i paraqitur në këtë raport përmban një pasqyrë të praktikave të përgatitjes dhe zhvillimit para shërbimit dhe pas shërbimit të mësuesve. Kjo u arrit përmes një ankete online, me anë të hulumtimit në zyrë, dhe në grupet e fokusit dhe intervistat më grupet e ndryshme të interesit. Ngjashëm si në hartimin e politikave, kjo

përfshinte edhe kërkimin nëpër burimet e të dhënave relevante (p.sh. katalogjet e programeve brenda shërbimit, burimet dytësore ekzistuese të informatave relevante mbi përgatitjen para shërbimit dhe programet brenda shërbimit të implementuara nga OJQ lokale dhe ndërkombëtare por edhe t'i identifikojë format tjera të zhvillimit profesional të vazhdueshëm, e nganjëherë edhe jo formal, si të mësuarit në rrjet, vlerësimi ndërmjet kolegëve, etj.) Këto çështje u vendosën nëpër tabelat e zhvilluara për ta udhëhequr grumbullimin e të dhënave nëpër vende të ndryshme.

Një anketë online është zhvilluar për të grumbulluar të dhëna në lidhje me programet e përgatitjes para shërbimit. Duke e pasur parasysh evidencën e hulumtimit mbi karakteristikat e programeve që ndihmojnë studentët e mësuesisë të zhvillojnë aftësi për përfshirje (shih supozimet 5 dhe 6 në Shtojcën 4), anketa online e programeve përfshinte pyetje mbi njësitë e lëndëve, përvojën praktike, mundësitë për komunikim me familjet, reflektimi, diskutimi dhe dialogu kritik, dhe besimet në lidhje me natyrën e dijes.

Përveç të dhënave të grumbulluara gjatë hulumtimit në zyrë dhe gjatë anketës, hartimi i politikave dhe praktikave është plotësuar edhe nga të dhënat kualitative të grumbulluara në intervistat individuale dhe grupore, dhe grupet e fokusit me vendim-marrës të pasur me informacione, dizajnesve të lëndëve, arsimuesve të mësuesve, mësuesve, drejtorëve të shkollave, përfaqësuesve të komuniteteve, prindërve, etj. Këto strategji lejojnë përcjellje të çështjeve të identifikuara gjatë fazës së hulumtimit në zyrë dhe mundësojnë pasqyrë të plotë të perspektivave të grupeve të interesit në lidhje me praktikën e arsimit përfshirës dhe rolet e mësuesve.

### **3.2.3 Pyetja e Hulumtimit 3: Si mund të Përmirësohet Përgatitja e Mësuesve**

Në lidhje me pyetjen e tretë të hulumtimit për atë se si politikën dhe praktikën ekzistuese të arsimit para shërbimit dhe gjatë shërbimit të mësuesve do të mund të përmirësoheshin për t'i ndihmuar mësuesit t'i zhvillojnë edhe më tej aftësitë e kërkuesve për përfshirje, dhe duke marrë parasysh relevancën e një hulumtimi ndër-nacional për bërjen e politikave (shih supozimin 7 në shtojcën 4), ky raport i diskuton informatat e mbledhura në hartimin e politikave dhe praktikave ekzistuese duke synuar të identifikojë

hapësirën për përmirësime. Kjo është bërë duke pasur parasysh aftësitë e dëshiruara për arsimin përfshirës të identifikuar në hulumtimin ndërkombëtar dhe pengesat e identifikuar në kontekst vendor.

Duke u bazuar te zbulimet nga puna në terren dhe nga hulumtimi në zyrë, autorët, me mbështetjen e ekipit editorial të përbërë nga ekspertë të përfshirjes dhe trajnimit të mësuesve në rajon, së bashku kanë krijuar një numër të rekomandimeve për grupet e ndryshme të interesit. Rekomandimet synojnë të indikojnë kah pjesët ku është i nevojshëm përmirësimi i arsimimit të mësuesve para dhe gjatë shërbimit. Sidoqoftë, rekomandimet, si dhe vetë raporti, duhet të shërbejnë si ndihmë për debatin e gjerë mbi aftësitë e mësuesve në kontekst të diversitetit social dhe kulturor.

Rekomandimet janë grupuar, duke u bazuar në relevancën e tyre për grupet e interesit, në ato për hartuesit e politikave, arsimuesit e mësuesve, dizajnerët e lëndëve, dhe mësuesit. Gjithashtu, përgjatë studimit, rastet dhe shembujt e praktikave më të mira të përfshirjes, janë nënvizuar dhe diskutuar në kuptim të relevancës së tyre dhe mundësisë së bartjes së tyre në rajon.

### **3.3. Metodologjia e Hulumtimit**

Një strategji kryesisht kualitative e hulumtimit është adaptuar. Kjo lejoi një hartim më efektiv të politikave dhe praktikave, dhe ofroi përgjigje për disa pyetje të rëndësishme në lidhje me relevancën, efektet e padëshiruara dhe ndikimin e politikave dhe praktikave. Qasjet kualitative e kanë avantazhin e lejimit të diversitetit më të madh në përgjigje dhe ofrojnë kapacitetin për t'iu adaptuar zhvillimeve apo çështjeve të reja përgjatë vetë procesit. Qasjet e aplikuara në këtë studim tregojnë të gjitha karakteristikat e një hulumtimi kualitativ, siç përshkruhet nga Bogdan and Biklen (1982), të cilat janë:

- Hulumtimi kualitativ e shfrytëzon mjedisin natyral si burim të drejtpërdrejtë të të dhënave dhe hulumtuesin si instrumentin kryesor
- Hulumtimi kualitativ është përshkruar
- Hulumtuesit kualitativ janë më të preokupuar me procesin sesa me rezultatet

- Hulumtuesit kualitativ i analizojnë të dhënat e tyre në mënyrë induktive; ata nuk vazhdojnë me pyetje a priori apo hipoteza që duhet të provohen
- ‘Kuptimi’, në kuptim të perspektivës, mendimeve, supozimeve dhe botëkuptimeve të vetë subjektit, i shprehur me vetë fjalët e tyre rreth qasjes.

Një qasje kryesisht kualitative përshtatej më së miri në vlerësimin e shkallës së ndryshimit të sjelljes dhe qëndrimeve të mësuesve në lidhje me përfshirjen, dhjetë vjet pas fillimit të reformave të mëdha dhe të rekonstruktimit të arsimit në Kosovë, që filloi në vitin 1999. Kjo dukej si mënyra më e mirë për të ofruar informata rrënjësore në ndërkombëtarizimin e programeve të reja mësimore dhe qasjeve nga ana e edukatorëve të mësuesve në institucionet më të larta arsimore. Në vitet e para pas konfliktit, qindra programme të trajnimit profesional të mësuesve u ishin ofruar shkollave. Sido që të jetë, këto programme mbështeteshin më shumë në preferencat e OJQ-ve implementuese sesa në nevojat dhe kërkesat e aftësive të mësuesve. Hulumtimi kuantitativ si i vetëm, do të tregonte se secilit mësues i është ofruar trajnim i mjaftueshëm, por hulumtimi kualitativ ka treguar se shumica e atyre trajnimeve kanë qenë jo-relevante për nevojat e vërteta të mësuesve. Si rezultat, ndikimi i këtyre trajnimeve nuk i dha rezultatet e dëshiruara. Të gjitha karakteristikat e renditura më lartë mund të shihen në teknikat e mbledhjes së të dhënave dhe strategjitë e përdorura në këtë studim, të cilat janë:

- Hulumtimi në Zyrë– mbledhja dhe analiza e teksteve dhe dokumenteve relevante primare dhe sekondare
- Shfrytëzimi i intervistimit të gjysmë-strukturuar të informatorëve që kanë të dhëna gjatë punës në terren
- Fokusimi në grupet e palëve kryesore të interesuara, gjatë punës në terren.

### 3.3.1 Hulumtimi në Zyrë

Hulumtimi në Zyrë ofroi prapavinë për hulumtimin pasues në terren për këtë studim. Hulumtimi në Zyrë prezantoi një pamje të plotë të hulumtimeve bashkëkohore mbi arsimin përfshirës, posaçërisht në kuptim të: rolit të mësuesve dhe aftësive të nevojshme për ta mbështetur përfshirjen; politikat dhe dokumentet legjislative të BE-së; dhe dokumentet nacionale nga një diapazon i gjerë i burimeve. Informatat e mbledhura këtu

janë shfrytëzuar për t'i zhvilluar misionet për vendet nën studim dhe për t'i udhëhequr punët e mëvonshme hulumtuese në këtë fushë.

Hulumtimi në Zyrë mbulon tri fusha tematike:

- Analiza e kontekstit
- Politikat dhe praktikat për përgatitjen para shërbimit të mësuesve
- Politikat dhe praktikat për arsimimin e mësuesve në shërbim dhe vazhdimin e zhvillimit të tyre profesional.

Analiza e kontekstit synon ta sqarojë kontekstin legjislativ dhe politikat e përgjithshme mbi të cilat janë vendosur përgatitja e mësuesve dhe arsimit përfshirës. Ka pasur shumë ligje, udhëzime administrative, rregullativa dhe dokumente tjera nëpër ëeb-faqet e qeverisë së Kosovës. Këto pastaj janë krahasuar me dokumente të ngjashme ndërkombëtare (në rajon dhe më gjerë), disa studime bazike, raporte të vlerësimit, studime të fizibilitetit dhe udhëzime për përparimin e arsimit në Kosovë nga ana e agjensioneve të ndryshme lokale dhe ndërkombëtare. Ekipi i ka caktuar prioritetet në këto dokumente, duke u përqendruar kryesisht apo më së përafërmi mbi përfshirjen në arsimimin dhe trajnimin e mësuesve.

Analiza e politikave dhe praktikave për përgatitjen para-profesionale të mësuesve tenton të ofrojë informacione mbi legjislacionin dhe rregullimin e programeve arsimore para-profesionale të mësuesve. Analiza fokusohet në elementet e ndërlidhura me aftësitë për arsim përfshirës të involvuara në: procesin e arritjes së një diplome të mësuesit; organizimin dhe menagjimin e programeve para-shërbimit; dizajnin e programit dhe aranzhmanet për mentorimin e studentëve gjatë praktikës shkollore; procesin e rekrutimit; standardet profesionale; dhe procesin e avansimit. Ky seksion ishte i rënduar nga shkalla e fragmentimit në programet e arsimit të mësuesve në Kosovë, dhe nga fakti se vetëm Fakulteti i Edukimit i ndjek në mënyrë të mjaftueshme politikat dhe standardet e praktikës profesionale të MASHT, ndërsa programet tjera të arsimimit të mësuesve zakonisht nuk e bëjnë këtë. Kësisoj do të mund të kishte qenë e vështirë të përcaktohej ndikimi i këtyre programeve mbi përfshirjen duke shfrytëzuar vetëm politikat e MASHT si pikë të vetme të referimit, dhe prandaj ekipit iu desh të mbështetej më shumë në

intervista dhe mënyra tjera të mbledhjes së informacioneve nga institucionet e arsimit të mësuesve.

Hulumtimi për politikën dhe praktikën e arsimit të mësuesve gjatë shërbimit dhe zhvillimit të vazhdueshëm profesional, mbulon gjendjen e përgjithshme të profesionit të mësuesit në Kosovë përfshirë këtu: procesin e rekrutimit; standardet profesionale dhe procesin e avancimit; rregullimin profesional; dhe qasjen në programet e zhvillimit praktik brenda shërbimit në lidhje me aftësitë e mësuesve për arsimin përfshirës. Hulumtimi u fokusua kryesisht në përshkrimin e praktikave dhe proporcioneve të programeve që përqendrohen në arsimin përfshirës, me informata shpesh për ofruesit, përmbajtjen e programeve, dhe profilizimin dhe numrin e pjesëmarrësve dhe procedurën e aplikimit. Ekipi gjithashtu tentoi të identifikojë çfarëdo forme tjetër të përdorur për zhvillim brenda shërbimit dhe inkurajim për mësuesit që t'i zhvillojnë aftësitë përmes trajnimit brenda shërbimit, posaçërisht ato programe që përqendrohen në praktikën e arsimit përfshirës. Nuk ka të dhëna sistematike mbi gjendjen e trajnimit brenda shërbimit të mësuesve në Kosovë. Ndërmjet viteve 1999 dhe 2001 çdo OJQ me një sasi modeste të fondeve ishte lejuar të ketë qasje e të implementojë programe nëpër shkollat kosovare, shumë prej të cilave fillimisht ishin dizajnuar për vende tjera post-konfliktit. Një numër i programeve janë implementuar në Kosovë pa planifikim në lidhje me qëndrueshmërinë e përpjekjeve për trajnim. Kështu që, pothuajse nuk ka evidencë të programeve të trajnimit të mësuesve brenda shërbimit për këtë periudhë. Kur Programi Kosovë për Zhvillimin e Edukatorëve – KEDP) u themelua si agjensioni kryesor për trajnimin e mësuesve në vitin 2002, pati një qasje shumë më të strukturuar dhe baza e të dhënave të KEDP ofron më shumë informacione mbi programet e trajnimit të mësuesve dhe ofruesve të këtyre programeve. Të dhënat e KEDP janë shfrytëzuar në këtë hulumtim, së bashku me raportet e punës, raportet e vlerësimit dhe buletinët nga organizatat tjera që udhëheqin programe të trajnimit brenda shërbimit të mësuesve në Kosovë.

Hulumtimi në zyrë ka përmbajtur një numër të dokumenteve primare, edhe pse ka pasur edhe përdorim të burimeve dytësore. Materialet e shqyrtuara në fazën e hulumtimit në zyrë përfshijnë por nuk janë të kufizuara te:

- legjislacioni relevant dhe dokumentet nën-ligjore



- strategjitë kombëtare dhe qeveritare mbi përfshirjen sociale ose arsimin, me fokus të veçantë në rolin e mësuesve dhe në arsimimin e tyre
- politikat dhe rregullativat e ndërlidhura me mësuesit, komunitetet dhe përfshirjen
- katalogjet apo përshkrimet e ngjashme të programeve gjatë shërbimit
- çfarëdo analize tjetër relevante të bërë nga organizata apo individë të tjerë (burime dytësore)

Shumica e materialeve të shtypura ishin të gatshme në librarinë e Qendrës Arsimore të Kosovës (QAK) që gjithashtu ka ofruar qasje në materialet e KEDP. Hulmutimi në zyrë është ndërmarë nga anëtarët e ekipit për Kosovën nga Qershori deri në Shtator të vitit 2009.

### **3.3.2 Faza e Hulmutimit në Terren**

Hulmutimi në terren është thelbi i hulmutimit kualitativ të përdorur në këtë studim dhe u ofroi hulmutuesve mundësinë të diskutojnë programet dhe trendet momentale në zhvillimin para dhe gjatë shërbimit për arsim përfshirës me mësues të shkollave fillore dhe të mesme, drejtorë të shkollave, aktivistë të OJQ-ve dhe arsimues të mësuesve. Gjithashtu mundësoi edhe dialog për nevojat specifike të një vendi, dhe pengesat ndaj arsimit përfshirës dhe pritjeve prej tij, posaçërisht nga perspektiva e aftësisë profesionale të mësuesve. Misioni i vendit përmban disa target-grupe si dhe mjetet e përshtatshme për t'i arritur rezultatet e dëshiruara.

Misioni i vendit u fokusua në arritjen e tri target-grupeve kryesore, që janë:

- Arsimuesit e mësuesve të inkuadruar në programet (1) para shërbimit, dhe(2) gjatë shërbimit
- Mësuesit
- Prindërit dhe pjesëtarët e komunitetit

Përveç kësaj, ekipi e organizoi një grup të fokusit me 12 nxënës për të fituar një pamje të praktikave përfshirëse nga perspektiva e studentëve dhe për ta parë se si politikat relevante reflektojnë nëpër klasa.

Hulumtimi në terren është plotësuar nga një anketë online që iu drejtua mbi 120 arsimuesve të mësuesve në programet e trajnimit të mësuesve (programet përgatitore për mësues klase, mësues lënde dhe trajnues të mësuesve gjatë shërbimit) dhe ekspertëve dhe zyrtarëve të tjerë të inkuadruar në zhvillimin e mësuesve. Anketa online është shpërndarë në fillim të vitit akademik dhe kjo kohë, e kombinuar me mungesën relative të teknologjisë informative (TI) dhe shkathtësive për TI-në në institucionet e larta arsimore publike mund të jetë përgjegjëse për faktin se kishte vetëm 18 përgjigje në anketë.

Arsimuesit dhe trajnuesit e mësuesve ishin anketuar në lidhje me:

- Atë nëse aftësitë për arsim përfshirës zënë vend të veçantë në programet e trajnimit të mësuesve
- shkallën e potencimit të çështjeve të përfshirjes përgjatë programeve
- perceptimet e mësuesve mbi efektivitetin e programeve ekzistuese trajnuese të mësuesve në zhvillimin e arsimit përfshirës
- perceptimet e aftësive të nevojshme për arsim përfshirës

Prandaj, informatat mbi programet arsimore dhe zhvillimin e ardhshëm të mësuesve para dhe gjatë shërbimit, janë mbledhur nga arsimuesit e mësuesve, mësuesit, dhe studentët e mësuesisë. Por arsimuesit dhe trajnuesit e mësuesve që ishin të pasur me informacione u intervistuan që të japin informata më të thella dhe t'i elaborojnë çështjet relevante për arsimimin dhe trajnimin e mësuesve. Hulumtimi në terren përfshinte grupe të fokusit të përbëra nga mësues me përvojë në arsimin përfshirës në Kosovë. Këto grupe të fokusit mbuluan një numër çështjesh dhe parametrash relevantë për arsimin përfshirës dhe veçanërisht i adresuan:

- perceptimet përgjegjëse të aftësive të nevojitura për arsim përfshirës
- perceptimet përgjegjëse të efektivitetit të përgatitjes për praktika përfshirëse në arsim (para shërbimit, gjatë shërbimit)

- aplikimin dhe përvojat përgjegjëse në lidhje me praktikën përfshirëse (gjërat që një mësues përfshirës nuk i bën brenda dhe jashtë klasës)
- qëndrimet përgjegjëse në lidhje me nxënësit, dijen, të mësuarit dhe arsimimin

Këto grupe të fokusit u organizuan mbi premisën që mësuesit me përvojë janë në pozitë t'i vlerësojnë trajnimet para dhe gjatë shërbimit si dhe rëndësinë e qëndrimeve të mësuesve në formimin e praktikës dhe performancës. Mësuesit pjesëmarrës në dy grupe të fokusit vinin nga zona urbane dhe rurale, institucione publike dhe private, dhe kishin përvoja të ndryshme me mësimet para dhe gjatë shërbimit (shkolla të larta pedagogjike, fakultete të edukimit, fakultete akademike). Sidoqoftë, analiza më e thellë tregoi mospërputhshmëritë ndërmjet politikave përfshirëse dhe praktikave shkollore.

Grupe tjera të fokusit më prindër dhe anëtarë të komunitetit i diskutuan këto çështje:

- perceptimin e aftësive të nevojshme të mësuesve për përfshirje
- rolin e mësuesve në promovimin e përfshirjes
- ndikimin e mësuesve (dhe praktikave të tyre përfshirëse) në nxënësit dhe shoqërinë në përgjithësi
- praktikën dhe çështjet e involvuara në bashkëpunimin e shkollave me prindërit dhe komunitetin (p.sh. në lidhje me mirëqenien, disiplinën, arritjet dhe nevojat e veçanta të nxënësve).
- shkallën deri ku ata mund të ndikojnë në vendimet e marra në nivel shkollor

Grupet e fokusit me prindër dhe anëtarë të komunitetit i lejuan këto palë me interes t'i elaborojnë qëndrimet e tyre mbi konceptin e arsimit përfshirës. Arsyeja për konsultimin e tyre ishte se ata ndoshta do të mund ofronin mbështetje ose trysni pro ose kundër përfshirjes (p.sh. prindërit të kërkojnë që fëmijët e tyre të mos shkollohen së bashku me fëmijët romë, apo anëtarët e komunitetit të ankohen se shkollat e shkollës e detyrojnë një fëmijë me probleme cerebrale të shkojë në një shkollë të veçantë rezidenciale, 150 km larg).

Target-grupet dytësore për hulumtimin në teren ishin:

- Drejtorët e shkollave dhe shërbimet mbështetëse të shkollave (p.sh pedagogët, psikologët)
- Përfaqësuesit e qeverisjes lokale
- Politikë-bërësit në nivel sistemi
- Studentët e mësuesisë
- OJQ dhe përfaqësuesit e donatorëve (që ofrojnë mundësi shtesë të trajnimit në arsimin përfshirës dhe mundësi për mësim dhe të mësuar praktik në pilot programet arsimore përfshirëse)

Studentët e mësuesisë janë intervistuar me anë të një ankete online, por target grupet sekondare kryesisht janë intervistuar drejtëpërsëdrejti, në telefon apo me email. Individët që posedonin informacione ishin zgjedhur me kujdes për të dhënë informata dhe vështrime mbi relevancën e aftësive të mësuesve në sigurimin e praktikave përfshirëse në arsim. Përveç kësaj, ata dhanë edhe mendimet e tyre mbi atë se si e shohin rolin e tyre në: sigurimin e zhvillimit të aftësive të mësuesve për arsim përfshirës; mbështetjen e arsimimit të mësuesve në lidhje me praktikën përfshirëse; dhe zhvillimin e mjeteve të avancimit të mëtutjeshëm të aftësive të mësuesve për arsimim përfshirës.

Drejtorët e shkollave dhe shërbimet mbështetëse shkollore janë intervistuar që të diskutojnë mënyrës se si ata e shohin rolin e tyre në mbështetjen e mësuesve gjatë zhvillimit të aftësive për përfshirje dhe praktikave përfshirëse. Arsimimit të mësuesve dhe përfshirjes nëpër shkollat ku mbahet mësimi edhe në gjuhët minoritare, i ishte dedikuar një trajtim i hollësishëm. Përfaqësuesit e Qeverisjes Lokale ishin intervistuar mbi çështjen e rëndësisë që i kushtohet arsimit përfshirës në nivel lokal. Ata gjithashtu janë pyetur në lidhje më mbështetjen që mund ta ofrojnë (apo që e dijnë që nuk mund ta ofrojnë) për arsimin përfshirës dhe zhvillimin e këtij sektori, dhe rolin të cilin ata u caktojnë mësuesve në implementimin e arsimit përfshirës në ambientet e tyre lokale. Ndërkohë, politikë-bërësit në nivel të sistemit janë palët kryesore me interes në zhvillimin dhe sigurimin e politikave nacionale për arsimin përfshirës dhe në përcaktimin e roleve të mësuesve dhe kompetencave të tyre në këto politika. Kështu që ata u ftuan t'i diskutojnë politikat e tanishme, politikat e dëshiruara për këtë fushë dhe mjetet e implementimit të këtyre politikave. Shumica e hulumtimit në terren është kompletuar në Shtator dhe Tetor, duke

koinciduar me fillimin e vitit shkollor (1 Shtator) dhe vitit akademik (1 Tetor). Vështirësitë me institucionet para-universitare u tejkaluan duke i shtyrë disa intervista dhe grupe të fokusit për gjysmën e dytë të Shtatorit dhe fillimin e Tetorit, por kjo mund nuk mund të bëhej edhe me institucionet e larta arsimore sepse ata ishin të përfshirë në tre raunde të regjistrimit të studentëve në bazë të sistemit të ri (siç ishte kërkuar nga MASHT), restrukturimin e menaxhmentit të fakulteteve dhe një afati të provimeve në Tetor. Këta faktorë substancial i ngarkuan seriozisht intervistat dhe kontaktet me arsimuesit e mësuesve dhe ekipi nuk ishte në gjendje të marrë të dhëna të plota nga stafi arsimor dhe zyrtarët e Universitetit të Prishtinës dhe atij të Mitrovicës-Veri.

Studentët ishin anketuar përmes internetit për t'i diskutuar vështrimet, qëndrimet dhe prirjet e tyre mbi arsimin përfshirës dhe nevojën për aftësitë e arsimit përfshirës në trajnimin e tyre si mësues të ardhshëm. OJQ dhe donatorët janë intervistuar në lidhje me vështrimet e tyre mbi përgatitjen në arsimimin e mësuesve për arsim përfshirës në Kosovë dhe, më e rëndësishmja, mbi mbështetjen që ata e ofrojnë për t'i ndihmuar mësuesit të zhvillojnë aftësi dhe praktika përfshirëse, si përmes programeve formale ashtu edhe përmes mësimit eksperimental në pilot programet e ofruara.

