



PLANIFIKIMI I POLITIKAVE DHE PRAKTIKAVE TË PËRGATITJES SË MËSUESVE PËR NJË ARSIM GJITHËPËRFSHIRËS NË KONTEKSTIN E DIVERSITETIT SOCIAL DHE KULTUROR

RAPORTI VENDOR PËR SHQIPËRINË

DOKUMENT PUNE

Një raport i përgatitur nga SCIENTER dhe
Qendra për Politikën Arsimore

Bolonjë
20 Dhjetor 2009

Autorët

Estevan Ikonomi
Bardhyl Musai
Kseanela Sotirofski

Kontribuues

Alison Closs
Vanja Ivošević
Pavel Zgaga

Redaktimi

Anthony F. Camilleri
Nataša Pantić

Grafika

Simona Feletti

Copyright

(C) 2009, Fondacioni European i Trainimit

Këndvështrimet e autorëve në këtë raport nuk përfaqësojnë domosdoshmërisht pikëpamjet e ETF apo institucioneve të BE .

© Fondacioni European i Trajnimit, 2009

Riprodhimi autorizohet kur vërtetohet burimi i këtij raporti.

PËRMBAJTJA

PËRMBAJTJA	
PËRMBLEDHJE.....	6ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
1. HYRJE.....	7
1.1 Objektivat dhe konteksti i studimit	7
1.1.1 Qëllimi dhe objektivat	7
1.1.2 Konteksti i studimit	8
1.1.3 Reformat arsimore dhe Roli i Mësuesve në një arsim Gjithëpërfshirës	10
2. KONTEKSTI MË I GJERË I STUDIMIT	16ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
2.1 Kontekst i përgjithshëm – Përfshirja Sociale dhe Diversiteti në një zonë Pas-Konfliktuale.....	16
2.2 Konteksti arsimor – Arsimi si një instrument për Demokratizim, Stabilizim, Përfshirje dhe Promovim të Tolerancës dhe të Kuptuarit Ndërkulturor	21
3. DIZENJIMI I PUNËS KËRKIMORE DHE METODOLOGJIA E STUDIMIT	27
3.1 Konceptet kryesore	27
3.1.1 Arsim Gjithëpërfshirës	27
3.1.2 Kompetencat e mësuesve për gjithëpërfshirje	28
3.1.3 Përgatitja e mësuesve	29
3.2 Pyetjet që shtrohen në Kërkim dhe Dizenjimi i Studimit	30
3.2.1 Pyetja nr.1 e Kërkimit: Kompetencat e Duhura të mësuesit për arsimin gjithëpërfshirës	30
3.2.2 Pyetja nr.2 e Kërkimit: Planifikimi i Politikave dhe Praktikave për përgatitjen e mësuesit	31
3.2.3 Pyetja nr.3 e Kërkimit: Si mund të përmirësohet Përgatitja e Mësuesve	
3.3. Metodologjia e Kërkimit	
3.3.1 Faza e Kërkimit në Tavalinë	34
3.3.2 Faza e Kërkimit në Terren	35
3.4. Pjesëmarrësit	38
4. KONTEKSTI I PËRGJITHSHËM I ARSIMIT DHE GJITHËPËRFSHIRJES	39
4.1 Konteksti	39
4.2 Kompetencat e mësuesit për arsim gjithëpërfshirës	43
4.3 Pengesat për përfshirje	46
4.4 Politikat përkatëse për përgatitjen dhe zhvillimin e mësuesve	48
5. PLANIFIKIMI I PËRGATITJES SË MËSUESVE PËR GJITHËPËRFSHIRJE.....	51
5.1 Kualifikimi fillestar	51
5.2 Kualifikimi i vazhduar	59
6. IMPLIKIMET, REKOMANDIMET	65
6.1 Politikë bërësit	65
6.2 Trajnuesit e mësuesve/edukatorët	66
6.2.1 Kualifikimi fillestar	66
6.2.2 Kualifikimi i vazhduar	67
6.3 Mësuesit.....	68
BIBLIOGRAFIA.....	70
ANEKS 1 FJALOR I TERMINOLOGJISË	74
ANEKSI 2 STRUKTURA E SISTEMIT ARSIMOR SHQIPTAR	76
ANEKSI 3 TABELA E KOMPETENCEAVE PËR PËRFSHIRJE	78

ANEKSI 4 – SUPOZIMET E KËRKIMIT DHE RISHIKIMI I LITERATURËS.....	79
Dizenjimi i Kërkimit	
Supozimi nr. 1: Kompetenca është një njësi e integruar e njohurive, aftësive dhe qëndrimeve e prirjeve	80
Supozimi nr. 2: Ndryshimet në politikat dhe praktikat arsimore shkojnë më mirë kur ato janë në harmoni me besimet e mësuesve rreth asaj se çfarë vlen më shumë në arsim	82
Supozimi nr. 3: Filozofia e pluralizmit mbizotëron midis mësuesve të vetëdijshëm për diversitet kulturor dhe gjithëpërfshirje.....	83
Supozimi nr. 4: Prirjet–gadishmëritë zhvillohen kryesisht në planin social–kulturor	85
Supozimi nr. 5: Programet bazohen në besimet se njohuritë që mbartin vlera dhe ndërtohen nga nxënësit i shërbejnë më shumë gjithëpërfshirjes	86
Supozimi nr. 6: Përvojat e programit që ndihmojnë mësuesit studentë të zhvillojnë prirjet për t’iu përgjigjur kulturave të ndryshme përfshijnë pesë dimensione.....	87
Supozimi nr. 7: Krahasueshmëria midis vendeve me ngjashmëri historike, kulturore dhe politike mund të gjenerojë një njohje bazë për zhvillimin e politikave të bazuara në evidencë.....	88
BIBLIOGRAFIA.....	89
ANEKSI 5 LISTA E SHKURTIMEVE	92

PËRMBLEDHJE

Ky studim u realizua në kuadrin e projektit rajonal të Fondacionit European të Trajnimit (ETF) mbi përfshirjen sociale përmes arsimit dhe formimit në Europën Juglindore. Raporti aktual mbështet procesin e planifikimit të politikave dhe praktikave për përgatitjen profesionale të mësuesve për një arsim gjithëpërfshirës në Shqipëri, me qëllim analizën e zhvillimeve të deri tanishme në kualifikimin fillestar dhe të vazhduar të mësuesve. Studimi është projektuar për të eksploruar perspektiva të ndryshme të aktorëve përkatës të fushës dhe është bazuar në të dhënat cilësore të grumbulluara nëpërmjet intervistave dhe grupeve të fokusuara, si dhe në analizën e dokumenteve dhe informacionit të mbledhur përmes një hulumtimi elektronik on line.

Nga ky studim rezultoi se strategjitë ekzistuese për reformën arsimore në Shqipëri synojnë decentralizim në qeverisjen e arsimit para-universitar, duke rritur autonominë e shkollave, ndërsa në të njëjtën kohë duke përmirësuar cilësinë e mësimdhënies dhe të procesit të të nxënësve përmes: zhvillimit të instrumenteve të sigurimit të cilësisë dhe një Kornize Kombëtare Kurrikulare; zhvillimit të ofertës për përgatitjen profesionale të mësuesve; si dhe duke prekur çështje të financimit dhe arsimit dhe formimit profesional (AFP).

Strategjia Kombëtare për Fëmijët synon të sigurojë të drejta të barabarta për arsimim për të gjitha kategoritë, por monitorimi i zbatimit të strategjisë ka evidentuar boshllëqe në zhvillimin e mundësive për arsim gjithëpërfshirës për fëmijët në nevojë, duke përfshirë këtu edhe fëmijët me aftësi të kufizuara. Aktualisht, kjo problematikë është ribërë objekt i përpjekjeve për të harmonizuar politikat e përcaktuara nga strategjitë për një arsimim gjithëpërfshirës të fëmijëve dhe për arsimimin e nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat përkatëse.

Ky raport konstaton se përvetësimi i kompetencave për një arsimim gjithëpërfshirës përmes formimit të studentëve kandidatë për mësues dhe përmes kurseve të kualifikimit gjatë punës për mësuesit në marrëdhënie pune, vështirësohet nga barrierat strukturore në një sistem më të gjerë të kualifikimit të mësuesve. Në përgjithësi, kualifikimi i mësuesve është ndëshkuar nga standardet e ulëta në nivelin e hyrjes, të cilat nga ana tjetër kontribuojnë në humbjen e statusit social dhe në një sistem shpërblyer në nivele të ulëta që kanë ndikimin e tyre në ushtrimin e profesionit të mësuesit në tërësi; elemente këto të cilat transmetojnë një nivel të ulët motivimi për zhvillimin e një reforme të udhëhequr nga mësuesi.

Sistemi i kualifikimit fillestar të mësuesve është ende kryesisht i bazuar në lëndë, me një strukturë e cila e bën pothuajse të pamundur mësimdhënien specifike të kompetencave dhe shprehive profesionale për gjithëpërfshirje. Pra, sistemi po lëviz drejt një forme të zhvillimit dhe zbatimit të kurrikulës e cila përfshin disa komponentë lëndore të

përfshirjes sociale dhe njohjen e diversitetit të nxënësve. Gjetja kryesore e këtij studimi është evidenca mbi dallimet përsa i përket qëndrimeve në drejtim të gjithëpërfshirjes ndërmjet mësuesve të cilët kanë studiuar në sistemin ‘e vjetër’ dhe atyre të cilët kanë ndjekur programet e reja që kanë reflektuar edhe këto politika.

Kualifikimi i vazhduar i mësuesve ka dhënë një kontribut minimal në drejtim të përvetësimit të kompetencave për gjithëpërfshirje, në sajë të faktit se programet e kualifikimit gjatë punës, nuk janë as të detyruara, as të akredituara. Ofrimi i kualifikimit realizohet kryesisht dhe me tepriçë nga sektori jo-qeveritar, duke reflektuar mungesë kohezioni dhe koordinimi. Ai nuk operon brenda një kuadri të avancimit në karrierë i cili ofron përfitime të prekshme për mësuesit që kualifikohen. Prandaj, është shume herët për ta konsideruar kualifikimin e vazhduar të mësuesve si një kontribuues domethënës në drejtim të gjithëpërfshirjes në arsim, ndërkohë që sistemi ekzistues kërkon një rishikim total.

Intervistat me prindër dhe anëtarë të komunitetit konfirmojnë gjetjet se mësuesit përgjithësisht janë pajisur me përgatitje dhe njohuri të pamjaftueshme për të menaxhuar diversitetin në klasë (veçanërisht lidhur me fëmijët me nevoja të veçanta arsimore), dhe kjo jo për faj të tyre.

Megjithatë, grupi i studimit konstatoi se ekzistojnë praktika pozitive, dhe këto janë vërejtur si nga shkollat dhe nga prindërit, megjithëse është ndërmarrë pak apo aspak kërkim deri më sot, lidhur me shprehite profesionale të mësuesve, dhe se si kandidatët mësues duhet të merren me diversitetin e fëmijëve në klasë.

Studimi tregon se arsimimi gjithëpërfshirës në Shqipëri kërkon një model tashmë ndryshe për të influencuar në të gjitha nivelet e sistemit. Në Shqipëri, mësuesit si pjesa qendrore e sistemit, janë ende larg nga “aktivizmi” i promovuar nga Sachs (2003) dhe Barton (2003); me mungesë mbështetje, motivimi dhe përgatitjeje të përshtatshme. Punonjësit e Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës (MASH) dhe personeli i universitetit mund të përdorë pikëpyetjet që ngrihen lidhur me faktin se si kurrikula për kualifikimin e mësuesve mund të inkurajojë zhvillimin e një arsimimi gjithëpërfshirës të cituar nga Booth et al (2003), për të siguruar një themel të fortë mbi të cilin të mund të ndërtohen strategji për zbatimin e reformës së synuar.

Autorët propozojnë një numër masash për veprim nga vendim-marrësit, trajnuesit e mësuesve dhe vetë mësuesit në nivel sistemi për të përshpejtuar reformën për politikë gjithëpërfshirëse bazuar në të dhënat e përfutuara gjatë këtij studimi.

Planifikimi i Politikave dhe Praktikave për Përgatitjen e Mësuesve për Arsim Gjithëpërfshirës në Kontekstin e Diversitetit Social dhe Kulturor

RAPORTI VENDOR PËR SHQIPËRINË

1. HYRJE

1.1 Objektivat dhe Konteksti i Studimit

1.1.1 Qëllimi dhe objektivat

Qëllimi kryesor i këtij studimi për Planifikimin e Politikave dhe Praktikave për Përgatitjen e Mësuesve për Arsimim Gjithëpërfshirës në Kontekstin e Diversitetit Social dhe Kulturor, i mbështetur nga Fondacioni European i Trajnimit, është të kontribuojë në promovimin e politikave dhe praktikave për një arsimin dhe formim gjithëpërfshirës në kontekstet e diversitetit social dhe kulturor në Ballkanin Perëndimor. Studimi është organizuar në dy faza, në fazën e parë merret në konsideratë situata kombëtare e secilit vend në rajon, dhe në një fazë të dytë në të cilën sintetizohen të gjitha raportet në një hartë rajonale të politikave dhe praktikave.

Ky raport është pjesë e fazës së parë të punës kërkimore, objektivat specifike të të cilit janë: (1) të analizojë politikat dhe praktikat të cilat lidhen me temat e kualifikimit fillestar dhe zhvillimit profesional të vazhduar të mësuesve në nivel kombëtar, dhe (2) të identifikojë çështjet, sfidat dhe praktikat pozitive në gjashtë vendet pjesëmarrëse¹ lidhur me shprehjet dhe kompetencat e kërkuara të mësuesve në arsimin fillor dhe të mesëm, për praktika gjithëpërfshirëse në arsimim..

Qëllimi kryesor i studimit është arsimimi i mësuesve në kontekstin e diversitetit kulturor dhe social. Ndërsa, shumë studime adresojnë, nga njëra anë, përfshirjen sociale në arsim

¹ Shqipëria, Bosnja dhe Hercegovina, Kroacia, Kosova (sipas rezolutës 1244 të UNSCR), Ish Republika Jugosllave e Maqedonisë, Mali i Zi dhe Serbia.

dhe formim duke u përqendruar në çështje të tilla si hyrja në arsim, arritjet dhe progresi, dhe në anën tjetër, përgatitjen e mësuesve, deri tani ka shumë pak punë kërkimore në rajon që të arrijë t'i mund t'i kombinojë këto dy tematika – përgatitjen e mësuesve për zhvillimin e kompetencave për gjithëpërfshirje sociale. Prandaj, ky studim i shton vlerë kërkimeve dhe të dhënave ekzistuese mbi gjithëpërfshirjen sociale dhe arsimimin e mësuesve në vendet pjesë e këtij studimi. Për më tepër, përfitimi më i madh në këtë raport vendor vjen nga procesi i punës kërkimore lokale dhe përhapja e çështjeve përkatëse të kësaj tematike në vendet e tjera si pjesë e një dialogu politik të vazhdueshëm që po zhvillohet në të gjitha nivelet e sistemit arsimor. Duke pasur parasysh sa më sipër, ky studim u ndërmor brenda një kornize më të gjerë studimesh, kërkimesh dhe politikash tashmë të zbatuara, siç përshkruhet në Kapitullin 2 të këtij raporti. Raportet janë dizenuar si ushtrime formuese duke synuar grumbullimin e të dhënave dhe informacioneve paraprake rreth çështjeve përkatëse në vendet e Ballkanit Perëndimor, si dhe analizën e këtyre të dhënave kundrejt studimeve më të fundit ndërkombëtare në këtë fushë. Për më shumë, në kontekste të ndryshme sociale dhe kulturore të vendeve të Ballkanit Perëndimor, studimet krijojnë lidhjen e sfidës për arsim gjithëpërfshirës me sfida më të gjera të gjithëpërfshirjes sociale dhe kohezionit social, të cilat tashmë janë prioritare në axhendën e BE. Raporti evidenton fusha të reja potenciale ku duhet zhvilluar një punë kërkimore më e thelluar lidhur me gjithëpërfshirjen sociale dhe arsimimin e mësuesve.

1.1.2 Konteksti i Studimit

ETF është një Agjenci² Agjenci e BE, ndaj promovon vlerat e objektivat e Bashkimit Europian. Në mënyrë të veçantë, veprimtaria e ETF-së bazohet në kontributin themelor që jep Arsimi dhe Formimi Profesional në drejtim të konkurrencës, punësueshmërisë dhe mobilitetit në ekonomitë moderne. Misioni i ETF-së është të ndihmojë vendet në zhvillim dhe në tranzicion të shfrytëzojnë potencialin e kapitalit të tyre human, nëpërmjet reformës së arsimit, formimit dhe të sistemeve të tregut të punës në kontekstin e politikës së marrëdhënieve të jashtme të BE. ETF ofron këshillim dhe asistencë ndaj Komisionit Europian dhe një tërësie vendesh partnere³ të cilat marrin mbështetje nga programet e marrëdhënieve të jashtme të BE, për modernizimin e politikave të zhvillimit të burimeve njerëzore.

² ETF u themelua nga Regullorja Nr. 1360 në vitin 1990 (recast No 1339 më 2008) për të kontribuar në zhvillimin e sistemeve të arsimit dhe formimit në vendet partnere të BE.

³ ETF punon me vendet e mëposhtme partnere: Shqipëri, Bosnja e Hercegovina, Kroacia, Kosova (sikurse është përcaktuar në UNSCR (rezoluten e OKB) 1244), me Republikën Jugosllave të Maqedonisë, Malin e Zi, Serbinë, Turqinë (rajonin ENPI (Turqia Europiane)), Algjerinë, Armeninë, Azerbaxhanin, Bjellorusinë, Egjiptin, Gjeorgjinë, Izraelin, Jordaninë, Libanin, Moldavinë, Marokun, Federatën Ruse, Sirinë, Tunizinë, Ukrainën, Bregun Perëndimor dhe Rripin e Gazës (rajonin ENP), Kazakistanin, Kirxhistanin, Taxhikistanin, Turkmenistanin, Usbekistanin (rajonin DCI).

Në vitin 2007, në fushën e marrëdhënieve të jashtme, Bashkimi Europian prezantoi instrumente të rinj për asistencë të jashtme. Këto instrumente synonin të krijonin një marrëdhënie më të qartë ndërmjet BE dhe vendeve të tij partnere⁴. Vendet kandidatë dhe potencialisht kandidatë mund të lëvizin në mënyrë progresive drejt pranimit, nëpërmjet mbështetjes nga Instrumenti i Asistencës Para-Hyrëse (IPA⁵).

Nëpërmjet zhvillimit të pasurisë së burimeve njerëzore, ETF-ja ndihmon në sigurimin e një jetese më të mirë për individët dhe familjet, në reduktim të analfabetizmit, të varfërisë dhe kimit në vendet partnere, dhe në të njëjtën kohë, mundëson më shumë marrëdhënie të qëndrueshme ndërmjet BE dhe fqinjëve të tij, më pak presion për migrim, më shumë mundësi për tregti e punë të mira në Evropë, pra: prosperitet dhe stabilitet si për shtetet anëtare të BE ashtu edhe për fqinjët e tyre.

Puna mbi zhvillimin e burimeve njerëzore ofron një themel të shëndoshë për përmirësimin e kushteve të jetesës, forcimin e demokracisë dhe pjesëmarrjen aktive të qytetarëve, respektimin e të drejtave të njeriut dhe diversitetit kulturor.

Për më shumë, ETF vë theksin mbi aspektin e të nxënimit gjatë gjithë jetës në arsim dhe formim, veçanërisht duke pasur në mendje proceset ekonomike dhe politike të tranzicionit në vendet partnere; nevojën e zgjerimit të kapaciteteve për të nxënë dhe për të lehtësuar njohjen e të nxënimit jo-formal.

ETF rishikoi një rregullore të adoptuar më Dhjetor të vitit 2008⁶ me anë të së cilës specifikonte se ajo (ETF) ishte prezent me qëllim që të kontribuojë në kontekstin e politikave të marrëdhënieve të jashtme të Bashkimit Europian, në zhvillimin e kapitalit njerëzor, duke e përkufizuar si punë e cila kontribuon në zhvillimin e aftësive dhe kompetencave individuale gjatë gjithë jetës nëpërmjet përmirësimit të sistemeve të arsimit dhe formimit profesional. Me marrjen e mandatit të ri, ETF ka përgatitur një Plan Perspektiv Afatmesëm (MTP) 2010 – 2013 i cili përcakton orientimet kyç mbi të cilat bazohet ky program pune. Në veçanti, ETF, ka përqendruar vëmendjen e vet, në bashkëpunimin me vendet partnere në fushën e barazisë gjinore, orientimit për gjithë jetën, zhvillimit të qëndrueshëm dhe përfshirjes sociale. Të ngresh sisteme dhe t'i japësh përgjigje sfidave të kapitalit human të cilat janë të paanshme, gjithëpërfshirëse dhe të qëndrueshme, është njëkohësisht një tregues pozitiv për zhvillimin njerëzor, dhe gjithashtu siguron përfitime afatgjata për shoqërinë, si dhe për zhvillimin ekonomik e social, duke kontribuar në këtë mënyrë në konkurrencë dhe mirëqenie.

⁴ Komunikata nga Komisioni i Këshillit të Parlamentit Europian: Mbi Instrumentet për Asistencë të Jashtme nën Perspektivën e Ardhshme Financiare 2007–2013, COM(2004) 626 finalizuar më Shtator 2004

⁵ Regullorja e Këshillit (KE) Nr 1085/2006 më 17 Korrik 2006 për ngritjen e një Instrumenti për Asistencë Para-hyrëse (IPA) L 210/82 Gazeta Zyrtare e Bashkimit Europian 31.7.2006

⁶ Regullorja (KE) Nr 1339/2008 në 16 Dhjetor 2008

Për më tepër, në kontekstin e një kooperimi European edhe më të gjerë në kuadrin e arsimit dhe formimit të lancuar në Këshillin e Barcelonës në vitin 2002, Deklarata e Komisionit mbi një kornizë strategjike të rinovuar për kooperimin European në arsim dhe formim e përforcon procesin duke u përqendruar në katër sfida strategjike⁷ për periudhën 2010–20⁸. Konkluzionet e Këshillit mbi një kornizë strategjike për kooperim European në arsim dhe formim (ET 2020)⁹ parashtrajnë se, “Kooperimi European në arsim dhe formim për periudhën deri më 2020 duhet të ndërtohet në kontekstin e një kornizë strategjike të zhvillimit të sistemeve të arsimit dhe formimit profesional si një e tërë, në kuadrin e perspektivës së të nxënies gjatë gjithë jetës”. Për arritjen e objektivave të vendosura brenda kornizës strategjike, një kujdes i veçantë i është kushtuar sigurimit të një mësimdhënie të një cilësie të lartë nëpërmjet një arsimit fillestar dhe zhvillimit profesional të vazhduar të përshtatshëm për mësues dhe trajnues.

Me gjithë respektin e plotë mbi përgjegjësinë që Shtetet Anëtare kanë për sistemet e tyre të arsimit, korniza strategjike njohu se një metodë e hapur mbi koordinimin duhet të marrë ‘evidencat dhe të dhënat nga të gjitha agjencitë përkatëse Evropiane’. Roli i ETF-së përmendet si mbështetës i përmirësimit të të nxënies të ndërsjelltë, transferimit të risive dhe zhvillimit të politikave në fushën e arsimit dhe trajnimit të vendeve të treta.

Për këtë arsye, puna e ETF-së në zhvillimin e kapitalit njerëzor, udhëhiqet nga një numër dokumentesh që përcaktojnë standarde ndërkombëtare, të tilla si Këshilli i Konventës së Kornizës Europiane për Mbrojtjen e Minoriteteve Kombëtare dhe Karta Evropiane për Minoritetet Gjuhësore Rajonale. Përveç kësaj, në kuadër të procesit të integritimit European të disa prej vendeve partnere (të ashtuquajtura vende të IPA¹⁰), është e rëndësishme të theksojmë se parimet e të drejtave të njeriut, përfshirë këtu edhe respektin për mbrojtjen e minoriteteve janë një pjesë integrale e kriterëve të Konpenhagenit për pranimin në BE. Kjo nënkupton se vendet e Ballkanit Perëndimor duhet gjithashtu të përmbushin detyrimet ligjore të BE në fushat e anti-diskriminimit dhe shanseve të barabarta.

Vendet e Ballkanit Perëndimor tashmë kanë ratifikuar konventat kryesore ndërkombëtare mbi të drejtat e njeriut dhe të minoriteteve, dhe janë në proces të adaptimit të legjislationit përkatës. Ministrat përgjegjës për arsimimin nga rajoni i Evropës Juglindore, me rastin e Konferencës Informale të Ministrave Europeanë të Arsimit që u mbajt në Oslo,

⁷ Të bëhet realitet të nxënies gjatë gjithë jetës dhe mobilitetin e nxënësve; të përmirësohet cilësia dhe efica e ofertës dhe rezultateve; të promovohet barazia dhe qytetaria aktive; të rriten risitë dhe krijimtaria; duke përfshirë sipërmarrjen në të gjitha nivelet e arsimit dhe trainimit

⁸ COM(2008) 865 final: Një Kornizë Strategjike e aktualizuar për bashkëpunimin European në arsim dhe formim.

⁹ www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf (faqe e hapur më 17 Dhjetor 2009)

¹⁰ Ato janë Shqipëria, Bosnja dhe Hercegovina, Kroacia, Kosova, ish Republika Jugosllave e Maqedonisë, Mali i Zi, Serbia and Turqia.

më 5–6 Qershor 2008, nënshkruan deklaratën e përbashkët lidhur me angazhimin e tyre në fushën e zhvillimit të kapitalit njerëzor në Europën Juglindore, si një investim afatgjatë. Kjo deklaratë shpreh gatishmërinë e tyre për të promovuar mundësi hyrje të barabarta, larmi dhe cilësi në arsim, kapacitete të rinovuar në sistemet e arsimit dhe kapacitete ndërkulturore në institucionet arsimore, si një kusht paraprak për prosperitet, për zhvillim të qëndrueshëm dhe integrim në BE të vendeve të Ballkanit Perëndimor. Në këtë deklaratë, ministrat konfirmuan mbështetjen e tyre për inkurajimin e dialogut ndërkulturore dhe kooperimin në nivele lokale, rajonale, kombëtare dhe ndërkombëtare me një synim të qartë për të zhvilluar mjedise të cilat favorizojnë në mënyrë të veçantë risinë dhe krijimtarinë, ndër të tjera nëpërmjet nxitjes së bashkëpunimit ndërmjet fushave të arsimit, arsimit të lartë dhe kërkimit shkencor¹¹.

Sidoqoftë, zhvillimi dhe adoptimi vetëm i legjislacionit sjell dështim në kapërcimin e pengesave të integritit dhe përfshirjes sociale. Prandaj, është e nevojshme të marrim në konsideratë impaktin që barrierat strukturore dhe institucionale kanë në përfshirjen dhe integrimin social. Në njëfarë mase, kjo është prekur në disa strategji të veçanta të uljes së varfërisë, të cilat janë adoptuar në disa nga vendet e Ballkanit Perëndimor, me mbështetjen e donatorëve ndërkombëtare dhe organizatave ndërqeveritare. Falë rolit që arsimi dhe trajnimi mund të kenë në sigurimin e një rritje të qëndrueshme dhe një gjithëpërfshirje shoqërore; disa nga vendet gjithashtu kanë adoptuar strategji të veçanta për reformën në arsim, të cilat në hapësira të ndryshme, synojnë përfshirjen në arsim, në kontekstin e pranimeve, pjesëmarrjes, ruajtjes, përmbushjes dhe cilësisë së rezultateve të të nxënit.

1.1.3 Reformat Arsimore dhe Roli i Mësuesve për një Arsim Gjithëpërfshirës

Reforma e sistemeve të arsimit në të njëjtën linjë me idenë e një arsimit gjithëpërfshirës në vendet pjesë e këtij studimi, po lëviz nga “nivele sistemi” drejt niveleve më të ulëta. Në shumicën e vendeve ekziston baza ligjore dhe strategjitetë, dhe në shumë raste edhe mekanizmat e zbatimit, siç janë kurrikulat e reja për arsimin parashkollor, fillor dhe të mesëm të cilat zhvillohen dhe përshtaten. Vëmendja po zhvendoset gradualisht në atë se çfarë ndodh brenda shkollës ndërmjet nxënësve dhe mësuesve aktualë. Kjo do të thotë se predispozitat, njohuritë, aftësitë dhe motivimi i mësuesve për të adoptuar qasje të reja për arsimimin e fëmijëve nga mjedise të ndryshme socio-ekonomike, kulturore dhe me përvoja të ndryshme jetësore, po marrin një rol të rëndësishëm në sigurimin e ndryshimit aktual të praktikës, dhe prej këtu të rezultateve të të nxënit. Deri tani, në vendet e Ballkanit Perëndimor, puna kërkimore mbi mësuesit dhe analizat përkatëse të përqendruara në përfundimin e kompetencave të kërkuara për të ofruar arsim gjithëpërfshirës janë në fazë embrionale.

¹¹ Deklaratë e Përbashkët e Ministrave të Arsimit nga Europa juglindore për Zhvillimin e Kapitalit Njerëzor dhe Promovimin e Diversitetit përmes Dialogut, Krijimit dhe Risive, Oslo, Norvegji, 5 Qershor 2008

Një studim i kompetencave të mësuesit (Pantić, 2008) raporton se mësuesit në disa vende që janë edhe pjesë e këtij kërkimi, zotërojnë kompetenca që lidhen me mundësimin e barazisë, mbështetjen e të nxëniet për të gjithë nxënësit, dhe në kuptimin më të gjerë një rol të rëndësishëm merr promovimi i vlerave dhe përfitimeve që vijnë nga diversiteti kulturor. Megjithatë, ekziston nevoja për të kuptuar më gjerë se si formulimi i kompetencave përkatëse transferohet në praktikën e përditshme të mësuesve, dhe se si mësuesit aktualë dhe të së ardhmes mund të ndihmohen në mënyrën më të mirë për të zhvilluar këto kompetenca të cilat garantojnë dhe promovojnë gjithëpërfshirjen shoqërore dhe arsimore.

Për këto arsye, ETF është angazhuar për të mbështetur vendet e Ballkanit Perëndimor (2007–2011), duke vënë theksin në atë se si arsimit dhe formimi mund të reduktojnë përjashtimin social në shoqëri me kultura heterogjene, duke lehtësuar kështu zhvillimin dhe zbatimin e qasjeve të një politike strategjike afatgjatë dhe të qëndrueshme.

Një nga rezultatet e para të këtij angazhimi ishte dhe studimi i gjithëpërfshirjes shoqërore të grupeve etnike nëpërmjet arsimimit dhe formimit, me temë: Elementë të praktikave të mira, autorizuar nga ETF në vitin 2007. Në këtë studim, janë evidentuar fusha të caktuara të zhvillimit të politikave, si dhe janë dhënë disa rekomandime mbi hartimin dhe zbatimin e politikave të masave lidhur me arsimin dhe formimin në vendet e Ballkanit Perëndimor. Përfundimet e studimit u diskutuan gjithashtu nga autoritetet kombëtare dhe ekspertët e vendeve të Ballkanit Perëndimorë, të cilat çuan në identifikimin e sfidave me të cilat ballafaqohen këto vende, si dhe në hartimin e drafteve të politikave të vërejtura në disa prej tyre. Për më shumë, u ngrit një grup ekspertësh të Ballkanit Perëndimor, i përbërë nga aktorë të ndryshëm nga rajoni (me larmi profilesh si akademikë, politikbërës dhe specialistë të mësimdhënies, të ardhur si nga institucionet publike, ashtu dhe nga OJF-të), përfaqësues të organizatave ndërkombëtare aktive në Rajon, si dhe përfaqësues të Komisionit Europian (DG e zgjerimit, DG EAC dhe DG e Punësimit). Puna në këtë grup u mbështet nga ETF.

Së fundi, në konkluzionet e konferencës së organizuar nga ETF në Nëntor 2008, pjesëmarrësit nga vendet e IPA-s theksuan se është e nevojshme t'i kushtohet më tepër vëmendje qasjes ndërkulturore apo në një kuptim edhe më të gjerë, arsimimit dhe formimit gjithëpërfshirës, si dhe të fokusohet në këtë kontekst veçanërisht roli dhe kompetencat e mësuesve. Ky fokusim u evidentua kryesisht nga konkluzioni që në zhvillimin profesional fillestar dhe të vazhduar të mësuesve në vendet e Ballkanit Perëndimor, shpesh është kuptuar sikur shkollat janë institucione mono-etnike me klasa me përbërje homogjene. Në përgjithësi, mësuesit nuk janë të mirë-përgatitur për të punuar me fëmijët dhe prindërit me prejardhje të ndryshme kulturore e sociale. Ndaj ka nevojë për rritje të kompetencave të mësuesve për të njohur, vlerësuar dhe për t'u marrë

me diversitetin në klasa dhe shoqëri, sikurse edhe në rritjen e kompetencave të mësuesve derisa të arrijnë të kapërcejnë diskriminimin, përjashtimin dhe dizavantazhin në arsimim.

Veprimtaritë e fokusuara në reformën e arsimit fillestar të mësuesve po evidentohen dhe motivohen më tej nga Procesi i Bolonjës, i cili shërben si një kornizë referencë për të rishikuar kohëzgjatjen, përmbajtjen dhe organizimin e programeve të studimit në arsimin fillestar, për mësuesit e ciklit parashkollor, për ata mësues të ciklit të ulët dhe të lartë të filllores, si dhe ata të shkollave të mesme. Në disa nga vendet, dilema¹² për nivelet “3+2” apo “4+1” ka gjeneruar debate të nxehta mbi objektivat dhe rezultatet e të nxëniet të programeve të veçantë të arsimit të mësuesve. Për më shumë, ky evoluim ngjall debat gjithashtu rreth sasisë, llojit dhe shpërndarjes së kurseve didaktike, metodologjike dhe pedagogjike për mësues, veçanërisht për ata që përgatiten për lëndë specifike. Sidoqoftë, debateve aktuale i mungojnë evidencat të cilat mund t’i informojnë ndryshimet lidhur me faktin se si mund të zhvillohen në mënyrën më të mirë, në kontekstin aktual, kompetencat e reja të kërkuara nga profesioni i mësuesit.

