

KËRKIME PEDAGOGJIKE

(Përmbledhje punimesh)

KËRKIME PEDAGOGJIKE



Prishtinë, 2015

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Kryeredaktor

Ismet Potera

Korrektor gjuhësor

Sabit Jaha

Përgatitja teknike

IPK

Revista shpërndahet falas. Mund ta gjeni edhe në: www.ipkmasht-gov.net

Përmbajtja

Parathënie	5
1. Vlerësimet e shkollave pilotë për procesin e zbatimit të Kurrikulës së re, Selimi Mehemti.....	8
2. Kurrikula dhe të nxëniet gjatë gjithësjetës, Sh. Gashi.....	35
3. Objektivizmi i mësimdhënësve në vlerësimin përfundimtar të nxënësve (klasa IX) në Rajonin e Prishtinës, B.Morina.....	52
4. Kahet e lëvizjes së numrit të nxënësve në arsimin e detyrueshëm në Kosovë, I. Potera.....	75
5.Zbatimi i standardeve për tekstet shkollore në Leximi (1-5), A. Mexhuani.	95
6. Komunikimi jo verbal dhe verbal-Gjuha e trupit, G. Pllana & A.Pllana-Breznica	118
7. ndikimi i edukimit estetik dhe i artit letrar në formimin e personalitetit të të nxënësit, Z. Plakolli.....	136
8. Vëzhgimi i stereotipave dhe paragjyqimeve tek një grup nxënësish të shkollës së mesme teknike “Lutfi Musiqi”, Vushtrri, A.Pllana-Breznica.....	158
9. Informimi dhe orientimi profesional i nxënësve në shkollimin e mesëm të ulët në K. Prizrenit, Fatmir Mehmeti	171
10. Mësimi i bazuar në projekte, Sh. Bekteshi- Muçolli.....	186
11. Roli i Këshillit emergjent për sigurinë në shkollë, G.Gajraku	206
12. Kultura e komunikimit në arsim, S. Shala.....	219

Parathënie

Kërkime Pedagogjike 6, është vazhdimësi e përpjekjeve të stafit të IPK-së për të ofruar ndihmë profesionale për çështje të teorisë dhe të praktikës edukative dhe të sistemit arsimor. Një ndër çështjet me rëndësi, dhe me përparësi për arsimin në Kosovë, është reforma që është duke ndodhur me zbatimin e kurrikulës së re. Këtij numri i paraprinë pikërisht një analizë e këtij procesi. Edhe në numrat tjerë do të bëjmë përpjekje që mësuesit, studentit dhe të tjerëve, që janë orientuar në mësimdhënie, t'u ofrojmë mundësi që të kenë materiale të kësaj natyre në gjuhën shqipe. Të gjithë numrat e botuar deri më tani janë shpërndarë, por në vazhdimësi po shtrohet nevoja dhe kërkesat për literaturë profesionale, në të cilën trajtohen tema nga praktika shkollore. Temat e trajtuara në këtë numër paraqesin hulumtime ose pikëpamje të autorit për problemin e trajtuar, ose janë nisje për diskutim dhe trajtim më të thelluar të asaj fushe.

Temat e trajtuara nga autorët (hulumtues të IPK-së dhe autorë të jashtëm) janë pjesë e preokupimit të tyre si hulumtues në fushat përkatëse si dhe pjesë e rrjedhave në sistemin arsimor të ne. Autorët kanë bërë përpjekje për t'i pasqyruar aspektet teorike të çështjeve të trajtuara dhe ndërlidhjen e tyre me aspektet apo me gjendjen në praktikën arsimore të ne, por edhe ndërlidhjen me kahet e zhvillimeve në fushën e arsimit.

Synimi i Institutit është që këto trajtesa, hulumtime dhe analiza, t'i ofrojnë praktikuesve (punonjësve) të arsimit, politikëbërësve dhe komunitetit arsimor në përgjithësi, një pasqyrë të gjendjes për orientimin e politikave arsimore me qëllim të përparimit dhe për përmirësimin e praktikave arsimore.

Në këtë numër lexuesit mund të gjejnë trajtesa dhe analiza për Kurrikulën si një çështje që e preokupon shkollën/arsimin në Kosovë, pastaj një analizë krahasues e teksteve shkollë dhe harmonizimi i tyre me standardet për tekste, çështje me rëndësi në teorinë e komunikimit, një analizë e të dhënave sa i përket lëvizjes së numrit të nxënësve në sistemin arsimor të detyrueshëm, orientimi i nxënësve për profesion dhe gjendja në shkollën tonë në këtë aspekt, zbatimi i të nxënësve me projekt, si një formë e avancuar e të nxënësve etj.

Çmoj përkushtimin e Këshillit Shkencor për kontributin e dhënë në avancimin e punimeve dhe të projekteve në përgjithësi si dhe të gjithë hulumtuesve, të cilët kanë trajtua problemet me të cilat përballlet arsimi parauniversitar dhe rekomandimet, me synim përmirësimin e gjendjes.

Revista është e hapur për të gjithë dashamirët e arsimit, gjë që dëshmohet në këtë numër me katër punime nga bashkëpunëtor të jashtëm të cilët shprehin interesim për botim të punimeve të tyre në këtë revistë profesionale pedagogjike.

Presim mirëkuptim nga ata që dërguan punimet e tyre për botim në Kërkime, por të cilat nuk përmbushën kriteret e dhëna nga Këshilli shkencor i IPK-së dhe formati i revistës.

Mbetet që lexuesit të gjykojnë për aspektet e trajtuara në punimet që po i ofrojmë, por edhe të japin sugjerime, kritika e rekomandime.

Propozimet dhe sugjerimet profesionale janë të mirëseardhura, si dhe çdo kontribut qëllimor për avancimin e formatit profesional të botimeve të IPK-së, i cili do të jetë në shërbim të lexuesit/studjuesit.

Ky numër dallon me abstraktet edhe në gjuhën angleze.

Dhjetor, 2015

VLERËSIMET E SHKOLLAVE PILOTË PËR PROCESIN E ZBATIMIT TË KURRIKULËS SË RE

M.sc.Selim Mehmeti,

hulumtues për standarde dhe vlerësim në IPK

Abstrakt

Ky studim trajton aspektet e pilotimit të Kornizës së Kurrikulës në Arsimin Parauniversitar në Kosovë, respektivisht vlerësimet e shkollave të përfshira në procesin e pilotimit të kurrikulës për procesin e zbatimit të kurrikulës së re. Qëllimi i përgjithshëm i këtij studimi është ofrimi i informacioneve për Ministrinë e Arsimit dhe sektorët tjerë të arsimit, lidhur me gjendjen aktuale, sfidat dhe problemet në pilotimin të kurrikulës së re nga kënd vlerësimi i shkollave pilot dhe ofrimi i rekomandimeve orientuese për adresimin tyre, para se të fillojë zbatimi i saj në shkallë vendi. Studimi është i përqendruar në analizën e vlerësimeve të shkollave pilot për (i) udhëheqjen e procesit të pilotimit të kurrikulës në nivel shkolle, (ii) punën e mësimdhënësve në procesin e pilotimit të kurrikulës; (iii) përfshirjen e prindërve; (iv) përkrahjen e shkollave nga MASHT dhe ndikimin e trajnimeve në fazën e pilotimit zbatimit të kurrikulës; (v) monitorimin dhe përkrahjen nga inspektorati i arsimit, (vi) monitorimin dhe përkrahjen nga Drejtoritë Komunale të Arsimit, (vii) përkrahjen nga donatorët; dhe (viii) nevojat e shkollave për mbështetje në procesin e zbatimit të kurrikulës. Studimi është realizuar duke u mbështetur në të dhënat e siguruara përmes një instrumenti të vlerësimit pesë shkallësh, të administruar me 387 respondentë (drejtorë dhe zv.drejtorë, koordinatorë të shkollës për kurrikulë, koordinatorë nga fushat e

kurrikulës dhe mësimdhënës në klasat pilot) nga 80 shkolla në Kosovë që pilotojnë kurrikulën e re dhe të diskutuara me një fokus grup të mësimdhënësve me role të ndryshme në procesin e pilotimit të kurrikulës. Rezultatet tregojnë se procesi i pilotimit të kurrikulës ka mobilizuar shkollat për të punuar në bazë të kërkesave të kurrikulës së re, ka thelluar komunikimin dhe bashkëpunimin në mes të mësimdhënësve, shkollave dhe sektorëve të arsimit. Gjithashtu, rezultatet tregojnë se shkollat pilot nuk janë përgatitur në masë të duhur për të udhëhequr procesin e zbatimit të kurrikulës së re dhe nuk kanë marrë përkrahje të mjaftueshme nga sektorët përgjegjës të arsimit në Kosovë për të jetësuar në praktikë filozofinë dhe konceptin e kurrikulës së re.

Fjalë kyçe: Fushë kurrikulare, kompetencë, kurrikula e bazuar në kompetenca, kurrikula, procesi i pilotimit të kurrikulës, rezultatet e të nxënit.

Abstract

This study deals with aspects of the implementation of new Kosovo Curriculum Framework for Pre-university Education, respectively the evaluation of schools that have been involved in the process of piloting the new curriculum. The main purpose of this study is to provide information for the Ministry of Education, Science and Technology and other education sectors with regards to the status quo, challenges and problems related to the piloting of the new curriculum from the perspective of pilot schools as well as to provide recommendations for addressing those issues before the start of implementation in national. The study is focused on analysing the evaluation of pilot schools with regards to (i) managing the process of piloting the new curriculum in school level, (ii) teachers work in the process of piloting the curriculum; (iii) involvement of parents; (iv) the support to schools provided by MEST and the effect of training offered in the piloting phase of curriculum implementation; (v) monitoring and support from the education inspectorate, (vi) monitoring and support from Municipality Education Directorates, (vii) donor support; and (viii) schools' needs for support in the curriculum implementation process. The study is based on the data collected through an evaluation instrument five degree administered with 387 respondents

(directors and deputy directors, school based curriculum coordinators, coordinators of curriculum areas and teachers of pilot classrooms) from 80

schools in Kosovo that pilot the new curriculum and discussed in a focus group of teachers with different roles in the curriculum implementation process. Results show that the process of curriculum implementation has mobilised schools to work based on the demands of the new curriculum, has deepened the communication and cooperation between teachers and between education sectors in the area of curriculum implementation. In addition, the results show that pilot schools have not been prepared well enough to be able to manage the implementation process of the new curriculum and have not received enough support from the responsible education sectors in Kosovo to practically implement the philosophy and concept of the new curriculum.

Key words: Curriculum area, competency, competency based curriculum, curricula, curriculum implementation process, learning outcomes.

HYRJE

Reforma e kurrikulës në arsimin parauniversitar në Kosovë përbën një nga shtyllat kryesore të reformës së sistemit të arsimit në Kosovë, e cila synon të sigurojë rritjen e kompetencave të nxënësve në përputhje me trendet ndërkombëtare dhe kërkesat e shoqërisë. Nga ana tjetër kërkesat e reformës së kurrikulës janë mjaft sfiduese dhe komplekse që kërkojnë një qasje të kujdesshme për futjen në sistem të zbatimit të kurrikulës së re në të gjitha shkollat e Kosovës. Një nga kërkesat e kurrikulës së re është që shkolla vetë të hartojë planet dhe programet mësimore për lëndë dhe klasë, duke u bazuar në Kurrikula Bërthamë për shkallët dhe nivelet përkatëse të arsimit parauniversitar.

Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT) është në vitin e dytë të pilotimit të kurrikulës së re. Pilotimi i kurrikulës në vitin e parë (2013/2014) përfshinte 10 shkolla, ndërsa në vitin e dytë (2014/2015) janë shtuar edhe 82 shkolla, duke përfshirë Shkolla Filllore, Shkolla të Mesme të Ulëta, Gjimnaze dhe Shkolla profesionale. Përkundrajt faktit se jemi në vitin e dytë të pilotimit të kurrikulës,

akoma nuk është bërë një vlerësim gjithëpërfshirës i procesit të pilotimit të kurrikulës, i cili do të orientonte në rishikimin apo

plotësimin e dokumenteve kurrikulare dhe zhvillimin e materialeve mbështetëse për shkolla, mësimdhënës dhe sektorë të tjerë të arsimit të përfshirë në procesin e zbatimit të kurrikulës.

Për të gjykuar nëse procesi i zbatimit të kurrikulës së re është duke ecur mirë në fazën e pilotimit dhe pritet që t'i kontribuojë shtrirjes së zbatimit të kurrikulës së re në shkallë vendi, është e nevojshme që të kryhen analiza dhe vlerësime të ndryshme dhe krahasime të rezultateve të arritura për këtë proces. Kësaj kërkese, pritet t'i kontribuojë ky studim modest i mbështetur në vlerësimet e shkollave që janë duke e pilotuar kurrikulën e re.

Shqyrtimi i literaturës

Zhvillimi apo rishikimi i kurrikulave është proces që lidhet me ndryshimet në arsim dhe ka për qëllim t'i përgjigjet sfidave me të cilat ballafaqohet shoqëria, apo t'u përshtatet zhvillimeve në shoqëri, arritjeve në shkencë, teknologji, arritjes së vizionit që e përcakton shoqëria për të ardhmen, etj. Arsyeshmëri të tilla, të përafërta më këtë që u tha më lart, gjejmë në shumicën e kurrikulave të zhvilluara në këto vitet e fundit. Këtë e gjejmë edhe në hyrje të dokumentit të Kornizës së Kurrikulës së Arsimit Parauniversitar në Kosovë, ku theksohet se zhvillimi i kurrikulës së re është bërë me qëllim të ballafaqimit me sfidat, si: nevoja për ndërtimin e një shoqërie të dijes, integrimi në epokën digjitale, rritja e ndërvarësisë dhe e lëvizshmërisë, të mësuarit për të jetuar së bashku, zhvillimi i qëndrueshëm (MASHT /KKK, 2011 fq. 10).

Gjatë shqyrtimit të literaturës, vërehet se dokumentet e kurrikulës në vende të ndryshme kanë dallime në strukturë të dokumenteve të kurrikulës, qëllime, parime, në organizimin e përmbajtjes së kurrikulës, vendosjen e rezultateve të nxënit, numrin e fushave të kurrikulës apo lëndëve mësimore, qasjen e bazuar në kompetenca dhe numrin e kompetencave kryesore, qasjen e integritit të lëndëve në fusha

kurrikulare dhe numrin e lëndëve të përfshira brenda një fushe kurrikulare, përfshirjen e teknologjisë, sistemin vlerësimit, fondin e

orëve mësimore për fusha kurrikulare apo lëndë mësimore, autonomi të shkollës, etj.

Korniza e Kurrikulës për Arsimin Parauniversitar në Kosovë, e miratuar në vitin 2011, ka pikë referimi qasjen e bazuar në kompetenca, përmes së cilës synohet të zhvendoset fokusi nga presioni për realizimin e përmbajtjes së përcaktuar me programe mësimore dhe tekste shkollore, në zhvillimin e kompetencave kryesore të zbërthyer nëpërmjet rezultateve të nxënit. Zhvillimi i kompetencave të përcaktuara në kuadër të kurrikulës, synohet të bëhet nëpërmjet fushave të kurrikulës, lëndëve/moduleve me zgjedhje, projekteve, aktiviteteve ndërkurrikulare dhe jashtë kurrikulare, etj.

Në raport me fushat e kurrikulës, Korniza e Kurrikulës së Kosovës e miratuar në vitin 2011 është e përafërt me atë të Skocisë të miratuar në vitin 2008, me disa dallime të vogla në emërtimin e dy fushave të kurrikulës. KK e Kosovës përbëhet nga shtatë fusha kurrikulare: Gjuhët dhe komunikimi, Artet, matematika, Shkencat e natyrës, Shoqëria dhe mjedisi, Shëndeti dhe mirëqenia, dhe Jeta dhe puna. Kurrikula e Skocisë ka edhe fushën e Edukimit fetar dhe moral (Morgan 2014, fq. 44). Por, në raport me kompetencat kryesore, kemi dallime në numrin e kompetencave dhe emërtimin e përmbajtjen e tyre. Në kurrikulën e Kosovës janë vendosur gjashtë kompetenca kryesore: Kompetenca e komunikimit dhe e të shprehurit; e të menduarit; e të mësuarit; për jetë, punë dhe për mjedis; personale; dhe qytetare, kurse në kurrikulën e Skocisë janë vendosur tri kompetenca: për të nxënë; për jetën; dhe për punën (Janaqi, fq.80). Ndërkohë, edhe Shqipëria ka hartuar Kornizën Kurrikulës që është e përafërt me kurrikulën e Kosovës.

Në Kurrikulat Bërthamë të hartuara për tri nivelet formale të arsimit të arsimit parauniversitar në Kosovë (arsimin fillor klasa 1-5, arsimin e mesëm të ulët klasa 6-9 dhe arsimin e mesëm të lartë klasat 10-12), përveç aspekteve të përgjithshme të lidhura me kurrikulën për shkollë përkatëse të saj, janë dhënë edhe orientime për autonominë e shkollës për shfrytëzimin në mënyrë inovative dhe fleksibile të kohës së

mësimdhënies dhe nxënies si mbështetje për hartimin e programeve mësimore me bazë shkollën (MASHT /KB niveli II - 2012, fq. 89), por

brenda kërkesave të përcaktuar me Kornizë të Kurrikulës dhe Kurrikula Bërthamë.

Kurrikula e re i mundëson shkollës, përkatësisht organeve profesionale të saj që të hartojnë plane dhe programe mësimore për lëndë mësimore dhe klasë në kuadër të shkallës përkatëse të kurrikulës, duke u bazuar në përshkrimet për secilën fushë kurrikulare, rezultatet e të nxënësve për shkallë kurrikulare, kohën mësimore në dispozicion për një shkallë kurrikulare, etj. Kurrikula e re mundëson përdorim të burimeve alternative gjatë procesit të mësimdhënies dhe nxënies, teksti i nxënësve do të vazhdojë të mbetet burimi kryesor i mësimdhënies dhe nxënies (Hamza 2011, fq. 14). Për procesin e pilotimit të kurrikulës në Kosovë nuk u përgatiten tekste të reja, por u sugjeruan mësimdhënësve që të përdorin tekstet ekzistuese dhe burime të tjera alternative që sigurojnë arritjen e rezultateve të nxënësve.

Integrimi i lëndëve në kuadër të fushave kurrikulare dhe kërkesat për të ofruar mësimdhënien e bazuar në qasjen e integruar, përbëjnë një ndryshim të madh në kurrikulën e re. Përpjekjet për të përfshirë programe të integruara lëndësh/ndërkurrikulare mund të kenë merita të konsiderueshme, por nuk kanë mundur të sigurojnë një themel të qëndrueshëm (Marsh 2009, 44). Në anën tjetër, autonomia e shkollës në përcaktimin e rezultateve të nxënësve dhe përmbajtjeve mësimore për lëndë dhe klasë duke u bazuar në kurrikula bërthamë, përbën një sfidë tjetër që duke mos u kuptuar drejtë, mund të këtë dallime të theksuara ndërmjet shkollave lidhur me atë së çfarë dhe si i përkrahin nxënësve në zhvillimin e kompetencave kryesore.

METODOLOGJIA

Objekti i studimit

Objekt studimi ishte pilotimi i kurrikulës së re në arsimin parauniversitar në Kosovë, respektivisht vlerësimet e shkollave pilotë lidhur me procesin e zbatimit të kurrikulës së re. Ndërsa, qëllimi ipërgjithshëm i këtij studimi është ofrimi i informacioneve për Ministrinë e Arsimit dhe sektorët tjerë të arsimit, lidhur me gjendjen aktuale, sfidat dhe problemet e identifikuara në pilotimin të kurrikulës së re nga kënd vlerësimi i shkollave pilotë dhe ofrimi i rekomandimeve orientuese për adresimin tyre, para se të fillojë zbatimi i saj në shkallë vendi.

Rëndësia e studimit

Ky studim është mjaft i rëndësishëm, sepse ofron një orientim të qartë për hapat e mëtejme që duhet ndjekur për adresimin e sfidave dhe problemeve të identifikuara në zbatimin e kurrikulës së re, para se të fillojë shtrirja e zbatimit të saj në shkallë vendi.

Pyetjet kryesore të studimit

Studimit i paraprinë tri pyetje kryesore: (i) *A janë përgatitur shkollat në masë të duhur për të udhëhequr procesin e zbatimit të kurrikulës së re;* (ii) *A kanë marrë shkollat pilot përkrahje të mjaftueshme nga sektorët përgjegjës të arsimit në Kosovë për zbatimin e kurrikulës së re; dhe* (iii) *Cilat janë kërkesat e shkollave pilot për rishikimin e segmenteve të veçanta të kurrikulës së re para se të fillojë shtrirja e zbatimit të saj në shkallë vendi?*

Dizajni i studimit

Studimi përfshin një kombinim të qasjes kualitative dhe kuantitative në hulumtim. Të dhënat kualitative janë marrë nga raportet e shkollave

pilot për zbatimin e kurrikulës së re, ndërsa të dhënat sasiore janë marrë nga instrumenti i vlerësimit i administruar në shkollat pilot. Studimi është i bazuar në modelin e hulumtimit përshkrues dhe vlerësues dhe është i realizuar përmes metodës së përshkrimit dhe instrumentit të vlerësimit.

Popullata dhe mostra

Popullacionin e studimit e përbëjnë të gjithë përfaqësuesit e 92 shkollave të arsimit parauniversitar në Kosovë që janë të përfshira në pilotimit të kurrikulës së re. Ky popullacion përbëhet nga 2639 përfaqësues të shkollave pilot të cilët kishin role të veçanta në procesin e pilotimit të kurrikulës së re (drejtorë dhe zv. drejtorë, koordinatorë të kurrikulës dhe mësimdhënës që japin mësim në klasat ku pilotohet kurrikula e re).

Për të marrë një vlerësim gjithëpërfshirës nga shkollat pilot lidhur me procesin e pilotimit të kurrikulës, kriter për përzgjedhje të mostrës u morën tipet e shkollave dhe rolet e akterëve kryesor të shkollave për procesin e pilotimit të kurrikulës. Lidhur me tipet e shkollës, u vendos që të përfshihen të gjitha tipet e shkollave të përfshira në pilotim të kurrikulës (shkollat nëntëvjeçare, gjimnazet dhe shkollat profesionale). Lidhur me rolet e akterëve kryesor të shkollës të përfshirë në procesin e pilotimit të kurrikulës, u vendos që mostra të përbëhet: drejtorët dhe zv. drejtorët e shkollave pilot, koordinatorët e shkollës për kurrikulë, një koordinator i shkollës për një nga fushat e kurrikulës, si dhe dy mësimdhënës që japin mësim në klasat pilot.

Në studim kanë marrë pjesë 387 respondentë ose 14.66% e popullacionit nga 80 shkolla pilot. Prej tyre, në studim kanë marrë pjesë 97 drejtorë dhe zv. drejtorë të shkollave pilot, 78 koordinatorë të shkollës për kurrikulë, 73 koordinatorë të fushave të ndryshme kurrikulare dhe 139 mësimdhënës që japin mësim në klasat pilotë.

Instrumentet

Studimit i ka paraprirë një analizë e raporteve nga trajnimi dhe monitorimi i mësimdhënësve për zbatimin e kurrikulës i realizuar në periudhën qershor – tetor 2014. Të dhënat në këto raporte kërkonin një vlerësim më gjithëpërfshirës nga shkollat lidhur me procesin e zbatimit të kurrikulës në shkollat pilot, me qëllim të ofrimit të një raporti për vendimmarrësit në MASHT për procesin e shtrirjes së zbatimit të kurrikulës edhe në shkollat tjera. Për të marrë përgjigje në pyetjet kryesore të studimit, u përgatit dhe u përdor instrumenti i vlerësimit pesë shkallësh që mbulonte tregues të ndryshëm që lidhen me procesin e zbatimit të kurrikulës.

Instrumenti i vlerësimit i përdorur në këtë studim ishte i organizuar në dy seksione. Në seksionin e parë u përfshin 20 tregues për shtatë fusha që lidhen më procesin e pilotimit të kurrikulës në shkollë, ku pjesëmarrësve u është kërkuar që të bëjnë vlerësimin me një nga pesë shkallet e vlerësimit për secilin tregues. Vlerësimi me numrin 1 ka treguar se treguesi nuk është arritur fare në shkollë, ndërsa vlerësimi me numrin 5 ka treguar se treguesi është arritur në shkollë në nivel shumë të lartë. Në seksionin e dytë janë përfshirë pesë pyetje të hapura që lidhen me sukseset kryesore të arritura deri në këtë fazë të pilotimit të kurrikulës së re, sfidat/ problemet kryesore në raport me implementimin e kurrikulës në këtë fazë të pilotimit, planet e shkollës, kërkesat për DKA dhe MASHT për të përmirësuar cilësinë e implementimit të kurrikulës.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat janë mbledhur në 80 shkolla të ndryshme në Kosovë që pilotojnë Kornizën e Kurrikulës (2011) dhe Kurrikulat Bërthamë (2012). Të dhënat e studimit në terren janë mbledh në periudhën nëntor – dhjetor 2014, gjatë kohës së vlerësimit të portfoliove të zhvillimit profesional të mësimdhënësve të përfshirë në programin e trajnimit për zbatimin e kurrikulës së re. Administrimin e instrumentit të vlerësimit e

kanë bërë hulumtuesit e Institutit Pedagogjik të Kosovës dhe inspektorët e arsimit, të cilët i kanë dhënë informacionet kryesore për pjesëmarrësit e studimit, lidhur me qëllimin e studimit dhe udhëzimet për plotësimin e instrumentit të vlerësimit.

Drafti i parë i raportit të studimit është diskutuar me një fokus grup në të cilin kanë marrë pjesë 30 pjesëmarrës nga shkollat me rol të ndryshme në procesin e pilotimit të kurrikulës - trajnerë të fushave të kurrikulës, koordinatorë shkolle për kurrikulë dhe mësimdhënës në shkollat pilot. Po ashtu, rezultatet e studimit janë prezantuar dhe diskutuar edhe në një punëtori me Departamentin e Kurrikulave ne MASHT dhe Projektin e Binjakëzimit.

Analiza e të dhënave

Të dhënat kuantitative nga instrumenti i vlerësimit janë analizuar me programin kompjuterik Microsoft Office Excel 2007 PivotTable. Ato janë raportuar dhe janë përmbledhur në mesatare të vlerësimeve për secilin tregues të përfshirë në instrumentin e vlerësimit dhe janë ndarë sipas roleve të respondentëve të përfshirë në studim. Për të dhënat kualitative është bërë një analizë e veçantë duke i grupuar rezultatet në tema në bazë të rasteve të cilat kanë veçuar tema të njëjta dhe pastaj janë nxjerrë përfundime të sintetizuara përkitazi me çështjet specifike të ngritura nga pjesëmarrësit në studim.

Kufizimet

Studimi mund të ketë kufizime, sepse është i kufizuar vetëm në vlerësimet e përfaqësuesve të shkollave dhe rezultatet e diskutimit me fokus grup. Në raportin e studimit nuk është përfshirë ndonjë analizë e raporteve të shkollave, DKA-ve, MASHT-it apo raporte të tjera që lidhen me pilotimin e kurrikulës. Gjithashtu në raportin e studimit nuk është përfshirë ndonjë analizë e bëra lidhur me cilësinë e planifikimeve mësimore më bazë në shkollë, meqë kjo është detyrë e ekspertëve të fushave të kurrikulës të angazhuar nga MASHT, të cilët akoma nuk publikuar ndonjë analizë vlerësuese për cilësinë e planifikimeve

mësimore të përgatitura në nivel shkolle, që do të mund të përdorej si referencë.

REZULTATET E STUDIMIT DHE DISKUTIMI I TYRE

Udhëheqja e procesit të pilotimit të kurrikulës në nivel shkolle

Udhëheqja e procesit të pilotimit të kurrikulës në nivel shkollës përbën një sfidë në vetë për zbatimin e reformës së kurrikulës. Për fillimin e pilotimit të kurrikulës, MASHT ka përcaktuar detyra të veçanta për drejtorët e shkollave, koordinatorët e shkollave për kurrikulë dhe koordinatorët e fushave të kurrikulës, si dhe ka bërë përpjekje për të ofruar përkrahje të vazhdueshme për të siguruar një udhëheqje të mirë të këtij procesi në nivel shkolle.

Për të parë se si përfaqësuesit kryesor të shkollës të përfshira në pilotimin e kurrikulës së re e vlerësojnë udhëheqjen e procesit të pilotimit të kurrikulës në nivel shkolle, u përcaktuan tre tregues specifik për tu vlerësuar fusha e udhëheqjes në këtë proces. Treguesit e përcaktuar përfshijnë disa nga kërkesat që duhet të përmbushë udhëheqja e shkollës lidhur me (i) përkrahjen dhe mentorimin e mësimdhënësve në procesin e zbatimit të kurrikulës, (ii) ndërlidhjen e prioriteteve zhvillimore të shkollës me kërkesat që lidhen për pilotimin e kurrikulës dhe (iii) përfshirjen e Këshillit Drejtues të Shkollës në aktivitetet që lidhen me pilotimin e kurrikulës së re. Mesatarja vlerësimeve¹ e dalë për secilin tregues, pasqyron një vlerësim relativisht të lartë për udhëheqjen e procesit të pilotimit të kurrikulës në nivel shkolle. Tabela në vijim specifikon të dhënat e mesatares së vlerësimeve sipas përfaqësuesve të shkollës për tregues të veçantë që lidhen me udhëheqjen e shkollës në këtë fazë të pilotimit të kurrikulës.

¹ Vlerësim me 1 tregon se nuk është arritur fare treguesi në shkollë, ndërsa vlerësimi me 5 tregon se treguesi është arritur në nivel shumë të lartë.

Tabela 1: Mesatarja e vlerësimeve të përfunduesve të shkollës për treguesit që lidhen me udhëheqjen e procesit të pilotimit të kurrikulës në nivel shkolle.

Treguesit që pasqyrojnë disa segmente të udhëheqjes së procesit të pilotimit të kurrikulës në nivel shkolle	Mesatarja e vlerësimeve			
	Drejtorë dhe zv. drejtorë	Koordinatorë të shkollës për KKK	Koordinatorë të fushës së kurrikulës	Mësimdhënës në klasat pilotë
1. Prioritetet zhvillimore të shkollës, të realizuara në këtë periudhë kanë ndihmuar në përgatitjen më të mirë të shkollës për pilotimin e kurrikulës së re.	3.9	3.9	3.9	3.6
2. Drejtuesit e shkollës dhe koordinatori i shkollës për KKK, në mënyrë të vazhdueshme organizojnë sesione mentorimi me mësimdhënës për zbatimin e kurrikulës së re.	4.3	4.4	4.2	4
3. Këshilli drejtes i shkollës ka qenë aktivisht i përfshirë në përkrahje të aktiviteteve për pilotimin e kurrikulës së re.	4.1	4.2	4.3	4

Te dhënat e pasqyruara tregojnë një dallim të vogël ndërmjet vlerësimeve të mësimdhënësve që nuk kanë rol në udhëheqje të aktiviteteve për kurrikulë dhe atyre që kanë role në udhëheqjen dhe koordinimin e aktiviteteve për pilotimin e kurrikulës së re.

Puna e mësimdhënësve në procesin e pilotimit të kurrikulës

Kurrikula e re në Kosovë që është duke u pilotuar, përcakton një autonomi më të madhe për mësimdhënës, në raport me hartimin e rezultateve për fusha/lëndë për klasë të caktuara, përcaktimin e temave mësimore për fusha të kurrikulës dhe lëndë në raport me rezultatet e fushës, planifikimet mësimore (planet për shkallë, planet vjetore, mujore, javore dhe ditore), përzgjedhjen dhe përdorimin e materialeve

mësimore etj. Për të parë se si akterët kryesore e vlerësojnë punën e mësimdhënësve në këtë fazë të pilotimit të kurrikulës, u përcaktuan pesë tregues specifik të cilët përfshijnë vlerësimin e punës së mësimdhënësve në përmbushje të kërkesave të kurrikulës, vlerësimin për ndërlidhjen e rezultateve për lëndë dhe klasë me fushat e kurrikulës, përgatitjen e planeve mësimore, shkëmbimin e përvojave me kolegë në nivel shkolle, mentorimin kolegial në shkollë dhe shkëmbimin e

përvojave më mësimdhënës të shkollave tjera që janë të përfshira në procesin e pilotimit të kurrikulës.