### **3.4. Pjesëmarrësit**

Respondentët janë zgjedhur përmes një qasjeje të krijimit jo të rastësishëm të mostrës – që i identifikonte individët të pasur me informata në grupet e ndryshme të palëve me interes, duke siguruar kështu llojllojshmëri të perspektivave. Dy fokus grupe të mësuesve janë krijuar me nga 10 përkatësisht 12 mësues, një grup fokusi me 10 prindër dhe përfaqësues të komunitetit, një grup me 12 nxënës (të moshës 14–15 vjeçare nga zona të ndryshme rurale dhe urbane, nga komuna më të pasura dhe më të varfëra). Pjesëmarrësit e grupeve të fokusit gjithashtu vinin nga ambiente të llojllojshme në aspektin gjeografik dhe social.

50 intervista janë mbajtur në Shtator, Tetor dhe Nëntor të vitit 2009. Këto përfshinin 8 përfaqësues të arsimit dhe komunitetit të autoriteteve lokale nga Malisheva (vend rural dhe relativisht i varfër) dhe Prizreni (vend urban dhe relativisht më i pasur). Intervistat tjera janë bërë me 18 drejtorë shkollash nga Malisheva, Prizreni, Prishtina, Rahoveci,

Sharri, Gracanica dhe Shtërpca (9 komuntete Shqiptare, 6 Serbe, 1 Kroate dhe 2 Boshnjake). Përfundimisht janë intervistuar 10 arsimues të mësuesve (përfshirë edhe disa nga Universiteti i Mitrovicës), 5 politikë-bërës të nivelit të lartë dhe 9 donatorë dhe përfaqësues të OJQ-ve të interesuar në arsimin përfshirës.

## 4. KONTEKSTI I PËRGJITHSHËM I ARSIMIMIT DHE PËRFSHIRJES

### 4.1 Konteksti

#### HYRJE E SHKURTË – TË DHËNA MBI POPULLSINË

Kosova është një shoqëri multi-etnike dhe miltikulturore, me disa grupe etnike që u përkasin tri religjioneve kryesore (Muslimanë, Ortodoksë dhe Katolikë)

Popullsia e përgjithshme e Kosovës vlerësohet të jetë rreth 2.5 milionë dhe numri i banorëve të përhershëm rreth 1.9–2.1 milion. Popullsia Kosovare vazhdon të rritet më shpejtë se ato të vendeve fqinje. Sipas raportit të Zyrës Statistike të Kosovës (SOK); 92% e popullsisë janë Shqiptarë, 5.3 % serbë, 0.4% Turq, 1.1% Romë dhe 1.2% pjesëtarë të etnive tjera (Boshnjakë, Ashkali dhe Egjiptianë). Shumica e popullatës jeton në zona rurale, në proporcion 63:37. Popullata është e re, me rreth 50% nën moshën 25 vjeçare dhe 40% nën moshën 18 vjeçare. Në vitin 2002, përafërsisht 37% e popullsisë jetonte në varfëri me 1.42 EUR në ditë dhe 15.2% e popullatës jetonte në varfëri ekstreme me 0.92 EUR në ditë (Kita 2008:3–4). Sipas Sistemeve Informative Të Menaxhimit të Arsimit (EMIS) në zyrën e Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT), ka një total prej 443 912 studentëve në arsimin para-universitar – 235 327 djem dhe 208 585 vajza. Ata mësohen nga 27 623 mësues, prej të cilëve 16 844 janë meshkuj dhe 10 779 janë femra. Ata janë të shpërndarë nëpër 1 123 shkolla, përfshirë 40 institucione para-shkollore, 969 shkolla fillore, 108 të mesme dhe 6 shkolla për nevoja të veçanta (të cilat janë shndërruar në qendra resursi për arsimin me nevoja të veçanta që nga viti 2006).<sup>64</sup> Këto shifra, sidoqoftë, nuk përfshijnë edhe shifrat për shkollat në gjuhën serbe dhe informacioni i fundit për këto shkolla është grumbulluar në vitet 2003/2004.<sup>65</sup> Një hamendësim, i bazuar në të dhënat dhe projeksionet për shkollat në gjuhën serbe, jep një total prej rreth 470 000 studentëve që mësohen nga rreth 30 000 mësues në arsimin para-universitar në Kosovë. Ndarjet politikisht të motivuara në sektorin e arsimit paraqesin sfida të

---

<sup>64</sup> MASHT Zyra EMIS, Statistikat e Arsimit në Kosovë, 2008–09, Prishtina, 2009; [http://www.masht-gov.net/advCms/documents/Statistikat\\_e\\_Arsimit\\_ne\\_Kosove\\_2008-09.pdf](http://www.masht-gov.net/advCms/documents/Statistikat_e_Arsimit_ne_Kosove_2008-09.pdf)

<sup>65</sup> Këto të dhëna janë mbledhur në Dhjetor 2003 nga Jovica Filipovic, zyrtar për komunitete të MASHT-it. Ai ka dhënë shifra për 23 178 nxënës në të gjitha nivelet e arsimit para-universitar, të mësuar nga 1 960 mësues..

vazhdueshme për autoritetet lokale që punojnë në tejkalimin e këtyre pengesave dhe përparimin drejt përfshirjes dhe kohezionit social.

#### KONTEKSTI ARSIMOR DHE KORNIZA E RE E KURRIKULËS NË KOSOVË

Shumë dokumente janë zhvilluar në sektorin e arsimit që nga viti 1999, por korniza e re e kurrikulës në Kosovë, e krijuar nga ekspertë ndërkombëtarë dhe vendorë me mbështetje nga UNICEF, dallohet si dokumenti kyç. Edhe pse zyrtarisht nuk u aprovua asnjëherë, ky dokument shërbeu si pikë referimi për shumicën e reformave, politikave dhe aktiviteteve në arsimin para-universitar në Kosovë. Ky dokument dha udhëzime të qarta për të gjitha aspektet e arsimit para-universitar në Kosovë, përfshirë: kurrikulën, planet mësimore, institucionet, strukturën e re të sistemit arsimor, rezultatet e mësimin dhe aftësitë e nxënësve për të gjitha nivelet e arsimit, arsimimin e nxënësve nga komunitetet pakicë, rolin e prindërve dhe anëtarëve të komunitetit, edukimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, etj. Korniza gjithashtu e adreson nevojën për trajnimin e mësuesve në linjë me filozofinë e re.

Në një proces të mbështetur nga Banka Botërore, dokumenti momentalisht po korrigohet për një miratim formal nga Autoritetet Kosovare gjatë këtij viti. Procesi i korigjimit do të adresojë çështjen e të kuptuarit më të gjerë të përfshirjes në arsim duke promovuar diversitetin dhe tolerancën dhe duke ngritur vetëdijen mbi grupet e rrezikuara, mundësitë e barabarta, mësimin global, pjesëmarrjen më të fortë të komunitetit, barazinë gjinore, dhe zgjerimin e perspektivës tradicionale të nevojave të edukimit të veçantë.

#### STRATEGJITË E SEKTORIT

Dy strategji kryesore të sektorit janë zhvilluar dhe aprovuar nga Qeveria dhe Kuvendi i Kosovës duke i planifikuar drekcionet kryesore, objektivat, masat dhe koston buxhetore për zhvillimet më të gjëra të arsimit në Kosovë. Këto strategji mbuluan arsimin e lartë (2005) dhe arsimin para-universitar (2007) dhe i adresuan çështjet e të mësuarit, përfshirjes dhe pjesëmarrjes në arsim. Strategjia para-universitare i dedikon 3 nga 7 objektivat strategjike drejt ofrimit të politikave, aktiviteteve dhe mbështetjes financiare



konkrete për përmirësimin e përfshirjes, qasjes në arsimim,<sup>66</sup> integritit në trendet internacionale në këtë sektor, dhe zhvillimit dhe aftësimin të mësuesve. Një proces është momentalisht duke e zhvilluar një strategji sektoriale më unike dhe më përfshirëse si pjesë të kornizës gjithëpërfshirëse të një filozofie afat-gjatë të mësimin.<sup>67</sup>

Dokumentet tjera strategjike janë në rrugë për nën-sektorë dhe segmente të ndryshme të arsimit. Një zyrtar i MASHT deklaroi: "MASHT është duke punuar në një plan strategjik për arsimin përfshirës, që pritet të finalizohet dhe të aprovet në Prill të vitit 2010. Ai gjithashtu do të përfshijë një qëllim të rëndësishëm për trajnimin para dhe gjatë shërbimit të mësuesve., në fushën e arsimit përfshirës." Posa të aprovet, Plani do të ofrojë pikë reference për aktivitetet dhe masat e arsimit përfshirës në Kosovë duke i mbuluar të gjitha institucionet përfshirë edhe programet e trajnimit të mësuesve para dhe gjatë shërbimit.

Strategjia e integritit të Komunitetit Rom, Ashkali dhe Egjiptian (RAE) 2007–2017 i përcakton nevojat arsimore të tyre dhe ofron masa dhe burime për përmirësimin e pjesëmarrjes në arsim të këtyre 3 komuniteteve, të cilat shfaqin indikatorët më të ulët në qasjen dhe kualitetin e arsimit në Kosovë.<sup>68</sup> Grupet punuese (të përbëra nga përfaqësuesit e komuniteteve dhe ekspertë vendorë dhe ndërkombëtarë) arritën në përfundimin se nuk ka ndonjë përgjigje të thjeshtë ndaj nevojave arsimore të këtyre komuniteteve. 4 objektivat strategjike të këtij dokumenti ofrojnë udhëzime mbi: përmirësimin e qasjes dhe kualitetit të arsimit, një grup të masave preventive kundër diskriminimit dhe segregacionit, bashkëpunimin dhe koordinimin mes agjentëve të ndryshëm në këtë fushë; dhe masa për ngritjen e vetëdijës në mesin e popullatës RAE për të mirat e arsimit.

---

<sup>66</sup> Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Para-Universitar në Kosovë 2007–2017, Objektiva 3: Përfshirja dhe Barazia; Objektiva.4: Trajnimi dhe zhvillimi profesional i mësuesve; Objektiva 6: Arsimi dhe Shoqëria, MASHT, 2007, Prishtina

<sup>67</sup> Ky projekt (Programi i Ndërtimit të Kapaciteteve dhe Reformës Arsimore – CBERP) momentalisht është duke u implementuar nga MASHT dhe SIPU International – SIDA dhe një strategji e re sektoriale pritet të finalizohet nga gjysma e viti 2010. Shih edhe hartën për përmirësimin e performancës në sektorin e arsimit. (<http://www.masht-gov.net/advCms/?id=1265&lng=Engçid=1>)

<sup>68</sup> MEST, *Statistikat e Arsimit në Kosovë*, e marrë në Tetor 2009 nga <http://www.masht-gov.net/advCms/?id=1265&lng=Engçid=32>, 2009, Prishtina

Sidoqoftë, ekipi hulumtues kuptoi se ka një rrugë të gjatë për tu bërë para implementimit të plotë të masave të përcaktuara. Kjo vlen posaçërisht për komunitetet RAE, e në veçanti për Romët. Arsyeja mund të gjendet në lidhjen e komplikuar mes arsimit dhe aspekteve kulturore dhe sociale, përfshirë edhe faktin se flasin gjuhë tjetër në shtëpi, e tjetër në shkollë, ku arsimohen ose në Shqip ose në Serbisht.

Fakti që fëmijët Romë shpesh nuk regjistrohen nëpër regjistrat civilë, e komplikon edhe më tej çdo përpjekje për t'iu qasur këtij problemi në mënyre sistematike. Një studim bazik do të ishte shumë i mirëseardhur në këtë kontekst dhe do të ofronte themele për vendime më të formuara.

## KORNIZA LIGJORE

Neni 47 i Kushtetutës së Republikës së Kosovës, i aprovuar nga Kuvendi i Kosovës me 15 Qershor 2008 thotë se: "(1) çdo person ka të drejtë në Arsim fillor pa pagesë. Arsimi i obligueshëm është i rregulluar me ligj dhe financohet nga fondet publike, dhe (2) Institucionet Publike duhet të sigurojnë mundësi të barabarta në arsim për të gjithë në pajtim me nevojat dhe aftësitë e tyre specifike." Në pajtim me Kushtetutën, Kuvendi i Kosovës e aprovoi Ligjin mbi Edukimin nëpër Komuna, që ishte një veprim i qartë i bartjes së kompetencave nga autoritetet qendrore tek ato komunale, përfshirë edhe disa përgjegjësi për trajnimin gjatë shërbimit të mësuesve.

## LIGJET BAZIKE TË ARSIMIT

Sidoqoftë sektori i arsimit dhe i arsimimit të mësuesve dhe përfshirjes janë kryesisht të rregulluar nga 2 ligje bazike të arsimit, njëri për arsimin fillor dhe të mesëm, dhe tjetri për sistemin e arsimit të lartë. Neni 4 i Ligjit mbi Arsimin Fillor dhe të Mesëm thotë se MASHT është i emëruar për të dhënë rregullativa për kualifikimin e mësuesve, regjistrimin dhe rikualifikimin e tyre në përputhje me ligjin në fuqi, përfshirë themelimin e Këshillit për Rishikimin e Kualifikimeve të Mësuesve." Neni 32 i këtij ligji gjithashtu thotë se të gjithë mësuesit dhe stafi tjetër në Kosovë duhet t'i nënshtrohen rikualifikimit gjatë shërbimit dhe zhvillimit profesional në përputhje me dispozitat e MASHT. Ligji mbi

Arsimin e Lartë, ndërkohë, e adreson çështjen e aprovimit të programeve mësimore duke deklaruar se Ministria është e emëruar “t’i aprovojë apo të mos i aprovojë kurrikulat e lëndëve që çojnë drejt kualifikimit si mësues për punësim në shkollat e financuara nga fondet publike.”<sup>69</sup> Pas 6 vjetësh të implementimit, të dy ligjet janë duke kaluar nëpër një proces të korigjimit që t’i përshtaten më mirë situatës së re, Propozimit Gjithëpërfshirës për Përcaktimin e Statusit të Ksvoës dhe procesit të decentralizimit.

## 4.2 Aftësitë e Mësuesve për Arsim Përfshirës

Në disa shkolla, ekipi hulumtues ishte dëshmitar i përpjekjeve institucionale që të përkujtohen mësuesit për aftësitë e përfshirjes, në formë posterash (të MASHT) të vendosur nëpër mure. Kur u pyet për këto aftësi, një mësues në një shkollë të vizituar në Prizren dëshmoi se është shumë mirë i informuar në lidhje me këtë, duke thënë: “Na është dhënë trajnim nga FSDEK (Mbështetja e Finlandës për Zhvillimin e Arsimit në Kosovë), QAK dhe ekipi themelor i trajnerëve dhe mësuesve të vjetër.” Gjatë vizitave të tyre, ekipi hulumtues i pa nxënësit në klasa atraktive “të bashkangjitura”, mësues miqësor nëpër klasa, nxënësit e lirë të komunikojnë me dhe për mësuesit e tyre, dhe drejtorë shkollash shumë të hapur.

Në grupet e fokusit, moderatori i luti pjesëmarrësit – mësues dhe nxënës nga ambiente të llojllojshme gjeografike dhe sociale (Prishtina, Ferizaj, Skenderaj dhe Peja) – të mos e japin emrin e shkollës apo vendbanimit të tyre, kur e prezantojnë veten. Këto dy grupe të fokusit përfshinin fëmijë dhe mësues nga fshatra shumë të largëta, nga qytete tjera dhe gjithashtu nga shkolla elite private dhe nga shkollat më prestigjioze publike në Prishtinë.

Pas 90 minuAAPH diskutimi, moderatori ende nuk kishte dijeni për vendin e origjinës së nxënësve, por mund ta përcaktonte me saktësi origjinën e mësuesve në një të tretat e rasteve. Kjo përvojë ofroi një pasqyrë pozitive të barazisë në shërbimet arsimore në Kosovë në përgjithësi, e veçanërisht të shpërndarjes së mirë të praktikave të përfshirëse.

---

<sup>69</sup> Neni 12.4 i Ligjit mbi Arsimin e Lartë në Kosovë.

Mësuesit e zgjedhur në mënyrë të rastësishme të grupit të fokusit treguan se kanë vetëdije të përgjithshme në lidhje me atë se çka përfaqëson qasja përfshirëse në arsim dhe ishin në gjendje të diskutojnë në lidhje me: planet individuale të mësimit; mësimdhënie dhe mësimnxënie të individualizuar, mënyra inovative të komunikimit me prindër; qasje specifike ndaj nxënësve nga komunitet RAE; çështjet e braktisjes së shkollës dhe qasjeve të ndjeshme gjinore. Sidoqoftë, ata gjithashtu thanë se kanë hasur në një numër të vështirësive në aplikimin e këtyre aftësive në praktikë. Arsyet kryesore që ata i cituan për këtë, ishin mungesa e burimeve mësimore, klasat e mëdha në numër, mungesa relative e vetëdijes së komunitetit përkitazi me çështjen e përfshirjes, dhe, në disa raste, mungesa e të kuptuarit apo trajnimit dhe kualifikimet joadekuate në mesin e drejtorëve të shkollave. Mirëpo, sipas nesh, të dhënat kthyesë nga grupet e fokusit, më shumë reflektonin reagimet individuale të mësuesve ndaj situatës nëpër shkolla sesa mekanizmat apo qasjet sistematike dhe të qëndrueshme në shkollat e tyre.

Të diplomuarit nga fakulteti i edukimit vazhdimisht tregoheshin si “ekspertë” të përfshirjes dhe qasjeve të reja në mësim, nëpër grupet e fokusit, intervistat me drejtorë dhe vizitat nëpër shkolla. Një drejtor shkolle në Prizren gjithashtu përmendi lëndën e arsimit përfshirës që u ofrohet studentëve të Fakultetit të Edukimit – Programit të Trajnimit të Mësuesve Gjatë Shërbimit (shih pjesën 5.2 për më shumë detaje). Kjo e vërtetoi rëndësinë e përmbytjes përfshirëse arsimore në programet arsimore të mësuesisë para shërbimit, por edhe e theksoi nevojën për më shumë koordinim mes arsimit dhe trajnimit para dhe gjatë shërbimit. Këshilli Shtetëror për Licencimin e Mësuesve (KSHLM) do të ketë një rol më rëndësi në këtë aspekt.

### **4.3 Pengesat në Përfshirje**

Kosova duket të ketë një inventar relativisht të mirë të arsimit të mësuesve dhe të politikave dhe rregullativa që ndërlidhen me përfshirjen, pjesërisht për shkak të mbështetjes së agjentëve ndërkombëtar: UNICEF, KEDP, FSDEK, CRS, Save the Children, etj. Sidoqoftë, disa nga këta programme dhe partnerë të zhvillimit nuk janë më aktivë në Kosovë (KEDP dhe FSDEK) apo kanë në masë të madhe e kanë zvogëluar prezencën dhe aktivitetet e tyre në Kosovë (UNICEF, CRS, dhe Save the Children). Zbrazëtira e lënë prapa ende nuk është mbuluar nga aktivitetet e Ministrisë së Arsimit dhe organizatave të tjera

vendore apo të donatorëve. Ky ishte rasti posaçërisht me arsimin më nevoja të veçanta dhe me arsimin e mësuesve, të dy elemente shumë të rëndësishëm për arsimin përfshirës.

Një tjetër çështje e ndërlidhur me arsimin dhe trajnimin përfshirës në Kosovë, është identifikimi i shpeshtë i tij me arsimin me nevoja të veçanta, ose, në rastin më të mirë, zvogëlimi i shkallës së largimit nga shkolla (më së shpeshti mes fëmijëve nga komunitetet RAE). Si rezultat, masat “përfshirëse” i ofrohen vetëm një popullate të kufizuar (RAE dhe fëmijët me nevoja të veçanta) dhe e mbulojnë vetëm një sektor të vogël të aspektit arsimor.

Instituti Kosovar i Pedagogjisë ka ndërmarë hulumtime relevante dhe ekstenzive në lidhje me të dy këto çështje, vetëm për të dëshmuar se qasjet përfshirëse nuk mund të zëvendësohen, dhe kësajosi të bëjë thirrje për qasje më sistematike. Shumica e rekomandimeve nga këto dy studime bëjnë thirrje për pjesëmarrje aktive nga ana e të gjitha palëve me interes dhe për veprime komplekse që përfshijnë masa ligjore, sociale, kulturore, shëndetësore dhe arsimore. Hulumtimet dhe raportet tjera dhanë zbulime dhe rekomandime të ngjashme.

#### **Pjesëmarrja në Arsim**

Gjatë vitit 2009 Ministria e Arsimit u përgatit ta adresojë çështjen e pjesëmarrjes dhe përfshirjes në arsim. Dy studime të pavarura (njëri nga Banka Botërore dhe tjetri nga GTZ) u implementuan për ta vlerësuar situatën dhe për të prezantuar rekomandime për përmirësimin e situatës. Në përgjithësi, nga të dy analizat u përfundua se largimi nga mësimi mbizotëron gjatë “klasëve të tranzicionit” 1,5 dhe 9 të arsimit të ulët dhe fillor (kësaj radhe djemtë largoheshin më shpesh se vajzat). Komunitetet RAE dukej të ishin më të prira ndaj largimit nga shkolla. Dy studimet kanë identifikuar këta faktorë si relevantë për largimin nga shkolla: të ardhurat e ulëta familjare, pozita gjeografike, faktorët kulturor, aspektet sociale, siguria në shkolla, diskriminimi, mentaliteti i përgjithshëm, dhe faktorë të tjerë.

Edhe pse përpjekje të mëdha janë bërë për t’i promovuar të drejtat e komuniteteve etnike ka ende pengesa serioze si: njerëz që jetojnë në enklava të siguruar; dallime në qasje

ndaj arsimit, shendetësisë dhe punësimit; sistemet paralele të shërbimeve për grupe të ndryshme etnike; dhe statusi i pazgjedhur i refugjatëve dhe personave të zhvendosur (Kita, 2008:17). Një problem thelbësor që ndikon në tërë sistemin e arsimit në Kosovë, dhe në filozofinë e përfshirjes në veçanti, është ekzistenca e strukturave arsimore paralele nëpër shkolla ku mbahet mësimi në gjuhën serbe. Kjo situatë ka pasoja negative në shumë zona multi-etnike të cilat më herët jepnin shembull pozitiv të bashkëpunimit. Përpjekje të shumta për ta zhvilluar bashkëpunimin ndëretnik në arsim nga ana e institucioneve vendore dhe ndërkombëtare kanë dështuar posa janë inicuar. Gatishmëria e përgjithshme ndaj diskutimit të “të gjitha temave” nga drejtorët dhe mësuesit e shkollave në gjuhën serbe zhdukej posa hapej tema e bashkëpunimit konkret ndëretnik në arsim. Çështjet e të mësuarit të gjuhëve lokale dhe zyrtare, dhe zhvillimi i kurrikulave, u dëshmuar si temat më të ndjeshme për të dy komunitetet më të mëdha.

Ky problem, në thelb politik, shkakton një numër të vështirësive në sektorin e arsimit. Ndarjet ndëretnike politike kanë ndikim në arsimin multikulturor që prezanton një segment të rëndësishëm të filozofisë së përfshirjes dhe qasjeve përfshirëse në arsim. Megjithatë, kjo çështje komplekse mund të fillojë të adresohet përmes të mësuarit më shumë “për” njëri-tjetrin sesa “krahas” njëri-tjetrit, duke e inkurajuar mendimin përfshirës në këtë aspekt të arsimit Kosovar. Komunitetet më të integruara, si Boshnjakët dhe Turqit, mund të operonin si agjentë “lidhës” në këtë situatë.

Një çështje më pak komplekse por po aq e rëndësishme është ritmi i ngadaltë i ngritjes së vetëdijes mbi përfshirjen në institucionet e arsimit të mësuesve. Siç do të diskutohet më vonë, ka një inercion të madh në ndryshimin e qëndrimeve në shumë nga këto institucione, pavarësisht politikave të qarta të MASHT-it që u ofrohen atyre mbi qasjet përfshirëse. Siç shpjegon një arsimues i mësuesve nga Departamenti i Pedagogjisë:

*“FAKULTETET PLANIFIKOJNË LËNDË, VETËM PËR AQ SA KANË PROFESORË; DHE KËSISOJI NUK KA HAPËSIRË PËR LËNDË DHE FILOZOFI TË REJA”*

Fakti se shkollat nuk kanë qenë në gjendje ta mbajnë ritmin me ndryshimet e mëdha në teknologjinë informative, të komunikimit dhe instrukcionale, paraqet edhe një pengesë që në masë të madhe ndikon në përfshirjen në arsim edhe pse nuk është direkt e lidhur me filozofinë përfshirëse. Shkollat përballen më problemin e thjeshtë të mos qenit më tërheqëse.