Studimet mbi përgatitjen ekzistuese të mësuesve në rajon (Pantić, 2008; Rajković & Radunović, 2007; Zgaga 2006) tregojnë në mënyrë konstante se përgatitja aktuale e mësuesve, mbizotërohet nga njohuri dhe aftësi teorike dhe të disiplinës përkatëse brenda programeve ekzistuese, ndërsa eksperiencat aktuale të praktikës së përditshme të mësimdhënies në klasat e jetës reale janë të pamjaftueshme, dhe në ndonjë rast janë të munguara, duke lënë mënjanë mundësitë për ngritjen e kapaciteteve të mësuesve për t’u marrë me një numër faktorësh të jashtëm nga shkolla që lidhen me arsimimin gjithëpërfshirës, të tilla si angazhimi komunitetit dhe prindërve. Kjo është një nga sfidat më të mëdha për përgatitjen e mësuesve mbi praktikën e arsimit dhe formimit gjithëpërfshirës. Një nga objektivat e këtij studimi është të vëzhgojë se si politikën dhe praktikën ekzistuese për përgatitjen e mësuesve mund të përmirësohen duke optimizuar zhvillimin e kompetencave të duhura të mësuesve për praktikën e arsimit dhe formimit gjithëpërfshirës në një mjedis të caktuar.

¹² Brenda Procesi të Bolonjës janë ristrukturuar programet e studimit në dy nivele në të cilat programet Bachelor dhe Master kanë kohëzgjatje ose 3+2, ose 4+1 vjeçare.

2. KONTEKSTI MË I GJËRË I STUDIMIT

Vendet e Ballkanit Perëndimor kanë ndërmarrë nisma për të përshtatur sistemet e tyre të arsimit dhe formimit me qëllim plotësimin e synimeve kombëtare të punësimit, konkurrencës dhe gjithëpërfshirjes sociale. Megjithatë, implementimi i tyre, shpesh mbetet pas synimeve të caktuara politike. Sfidat e vazhdueshme, përfshijnë larmi mundësish dhe përmirësim të cilësisë në arsimin dhe formimin profesional dhe në arsimimin e të rriturve, një angazhim aktiv të partnerëve social, vënien e theksit në kompetencat e përgjithshme, në mënyrë të veçantë, në ato që lidhen me kuptimin e njerëzve për risinë dhe sipërmarrjen, sikurse edhe me rritjen e nivelit të kompetencave të mësuesve për arsimim gjithëpërfshirës dhe reduktimin e braktisjes së hershme të shkollës, në kuadrin e shoqërive të ndryshme sociale dhe kulturore.

Në vendet e përfshira në këtë studim, ka mjaft grupe sociale që mund të konsiderohen në disavantazh, në termat e pranimit, progresit dhe përmbushjes së një arsimimi dhe formimi cilësor. Këto grupe përbëjnë një tërësi minoritetesh të ndryshme, të tilla si: komunitetet etnike (në veçanti romët, por jo vetëm ata), fëmijë me eksperiencë dramatike, p.sh. fëmijë me aftësi të kufizuara dhe/ose me nevoja të veçanta, fëmijë nga zonat e prapambetura fshatare, fëmijë refugjatë ose që u përkasin familjeve të pastreha, fëmijë prej familjeve të dëbuara nga vende të huaja (kryesisht nga BE), etj. Barazia gjinore, gjithashtu, luan një rol shumë të rëndësishëm, veçanërisht kur ajo kombinohet me një mjedis shoqëror problematik. Varfëria është një tipar tjetër i spikatur, bashkudhëtar në jetesën e një numri të madh fëmijësh dhe familjeve të tyre pjesë e këtyre minoriteteve. Për të kuptuar dimensionin e problematikës në termat e gjithëpërfshirjes në arsimim në vendet e Ballkanit Perëndimor, ne duhet të përvetësojmë një kuptim më të gjerë të gjithëpërfshirjes në arsimim dhe formim, me qëllim që të krijojmë hapësirë për problemet e veçanta të grupeve të ndryshme vulnerabël. Korniza konceptuale e këtij studimi e reflekton atë nëpërmjet adaptimit të një qasjeje të balancuar – ndërmjet një perspektive pluraliste të përgjithshme nga njëra anë, dhe një perspektive shansesh të barabarta nga ana tjetër.

Ky kërkim ka marrë në konsideratë kontekste të ndryshme (dhe shpesh herë të kundërta) ligjore, nismash politike të praktikave dhe politika të ndryshme për vendet në diskutim. Këto kontekste, nga më i përgjithshmi deri tek më i veçanti, mund të kategorizohen si më poshtë:

1. konteksti i përgjithshëm i zhvillimeve, i lidhur me gjithëpërfshirjen sociale, promovimin e larmisë etnike dhe formave të tjera të diversitetit dhe tolerancës, dhe demokratizimin e përgjithshëm të shoqërive në zonat post-konfliktuale. Këto zhvillime duhen parë në dritën e perspektivës Europiane për vendet në këtë studim, që kanë kontribuar për paqen dhe stabilitetin dhe kanë inkurajuar reformat politike dhe ekonomike. Në kuadrin e procesit të pranimit në BE, është e

një rëndësie supreme që këto vende të demonstrojnë përmbushjen e kritereve të pranimit të Kompenhagenit të vitit 1993, të cilat, midis të tjerash, i referohen në mënyrë të veçantë 'respektit dhe mbrojtjes për minoritetet'¹³;

2. një kontekst arsimor më i gjerë, në të cilin arsimimi dhe formimi shihen si mjeti kryesor për gjithëpërfshirje sociale, për promovim të diversitetit dhe tolerancës, si dhe për ndërtimin e një demokracie të qëndrueshme bazuar në pjesëmarrjen aktive të qytetarëve. Në kuadrin e këtij konteksti më të gjerë arsimor, një kujdes i veçantë do t'i kushtohet kuptimit dhe ndikimit të faktorëve institucionalë, strukturorë, politikë apo pengesave të tjera ndaj gjithëpërfshirjes sociale;
3. një kontekst i veçantë arsimor i reformave në drejtim të arsimit fillestar dhe zhvillimit profesional të vazhduar të mësuesve, të dyja këto në harmoni me lëvizjen drejt rezultateve të të nxënit dhe programeve të studimit të zhvilluara duke u bazuar në konceptin e kompetencave profesionale, si dhe në të njëjtën kohë në të njëjtën linjë me të kuptuarin e rolit të mësuesve si aktorë kyç në sigurimin e rezultateve të dukshme e të favorshme nga nismat reformuese në arsim dhe formim. Analiza e këtij konteksti, do të përfshijë gjithashtu dhe sfidat specifike rajonale me të cilat përballet edukimi i mësuesve për një arsimim gjithëpërfshirës, dhe, për më shumë, duke marrë në konsideratë përfshirjen dhe kohezionin social, tek të cilat kontribuon një arsimim gjithëpërfshirës.

2.1 Konteksti i përgjithshëm – diversiteti dhe përfshirja sociale në një zonë Pas-Konfliktuale

Të gjitha vendet e përfshira në këtë studim kanë qenë, në një mënyrë apo një tjetër, të ekspozuara ndaj formave të ndryshme të konfliktit qysh nga fillimi i viteve '90, e shpesh deri tani vonë. Këto konflikte përfshijnë, duke filluar që nga luftëra të hapura si shpërthime të dhunës ndëretnike duke arritur kulmin me tensionet dhe shtypjet etnike, e deri në përleshje brenda të njëjtit grup etnik, kryesisht të motivuara nga diferencat politike dhe të favorizuara nga mungesa e ligjit dhe rregullit, si dhe nga një kulturë e pamjaftueshme demokratike.

Vendet e Rajonit janë në një gjendje ekuilibri relativ dhe ende të paqëndrueshëm. Bashkëpunimi rajonal është në rritje, nëpërmjet marrëveshjeve të ndryshme tregtare (të tilla si CEFTA), sikurse dhe përmes skemave të bashkëpunimit dypalësh apo shumëpalësh. Këto zhvillime janë mbështetur nga: Drejtoria e Përgjithshme e Zgjerimit Rajonal dhe Programit me Përfitim të Gjithanshëm IPA; nga Këshilli i Bashkëpunimit

¹³ http://europa.eu/scadplus/glossary/accession_criteria_copenhagen_en.htm (faqe e hapur në 24 Gusht 2009)

Rajonal¹⁴, veçanërisht Task-Forca e Nxitjes & Zhvillimit të Kapitalit Njerëzor¹⁵; Institucionet e ngritura së fundmi në Qendrën e Europës Juglindore për të Nxënit Sipërmarrës¹⁶; dhe Nisma Reformuese në Arsim për Europën Juglindore¹⁷, e cila përfshin, përveç vendeve nën studim, edhe Bullgarinë e Rumaninë.

Lëvizja e lirë e njerëzve është gjithashtu në rritje të qëndrueshme, për arsye private, arsimimi apo biznesi. Megjithatë mbesin ende pengesa politike dhe administrative¹⁸; disa nga këto janë hequr për disa nga vendet e Ballkanit Perëndimor¹⁹ me heqjen e regjimit të vizave në Dhjetor 2009.

Të gjitha vendet janë në procesin e pranimit në BE, megjithëse në etapa të ndryshme²⁰. Në këtë proces, është e një rëndësie supreme për vendet nën studim të demonstrojnë plotësimin e kriterëve të pranimit të Kopenhagenit të 1993, të cilat midis të tjerash, e vënë theksin në 'respektimin dhe mbrojtjen e minoriteteve'. Në Strategjinë e Zgjerimit 2008–2009²¹, BE ka identifikuar zona politike dhe prioritete për arsimim dhe formim gjithëpërfshirës. Progresi në secilin nga këto vende mund të evidentohet në Progres Raportet respektive të tyre të BE. Për më tepër, çështja e gjithëpërfshirjes shoqërore është gjithashtu në fokusin e punës së DG EMPL të BE, brenda Procesit²² të Mbrojtjes Shoqërore dhe Gjithëpërfshirjes Shoqërore të BE, duke i kushtuar një vëmendje të veçantë situatës në vendet e Ballkanit Perëndimor (në raportet kombëtare), dhe në veçanti situatës së grupeve në nevojë, sikurse janë edhe fëmijët romë. Drejtoria e Përgjithshme mbi Punësimin, Çështjet Sociale dhe Shanset e Barabarta autorizoi një seri raportesh të pavarura, të cilat përfunduan në Gusht 2008 dhe u sintetizuan në Mbrojtjen Shoqërore dhe Gjithëpërfshirjen Shoqërore në Ballkanin Perëndimor: një Raport Sintezë²³ u botua në Janar 2009. Raporti siguron statistika, informacione dhe analiza të thelluara politike, ekonomike, si dhe tendencat demografike, duke përfshirë dhe funksionimin e tregut të

¹⁴ <http://www.erisee.org/node/12> (faqe e hapur në 24 Gusht 2009)

¹⁵ <http://www.taskforcehumancapital.info/> (faqe e hapur në 24 Gusht 2009)

¹⁶ <http://www.seecel.hr/naslovnica/> (faqe e hapur në 24 Gusht 2009)

¹⁷ www.erisee.org (faqe e hapur në 24 Gusht 2009)

¹⁸ Këtu bëhet fjalë veçanërisht për rastin e Kosovës (rezoluta 1244 e UNSCR) dhe Serbisë, ku Serbia nuk e njeh shtetin e pavarur të Kosovës.

¹⁹ Për ish Republikën Jugosllave të Maqedonisë, Malin e Zi dhe Serbinë regjimi i vizave hiqet në 19 Dhjetor 2009, ndërsa për Shqipërinë, Bosnjën dhe Hercegovinën, dhe Kosovën (rezoluta 1244 e UNSCR) mbetet regjimi i vizave.

²⁰ Croacia dhe ish Republika Jugosllave e Maqedonisë kanë statusin e kandidatit, ndërsa vendet e mbetura (përveç Kosovës (rezoluta 1244 3 UNSCR), të cilat kanë status të veçantë kanë nënshkruar MSA.

²¹ Komunikata e KE e Parlamentit të BE: Strategjia e Zgjerimit dhe Sfidat Kryesore 2008–2009 gjendet në: http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/press_corner/key_documents/reports_nov_2008/strategy_paper_incl_country_conclu_en.pdf (hyrë më 17 Gusht 2009)

²² http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/index_en.htm (faqe e hapur më 24 Gusht 2009)

²³ http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/docs/social_inclusion/2008/wb_synthesis_report_en.pdf ((faqe e hapur më 17 Dhjetor 2009)

punës, në raport me të cilin janë analizuar arritjet e arsimit; mënyrat e financimit, legjimiteti, si dhe pranimi në skemën e mbrojtjes sociale; kushtet e përgjithshme të jetesës, dhe grupet në rrezik të varfërisë dhe të përjashtimit social; hyrjen në skemën e pensioneve dhe në kujdesin afatgjatë shëndetësor.

Vendet në shqyrtim janë nënshkrues të shumë dokumenteve që vendosin standarde ndërkombëtare, ndër të cilat janë: Këshilli i Konventës së Kornizës Europiane për mbrojtjen e minoriteteve kombëtare²⁴, të cilën e kanë ratifikuar²⁵ të gjitha vendet (përveç Kosovës); Karta Sociale Europiane²⁶ e rishikuar; Konventa Europiane e të Drejtave të Njeriut²⁷; Konventa e të Drejtave të Fëmijëve²⁸; UNESCO²⁹; dhe Konventa e Kombeve të Bashkuara mbi të Drejtat e Njerëzve me Aftësi të Kufizuara³⁰.

Për më tepër, vendet në diskutim janë duke marrë pjesë në Dekadën e Përfshirjes së Romëve, 2005–2015, në të cilën Serbia ishte presidente (deri më 1 Korrik 2009), dhe më pas drejtimi merret nga Sllovakia që nga viti 2010.

Siç po shihet ende nga rastet e shpërthimit të dhunës etnike, kërkohet një angazhim i gjithanshëm, afat gjatë e i fuqishëm i të gjithë aktorëve socialë për të arritur më në fund paqe dhe stabilitet të përhershëm.

Lidhur me këtë mund të themi se, një çështje e veçantë për t'u trajtuar është varfëria e thellë dhe ekzistenca e dallimeve thelbësore në stadet e zhvillimit ndërmjet vendeve në shqyrtim. Një nga faktorët kyç të varfërisë (kryesisht si shkak, por gjithashtu edhe si pasojë) është niveli i ulët arsimor i popullsisë, i cili është më i theksuar në grupet etnike dhe minoritetet e tjera.

‘VLERËSIMET PËR VARFËRINË DHE DOBËSINË SHOQËRORË TREGOJNË SE ETNICITETI ËSHTË NJË NGA FAKTORËT KRYESORË QË I JEP FORMË VARFËRISË ... [EKZISTOJNË] MOSPËRPUTHJE TË MËDHA NË MUNDËSITË PËR TË HYRË NË ARSIM³¹’

Në thelb këto evidenca janë përsëritje të atyre që kanë rezultuar nga studime të ndërmarra nga organizata të tjera ndërkombëtare apo ndërqeveritare, të tilla si Banka

²⁴ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/157.htm> (faqe e hapur më 7 Gusht 2009)

²⁵ Shqipëri 1999, Bosnja dhe Hercegovina 2000, Kroacia 1997, ish Republika Jugosllave e Maqedonisë 1997, Mali i Zi 2001, Serbia 2001.

²⁶ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/163.htm> (faqe e hapur më 7 Gusht 2009)

²⁷ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/005.htm> (faqe e hapur më 7 Gusht 2009)

²⁸ <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf> (faqe e hapur më 7 Gusht 2009)

²⁹ http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF (faqe e hapur më 7 Gusht 2009)

³⁰ <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> ((faqe e hapur më 7 Gusht 2009)

³¹ ETF (2007) Përfshirja Sociale e Grupeve Etnike përmes Arsimit dhe Formimit: Elementë të Praktikave të Mira. Përmbledhja

Botërore³² dhe UNDP³³, sipas të cilave etniciteti është një faktor që kufizon hyrjen në arsim, dhe në kuadrin e një konteksti të caktuar politik është veçanërisht e vështirë për të kundërvepruar. Përveç kësaj, raporti nënvizon gjendjen akoma më komplekse të romëve, të cilët mund të konsiderohen një minoritet etnik në secilin prej këtyre vendeve, dhe disavantazhi i të cilëve është i shumanshëm dhe i prejkohshëm. Është e rëndësishme të theksojmë se çështja e varfërisë dhe përfshirjes sociale është një çështje pan-Europiane, dhe si e tillë vazhdon të mbështetet nga fakti se BE vendosi që 2010 të jetë Viti European i Përfshirjes Sociale dhe i Luftës kundër Varfërisë, duke përfshirë edhe vendet e Ballkanit Perëndimor në listën e vendeve pjesëmarrëse³⁴ të kësaj nisme.

Tashmë ngrihet çështja që ka të bëjë me pengesat për të hyrë në një arsimim cilësor. Këto pengesa mund të jenë financiare, institucionale/procedurale, strukturore dhe social-kulturore, sikurse edhe të natyrës politike (si një klasifikim i mundshëm i zhvilluar gjatë këtij studimi me qëllim që të merren në konsideratë veçantitë e rajonit).

Pengesat financiare përfshijnë burimet e pamjaftueshme (të familjeve të nxënësve dhe studentëve, apo të vetë studentëve) për të hyrë në nivele të caktuara të arsimit (p.sh. në arsim të lartë, në ato raste kur aplikohen tarifa regjistrimi), për të siguruar materiale dhe burime të tjera mësimore për një proces cilësor të të nxënësve (duke filluar nga librat dhe kompjuterat, deri te hapësira të mjaftueshme për të nxënë në mënyrë të pavarur), mungesa e burimeve për të mbështetur procesin e të nxënësve (i cili mund të detyrojë studentët të punojnë ndërkohë që vazhdojnë studimin apo të ndërpresin studimet e tyre), etj.

Pengesat institucionale dhe procedurale mund të përfshijnë zgjidhje të qarta, p.sh. rregullore të hollësishme të cilat pengojnë lëvizjen vertikale dhe horizontale ndërmjet niveleve dhe tipeve të institucioneve, por gjithashtu edhe zgjidhje të nënkuptuara për shkak të specifikave në procedurat e transferimit nga një stad arsimimi në tjetrin.

Pengesat strukturore përfshijnë probleme lidhur me rrjete të pamjaftueshme institucionale (p.sh. mundësi të kufizuara apo inekzistente në zonat rurale apo të prapambetura), probleme me transportin në shkolla, infrastrukturë jo e përshtatshme apo e munguar për nxënësit dhe studentët me aftësi të kufizuara (p.sh. ndihmë për një proces të nxënies të përshtatur për nxënës me dëmtim në dëgjim dhe shikim). Pengesat gjuhësore dhe social-kulturore përfshijnë procedura specifike për pranimin, progresin dhe përfundimin, stadi të cilat nuk marrin në konsideratë dallimet individuale në mjediset socio-ekonomike dhe/apo kulturore/gjuhësore. Këto mund të çojnë në një

³² Përmbledhje e Forumit të Strategjive për Uljen e Varfërisë në Ballkanin Perëndimor, Banka Botërore, 2007

³³ UNDP (2004) Faqet e varfërisë, faqet e shpresës

³⁴ Neni 11 i VENDIMIT Nr 1098/2008/KE I PARLAMENTIT EUROPIAN DHE E KËSHILLIT më 22 Tetor 2008, mbi Vitin European të Përfshirjes Sociale dhe Luftës kundër Varfërisë (2010).

veçim, si p.sh. përmes testit para-shkollor për fëmijë i cili presupozon zotërimin e gjuhës së shumicës, duke rezultuar rrënjësisht diskriminues për fëmijët e minoritetit të cilët mund të mos kenë shprehinë e aftësitë e nevojshme. Pengesat politike burojnë më shpesh nga mosveprimi sesa nga ndërmarrja e veprimeve të hapura diskriminuese. Megjithatë, kjo mungesë e dukshme e të vepruarit haptazi nuk redukton impaktin përjashtues të mosveprimit politik, dhe mungesën e fokusimit në një kuadër ligjor konstruktiv, si dhe mbështetjen fiskale për arsimim gjithëpërfshirës në shumicën e vendeve në këtë studim. Centralizimi dhe influenca e kësaj neglizhence politike prodhon përjashtim në të gjitha nivelet e shoqërisë dhe është veçanërisht i vështirë të kapërcehet, duke kërkuar presion social demokratik, bashkëpunim ndërmjet sektorëve publik (shëndetësia, mirëqenia sociale dhe arsimit) dhe presion ndërkombëtar nga BE dhe më tej.

Duke marrë në konsideratë të gjitha pengesat e mësipërme dhe impaktin e tyre multiplikativ, duket qartë se një qasje e gjithanshme për një arsim cilësor është thelbësore për grupet që ballafaqohen me disavantazhe komplekse, të tilla si: (1) refugjatët dhe Persona të Lënë në Harresë-nga migrimi i brendshëm (IDPs), problemet e të cilëve për t'u integruar bëhen "të padukshme nga sistemi" përgjatë rrugës së ndryshimit të statusit administrativ të personave të tillë (p.sh. disa bëhen qytetarë të vendit pritës), përqendrimi i refugjatëve në "qendra kolektive" larg syve të publikut të gjerë, etj, dhe (2) Romët, privimi i të cilëve është i shumanshëm dhe i vazhdueshëm, i damkosur nga paragjyqime me rrënjë të thella nga pjesa maxhoritare e popullsisë, dhe të cilët janë kudo një minoritet. Për më tepër, impakti i fortë i mungesës së arsimit në varfëri, rëndohet më tej nga "mundësitë në ulje për punësim për grupet vulnerable etnike"³⁵, veçanërisht për të rinjtë të cilët duhet të kishin një shans për t'u larguar nga kjo varfëri e trashëguar brez pas brezi, duke u dhënë kohën dhe mundësitë e përshtatshme në botët e edukimit dhe të punës. Duhet evidentuar se, krahas uljes së varfërisë, ndër përfitimet e tjera publike jo monetare që vijnë nga arsimit³⁶ janë gjithashtu edhe reduktimi i krimeve, demokratizimi, shëndeti publik i përmirësuar, stabiliteti politik dhe respektimi i të drejtave të njeriut. Megjithatë, këto përfitime potenciale nuk mund të arrihen, në qoftë se nuk mund të sigurohet si më poshtë; një sistem arsimit i hapur për të gjithë dhe që strukturohet në mënyrë që të promovojë vlera të veçanta (p.sh. dialogu ndërkulturor) dhe barazinë në rezultatet e tij të të nxënësve. Së fundi, duhet theksuar se arsimit dhe formim gjithëpërfshirës është një element i nevojshëm por i pamjaftueshëm për një shoqëri gjithëpërfshirëse. Masa plotësuese duhen marrë në sektorë të tjerë publikë (kryesisht mirëqenia sociale dhe shëndetësi) për të mbështetur reformat në arsim.

³⁵ ETF (2007) Përfshirja Sociale për Grupet Etnike përmes Arsimit dhe Formimit: Elementë të Praktikave të Mira, Përmbledhja Kryesore

³⁶ OECD (2007) Të Kuptosh Rezultatet Sociale të të Nxënësve . Paris: OECD

2.2 Konteksti Arsimor – Arsimi si një Mjet për Demokratizim, Stabilizim, Përfshirje dhe Promovim të Tolerancës dhe të Kuptuarit Ndërkulturor

Si pjesë e tranzicionit të tyre të gjithanshëm politik dhe ekonomik, si dhe procesit të hyrjes në BE, vendet pjesëmarrëse në këtë studim kanë ndërmarrë një reformë rrënjësore të sistemeve të tyre arsimore. Në disa raste, këto reforma ishin (dhe vazhdojnë të jenë) të motivuara nga BE, si dhe nga tendencat dhe proceset ndërkombëtare (p.sh. procesi i Bolonjës për arsimin e lartë, apo procesi i Kopenhagenit për AFP), apo nga fokusi ndërkombëtar për një çështje të veçantë (p.sh. Dekada e Romëve), të shoqëruara nga një interes i fuqishëm i donatorëve për të mbështetur aktivitete të tilla. Gjithashtu, këto vende kanë kaluar përmes proceseve të zhvillimit të strategjive dhe politikës, të ndryshimeve në legjislacionin e arsimit, në shumë raste të ndjekur nga reforma dhe instrumente mbështetëse të politikës (p.sh. mekanizmat e financimit). Këto zhvillime u mbështetën apo paraprinë paralelisht nga një përfshirje domethënëse e OJF-ve lokale apo kombëtare, apo të rrjeteve rajonale të ekspertëve dhe politikëbërësve.

Ndërsa në të kaluarën kishim një mungesë të theksuar informacioni dhe të dhënash të besueshme dhe të krahasueshme mbi arsimimin, situata sot është disi e përmirësuar nëpërmjet shfrytëzimit të një literature të shumëllojshme që na vjen nga studimet dhe projektet kombëtare apo rajonale, të vlerësimeve të organizatave ndërkombëtare dhe ndërqeveritare, raporteve kombëtare, etj. Një numër projektesh dhe aktivitësh, të cilat prekin çështjen e edukimit dhe gjithëpërfshirjes sociale janë zhvilluar kohët e fundit ose janë akoma në proces në Rajon, midis të cilave janë Cilësia dhe Gjithëpërfshirja në Arsimimin e Avancuar në Europën Juglindore³⁷, i ndërmarrë nga Rrjeti Arsimor për Europën Juglindore. Puna me Institutin e Shoqërisë së Hapur në rajon nëpërmjet mbështetjes ndaj shoqërisë civile dhe raporteve analitike, veçanërisht vazhdimi i Monitorimit të Arsimit të Romëve³⁸, sikurse dhe puna e Fondit të Arsimimit Rom (REF)³⁹, nëpërmjet mbështetjes së drejtpërdrejtë me bursa për Romët dhe përpjekjeve për ndërtimin e kapaciteteve në rajon, kanë kontribuar kështu të gjithë në zhvillimin e

³⁷ <http://www.see-educoop.net/aeiq/> (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

³⁸

http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/monitoring_20061218/monitoring_20061218.pdf (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

³⁹ www.romaeducationfund.hu (faqe e hapur në 24 Dhjetor 2009)

shoqërive dhe politikave gjithëpërfshirëse. Gjithashtu, kohët e fundit janë zhvilluar një numër projektesh të orientuara në edukimin e mësuesve, të tilla si Ngritja e Zhvillimit Profesional për Kandidatët Mësues dhe Praktikave të Mësimdhënies/të Nxënies në vendet e SEE⁴⁰, dhe Rregullimi Rajonal i Kurrikulave për Edukimin e Mësuesve⁴¹.

Aktivitete të tilla Rajonale mbështeten në (ose të paktën duhet të marrin parasysh) punën e shumë organizatave ndërkombëtare apo ndërqeveritare, të tilla si:

- OECD, sidomos analiza dhe rekomandimet e ofruara në: Të Kuptuarit e Rezultateve Sociale të të Nxënies (2007); Jo Më Dështime– Dhjetë Hapa për Barazi në Arsimim (2007) (i cili rekomandon 10 hapa lidhur me strukturën, praktikën dhe burimet në arsimim); Çështja e Mësuesit – Tërheqja, zhvillimi dhe ruajtja e mësuesve efektivë (2005), të cilët nënvizojnë rëndësinë e kualifikimit fillestar dhe të vazhduar, dhe gjithashtu nevojën e të bërit të arsimimit të mësuesit më fleksibël, për t’iu përgjigjur më mirë nevojave të shkollës dhe të nxënësve; projekti i Arsimimit të Mësuesve për Diversitet, 2008–2010⁴² – një projekt në zbatim i fokusuar në kërkesat dhe sfidat e përbashkëta në vendet OECD, në termat e kualifikimit të mësuesit për shoqëri me diversitet kulturor në rritje; dhe Studimi Ndërkombëtar për Mësimdhënien dhe të Nxënies në vendet OECD, TALIS⁴³, veçanërisht raporti i fundit “Krijimi i Mjedisve Efektive të të Nxënies dhe Mësimdhënies: Rezultatet e Para nga TALIS⁴⁴ të fokusuar në zhvillimin profesional të mësuesit, besimet, qëndrimet dhe praktikat e tyre, vlerësimin dhe reagimin e mësuesit dhe të drejtuesit të shkollës. Në këtë projekt u morën në studim mbi 70000 mësues dhe drejtues shkollash në 23 vende;
- ETF, sidomos në punën e sapopërmendur mbi Gjithëpërfshirjen Sociale të Grupeve Etnike Nëpërmjet Arsimimit dhe Formimit: Elemente të një Praktike të Mirë (2007) dhe punës së EURAC për ETF mbi Hyrjen në Arsim, Formim dhe Punësim të Minoriteteve Etnike në Ballkanin Perëndimor (2006)⁴⁵, duke identifikuar tre modele të ndryshme të qasjes së arsimimit për minoritetet dhe përdorimit të gjuhës së minoritetit në arsim⁴⁶;

⁴⁰ <http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm> (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁴¹ Final publication available from http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁴² http://www.oecd.org/document/21/0,3343,en_2649_35845581_41651733_1_1_1_1,00.html (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁴³ http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁴⁴ <http://www.oecd.org/edu/talis/firstresults> (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁴⁵ <http://www.eurac.edu/about/projects/2006/index.htm?year=2006&which=693> (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁴⁶ (1) Kurrikula që zbatohet në gjuhën minoritare, zakonisht përmbushet nga shkolla apo klasa të vecanta për mësimdhënie në gjuhën e minoriteteve, e cila con kryesisht në diskriminim. (2) Kurrikula për shkollat e ‘rregullta’ zbatohet në gjuhën e shumicës, ndërsa nxënësit nga minoritetet mund të marrin kurse shtesë në gjuhën e tyre amtare, e cila rrit padyshim ngargesën e tyre mësimore, dhe i diskriminon hapur ato. (3) Modeli i

- Këshilli i Europës, nëpërmjet fokusimit të tij në dialogun ndërkulturor⁴⁷; gjuhët e minoriteteve, në veçanti Karta Europiane për Gjuhët Rajonale dhe të Minoritetit⁴⁸; edukimi për qytetarinë demokratike⁴⁹ (brenda së cilës janë zhvilluar një numër rekomandimesh, studimesh dhe zgjidhjesh); arsimimi i Romëve⁵⁰, duke përfshirë një shumëllojshmëri aktivitësh dhe rekomandimesh, përfshirë këtu Rekomandimin e Këshillit të Ministrave të Vendeve Anëtare për arsimimin e fëmijëve Romë/Evgjit në Europë⁵¹, sikurse edhe në atë se Si të gjithë Mësuesit mund të mbështesin arsimin për qytetarinë dhe të drejtat e njeriut: një kornizë për zhvillimin e kompetencave (2009)⁵², një publikim që fokusohet afërsisht në 15 kompetenca kyçe të kërkuara nga mësuesit për të zbatuar në praktikë qytetarinë demokratike dhe të drejtat e njeriut, në mjedisin e klasës, shkollës e pastaj më gjerë në komunitet;
- EURYDICE, burimi kyç i të dhënave mbi arsimin në Europë, i cili gjithashtu boton studime tematike, të tilla si: Integrimi i Fëmijëve Emigrantë në Shkollat në Europë: Masat për të nxitur komunikimin me familjet e emigrantëve dhe të mësuarit e trashëgimisë gjuhësore për fëmijët emigrantë (2009)⁵³; Kujdesi dhe Edukimi në Fëmijërinë e Hershme në Europë: Evitimi i Pabarazisë Sociale dhe Kulturore (2009)⁵⁴; Nivelet e Autonomisë dhe Përgjegjësisë së Mësuesve në Europë⁵⁵ (2008), si dhe autonomia e shkollës në Europë. Politikat dhe Masat⁵⁶ (2007);
- UNESCO, veçanërisht Direktivat e saj Politike mbi Gjithëpërfshirjen në Arsimim⁵⁷ të cilat sigurojnë një panoramë mbi zhvillimet në fushën e arsimimit gjithëpërfshirës (përfshirë këtu një listë të gjerë të konventave dhe deklaratave mbështetëse ndërkombëtare), adresojnë çështje të përfshirjes dhe cilësisë në arsim, të zhvillimit të kurrikulave gjithëpërfshirëse, të rolit të politikëbërësve, dhe , ç'ka është më e rëndësishme në këtë studim, të rolit të mësuesve; dhe

tretë mund të quhet “arsim dy gjuhësh”, në të cilin gjuha amtare dhe gjuha e minoriteteve mund të përdoren paralelisht, me një sukses dhe impakt divergjent. Kjo ndodh rrallë në vendet pjesëmarrëse në këtë studim.

⁴⁷ <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/> (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁴⁸ <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm> (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁴⁹ http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_EN.asp ((faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁵⁰ http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default_en.asp (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁵¹ http://www.coe.int/t/dg3/romatravellers/documentation/recommendations/reeducation20004_en.asp (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁵² http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=2391 (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁵³ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁵⁴ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098EN.pdf (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁵⁵ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁵⁶ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090EN.pdf (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

⁵⁷ <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf> (faqe e hapur në 24 Gusht 2009)

- puna e bërë në kuadrin e programit të të nxënit përmes përcjelljes së eksperiencave ndërmjet ekspertëve të së njëjës fushë studimi, të fokusuara mbi mësuesit dhe kualifikimin e mësuesve të Sistemit të Dijeve për të Nxënit Gjatë Gjithë Jetës⁵⁸.