Mesatarja e vlerësimeve me shkallë/nota sipas treguesve për punën e mësimdhënësve në shkollat pilot, pasqyron një vlerësim relativisht të lartë për punën që kanë bërë mësimdhënësit në këtë fazë të pilotimit të kurrikulës së re. Rezultatet e vlerësimeve nuk tregojnë dallime të theksuara ndërmjet përfaqësuesve të shkollave që kanë role të ndryshme në këtë proces. Tabela në vijim specifikon të dhënat e mesatares së vlerësimeve sipas përfaqësuesve të shkollës për tregues të veçantë që lidhen me punën e mësimdhënësve në këtë fazë të pilotimit të kurrikulës.

Tabela 2: Mesatarja e vlerësimeve të përfaqësuesve të shkollës për treguesit që lidhen me punën e mësimdhënësve në shkollat pilotë.

Treguesit që pasqyrojnë një pjesë të punës së mësimdhënësve në procesin e pilotimit të kurrikulës	Mesatarja e vlerësimeve			
	Drejtorë dhe zv. drejtorë	Koordinatorë të shkollës për KKK	Koordinatorë të fushës së kurrikulës	Mësimdhënës në klasat pilotë
1 Mësimdhënësit e angazhuar në klasat në të cilat pilotohet kurrikula e re, punojnë sipas kërkesave të kurrikulës.	4.1	4.3	4.3	4.3
2 Rezultatet e të nxëniet të vendosura për lëndë dhe klasë, ndërlidhen me rezultatet e fushave të kurrikulës bërthamë.	4.1	4.3	4.4	4.3
3 Përgatitja e planeve mësimore është duke u bërë në mbështetje të rezultateve të të nxëniet.	4.4	4.5	4.6	4.7
4 Mësimdhënësit e angazhuar në klasat në të cilat pilotohet kurrikula e re, vazhdimisht shkëmbejnë përvojat me kolegë të shkollës.	4.2	4.4	4.3	4.3
5 Mësimdhënësit e angazhuar në klasat, në të cilat pilotohet kurrikula e re, vazhdimisht kanë praktikuar mentorimin kolegial në orë mësimore.	3.6	3.5	3.5	3.7
6 Mësimdhënësit e angazhuar në klasat në të cilat pilotohet kurrikula e re, shkëmbejnë përvoja me mësimdhënës të shkollave të tjera pilotë.	3.5	3.2	3.5	3.3

Për dallim nga vlerësimet me notë për treguesit e mësipërm, pjesa me e madhe e përfaqësuesve të shkollave pilot të përfshirë në studim, kur u është kërkuar që të listojnë sfidat/problemet kryesore me të cilat janë ballafaquar deri në këtë fazë të pilotimit të kurrikulës së re, kanë

specifikuar se sfidat/problemet më të mëdha qëndrojnë në: *Hartimin e rezultateve për lëndë dhe klasë sipas rezultateve të fushave të kurrikulës; Vendosijen e temave për fusha të kurrikulës sipas rezultateve të fushës dhe në përshkaktim për lëndë që mbulojnë fushat e përkatëse të kurrikulës; Ndërlidhjen e temave të fushës me lëndë mësimore dhe me fushat tjera të kurrikulës; dhe Vlerësimin e nxënësve sipas kërkesave të kurrikulës.* Ngritja e këtyre sfidave/problemeve nga përfaqësuesit e shkollave pilot, janë një tregues se përkundrejt përpjekjeve të mësimdhënësve në përmbushjen e kërkesave të kurrikulës së re që lidhet më hartimin e planeve dhe programeve për klasë, ata kanë dilema të theksuara për punën e bërë lidhur me hartimin e planeve dhe programeve mësimore për klasë. Kjo u vërtetua edhe në punëtorinë e mbajtur me fokus grup. Pjesëmarrësit në këtë punëtori, theksuan se nuk mund të japin një vlerësim përmbajtësor më specifik lidhur me planifikimet mësimore në nivel shkolle, sepse kjo u takon grupeve të ekspertëve të angazhuar nga MASHT dhe koordinatorëve të fushave të kurrikulës në MASHT. Deri me tani akoma nuk ka një raport të sintetizuar për cilësinë e planifikimeve mësimore të hartuara në nivel shkolle.

Përfshirja e prindërve në pilotimin e kurrikulës

Prindërit janë një faktor më rëndësi të veçantë për zbatimin e reformës së kurrikulës. Kurrikula e re e fuqizon edhe më shumë rolin e përfshirjes së prindërve në hartimin e planeve dhe programeve mësimore për klasë, në mënyrë të veçantë fuqizon përfshirjen e prindërve në procesin e zhvillimit të kurrikulës me zgjedhje. Përfshirja e prindërve në këtë proces ishte një tregues në vete që u vendos në instrumentin e vlerësimit për zbatimin e kurrikulës së re. Mesatarja e vlerësimeve nga të gjithë përfaqësuesit e shkollës të përfshirë në studim, tregon se përfshirja e prindërve në procesin e zhvillimit të

kurrikulës me zgjedhje ka qenë evidente në pjesën më të madhe të shkollave pilot, por jo në nivel të lartë. Këtë e theksojnë vlerësimet e përfaqësuesve të shkollave, ku sipas vlerësimeve të tyre, përfshira e prindërve në konsultime dhe në vendimmarrje për vendosjen e kurrikulës me zgjedhje vlerësohet relativisht mirë, përkatësisht me notën 3. Lidhur me përfshirjen e prindërve në pilotimin e kurrikulës, nuk kemi vlerësime nga vetë prindërit, meqë nuk është planifikuar për përfshirje në studim. Mbetët të bëhet një vlerësim i veçantë për praktikën e përfshirjes së prindërve në procesin e zhvillimit të kurrikulës me zgjedhje.

Përkrahja e shkollave nga MASHT dhe ndikimi i trajnimeve fazën e pilotimit të kurrikulës

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë që nga fillimi i procesit të zbatimit të kurrikulës ka ofruar përkrahje për shkollat pilot në forma të ndryshme, përmes punëtorive në nivel shkolle dhe rajoni për informim dhe sensibilizim lidhur me kërkesat e kurrikulës së re dhe në partneritet me Institutin Pedagogjik të Kosovës ka ofruar trajnime për mësimdhënës dhe doracakë me udhëzime për praktikën e planifikimit dhe zbatimit të kurrikulës së re. Për ta parë cilësinë e përkrahjes së shkollave pilot nga MASHT dhe IPK, respondentëve të përfshirë në studim iu kërkua që të japin vlerësimet e tyre përmes treguesve të dhënë në instrumentin e vlerësimit për këtë fushë të përfshirë në studim.

Mesatarja e vlerësimeve për përkrahjen e shkollave nga MASHT dhe IPK dhe ndikimin e trajnimeve fazën pilot të zbatimit të kurrikulës, e dalë nga vlerësimet e përfaqësuesve të shkollës të përfshirë në studim pasqyron një vlerësim relativisht të lartë për katër nga pesë treguesit e përfshirë në këtë segment të studimit dhe nuk tregojnë dallime të theksuara ndërmjet përfaqësuesve të shkollave. Tabela në vijim specifikon të dhënat e mesatares së vlerësimeve sipas përfaqësuesve të shkollës për tregues të veçantë që lidhen me përkrahjen e shkollave nga MASHT dhe ndikimin e trajnimeve fazën pilot të zbatimit të kurrikulës.

Tabela 3: Mesatarja e vlerësimeve të përfaqësuesve të shkollës për treguesit që lidhen me përkrahjen e shkollave nga MASHT dhe ndikimin e trajnimeve në fazën pilot të zbatimit të kurrikulës.

Treguesit që pasqyrojnë përkrahjen e shkollave nga MASHT dhe ndikimin e trajnimeve në fazën pilot të zbatimit të kurrikulës	Mesatarja e vlerësimeve			
	Drejtorë dhe zv. drejtorë	Koordinatorë të shkollës për KKK	Koordinatorë të fushës së kurrikulës	Mësimdhënës në klasat pilotë
1. Mësimdhënësit e shkollës kanë marrë përkrahje profesionale të nevojshme nga zyrtarët dhe ekspertët e MASHT-it për fusha të kurrikulës.	3.6	3.7	3.6	3.5
2. Trajnimi për kurrikula i organizuar në nivel rajoni, ka ndihmuar mësimdhënësit të përgatiten në nivel të dalur për zbatimin e kurrikulës në praktikë.	4.3	4.4	4.3	4.2
3. Udhëzuesit për zbatimin e kurrikulës së re të përdorur gjatë trajnimit, vazhdojnë të përdoren nga mësimdhënësit në procesin e zbatimit/pilotimit të kurrikulës.	4.3	4.3	4.5	4.6
4. Mentorimi i realizuar në shkolla, nga trajnerët e fushës, ka ndihmuar mësimdhënësit të përgatiten më mirë për zbatimin e kurrikulës në praktikë.	4.1	4.3	4.5	4.2
5. Puna për përgatitjen e portfoliove në programin e trajnimit për KKK ka ndihmuar mësimdhënësit në përgatitje më të mirë për zbatimin e kurrikulës në praktikë.	4.3	4.6	4.5	4.4

Rezultatet e vlerësimit për treguesin: *Mësimdhënësit e shkollës kanë marrë përkrahje profesionale të nevojshme nga zyrtarët dhe ekspertët e MASHT-it për fusha të kurrikulës*, pasqyrojnë një vlerësim më të ulët përkundrejt vlerësimeve për treguesit tjerë në këtë fushë. Si duket kjo reflektohet për shkak të mungesës së informatave kthyes nga ekspertët e fushave të kurrikulës dhe koordinatorët e MASHT-it për planifikimet mësimore në nivel shkolle.

Vlerësimet e bëra me notë nga përfaqësuesit e shkollave për treguesit e mësipërm që lidhen me përkrahjen e shkollave nga MASHT dhe ndikimin e trajnimeve fazën pilot të zbatimit të kurrikulës, nuk përputhen me listën e sfidave dhe problemeve të ngritura nga vetë përfaqësuesit e shkollave, sepse siç theksuam edhe në vlerësimet për punën e mësimdhënësve, përfaqësuesit e shkollave kanë specifikuar se sfidat/problemet më të mëdha qëndrojnë në:

- *Hartimin e rezultateve për lëndë dhe klasë sipas rezultateve të fushave të kurrikulës*
- *Vendosjen e temave për fusha të kurrikulës sipas rezultateve të fushës dhe në përshtatje për lëndë që mbulojnë fushat e përkatëse të kurrikulës*

- *Ndërlidhjen e temave të fushës me lëndë mësimore dhe me fushat tjera të kurrikulës.*
- *Vlerësimin e nxënësve sipas kërkesave të kurrikulës.*

Probleme këto që është dashur të adresohen në masë të madhe përmes trajnimeve të organizuara në nivel rajoni, udhëzimeve të vendosura në udhëzuesit për fusha të kurrikulës për zbatimin e kurrikulës së re dhe monitorimeve të realizuara nga trajnerët e angazhuar për fusha të kurrikulës.

Vlerësimet e bëra me notë nga përfaqësuesit e shkollave për treguesit e mësipërm që lidhen me përkrahjen e shkollave nga MASHT dhe ndikimin e trajnimeve në fazën pilot të zbatimit të kurrikulës, nuk përputhen edhe me listën e kërkesave të shkollave për MASHT. Përveç kërkesave që lidhen me rritjen e fondit të orëve në lëndet e zvogëluara nga kurrikulat paraprake, kërkesave për sigurimin e teksteve shkollore dhe mjeteve mësimore, dominojnë edhe disa kërkesa që tregojnë se përkrahja përmes punëtorive, trajnimeve dhe mentorimeve të ofruara nuk kanë mjaftuar për të vazhduar me implementimin e kurrikulës me

qasjen aktuale. Mbi 70% e përfaqësuesve të shkollave kërkojnë që MASHT:

- *të angazhojë ekspertë të fushave të kurrikulës që të hartojnë plane mësimore për klasë të harmonizuara në shkallë vendi;*
- *të qartësoj më shumë implementimin e kurrikulës përmes doracakëve për mësimdhënës, në mënyrë që plotësohen drejtë kërkesat e kurrikulës;*
- *të ofrojë udhëzime të qarta për sistemin e vlerësimit të nxënësve sipas KKK për lëndë mësimore dhe fusha të kurrikulës, shkallë të kurrikulës;*
- *të ofrojë udhëzime shtesë për shkollat profesionale, me theks të veçantë për fushën e kurrikulës Jeta dhe puna;*
- *të hartojë tekstet mësimore për nxënës dhe udhëzues profesional për mësimdhënësit e shkollave profesionale;*
- *të ofrojë trajnime të vazhdueshme, monitorim të vazhdueshëm, mentorim, përkrahje me mjete të konkretizimit, përkrahje me udhëzime, tekste për mësimdhënës dhe nxënës, në mënyrë që të implementohet me sukses kurrikula e re;*
- *të krijojë një fond të veçantë për mjetet mësimore që mund ti përdorin mësimdhënësit e përfshirë në pilotimin e kurrikulës; etj.*

Monitorimi dhe përkrahja nga inspektorati i arsimit

Inspektorati i Arsimit në Kosovë është strukturë e MASHT-it, në përbërje të të cilit veprojnë shtatë sektorë të inspektimit - një në një komunë që është qendra rajonale në Kosovë. Nga secili sektor i inspektimit të arsimit, një inspektor i arsimit është i përfshirë aktivisht në komunikimet me shkollat pilot rreth organizimit të trajnimeve të mësimdhënësve në nivel rajoni, kurse inspektorët tjerë janë përfshirë në forma të tjera të mbikëqyrjes, kontrollit dhe formave të tjera të vizitave në shkolla, sipas procedurave që përcakton ligji për inspektimin e arsimit në Kosovë.

Për të parë se cilat janë vlerësimet e përfaqësuesve kryesor të shkollave të përfshira në procesin e pilotimit të kurrikulës lidhur me monitorimin dhe përkrahjen që u është dhënë nga inspektorati i arsimit, u përcaktuan dy tregues specifik të cilët tregojnë qëndrimet e shkollës lidhur me monitorimin që bëjnë inspektorët dhe përkrahjen që u ofrojnë mësimdhënësve në zbatimin e kurrikulës në këtë fazë të pilotimit.

Mesatarja e vlerësimeve për monitorimin dhe përkrahjen nga inspektorati i arsimit në fazën pilot të zbatimit të kurrikulës, sipas të dhënave në tabelën në vijim, tregon për një vlerësim me notë të mirë në të dy treguesit dhe me dallime të vogla ndërmjet përfaqësuesve të shkollave lidhur me monitorimin e vazhdueshëm të mësimdhënësve që punojnë në klasat pilot nga e inspektorëve të arsimit.

Tabela 4: Mesatarja e vlerësimeve të përfaqësuesve të shkollës për treguesit që lidhen me përfshirjen e inspektorëve në monitorimin e mësimdhënësve në klasat pilotë

Treguesit që pasqyrojnë përfshirjen e inspektorëve në monitorimin e mësimdhënësve në klasat pilotë	Mesatarja e vlerësimeve			
	Drejtorë dhe zv. drejtorë	Koordinatorë të shkollës për KKK	Koordinatorë të fushës së kurrikulës	Mësimdhënës në klasat pilotë
1. Mësimdhënësit që punojnë në klasat, në të cilat ka filluar pilotimi i kurrikulës, janë monitoruar vazhdimisht nga inspektorët arsimor	2.7	3	2.7	2.8
2. Mësimdhënësit e monitoruar nga inspektorati arsimor kanë marrë përkrahje të nevojshme për zbatimin e kurrikulës së re.	3	3	3	3

Monitorimi dhe përkrahja nga Drejtoritë Komunale të Arsimit

Drejtoritë Komunale të Arsimit përmes koordinatorit për kurrikulë dhe mekanizmeve të tjerë, janë të përfshira në procesin e pilotimit të kurrikulës, përmes përgjigjes së shkollave në përzgjedhjen me kohë të personelit të mësimdhënësve në mungesë, përkrahjes së shkollave në procesin e trajnimeve dhe përmes formave tjera të përkrahjes që lidhen me pajisjen e shkollave me mjete të konkretizimit dhe materiale shpenzuese për procesin mësimor.

Vlerësimet e përfaqësuesve kryesor të shkollave të përfshira në procesin e pilotimit të kurrikulës lidhur me monitorimin dhe përkrahjen nga Drejtoritë Komunale të Arsimit, u morën përmes dy treguesve të cilët pasqyrojnë qëndrimet e shkollave lidhur me këtë aspekt. Vlerësimet e respondentëve të pasqyruara në tabelën në vijim, tregojnë për një vlerësim me notë të mirë në të dy treguesit dhe tregojnë se nuk ka dallime të theksuara ndërmjet përfaqësuesve të shkollave.

Tabela 5: Mesatarja e vlerësimeve të respondentëve për treguesit që lidhen me monitorimin dhe përkrahjen e shkollave pilotë nga drejtoritë komunale të arsimit.

Treguesit që pasqyrojnë monitorimin dhe përkrahjen e shkollave pilotë nga DKA-të	Mesatarja e vlerësimeve nga përfaqësuesit e shkollave			
	Drejtorë dhe zv. Drejtorë	Koordinatorë të shkollës për KKK	Koordinatorë të fushës së kurrikulës	Mësimdhënës në klasat pilotë
1. Për çështje të zbatimit të kurrikulës së re, shkolla është monitoruar vazhdimisht nga DKA	3.3	3.4	3.4	3.1
2. Shkolla ka marrë përkrahje të nevojshme nga DKA për zbatimin e kurrikulës së re.	3.5	3.5	3.4	3.3

Vlerësimet e bëra me notë nga përfaqësuesit e shkollave për treguesit e mësipërm që lidhen me monitorimin dhe përkrahjen nga DKA, nuk përputhen në masë të duhur me listën e kërkesave të shkollave për DKA në përkrahje të tyre për zbatimin e kurrikulës së re. Shumica e përfaqësuesve të shkollave kërkojnë që DKA:

- të bëjë pasjen e shkollave me materiale shpenzuese (letër, shkurtesa,) dhe mjete mësimore të konkretizimit, pajisje të TIK-ut : lllaptop, projektor, fotokopje dhe pajisje të tjera;

- të ndaj buxhet më të madh për të ofruar trajnime të vazhdueshme për mësimdhënës dhe pajisje e mjete të konkretizimit, të sigurojë me kohë dhe në mënyrë të duhur informatat që vijnë nga MASHT dhe inspektorati i arsimit, lidhur me aktivitetet që lidhen me zbatimin e kurrikulës;
- të monitorojë në vazhdimësi punën e mësimdhënësve, të bashkëpunojë me drejtorët e shkollave, koordinatorët e shkollave për KKK, të bashkëpunojë me MASHT dhe komuna e shkolla pilot;
- të organizojë takime të rregullta për të trajtuar problemet e shkollave lidhur me implementimin e kurrikulës;
- të zvogëlojë numrin e nxënësve në klasë dhe të punësojë me kohë mësimdhënësit e rinj, sidomos mësimdhënësit që punojnë me kurrikulë me zgjedhje;
- të pajisë shkollat me laborator/ kabinete për fusha të kurrikulës, me pajisje sportive dhe me qasje të qëndrueshme në internet; etj.

Kërkesat e shkollave drejtuar DKA-së, janë minimale në raport me kërkesat që duhet përmbushur për të implementuar qasjen e re të kurrikulës së bazuar në kompetenca.

Përkrahja nga donatorët

Donatorët që mbështesin arsimin parauniversitar në Kosovë, kanë luajtur rol të rëndësishëm në përkrahjen e institucioneve të arsimit edhe në procesin e fillimit të pilotimit të kurrikulës së re. Për të parë se sashkollat pilot kanë marrë përkrahje të nevojshme për zbatimin e kurrikulës së re nga donatorët që i përkrahin institucionet arsimore në Kosovë, u përcaktua një tregues përmes të cilit përfaqësuesit e shkollave kishin mundësi që të japin vlerësimet e tyre lidhur me përkrahjen që kanë marrë nga donatorët.

Mesatarja e vlerësimeve e dhënë në tabelën në vijim për përkrahjen që kanë marrë nga donatorët, tregon për një vlerësim nën mesatar, pa dallime të theksuara ndërmjet përfaqësuesve të shkollave.

Tabela 6: Mesatarja e vlerësimeve të përfaqësuesve të shkollës për treguesin që lidhet me përkrahjen e shkollave nga donatorët

Treguesi	Mesatarja e vlerësimeve			
	Drejtorë dhe zv. drejtorë	Koordinatorë të shkollës për KKK	Koordinatorë të fushës së kurrikulës	Mësimdhënës në klasat pilotë
1. Për zbatimin e kurrikulës së re, shkolla ka marrë përkrahje të nevojshme nga donatorët që i përkrahin institucionet arsimore në Kosovë.	2.1	2.3	2.1	2.2

Mesatarja e vlerësimeve të përfaqësuesve të shkollës lidhur me ofrimin e përkrahjes së nevojshme nga donatorët për zbatimin e kurrikulës së re, tregon për nevojën që kanë shkollat për përkrahje në këtë proces. Në ndërkohë, nga Projekti i Binjakëzimit (IPA 2011), shkollat pilot janë mbështetur me pajisje si lloptop dhe projektor, si dhe përfshirë në disa trajnime që lidhen me udhëheqjen e shkollës, aspektet e gjithëpërfshirjes dhe tema të tjera që lidhen me punën e shkollave dhe mësimdhënësve. Kurse nga partnerët tjerë ka vazhduar mbështetja përmes programeve të trajnimit të mësimdhënësve.

PËRFUNDIM DHE REKOMANDIME

Përfundim

Analiza e vlerësimeve nga shkollat pilot tregoj se procesi i pilotimit të kurrikulës së re, përkundrejt faktit që në masë të mirë ka mobilizuar shkollat në përmbushjen e kërkesave të kurrikulës dhe ka thelluar komunikimin e bashkëpunimin në mes të mësimdhënësve në sferën e zbatimit të kurrikulës, ishte mjaft sfidues për të gjitha shkollat pilot. Në këtë fazë të procesit të pilotimit të kurrikulës shkollat pilot janë ballafaquar me sfida të shumta, duke filluar me të kuptuarit konceptual të dokumentit të kurrikulës, pastaj me zbatimin e autonomisë së shkollës për ndarjen e orëve mësimore, hartimin e rezultateve për lëndë dhe klasë sipas rezultateve të fushave të kurrikulës, vendosjen e temave për fusha të kurrikulës sipas rezultateve të fushës, vlerësimin e nxënësve sipas kërkesave të kurrikulës, sigurimin e teksteve dhe materialeve mësimore që lidhen me kërkesat e kurrikulës së re, etj.

Në bazë të gjetjeve për aspektet kryesore që kanë qenë objekt i këtij studimi, kemi arritur në përfundimet në vijim:

- Udhëheqja e procesit të pilotimit të kurrikulës në nivel shkollë është bërë nga drejtorët e shkollave pilot, koordinatorët për kurrikulë dhe mësime dhe nënangazhuar në klasat pilot. Shkollat pilot, në bazë të kapaciteteve udhëheqëse në shkollë kanë bërë përpjekje për t'u përgjigjur kërkesave të kurrikulës, ato raportojnë se kanë arritur rezultate të mira në komunikimin dhe bashkëpunimin e brendshëm dhe të jashtëm. Shkollat pilot, në raport me udhëheqjen e procesit të pilotimit të kurrikulës së re kanë identifikuar disa probleme me të cilat janë ballafaquar në këtë fazë të pilotimit të kurrikulës, mirëpo në listën e masave të synuara nga shkolla për t'u ndërmarrë në tejkalimin e problemeve të identifikuar që lidhen me zbatimin e kurrikulës së re dhe që varen nga shkolla, vërehet një mungesë e planeve me aktivitete konkrete për adresimin e tyre dhe një mungesë e ndërlidhjes me planet zhvillimore të shkollave. Sfidë kryesore e shkollave mbetet udhëheqja e të mësuarit për zbatimin e kurrikulës së re.
- Për punën e mësimeve në procesin e pilotimit të kurrikulës, ka vlerësime relativisht të larta në nivel shkolle. Me gjithë vlerësimet e larta, nga vetë përfaqësuesit e shkollave theksohet se me gjithë përvojën dhe kapacitet ekzistues të mësimeve në hartimin e planeve dhe programeve mësimore, mbetet sfidë e madhe mbetja në duar të tyre e procesit të hartimit të planeve dhe programeve për klasë në përputhje kërkesat e kurrikulës së re, nëse ky proces nuk mbikëqyret, nëse mësimeve nuk mentorohen në mënyrë të vazhdueshme dhe nëse MASHT nuk e udhëheq aktivisht procesin e hartimit të planeve dhe programeve për klasë. Rrjedhimisht kjo tregon se vet mësimeve vlerësojnë se nuk janë të përgatitur në masë të duhur për të udhëhequr në nivel shkolle procesin e hartimit të planeve dhe programeve për klasë në përputhje kërkesat e kurrikulës së re.

- Përfshirja e prindërve në procesin e zhvillimit të kurrikulës nuk është në bazë të pritjeve të kërkesave të shoqërisë - kurrikulës së re. Shkollat pilot nuk kanë zhvilluar ndonjë strategji të veçantë për informimin dhe përfshirjen aktive të prindërve në procesin e zbatimit të kurrikulës së re. Mbetet sfidë për shkollat në adresimin e përfshirjes aktive të prindërve në këtë proces.
- MASHT me përkrahjen edhe të partnerëve mbështetës në arsim, ka bërë një punë të mirë në përkrahjen e shkollave për procesin e pilotimit të kurrikulës së re, mirëpo përkrahja e ofruar përmes punëtorëve në nivel shkolle dhe rajoni për informim dhe sensibilizim lidhur me kërkesat e kurrikulës së re dhe përkrahja e ofruar përmes trajnimeve për zbatimin e kurrikulës së re në fazën e pilotimit, nuk ka plotësuar të gjitha nevojat e shkollave pilot. Shumica e shkollave pilot, kërkojnë nga MASHT që përmes grupeve të ekspertëve të hartojë planet dhe programet mësimore për klasë duke i harmonizuar ato për shtrirjen e zbatimit të kurrikulës në shkallë vendi, të hartojë tekstet shkollore që mbështeten në kurrikulën e re dhe të vazhdojë të ofrojë mbështetje profesionale për zbatimin e kurrikulës së re.
- Përfshirja e inspektorëve në procesin e pilotimit të kurrikulës ka rritur bashkëpunimin e shkollave me inspektorë, mirëpo monitorimi i mësimdhënësve në klasat pilot dhe ofrimi i përkrahjes profesionale në këtë fazë të pilotimit ka qenë i pakët. Në këtë fazë të pilotimit të kurrikulës, sektori inspektimit të arsimit në rajone më shumë ka ofruar përkrahje teknike, ndërsa kërkesat dhe nevojat e shkollave janë për një përfshirje më aktive të inspektorëve në monitorim dhe mentorim profesional të mësimdhënësve për procesin e zbatimit të kurrikulës së re.
- Me gjithë rritjen e përkrahjes teknike të shkollave pilot nga DKA-të, vlerësimet e shkollave pilot tregojnë se akoma nuk mund të flasim për një proces të qëndrueshëm të bashkëpunimit dhe përkrahjes nga DKA, kur kemi parasysh nevojat e shkollave në këtë fazë të pilotimit të kurrikulës. Kjo reflektohet në kërkesat e

- shkollave për monitorim të vazhdueshëm nga DKA dhe për plotësim të kërkesave më elementare të shkollave që lidhen me
- zbatimin e kurrikulës, si pajisjen e shkollave me materiale shpenzuese (letër, shkumësa,) dhe mjete mësimore të konkretizimit, pajisje të TIK-ut: lllaptop, projektor, fotokopje, me pajisje sportive dhe me qasje të qëndrueshme në internet.
- Përkrahja e shkollave pilot nga donatorët në kohën e realizimit të studimit ishte e preکشme, por jo në masën e kërkesave dhe nevojave të shkollave. Kjo shtyn nevojën që MASHT të harmonizojë aktivitetet përkrahëse me donatorë dhe të orientojë mbështetjen shkollave pilot në bazë të një plani të përbashkët, mirëpo pa lënë anash edhe nevojat e shkollave tjera që nuk janë pjesë e pilotimit të kurrikulës në këtë fazë.

Rekomandime

Për një zhvillim të qëndrueshëm të kurrikulës së bazuar në kompetenca dhe përgatitje të duhura për shtrirjen e zbatimit të kurrikulës së re në shkallë vendi, të gjitha institucioneve arsimore të përfshira në procesin e reformës së kurrikulës në arsimin parauniversitar në Kosovë u rekomandohet që të vendosin mbi çdo prioritet jetësimin e reformës së kurrikulës në arsimin parauniversitar. Kjo nënkupton që:

- MASHT-it i rekomandohet që në partneritet me sektorët tjerë të arsimit, (i) të hartojë një plan strategjik për shtrirjen e zbatimit të kurrikulës në shkollë vendi dhe të krijojë mekanizmat për zbatimin e tij; (ii) të adresojë me kujdes kërkesat e shkollave që lidhen me fondin e orëve mësimore, hartimin e rezultateve mësimore për lëndë bazuar në rezultatet e fushave të kurrikulës, harmonizimin dhe vendosjen e temave mësimore në shkallë vendi për të gjitha shkallët e kurrikulës, definimin e qartë të procesit të vlerësimit të nxënësve sipas kërkesave të KB, hartimin e teksteve shkollore sipas kërkesave nga KB, rishikimin e fushës së kurrikulës Jeta dhe puna në funksion të arsimit profesional, etj; (iii) të ndërtojë një sistem të

- qëndrueshëm të monitorimit dhe mentorimit për të ndihmuar shkollat në zbatimin e kurrikulës së re dhe të përkrahë ngritjen e kapaciteteve të inspektorëve për monitorim në klasë dhe përkrahje të mësimdhënësve për zbatimin e kurrikulës së re;
- Drejtorive Komunale të Arsimit u rekomandohet që të hartojnë dhe implementojnë një platformë për mbështetje të vazhdueshme të shkollave dhe plotësimin e kërkesave bazike të tyre që lidhen me nevojat për zbatim të kurrikulës, si pajisjen e shkollave me materiale shpenzuese për procesin mësimor, mjete mësimore të konkretizimit, pajisje të TIK-ut: llaptop, projektor, fotokopje, pajisje sportive dhe qasje të qëndrueshme në internet.
- Partnerëve të MASHT-it që mbështesin zbatimin e reformës së kurrikulës u rekomandohet që të harmonizojnë projektet e tyre, aktivitetet dhe planet dinamike që lidhen me përkrahjen e institucioneve të arsimit për zbatimin e kurrikulës së re në përputhje me nevojat e shkollave dhe planet e MASHT-it për zbatimin e reformës së kurrikulës;
- Shkollave të përfshira në procesin e pilotimit të kurrikulës u rekomandohet që (i) të bëjnë një vlerësim të brendshëm përmbajtjesor lidhur me punën që kanë bërë në këtë fazë të pilotimit të kurrikulës dhe të zhvillojnë/rishikojnë planin e veprimit me aktivitete konkrete dhe bartës nga shkolla për të përmbushur detyrat dhe përgjegjësitë e shkollës në procesin e zbatimit të kurrikulës së re. Plani të adresojë çështjet zhvillimore që përmirësojnë dhe avancojnë implementimin e kurrikulës; (ii) të ndërtojnë një praktikë të mirë të mentorimit kolegial për çështje të zbatimit të kurrikulës, të mbajnë në evidencë mësimet marra nga kjo fazë e pilotimit të kurrikulës, në mënyrë që mos përsërisin gabimet e kësaj fazë në fazat tjera të zbatimit të kurrikulës së re. Shkolla për të përmirësuar dhe avancuar zbatimin e kurrikulës me bazë në shkollë duhet të praktikojë udhëheqjen e të mësuarit të përbashkët; (iii) të bëjnë një plan të veprimit me aktivitete konkrete për informimin e prindërve dhe përfshirjen aktive të prindërve në aktivitetet e shkollës që lidhen me zbatimin e kurrikulës së re.

- Shkollave që nuk kanë qenë të përfshira në procesin e pilotimit të kurrikulës, u rekomandohet që të fillojnë me përgatitje të duhura për fazën e zbatimit të kurrikulës në shkallë vendi, duke filluar nga
- informimi, sensibilizimi, përgatitja, organizimi dhe praktikimi i udhëheqjes së të mësuarit të përbashkët për konceptin dhe filozofinë e kurrikulës së re.