Mësuesit nëpër grupet e fokusit janë ankuar se i kanë dituritë dhe aftësitë e kërkuara për përfshirje, por nuk janë në gjendje t'i aplikojnë ato në punën e tyre për shkak të mungesës së burimeve mësimore dhe teknologjive informative (p.sh. kompjuterëve, makinave të fotokopjimit, kinoprojektorëve, letrave dhe markerëve). Ndërkohë, një zyrtar i MASHT na tha: “pengesa kryesore ndaj përfshirjes arsimore në Kosovë është mungesa e vetëdijes dhe trajnimit tek mësuesit dhe drejtorët e shkollave.” Hulumtimi i mëvonshëm e mbështeste këtë mendim të rolit të rëndësishëm të drejtorëve të shkollave nëpër shkollat Kosovare.

#### **4.4 Politikat relevante për përgatitjen dhe zhvillimin e mësuesve**

Në linjë me dispozitat ligjore të përshkruara më lartë, MASHT-i ka hartuar dhe aprovuar një seri të udhëzimeve administrative duke e rregulluar më tej këtë fushë të arsimit të mësuesve. Në studimin tonë ne vështrojmë më për së afërmi udhëzimet administrative për çështjet në vijim: standardet për praktikë profesionale; standardet për programet e trajnimit para shërbimit; licencimi i mësuesve; dhe Këshilli Shtetëror për Licencimin e Mësuesve, ngase këto ofrojnë një pasqyrë relativisht të qartë të kërkesave për stafin arsimor të institucioneve që ofrojnë trajnime para dhe gjatë shërbimit të mësuesve, nëse ato i arrijnë principet dhe standardet e përfshirjes.

Korniza e Standardeve për Praktikë Profesionale të Mësuesve në Kosovë është zhvilluar në vitin 2004 nga ekspertët vendorë dhe ndërkombëtarë për t'i caktuar kriteret për sigurim të kualitetit të mësimdhënies në Kosovë.’ Kjo rregullativë i klasifikon shkathtësitë dhe aftësitë e mësuesve për përfshirje në sekcione si: akademike, profesionale, praktike, sociale dhe planifikuese. Filozofitë e përfshirjes, barazisë, kontekstit social, tolerancës dhe të drejtave të njeriut janë të hasura vazhdimisht përgjatë dispozitave të këtij dokumenti. Për më tepër, Neni 2.6 e diskuton grupin e shkathtësive të ndërlidhura me menaxhimin e klasës dhe thotë se mësuesi “duhet të jetë i vetëdijshëm për rolet dhe modelet e ndryshme të mësuesve, t’i dijë nevojat specifike të grupeve të nxënësve, të reflektojë në mënyrë kritike mbi qëndrimin e tij/saj dhe ta adaptojë atë sipas nevojave të nxënësve, ta kuptojë psikologjinë e fëmijëve dhe të ofrojë aktivitete të llojllojshme

mësimore për t'i përmbushur nevojat e të gjithë nxënësve, përfshirë këtu edhe ata me nevoja të veçanta.' Pastaj, në Nenin 2.10 të Kornizës gjithashtu thuhet se mësuesit duhet " të mbështesin parimet bazike të tolerancës dhe barazisë në klasë dhe jashtë saj, të sigurojnë të drejta dhe mundësi të barabarta në arsim për të gjithë nxënësit pavarësisht gjinisë, etnisë dhe religjionit, dhe të sigurojë të drejta të barabarta për fëmijët me nevoja të veçanta mësimore, përfshirë këtu edhe fëmijet me vështirësi në mësim dhe fëmijët e talentuar.'

Sado "përfshirëse" që mund të ketë qenë kjo politikë në atë kohë, është e vështirë të përcaktohet nëse është implementuar nëpër klasat e Kosovës, për arsyen e thjeshtë se absolutisht askush nuk shkon nëpër klasa për ta vlerësuar implementimin e kësaj, apo cilësdo politikë tjetër. Momentalisht nuk ka mekanizma që i asistojnë mësuesit në procesin e të mësuarit. Këtë do të mund ta bënë drejtorët e shkollave, por oraret e tyre të ngjeshur nënkuptojnë se ka pak gjasa që ata t'i kushtojnë pjesë të madhe të kohës së tyre kësaj detyre që kërkon shume kohë. Kur pyeten për këto situata dhe çështje, drejtorët përgjigjen me përgjigje të mjegullta si "ne i këshillojmë kolegët e rinj të mësojnë më shumë nga mësuesit me më shumë përvoja", apo "ne i mbikëqyrim klasët kur një gjë e tillë kërkohet nga prindërit apo nxënësit". Dy drejtorë komunal të arsimit e kanë parë implementimin e kësaj rregullative si një nga prioritetet e tyre, dhe përmendën planet që në kuadër të procesit të decentralizimit "të angazhohen ekspertë të arsimit për t'i mbikëqyrur klasët ngase ne nuk e dimë se çfarë vërtetë ndodh nëpër klasat tona, ne i kemi vetëm rezultatet e jashtme të provimeve kombëtare."

Në vitin 2004, në përputhje me Kornizën e lartpërmendur, MASHT-i ka zhvilluar dhe aprovuar Standardet për Programet e Trajnimit të Mësuesve Para Shërbimit, në të cilat paraqiten kërkesa specifike për këto programe, si: arsimim të përgjithshëm dhe njohuri të lëndëve akademike; njohuri të strategjive mësimore të bazuara në praktikë, hulumtim dhe reflektim të vazhdueshëm personal; aftësi të mira të shkrimit; lëndë shtesë në psikologji të të mësuarit dhe metodologjitë e lëndëve të ndryshme; përvojë të mjaftueshme praktike (së paku 22 javë gjatë 4 viteve të studimit); etikë të punës dhe aftësi komunikimi. Kriteret për programet e studimit e theksojnë nevojën për t'iu përgjigjur ambienteve të ndryshme, për të ofruar informata mbi të drejtat e njeriut dhe të fëmijëve, dhe për të siguruar shkathtësitë dhe njohuritë e nevojshme për t'i identifikuar dhe punuar me fëmijët me nevoja të veçanta. Ekipi i hulumtimit në zyrë arriti në



përfundim se përshkrimi i parimeve dhe standardeve të ofruara në këtë udhëzim është implementuar në praktikë kur Fakulteti i Edukimit në Universitetin e Prishtinës ishte themeluar. Ata ishin përfshirë në një numër të politikave të MASHT-it; por janë përdorur më pak nga fakultetet akademike në reformën e vitit 2007–2008 të programeve të studimeve në përputhje me Procesin e Bolonjës. Implementimi i kësaj rregullative diskutohet më detajisht në Pjesën 5.1.

Udhëzimi administrativ mbi licencimin e mësuesve, administratorëve dhe profesionistëve tjerë, i aprovuar nga MASHT-i në Nenin 1.1 të Janarit 2009 shërben për ta vendosur “një sistem koherent të licencimit të mësuesve dhe avancimit të tyre përgjatë karrierës bazuar në kualifikimet e tyre, përvojën, zhvillimin profesional dhe performancën, dhe zhvillon një strukturë përkatëse të pagave që i përshtatet këtij sistemi.” Ai gjithashtu i cekë kushtet për licencim të mësuesve të rinj dhe përparimit në sistem nga një shkallë provisionale deri në një shkallë progresive të licencës me orar të plotë: mësues kariere, mësues i avancuar, mësues mentor dhe mësues emeritus. Një numër i caktuar i programeve të trajnimit brenda shërbimit duhet të kryhen për secilin nivel të avancimit. Kualifikimet më të larta dhe shkathësitë e fituara gjatë programeve të trajnimit para shërbimit gjithashtu ndikojnë në nivelin individual të pagës së mësuesve. Kriteret brenda shërbimit për avancim nga një nivel i licencës me orar të plotë në një nivel (dhe page) më të lartë do të specifikohet me një udhëzim administrativ të veçantë në të ardhmen e afërt. Fatkeqësisht, edhe pse një fillim i mirë është bërë në licencimin fillestar, përmirësimin e rrogave të mësuesve dhe themelimin e KSHLM (Këshilli Shtetëror për Licencimin e Mësuesve – KSHLM) (Janar 2009), procesi shpejt u ndal. E gjithë çështja e licencimit të mësuesve duket se ka stagnuar dhe rregullativa e premtuar mbi kriteret brenda shërbimit për avancim të mësuesve ende nuk është hartuar. Këto zhvillime nuk kanë ofruar siguri të avancimit të perspektivave për mësuesit, apo për pranim të trajnimit brenda shërbimit të ndërmarë gjatë dekadës së fundit. Së fundi ka pasur indikacione nga KSHLM (KSHML) se do ta vazhdojnë procesin e ndërprerë në vitin 2008.

## 5. HARTIMI I PËRGATITJES SË MËSUESVE PËR PËRFSHIRJE

### 5.1 Para shërbimit

#### 5.1.1 Fakultetet e arsimit të mësuesve në Universitetin e Prishtinës

Siç pritej, dispozitat e kornizës ligjore (ligjet dhe udhëzimet administrative) janë aplikuar (ose keq-aplikuar) në institucionet e arsimit të mësuesve të sektorit më të lartë arsimor. Duhet të theksohet se të gjitha institucionet e larta arsimore të licencuara për aftësimin paraprofesional të mësuesve në Kosovë janë pjesë e dy universiteteve të vetme publike – Universitetit të Prishtinës dhe Universitetit të Mitrovicës (Veri)<sup>70</sup> Asnjë program i arsimit të mësuesve, nuk ofrohet nga institucionet e larta arsimore private që janë licencuar në vitin 2009. Kosova ka trashëguar një sistem arsimor të mësuesve jashtëzakonisht të fragmentizuar në vitin 1999, dhe arsimiti paraprofesional i mësuesve ofrohej nga shkollat e larta pedagogjike (të themeluara në vitet '60), Fakulteti i Edukimit (i themeluar me 1994), Departamenti i Pedagogjisë në Fakultetin Filozofik, dhe fakultetet akademike<sup>71</sup> të Universitetit të Prishtinës, secili duke i ndjekur qëllimet e veta dhe duke ndjekur kurrikula që nuk janë pjesë e një sistemi koherent. Shkollat (posaçërisht qendrat specializuese) gjithashtu kanë punësuar të diplomuar nga fakultet tjera nga ato të edukimit, pa provizione apo programe për t'i mbuluar mangësitë e tyre në aspektin profesional. Si rregull, institucionet e larta shkollore (jo-universitare) kanë ofruar programe 2 vjeçare të trajnimit të stafit si mësues klase për shkollat fillore (nga fillimi deri në klasën e tetë), ndërsa fakultetet akademike ofronin programe 4 vjeçare për mësues të shkollave të mesme dhe staf për disa shkolla të specializuara.<sup>72</sup> Pothuajse nuk

---

<sup>70</sup> Emri ligjor i aplikuar nga administrata Kosovare dhe ndërkombëtare në këtë dokument zyrtar dhe licencat e dhëna këtij institucioni të lartë arsimor në Kosovë do të aplikohen në këtë raport.

<sup>71</sup> Në këtë raport ne do ta përdorim termin “fakultete akademike” për t’iu referuar fakulteteve brenda Universitetit të Prishtinës, si Filozofia, Filologjia, Edukata Fizike, Matematika dhe Shkencat Natyrore, fokusi primar i të cilave janë studimet akademike, por të cilat japin diploma mësimi apo ofrojnë të diplomuar të cilët janë të punësuar në këtë sektor edhe pse formalisht nuk kanë diploma të mësuesit

<sup>72</sup> Sidoqoftë, ky aranzhim vlen ende, duke rezultuar me paradoksin që fakultetet akademike (disa që japin programe trevjeçare të aftësimit të mësuesve) japin diploma të mësuesit për mësuesit e shkollave të mesme, derisa të diplomuarit nga programet katër-vjeçare të Fakultetit të Edukimit kryesisht punojnë nëpër shkolla të mesme.

ka nevojë të thuhet se ato programe nuk ishin të pajisura me trendet e reja në arsimimin e mësuesve.

### **5.1.2 Fakulteti i Edukimit (Universiteti i Prishtinës)**

Për këtë arsye Ministria e Arsimit (me mbështetje nga KEDP) ka vendosur t'i zëvendësojë shkollat e larta pedagogjike dhe Fakultetin e Mësuesisë me një fakultet të ri: Fakultetin e Edukimit. Ky fakultet i ri është themeluar bashkërisht nga MASHT-i dhe Universiteti i Prishtinës në vitin 2002, me ndihmën e KEDP-së, e financuar nga Kanadaja, FSDEK, Save the Children Danimarkë dhe organizata të tjera. Ai ofron diploma Bachelor të Edukimit parashkollor, fillor të ulët (mësues klase), dhe fillor të lartë (mësues lënde). Mësuesit e lëndëve kryesisht specializohen në dy lëndë të ndërlidhura (p.sh. biologji-kimi, histori-gjeografi). Një zyrtar i vjetër në këtë Fakultet theksoi se: "Duke pasur parasysh rëndësinë e përfshirjes në arsim, të gjitha departamentet japin lënde të detyrueshme dhe zgjedhore me planprograme shumë të modernizuara mbi qasjet përfshirëse, strategjitë dhe metodologjitë e reja të mësim, të drejtat e fëmijëve, psikologjinë e mësim dhe të mësuarit, vështirësitë në mësim, dhe shkolla dhe komuniteti." Zyrtarët e fakultetit raportuan edhe një aspekt të përfshirjes: "fakulteti organizon mësim në gjuhën Boshnjake (190 studentë) dhe në gjuhën Turke (135 studentë) me dy departamente të Fakultetit në Prizren." Gjithashtu ka kuota të garantuara të regjistrimit në gjuhën Shqipe kryesisht të përdorura nga studentët nga komuniteti RAE.

Problemi kryesor i Fakultetit është trashëgimia e stafit nga ish-Shkolla e Lartë Pedagogjike (HPS) të cilët e kanë të vështirë t'i adaptohen qasjeve të reja, rrethanave dhe mënyrave të operimit të institucionit të ri. Kjo është dëshmuar të jetë pengesa kryesore në implementimin e kurrikulës moderne dhe programeve të studimit të këtij Fakulteti, me mungesë të hapësirës fizike në qendrat e tij në Prishtinë dhe pastaj në Gjakovë.

Departamentet e këtij Fakulteti ofrojnë 8 semestra të studimeve për 240 ECTS kredi, një total prej 22 javësh të punës praktike, rreth 15 lëndë profesionale dhe metodologjike, me një proporcion 60 me 40 % mes lëndëve të obligueshme dhe zgjedhore dhe atyre akademike dhe profesionale – të gjitha këto në përputhje me kërkesat e MASHT-it në lidhje me standardet e programeve të arsimit para shërbimit të mësuesve.

Fakulteti i Edukimit ka caktuar një koordinator për praktikat e të mësuarit dhe ka zhvilluar, aprovuar dhe shtypur udhëzime për të mësuarit praktik në një dokument gjithëpërfshirës që prezanton dhe shpjegon të gjitha fazat e praktikës së të mësuarit (Mooney, 2006). Sidoqoftë, siç shpjegoi një mësues dhe zyrtar: "fakulteti ka vështirësi me implementimin e përfshirjes në mësimin praktik, sepse jo të gjithë mësuesit mentorë janë të trajnuar në qasjet përfshirëse në arsim." Institucioni, qasja e tij ndaj arsimimit të mësuesve dhe diploma Bachelor të cilën e jep, janë të gjitha risi në sistemin Kosovë të shkollimit dhe të diplomuarit e parë iu bashkuan sistemit tek në vitin 2008. Këta të diplomuar fillimisht hasën në disa vështirësi në gjetje të punës, por drejtorët e shkollave që ne i intervistuar deklaruan shkurtë: "kandidatët më të mirë në aspektin e përfshirjes vijnë nga fakultetet e aftësimin të mësuesve, në veçanti nga Fakulteti i Edukimit, ndërsa ata më pak të informuar mbi qasjet përfshirëse janë të diplomuar nga degët profesionale [p.sh. fakultetet teknike, ekonomia, dhe bujqësia]."

Përmirësimet në perspektivën përfshirëse në programet e arsimimit të mësuesve në Kosovë më së miri vërehen nga përgjigjet e ndryshme që morëm në anketën përmes internetit nga ana e mësuesve të tanishëm dhe të ardhshëm. Kur u përgjigjeshin pyetjeve për praktikat përfshirëse dhe aftësitë e mësuesve në programet e tyre të arsimimit të mësuesve, mësuesit që studionin sipas programeve të vjetra ose jepnin përgjigje të përziera, ose nuk përgjigjeshin fare (8 nga 17). Kjo do të thoshte se ata nuk kishin ndonjë përvojë të madhe me përfshirjen gjatë studimeve të tyre. Ne anën tjetër, studentët e tanishëm të programeve të arsimimit të mësuesve të gjithë e rrethuan opcionin më të lartë të të kuptuarit "të plotë", duke na bërë me dije se programet e reja janë shumë më "përfshirëse" sesa të vjetrat.

Sidoqoftë, disa zëra thonë se të diplomuarit e Fakultetit të Edukimit janë profesionistë të mirë por nuk kanë shumë njohuri akademike. Kjo mund të dëshmohej si e vërtetë, posaçërisht në fushat si gjuhët e huaja, dhe shkencat natyrore ku ka mungesë të stafit arsimor me orar të plotë. Megjithatë, kjo duhet të vërtetohet nga një hulumtim i veçantë. Hulumtimi në zyrë gjithashtu zbuloi një dobësi tjetër në Fakultetin e Edukimit ku proporcioni 7:17 në krahasimin mes stafit arsimor me orar të plotë dhe atij me orar të shkurtuar paraqiste një shqetësim. Kjo është pjesërisht rezultat i mungesës së stafit arsimor për lëndët e reja përfshirëse dhe nuk duket premtuese për një zhvillim të qëndrueshëm të këtij Fakulteti në të ardhmen, posaçërisht pasi shumë nga stafi arsimor

me orar të plotë (kryesisht nga HPS) po i afrohen moshës së pensionimit të obligueshëm dhe u mungon përvoja dhe kualifikimi për të qenë staf arsimor i universitetit.

### 5.1.3 Fakultetet akademike – Potenciali për bashkëpunim

Fakulteti i Filozofisë organizon studime akademike në fushat e historisë, sociologjisë, filozofisë, shkencave politike, pedagogjisë dhe etnologjisë. Të diplomuarit gjejnë punë si mësues në lëndët e tyre përkatëse kryesisht nëpër shkolla të mesme. Megjithatë, kurrikula këtu është plotësisht akademike, siç është edhe diploma Bachelor që e japin në fund të 6 semestrave të studimeve.

Këto departamente ofrojnë një ose dy lëndë të metodologjisë profesionale dhe të mësimdhënies por jo edhe praktikë të mësimdhënies, derisa Departamenti i Pedagogjisë ofron studime teorike në fushën e arsimit. Nuk ka bashkëpunim mes departamenteve akademike dhe pedagogjike në këtë Fakultet. Qëndrueshmëria e organizatave “të fakultetit” në Universitetet e Kosovës është një nga barrierat kryesore në ngritjen e bashkëpunimit dhe koherencës në programet e studimeve mes departamenteve të ndryshme në Universitetin e Prishtinës. Kjo çështje kërkon më shumë vëmendje nga MASHT-i ose KSHLM (KSHLM).

Ndërkohë, një shembull i mirë i bashkëpunimit mes departamenteve mund të gjendet në Departamentin e Muzikës të Fakultetit të Arteve. Studentët e tyre duhet t’i marrin tri lëndë obligative të arsimit në Fakultetin e Edukimit<sup>73</sup> Nëse ky lloj iniciative do të ndërmerrej edhe nga departamentet dhe grupet tjera në udhëheqësinë e Universitetit, ky lloj bashkëpunimi do të rezultonte në kualitet më të mirë në arsimimin e mësuesve dhe të mësimdhënies nëpër shkollat Kosovare. Kjo do të ishte edhe një mënyrë e ofrimit të qasjeve përfshirëse në arsim për studentët e fakulteteve akademike. Poashtu ka edhe potencial për bashkëpunim në organizimin e përbashkët të diplomave Master në mes të Fakultetit të Edukimit dhe Departamentit të Pedagogjisë.<sup>74</sup>

Fakulteti i Matematikës dhe Shkencave Natyrore dhe departamentet e tij organizojnë mundësi studimi për mësuesit e ardhshëm të biologjisë, gjeografisë, kimisë, matematikës

---

<sup>73</sup> Pasqyra e planeve mësimore dhe e personelit akademik për vitin 2007/08, (Një kornizë e planit mësimor të stafit akademik të Universitetit të Prishtinës 2007/08), Universiteti i Prishtinës, 2008; [http://web.uni-pr.edu/repository/docs/pasqyra\\_up\\_2008.pdf](http://web.uni-pr.edu/repository/docs/pasqyra_up_2008.pdf), Fakulteti i Arteve, page 238

<sup>74</sup> FSDEK ka organizuar master mbi përfshirjen në arsim për një numër studentësh në Fakultetin e Edukimit në vitet 2006–2008 projekt por kjo nuk vazhdoi pas kësaj periudhe.

dhe fizikës që do të mund të punonin nëpër shkollat e mesme. Në të kundërt të Fakultetit të Filozofisë, ata bëjnë ndarje formale mes profileve arsimore dhe jo-arsimore të departamenteve të tyre. Kjo ndarje reflektohet edhe në kurrikulat dhe programet e studimeve. Këto organizohen në 4 semestra ku ofrohen metodologjia mësimore, mësimi profesional, dhe lëndët e praktikës mësimore. Në parim, këto programme janë në përputhje me rregullativat e MASHT, por u duhet një mbikëqyrje dhe përmirësim i madh (posaçërisht në praktikën mësimore) nëse duan që t'i plotësojnë kriteret plotësisht. Aty duket të ketë një nevojë edhe më të madhe për arsim përfshirës ngase shumë pak lëndë përfshihen në kurrikulën e tyre. Një zyrtar nga ky fakultet tha se “shumë përpjekje janë bërë viteve të fundit nga udhëheqësia e fakultetit që t'i përtrijjnë dhe t'i reformojnë programet e studimeve në përputhje me rregullativat e ministrisë dhe trendet e përgjithshme të Procesit të Bolonjës në rrymat e arsimit brenda fakultetit të tyre.” Ai mendon se inercioni përballë qasjeve të reja është normal sepse “disa njerëz ndjehen të kërcënuar nga ndryshimi”, dhe shtoi se “një proces i komunikimit në vazhdim” është një mënyrë për tu ballafaquar me këto çështje.

Duket se ka shumë hapësirë për përmirësim në programet e studimeve të Fakultetit të Filologjisë që momentalisht nuk ofron lëndë mbi arsimin përfshirës apo qasjet e ndërlidhura. Situata është pothuajse e njëjtë në Fakultetin e Kulturës Fizike ku ekzistojnë një ose dy lëndë metodologjike, prej të cilave asnjëra nuk merret me përfshirjen dhe nuk ofron mundësi për praktikë mësimore (që është shumë e rëndësishme në edukatën fizike për shkak të lëndimeve të mundshme)

Fakultetet tjera si Mjekësia, Ekonomia, Artet, Drejtësia dhe Bujqësia, nuk trajnojnë fare mësues, por të diplomuarit e tyre shpesh punësohen nëpër shkollat e mesme të përgjithshme apo të specializuara. Këta të diplomuar nuk kanë kurrfarë trajnimit profesional apo metodologjik para shërbimit, dhe janë lënë t'i përmirësojnë mangësitë e tyre duke mësuar nga përvoja apo me anë të trajnimit brenda shërbimit. Ngritja e fundit e pagave e ka bërë profesionin e mësuesit më tërheqës dhe me gjasë do të ishte ide e mirë që Departamenti i Pedagogjisë dhe Fakulteti i Edukimit ta organizojnë një program një-vjeçar për të diplomuarit nga fakultetet tjera jo-arsimore të Universitetit të Prishtinës.