Sikurse e përshkruam më lart, një numër madh aktiviteteve ndërkombëtare, analizash, politikash, madje edhe ndryshimesh legjislative janë tashmë fokusuar në çështje të tilla që sugjerojnë nevojën për t'u përqendruar plotësisht te kompetencat e mësuesit. Kjo justifikohet për disa arsye:

- Sikurse e përmendëm më parë, reforma në sistemet e arsimit, në harmoni me idenë e arsimit gjithëpërfshirës në vendet pjesë e këtij studimi, po lëviz nga “nivel sistemi” drejt niveleve më të ulëta. Tashmë eksitojnë baza ligjore dhe strategjitë e nevojshme, dhe në shumë raste, mekanizmat e zbatimit janë të mirëdizenuara; janë zhvilluar dhe përshtatur tashmë kurrikulat e reja për arsimin parashkollor, fillor dhe të mesëm. Fokusi i reformës, gradualisht po s'postohet në atë se ç'ndodh brenda shkollës, dhe për më tepër, brenda klasës: ndërmjet nxënësve dhe mësuesve të tyre. Ndryshimet në drejtim të një arsimit gjithëpërfshirës nuk do të mund të ndodhin në qoftë se aktorët kyç në këtë proces, si p.sh. mësuesit nuk zotërojnë qëndrimet, aftësitë, motivimet dhe njohuritë nevojshme sikurse dhe një mjedis mbështetës.
- Situata e dhënë ekonomike e vendeve në shqyrtim, kriza globale ekonomike dhe konkurrenca e fortë për fonde publike midis arsimit dhe sektorëve të tjerë publikë (shëndetësia, siguria, pensionet, etj), e ka bërë shumë të vështirë faktin që presioni për reforma të mbështetet nga një rritje e burimeve të destinuara për arsimin, të cilat mund të përdoren për përmirësime të rëndësishme në infrastrukturë, në termat e rritjes së kapacitetit të ndërtesave dhe klasave ekzistuese për të pranuar të gjithë nxënësit, për zgjerimin e rrjetit të shkollave me qëllim që t'i përgjigjen kërkesave të nxënësve në zonat e prapambetura, dhe për zhvillimin e materialeve mësimore që mundësojnë përshtatjen e metodave të mësimdhënies me aftësitë e çdo nxënësi. Domethënë reformat e nevojshme në arsim mund të mbështeten gjithnjë edhe më shumë në mësues të aftë dhe të motivuar, për t'iu përgjigjur nevojave të komunitetit dhe të çdo fëmije, të aftë të adaptojnë qasje të reja për edukimin e fëmijëve nga mjedise të ndryshme sociale, dhe të aftë të marrin pjesë në zhvillimin e kurrikulave të reja apo të dokumenteve dhe instrumenteve të reja politike.

Pavarësisht ndikimit të fortë ndërkombëtar dhe të Bashkimit Europian në kualifikimin e mësuesve, nëpërmjet p.sh kontributit të BE, OECD dhe Këshilli i Europës, rajoni ende ka mbetur prapa në termat e analizave të hollësishme mbi kompetencat e kërkuara për të qenë një mësues efektiv, eficient dhe mbi të gjitha, gjithëpërfshirës. Deri më sot, janë zbatuar dy projekte të fokusuar në arsimimin e mësuesve në vendet nën studim. I pari është Rritja e Zhvillimit Profesional të Kandidatëve Mësues dhe Praktikave të Mësimdhënies/të Nxënies në vendet e Europës Juglindore, i cili nënvizon problemin e

⁵⁸ <http://www.ksll.net/peerlearningclusters/clusterdetails.cfm?id=14> (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

përgatitjes së pamjaftueshme të mësuesve për praktikën mësimdhënëse. Ndërsa mësuesit në Europën Juglindore përftojnë njohuri dhe aftësi të lidhura me lëndët teorike brenda programeve të kualifikimit fillestar të tyre, ndryshon çështja kur vjen koha e eksperiencës praktike të mësimdhënies në jetën e përditshme, në klasa të vërteta. Për këtë arsye, rekomandimi kyç i projektit ishte të sigurohet që programet për arsimimin fillestar të vazhduar të mësuesve duhet të fokusohen në kompetencat e nevojshme për praktikën aktuale të mësimdhënies në një mjedis të caktuar.

Pikërisht ky rekomandim frymëzoi punën brenda Rregullimit Rajonal të Kurrikulave⁵⁹ për Kualifikimin e Mësuesve . Projekti identifikoi disa boshllëqe ndërmjet nevojave për kompetencat të mësuesve praktikë dhe përgatitjes ekzistuese të tyre. Përsa i përket përgatitjes së mësuesve për një arsimim gjithëpërfshirës, rezultoi inkurajues fakti që të mësuesit u vëzhguan kompetencat të cilat lidhen me angazhimin për të siguruar barazi, për të mbështetur të nxënësit e të gjithë nxënësve dhe ajo që ishte më e rëndësishmja, promovimin e tolerancës. Megjithatë, inspektimi i shembujve të programeve të kualifikimit fillestar të mësuesve tregoi se mbulimi aktual i këtyre kompetencave është i rrallë dhe shpesh herë plotësisht i munguar në programet ekzistuese. Këto gjetje sugjerojnë se ndryshimi në shkallën e ndërgjegjësimit të mësuesve lidhur me tema 'të reja' në arsim dhe në praktikën e shkollave nuk shoqërohet me ndryshime të përshtatshme në programet për përgatitjen e mësuesve.

Gjithashtu, ky projekt tregoi se nuk u vlerësua siç duhej rëndësia e kompetencave që lidhen me pjesëmarrjen e mësuesve në zhvillimin e sistemit të arsimit, të institucioneve të tyre apo në bashkëpunimin me komunitetin. Kjo ishte një nga sfidat kryesore në promovimin e praktikave për arsimim gjithëpërfshirës. Krahas zhvillimit të kompetencave të kërkuara për praktikën gjithëpërfshirëse në klasë, politikat dhe programet e kualifikimit të mësuesve duhet të përfshijnë elementë të ngritjes së kapacitetit të mësuesve për t'u marrë më një tërësi faktorësh nga jashtë klasës dhe jashtë shkollës të cilët ndikojnë në gjithëpërfshirje, të tillë si përfshirja e prindërve dhe komunitetit.

Profili i ulët shoqëruar me pjesëmarrjen e kufizuar të mësuesve në debatet e mbarë sistemit mbi reformat, nënkupton një mungesë të theksuar të një zëri profesional të fuqishëm të mësuesve, në kuadrin e sindikatave aktive të mësuesve apo shoqatave të tjera profesionale të mësuesve. Ndërsa sindikatat e vendeve në rajon kanë tendencë ta ngrenë zërin për të drejtat e punonjësve në përgjithësi, ekspertiza e tyre lidhur me reformën arsimore, kualifikimin e mësuesve dhe një arsimim gjithëpërfshirës është shumë e dobët.

⁵⁹ http://www.cep.edu.rs/eng/files/Tuning_Teacher_Education_Western_Balkans.pdf (faqe e hapur në 7 Gusht 2009)

Për më tepër, mungesa e standardeve në zhvillimin e programeve të kualifikimit të mësuesve, sikurse edhe organizimi i fragmentuar i programeve të kualifikimit të mësuesve (parashkollor, mësues klase dhe mësues lëndë⁶⁰), është një pengesë sistematike për një kualifikim efektiv dhe të përshtatshëm të mësuesve. Organizimi i fragmentuar pengon qoftë një fokusim më të fortë në kualifikimin pedagogjik dhe didaktik të mësuesve, qoftë në zhvillimin e një fokusi shumë–disiplinësh mbi arsimin në përgjithësi dhe punën kërkimore në arsim në veçanti. Së fundi, duke reflektuar disi rreth situatës së vendeve të tjera jashtë rajonit, rezulton se ekziston një sfidë e rëndësishme për rivlerësimin e pozicionit të profesionit të mësuesit⁶¹, në termat e respektit, sistemit të shpërblimit dhe një statusi më të gjerë shoqëror.

⁶⁰ Në kontekstin rajonal, mësuesit e klasës janë mësues nw vitet e para të arsimit fillor (4 vitet e para, nga 8 vitet gjithsej të shkollimit) dhe ata mbulojnë spektrin e plotë të lëndëve. Ata tranohen në kolegjet apo fakultetet e arsimit të mësuesve. Mësuesit e lëndës janë mësues të lëndëve të vecanta (matematikë, biologji, histori, etj.) dhe ata arsimohen zakonisht në fakultete të vecanta (fakulteti i matematikës apo shkencave matyrore, fakulteti i historisë apo i shkencave shoqërore), dhe kanë një formim të pamajaftueshëm pedagogjik dhe didaktik, qoftë në teori, qoftë në praktikë. Mësuesit parashkollorë janë trajnuar në shumicën e rasteve në institucione të tipit jo universitar.

⁶¹ Profesionit të mësuesit referohet mësuesve, krye–mësuesve, sikurse edhe drejtuesve të shkollës.

3. DIZENJIMI I KËRKIMIT DHE METODOLOGJIA E STUDIMIT

3.1 Konceptet kryesore

Për qëllim të këtij studimi mbi Planifikimin e politikave dhe praktikave të përgatitjes fillestare dhe zhvillimit profesional të vazhduar të mësuesve për një arsimim gjithëpërfshirës në kontekstet e diversitetit social dhe kulturor, grupi i punës përshtati përkufizime të përbashkëta të koncepteve kryesorë të përdorur në këtë studim. Përkufizimet bazohen në kërkimin akademik në këtë fushë, dhe janë përzgjedhur për të reflektuar një kuptim të përbashkët ndërmjet ETF dhe grupit të punës që realizoi këtë studim lidhur me këto koncepte. Ky raport nuk ka për qëllim të propozojë përkufizimet e tij si norma të detyrueshme për studime në kualifikimin e mësuesve apo në arsimin gjithëpërfshirës, por të lehtësojë interpretimin e gjetjeve të këtij studimi.

3.1.1 Arsim gjithëpërfshirës

Arsimi gjithëpërfshirës është një temë shumë studiuar e cila përfshin një tërësi sfidash me të cilat ballafaqohen proceset e zhvillimit të politikave dhe të zbatimit. Konceptimi i arsimit gjithëpërfshirës varion nga këndvështrimet më të ngushta, të tilla si: arsimi gjithëpërfshirës konsiderohet si 'përpjekje për të arsimuar njerëz me paaftësi intelektuale duke i integruar ata sa më pranë strukturave përkatëse të sistemit të arsimit', (Michailakis & Reich, 2009) deri në ato më të gjerat, të tilla si: arsimi gjithëpërfshirës konsiderohet 'një parim udhëheqës për të mbështetur Arsimin për të Gjithë (EFA) - sisteme arsimi që përfitojnë nga diversiteti, duke synuar ngritjen e një shoqërie thjesht më shumë demokratike' (Acedo, 2008).

Në këtë studim, arsimi gjithëpërfshirës në një këndvështrim më të gjerë kuptohet si një proces përmes të cilit shkollat përpiqen t'i përgjigjen të gjithë nxënësve si individë më vete duke rimarrë në konsideratë dhe duke ristrukturuar ofertën dhe organizimin kurrikular, si dhe duke shpërndarë burimet për të optimizuar barazinë e mundësive. Përmes këtij procesi, shkollat ndërtojnë kapacitetet e tyre për të pranuar të gjithë nxënësit nga komuniteti lokal, të cilët dëshirojnë të ndjekin arsimin, dhe në këtë mënyrë të reduktojnë të gjitha format e përjashtimit dhe të poshtëritimit të nxënësve që kanë të bëjnë me paaftësinë e tyre, etnicitetin, apo çdo gjë tjetër që bëhet shkak për t'ia bërë jetën shkollorë tej mase të vështirë këtyre fëmijëve (Sebba & Sachdev, 1997; Booth dhe Ainscow, 1998; Peček *et al.*, 2006). Prandaj, arsimi gjithëpërfshirës duhet të jetë një politikë e praktikë e përgjithshme, pjesë e arsimit, dhe jo një ndërhyrje e veçantë për të adresuar një grup në nevojë apo një tjetër. Në një kuptim më të gjerë, gjithëpërfshirja është një proces i rritjes së pjesëmarrjes dhe uljes së përjashtimit, përmes të cilit pjesëmarrja nënkupton njohje pranim dhe respekt, si dhe përfshirje në procesin e të

nxënit dhe në veprimtaritë sociale në mënyrë të tillë që i siguron individit zhvillimin e ndjesisë që është pjesë e kësaj shoqërie.

Gjithashtu, mësuesit kanë një rol më të gjerë profesional, përtej impaktit të tyre në një shkollë të vetme, si pjesë e një sistemi arsimor, duke përfshirë këtu edhe qeverinë vendore. Proceset e decentralizimit të sistemeve të arsimit në vendet e Ballkanit Perëndimor nënkuptojnë një autonomi në rritje të shkollave, që nga ana tjetër mund të çojë në të drejta në rritje për vendim-marrje profesionale nga vetë mësuesit, proces ky i informuar nga një reflektim vlerësues më gjerë i tyre rreth qëllimeve social-kulturore të arsimit dhe shkollimit. Liston dhe Zeichner (1990) argumentojnë se një reflektim i tillë ka nevojë jo vetëm për një fokus në kornizat sociale dhe kulturore, por edhe për marrjen në konsideratë të tipareve institucionale të shkollimit. Ata argumentojnë se profesionistët e mësimdhënies duhet të jenë të aftë të analizojnë dhe ndryshojnë rregullore të veçanta institucionale dhe kushtet pune, dhe në mënyrë të veçantë ato të cilat pengojnë realizimin e synimeve të tyre (Liston & Zeichner 1990, 5).

3.1.2 Kompetencat e mësuesve për gjithëpërfshirje

Duke iu referuar kompetencave përkatëse për gjithëpërfshirje, disa autorë, për shembull, Michailakis dhe Reich (2009), pretendojnë se ekziston një njësi e veçantë e njohurive për të punuar me fëmijë “specialë”, që është e nevojshme të mbulohet siç duhet gjatë përgatitjes së mësuesve. Në këtë rast, mund të përfshihet edhe një kuptim i faktorëve social-kulturore të cilët gjenerojnë dallime individuale, apo njohuri të specializuara rreth paaftësisë dhe nevojave të të nxënit të fëmijëve, ndërgjegjësimin mbi çështjet sociale dhe arsimore të cilët ndikojnë në procesin e të nxënit të fëmijëve. Një pozicionim tjetër i dallueshëm, sipas Florian dhe Rouse (2009), është fakti se për shkak se gjithëpërfshirja nuk është vetëm për fëmijë me nevoja ‘speciale’, kompetencat e mësuesve për praktika arsimore gjithëpërfshirëse duhet të përfshijnë aftësi për përmirësimin e mësimdhënies dhe procesit të të nxënit, duke marrë në konsideratë edhe aftësitë për të ulur barrierat për pjesëmarrje dhe për të nxënë. Sipas këtij këndvështrimi, kompetenca e mësuesit për gjithëpërfshirje duhet të përfshijë një pedagogji të shumanshme e cila pohon faktin që vendimet e mësimdhënies së informuar duhet të marrin në konsideratë karakteristikat individuale të fëmijëve, të nxënit që realizohet jashtë mjedisit të shkollës, njohuritë e mëparshme të nxënësit, eksperiencat dhe interesat individuale dhe kulturore (Florian & Rouse, 2009).

Në këtë studim, është përshtatur një këndvështrim më i gjerë, i cili i sheh kompetencat si një tërësi e integruar e njohurive, aftësive dhe prirjeve (shih supozimin 1 në Aneksin 4). Edhe një mbulim i gjithanshëm i temave përkatëse, për t’u marrë me çdo lloj tipologjie të vështirësive më të cilat ndeshen mësuesit në jetën e tyre profesionale. Çfarë është më e

rëndësishmja në zhvillimin e kompetencave të mësuesit për arsimim gjithëpërfshirës, është se mësuesit duhet të pranojnë përgjegjësi për përmirësimin e të nxëniet dhe pjesëmarrjes për të gjithë fëmijët në klasat e tyre. Për këtë, mësuesit kanë nevojë të zhvillojnë kompetenca që përfshijnë njohuri, aftësi dhe prirje për të dhënë mësim në mënyrë të paanshme dhe për të promovuar të nxëniet për të gjithë nxënësit. Për më tepër, mësuesit kanë nevojë të jenë të aftë të kërkojnë dhe të përdorin mbështetjen e aktorëve të tjerë të cilët mund të shërbejnë si burime të vlefshme në një arsim gjithëpërfshirës, të tillë si personeli mbështetës, prindërit, komunitetet, autoritetet e shkollës, etj. Prandaj, arsimi dhe formimi fillestar dhe i vazhduar i mësuesve duhet zhvilluar në një linjë me qasjet e arsimimit gjithëpërfshirës, me qëllim ngritjen e kapaciteteve të mësuesve të nevojshme për të zhvilluar punë të diversifikuara.

3.1.3 Përgatitja e mësuesve

Arsimimi i mësuesve në vendet e Ballkanit Perëndimor (dhe jo vetëm) zhvillohet shpesh duke supozuar se shkollat janë institucione mono-etnike me përbërje homogjene në klasë. Gjithnjë e më tepër po pranohet që mësuesit kanë nevojë të përgatiten më mirë për të njohur, vlerësuar dhe për t'u marrë me diversitetin, me çështje të diskriminimit dhe të disavantazheve në arsim dhe formim, si dhe për të punuar me nxënësit dhe prindërit që vijnë nga mjedise të ndryshme ekonomike, shoqërore dhe kulturore. Ky studim hulumton se deri në çfarë shkalle janë adoptuar qasje të tilla gjithëpërfshirëse në politikat dhe praktikat ekzistuese të përgatitjes fillestare dhe të vazhduar të mësuesve në vendet e përfshira në këtë studim.

Politikat në këtë studim i referohen politikave zyrtare të qeverisë, rregullave dhe legjislacionit, sikurse dhe zbatimit aktual të tyre në politikat dhe praktikat ekzistuese nga aktorët kryesorë për përgatitjen e mësuesve mbi arsimin gjithëpërfshirës.

Arsimimi fillestar i mësuesve i referohet pritshmërive të kandidatëve mësues për t'u kualifikuar në mësimdhënie. Kjo do të përfshijë jo vetëm programet e zhvilluara specifikisht për mësuesit e të ardhmes, por edhe programet për një disiplinë të caktuar e cila është ekuivalente me një lëndë të caktuar në shkollë, për të cilën mund të ketë apo mund të mos ketë një ofertë specifike për mësuesit. Përgatitja e mësuesve e bazuar në kompetenca për gjithëpërfshirje në kontekste reale të diversitetit, lidhet me reformën në arsimin e lartë në Ballkanin Perëndimor, kryesisht brenda kornizës së Procesit të Bolonjës.

Kualifikimi dhe zhvillimi i vazhduar i mësuesve i referohet veprimtarive të arsimimit dhe formimit në të cilat angazhohen mësuesit e shkollës fillore dhe të mesme, pasi të kenë përfunduar një certifikatë profesionale të arsimimit fillestar, të destinuara kryesisht apo ekskluzivisht për të përmirësuar njohuritë, qëndrimet dhe aftësitë profesionale të tyre më

qëllim që të edukojnë më me efektivitet fëmijët në kontekstet e diversitetit social dhe kulturor.

3.2 Pyetjet që shtrohen në Kërkim dhe Dizajnimi i Studimit

Dizajnimi i punës kërkimore fillon me përshkrimin e koncepteve kryesore të lartpërmendura dhe formulimin e disa supozimeve të adoptuara për këtë studim, duke u bazuar në një shqyrtim të hollësishëm të literaturës, siç paraqitet në Aneksin 4. Më poshtë do të përshkruajmë pyetjet që u përdorën gjatë kërkimit dhe se si ato u eksploruan në këtë studim.

Për të arritur objektivat e këtij studimi, kryesisht (1) për të analizuar politikat dhe praktikatat lidhur me skemat e kualifikimit fillestar dhe zhvillimit profesional të vazhduar të mësuesve në nivel kombëtar, dhe (2) për të identifikuar çështjet, sfidat dhe praktikatat e mira lidhur me aftësitë dhe kompetencat e mësuesve të domosdoshme për praktika gjithëpërfshirëse në arsimin fillor dhe të mesëm; në këtë studim janë adresuar pyetjet e mëposhtme:

1. Çfarë kompetencash të mësuesve janë të nevojshme për një arsimim gjithëpërfshirës në situata të diversitetit social dhe kulturor?
2. Cila është gjendja aktuale e të hyrave, proceseve dhe rezultateve të përgatitjes a) fillestare b) të vazhduar të mësuesve për arsimim gjithëpërfshirës?
3. Si mund të përmirësohet situata e përgatitjes a) fillestare b) të vazhduar të mësuesve për arsimim gjithëpërfshirës?

3.2.1 Pyetja Nr.1 e Kërkimit: Kompetencat e Duhura të Mësuesit për Arsimim Gjithëpërfshirës

Eksplorimi i pyetjes lidhur me kompetencat e mësuesit të nevojshme për arsimim gjithëpërfshirës, bazohet në konceptin e kompetencës si një kombinim i njohurive, aftësive dhe prirjeve (shih supozimin 1 në Aneksin 4) dhe në besimin se vetë mësuesit dhe profesionistë të tjerë arsimorë janë një burim rëndësishëm informacioni rreth kompetencave të nevojshme për praktika gjithëpërfshirëse në situatat e diversitetit social dhe kulturor, pra në punën e tyre (shih supozimin 2 në Aneksin 4). Prandaj, ky raport shqyrton shkallën në të cilën elementët e kompetencës për gjithëpërfshirje, të njohura në literaturën ndërkombëtare, janë ilustruar me shembuj në përgjigjet e pjesëmarrësve të grumbulluara në grupet e fokusit dhe intervistat me mësuesit të cilët punojnë në mjedise të larmishme, por gjithashtu edhe në ato me drejtuesit e shkollave, prindërit dhe anëtarët e komunitetit, përfaqësues të qeverisë, edukatorë të mësuesve, përfaqësues të OJF-ve dhe donatorët përkatës të fushës.

Për këtë arsye, u zhvillua një instrument për të shërbyer si një pikë fillimi për diskutime me mësuesit në grupet e fokusit. Tabela e kompetencave për gjithëpërfshirje (shih

Aneksin 3) u zhvillua duke shfrytëzuar informacionet nga një projekt i mëparshëm rreth Rregullimit të Arsimit të Mësuesve në Ballkanin Perëndimor (TUNING), nga dokumentet kryesore Europiane dhe studimet ndërkombëtare. Në këtë mënyrë janë kombinuar tezat teorike për të arritur në një formulim të përshtatshëm në kontekstin rajonal. Kjo tabelë u përdor në grupet e fokusit si një listë fillestare për të nxitur debatin lidhur me faktin se si këto formulime transferohen në praktikën e përditshme të mësuesisë, kompetencat e mësuesve të nevojshme për t'u zhvilluar, mënyrën më të mirë për t'i zhvilluar, e kështu me radhë.

Është e rëndësishme të vërejmë se informacioni i grumbulluar në grupet e fokusuar u përdor në mënyrë kritike për të pasuruar kuptimin rreth perceptimit të mësuesve për kompetencat për gjithëpërfshirje krahasuar me idealen e bazuar në teoritë ekzistuese, si dhe për të siguruar informacionin e përshtatshëm për kontekstin. Ky informacion u plotësua më atë të grumbulluar nga aktorë të tjerë të rëndësishëm, të tillë si, edukatorët e mësuesve, drejtuesit e shkollave dhe personeli mbështetës, përfaqësues të komunitetit dhe prindër.

3.2.2 Pyetja Nr.2 e Kërkimit: Planifikimi i Politikave dhe Praktikave për Përgatitjen e Mësuesve

Eksplorimi i pyetjes rreth gjendjes aktuale lidhur me hyrjet, proceset dhe rezultatet e përgatitjes fillestare dhe të vazhduar të mësuesve për arsim gjithëpërfshirës mbështetet nga perspektivat e pluhuralizmit të përgjithshëm dhe shanseve të barabarta (shih supozimin 3 në Aneksin 4) dhe merr në konsideratë rëndësinë e kontekstit për zhvillimin e prirjeve gjithëpërfshirëse (shih supozimin 4 në Aneksin 4). Për hulumtimin e përgatitjes aktuale të mësuesve është e rëndësishme të shohim shkallën në të cilën përfshihen elementët e gjithëpërfshirjes në të gjitha të hyrat, proceset dhe rezultatet (p.sh. qasje të individualizuara të procesit të të nxënimit), sikurse edhe të shohim për ndonjë fokus specifik në çështjet që lidhen me trajtimin e nxënësve në rrezik përjashtimi. Kjo është arsyeja se përse ky raport analizon politikën dhe praktikën ekzistuese të përgatitjes së mësuesve duke u përqendruar në identifikimin e shkallës në të cilën masat për përfshirje sociale janë pjesë e të gjitha politikave për arsimim gjithëpërfshirës, dhe përgatitja e mësuesve në veçanti (gjithashtu nëse politikën dhe praktikën ekzistuese përmbajnë barriera për arsim gjithëpërfshirës), sikurse edhe nëse këto politika e praktika përqendrohen në grupet që janë marginalizuar për një kohë të gjatë në rajon.

Hartimi i politikave përfshin mbledhjen e informacionit rreth kontekstit të përgjithshëm të përgatitjes së mësuesve mbi gjithëpërfshirjen (p.sh. politikën e gjithëpërfshirjes në arsimim dhe formim për grupet në rrezik për të qenë të disavantazuar, masat e përgjithshme për përgatitjen e mësuesve, etj), si dhe politikën dhe rregullat që pikërisht kanë të bëjnë me përgatitjen e mësuesve mbi gjithëpërfshirjen (p.sh ndonjë ofertë

kualifikimi që i referohet veçanërisht gjithëpërfshirjes mbi kërkesat e hyrjes në mësimdhënie, standardet e mësuesit, ngritjen në detyrë, licencimin dhe promovimin)

Hartimi i praktikave të prezantuara në këtë raport përfshin një panoramë të të dyja praktikave mbi zhvillimin dhe përgatitjen fillestare dhe të vazhduar të mësuesve. Kjo detyrë u përmbush nëpërmjet një hulumtimi elektronik online, me mënyra të kërkimit në tavolinë, dhe me intervistat dhe grupet e fokusuara me aktorët e përzgjedhur. Ngjashmërisht me hartimin e politikave, edhe në këtë rast u zhvillua kërkimi ndërmjet burimeve përkatëse të të dhënave (p.sh. katalogë programesh të kualifikimit të vazhduar, burimet dytësore ekzistuese të një informacioni cilësor mbi përgatitjen fillestare të mësuesve dhe programet përkatëse të realizuara nga OJF të ndryshme lokale dhe ndërkombëtare, sikurse edhe duke identifikuar forma të tjera të zhvillimit profesional të vazhduar dhe shpesh herë informal, të tilla si të nxënit brenda një rrjeti profesional, vlerësim ndërmjet kolegësh, etj). Këto çështje u listuan në formularin e zhvilluar për të orientuar mbledhjen e të dhënave nga vende të ndryshme.

Një hulumtim elektronik online u realizua për të mbledhur të dhëna rreth programeve të përgatitjes fillestare të mësuesve. Duke marrë në konsideratë evidencat e kërkimit rreth karakteristikave të programit që ndihmojnë mësuesit-studentë të zhvillojnë kompetencat e gjithëpërfshirjes (shih supozimet 5 dhe 6 në Aneksin 4), hulumtimi elektronik online i programeve ka përfshirë pyetje mbi njësitet e kursit, eksperiencat praktike, mundësi për ndërveprim me familjet, reflektimin kritik, diskutime dhe dialog, dhe besime mbi natyrën e njohurive.

Përveç të dhënave të mbledhura nga kërkimi në tavolinë dhe nëpërmjet hulumtimit, planifikimi dhe hartimi i politikave dhe praktikave është plotësuar nga të dhënat cilësore të mbledhura nga intervista individuale apo në grup, dhe grupe të fokusuara me informacion nga politik-bërësit, dizenjues kursesh, edukues mësuesish, mësues, drejtues shkollash, përfaqësues komuniteti, prindër, etj. Këto strategji lejuan vijimësinë e çështjeve të identifikuar përgjatë kërkimit në tavolinë dhe mundësuan një vështrim të gjithanshëm në perspektivat e aktorëve të ndryshëm lidhur me rolet e mësuesve dhe praktikant arsimore gjithëpërfshirëse.

3.2.3 Pyetja Nr.3 e Punës Kërkimore: Si mund të përmirësohet Përgatitja e Mësuesve?

Lidhur me çështjen e tretë të kërkimit rreth faktit se si mund të përmirësohen politikant dhe praktikant ekzistuese të arsimit fillestar e të vazhduar të mësuesve, për të ndihmuar mësuesit të zhvillojnë më tej kompetencat mbi arsimin gjithëpërfshirës, dhe duke marrë në konsideratë përshtatshmërinë e kërkimeve ndër-kombëtare për zhvillimin e politikave (shih supozimin 7 në Aneksin 4), ky raport e diskuton informacionin e mbledhur në hartimin e politikave dhe praktikave ekzistuese me synimin për të identifikuar spektrin e

përmirësimeve. Kjo gjë bëhet duke pasur parasysh kompetencat e dëshiruara për arsimin gjithëpërfshirës të identifikuar në kërkimet ndërkombëtare dhe barrierat e identifikuar në kontekstin e vendit në fjalë.

Duke u bazuar në gjetjet qoftë nga puna në terren, qoftë nga kërkimi në zyrë, autorët, me mbështetjen e grupit redaktues të përbërë nga ekspertë në fushën e gjithëpërfshirjes dhe trajnimit të mësuesve në rajon, kanë formuluar një numër rekomandimesh për aktorë të ndryshëm. Këto rekomandimeve synojnë para së gjithash të evidentojnë fushat e mundshme për përmirësim në arsimin fillestar e të vazhduar të mësuesve. Sidoqoftë, rekomandimet, sikurse dhe vetë raporti, duhet të shërbejë si një shtysë për të zgjeruar debatin politik mbi kompetencat e mësuesve në kontekstin e ndryshueshmërisë kulturore e sociale

Rekomandimet janë grupuar, duke u bazuar në shkallën e rëndësinë së tyre për aktorët, në ato për politik-bërësit, edukatorët e mësuesve dhe dizenjuesit e kurseve të formimit, si dhe vetë mësuesit. Gjithashtu, përgjatë rasteve studimore me shembuj të praktikave më të mira gjithëpërfshirëse është nxjerrë në pah dhe diskutuar rëndësia dhe transferueshmëria e tyre përgjatë rajonit.

3.3 Metodologjia e Kërkimit

Në këtë studim, studiuesit kanë adoptuar një strategji kërkimore kryesisht cilësore për të siguruar një hartim sa më efektiv të politikave dhe praktikave në Shqipëri. Kjo strategji bëri të mundur një analizë të thelluar të përgjigjeve të pjesëmarrësve ndaj një numri çështjesh të rëndësishme veçanërisht lidhur e relevancën, efektet e padëshiruara dhe impaktin e politikave dhe praktikave në Shqipëri. Qasja cilësore në kërkim, jo vetëm lë vend për më shumë larmi në përgjigje, por gjithashtu i shton një vlerë vetë procesit, ndërsa siguron kapacitetin e nevojshëm për t'u përshtatur me zhvillimet e reja, apo për t'i paraprirë dhe për të adresuar çështjet e ngritura. Qasja e kërkimit cilësor afroi një numër karakteristikash që ishin të favorshme në kontekstin shqiptar, duke përfshirë: përdorimin e kushteve natyrore si një burim i drejtpërdrejtë i të dhënave me kërkuesin si një instrument kyç; lidhjen më shumë me procesin se sa thjesht me rezultatet; dhe analiza induktive të dhënash. Prandaj, studiuesit nuk mbështeten në pyetje apo hipotezat për t'u testuar, por merren kryesisht me kuptimin; me fjalë të tjera, me perspektivat e pjesëmarrësve, mendimet dhe supozimet, sikurse shprehen në fjalët e tyre.

Me qëllim përfitimin e plotë që vjen nga këto karakteristika të kërkimit cilësor, kërkuesit realizuan intervista të thelluara dhe diskutime të hollësishme në grupet e fokusuara me një rang të gjerë reagimesh. Nga ana tjetër, një numër i madh tekstesh dhe dokumentesh të grumbulluara në fazën fillestare të kërkimit në tavolinë, janë analizuar dhe përdorur si referencë përgjatë gjithë fazave të kërkimit për të pasuruar gjetjet origjinale. Norma relativisht e lartë e përgjigjeve nga pjesëmarrësit në Shqipëri, veçanërisht nga hulumtimi

elektronik, krijon mundësi për një analizë cilësore disi të kufizuar, e cila përdoret kryesisht për t'i shtuar vlefshmërinë gjetjeve të këtij raporti.

3.3.1 Faza e Kërkimit në Tavinë

Faza fillestare e kërkimit u zhvillua si një rishikim në tavolinë i të gjithë dokumentacionit përkatës i cili është i dobishëm për përcaktimin e mëtejshëm të instrumenteve që do të përdoren në fazën e mëvonshme të kërkimit në terren. Materiali i konsultuar përfshin: raportet dhe artikujt studimorë të fokusuar në arsimin gjithëpërfshirës, dhe në lidhje me rolet dhe kompetencat e nevojshme të mësuesve për të mbështetur këtë qasje; dokumente të politikave të gjithanshme dhe legjislacionit të BE; si dhe në mënyrë specifike për Shqipërinë, kuadri ligjor, dokumente profesionale dhe dokumente të tjera për fushën e studimit. Kjo fazë siguroi një bazë të rëndësishme për pjesën cilësore të kërkimit.

Kjo fazë kërkimi mbuloi tre fusha tematike:

- Analiza të kontekstit
- Politikat dhe praktikave për përgatitjen fillestare të mësuesve
- Politikat dhe praktikave për kualifikimin gjatë punës dhe zhvillimin e vazhdueshëm profesional

Analiza e kontekstit synon të shpjegojë kontekstin e përgjithshëm ligjor dhe politik në të cilin është kultivuar përgatitja dhe edukimi gjithëpërfshirës i mësuesve. Ajo përqendrohet në sistemin e arsimit, te drejtat e njeriut dhe minoritetit, arsimin gjithëpërfshirës dhe përjashtues

Analiza e politikave dhe praktikave për përgatitjen fillestare të mësuesve synon sigurimin e informacionit mbi legjislacionin dhe rregulloret për programet e përgatitjes fillestare të mësuesve. Ajo fokusohet në elementët që lidhen me kompetencat e nevojshme për zhvillimin e praktikave të arsimit gjithëpërfshirës nga mësuesit në të dyja nivelet – klasë dhe shkollë, në organizimin dhe menaxhimin e programeve fillestare, hartimin e programeve, rregullimet e nevojshme për mentorimin e studentëve gjatë praktikës shkollë, procesin e rekrutimit të mësuesit, standardet profesionale, avancimin në karrierë dhe promocionin.