REFERENCAT

Devetaku-Gojani, H. (2011). Procesi i zhvillimit të Kurrikulit dhe i Planeve e Programeve mësimore në Kosovë 2001-2011. *Kërkime pedagogjike - përmbledhje punimesh, 2011*, (fq.136-164). Prishtinë, Instituti Pedagogjik i Kosovës.

Janaqi, G. (2014). *Zhvillimi i kurrikulës së bazuar në kompetenca në Shqipëri: Përgatitjet për një proces të suksesshëm*. Konferenca ndërkombëtare - Qasja e re kurrikulare sfidë e së ardhmes, Kumtesat, prezantimet dhe rekomandimet, (fq. 77-92). Prishtinë, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.

Kadriu, D. (2014). *Procesi i zhvillimit të kurrikulës së bazuar në kompetenca: Qasja e re dhe sfidat në proces*. Konferenca ndërkombëtare - Qasja e re kurrikulare sfidë e së ardhmes, Kumtesat, prezantimet dhe rekomandimet, (fq. 19-36). Prishtinë, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.

Kastrati, R. (2014). *Pilotimi i kurrikulës në 10 shkolla të Kosovës: Përvoja dhe hapat e mëtejme*. Konferenca ndërkombëtare-Qasja e re kurrikulare sfidë e së ardhmes, Kumtesat, prezantimet dhe rekomandimet, (fq. 102-113). Prishtinë, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.

Koivula, P. (2014). *Përvoja e Finlandës në zhvillim dhe zbatim të kurrikulës së bazuar në kompetenca: Si të mbështetet procesi i implementimit?* Konferenca ndërkombëtare - Qasja e re kurrikulare sfidë e së ardhmes, Kumtesat, prezantimet dhe rekomandimet, (fq. 51-62). Prishtinë, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.

Koren, A. (2014). *Roli i drejtorëve të shkollave në zbatimin e kurrikulës së bazuar në kompetenca*. Konferenca ndërkombëtare - Qasja e re

kurrikulare sfidë e së ardhmes, Kumtesat, prezantimet dhe rekomandimet, (fq. 129-140). Prishtinë, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.

Marsh, J. Colin. (2009). *Koncepte themelore për ta kuptuar kurrikulumin*. Botimi i katërt në shqip, Tiranë, Qendra për Arsim Demokratik.

Hamza, M. (2011). Kurrikula e arsimit bazë. Nevojat për rishikim, prirjet dhe konceptimi. *Revista pedagogjike*, 2011, (fq.136-164). Prishtinë, Instituti Pedagogjik i Kosovës. Marrë në: http://www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2011.pdf (Klikuar me 16.06.2015)

Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, (2014). Udhëzim Administrativ Nr. 23/2014: *Pilotimi i Kornizës së Kurrikulës së Republikës së Kosovës dhe Kurrikulave Bërthamë në vitin shkollor 2014-2015*. Marrë në: <http://masht.rks.gov.net/uploads/2015/05/23-2014-ua-2.pdf>. (Klikuar me 15.06.2015)

Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë,(2013). Udhëzim Administrativ Nr 30/2013: *Pilotimi i Kornizës së Kurrikulës dhe Kurrikulave Bërthamë në vitin shkollor 2013-2014*. Marrë në: <http://masht.rks.gov.net/uploads/2015/05/30-2013-ua.pdf>. (Klikuar me 17.06.2015).

Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.(2011). *Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës*. Prishtinë.

Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.(2012). *Kurrikulat Bërthamë për (i) Arsimin e parafillor dhe fillor, (ii) Arsimin e mesëm të ulët, dhe (iii) Arsimin e mesëm të lartë*. Prishtinë.

Morgan, N. (2014). *Qasja e Skocisë në zbatimin e kurrikulës për përsosmëri: Si të mbështesim më së miri zbatimin në nivele shkolle?* Konferenca ndërkombëtare - Qasja e re kurrikulare sfidë e së ardhmes, Kumtesat, prezantimet dhe rekomandimet, (fq. 37-50). Prishtinë, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.

Potera, I. (2014). Niveli i informimit të shkollave dhe qëndrimi i tyre për kurrikulën e re. *Kërkime pedagogjike - përmbledhje punimesh*, 2014, fq. 45-72. Prishtinë, Instituti Pedagogjik i Kosovës.

Zabeli, N. (2014). *Vlerësimi për zhvillimin e kompetencave - sfidat për mësimdhënësit kosovarë*. Konferenca ndërkombëtare - Qasja e re kurrikulare sfidë e së ardhmes, Kumtesat, prezantimet dhe rekomandimet, (fq. 141-150). Prishtinë, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.

KURRIKULA DHE TË NXËNIT GJATË GJITHË JETËS

Zhvillimet në Evropë në fund të shekullit XX dhe në fillim të shekullit

XXI

MA. Shqipe Gashi-Ramadani

Zyrtare për planprograme dhe tekste shkollore, Departamenti i zhvillimit të arsimit parauniversitar, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.

Shqipe.z.gashi@rks-gov.net

Shqipegashi01@hotmail.com

Abstrakt

Ky punim trajton zhvillimin e kurrikulës si rezultat i zhvillimit të filozofive kurrikulare, teorive të nxënies dhe parimeve të zhvillimit të arsimit, të gjitha këto nga prizmi i nxënies tërëjetësore. Çështjet në fjalë analizohen përbrenda domenit të tyre në aspektin e krahasimit dhe ofrimit të mundësive të zhvillimit të kompetencave të nxënies tërëjetësore.

Kompetencat e nxënies tërëjetësore trajtohen edhe në aspektin e konsolidimit, respektivisht të zhvillimit të procesit të nxjerrjes së Rekomandimeve të kompetencave kyçe të nxënies tërëjetësore nga Parlamentit dhe Këshilli Evropian dhe në aspektin e qasjes së zhvillimit të tyre në arsimin parauniversitar në shtetet e Evropës dhe më gjerë. Nga hulumtimet e ndryshme të bëra për zbatim të rekomandimeve shihet se vendet e Bashkimit Evropian zhvillimit të kompetencave u janë qasur në mënyra të ndryshme e me këtë rast edhe Kosova.

Punimi u realizua me një kombinim të metodave, teknikave dhe instrumenteve që mundësuan analizën teorike dhe cilësore të tij.

Fjalë kryesore: kompetencë, kurrikulë, nxënie, tërëjetësore.

CURRICULUM AND LIFELONG LEARNING

Abstract

This work deals with curricula development as a result of the curriculum philosophies development, learning theories and educational development principles, all of these by the perspective of lifelong learning. Issues within the domain in question are analyzed in terms of collating and providing opportunities on developing of lifelong learning competences.

Competences of lifelong learning are treated in terms of consolidation, ie the development process of the recommendations inference of the key competencies on lifelong learning by the Parliament and the European Council and, in terms of access to their development in preuniversity education in the European countries and beyond.

Based on the different conducted surveys made for the implementation of the recommendations ,shows that the European Union on the competence development was approached in different ways included Kosovo.

The work was carried out with a combination of methods, techniques and tools that enabled theoretical and qualitative analysis thereof.

Key words: competence, curriculum, learning, lifelong.

Filozofitë e kurrikulës dhe të nxënit tërëjetësor

Dokumentet kurrikulare hartohen mbi filozofi të ndryshme dhe ndryshojnë krahas zhvillimeve në shoqëri. Ato ndryshojnë nga shteti në shtet edhe në të njëjtën periudhë kohore. Në këtë kontekst, mund të hasim dokumente kurrikulare apo kurrikula me mësuesin në qendër, me nxënësin në qendër, të orientuara në përmbajtje, në rezultate, në njohuri akademike, në nevojat reale të nxënësve, në lëndë mësimore, në lëndë të integruara apo fusha kurrikulare (Orstein &, Humnkins, 2003, fq.45), në standarde, në kompetenca të nxënies tërëjetësore, e filozofi të tjera (Instituti i Kurrikulës dhe Standardeve të Shqipërisë, 2007, fq.15-16).

Kështu, nëse Kosovës i bëjmë një retrospektivë tridhjetëvjeçare në fushën e arsimit, por edhe vendeve përreth, shohim se kurrikulat e tyre për këtë periudhë janë hartuar mbi filozofi të ndryshme.

Kurrikulat, respektivisht Planet dhe programet mësimore të Kosovës para luftës së fundit (Minstra e Arsimit, Shkencës dhe Kulturës e Republikës së Kosovës, 1996) , por edhe planet dhe

programet e vendeve përrreth (Enti i teksteve dhe i mjeteve mësimore i Krahinës Socialiste dhe Autonome të Kosovës, 1989), të kësaj kohe, në qendër kishin përmbajtjen (Shatri, 2006, fq. 863), respektivisht temat dhe njësitë e lëndëve mësimore (Gashi, 1997, fq. 114). Puna e mësuesve ishte fokusuar në realizimin e përmbajtjeve të përcaktuara në planprograme sipas afateve të parapara. Nxënësit ishin në pozitën e marrësit dhe në pozitën e reprodukuesve të informatave të marrura nga mësuesit dhe tekstet mësimore. E gjithë puna arsimore fokusohej në zhvillimin e njohurive faktike të nxënësve. Disa nga planprogramet e kësaj kohe ishin unike me Republikën e Shqipërisë, gjë që len të kuptojmë se edhe kurrikula e Shqipërisë kishte këtë qasje.

Pas luftës, respektivisht në fillim të këtij shekulli kur në Kosovë filloi ristrukturimi i sistemit arsimor, u hartua Korniza e Kurrikulit të Ri (2001) që kishte për bazë apo pikënisje nxënësin. Ajo ishte e orientuar në fusha të kurrikulës, në objektiva dhe në rezultate të nxënies. Kjo filozofi veç ishte prezente në vendet e zhvilluara të kohës (Irlandë, Ontario, ShBA). Sipas kësaj qasje pikë referimi i gjithë organizimit të arsimit, respektivisht planifikimit, mësimdhënies dhe vlerësimit do të duhej të ishte nxënësi, gjegjësisht mundësitë, interesat dhe stilet e tij të nxënies. Puna arsimore do të duhej të fokusohej në përgjigjen e pyetjes Si? Si të zhvillohen njohuritë, shkathtësitë, qëndrimet dhe vlerat te secili nxënës? Rëndësi t'u kushtohej procedurave të zhvillimit të tyre. Sllogani i të nxënit ishte të mësojmë si të mësojmë. Tërë filozofia e kurrikulës mbështetej në katër shtyllat e Delorit (UNESCO, 1996) si: të mësosh për të ditur, për të vepruar, për të qenë dhe për të jetuar së bashku. Mbi këtë filozofi deri diku u hartuan edhe planet dhe programet mësimore të viteve 2002 -2006.

Vitet e fundit shumica e shteteve të Evropës, kurrikulat e tyre i kanë mbështur në filozofinë e zhvillimit të kompetencave të nxënies tërëjetësore. Kjo filozofi promovon nxënien gjithëpërfshirëse, mësimdhënien dhe nxënien e integruar, të pavaur dhe në bashkëpunim. Ajo ka për qëllim përgatitjen e qytetarit që do të jetë i gatshëm të përballet me sfidat shekullit XXI, për çka po synon edhe kurrikula e Kosovës (2011). Në të ardhmen ndoshta do të hartohen dokumente kurrikulare mbi filozofi të reja, sepse këtë e kushtëzojnë zhvillimet

shoqërore. Më poshtë do të kemi mundësi të shohim se si shtetet e Evropës, por edhe Kosova u janë qasur zhvillimit të kompetencave.

Kurrikula dhe teoritë e të nxënit nga perspektiva e të nxënit tërëjetësor

Dokumentet kurrikulare strukturën përmbajtjesore dhe funksionale e mbështetësin në teori të ndryshme të nxënies. Kjo vërehet në qëllimet dhe parimet e kurrikulës, në nivelet e arritshmërisë të shprehura në formë të objektivave, standardeve apo rezultateve të nxënies, në përmbajtjet mësimore, në planet mësimore, në mësimdhënie dhe në vlerësimi, përkatësisht në të gjitha elementetet e kurrikulës, varësisht se si është strukturuar ajo.

Kurrikulat aktuale të vendeve të zhvilluara por edhe të atyre në zhvillim janë ndërtuar mbi një kombin të disa teorive. Në to hasen Teoria e Piazhesë, Teoria Vigotskit (Woolfolk, 2011, fq. 48), Teoria e Bihevisoriste (Musai, 1999, fq. 93-94), Teoria Konstruktiviste, Inteligjencat e Shumëfishta të studiuara nga Gardneri (Gardner, 2003, fq. 191-218), Hiarkia (taksonomia) e Blumit (Grup autorësh, 1997, fq. 106-126) e taksonomi të tjera të fushave afektive e psikomotorike. Ato i mundësojnë shkollës, përkatësisht mësuesve që të marrin parasysh dëshirat, interesat, potencialet, stilet dhe përvojat e nxënies, si dhe kulturën dhe mjedisin në të cilën edukohen nxënësit për të zhvilluar te ta njohuritë, shkathtësitë, qëndrimet, vlerat e tyre dhe shoqërore. Të gjitha këto karakteristika mundësojnë mësimdhënien efektive dhe të nxënit e suksesshëm dhe janë pjesë e studimeve të teorive të lartpërmendura.

Kurrikula e orientuar në objektiva thuhet se mbështetet në Teorinë Bihevisoriste, sepse zhvillimi i njohurive dhe i shkathtësive varet nga efektiviteti i stimujve dhe ndjek një vijë të nxënies, respektivisht të nxënit bëhet përmes mësimit lëndor. Ndërsa kurrikula e orientuar në rezultatet e të nxënit mbështetet në Teorinë Sociokonstruktiviste, sepse promovon të nxënit duke ndërvepruar dhe të nxënit gjithëpërfshirës apo holistik. Zhvillimi i njohurive,

shkathtësive, qëndrimeve dhe vlerave bëhet përmes mësimdhënies dhe nxënies së integruar, respektivisht duke iu qasur situatave dhe problemeve (problemave) mësimore në aspekte të ndryshme përmes lëndeve të ndryshme mësimore. Puna mësimore me bazë fushë kurrikulare a teme mësimore ofron një mundësi të tillë.

Filozofia e re evropiane zhvillimin e kompetencave kryesore të arsimit tërëjetësor e mbështet pikërisht në Teorinë Sociokonstruktiviste. Ajo promovon të nxënit në bashkëpunim, të nxënit me bazë situatë (Karameta, 2014, fq. 176-180) dhe në vendin e punës apo siç thuhet në raportin për zhvillimin kompetencave në edukimin evropian “workplace” (European Schoolnet, 2012, fq. 9), respektivisht të nxënit duke punuar, duke vepruar. Ideja e saj është se duke vepruar në një situatë apo çështje të caktuar, efektet e veprimit ndikojnë mbi ne për çka edhe krijojmë përshtypjen për fenomenin e caktuar.

Kështu, shtetet evropiane, por edhe me gjerë, në kurrikulat e tyre promovojnë nxënien që mbështet në një kombinim të teorive të lartpërmendura. Në këtë kontekst në kurrikulën më të re të Kosovës, teoritë e nxënies janë prezente në rezultatet e të nxënit të kompetencave kryesore, të fushave kurrikulare dhe metodologjisë së mësimdhënies. Në to promovohet zhvillimi i nxënies tërëjetësore, sepse parashihet respektimi i përvojave, potencialeve, stileve të nxënies së nxënësve, nxënia e integruar, e pavarur, në bashkëpunim dhe ndërlidhja e teorisë me praktikën. Në rezultatet e të nxënit për kompetenca dhe fusha kurrikulare mund të hasim fjalët punon në grup, individualisht, me ndihmë të mësuesit, punon vetë, ndërvepron, përdor strategji, arsyeton dhe të tjera si këto.

Parimet e të nxënit tërëjetësore

Zhvillimet e mëdha në fusha të ndryshme të shoqërisë dekadave të fundit për shumë qytetarë të Evropës ishin sfiduese. Dijet të cilat i merrnin në shkolla dhe studime nuk mjaftonin që ata të reflektonin me sukses në punë dhe në jetë. Nevoja për nxënie të vazhdueshme konsiderohej si diçka e pa kontestueshme. Në këtë drejtim, zhvillimi i

shkathësive për nxënie gjatë gjithë jetës, sipas organizatave ndërkombëtare dhe qeverive të Evropës, jo vetëm që duhet filluar me lindje të njeriut por duhet të bëhet në mënyrë *gjithëpërfshirëse, holistike* dhe në funksion të *vlerave evropiane*. Kështu, çështja e gjithëpërfshirjes edhe pse e diskutueshme edhe më herët u bë qëllim kryesor e debatues i Konferencës Ndërkombëtare të Salamankës të Spanjës, e cila u organizua nga UNESCO më 1994. Qëllimi i kësaj konference ishte zhvillimi i politikave në drejtim të promovimit të shkollës gjithëpërfshirëse. Në këtë konferencë doli deklarata e emërtuar "Deklarata mbi Parimet, Politikën dhe Praktikën e Edukimit për Nevoja të Veçanta dhe Kornizën për Veprim" (UNESCO, 1994, fq.3-11). Deklarata edhe pse kishte fokus fëmijët me nevoja të veçanta, në të u potencua edhe rëndësia e përfshirjes në shkollë, respektivisht në procesin e nxënies, e të gjithë fëmijëve pa dallim etnie, gjuhe, kulture, zhvillimeve fizike, intelektuale, sociale, emocionale dhe grupeve të marginalizuara. Sipas këtij parimi nxënia tërëjetësore nënkupton shtrirjen e gjerë të edukimit në të gjithë njerëzit dhe në të gjitha vitet e jetës së tyre (Brock & Alexiadou, 2013, fq. 112).

Në deklaratën e Salamankës, rëndësi e veçantë iu kushtua edhe hartimit të kurrikulës sipas *parimit të gjithëpërfshirjes* (UNESCO, 1994, fq.28). Sipas kësaj deklarate e rëndësishme është hartimi i një kurrikule fleksibile, e cila do të mundësonte zhvillimin e të gjithë fëmijëve pa dallime, drejt kërkesave të përbashkëta, por me metodologji të ndryshme dhe me plan mësimor fleksibil, konform nevojave të nxënësve, duke përfshirë edhe organizmin e mësimin plotësues dhe shtesë. Me këtë kuptim, gjithëpërfshirjen e gjetëm edhe në Kornizën e Kurrikulës së Kosovës, e cila konsiderohet si një ndër parimet bazë të zhvillimit të kurrikulës dhe zbatimit të saj në shkollë. Në Finlandë gjithëpërfshirja konsiderohet si një ndër parimet fundamentale të organizimit të arsimit parauniversitar, e cila u fuqizua qysh në vitet e shtatëdhjeta të shekullit të kaluar. Gjithëpërfshirja tani

është pjesë e ligjeve, strategjive, dokumenteve kurrikulave dhe e dokumenteve të tjera të arsimit të vendeve të ndryshme. Ajo nënkupton që të gjithëve duhet ofruar mësimdhënie cilësore dhe gjithësesi konsiderohet si e drejtë elementare e secilit dhe parim mbi bazën e të cilit duhet të udhëhiqet puna edukativo arsimore. Në ditët e sotme gjithëpërfshirja nuk nënkupton vetëm qasjen e të gjithëve në procesin e nxënies, por edhe *qasjen gjithëpërfshirëse e holistike* të problemave e situatave mësimore gjatë procesit të mësimdhënies dhe të nxënies. Sipas këtij parimi mësimdhënia duhet të mundësojë ndërlidhjen e njohurive akademike me potencialet dhe përvojat e nxënësve. Gjithashtu, duhet të mundësohet ndërlidhja e jetës individuale me atë kolektive, dijes me natyrën dhe të vëhet në pah angazhmi i njëkohësishëm intelektual, emocinal dhe i aftësive të tjera motorike. Në këtë kontekst, për të funksionuar dhe për të qenë të sukseshëm nxënësit, respektivisht qytetarë në një botë të ndërvarur, të rëndësishme pos dijes janë edhe zhvillimi i emocioneve, vlerave dhe qëndrimeve. Gjithashtu, kuptimi i kompleksitetit të botës dhe të vepruarit në të sipas qasjes holistike u mundësohet nxënësve kur u ofrohet një mësimdhënie që promovon nxënien e integruar, nxënien duke ndërvepruar, qoftë me natyrën por edhe me njerëzit. Mësimdhënia e tillë i kalon kufijt e nxënies përtej klasës mësimore dhe mundëson zhvillimin e shkathtësive për nxënie të pavarur, respektivisht të nxënies tërëjetësore. Në këtë funksion më 1996, Delor në Raportin për Arsim për UNESCO-n promovoi mësimdhënien dhe nxënien holistike, kujtojmë të nxënit (mësojmë) për të ditur, të nxënit për të nxënë, të nxënit për të jetuar së bashku dhe të nxënit për të qenë. Në këtë kontest përpos dijes për të funksionuar në këtë botë, e rëndësishme është të dimë se si të mësojmë varësisht nga nevojat dhe interesat tona dhe të shoqërisë, të dimë se si të komunikojmë, të bashkëpunojmë me të tjerët, të respektojmë dhe të jetojmë me të tjerët dhe të dimë se si të kujdesemi për zhvillim personal fizik, mendor dhe shpirtëror. Sipas Dellorit, të nxënit nuk është vetëm një proces intelektual, por ai përshkon të gjitha aspektet e jetës së një individi, duke përfshirë rolin e tij në komunitet, performancën në punë, zhvillimin personal, fizike dhe mirëqenien e tij.

Prandaj edhe mësimdhënia duhet të reflektohet në këtë drejtim duke kontribuar në zhvillimin e tërësishëm të nxënësit. Kështu mësimdhënia, pos zhvillimit të njohurive duhet të ndihmojë edhe në zhvillimin e shkathtësive, vlerave dhe qëndrimeve. Pra, krahas zhvillimit të dijeve, nxënësit duhet ndihmuar që të komunikojnë drejt, të mendojnë në mënyrë kritike, të praktikojnë dijet, të bashkëpunojnë, të respektojnë, të bëjnë jetë të shëndeshme si fizike dhe mendore, dhe të tjera gjëra si këto. Të gjitha këto arrihen me një qasje holistike të mësimdhënies duke përdorur metodologji dhe përmbajtje adekuatë mësimore.

Në Kornizën e Kurrikulës së Kosovës të vitit 2011, respektivisht në kurrikulat bërthamë të vitit 2012 për tri nivelet e arsimit parauniversitar promovohet mësimdhënia dhe nxënia holistike përmes *parimit të mësimdhënies së integruar dhe parimit të zhvillimit të kompetencave*. Në këto dokumente lëndët mësimore organizohen brenda fushave kurrikulare dhe pikë referimi kanë rezultatet e të nxënësve të fushave kurrikulare. Gjithashtu, rezultatet e kompetencave parashihen të zhvillohen përmes të gjitha fushave kurrikulare. Në këtë kontekst përmbajtjet e rezultateve të kompetencave dhe të fushave kurrikulare mundësojnë qasjen holistike të problemave dhe situatave mësimore, mundësojnë të nxënësve duke ndërvepruar, në masë mjaftë të madhe duke bashkëpunuar dhe duke reflektuar çdo herë në vetëvete.

Pjesë e shkathtësive për nxënie tërëjetësore është edhe zhvillimi i vlerave të shoqërisë demokratike, si eliminimi i dhunës duke ndërtuar kulturën e paqes, respektimi i diversiteteve, pjesëmarrja aktive, zhvillimi i autonomisë duke rritur përgjegjësinë dhe llogaridhënien, zhvillimi i respektit për veten, të tjerët dhe mjedisin dhe zhvillimi i aftësive për të punuar në grup. Pastaj zhvillimi i shkathtësive për përdorim të teknologjisë e me theks të teknologjisë së komunikimit e që konsiderohet si një ndër sfidat e këtij shekulli. Këto çështje janë trajtuar në Konferencën e të Rriturve në Hamburg, të organizuar nga UNESCO më 1997. Rekomandimet e kësaj konference më vonë i gjejmë edhe si pjesë e konferencave të mëvonshme për nxënien tërëjetësore të organizuara nga Bashkimi Evropian, OECD dhe UNESCO.

Në kurrikulën e re të Kosovës zhvillimet e këtyre vlerave pos që janë qëllim të kurrikulës ato janë edhe pjesë përbërse e parimeve të

zhvillimit të kurrikulës si, *parimit të zhvillimit të kompetencave, parimit të atonomisë dhe fleksibilitetit dhe parimit të përgjegjesisë dhe llogaridhënies.*

Kështu, hartimi i kurrikulave mbi bazën e këtyre parimeve do të mundësonte që shkollat të udhëheqnin punën e tyre edukativo-arsimor në mënyrë të saktë drejt zhvillimit të shathtësive për nxënie gjatë gjithë jetës. Qytetarët do të ishin të gatshëm të përballëshin me sfidat e shekullit XXI dhe të freskonin çdo herë dituritë e tyre konform nevojave të tregut të punës.

Rekomandimet e Parlamentit Evropian për të nxënit tërëjetësor

Duke parë nevojën për ballafaqim me zhvillimet që po ndodhin në shoqëri, në Evropë ka fundi i shekullit të kaluar dhe më pas në fillim të këtij shekulli u punua intensivisht për ndryshime në fushën e arsimit. Me iniciativën e Organizatës Ndërkombëtare për Zhvillim Ekonomik (OECD), qeverive të Bashkimit Evropian, universiteteve të shteteve evropiane u morën hapa konkret për trajtimin e procesit të përgatitjes apo edukimit të nxënësve, respektivisht të të rinjve që të mund të sfidohen me të ardhmën, konform kërkesave të kohës dhe vendit.

Kështu në vitin 2000, Këshilli Evropian në Konferencën e Lisbonës doli me konkluzionin se Korniza Evropiane duhet të përcaktojë shkathtësi të reja bazike për nxënie tërëjetësore si masa kyçe për t'iu përgjigjur zhvillimeve globale (Bejta, 2003, fq 4). Më pas kjo ide u përpunua më tutje edhe në këshillat evropiane në Stokholm (23-24 mars 2001) dhe Barcelonë (15-16 mars 2002). Këto këshilla miratuan objektiva konkrete në fushën e edukimit që përfshijnë shkathtësitë zhvillimore për shoqëritë, njohuritë për shoqërinë dhe objektivat specifike që promovojnë të nxënit e gjuhës si dhe zhvillimin e ndërmarrësisë si nevojë gjithpërfshirëse për shtrirje në dimensionin evropian. Po në vitin 2002 Këshilli Evropian nxjerr Rezolutën për Nxënien Tërëjetësore duke identifikuar “shkathtësitë e reja bazike“ e që duhet të zhvillohen që nga periudha parashkolllore deri te periudha pas pensionimit (European Communities, 2002).

Idetë për arsimin tërëjetësor u plotësuan edhe në vitet 2003, 2004, 2005 në takimet e këshillave evropiane. Ato u konsoliduan në vitin 2006 në Lisbonë. Në Lisbonë, Parlamenti Evropian dhe Këshilli i Bashkimit Evropian nxorën Rekomandimet për Kompetencat kyçe për të Nxënëit Tërëjetësor. Rekomandimet u dedikuan vendeve të Bashkimit Evropian. Thuhet se ato u “sigurojnë politikbërësve, ofruesve të edukimit dhe trajnimit, partnerëve shoqërorë dhe atyre që nxënë, që të nxënëit tërëjetësor ta bëjnë realitet për të gjithë.” (European Union, 2006). Gjithashtu u potencua se zhvillimi i kompetencave duhet të bëhet te të gjithë pa marrë parasysh përkatësitë e ndryshme. Në këtë kontekst mendohet në përfshirjen e të gjithë qytetarëve në zhvillimin e kompetencave esenciale, edhe përkundër dallimeve sociale, ekonomike, kulturore, fetare, zhvillimore, moshore dhe dallimeve të tjera shoqërore, në arsimin formal apo joformal, por edhe në njohjen e arsimit informal. Sipas këtyre rekomandimeve vendet e Bashkimit Evropian duhet dalur me referenca të përbashkëta që të inkurajojnë dhe të lehtësojnë reformat e tyre kombëtare dhe bashkëpunimin e mëtejshëm në fushën e arsimit

Në aneksin e këtij dokumenti të emërtuar Korniza e Referencave Evropiane për Kompetencat kyçe të Arsimit Tërëjetësor, përcaktohen tetë kompetenca të cilat duhet të zhvillohen te secili qytetar për t’u përshtatur në mënyrë fleksibile ndryshimeve të shpejta dhe shumë të ndërlydhura që po ndodhin në botë.

Kompetencat të cilat duhet të zhvillohen te qytetarët evropian sipas kësaj kornize, janë:

- Kompetenca e komunikimit në gjuhë amtare;
- Kompetenca e komunikimi në gjuhë të huaja;
- Kompetenca matematikore dhe kompetencat themelore për shkencë dhe teknologji;
- Kompetenca dixhitale,
- Kompetenca e të nxënëit për të nxënë;
- Kompetenca shoqërore dhe qytetare;
- Kompenca për iniciativë dhe ndërmarrësi;
- Kompetenca e ndërgjegjësimit kulturor dhe shprehjes.

Të gjitha kompetencat kyçe konsiderohen të një rëndësie të njejtë për shkakun se secila prej tyre mund të kontribuojë për të pasur jetë të sukseshme në një shoqëri të ndërvarur.

Kështu sipas këtyre rekomandimeve, qytetarët e këtij shekulli duhet të jenë në gjendje t'a përdorin gjuhën amtare drej, sakt, në mënyrë funksionale dhe konstruktive për plotësim të nevojave të tyre personale por edhe shoqërore.

E rëndësisë së veçantë konsiderohet edhe mësimi i gjuhëve të huaja për arsye të mobilitet në studime, punësim, përdorim të teknologjisë në punë dhe komunikim, etj.

Ndërsa, mësimet e matematikës, shkencave dhe teknologjisë u mundësojnë qytetarëve që në mënyrë matematikore, shkencore por edhe me përdorim të teknologjisë të paraqesin mendimet e tyre në çfarëdo lëmie dhe gjithashtu t'i përdorin ato në mënyrë të drejtë në situata të caktuara.

Në kohën e digjitalizimit përcjella e teknologjisë dhe rifreskimi i njohurive në përdorimin e tyre konsiderohet si domosdoshmeri për të qenë të sukseshëm në punë dhe jetë.

Inicimi, ndërmarrja dhe pjesëmarrja aktive konsiderohen si vlera qytetare që i duhen çdo qytetari në një shoqëri demokratike.

Në një botë të ndërvarur individët duhet të jenë në gjendje të marrin përgjegjësinë për udhëheqjen e jetës së tyre, të vendosin vet për jetën e tyre dhe në kontekst të gjerë shoqëror të veprojnë në mënyrë autonome. Gjithashtu, bashkëpunimi konsiderohet si element kryesor i përballjes me sfidat që janë rezultat i globalizimit. Pastaj hapja e kufijve, lëvizja e qytetarëve të Evropës por edhe të botës në përgjithësi, kërkon ndërgjegjësim kulturor, respektim, përshtatje me kulturat e ndryshme dhe promovim të tolerancës dhe paqës në përgjithësi.

Në këtë kontekst, edukimi konsiderohet si shtylla kryesore për të zhvilluar te qytetarët evropian kompetencat kyçe të nevojshme për përmbushje personale, për zhvillim të aftësive për pjesëmarrje aktive në shoqëri dhe për fleksibilitet në botën e punës konform ndryshimeve të përhershme që sjell shoqëria. Kështu, zhvillimi i kompetencave kyçe duhet të jetë pjesë përbërëse e të gjitha llojeve të arsimit, si: formal,

joformal apo informal e të gjitha moshave dhe e të gjitha kategorive të shoqërisë.