Kjo do ta ndihmonte ngritjen e punësimit të të diplomuarve nga Universiteti i Prishtinës dhe do ta implementonte parimin e cekur dhe përkushtimin e Universitetit të Prishtinës

ndaj bashkëpunimit mes departamenteve, dhe mësimin afatgjatë dhe orientimin kah tregu i punës të programeve të studimit. Në seksionin e radhës, ofrojmë një krahasim të shpejtë të këtyre institucioneve dhe programeve të tyre nga perspektiva e përfshirjes, marrëdhënies mes teorisë dhe punës praktike (rregullativa parasheh 22 javë të punës praktike), lëndët akademike kundrejt atyre profesionale dhe lëndët e obligueshme kundrejt atyre zgjedhore (duke synuar proporcionin 60 me 40).

Një vështrim i shpejtë në programet e studimit dhe planet e mëimit të Universitetit<sup>75</sup> tregon një dallim të qartë mes Fakultetit të Edukimit dhe fakulteteve akademike të Universitetit të Prishtinës, ku fakultetet tjera kanë edhe një rrugë të gjatë për të bërë para se t'i plotësojnë plotësisht kriteret e MASHT në fushën e arsimimit të mësuesve. Ka edhe dallime të mëdha brenda grupit të fakulteteve akademike, ku Fakulteti i Filologjisë i kushton pak vëmendje lëndëve profesionale, punës praktike, përfshirjes, psikologjisë së mëimit dhe metodologjisë së të mësuarit, ndërsa Fakulteti i Matematikës dhe Shkencave Natyrore (FMNS) bën përpjekje të qarta për t'i plotësuar kriteret dhe standardet e MASHT. Kjo nuk do të thotë se FMNS ka arritur t'i përmbushë këto standarde, por ka një tendencë të qartë dhe procesi mund të dallohet. Ndërkohë Fakulteti i Filologjisë bën një dallim shumë të vogël mes arsimimit të mësuesve dhe programeve tjera në Departamentet e Gjuhës Angleze dhe Frënge, dhe nuk e dallon fare Gjuhën Shqipe dhe Letërsinë Shqiptare. Sipas planeve mësimore të publikuara në faqen e internetit të Universitetit të Prishtinës, madje edhe Departamenti i Gjuhës Angleze u ofron trajnim mësuesve të ardhshëm vetëm dy ore të praktikës mësimore në javë, në dy semestrat e fundit përgjatë 6 semestrave.

Tabela 1 tregon rezultatet e hulumtimit në zyrë. Përmbajtja e tabelës bazohet në planet mësimore dhe informacionet mbi stafin akademik që mund të gjenden online për Universitetin e Prishtinës.

Tabela 1. Krahasimi i programeve të studimit të Fakultetit të Edukimit dhe fakulteteve akademike

No	Fusha e krahasimit	Fakulteti i Edukimit	Fakultetet Akademike
----	--------------------	----------------------	----------------------

<sup>75</sup> Universiteti i Prishtinës, Pasqyra e planeve mesimore dhe e personelit akademik për vitin 2007/08, (Një kornizë e planit mësimor e stafit akademik të Universitetit të Prishtinës 2007/08); Universiteti i Prishtinës 2008; [http://web.uni-pr.edu/repository/docs/pasaqyra\\_up\\_2008\\_pdf](http://web.uni-pr.edu/repository/docs/pasaqyra_up_2008_pdf) , Fakulteti i Edukimit, Prishtina, 2008.



1	Teoria vs. Praktika	18–22 javë	Maks. 6 javë
2	Akademike vs. Profesionale	50/50	80/20
3	Obligative vs. Zgjedhore	~ 60/40	~ 60/40
4	Lëndë metodologjike/didaktike	Min. 12 lëndë	2–8
5	Lëndë mbi përfshirjen	Min 5*	0–2 (zgjedhore)

\*Një minimum prej 5 lëndëve në secilin program të Fakultetit të Edukimit janë në fushën e përfshirjes.

Kjo tabelë tregon se fakultetet akademike nuk janë të plota në aspektin profesional, praktik dhe metodologjik. Pavarësisht përbërësit të fortë akademik, mund të thuhet se ata duhet të punojnë shumë në këto aspekte shumë të rëndësishme nëse duan që diplomat e tyre të jenë në përputhje me trendet moderne në arsimimin e mësuesve. Mangësitë evidente të këtyre fakulteteve e shfaqin nevojën për një analizë më të thellë dhe më të detajuar të aplikimit të qasjeve përfshirëse në programet e tyre. Ngjashëm, çdo përpjekje për një reflektim dhe trajnim më të thellë në lidhje me përfshirjen, mundësitë e barabarta, qasjet e diferencuara, mësimet individuale dhe involvimin e komunitetit do të ishte e pakuptimtë. Është e qartë se të gjitha fakultetet akademike duhet seriozisht t'i adresojnë këto çështje.

Kurrikulat dhe sillabuset e Universitetit të Prishtinës janë korigjuar dhe përfunduar së voni (2007/2008). Ndjehet se këto janë në përputhje me trendet dhe ka shumë pak nevojë për ndryshime në të ardhmen e afërt.

#### 5.1.4 Programet e Arsimimit të Mësuesve në Universitetin e Mitrovicës

Universiteti i Mitrovicës është institucioni i vetëm i lartë arsimor në Kosovë që ofron programme për arsimim të mësuesve për shkollat në gjuhën Serbe. Edhe ky universitet ka të njejtin dallim mes fakulteteve “akademike” dhe “profesionale”, duke ofruar me këto të fundit programme për shkollat fillore dhe duke i lënë fakultetet akademike të anojnë kah shkollat e mesme. Ka përpjekje të qarta për t'i reformuar programet e arsimit të mësuesve për institucionet parashkollore dhe ato të shkollës fillore në përputhje me Procesin e Bolonjës por këto përpjekje hasen më rrallë në fakultetet akademike. Vetëm tre

nga dhjetë fakultetet e këtij universiteti ofrojnë drejtime të të mësuarit, derisa tjerat ofrojnë studime dhe diploma plotësisht akademike.

Fakulteti i Mësuesisë ofron diploma për mësues parashkollorë dhe fillorë, derisa Fakulteti i Edukatës Fizike ofron diploma për mësues të EF dhe Fakulteti i Filozofisë organizon studime për diploma të Mësuesisë për gjuhën dhe letërsinë Serbe. Programet e studimit në Fakultetin e Mësuesisë ofrojnë programe 4 vjeçare me fokus të fortë në pedagogji, prerekuizita në metoda për lëndët përkatëse dhe punë të mjaftueshmë praktike (që variojnë nga 8 deri në 10 javë të praktikës përgjatë programit). Këto programe studimi kanë pak mungesë në studimet profesionale (përfshirje, të drejtat e fëmijëve, psikologji të mësimit, etikë të të mësuarit, qasje të reja dhe strategji të të mësuarit), me vetëm disa lëndë të këtilla që u ofrohen mësuesve të ardhshëm. Ia vlen të përmendet se Fakulteti i Mësuesisë ofron një lëndë mbi Nevojat e Veçanta Arsimore të fëmijëve më të meta minore, por ofron pak në promovimin e pjesëmarrjes, përfshirjes, diversitetit dhe tolerancës në arsim. Një anëtar i Fakultetit të Mësuesisë shpjegoi se kanë përjetuar “vështirësi me stafin që udhëton nga qytetet tjera një apo dy herë në javë ndërkohë që nuk janë të qasshëm për studentët e tyre”. çështje të ngjashme janë vërejtur edhe në degët e Fakultetit të Edukimit në Universitetin e Prishtinës.

Diploma për mësues të EF nga Fakulteti i Edukatës Fizike ka një përbërës të fortë akademik dhe i ofron disa lëndë në psikologji, pedagogji dhe metodologji, derisa ka vetëm një praktikë të të mësuarit në vitin e katërt. Programi i studimit për mësuesit e gjuhës dhe letërsisë në Fakultetin e Filozofisë fokusohet edhe më pak në aspektin profesional dhe në praktikë. Strukturë e njejtë e elementeve praktikë, profesional dhe akademik gjendet edhe në programet e studimeve akademike që nuk japin diploma të mësuesisë por japin të diplomuar që punësohen nga shkollat të japin mësim në klasët e larta të shkollës fillore(5–8) dhe të shkollave të mesme. Përgjithësisht duket se ka pak hapësirë për adaptimin e programeve në mënyrë që tu ofrojnë të diplomuarve të ardhshëm më shumë aftësi mbi përfshirjen.

Për ta mbyllur këtë analizë të shkurtër të programeve të arsimimit të mësuesve para shërbimit, duhet të spjegojme që KSHLM ka përfshirë mbështetjen për, dhe bashkëpunim me institucionet e larta arsimore të involvuara në arsimimin e mësuesve, në mes të prioriteteve të saj për vitet 2009–2010 duke konsideruar faktin se programet e arsimimit

të mësuesve para shërbimit janë element kyç në zhvillimin e qëndrueshëm të përfshirjes në sistem. Hulumtimi në terren e mbështeti vështrimin se përfshirja dhe praktikat e mira përfshirëse janë të asocuara në mënyrë të barabrtë me trajnimin brenda shërbimit (FSDEK, QAK dhe UNICEF) dhe arsimin para shërbimit (Fakulteti i Edukimit dhe, deri në një masë, Fakulteti i Shkencave).

### **5.1.5 Regjistrimi i studentëve dhe statusi social i mësuesve**

Sipas ligjeve bazike të arsimit dhe Ligjit mbi Maturën Shtetërore (Nenet 19 dhe 20) të gjitha ata që e kanë përfunduar arsimin e mesëm dhe e kanë kaluar Provimin e Maturës Shtetërore kanë të drejtë të aplikojnë për regjistrim në institucionet e larta arsimore në Kosovë. Rezultatet nga arsimimi paraprak dhe rezultati i Maturës Shtetërore përbëjnë 70% të kriterit të pranimit, ndërsa 30% i mbetur vendoset nga provimet e brendshme të pranimit të organizuara nga njësitë akademike, posaçërisht kur kërkesa është më e lartë sesa numri i vendeve të ofruara. Si rregull, ka gjithmonë interes të lartë për profesionin e mësuesit në Kosovë, posaçërisht për gjuhët e huaja dhe arsimin parashkollor. Në fazën e parë të pranimeve për vitin 2009–2010, ka pasur 4 kandidatë për një vend në Fakultetin e Edukimit. Matematika dhe shkencat janë një përjashtim në këtë aspekt ndër të gjitha fakultetet e përgatitjes së mësuesve ku provimi pranues zakonisht konsiston në test të diturisë së përgjithshme dhe pyetjet nga fusha e studimit.

Interesimi për regjistrim në fakultetet e arsimit të mësuesve është rritur së fundi, pas ngritjes së pagave për një mesatara prej rreth 30–40% nga Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. Me një pagë mesatare prej EUR 250, profesioni i mësuesit është bërë më tërheqës në krahasim me punësimin në sektorët tjerë të administratës publike, shëndetësia dhe kultura, ku punët që kërkojnë kualifikim të ngjashëm janë më pak të paguara në mesatare. Kjo ngritje e pagave është shoqëruar edhe me beneficione tjera nga arsimit, si zvogëlimi orëve të punës për javë, pushime më të gjata dhe orar më të shkurtër pune.

Rreth 23 000 mësues të punësuar në institucionet para-universitare në Kosovë janë momentalisht të klasifikuar si pjesë e administratës së sektorit publik. Ka planë për zhvendosjen e mësuesve nga ky sektor në sektorin e ‘stafit profesional’ krahas policisë dhe punëtorëve shëndetësorë, derisa punëtorët e administratës publike qendrore dhe

lokale të mbesin të klasifikuar si të punësuar në shërbimet civile. Draft–ligji për këtë riklasifikim është aprovuar së voni nga Qeveria e Kosovës dhe i është dërguar Kuvendit për miratim. Nëse ai aprovohet, Ligji do të sigurojë përmirësimë të mëtutjeshme të pozitës materiale të mësuesve të sektorit publik në Kosovë. Ky status i ri dhe premtimet konkrete të qeverisë për ngritje të mëtutjeshmë të pagave për mësuesit mund të krijojë interesim më të madh në profesionin e mësuesit në mesin e studentësve në programet tjera universitare që nuk kanë të bëjnë me të mësuarit

Të gjitha intervistat tona me dekanët, profesorët e universitetit dhe drejtorët e shkollave përmbajnë pajtimin unanim që duhet të ketë një vit të programit të mësimit praktik para shërbimit për të diplomuarit e departamenteve që nuk kanë të bëjnë me të mësuarit, të ndihmuar me zhvillim profesional brenda shërbimit si përpjekje për ta përmirësuar kualitetin e mësimit në shkollat e përgjithshme dhe ato të specializuara. Intervistat me stafin nga departamentet “mësuese” në Universitetin e Prishtinës gjithashtu kanë treguar se interesimi i rritur për profesionin e mësuesit dhe politika e Ministrisë për qasje të shtuar në arsim të lartë, ka shkaktuar probleme në lidhje me madhësinë e klasave të mësuesve trajnues; ku kishte 30 studentë për klasë në Fakultetin e Edukimit në vitet 2004–2006, tani ka deri në 60 dhe 70 studentë për klasë, duke paraqitur sfidë serioze në përpjekjet për sigurimin e kualitetit.

## **5.2 Trajnimi i mësuesve brenda shërbimit**

Në vitin 2001, CIDA ka investuar në këtë aspekt të rëndësishëm të arsimit dhe Departamenti i Arsimit dhe Shkencës (DASH) i atëhershëm ia caktoi projektit Kanadez rolin e Agjensionit Udhëheqës në këtë sektor. Në atë kohë, një numër organizaAAPH, projektesh dhe programesh ofronin programe të ndryshme në rrethanat në cilat kishte një mungesë serioze të qasjes sistematike dhe të koordinuar. Këto organizata më të vogla kryesisht ofronin programe psiko–sociale për fëmijët e traumatizuar dhe lëndë në fushën e të drejtave të njeriut, tolerancës, paqes dhe demokracisë.

Shumica kishin pak të bënin me përmirësimin e kualitetit të arsimit, por ato ndihmuan që fëmijët dhe të rinjtë të kthehen në shkollë pas një dekade të mësimit nëpër klasë private dhe një vit të vështirë të shkollimit të ndërprerë si pasojë e konfliktit. Në vitin 2002, KEDP

dhe DAS (më vonë MASHT) u angazhuan rreth hartimit të përpjekjeve për të vendosur rregull në këtë nën-sektor, duke deklaruar se çdo program duhet të aprovohet nga DAS/KEDP para se të shkojë në shkolla.

Kjo situatë nuk zgjati shumë, meqë shumica e organizatave të vogla u larguan nga Kosova, dhe UNICEF, KEDP, FSDEK, QAK dhe MASHT u lanë si ofruesit kryesorë të programeve të trajnimit të mësuesve brenda shërbimit.

Qendra Arsimore e Kosovës (QAK) u involvua në trajnimin e mbi 15 000 mësuesve lokalë gjatë viteve 2000–2008 në qasje, teknika dhe metodologji të ndryshme inovative, interaktive dhe përfshirëse, me programet Leximi dhe Shkrimi për Mendim Kritik (RËCT), Hap pas Hapi, Drejtësia Sociale, dhe Arsimimi për të Drejtat e Fëmijëve, që morën rol qendror si në aspektin kuantitativ (programe me nga 5 dhe 15 ditë trajnimi) edhe në atë kualitativ (zakonisht interesimi për këto kurse e kalonte ofertën). Gjatë kësaj periudhe, mbi 130 trajnues u trajnuan mbi qasjet përfshirëse dhe të ngjajshme. Një pjesëmarrës nga fokus grupi i mësuesve, tha: “[ajo] përdorte shkathtësi dhe materiale të ofruara nga RËCT për të zhvilluar materiale që përshtateshin më mirë me nevojat mësimore të nxënësve me vështirësi sociale dhe në mësim duke bërë përpjekje t’i ndihmojë studentët të mendojnë për diversitetin dhe zgjidhjet e mundshme ndaj situatave konkrete të ngjashme me atë në klasën e tyre.” Kur pyeten për përfshirjen dhe praktikën përfshirëse në shkollat e tyre, shumica e mësuesve dhe drejtorëve të intervistuar ose që merrnin pjesë në grupet e fokusit, menjëherë i referohen programeve trajnuese të QAK dhe FSDEK edhe në rastet kur nuk kanë marrë pjesë në këto aktivitete personalisht. Këto programe karakterizohen nga kualiteti dhe qëndrueshmëria e tyre, meqenëse janë të implementuara përmes një partneriteti vendor-ndërkombëtar të bazuar në strategjitë vendore dhe në bashkëpunim të ngushtë me autoritetet arsimore qendrore dhe lokale të të cilave edhe janë këto iniciativa. Një tjetër karakteristikë e këtyre programeve është se ato ofrohen në “paketë të plotë” duke mbuluar: trajnimin dhe certifikimin e trajnerëve; zhvillimin e materialit trajnues dhe doracakëve për përdorim në klasë; dhe monitorimin përcjellës të implementimit të praktikave të reja dhe përdorimit të shkathtësive të fituara.

Në intervista dhe grupe të fokusit, disa çështje janë identifikuar në lidhje me qëndrueshmërinë e aktiviteteve trajnuese. Pjesëmarrësit në fokus grupet e mësuesve u dakorduan se: “ka pak rezistencë ndaj metodave dhe strategjive të reja dhe kur mësuesit i

fitojnë aftësitë e reja në programet trajnuese, por i vazhdojnë praktikat e vjetra, pjesërisht si rezultat i kushteve të punës”. Një tjetër çështje e ndërlidhur është se fëmijët e mësuar më praktikat e reja në një shkollë apo në një nivel shkollor, e kanë shumë të vështirë kur një mësues apo shkollë i kthehet metodave të vjetra. Sipas disa të intervistuarve dhe pjesëmarrësve të fokus grupeve, kjo gjë ndodh posaçërisht me programin Hap pas Hapi. Ata deklaruan:”Hap pas Hapi është një program që përfundon në klasën e katërt, dhe nxënësit të cilët mësohen me të, kalojnë nëpër një fazë shumë të vështirë të përshtatjes me formën tradicionale të mësimit kur dalin në klasë të pestë.”

Një zbulim interesant nga fusha e hulumtimit në lidhje me qasjet e reja dhe përfshirëse në të mësuarit në Kosovë ishte roli kyç i drejtorëve të shkollave. Kështu, drejtorët e shkollave të cilët ishin trajnuar në këto qasje ishin më aktiv në trajnimin e stafit të tyre, organizimin e aktiviteteve përcjellëse në shkollat e tyre dhe organizimin e mësimit në shtëpi për nxënësit. Në intervista ata u treguan si më kërkues kur bëhej fjalë për portfoliot e trajnimit dhe qasjet ndaj përfshirjes kur angazhojnë mësues të rinj. Drejtori i shkollës në fshatin Banjë të komunës rurale të Malishevës, për shembull, kishte marrë pjesë në trajnime të tilla dhe pastaj u angazhua me ‘Handikos,’ një OJQ që merret me fëmijët më nevojat të veçanta, duke organizuar “ditë të hapura” për ta ngritur vetëdijen në komunitet për nevojat e veçanta në mësim të disa fëmijëve. I njëjti parim ka zhvilluar një pyetësor për prindërit që do të shfrytëzohet në portfolion e nevojave individuale të mësimit të secilit nxënës.

Kjo qasje ka rezultuar me shumë raste të kthimit apo të hyrjes së nxënësve në shkollë, dhe ka çuar edhe në përmirësimin e atmosferës dhe kulturës përfshirëse brenda organizatës. Intervistuesi ynë ishte dëshmitar i një rasti të jashtëzakonshëm ku një nxënës që nuk mund t’i lëvizte duart dhe krahët për shkak të një dëmtimi të rëndë fizik, është ndihmuar nga mësuesi i tij t’i shfrytëzojë gishtat e këmbëve për të shkruar. Mësuesi gjithashtu ia kishte dalur ta krijojë një atmosferë shoqërore dhe përfshirëse tek nxënësit tjerë në klasë. Ky rast flet shumë në të mirë të mësuesve dhe drejtorëve të trajnuar.

Sidoqoftë, siç tha një pjesëmarrës nga një shkollë publike në fokus grupin e mësuesve, ‘nuk ka mbështetje sistematike për mësuesit të cilët kanë nxënës me nevojat të veçanta. Ne duhet të përgatisim material shtesë me burimet tona, ose duhet ta organizojmë kohën asisoji që të mos dëmtohen nxënësit tjerë.” Përveç klasëve të

bashkangjitura (rreth 50 në Kosovë), të cilat në fakt janë fazë tranzicioni drejt arsimit të integruar, pak ofrohet si burim për fëmijët me nevoja të veçanta në shkollat publike. Shërbimet profesionale (kryesisht pedagogët), të larguar nga administrata ndërkombëtare në vitin 2001, kane filluar të rivendosen nëpër shkolla, por me një ritëm shumë të ngadaltë për shkak të kufizimeve financiare. Në shkollat private (si Mileniumi i Tretë në Prishtinë) një psikolog rregullisht i viziton klasët dhe një asistent i mësimit është në secilën klasë ku ka nxënës me nevoja të veçanta arsimore (NVA), një anëtar i stafit të tyre në grupin e fokusit të mësuesve deklaroi: “[ata] i ndihmojnë mësuesit në të gjitha fazat, që nga intervistimi i parë kur i pranojmë studentët në shkollë, deri te asistimi me detyra klase dhe detyra shtëpie.” Çështja e asistentëve të mësimit është diskutuar edhe në fokus grupin në Prizren, ku mësuesit deklaruan se: “duhet të ketë asistentë mësimi ose mësues lëvizës për secilën shkollë dhe për secilin grup të klasave, edhe për shkak të numrit të madh të nxënësve nëpër klasa edhe për shkak se jo të gjithë mësuesit janë të trajnuar në raport me NVA apo vështirësitë në mësim.”

KEDP, në anën tjetër, është e involvuar në trajnimin e mësuesve në Instruksione të Përqendruara në Nxënësin (LCI) dhe Kurse Liderशिpi me mbi 10 000 mësues dhe udhëheqës arsimit që marrin pjesë në programin e tyre 12-ditor. Ishin mbi 54 trajnerë lokalë të kualifikuar në LCI në fund të periudhës së projektit në vitin 2006, kur programi u morr sipër nga ana e Ministrisë së Arsimit (Anderson and Wenderoth, 2007). KEDP gjithashtu ofroi mbështetjen kryesore për themelimin e Fakultetit të Edukimit dhe mekanizmave tjerë në fushën e trajnimit të mësuesve (si Bordi për Rishikimin e Trajnimit të Mësuesve). Merita kryesore e intervenimit Kanadez ishte kthimi i vëmendjes se procesit të intruksionit nga mësuesi tek nxënësi.

Në 2005 dhe 2006, KEDP mbështeti krijimin e Programit Kosovar për Trajnim brenda Shërbimit të Mësuesve në kuadër të Fakultetit të Edukimit. Programi është zhvilluar dhe u takonte bashkërisht Ministrisë së Arsimit dhe Universitetit të Prishtinës. Qëllimi kryesor i programit ishte t’i trajnojë dhe rikualifikojë mësuesit që t’i përmbushin kriteret e caktuara nga MASHT. Kjo do të thoshte se mësuesit të cilët kanë përfunduar dy ose tri vjet të arsimit mund ta merrnin kualifikimin ose diplomën e tyre të mëhershme, poqëse u nënshtroheshin një numri shtesë të lëndëve profesionale për ta marrë diplomën Bachelor në Edukim. Programi ishte plotësisht i bazuar në filozofi përfshirëse dhe qasje interaktive dhe të individualizuar ndaj mësimit dhe përfshinte lëndë konkrete mbi

çështjet si arsimit përfshirës dhe zhvillimi i fëmijëve. Ministria është momentalisht duke e rishikuar këtë program për të vendosur mënyrën më të mirë që të sigurohet se të gjithë mësuesit në sistemin arsimor kanë diploma universitare. Një drejtor shkolle i intervistuar në Prizren ishte krenar të thoshte se disa mësues në shkollën e tij kanë diplomuar së voni përmes këtij programi dhe se ai është i njoftuar me arsimin përfshirës, që bënte pjesë në programin trajnues.