Analiza e politikave dhe praktikave për arsimimin fillestar të mësuesve dhe zhvillimin profesional të vazhdueshëm merr në konsideratë gjendjen e përgjithshme të profesionit të mësimdhënies në Shqipëri (duke përfshirë rekrutimin, standardet profesionale dhe promocionin), si dhe rregulloret dhe hyrjen në programet e kualifikimit fillestar të lidhura me praktikën e cila ka të bëjë me zhvillimin e kompetencave të mësuesve për arsimim

gjithëpërfshirës. Ky seksion siguron përshkrime të mëtejshme të praktikave trajnuese, veçanërisht lidhur me pjesën që zë arsimimi gjithëpërfshirës në programet e trajnimit. Informacioni rreth ofruesve të trajnimit përfshin të dhëna për përmbajtjen e programit dhe procedurat e aplikimi për këto kurse, si dhe në forma të tjera të zhvillimit profesional të vazhduar të mësuesve. Ajo gjithashtu ekzaminon nxitësit e ofruar për të motivuar mësuesit për të ndjekur programet e kualifikimit të vazhduar në përgjithësi dhe programet e praktikave gjithëpërfshirëse në arsim, në veçanti.

Kërkimi në literaturë përfshiu një rishqyrtim të një rangu të gjerë dokumentacioni nga burime parësore, megjithëse janë përdorur në mënyrë kritike edhe burimet dytësore të informacionit. Materialet e shqyrtuara në këtë fazë përfshinë: ligje, akte nënligjore, konventa ndërkombëtare dhe dokumente të tjera nënligjore në arsim dhe fusha të tjera që lidhen më të në Shqipëri; strategjitë kombëtare të qeverisë shqiptare të cilat lidhen më arsimin dhe përfshirjen, duke u fokusuar në mënyrë të veçantë në rolin e mësuesit dhe kualifikimin e mësuesve; rregullore dhe politika të ndryshme institucionale që ndikojnë të mësuesit; katalogu i kualifikimit të mësuesve dhe përshkrues të tjerë të programeve të kualifikimit të vazhduar; analiza të tjera të fushës të realizuara nga agjenci të tjera qeveritare, institucione akademike, organizata joqeveritare dhe vetë individët (burime dytësore).

Studimi në tavolinë u ndërmor nga anëtarët e grupit shqiptar në periudhën Qershor – Shtator 2009. Për shkak të reformës arsimore në proces, në Shqipëri, gjatë kësaj pune kërkimore u analizuan një seri dokumentesh të rëndësishme, të cilat ishin akoma në proces zhvillimi, në formë draftesh, ndaj dhe janë cituar më shumë si pritshmëri se sa si politika apo veprime të vëna në zbatim.

3.3.2 Faza e Kërkimit në Terren

Kërkimi në terren, duke qenë në zemër të këtij studimi cilësor siguron mundësi për diskutimin e tendencave dhe programeve aktuale në zhvillimin fillestar dhe të vazhduar të mësuesve mbi arsimin gjithëpërfshirës, me mësues të ciklit fillor dhe të mesëm, edukatorët e mësuesve, drejtues të shkollave dhe aktivistë të OJF-ve. Përveç kësaj, kërkuesit mund të diskutonin mbi faktorë specifik për Shqipërinë, në termat e barrierave dhe pritshmërive për arsimim gjithëpërfshirës bazuar në perspektivën e arsimimit profesional të mësuesve. Grupi shqiptar i punës tërhoqi një larmi grupesh të synuara duke përdorur mjetet e duhura për arritjen e rezultateve të dëshiruara.

U piketuan tre grupe kryesore: trajnues dhe edukator të mësuesve në programet e kualifikimit (1) fillestar dhe (2) të vazhduar; mësues; dhe prindër e anëtarë të komunitetit

Kërkimi në terren u pasurua përmes një hulumtimi elektronik që kishte si objekt edukatorët e mësuesve në programet për përgatitjen e mësuesve të klasës dhe mësuesve të lëndës; dhe trajnerët e mësuesve të angazhuar në programet e kualifikimit të

vazhduar. Edukuesit dhe trajnerët e mësuesve u vëzhguan lidhur me faktin: në se kompetencat për arsimin gjithëpërfshirës zënë një hapësirë të caktuar në programet e edukimit të mësuesve; peshën që zënë çështjet e gjithëpërfshirës gjatë programeve të kualifikimit; perceptimet e mësuesve mbi efektivitetin e programeve ekzistuese të trajnimit të mësuesve në zhvillimin e edukimit gjithëpërfshirës; dhe perceptimet e pjesëmarrësve në studim se cilat kompetenca ata konsiderojnë të nevojshme për edukimin gjithëpërfshirës.

Prandaj, informacioni i nevojshëm mbi zhvillimin e programeve fillestare dhe në vazhdim për kualifikimin e mësuesve, u grumbullua kryesisht nga edukatorët e mësuesve dhe trajnerët, mësuesit, dhe mësuesit studentë. Përveç kësaj, në procesin e pasurimit të informacionit, edukatorë dhe trajnerë të mësuesve individual u intervistuan gjithashtu për të shtuar perspektiva më të thella dhe për të përpunuar çështjet kryesore të lartpërmendura të edukimit dhe formimit të mësuesit. Grupet e fokusuara u drejtuan nga mësues me eksperiencë në arsimin gjithëpërfshirës nga e gjithë Shqipëria. Ata mbuluan një tërësi çështjesh lidhur me arsimin gjithëpërfshirës, dhe siguruan informacionin e duhur mbi perceptimet e pjesëmarrësve: për çfarë kompetencash ka nevojë arsimit gjithëpërfshirës; efektiviteti i përgatitjes gjatë praktikave gjithëpërfshirëse në arsimim (fillestar dhe të vazhduar); zbatimi i praktikave gjithëpërfshirëse (çfarë lloj veprimtarish bën një mësues gjithëpërfshirës brenda dhe jashtë klasës); besimet rreth njohjes, procesit të të nxënimit dhe edukimit të studentëve.

Grupet e fokusuara u organizuan me premisën se praktikantët mësues me eksperiencë profesionale janë në një pozicion të përshtatshëm për të vlerësuar kualifikimin fillestar e të vazhduar, si dhe duke u bazuar në rëndësinë e besimeve të mësuesit në modelimin e performancës dhe praktikës. Grupet e tjera të fokusuara, me prindërit dhe anëtarët e komunitetit, diskutuan çështjet e mëposhtme: perceptimet mbi kompetencat e mësuesve të nevojshme për arsimim gjithëpërfshirës; rolin e mësuesve në promovimin e gjithëpërfshirjes dhe argumentimi lidhur me këtë; si duhet ta luajnë rolin e tyre mësuesit në promovimin e gjithëpërfshirjes; si ndikojnë mësuesit (dhe praktikantët e tyre përfshirëse) në shoqëri në përgjithësi, dhe te nxënësit në veçanti; informacion rreth praktikave dhe çështjeve të bashkëpunimit të komunitetit dhe prindërve me shkollat (p.sh. mbi mirëqenien e nxënësit, disiplinën, arritjet e shkollës, nevojat e veçanta arsimore); ndikimi potencial i prindërve dhe komunitetit mbi vendimet e marra në nivel shkolle.

Grupet e fokusuara të prindërve dhe komunitetit i siguruan mundësi këtyre aktorëve për të përpunuar pikëpamjet e tyre mbi konceptin e edukimit gjithëpërfshirës. Ata u përfshinë duke marrë në konsideratë shpjegimin e arsyeshëm se mund të gjenerojnë presion kundër apo në mbështetje të gjithëpërfshirjes (p.sh. prindërit shprehin shqetësim që një fëmijë më aftësi të kufizuara mund të humbasë interesin si rezultat i shkallës së vëmendjes dhe përpjekjeve që një mësues mund t'i kushtojë fëmijëve të tyre në klasë,

apo anëtarët e komunitetit rom ushtrojnë presion në shkolla për të organizuar aktivitete për të siguruar përfshirjen e fëmijëve të tyre dhe për të promovuar vlerat dhe traditat e këtij komuniteti).

Grupet e synuara dytësore për kërkimin në terren ishin: drejtuesit e shkollës dhe shërbimet mbështetëse të shkollës (punonjësit socialë në shkollë, psikologët arsimorë, etj.), përfaqësues të autoritetit lokal të arsimit, vendim-marrës politik në nivel sistemi, mësues studentë, përfaqësues të OJF-ve dhe donatorë (ata të cilët sigurojnë kualifikim shtesë për arsim gjithëpërfshirës, së bashku me mundësitë për mësim dhënie dhe nxënie në praktikë përmes programeve pilot të arsimit gjithëpërfshirës).

Mësuesit studentë u analizuan përmes një hulumtimi elektronik on-line, por ndërsa pjesa tjetër e grupeve të synuara u analizua kryesisht me intervista ballë për ballë apo përmes telefonit. Përfaqësues të përshtatshëm u përzgjedhën me kujdes duke u bazuar në nivelin dhe thellësinë e kontributit të tyre institucional apo personal, relevancës dhe cilësisë së shërbimit të tyre. Këto grupe u përzgjedhën enkas për të siguruar informacion dhe këndvështrime të ndryshme lidhur me përshtatshmërinë e kompetencave të mësuesve për të garantuar arsimim gjithëpërfshirës. Gjithashtu, ato ofruan pikëpamje shtesë lidhur me atë se si e shihnin rolin e tyre në sigurimin e zhvillimit të kompetencave të mësuesve për arsim gjithëpërfshirës dukë mbështetur trajnimin e mësuesve, dhe duke zhvilluar mjete për ngritjen e mëtejshme të kompetencave të mësuesve në këtë drejtim.

Drejtuesit e shkollave dhe personeli i shërbimeve mbështetëse në shkolla u intervistuan për të diskutuar perceptimet rreth roleve të tyre në mbështetjen e kompetencave të mësuesve për gjithëpërfshirje dhe praktika përfshirëse. Përfaqësues të autoriteteve arsimore rajonale dhe lokale u intervistuan të jepnin mendimet e tyre mbi rëndësinë e arsimit gjithëpërfshirës në nivel lokal. Ata u pyetën lidhur me hollësitë e çdo mbështetje që mund të sigurojnë për zhvillimin e arsimit gjithëpërfshirës dhe rolin që i caktohet mësuesve për krijimin e arsimit gjithëpërfshirës në mjedisin e tyre lokal. Politikëbërësit në nivel sistemi janë aktor kyç në zhvillimin dhe sigurinë e politikave kombëtare për arsim gjithëpërfshirës, si dhe në ngritjen e rolit dhe kompetencave të mësuesit, brenda këtyre politikave. Ata u pyetën rreth ekzistencës dhe statusit të këtyre politikave, për politika të dëshiruara në këtë fushë dhe mjetet për zbatimin e këtyre politikave. Nxënësit u analizuan përmes hulumtimit elektronik për të diskutuar këndvështrimet, besimet dhe qëndrimet e tyre mbi arsimin gjithëpërfshirës dhe nevojën për kompetenca të arsimit gjithëpërfshirës në edukimin e tyre si mësues të ardhshëm. OJF-të dhe donatorët u pyetën rreth këndvështrimit të tyre mbi ofertën ekzistuese të kualifikimit të mësuesve për arsimim gjithëpërfshirës në vend, dhe ç'ka është më e rëndësishme, në mbështetjen që ata ofrojnë për të ndihmuar mësuesit në zhvillimin e kompetencave dhe praktikave gjithëpërfshirëse, si nëpërmjet kurseve formale, ashtu edhe nëpërmjet të nxënit nga përvoja në programet pilot.

Faza e kërkimit në terren u siguroi studiuesve një mundësi për të përfshirë idetë e pjesëmarrësve në praktikat aktuale dhe në nivelin e zbatimit të politikave që lidhen me arsimim gjithëpërfshirës në Shqipëri. Ishte relativisht e lehtë për të tërhequr mësues, mësues studentë, prindër dhe anëtarë komuniteti, menaxherë të nivelit të mesëm të arsimit (drejtues shkollash, të autoriteteve të arsimit lokal etj) dhe përfaqësues të OJF-ve, të cilët siguruan një informacion veçanërisht të dobishëm lidhur me çështjet e këtij studimi. Studiuesit i dhanë një rëndësi të veçantë përgatitjes dhe kohëzgjatjes së hulumtimit elektronik me qëllim që të siguronin një nivel të kënaqshëm pjesëmarrjeje nga të gjithë grupet e synuara. Në të kundërt, studimi do të kishte qenë problematik për shkak të shpejtësisë së ulët apo edhe mungesës së lidhjes internet në disa zona të vendit.

3.4. Pjesëmarrësit

Pjesëmarrësit u përzgjedhën nëpërmjet një qasjeje funksionale mostrash, si për të identifikuar individë të mirinformuar nga grupet përkatës të aktorëve, ashtu dhe për të siguruar një shumëllojshmëri perspektivash. Shtatë grupe të fokusuar u realizuan me mësues nga Librazhd, Elbasan, Gjirokastër, Berat, Vlorë, Durrës dhe Tiranë (50 vetë gjithsej); gjashtë grupe me prindër dhe përfaqësues komuniteti në Librazhd, Gjirokastër, Berat, Vlorë, Durrës dhe Tiranë (44 pjesëmarrës gjithsej). Përfaqësuesit e autoriteteve lokale (ku përfshihen trajnerë në kualifikimin e vazhduar të mësuesve) me të cilët u realizuan 18 intervista në Librazhd, Gjirokastër, Berat, Vlorë, Durrës dhe Tiranë. Gjithashtu 16 drejtues shkollash e kopshtesh u intervistuan në Librazhd, Gjirokastër, Berat, Vlorë, Durrës dhe Tiranë; 12 edukatorë mësuesish në Elbasan, Gjirokastër, Berat, Vlorë, Durrës dhe Tiranë; dy politikëbërës të nivelit të lartë në Tiranë dhe 10 përfaqësues të OJF-ve (duke përfshirë dhe trajnerë në kualifikimin e vazhduar të mësuesve) në Librazhd, Elbasan, Gjirokastër, Durrës dhe Tiranë (58 të intervistuar në total). Për më shumë: 31 mësues, 17 edukues mësuesish, 16 mësues studentë, dhe 4 profesionistë të tjerë ju përgjigjën hulumtimit (68 të pyetur gjithsej).

Në këtë kërkim morën pjesë gjithsej 220 veta.⁶²

⁶² Vini re se disa pjesëmarrës në intervista dhe grupe të fokusuar, kanë qenë pjesë edhe e hulumtimit. Nga ana tjetër, vetëm një pjesë e atyre që morën pjesë në hulumtim, u bënë pjesë edhe intervistave dhe diskutimeve në grupet e fokusuar. Këto mbivendoje në shifra është e vështirë të evidentohet nga pikëpamja sasiore, përse kohë shumë nga pjesëmarrësit në hulumtim donin të ruanin anonimitetin.

4. KONTEKSTI I PËRGJITHSHËM I ARSIMIT DHE GJITHËPËRFSHIRJES NË SHQIPËRI.

1.1 Konteksti

Pas rënies së regjimit komunist gjysmëshekullor dhe ratifikimit të Konventës së OKB-së mbi të Drejtat e Fëmijëve nga Parlamenti shqiptar më 1992, Qeveria Shqiptare (QSH), gradualisht, filloi të marrë në konsideratë të drejtat e fëmijëve lidhur me formën më të përshtatshme në arsimim e tyre. Ndryshimet në arsimim çuan në përmirësime të infrastrukturës fizike dhe kurrikulave, megjithëse akoma mungon perspektiva gjithëpërfshirëse.

QSH premtoi ta bëjë arsimin një prioritet kombëtar në vitin 2005 dhe riafirmoi këtë angazhim në zgjedhjet e përgjithshme në 28 Qershor 2009. Megjithatë, sipas të dhënave zyrtare, buxheti total mbi arsimin pësoi vetëm një rritje të lehtë nga 3.2% i GDP në 2004–2005⁶³ në 3.5% të GDP në 2008⁶⁴. Burimet e tjera tregojnë se kjo shifër i afrohet 2.9%; shumë më poshtë se mesataret botërore dhe europiane, prej respektivisht⁶⁵ 4.6% dhe 5.2%. QSH është angazhuar të rrisë financimin e arsimit në 3.6% të GDP nga viti 2011 (Ministria e Punës, Çështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta, 2007).

Në Shqipëri, shanset e barabarta për njerëzit me aftësi të kufizuara, garantohen nga kushtetuta: Nenet 18 dhe 25 garantojnë të drejtën e të gjithë qytetarëve, duke përfshirë dhe ata me aftësi të kufizuar, për të mos u diskriminuar, ndërsa Neni 57 garanton të drejtën e arsimit të detyrueshëm për të gjithë⁶⁶.

Strategjia Kombëtare e Arsimit, 2004–2005⁶⁷, përqendrohet në arsimin para-universitar dhe pranon mungesën e fleksibilitetit dhe shkallën e lartë të centralizimit në qeverisjen e këtij sektori. Kjo strategji përcakton qëllime ambicioze, afatshkurtra e afatgjata, që synojnë të reformojnë sistemin e arsimit nëpërmjet decentralizimit administrativ dhe rritjes së autonomisë për shkollat. Ajo gjithashtu synon të përmirësojë cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënit nëpërmjet zhvillimit të instrumenteve të garantimit të cilësisë dhe një Kornize Kombëtare Kurrikulare, duke siguruar ofrimin e kualifikimit për

⁶³ INSTAT, Shqipëria ne Shifra/Albania in Figures 2008.

⁶⁴ Ministria e Financës e Shqipërisë, Buletini Fiskal 2009.

⁶⁵ Development Data Group, The World Bank *2008 World Development Indicators Online*. Washington, DC, and CIA World Fact book, 2009.

⁶⁶ Kushtetuta e Shqipërisë, Miratuar nga Parlamenti Shqiptar më 21 Tetor 1998.

⁶⁷ Republika e Shqipërisë, Ministria e Arsimit dhe Shkencës, 2004.

zhvillimin profesional të mësuesve dhe duke adresuar çështje të financimit, dhe të AFP-së.

Strategjia Kombëtare për Fëmijët⁶⁸, 2001–2005, u pa si e para përpjekje ndërsektoriale që adresonte tërësinë e çështjeve për fëmijët duke siguruar mundësi të barabarta për të gjithë për të hyrë në një arsim cilësor pavarësisht nga aftësia, etniciteti, statusi social dhe familjar, gjinia dhe përkatësia fetare. Megjithatë, monitorimi i zbatimit të kësaj strategjie tregoi boshllëqe në ofertën dhe zhvillimin e alternativave të arsimit gjithëpërfshirës për fëmijë në nevojë, duke përfshirë këtu fëmijë më aftësi të kufizuara, si një nga fushat ku nuk janë realizuar objektivat e strategjisë⁶⁹. Përveç kësaj, QSH ngriti një njësi ndërministrorë për të mbikëqyrur zbatimin e kësaj strategjie dhe për të krijuar lidhjet me Strategjinë Kombëtare të Arsimit para-universitar me qëllim arritjen e objektivave të saj. Ky komitet ishte përgjegjës për të zhvilluar kuadrin politik me qëllim adresimin e mospërputhjeve në regjistrimet në arsim të cilat vijnë dhe lidhen me diskriminimin gjinor, etnicitetin, fëmijët jetimë dhe të braktisur, fëmijë të prekur nga migrimi i brendshëm, fëmijë të prindërve të divorcuar apo të vetëm, fëmijë të prindërve që kanë emigruar jashtë vendit për punë, fëmijë me aftësi të kufizuara intelektuale, fizike dhe për të nxënë⁷⁰. Sipas raporteve monitoruese ndërkombëtare grupi i fundit i lartpërmendur u privua nga shumica e të drejtave themelore të njeriut, përfshirë këtu të drejtën për një arsim bazë cilësor. (Banka Botërore, 2006).

Strategjia Kombëtare e Njerëzve me Aftësi të Kufizuara⁷¹ pati kritika për mungesën e objektivave të matura në kohë, por megjithatë krijoi një tjetër përpjekje ndër-ministeriale dhe ndër-sektoriale për të përcaktuar objektivat dhe politikat të bazuara në të drejta themelore për të rritur ofertën për këtë grup, dhe kështu të përmirësojë situatën e tyre. Ajo përfaqëson dëshirën e të gjitha palëve të përfshira për të harmonizuar politikat e arsimit shqiptar me një vizion gjithëpërfshirës. Strategjia e Arsimit Për Të Gjithë Iniciativa Përshpejtuese (EFA/FTI) lancuar në të njëjtën kohë me përpjekjet e prezantuara nga QSH për të përshpejtuar angazhimin e saj për garantimin e barazisë në ofrimin e arsimit në linjë më kërkesat ndërkombëtare.⁷² Sidoqoftë, nuk u vendosën afate kohore për objektivat e Strategjisë dhe pak dihet mbi zbatimin e saj.

⁶⁸ Strategjia Kombëtare e Fëmijëve, Republika e Shqipërisë (përgatitur nga Komiteti Kombëtar i Gruar dhe Familjes, 2001).

⁶⁹ I njohur në raportin qeveritar (komiteti ndër-ministerial) mbi zbatimin e kësaj Strategjie, miratuar me Vendim të Këshillit të Ministrave, nr. 368, datë 31.05.2005.

⁷⁰ Komiteti i koordinimit Ndër-Ministerial-i përbërë nga MPÇSSHB, MASH, MSH and MoI.

⁷¹ Lancuar nga Ministria e Punës dhe Çështjeve Sociale në 2003, miratuar nga Këshilli i Ministrave më 7.1.2005.

⁷² Projekt i Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës dhe Bankës Botërore mbi Arsimin, 2004.

Strategjia për Njerëzit Rom⁷³ pohon normat jashtëzakonisht të ulëta të përfundimit të shkollës nga nxënësit rom (mesatarisht 4.02–5.05 vite arsimit). Prioritet i kësaj strategjie është aplikimi i orëve për mësimin e gjuhës shqipe krahas orëve në gjuhën rome, me një strategji të mëvonshme e cila do të merret në konsideratë vetëm në rastin e vendbanimeve relativisht të mëdha me romë. Strategjia nxit qeverinë të promovojë arsimimin e nxënësve romë duke ofruar bursa dhe mbështetje financiare për familjet rome, por megjithatë vuan nga mungesa e objektivave të matshëm dhe me afate kohore, sikurse edhe shumë strategji të tjera. Strategjia Kombëtare për Barazinë Gjinore dhe Dhunën në Familje (2007–2010)⁷⁴ ofron një tërësi drejtimesh pozitive për të zgjeruar përfshirjen e femrave dhe rritur normën e përfundimit të arsimit të detyruar nga ato, por është akoma në fazën parapërgatitore për zbatimin.

Padyshim, dokumenti politik ndërsektorial më ambicioz i QSH, Strategjia Ndërsektorale për Përfshirjen Sociale 2008–2013⁷⁵, synon të parandalojë largimin e hershëm të nxënësve nga arsimit formal, duke siguruar hyrje në arsimim cilësor, sidomos për grupet në nevojë të nxënësve. Kjo strategji përcakton objektiva specifike për nxënësit në rrezik përjashtimi duke përfshirë këtu fëmijët romë dhe ato me aftësi të kufizuara. Ky dokument është veçanërisht i rëndësishëm për Shqipërinë ndërkohë që zbatimi i tij do të monitorohet dhe matet direkt në procesin e pranimit në BE, së bashku me Marrëveshjen e Stabilizim Asocimit (MSA).

Sistemi arsimit para–universitar në Republikën e Shqipërisë rregullohet nga Ligji i Arsimit Para–universitar⁷⁶ i vitit 1995. Neni 3 I këtij ligji i njeh të drejtën për arsimim të gjithë qytetarëve, pavarësisht statusit social, etnicitetit, gjuhës, gjinisë, fesë, racës, përkatësisë politike, shëndetit dhe kushteve ekonomike. Nenet 8 dhe 9 kërkojnë arsimim të detyruar dhe falas për të gjithë fëmijët deri në moshën 16 vjeç. Neni 10 njeh të drejtën e minoriteteve etnike për të ndjekur arsimin e detyruar në gjuhën e tyre në shkolla të veçanta apo njësi të caktuara brenda shkollës. Ai gjithashtu përfshin angazhimin për të lehtësuar mësimdhënien e gjuhës shqipe, traditave dhe kulturës, me qëllim që fëmijët të gëzojnë shanse të barabarta për pjesëmarrje aktive në jetën sociale, politike, kulturore dhe ekonomike. Neni 40/2 specifikon se klasa apo institucione të veçanta duhet të sigurohen për këto nxënës, nevojat e veçanta të cilëve nuk mund të plotësohen në sistemin e rregullt të shkollimit. Neni 39/1 në mënyrë qartë cakton arsimin publik special si pjesë përbërëse e sistemit të arsimit publik në Shqipëri.

⁷³ Hartuar nga një komitet ndër-ministerial i udhëhequr nga Ministria e Punës dhe Çështjeve Sociale më 2003.

⁷⁴ Lancuar nga Ministria e Punës, Çështjeve Sociale, dhe Shanseve të Barabarta, 2006.

⁷⁵ Hartuar nga Ministria e Punës, Çështjeve Sociale, dhe Shanseve të Barabarta në 2007 dhe miratuar nga Këshilli i Ministrave në Janar 2008.

⁷⁶ Ligji nr. 7952 datë 21.06.1995, ndryshuar nga Parlamenti i Shqipërisë nga Ligji nr. 8387, datë 30.07.1998.

Për shumë vite, paqartësitë në përmbajtjen e këtij ligji çuan në konfuzion përse i përket rolit të shkollës. Pasojat i vuajtën shumë nxënës, sidomos ato me nevoja të veçanta arsimore (NVA). Këto fëmijë shpesh u përjashtuan nga klasa normale apo u konsideruan si barrë nga mësues ende të pandërgjegjësuar për përgjegjësinë e tyre arsimore për t'iu përgjigjur nevojave të tyre njerëzore dhe arsimore. Ministria e Arsimit dhe Shkencës (MASH) dhe agjencitë në varësi të saj, aktualisht po zhvillojnë një ligj të ri që do të zëvendësojë Ligjin e Arsimit Para-Universitar. Dokumenti i ri merr në konsideratë ndryshimet që kanë ndodhur në arsim që nga miratimi i ligjit ekzistues. Zyrtarët e MASH shprehin se ligji i ri pritet të reflektojë dhe t'i përgjigjet ristrukturimit të sistemit arsimor për të përfshirë institucionet jo publike/private, si dhe të reflektojë prioritete të tjera të përcaktuara në strategji të ndryshme kombëtare. Synimi është të ofrohet një bazë më e gjerë për zbatimin e arsimit cilësor dhe gjithëpërfshirës, duke filluar me arsimin parashkollor për fëmijë të moshës 3 deri në 6 vjeç. Zyrtarët e MASH pranojnë se akoma rreth 30% e fëmijëve, përfshirë këtu fëmijët me aftësi të kufizuara dhe fëmijët romë, nuk ndjekin kopshtet me gjithë përpjekjet në rritje të tyre për fuqizimin e sistemit para-shkollor

Klauzola Normative për Arsimin Para-Universitar,⁷⁷ një udhëzues për shkollat publike, shënoi përpjekjen e parë dhe më të rëndësishme, deri tani, të MASH për të marrë në konsideratë arsimin e detyruar të nxënësve me aftësi të kufizuara në shkollat normale⁷⁸, ndërsa i njehtë drejtën shkollave speciale si ofrues kryesorë të arsimimit për nxënës me Nevoja të Veçanta Arsimore (NVA), në ato vende ku këto institucione ekzistojnë⁷⁹. Ky udhëzues përbën dokumentin e parë kombëtar sipas të cilit nuk duhet përjashtuar asnjë kategori e nxënësve nga arsimit i detyruar, pavarësisht aftësive të tyre. Ai garanton tre forma të arsimimit: shkollat e përgjithshme, shkollat speciale apo institucione të tjera (p.sh. arsimim në shtëpi), për fëmijët që nuk mund të ndjekin as shkollat normale e as shkollat speciale, për arsye të ndryshme⁸⁰.

Ky udhëzues shpall se nxënësit me aftësi të kufizuara duhet të informohen nëpërmjet një varianti të thjeshtëzuar të një kurrikule të detyrueshme të përshtatur për aftësitë dhe mundësitë e tyre. Mësuesit e trajnuar janë të lirë të zhvillojnë dhe zbatojnë Planet e Arsimore të Individualizuara (PAI) me nxënësit me NVA. Për klasa e reduktuara në madhësi, klauzola siguron një rritje shpërblimi për mësuesit me nxënës me NVA në klasat e tyre.

Klauzola Normative është menduar t'i hapë rrugë zhvillimit të nismave të arsimit gjithëpërfshirës në Shqipëri. Vitin e fundit, MASH ka udhëhequr një proces konsultimi për

⁷⁷ Dispozitat Normative për Arsimin Parauniversitar, Ministria e Arsimit dhe Shkencës, 2002.

⁷⁸ Klauzola Normative mbi Arsimin Parauniversitar Neni 68/2.

⁷⁹ Klauzola Normative mbi Arsimin Parauniversitar Neni 68/1.

⁸⁰ Klauzola Normative mbi Arsimin Parauniversitar Neni 57.

ta riparë këtë dokument dhe për t'iu përgjigjur kështu presionit nga shoqëria civile, aktorët brenda Organizatës së Personave me Aftësi të Kufizuara (OPAK) dhe kërkesave të ndryshuara në sistemin e arsimit. Procesi duhet të përfundojë nga fundi i vitit 2010 dhe mund të na çojë në një Klauzolë Zyrtare të re me një fokus edhe më të gjerë mbi arsimin gjithëpërfshirës. Klauzola Normative e re apo e rishikuar, pritet gjithashtu të përfshijë udhëzime gjithëpërfshirëse për arsimimin e fëmijëve parashkollorë, të moshës nga 3 deri më 6 vjeç. Sidoqoftë, edhe pse MASH kishte marrë angazhim të rishikonte këtë dokument në dy vitet e kaluara, asnjë progres i dukshëm nuk është parë ende.

1.2 Kompetencat e Mësuesve për Arsimim Gjithëpërfshirës

Përgjatë veprimtarisë kërkimore në Shqipëri, mësuesit u inkurajuan të reflektojnë dhe diskutojnë për kuptimin e tyre mbi kompetencat që duhen për arsimim gjithëpërfshirës. Ata identifikuan aftësi të caktuara që ata i konsideruan të një rëndësie jetësore për të modifikuar metodat e tyre të mësimdhënies; për të menaxhuar klasën dhe marrëdhëniet me nxënësit e prindërit me qëllim që të plotësojnë kërkesat e një grupi gjithnjë e më të larmishëm nxënësish, duke u bazuar në praktikën e tyre aktuale. Këto aftësi përfshijnë aftësinë për:

- të zhvilluar një kuptim të diversitetit, dhe të drejtës së çdo fëmije për të nxënë dhe zhvilluar në shkollën më të afërt me shtëpinë e tij
- të marrë njohuri rreth llojeve të aftësive të kufizuara dhe faktit se si ato ndikojnë në proceset e të nxënësve të fëmijës
- të zhvilluar ndjeshmërinë dhe durimin për t'u marrë si me nxënësit NVA, ashtu dhe me prindërit e tyre
- të qenë i hapur dhe për të kërkuar në mënyrë aktive njohuri mbi metodologjitë e mësimdhënies me nxënës në qendër dhe mbi planifikimin dhe mësimdhënien e individualizuar, me qëllim që të plotësojë kërkesat e nxënësve me NVA; për të zhvilluar dhe zbatuar PAI-et e bazuara në aftësi të veçanta të të nxënësve për nxënësin, dhe për të krijuar udhëzime të veçanta për nxënësit me vështirësi në procesin e të të nxënësve. Kjo gjë përfshin vendosjen e standardeve (shpesh më të ulëta) të arritjeve të pritshme nga disa nxënës.

Gjithashtu, mund të jetë e nevojshme që mësuesit të jenë të aftë:

- të zhvillojnë dhe administrojnë teste individuale për nxënësit me NVA bazuar në aftësitë e tyre specifike të të nxënësve dhe nivelin e arritjeve akademike
- të ndryshojnë shpërndarjen e orëve duke i përshtatur ato me nevojat specifike të nxënësve

- të konsultohen e punojnë në grup me psikologët e shkollës, punonjësit social (deri tani, shumica e tyre sigurohen nga OJF-të lokale) dhe prindërit, kur është e mundur (rrallë herë ka ndodhur deri tani)– dhe të bashkëpunojnë me psikologët e zhvillimit të fëmijëve, terapeutët për dëgjimin dhe shikimin, fizioterapistët dhe psikiatrin.
- të planifikojnë për nxënësit e tjerë në klasë, të ndihmojnë në dhënien e pjesëve të caktuara të mësimi, dhe të mbështesin nxënësit me NVA, për të nxënë dhe për të shoqëruar në klasë dhe në aktivitetet jashtë saj.
- të përdorin punën në grup në formimin e grupeve krijuese me nxënës me aftësi, etnitet dhe përkatësi sociale të shumëllojshme, duke përdorur metodat e mësimdhënies me nxënës në qendër.
- të këmbëjnë informacion dhe ekspertizë me prindërit dhe të punojnë dhe mësojnë nga ekspertiza e afruar nga OPAK (kur është disponibël) dhe grupet e tjera të interesit, dhe
- të ndihmojnë në krijimin, mirëmbajtjen dhe përdorimin e një klase burimore brenda shkollës (deri më tani vetëm një shkollë në Librazhd gëzon një kapacitet të tillë)

Prindërit e (kryesisht) nxënësve Romë dhe me NVA u pyetën të identifikonin praktikat që ata kanë përjetuar dhe ato që ata do të kishin dashur të përjetonin për t'ia përshtatur mësimdhënien nevojave të fëmijëve të tyre. Ata identifikuan këto çështje:

- Mësuesit duhet t'i kushtojnë një vëmendje të veçantë nevojave specifike të nxënësve kur u japin mësim ose mbikëqyrin aspektet e zhvillimit e të jetës së tyre shoqërore.
- Mësuesit e klasave më të ulëta (cikli i ulët, klasat 1–4) bëjnë që nxënësit të ndihen të vlerësuar dhe të dobishëm, dhe ata inkurajojnë nxënësit e tjerë për të qenë po aq pozitiv si pasojë e trajnimit dhe mbështetjes së marrë (të siguruar nga MEDPAK⁸¹ në Librazhd dhe Shpëto Nxënësit në Librazhd, Tiranë, Berat dhe Gjirokastrë). Prindërit shqetësohen rreth asaj që do të ndodhë me fëmijët e tyre kur ata të shkojnë në klasa më të larta.
- Jo të gjithë mësuesit treguan një nivel të pastër interesi dhe angazhimi ndaj nxënësve me aftësi të kufizuara, veçanërisht në klasat më të larta (mbi ciklin e fillorës, klasat 5–9). Ata duhet të individualizojnë procesin e tyre të mësimdhënies për t'iu përgjigjur nevojave të këtyre nxënësve.