Ndryshimet në arsimin parauniversitar në shtetet e Evropës duke ndjekur Rekomandimet e Parlamentit Evropian

Shumë vende të botës ndryshimet në arsim i bëjnë pothuajse çdo dhjetë vjet. Ato zakonisht janë rezultat i iniciativave të brendshme të vetë shteteve. Por, publikimi i Rekomandimeve të Parlamentit Evropian për krijimin e një Kornize të Referencave të përbashkëta të arsimit tërëjetësor me qëllim të përgatitjes së qytetarëve për shekullin XXI, respektivisht përcaktimi i kompetencave kyçe, të cilat duhet t'i zotrojnë qytetarët evropian, vuri në lëvizje shumë vende të Evropës që ndryshimet t'i bëjnë ndoshta edhe më herët. Ndryshimet në arsim filluan edhe në vende të tjera të botës. Filozofinë mbi bazën e kompetencave filluan ta ndjekin edhe Zelanda e Re (Ministry of Education, 2007, fq. 12) dhe Singapuri (Ministry of education of Singapor). Vitet e fundit edhe SHBA-të kanë filluar ndryshimet në arsimin parauniversitar, respektivisht ndryshimet e standardeve bërthamë në nivel federal e që më pas shtetet amerikane i adaptojnë mbi bazën e specifikave të veta.

Në Evropë pothuajse shumica e shteteve të kontinentit i kanë filluar ndryshimet në fushën e arsimit parauniversitar si, në vendet skandinave, Norvegji, Suedi, Finlandë, vendet e Mbretërisë së Bashkuar si Angli dhe Skoci, në vendet e Evropës qendrore, Gjermani, Austri, Hungari për të vazhduar më poshtë në vendet e ballkanit si Kroaci, Kosovë, Shqipëri, Mal të Zi (Forum MNE & partner organizations 2010, fq.8), Serbi e vende të tjera.

Shtetet që u janë hyrë ndryshimeve, zhvillimit të kompetencave iu janë qasur në mënyra të ndryshme. Edhe në Kornizën e Referencave të Arsimit Tërëjetësor (2006) të BE-së, në të cilën përshkruhen se cilat janë kompetencat kyçe, të cilat duhet t'i zotrojnë qytetarët e këtij shekulli nuk jepen informacione se si shtetet mund t'iu qasen zhvillimit

të tyre. Kështu që edhe gjatë analizave që janë bërë është parë se vendet e ndryshme zhvillimit të kompetencave iu janë qasur në mënyra të ndryshme. Gjithashtu këtë gjë e vërejmë edhe në Katalogun e Iniciativave për Zhvillim të Kompetencave në Evropë që është publikuar nga European Schoolnet më 2014. Në këtë katalog ekspertët e BE-së kanë bërë analiza se si vendet e Evropës iu janë qas zhvillimit të kompetencave. Sipas këtij katalogu, disa vende i kanë rishikuar ligjet e arsimit, disa kurrikulat, disa i kanë konceptuar si qasje ndërkurrikulare (si në rastin e Belgjikës më 2010), disa kanë bërë ndryshime në disa lëndë mësimore dhe disa janë fokusuar në metodologjitë e vlerësimit.

Rishikimin e kurrikulës, respektivisht hartimin e kurrikulave të reja e kanë bërë Skocia (2008), Polonia (2008), Kroacia (2008), Kosova (2011), Portugalia (2011-2013), Anglia (2013), Shqipëria (2014) e disa janë në rishikim si në rastin e Finlandës, e cila pritet ta përfundojë në vitin 2016.

Kosova, iniciativën për ndryshim në harmoni me Rekomandimet e Parlamentit dhe Këshillit Evropian për Kompetencat Kryesore për të Nxënësit Tërëjetësor e ka filluar në vitin 2008. Këtë vit u mor iniciativa për hartimin e Kornizës së Kurrikulës së Kosovës e cila u përfundua më 2011 dhe më 2012 u hartuan dokumentet e kurrikulave bërthamë. Edhe Shqipëria për një periudhë shumë të shkurtër pothuajse tri vjeçare ka bërë disa përpjekje për ndryshim të kurrikulës së arsimit parauniversitar. Gjatë viteve 2012-2013 ka përgatitur paketën kurrikulare që për filozofi ka pasur zhvillimin e kompetencave (Ministria e Arsimit dhe Shkencës 2012), por me ndërrimin e qeverisë në vitin 2014 u rihartuan të gjitha dokumentet kurrikulare me organizim të ri, por gjithnjë me filozofinë e zhvillimit të kompetencave kryesore të arsimit tërëjetësor (Ministria e Arsimit dhe Sporteve, 2014).

Ndryshimeve në fushën e arsimit disa shtete iu kanë paraprirë duke ndryshuar strategjitë (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, 2007, fq. 50) dhe ligjet e arsimit. Këtë gjë e ka bërë Suedia më 2011, Franca më 2013, Spanja 2013 dhe Kosova më 2011.

Sa u përket kompetencave se cilave u është dhënë prioritet për t'u zhvilluar, prap shohim ndryshme në shtetet evropiane. Kështu, më

2014 Norvegjia, Finlanda, Portugalia, Austria, Polonia dhe Estonia prioritet i kanë dhënë zhvillimit të kompetencës digjitale. Kompetenca digjitale konsiderohet edhe si mjet për zhvillimin e kompetencave të tjera. Ndërsa, Portugalia prioritet i ka dhënë kompetencës së gjuhëve të huaja, kurse Suedia, Norvegja prioritet i kanë dhënë kompetencës së iniciativës dhe sipërmarrjes. Finlanda, Mbretëria e Bashkuar prioritet i kanë dhënë kompetencës sociale dhe qytetare, ndërsa Irlanda kompetencës së matematikës e kështu me radhë. Duke iu referuar Kornizës së Kurrikulës së Kosovës të vitit 2011 dhe të Kornizës së Kurrikulës së Shqipërisë të vitit 2014 shohim se këto dy vende iu kushtojnë rëndësi të gjithave kompetencave kryesore të arsimit tërëjetësor të rekomanduara nga Parlamenti dhe Këshilli Evropian.

Shtetet e Evropës, zhvillimit të kompetencave përpos që u janë qasur në mënyra të ndryshme, ato fokus për ndryshim kanë edhe nivelet e ndryshme të arsimit formal. Kështu Spanja, Suedia, Norvegjia, Sllovakia dhe Estonia janë fokusuar në arsimin e obliguar. Finlanda, pastaj një pjesë e Mbretërisë së Bashkuar, Portugalia dhe Austria përpos arsimit të obliguar fokus për ndryshim kanë edhe arsimin e mesëm. Ndërsa Franca, Polonia dhe Irlanda fokus për ndryshim kanë vetëm arsimin e mesëm (European Schoolnet, 2013, fq. 8, 12-13).

Kosova dhe Shqipëria për dallim prej vendeve që morëm për analizë, janë fokusuar më gjerësisht në ndryshime. Përpos që përfshijnë zhvillimin e të gjithë kompetencave kyçe, gjithashtu ndryshimet i kanë fokusuar në tri nivelet formale të arsimit parauniversitar. Kosova synim për ndryshim ka arsimin fillor, të mesëm të ulët, dhe të mesëm të lartë, për çka ka nxjerr edhe tri dokumente të kurrikulave bërthamë. Gjatë vitit shkollor 2013/2014 ka filluar pilotimin e tyre në *klasën parafilllore, në klasën e parë, në klasën e gjashtë dhe në klasën e dhjetë*, për tu zgjeruar në vitin shkollor 2014/2015 edhe në 82 shkolla. Ndërsa Shqipëria gjatë vitit shkollor 2014/2015 pilotimin e ka filluar vetëm në shkollimin e obliguar në 26 shkolla e atë në klasën e parë dhe të gjashtë dhe vetëm në disa paralele të këtyre klasave, pritet që në vitin shkollor 2015/2016 të filloj zbatimin në gjitha shkolla e arsimit të obliguar dhe në disa gjimnaze.

Mbështetur nga analizat e bëra konstatohet se shumica e shteteve të Evropës në fokus kanë zhvillimin e kompetanca kyçe të nxënies tërëjetësor. Për zhvillimin e tyre përdoren qasje të ndryshme. Shumë shtete disa nga kompetencat veç i kanë arritur më herët, si rasti i Finlandës që ka pasur një angazhim të veçantë në zhvillimin e kompetencave të shkencave të natyrës, matematikës dhe gjuhës amtare dhe që tani ka fokus edhe shkencat shoqërore dhe teknologjinë. Dhe, po ashtu disa shtete dhe Kosova u janë hyrë ndryshimeve rrënjësore në arsim.

Referencat

- 21st Century Competencies, Ministry of education of Singapor. Marrë nga <http://www.moe.gov.sg/education/21cc/>, më 13.10.2014.
- Anita Woolfolk, (2011), Psikologji edukimi, Tiranë, cde..
- Bardhyl Musai, (1999), Psikologji edukimi, Tiranë, PEGI.
- Bejta Prof.Dr. Pajtim, (2003), Të nxënit në shoqërinë e sotme, Tiranë.
- Brock Colin and Nafsika Alexiadou, (2013), Education around the world, a comparative introduction, London and New York.
- Çështje të kurrikulës së re – Filozofia e kurrikulës së re, (2007), Tiranë, Instituti i Kurrikulës dhe Standardeve të Shqipërisë, 2007.
- Council Resolution of 27 June 2002 on lifelong learning, Official Journal of the European Communities (2002/C 163/01), 9.7.2002. Marrë nga <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:EN:PDF>, më 31.08.2015.
- Grup autorësh, (1997), Strategjia e të mësuarit, Prishtinë, Koha.
- Howard Gardner, (2003), Mendja e disiplinuar, Tiranë, Instituti i Studimeve Pedagogjike
- Karameta Pllumb, (2014), Arsimi i gjeneratës tjetër, Tiranë, SARA.
- Key Competence Development in Europe, Catalogue of Initiatives, (2013), European Commission, KeyCoNet, European Schoolnet. Marrë nga http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=9c4f4596-aac3-4cb7-87dd-83d2d3745ad9&groupId=11028 më 21.08.2014.
- Key Competence Development in Europe, Catalogue of Initiatives, (February 2014), European Commission, KeyCoNet European Schoolnet. Marrë nga
-

- http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=e29c058b-01be-4d08-b77c-85925069d007&groupId=11028, më 14.10.2014.

Key Competence Development in School Education in Europe, (2012), European Commission, KeyCoNet, European Schoolnet. Marrë nga

http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=3a7a093c-4c8f-473c-8702-f38ed86bb730&groupId=11028 më 01.07.2015.

- Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, (2011), Prishtinë, MASHT.
- Korniza e Kurrikulit të Ri të Kosovës, Libri bardhë për diskutim, (2001), Prishtinë, UNMIK-DASH.
- Korniza kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Shqipërisë, draft, (2012), MASH.
- Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Shqipërisë, (2014), MAS. Marrë nga http://www.izha.edu.al/index.php?option=com_content&view=article&id=210:draft-korniza-kurrikulare-e-republikes-se-shqiperise&catid=3:neesflash, më 24.10.2014
- Learning - The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, (1996), UNESCO. Marrë nga <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> më 12.03.2014
- Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës, Nr. 04/L-032, date 17 / 16 shtator 2011. Marrë nga http://www.masht.gov.net/advCms/documents/1_Ligji_per_arsimin_Parauniversitar.pdf, më 14.10.2014
- Native Languages, The Ontario Curriculum, Grades 9-12, (1999) Ministry of Education Training.,
- National Standards for Civics and Government, (2003), U.S. Department Education, Center for Civic education.
- Orstein C. Allan, Hunkins P. Francis, (2003) Kurrikulat, bazat, parimet dhe problemet, Tiranë, Instituti i Studimeve Pedagogjike.
- Pilotimi i kornizës së kurrikulës dhe kurrikulës bërthamë, Udhëzimi administrativ, MASHT, nr 30/2013.
- Planet e programi i lëndës edukatë shoqërore për shkollën fillore (klasat I-IV), (1996), Prishtinë, Ministria e Arsimit Shkencës dhe e Kulturës.
- Plan-programi i njësuar i punës edukativo-arsimore në shkollën fillore, (1989), Prishtinë, Pleqësia e Arsimit e KSA të Kosovës, Enti i teksteve dhe i mjeteve mësimore i Krahinës Socialiste dhe Autonome të Kosovës
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, (30.12.2006), Official Journal of the European Union, (2006/962/EC).

- Shatri Bajram, Arsimi fillor në Kosovë në shekullin XX, sfida, dëshmi, fakte, II, 2006, Prishtinë, Libri shkollor.
- Gashi Shqipe, Shkollat mesme të Prishinës 1990/91-1996/97, 1997, Prishtinë..
- Social, Personal and Health Education, Teacher Guidelines, (1999), Government of Ireland
- Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar 2007-2017, 2007, Prishtinë, MASHT.
- The New Zealand Curriculum, for English-medium teaching and learning in years 1–13, (2007), Ministry of education.
- The Salamaca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Adopted by the World Conference on special needs education, Spain 7-10 June 1994, Salamanca, UNESCO. Marrë nga http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF, më 19.02.2015
- Youth and key competencies as a corner stone for EU integration, (November 2010), Forum MNE and partner organizations, Regional project, CZOR, Triagolnik, CEMI I CORNO, Podgorica.
- <http://www.corestandards.org/standards-in-your-state/> shkarkuar më 13.10.2014

OBJEKTIVIZMI I MËSIMDHËNËSVE NË VLERËSIMIN PËRFUNDIMTAR TË NXËNËSVE (KLASA E NËNTË) NË RAJONIN E PRISHTINËS

MA Bekim Morina
Instituti Pedagogjik i Kosovës
E-mail: Bekim.Morina@rks-gov.net

ABSTRAKTI

Vlerësim përfundimtar i nxënësve nga mësimdhënësit bëhet pas një pune njëvjeçare, apo një gjysmëvjetori, përmes formave dhe teknikave të ndryshme. Suksesi dëshmon angazhimin e nxënësve gjatë një periudhe të caktuar kohore, gjithmonë nëse vlerësimi i mësimdhënësit është objektiv dhe i bazuar në standarde, duke i respektuar kriteret e vlerësimit me notë për të gjithë nxënësit njësoj.

Me qëllim që të kuptojmë se sa janë mësimdhënësit objektivë në vlerësimin përfundimtar të nxënësve të klasave nënta, vështirësitë me të cilat përballen gjatë vlerësimit, kemi bërë një hulumtim me drejtorë të shkollave, mësimdhënësit dhe nxënës të klasave të nënta. Përveç analizës kabinetike, është bërë hulumtimi në rajonin e Prishtinës, në 10 shkolla, në të cilin janë përfshirë 10 drejtorë, 20 kujdestarë të klasave dhe 200 nxënës. Për mbledhjen e të dhënave janë përdorur metoda e analizës teorike, metoda e analizës së dokumentacionit dhe metoda e krahasimit, teknika e anketimit dhe e vëzhgimit, ndërsa instrumentet e përdorura kanë qenë fletëpyetësorët.

Të dhënat e dala nga hulumtimi na kanë shërbyer për të kuptuar se sa u përmbahen mësimdhënësit udhëzimeve administrative, rregulloreve, standardeve dhe kriterëve për vlerësimin e nxënësve, a janë trajnuar mësimdhënësit për vlerësim, a mbajnë portfoljo me punimet e nxënësve, sa është i theksuar dallimi në suksesin e nxënësve në gjysmëvjetorin e dytë krahasuar me të parin, a përballen mësimdhënësit me intervenime në fund të vitit shkollor etj.

Bazuar në rezultatet e dala nga hulumtimi, vlerësimi përfundimtar i nxënësve edhe me tutje mbetet një çështje shumë e ndryshme, në mungesë të objektivizmit të qëndrueshëm në zbatimin e kriterëve të standardizuara nga ana e mësimdhënësit. Shkaku i subjektivizmit të mësimdhënësit në vlerësim, dallimet në suksesin e nxënësve gjysmëvjetorin e parë dhe të dytë janë të dukshme. Në gjysmëvjetorin e dytë disa nxënësve u jepën nota të pamerituara, prandaj nuk i arsyetojnë ato as përafërsisht në vlerësimin e jashtëm - testin e arritshmërisë, apo kur regjistrohen në

arsimin e mesëm të lartë. Rezultatet tregojnë se Udhëzimi administrativ për vlerësimin e shkollës së arritshmërisë së nxënësve nuk gjen zbatimin e duhur, e po ashtu shpesh nuk zbatohen as standardet e vlerësimit dhe nuk merret për bazë kodi i etikës për vlerësimin e nxënësve nga ana e mësimitdhënësve. Meqenëse kemi vlerësim jo të qëndrueshëm në gjysmëvjetorin e dytë nga ana e mësimitdhënësve, janë nxjerrë edhe rekomandimet për institucionet përgjegjëse- konkretisht shkollat, drejtorët dhe mësimitdhënësit, për hapat që duhet të ndërmerren në të ardhmen, bazuar në gjetjet në shkolla. Ndër rekomandimet kryesore është që drejtorët e shkollave dhe inspektorët e arsimit të mbikëqyrin dhe të monitorojnë procesin e vlerësimit të nxënësve nga ana e mësimitdhënësve.

Fjalët kyçe: Kriter, mësimitdhënës, nxënës, objektivizëm, standard, sukses, vlerësim.

ABSTRACT

The final assessment of students by teachers is done after a year's work, or a semester, through various forms and techniques. Success proves the engagement of students over a period of time, if evaluation of teachers always is objective and based on standards, while respecting the same grading criteria for all students . In order to understand how teachers are objective in the final evaluation of ninth-grade students, the difficulties faced during the evaluation, we made a survey of school principals, teachers and students from ninth grade. In addition to analysis workshops, the research is done in the Pristina region, 10 schools, which includes 10 directors, 20 stewards classes and 200 students. For data collection and analysis methods are used theoretical methods and analysis of documentation and comparison methods, techniques of surveying and monitoring, and the instruments used were questionnaires sheet. The data derived from the survey have served us to understand how much teachers they respect administrative instructions, regulations, standards and criteria for the evaluation of students, if they are trained teachers for evaluation, if they are holding portfolio of the students work, it is a pronounced difference of student success in the second half compared with the first, if teachers confront with interventions at the end of a school year. Based on results from the survey, the final assessment of students still remains a very sensitive issue in the absence of objectivity sustainable implementation of standardized criteria by teachers. The cause of subjectivity in the evaluation of teachers, differences in students' first semester and second are visible. In the second semester some students are given grades undeserved, and therefore did not justify them even partially in the external evaluation - achievement test, or when enroll in upper secondary education. The results show that the Administrative Instruction for assessing the degree of achievement of the students finds proper implementation, and also often not applied valuation standards and does not take into consideration the code of ethics of an evaluation by teachers. Since we have not sustained appreciation in the second half of the teachers are also issued

recommendations for responsible- institutions namely schools, principals and teachers, the steps to be taken in the future, based on the findings in schools. Among the key recommendations is that school directors and education inspectors to supervise and monitor the process of assessment by teachers.

Keywords: Criteria, teachers, students, objectivism, standard, success, evaluation

HYRJE

Shumë studiues janë marrë me çështjen e vlerësimit, të cilët kanë arritur në përfundime të ndryshme. Vlerësim do të thotë të japësh një vlerë, prandaj mësimitdhënësit kur e bëjnë vlerësimin gjykojnë diçka, në bazë të kriterëve dhe duke u mbështetur në udhëzimet administrative. Vlerësimi përfundimtar (përmbledhës) ka disa funksione, ndër të cilat është edhe vendosja e notave në ditar, certifikimi i nxënësve dhe sigurimi i informatave për të gjykuar përvetësimin e objektivave të lëndës (modulit) dhe efektshmërisë së programit mësimor.

Vlerësimi është proces i mbledhjes sistematike, analizimit dhe interpretimit të informatave, me qëllim të përcaktimit se në çfarë shkalle nxënësi i ka zotëruar objektivat, megjithatë vendosja e notës në ditar - vlerësimi përfundimtar i nxënësve - është punë mjaft e ndjeshme dhe problem specifik mbetet objektivizmi i mësimitdhënësit, zbatimi i kriterëve të njëjta për të gjithë nxënësit. Sipas standardeve të vlerësimit, mësimitdhënësit duhet të zbatojnë me përpikëri rregulloren normative për formimin e notave, të krijojnë standard gjithëpërfshirës, të drejtë, real dhe të krahasueshëm me standardet e mësimitdhënësit të tjerë; të formojnë notë përmbledhëse të vlefshme dhe objektive në bazë të informacioneve të mbledhura për të arriturat e nxënësit, prezantojnë dhe shpjegojnë mënyrën e formimit të notës. (Standardet e vlerësimit, 2011, Prishtinë, f. 8). Suksesi i nxënësve varet nga angazhimi i tyre gjatë vitit shkollor, por se cili do të jetë suksesi i tyre përfundimtar varet edhe nga vlerësimi i mësimitdhënësit, i cili, sipas rezultateve të dalta nga hulumtimi me drejtorë të shkollave, mësimitdhënësit dhe nxënësit, jo gjithëherë është objektiv, i qëndrueshëm, dhe i bazuar në kriterë.

Të qenët në dijeni për problemet që ballafaqohen mësimehdhënësit në shkollat tona me çështjen e vlerësimit na shtyri të përcaktohem i për një temë të tillë. Pra, hulumtimi është bërë që të merren informacione lidhur me vlerësimin përfundimtar të nxënësve në gjysmëvjetorin e parë dhe të dytë, me ç'rast kemi mësuar se mësimehdhënësi në të shumtën e rasteve vlerësimin përfundimtar të nxënësve e bëjnë pa u bazuar në standardet e vlerësimit dhe udhëzimet administrative, prandaj vërehet subjektivizmi në vlerësimin e nxënësve me notë nga ana e mësimehdhënësve. Disa nxënës vlerësohen vetëm me shkrim - përmes testit, disa vetë me gojë, ndërsa disa mësimehdhënës i marrin parasysh edhe praktika të tjera të vlerësimit, si: vrojtimi, fleta kontrolluese, portfolio etj.

Nuk respektohet plotësisht personaliteti i nxënësve, nuk nxitet vetëbesimi dhe ndjenja për përparim dhe nuk vlerësohet drejt dija e tyre në fund të vitit shkollor, ngase jo të gjithë mësimehdhënësit e bëjnë vlerësimin përfundimtar mbi mesataren e vlerësimit të vazhdueshëm gjatë vitit shkollor, duke e bërë përpjesëtimin e notave, por notën përfundimtare në fund të vitit shkollor e rrisin të paktën për një notë. Përmirësimi i suksesit në fund të vitit bëhet për shkak se mësimehdhënësit përballesh me intervenime të llojllojshme për rritjen apo faljen e notave në fund disa nxënësve, nga ana e prindërve, kujdestarëve të klasave, apo edhe stafit tjetër brenda shkollës. Përfundimet dhe rekomandimeve të dala nga hulumtimi, mendojmë se do të ndikojnë sadopak tek institucionet përgjegjëse që të ndërmarrin hapat e duhur për të përmirësuar vlerësimin përfundimtar të nxënësve në të ardhmen, në mënyrë që sukse i përfundimtar të jetë sa më real, mësimehdhënësit të jenë objektivë në vlerësim, dhe të mos ketë fryrje të notave në fund të vitit, apo diskriminim ndërmjet nxënësve, duke mos i vlerësuar të gjithë sipas kriterëve të njëjta.

Konteksti teorik

Tashmë ekzistojnë ligjet, udhëzimet administrative, standardet e vlerësimit, rregulloret dhe dokumente të tjera, me anë të së cilave rregullohet vlerësimi i nxënësve. Vlerësimi i nxënësve për shkollën e

arritshmërisë është rregulluar me udhëzimin administrativ nr. 50/04, me anë të të cilit caktohen parimet themelore të sistemit të ri të vlerësimit, llojet dhe procedurat e vlerësimit të shkallës së arritshmërisë së nxënësve, mjetet për matje dhe vlerësim, si dhe notimi i shkallës së arritshmërisë së nxënësve. Sipas udhëzimit administrativ, për vlerësimin e shkallës së arritshmërisë së nxënësve, ekzistojnë disa lloje të vlerësimit të nxënësve, si: vlerësimi klasifikues, vlerësimi formues, vlerësimi diagnostikues dhe vlerësimi përmbledhës.

Po ashtu, ekzistojnë edhe standardet e vlerësimit, të cilat ngërthejnë në vete disa parime, si: Vlerësimi i drejtë i referohet paanshmërisë gjatë zbatimit të vlerësimit, gjatë vlerësimit të të arriturave dhe gjatë interpretimit dhe përdorimit të rezultateve - vlerësimi nuk favorizon (as sipas mënyrës, as sipas përmbajtjes) nxënës në bazë të prejardhjes, gjinisë së tyre, dhe as në bazë të përvojave të tyre të mëparshme me arsimtarë dhe/ose me metodën e vlerësimit. Vlerësimi është i njëjtë për të gjithë nxënësit si dhe nga të gjithë mësimsdhënësit. (Standardet e vlerësimit, tetor 2011, Prishtinë).

Gjithashtu, ekziston edhe kodi etik për vlerësimin e nxënësve, që ka për qëllim t'i sqarojë vlerat etike, si pikënisje për vlerësimin e nxënësve nga ana e mësimsdhënësave në një shoqëri demokratike. Dhënia e notës për arritjet e nxënësve duhet t'i pasqyrojë arritjet reale të tyre dhe të jetë në përputhje me synimet e kurrikulës (programeve lëndore mësimore) për periudhën e vlerësuar, prandaj për të qenë sa më objektiv vlerësimi i nxënësve me notë në ditar (vlerësimi përfundimtar) duhet të bazohet në vlerësimin me gojë, vlerësimin me teste, vlerësimin për detyrat e shtëpisë, angazhimin në klasë, në dosjet ose portofoliot e mësimsdhënësave për secilin nxënës, që përbëhen prej punimeve të nxënësve, duke përfshirë testet, provimet me shkrim etj. Po ashtu, mësimsdhënësit duhet të përdorin metoda të shumta dhe të ndryshme të vlerësimit, të përshtatshme për nxënësit e niveleve të ndryshme, si dhe instrumente të shumëllojshme të vlerësimit, me qëllim të përfshirjes së të gjithë nxënësve në vlerësim gjatë tërë vitit. Procesi i vlerësimit të brendshëm të arritjeve të nxënësve duhet të jetë i përshtatshëm, i drejtë, i saktë, i realizuar në mënyrë sistematike, me llojllojshmëri të teknikave dhe instrumenteve të matjes e vlerësimit.

Duhet pasur kujdes që format e vlerësimit të brendshëm të plotësojnë e jo të emitojnë format e vlerësimit të jashtëm (Instituti i Edukimit-Universiteti i Londrës).

Vlerësimi i dijës së nxënësve në Kosovë vazhdon të jetë vlerësim pesë shkallësh, ku nota më e lartë pozitive është nota 5, kurse nota më e ulët është nota 1. Me nenin 12 të Udhëzimit administrativ për vlerësimin e shkollës së arritshmërisë së nxënësve përcaktohen detajet për përshkrimin dhe përfundimin e notës. Në pikën 12.4 të këtij neni kërkohet që brenda një semestri (gjysmëvjetori) nxënësi të ketë së paku dy nota në lëndët që kanë 2 orë në javë, tri nota për lëndët që kanë 3 orë në javë, katër nota për lëndë që kanë 4 e më shumë orë në javë.

Përveç dosjes së vlerësimit, dokumente të tjera që tregojnë vlerësim përfundimtar të nxënësve janë ditari dhe libreza shkollore, në të cilat shënohen rezultatet që nxënësi i merr në fund të ciklit dhe në to mund të vërehet edhe dallimi ndërmjet gjysmëvjetorit të parë dhe të dytë në vlerësimin e mësimdhënësve me notë.

Sa i përket vendosjes përfundimtare të notës, disa studiues këshillojnë që nota të bazohet në raporte të tilla si: vlerësimi me gojë (10 %); vlerësimi me teste (50 %), vlerësimi i punës në klasë (30 %); vlerësimi i detyrave të shtëpisë (10 %), ndërsa një grup mësimdhënësish me përvojë këshillojnë që nota të bazohet në këtë raport: vlerësimi me gojë (15 %), vlerësimi me teste (60 %), vlerësimi i punës në klasë (15 %); vlerësimi i detyrave të shtëpisë (10 %). Sipas hulumtimit nga Instituti i Edukimit- Universiteti i Londrës (2005), një orë e ‘përsëritjes’ u vëzhgua nga fundi i vitit shkollor, në të cilën mësimdhënësja tregonte se i kishte përfunduar përkohësisht notat që do t’u jepte nxënësve dhe se ishte gati që këto t’ua komunikonte atyre. Ajo i ftoi nxënësit që dëshironin t’i përmirësonin notat e tyre vjetore për lëndën e saj që të ofrojnë dëshmi se e meritojnë ngritjen e notës. Vetëm një nxënës kërkoi nëse do të mund të përgjigjej në më shumë pyetje një ditë tjetër për ngritjen e notës përfundimtare.

Por, me gjithë problemet e evidentuara në vlerësimin e brendshëm, kemi mungesë të debateve të mirëfillta në shkolla për sfidat, problemet e vlerësimit. Nxënësit në komuna të vogla dhe në zona rurale nuk arrijnë t’i arsyetojnë notat e tyre në rastet e ndërrimit të shkollave,

kalimit nga një nivel i arsimit në nivelin tjetër të arsimit, për shkak të moszbatimit të kriterëve të vlerësimit të brendshëm... Dallimet më të dukshme janë në shkollat e mesme të larta, ku në gjysmëvjetorin e parë mbi 50% e nxënësve kanë numër të madh të notave të pamjaftueshme, kurse kjo gjendje ndryshon dukshëm në fund të gjysmëvjetorit të dytë. (Mehmeti, 2011).

Vitet e fundit janë bërë një sërë studimesh dhe trajnimesh që lidhen me çështjen e vlerësimit, por është e nevojshme të bëhen me tepër hulumtime në terren dhe monitorim më i shpeshtë të punës së mësimdhënësve, për të parë se sa mësimdhënësit kanë përfituar nga trajnimet, sa janë objektivë në vlerësimin përfundimtar të nxënësve në të dy gjysmëvjetorët, sa zbatohen udhëzimet administrative, rregulloret dhe standardet, si dhe me cilat probleme përballen ata gjatë vlerësimit me notë. Moszbatimi i standardeve të vlerësimit, i udhëzimeve administrative dhe rregulloreve të tjera rrezikon që mësimdhënësit të jenë jorealë në vlerësimin e tyre dhe notat të mos pasqyrojnë dijen reale të nxënësve.

Megjithëse nota paraqet rezultatet e arritjes së nxënësve për një periudhë të caktuar, në fund të gjysmëvjetorit apo të vitit shkollor, dhe nxirret si rezultat i të gjitha të arriturave të nxënësve, me të gjitha format e vlerësimit dhe instrumentet matëse, ekziston mungesa e monitorimit kombëtar të vlerësimit të brendshëm; mungesa e programeve dhe e trajnimit të mësimdhënësve për vlerësimin e brendshëm; mungesa e debateve në shkolla për sfidat dhe problemet e vlerësimit (Mehmeti 2013).

Ndryshimi i madh i rezultateve, suksesit të nxënësve, në gjysmëvjetorin e dytë më tepër është ndryshim artificial, sepse nëse merret parasysh përmbajtja e lëndëve - materia, vërehet se gjysmëvjetori i dytë është më i ngarkuar në krahasim më të parin. Nëse mësimdhënësit u përmbahen kriterëve njëjta edhe në gjysmëvjetorin e dytë, atëherë kërkohet më tepër angazhim nga ana e nxënësve dhe mundësitë për të marrë nota më të larta janë më të vogla. Kriteret për vlerësimin e nxënësve përmes testeve nuk janë kritere të standardizuara, kurse përmes teknikave dhe instrumenteve të tjera nuk janë të planifikuara fare (Devetaku, 2014).

Suksesi përfundimtar i nxënësve nuk varet gjithmonë nga angazhimi i tyre, ngase mësimdhënësit, në mungesë të kriterëve të standardizuara, nuk mund të jenë gjithmonë objektivë në vlerësim, me ç'rast notat e tyre mund të ndikojnë në suksesin përfundimtar të nxënësve, duke i mbivlerësuar disa nxënës, por edhe duke u hyrë në hak ndonjërit gjatë vlerësimit.

Sipas profesor Bardhyl Musait, ekzistojnë tri rreziqe që duhet pasur parasysh gjatë veprimtarive të vlerësimit: Rreziku i parë dhe më serioz është kur nxënësit shohin se vlerësimi që i bëhet përparimit të tyre është më i ulët se ai i shokëve që kanë nivel të njëjtë me ta; ose që është më i ulët se një standard i kërkuar si i arritshëm prej tyre. Për këtë, ata mund të dëshpërohen dhe dekurajohen. Kjo mund t'i ftohë përkohësisht nga shkolla. Së dyti, procedurat dhe praktikat e përshtatura për vlerësimin e nxënësve mund të jenë të konsumuara, burokratike, të kërkojnë harxhim të madh kohe, për mësuesit dhe nxënësit. Së treti, mund t'i orientojë mësuesit për më tepër angazhim me nxënësit e suksesshëm.(Musai, 2014).

METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

Hulumtimi është bazuar në qasjen kuantitative dhe kualitative. Së pari, janë analizuar dokumentet e ndryshme që kanë të bëjnë me vlerësimin e brendshëm, Ligji për arsimin parauniversitar, standardet e vlerësimit, udhëzimet administrative, kodi etik për vlerësimin e nxënësve dhe raporte dhe analiza të tjera që ndërlidhen me vlerësimin. Përveç analizës kabinetike, është bërë edhe hulumtimi në terren me drejtorë tëshkollave, mësimdhënës dhe nxënës të klasave të nënta në rajonin e Prishtinës.

Objekti, qëllimi dhe objektivat

Në këtë punimin objekt i studimit ishte vlerësimi i nxënësve nga mësimdhënësit, prandaj kemi trajtuar vlerësimin përfundimtar të

nxënësve në të dy gjysmëvjetorët, për të mësuar se sa janë objektivë mësimsdhënësit gjatë vlerësimit, sa i respektojnë udhëzimet administrative, rregulloret dhe standardet e vlerësimit gjatë vlerësimit me notë.

Qëllimi i hulumtimit ndërlidhet me objektin e studimit dhe është i orientuar në vlerësimin përfundimtar të nxënësve në klasën e nëntë.

Qëllimin kemi synuar ta arrijmë përmes këtyre objektivave:

Analizës së aspekteve të përgjithshme të vlerësimit të nxënësve;

Mbledhjes së të dhënave dhe krahasimit të rezultateve në rajonin e Prishtinës;

Analizës dhe interpretimit të të dhënave të dala nga hulumtimi në terren;

Nxjerrjes së përfundimeve dhe rekomandimeve bazuar në përfundimet e dala nga hulumtimi.

Hipoteza e ngritur

Në klasat e nënta mësimsdhënësit nuk janë objektivë në vlerësimin përfundimtar të nxënësve, prandaj ka fryrje të notave në fund të vitit shkollor.

Lloji i hulumtimit

Hulumtimi ka qenë i përzier – me të dhëna sasiore dhe cilësore. Është zgjedhur kjo qasje e hulumtimit, ngase, përveç analizës kabinetike, është bërë edhe hulumtimi me pyetësorë në shkolla, me ç'rast janë marrë mendimet e drejtorëve të shkollave, mësimsdhënësve dhe nxënësve dhe janë krahasuar përgjigjet e dhëna. Hulumtimi është i modelit përshkrues.

Popullata dhe mostra

Popullata e hulumtimit e përbëjnë të gjithë drejtorët e shkollave të mesme të ulëta, si dhe mësimsdhënësit dhe nxënësit e klasave të nënta në regjionin e Prishtinës. Për shkak të popullacionit të madh, është përzgjedhur mostra e përbërë nga 5 komuna (Prishtinë, Podujevë,

Fushë-Kosovë, Drenas dhe Obiliq), gjithsej 10 shkolla, 5 nga qyteti dhe 5 në fshatrat. Mostra ka qenë llotarike, prandaj në hulumtim janë përfshirë 10 drejtorë të shkollave, 20 mësime (kujdestarë të klasave) dhe 200 nxënës të klasave të nënta, nga 10 nxënës në një klasë.

Metodat, teknikat dhe instrumentet e hulumtimit

Për ta realizuar hulumtimin kemi përdorur disa metoda:

- Metodën e analizës teorike, përmes së cilës është shfrytëzuar literatura e përdorur, punime shkencore dhe profesionale në fushën e vlerësimit.
- Metodën e analizës së dokumentacionit, përmes së cilës janë shfrytëzuar dokumentet ligjore dhe administrative që lidhen me vlerësimin.
- Metoda e krahasimit, përmes së cilës është bërë krahasimi i rezultateve në të dy gjysmëvjetorit, kemi krahasuar suksesin e nxënësve në ndërmjet gjysmëvjetorëve.

Teknikat e përdorura: teknika e anketimit, përmes së cilës është bërë anketa me respondentë, me qëllim të mbledhjes së të dhënave me pyetësorë, të përbërë nga pyetjet e hapura dhe të mbyllura dhe teknika e vëzhgimit, përmes së cilës janë vëzhguar ditaret e klasave. Në funksion të metodave dhe teknikave, kemi përdorur instrumentet për mbledhjen e të dhënave: fletëpyetësorët për drejtorë, mësime dhe nxënës.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Së pari kemi analizuar dokumentacionin që ndërlidhet me temën e trajtuar: ligjet, udhëzimet, standardet e vlerësimit, raporte, analiza dhe tekste të ndryshme, pastaj punimi është plotësuar edhe me të dhënat ngahulumtimi në terren. Të dhënat janë mbledhur nga shkollat, në muajt prill-maj 2015, dhe janë administruar nga hulumtuesit e IPK-së, ndërsa vendet për zhvillimin e intervistave janë caktuar në bashkëpunim me drejtorët e shkollave gjatë komunikimit me ta për caktimin e ditës dhe orës për zhvillimin e tyre. Meqenëse intervistat

janë zhvilluar në objektet shkollore, të pranishëm në mbledhjen e të dhënave kanë qenë drejtorët e shkollave dhe mësime të mësimdhënësive të klasave të nënta.

Analiza e të dhënave

Analiza e të dhënave të hulumtimit është bërë me qëllim që të përshkruhen përgjigjet e drejtorëve të shkollave, mësime të mësimdhënësive dhe nxënësve për vlerësimin përfundimtar të mësime të mësimdhënësive, sa kanë qenë objektive në vlerësimin e tyre, në fund të gjysmëvjetorit dhe të vitit shkollos. Meqenëse na është dashur të bëjmë analiza cilësore dhe sasiore, kemi përdorur programet *Microsoft Office Word 2007* dhe *Microsoft Office Excel 2007*, për përpunimin e të dhënave statistikore. Së pari është bërë analiza e dokumentacionit, pastaj është bërë kategorizimi i të dhënave. I kemi ndarë përgjigjet e drejtorëve, mësime të mësimdhënësive dhe nxënësve dhe kemi bërë krahasimin e tyre, për të parë dallimet dhe ngjashmëritë në përgjigjet e dhëna për të njëjtat pyetje. Gjatë interpretimit kemi shpjeguar të gjeturat gjatë hulumtimit për vlerësimin e nxënësve nga mësime të mësimdhënësive në fund të vitit shkollos.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Në hulumtim janë përfshirë drejtorët e shkollave, mësime të mësimdhënësive dhe nxënësive, të cilët janë pyetur sa janë të kënaqur me vlerësimin përfundimtar të nxënësve? A u përmbahen mësime të mësimdhënësive udhëzimeve administrative dhe dokumenteve të tjera për vlerësimin e nxënësve? A janë trajtuar mësime të mësimdhënësive e shkollës për vlerësimin e nxënësve? A bëhet vlerësimi i njëjtë në të dy gjysmëvjetorët - apo ulet kriteri i vlerësimit? A janë objektive apo subjektive mësime të mësimdhënësive në vlerësimin e nxënësve? A përballen mësime të mësimdhënësive me intervenime dhe forma të tjera për vlerësimin e nxënësve me notë në fund të vitit? Cilat janë vështirësitë (pengesat) që i hasin mësime të mësimdhënësive gjatë vlerësimit etj?

Megjithëse një ndër qëllimet e vlerësimit është vendosja e notës numerike për nxënësit, bazuar në kriteret e njëjta për të gjithë nxënësit, në të dy gjysmëvjetorët, rezultatet e dala nga hulumtimi nxjerrin në pah dallimet në suksesin përfundimtar të nxënësve ndërmjet gjysmëvjetorit të parë dhe të dytë, mungesën dhe moszbatimin e kriterëve për vendosjen e notave nga ana e mësimit dhe fryrjen e suksesit në gjysmëvjetorin e dytë. Përveçse mund të vërehen qartë dallimet në nota në ditarët e klasave, në librezat e nxënësve dhe në raportet përfundimtare të shkollave për suksesin përfundimtar të nxënësve, dallimet i theksojnë edhe vetë drejtorët, mësimit dhe nxënësit e përfshirë në hulumtim. Kjo vërehet pothuajse në të gjitha shkollat e përfshira në hulumtim, megjithëse vlerësimi i brendshëm ende nuk është monitoruar në shkollë kombëtare dhe ende nuk mund të mbrojë notat në raport me vlerësimin e jashtëm.

Edhe pse me Udhëzimin Administrativ për vlerësimin e shkollës së aritshmërisë së nxënësve, neni 12, thuhet se nota përfundimtare në fund të vitit mësimit duhet të jetë mesi aritmetik i suksesit, kryesisht avancohet përparimi i nxënësit. Në bazë të vëzhgimit të ditarëve, vërehet se disa nxënës e kanë përmirësuar suksesin në fund të vitit për dy nota, disa për një notë, por disa nuk e kanë përmirësuar fare dhe kjo, sipas nxënësve, është bërë ngase nuk ka pasur vlerësim të drejtë nga ana e disa arsimtarëve. Këtë e kanë thënë edhe disa nga mësimit dhe nxënësit e përfshirë në hulumtim. Sipas nxënësve dhe mësimit të përfshirë në hulumtim, disa nxënës janë më të privilegjuar në krahasim me të tjerët gjatë përfundimit të suksesit, nga ana e disa profesorëve.

Përgjigjet e drejtorëve të shkollave për objektivizmin e mësimit në vlerësim përfundimtar të nxënësve

Se nuk ka objektivizim në vlerësimin e mësimit dhe ka dallime në suksesin përfundimtar të nxënësve ndërmjet dy gjysmëvjetorëve e pranojnë edhe drejtorët e shkollave. Të gjithë drejtorët e përfshirë në hulumtim kanë thënë se nuk janë plotësisht të kënaqur me vlerësimin e mësimit, ngase vërehen dallime të theksuara në suksesin përfundimtar të nxënësve. Sipas tyre, për dallim nga gjysmëvjetori i

parë, mësimdhënësit e zbusin kriterin dhe bëhen ngritje të notave pa meritë te një numër i madh i nxënësve, te disa më pak e të disa më shumë.

Drejtorët kanë theksuar se mësimdhënësit nuk përdorin kritere të njëjtatë standardizuara, prandaj disa e ulin kriterin e vlerësimit në fund të gjysmëvjetorit të dytë në krahasim me të parin dhe disa bien pre e intervenimeve dhe japin nota më të larta, megjithëse, sipas tyre, nuk përjashtohet mundësia që disa nxënës të angazhohen më tepër në gjysmëvjetorin e dytë dhe arrijnë të përmirësojnë notat. Sipas drejtorëve të shkollave, jo të gjithë mësimdhënësit janë të trajnuar për vlerësimin e nxënësve, prandaj jo të gjithë i shfrytëzojnë mjaftueshëm udhëzimet administrative dhe standardet për vlerësimin e nxënësve, por më tepër mbështeten në planet dhe programet mësimore.

Drejtorët kanë thënë se ngritja e notave nga mësimdhënësit bëhet për disa arsye, por më i theksuar është ndikimi i të tjerëve te arsimtarët në fund të vitit shkollor, si: i kujdestarëve, i këshillit të arsimtarëve, i vetë nxënësve, por edhe i prindërve. Kujdestarët e klasave dëshirojnë që klasa e tyre të këtë mesatare sa më të lartë të suksesit në fund të gjysmëvjetorit të dytë. Sidomos intervenimet e prindërve sipas drejtorëve janë mjaft të shpeshta te mësimdhënësit për përmirësimin e notave në fund të gjysmëvjetorit të dytë, të cilët më shumë janë të interesuar për nota të fëmijëve të tyre sesa për dije (duke përdorur arsye të ndryshme, si do ta regjistrojnë vajzën – djalin në shkollën e mesme të mjekësisë, në këtë apo atë drejtim, dhe i duhen nota më të mira, e shumë arsye të tjera).

Mbi 50 për qind e drejtorëve të përfshirë në hulumtim kanë thënë se prindërit janë të informuar përmes formave dhe burimeve të ndryshme për suksesin e nxënësve, si bisedave me mësimdhënësit, bisedave me fëmijët e tyre, nga prindërit e tjerë, përmes njoftimeve me shkrim nga kujdestari i klasës etj., por rreth 80 e tyre interesimin për suksesin e fëmijëve e tregojnë vetëm në fund të vitit, duke bërë një lloj presioni tek mësimdhënësit për rritjen e notave.

Përgjigjet e mësimeve për objektivizmin në vlerësimin përfundimtar të nxënësve

Sa i përket mendimit të mësimeve (kujdestarëve të klasave) lidhur me temën, kemi marrë këto përgjigje: Në pyetjen se sa jeni të kënaqur me vlerësimin përfundimtar të nxënësve të klasës suaj, asnjë nuk ka thënë të jetë shumë i kënaqur, por të gjithë mësuesit e përfshirë në hulumtim kanë thënë se janë pak të kënaqur, me përjashtim të disa mësimeve të cilët kanë deklaruar se nuk janë aspak të kënaqur.

Sipas standardeve të vlerësimit, të gjithë nxënësit duhet të kenë trajtim të drejtë dhe të barabartë;

Shkolla duhet të zhvillojë dhe praktikojë mekanizma që pengojnë presionin nga ana e prindërve, nxënësve dhe palëve të tjera të interesit si dhe t'i përkrahin mësuesit për t'i rezistuar një presioni të tillë. Të gjithë nxënësve u duhen dhënë mundësitë që t'i demonstrojnë tërësisht aftësitë e tyre me anë të detyrave, kërkesave që kanë nivele të ndryshme të kompleksitetit. Mësuesi duhet të krijojë ambient mbështetës për të gjithë nxënësit gjatë procesit të vlerësimit dhe jo të favorizojë apo injorojë ndonjërin në baza nacionale, gjinore, fetare, sociale, etj. (Standardet e vlerësimit, tetor 2011, Prishtinë). Por, në pyetjen se a i përdorin mësuesit kriteret e njëjta për vlerësimin përfundimtar të nxënësve në të dy gjysmëvjetorët, 40 për qind e të përfshirëve në hulumtim kanë thënë se mësuesit përdorin kriteret të njëjta gjatë dy gjysmëvjetorëve dhe janë objektivë në vlerësimin e tyre, ndërsa 60 për qind kanë thënë se mësuesit e zbusin kriterin e vlerësimit përfundimtar në gjysmëvjetorin e dytë dhe u japin nota më të larta disa nxënësve, krahasuar me gjysmëvjetorin e parë.

Lidhur me vendosjen e notave, profesor Bardhyl Musai thekson: vlerësimet, me nota apo shprehje, që u jepni nxënësve, duhet të mbështetin motivimin e nxënësve për të mësuar – jo motivimin e tyre për të mësuar për një notë të mirë. Por, në të vërtetë, a ekziston ndonjë ndryshim midis të punuarit për notë dhe të punuarit për të mësuar? ...si

mësues, ju mund t'i përdorni notat për të nxitur atë lloj të mësuarit për të cilin keni pikësynim që nxënësit ta arrijnë në lëndën tuaj. (Musai, 2014) Mirëpo, mësime të suksesshme për nxënësve në gjysmëvjetorin e dytë i japin disa arsye, si: nxënësit kanë material më shumë për të mësuar, kanë njohuri të mëhershme, por edhe bëhen intervenime nga ana prindëreve, drejtorëve, kujdestarëve të klasave apo mësime të tjerë. 60 për qind e mësimeve kanë thënë se ndikojnë prindërit, të cilët bëjnë presion në forma të ndryshme për ngritjen e notave të fëmijëve të tyre, 25 për qind kanë thënë se mësime të tjerë, sidomos kujdestarët e klasave, dhe 15 për qind kanë thënë vetë nxënësit, të cilët 'luftojnë' më tepër për notë krahasuar me gjysmëvjetorin e parë. Sipas tyre, nëse nuk do të bëheshin lëshime, një numër i madh i nxënësve do të kishin sukses negativ në fund të vitit shkollor, megjithëse ka mësime të suksesshme që u japin nota shumë më të larta disa nxënësve në gjysmëvjetorin e dytë krahasuar me të parin.

Mbi 50 për qind e mësimeve kanë thënë se janë në dijeni për rastet kur mësime të suksesshme kanë bërë shkëlqim ose padrejtesitë në forma të ndryshme gjatë vlerësimit përfundimtar të nxënësve, si ngritje të notave nga 2 në 5, ose edhe gërvishje të notave në ditar, në disa raste. Sa i përket dallimit në suksesin e nxënësve në fund të vitit, krahasuar me gjysmëvjetorin e parë, të gjithë mësime të përfshirë në hulumtim kanë thënë se ekziston dallimi. Prej tyre, 70 për qind kanë thënë se suksesi i nxënësve dallon vetëm për një notë, ndërsa 30 për qind e tyre kanë thënë se të disa nxënës ekziston dallimi për dy nota e më shumë, gjë që vërehet edhe në ditarët e klasave. Sipas tyre, është mjaft vështirë të thuhet se mësime të suksesshme janë çdoherë objektive gjatë vlerësimit përfundimtar, sidomos në gjysmëvjetorin e dytë, ngase në disa lëndë dallimi në nota është mjaft i theksuar në gjysmëvjetorin e dytë. Në pyetjen se a mbajnë mësime të suksesshme dosje - portfoljo me punimet e

nxënësve, 50 për qind e mësimeve të përfshirë në hulumtim kanë thënë po, 30 për qind kanë thënë jo dhe 20 për qind janë deklaruar se nuk janë në dijeni për këtë.

Sipas mësimdhënësve, vlerësimin e padrejtë të disa nxënësve në klasën e nëntë (dhënie të notave pa meritë) po e tregon edhe vlerësimi i jashtëm, pasi vërehen dallime të dukshme në rezultat. Po ashtu, disa nxënës me sukses të shkëlqyeshëm, në klasën e dhjetë nuk po mund ta tregojnë të njëjtin rezultat dhe nga sukcesi i shkëlqyeshëm vitin po e përfundojnë me sukses mirë apo edhe mjaftueshëm, prandaj kanë kërkuar që të rregullohet qartë vlerësimi i nxënësve me udhëzime administrative, të hartohen kritere të standardizuara dhe mësimdhënësit të jenë të vetëdijshëm për punën që bëjnë dhe t'u përmbahen kritereve të vlerësimit, në mënyrë që vlerësimi përfundimtar të jetë më real.

Përgjigjet e nxënësve për objektivizmin e mësimdhënësve në vlerësimin përfundimtar

Në hulumtim janë përfshirë edhe nxënësit, ngase kemi dashur të marrim edhe mendimet e tyre për vlerësimin e mësimdhënësve përmes disa pyetjeve: A janë të kënaqur me vlerësimin që ua bëjnë mësimdhënësit? A janë mësimdhënësit realë në vlerësimin e tyre? A bëjnë dallime në vlerësim? A u përmbahen kritereve, apo i zbusin ato në gjysmëvjetorin e dytë krahasuar me të parin? etj.

Në pyetjen se a janë të kënaqur me vlerësimin përfundimtar, notat e marra në mësim, 80 për qind e nxënësve kanë thënë janë të kënaqur, ndërsa 20 për qind kanë thënë se nuk janë të kënaqur. Sa i përket vlerësimit të nxënësve me notë, 60 për qind e tyre janë deklaruar se mësimdhënësit janë realë në vlerësimin e tyre dhe përdorin forma të ndryshme të vlerësimit, si: përmes vlerësimit me gojë, testeve të ndryshme, detyrave të shtëpisë, angazhimit gjatë orës, përsëritjes së njësive të kaluara, vlerësimit për punën në grup, aktiviteteve të ndryshme, sjelljes dhe mbi bazën e këtyre aktiviteteve e vendosin notën përfundimtare, ndërsa 40 për qind e nxënësve të anketuar kanë thënë se mësimdhënësit vlerësimin përfundimtar të tyre e bëjnë duke i pyetur me gojë para se të bëjnë mbylljen e notave dhe varësisht prej asaj se si përgjigjen e marrin edhe notën përfundimtare.

Sa u përket testeve, rreth 70 për qind e nxënësve kanë thënë se nuk janë të kënaqur me to, ngase pjesa më e madhe, sipas tyre, kanë strukturë të njëjtë, me pyetje alternative - hartohen pothuajse njësoj nga mësimdhënësit, pastaj disa mësimdhënës nuk i njoftojnë fare se kur do të mbahet testi dhe mund t'i kenë dy-tri teste brenda ditës. Nxënësit kanë thënë se duhet t'u jepet mundësia që t'i tregojnë arritjet e tyre të plota, prandaj nota përfundimtare për një periudhë vlerësimi nuk duhet të mbështetet vetëm në një test apo në një metodë vlerësimi.

Sa i përket vlerësimit në gjysmëvjetorin e dytë, për dallim nga gjysmëvjetori i parë, të gjithë nxënësit e përfshirë në hulumtim kanë thënë se ka dallime në vënien e notave përfundimtare nga disa mësimdhënës - ngase bëhet zbutja e kriterëve në gjysmëvjetorin e dytë dhe nxënësit marrin nota më të larta. Me fare pak punë, sipas tyre, disa mësimdhënës u japin nxënësve nota maksimale.

Në pyetjen pse nxënësit vlerësohen me nota më të larta në gjysmëvjetorin e dytë, 45 për qind e tyre kanë thënë se nxënësit angazhohen më tepër, prandaj marrin nota më të larta, ndërsa 55 për qind janë shprehur se kjo ndodh për shkak të zbutjes së kriterit nga ana e mësimdhënësve - faljes së notave. Ndërsa, në pyetjen kush ndikon në ngritjen e notave përfundimtare të mësimdhënësit, 50 për qind janë përgjigjur se ndikojnë prindërit dhe familjarët e tjerë, 40 për qind kanë thënë se ndikojnë Këshilli i arsimtarëve apo kujdestarët e klasave, 6 për qind vetë nxënësit dhe 4 për qind të tjerët. Sipas tyre, dallime në vlerësim nga ana e disa mësimdhënësve vërehen për shkak të lidhjeve familjare të disa nxënësve me mësimdhënës, për shkak se e kanë prindin apo ndonjë familjar tjetër mësimdhënës, ose në ndonjë pozitë tjetër në shkollë, simpatisë së disa mësimdhënësve për ndonjë nxënës, kërkesave të prindërve dhe vetë nxënësve për përmirësimin e suksesit që të regjistrohen më lehtë në shkollën e mesme të lartë etj. Nxënësit kanë thënë se mësimdhënëset u japin atyre shumë mundësi për t'i përmirësuar notat, sidomos në gjysmëvjetorin e dytë, në rast të pakënaqësive të tyre me notat përfundimtare, dhe shumica këtë e bëjnë pa u bazuar fare në dosjen e nxënësve- portfoljot. Sipas 60 për qind të nxënësve, mësimdhënësit mbajnë portfoljo-dosje për punën e nxënësve gjatë vitit shkollor, mbi bazën e të cilave e bëjnë vlerësimin e nxënësve

me notë përfundimtare, ndërsa 40 për qind e nxënësve janë deklaruar se mësimdhënësit nuk mbajnë fare portfoljo-dosje, në bazë të së cilave do të duhej të bënin vlerësimin përfundimtar.

Në pyetjen se sa dallojnë notat tuaja përfundimtare në fund të vitit shkollor krahasim me notat në gjysmëvjetorin e parë, 48 për qind kanë thënë se dallojnë për një notë, 41 kanë thënë për dy nota dhe 11 për qind kanë thënë se nuk dallojnë fare. Vetëm 18 për qind e nxënësve të përfshirë në hulumtim kanë thënë se janë vlerësuar drejt nga mësimdhënësit, 70 për qind kanë thënë pjesërisht dhe 12 për qind kanë thënë se nuk janë vlerësuar aspak drejt nga ana e mësimdhënësve në fund të vitit shkollor, prandaj notat përfundimtare të nxënësve dallojnë shumë në gjysmëvjetorin e dytë në krahasim me të parin. Sidomos mësimdhënësit që mbajnë kurse private, sipas nxënësve, u japin nota më të larta nxënësve që marrin pjesë në kurse, për dallim prej atyre që nuk i ndjekin kurset tek arsimtarët e tyre.

Në pyetjen se çka do të ndryshonit sa i përket vlerësimit përfundimtar të mësimdhënësve, disa nga propozimet dhe sugjerimet e nxënësve ishin: mësimdhënësit të trajnohen për vlerësimin e nxënësve me notë dhe jo të vlerësojnë sipas tekave të tyre, të jenë më realë në vlerësimin përfundimtar, t'u përmbahen kriterëve të vlerësimit dhe të vlerësojnë drejt të gjithë nxënësit - mbi bazën e meritave, të eliminohen dallimet në vlerësimin e nxënësve me notë, të mos barazohen nxënësit e shkëlqyeshëm me nxënësit mesatarë në suksesin përfundimtar, të mos u jepen nota pa meritë disa nxënësve - shkak i lidhjeve familjare apo pse ndonjë nxënës e ka prindin në pozitë të lartë udhëheqëse dhe mësimdhënësit kanë ndonjë interes prej tij, të mos ketë mëshirë të tepruar për nxënësit që e meritojnë ta përsërisin vitin, të mos kenë ndikim të tjerët në ngritjen e notave në fund të vitit shkollor etj.

80 për qind e nxënësve kanë kërkuar të merren masa nga drejtori dhe personat e tjerë përgjegjës ndaj mësimdhënësve që vazhdimisht ua falin notat disa nxënësve apo i vlerësojnë me nota më të larta krahasuar me nxënësit që i kanë të njëjtat njohuri, apo edhe që angazhohen më tepër. Po ashtu, kanë kërkuar që të mos vlerësohen vetëm në fund të vitit, por

vlerësimi të bëhet gjatë gjithë vitit shkollor dhe mësimdhënësit të jenë më korrektë gjatë vendosjes së notave në ditar, e të mos përdoren kritere tjera në gjysmëvjetorin e parë dhe tjera në të dytin, mos t'i falin notat, por të caktojnë kriteret se çfarë duhet të dinë nxënësi për notën 5, çfarë për notën 4 dhe për notat e tjera. Sipas tyre, nxënësit demoralizohen nëse mësimdhënësit nuk i vlerësojnë drejt, apo bëjnë dallime ndërmjet nxënësve gjatë vlerësimit përfundimtar me notë, andaj që të mos përsëriten këto dukuri dhe nxënësit ta humbin vullnetin për mësim, duhet të ndëshkohen mësimdhënësit që nuk janë të drejtë në vlerësimin përfundimtar.

PËRFUNDIME

Edhe më tutje problemi kryesor në shkollat tona vazhdon të mbetet vlerësimi i nxënësve, vendosja e notës, si një gjykim mbi përparimin e nxënësit, sidomos në gjysmëvjetorin e dytë. Në mungesë të zbatimit të kritereve të standardizuara për vlerësim, mosrespektimit të udhëzimeve dhe standardeve të vlerësimit, pothuajse në të gjitha shkollat e përfshira në hulumtim vërehet subjektivizmi i mësimdhënësve në vlerësimin përfundimtar të nxënësve.

Shkaku i mungesës së objektivizmit, vërehen dallime në suksesin përfundimtar të nxënësve ndërmjet dy gjysmëvjetorëve. Në gjysmëvjetorin e dytë nxënësit vlerësohen me nota më të larta nga mësimdhënësit, krahasuar më të parin, prandaj kemi rezultate joreale në raport me njohuritë e nxënësve, përmirësim të pamërituar të suksesit të paktën për një notë nga ana e disa mësimdhënësve.

Dukuria e intervenimit të mësimdhënësit për t'i ngritur notat në fund të vitit shkollor mbetet mjaft e theksuar në shkollat tona, për shkak se shkollat duan kalueshmëri më të lartë të nxënësve, si dhe presionit të prindërve, të cilët ma tepër janë të interesuar për numra (nota) sesa për dije të fëmijëve të tyre.

Praktikat e vlerësimit janë vlerësimi me gojë, vlerësimi me teste, vlerësimi duke u pyetur te tabela, por vlerësimi për angazhim në grup, detyra të shtëpisë, ese, vlerësimi me portfoljo nuk bëhen nga të gjithë

mësimdhënësit. Vazhdojnë të ndodhin diskriminime nga ana e disa mësimdhënësve, pa dashje apo edhe të qëllimshme, në matjen e njohurive të nxënësve gjatë vlerësimit përfundimtar, në zbatimin e procedurave të vendosjes së notave, ngase jo gjithmonë për të gjithë nxënësit përdoren metoda, instrumente dhe kritere të njëjta të vlerësimit.

Disa nxënës vlerësohen gjatë gjithë vitit shkollor, disa vetëm në fund, disa vetëm me shkrim dhe u mbyllet nota e marrë në test, disa vlerësohen vetëm me gojë dhe nuk merren fare parasysh mjetet e tjera: vrojtimi, fleta kontrolluese, portfolio etj.

Nuk respektohet plotësisht personaliteti i nxënësve, nuk nxitet te nxënësit vetëbesimi dhe ndjenja për përparim dhe nuk vlerësohen drejt dijet e tyre në fund të vitit shkollor, ngase mësimdhënësit nuk e bëjnë vlerësimin përfundimtar mbi mesataren e vlerësimit të vazhdueshëm gjatë vitit shkollor, duke e bërë përpjesëtimin e notave, por notën përfundimtare në fund të vitit shkollor e rrisin të paktën për një notë, pa u bazuar askund. Jo të gjithë mësimdhënësit vendosjen e notave në ditar e bëjnë duke u bazuar në udhëzimet administrative, në standardet e vlerësimit dhe kritere të standardizuara, prandaj nuk janë plotësisht realë në vlerësimin përfundimtar, posaçërisht në gjysmëvjetorin e dytë.

Se ka fryrje të mëdha të notave vërehet mjaft mirë në vlerësimin e jashtëm, pasi shumë nxënësve nuk e arrijnë të njëjtin rezultat në testin e arritshmërisë, apo disa edhe marrin pikë minimale, e po ashtu e tregon edhe rezultati i nxënësve në klasën e dhjetë. Shumë nxënës që kanë qenë më sukses të shkëlqyeshëm në klasën e nëntë, në klasën e dhjetë nuk arrijnë të ruajnë këtë sukses dhe shumë prej tyre kalojnë me notën 4 apo 3, por ka edhe nga ata që arrijnë sukses të mjaftueshëm.

Vlerësimi jo i drejtë i nxënësve mund t'i dëshpërojë dhe dekurajojë ata, mund t'i ftohë nga shkolla përkohësisht dhe t'i shtyjë edhe drejt braktisjes.

REKOMANDIME

Në bazë të rezultateve të dala nga hulumtimi në terren, në funksion të përmirësimit të procesit të vlerësimit të nxënësve kemi nxjerrë disa rekomandime:

Mësimdhënësit t'i njohin dhe t'i zbatojnë parimet dhe procedurat standarde të MASHT-it për vendosjen e notave, t'i njohin dhe t'i përdorin dispozitat ligjore të MASHT-it dhe standardet për vlerësimin e nxënësve me notë. Të mbahen diskutime në shkolla me mësimdhënësit se si të gjejnë zbatim në praktikë udhëzimet administrative dhe standardet e vlerësimit për vlerësimin e nxënësve.

Të shfrytëzohen më tepër kompetencat e komunave, në pajtim me Ligjin për Komunitet në Republikën e Kosovës, për mbikëqyrje më të madhe të procesit mësimor, bazuar në udhëzimet e përcaktuara nga MASHT-i. Drejtorët e shkollave dhe inspektorët e arsimit të mbikëqyrin dhe të monitorojnë procesin e vlerësimit të nxënësve, të rritet më tepër angazhimi i tyre, në forma të ndryshme.

Mësimdhënësit t'u përmbahen udhëzimeve administrative dhe kritereve të vlerësimit, në mënyrë që nxënësve t'u jepet mundësia t'i tregojnë arritjet e tyre të plota dhe nota përfundimtare për një periudhë vlerësimi të mos mbështetet vetëm në një test apo në një metodë vlerësimi.

Mësimdhënësit mos t'ua falin notat nxënësve, por të bazohen vetëm në performancën e tyre gjatë tërë vitit shkollor, ta dallojnë nxënësit që dinë për notën 5, për notën 4 dhe për notat e tjera më ulëta dhe jo të barazohen nxënësit gjatë vlerësimit.