FSDEK ofroi programin më tipik dhe sistematik të arsimit përfshirës në Kosovë duke u fokusuar në fëmijët me nevojë të veçanta dhe me vështirësi në mësim. Nga viti 2002 deri në vitin 2008 i ndihmoi autoritetet arsimore kosovare t'i promovojnë dhe implementojnë qasjet përfshirëse në instruksione në "shkolla speciale" (tani qendra të resurseve), shkolla klasike dhe klasë të bashkangjitura.<sup>76</sup> Ajo gjithashtu luajti rol të veçantë në fuqizimin e aspektit përfshirës në Fakultetin e Edukimit duke prezantuar lëndë në fushën e arsimit përfshirës, duke organizuar program Master të implementuar lokalisht dhe duke i mbështetur dy studentë të bëjnë PhD në arsimin përfshirës. Mes viteve 2004 dhe 2008, 140 edukatorë e përfunduan programin dy vjeçar të post-diplomës brenda shërbimit në arsim përfshirës, të njohur edhe si programi i zhvillimit profesional. Gjatë periudhës së njëjtë, mbi 3 600 mësues klasikë, mësues të nxënësve me nevojë të veçanta, prindër dhe drejtorë shkollash , i ndjekën dy sesione tre-ditore mbi arsimin përfshirës dhe 70 nga ta e ndoqën trajnimin e avancuar Drejt Shkollimit Efektiv Për Të Gjithë (TESFA). Kurset e verës 2006 të Institutit mbi mësimin e individualizuar, duke promovuar shkolla të shëndetshme dhe mësim të matematikës (pa-aftësi dhe vështirësi në mësim) u ndoqën nga më se 1 000 pjesëmarrës.<sup>77</sup>

Qeveria Finlandeze ofroi mbështetje për një projekt përcjellës që mbështeste arsimin përfshirës dhe transformimin e shkollave speciale në qendra të resurseve për arsimim për nevojë të veçanta që do të sigurojë qëndrueshmërinë e përpjekjeve të mëhershme dhe do t'i mbulojë zbrazetirat e krijuara nga përfundimi i FSDEK II.

---

<sup>76</sup> Koncepti dhe praktika e klasëve të bashkangjitura është prezantuar në Kosovë nga administrata ndërkombëtare në vitin 2010 për të lejuar një tranzicion më të lehtë prej qasjes së "shkollave speciale" të vjetra te qasja e re e integruese

<sup>77</sup> Faza II e FSDEK, Raporti Përfundimtar, i papublikua, Prishtinë, 2007, dokumenti mund të gjendet në njësinë e MASHT –it për NVA.



Drejtorët dhe mësuesit e shkollave speciale (qendrave të resurseve) të intervistuar në hulumtimin tonë treguan njohuri solide dhe implementim praktik të praktikave përfshirëse në punën e tyre me nxënës, por edhe në përkrahjen e shkollave tjera përmes një skeme të “ekspertëve mobilë të resurseve për përfshirje”, të cilët mbështesin shkollat klasike me klasë të bashkangjitura të performojnë më mirë në qasjet përfshirëse. Transformimi i ish-shkollave speciale në qendra të resurseve është realizuar kryesisht me mbështetjen e madhe të FSDEK në ofrimin e resurseve materiale e edhe në trajnimin relevant të stafit. Drejtorët e qendrave të resurseve të vizituara në Prizren, theksuan nevojën për “të vazhduar me më shumë trajnime të llojit që është ofruar në kurset e zhvillimit profesional nga FSDEK” dhe shprehën shpresat e mëdha për “projektin e ri përcjellës të qeverisë Finlandeze në mbështetje të arsimit me nevoja të veçanta.”

Gjatë vizitës sonë në Qendrën e Resurseve ‘Nënë Tereza’ për Personat e Shurdhër dhe Memecë dhe Qendrën ‘Hil Mosi’ për fëmijë dhe të rinjë me të meta mendore në Prizren, kuptuam se stafi që kishte kompletuar trajnimin e zhvillimit profesional tani janë të involvuar në trajnimin e kolegëve në qendrën e tyre dhe gjithashtu ofrojnë programe trajnimi për përfshirje për shkollat tjera që tregojnë interes. Kjo Qendër gjithashtu ofron shërbime dhe këshilla për shkollat klasike përmes ekspertit mobil të resurseve i cili i mbulon shkollat në rajonin e Prizrenit. Përfshirja është e vlerësuar lartë dhe e observuar në të gjitha aktivitetet në këto Qendra. Në njërin Qendër, pamë shumë posterë të Ministrisë së Arsimit ku pyetej dhe përgjigjej pyetja ‘çfarë aftësi më nevojiten për të qenë mësues përfshirës?’ Kjo Qendër ka formuar edhe një Ekip Kryesor të Edukatorëve që është i përfshirë në trajnimin e kolegëve për përfshirje dhe vlerësohet shumë nga i tërë stafi arsimor i Qendrës. Megjithatë, të dy shkollat u ankuan se lidhja e tyre e drejtëpërdrejtë me Ministrinë e Arsimit ka bërë që ata nganjëherë të harrohen nga autoritetet komunale dhe të humbin raste të ndryshme trajnimi në rajon. Njëri nga drejtorët tha: “nganjëherë ndjehemi të përjashtuar nga shkollimi klasik në rajon,” duke shtuar: “herën tjetër që QAK organizon aktivitete trajnuese në Komunën e Prizrenit, ata duhet të na dërgojnë ftesa të veçanta për shkak se njerëzit e Komunës kanë prirje të na harrojnë” duke iu referuar një aktiviteti trajnues të suksesshëm mbi mendimin kritik të organizuar nga QAK një javë para vizitës sonë.

Mes viteve 2002 – 2008, Banka Botërore e mbështeste MASHT-ti përmes Projektit të Përmirësimit të Pjesëmarrjes në Arsim (EPIP 1 and 2), ku pjesëmarrja e shtuar ishte

komponenti kryesor. Planet e zhvillimit të shkollave dhe të komunave (të hartuara me ndihmën e QAK si pjesë e projektit) ishin shfrytëzuar si bazë për shpërndarjen e fondeve. Shumica e fondeve shkuan në përmirësimin e infrastrukturës, blerjen e teknologjisë informative dhe librave, dhe sigurimin e transportit për studentët nga vendet më të largëta, derisa një pjesë e vogël shkoi për përmirësimin e kualitetit të mësimit; saktësisht, trajnimin e mësuesve. Vlerësimi i projektit (Crisan, 2007) arriti në përfundim se EPIP ka pasur një ndikim në përmirësimin e pjesëmarrjes, për më tepër: “luajti rol të rëndësishëm në përafrimin e komunitetit, shkollës dhe autoriteteve lokale të arsimit duke punuar më aktivisht për pjesëmarrje më të mirë.” Në fakt komuniteti lokal kontribuoi me 20% e kostos totale.

Në vitin 2008, Banka Botërore vazhdoi ta mbështesë arsimin në Kosovë me një program më të gjerë të ndërtuar rreth Strategjisë Para-Universitare 2007–2017 të MASHT. Baza prapa 4 komponentëve të këtij projekti ishte ta forcojë bashkëpunimin aktiv të të gjitha palëve me interes në përmirësimin e performancës të sistemit arsimor. Përfshirja dhe trajnimi i mësuesve ishin aspektet qendrore tek tri nga katër komponentët. Kështu, komponenti i grantit të shkollës fokusohej terësisht në përmirësimin e kualitetit të mësimit në shkollat Kosovare përmes zhvillimit profesional të mësuesve me theks në qasjet përfshirëse. Komponenti i sigurimit të kualitetit, në anën tjetër, fokusohej në hartimin e politikave dhe ndërtimin e kapaciteteve institucionale në nivel qendror përmes mbështetjes për KSHLM. Komponenti për përmirësimin e formulës së financimit komunal të arsimit mbështet bartjen e vendim-marrjes te komunat dhe shkollat, ndërkohë që siguron involvim aktiv të komunitetit.

Involvimi i UNICEF bëhej kryesisht përmes programit të Shkollave të Përshtatshme për Fëmijët (CFS) i cili përfshinte aktivitete të trajnimit të mësuesve në 83 shkolla të Kosovës. Qasja sistematike dhe filozofia e programit të CFS i afrohen më së shumti kuptimit të gjerë të përfshirjes sepse kjo qasje përfshinte individë (fëmijë, mësues dhe prindër), komunitetin, institucionet dhe autoritetet dhe përfshinte një llojllojshmëri të grupeve si komunitetet etnike, grupet e rrezikuara, vajzat dhe prindërit. UNICEF gjithashtu ka zhvilluar një program të shkrim-leximit që ishte implementuar në partneritet me QAK dhe MASHT, dhe më vonë i kaloi plotësisht nën kontroll MASHT-it. Ky program përfshinte mbi 2 000 femra në një trajnim të pranuar nga MASHT-i (nga një intervistë me një zyrtar të MASHT për arsimin jo-formal).

Derisa fokusi mund të jetë në sigurimin e kualitetit, autoritetet lokale dhe partnerët e zhvillimit nuk duhet të harrojnë detyra tjera poaq të rëndësishme në arsim (si promovimi i barazisë gjinore) kur konsiderohet përfshirja dhe mësimi afat-gjatë në sistem dhe qasjet dhe filozofitë më të gjera brenda sistemit. Arsimi masovikisht pranohet të jetë e drejtë fundamentale dhe duhet të kuptohet shumë seriozisht fakti nëse çdo individ i ofrohet qasja dhe mundësitë për zhvillim personal. UNICEF ka mbështetur Kosovën në procesin e gjatë të zhvillimit të indikatorëve arsimor për të bërë matje nëse Kosova është duke i plotësuar Synimet e Zhvillimit të Mileniumit dhe të standardeve të performancës të arritura nga vendet tjera Europiane.

UNICEF dhe MASHT ishin të involvuar në implementimin e masave dhe rekomandimeve në përgjigje ndaj strategjisë për integrimin arsimor të komuniteteve RAE në Kosovë (2007–2017). U zhvillua një qasje sistematike dhe participative, përfshirë mbledhjen e të dhënave, hartimin e politikave, aktivitetet në shkollë dhe në nivel komuniteti, kampanja të ngritjes së vetëdijes, aktivitete trajnuese, zhvillimin e resurseve të mësimi dhe të mësuarit si dhe një grup të gjerë aktivitetesh për t'i adresuar çështjet dhe problemet e identifikuar në dokumentin strategjik. Kjo qasje përfshirëse përfshinte grupe ekspertësh, palë me interes (komunat, shkollat, Shoqatat e Prindërve dhe Mësuesve, OJQ), edukatorë dhe anëtarë të komunitetit për të siguruar efektivitetin dhe qëndrueshmërinë e intervenimeve. Si rezultat, një numër i fëmijëve nga komunitetet RAE u kthyen në shkollë si hap i parë drejt integritit të plotë.

Një tjetër rezultat i këtyre përpjekjeve intensive në vetëdijen e ngritur për diversitetin dhe përfshirjen të mësuesit Kosovar në aspektin e arsimit të komuniteteve RAE. Anketa përmes internetit që pyet për nevojën e integritit të plotë të nxënësve Romë nëpër klasat e rregullta pati 16 (nga 18) përgjigje pozitive ku vetëm 2 e mbështetnin idenë e përfshirjes së pjesërishme, me gjasë për shkak të barrierave gjuhësore. Një shkallë më e lartë e përgjegjes, me gjasë, do të paraqitej në rast se pyetja do të kishte përfshirë Ashkalinjtë dhe Egjiptianët të cilët mësojnë në gjuhën shqipe. Në terma konkretë, vetëm

në shkollën fillore Selman Riza në Fushë Kosovë, janë bashkuar edhe 130 fëmijë nga komunitetet RAE krahas fëmijëve nga komunitetet tjera.<sup>78</sup>

Qeveria e Kosovës po punon me Këshillin e Europës në adresimin e çështjeve të interkulturalizmit dhe Procesit të Bolonjës. Ky projekt synon t'i përkrahë kushtet e qëndrueshme për të kuptuarit më të mirë multikulturor mes të gjitha komuniteteve në Kosovë në bazë të respektit të ndërsjellë dhe të drejtave të njeriut. Ai ofron mbështetje për reformat në arsimin fillor, të mesëm, dhe të lartë në mënyrë që ta përmirësojë vetëdijen dhe të kuptuarit ndërkulturor dhe të promovojë integrimin Kosovar në Procesin e Bolonjës. Kjo mbështetje konsiston në një numër të kurseve për trajnerë të mësuesve dhe konferenca që përfshijnë mësues, menaxherë shkollash përfaqësues të komunitetit dhe liderë të sektorit arsimor. Temat zakonisht përfshijnë: rishikimin dhe propozimin e ndryshimeve në legjislaturën arsimore; promovimin e arsimit për qytetari demokratike dhe edukim mbi të drejtat e njeriut; të mësuarit e multikulturalizmit; promovimin e mësimit të kulturave dhe gjuhëve të komuniteteve RAE; arsimimin e mësuesve dhe reformat kurrikulare me fokus në përfshirjen sociale të grupeve etnike. Edukatorët Shqiptarë dhe Serbë nga Kosova kanë marrë pjesë së bashku me ata të komuniteteve tjera në një aktivitet të përbashkët trajnimi në Dhjetor për ta diskutuar kurrikulën EDC.

Programet e UNICEF kanë përfshirë disa aktivitete trajnuese për mësuesit, administratorët e shkollave, zyrtarët e arsimit dhe anëtarët e komunitetit për ta fuqizuar rolin e komunitetit në arsim dhe t'i promovojnë te drejtat e fëmijëve në arsim, mirëkuptim ndërkulturor, respektim të diversitetit dhe tolerancë, dhe qasjet dhe metodat interaktive të mësimit që e inkurajojnë pjesëmarrjen më të madhe të nxënësve në mësim.

Kosova është në një situatë mjaft të veçantë, sepse ka shumë entuziazëm për zhvillim profesional në mesin e mësuesve. Gjatë intervistës, ekipit hulumtues i është thënë nga një anëtar i MASHT-it dhe Programit për Trajnimin brenda Shërbimit të Mësuesve në Universitetin e Prishtinës: "edhe pse mësuesit duhet të paguajnë 30 EUR për kursin, ose mbi 300 për programin nga tri deri në katër semestra (më shumë se paga e tyre mujore), ka qindra mësues në listat e pritjes për raundin e ardhshëm të trajnimeve dhe me

---

<sup>78</sup> Nga intervista me një ekspert arsimor të UNICEF-it; kjo informatë është konfirmuar nga OJQ-te tjera, si Qendra Europiane për #ështëje të Minoriteteve (ECMI).

dhjetëra pyesin për programin çdo ditë.” Sidoqoftë, disa pjesëmarrës në grupet e fokusit të mësuesve përmendën shpërndarjen jo të barabartë të mundësive të trajnimit duke thënë:” trajnimi është shumë i rëndësishëm, por janë 10 deri në 15 mësues nga një shkollë që shkojnë në të gjitha aktivitetet trajnuese dhe të tjerët as që kanë dijeni se këto ekzistojnë”.

UNICEF ka luajtur rol të madh në promovimin dhe implementimin e qasjeve përfshirëse në Kosovë duke e mbështetur zhvillimin e Kornizës Kurrikulare të Kosovës. Kjo Kornizë ka udhëzuar dokumentet kryesore për autoritetet Kosovare dhe institucionet arsimore në sigurimin e përfshirshmërisë në sistemin arsimor. Këshilli nacional për zhvillimin e librave shkollorë dhe kurrikulës, ka qenë duke korigjuar Kornizën kurrikulare me mbështetjen dhe bashkëpunimin e UNICEF dhe MASHT, dhe korniza e re pritej të finalizohet në fund të vitit 2009.

Ekspertët e involvuar në proces thonë se qasja përfshirëse dhe mësimi i integruar janë parimet kryesore dhe filozofia e këtij dokumenti. Ky dokument formon një themel të arsimit në vend dhe të gjitha rregullativat, udhëzimet administrative dhe këshillat e reja pritet t’i kushtojnë rëndësinë e vet përfshirjes dhe përfshirshmërisë në arsimin Kosovar.

Që nga themelimi në vitin 2002, MASHT-i vazhdimisht ka organizuar kurse për mësuesit Kosovar qoftë vetëm qoftë në bashkëpunim me organizatat tjera. Këto ishin kryesisht aktivitete trajnuese të ndërlidhura me implementimin e kurrikulës së reformuar, por edhe ofronin mësim me nxënësin në qendër – MNQ (LCI) dhe programe tjera kur i merrnin nga organizatat partnere.<sup>79</sup>

Më me rëndësi është që MASHT ka qenë shumë aktiv në ofrimin e kornizës ligjore dhe institucionale për trajnimin brenda shërbimit të mësuesve në Kosovë. KSHLM është themeluar nga MASHT në Janar të vitit 2009 me mandat të zhvillojë kornizën për mundësimin e implementimit të sistemit të licencimit të mësuesve në Kosovë.

Një anëtar i Këshillit u tha hulumtuesve se sfidat kryesore brenda fushës së trajnimit brenda shërbimit për KSHLM janë:

---

<sup>79</sup> <http://www.masht-gov.net/advCms/?id=83&lng=Alb&cid=32>, Departamenti i Arsimit Para-Universitar.

(a) Vendosja e kriterit për zhvillimin profesional të mësuesve; fillimisht të përcaktojë një minimum të numrit të kredive që duhet ta përmbushë secili mësues në një periudhë të caktuar kohore (5 vjet) si kriter për licencim. Diskutimet e tanishme indikojnë se mësuesve do të mund tu kërkohet t'i marrin deri në 30 orë në vit të kurseve të akredituara brenda shërbimit.

(b) Akreditimi i programeve brenda shërbimit dhe ofruesve të tyre: një sistem duhet të zhvillohet për t'i njohur kualifikimet e arritura përmes pjesëmarrjes në programe të trajnimit brenda shërbimit gjatë dhjetë vjetëve të fundit, duke pasur parasysh se shumë programe brenda shërbimit më nuk ofrohen dhe shumë ofrues më nuk operojnë në Kosovë.

(c) Qasja në trajnimin brenda shërbimit: MASHT mbetet përgjegjëse për përcaktimin e standardeve nacionale të trajnimit të mësuesve por përgjegjësia për zhvillimin profesional të tyre mbetet te komunat. Plani i veprimit i KSHLM për vitin 2009 i renditi kualifikimet universitare për mësuesit praktikues lartë ndër prioritetet e veta. Por, një anëtar i KSHLM tha: "pjesërisht sepse plani ishte pak si tepër ambicioz, pjesërisht për shkak të mungesës së mbështetjes dhe kapaciteteve, por edhe për shkak të prioritetit të lartë të vendosur në zhvillimin e Kornizës Nacionale të Kurrikulës (NCF), plani nuk është implementuar siç ishte planifikuar, dhe ndoshta duhet të korigjohet."

Përfundimisht, ndryshimet në programet e arsimit të mësuesve dhe në programet e trajnimit brenda shërbimit nënkuptojnë se vetëdija ngadalë po ngritet mbi nevojën e një qasje më të gjerë përfshirëse ndaj sistemit arsimor në Kosovë. Përgjigjet në pyetjet e anketës përmes internetit<sup>80</sup> dhe diskutimet në grupe të fokusit me mësues tregojnë se ka dakordim të fortë (me 17 nga 18 që pajtohen apo pajtohen plotësisht) mbi nevojën për: diversitetin në arsim; metoda interaktive të mësimin dhe të mësuarit dhe metoda të orientuara kah nxënësi; mësimin e individualizuar; përfshirjen e komuniteteve etnike dhe grupeve të marginalizuara. Megjithatë, pak hezitim shprehet në shpërndarjen e barabartë

---

<sup>80</sup> Anketa përmes internetit u është dërguar mbi 150 nxënësve, mësuesve dhe arsimuesve të mësuesve; shkalla e vogël e përgjegjes nga ana e tyre dëshmon përdorimin jo të mjaftueshëm të teknologjisë informative nga ana e pjesëmarrësve, por fatkeqësisht mund të shihet edhe si indikator në lidhje me rëndësinë që ata ia japin përfshirjes si në teori ashtu edhe në praktikë.

të përgjigjeve “për” dhe “kundër” kur bëhet fjalë për përfshirjen e nxënësve me të meta nëpër klasa të zakonshme.

Ka pasur dallime në mes të “pajtimit në parim” me përfshirjen (17 nga 18 përgjigje) dhe pozicionit teorik se “të gjithë fëmijët mund të mësojnë” (gjithashtu 17 nga 18) dhe deklarimeve mbi nivelin e preferuar të përfshirjes së grupeve të caktuara të fëmijëve me të meta në klasat e rregullta (0–4 nga 18 për shumicën e grupeve, me gjysmen që përkrahnin klasat e bashkangjitura dhe gjysmën që përkrahnin shkollat speciale) Kjo jep pamjen se ka hezitim apo rezistencë ndaj integritit të plotë të fëmijëve ma aftësi të kufizuara për arsye të ndryshme. Rezultati 0 në favor të përfshirjes së fëmijëve shurdhmemencë në klasat e rregullta pajtohej me preferencat e vetë shoqatës së shurdhmemencëve që ishin në favor të integritit të brendshëm të këtyre personave (nga një intervistë me liderin e kësaj organizate në Qershor të vitit 2009). Duket se më shumë duhet të bëhet për ta ngritur vetëdijen në mesin e arsimuesve në Kosovë, trajnimit të tyre për një përfshirje më të plotë dhe integrimin e fëmijëve me aftësi të kufizuara.

Programet e trajnimit të mësuesve brenda shërbimit të ofruara në Kosove gjatë dekadës së fundit kane ofruar qasje të përgjithshme ndaj të mësuarit dhe mësimit duke përfshirë përqendrimin në nxënësin, të drejtat e fëmijëve, mendimin kritik dhe temat e tjera të ndërlidhura. Kjo mund të kuptohet duke pasur parasysh faktin që dhjetë vjet më parë ka pasur nevojë të dëshpëruar për një largim nga mënyra e vjetër didaktike e përqendrimit të mësuesit drejt një qasjeje më efektive dhe më interaktive që ka në fokus nxënësin. Por, këto qasje të përgjithshme AAPH duhet të integrohen në aspektet tjera të edukimit, duke lënë hapësirë për trajnim më të detajizuar në metodat e të mësuarit (eksperimentimi në shkenca, menaxhimi i klasës, strategjitë e të mësuarit e të ngjashme). Arsimi përfshirës duhet të jetë edhe aspekt i rëndësishëm i procesit të mësimit dhe të mësuarit dhe të tërë jetës shkollore në përgjithësi. Derisa Kosova progresivisht po lëviz drejt mësimit global dhe qasjeve më të integruara ndaj mësimit dhe të mësuarit, është shumë e rëndësishme që tema kryesore e përfshirjes të reflektohet në të gjitha programet e zhvillimit profesional.

## ZBULIMET DHE IMPLIKACIONET KRYESORE

Rezultati i hulumtimit në teren, intervistave dhe grupeve të fokusit tregon se ka një inkonsistencë të dallueshme në mënyrën se si politikat qendrore zbatohen në praktikat

në nivel shkollë. Kjo shpesh varet nga trajnimi, kualifikimet dhe personaliteti i drejtorit të shkollës. Ekipi u befasua për të mirë kur i gjeti disa nga praktikat dhe sinergjitë më të avancuara të përfshirjes duke ndodhur në komunat më së paku të zhvilluara të Kosovës, përsëri, kryesisht si rezultat i përpjekjeve të bëra nga drejtori i shkollës. Ka edhe raste kur drejtorët e shkollave dhe stafi janë më të fokusuar në funksionet “primare” të shkollës, si kualiteti i ligjëritimit dhe vijimi i orëve, që i bënë ata t’i tejkalojnë praktikat dhe qasjet përfshirëse.

Prapë se prapë, përshtypjet kryesore nga ky hulumtim janë që mësuesit janë të lënë të bëjnë si të duan në Kosovë me fare, ose shumë pak, mbikëqyrje nga institucionet arsimore dhe autoritetet. Mund të ketë hapësirë për Institutin e ri Pedagogjik të Kosovës (të themeluar në vitin 2007 për të luajtur rolin kryesor këtu), por ky entitet duke se ende nuk e ka gjetur veten në mozaikun arsimor. Situata komplikohet edhe më tej me mësuesit e përfshirë në arsim profesional. Atyre nuk iu jepet trajnim para shërbimit dhe e gjejnë veten të pambështetur posa e fillojnë punën. Është koha që autoritetet të shqyrtojnë këtë çështje , sepse këta mësues të patrajnuar janë përgjegjës për ofrimin e mbi 60% të aftësive në shkollimin e nxënësve të Kosovës.