⁸¹ OPAK lokal në Librazhd.

- Shumë mësues zhvillojnë PAI për nxënësit, por ata jo gjithmonë konsultohen me prindërit për t'i bërë këto plane. Shumica e programeve duhet të individualizohen më tej dhe e tillë duhet të organizohet edhe mësimdhënia.
- Në dy rrethe, nxënësit evgjit dhe romë ndjehen të mirëintegruar me të tjerët dhe nuk ka diskriminim apo barriera në procesin e të nxënësve në klasë⁸². Mësuesit shkëmbejnë informacion me prindërit (e romëve) duke u dhënë nxënësve romë e evgjit role udhëheqës në aktivitetet ekstra-kurrikulare, ku dhe vlerësohen kapacitetet e tyre muzikale dhe organizative. Megjithatë, shumë nga këto familje lëvizin shpesh drejt kufirit për në Greqi apo vende të tjera, gjatë vitit shkollor⁸³. Shpesh, të tjerë nxënës kthehen në klasat e tyre, dhe megjithëse shkolla është e gatshme t'i pranojë këto nxënës, është e vështirë për të kthyerit të integrohen në mësim.
- Mësuesit duhet të jenë më të durueshëm me nxënësit me aftësi të kufizuara, sepse është e kuptueshme, se këta nxënës kanë nevojë për më shumë mbështetje se sa nxënësit e tjerë.
- Është e nevojshme që mësuesit të tregojnë durim me prindërit sikurse edhe me nxënësit sepse shumë prindër janë në situata të vështira, dhe kanë të drejtë të kërkojnë më të mirën për fëmijët e tyre. Mësuesit duhet gjithashtu të komunikojnë më mirë me prindërit e këtyre fëmijëve dhe të mos i përçmojnë apo neglizhojnë ata, thjesht sepse disa prej tyre nuk janë edukuar mirë.
- Mësuesit duhet të mbështeten dhe trajnohen nga autoritetet përkatëse. Nuk është gjithmonë faji i tyre që ata nuk dinë si të punojnë me nxënësit me nevoja shtesë, meqenëse ata nuk kanë marrë trajnimin e duhur. Ata kanë nevojë të mësojnë si të punojnë me nxënësit me aftësi të kufizuara, dhe gjithashtu kanë nevojë të dinë si të menaxhojnë sjelljet e vështira të shumë nxënësve në shkollë.

⁸² Shkollat në zona të populluara nga Rom, evgjit dhe baborë të tjerë në Gjirokastrë dhe Tiranë.

⁸³ Vetëm në Gjirokastrë.

1.3 Pengesat për Gjithëpërfshirje

Që nga rënia e regjimit komunist, shumë komunitete minoritare dhe njerëz përfitues të ndihmës sociale kanë provuar mospërfilljen dhe izolimin, që kanë rezultuar në një ulje të skajshme të vetë-vlerësimit (De Soto, 2005). Komuniteti shqiptar i percepton përfituesit e ndihmës ekonomike si njerëz që nuk marrin përgjegjësi për veten e tyre, edhe individët me aftësi të kufizuara vuajnë nga perceptime të tilla të ngjashme, sikurse na u konfirmua nga prindërit e nxënësve me aftësi të kufizuara dhe nga disa mësues që morën pjesë në kërkim. Perceptimet negative të shoqërisë dhe një diskriminim i tej zgjatur kanë çuar në paragjykime të forta ndaj këtyre grupeve, përfshirë këtu edhe fëmijët, pa marrë parasysh se si ata u bënë kaq vulnerabël. Diskriminimi nga mësuesit dhe bashkëmoshatarët e tyre është një nga arsyet kryesore të cituara nga fëmijët evgjit dhe Romë që nuk frekuentojnë shkollën (Programi Europian CARDS 2006), edhe pse mësuesit e vëzhguar në këtë studim nuk do ta pranonin këtë fakt. Paragjykimi dhe nevojat e tyre të veçanta, si dhe përpjekjet për t'i adresuar ata si të ndarë nga shumica e popullsisë i kanë distancuar ata nga rrjedha kryesore e komunitetit. Rrethi vicioz i varfërisë, niveli i ulët i arritjeve në arsim, shkrim e këndim, intensifikon dhe marginalizon akoma më tepër këto grupe etnike dhe me aftësi të kufizuara (De Soto 2005).

Zyrtarët e MASH vlerësojnë mbështetjen e siguruar nga Organizatat Ndërkombëtare të tilla si: Banka Botërore, UNICEF, Fondacioni Sorros dhe Shpëtoni Fëmijët, në harmoni me përpjekjet e QSH për të zhvilluar një qasje gjithëpërfshirëse për të gjitha minoritetet etnike. Kjo qasje synon të zhvillojë dhe konsolidojë kapacitetet ekonomike dhe intelektuale për të gjitha grupet etnike (përfshirë minoritetin Rom) duke vlerësuar kulturën dhe traditat e tyre të pasura, si pjesë e një historie emocionuese dhe e larmishme e Shqipërisë. Politikat e diskriminimit pozitiv, shpesh, i degradojnë akoma më tepër këto grupe dhe i distancojnë ato nga komuniteti i gjerë shqiptar, duke dëmtuar përpjekjet për gjithëpërfshirje. Njolla e prejardhjes së tyre ka një impakt të rëndësishëm mbi nxënësit të cilët shpesh bëhen pre e diskriminimit dhe përbuzjes nëpër shkolla, sikurse pranohet hapur nga prindërit dhe për të cilat mësuesit nuk kanë dëshirë të ndërjegjësohen.

Legjislacioni shqiptar i konsideron romët si një minoritet gjuhësor jo-etnik; një element i cituar si një pengesë për angazhimin e Romëve në arsimin e përgjithshëm nga shumë autorë (Maksutaj dhe Hazizaj 2005), dhe mungesa e zotërimit të gjuhës shqipe në vitet e tyre të hershme është parë si shkak për braktisjen e shkollës nga këta nxënës. Prindërit e tyre që morën pjesë në diskutimet e grupeve të fokusuara në Berat, Gjirokastër dhe Tiranë, mendonin se është më e rëndësishme për fëmijët e tyre të mësojnë shkrim, këndim dhe numërim bazë në shqip se sa në gjuhën e tyre të nënës, sepse kjo do të rriste shanset e tyre të integritimit në shoqëri dhe tregun e punës. (Këto komente ishin në linjë me pikëpamjen e shprehur në Strategjinë Kombëtare Shqiptare për Popullsinë Rome,

e cila ishte konsultuar me shumë shoqata Rome). Analizat e dokumenteve tregojnë se ka vetëm dy mësues të kualifikuar Romë në vend⁸⁴, krahasuar me një numër shumë më të madh të atyre që vijnë nga prejardhje etnike Greke apo Maqedonase.

Braktisja e shkollës në Shqipëri ka dy arsye kryesore: ajo ekonomike (35% e 10–14 vjeçarëve) dhe interesi i venitur në një formë arsimimi që ata e perceptojnë si të pa vend (20% e braktisjeve totale) (Rashid dhe Dorabavila 1999). Në linjë me raportet e tjera (Musai dhe Boce 2003), mësuesit, drejtuesit e shkollave dhe prindërit pjesëmarrës në këtë kërkim pranuan lidhjen që ekziston midis këtyre faktorëve, dhe frekuentimit e braktisjes. Mësuesit lanë të kuptonin se shpesh janë arsyet ekonomike që stimulojnë migrimin e brendshëm të familjeve nga zonat rurale dhe qytetet e vogla drejt zonave të mëdha urbane të industrializuara. Autoritetet arsimore lokale dhe rajonale pranojnë se ndërsa ata luftojnë për të tërhequr fëmijë drejt klasave që dalëngadalë po boshatisen, në shumë anë të vendit, shumë shkolla në kryeqytet kanë nga 45 nxënës e më shumë për çdo klasë. Nivele të ulëta të interesit të nxënësve dhe mungesa e mbështetjes prindërore për aktivitetet e shkollës, janë përmendur si tregues domethënës. Megjithatë, sipas nxënësve, shumica e tyre e braktisin shkollën për mungesën e interesit që ata vetë kanë dhe mungesës së vullnetit të tyre për të frekuentuar shkollën (e njëjtë).

Shumica e fëmijëve të rrugës dhe ata që punojnë në Shqipëri janë Romë dhe evgjit, dhe janë të disavantazuar në krahasim me nxënësit që vijnë nga mjedise të tjera, meqenëse ata arrijnë vetëm një mesatare prej 4.02 deri 5.05 vite shkollimi. Politika aktuale e arsimit (Ministria e Punës dhe e Çështjeve Sociale, 2003) e thekson këtë situatë, por një politikë e re arsimimi me orientim gjithëpërfshirës ka nevojë për më shumë ndërhyrje të synuara për këta nxënës. Situata e fëmijëve të rrugës ka arritur në një rreth vicioz të varfërisë dhe analfabetizmit, dhe një sistem arsimimi ka nevojë për reformat të mëdha⁸⁵ lidhur me këtë çështje.

Gjithashtu ka edhe perceptime të negative mbi fëmijët me aftësi të kufizuara. Shumë prindër ndihen kaq shumë në siklet sa i mbajnë ata edhe të mbyllur në shtëpi (KLOS dhe AL, 2003), duke i privuar nga përvoja arsimore dhe sociale më se të nevojshme. Brenda MASH dhe 12 instituteve speciale të arsimit ka një ekspertizë të limituar profesionale për të siguruar kujdesin e specializuar, dhe për të vlerësuar saktë nivelin e paaftësinë me qëllim përfshirjen e tyre në klasat normale (Fondacioni Shqiptar mbi të Drejtat e Njerëzve me Aftësi të Kufizuara, 2005). Tani këto institucione, vetëm mund të arsimojnë rreth 1 140 nxënës me aftësi të kufizuara⁸⁶ që përbëjnë rreth 10% të numrit total të fëmijëve me aftësi të kufizuara në Shqipëri. Shifra reale mund të jetë afërsisht 5%, duke qenë se numri

⁸⁴ Një shkollë kombëtare në Berat dhe një OJF Rome në Tiranë.

⁸⁵ Rashid and Dorabawila (1999) note that basic education student dropout rate may not be due just to economic factors but rather to a perceived lack of the relevance of basic education to daily life.

⁸⁶ Siç raportohet në Strategjinë për EFA/FTI, 2004.

i fëmijëve me paaftësi të theksuara në Shqipëri vlerësohet të jetë së paku dyfish i shifrës së raportuar nga burimet zyrtare⁸⁷.

Mësuesit, prindërit e nxënësve të disavantazhuar dhe punonjës të OPAK/OJF, pjesëmarrës në këtë studim, identifikuan një numër pengesash për arsimim gjithëpërfshirës, shumica e të cilave është njohur edhe nga autoritetet arsimore qendrore dhe lokale. Sikurse rezulton në kërkimin e mëparshëm (Klosi et al, 2003), këto pengesa përfshijnë: distancat e gjata që fëmijët duhet të udhëtojnë për të shkuar në shkollë, veçanërisht në zonat malore dhe zonat e largëta rurale të vendit; infrastruktura e dobët e rrugëve në këto zona që janë veçanërisht të pafavorshme për fëmijët me aftësi të kufizuara; mungesa e një shkolle dhe komuniteti të hapur ndaj diversitetit të nxënësve; dhe ndoshta më e rëndësishmja, mungesa e ekspertizës së mësuesve në planifikimin dhe dhënien e mësimit për nxënës me NVA, qofshin këto të trashëguara dhe të fituara.

4.4 Politikat Përkatëse për Zhvillimin dhe Përgatitjen e Mësuesve

Në Shqipëri, mësuesit kualifikohen në Universitetet e Tiranës, Elbasanit, Korçës, Vlorës, Shkodrës, Durrësit dhe Gjirokastrës dhe në akademinë e Sporteve. Ligji mbi Arsimin e Lartë⁸⁸ njeh pesë tipe të institucione të arsimit të lartë: universitetet, akademitë, kolegjet profesionale, shkollat e larta dhe qendrat ndër-universitare. Fakultetet e Universitetit dhe departamentet kualifikimit të mësuesve janë përgjegjës për organizimin dhe hartimin e programeve. Aktiviteti kryesor i këtyre institucioneve është përgatitja teorike dhe praktike e studentëve me aftësi profesionale të mësimdhënies. Kërkimi shkencor është një veprimtari dytësore dhe zakonisht ka pak mbështetje financiare dhe aplikim sistematik.

Aktualisht, sistemi universitar i arsimit dhe kualifikimit të mësuesve është 4 vjeçar (ekuivalent me nivelin Bachelor), por po ndryshon gradualisht në 3+2 vjet sipas sistemit të Bolonjës. Ky sistem aktualisht nuk nxjerr mësues për fëmijë të moshës 0 deri 3 vjeç, dhe as nuk ofron arsim psiko-pedagogjik për mësuesit e lëndëve profesionale në nivelet e larta profesionale të sistemit të arsimit. Edukatorët para-shkollorë dhe mësuesit e ciklit të ulët (klasat nga 1–5 të shkollës fillore) janë kualifikuar brenda të njëjtit departament në secilin nga universitetet në Elbasan, Korçë, Vlorë, Durrës dhe Gjirokastrë, bashkërisht të njohur si departamenti i “Ciklit Fillor”. Mësuesit për nivelin mbi ciklin fillor (klasat 6–9) dhe shkollat e mesme (klasat 10–12 sipas sistemit të ndryshuar së fundmi) janë kualifikuar në universitetet e Elbasanit, Korçës, Vlorës, Gjirokastrës dhe Shkodrës.

⁸⁷ 12,000 – 24,000 fëmijë me një spektër të jashtëzakonshëm paaftësish, sic vlerësohet nga Klosi në ‘Unë jam si ju’, një investigim mbi pozicionin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në Shqipëri, 2003.

⁸⁸ Ligji për Arsimin e Lartë në Republikën e Shqipërisë, nr. 9741 datë 21.5.2007 (ndryshuar nga Ligji 9832 datë 12.11.2007).

Mësues të shkollave të mesme të diplomuar rishtas, përftojnë automatikisht titullin e mësuesit pasi ata kalojnë nivelin e katërt të kualifikimit (ky është niveli bazë).⁸⁹ Sipas sistemit “kualifikim për atestim”, mësuesit fillojnë punë vetëm pasi janë emëruar nga Drejtoria Rajonale e Arsimit dhe Zyrat e Arsimit⁹⁰ në përputhje me procedurat e Kodit të Punës. Ata mund të merren në konsideratë për një certifikim të plotë vetëm pas një eksperience 5-vjeçare pune në mësimdhënie; duke kaluar kështu në nivelin e tretë të kualifikimit. Një pesëvjeçar tjetër eksperience (10 vite punë) mund t’i çojë ata në nivelin e dytë, dhe më pas, pas 20 vitesh në nivelin e parë. Mësuesit kanë të drejtën e rritjes së pagës për çdo nivel kualifikimi.

Kualifikimi vazhduar nuk çon në rritje page dhe nuk është formalisht i detyruar megjithëse mësuesit ndjekin seminare dhe workshop–e edhe atëherë kur nuk janë të interesuar, zakonisht ose për shkak të përmbajtjes që lidhet me punën e tyre, ose për shkak të njohurive të specialistit apo trajnerit. Shumë mësues hezitojnë të raportojnë se shpesh ato i ndjekin seminarët për shkak se ‘i kërkohet’ diçka e tillë nga eprori. Sistemi shtetëror i kualifikimit të mësuesve ofron kualifikim të vazhduar për mësuesit për të ndihmuar personelin që: të aplikojë ndryshime në kurrikula për lëndë të ndryshme; të prezantojë lëndë të reja në shkollë; të përmirësojë procesin mësimdhënës përmes metodave dhe strategjive; të zhvillojë njohuritë kros–kurrikulare dhe ekstra–kurrikulare; dhe të merret më çështje të tjera. Ndërsa shumë nga aktivitetet e trajnimit, të organizuara nga agjencitë qeveritare, janë mbështetur nga OJF vendase dhe të huaja, mësuesit janë trajnuar në tema të tilla si të menduarit kritik, të drejtat e njeriut, edukimi demokratik, qytetërimi global dhe European, barazia gjinore dhe çështje të aftësive të kufizuara, kujdesi shëndetësor dhe mbrojtja e mjedisit.

Instituti i Kurrikulave dhe Trajnimit (IKT) është vetëm një agjenci qeveritare përgjegjëse për kualifikimin e vazhduar të mësuesve në nivel kombëtar. Në nivel qarku dhe rrethi, legjislacioni njih Drejtoritë Arsimore Rajonale dhe Zyrat Arsimore si organizma përgjegjëse për menaxhimin e aktiviteteve të kualifikimit të mësuesve⁹¹. Megjithatë, autoritetet lokale dhe shkollat pjesëmarrëse në këtë studim pohuan se shumica e trajnimeve në fushën gjithëpërfshirjen janë ofruar aktualisht nga një rang i gjerë i OJF–ve, përmes marrëveshjeve qoftë me IKT, qoftë me këto autoritete. Workshop–et e ofruara bashkarish nga IKT dhe autoritetet lokale disa herë në vit, zakonisht destinohen për një numër relativisht të vogël mësuesish dhe nuk mund të mbulojnë të gjithë larminë e çështjeve të kërkuara.

⁸⁹ Në përputhje me Kodin e Punës (Ligji. Nr.7961, datë 12.07.1995, ndryshuar nga Ligji 8085, datë 13.03.1996, dhe Ligji nr. 9125, datë 29.07.2003) dhe akte të tjera nënligjore.

⁹⁰ Agjencitë e MASH në nivel rajoni e qarku.

⁹¹ Ligji mbi Arsimin Para–universitar, Klauzola Normative Clause por gjithashtu edhe direktivat dhe memorandumet e MASH.

Gjatë viteve të fundit, IKT ka lancuar një rrjet të trajnerëve për të mbështetur politikat e trajnimit në nivel lokal. Specialistët e IKT aktualisht po punojnë me kurrikulat e bazuara në fushat e të nxënësve me qëllim që të menaxhojnë një tranzicion gradual nga stili aktual i mësimdhënies didaktike 'shkumës dhe diskutim' për të gjithë klasën, në qasjen më aktive me nxënës në qendër.

Sistemi i pagës për nëpunësit publik financohet nga buxheti kombëtar, dhe pagat në sistemin e arsimit janë caktuar me Vendim të Këshillit të Ministrave. Sipas këtij sistemi, pagat përbëhen nga një komponent bazë i njëjtë për të gjithë dhe nga shtesat mbi pagën bazë. Niveli i pagës bazë vendoset në përputhje me nivelet e kualifikimit (shkolle e mesme apo universitet) të punëmarrësit. Vjetërsia në punë dhe kualifikimet shtesë merren në konsideratë për nivele më të larta të shpërblimit. Shtesa të tjera bazohen në një hierarki ku merren në konsideratë niveli i vendit të punës dhe sektori në 'ciklin' arsimit ku punon mësuesi (fillor, i mesëm i ulët, i mesëm i lartë, etj.).

Sikurse thamë, programet e trajnimit të vazhduar nuk janë të detyrueshme dhe nuk janë të akredituara. Aktualisht nuk ekziston ndonjë procedurë apo institucion për akreditimin e programeve të tilla. Trajnerët e OJF-ve janë shpesh të kualifikuar, por trajnerët nga IKT apo ato nga autoritetet lokale dhe agjenci të tjera qeveritare shpesh kanë status zyrtar (të caktuar për të vepruar si trajner), por nuk kanë eksperiencë profesionale (nuk kanë kualifikim formal si trajnerë). Pavarësisht kësaj, shumë nga trajnimet e ofruara janë konsideruar të dobishme nga mësuesit përse kohë lidhen më lëndët që ato japin mësim në shkollë. Shumë prej tyre janë punonjës të autoriteteve arsimore lokale, por për to nuk ekziston një përshkrim i saktë pune. Kjo bën që shpesh ato të marrin rolin e trajnerit, në vend të atij të koordinatorit të trajnimit; roli që në fakt duhet të luajnë këto punonjës.

Që nga viti 2008, MASH ka planifikuar reforma për një sistem gjithëpërfshirës të arsimit bazuar në suksesin e projekteve pilot të financuara nga OJF dhe në pajtim me angazhimet e ndërmarra në strategji të ndryshme. Drejtimet kryesore të reformës janë: përmirësimi i menaxhimit të sistemit të arsimit; rritja e pjesëmarrjes në vendim-marrje në nivele të ndryshme; dhe kalimi i disa kompetencave shkollës. Është një proces i vështirë që do të kërkojë një rishikim total të konceptit tradicional të administrimit nga lart-poshtë me qëllim që të përmirësohet menaxhimi në të gjitha nivelet, duke instaluar praktika bashkëkohore të karakterizuara nga menaxhimi i bazuar në performancë. Projekti gjithashtu përfshin zhvillimin e standardeve të performancës për drejtorët e shkollave, mësuesit, trajnerët dhe specialistët e autoriteteve lokale, si dhe një kod të etikës për mësuesit.

5. PLANIFIKIMI I PËRGATITJES SË MËSUESVE PËR ARSIMIN GJITHËPËRFSHIRËS.

5.1 Përgatitja fillestare

Kur pyetëm mësuesit se sa njohuri kishin marrë në zhvillimin e aftësive për arsim gjithëpërfshirës, gjatë trajnimit fillestar të tyre, shumica e tyre, pa u çuditur aspak, thjesht buzëqeshën ose ngritën supet me mosbesim. Sidoqoftë, pasi reflektuan, në një moment të dytë përmendën një njësi “Psikologjia e Zhvillimit të Fëmijës”. Ky element u identifikua gjithashtu në përgjigjet e hulumtimit elektronik, si e vetmja njohuri e përfutur nga mësuesit, duke i rritur shkallën e tyre të ndërgjegjësimit lidhur me faktin se si fëmijët mund të maturohen e zhvillohen me ritme të ndryshme. Megjithatë, shumë mësuesve u ishte mësuar se ‘ekzistojnë fëmijë “mendërisht të paaftë” apo “me të meta mendore” të cilët nuk arsimohen, ndërsa një numër i vogël prej tyre, bën përjashtim, dhe mund “të marrë diçka” jashtë shkollimit dhe prandaj duhet të arsimohen në shkolla të veçanta me mënyra të veçanta’.

Shumë mësues përshkruajnë se studimet në fakultetet e trajnimit të mësuesve ndjekin një model të ngurtë, dhe disa nga mësuesit e rinj konfirmuan se vazhdojnë të mbeten të tilla. Mësuesit studentë mësojnë rreth lëndëve të veçanta, të cilat ata, më vonë, do t’ua mësojnë nxënësve, duke u përqendruar në Matematikën, Gjuhën dhe Letërsinë Shqipe, duke vazhduar kryesisht me Fizikën, Kiminë, Historinë, Gjeografinë dhe Biologjinë. Didaktika dhe Pedagogjia mësohen si lëndë të veçanta për të zgjeruar njohuritë dhe zhvilluar aftësitë e mësuesve në transmetimin e njohurive të nxënësit dhe vlerësimin e arritjeve të tyre. Orët që ndjekin dhe ato në të cilat mësojnë ndahen në dy seksione. Në seksionin e parë, nxënësit dëgjojnë mësuesin dhe ndonjëherë mbajnë shënime, ndërsa në të dytin, nxënësve iu kërkohet të riprodhojnë leksionin që atyre u ishte shpjeguar në orën e mëparshme. Ky sistem lë pak ose aspak hapësirë për ata, që ta përshtatin mësimdhënien e tyre sipas nevojave të veçanta të çdo nxënësi të pazotë për të rrokur kuptimin e koncepteve të dhënë. Në mënyrë të paevitueshme këta nxënës do të mbeten pas, dhe përveç këtij dështimi të evidentuar, ata mund të bëhen objekte përqeshjesh e përçmimi për nxënësit e tjerë, dhe shpesh vuajnë dhe masa ndëshkimore si nga mësuesit ashtu dhe nga prindërit.

Vërejtjet e bëra nga mësues grupohen në dy kategori të gjera: ato të ofruara nga mësuesit e trajnuar para vitit 1990, dhe ato që vijnë nga të diplomuarit e dy dekadave të fundit. Gjatë nëntëdhjetës, kurrikulat e arsimit fillestar të mësuesve, pothuajse në të gjitha institucionet e arsimit të lartë në Shqipëri filluan të fusin Nevojat e Veçanta të

Arsimimit si një lëndë më vete ose tërësi modulesh brenda një disipline më të gjerë, me detyrim apo me zgjedhje. Edhe pse arsimimi gjithëpërfshirës ishte ende një koncept i ri, edhe për disa edukatorë mësuesish të cilët u intervistuan gjatë kërkimit, mësuesit e diplomuar nga fundi i viteve nëntëdhjetë, raportuan një nivel të caktuar njohjeje mbi çështjen. Kjo përfshin njohje mbi paaftësitë, dhe se si nxënësit me NVA mund të arsimohen në shkollat e përgjithshme, ndërsa të tjerët, nevojave të të cilëve nuk mund t'i përgjigjen këto shkolla, mund të arsimohen në shkolla speciale. Sipas këtyre mësuesve, kjo qasje thekson nevojën që të gjithë nxënësit, përfshirë këtu edhe ata me NVA, të jenë të aftë që të absorbojnë përmbajtjen e mësimi dhe të riprodhojnë atë në një nivel të kënaqshëm.

Personeli mësimdhënës në institutet e trajnimit të mësuesve që u intervistua gjatë këtij kërkimi është ndërgjegjësuar mbi nevojën për një qasje të ndryshme për të integruar nxënësit me NVA dhe për të ri-integruar nxënësit Romë dhe të tjerët që kanë "braktisur" shkollën, në shkolla normale. Megjithatë, kërkuesit konstatuan se dy departamente të NVA në universitet janë në proces mbylljeje. Në Universitetin e Elbasanit na u dhanë disa arsye, duke filluar nga mungesa e interesit të studentëve e deri te shkurtimi i personelit mësimdhënës të specializuar, si dhe mungesa e planeve për mënyrën e përfundimit të njohurive dhe aftësive specifike për gjithëpërfshirje për t'u marrë me NVA, nga studentët aktualë dhe të ardhshëm. Në një tjetër universitet, në Vlorë, gjashtë vjet më parë, në bashkëpunim me një Universitet Perëndimor Evropian, ishte ngritur Departamenti i Pedagogjisë Speciale, por e ardhmja e këtij programi ishte e paqartë. Fluksi i nxënësve me aftësi të kufizuara në shkolla normale është mbështetur nga Klauzola Normative mbi sistemin arsimor të detyrueshëm 9-vjeçar, dhe, për të pasur sadopak mundësi për sukses, institucionet e arsimit të lartë shqiptar duhet të detyrohen të pajisin mësuesit studentë me aftësitë dhe njohuritë e nevojshme. Në këtë kontekst, mbyllja e departamenteve të trajnimit të mësuesve në fakultete është jokoherente dhe aspak e justifikueshme.

Mungesa e interesit të mësuesve studentëve në kurset për NVA mund të lidhet edhe me një tërësi shkaqesh që nuk trajtohen me hollësi në këtë kërkim. Megjithatë, kur u pyetën rreth rëndësisë së përmbajtjes së këtyre kurseve, dhe atyre të kurseve të tjera të zhvilluara së fundmi për të inkurajuar zhvillimin e praktikave gjithëpërfshirëse në shkollë, shumica e të diplomuarve rishtas informuan se ata kishin mësuar si më poshtë:

- ndërgjegjësimi se diversiteti është edhe më shumë i përhapur ndërmjet nxënësve, seç ata e mendonin fillimisht
- çdo fëmijë ka të drejtë të zhvillohet e të nxë në një shkollë që është pranë shtëpisë së vet, dhe kjo e drejtë është e përfshirë në mënyrë të veçantë në Konventën e OKB-së mbi të Drejtat e Fëmijëve

- disa njohuri bazë të paaftësive të ndryshme dhe se si ato ndikojnë në procesin e të nxënimit të fëmijës deri në diplomim
- njohuri bazë mbi zhvillimin motor në përgjithësi dhe veçanti të fëmijës dhe si ta marrim këtë në konsideratë kur u mësojmë nxënësve të shkruajnë, të qëndrojnë të qetë apo të luajnë
- prindërit e të gjithë fëmijëve mund të sigurojnë një informacion shtesë i cili mund të përdoret për të lehtësuar mësimdhënien; për këtë arsye ata duhet të shihen si aleatë
- metodologji të reja të mësimdhënies, në disa raste përfshijnë metodologji interaktive jo-tradicionale
- organizimi i mësimdhënies nëpërmjet lojës dhe lojërave mund të jetë më tërheqës për nxënësit, dhe mund të rrisë vëmendjen në klasë dhe nivelet e arritjeve
- si të bëhesh në mënyrë konstruktive kritik ndaj nxënësve dhe kolegëve në mënyrë që të jesh mbështetës dhe nxitës i procesit të të nxënimit

Këto përgjigje, tregojnë qartë se përpjekjet për të futur lëndë të orientuara nga aftësi të reja në disa fakultete të trajnimit të mësuesve kanë siguruar njohuri që konsiderohen të vlefshme dhe të përshtatshme nga mësuesit e diplomuar rishtas. Kjo vjen për shkak të mungesës së vizionit afatgjatë ndërmjet shumë stafëve të fakulteteve, sikurse raportohet edhe nga edukatorët e mësuesve që mbështesin mësimdhënien jo-tradicionale. Studentët në universitetet ku arsimohen mësues mbështesin këtë vizion dhe listojnë lëndë të ofruara rishtas si “Studimi Gjijnor” apo “Etika Sociale” midis lëndëve më të preferuara dhe më interesante.

Mësuesit përmendën nevojën për zhvillim të mëtejshëm të aftësive dhe njohurive të listuara më lart. Ata gjithashtu përpiluan një listë me rekomandime që sipas tyre do të ndihmonin në mbushjen e boshllëqeve të mbetura nga arsimimi fillestar jo i përshtatshëm dhe do t'i jepnin një përgjigje të menjëhershme realitetit të ri me të cilin përballen shkollat shqiptare. Sugjerimet e mëposhtme nga mësuesit praktikantë u shënuan si këshilla për mësuesit e ardhshëm dhe stafin e fakulteteve që trajnojnë mësues dhe që për momentin është kaq larg nga të qenit i mjaftueshëm:

- fakultetet (që trajnojnë mësues) duhet të japin njohuri të mjaftueshme dhe gjithëpërfshirëse në formë të ndryshme rreth paaftësisë dhe çrregullimeve në procesin e të nxënimit
- mësuesit e ardhshëm duhet të mësohen si t'u përgjigjen nevojave kritike shëndetësore; ata duhet të dinë si të japin ndihmën e shpejtë (psh për një

nxënës me epilepsi) pa iu dashur të presin ardhjen e infermierëve apo ndihmës-mjekëve

- kujdes më i madh duhet t'i kushtohet menaxhimit të sjelljes sidomos me nxënësit e klasave më të larta, mësuesve të ardhshëm duhet t'u mësohen qasje ndaj disiplinës pozitive në fakultete
- organizimi i mësimi me nxënës në qendër, ka nevojë për një mbështetje të mëtejshme veçanërisht në shumicën e klasave me lëndë të vetme (në klasat e ciklit të lartë), sepse kurrikulat ekzistuese jofleksibël nuk e lejojnë këtë dhe nxënësit me NVA do fillojnë të dështojnë qysh në këtë fazë
- mësuesve u është kërkuar që të promovojnë nxënësit e talentuar në shkolla, por atyre nuk u është mësuar si të identifikojnë talentet dhe si të punojnë me nxënës të tillë. Tema e nxënësve të talentuar dhe me dhunti duhet të përfshihet qysh në arsimimin fillestar të mësuesve
- mësuesit e ardhshëm duhet të përvetësojnë aftësitë për të zhvilluar testimin e personalizuar të arritjes
- mësuesit e ardhshëm duhet të mësojnë rreth arsimimit gjithëpërfshirës dhe se ç'është do të thotë kjo për shkollën, për mësuesin dhe nxënësin.
- kurset e Fakultetit duhet të trajnojnë mësuesit studentët për të bërë planifikime afatshkurtra e afatgjata, dhe se si të shpërndajë orët dhe si të vendosin objektiva në grup apo individuale
- mësuesit kanë nevojë të zhvillojnë aftësi komunikuese personale të avancuara me qëllim që të punojnë si me nxënësit, ashtu dhe me prindërit.
- mësuesit duhet të jenë të vetëdijshëm për rolin e tyre specifik dhe të dinë si ta përfaqësojnë atë rol kur punojnë në grupe shumë-disiplinore me profesionistë të tjerë (punonjës socialë, psikologë dhe terapistë të ndryshëm) në zhvillimin dhe zbatimin e PAI, etj
- fakultetet supozojnë se mësuesit studentë pritet të zotërojnë aftësi kompjuterike dhe të internetit, por ato nuk afrojnë kurse për këtë qëllim. Duke i trajnuar në këtë drejtim mund të përmirësohen mundësitë e tyre të të nxënit ndërsa trajnohen dhe për zhvillim profesional pasi ata fillojnë punën

- mësuesit në Gjirokastrë⁹² përmendën se një numër emigrantësh, të kthyer përkohësisht apo përgjithmonë në Shqipëri kanë nxjerrë në pah nevojën që fëmijët e tyre të mësojnë shqipen si gjuhë të dytë; një fushë e tërësisht e re përgjegjësish.