Shkolla të zhvillojë dhe të praktikojë mekanizma që pengojnë presionin nga ana e prindërve, nxënësve dhe palëve të tjera të interesit, si dhe t'i përkrahin mësimdhënësit për t'i rezistuar një presioni të tillë.

Mësimdhënësit të krijojnë ambient mbështetës për të gjithë nxënësit gjatë procesit të vlerësimit dhe jo të favorizojnë apo të injorojnë ndonjërin në baza gjinore, fetare, sociale, etj.

Mësimdhënësit të përdorin sa më shumë metoda dhe mjete gjatë vlerësimit dhe jo vlerësimin përfundimtar të nxënësve ta bëjnë duke u bazuar në notën e testit ose vetëm një vlerësim me gojë në fund të vitit.

Nxënësit të vlerësohen vazhdimisht gjatë tërë vitit shkollor dhe mësimdhënësit të jenë më korrektë gjatë vendosjes së notave në ditar, e të mos përdoren kritere tjera në gjysmëvjetorin e parë dhe tjera në të dytin dhe gjithsesi të njoftohen për notën përfundimtare dhe të vendoset në ditar në prani të tyre.

Të krijohen kushte dhe mekanizma lehtësues për përfshirjen e të gjithë mësimdhënësve në trajnime për vlerësimin e nxënësve.

Të merren masa konkrete ndaj mësimdhënësve që nuk i vlerësojnë objektivisht nxënësit, por vazhdimisht ua falin notat disa nxënësve në gjysmëvjetorin e dytë, apo i vlerësojnë me nota më të larta krahasuar me nxënësit që kanë të njëjtat njohuri. P.sh., të mos u vazhdohet kontrata e punës mësimdhënësve që vërtetohet se janë subjektivë në vlerësimin e nxënësve.

LITERATURA:

Devetaku, Hajrije (2014), ‘Ndikimi i vlerësimit të brendshëm në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies’. Kërkime Pedagogjike (Përmbledhje punimesh). Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë.

Devetaku, Hajrije & Mehmeti, Selim (2010), “Vlerësimi i nxënësve – praktikat dhe treguesit”, Kërkime Pedagogjike (Përmbledhje punimesh), Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë.

Grup autorësh (2005), “Plan- programet kombëtare në Kosovë - vlerësimi i hapave të parë” Instituti i Edukimit – Universiteti i Londrës, Prishtinë.

Musai, Bardhyl (2014), ”Metodologji e mësimdhënies”, Qendra për Arsim Demokratik, (botimi i dytë), Tiranë.

Musai, Bardhyl (1998), “Mjeshtëritë themelore të mësimdhënies”, Qendra për Arsim Demokratik, Tiranë.

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2011), Kodi etik për vlerësimin e nxënësve, nr. 49101B, Prishtinë.

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2011), Standardet e vlerësimit, Prishtinë. Mehmeti, Selim, (2013), ‘Hapat e zhvillimit dhe zbatimit të standardeve arsimore dhe vlerësimit në arsimin parauniversitar në Kosovë’, Kërkime pedagogjike - përmbledhje punimesh, Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë.

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2004): Udhëzimi administrativ për vlerësimin e shkallës së arritshmërisë së nxënësve, nr. 50/04.

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (2011), Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës, Nr. 04/L-032, Prishtinë.

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe Teknologjisë (2008), Ligji për Arsimin në Komunitet e Republikës së Kosovës Nr. 03/L-068, Prishtinë.

KAHET E LËVIZJES SË NUMRIT TË NXËNËSVE NË ARSIMIN E DETYRUESHËM NË KOSOVË

(Statistikat janë syri i vendimmarrësve)

Ismet Potera,

Hulumtues për novacione dhe studime krahasuese IPK

Ismet.potera@rks-gov.net

Abstrakt

Numri i nxënësve në shkollimin e detyrueshëm në shkollat e Kosovës është duke rënë. Ankesat e dëgjua dhe të dëshmuar në medie dhe në analizat e bëra tregojnë një kahe të rënies. Kjo më shtyri që ta bëjë një analizë të statistikave zyrtare dhe të vërtetojë nëse një trend i tillë është prezent në shkollimin parauniversitar. Ky ishte qëllimi kryesor i kësaj analize: verifikimi i gjendjes dhe nxjerrja e rekomandimeve për vendimmarrësit.

Analiza është bërë duke bazuar kryesisht në të dhënat zyrtare, raportet statistikore të raportuar nga SMIA në MASHT si dhe raportet statistikore në raportet e ASK. Studimi analitik-komparativ përfshinë periudhën 2010-2015. Të dhënat janë marrë nga raportet e publikuara zyrtare.

Ka dallime midis të dhënave që ofron SMIA dhe ASK për të njëjtën çështje gjë që nuk do të duhej të ndodhte. Në të dhëna nuk dihet nëse lëvizja e nxënësve është braktisje e shkollimit apo është lëvizje nga një komunë në tjetrën ose edhe jashtë vendit. Rezultatet e dhëna nga SMIA flasin për një braktisje prej rreth 3% në vit në nivel vendi, por dyshojmë se kjo është më e madhe. Kjo shihet nga përcjellja që kemi bërë për një brez të nxënësve nga hyrja në sistem, pra në klasën e parë, deri në përfundim të shkollimit të detyrueshëm. Gjithashtu analiza tregon se nga viti në vit ka rënie të numrit të nxënësve që nisin shkollimin.

Janë dy çështje kryesore që dalin nga ky studim analitik-krahasues i statistikave: e para se numri i nxënësve që përfshihen në shkollim të detyrueshëm po bie për çdo vit. E dyta, të dhënat në raportet statistikore nuk tregojnë se ku gjenden nxënësit që hyjnë në sistem të shkollimit dhe nuk e përfundojnë atë. Ky numër i nxënësve, shprehur në përqindje është i madhë.

Fjalët kryesore: statistika, të dhëna, lëvizje e nxënësve, kahe, hyrje në sistem, dalje nga sistemi.

MOBILITY TRENDS NUMBER OF PUPILS IN COMPULSORY EDUCATION IN KOSOVO

Abstract

The number of pupils in compulsory education in Kosovo schools is falling. Complaints heard and witnessed in the media and in the analysis show a direction to collapse. This led me to do an analysis of official statistics and to ascertain whether such a trend is present in pre-university education. This was the main purpose of this analysis, situation assessment and issuance of recommendations for decision makers. Analysis is done mainly based on official data, statistical reports reported by EMIS at MEST and statistical ASK's reports. The study includes analytical-comparative period 2010-2015. The data are taken from the official published reports.

There are differences between the data given from EMIS and ASK for the same issue which should not happen. In data is not known if the movement of pupils is abandoning school or is moving from one municipality to another or abroad. EMIS data results indicate an abandonment of about 3% per year at the national level, but we doubt that this is the largest. This is seen from the observation that we have done for a generation of students from entering the system, then in first grade, until the end of compulsory education. Analysis also shows that year to year decline in the number of students starting school.

There are two main issues arising from this study analytical-statistical comperetion before the number of pupils involved in compulsory education is falling every year. Second, data on statistical reports do not show where are the students who enter the school system and do not complete it. The number of students in percentage is greater.

Keywords: *statistics, data, pupil's movement, trend, input in system, output of system.*

Hyrje

Në të gjitha vendet statistikat, institucionet që merren me to, janë me rëndësi të veçantë. Mbledhja, regjistrimi, përpunimi, analiza dhe raportimi i të dhënave ka dy qëllime kryesore. E para ta dimë gjendjen: ku jemi, dhe e dyta, kah duhet të shkojmë bazuar në “ku jemi”. Bazuar në të dyja këto qëllime duhet të merren vendime, hartimi politikave, planeve zhvillimore për fusha të veçanta shoqërore.

Ministria e Arsimit ka instaluar një softuer shumë të sofistikuar për grumbullimin e të dhënave nga fushat e arsimit në përgjithësi. Për çdo vit SMIA harton raport periodik sasior të të dhënave, por ende nuk bëhet analizë krahasuese e të dhënave për të parë kahet e zhvillimeve në arsimin, në sistemin e arsimit parauniversitar. Pra, në raportet periodike jepen numra për nxënësit, personelit, përkatësia gjinore, etnike. Ende nuk raportohet për suksesin e nxënësve sipas vlerësimit të brendshëm apo të jashtëm. Çuditërisht, nuk di pse, kjo nuk bëhet kur do të duhej të bëhej. Më herët raportohet edhe për suksesin e nxënësve.

Pasi që fusha e statistikave shtetërore është me rëndësi të veçantë për zhvillimin e arsimit, ekonomisë dhe fushave të tjera, atëherë ky aspekt duhet të ketë trajtim të veçantë.

Janë dy institucione që merren me mbledhjen dhe përpunimin e të dhënave arsimore. SMIA në kuadër të Ministrisë dhe ASK si institucion i veçantë qeveritar. Pasi që kisha fut në planin e punës trajtimin e një teme të këtillë, fillova me grumbullimin e burimeve për analizë. Mësova dy gjëra me interes, se janë dy institucione që merren me të njëjtën lëmi dhe bëjnë raport për të njëjtin brumë-arsimin. Edhe pse që dyja institucionet raportojnë të njëjtat të dhëna ka dallime midis atyre të dhënave. Sipas një logjike të dhënat e SMIA-së për arsimin do të duhej të ishin të sakta/objektive, sepse fushëveprimi i saj është vetëm arsimi derisa ASK ka për detyrim mbledhjen, përpunimin dhe raportimin statistikor edhe të fushave të tjera.

Me ligj, dhe me Udhëzim Administrativ të gjitha institucionet arsimore në Kosovë janë të detyruara të raportojnë të dhënat të sakta për të gjitha aspektet që kërkohen. Bile për mos raportim apo për shtrembërim të të dhënave janë paraparë sanksione ndaj shkollës.

Gjatë analizës së të dhënave të raportuara nga SMIA, pjesërisht për krahasim mora edhe raporte të ASK-ës, vërejtja se të dhënat e raportuar nga SMIA janë kryesisht të dhëna sasiore, me disa gabime të cilat ndikojnë në saktësinë e të dhënave. Nuk bëhet ndonjë analizë apo komentim i atyre të dhënave nga ana e SMIA-së ndërsa në raportet e ASK-së kemi përpjekje për analizë, por kryesisht mbetën në një përqindje të thjeshtë pa u zbrëthyer deri në shterim.

Shpresoj që me këtë analizë, për periudhën pesëvjeçare do ndihmoj që të bëhen analiza të tilla edhe për aspektet tjera të arsimit në përgjithësi me qëllim që të ndihmohet politika për vendimmarrje të drejtë në avancimin e sistemit arsimor në përgjithësi.

Konteksti teorik

Çështja e lëvizjes, rënies ose rritjes, së numrit të nxënësve nuk është trajtuar sa duhet. Lëvizja e numrit të nxënësve është trajtuar kryesisht në kontekstin e braktisjes së shkollimit, por jo edhe si dukuri e rënies së numrit të nxënësve në përgjithësi.

Lëvizja e pakontrolluar e qytetarëve (fshat-qytet, qytet-qytet) vitet e fundit, sidomos migrimi jashtë vendit, alarmoi institucionet dhe demografët. Bile shkollat kanë filluar të ankohen se vazhdimisht po bie numri i nxënësve, po mbyllen klasa dhe mësuesit po mbesin pa normë.

Megjithatë treguesit statistikor duhet ta dëshmojnë këtë duke ndihmuar orientimin e politikave planifikuese në sistemin e arsimit. Prandaj edhe i hymë kësaj analize që ta shohim se vërtetë ku jemi dhe kah po shkon arsimi në Kosovë, në aspektin e numrit të nxënësve.

A mund të marrim vendime për sigurimin e cilësisë në arsim si dhe në planifikimet tjera duke u bazuar në të dhëna? Kjo ishte objektiva kryesore e nismës së këtij hulumtimi analitik dhe krahasues.

Në kuadër të problemeve më të cilat ballafaqohet arsimi në Kosovë u përqendrova vetëm në një aspekt të tij: lëvizja e numrit të nxënësve në shkollimin e detyrueshëm përgjatë periudhës pesëvjeçare për të parë kahet e zhvillimit. Analiza e këtillë nuk do të kishte asnjë vlerë sikur të mos orientonte disa çështje me rëndësi për arsimin dhe sistemin e mbledhjes, analizës dhe të raportimit të të dhënave.

Me çështjen e gjendjes së arsimit në Kosovë, edhe sa i përket numrit të nxënësve janë marrë dy institucione, si rezultat më shumë i punës individuale. KEC (Pupovci et al, 2001) dhe B.Shatri (2006), nga Libri shkollor, në kuadër të botimeve që kanë dhënë për arsimin në përgjithësi ku edhe numri i nxënësve është përmendur. Sipas analizës që jepet në këtë burim shihet se në vitet e '90 ta ka pasë rënie të madhe

të nxënësve për shkak të migrimit jashtë vendit. Kjo shifër nuk dokumentohet, por vetëm supozohet nga dukuria e ikjes nga vendi në atë periudhë. Për këtë periudhë nuk dihet numri i saktë i nxënësve që kanë braktisur shkollimin si dhe nuk ka të dhëna për fatin e shkollimit të atyre që kanë migruar jashtë vendit.

Me dokumentet dhe politikat, si për shembull draft Strategjia 2016-20120, Masa 1.7., kërkohet “Shfrytëzimi efektiv i të dhënave për monitorimin e arsimit për sigurimin e cilësisë në të gjitha nivelet”, (MASHT, 2015) e cila masë ka dalë pikërisht nga mosshfrytëzimi i të dhënave të SMIA-së për përmirësimin e cilësisë së arsimit dhe të sistemit arsimor në përgjithësi, por edhe për planifikim të rrejtit shkollor.

Vitet e fundit në Raportin e SMIA-së nuk përfshihet suksesi i nxënësve, sidomos pjesa për vlerësimin e jashtëm, pse jo edhe nga vlerësimi i brendshëm. Përfshirja në raport edhe të dhënat për suksesin do të ofronte pasqyrë më të qartë edhe për numrin e nxënësve si dhe lëvizjen e tyre. Sipas zyrtarëve të SMIA-së të gjitha këto të dhëna janë në softuerin zyrtar, por se ato nuk janë pjesë e raportit dhe se mund të shfrytëzohen.

METODOLOGJIA

Natyra e këtij hulumtimi i takon analizës së burimeve statistike apo metoda normative dhe metoda krahuuese. Kam shfrytëzuar të gjitha raportet dhe burimet e mundshme për të gjetur burimet për lëvizjen e numrit të nxënësve brenda kësaj periudhe. Fillimisht pas përcaktimit për temën dhe periudhën e analizës së statistikave kam mbledhur të gjitha të raportet e botuara që kanë të bëjnë me lëvizjen e numrit të nxënësve për këtë periudhë.

Objekti dhe rëndësia e studimit

Objekt studimi është lëvizja e numrit të nxënësve përgjatë periudhës së përzgjedhur për analizë bazuar në statistikat zyrtare. Në këtë kontekst do të identifikohen edhe mangësitë në raportimin e të dhënave si

dhe dilemat rreth saktësisë së tyre nga të dy burimet. Përveç identifikimit të mangësive, por edhe të treguesve për kahet e lëvizjes së numrit të nxënësve në arsimin e detyruaeshëm në Kosovë, do japim rekomandime konkrete si për të dhënat ashtu edhe për problemet me të cilat ballafaqohet shkolla me rastin e rënies së numrit të nxënësve.

Lloji i hulumtimit

Analiza e statistikave, për të nxjerr në pah kahet e zhvillimit, nuk mund të jetë vetëm analizë e çastit, vjetore ose periodike. Për ta ditur se kah është duke lëvizur një dukuri shoqërore, a veprimtari ekonomike duhet analizuar kahen e zhvillimit. Kjo nuk mund të mësohet duke analizuar të dhënat vjetore, por së paku të dhënat për tre e më shumë vjet.

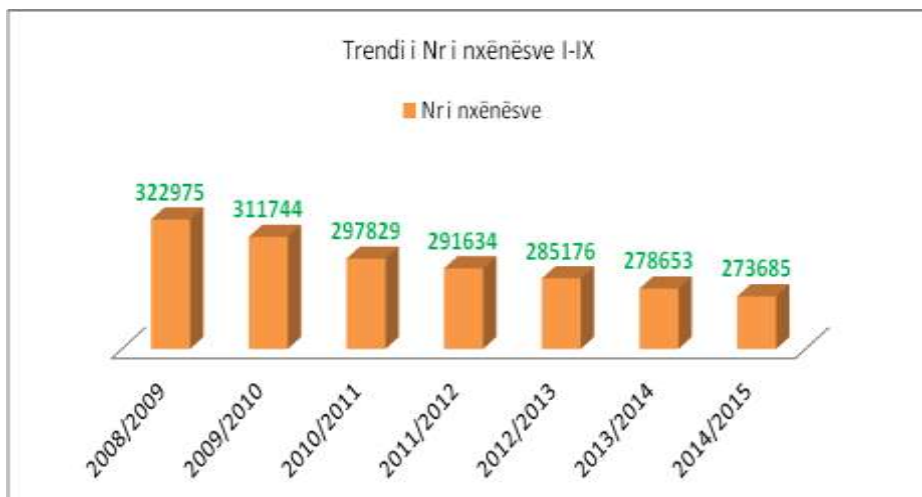
Për këtë qëllim u përcaktuam që ta bëjmë analizën e statistikave për periudhën raportuese 2010-2015. Burimet janë raportet e SMIA-së për këtë periudhë. Për krahasim shfrytëzova raportet statistikore për arsimin të bëra nga Agjencia e Statistikave të Kosovës (ASK).

Analiza e të dhënave

Studimin analitik-krahasues i të dhënave e fokusuam në aspektin e lëvizjes së numrit të nxënësve përgjatë viteve 2010/11-2014/15. U përcaktuam për këtë për shkakun se nxënësi është kryesor në shkollë dhe se për të ekziston shkolla dhe sistemi arsimor. Objekt i analizës dhe krahasimit janë të dhënat nga raporti zyrtar i SMIA-së dhe Raporti zyrtar i ASK-së për vitet e analizuar. Meqenëse trajtimi i këtij problemi është analizë e raporteve statistikore, të raportuara nga SMIA dhe ASK, analizën e të dhënave e kemi nxjerr nga këto raport dhe i kemi bartur besnikërisht në programin Excel dhe i kemi përppërpunuar.

REZULTATET

Shikuar sipas kësaj, bazuar në raportin e SMIA-së kemi këto të dhëna për nxënësit.



Grafiku 1. *Kahet e lëvizjes së numrit të përgjithshëm të nxënësve në Sh.f. dhe Sh.m.u.*

Për ta vlerësuar trendin e lëvizjes së numrit të nxënësve në shkollimin fillor dhe të mesëm të ulët nxorëm të dhënat për vitet si në grafik. Siç shihet në grafik, në vitin shkollor 2008/2009 numri i përgjithshëm i nxënësve në arsimin e detyrueshëm I-IX në Kosovë ishte 322975 dhe në vitin shkollor 2014/15 ishte 273685. Ndërsa sipas Raportit (ASK 2010) të ASK-së në vitin shkollor 2008/09 ishin gjithsej 319154 nxënës ose për 3821 nxënës më pak se sa në Raportin e SMIA-së. Prandaj, sipas Raportit të SMIA-së, brenda periudhës 2008/09-2014/15 numri i përgjithshëm i nxënësve që kanë hyrë në sistem ka rënë, ose nuk është raportuar drejt, për 49290, ose rreth 15%. Sa për ilustrim po cekim edhe një të dhënë, Raporti i SMIA-së me Raportin e ASK-së për vitin 2013/14 dallon për 2170 nxënës më pak, sipas ASK-së. Nuk theksohet

në raportin e SMIA-së nëse në numrin e përgjithshëm janë përfshirë edhe nxënësit me nevoja të veçanta.

Tabela 1. *Trendi i hyrje/daljes në sistemin e arsimit parauniversitar I-IX pesëvjeçar*

Vitet	Klasa									Gjithsej	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX		
2010/11	30665	30858	33194	36212	36357	30654	32968	33381	33528	I-IX	297829 ¹
2011/12	29481	29761	30857	33284	36237	35861	30407	32807	32749		291634
2012/13	28285	28748	29460	30526	33407	36604	35867	30088	32101	341	285176
2013/14	27064	27978	28594	29638	30504	33143	35993	35677	29217	-867	278608
2014/15	26000	27231	27592	28413	29309	30127	32478	35535	35649	1437	273694
minus			-733	-893	-1068	-1296	-731	-722	-677		
Dallimi i nr të nxënësve në klasë sipas viteve	-2757	-3627	-5606	-7799	-6988	-527	-492	+2146	+1515		

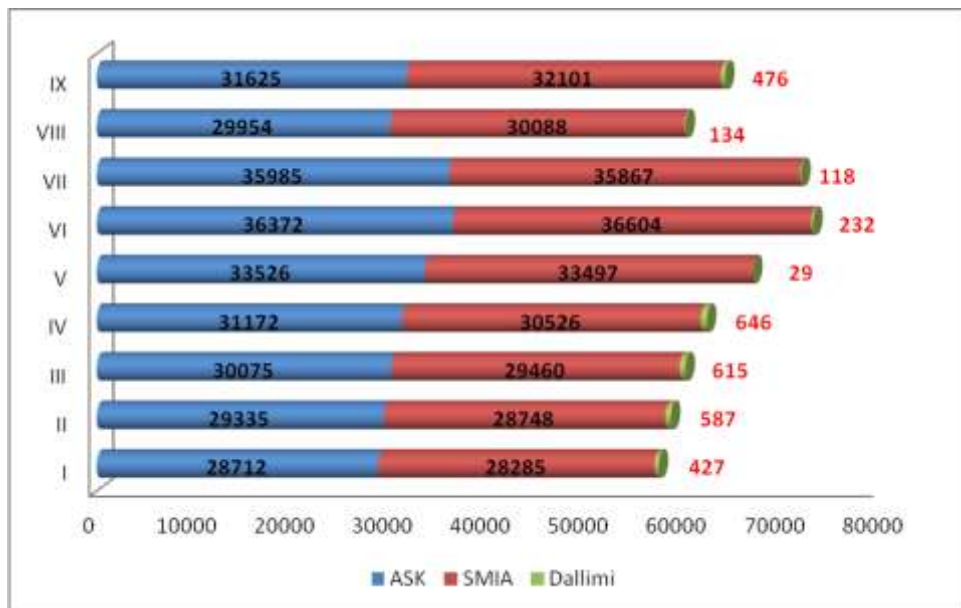
Nëse i referohemi tabelës 1, krahasojmë hyrjen dhe daljen e nxënësve në sistem, gjejmë se në vitin shkollor 2010/11 kanë dalë nga sistemi, klasa IX 33528 nxënës ndërsa në 2011/12 kanë hyrë në sistem 29481 fillestar ose 4047 më pak se sa kanë dalë, ose rreth 12%. Në raportin e SMIA-së fëmijët me nevoja të veçanta si dhe nxënësit që punojnë në klasë kolektive nuk janë dhënë sipas klasave por si numër i përgjithshëm. Kështu që numri i përgjithshëm i dhënë në tabelë përfshinë nxënësit sipas klasave. Në vitin 2010/11 janë 3104 nxënës në klasa kolektive dhe 553 nxënës me nevoja të veçanta. Nëse ky numër i shtohet numrit të përgjithshëm të nxënësve për këtë vit atëherë kemi gjithsej 301486 nxënës. Por sipas Statistikave të ASK, janë 302253 ose 767 më shumë.

Gjithashtu, po t'i krahasosh të dhënat nga dy burimet shtetërore të statistikave, ASK dhe SMIA, shoh se ka s'përputhje midis tyre. Sipas Raportit të ASK, Statistikat e Arsimit 2013/2014, fq. 56/57 janë dhënë të dhënat për nxënësit që kanë përfunduar arsimin fillor dhe të mesëm të ulët në vitin shkollor 2012/2013.

Tabela 2. *Krahasimi: Të dhënat SMIA-ASK*

Klasa	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
ASK	28712	29335	30075	31172	33526	36372	35985	29954	31625
SMIA	28285	28748	29460	30526	33497	36604	35867	30088	32101
Dallimi	427	587	615	646	29	232	118	134	476

Këto janë të dhënat e ASK për numrin e nxënësve që kanë kaluar klasën. Gjithashtu sipas këtij burimi janë 618 nxënës që në vitin shkollor 2012/2013 kanë përsëritur klasën. Megjithatë dallimi, sa i përket numrit të nxënësve, është shumë i madh.



Grafiku 2. *Të dhëna krahasuese midis dy burimesh të të dhënave SMIA-ASK*

Këtë krahasim e bëmë vetëm për ta ilustruar s'përputhjen midis të dhënave të të dy institucioneve shtetërore. Kjo vërehet jo vetëm në shembullin për vitin shkollor 2012/13, por edhe në të dhënat tjera. Pse ndodhë kjo është mirë të përgjigjen ata që i grumbullojnë dhe i përpunojnë të dhënat, por edhe ata të cilët i ofrojnë këto të dhëna për institucionet. Siç shihet nga grafiku, dhe tabela, dallimi më i madh në numrin e raportuar të nxënësve është në klasën e IV, 646 nxënës raportohen më shumë nga ASK, ose rreth 2%, pastaj në klasën e III 615 nxënës e kështu me radhë. Të dhëna më të plota raporton ASK, por me disa dilema për shfrytëzuesin atyre të dhënave. Për shembull, në vitin të cilit iu referuam 2012/2013, jepet numri i nxënësve që kanë përfunduar vitin shkollor, por edhe përsëritësit.

Dilema është se nuk dihet se cilën klasë e kanë përsëritur ai numër i nxënësve të raportuar sepse paraqitet vetëm numri i përgjithshëm. Tjetër në numrin e nxënësve që kanë marrë dëftesë në fund të klasës së IX, nuk jepen sqarime se në këtë klasë provimit iu kanë nënshtruar edhe nxënës të cilët në vitin paraprak nuk e kanë kaluar testin e arritshmërisë. Derisa në vitin shkollor 2012/13 në klasë të IX kanë qenë 31625 nxënës, ndërsa dëftesën e kanë marrë 32207 nxënës ose 582 më shumë. Sipas kësaj del se në vitin paraprak 582 nxënës nuk kanë arritur ta përfundojnë semimaturën, ose rreth 2%.

Dilemë tjetër në të dhënat e ASK-së, SMIA nuk jep të dhëna për suksesin, qëndron në numrin e nxënësve që përsërisin klasën. Në të dyja nivelet, Sh.f., dhe Sh.M.U., është dhënë vetëm numri i përgjithshëm i nxënësve që përsërisin klasën, sipas komunave, gjinisë dhe numri i përgjithshëm në nivel vendi, por nuk dihet se cilën klasë e kanë përsëritur. Ta zëmë numri i nxënësve përsëritës në shkollë fillore në vitin shkollor 2012/13 ishte 268, ndërsa në shkollën e mesme të ulët 618, që i bie që 886 nxënës kanë përsëritur klasën, por nuk dihet se sa në cilën klasë, (ASK, 2014).

Derisa në vitin shkollor 2014/15, sipas SMIA-së, në klasë të parë kanë hy 27908 nxënës, në klasë të IX ishin 35043 nxënës që i bie se kanë hy në sistem afro 7135 më pak.

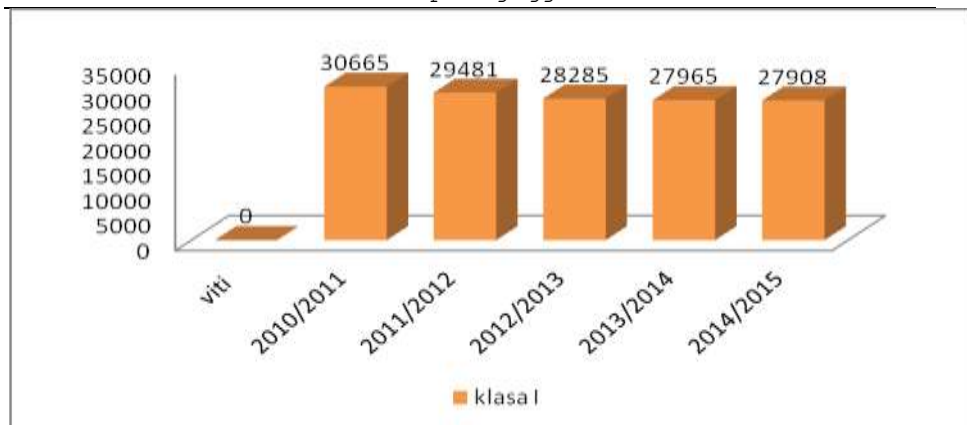
Tabela 3. Klasa I, përgjatë vitit shkollor 2010-2015

I	2	3	4	5	
2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
30665	29761	29460	29642	29369	
Minus	-904	-301		-273	1478-182=1296
	-3%	-1%	+182+0,6%	+0,9%	-1296 -4% tot

Nxënësit e regjistruar në klasë të parë në vitin shkollor 2010/2011 derisa kanë kaluar klasën e pestë mungojnë 1296. Sipas tabelës shihet se në klasën e dytë mungojnë gjithsej 904 nxënës për të cilët nuk dihet nëse kanë braktisur ose çka ka ndodhur me ta.

Nëse shihet viti 2013/14, në krahasim me vitin paraprak, kemi një rritje për 182 nxënës ose rreth 0,65 më shumë, por nëse krahasohet me vitin hyrës në klasë të parë kemi minus 119 ose 0,4% më pak.

Nuk dihet pse ka ndodhur që nga hyrja në klasë të parë në vitin 2010/11 prej 30665 në klasë të dytë mungojnë 904? Sa prej tyre u kthyen sërish në klasë parafillor apo braktisën shkollimin? Kjo do të duhej të verifikohet. Po ta shikojmë tabelën 1, shohim se në klasë të parë në vitin vijues janë regjistruar 1184 nxënës më pak në krahasim me një vit më parë, ose rreth 4% nxënës më pak! Por në krahasim me vitin shkollor 2011/12 në vitin shkollor 2012/13 në klasë të parë janë regjistruar 28285 nxënës ose 1196 nxënës më pak në krahasim me vitin paraprak ose rreth 4%. Dhe në krahasim me vitin 2010/11 në vitin 2012/13 kemi 2380 nxënës më pak të regjistruar në klasë të parë ose rreth 7% më pak. Por në krahasim me vitin e fundit 2014/15 kemi të regjistruar në klasë të parë 2757 nxënës më pak se para pesë vitesh, ose rreth 8%. Ndërsa nëse krahasojmë hyrjen në klasë të parë me daljen në klasë të pestë kemi $30665-29369=1296$ ose rreth 4% prej tyre nuk kanë qenë në klasë të pestë. Lidhur me këtë shih pasqyrimin në Grafikon në vazhdim nga i cili shohim një rënie e vazhdueshme e numrit të nxënësve që regjistrohen në klasë të parë në periudhën 2010/11-2014/15.



Grafiku 3. Trendi i rënies së regjistrimit në klasë të parë të fillestarëve gjatë 5 vitesh

Viti 2010/11 karakterizohet me shtim të numrit të nxënësve për shkak të uljes së shkallës së regjistrimit të fillestarëve nga 7 në 6 vjet. Pastaj në vitet tjera shihet një farë stabilizimi të numrit të fillestarëve të regjistruar në klasë të parë, por me një rënie graduale.

Tabela 4. Klasa II përgjatë vitit shkollor 2010-2015

II	III	IV	V	VI	
2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
30858	30857	30526	30509	30127	Gjithsej
	-1	-331	-17	-384	-733

Thuaja i njëjti trend i rënies së numrit të nxënësve ndodhë edhe në klasën e II-të, ku kemi një rënie, nga fillimi deri në përfundim të klasës VI, për 733 nxënës. Edhe lidhur me këtë nuk kemi të dhëna të sigurta se çfarë ka ndodhur me këta nxënës, ose janë fshehur në sistem ose kanë braktisur shkollimin. Por krahasuar me klasën e parë përgjatë kësaj periudhe shihet një stabilizim i lëvizjes së numrit të nxënësve të këtij brezi. Sivjet ky brez ka përfunduar klasën VI të shkollës së mesme të ulët.