Shumica e të intervistuarve ishin seriozisht të brengosur që autoritetet mund të mos ua pranojnë trajnimin që e kanë bërë gjatë dekadës së fundit, në procesin e ri të licencimit të mësuesve dhe avancimit në karrierë. Ata vazhdimisht deklaruan se disa nga këto programe trajnuese ishin të kualitetit të lartë dhe shume të dobishme, dhe se ata kanë investuar një pjesë të mirë të kohës së tyre në përfundimin e këtyre trajnimeve. Nëse autoritetet nuk e marrin këtë çështje seriozisht, ajo mund ta zvogëlojë gatishmërinë e mësuesve dhe interesin e tyre për trajnime dhe zhvillim profesional të mëtutjeshëm.

Tjera çështje të pazgjedhura që lidhen më arsimimin para shërbimit të mësuesve përfshijnë: Implementimin e politikave të MASHT në standardet e arsimimit para shërbimit të mësuesve; ndërtimin e kapaciteteve të arsimuesve të mësuesve që japin lëndë “të reja” përfshirëse; nevojën për të organizuar më shumë kurse përfshirëse nëpër institucionet e arsimimit të mësuesve. Nëse nuk adresohen në mënyrë adekuate, këto çështje do të mund të ndikojnë në kualitetin dhe qëndrueshmërinë e masave të lidhura me përfshirjen në arsim.



Tri aspekte duhet të konsiderohen para se të implementohet ndonjë masë apo rekomandim :

- i) Në zhvillimin dhe implementimin e politikave – është e rëndësishme që (a) të provohet se ka kapacitete për zhvillim të politikave dhe (b) të sigurohet se ka mekanizma që mund ta garantojnë implementimin (ky është problemi kryesor me politikat ekzistuese);
- ii) Në financim – mekanizmat respektiv financiar duhet të zhvillohen për të ofruar qarkullim të fondeve për intervenime “përfshirëse” dhe funksionim të mirë të procesit të decentralizimit/ autonomisë së shkollave, që nga Ministria e Financave deri te komunat;
- iii) Mungesa relative e demokracisë, qasjes dhe vetëdijes në shkolla dhe në komunitet duhet të adresohet para implementimit të politikave dhe praktikave përfshirëse.

Veçantitë e situatës në Kosovë nënkuptojnë se arsimimi multikulturor duhet të merret seriozisht si mjet për ta fuqizuar përfshirjen sociale dhe qasjet përfshirëse në arsim, por edhe ta adresojë çështjen e kohezionit dhe integritit social. Në afat të gjatë, do të bëhet gjithnjë e më e vështirë të promovohet përfshirja nëse ndarjet lejohet të ndodhin. Çështja e bashkëpunimit në arsim në mes të dy komuniteteve më të mëdha etnike në Kosovë, është ende një nga sfidat kryesore për sistemin arsimor të Kosovës. Mësimi i gjuhëve, zhvillimi i kurrikulave, tekstet mësimore, duhet të jenë pjesë e nje qasje proaktive dhe të një oferte serioze për këtë komunitet në pajtim me kornizën ligjore të Planit Gjithëpërfshirës të Përcaktimit të Statusit.

Përfundimisht, duket një nevojë e madhe për një qasje multidimensionale, më koherente dhe sistematike, që përfshin autoritetet qendrore, komunat dhe shkollat. Ky lloj i qasjes së përbashkët do të ishte në gjendje t'i shtyjë në veprim politikat dhe planet përfshirëse në të gjitha shkollat dhe në të gjitha gjuhët.

## 6. REKOMANDIMET

### 6.1 Hartuesit e Politikave

#### 6.1.1 Autoritetet Qendrore të Arsimit

Siç treguan hulumtimi në zyrë dhe ai në teren, arritjet kryesore të MASHT-it gjatë këtyre viteve kanë përfshirë: një numër të madh shkollash të reja; atmosferë të përmirësuar dhe më të përshtatshme për fëmijët nëpër shkolla; qasje më përfshirëse nga ana e stafit arsimor; arsim të përgjithshëm sekondar (i caktuar për Shtator 2010); tekste mësimore falas për të gjithë fëmijët në arsimin e obligueshëm. Sidoqoftë, një qasje më sistematike dhe koherente është e nevojshme për të siguruar relevancë dhe qëndrueshmëri në këto masa dhe në përfshirjen e fëmijëve RAE.

Për ta finalizuar procesin dhe për të siguruar qëndrueshmëri përmes një qasjeje sistematike dhe koherente ndaj arsimit dhe trajnimit përfshirës të mësuesve, autoritetet do të duheshin të:

- hartojnë dhe aprovojnë rregullativa dhe kritere për trajnimet brenda shërbimit për procesin e licencimit të mësuesve dhe avancimit të tyre në karrierë;
- mbështesin institucionet arsimore të mësuesve për t'i arritur standardet e para shërbimit, të përcaktuara në udhëzimin administrativ relevant të MASHT dhe dispozitave ligjore (Neni 12.4 i Ligjit mbi Arsimin e Lartë);
- akreditojnë dhe mbështesë programet për trajnim të drejtorëve të shkollave në arsim përfshirës
- të krijojnë një sistem për aprovimin dhe akreditimin e programeve brenda shërbimit dhe të prodhojnë katalogje ku do të renditeshin ato që janë të pranuar

Hulumtimi ynë në zyrë na bëri të konkludojmë se MASHT/KSHLM do të duheshin t'i akreditojnë programet e trajnimit para dhe brenda shërbimit (përfshirë trajnimin në përfshirje në arsim dhe qasje përfshirëse) për të diplomuarit e drejtësisë, mjekësisë dhe fakulteteve tjera teknike të cilët do të donin të jepnin mësim në arsim dhe aftësim profesional; rregullativat ekzistuese duhet të rishikohen për të reflektuar më mirë kuptimin e zgjeruar të përfshirjes (jo vetëm për fëmijët me nevoja të veçanta apo fëmijët

RAE); dhe përfundimisht përpjekjet e donatorëve duhet të udhëzohen ta kenë prioritet mbështetjen për arsimim përfshirës në trajnimin e mësuesve.

### **6.1.2 Hartuesit e politikave – autoritetet komunale të arsimit**

Kemi vendosur të bëjmë rekomandime të ndara për komunat për arsyt në vijim: (a) ekipi ka marrë shumë sugjerime nga edukatorët e intervistuar gjatë hulumtimit në terren në lidhje me rolin e komunave në përmirësimin e përfshirjes në arsim dhe qasjeve përfshirëse në programet trajnuese brenda shërbimit; dhe (b) Ligji i ri mbi Arsimin në Komuna ka sjellur ndryshime të mëdha të kompetencave në nivelet qendrore dhe komunale të qeverisjes, posaçërisht në fushën e trajnimit të mësuesve.

Shumica e kompetencave dhe përgjegjësi janë të reja për këto autoritete. Hulumtimi në terren ka treguar se autoritetet komunale duhet të:

- mbështesin shkollat në ndërtimin e kapaciteteve të tyre që të bëhen pika qendrore për përfshirjen në komunitetet e tyre respektive;
- bëjnë prioritet zhvillimin profesional të drejtorëve të shkollave në lidhje me përfshirjen në arsim;
- mbështesin iniciativat për arsim përfshirës dhe ta bëjnë prioritet pjesëmarrjen në arsim;
- ta ngrisin mbështetjen për shkollat që ta përmirësojnë përfshirjen në arsim, dhe;
- të ofrojnë kapacitete dhe resurse (transport, resurse mësimore, asistentë të mësimin, infrastrukturë fizike dhe mbështetje profesionale) për implementimin e plotë të qasjes përfshirëse në arsim (nga shkollat e veçanta deri të klasët e bashkangjitura në shkollat e rregullta).

Hulumtimi ynë në zyrë ka theksuar nevojën që autoritetet komunale të (a) hartojnë dhe aprovojnë politikën e nevojshme përfshirëse, (b) të zhvillojnë dhe implementojnë një plan vjetor të punës për trajnimin brenda shërbimit të mësuesve nëpër komunat e tyre, dhe (c) të fokusohen në ndërtimin e kapaciteteve të tyre dhe në ristrukturimin e organizatave të

brendshme në mënyrë që t'i përmbushin përgjegjësitë në përputhje me ligjin e ri dhe procesin e decentralizimit.

## 6.2 Institucionet e larta arsimore dhe arsimuesit e mësuesve:

Universiteti i Prishtinës dhe Universiteti i Mitrovicës [Veri] janë institucionet e vetme që përgatisin mësues për shkollat Kosovare. Disa nga programet e studimit të tyre janë plotësisht në përputhje me kriteret e reja për arsim përfshirës. Sidoqoftë, ka një numër të programeve të studimit që nuk kanë ndërmarrë reforma aktive në linjë me trendet e reja për përfshirje në arsimin e mësuesve. Natyra e arsimit të lartë nënkupton se duhet të implementohen të gjitha masat në vijim, në afat të shkurtër apo të mesëm:

- të trajnojnë staf të fakultetit për zhvillim të kurrikulës, strategji moderne të të mësuarit dhe qasje të reja përfshirëse ndaj arsimit të mësuesve;
- të zhvillojnë dhe implementojnë programe trajnuese brenda shërbimit në fushat e arsimit përfshirës për mësuesit Kosovarë, përfshirë edhe mësuesit mentorë;
- të zhvillojnë kapacitete dhe të mbështesin stafin në të mësuarit e përfshirjes në lëndët e tyre;
- ta kenë përfshirjen si aspekt thelbësor në lëndët profesionale të institucioneve arsimore të mësuesve;
- Fakulteti i Edukimit duhet të angazhohet në zhvillimin e mëtutjeshëm të hulumtimit dhe shkathësive të të mësuarit të stafit nga ish-shkollat e larta pedagogjike.

Sipas nesh, programet e arsimit të mësuesve të institucioneve të larta arsimore janë në pozitë të mirë të ofrojnë aftësi për përfshirje në mënyrë më të mirë, më të lirë dhe më të qëndrueshme sesa format e tjera të arsimit. Ne besojmë se ato gjithashtu duhet t'i përtërijnë programet e tyre të studimeve në përputhje me trendet e reja në arsimin përfshirës dhe të inkurajojnë koherencën dhe bashkëpunimin më të madh mes departamenteve të arsimit të mësuesve (përfshirë edhe programet e përbashkëta të studimit dhe diplomat e përbashkëta).

## 6.3 Mësuesit dhe shkollat

Për herë të parë në vite, mësuesit dhe shkollat Kosovare janë në një situatë relativisht të mirë me më shumë hapësira në shkollë, paga më të mira dhe tekste shkollore për të gjithë nxënësit. Sidoqoftë, AAPH sytë e publikut janë të drejtuar kah ata, dhe menjëherë nga ta pritet që të ofrojnë shërbim kualitativ të barabartë me vendet tjera në regjion.

Ky proces do të ngadalsohet nga ndryshimet e mëdha teknologjike dhe sjellja e ndryshuar e popullatës së nxënësve. Në situatën e re, shkollat do të duhet të fokusohen më shumë në të qenit më tërheqëse dhe t'i ripërtërijnë qasjet, sesa t'i drejtohen komunitetit që ta luftojë largimin nga shkolla. Përpjekjet për përfshirje më të madhe do të bëjnë thirrje për të kuptuarit më të mirë, dhe kontaktimit me komunitetet tjera, por edhe të vetë nxënësve. Njëkohësisht, si të gjithë kolegët mësues në vendet tjera të botës, do të duhet ta mbajnë hapin me ndryshimet e mëdha akademike dhe profesionale në këtë sektor. Në këtë kontekst ata duhet të:

- angazhohen në përpjekje të vazhdueshme t'i ngrisin njohuritë akademike dhe shkathtësitë profesionale dhe teknologjike;
- organizojnë veten në shoqata të ndryshme profesionale për ta promovuar arsimin përfshirës, këmbimin e përvojave dhe krijimin e rrjeteve;
- përfshijnë iniciativa me kosto konkrete në arsimin përfshirës në planet zhvillimore të shkollave të tyre;
- angazhohen më aktivisht dhe në mënyrë më kreative në krijimin dhe përmirësimin e ambientit shkollor që të jetë më i mirë për fëmijët, sensitiv në aspektin gjinor dhe etnik;
- ndërtojnë partneritete me komunitetin për arsim përfshirës;
- fillojnë zhvillimin, mirëmbajtjen dhe përtërirjen e e planeve individuale mësimore për secilin nxënës;
- involvohen në programet trajnuese dhe aktivitetet që ngrisin vetëdijen për përfshirjen dhe integrimin e fëmijëve me të meta në klasa të zakonshme;

- caktojnë dy mësues nga çdo shkollë dhe t'i ndërtojnë kapacitetet e veta trajnuese për të shërbyer si agjentë për programet e përcjelljes dhe monitorimit.

Sipas nesh shkollat duhet të marrin më shumë përgjegjësi dhe të luajnë rol më aktiv drejt nxënësve dhe komuniteteve të tyre në mbajtjen e hapit me autonominë në rritje të cilën do ta fitojnë me procesin e decentralizimit. Ato do të duhen të lëvizin nga pozicioni i tyre i sigurimit të pjesëmarrjes në arsim dhe të bëhen forume aktive të përfshirjes dhe multikulturalizmit duke promovuar diversitetin dhe mbajtjen e dyerve dhe mendjeve të hapura për komunitetin.

## BIBLIOGRAPHY

- Acedo, C. (2008). 'Arsimi përfshirës: zgjerimi i kufijve' *Prospekte*, 38, 5–13.
- Anderson, G., and Eënderoth, A., (2007) Më shumë mbi KEDP: Mundësimi i ndryshimit – Reflektime mbi 6 vjetët e programimit të zhvillimit arsimor në ambiente sfiduese, EDP, Montreal.
- Kuvendi i Republikës së Kosovës, Kushtetuta e Republikës së Kosovës, <http://www.assembly-kosova.org/?cid=2,100>, Prishtina, Qershor 15 2009
- Booth, T. and Ainscoë, M. (Eds.) (1998). Prej tyre për ne: një studim ndërkombëtar mbi përfshirjen në arsim. London: Routledge Falmer.
- Crisan, A., (2007) 'Vlerësimi i Raportit të Projektit të Përmirësimit të Pjesëmarrjes në Arsim,' Prishtina, (i papublikuar)
- Komisioni Europian(2005) Parimet e Përbashkëta Europiane për Kualifikimet dhe Aftësitë e Mësuesve, [http://KE.europa.BE/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://KE.europa.BE/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Komisioni Europian. (2008). Përmirësimi i aftësive për shekullin 21: Agjendë për Bashkëpunimin Europian për Shkollat, [http://KE.europa.BE/education/neës/neës492\\_en.htm](http://KE.europa.BE/education/neës/neës492_en.htm)
- Komisioni Europian. (2008). 'Kornizë e korigjuar strategjike për bashkëpunimin Europian në arsim dhe trajnim' COM (2008) 865 final
- Fondacioni Europian i Trajnimeve (2007) 'Përfshirja sociale e grupeve etnike përmes arsimit dhe trajnimit: Elementet e praktikës së mirë.' Përmbledhje ekzekutive. Fondacioni Europian i Trajnimeve.
- Florian, L. and Rouse, M. (2009). 'Projekti i praktikave përfshirëse në Skotlandë: Arsimimi i mësuesve për arsim përfshirës.' *Të mësuarit dhe Arsimimi i Mësuesve* 25, 594–601.
- Fullan, M. (1999), *Forcat e ndryshimit: Vazhdimi*, Falmer Press, UK, London

- Institucioni i Ombudspersonit në Kosovë(2007) ‘Përmbledhje e ligjeve që mbrojnë të drejtat e fëmijëve’, e gatshme në Anglisht, Prishtina
- Kita, L. (2008). Analiza e zhvillimit të burimeve njerëzore në Kosovë, punim i FET
- Ligji Kosovar mbi Provimin Përfundimtar dhe Provimin e Maturës Shtetërore, Aprovuar nga Kuvendi i Kosovës si Ligji Nr.03/L –18 of Nov. 6, 2008, <http://ëëë.masht-gov.net/advCms/?id=83&lng=Alb&cid=61>, Prishtina, 2008
- Ligji mbi Edukimin në Komunitet e Republikës së Kosovës, Kuvendi i Kosovës Ligji Nr. 03/L-068 of May 21<sup>st</sup> 2009, Prishtina, 2009
- Ligji mbi Edukimin Parashkollor , i aprovuar si Ligji Nr. 02-L-52 by the Assembly of Kosovo, January 19, 2006, Prishtina, 2006;
- Ligji mbi Arsimin Fillor dhe Të Mesëm në Kosovë, i aprovuar nga Kuvendi i Kosovës si Ligji Nr. 2002/2, i kaluar nga PSSP Michael Steiner sipas Rregullores së UNMIK–ut 2002/19 on 31<sup>st</sup> October 2002, Prishtina, 2002.
- Ligji mbi Arsimin e Lartë në Kosovë , i aprovuar nga Kuvendi i Kosovës si Ligji Nr. 2002/3, i kaluar nga PSSP Michael Steiner sipas rregullores së UNMIK–ut 2003/14, on May 12, 2003, Prishtina, 2003.
- Lesar, i., Čuk, i. and Peček, M. (2006). ‘Si të përmirësohet orientimi përfshirës i shkollave fillore Sllovene – Rasti i fëmijëve Romë dhe atyre emigrantë nga ish-Jugosllavia.’ *Zhurnali European i Arsimit të Mësuesve*29 (3), 387–399.
- Liston, DP. and Zeichner, KM.. (1990). ‘Të mësuarit reflektiv dhe Veprimi Hulumtues në Arsimin Para Shërbimit të Mësuesve.’ *Journal of Education for Teaching* 16 (3): 235 – 254.
- MASHT, FSDEK, UNICEF (2008) ‘Handikos, Dokumentet dhe politikat mbi aftësinë e kufizuar dhe gjithëpërfshirjen në arsim,’ (Documents and policies for disabilities and inclusion in education), e gatshme në Shqip, Prishtina
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (2004), Korniza për Standardet e Praktikës Profesionale, MASHT AI No. 20/2004, <http://ëëë.masht-gov.net/advCms/?id=83&lng=Alb&cid=561>, Prishtina (e gatshme në Shqip)



- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (2005a), Standardet e Programeve të Trajnimit brenda Shërbimit të Mësuesve, MASHT AI 16/2005, <http://ëëë.masht-gov.net/advCms/?id=83&lng=Albçid=561> (e gatshme në Shqip)
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (2005b), 'Strategjia për zhvillimin e arsimit te lartë 2005–2015,' Prishtina
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (2006), Krijimi i Këshillit për Licencimin e Mësuesve, MASHT AI 01/2009, of 06.01.2009 <http://www.masht-gov.net/advCms/?id=83&lng=Albçid=561>, Prishtina
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (2007a), 'Strategji për zhvillimin e arsimit para-universitar në Kosovë 2007–2017,' MASHT, Prishtina
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (2007b), Strategji për Integrimin e komuniteteve Romë, Ashkalinjë dhe Egjiptianë në Kosovë \_ Komponenti Arsimor 2007 - 2017; QAK & Fondacioni Kosovar për Shoqëri të Hapur (KFOS), Prishtina
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (2008), Licencimi i mësuesve dhe stafit profesional dhe administrativ, MASHT Udhëzim Administrativ 16/2008 i dt. 23.09.2008 <http://ëëë.masht-gov.net/advCms/?id=83&lng=Albçid=561>, Prishtina(e gatshme në Shqip)
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (2009), Udhëzimi Administrativ Nr. 01/2009 mbi Këshillin Shtetëror për Licensim të Mësuesve, of 6 January 2009, Prishtina
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë Instituti Kosovar i Pedagogjisë (2008), Hulumtim mbi largimin nga shkolla në Kosovë, Prishtina, September 2009, dhe Klasat e bashkangjitura: *mundësi për integrimin apo segregacionin e fëmijëve me nevoja të veçanta*, mbështetur nga FSDEK, Prishtina
- Money, C., (2006) 'Doracak mbi mësimin praktik,' Fakulteti i Edukimit i Universitetit të Prishtinës, Prishtina,
- OECD (2007). *Të kuptuarit e rezultateve sociale të mësimi*. Paris, OECD.
- Pantić, N. (Ed.). (2008) Sinkronizimi i Arsimit të Mësuesve në Ballkanin Perëndimor. Beograd: Qendra për Politika Arsimore.

- Faza 2 e FSDEK, 'Raporti përfundimtar, dokumenti i qasshëm në njësinë e MASHT për NVA, (i papublikuar).
- Philips, D. and Schëeisfurth, M. (2008), *Arsimi komparativ dhe internacional: Hyrje në teori, metodë dhe praktikë*, Continuum, London
- Rajović, V., Radulović, L. (2007). 'Kako nastavnici opazaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije.' *Nastava i vaspitanje*, 4, 413–435.
- Republika e Kosovës(2008), *Përmbledhje e ligjeve mbi të drejtat dhe interesat e komuniteteve në Republikën e Kosovës* – versioni në shqip është në dispozicion, Prishtina, 2008
- Instituti RIINVEST, 'Arsimi jo-formal në Kosovë: Anketë dhe Analizë e braktisjes së shkollës së obligueshme dhe asaj të mesme në Kosovë, Studim i bërë për qëllime të MASHT nga Agjencioni Gjerman për Bashkëpunim Teknik (GTZ),' Prishtina, January 2009 (i papublikuar)
- Saqipi B., Dvorski M., Mikisko i., Kokollari B., Raport mbi largimin e nxënësve nga shkolla në Kosovë: Çështjet e Studimit: Faktorët që ndikojnë dhe rekomandimet
- Sebba, J. and Sachdev, D. (1997) *Çka funksionon në arsimin përfshirës?*, Barnardo's, 555 Barkingside.
- Propozimi për statusin e Kosovës nga Presidenti Marti Ahtisarri, *Dispozitat Kushtetuese*, UNOSEK.org/unosek/en/statusproposal.html
- UNDP (2004). *Fytyrat e varfërisë, fytyrat e shpresës*. Programi për Zhvillim i Kombeve të Bashkuara.
- Universiteti i Prishtinës (2008), *Pasqyra e planeve mësimore dhe e personelit akademik për vitin 2007/08*, (An outline of the learning plans and academic staff of the University of Prishtina 2007/08), University of Prishtina, 2008; [http://ëeb.uni-pr.edu/repository/docs/pasqyra\\_up\\_2008.pdf](http://ëeb.uni-pr.edu/repository/docs/pasqyra_up_2008.pdf), Fakulteti i Edukimit, Prishtina
- Departamenti i UNMIK–ut për Arsim dhe Shkencë(DES), (2001), *Korniza e Re Kurrikulare e Kosovës –libri i bardhë për diskutim*, Prishtina.

- Wort M., et al., (2009) Harta drejt përmirësimit të performancës në sektorin e Arsimit në Kosovë, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, Prishtina
- Weidmann, J., et al, (2009) 'Përcaktimi i Arsimit Bazik në Kosovë,' USAID, Prishtina, (i papublikuar).
- Zgaga, P., (2006) (Ed), *Prospektet e trajnimit të mësuesve në Europën Juglindore*, SEEEN, Ljubljana,

## SHTOJCA 1 FJALORI I TERMAVE

*Nevojat për mbështetje shitesë* – nevoja e fëmijëve dhe njerëzve të rinj për mbështetje shitesë për përfitim nga arsimi në shkolla në çfarëdo kohe, për çfarëdo arsye (p.sh. nxënës shumë të aftë, nxënës shkollimi i të cilëve është ndërprerë për shkak të sëmundjes ose për shkak se është refugjat; studentë me jetë kaotike në shtëpi; studentë bilingual, etj.)

*Trajnimi brenda Shërbimit i Mësuesve* – aktivitetet arsimore dhe trajnuese që angazhojnë mësues dhe drejtorë të shkollave primare dhe sekondare, pas certifikimit fillestar profesional, qëllim i së cilit është kryesisht apo ekskluzivisht, përmirësimi i njohurive, shkathtësive dhe qëndrimeve profesionale të tyre në mënyrë që t'i arsimojnë nxënësit në mënyrë më efektive.

*Mësues mentor* – mësues i cili është i kualifikuar, avancuar apo caktuar t'i monitorojë studentët mësues derisa ata e vizitojnë shkollën për praktikë.

*Arsimi parashkollor* – arsimimi në institucionet parashkollore apo shkollat që i paraprijnë arsimin fillor dhe shërbejnë si përgatitje për të.