Prindër dhe anëtarë të komunitetit përsëritën shqetësimet e mësuesve, duke theksuar fort papërshtatshmërinë e përgatitjes dhe njohurive të mësuesve për të menaxhuar diversitetin në klasë, veçanërisht në rastin e nxënësve me NVA. Ndonëse perceptimet e tyre, ende nuk janë artikuluar në hollësi të mjaftueshme për të identifikuar kompetenca specifike, ata theksojnë rëndësinë e aftësisë së mësuesit për të adaptuar stilin e tyre të mësimdhënies me qëllim që të adresojnë çështjet specifike për fëmijët me NVA. Veç kësaj, prindërit do të donin më tepër ndërveprim me mësuesit, veçanërisht kur ky ndërveprim vjen nga mësuesit. Kontakte të tilla do të ishin veçanërisht të rëndësishëm në çështje të tilla si zhvillimi i planeve dhe strategjive arsimore të personalizuara ku rëndësi merr bashkëpunimi i ndërsjelltë i bazuar në respektin dhe vlerësimin e kontributeve të prindërve dhe mësuesve. Një prind përdori një shprehje simpatike lidhur me mungesën e aftësisë së mësuesve në këtë fushë: “Nuk është faji i mësuesve që ata nuk i kanë mësuar këto gjëra në shkollë!”

Edukatorët e mësuesve konstatojnë se shumica e aspekteve të mësimdhënies, dhe vlerat e paraqitura nga grupet e fokusuara në listën e kompetencave të mësuesit, janë aprovuar tashmë prej tyre dhe janë përfshirë në programet e tyre për trajnimin e mësuesve, edhe pse jo të specifikuar me një perspektivë gjithëpërfshirëse. Përgjigjet ndaj pyetjeve në studim mbështetën këtë gjetje, ndërsa 11 nga 17 edukator mësuesish konstatuan se këto çështje ishin trajtuar në kurset e tyre.

Megjithatë, vetëm 6 nga 16 mësues studentë të pyetur ishin dakord, shumica nuk ishin të aftë të konstatonin me siguri nëse programi i tyre kishte përfshirë aspekte dhe qëllime të tilla.

Edukatorët e mësuesve pretenduan se shumica e temave të listuara në studim si të favorshme për arsimim gjithëpërfshirës (Aneksi 3) kanë qenë pjesë e programeve të tyre të studimit. Megjithatë, si mësuesit studentët dhe mësuesit në profesion konstatuan se vetëm qasja me fëmijë në qendër dhe të nxënit bashkëpunues dhe interaktiv, ka qenë mbuluar aktualisht gjatë trajnimit.

Ndërsa edukatorët e mësuesve priren të pretendojnë se ekziston një shumëllojshmëri mundësish për të nxënë në kuadrin e një arsimi gjithëpërfshirës, shumica e mësuesve studentëve deklarojnë se vetëm është bërë një diskutim i thjeshtë i çështjes.

⁹² Një qytet jugor i Shqipërisë në kufi me Greqinë, me nivel të lartë të lëvizjes sezonale të popullsisë për shkak të emigracionit.

Ndonëse mundësitë e të nxëniet të tilla si: pjesëmarrja në projektet në grup; përgjigje ndaj kërkesave të mësuesve për reagim kritik; reagim mbi performancën e praktikës së mësimdhënies; mundësitë për të sfiduar supozimet dhe paragjykimet; mundësitë e punës në rrjet; trajtohen me të vërtetë rrallë në të gjitha programet e edukimit të mësuesve në universitetet shqiptare. Kjo situatë u pranua si nga edukatorët e mësuesve, ashtu edhe nga mësuesit studentët, por veçanërisht nga të dytët.

Shumica e edukatorëve të mësuesve pranojnë përfitimet e gjithëpërfshirjes së nxënësve me NVA në klasat e rregullta, si një burim i të nxëniet rreth ndryshueshmërisë dhe tolerancës për të gjithë nxënësit. Megjithatë, mësuesit studentët janë më shumë në favor të këtij besimi, në krahasim me edukatorët e mësuesve

Shumica e edukatorëve të mësuesve e vlerësojnë si të një rëndësie mesatare në programet e tyre, faktin që aftësitë e mësuesve përmirësojnë procesin e të nxëniet të të gjithë nxënësve dhe hartimin e saktë të strategjive sipas nevojave të studentëve. Ata gjithashtu e vlerësojnë si mesatar nivelin me të cilin janë absorbuar aktualisht këto kompetenca gjatë programit të edukimit të mësuesve. Mësuesit studentë, sidoqoftë, në ndryshim nga edukatorët e mësuesve, vlerësojnë këto kompetenca si më të rëndësishme, por deklarojnë se ato nuk janë përfituar në mënyrë të mjaftueshme gjatë programeve të tyre të arsimit.

Të dyja grupet, edukatorët e mësuesve dhe mësuesit studentë pranojnë rëndësinë e punës me stafin mbështetës për të siguruar gjithëpërfshirjen. Ata gjithashtu kanë vlerësime të larta për: kompetencat e mësuesve për marrëdhëniet ndërpersonale me nxënësit dhe familjet e tyre; njohjen dhe respektimin e diferencave individuale dhe kulturore; të kuptuarin e vlerave të ndryshme që mbartin nxënësit dhe familjet e tyre; ndërgjegjësimin mbi paragjykimet e tyre dhe statusin e tyre; aftësinë për të njohur nevojat e veçanta të nxënësve; nxitjen e respektit ndërkulturor dhe të kuptuarit midis nxënësve; dhe ruajtjen e pritshmërive të larta nga origjina e nxënësit. Megjithatë, ndërsa edukatorët e mësuesve i shohin këto kompetenca si të përfituara mesatarisht ose mbi nivelin mesatar në programet e arsimit të mësuesve, mësuesit studentë priren të gjejnë më pak pozitivitet, duke treguar se nuk sigurohet përftimi i këtyre kompetencave nga ana e tyre.

Përveç disa mosmarrëveshjeve mbi përfaqësimin dhe zotërimin e kompetencave specifike të arsimit gjithëpërfshirës në programet e arsimit të mësuesve dhe mbi nivelin e përfitimit nga mësuesit studentë, shumica e pjesëmarrësve në studim ranë dakord mbi një numër fushash të tjera, në dukje të rëndësishme. Institucionet e trajnimit të mësuesve po pranojnë mësues studentë me nivele të ulëta akademike dhe kompetenca të tjera nga arsimiti i tyre i mëparshëm, veçanërisht në shkollat e mesme të përgjithshme. Ka pasur rënie të interesit të studentit në ndjekjen e trajnimit për mësues, këto 20 vitet e fundit; një situatë që shpjegohet si rezultat i pagës së ulët dhe një statusi social në ulje

për mësuesin, si një edukator dhe lider komuniteti, konstatim ky i dalë si nga edukatorët e mësuesve, ashtu edhe mësuesit praktikantë. Sipas një studimi të kohëve të fundit (Instituti Shqiptar për Zhvillim, Kërkim dhe Alternativa, 2009) për perceptimin publik rreth korrupsionit në administratën publike në Shqipëri, mësuesit u renditën me 48 pikë nga 100⁹³ të mundshmet. Faktorë të tjerë që çuan në nivel të ulët të përgatitjes së mësuesve përfshijnë nivelin e ulët përsa i përket kushteve të fjetjes dhe lehtësirave të tjera në disa institucione të trajnimit të mësuesve, dhe mungesës së burimeve dhe teknologjisë mësimitdhënëse.

Mësuesit në shkollë pohojnë gjithnjë e më tepër që kurrikulat ekzistuese të kualifikimit të mësuesve janë akoma larg përgatitjes së mësuesve studentë për gjithëpërfshirje. Në këndvështrimin e tyre, kurrikula përqendrohet më shumë në përmbajtjen sesa në aftësitë dhe vlerat. Kurset janë tepër të ngurta dhe intensive, dhe nuk lejojnë mësuesit potencialë të arrijnë potencialin e tyre të plotë.

“NË DITËT E SOTME UNIVERSITETET PRODHOJNË MËSUES SHUMË TË DOBËT. ATA MADJE NUK KANË KUALIFIKIMET E NEVOJSHME PËR LËNDËT KU SUPOZOHET SE JAPIN MËSIM, DUKE LËNË MËNJANË KOMPETENCAT PËR TË KRIJUAR NJË ATMOSFERË GJITHËPËRFSHIRËSE NË KLASË. NJË NGA MËSUESIT STUDENTË I CAKTUAR PËR TË BËRË PRAKTIKËN MËSIMORE NË KLASËN TIME TNUK DINTË TË TREGONTE SE KU NDODHEJ AFRIKA NË HARTË PASI I KISHTË THËNË NXËNËSVE SE NË BOTË KA 9 KONTINENTE!!!”

(Mësues me përvojë në shkollën fillore në një qytet të vogël)

Nga ana tjetër, mësuesit studentët fajësojnë sistemin:

“EDUKATORËT E MËSUESVE NUK JANË TË KUALIFIKUAR PËR PUNËN E TYRE. MBI TË GJITHA, SHUMË STUDENTË DIPLOMOHEN DHE KONKUROJNË PËR SHUMË PAK VENDE PUNE NË MËSIMDHËNIE, DHE KA KORRUPSION SI NË PROCESIN E REGJISTRIMIT NË UNIVERSITET, ASHTU EDHE NË PROCEDURAT E PUNËSIMIT. DIPLOMAT MUND TË BLIHEN DHE SHITEN, EDHE VENDET E PUNËS GJITHASHTU.”

(Mësues student i vitit të tretë)

Sistemi i mentorimit i ngritur gjatë praktikave mësimore të studentëve nuk duket të funksionojë siç duhet. Mësuesit përshkruan shumë raste të ngjashme më atë të lartpërmendur kur mësuesit studentë tregojnë një nivel shumë të ulët përgatitje, mungesë interesi dhe empati ndaj nxënësve. Sipas tyre: mentorët e mësuesve nga universiteti mezi monitorojnë studentët e tyre; orët e praktikës së mësimitdhënies janë të pamjaftueshme dhe të keqshpërndara përgjatë tre apo katër viteve të studimit; dhe keqmenaxhimi i atyre pak orëve në dispozicion është aspekti më shqetësues i sistemit.

⁹³ Ku zyrtarët e doganave u renditën si më të korruptuarit me 84. 3 pikë.

5.2 Përgatitja e vazhduar e mësuesve

Brenda agjencive qeveritare nuk ka pasur shumë debat lidhur me konceptin e gjithëpërfshirjes dhe kurrikulën alternative në Shqipëri. Sipas QSH, duhet të arrihen synimet e Arsimit për të Gjithë për regjistrime prej 100% në shkolla⁹⁴ dhe nivele më të larta të përmbushjes së shkollimit në arsimin bazë, dhe kjo nuk mund të realizohet pa një ofertë arsimore të përshtatshme për këto nxënës të cilët nuk frekuentojnë apo e kanë braktisur shkollën; kryesisht fëmijët romë dhe nxënësit me aftësi të kufizuara. MASH është ndërgjegjësuar për këtë nevojë dhe po eksploron mënyra për të përshtatur përmbajtjen e kurrikulës për të reflektuar më shumë ndjesi kulturore, tolerancë dhe gjithëpërfshirje në drejtim të nxënësve në nevojë.⁹⁵

Zbatimi efektiv i kurrikulës kërkon që mësuesit të jenë të pajisur me kompetencat e nevojshme. Mësuesit afirmojnë se shumica e aftësive që ato i konsiderojnë të dobishme për t'u marrë me një numër në rritje të nxënësve më NVA në klasat e tyre, janë përftuar përmes trajnimit të vazhduar të ofruar nga OJF-të vendase dhe ndërkombëtare, dhe OPAK.

Lista e aftësive dhe njohurive të përfituara në këtë mënyrë është shumë e gjerë për t'u përfshirë e gjitha në këtë raport. Mësuesit dhe ofruesit⁹⁶ e trajnimit të vazhduar në mënyrë të veçantë programet e vlerësuara fokusohen në çështjet e mëposhtme: planifikim i personalizuar; mësimdhënie në grup dhe individuale e bazuar në metodologjitë⁹⁷ e mësimdhënies me nxënës në qendër; lexim dhe shkrim kritik; të mësuarit aktiv dhe interaktiv; si të shmangët ose zvogëlohet fenomeni i “braktisjes së fshehtë”; njohja e të drejtave bazë të njeriut, veçanërisht të drejtat e fëmijëve, që pavarësisht nga dallimet, të mësojnë dhe të edukohesh në shkollat e përgjithshme; besimi në rritje në arsimimin e fëmijëve me NVA; përdorimi i metodave të ndryshme të testimit për të vlerësuar arritjet; komunikimi i durueshëm dhe i qetë me nxënësit me NVA dhe prindërit e tyre; kuptimi dhe ndjeshmëria ndaj prindërve që nuk dëshirojnë kooperimin me shkollën; ofrimi i stileve të mësimdhënies dhe kujdesit të diferencuar; t'i përgjigjen nevojave bazë të të nxënësve të shoqëruara me forma të buta dhe të moderuara paaftësie; inkurajimi dhe stimulimi i të gjithë mësuesve studentë për të pranuar, planifikuar dhe kujdesur për diversitetin (veçanërisht për nxënësit me paaftësi); çështjet e gjinisë dhe të arsimit; organizimi i mësimin në mënyra jo-tradicionale; përdorimi i një gjuhe dhe sjellje jo-diskriminuese ndaj nxënësve me aftësi të kufizuara, Romëve dhe

⁹⁴ Nga viti 2015, sipas Strategjisë mbi EFA/FTI, 2004.

⁹⁵ Sic parashtrohet në Strategjinë Kombëtare të Personave me Aftësi të Kufizuara.

⁹⁶ Shumica e tyre nga sektori i OJF-ve.

⁹⁷ Vecanërisht përmes metodës ‘Hap pas Hapi’.

evgjitëve; zhvillimi i njohurive dhe të kuptuarit të kulturës së komunitetit Rom⁹⁸; modelimi i sjelljeve të hapura dhe të pranueshme ndaj prindërve dhe nxënësve Rom e evgjit; duke planifikuar aktivitete ekstra-kurrikulare për të inkurajuar të gjithë nxënësit; dhe shumë të tjera.

IKT është konsideruar, gjithashtu, si një furnizues trajnimi i rëndësishëm megjithëse kompetencat për gjithëpërfshirje nuk kanë qenë pika e tyre më e fortë. Mësuesit ishin veçanërisht pozitiv ndaj një moduli trajnimi për përcaktimin e objektivave në tre nivele gjatë orës (duke i ndarë objektivat specifike të klasës në tre nivele – nën mesatar, mesatar dhe mbi mesatar) megjithëse shumë mësues pranuan se ata i kishin përfunduar tashmë aftësitë për përcaktimin e objektivave individuale dhe të klasës, nga trajnimet e ofruara nga OJF-të. Një program akoma më i përhapur për zhvillimin profesional të mësuesve përbante përcaktimin e objektivave të vogla dhe gradualisht në rritje për tu përdorur në PAI. Trajnimi lidhur me faktin se si të identifikojmë nevojat shpesh për të nxënë dhe si të adoptojmë një gjuhë të përshtatshme me nxënësit me paftësi, u pranua gjerësisht si i dobishëm.

Agjencitë donatore ndërkombëtare kanë bërë investime të rëndësishme në trajnimin e mësuesve lidhur me arsimin gjithëpërfshirës, duke u përpjekur jo vetëm për ta përfshirë edhe qeverinë, dhe për ta inkurajuar atë të përqafojë konceptin me më shumë entuziazëm, por gjithashtu edhe për ta përfshirë agjendën gjithëpërfshirëse në të dyja tipet e arsimit të mësuesve, fillestar dhe të vazhduar. Në nivelet institucionale, IKT nuk ka qenë përfshirë gjerësisht në fushën e arsimit gjithëpërfshirës, për shumë arsye që nuk varen prej saj, pavarësisht nga angazhimi individual i disa prej ekspertëve të IKT-së.

Shpëto Fëmijët në Shqipëri (SHFSH) mbetet partneri kryesor i qeverisë në zbatimin e axhendës së arsimit gjithëpërfshirës. Edhe pse mbështetja e saj po zvogëlohet gradualisht, që nga viti 2003, SHFSH-ja⁹⁹ ka qenë mjaft aktive në modelimin dhe promovimin e ndërhyrjeve të edukimit gjithëpërfshirës në bashkëpunim me OJF-të lokale dhe partnerët e OPAK, të tillë si MEDPAK, Ndihmë për Jetën dhe ADRF. SHFSH përdor një qasje dyfishe në arsimim: përmes projekteve pilot të arsimit gjithëpërfshirës në 32 shkolla në gjashtë rajone të vendit (Tiranë, Berat, Librazhd, Korçë, Gjirokastër dhe Vlorë), ndërsa në të njëjtën kohë mbështet një sistem-kaskadë të trajnimit të vazhduar të mësuesve për rreth 9100 mësues në 400 shkolla në 13 rajone të vendit¹⁰⁰. Mësues, drejtues shkollash, punonjës social dhe psikologë të arsimit janë trajnuar për të përmirësuar aftësitë mësimdhënëse, aftësitë për të menaxhuar klasën nëpërmjet temave, të tilla si metodologjitë me nxënës-në qendër, PAI për nxënësit me NVA dhe fëmijët

⁹⁸ Vetëm në Tiranë, Gjirokastër dhe Elbasan.

⁹⁹ www.scalbania.org.

¹⁰⁰ Në 2008 alone (Save the Children, Albania Programme 2009 Annual Plan).

Romë. Ndërkohë, shkollat janë mbështetur në zhvillimin e planeve të rregullta shkollore të cilat janë fokusuar në parimet e gjithëpërfshirjes dhe pjesëmarrjen e fëmijëve.

UNICEF-i shqiptar ishte ndër organizatat e para ndërkombëtare që i kushtoi vëmendje arsimit gjithëpërfshirës në vend, nëpërmjet një studimi të realizuar në vitin 2001, i pasuar nga një projekt dy-vjeçar (2001–2003) për të rritur aftësitë e mësuesve në gjithëpërfshirje. UNICEF aktualisht e ka kufizuar kontributin e saj në trajnimin e mësuesve, por është fokusuar në strategjitë e reja të mësimdhënies dhe të nxënës, të tilla si metodologjitë interaktive dhe me nxënës në qendër, për të parandaluar degradimin e nxënësit dhe braktisjen. Në këto strategji u trajnuar një total prej 200 mësuesish, duke çuar në përmirësimin e performancës në Matematikë dhe Lexim për 1500 nxënës me vështirësi në procesin e të nxënës¹⁰¹.

Vizioni Botëror në Shqipëri¹⁰² ka filluar të zbatohet kohë e fundit, dhe planifikon të rrisë anë e mbanë vendit kontributet për trajnimin e mësuesve në arsimin gjithëpërfshirës, me një fokus në arsimimin e nxënësve me paaftësi. Organizata të tjera të rëndësishme, lokale, jo-fitimprurëse ofrojnë trajnime mbi gjithëpërfshirjen, përfshirë këtu MEDPAK,¹⁰³ Ndihmë për Jetën¹⁰⁴, ADRF¹⁰⁵ dhe Qendra e Edukimit Demokratik¹⁰⁶.

Workshop-et dhe seminarët e trajnimit nuk janë forma e vetme e trajnimit fillestar nga e cila përfitojnë mësuesit. Mësuesit i referohen një numri botimesh të fokusuar në: arsimin gjithëpërfshirës; paaftësitë; çështjet gjinore; menaxhimin e klasës; pjesëmarrjen e fëmijëve dhe këshillat nxënësve të shkollës; disiplina pozitive; zhvillimi i fëmijërisë së hershme; dhe aftësitë komunikuese. Ata përmendin në mënyrë të veçantë Konventën e OKB-së mbi të Drejtat e Fëmijëve, Guidën Shoqëruese për Arsimimin e Hershëm (një metodologji psiko-pedagogjike për punën me fëmijët me NVA në vitet e para të jetës), sikurse edhe botime për lëndë specifike. Shumica e këtyre botimeve sigurohen nga OJF-të, por gjithashtu edhe nga fakultetet e universitetit për kualifikimin e mësuesve, nga IKT dhe MASH.

Një nga këto botime, një manual i mësuesve (ILO/IPEC, 2002) i realizuar me mbështetjen e ILO/IPEC, konturon kompetencat speciale të mësuesit të kërkuara arsimin si mundësi e dytë. Programi Ekselencës dhe Barazi në Arsimim (EEE-P) ka një komponent të rëndësishëm për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies me aktivitete për të mbështetur arsimin gjithëpërfshirës. Për shembull, reforma e propozuar mbi praktikat

¹⁰¹ http://www.unicef.org/albania/education_667.html

¹⁰² http://meero.worldvision.org/funding_ops_details.php?projectID=149

¹⁰³ <http://www.medpak.org/>

¹⁰⁴ <http://helphelife.org/ProgramInfo.aspx?id=490f55dd-05d6-45df-bf83-9ceaa017548e>

¹⁰⁵ <http://www.adrf.org.al/>

¹⁰⁶ <http://www.cde-ct.org/>

aktuale të mësimdhënies dhe të nxënit nën këtë Program, operon bazuar në një qasje me nxënës-në qendër, dhe të bazuar në aktivitete.

Disa mësues, edhe pse jo shumë, përdorin internetin si një burim njohurish të dobishme, veçanërisht për të mësuar se si të menaxhojnë sjelljen agresive në klasë¹⁰⁷. Probleme të sjelljes agresive dhe të dëmshme nuk janë të mirëdokumentuara dhe nuk janë trajtuar gjithashtu në programet e kualifikimit fillestar dhe të vazhduar të mësuesve.

Shumë mësues dhe drejtues e përmendin gjithashtu punën me OJF-të, OJF-të Ndërkombëtare dhe me stafin e QPAK-së, dhe disa specialistë të jashtëm për NVA, si një eksperiencë të vlefshme që kontribuon në ngritjen e tyre profesionale.

Përfaqësues të autoriteteve të qeverisë lokale të cilët morën pjesë në këtë kërkim treguan disa praktika të mira, të rëndësishme për promovimin e arsimit gjithëpërfshirës, në zbatimin e të cilave kishin marrë pjesë. Këto projekte përfshinë kualifikime gjatë punës të mësuesve dhe u zbatuan kryesisht (ose janë duke u zbatuar) me mbështetjen e agjencive ndërkombëtare në Shqipërinë Qendrore dhe Jugore. Në vitin 2006, një projekt i bashkëfinancuar nga Bashkia Durrës dhe UNDP punoi me mësues të universitetit, duke synuar dhe rritur regjistrimet dhe frekuentimin në një shkollë të dislokuar në një zonë më imigrantë të brendshëm nga zona rurale të prapambetura në pjesën veri-perëndimore të vendit. Një pjesë e suksesit erdhi si rezultat i kombinimit të kualifikimit të mësuesve me zhvillimin e aktiviteteve komunitare, por projekti u pezullua për shkak të shkurtimit të fondeve.

Mësuesit deklarojnë se autoritetet e arsimit kanë kërkuar një angazhim serioz përpara se ato të mund të zhvillojnë kompetencat mbi gjithëpërfshirjen duke marrë pjesë në mënyrë aktive dhe të vazhduar në workshop-et përkatëse të trajnimit. Ata mund të kërkojnë si njohjen, ashtu edhe vlerësimin e përpjekjeve dhe aftësive në rritje përmes një skeme të avancimit në karrierë dhe një sistemi shpërblimi i cili duhet financuar nga Qeveria. Përveç kësaj, mësuesit dëshirojnë që zëri dhe shqetësimet e tyre të dëgjohen në shkolla dhe opinionet e tyre të merren në konsideratë në vendimarrjen që lidhet me to dhe punën e tyre. Shumë mësues vlerësojnë veprimtaritë e shkëmbimit të eksperiencës ndërmjet shkollave të ndryshme në zona të ndryshme të vendit, si burime të vlefshme dhe të gjithanëshme të të nxënit. Besimi i tyre në të nxënit gjatë gjithë jetës do të thotë se ata duhet të jenë të hapur ndaj shanseve për të ndjekur aktivitete trajnuese dhe të shkëmbimit të eksperiencës. Ata besojnë shumë se duhet t'u jepet një pavarësi më e madhe në përshtatjen e kurrikulave dhe programeve të ngurta dhe të centralizuara lidhur me nevojat e mësuesve dhe nxënësve të tyre.

¹⁰⁷ Kryesisht në Tiranë dhe Gjirokastrë.

Sipas mësuesve, autoritetet qendrore të arsimit, duhet të koordinojnë më mirë dhe në mënyrë më koherente mundësitë nga të gjitha llojet e burimeve për zhvillimin e mësuesve, me qëllim që të ecet me të njëjtin ritëm me OJF-të, të cilat shpesh ofrojnë përmbajtje që jo gjithmonë mbështetet nga udhëzues dhe rregullore të MASH, megjithëse janë shpesh cilësore dhe të dobishme.

Pavarësisht larmisë në tematikën e trajnimit, kualifikimi i vazhduar i mësuesve ofrohet kryesisht përmes workshop-ve formale të trajnimit. Zhvillimi i aftësive dhe përhapja e njohurive të reja midis mësuesve duhet parë si një pjesë integrale e rritjes së predispozicionit të tyre. Ngritja e predispozitave kërkon një bashkëpunim më të ngushtë me prindërit, kolegët, dhe komunitetin në njohjen e faktit që kompetencat janë ndërtuar më mirë dhe ekspertiza grumbullohet përmes vëzhgimit, shkëmbimit dhe praktikës

Shumë shembuj u raportuan në takimin me prindërit, mësuesit dhe punonjës të OPAK lokal për të koordinuar përpjekjet për një kuptim më të mirë të mësimdhënies për nxënës me nevoja për mbështetje në procesin e të nxënës¹⁰⁸. Këto sesione rezultuan të ishin shumë efektive dhe zhvillimore për të gjithë të interesuarit, por ky tip takimesh me prindër shumë-profesional nuk mund të zhvillohet shpesh për shkak të kostos shumë të lartë. Ndërkohë, shumë prindër thanë se mësuesit kërkojnë të takohen vetëm një herë në javë me to, megjithëse prindërit, në komunitete më të vogla i takojnë mësuesit në mënyra më pak formale dhe shpesh herë komunikojnë me ata edhe më shumë se njëherë në ditë. Ata i shfrytëzojnë këto takime informale për të biseduar rreth gjendjes shëndetësore, mbarëvajtjes në shkollë dhe arritjeve të të nxënës së bashku me notat e nxënësit, rreth ndonjë vështirësie që kanë, dhe shpesh herë për PAI-in e nxënësit¹⁰⁹. Shumë prindër thanë se këto takime përmbledhëse individuale informale shpesh mund të jenë shumë tepër informuese dhe të dobishme se sa takimet e hapura javore apo dy herë në muaj me prindërit që organizojnë zakonisht shkollat duke ndjekur tradicionalizmin ekzistues të organizimit të tyre:

“NUK ËSHTË E LEHTË, PËR NE SI PRINDËR TË FËMIJËVE ME AFTËSI TË KUFIZUAR, TË DISKUTOJMË HAPUR PROBLEMATIKËN E FËMIJËVE TONË PËRBALLË TË GJITHË PRINDËRVE TË TJERË.”

(Prind i një fëmije me aftësi të kufizuara në një qytezë të vogël)

Sipas prindërve, mësuesit duhet të jenë më proaktivë gjatë punës me ta. Bashkëpunimi, nuk duhet të fillojë vetëm nga prindërit që pyesin për fëmijët e tyre; shkolla duhet t'i kërkojë vetë prindërit. Në një rast, këmbëngulja e prindit dhe bashkëpunimi ndërmjet autoritetit të qeverisë lokale, shkollës dhe Shpëto Fëmijët çoi në sigurimin e financimit

¹⁰⁸ Në Librazhd.

¹⁰⁹ Kjo përmendet vetën në Berat, Gjirokastër dhe Tiranë.

nga kryeqyteti për mbështetje të specializuar për fëmijën¹¹⁰. Gjithashtu, janë raportuar edhe raste të tjera të ngjashme.

“MËSUESJA E RE E KLASËS SË DYTË, E VENDOSI DJALIN TIM, I CLILI KISHTE PROBLEME QË VININ NGA VËSHITËRËSITË NË LINDJE, TË ULEJ NË RRJESHTIN E MBRAPËM (TË BANGAVE). UNË VURA RE SE DJALI IM NUK PO ECETE MIRË ME MËSIMË SI DHE NGACMOHEJ NGA SHOKËT E KLASËS TË NJË RRJESHTI MË PRAPA. SIÇ E DINI, MËSUESIT PRIREN TË VENDOSIN NXËNËSIT MË TË DOBËT NË RRJESHTAT E FUNDIT. UNË BISEDOVA MË MESUESEN, POR EDHE PSE MË PREMTOI, AJO NUK E ZHVENDOSI DJALIN NË NJË BANGË TJETËR. KËSHTU M’U DESH TË BISEDOJA ME EPRORIN E SAJ. AI MË PRITI MJAFT MIRË DHE PROBLEMI U ZGJIDH. GJITHASHTU, JAM I KËNAQUR QË MËSUESJA NUK U NDIE KEQ, PASI UNË BISEDOVA ME DREJTUESIN E SAJ. TASHMË DJALI IM ULET NË RRJESHTIN E PARË DHE PO ECËN MIRË ME MËSIMË. NË KËTË MËNYRË ËSHTË GJITHASHTU MË E LEHTË PËR MËSUESEN QË T’I KUSHTOJË MË TEPËR VËMENDJE NEVOJAVE TË TIJ TË VEÇANTA’.

(Prind një nxënësi me NVA që frekuenton shkollën fillore në një qytezë të vogël)

Këndvështrimi i prindërve të nxënësve me aftësi të kufizuara ndryshon nga ai i prindërve të tjerë lidhur me aktivitetet ekstra-kurrikulare që organizon shkolla. Sipas këtyre prindërve, fëmijët e tyre fillojnë të urrejnë frekuentimin e shkollave normale, për shkak se “nuk është më argëtim” për ata. Prindërit kanë vënë re se fëmijët e tyre mbushen më gëzim dhe janë të lumtur për shumë ditë pas ekskursioneve shkollore, sepse ata mësojnë shumë gjëra të tjera interesante në këto shëtitje, të cilat nuk mësohen në shkollë. Prindër të tjerë kanë më shumë pritshmëri në termat e njohurive akademike të përfuara. Megjithatë, mësuesit konstatojnë se nuk i jepet pesha që i takon planifikimit dhe zbatimit të aktiviteteve ekstra-kurrikulare në kualifikimin fillestar dhe të vazhduar të mësuesve; një element ky që gjithashtu reflektohet në shkolla. Janë ofruar disa sesione trajnimit për planifikimin e aktiviteteve ekstra-kurrikulare, në paketa të kombinuara të OJF-ve dhe IKT, por këto aktivitete shpesh organizohen jashtë orëve të rregullta të mësimin, me qëllim që të zbatohet paketa e detyruar e programi tepër intensiv të mësimdhënies.

Në Shqipëri, megjithëse kuadri ligjor në fuqi është i favorshëm, përgjigjet e këtij seksioni demonstrojnë qartë që edhe pse arsimit gjithëpërfshirës nuk është një koncept i panjohur për shumicën e pjesëmarrësve, ai nuk gjendet i adresuar plotësisht në programet e arsimit fillestar të mësuesve apo nuk zbatohet apo koordinohet në mënyrë të mjaftueshme në arsimimin e vazhduar të mësuesve. Për më tepër, kuptimi i arsimit gjithëpërfshirës në vend tenton të polarizohet dhe perceptohet si në termat shumë të gjera të pranimit dhe cilësisë, ashtu edhe në kuptimin më të ngushtë në termat e ofertës arsimore për pjesëmarrje individuale të nxënësve me aftësi të kufizuara. Ky konfuzion në vetvete, përlij ndërmarrjen urgjente të investigimit të mëtejshëm.

¹¹⁰ Gjirokastër.

6. IMPLIKIMET, REKOMANDIMET

6.1 Politikë Bërësit

Rekomandimet në këtë nënkapitull janë një kombinim i sugjerimeve direkt nga pjesëmarrësit politik-bërës dhe i rezultateve më pak direkte që vijnë nga marrja në konsideratë e përgjigjeve të gjithë pjesëmarrësve në këtë studim.

Zhvillimi i praktikave të arsimit gjithëpërfshirës kërkon përpjekje dhe iniciativa të përbashkëta me pjesëmarrjen e të gjithë grupeve të interesuara. Qeveria ka një rol të rëndësishëm në koordinimin e trajnimeve dhe shërbimeve të tjera të ofruara nga institucionet qeveritare dhe joqeveritare, agjencitë ndërkombëtare, institucionet e trajnimit të mësuesit, shkollat dhe komunitetet. Kjo do të siguronte që të gjitha pjesët e puzzle-it të pasurojnë dhe plotësojnë njëra-tjetrën duke synuar të njëjtin qëllim. Roli lider, mund të merret nga IKT, apo mund të ngrihet një komision në varësi të MASH për të siguruar koordinimin dhe mbikëqyrjen e zbatimit në një afat më të gjatë.

Prandaj prioritet i duhet dhënë procesit të nxjerrjes së një Klauzole normative të re apo të rishikuar ku të reflektohen sugjerimet e aktorëve. Ky proces duhet të finalizohet dhe t'u dërgohet menjëherë shkollave për t'i ndihmuar në zhvillimin e një sistemi shkollor të hapur ndaj diversitetit, në linjë me angazhimet qeveritare dhe praktikant ndërkombëtare. Në mënyrë të ngjashme, në afat të shkurtër, një Ligj i ri i Arsimit duhet të reflektojë prioritetet kombëtare në këtë fushë, duke hartuar midis të tjerash dhe Strategjinë Sociale Gjithëpërfshirëse

Sistemet e kualifikimit fillestar dhe të vazhduar të mësuesve duhet të udhëhiqen nga një vizion dhe politika të qarta, duke u bazuar në vlerësime reale të nevojave, dhe duhet të krijojnë një klimë të favorshme për konkurrencë. Lidhjet midis këtyre dy sistemeve duhet të përforcohen nga qeveria duke inkurajuar dhe mbështetur përfshirjen në rritje në kualifikimin fillestar dhe të vazhduar të fakulteteve të financuara nga shteti në universitetin për arsimimin e mësuesve.