Tabela 5. Klasa III përgjatë vitit shkollor 2010-2015

III	IV	V	VI	VII	
2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
33198	33284	33497	33149	32476	Gjithsej
Minus		135	348	673	1156-86=1070
Plus	86				-1070

Trend pak më të lartë të rënies së numrit të nxënësve për periudhën 5 vjeçare kemi në përcjelljen që i bëmë brezit të klasës III-të, i cili përfundoi klasën e VII në vitin shkollor 2015. Siç shihet në tabelë nga ky brez mungojnë 1070 nxënës që është më shumë se sa në brezin paraprak, 733 nxënës, ose për 337 më shumë nxënës që mungojnë në sistem.

Tabela 6. Klasa IV përgjatë vitit shkollor 2010-2015

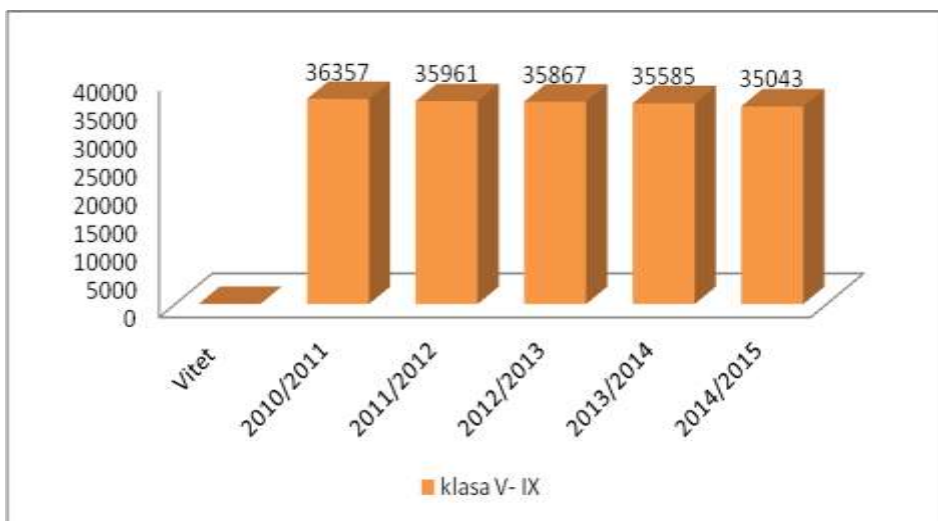
IV	V	VI	VII	VIII	
2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
36212	36237	36604	36000	35535	Gjithsej
			-604	-465	1069-392=677
	+25	+367			-677

Brezi në vijim, kl. IV përgjatë viteve 2010/12-2014/15, veçohet me ngritje rënie të numrit të nxënësve. Kjo ngritje nuk ka shpjegime në të dhënat e SMIA-së, por mund të supozohet që ky numër i nxënësve, sidomos në kl. VI prej +367, ose kanë përsëritur vitin paraprak ose janë nxënës të kthyer nga jashtë vendit.

Tabela 7. Klasa V përgjatë vitit shkollor 2010-2015

V	VI	VII	VIII	IX	
2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
36357	35961	35867	35585	35043	Gjithsej
Minus	396	94	282	542	-1314

Brezi i nxënësve V-IX, i viteve 2010/11-2014/15, ka pësuar rënie për 1314 nxënës nga fillimi deri në përfundim të shkollimit të mesëm të ulët. Duhet veçuar këtu lëvizjen e numrit të nxënësve të këtij brezi nga klasa V në të VI, ku kemi një lëvizje minus 396 nxënës! Zakonisht në klasë të pestë nuk ka ngelje të nxënësve sepse përcillen në klasë të VI. Ndërsa nëse i referohemi të dhënave statistike të ASK-së nuk kemi asnjëherë një numër kaq të lartë të nxënësve përsëritës, edhe pse nuk ka të dhëna për klasën në të cilën përsërisin vitin. Ta zëmë në vitin shkollor 2012/13, sipas Raportit të ASK-së në SHMU janë gjithsej 618 nxënës që kanë përsëritur vitin, por nuk dihet se cilës klasë i takojnë sa përsëritës.



Grafiku 4. Kahet e lëvizjes së numrit të nxënësve të brezit 2010/11-2014/15, klasa V-IX.

Sipas ASK-së në vitin shkollor 2012/13 kanë përfunduar klasën e VI gjithsej 36372 nxënës derisa sipas SMIA-së në këtë klasë, në këtë vit shkollor kanë qenë 36357 që i bie se për 15 është dallimi statistikor midis dy të burimeve të të dhënave. Cili burim është i saktë? Supozoj se të dhënat e ASK-së duhet të jenë më të sakta sepse këtu janë të

dhënat në përfundim të klasës së VI, gjë që edhe mund të jenë kthyer nxënës nga jashtë vendit.

Tabela 8. Klasa VI-IX përgjatë vitit shkollor 2010-2014

VI	VII	VIII	IX	
2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	
30654	30497	30088	29226	Gjithsej
	-157	-409	-862	-1428

Tek brezi i nxënësve 2010/11 që atëherë ishin në klasë të VI dhe 2013/14 kanë përfunduar klasën e IX kemi rënien më të madhe të nxënësve, gjithsej minus 1428 nxënës më pak në dalje në krahasim me hyrjen në fillim në klasën e VI. Rënie, përsëritje të klasës, apo edhe lënie të shkollimit, më të theksuar kemi në kalimin nga klasa VIII në të

IX. Siç shihet në tabelë kemi 862 nxënës më pak në klasën IX në krahasim me hyrjen në klasë të VIII. Edhe këtu kemi s'përputhje midis numrit të nxënësve të këtij brezi që sipas SMIA-së në vitin 2012/13 ishin gjithsej 30088, ndërsa sipas ASK-së në këtë vit klasën e VIII e kanë përfunduar gjithsej 29954 ose 134 më pak. Edhe këtu nuk dihet se çfarë ka ndodhur me këtë numër nxënësish.

Tabela 9. Klasa VII-IX përgjatë vitit shkollor 2010-2013

VII	VIII	IX			
2010/2011	2011/2011	2012/2011	2013/2011	2014/2011	
1	2	3	4	5	
32968	32807	32101			Gjithsej
	-161	-706			-867

Periodha e marrë për analizë brezin 2011/12 përfshinë klasën VII, VIII dhe IX, ku kemi këtë kahe të lëvizjes së numrit të nxënësve përgjatë tre vite shkollimi. Edhe pse analiza statistike nën periudhën 5 vjeçare nuk paraqet ndonjë vlerë për analizë statistike dhe për ndonjë ide për

vendimmarrje është me rëndësi të shohim lëvizjen e numrit të nxënësve të këtij brezi. Edhe pse periudhë 3 vjeçare kemi një mungesë/rënie të lartë të numrit të nxënësve nga hyrja në dalje, kl. IX. Pra, siç edhe shihet në tabelë, derisa në klasën e VII ishin 32968 nxënës, në klasën e VIII dolën 161 nxënës më pak, por janë 706 më pak nxënës që dolën në klasë të IX-të, ose nga hyrja në dalje për tre vite kemi 867 nxënës më pak. Çfarë ka ndodhur me këtë numër nxënësish nuk ka të dhëna të sakta.

Përfundime

Nëse sintagma “statistikat janë syri i vendimmarrësve” merret seriozisht, atëherë të dhënat për periudhën pesëvjeçare, të përcaktuar për analizë, tregojnë qartë kahet e lëvizjes së numrit të nxënësve nga klasa në klasë në arsimin në Kosovë.

Nga analiza dolën disa të dhëna interesante, por edhe brengosëse, për sistemin e arsimit të ne. Raportet statistike, në të cilat u bazuam e që janë burime të SMIA-së në MASHT dhe të ASK-së, tregojnë kahe të rënies të numrit të nxënësve nga viti në vit. Vetëm për periudhën të cilën e morëm për analizë shifra e rënies së numrit të nxënësve është katërshifrore. Lidhur me këtë edhe kemi në vazhdimësi ankesa nga shkollat dhe komunat për rënie e numrit të nxënësve.

Kjo e dhënë arsyeton bërjen e kësaj analize statistikave zyrtare për të parë kahet e lëvizjes së numrit të nxënësve, janë pozitive apo negative-në rënie.

Gjithashtu gjatë analizës dhe përpunimit të dhënave statistike zyrtare hasëm edhe në një varg problemesh me saktësinë e të dhënave. Problem më vete paraqet Raporti i SMIA-së për të dhënat statistike për gjendjen e arsimit në Kosovë për një periudhë të caktuar. Zakonisht SMIA bënë një raport vjetor përmbledhës në fund të vitit mësimor. Raporti është me të dhëna numerike pa ndonjë analizë dhe verifikim të të dhënave të cilat raportohen nga DKA-të dhe shkollat në sistemin online. Këto të dhëna numerike tash e disa vite nuk përfshijnë në raport edhe suksesin e nxënësve, as nga vlerësimi i jashtëm e as nga raportet e shkollave për

vlerësimin e brendshëm. Ky fakt paraqet një mangësi të madhe të statistikave të ne sepse nuk prezantojnë cilësinë e sistemit por vetëm gjendjen numerike të nxënësve, mësimdhënësve, stafit administrativ..., strukturën etnike e gjinore, të dhëna të cilat janë të domosdoshme për raportim, por nuk flasin drejtpërsëdrejti për cilësinë e sistemit, zhvillimin e sistemit dhe kahet e këtij zhvillimi.

Të dhëna statistike raporton edhe ASK, bile edhe për suksesin e nxënësve, por jo në mënyrë specifike. Edhe këto të dhëna nuk e plotësojnë atë kriterin për zhvillimin e cilësisë dhe të qëndrueshmërisë së sistemit arsimor. Një përparësi e raportit të ASK-së kundruall atij të SMIA-së qëndron në faktin se paraqet të dhëna edhe për numrin e nxënësve që përsërisin klasën dhe atyre që kanë marrë dëftesë në fund të klasës së IX. Mangësi në këtë raportim të ASK-së për suksesin është se dihet vetëm numri i atyre që kanë kaluar klasën, por pa të dhëna të tjera për shkallën e suksesit. Kështu që vetëm në bazë të kalueshmërisë së klasës nuk mund të nxirret ndonjë mësim se çfarë është cilësia e përmbytjesore e sistemit, sidomos cilësia e brendshme e sistemit që ngërthen mësimdhënien, përmbytjet mësimore etj.

Edhe pse subjekt dhe qëllim i kësaj analize nuk ishte funksionimi i sistemit për mbledhjen e dhe raportimin e të dhënave, dolën në pah disa mangësi të këtij sistemi, të cilat mendoj se duhet të përmirësohen dhe të avancohen. Të dhënat që prezanton SMIA, por edhe ASK, janë të domosdoshme dhe të vlefshme, por nuk mund të themi se janë të mjaftueshme për të marrë vendime të caktuara për përmirësimin e cilësisë së sistemit të arsimit dhe të shkollimit në përgjithësi, apo për aspekte të veçanta të tij.

Edhe për kundër mangësive të cekura më lartë, në të dhënat e prezantuar nga SMIA në formë të Raportit, të dhënat flasin shumë për këtë aspekt të sistemit të arsimit. Përcaktimi për analizën e lëvizjes së numrit të nxënësve në shkollimin e detyrueshëm I-IX, tregon për rënie të vazhdueshme të numrit të nxënësve, si në hyrje në sistem, klasa e I-rë, ashtu edhe në dalje nga sistemi, klasa IX-të.

Për mendimin tim, më brengosës është çështje e “humbjes” së një numri të madh nxënësish të cilët kanë hyrë në sistem dhe gjatë rrugëtimit nuk dihet me saktësi se çfarë ka ndodhur me ta: kanë

përsëritur klasën, kanë lëshuar shkollimin apo kanë mbetur diku në sistem e për të cilët nuk dihet me saktësi. Këtë nuk e ka bërë deri më tani sistemi për menaxhimin e të dhënave arsimore. Prandaj edhe lexuesi i këtyre të dhënave ka vështirësi në identifikimin e një numri të caktuar nxënësish, barazim të shifrave të dhëna apo edhe gabime teknike siç ishte raste i dy viteve kur në numrin e përgjithshëm të nxënësve të një klase përfshihet edhe shifra e klasës, kur ato mblidhen (p.sh. në numrin e përgjithshëm të nxënësve të klasë I-rë është një nxënës më shumë dhe 9 nxënës më shumë në klasën e 9 pasi që shifra arabe 1,2,...9 është llogaritur si numër i nxënësve e jo si klasë). Kjo ndikuar që të kemi nga 45 nxënës më shumë për ato vite.

Tjetër, kur paraqitet numri i nxënësve me nevoja të veçanta dhe numri i nxënësve që punojnë në shkolla xhuxhe, me klasë kolektive, paraqitet vetëm numri i përgjithshëm pa specifikuar se në cilën klasë ishin ata nxënës. Ose edhe te Raporti i ASK-së, prezanton numrin e nxënësve që kanë përsëritur klasën, sipas komunave, por nuk dihet se cilën klasë e kanë përsëritur. Nuk mjafton vetëm numri dhe niveli i shkollimit fillor apo shkollë e mesme e ulët.

Me gjithë mangësitë e theksuara, këto të dhëna flasin shumë për politikën arsimore në Kosovë. Vendimmarrësit duhet me shumë seriozitet t'i qasen çështjes së planifikimit shkollor duke u bazuar në këto të dhëna. Të bazuarit e politikave vetëm në numrin e nxënësve nuk është i mjaftueshëm, por megjithatë këta numra flasin shumë. Nëse i referohemi Tabelës 1, shohim se përgjatë periudhës pesëvjeçare në hyrje në sistem, kl. I-rë, kemi 2757 më pak. Sipas një llogarie të thjeshtë del se për pesë vite kemi më se 100 paralele më pak, por edhe 100 mësues mund të mbesin pa nxënës. Këta numra shpesh, kur shpërndahen për komuna, na duken pak, por nëse bëhen matjet e mirëfillta ekonomike etj., janë shumë. Por këtu qëndron edhe një fakt tjetër statistikor i cili mund të mashtrojë nëse analizën e shpërndajmë sipas komunave. Nga statistikat shihet se në disa komuna ka shtim të numrit të nxënësve si në hyrje ashtu edhe në dalje nga sistemi. Kjo

ndodhë sidomos në komunat në të cilat ka prurje të vazhdueshme për shkak të migrimit të qytetarëve nga komunat më të vogla dhe fshatrat.

Në fund të këtij studimi analitik, mendoj se duhet të fuqizohet edhe më shumë sistemi i menaxhimit të të dhënave arsimore. Në kuadër të këtij departamenti duhet të ketë një analist i të dhënave statistikore, gjë e cila duhet të përfshihet në raportin periodik ose si raport i veçantë për ta ndihmuar orientimin e politikave arsimore në nivel vendi.

Në raportet statistike duhet të përfshihen edhe të dhënat për suksesin e detajuar të nxënësve, qoftë në vlerësimin e brendshëm dhe të jashtëm. Këto të dhëna do ta ndihmonin shumë Ministrinë për t'i identifikuar faktorët e ngecjes dhe pengues të cilësisë në arsim.

Kërkesë e veçantë, e rëndësishme mendoj, është verifikimi i të dhënave të raportuara qoftë nga DKA-të, ose nga shkollat, bazuar në Udhëzimin Administrativ për këtë fushë.

Përfshirja e të dhënave të Inspektoratit të arsimit, nga monitorimi dhe inspektimi, në raportin e statistikave mendoj se është me rëndësi të veçantë.

Gjithashtu është domosdoshmëri e kohës koordinimi i raportimit të dhënave arsimore të SMIA-së me ASK-në.

Bazuar në trendin e lëvizjes së numrit të nxënësve, sidomos në komunat dhe në fshatra, ku shihet se ka rënie të madhe të numrit të nxënësve është domosdoshmëri rishikimi i rrjetit të shkollave dhe planifikimi i tyre duhet të bazohet në këtë trend. Kjo do ta ndihmojë shumë qëndrueshmërinë e sistemit dhe të rrjetit të shkollave, sidomos në aspektin ekonomik dhe të buxhetit.

Burimet

1. Shatri Bajram, Arsimi fillor në Kosovë në shekullin XX, sfida, dëshmi, fakte, II, 2006, Prishtinë.
2. Pupovci, Dukagjin., Hyseni, Halim., Salihaj, Jonuz.(2001), Arsimi në Kosovë 2000/2001, KEC, Prishtinë.
3. ***Statistikat e Arsimit në Kosovë, SMIA/MASHT, 2008/2009.
4. *** Statistikat e Arsimit në Kosovë, SMIA/MASHT, 2010/2011
5. *** Statistikat e Arsimit në Kosovë, SMIA/MASHT, 2011/2012.
6. *** Statistikat e Arsimit në Kosovë, SMIA/MASHT, 2012/2013.
6. *** Statistikat e Arsimit në Kosovë, SMIA/MASHT, 2013/2014.
7. *** Statistikat e Arsimit në Kosovë, SMIA/MASHT, 2014/2015.
8. *** Statistikat e Arsimit 2008/2009, Seria 5, Statistikat sociale, Enti i statistikës së Kosovës, 2010.
9. *** Raporti Statistikat e Arsimit 2013/2014, Seria 5, Statistikat sociale, Agjencia e Statistikave të Kosovës, Prishtinë 2014.
10. *** MASHT dhe partnerët, (2015), Strategjia e sigurimit të cilësisë për arsimin parauniversitar në Kosovë 2015-2016. Draft dokument.

ZBATIMI I STANDARDEVE PËR TEKSTET SHKOLLORE NË LIBËR LEXIMI (1-5)

MA. Arbnesha Mexhuani
Hulumtuese për Arsimin në Distançë
Instituti Pedagogjik i Kosovës
E-mail: Arbnesha007@hotmail.com

Abstrakti

Qëllimi i hulumtimit është të pasqyrojë në mënyrë objektive se në cilat përbajtje mësimore të këtyre teksteve shkollore mungon, reflektimi apo zbatimimi i standardeve për tekstet shkollore. Njëkohësisht hulumtimi ka për qëllim që në bazë të gjetjeve në tekstet e lartpërmendura, të bëhen edhe rekomandime për autorët e teksteve të reja shkollore, për profesionalist që merren me tekste shkollore dhe për institucione të ndryshme publike dhe jo publike, që në të ardhmen të kenë mundësi të merren me përmirësimin e tyre. Për studim janë përfshirë Libër Leximi prej klasës së parë deri në të pestën. Fillimisht është bërë një analizë teorike e literaturës për hulumtimet eventuale për tekstet shkollore që janë bërë në Kosovë, si dhe analiza e përbajtjeve të dokumenteve, duke filluar nga standardet për hartimin e teksteve shkollore (1-5), Kornizën e Kurrikulës së Re të Kosovës si dhe përbajtjet e njërive mësimore në Librat e Leximit, me qëllim të njohjes, me përbajtjen, aspektet gjuhësore, aspektin pedagogjik, aspektin e barazisë gjinore, përpilimin metodik dhe didaktik, ilustrimet dhe shumë aspekte të tjera, gjithmonë bazuar në standardet për hartimin e teksteve shkollore. Nga të dhënat e nxjerra nga ky hulumtim gjithashtu mund të përfundojmë se Libër Lexim (1-5) përcjellin mangësi, lëshime të natyrave të ndryshme, që jam përpjekur t'i evidentojë që në të ardhmen hartuesit e teksteve t'i kenë parasysh dhe t'i eliminojnë ato, duke ngritur kështu nivelin profesional të teksteve shkollore të gjuhës shqipe për klasën (1-5). Shumë përbajtje mësimore të këtyre librave janë kryesisht arkaike dhe të bazuar në folklore, që promovojnë paragjykim apo diskriminim të gjinisë femërore, heroizëm mashkullor dhe vetë-viktimizim. Përbajtjet në këto libra janë më shumë në favor të rolit dominues të mashkullit. Personazhet e gjinisë femërore në këto tekste paraqiten kryesisht në role të amvisës. Diskriminimi i gjinisë femërore paraqitet sidomos në përralla të ndryshme, ku paraqitet dëshira për të lindur

vetëm djalë. Prandaj shumë përbajtje mësimore nuk e plotësojnë standardin ebarazisë gjinore. Sa i përket standardit përshtatshmëria e teksteve me moshën e nxënësve, Libri i Leximit për klasën e tretë ka 184, faqe, Libri i Leximit për klasën e katërt ka 245 fq. Libri i Leximit për klasën e pestë ka 235, që nuk përputhet me moshën e fëmijëve 6- 11 vjeçar. Gjuha e shkrimeve në disa njësi mësimore, e sidomos në disa përralla nuk është e konceptuar në përputhje me moshën dhe mundësitë gjuhësore të klasës, për të cilën teksti shkollor është adekuat. Disa tregime dhe përralla që janë të paraqitura janë shumë të ngarkuara me fjalë të panjohura, gjë që nuk janë as në fjalorin e njësive mësimore dhe janë fjalë të vjetra që nuk përputhen me moshën e fëmijëve. Disa njësi mësimore në Librat e Leximit (1-5) nuk janë të përshtatshëm për tipa të ndryshëm të nxënësve /eve, p.sh me nxënës/e që mësojnë (në mënyrë vizuale, përkatësisht kognitive apo vepruese. Po ashtu këto tekste mësimore nuk nxisin tek nxënësit të mësuarit e pavarur të tyre Në shumë tregime, përralla, anektda, këngë popullore, poezi dhe shembuj të ndryshëm nuk ka përbajtje me cilësi të lartë, dhe nuk janë në përputhje me kërkesat e shoqërisë së sotme e të së nermes, me një fjalë përbajtjet janë shumë të vjetra dhe nuk kanë nivel të lartë bashkëkohor. Përzgjedhja e përbajtjeve mësimore në shumicën e teksteve nuk është bërë në mënyrë të duhur, nuk ndihmon nxënësit/et për edukim paqësor dhe për demokraci. Librat e Leximit (1-5) nuk i përmbushin standardet të hartuara nga MASHT së bashku me International Projects in Education (IPE), pjesë e Shkollës së Lartë Pedagogjike të Cyrihut. Tekstet shkollore, Libër Leximi (1-5) duhet të ndërrohen sepse nuk kanë përputhshmëri me Kornizën e Kurrikulës së Re.

Fjalë çelës: Përbajtjet mësimore, (Libër Lexim 1-5), Standardet për tekstet shkollore, Zbatimi i standardeve në tekstet shkollore.

Hyrje

Duke u bazuar në atë se tekstet shkollore luajnë rol shumë të rëndësishëm në edukimin e nxënësve që përgatiten për të ardhmen, ky studim është nga fusha e hartimit të teksteve, objekt i të cilit është vështrimi i përgjithshëm i teksteve shkollore (Libër Leximi 1-5) duke u bazuar në zbatimin e standardeve në përbajtjen e teksteve ekzistuese. Tekstet mësimore Libër Leximi për klasën e pare deri në të pestën janë të hartuara në bazë të planit mësimor për këto klasa. Lejimi i përdorimit të këtyre teksteve në shkollë është bërë me vendimin e

Ministrisë së Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë të Kosovës. Librin e Leximit të klasës së parë të autorit Arif Demolli, MASHT e lejoj të përdoret në shkolla me Vendimin nr. 484/02-1 me datën 01.06.2004. Librin e Leximit për klasën e dytë të autorit Arif Demolli, MASHT e lejoj të përdoret në shkolla me vendimin nr. 629/02-1 të datës 02.09.2004. Librin e Leximit për klasën e tretë të autorit Arif Demolli, MASHT e lejoj të përdoret në shkolla me Vendimin nr. 567/02-1 të datës 27.07.2005. Librin e Leximit të klasës së katërt të autorit Xhevat Sylja, MASHT e lejoj të përdoret në shkolla me Vendimin nr. 2040/02-1 të datës 18.07. 2006, ndërsa Librin e Leximit për klasën e pestë, po ashtu të autorit Xhevat Sylja , MASHT e lejoj me Vendimin nr. 1075/01-13, me datën 17.09.2007. Këta libra me të njëjtin titull dhe me të njëjtin destinim, por me pak ndryshime, kanë filluar të përdoren prej vitit 2004-2007 kur u botuan për here të parë, e deri me sot që janë ende duke u përdorur. Nga MASHT ekzistojnë një mori dokumentesh dhe statistika zyrtare lidhur me vlerësimin e teksteve shkollore. Po ashtu MASHT në vitin në vitin 2011 miratoi Kornizën e Kurrikulës së Re dhe Standardet për Tekstet Shkollore. Duke u bazuar në atë se tekstet shkollore janë të hartuara para hartimit të standardeve për tekstet shkollore, atëherë mendoj se është një domosdoshmëri për një vështrim të përgjithshëm të këtyre teksteve, dhe të analizohet se sa i përmbushin tekstet shkollore këto standarde.

Konteksti teorik

Për të përmirësuar cilësinë e teksteve shkollore e të mjeteve didaktike, Ministria e Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT) në vitin 2011 hartoi standardet për vlerësimin e teksteve shkollore² ekzistuese dhe atyre që do të krijohen. Termi „*standard*” (*më saktë standard i cilësisë*) cakton një aspekt të një norme apo të një niveli të cilësisë, të cilin një tekst shkollor aktual dhe modern duhet ta përfillë, ta respektojë dhe ta plotësojë sipas kërkesave aktuale, të pranuar

² Standardet për tekstet janë hartuar pas publikimit të teksteve shkollore të analizuara.

gjerësisht nga ana e pedagogjisë, didaktikës dhe shkencave të veçanta” (Standarde për Tekste shkollore, MASHT, 2011, fq.8) . Standardet e përmbledhura në këtë dokument përshkruajnë dhe caktojnë kritere dhe aspekte të cilat duhet t’i plotësojnë tekstet shkollore. Plotësimi i standardeve matet përmes treguesve konkretë. „Termi „tregues” shënon aspekte të pjesshme, konkrete dhe (me sa është e mundshme) të operacionalizuara, përmes të cilave mund të caktohet e të matet deri ku apo në cilat përmasa është i plotësuar një standard (MASHT, 2011, fq. 13) Dokumenti fillon me një grup prej 15 standardeve të përgjithshme, të ndara në katër fusha:1), Aspekte formale, paraqitja dhe pamja, 2) Aspekte metodike dhe didaktike, 3) Aspekte pedagogjike, 4) Aspekte në lidhje me praktikën. Ndërsa grupi i dytë i standardeve (standardet (16.1-16.14) lidhen me standardet specifike për secilën lëndë, të cilat duhet plotësuar, p.sh. nga abetaret, tekstet shkollore të shkencave të natyrës apo nga librat e leximit, materialet didaktike parashkollore etj. Gjithsej janë pesëmbëdhjetë standarde të përgjithshme, dhe treguesit specifikë, sipas lëndës dhe llojit të tekstit shkollor (MASHT 2011. fq. 7) . „Termi „tekst shkollor“ përdoret për tërësinë e librave shkollorë, materialeve shtesë apo plotësuese në lidhje me ta, doracakët përkatës etj. Termi tekst shkollor mund të zëvendësohet edhe me termin „libër shkollor” kur përdoret pranë fjalës „tekst” (në kuptimin pjesë e shkëputur e një shkrimi)”. Tekstet mësimore janë libër themelor shkollor, hartuar në bazë të kurrikulës përkatëse dhe në harmoni me kërkesat didaktike, metodike, psikologjike,estetike,etj. Secili tekst përbëhet prej mësimëve (njësi mësimore). Secili mësim përbëhet prej lëndës (përmbajtjes së shkruar,ilustrimit artistik e teknik dhe aparaturës didaktike. Në shekullin e XIII kemi tekstet e para shkollorë në shkollat e Evropës. Në vitin 1654, Jan Amos Komenski botoi tekstin shkollor „Bota ndijore në fotografi” (lat.Orbis sensalium pictus),(Hajrullah Koliqi: Historia e Pedagogjisë Botërore I, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë,1997,fq.215.). Ky ishte teksti i parë mësimor i ilustruar me 302 piktura të ndryshme. Ky libër u shfrytëzua si tekst shkollor rreth dy shekuj dhe u përkthye në shumë gjuhë dhe shërbeu si model për hartimin e teksteve të tjerë shkollorë nga autorë të ndryshëm”.

Gjatë shekujve të kaluar vazhdoi edhe zhvillimi dhe përsosja profesionale dhe shkencore e hartimit të teksteve shkollore. Si libër i parë shkollor në gjuhën shqipe konsiderohet „Doktrina e Kërshtenë“ e Pjetër Budit (1618), (Hajrullah Koliqi, 2002, fq. 88.)

Pas hartimit të këtij libri, pastaj pasojnë edhe libra të tjerë shkollor, duke filluar që nga Abetarja e Naum Veqilhargjit e deri në kohën e sodit.

Tekstet shkollore janë preokupim i shumë profesionistëve dhe institucioneve përkatëse për ngritjen e cilësisë së tyre. Profesionist dhe institucione të ndryshme kanë bërë përpjekje të shumta për hartimin e teksteve shkollore me një cilësi sa më të lartë. Janë bërë studime të shumta nga këndvështrime të ndryshme, si nga aspekti gjinor, ngarkesa me fakte dhe informacione aparatura didaktike e shumë të tjera. Organizata Birn, në vitin 2013, ka bërë studimin: „Analiza e teksteve shkollore të ciklit të shkollave të mesme të ulëta, klasat VI, VII, VIII dhe IX. Qendra për Arsimin e Kosovës (KEC) në vitin 2007, ka bërë hulumtimin e teksteve shkollore të arsimit të obliguar për barazinë gjinore. Objekt i hulumtimit ka qenë ndjeshmëria gjinore në librat e leximit 1-9. Instituti Pedagogjik i Kosovës, në vitin 2013ka bërë hulumtimin aparatura didaktike në librat e leximit të klasave (1-9). Donika Koliqi ka realizuar hulumtimin „Barazia Gjinore në tekstet e gjuhës shqipe dhe të lëndëve shoqërore të shkollës fillore të Kosovës, që si rekomandim të këtij hulumtim, autorja ka paraqitur: „Tekstet mësimore të rezervojnë hapësirë më të gjerë për role dhe aktivitete bashkëkohore të grave, si në shkencë, politikë, biznes, etj, për t’u treguar nxënësve se veprimtaria e gruas nuk lidhet vetëm me punët private në shtëpi, por edhe me punë të tjera, të cilat tradicionalisht konsideroheshin si „mashkullore“. Gjithashtu edhe aktivitete për meshkuj, të cilat zakonisht konsiderohen „punë grash. Ndërsa, sa i përket hulumtimit se sa janë të plotësuar standardet për tekstet shkollore të hartuara nga MASHT-i literatura nuk adreson asnjë hulumtim për zbatimin e standardeve në tekstet shkollore.

Metodologjia

Objekti i hulumtimit

Objekti i hulumtimit është studimi i teksteve shkollore të gjuhës shqipe Libër Lexim (të klasave 1-5) duke u bazuar në atë se sa në tekstetshkollore, më konkretisht në librat e leximit të gjuhës shqipe të klasave 1- 5 janë të zbatuara standardet për hartimin e teksteve shkollore.

Rëndësia e hulumtimit

Hulumtimi ka rëndësi profesionale dhe shkencore si dhe synon që të kontribuoj në përmirësimin e teksteve mësimore nga shumë aspekte. Si nga aspekti i barazisë gjinore, aspekti gjuhësor, ilustrimet, lidhjet me aspektet për edukim për pjekuri/pavarësi, edukim për demokraci, edukim paqësor, etj. Studimi, shpresoj se do të jetë një ndihmesë për institucionet përkatëse dhe specialistët që merren me hartimin e teksteve shkollore që në të ardhmen të kenë mundësi të merren me përmirësimin e teksteve sipas nevojës dhe me hartimin e teksteve të reja.

Hipoteza e hulumtimit

Standardet për Tekstet shkollore nuk janë përfillur në shkallë të kënaqshme në Librat e Leximit të klasës së parë deri në të pestën.

Rezultatet

Standardi--Reflektimi i Barazisë gjinore

Sipas këtij standardi, teksti shkollor duhet të kontribuojë në edukimin për barazinë e gjinive dhe shmangien e diskriminimit lidhur me gjininë, si dhe të kllisheve gjinore në lidhje me ndarjen e roleve. Në mënyrë të tërthortë, të gjitha tekstet shkollore duhet ta plotësojnë këtë standard

duke u kujdesur që nga ana gjuhësore të respektohen të dy gjinitë (përdorimi i trajtave femërore dhe mashkullore; p.sh. nxënës/e dhe që në tekstet, ilustrimet detyrat etj, femra dhe meshkuj të jenë përfaqësuar në mënyrë të barabartë dhe jo të klishezizuara sipas roleve tradicionale. Shumë njësi mësimore në Librin e Leximit të klasës së parë, dytë, tretë, katër dhe pesë nuk e plotësojnë këtë standard, duke mos kontribuar në edukimin për barazinë gjinore.