*Trajnimi para shërbimit i mësuesve* – arsimi që mësuesit-kandidatë duhet ta kalojnë për tu kualifikuar për hyrje në procesin e të mësuarit, përfshirë programet e dizajnuara posaçërisht për mësuesit e ardhshëm dhe ato programe në të cilat studentët studiojnë një fushë disiplinare që është ekuivalenti i një lëndë mësimore në shkolla.

*Arsimi primar (fillor)* – arsimi në shkollat fillore përfshirë klasat e ulëta ku të gjitha lëndët jepen nga një mësues, dhe klasët e larta ku mësuesit e ndryshëm japin lëndë të ndryshme.

*Mësues provues* – mësues i kualifikuar së voni i cili është akademikisht i kualifikuar por nuk e ka “licencën” e plotë praktike për të dhënë mësim.

*Arsimi sekondar (i mesëm)* – arsimi pas-fillor në çfarëdo shkolle sekondare, akademike apo të specializuar

*Nevojat e veçanta arsimore* – përfshijnë studentët të cilët kanë të meta fizike, perceptuese apo kognitive apo ndonjë mangësi tjetër të veçantë ose kombinim të këtyre. Mund të përfshijë edhe nxënës më vështirësi sociale, emocionale apo vështirësi në sjellje.

*Mësues student* – student që studion në një institucion para shërbimit, duke përgatitur mësuesit e klasës apo të lëndëve, qoftë akademike apo të specializuara.

*Mësues* – term i përgjithshëm për ata që janë të kualifikuar të japin mësim në cilindo nivel të arsimit, përfshirë mësuesit parashkollorë, mësuesit e klasës të shkollës fillore, mësuesit e lëndës të shkollës fillore apo mësuesit e shkollës së mesme.

*Arsimues i mësuesve* – profesor universitar apo i ndonjë kolegji ose ligjërues në një institucion të lartë arsimor i cili i mëson studentët në lidhje me arsimin para shërbimit dhe ofron trajnim për mësuesit praktikues në shkollat fillore dhe të mesme.

## SHTOJCA 2 SISTEMI ARSIMOR NË KOSOVË

### Struktura e sistemit arsimor dhe qeverisja

Autoritetet arsimore në Kosovë janë të organizuara në dy nivele. Niveli qendror –Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT) – sipas Nenit 3 (a-l) të Ligjit mbi Arsimin në Komunitet në Kosovë, është, inter alia, përgjegjëse për zhvillimin dhe promovimin: e një sistemi jo-diskriminues të arsimit, mësimi jo-formal dhe afatgjatë; politikave përfshirëse për integrimin e personave me të meta në sistemin arsimor; një sistem gjithëpërfshirës të certifikimit të të gjithë mësuesve në Kosovë; dhe pjesëmarrjes së prindërve dhe komunitetit në aktivitetet arsimore dhe format tjera të partneritetit shkollë-komunitet në nivel lokal.

Sipas Ligjit të ri Mbi Arsimin në Komuna, autoritetet lokale të arsimit janë të organizuara në Departamente Komunale të Arsimit përgjegjëse për çështjet si: angazhimi (punësimi) i mësuesve dhe drejtorëve të shkollave; pagesën e pagave të mësuesve dhe stafit; mirëmbajtjen e shkollës dhe infrastrukturës; trajnimin e stafit arsimor dhe administrativ; monitorimin e shkollave në të gjitha nivelet para-universitare.<sup>81</sup> Mbi krejt këto, komunitetet minoritare në komuna janë të emëruar për të drejta shtesë në arsimim. Këto zgjerohen tek çështjet si organizimi i institucioneve të larta arsimore, përfshirë institucionet e arsimimit të mësuesve (në komunat si Mitrovica -Veriu).

Në vitin 2002, në përputhje me Kornizën e Re Kurrikulare të Kosovës<sup>82</sup> (e zhvilluar nga administrata ndërkombëtare në vitin 2001), MASHT vendosi ta ristrukturojë sistemin arsimor para-universitar nga struktura 4-4-4 në strukturën e re 5-4-3(4)<sup>83</sup>. Kështu, prej vitit akademik 2001-2002 fëmijët do të shkonin në klasë parashkollore në moshën 5 vjeçare, do ta fillonin shkollën fillore (klasat 1-5) në moshën 6 vjeçare, do ta vazhdonin përgjatë arsimit sekondar të ulët (klasët 6-9) dhe pastaj në arsimin sekondar të lartë(klasët 10-12/13) duke e përfunduar arsimin e tyre me një provim përfundimtar për

---

<sup>81</sup> Ligji mbi Arsimin në Komuna, Neni 5 a-m

<sup>82</sup> 'Korniza e Re Kurrikulare e Kosovës - Libri i Bardhë për Diskutime', Departamenti i UNMIK-ut për Arsim dhe Shkencë (DES), Prishtina, 2001

<sup>83</sup> Shih Shtojcën 1.

AAP ose Maturë Shtetërore për arsimin e përgjithshëm, para se të shkojnë tutje me arsim apo t'i bashkohen tregut të punës. Shkollat në gjuhën Serbe që i përmbahen kurrikulës të shtetit Serb kanë mbajtur strukturën e vjetër 4-4-4, që gjithashtu përdoret edhe në Republikën e Serbisë. Sekcioni i rradhës i këtij raporti do të demonstrojë se si këto struktura i influencojnë edhe strukturat dhe programet e studimeve të institucioneve arsimore të mësuesve.

UNICEF dhe qeveria Finlandeze<sup>84</sup> kanë mbështetur një kthesë të fortë drejt filozofisë përfshirëse në përgjithësi në arsim, e posaçërisht në fushën e arsimit me nevoja të veçanta. MASHT përgjithësisht duket se ka zhvilluar një qasje relativisht sistematike në lidhje me çështjen e përfshirjes dhe përfshirshmërisë në arsim përmes shkollave përfshirëse, qendrave të resurseve dhe klasëve të bashkangjitura. Kështu, ish-shkollat e veçanta janë përfshirë në një proces të transformimit në qendra të resurseve, duke ofruar mësim dhe resurse mësimore për shkollat e zakonshme dhe klasët e bashkangjitura,<sup>85</sup> por edhe duke ndihmuar dhe kontribuar me ekspertë mobilë të përfshirjes, të cilët i ndihmojnë shkollat të merren më mirë me çështjet e arsimit përfshirës.

Në të njëjtën kohë, nxënësit me të meta më të mëdha janë të përfshirë në klasa të bashkangjitura si tranzicion

i klasave dhe shkollave të rregullta.

---

<sup>84</sup> Perkrhja Finlandeze ne Zhvillimin e Arsimit ne Kosove (FSDEK), Faza 1 (2001–2004) Faza 2 (2004 – 2007). FSDEK i ishte caktuar roli i agjencisë kryesore në fushën e arsimit me nevoja të veçanta nga ana e DES.

<sup>85</sup> Koncepti dhe praktika e klasëve të bashkangjitura është prezantuar që të shërbejë si hap drejt përfshirjes së plote të fëmijëve me NVA nëpër shkolla të rregullta. Këto klasë më të vogla janë krijuar brenda shkollave të rregullta dhe kanë shërbyer për t'i përgatitur fëmijët me nevoja të veçanta për integrim në klasë të rregullta.

Këto vendime kryesisht kanë ndikuar mirë në çështjet si përfshirja, pjesëmarrja dhe qasja ndaj arsimit, por kanë hasur edhe në një numër pengesash të implementimit me arsimuesit që e kishin të vështirë t'i kryejnë detyrat e tyre të reja, krahas mungesës së infrastrukturës adekuate, hapësirës shkollore, transportit, pjesëmarrjes së femrave, dhe çështjeve tjera.

Ka një qasje të gjerë ndaj çështjeve të përfshirjes dhe pjesëmarrjes në arsim, në Kosovë. Përpjekjet e fundit të MASHT-it për të ndërtuar shkolla të reja dhe për t'i inkurajuar komunat dhe shkollat e mesme t'i regjistrojnë të gjithë nxënësit e klasëve të nënta që dëshirojnë ta vazhdojnë arsimimin, do të kenë efekt pozitiv në pasqyrën e përfshirjes në Kosovë. Shkollat klasike po bëhen "shkolla përfshirëse" me mësues të trajnuar, të vetëdijshëm për, dhe duke i aplikuar, praktikat e mira të përfshirjes. Këto shkolla mbështeten nga qendrat e resurseve në adresimin e nevojave të femijëve me arsim të veçantë dhe nevojat për mbështetje shtesë; derisa rastet më të rënda merren në 'klasët e bashkangjitura' që shihen me të drejtë si hap në tranzicionin drejt integritit të plotë të të

	Bazike	Të avancuara
Qasje e personalizuar ndaj të mësuarit	Përmirëson kompetencat e të gjithë studentëve	Sjellë inovacion në mësimdhënie për tu ndihmuar të gjithë nxënësve që të mësojnë
	Adopton strategji të mësimdhënies për nevojat të secilit fëmijë	Dizajnon dhe zbaton plane individuale të të mësuarit
	Përdor forma të ndryshme të vlerësimit për t'iu ndihmuar fëmijëve të mësojnë dhe për të përmirësuar udhëzimet	Adreson në mënyrë pro-aktive pabarazitë në materiale, politika, etj
	Punon në mënyrë efektive me stafin mbështetës	
	Përshtatë kurrikula për nxënësit e posacëm	
	Udhëheq dhe mbështet të gjithë nxënësit	
	Përcjellë zhvillimin konjitiv të studentëve dhe ngritjen e tyre sociale-emocionale dhe morale	
Te kuptuarit dhe respektit ndaj diversitetit (gjinor, socio-ekonomik, aftësi/paafhtësi kulturor, gjuhësor, fetar, stile të të mësuarit)	Lidhet me studentët dhe familjet e tyre në nivel ndër-personal	
	Pranon dhe respekton ndryshimet kulturore dhe individuale	Shfrytëzon historitë dhe përvojat e studentëve si platformë për mësimdhënie dhe mësimnxënie
	Kupton vlerat e ndryshme të cilave iu përmbahen nxënësit dhe familjet e tyre	
	Është i/e vetëdijshëm për idetë e veta paraprake dhe qëndrimet ndaj vlerave	
	Kupton se si e ndikojnë supozimet e tij/saj mësimdhënien e tij/saj dhe marrëdhëniet me nxënës të ndryshëm	Mëson gjuhë
	Kupton se dituria është e begatshme me vlera, e konstruktuar nga nxënësi dhe reciproke	
	Është i/e aftë të pranojë nevojat e veçanta të nxënësve dhe iu ofron ndihmë atyre ose kërkon ndihmë për ta.	
Përkushtimi ndaj vlerave të përfshirjes sociale	Është i/e aftë të pranojë nevojat e nxënësve të talentuar dhe iu qaset atyre në mënyrë të përshtatshme	
	Inkurajon respektin ndërkulturor dhe mirëkuptimin në mes të nxënësve	
	Ka pritshmëri të lartë, pavarësisht nga historia e studentit	Bën hulumtime për të avancuar të kuptuarit e kontributit të arsimit në përfshirjen sociale
	I trajton të gjithë fëmijët me respekt, pohon vlerat dhe dinitetin e tyre	
	Beson në aftësinë për tu arsimuar të secilit fëmijë	
	Ndihmon të gjithë fëmijët të zhvillohen për tu bërë pjesëtarë (pjesëmarrës) aktivë të shoqërisë	
	Kupton faktorët që krijojnë kohezion në, dhe përjashtim nga shoqëria	
Kupton dimensionet sociale dhe kulturore të arsimimit		
Kupton kontributin e arsimit në zhvillimin e shoqërive kohezive		
Është i familjarizuar me konventat për të drejtat e fëmijëve dhe anti-diskriminim		

gjithë fëmijëve në shkolla klasike. Shkollat, arsimuesit dhe OJQ-të e ndryshme janë duke u shtrirë në vazhdimësi drejt individëve të rinj që e kanë braktisur shkollën, që përfshijnë vajza, fëmijë RAE dhe fëmijë të disavantazuar në aspektin social.



## ANEKS 3 – TABELA E KOMPETENCAVE PËR PËRFSHIRJE

\*e krijuar duke e shfrytëzuar dokumentin “*Sinkronizimi i Arsimit të Mësuesve në Ballkanin Perëndimor, Dokumentet Europiane si Parimet e Përbashkëta Europiane për Aftësitë dhe Kualifikimet dhe Përmirësimin e Aftësive në Shekullin 21*”.

## ANNEX 4 – SUPOZIMET E HULUMTIMIT DHE PASQYRA E LITERATURËS

### Dizajni i Hulumtimit

Tabela më poshtë tregon (horizontalisht) se si u adaptuan supozimet teorike për kornizën konceptuale konform pjesëve përkatëse të metodologjisë dhe dizajnit të hulumtimit.

PRAPAVIJA KONCEPTUALE (TEORITË, QËNDRIMET)	DIZAJNI DHE INSTRUMENTET E HULUMTIMIT
<p>Aftësia është një grup i përmbledhur i diturisë, mjeshtërisë dhe prirjeve (supozimi 1)</p> <p>Vetë profesionistët e arsimit duhet të jenë burimi kryesor i informatave, në procesin e definimit të aftësive të mësuesve (supozimi 2)</p>	<p>Tabela e aftësive për përfshirje e zhvilluar në dokumentin “<i>Sinkronizimi</i> dhe dokumentet kyçe Europiane”, janë përdorur në grupet e fokusit me mësuesit që punojnë në ambiente të llojllojshme</p>
<p>Përfshirja sociale duhet të ketë rol të rëndësishëm në të gjitha politikat relevante për mësuesit (pluralizëm gjeneral) dhe të balancuara me qasje të caktuar për fëmijët nga grupet e marginalizuara/lëndueshme (supozimi 3)</p> <p>Prirjet kryesisht zhvillohen socio-kulturalisht (supozimi 4)</p> <p>Programet që bazohen në besimet për diturinë si të udhëhequr nga vlerat dhe të ndërtuara nga nxënësit janë më përfshirëse (supozimi 5)</p>	<p>Ekipi i vendit i vëzhgoi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- politikat dhe rregullativat</li> <li>- të dhënat nga intervistat me politikë-bërësit, dizajnerët e lëndëve, arsimuesit e mësuesve, mësuesit, drejtorët e shkollave, prindërit, përfaqësuesit e komunitetit, etj.</li> </ul> <p>Anketa Online e programeve fillore të arsimit të mësuesve përfshin pyetje mbi njësitë e lëndëve, përvojën praktike, mundësitë për reflektim dhe dialog, qëndrimet e arsimuesve të mësuesve, etj.</p>

<p>Përvojat në Arsimin e Mësuesve që zhvillojnë aftësitë e mësuesve për përfshirje duhet të përmbajnë:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- përqendrim në temat relevante për përfshirjen nëpër lëndë</li> <li>- përgatitje për përvojat praktike</li> <li>- mundësi për komunikim me familjet</li> <li>- mundësi për reflektim kritik</li> <li>- mundësi për diskutime dhe dialog</li> </ul> <p>(supozimi 6)</p>		<p>Katalogjet dhe burimet tjera të informatave për programet gjatë shërbimit.</p>
<p>Krahasimi i vendeve të ngjashme në kontekstin historik , kulturor dhe politik mund të gjenerojë bazë njohurish për hartimin e politikave të bazuar në evidencë) (supozimi 7)</p>		<p>Kolekcion i shembujve të praktikave më të mira – nga Ballkani Përnedimor</p>

## Supozimi 1 : Aftësia është një grup i integruar i njohurive, shkathtësisë dhe prirjeve

Koncepti i aftësisë është qendror pr tri pyetjet kryesore që ky studim i adreson:

- Çfarë aftësish të mësuesve janë të nevojshme për arsim përfshirës në situatat e diversitetit social dhe kulturor?
- Cila është situata e tanishme në lidhje me përpjekjet, proceset dhe rezultatet e përgatitjes së mësuesve a) para shërbimit, b) brenda shërbimit, për arsim përfshirës?
- Si mund të përmirësohet situata në lidhje me përgatitjen e mësuesve a) para shërbimit, b) brenda shërbimit, për arsimin përfshirës?

Prandaj është e nevojshme të definohet kuptimi i aftësisë siç është përshtatur për këtë studim.

Ndërkombëtarisht, koncepti i aftësisë ka fituar popullaritet dhe besueshmëri në literaturën relevante për mësuesit dhe përgatitjen e mësuesve. Paraqitet në disa nga

dokumentet kyçe Europiane, relevante për mësuesit (European Commission, 2005, 2008) dhe në disa projekte Europiane të ndërlidhura me reformat në kurrikulën e arsimit të lartë (Gonzales & Eägenaar, 2005), si edhe në studimet e fundit në regjionin e Ballkanit Perëndimor (Pantić, 2008; Rajović & Radulović, 2007; Zgaga, 2006).

Studimet nga rajoni në mënyra të ndryshme sugjerojnë se derisa mbulimi i qartë i subjektit dhe njohuria pedagogjike në lidhje me temat dhe problemet, ofrohet në përgatitjen e mësuesve, elementi që mungon është njohuria si të identifikohet dhe si të vepohet me probleme në ambient konkret. Ekspertiza e tillë përfshin një kombinim të njohurive praktike e kognitive dhe shkathësive, por edhe vlerave, motivimit dhe qëndrimeve kombinim ky të cilit i referohen si “kompetencë” në literaturë (Rajović & Radulović, 2007). Është sugjeruar që arsimimi i mësuesve duhet të jetë i orientuar drejt zhvillimit të aftësive kyçe që mund t’i ndihmojnë mësuesit që t’i zbatojnë efektivisht praktikatat e tyre.

Sidoqoftë, modeli i bazuar në aftësi është kritikuar si shumë i ngushtë për kuptimin e ekspertizës së mësuesit si performancë e observueshme në rutinat ditore të mësuesit, duke degraduar kështu rolin e mësuesit në atë të implementimit teknik të politikave dhe programeve. Kritikët thonë se mësimdhënia është një profesion etik dhe normativ që presupozon se diçka e vlefshme do të mësohet, dhe, si i tillë, është i prirë të hasë në probleme që nuk janë objekt i solucioneve teknike dhe neutrale ndaj vlerave. (Carr, 1993). Kjo reflektohet në disa nga përkufizimet e fundit të aftësisë (Tigelaar *et al.*, 2004; Stoof *et al.*, 2002) ku adaptohet një vështrim i aftësisë që përfshinë shkathtësi teorike dhe praktike, por edhe qëndrime dhe vlera.

Në këtë studim, është adaptuar një vështrim më i gjerë, i cili e vështron aftësinë si një grup të integruar të njohurive, shkathtësive dhe prirjeve. Me konsiderim ndaj aftësisë si relevante për përfshirjen, një numër autorësh thonë se është një trup specifik i njohurive për punën me fëmijë ‘të veçantë’ që ka nevojë të mbulohet në mënyrë adekuate nga ana e programeve të përgatitjes së mësuesve. Kjo mund të përfshijë të kuptuarit e faktorëve socio-kulturorë që prodhojnë dallime individuale, apo dituri të specialistit në lidhje me të metat dhe nevojat mësimore të fëmijëve, dhe vetëdijes për çështjet arsimore dhe sociale që mund të ndikojnë në mësimin e fëmijës, etj.

Një tjetër qëndrim i dallueshëm është që, meqë përfshirja nuk është vetëm për fëmijë të 'veçantë' aftësitë e mësuesve për praktika përfshirëse arsimore duhet të përfshijnë edhe shkathtësitë relevante për përmirësimin e të mësuarit dhe mësimit përfshirë reduktimin e barrierave ndaj mësimit dhe pjesëmarrjes.

Kjo mund të involvojë pedagogji të shumëanshme se vendimet që e formojnë mësimin duhet t'i kenë karakteristikat individuale të fëmijës, e edhe mësimi të bëhet jashtë shkollës, meqë është e nevojshme të ndërtohet mbi dijen e mëhershme, përvojat kulturore dhe individuale, interesimet, etj. (Florian & Rouse, 2009).

Përveç njohurive dhe shkathtësive, zhvillimi i prirjeve të mësuesve është shumë i rëndësishëm kur bëhet fjalë për aftësitë për përfshirje. Edhe mbulimi më i përgjithshëm i temave relevante nuk duket se do t'i përfshijë të gjitha llojet e pengasave që mësuesit mund t'i hasin në jetën e tyre profesionale. Çka është esenciale në përgatitjen e mësuesve për arsim përfshirës është pranimi i përgjegjësisë për përmirësimin e mësimit dhe pjesëmarrjes së të gjithë fëmijëve, dhe prirja për t'i mësuar të gjithë nxënësit në mënyrë të barabartë. Prirjet janë tendenca të një individi që të veprojnë në një mënyrë të caktuar nën rrethana të caktuara, duke u bazuar në besimet e tij. (Villegas, 2007). Ata i involvojnë besimet e mësuesve në qëllimet e arsimit, diturisë, mësimit dhe edukimit të nxënësve të tyre. Kjo e fundit është me një rëndësi të veçantë për arsimin përfshirës sepse është baza mbi të cilën mësuesit i formojnë pritjet e tyre nga nxënësit, që mund t'i drejtojnë ata të sillen ndryshe me fëmijë të ndryshëm, që rezulton me performancë negative ose pozitive, qëllimet dhe vetë-konceptet në korespondencë me vlerësimet origjinale të mësuesit.

Koncepti i aftësisë së kuptuar si kombinim i njohurive, shkathtësive dhe prirjeve reflektohet në qasjen ndaj definimit të aftësive të mësuesit dhe vlerësimin të politikave dhe praktikave ekzistuese në atë se prirjet si edhe njohuritë dhe shkathtësitë paraqiten në formulacionet në instrumente.

## **Supozimi 2 : Ndryshimet në politikat dhe praktikat arsimore përshtaten më mirë kur janë kongruente me besimet e mësuesve lidhur me atë se çka është e vlefshme në arsim**

Evidenca në rritje e hulumtimeve tregon se suksesi i reformave që shfaqin praktika të reja si arsimit përfshirës, varet nga shkalla në të cilën ato përshtaten me besimet e vetë mësuesve në lidhje me vlerën e këtyre ndryshimeve dhe mundësisë së bartjes së tyre në praktikat e përditshme. (Beijaard et al., 2000; Day, 2002; Day et al., 2007; Fives & Buehl, 2008; Eubbels 1995). Literatura mbi ndryshimin dhe inovacionet në arsim tregon se ndryshimet në praktikat arsimore kërkojnë një analizë të kujdesshme të të gjitha dallimeve mes modeleve ekzistuese dhe atyre të dëshiruara me vëzhgim të veçantë në gjetjen e forcave konsensuale apo kompetitive ndaj procesit të ndryshimit. Zakonisht, sistemet në ndryshim janë të karakterizuara nga koekzistenca e situatës së re dhe asaj të vjetër, dhe sa më larg njëra tjetrës që janë këto, aq më i vështirë do të jetë procesi i tranzicionit (Anchan, Fullan & Polyzoi, 2003; Fullan 2007).

Duke pasur parasysh këtë që u tha, në mënyrë që të identifikohet prizmi realist për përmirësime të politikave ekzistuese dhe praktikave të përgatitjes së mësuesve për arsim përfshirës në Ballkanin Perëndimor, është e domosdoshme të kuptohen këto politika dhe praktika dhe besimet e vetë mësuesve se çfarë aftësi iu duhen dhe si mund të ndihmohen t'i zhvillojnë këto aftësi. Një studim i mëhershëm i perceptimit të aftësive nga ana e mësuesve në rajon (Pantić, 2008) tregoi se mësuesit e çmonin rëndësinë e aftësive të lidhura me përkushtimin ndaj barazisë dhe të mësuarit e të gjithë nxënësve në mënyrë të barabartë.

Sidoqoftë, siç u diskutua edhe më herët, studimi i shembujve të përgatitjes së mësuesve në rajon tregonte se përgatitja e tanishme e mësuesve nuk ofron mjaftueshëm për zhvillimin e aftësive, ka mungesë në mundësitë për të lidhur njohuritë teorike me përvojën e të mësuarit të nxënësve, dhe në ndërtimin e kapaciteteve të mësuesve për tu ballafaquar me një numër faktorësh jashtë-shkollor e që janë relevante për përfshirjen, siç është involvimi i komunitetit dhe i prindërve.

Kjo është arsyeja pse profesionistët e arsimit janë burimi kryesor i informatave në lidhje me atë se si aftësitë që janë relevante për përfshirjen mund të barten në praktikat ditore. Sidoqoftë, duke pasur parasysh nevojën për të kuptuar kontekstin në të cilin mësuesit operojnë, të dhëna mund të ofrohen edhe nga drejtorët e shkollave, prindërit dhe komuniteti, përfaqësuesit e qeverisjes, arsimuesit e mësuesve, dizajnerit e programeve mësimore për mësuesit, OJQ-të, etj. Ne gjithashtu i konsultojmë edhe këto palë me interes në lidhje me aftësitë relevante të mësuesve për përfshirje.