Pothuajse nuk ka ndonjë kërkim të rëndësishëm për të analizuar dhe dokumentuar praktikant gjithëpërfshirëse të mësuesve dhe metodologjitë e klasës të përdorura në Shqipëri. Ndërsa mësuesi aktualisht është në qendër të reformave arsimore, në afat të shkurtër, qeveria duhet të financojë këtë kërkim në universitetet shtetërore me qëllim që të përmirësojë cilësinë e trajnimit të mësuesve në të dyja sistemet e kualifikimit, fillestar dhe në vazhdim

Rolet dhe përgjegjësitë e IKT-së duhet të përforcohen dhe duhet të udhëhiqen nga një vizion i qartë në arsimin gjithëpërfshirës. Ky vizion duhet të reflektohet në të gjitha

objektivat e këtij institucioni, duke filluar nga zhvillimi i kurrikulave të reja e deri te koordinimi dhe ofrimi i trajnimit. Në këtë vështrim, kurrikulat e arsimit të detyruar duhet të demonstrojnë një ndjeshmëri ndaj të gjitha grupeve të njerëzve në vend, sidomos ndaj atyre më vulnerabël nga diskriminimi dhe degradimi. Kurrikulat e reja dhe kornizat e trajnimit duhet të jenë të orientuara nga aftësitë dhe vlerat, të jenë fleksibël për mësues dhe trajnerë, sikurse edhe për nxënës e të trajnuar. Kurrikula të tilla, ndërmjet të tjerave, duhet të përfshijnë pajisjen me njohuri mbi zhvillimin profesional dhe të karrierës.

MASH dhe IKT duhet të ngrenë menjëherë një sistem akreditimi për kualifikimet në trajnimin e vazhduar të mësuesve. Ky sistem, i lidhur me avancimin në karrierë dhe sistemin e shpërblimit, duhet të aktualizohet në mënyrë të vazhdueshme me qëllim që të motivojë dhe nxisë mësuesit dhe menaxherët e shkollave.

6.2 Trajnuesit e mësuesve dhe edukatorët

Rekomandimet në këtë nënkaptull vijnë, kryesisht por jo tërësisht, nga sugjerimet e drejtpërdrejta të trajnuesve të mësuesve, edukatorëve dhe punonjësve të OJF-ve, kryesisht të përfshirë trajnimin e vazhduar.

6.2.1 Kualifikimi Fillestar

Aktualisht kurrikulave të trajnimit të mësuesve i mungon vënia e theksit mbi kompetencat e mësuesve që lidhen me zhvillimin e praktikave të arsimit gjithëpërfshirës, ndaj dhe këto gradualisht duhen të pasurohen me module mbi gjithëpërfshirjen sociale, drejtësinë sociale, edukimin ndërkulturor, diversitetin gjuhësor, nevojat e veçanta të arsimit, barazinë gjinore, diversitetin fetar, dhe një tërësi çështjesh të tjera të cilat aktualisht mungojnë.

Pranimi i mësuesve studentë, regjistrimi, pjesëmarrja dhe kriteret në ndryshim duhet të shqyrtohen me kujdes me qëllim që të krijohen kushte konkurruese për zhvillimin e ekspertizës ndërmjet studentëve dhe stafit. Për më tepër, përgatitja e mësuesve duhet t'i përgjigjet kërkesës së tregut me qëllim që të parandalojë inflacionin artificial të ofertës dhe të shmangë korrupsionin. Qeveria në bashkëpunim me universitetet, duhet ta mbikëqyrë procesin duke prezantuar me shpejtësi një tërësi të caktuar kriteresh të sigurimit të cilësisë për fakultetet që përgatisin mësues

Përzgjedhja e lëndëve dhe hartimi i programeve duhet të zhvillohet në mënyrë të tillë që edukatorët e mësuesve të jenë të aftë të angazhohen në një proces dialogu dhe nxitje idesh me studentët mësues. Ndërtimi i njohurive duhet të bazohet në një vizion të qartë e të pranueshëm mbi arsimin gjithëpërfshirës nga ana e të dyja palëve. Ngjashmërisht, në periudhë afatshkurtër, qeveria duhet të fuqizojë sigurimin e cilësisë dhe të diversifikojë bazën e financimit për universitetet shtetërorë në përputhje me kriteret që duhen plotësuar.

Diskutimi gjatë mësimit dhe diskutimet individuale apo në grupe të vogla me mësuesit është një praktikë e mirë që mbështet përgatitjen e mësuesve për arsimin gjithëpërfshirës. Megjithatë, edukatorët e mësuesve duhet: të përdorin qasje të shumëllojshme në program, duke filluar me vënien e theksit për pjesëmarrje në projektet në grup; të sigurojnë informacion lidhur me performancën e praktikës së mësimitdhënies; të ngrenë grupe pune bashkëpunuese; t'u ofrojnë nxënësve mundësi për të sfiduar supozimet dhe paragjykimet; dhe t'i pajisë ata me mundësi për të hyrë në rrjet.

Eduktorët e mësuesve duhet të jenë të hapur e krijues në identifikimin dhe zhvillimin e programeve në ato mënyra që lejojnë përfundimin nga ana e studentëve të kompetencave në lidhje me arsimin gjithëpërfshirës; të tilla si përmbushja e nevojave të nxënësve nëpërmjet hartimit të strategjive individuale. Universitetet duhet të inkurajojnë këtë krijimtari dhe duhet të ngrenë një sistem për ta promovuar atë brenda këtyre institucioneve. Kjo mund të arrihet duke organizuar ngritjen e kapaciteteve dhe shkëmbimin e eksperiencave ku edukatorët e mësuesve të ftohen të marrin pjesë në debatet e arsimit gjithëpërfshirës me mësues të tjerë dhe specialistë të arsimit.

Duket sikur mësuesit studentë marrin kontakt me vendin e tyre të ardhshëm të punës, vetëm gjatë praktikave të tyre të mësimitdhënies. Për këtë arsye, është e rëndësishme që kësaj eksperience paraprahe t'i jepet pesha e duhur në të gjitha programet, dhe duhet të monitorohet siç duhet me vlerësime konstruktive për rezultatet e të cilave informohen mësuesit studentë.

6.2.2 Kualifikimi i vazhduar

Ekspertiza po evoluon gradualisht drejt ofrimit të modeleve të mira mbi arsimin gjithëpërfshirës, dhe këto eksperiencë mund të konsiderohen si bazat për zhvillimin e mësuesit të orientuar nga praktika.

Specialistët e autoritetit lokal të arsimit duhet të jenë në gjendje të shërbejnë si koordinatorë trajnimi më shumë se sa ekspert trajnimi për sesionet e trajnimit; ata duhet të synojnë të piketojnë ekspertizën përkatëse, si dhe ta vënë atë në dispozicion të shkollave dhe komunitetit. Sistemi i koordinatorëve rajonalë të trajnimit duhet të zhvillohet dhe të vihet në fuqi menjëherë, me qëllim që të ndihmojnë për të koordinuar shpërndarjen, bashkëpunimin dhe cilësinë e ofertës së kualifikimit të vazhduar.

IKT-ja duhet të koeprojë në mënyrë aktive dhe të këmbëjë ekspertiza me universitetet e trajnimit të mësuesve, në zhvillimin dhe zbatimin e kurrikulave të trajnimit të mësuesve të fokusuara në zhvillimin e kompetencave të mësuesve lidhur me arsimin gjithëpërfshirës. Katalogët dhe kornizat e trajnimit të zhvilluara në këtë drejtim, duhet të përfshijnë dhe kërkojnë përdorim të detyrueshëm të moduleve të arsimit gjithëpërfshirës.

Oferta e kualifikimit të vazhduar duhet të integrojë një larmi mundësish; ajo duhet të inkurajojë dhe të kujdeset për shkëmbimin e përvojave praktike dhe modeleve më të mira praktike.

Në periudha afat mesme, IKT dhe MASH duhet të bashkëpunojnë në zhvillimin dhe zbatimin e standardeve të mësuesve për arsim gjithëpërfshirës, si dhe të udhëzuesve politik për rekrutimin dhe vlerësimin e personelit për shkollat. Ata , gjithashtu duhet të sigurojnë mundësi trajnimi për mësuesit.

6.3 Mësuesit

Këto rekomandime janë bazuar gjerësisht në praktikat më të mira gjithëpërfshirëse në të gjithë vendin, sikurse u identifikuan dhe vërtetuan gjatë zhvillimit të këtij kërkimi. Sugjerimet e drejtpërdrejta të pjesëmarrësve dhe mësuesve, u riformuluan dhe përfshinë brenda mundësive potenciale në këtë kërkim.

Mësuesit në arsimin e detyrueshëm duhet të reflektojnë rreth paragjytimeve të tyre në lidhje me diversitetin, të njohin dhe të identifikojnë potencialin dhe pikat e forta të tij, dhe të gëzojnë pasurinë që sjell. Ky proces mund të nxitet dhe lehtësohet nga autoritetet arsimore lokale, në bashkëpunim me drejtues të shkollave. Për të realizuar këtë, drejtues të shkollave, duhet të mbështeten, trajnohen dhe mbikëqyren në ngritjen e strukturave shkollore të qëndrueshme, me borde operative vendim-marrëse që respektojnë pikat e forta të stafit dhe të nxënësve. Ata duhet të llojnë ndaj Qeverisë për mbështetje, sepse ata kanë nevojë t'i përgjigjen një realiteti në ndryshim dhe kërkesave të gjeneruara nga reformat. Shkollat mund të përfitojnë sa më shumë të jetë e mundur nga pjesëmarrja dhe angazhimi në rrjete rajonale dhe mbarëkombëtare, për të shkëmbyer midis tyre eksperiencat.

Emërimi i mësuesve të rinj dhe promovimi i stafit ekzistues duhet të bazohet në kritere që specifikojnë mungesën e paragjytimeve dhe aftësitë për të bashkëpunuar me kolegët, nxënësit dhe prindërit. Mësuesit duhet t'i konsiderojnë prindërit si aleatët e tyre në sigurimin e zgjidhjeve arsimore të mundshme për të gjithë nxënësit pavarësisht nga kufizimet arsimore, sociale apo të aftësive të tyre. Për më tepër, shkollat duhet të aprovojnë dhe prezantojnë masa për të garantuar barazi në ofrimin e arsimit, dhe të luftojnë vazhdimisht diskriminimin ndërmjet nxënësve dhe stafit.

Mësuesit duhet të planifikojnë dhe të japin mësim në përputhje me aftësitë e çdo nxënësi dhe nevojat e tyre të veçanta shpesh. Ata duhet të krijojnë PAI të bazuar në aftësitë e të nxënësve dhe nevojat e nxënësve individualë duke punuar brenda shkollës me një skuadër më të zgjeruar, përfshirë këtu dhe prindërit. Procesi duhet të përfshihet në planet e shkollës dhe në përshkrimet e punës të drejtuesve të mësuesve.

Mësuesit duhet të japin mësim duke qenë të ndërgjegjësuar se ata duhet t'i arrijnë të gjithë nxënësit, veçanërisht ata me nevoja shtesë për mbështetje apo speciale, dhe të përdorin një seri strategjish si brenda klasës dhe jashtë saj. Ata duhet të aplikojnë në mësimdhënie metodat me nxënës në qendër dhe të orientuara nga rezultatet. Ata duhet të ndërmarrin aktivitete ekstra-kurrikulare ku nxënësit nxënë duke i bërë vetë gjërat. Autoritetet arsimore lokale duhet t'i japin peshën e duhur organizimit të këtyre aktiviteteve në trajnimet e tyre, në sigurimin e cilësisë dhe kornizat e inspektimit.

Personeli mësimdhënës duhet të garantojë krijimin e një sistemi mbështetje të qëndrueshëm për nxënësin, në të gjitha nivelet e shkollës. Kjo mund të arrihet duke aplikuar mbështetje në procesin e të nxënësit ose asistentët e mësimdhënies në gjithë shkollat, krahas stileve dhe teknikave të përshtatshme të mësimdhënies, veçanërisht në mësimdhënien në "shkencat natyrore" (të tilla si Matematika, Kimia, etj) në klasat më të larta.

Së fundi, ata mund të angazhojnë prindërit, të bashkëpunojnë me ta, të ndajnë informacionin me ta dhe të kërkojnë ndihmën e tyre. Ata duhet të tregojnë durim si me nxënësit, ashtu edhe me prindërit e tyre dhe të organizojnë më shumë takime specifike e individuale se sa të përgjithshme, sa më shpesh që të jetë e mundur. Bordet dhe drejtuesit e mësuesve të shkollës duhet të sigurohen se pjesëmarrja e prindërve nuk është e lehtë të garantohet në procesin e vendimmarrjes në shkollë.

BIBLIOGRAFIA

- Acedo, C. (2008). 'Inclusive education: pushing the boundaries.' *Prospects*, 38, 5–13.
- Instituti Shqiptar për Zhvillim, Kërkim dhe Alternativa (2009). *Korrupsioni në Shqipëri: Perceptimi dhe Eksperienca*, IDRA, Tirana
- Fondacioni Shqiptar i të Drejtave të Njerëzve me Aftësi të Kufizuar (2005). *Raporti annual*. ADRF, Tirana
- Albanian Disability Rights Foundation (2005). *Annual Report*. ADRF, Tirana
- Parlamenti Shqiptar (1995). *Ligji mbi Arsimin Para-universitar*, Tirana
- Parlamenti shqiptar (1998). *Kushtetuta Shqiptare*, Republika e Shqipërisë, Tiranë
- Barton, L (2003). 'Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion' (professorial lecture), Institute of Education, University of London
- Booth, T. and Ainscow, M. (eds.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*, Routledge Falmer, London.
- Booth, T., Nes, K. and Stromstad, M. (eds) (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge/Falmer.
- Buletini fiskal (2009). Ministria e Financave e Shqipërisë, Internet, faqja [www.minfin.gov.al](http://www.minfin.gov.al/index.php?option=content&task=view&id=25&Itemid=46) URL: <http://www.minfin.gov.al/index.php?option=content&task=view&id=25&Itemid=46>, (Hyrë më 05/11/09).
- Center for Democratic Education (2009). *Center for Democratic Education*, Internet WWW page at URL: <http://www.cde-ct.org/> (Hyrë më 10/10/09)
- CIA The World Factbook 2009 (2009). *CIA*, Internet www page at URL: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>, (Accessed 05/11/09)
- Klosi A., Nano V. dhe Ikonimi E (2003). "Unë jam njësoj si ju"; një investigim për pozicionin e fëmijëve me aftësi të kufizuara në Shqipëri; Shpëto Fëmijët në Shqipëri, Tirana
- De Soto, H. (2005). *World Bank Report No. 24175-ALB*, Washington

- Development Data Group, The World Bank (2008). *2008 World Development Indicators Online*. Washington, DC: The World Bank. Available at: <http://go.worldbank.org/U0FSM7AQ40>
- Education for All (2009). *UNICEF*, Internet www page at URL: http://www.unicef.org/albania/education_667.html, (Hyre më 05/11/09)
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teachers' Competences and Qualifications*, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission. (2008). *Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm
- European Commission. (2008). 'An updated strategic framework for European cooperation in education and training.' COM (2008) 865 final
- Fondacioni European I Trajnimit (2007). 'Social Inclusion of Ethnic Groups through Education and Training: Elements of Good Practice.' Executive Summary. European Training Foundation.
- Programi CARDS i Bashkimit European për Shqipërinë (2006). Studimi për vlerësimin e nevojave të Grupeve Minoritare në Rajonet e Korçës dhe Tiranës, Tiranë
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). 'The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education.' *Teaching and Teacher Education* 25, 594–601.
- Fondacioni Shqiptar për te Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara (2009). *Fondacioni Shqiptar për Personat me Aftësi të Kufizuara*, Internet www page at URL: <http://www.adrf.org.al/>, (hyre më 05/11/09)
- ILO/IPEC (2002). Fëmijët e Rrugës në Shqipëri. *Një studimi i shpejtë A në Tiranë, Shkodër dhe Vlorë*
- INSTAT (2009). *Shqipëria ne Shifra/Albania in Figures 2008*, Tirana
- Komiteti ndër-ministror (2005). Raport mbi zbatimin e Strategjisë për Fëmijët, Republika e Shqipërisë, Tiranë.
- Lesar, I., Čuk, I. & Peček, M. (2006). 'How to improve the inclusive orientation of Slovenian primary school – the case of Romani and migrant

children from former Yugoslavia.’ *European Journal of Teacher Education* 29 (3), 387–399.

- Liston, Daniel P. and Zeichner, Kenneth M. (1990). ‘Reflective Teaching and Action Research in Preservice Teacher Education.’ *Journal of Education for Teaching* 16 (3): 235 – 254.
- Maksutaj, A. dhe Hazizaj, A. (2005). *Puna e Fëmijëve dhe Fëmijët e Rrugëve në Shqipëri*, CRCA, Tiranë.
- MEDPAK, ‘Defending the Rights of People with Disabilities’ (2009) *MEDPAK*, Internet www page at URL: <http://ëëë.medpak.org/>, (hyrë më 09/11/09)
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës (2002). *Dispozitat Normative per Arsimin Parauniversitar*, Republika e Shqipërisë, Tiranë
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës (2004). *Strategjia Kombëtare e Arsimit Para-universitar 2004–2015*, Republika e Shqipërisë, Tiranë
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës (2004) *Strategjia e Arsimit për të Gjithë / Iniciativa Përshpejtuese (EFA/FTI)*, Republika e Shqipërisë, Tiranë
- Ministria e Punës dhe Çështjeve Sociale (2003). *Strategjia e Njerëzve Rom*, Republika e Shqipërisë, Tiranë
- Ministria e Punës, Çështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta (2006). *Strategjia Kombëtare e Barazisë Gjinore dhe Dhunës në Familje (2007–2010)*, Republika e Shqipërisë, Tiranë
- Ministria e Punës, Çështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta (2007). *Social Inclusion Crosscutting Strategy 2008–1013*, Republika e Shqipërisë, Tiranë
- Musai, B. and Boce, E. (2003). *School dropout: Predictors and consequences*. Research study in five districts of Albania. Tirana: Center for Democratic Education.
- Komiteti Kombëtar i Gruas dhe Familjes (2001). *Strategjia Kombëtare e Fëmijëve*, Republika e Shqipërisë, Tiranë
- Ndihamoni Jetën (2009). *Ndihamoni Jetën*, Internet WWW page at URL: <http://www.helpthelife.org/> (hyrë më 09/11/09)
- OECD (2007). ‘Understanding the Social Outcomes of Learning.’ Paris, OECD.

- Pantić, N. (Ed.) (2008). 'Tuning Teacher Education in the Western Balkans.' Belgrade: Centre for Education Policy.
- Rashid, M. and Dorabaëila, V. (1999). *Poverty, the labor market and public programs: Household Welfare in Pre Crisis Albania*, World Bank.
- 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.
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Save the Children, Albania Programme (2009). *2009 Annual Plan*, Save the Children, Albania Programme, Tirana
- Sebba, J. and Sachdev, D. (1997). *Ėhat Ėorks in Inclusive Education?*, Barnardo's, Barkingside.
- UNDP (2004). *Faces of Poverty, faces of hope*. United Nations Development Programme.
- World Bank (2006). *Poverty and Education in Albania: Who benefits from public funding*, Washington
- World Vision MEER (2009). World Vision International, Internet WWW page at URL:
http://meero.worldvision.org/funding_ops_details.php?projectID=149, (Accessed 09/11/09)
- Zgaga, P. (2006). (Ed.) *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana.

ANEKSI 1 | FJALORI I TERMINOLOGJISË

Nevojat për mbështetje shitesë – nevojat e fëmijëve dhe të rinjve për mbështetje ekstra për të përfituar nga arsimimi në shkollë në çdo kohë, për çfarëdo lloj arsyeje (p.sh. shumë nxënës të aftë; nxënës arsimimi i të cilëve është ndërprerë nga sëmundja, apo nga emigrimi; nxënës me një jetë të çrregullt familjare; nxënës që nxënë në dy gjuhë, etj.).

Kualifikim i vazhduar i mësuesve – aktivitete të arsimit dhe trajnimi të ndërmarra nga drejtuesit dhe mësuesit e shkollave fillore dhe të mesme, pasi të kenë përfunduar certifikimin fillestar profesional, dhe të destinuara kryesisht apo ekskluzivisht për të përmirësuar njohuritë, aftësitë e tyre profesionale, dhe qëndrimet me qëllim që të japin mësim me më efektivitet.

Mësues mentor – një mësues i cili është i kualifikuar, i ngritur në pozitë apo i cili ka për detyrë të monitorojë mësuesit studentë ndërsa ata zhvillojnë praktikën e tyre mësimore nëpër shkolla.

Arsimi para-shkollor – arsimimi në institucionet apo shkollat para-shkollore që i paraprin arsimin fillor dhe shërben si përgatitje për të.

Arsimim fillestar i mësuesve – arsimimi që mësuesve të ardhshëm u kërkohet ta përmbushin me sukses me qëllim që të kualifikohen për të hyrë në mësimdhënie, duke përfshirë këtu si programet e hartuara në mënyrë të veçantë për mësuesit e ardhshëm, ashtu edhe ato programe në të cilat studentët studiojnë një disiplinë të caktuar e cila është ekuivalente me një lëndë në shkollë.

Arsimi fillor – arsimi në shkollat fillore, duke përfshirë vitet e ulëta të shkollimit në orët mësimore të të cilëve jepet mësim në të gjitha lëndët nga një mësues klase, dhe vitet më të larta të shkollimit fillor ku mësues të ndryshëm japin mësim në lëndë të ndryshme

Mësues stazhier – një mësues i kualifikuar rishtas i cili është kualifikuar në anën akademike, por që ende nuk ka një “licencë” të plotë praktike për mësimdhënie

Arsim i mesëm – arsimimi i përgjithshëm apo profesional, që ndërmerret pas arsimin fillor në çdo shkollë të mesme të përgjithshme apo profesionale

Nevojat e veçanta arsimore – përfshin nxënës të cilët kanë paaftësi fizike, ndijore apo njohëse, apo lloje të tjera paaftësish, apo ndonjë kombinim të tyre. Këtu mund të përshihen gjithashtu nxënësit që kanë vështirësi sociale, emocionale dhe në mënyrën e sjelljes.

Mësues studentë – një student i cili studion në institucionet e kualifikimit fillestar të cilat përgatisin mësues të ciklit të ulët apo mësues lëndësh, dhe mësues të shkollave të mesme, si të përgjithshme, ashtu edhe profesionale.

Mësues – term i përgjithshëm për ata të cilët janë kualifikuar për të dhënë mësim në çdo nivel shkollor; duke përfshirë, mësuesit para-shkollor, mësuesit e klasave fillore, mësuesit e lëndëve të fillores dhe mësuesit e shkollave të mesme.

Edukatorët e mësuesve – Pedagog në universitet apo në kolegje dhe institucione të tjera të arsimit të lartë të cilët u japin mësim mësuesve studentë në arsimin fillestar, dhe të cilët ofrojnë trajnime për mësuesit e në shkollat fillore dhe të mesme.

ANEKSI 2 | STRUKTURA E SISTEMIT ARSIMOR SHQIPTAR

Zyrtarisht, sistemi i arsimit para-universitar publik në Shqipëri, përbëhet nga tre nivele: para-shkollor, fillor dhe i mesëm. Sipas Ligjit të Arsimit Para-Universitar, pranimet në sistemin para-shkollor, zyrtarisht të njohur si institucione parashkollore apo kopshte, fillojnë me fëmijët e moshës 3 deri në 6 vjeç. Hyrja dhe frekuentimi i kopshteve nuk është e detyruar. QSH po bën përpjekje të fusë një vit të detyruar (për fëmijët e moshës 5–6 vjeç) në këtë nivel.

Niveli fillor i shkollimit publik konsiston në klasat 1–8, ndërsa niveli i mesëm konsiston në klasat 9–12 për shkollat e mesme të përgjithshme, klasat 9–10 për shkollat profesionale dhe klasat 9–13 dhe 11–13 për shkollat profesionale teknike. Ky sistem është rishikuar që në vitin 2005 me qëllim që arsimit të detyruar të zgjasë 9 vjet dhe i mesmi i përgjithshëm dhe 4 vjet të tjera, edhe pse kjo nuk është ligjëruar ende dhe mund të ndryshojë në një të ardhme të afërt.

Neni 8 i Ligjit të lartpërmendur specifikon se të gjithë fëmijët duhet të regjistrohen në shkollat e arsimit të detyruar me kohëzgjatje jo më të vogël se 8 vjet duke filluar nga mosha 6 vjeçare. Sistemi i ri i prezantuar nga MASH në vitin 2005, e rrit kohëzgjatjen e arsimit të detyruar deri në 9 vjet (në nivelin fillestar të shkollimit). Për më shumë, të gjithë nxënësit janë të detyruar të qëndrojnë brenda arsimit të detyruar deri në moshën 16 vjeç.¹¹¹ Sipas kësaj strukture të re, sistemi i arsimit publik të detyruar përbëhet nga dy nivele, të cilave zyrtarisht i referohemi si “cikli i ulët” ose klasat e ulëta 1–4, dhe “cikli më i lartë” për klasat më të larta 4–8 ose 5–9. Ndonjë shkollë e arsimit të detyruar mund të ofrojë shkollim me kohë të plotë ose me kohë të shkurtuar. Kjo e fundit ofrohet për qytetarët me moshë mbi atë nominale (16 vjeç) të arsimit të detyruar, por që ende nuk kanë përfunduar ‘ciklin e plotë’ të arsimit për arsye të ndryshme.

Sipas nenit 10 të Ligjit, personave nga minoritetet e njohura etnike mund t’u afrohen mundësi të frekuentojnë arsimin e detyrueshëm në gjuhën e tyre amtare, edhe në shkolla të veçanta ose në njësi të veçanta shkollimi brenda shkollave të përgjithshme¹¹². Sigurimi i këtyre mundësive, dhe i kurrikulave përkatëse, rregullohet nga procedurat e aprovuara nga Këshilli i Ministrave.

Neni 16 i Ligjit mbi Arsimin Para-Universitar, i specifikuar më tej në Nenin 57 të Klauzolës Normative, përcakton se arsimit special konsiderohet si pjesë e sistemit të arsimit publik në Shqipëri. Hapja e shkollave speciale, ku shkollimi me një kurrikul “të

¹¹¹ Ekzistojnë dënime për prindërit në rast dështimi në hyrje dhe frekuentim të shkollës.

¹¹² Neni 44/3 i të njëjtit Ligj specifikon se në lëndët e gjuhës shqipe dhe letërsisë, si dhe gjeografisë dhe historisë së Shqipërisë, duhet zhvilluar mësimi në gjuhën shqipe.

reduktuar” zgjat 9 vjet (në vend të 8 viteve të shkollave normale), bëhet duke u bazuar në vendimet e MASH. Nxënësit në këto shkolla pranohen nga mosha 6–10 vjeç dhe mund ta ndjekin këtë shkollim deri në moshën 19 vjeçare¹¹³. Klauzola Normative, gjithashtu njeh arsimimin e këtyre nxënësve në shkollat e detyrueshme shtetërore dhe institucione të tjera në ato raste kur nuk ka shkolla speciale pranë zonës ku nxënësi jeton. Klauzola nuk na jep shpjegime të mëtejshme se çfarë mund të jenë këto “institucione të tjera”, por ky formulim shpesh interpretohet dhe aplikohet për të kuptuar si qendrat e banimit (apo jo-rezidenciale), ashtu edhe arsimimin në shtëpi.

Në përfundim të arsimit të detyruar, nxënësit janë të lirë të regjistrohen dhe të frekuentojnë shkollat e nivelit të mesëm, të cilat gjithashtu janë falas. Shkollat e mesme të përgjithshme, ofrojnë 4 vite arsimim të përgjithshëm dhe thellimin e njohurive të përvetësuar në nivelet e arsimit të detyruar. Nxënësit mund të regjistrohen në shkollat e mesme me cikël të plotë deri në moshën 16 vjeç. Ata që janë mbi 16 vjeç mund të regjistrohen në sistemin me kohë të shkurtuar që ofrohet nga shumica e këtyre shkollave.

Sipas Nenit 33 të Ligjit, niveli i parë i shkollave publike të arsimit profesional zhvillohet nga dy deri në tre vjet për të arsimuar punëtorë të kualifikuar në të gjitha profesionet¹¹⁴. Niveli i dytë, me kohëzgjatje 5 vjeçare pas arsimit të detyruar, ose 3 vjet pas klasës së 10 (të shkollave të mesme të përgjithshme apo profesionale), kualifikon teknikë të aftë për t’u punësuar apo menaxhuar ndërmarrje të ndryshme. Regjistrimi në shkollat e mesme është aktualisht në një nivel prej 59%¹¹⁵, e cila është shumë më e ulët se ajo e vendeve BE. QSH synon të përmirësojë këtë nivel, kryesisht duke rritur numrin e viteve të arsimit të detyrueshëm dhe duke i dhënë prioritet pranimeve në shkollat profesionale duke përmirësuar barazinë në ofrimin e arsimit profesional në favor të nxënësve nga nivele më të larta varfërie¹¹⁶.

¹¹³ Pranimi bëhet nga një komision i përbërë nga drejtori i shkollës, dy mësues specialistë dhe një doktor.

¹¹⁴ Në këtë ligj nuk përmenden tipet e ‘specialiteteve’.

¹¹⁵ Në 2005, në përputhje me Strategjinë ndërsektorale të Gjithëpërfshirjes Sociale 2008–2013.

¹¹⁶ Sipas të njëjtës Strategji, nga viti 2013, 40% e nxënësve në arsimin e mesëm do të ndjekin arsimin profesional.

ANEKSI 3 | TABELA E KOMPETENCAVE PËR GJITHËPËRFSHIRJE

	bazë	I avancuar
Qasje personalizuar e nxënies	Përmirëson kompetencat e të gjithë nxënësve	Rinovon mesimdhënien për të ndihmuar të gjithë nxënësit në procesin e nxënies
	Zhvillon strategji në përputhje me nevojat e çdo fëmije	
	Përdor forma të ndryshme vlerësimi për të ndihmuar fëmijët dhe përmirësuar mesimdhënien	Harton dhe zbaton plane individuale të të nxënësve
	Punon në mënyrë efektive me personelin mbështetës	
	Përshtat kurrikulën për nxënës të veçantë	Adreson në mënyrë pro-aktive pabarazinë e hasur në materiale mësimore, politika, etj
	Këshillon dhe mbështet të gjithë nxënësit	
	Kujdeset për zhvillimin njohës të nxënësve, dhe rritjen e tyre sociale, emocionale dhe morale	
	Krijon lidhje të nivelit ndërpersonal me nxënësit dhe prindërit e tyre,	
Të kuptuarit dhe respekt për diversitetin (gjinia, grupet socio-ekonomike, të aftë/me aftësi të kufizuara, kultura, gjuha, feja, stilet e të nxënësve)	Njeh dhe respekton diferencat kulturore dhe individuale	Përdor përkatësinë sociale dhe jo vetëm të nxënësve si bazë për mesim dhënien dhe nxënien
	Kupton vlerat e ndryshme që mbartin nxënësit dhe familjet e tyre	
	Është i vetëdijshëm për paragjykimet e veta dhe pozitën e vlerave	
	Njeh se si supozimet e saj ndikojnë në mesimdhënie dhe marrëdhënien e saj me nxënës të ndryshëm	Mëson gjuhët e huaja
	Pranon se njohuria mbart vlera, ndërtohet nga nxënësi dhe është e ndërsjelltë	
	Është e aftë të njohë nevojat e veçanta të nxënësve, t'i përgjigjet atyre apo të kërkojë ndihmë	
	Është e aftë të njohë nevojat e nxënësve të talentuar dhe t'i përgjigjet siç duhet atyre	
	Inkurajon respekt dhe kuptim ndërkulturor midis nxënësve	
Pranimi i vlerës së gjithëpërfshirjes sociale	Ruan pritshmëri të larta pavarësisht prejardhjes së nxënësve	Realizon punë kërkimore për një njohje më të thelluar lidhur me kontributin e arsimit në gjithëpërfshirjen sociale
	Trajton me respekt të gjithë fëmijët, afirmon vlerën dhe dinjitetin e tyre	
	Beson në arsimimin e çdo fëmijëve	
	Ndihmon të gjithë nxënësit për t'u zhvilluar si pjesëmarrës aktivë të shoqërisë	
	Kupton faktorët që krijojnë kohezion dhe përjashtim në shoqëri	
	Kupton dimensionet sociale dhe kulturore të arsimit	
	Kupton kontributin e arsimit në zhvillimin e shoqërive të bashkuara	
	Njeh konventat për të drejtat e fëmijëve dhe anti-diskriminimin	

*është zhvilluar duke përdorur dokumentet e projektit Tuning për Arsimin e Mësuesve në Ballkanin Perëndimor, dokumentet Europiane të tilla si: Parimet Europiane për Kompetencat e Mësuesve dhe Kualifikimet, dhe Përmirësimin e Kompetencave për Shekullin e 21-të.

ANEKSI 4 – SUPOZIMET E PUNËS KËRKIMORE DHE STUDIMI I LITERATURËS

Tabela e mëposhtme (horizontalisht) tregon se si i adoptuam supozimet teorike në kornizën konceptuale për të informuar pjesët korresponduese të metodologjisë dhe dizenjimit të punës kërkimore.

KONTEKSTI KONCEPTUAL (TEORITË, BESIMET)	DIZENJIMI I PUNËS KËRKIMORE DHE INSTRUMENTET
<p>Kompetenca është një njësi e integruar e njohurive, aftësive dhe qëndrimeve (supozimi 1)</p> <p>Vetë profesionistët në mësimdhënie duhet të jenë burimi kryesor i informacionit, në procesin e përcaktimit të kompetencave të mësuesit (supozimi 2)</p>	<p>Tabela e kompetencave për gjithëpërfshirje duke përdorur informacione nga projekti Tuning dhe dokumente kryesore Europiane</p> <p>grupe të fokusuar me mësues nga mjediset pune të larmishme</p>
<p>Gjithëpërfshirja sociale duhet adresuar në të gjitha politikat që lidhen me mësuesit (pluhuralizmi i përgjithshëm) dhe duhet balancuar me qasjet e synuara për fëmijët nga grupet në nevojë (supozimi 3)</p> <p>Qëndrimet dhe prirjet zhvillohen kryesisht në aspektin social-kulturor (supozimi 4)</p> <p>Programet e bazuara në besimet rreth njohurive, mbartës të vlerave dhe të ndërtuara nga një njohës i fushës janë shumë më të favorshme (supozimi 5)</p> <p>Eksperiencat e Programeve të Arsimit të Mësuesve në zhvillimin e kompetencave për gjithëpërfshirje, përfshijnë:</p> <ul style="list-style-type: none"> - përqendrim në tema që lidhen me gjithëpërfshirjen në kurset e kualifikimit - mundësi për ndërveprim me familjet - mundësi për reflektim kritik - mundësi për diskutim dhe dialog <p>(supozimi 6)</p>	<p>Grupi vendor i punës shqyrtoi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - politika dhe bazën ligjore - të dhëna nga intervistat me politikëbërës, dizenjues kurseesh formimi, edukatorë të mësuesve, mësues, drejtues shkollash, prindër, përfaqësues të komunitetit, etj. <p>Hulumtimi elektronik i programeve të kualifikimit fillestar të mësuesve duke përfshirë këtu pyetje mbi njësitet e kursit, eksperiencën praktike, mundësitë për dialog dhe reflektim, besimet e edukatorëve të mësuesve.</p> <p>Katalogë dhe burime të tjera informacioni për programe të kualifikimit të vazhduar</p>

Ngjashmëritë ndër-vendore janë të rëndësishme për bërjen e politikave (trashëgimni kulturorë të përbashkëta, integrimi i ardhshëm European dhe politikat e praktikat përkatëse) (supozimi 7)		Grumbullim i shembujve të praktikave të mira – nga vendet e Ballkanit Perëndimor
--	--	--

Supozimi 1: Kompetenca është një njësi e integruar e njohurive, aftësive dhe qëndrimeve e prirjeve

Koncepti i kompetencës është shumë i rëndësishëm në të tre pyetjet që ngrihen në këtë studim:

- Çfarë kompetencash të mësuesve nevojiten për një arsim gjithëpërfshirës në situatat e diversitetit social dhe kulturor?
- Cila është gjendja aktuale lidhur me hyrjet, procesin dhe rezultatet e përgatitjes a) fillestare b) të vazhduar të mësuesve për arsimim gjithëpërfshirës?
- Si mund të përmirësohet situata lidhur me përgatitjen a) fillestare b) të vazhduar të mësuesve për arsimim gjithëpërfshirës?

Është e rëndësishme të përshkruajmë kuptimin e kompetencës ashti siç përdoret në këtë studim.

Në planin ndërkombëtar, koncepti i kompetencës ka fituar popullaritet dhe besueshmëri në literaturën përkatëse për mësuesit dhe përgatitjen e tyre. Kompetenca del në plan të parë, në disa dokumente kyçe Europiane për mësuesit (Komisioni European, 2005, 2008) dhe në projekte Europiane që lidhen me reformat në kurrikulën e arsimit të lartë, sikurse edhe në disa projekte të kohës së fundit në rajonin e Ballkanit Perëndimor (Pantić, 2008; Rajović & Radulović, 2007; Zgaga, 2006).

Studimet nga rajoni në mënyrë konstante sugjerojnë që ndërsa është siguruar një mbulim i fuqishëm akademik i lëndëve dhe i njohurive pedagogjike rreth temave dhe problemeve në përgatitjen e mësuesit, element i munguar mbeten njohuritë për të identifikuar dhe për t'u marrë me problemet në një situatë konkrete. Një ekspertizë e tillë përfshin një kombinim një njohurive akademike e praktike dhe shprehive profesionale, por gjithashtu edhe të vlerave, motivimeve dhe qëndrimeve, një kombinim ky që në literaturë i referohemi me termin 'kompetencë' (Rajović & Radulović, 2007). Prandaj, sugjerohet që arsimimi i mësuesve të orientohet drejt zhvillimit të kompetencave kyçe të cilat mund të ndihmojnë mësuesit të ushtrojnë me efektivitet profesionin e tyre. Kjo reflektohet në disa nga kornizat më të fundit për kompetencën.

Megjithatë, modeli i bazuar në kompetenca është kritikuar për një të kuptuar tepër të ngushtë të ekspertizës së mësuesve, si një performancë lehtësisht e dukshme në punën rutinë të përditshme të mësuesve, duke minimizuar rolin e mësuesit në atë të zbatimit teknik të politikave dhe programeve. Kritika argumenton që mësime të tilla është një profesion normativ, etik i cili presupozon se duhet mësuar çdo gjë që ka vlerë, dhe si i tillë kufizohet të përballet me probleme të prekshme për t'u zgjidhur në termat teknike në kuadrin e vlerave neutrale (Carr, 1993). Kjo reflektohet në disa nga kornizat më të fundit për kompetencën (Tigelaar *et al.*, 2004; Stoof *et al.*, 2002), duke adoptuar një këndvështrim mbi kompetencën që përfshin njohuritë teoriko-praktike, shprehite profesionale, sikurse edhe qëndrimet dhe vlerat.

Në këtë studim është adoptuar një këndvështrim më i gjerë, i cili e sheh kompetencën si një njësi të integruar të njohurive, aftësive dhe prirjeve. Lidhur me kompetencat e nevojshme për gjithëpërfshirje, një numër autorësh pretendojnë se ekziston një grup specifik njohurish për të punuar me fëmijë 'specialë' që ka nevojë për t'u mbuluar në mënyrë të mjaftueshme gjatë përgatitjes së mësuesve. Kjo mund të përfshijë një kuptim të faktorëve social-kulturorë të cilët gjenerojnë dallime individuale, apo njohuri në nivel specialisti rreth paaftësisë fizike e mendore rreth nevojave të fëmijëve për të nxënë, si dhe një shkallë ndërgjegjësimit rreth çështjeve sociale dhe arsimore që mund të ndikojnë procesin e të nxënies të fëmijët, etj.

Një tjetër pozicion dallues është që, për shkak se gjithëpërfshirja nuk bën fjalë vetëm për fëmijë 'specialë', kompetenca e mësuesit për praktika gjithëpërfshirëse arsimore duhet të përfshijë aftësitë e nevojshme për përmirësimin e mësimit dhe të nxënies, sikurse edhe uljen e barrierave për pjesëmarrje dhe për të nxënë.

Kjo do të përfshinte një pedagogji të shumanshme që njeh faktin se vendimmarrja gjatë mësimit duhet të përfshijë karakteristikat individuale të fëmijëve, dhe gjithashtu që të nxënies realizohet edhe jashtë shkollës, që është e nevojshme për të zhvilluar njohuritë e mëparshme të nxënësve, interesat dhe përvojat kulturore dhe individuale, dhe kështu me radhë (Florian & Rouse, 2009).

Përveç njohurive dhe aftësive, zhvillimi i gatishmërisë së mësuesit është kritik kur flitet për kompetenca për gjithëpërfshirje. Madje, me gjithë mbulimin e gjithanshëm të tematikës që lidhet me gjithëpërfshirjen, përsëri zor se mund t'i paraprijmë çdo vështirësi me të cilën mund të përballet mësuesit në jetën e tyre profesionale. Më e rëndësishme në përgatitjen e mësuesve për arsimim gjithëpërfshirës është pranimi i përgjegjësisë për të përmirësuar pjesëmarrjen dhe të nxënies e të gjithë fëmijëve, dhe gatishmëria për t'i dhënë mësim në mënyrë të barabartë të gjithë nxënësve. Gatishmëria ka të bëjë me tendencat e një individi për të vepruar në një mënyrë të caktuar në një situatë të caktuar, duke u bazuar në besimet e tij (Villegas, 2007). Këtu përfshihen besimet e mësuesit rreth qëllimeve të arsimit, njohurive, të nxënies dhe edukimit të

nxënësve të tij. Ky element i kompetencës ka një rëndësi të veçantë për një arsimim gjithëpërfshirës, pasi përbën bazën mbi të cilën mësuesit ndërtojnë pritshmëritë e tyre për nxënësit, që nga ana tjetër i udhëheqin ato në trajtimin e diferencuar të nxënësve, duke rezultuar në performancë pozitive apo negative, aspirata dhe koncepte personale që i korrespondojnë vlerësimit origjinal të mësuesve.

Koncepti i kompetencës si një kombinim i njohurive, aftësive dhe gatishmërisë reflektohet në përqasjen e përdorur, si për përkufizimin e kompetencave të mësuesit, ashtu edhe në vlerësimin e politikave dhe praktikave ekzistuese në ato disponibilitete sikurse dhe në njohuritë dhe aftësitë të paraqitura në formulimet në instrumentet përkatës.

Supozimi 2: Ndryshimet në politikat dhe praktikat arsimore shkojnë më mirë kur ato janë në harmoni me besimet e mësuesve rreth asaj se çfarë vlen më shumë në arsim

Evidencat në rritje tregojnë se suksesi i reformave lidhur me praktika të reja, si arsimit gjithëpërfshirës, varet në një masë kritike nga niveli në të cilin këto praktika janë pjesë e besimeve të vetë mësuesve rreth vlerës së ndryshimeve të tilla dhe transferimit të tyre në punën e përditshme të mësuesve (Beijaard et al., 2000; Day, 2002; Day et al., 2007; Fives & Buehl, 2008; Eubbels 1995). Literatura ekzistuese mbi ndryshimet dhe risitë në arsim sugjeron se ndryshimet në praktikat arsimore kërkojnë marrjen në konsideratë të dallimeve ndërmjet modeleve ekzistuese dhe atyre të dëshiruara, me qëllim identifikimin e forcave konsensuale dhe/apo të kundërta në procesin e ndryshimit. Në mënyrë tipike, sistemet në ndryshim karakterizohen nga bashkëjetesa e të vjetrës dhe të resë. Kjo gjendje e re në zhvillim mund të ketë elementë të përbashkët me të vjetrën, dhe sa më shumë të qëndrojnë të ndara këto dy gjendje në fillim, aq më i vështirë bëhet procesi i tranzicionit (Anchan, Fullan & Polyzoi, 2003; Fullan 2007).

Duke marrë në konsideratë të gjitha ato që shtruan më lart, dhe me qëllim për të identifikuar synimin e vërtetë për përmirësimin e politikave dhe praktikave ekzistuese mbi përgatitjen e mësuesve për arsimim gjithëpërfshirës në vendet e Ballkanit Perëndimor, është e nevojshme të ketë një kuptim nga ana e këtyre politikave dhe praktikave dhe perceptimeve të vetë mësuesve, rreth kompetencave që nevojiten dhe se si mund të ndihmohen për t'i zhvilluar këto kompetenca. Një studim më i hershëm i realizuar në rajon (Pantić, 2008) mbi perceptimet e mësuesve për kompetencat e tyre, raportoi se mësuesit e vlerësuan rëndësinë e kompetencave që lidhen me sigurimin e barazisë dhe mbështetjen e të nxënësve për të gjithë nxënësit.

Megjithatë, sikurse është diskutuar, studimi i shembujve të përgatitjes së mësuesve në rajon tregoi se përgatitja aktuale e mësuesve nuk ofron në mënyre të përshtatshme zhvillimin e këtyre kompetencave, kryesisht rezulton në mungesë të mundësive për të lidhur njohuritë teorike me përvojat aktuale të mësimit në klasat ekzistuese, dhe në ngritjen e kapacitetit të mësuesve për t'u marrë me shumë faktorë të jashtëm të shkollës që lidhen me gjithëpërfshirjen, të tilla si përfshirja e komunitetit dhe prindërve.

Kjo është arsyeja përse vetë profesionistët e mësimit janë burimi kryesor i informacionit rreth faktit se si mund të transmetohen kompetencat për gjithëpërfshirje në praktikën e përditshme dhe çfarë lloj mbështetje nevojitet për të zhvilluar këto kompetenca. Megjithatë, duke marrë në konsideratë nevojën për të kuptuar kontekstin në të cilin operojnë mësuesit dhe mbështetjen e rëndësishme që mund të ofrohet nga drejtuesit e shkollës, prindërit dhe komuniteti, përfaqësues të qeverisë, edukatorët e mësuesve dhe dizajnues të kursit, OJF-të dhe përfaqësues të donatorëve, ne gjithashtu konsultohemi me këto aktorë lidhur me kompetencat e mësuesve për gjithëpërfshirje.

Supozimi nr. 3: Filozofia e pluralizmit mbizotëron midis mësuesve të vetëdijshëm për diversitet kulturor dhe gjithëpërfshirje

Arsimi gjithëpërfshirës është një temë shumë e hulumtuar e cila përfshin një numër sfidash të hasura në proceset e vendim-marrjes dhe të zbatimit. Interpretimet mbi konceptin e arsimit gjithëpërfshirës variojnë nga kuptimet më të ngushta, të tilla si një këndvështrim i arsimit gjithëpërfshirës si “përpjekje për të edukuar persona me paaftësi intelektuale duke i integruar ata sa më shumë që të jetë e mundur në strukturat e zakonshme të sistemit arsimor” (Michailakis & Reich, 2009), e deri në përkufizime më të gjëra të arsimit gjithëpërfshirës si një “parim udhëheqës që ndihmon në përmbushjen e Arsimit për të Gjithë (EFA) – sisteme arsimore që përfitojnë nga diversiteti, duke synuar të ndërtojnë një shoqëri demokratike të drejtë” (Acedo, 2008), ose të arsimit gjithëpërfshirës si një proces nëpërmjet të cilit një shkollë përpiqet t'i përgjigjet çdo nxënësi si një individ më vete duke rimarrë në shqyrtim dhe ristrukturuar organizimin e tij kurrikular dhe ofertën, si dhe duke shpërndarë burimet për të rritur shanset e barabarta

Nëpërmjet këtij procesi, shkolla ndërton kapacitetin e saj për të pranuar të gjithë nxënësit nga komunitetet lokale të cilët dëshirojnë ta frekuentojnë atë dhe, duke bërë këtë, redukton të gjitha format e përjashtimit dhe poshtërimit të nxënësve, qofshin këto për paaftësinë e tyre, etnicitetin, apo gjithçka tjetër që mund ta bëjë të vështirë jetën shkollë të disa fëmijëve pa qenë e nevojshme (Sebba & Sachdev, 1997; Booth dhe Ainscow, 1998; Peček *et al.*, 2006). Nën këtë kuptim të zgjeruar, gjithëpërfshirja është një proces i rritjes së pjesëmarrjes dhe rënies së përjashtimit, përmes të cilit pjesëmarrja

do të thotë njohje, pranim dhe respekt, si dhe gjithëpërfshirje në procesin e të nxënit dhe aktivitetet sociale, në mënyrë të tillë që t'i krijojë mundësi një individi të zhvillojë ndjenjën e përkatësisë në një grup.

Në mënyrë të ngjashme, në literaturën e arsimit ndërkulturor një shumëllojshmëri qasjesh të cilat renditen nga kulturalizmi, që e vë theksim në dallimet kulturore dhe nevojën për të pranuar këto diferenca të cilat janë tipike për grupe të tëra, e deri te qasjet e njohura si pluralizëm (etnik apo në përgjithësi) në të cilin theksi i vihet diversitetit brenda grupit (me ose pa referenca të mirëpërcaktuara ndaj marrëdhënieve etnike) duke përfshirë punën duke ruajtur marrëdhënie të mira brenda dhe ndërmjet grupeve dhe mundësive të tyre arsimore. Kjo e fundit qëndron më aftër qasjes për shanse të barabarta, me një vizion të arsimit ndërkulturor në të cilin theksi vihet te nxënësit nga grupe etnike minoritare dhe shanset e tyre arsimore. Arsimimi ndërkulturor shihet si një mjet për të luftuar disavantazhet arsimore të nxënësve që vijnë nga mjediset etnike minoritare (Leeman & Ledoux, 2005).

Në këtë studim, ne kemi përdorur një këndvështrim më të gjerë mbi arsimin gjithëpërfshirës duke e konsideruar si përpjekje për zvogëlimin e përjashtimit dhe kontribuues në sigurimin e të gjitha shanseve të nxënësit dhe aftësive të tyre për pjesëmarrje në shoqëri, ashtu sikurse edhe në adoptimin e një ekuilibri ndërmjet qasjes së pluralizmit të përgjithshëm dhe asaj për shanse të barabarta të arsimit ndërkulturor

Shkaku themelor për këtë zgjedhje bazohet në argumentet se qasje të tilla zbehin vënien e theksit, mbi nevojat “e ndryshme” apo “shtesë” dhe mbi ndonjë lloj antiteze të tipit “ne dhe ata”, dhe nënkuptojnë zgjerimin e asaj çfarë është “përgjithësisht disponibël”, me qëllim që të përmirësohet procesi i të nxënit dhe pjesëmarrja në aktivitetet shoqërore e të gjithë fëmijëve. Duke zgjeruar çfarë është “përgjithësisht e disponibël” reduktohet nevoja për të siguruar mbështetje për çfarë është “e ndryshme nga” apo “shtesë për”. Kjo është e ngjashme me mënyrën në të cilën koncepti arkitekturor i “projektit universal” parashtron zgjidhje që do përmirësojnë pranimin për këdo dhe, në radhë të parë, të shmangin krijimin e barrierave fizike dhe pengesave të tjera që ofron mjedisi (Florian & Rouse, 2009).

Argumenti tjetër në favor të qasjes pluraliste, është se një filozofi e pluralizmit mbizotëron ndërmjet mësuesve të vetëdijshëm për diversitet kulturor (Ford & Trotman, 2001). Mësuesit e vetëdijshëm për diversitet kulturor përpiqen të kuptojnë pikëpamjen universale të nxënësve të ndryshëm dhe t'i respektojnë dhe pranojnë ata si të tillë. Kërkimet arsimore, edhe atje ku janë tradicionalisht të fokusuar mbi mësimdhënien efektive dhe suksesin akademik, të tilla si në Finlandë apo Holandë, pranon se cilësia e arsimit pjesërisht përcaktohet nga nxënësit individual, momenti dhe konteksti, dhe njohin se profesionalizimi i mësuesve duhet të fokusohet më shumë në “diversitetin” dhe reflektimin lidhur me faktin se si ndeshet diversiteti në praktikën arsimore të mësuesve

dhe veprimet që ndërmarrin mësuesit mbi bazën e këtij reflektimi (Leeman & Volman, 2000).

Së fundi, qasja e përzgjedhur ka avantazhin e evidentimit të dy çështjeve nga më të zakonshmet në arsimimin përjashtues në Ballkanin Perëndimor. Së pari, ndodh shpesh që shkollat të kenë “forma të buta dhe jo dhe aq të buta” përjashtimi (nga mungesa e komunikimit me familjet dhe mungesa e njohjes së gjuhës dhe mbështetjes në procesin e të nxënit ndaj barrierave fizike) për të dhënë mesazhe kaq të forta të mos-mirëpritjes për disa nxënës (Romë, minoritete etno-linguistike, fëmijë me aftësi të kufizuara), sa që këta fëmijë dhe prindërit e tyre, së bashku, të kërkojnë më mirë të veçohen ose të shmangin shkollën, më shumë se sa të përjetojnë refuzimin, poshtërimin apo dështimin në shkollat e tyre lokale.

Së dyti, ideja rreth “nevojës së shkollave për të përjashtuar” – janë evidentuar faktorët sistemik që duket se e çojnë gjithëpërfshirjen përtej përpjekjeve humane e në dukje mirëdashëse të personelit të shkollës për të qenë më gjithëpërfshirës. Përjashtime të tilla, janë dëgjuar shpesh në konstatime që janë për të ardhur keq, të tilla si: “Ne do të dëshironim të kishim më tepër fëmijë Romë, por ata erdhën tek ne shumë vonë dhe janë kaq mbrapa në gjithçka, sa që nuk mund të kalojnë provimet për të vazhduar shkollën”, e kështu me radhë.

Shumë shpesh, këta faktorë sistemik, mbulojnë thellësisht paragjykimet dhe/ose injorancën e thellë lidhur me çfarë aktualisht mund të bëhet për të përfshirë një larmi më të madhe fëmijësh, dhe shpesh kjo ngrihet mbi atë çfarë synon një legjislacion që mbështet gjithëpërfshirjen.

Supozimi 4: Prirjet-gatishmëritë zhvillohen kryesisht në planin social-kulturor

Teoria social-kulturore ofron një mënyrë produktive të të menduarit rreth zhvillimit të prirjeve të mësuesve për arsimin gjithëpërfshirës (Huizen *et al.*, 2005; Lasky, 2005; Korthagen, 2004; Wubbels, 1992). Në traditën Vigotskiane, funksionimi dhe zhvillimi i individit human duhet ende të studiohet në kontekstin e pjesëmarrjes së tyre në praktikat socio-kulturore, në të cilat arsimit i mësuesit përbën vetëm një shembull. Gjithashtu, individët nxënë dhe ndryshojnë nëpërmjet kontakteve të tyre me njerëz të tjerë në kontekste të ndryshme ku njerëzit marrin pjesë nëpër aktivitete. Këto pjesëmarrje pre-supozojnë se ‘lëvizjet e brendshme’ të funksioneve sociale duhet të përvetësohen si funksione psikologjike (Vygotsky, 1988–1999). Për këtë arsye, individët (mësues) kanë nevojë për një mjedis që modelon një standard ideal, si dhe kushte mbështetëse për një përafrim të suksesshëm në këtë standard – zonën e zhvillimit të ardhshëm. Ata,

gjithashtu, kanë nevojë për mundësi për të eksploruar domethënie publike dhe sociale që qëndrojnë pas standardeve në lidhje me atë se çfarë e bën kuptimplotë personalisht për ata pjesëmarrjen.

Teoritë Vigotskiane e neo – Vigotskiane që u përdorën në përgatitjen e mësuesve janë të rëndësishme në marrjen në konsideratë të mundësive për zhvillimin e prirjeve gjithëpërfshirëse nëpërmjet zbatimit të politikave dhe praktikave të përgatitjes fillestare dhe të vazhduar të mësuesve. Përgatitja e mësuesve duhet t'i ndihmojë mësuesit në orientimin e tyre drejt vlerave dhe qëllimeve në mjedisin e shkollimit kulturor dhe politik ku ata janë angazhuar. Teori të tjera me influencë, të tilla si teoria e Kolbit e të nxënësve nëpërmjet përvojës (Kolb&Fry,1975) dhe koncepti i Schon mbi praktikantin reflektues (1983) sugjeron se proceset e të nxënësve të specialistëve i japin kuptim përvojave konkrete. Profesionistët nuk duhet thjesht t'i aplikojnë teoritë. Ata nxënë duke vepruar dhe duke u angazhuar menjëherë në inkuadrimitin e problemit, eksperimentime, dhe reflektime. Të nxënësve ka nevojë për mundësi për të ushtruar gjykimin e tyre në praktikë.

Për më shumë, disa nga autorët më me influencë në literaturën rreth specialistëve të mësimit argumentojnë se roli i tyre shkon përtej reflektimit mbi përvojën e tyre, drejt një konteksti më shoqëror ku ata gjejnë vetveten (Zeichner & Liston, 1987). Kjo do të merret parasysh kur të shqyrtojmë kontekstin dhe mekanizmat për mbështetjen dhe motivimin e mësuesve në adoptimin e prirjeve gjithëpërfshirëse, si në përgatitjen fillestare, ashtu dhe në praktikatat gjatë punës.

Supozimi 5: Programet bazohen në besimet se njohuritë që mbartin vlera dhe ndërtohen nga nxënësit i shërbejnë më shumë gjithëpërfshirjes

- Një studim krahasues i programeve të arsimit të mësuesve (Tatto, 1999) dallon dy lloj qasjeje, për hartimin e programeve të përgatitjes së mësuesve të cilësuar si “konstruktivist” dhe “konvencional”. Qasjet konstruktiviste duket se:
 - e shohin mësimit si një mjet transporti drejt një shoqërie më të barabartë e më të drejtë.
 - nxënësit mësues–student ta shohin vetveten dhe nxënësit e tyre si krijues të kuptimit

- krijojnë mundësi për të nxënë nëpërmjet diskutimit, arsyetimit dhe sfidimit të koncepteve tradicionale mbi rolin e mësuesit, rolin e nxënësit, tematikën dhe pedagogjinë.
- lejojnë procesin e të nxënit për të dhënë mësim sipas asaj që konteksti ka nevojë.

Në anën tjetër, qasja konvencionale duket se:

- udhëhiqet nga pikëpamje teknike të mësim dhënies dhe nxënies për të mësuar
- tregon një tendencë për t'i parë nxënësit si qenie të ngrira apo si marrës të pavlefshëm të njohurive
- synon të ndihmojë mësuesit të përshtaten në strukturat shkollore ekzistuese
- ndajnë nga praktika njohurinë e mësimdhënies mbi temat dhe pedagogjinë

Studimet tregojnë se në programet konstruktiviste, ku mësuesit shihen si individë profesionistë të aftë të ndër marrin zgjedhje të informuara mësimore, mësuesit kanë më shumë mundësi të marrin njohuri dhe aftësi për të përshtatur mësimin sipas nevojave të nxënësve.

Kjo gjetje është e rëndësishme për situatën e programeve ekzistuese të përgatitjes fillestare të mësuesve. Karakteristikat e mësimdhënies të programeve do të përfshihen në fokusin e një studimi të hartuar për të eksploruar ofertën, si dhe pretendimet lidhur me hartimet e programeve të edukimit të mësuesve dhe besimet e edukatorëve të mësuesve mbi natyrën e njohurive.

Supozimi 6: Përvojat e programit që ndihmojnë mësuesit studentë të zhvillojnë prirjet për t'iu përgjigjur kulturave të ndryshme përfshijnë pesë dimensione

Një studim cilësor (Kidd *et al.*, 2008) i mësuesit student merr në konsideratë se çfarë eksperiencash brenda programeve të arsimit të mësuesve ndihmojnë në zhvillimin e kompetencave të tyre mbi gjithëpërfshirjen, duke treguar rëndësinë e komponentëve të mëposhtëm të arsimit të mësuesit:

- fokusim në çështjet e kulturës, diversitetit gjuhësor, varfërisë dhe drejtësisë sociale në njësi të veçanta të kursit,
- ofrimi i eksperiencave praktike në klasa të ndryshme,

- ndërveprim me familje të ndryshme,
- ofrimi i mundësive për arsyetime kritike, dhe
- mundësi për diskutim dhe dialog.

Hulumtimi brenda këtij studimi, të ndërmarrë në emër të ETF-së, do të eksplorojë prezencën e elementëve të mësipërm në përgatitjen ekzistuese fillestare të mësuesve. Gjetjet e këtij studimi do të përdoren për të gjykuar se si këto përbërës kyç mund të optimizohen për të mbështetur mësuesit në zhvillimin e aftësive dhe njohurive të nevojshme për të rritur në mënyrë efektive procesin e të nxënës mbi të gjithë nxënësit, dhe për të siguruar eksperiencë që aftësojnë mësuesit studentë të ekzaminojnë çështjet e rëndësishme të gjithëpërfshirjes sociale dhe të kuptojnë se si vlerat, bindjet dhe praktikat e tyre të mësimdhënies formohen prej përkatësive të tyre kulturore dhe eksperiencave të mëparshme.

Supozimi 7: Krahasueshmëria midis vendeve me ngjashmëri historike, kulturore dhe politike mund të gjenerojë një njohje bazë për zhvillimin e politikave të bazuara në evidencë

Njohja bazë për politikbërjen duhet parë në kuadrin e studimeve kros-kombëtare me qëllim që të ndërtojnë gjërat e përbashkëta meta-kombëtare në kompetencat e mësuesve për arsimin gjithëpërfshirës në këtë rajon. Kërkime krahasuese në arsimim e përkrahin kërkimin kros-kombëtar si të vlefshëm dhe madje të domosdoshëm për ngritjen e një parimi të përgjithshëm të gjetjeve dhe vlefshmërisë së interpretimeve që rrjedhin nga studime të veçanta kombëtare (Broadfoot, 1990; Kohn, 1989). Atje ku janë gjetur ngjashmëri -në studimet kros-kombëtare, “konstantet strukturore”- ngjashmëritë në strukturat sociale – duhet të identifikohen për të mundësuar përgjithësimin në nivel politik. Duke evidentuar ngjashmëritë përkatëse lidhur me çështjet e adresuara në këtë studim midis vendeve pjesëmarrëse në të, gjetjet mund të informojnë përpjekjet për të përmirësuar politikat dhe praktikat e arsimit fillestar dhe të vazhduar të mësuesve në Rajonin e Ballkanit Perëndimor.

Bibliografia

- Acedo, C. (2008). Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38, 5–13.
- Anchan, J.P., Fullan, M. & Polyzoi, E. (2003). *Change Forces in Post-Communist Eastern Europe: education in transition*, London: Routledge Falmer.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt J.D. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2000), 749–764.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge Falmer.
- Broadfoot, P. (1990). Research on teachers: towards a comparative methodology. *Comparative Education*, 26 (2/3), 165–169.
- Carr, D. (1993). Guidelines for teacher training: the competency model. *Scottish Educational Review*, 25 (1), 17–25.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692.
- Day, C., Assuncao Flores, M. & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 249–265.
- European Commission (2005) *Common European Principles for Teachers' Competences and Qualifications*, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- European Commission. (2008). *Improving competences for the 21st century: An Agenda for European Cooperation on Schools*, http://ec.europa.eu/education/news/news492_en.htm

- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (2), 134–176.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education* 25, 594–601.
- Ford, D. Y. & Trotman, M. F. (2001). Teachers of Gifted Students: Suggested Multicultural Characteristics and Competences. *Roeper Review*, 23 (4), 235–240.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. London: RoutledgeFalmer.)
- Gonzales, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report. Phase I*. University of Duesto & University of Groningen
- Huizen, P., Oers B. & Wubbels T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (3), 267 – 290.
- Kidd, J. K., Sanchez S.Y. & Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally responsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 316–329.
- Kohn, M.L. (1989). Cross-national research as an analytic strategy. In M.L. Kohn (Ed.), *Cross-national research in Sociology*. California: Sage Publications Inc.
- Kolb, D.A. and Fry, R. (1975) Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.) *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 889–916.
- Leeman, Y. & Ledoux, G. (2005). Teachers on intercultural education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (6), 575–589.
- Leeman, Y. & Volman, M. (2000). Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (4), 367–379.
- Michailakis, D. & Reich, W. (2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER, European Journal of Disability Research* 3, 24–44.
- Pantić, N. (Ed.). (2008) *Tuning Teacher Education in the Western Balkans*. 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). *What Works in Inclusive Education?* Barkingside: Barnardo's.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- Stoof, A., Martens, R., van Merriwboer, J., & Bastiaens, T. (2002). The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review* 1, 345–365.
- Tatto, M. T. (1999). The Socializing Influence of Normative Cohesive Teacher Education on Teachers' Beliefs about Instructional Choice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (1), 95–118.
- Tigelaar, D.E.H., Dolmans D.H.J.M., Wolfhagen I.H.A.P., & Van Der Vleuten C.P.M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competences in higher education. *Higher education*, 48, 253 –268.
- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in Teacher Education: A look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58, 370–380.
- Vygotsky, L. S. (1988–1999) *The Collected Works* (New York: Plenum Press).
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher education*, 8 (2), 137–149.
- Wubbels, T. (1995). Professionalism in Teaching: How to Save an Endangered Species. 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) Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 56 (1), 23–48.
- Zgaga, P. (2006). (Ed.) *The Prospects of Teacher Education in South–east Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana.

ANEKSI 5 | LISTA E SHKURTIMEVE

AFP	Arsim dhe Formim Profesional
BB	Banka Botërore
BE	Bashkimi Europian
CEDEFOP	Qendra Europiane për Zhvillimin e Formimit Profesional
CEFTA	Marrëveshja e Tregtisë së Lirë në Europën Qendrore
DG EAC	Drejtoria e Përgjithshme për Arsimit dhe Kulturë
DG EMPL	Drejtoria e Përgjithshme për Punësim
EFA/FTI	Arsimi për TV Gjithë/Iniciativa Përsheptuese
ETF	Fondacioni Europian i Trajnimit
EURAC	Akademia Europiane Bolzano
GDP	Produkti i Brendshëm Bruto
IKT	Instituti i Kurrikulave dhe Trajnimit
IDP	Persona të Pastrehë (nga migrimi i brendshëm)
ILO/IPEC	Organizata Ndërkombëtare e Punës/Programi Ndërkombëtar për Eliminimin e Punës së Fëmijëve
INGO	Organizatë Ndërkombëtare Jo-fitimprurëse
IPA	Instrumenti për Asistencë Para-hyrëse
KE	Komisioni Europian
MASH	Ministria e Arsimit dhe Shkencës
OECD	Organizata për Bashkëpunim dhe Zhvillim Ekonomik
OJF	Organizata Jo-fitimprurëse
OPAK	Organizata e Personave me Aftësi të Kufizuara
PAI	Plane Arsimore Individuale
QSH	Qeveria e Shqipërisë

REF	Fondi i Arsimit të Romëve
MSA (BE)	Marrëveshja e Stabilizim Asocimit
NVA	Nevoja të Veçanta Arsimore
SHFSH	Shpëto Fëmijët në Shqipëri
SEE	Europa Juglindore
UN	Kombet e Bashkuara
UNDP	Programi për Zhvillim i Kombeve të Bashkuara
UNESCO Bashkuara	Organizata Arsimore, Shkencore dhe Kulturore e Kombeve të
UNICEF	Fondi i Fëmijëve i Kombeve të Bashkuara