### **Supozimi 3 : Filozofia e pluralizmit mbizotëron në mesin e mësuesve përfshirës dhe kulturalisht të ndërgjegjshëm**

Përfshirja në arsim është një temë mjaft e hulumtuar që përmban një numër të sfidave të hasura në hartimin e politikave dhe procesin e implementimit. Interpretimet e vetë nocionit të arsimit përfshirës dallojnë nga kuptimi më i ngushtë siç është të vështruarit e përfshirjes si “tentim për t’i arsimuar personat me mangësi mendore duke i integruar sa më afër strukturave normale’ (Michailakis & Reich, 2009) deri te definicioni më i gjerë i tij si “parim udhëzues që ndihmon në arritjen e Arsimit për të Gjithë (APGj) – sisteme arsimore që përfitojnë nga diversiteti, tentim për të ndërtuar një shoqëri më të drejtë dhe më demokratike’ (Acedo, 2008) apo arsimit përfshirës si proces me anë të së cilit shkollat tentojnë tu përgjigjen të gjithë nxënësve si individë duke e rishikuar dhe ristrukturuar organizimin kurrikular dhe alokimin e resurseve për t’i bërë të mundura mundësitë e barabarta!

Përmes këtij procesi, shkolla ndërton kapacitetet e saj për t’i pranuar të gjithë nxënësit nga komuniteti lokal të cilët duan të shkojnë në shkollë, dhe duke e bërë këtë, të

zvogëlojë çdo formë të përjashtimit dhe marginalizimit të nxënësve, qoftë për të metat e tyre, etninë apo çkado që do të mund ta bënte jetën shkollore për disa fëmijë të vështirë pa qenë nevoja (Sebba & Sachdev, 1997; Booth and Ainscoë, 1998; Peček *et al.*, 2006). Në këtë kuptim të gjërë përfshirja është proces i ngritjes së pjesëmarrjes dhe zvogëlimit të përjashtimit, ku pjesëmarrja do të thotë pranimit dhe respektimit, dhe përfshirjes në procesin e të mësuarit dhe aktivitetet sociale në një mënyrë e cila e bën të mundur për një individ të zhvillojë ndjenjën se i takon atij grupi.

Ngjashëm, në literaturën mbi arsimimin ndërkulturor, qasjet nisin nga *kulturalizmi*, që i vë theks dallimeve kulturore dhe nevojës për t'i akomoduar ato dallime që shihen si tipike për tërë grupet, të qasjet si *pluralizmi* (etnik apo në përgjithësi) i cili e thekson diversitetin brenda grupeve (me ose pa referim ndaj marrëdhënieve etnike) që përfshin të punuarit për marrëdhënie të mira nga brenda dhe në mes të grupeve dhe mundësive të tyre arsimore. Kjo e fundit është e përafërt me *qasjen e mundësive të barabarta*, me vizion të arsimimit ndërkulturor në të cilin theksi vëhet në nxënësit nga grupet minoritare etnike dhe mundësitë e tyre arsimore. Arsimi ndërkulturor shihet si mjet i luftimit të disavantazhimit të studentëve nga minoritetet etnike (Leeman & Ledoux, 2005).

Në këtë studim ne kemi adoptuar përfshirjen në kuptim të gjërë, si në zvogëlimin e përjashtimit dhe kontributin për mundësitë e barabarta të nxënësve dhe shakthtësive për pjesëmarrje në shoqëri, por edhe si adoptim i balancit në mes të pluralizmit të përgjithshëm dhe qasjes së mundësive të barabarta në arsimin ndërkulturor.

Arsyeja për këtë zgjedhje është në argumentin se qasje të tilla e zvogëlojnë theksimin e nevojave “tjera” apo “shtesë” dhe çdo lloj antiteze “ne dhe ata”, dhe nënkupton zgjerimin e asaj që është “përgjithësisht e gatshme” në mënyrë që ta përmirësojë mësimin dhe participimin në aktivitetet sociale të të gjithë fëmijëve. Duke e zgjeruar çka është “përgjithësisht e gatshme” e zvogëlon nevojën për të ofruar ndihmë ndaj asaj që është “ndryshe nga” apo “shtesë ndaj”. Kjo është e ngjashme me mënyrën e konceptit arkitektural të dizajnit universal, dhe parasheh zgjidhje që do ta përmirësojnë qasjen e të gjithëve dhe do ta evitojnë krijimin e pengesave fizike apo pengesave tjera që në fillim (Florian & Rouse, 2009).

Argumenti i radhës në favor të qasjes pluraliste, është se një filozofi e pluralizmit dominon mes mësuesve kulturalisht të vetëdijshëm (Ford & Trotman, 2001). Mësuesit



kulturalisht të vetëdijshëm, tentojnë t'i kuptojnë botëkuptimet e nxënësve të ndryshëm dhe i respektojnë ato. Hulumtimi arsimor, edhe atje ku tradicionalisht fokusohet në instruksione dhe sukses akademik, si në Holandë dhe Finlandë tregon se kualiteti i arsimit është pjesërisht i vendosur nga nxënësit individual, momenti dhe konteksti, dhe tregon se profesionalizimi i mësuesve duhet të fokusohet më shumë në 'diversitet' dhe të reflektojë mbi atë se si shfaqet në praktikën arsimore të mësuesve dhe në veprimet e tyre në bazë të këtij reflektimi (Leeman & Volman, 2000).

Përfundimisht, qasja e zgjedhur e ka përparësinë e ekspozimit të dy çështjeve të shpeshta në rastet e përjashtimit arsimor në Ballkanin Perëndimor. E para, janë shumë të zakonshme format subtile dhe jo edhe aq subtile të përjashtimit (nga mungesa e komunikimit me familjet dhe mungesa e mbështetjes gjuhësore dhe mësimore ndaj barrierave fizike) me anë të të cilave u japin mesazh disa grupeve se nuk janë të mirëseardhura (romëve, minoriteteve, fëmijëve me të meta) saqë këta fëmijë dhe prindërit e tyre më me dëshirë ballafaqohen me segregacionin apo evitimin e shkollës në tërësi se sa të përjetojnë refuzim, poshtërim apo 'dështim' nëpër shkollat e tyre lokale.

Së dyti, idea për "nevojën e shkollës për të përjashtuar" – faktorët sistematik që duket se e vendosin përfshirjen prapa njerëzores përkundër përpjekjeve qëllim-mira të personelit të shkollës për të qenë më përfshirës është e dukshme. Këso përjashtimi shpesh dëgjohet në deklarata si "Ne do të donim të kishim më shumë fëmijë Romë këtu, por ata vijnë tek ne shumë vonë dhe janë aq mbrapa me mësim saqë nuk do të mund t'i kalonin testet e të përparojnë në shkollë", dhe të ngjashme.

Këta faktorë sistematik shumë shpesh mbulojnë paragjykime të thella dhe/apo injorancë të madhe në lidhje me atë se çfarë mund të bëhet për t'i përfshirë fëmijët dhe shpesh sundojnë mbi atë që është synuar të jetë legjislaturë më pro-përfshirjes.

## **Supozimi 4: Prirjet zhvillohen kryesisht nga ndikimi socio-kulturor**

Teoria socio-kulturore ofron mënyrë produktive të mendimit në lidhje me zhvillimin e prirjeve të mësuesve në lidhje me arsimin përfshirës. (Huizen *et al.*, 2005; Lasky, 2005; Korthagen, 2004; Eubbels, 1992). Në traditën Vygotskiane, zhvillimi dhe funksionimi i individëve njerëzor duhet të studiohet nga konteksti i pjesëmarrjes së tyre në praktikat socio-kulturore, nga të cilat arsimimi i mësuesve është vetëm një shembull. Individët mësojnë dhe ndryshojnë përgjatë kontaktit të tyre me njerëzit tjerë në kontekste të ndryshme. Participimi i tillë e presupozon lëvizjen përbrenda të funksioneve sociale si funksion psikologjik. (Vygotsky, 1988–1999). Për këtë, individët, mësuesit, kanë nevojë për një ambient ku mund ta modelojnë një standard ideal, dhe për kushtet që e mbështesin një përafrim me këtë standard – zona e zhvillimit proksimal.

Teoritë Vygotskiane dhe neo-Vygotskiane të aplikuara në arsimimin e mësuesve janë relevante për konsiderimin e mundësive për zhvillim të prirjeve përfshirëse të ofruara nga politikat ekzistuese dhe praktikrat e përgatitjes së mësuesve para dhe brenda shërbimit. Përgatitja e mësuesve ka nevojë t'i ndihmojë mësuesit ta orientojnë veten drejt vlerave dhe qëllimeve në ambientet kulturore dhe politike të shkollimit ku ata inkuadrohen. Teori tjera, me ndikim, si ajo e Kolbit mbi mësimin eksperimental (Kolb & Fry, 1975) dhe nocioni i Schön mbi praktikë të reflektive (1983) sugjerojnë se proceset e mësimit tek profesionistët janë të asocuara me përvoja konkrete. Profesionistët nuk aplikojnë teori. Ata mësojnë duke bërë dhe duke u inkuadruar në problem, me anë të eksperimentimit në vend, dhe reflektimit. Mësuesit që mësojnë kanë nevojë për mundësi t'i ushtrojnë gjykimet e tyre në praktikë.

Aq më shumë, disa nga autorët më me ndikim në literaturën për profesionistët e arsimit debatojnë se roli i profesionistëve shtrihet përtej reflektimit të praktikës vetanake drejt një konteksti më të gjerë shoqëror ku ata e gjejnë veten. (Zeichner & Liston, 1987). Kjo do të merret parasysh kur shqyrtohet konteksti dhe mekanizmat për mbështetjen dhe motivimin e mësuesve për të përshtatur dispozita përfshirëse, si në praktikrat e përgatitjes para shërbimit, ashtu edhe te ato gjatë shërbimit.

## **Supozimi 5: Programet që bazohen në besimet për diturinë, si të udhëhequr nga vlerat dhe të ndërtuara nga nxënësit, janë më përfshirëse**

- Një studim komparativ i programeve arsimore të mësuesve (Tatto,1999) i identifikoi dy tipe të qasjes që e quanin dizajnin e programeve të përgatitjes së mësuesve si 'konstruktivist' dhe 'konvencional'. Qasjet konstruktiviste duket se:
  - e shikojnë të mësuarit si makinë drejt një shoqërie më të barabartë dhe më të drejtë
  - inkurajojnë studentët–mësues ta shohin veten dhe nxënësit si krijues të kuptimit
  - ofrojnë mundësi për mësim përmes diskutimit, reflektimit dhe të sfiduarit e koncepteve tradicionale të rolit të mësuesit, materies së lëndës dhe pedagogjisë.
  - e lejojnë mësimin të ndodhë në kontekst

Në anën tjetër, qasjet konvencionale duket se:

- janë të udhëhequra nga vështrime teknike të mësimdhënies dhe të të mësuarit të mësimdhënies
- tregojnë tendencë t'i shohin nxënësit si entitete fikse apo pranues jokritikë të dijes
- synojnë t'i ndihmojnë mësuesit të përshtaten në struktura para- ekzistuese shkollore
- e ndajnë dijen mësimdhënëse në lidhje me lëndën dhe pedagogjinë nga praktika.

Studimi ka treguar se programet konstruktiviste, ku mësuesit shihen si profesionistë të aftë të marrin vendime instruktive të informuara, mësuesit kanë më shumë mundësi të marrin dijen dhe aftësinë e nevojshme për t'u përshtatur nevojave të ndryshme të nxënësve

Ky zbulim është relevant për konsiderimin e programeve ekzistuese të përgatitjes së mësuesve para shërbimit. Karakteristikat e cekura të programeve do të përfshihen në mjetet e anketimit të dizajnuara për të eksploruar dispozitat dhe presupozimet e dizajnit të programit të arsimit të mësuesve dhe besimet e arsimuesit të mësuesit në lidhje me natyrën e dijes.

## **Supozimi 6: Përvojat e programeve që u ndihmojnë studentëve-mësues të zhvillojnë prirje kulturalisht responsive, i përfshijnë 5 dimensione**

Një studim kualitativ (Kidd *et al.*, 2008) i asaj se cilat përvoja brenda programit të tyre të studimeve, studentët-mësues mendojnë se i kanë ndihmuar në zhvillimin e aftësive për përfshirje, tregoi një rëndësi të komponentëve në vazhdim:

- fokusi në çështjet e kulturës, diversitetit gjuhësor, varfërisë dhe drejtësisë sociale në lëndë të veçanta,
- të pasurit e përvojës praktike nëpër klasa të llojlojshme,
- ndërveprimi me familje të llojlojshme
- mundësitë për reflektim kritik, dhe
- mundësitë për diskutim dhe dialog.

Anketa brenda këtij studimi për FET do ta eksplorojë prezencën e elementeve të cekura në përgatitjen ekzistuese të mësuesve para shërbimit. Zbulimet e anketës do të përdoren për të parë se si këta komponentë kryesor mund të forcohen për t'i mbështetur mësuesit në zhvillimin e shkathtësive dhe njohurive të nevojshme për ta ngritur efektivisht mësimin tek të gjithë nxënësit, dhe të ofrojë përvoja që ia mundësojnë mësuesit-student t'i ekzaminojë çështjet relevante për përfshirje sociale dhe të kuptojnë se si vlerat, qëndrimet dhe praktikrat e tyre mësimore formohen nga parapavija kulturore dhe përvojat e mëparshme.

## **Supozimi 7: Krahasimi i vendeve të ngjashme në kontekstin historik, kulturor dhe politik mund të gjenerojë bazë njohurish për hartimin e politikave të bazuar në evidencë**

Baza e njohurive për hartim të politikave duhet të kërkohet në studimet ndër-nacionale me qëllim që të paraqiten dhe themelohen ngjashmëritë mbi-nacionale në aftësitë e mësuesve për arsim përfshirës në këtë rajon. Hulumtimi komparativ në arsim mbron hulumtimet ndër-nacionale si të vlefshme e madje të domosdoshme për prezantimin e përgjithshëm të zbulimeve dhe validitetit të interpretimeve të nxjerra nga hulumtimet nacionale. (Broadfoot, 1990; Kohn, 1989). Ku ngjashmëritë në studimet ndër-nacionale gjinden, “konstantët strukturor” – identitetet ne strukturat sociale– do të duhej të identifikoreshin që të mundësojnë gjeneralizimin në nivel politike. Duke pasur ngjashmëri të çështjeve të adresuara në këtë studim ndër vendet e involvuara, zbulimet mund t'i formojnë përpjekjet për përmirësimin e politikave dhe praktikave të arsimit të mësuesve para dhe gjatë shërbimit në rajonin e Ballkanit Perëndimor.

## Bibliografia

- Acedo, C. (2008). Arsimi përfshirës: zgjerimi i kufijve. *prospekte*, 38, 5–13.
- Anchan, J.P., Fullan, M. & Polyzoi, E. (2003). *Forcat e Ndryshimit në Europën Lindore Pas-Komuniste: arsimi në transicion*, Londër: Routledge Falmer.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J.D. (2000). Perceptioni i mësuesve i identitetit profesional: Një studim hulumtues nga perspektiva e njohurisë personale. *Të mësuarit dhe Arsimimi i Mësuesve*, 16 (2000), 749–764.
- Booth, T. & Ainscoë, M. (Eds.) (1998). *Prej atyre tek ne: një studim ndërkombëtar i përfshirjes në arsim* Londër: Routledge Falmer.
- Broadfoot, P. (1990). Hulumtim mbi mësuesit: drejt një metodologjie komparative. *Arsimi Komparativ*, 26 (2/3), 165–169.
- Carr, D. (1993). Udhëzime për trajnimin e mësuesve: modeli i aftësive. *Scottish Educational Review*, 25 (1), 17–25.
- Day, C. (2002). Reforma shkollore dhe tranzicioni në profesionalizmin dhe identitetin e mësuesit. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692.
- Day, C., Assuncao Flores, M. & Viana, i. (2007). Efektet e politikave nacionale në sensin e profesionalizmit tek mësuesit: zbulimet nga një studim empirik në Portugali dhe Angli. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 249–265.
- Komisioni Europian (2005) *Principet e Përbashkëta Europiane për Aftësitë dhe Kualifikimet e Mësuesve*, [http://KE.europa.BE/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://KE.europa.BE/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)
- Komisioni Europian. (2008). *Përmirësimi i Aftësive Për Shekullin 21: Agjenda për Bashkëpunimin Europian mbi Shkollat*, [http://KE.europa.BE/education/neës/neës492\\_en.htm](http://KE.europa.BE/education/neës/neës492_en.htm)

- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). Çka besojnë mësuesit? Të zhvilluarit e një kornize për ekzaminimin e besimeve dhe qëndrimeve në lidhje me diturinë dhe aftësitë e mësuesve. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (2), 134–176.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). Projekti i Praktikës Përfshirëse në Skotlandë: Edukimi i mësuesve për Arsim Përfshirës. *Të mësuarit dhe Arsimimi i Mësuesve* 25, 594–601.
- Ford, D. Y. & Trotman, M. F. (2001). Mësuesit e nxënësve të Talentuar: Karakteristikat dhe Aftësitë e Sugjeruara Multikulturore. *Roeper Review*, 23 (4), 235–240.
- Fullan, M. (2007). *Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim*. London: RoutledgeFalmer.)
- Gonzales, J. & Eägenaar, R. (Eds.) (2003). *Sinkronizimi i Strukturave Arsimore në Europë: Raporti Ginal. Faza I*. University of Duesto & University of Groningen
- Huizen, P., Oers B. & Wubbels T. (2005). Një perspektive Vygotskiane mbi arsimin e mësuesve. *Journal of Kurrikula Studies*, 37 (3), 267 – 290.
- Kidd, J. K., Sanchez S.Y. & Thorp, E. K. (2008). Momente Definuese: Zhvillimi i Prirjeve dhe Praktikave të Mësimit Kulturalisht Përgjegjëse në Femijërinë e Hershme. *Të mësuarit dhe Arsimimi i Mësuesve*, 24, 316–329.
- Kohn, M.L. (1989). Hulumtimi ndër–nacional si strategji analitike. In M.L. Kohn (Ed.), *Hulumtimi Ndër–nacional në Sociologji*. California: Sage Publikations Inc.
- Kolb, D.A. and Fry, R. (1975) Drejt një teorie të aplikuar të të mësuarit eksperimental In. C. Cooper (Ed.) *Teoritë e Procesit Grupor*. London: John Wiley.
- Korthagen, F. A. J. (2004) Në kërkim të thelbit të mësuesit të mirë: drejt një qasje më holistike në arsimin e mësuesve. *Të mësuarit dhe Arsimimi i Mësuesve*, 20, 77–97.
- Lasky, S. (2005). Një qasje socio–kulturore e të kuptuarit të identitetit dhe lëndueshmërrisë profesionale të mësuesit në kontekst të reformave të shkollës së mesme. *Të mësuarit dhe Arsimimi i Mësuesve*, 21, 889–916.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2005). Mësuesit mbi arsimimin Ndërkulturor. *Mësuesit mbi Të Mësuarit: Teori dhe Praktikë*, 11 (6), 575–589.
- Leeman, Y. & Volman, M. (2000). Arsimi përfshirës: mision apo libër recetash. Mbi diversitetin në klasa dhe hulumtimet arsimore. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (4), 367–379.

- Michailakis, D. & Reich, Ē. (2009). Dilemat e Arsimit Përfshirës. ALTER, European Journal of Disability Research 3, 24–44.
- Pantić, N. (Ed.). (2008) Sinkronizimi i Arsimit të Mësuesve në Ballkanin Perëndimor. Belgrade: Centre for Education Policy.
- Rajović, V., Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opazaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. Nastava i vaspitanje, 4, 413–435.
- Sebba, J. & Sachdev, D. (1997). Çka funksionon në arsimin përfshirës? Barkingside: Barnardo's.
- Schön, D. (1983) Praktikuesi Reflektiv. New York: Basic Books
- Stoof, A., Martens, R., van Merriwboer, J., & Bastiaens, T. (2002). Qasje e skajshme e aftësisë: ndihmë kontruktiviste për kuptimin dhe përdorimin e konceptit të aftësisë. Human Resource Development Review 1, 345–365.
- Tatto, M. T. (1999). Influenca Socializuese e Arsimit Normativ dhe Koheziv të Mësuesve mbi Besimet e Mësuesve në Lidhje me Zgjedhjet Instruksionale. Mësuesit dhe Të Mësuarit: Teori dhe Praktikë, 5 (1), 95–118.
- Tigelaar, D.E.H., Dolmans D.H.J.M., Ëolfhagen i.H.A.P., & Van Der Vleuten C.P.M. (2004). Zhvillimi dhe konfirmimi i një kornize në lidhje me aftësitë e të mësuarit në arsimin e lartë . Arsimi i Lartë, 48, 253 –268.
- Villegas, A. M. (2007). Prirjet në Arsimin e Mësuesve: Një vështrim në drejtësinë sociale. Journal of Teacher Education, 58, 370–380.
- Vygotsky, L. S. (1988–1999) Punime Të Mbledhura (New York: Plenum Press).
- Wubbels, T. (1992). Marrja parasyh e prekonceptcionit të nxënësit për mësuesin. Të mësuarit dhe arsimimi i mësuesve, 8 (2), 137–149.
- Wubbels, T. (1995). Profesionalizmi në Mësim: Si Të Shpëtohet Nje Qenie e Rrezikuar In R.Hoz and M.Silberstein (Eds.) Partnership of Schools and Institutions of Higher Education in Teacher Development. Beer–Sheva (Israel): Ben Gurion University of the Negev Press, 239–262.



- Zeichner, K.M. & Liston, D.P. (1987) Të mësuarit e studentëve të mësuesisë të reflektojnë. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 23–48.
- Zgaga, P. (2006). (Ed.) *Prospektet e Arsimit të Mësuesve në Europën Juglindore*. Ljubljana: University of Ljubljana.

## ANNEX 5 – LISTA E SHKURTESAVE

AI [UA]	Udhëzim Administrativ
CEFTA	Marrëveshja për Tregti të Lirë në Europën Qëndrore
CFS [SPF]	Shkolla të Përshtatshme për Fëmijët
CRS	Shërbimet Katolike të Ndhmës
DG EAC	Drejtoria e Përgjithshme për Arsim dhe Kulturë
DG EMP	Drejtoria e Përgjithshme për Punësim
EC [KE]	Komisioni Europian
ECTS	Sistemi Europian i Transferimit të Kredive
EFA [APGj]	Arsimi për të Gjithë
EPIP	Projekti i Përmirësimit të Pjesëmarrjes në Arsim
ETF [FET]	Fondacioni Europian i Trajnimeve
EU [BE]	Bashkimi Europian
EURAC	Akademia Europiane Bozen/Bolzano
FSDEK	Mbështetja Finlandeze për Zhvillimin e Arsimit në Kosovë
GTZ	Organizata Gjermane për Bashkëpunim Teknik
HPS [SHLP]	Shkollat e Larta Pedagogjike
IDP	Personat e Zhvendosur
IPA	Instrumenti i Asistencës Para Anëtarësimit
QAK	Qendra Arsimore e Kosovës
KEDP	Programi Kosovar për Zhvillimin e Edukatorëve
KFOS	Fondacioni Kosovar për Shoqëri të Hapur

LCI	Instrukcionë të përqëndruara në nxënësin
MASHT	Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë
OJQ	Organizatë Jo-Qeveritare
OECD	Organizata për Zhvillim dhe Bashkëpunim Ekonomik
RAE	Komunitetet Rom, Ashkali, Egjiptian
REF	Fondi i Arsimimit të Romëve
NCF	Korniza e Kurrikulës Kombëtare
RËCT	Të Lexuarit dhe të Shkruarit për Mendim Kritik
KSHLM	Këshilli Shtetëror
SEE	Europa Juglindore
NVA	Nevojat e Veçanta Arsimore
UN	Kombet e Bashkuara
UNDP	Programi për Zhvillim i Kombeve të Bashkuara
UNESCO	Organizata për Arsim, Shkencë dhe Kulturë e Kombeve të Bashkuara
UNICEF	Fondi për Fëmijët i Kombeve të Bashkuara
AAP	Arsimi dhe Aftësimi Profesional