Në librin e klasës së dytë, në faqen 75. në tregimin „ Mburraveci” autori paraqet një tregim të ndarë në role . Rolet e tregimit, autori i ka ndarë në profesione të cilat ia ka dedikuar gjinisë mashkullore. Rolet janë: Druvari, minatori, makinisti, shkrirësi, farkëtar, zdrukthëtar. Profesionet i ka ndarë vetëm si profesione të gjinisë mashkullore. Në këtë rast nxënësit/et e gjinisë femërore nuk do ta ndjejnë veten të përfshirë në këtë tregim, duke u nisur nga ajo se, gjinia femërore do të ndjenë veten të diskriminuar sa i përket ndarjes së roleve dhe përzgjedhjes së profesioneve. Prandaj, kjo njësi mësimore nuk e plotëson fare treguesin 11.4 të standardit 11. ku thotë se,,teksti shkollor u shmanget klisheve gjinore në lidhje me ndarjen e roleve, si dhe pamjeve të njëanshme, duke treguar dhe duke paraqitur femra dhe meshkuj në aktivitete dhe kontekste të ndryshme e jo të klishezizuara.” Standarde për tekste shkollore. Prishtinë 2011, fq. 25

Në faqen 89, në tregimin „ Xhaxhi Albani dhe Albana nën dru”, në tekstin e paraqitur „ Të bisedojmë për gjuhën “, autori na tregon për sinonimet. Shembujt që merr janë vetëm të gjinisë femërore, si p.sh. : sinonime, thotë autori janë edhe fjalët: çupë, gocë dhe vajzë, mirëpo në anën tjetër nuk jep sinonime edhe për gjininë mashkullore. Po ashtu autori në përshkrimin e antonimeve që i ka hasur në tekst, bën diskriminim gjinor, duke paraqitur shembuj të antonimeve vetëm të gjinisë mashkullore, si: i bukur- i shëmtuar, i dobishëm- i dëmshëm, i zi - i bardhë, i mirë- i keq . Meqenëse antonimet janë të shprehura përmes mbiemrave, autori ka përdorur vetëm mbiemrat e gjinisë mashkullore, pa përdorur edhe nyjën (e) të gjinisë femërore,si dhe vetëm sinonimet e gjinisë mashkullore. Sa i përket plotësimit të treguesit 11.1 të standardit 11. që është: Gjuha e tekstit shkollor është

adekuate për të dy gjinitë, duke u drejtuar të dyjave (përdorim i trajtave mashkullore dhe femërore p.sh. në udhëzime, detyra etj.). në këtë njësi mësimore ky tregues i këtij standardi plotësisht mungon, sepse nga ana gjuhësore nuk janë respektuar të dy gjinitë p.sh. te antonimet i bukur , është dashur të jetë edhe shembulli /e bukur , i zi / e zezë etj, pra nuk është bërë në mënyrë të barabartë përdorimi i njejeve, te mbiemrat e gjinisë femërore dhe mashkullore.

Në këngën popullore për fëmijë në faqen 90, të titulluar „Rrush, Rrush, O Babush ”....

Rrush, rrush, o babush

Kur punohesh

S”të vjen kush

Kur mblidhesh

Vjen gjithkush.

Autori komenton përmbajtjen e këtyre vargjeve, duke treguar se këtu thumbohen ATA, që i bëjnë bisht punës. Këtu autori ka përdorur vetëm përemrin e gjinisë mashkullore ATA, pa cekur edhe përemrin e gjinisë femërore ATO. Po ashtu edhe në këtë këngë popullore treguesi 11.6 i standardit 11, është fare i paplotësuar, ku thuhet se përdorimi i gjuhës është i drejtë dhe i barabartë për të dy gjinitë, sidomos kur përdoret gjinia femërore dhe mashkullore në emërtimin e personave.

Po në këtë faqe, është dhënë edhe kënga tjetër popullore.

Kuqeshë, Kuqeshë.....

Kuqeshë, Kuqeshë,

E bukur, mbretneshë,

Mos gjuej, mos qit,

Sa t’ mjeli, pak prit!

Prit, prit, Kuqeshë,

E bukur, mbretneshë

Autori i librit komenton vargjet duke rrëfyer se mjelësja i drejtohet lopës derisa është duke e mjelë me fjalë të buta dhe lutëse. Këtu sipas autorit, shprehet dashuria e madhe ndaj lopës, me qumështin e së cilës mbahet familja. Për këtë këngë popullore nuk ka asnjë ilustrim të femrës „mjelëse”, siç e quan autori. Autori, si ilustrim ka paraqitur vetëm kokën e lopës. Këtu kemi ndarje të punëve shtëpiake nga vetë autori, i cili me vetë fjalën mjelësja, ndanë punët e gjinisë femërore nga ato mashkullore. Kjo këngë popullore nuk i përmbahet fare treguesit 11.5 të standardit 11, që ky tregues parasheh që të dy sekset të portretizohen, pasqyrohen dhe të kenë role në mënyrë të barabartë si në jetën private (në familje), ashtu edhe në të gjitha sferat e jetës shoqërore (në sferë publike, në kontekst historik,).

Në libër të leximit për klasën e tretë faqe 89, të në tregimin „***Sapuni dhe Parazitët***”, autori paraqet një tregim që ka të bëjë me tre fëmijë si: Liridoni, Eni dhe Vetoni. Autori paraqet Liridonin dhe Vetonin duke ndërtuar figura të ndryshme prej balte, ndërsa Eni „gatuante” bukë, pite dhe kuleç. Autori në këtë tregim bën ndarje të profesionit për gjininë mashkullore dhe femërore. Gjinisë mashkullore ia cakton punën e ndërtimit, ndërsa gjinisë femërore autori ia përcakton punën e gatimit. Tregimi nuk e plotëson fare treguesin 11.4, të standardit të përgjithshëm 11 „Reflektimi i barazisë gjinore”, që sipas këtij treguesi, teksti shkollor duhet t’u shmanget klisheve gjinore në lidhje me ndarjen e roleve , si dhe pamjeve të njëanshme, duke paraqitur femra dhe meshkuj në aktivitete dhe kontekste të ndryshme e jo të klishezizuara.

Në kallëzimin popullor ***Gruan e dua si sheqerin, kurse nënën si kripën, në faqen 121***, flitet për një nënë e cila sapo e kishte martuar djalin. Një natë derisa po hanin darkë djali, nëna dhe nusja e re, djali i thotë nuses: ty të dua si sheqerin, ndërsa nënën e do si kripën, pastaj djali shkon të flejë , përderisa nusja mbeti duke kryer punët e shtëpisë . Pasi që i kryen punët, nusja shkon të burri i saj dhe i tregon që nëna është mërziur ngaqë ajo e ka shpenzuar krejt rininë në djalin e saj, ndërsa ai e quan kripë. Djali të nesërmen i thotë nënës të përgatisë një darkë pa kripë dhe i thërret disa shokë për darkë. Shokët nuk ia pëlqejnë darkën, sa që djali ia dëshmojë nënës se sa e rëndësishme është kripa. “Pa sheqer mund të jetoj një vit”, thotë ai në fund të

tregimit. Kjo përrallë është shumë arkaike dhe e bazuar në folklore, që promovojnë paragjykim dhe diskriminim të gjinisë femërore).

Në Librin e Leximit të klasës së katërt në faqen 176, Pse ka mbetur Dielli pa martuar? Në këtë tregim Dielli vendosi të fejohej me Hënën. Njerëzit u gëzuan kur kuptuan se Hëna ishte e përzgjedhura e Diellit. Ata vendosën edhe të martohen, por një plak u kishte thënë se kjo martesë do të ju sjellë shumë të këqija. Ata do të lindnin shumë diej të vegjël që do ta bënin jetën në tokë të padurueshme nga të nxehtit. Disa njerëz vendosën të shpifnin për Hënën te nëna e Diellit që ta anulojnë fejesën. Ata thanë për Hënën që ajo ka dëshira të shumta, ka dëshirë të veshë fustane të reja çdo ditë dhe pastaj ti hidhte. Nëna e Diellit e konsideroi si të papranueshme këtë dhe e anuloi fejesën. Dielli ndahet nga Hëna. Hëna që nga ajo kohë del natën nga turpi që e la i fejuari. Përmbajtja në këtë tregim aprovon shpifjen si metodë për arritje të qëllimit, si dhe promovon dallim gjinor duke i nxitur fëmijët të mendojnë që është turp për vajzat nëse dështon lidhja me një djalë, ndërsa për djalin është në rregull. Përveç kësaj autori edhe në fund të tregimit ka parashtruar pyetjen: Pse Hëna fshihet nga Dielli? Tregimi nuk e plotëson këtë standard. Gjinia femërore dhe mashkullore nuk janë të përfaqësuar në mënyrë të baabartë. Ndarja e roleve është e klishezuar sipas roleve tradicionale.

Në Librin e Leximit të klasës së katërt faqe 170 në përrallën Vajza që u bë Djalë- flitet për një mbret që kishte katër vajza dhe gruan e kishte shtatzënë. Ai hapi fjalën se po të më lindë edhe një vajzë, unë do ta pres vajzën me gjithë të ëmën. Gruas së mbretit prapë i lindi vajzë dhe ajo u detyrua ta mashtroj burrin (mbretin) se kishte prapë djalë. Vajza kur u rrit u detyrua të ik nga shtëpia që të mos merr vesh i ati se nuk ishte djalë. Gjatë rrugës ajo hasi në peripeti të mëdha që me lloje të ndryshme të magjisë ajo u shndërrua në djalë vetëm sa për t'ia plotësuar dëshirën babit të saj. Kjo përrallë bën diskrimin gjinor, ku gjinia femërore sipas kësaj përrallë nuk duhet as të ekzistojë, sa që vajza është dashur edhe gjininë ta ndërroj. Në këtë përrallë nuk kemi asgjë edukative që nxënësit mund të edukohen prej përmbajtjes së saj. Përveç diskriminimit këtu kemi edhe mashtrime që gruaja i bën burrit dhe vajza i bën babës. Kjo përrallë nuk plotëson fare asnjë standard të

teksteve shkollore. Autori nuk ka bërë një përzgjedhje të duhur të përrallës.

Në Librin e Leximit të klasës së katërt, në fq. 235, autori paraqet tregimin Djali është djalë që tregon për një nënë që kishte një djalë dhe një vajzë. Përmbajtja tregon se nëna gjithmonë bënte dallime nëmës djalit dhe vajzës. Vajza për të ishte vetëm për t' i ndihmuar për t' i bërë punët e shtëpisë , ndërsa djali është djalë. Djali ishte i përkëdheluri i nënës dhe kishte shumë të drejta në shtëpi, si dhe çdo herë lavdërohej nga e ëma. Në paragrafin,, Bisedojmë për tekstin, autori tregon se si gratë dhe burrat nuk ishin të barabartë , ndërsa sot ne duhet t' i ikim këtyre dallimeve. Autori është munduar në mënyrë indirekte ta promovon barazinë gjinore, por në qoftë se teksti nuk interpretohet mirë së bashku me mësuesin/en , atëherë përmbajtja do të merr një kahe krejt tjetër, ku do të kemi një diskriminim gjinor, gjithmonë duke favorizuar gjininë mashkullore. Përveç asaj si do të ndjehet gjinia femërore në klasë, kur gjatë tërë orës mësimore do të flitet vetëm për vajza dhe për mundësinë e sjelljes së mirë me ato. Sipas mendimit tim për të aprovuar barazinë gjinore, më mirë do të ishte që autori përmes disa thënieve që kishin thënë të huajt për popullin shqiptarë, në faqen 146 „ Shqiptarët në sytë e të huajve “, ku Xhorxh Bajroni shkruan për vajzat shqiptare që janë të bukura kanë veshje piktoreske,hijeshinë e trupit e ruajnë me gjatësi,ato punojnë në fushë dhe shpesh i ndajnë rreziqet me burrat dhe me fëmijët e tyre....shumë herë ato shkojnë me ta në luftë. Pastaj përmes tregimit të klasës së dytë „ Pemët dhe perimet”, ku flitet për punët që bëjnë së bashku gjyshi dhe gjyshja: Gjyshja grinte kokrra perimesh, ndërsa gjyshi kokrra pemësh. Autori do të ishte më mirë që përmes shembujve pozitiv të promovon barazinë gjinore e jo përmes shembujve negativ siç ka bërë me tregimin „Djali është djalë”.

Në librin e leximit të klasës së pestë, në këngën lirike të këngës popullore „Në më zëntë mali mua “, fq. 104, këngëtari popullor ngacmon tri krijesat më të dashura të burrit. Nënë, motrën dhe gruan. Këngëtari popullor i drejtohet nënës : Në më zëntë mali mua sa vjet zi do të mbash për mua. Nëna i përgjigjet: sa të bëhet guri ujë. Kënga vazhdon edhe me fjalë për motrën që po ashtu e pyet me fjalë të mira dhe jo ofenduese, ndërsa gruas i drejtohet me këto fjalë:

Në me zëntë ma
Mori nën”, e zeza nënë,
Sa vjet zi do maç për mua,
Mori nën”, e zeza nënë ?
Në më zëntë mali mua,
grua, moj e mjera grua,
sa vjet zi do të mbash për mua,
mori jezitja grua.
Sa të marr ujë në krua
Mori jezitja
Laju krihu e harro mua,
Mori jezitja grua.

Gruan, në këtë këngë, këngëtari e quan jezite, që sipas autorit kjo fjalë do të thotë e pabesë. Autori përmes përzgjedhjes së kësaj kënge ka dashur të paraqes figurat letrare stilistike dhe apostrofin, por në anën tjetër me përzgjedhjen e kësaj kënge ka bërë diskriminim gjinor dhe njerëzor. Përmes mësimit të kësaj kënge, nxënësit e klasës së pestë nuk marrin kurrfarë mesazhi edukativ. Kjo përmbajtje e kësaj kënge nuk e plotëson asnjë standard për tekstet shkollore.

Standardi- Pyetje dhe Detyra

Në paragrafin e pyetjeve të këngës: „*Në më zëntë mali mua*” faqe 105, autori shtron këto pyetje : Pse pyetja e parë i bëhet nënës, pastaj motrës, dhe më në fund gruas ? Pse burri i drejtohet ndryshe gruas? Të gjitha këto pyetje që i ka parashtruar autori, janë shumë shqetësuese që na bëjnë të kuptojmë se nxënësit e gjinisë mashkullore, duhet të kuptojnë se nëna dhe motra duhet të duhen më shumë se sa gruaja „jezite” që e thotë kënga popullore.

Autori ka bërë një përzgjedhje jo të duhur të kësaj kënge për të arritur deri te shpjegimi i figurave stilistike dhe apostrofit dhe kjo këngë nuk e plotëson standardin Pyetje dhe Detyra dhe asnjë standard për tekste shkollore.

Në librin leximit të klasës së pestë në faqe 75, te Antonimet, autori jep detyrë : Lidh me shigjetë antonimet, i mirë, i zi, besnik, i gjatë, i hollë, i hershëm, e shumë antonime të tjera, që të gjitha antonimet e përdorura janë të gjinisë mashkullore. Autori asnjë shembull nuk e ka dhënë të gjinisë femërore. Këtu autori nuk ka respektuar standardin e reflektimit të barazisë gjinore në tekstet shkollore si dhe treguesin 7.4, të standardit shtatë që ka të bëjë me atë se detyrat në tekstet shkollore duhet të stimulojnë nxënësit që të bëhen hulumtues të pavarur dhe të gjejnë burime të ndryshme. Nxënësit nuk mundën të bëhen hulumtues, kur autori ka paraqitur një numër të madh antonimesh. Ndoshta, kishte qenë më mirë që autori të kishte kërkuar nga vetë nxënësit që të gjejnë antonime të ndryshme si nga gjinia mashkullore, ashtu edhe nga gjinia femërore. Kjo do të ndikonte në pavarësinë e tyre si dhe në të menduarit e nivelit të lartë.

Standardi- Aspekte gjuhësore

Në librin e klasës së parë të autorit Arif Demolli, në përrallën „Tri të vjela nga një pemë”, fq. 52, që është një përrallë afgane, bëhet fjalë për një pasha i cili duke kaluar përmes fushave , pa një plak që mbëltonte një dru ulliri. Ai i tha: Ju jeni i vjetër dhe duhet të pushoni, dhe përveç kësaj, as vetë allahu nuk e di nëse do të arrish t’i shohësh frutat e kësaj peme. Në këtë përrallë është e përdorur fjala allah që nuk është fjalë e gjuhës shqipe. Po ashtu edhe në fjalorthin e fjalëve të panjohura nuk është përkthimi i kësaj fjale. Kjo pjesë e tekstit bien në kundërshtim me standardin 8, „Aspekte gjuhësore“, që ky standard i referohet teksteve shkollore pa gabime, dhe të jetë në përputhje me normat e gjuhës standarde dhe tu shërbejë nxënësve si shembull. Përzgjedhja e këtij teksti që ka për qëllim dhënien e mesazhit të njeriut të mençur, nuk është adekuate për moshën e fëmijëve të klasës së parë.

Standardi--Lidhjet me aspektet, edukim për pjekuri/pavarësi, edukim për demokraci, edukim paqësor

Në Leximin e klasës së tretë në tregimin e parë fq. 4. ,, Dita e parë e shkollës “ është një rrëfim i shkruar nga Fan Noli, që shkruan për vetën e vet, apo më mirë të themi është një tregim autobiografik . Në këtë tregim përshkruhen sjelljet e mësuesit ndaj Nolit. Sjelljet e mësuesit ndaj Nolit ishin të vrazhda dhe dhunuese që Noli kishte rrëfyer se si mësuesi e rrihte me egërsi dhe se si kishte frikë nga mësuesi dhe nga shkolla. Si detyrë shtëpie, autori jep detyrën: Përshkruani shkurtimisht se si e ke përjetuar Fan Noli ditën e parë të shkollës, d.mth. sipas autorit, ai dëshiron t’i pyet nxënësit se a keni pasur frikë ju nga shkolla apo jo. Autori e ka bërë një përzgjedhje jo të duhur të tregimit, meqenëse këtu kemi të bëjmë me ditën e parë të shkollës, ku fëmijët duhet të shkojnë të lumtur në shkollë dhe të kenë dashuri për mësuesit-et. Ky tregim nuk është i përshtatshëm për fëmijët, kur sot më shumë se kurrë ata kanë nevojë të duan shkollën dhe mësuesin/en. Kjo njësi mësimore nuk e plotëson fare treguesin 10.4, të këtij standardi, që kriter është që teksti shkollor të jetë një ndihmesë jo vetëm në zhvillimin e kompetencave dhe të njohurive lëndore, por edhe në atë të kompetencave personale dhe sociale.

Po ashtu në këtë libër, autori paraqet tregimin „Vështirësitë e Viganit”, fq. 24 në të cilën bëhet fjalë për një djalë që quhet Vigan, i cili ishte kthyer nga Gjermania. Ai atje kishte mësuar gjermanisht, dhe kishte vështirësi në të folur e në të shkruar. Autori, jep disa fjali që kishte shkruar Vigan në gjuhën shqipe. Vigan kishte bërë gabime gjuhësore në të shkruar. Fjalitë e shkruara të Viganit janë: Agimi janë nxënës i mirë. Drita dhe Teuta është shoqe të ngushta. Dritoni, Luani dhe Ylli ushtron të bëhet futbollistë. Si detyrë është dhënë nga autori që nxënësit/et të gjejnë gabimet dhe të përmirësojnë. Ky tregim nuk është i përshtatshëm për nxënësit/et, sepse në klasë mund të ketë edhe nxënës/e që janë të rikthyer nga Gjermania, dhe duhet të mendojmë se si ndihet ai/ajo nxënëse kur, nxënësit tjerë i shikojnë këto gabime dhe mundet të vijë edhe te përqeshja e tyre. Nxënësit/et , mund të lëndohen

emocionalisht. Duke u bazuar në treguesin 10.3 që teksti shkollor ndihmon në mënyrë të drejtpërdrejtë apo të tërthortë, në edukim për demokraci dhe në edukim paqësor, duke u orientuar drejt vlerave etike dhe pedagogjike, atëherë tregimi në fjalë nuk e plotëson treguesin e këtij standardi.

Në faqen 73, autori paraqet tregimin „ Gabimet e Erblinit “ që përshkruan një djalosh të quajtur Erblin i cili ishte kthyer nga Gjermania me familje. Atje kishte qëndruar shumë vjet dhe kishte ndjekur mësimet gjermanisht. Ai bënte gabime të mëdha kur shkruante. Gabimet e tij ishin: „Gjyshi im është shumë e dashur, por gjyshja është edhe më i dashur”. Në tregim autori ka paraqitur edhe disa gabime të tjera që bënte Erblini i rikthyer nga Gjermania. Tregimi nuk është fare i përshtatshëm për nxënësit për arsyes se nuk promovon gjithëpërfshirjen, demokracinë tolerancën si dhe bie në kundërshtim me këtë standard. Përveç që nuk e plotëson këtë standard, teksti nuk është i përshtatshëm për nxënësit/et e kësaj klase, sepse diskriminon nxënësit/et e rikthyer dhe ata/ato do ta ndiejnë vetën të përqeshur dhe të lënë anash nga shoqëria e sidomos nga shkolla, e cila duhet të jetë një institucion që promovon gjithëpërfshirjen e jo që kundërshton atë. Autori, përveç që ka paraqitur këtë përmbajtje jo gjithëpërfshirëse, ai po në këtë faqe, në paragrafin „Të bisedojmë “ shkruan: „ E gjete përse shokëve dhe shoqeve të klasës së Erblinit u vinte për të qeshur ? Është e thjeshtë fare..., Erblini nuk dinte ta përshtaste gjininë e mbiemrit me gjininë e emrit me të cilin përdorej,... shkruan autori. Pastaj, autori kërkon që nxënësit të gjejnë gabimet e Erblinit . Kjo pjesë e tekstit përveç që bie në kundërshtim me standardin e përgjithshëm 10, (Standardi 10, Lidhjet me aspektet edukim për pjekuri/pavarësi, edukim për demokraci, edukim paqes fq. 23. Ministria e Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë) . po ashtu nuk plotëson standardet plotësuese për libër të leximit, siç janë: Standardi 16.1.2.11, që sipas këtij standardi zgjedhja e teksteve duhet të orientohet drejt përvojave dhe interesave heterogjene të fëmijëve e të rinjve me prejardhje familjare, sociale dhe kulturore të ndryshme. Përvoja të ndryshme nga mësimdhënësit dhe nga vetë nxënësit na kanë treguar se si dhe sa ndikon që një nxënësi ti thuhet „ti nuk dinë” e sidomos të pyeten nxënësit e tjerë në prani të tij

se.. „ E gjetet pse po ju vjen të qeshë”? Po e gjetëm, përgjigjen nxënësit/et, Erblini nuk din të përshtat gjininë e mbiemrit me gjininë e emrit me të cilën përdorej. Përmbajtja e këtij teksti nuk është e përshtatshme për nxënës, sepse është një tekst me përmbajtje që nxënësit do të lëndohen emocionalisht.

Standardi--Aspektet metodike dhe didaktike, në të cilën përshkruhet, cilësia, relavanca (thelbësorja) dhe aktualiteti në pikëpamje përmbajtjesore dhe shkencore

Në Leximin e klasës së tretë në faqen 54 dhe 58, autori jep dy rrëfime për trimat e këngëve të kreshnikëve. Njëri rrëfim është i shkruar nga Rifat Kukaj dhe tjetri nga vet autori i këtij teksti, Arif Demolli. Nga Rifat Kukaj, autori ka paraqitur rrëfimin: „Gurët e Kreshnikëve”, ndërsa rrëfimi i shkruar nga vetë autori është: „Mujë Harambashi dh Bali Katravella. Në këto rrëfime popullore bëhet fjalë për dy heronj të këngëve popullore. Autori ka paraqitur këto rrëfime për të paraqitur figurat letrare, metaforën dhe Litotën. Është e kuptueshme kjo, mirëpo në anën tjetër sa i përket moshës së fëmijëve, këto rrëfime paraqesin vështirësi në të nxënit e tyre, duke u bazuar në moshën që kanë nxënësit e klasës së tretë. Këto tregime nuk e plotësojnë standardin 5, që paraqet përshtatshmërinë me moshën e nxënësve.

Në rrëfimin „Mujë Harambashi dhe Bali Katravella ka shumë fjalë të panjohura që nuk gjinden as në fjalorthin e tregimit, përveç kësaj, përmbajtja e tyre nuk është me cilësi të lartë arsimore dhe edukative dhe nuk janë në përputhje me kërkesat e shoqërisë së sotme e të nesërme . Duke u bazuar në standardin 4. Aspektet metodike dhe didaktike, në të cilën përshkruhet, cilësia, relavanca (thelbësorja) dhe aktualiteti në pikëpamje përmbajtjesore dhe shkencore, këto rrëfime bien në kundërshtim me këtë standard. Përveç standardit 4, ky rrëfim bie në kundërshtim edhe me standardin 8. që ka të bëjë me aspekte gjuhësore, në të cilën ky standard si synim ka përshtatjen e moshës dhe aftësive gjuhësore të klasës për të cilën teksti shkollor është konceptuar. Autori, për të paraqitur dhe për t’i njoftuar fëmijët me figurat letrare,

hiperbolën dhe litotën, është dashur të paraqes ndonjë fabul apo ndonjë këngë popullore, që në thesarin e këngëve tona popullore gjejmë shumë sosh që janë krijuar nga fëmijët dhe për fëmijët. Ato janë kënduar prej tyre në momente të ndryshme dhe në lojë. Përmes këtyre këngëve ka pasur mundësi të paraqes (figurat letrare hiperbolën dhe litotën). Në përmbajtje të kësaj përrallë është paraqitur heroizmi mashkullor, si gjini dominuese në tekste shkollore.

Në librin e leximit të klasës së katërt nga autori Xhevat Syla në faqen 91, autori jep anektdën „ Tërshanë n”sofër për darkë “ . Në këtë anektdë flitet për disa miq që ishin të pasinqertë me njëri tjetrin. Ata shkuan në konak te një i Malishevës. Te konakgjiu ata u prezantuan duke e përqeshur njëri- tjetrin. Përqeshjet që ja bënë njëri tjetrit ishin : „Ky shoqi jem është a kali i madh,s”din me folë, po ti mos ja vno roen.” Po ashtu edhe tjetri shok i përgjigjet me këto fjalë : Mos ja vno fort roen kti shoqit tem se kurkun s”ka ma kali se ky. Kjo anektdë ka përmbajtje jo edukative dhe nuk ka të bëjë me kurrfarë mesazhi që fëmijët mund të arsimohen dhe të edukohen nga kjo anektdë. Duke u bazuar në standardin 4, në treguesin 4.1. që i referohet vlerave të larta arsimore dhe edukative që duhet të ketë një tekst shkollor, kjo anektdë nuk e plotëson këtë standard. Autori nuk ka bërë përzgjedhjen e duhur të anektdës.

Standardi--Përmbajtja ndërrkulikulare në Libër Lexim (1-5)

Librat e leximit të këtyre klasave nuk i plotësojnë kërkesat për edukim të nxënësve për ruajtjen e mjedisit, edukim për media, me qëllim që nxënësit /et të përfitojnë kompetenca të përdorimit të mediave elektronike dhe të llojeve të tjera. Këta libra nuk kontribuojnë në zhvillimin e një kulture të të lexuarit edhe pas shkolle. Nuk janë tërheqës, nuk ka udhëzime për përdorimin e bibliotekave dhe të mediave të ndryshme (elektronike dhe të shtypura), informata të ndryshme në lidhje me vlerën dhe me faqet e leximit gjatë kohës së lirë. Poashtu në këto tekste ka shumë pak integrim të lëndëve të ndryshme në njësi mësimore , edhe pse autorët përmes pyetjeve që kanë bërë në fund të tregimeve, kanë pasur mundësi të integrojnë edhe lëndët e tjera.

Në librin e klasës së pestë fq. 140 në tregimin „Peshku i Botës”, bëhet fjalë për një peshk (harengë) që jetonte në Detin e Veriut. Ai dëshironte të notonte rreth botës. Ai filloi të notonte në jug të Atlantikut, rreth Bririt të Oqeanit Indian, rreth Detit të Javës, nëpër Detin e Koraleve, në Paqësorin e Gjerë, rreth Detit të ftohtë Siberian, rreth Oqeanit të ngrirë Antarktik dhe prapë u kthye në Detin e vet të Verit. Përfundimi i tregimit është se peshkun e blenë një njeri të cilin e hëngri për darkë. Ai nuk e paska ditur se peshku e paska shëtitur tërë botën. Autori pyetjet që ka bërë për nxënës janë: Ç’bëri harenga (lloj peshku)?, Çka pa në dete dhe oqeane? Si ndikoi ky udhëtim në harengën? dhe disa pyetje të tjera. Për të bërë integrim të lëndëve, autori ka pasur mundësi të bëjë pyetje të ndryshme, p.sh: Ku gjendet Deti i Veriut ? Çfarë dallimi ka deti prej oqeanit? A mundet të jetoj peshku edhe në oqean ? Pse e ka quajtur autori Peshku i Botës ? Nga këto pyetje, autori ka pasur mundësi që të nxjerrë shumë përgjigje të vlefshme që njëkohësisht bëjnë edhe integrim të lëndëve dhe nxisin të menduarit kritik nxënësve në nivelet më të larta të Taksonomisë së Blumit që është edhe njëra ndër kompetencat e Kornizës së Kurrikulës së re të Kosovës. Autori për detyrë shtëpie ka pasur mundësi të jap që nxënësit të hulumtojnë në shtëpi për këto lloje të peshqve dhe ku gjenden këto detëra. Po ashtu edhe mësimdhënësit meqenëse gjithmonë janë duke u bazuar në tekstet shkollore kanë mundësi që të hulumtojnë më shumë edhe në internet dhe në tekste të tjera për të marrë informacionet e panjohura që i kanë në libër, p.sh, në pyetjet për detrat, llojet e peshqve,etj. Vlen të përmendet që po në këtë libër të leximit të klasës së pestë fq. 129, është një përrallë e shkruar nga Arif Demolli ***„Përralla për një lumë dhe për një dashuri “*** që flitet për dy pleq që njëri ankohej se vendi ku jetonte ai nuk ka lumë dhe ishte thatësi e madhe. Lumi e dëgjoi këtë bisedë të tyre dhe u nda në dysh , që gjysma e parë u nda në shtatin e ri e gjysma e dytë në shtratin e vjetër. Dhe prej sot e asaj dite ky lumë jeton me trupin e ndarë në dysh. Autori në këtë përrallë jep edhe informacione shtesë duke bërë edhe integrimin e lëndëve, kur u tregon nxënësve se është ndarja në dysh e lumit dhe u tregon se edhe ne kemi një lumë që ndahet në dysh, e ka fjalën për lumin Nerodime. Dhe çështë me e rëndësishmja e kësaj, autori për

detyrë jep që nxënësit të gjejnë lumin Nerodime në hartë dhe të ndjekin rrjedhën e tij, d.m.th ka bërë integrimin e lëndëve, (lexim, gjuhë, gjeografi). Përmes këtij tregimi, autori ka pasur mundësi edhe të jap sugjerime, duke u iu rekomanduar nxënësve dhe mësimeve të realizojnë edhe një ekskursion për të vizituar lumin Nerodime. Përmes përmbajtjeve të teksteve shkollore, pyetjeve dhe detyrave, tekstet

mund të kontribuojnë dukshëm në integrimin e fushave ndërrkulikulare që po ashtu është një kompetencë kryesore e sistemit të arsimit në Kosovë.

Standard--Paraqitja, pamja, qartësia *Ilustrimet në libër Lexim (1-5)*

Në librin e leximit të klasës së dytë faqe 6, në poezinë,, Nëne e babë shumë i dua “, poeti përshkruan dashurinë e madhe që kanë fëmijët ndaj prindërve. Në ilustrimin paraqitet vetëm babai duke përkëdhelur djalin, ndërsa ilustrimi i nënës mungon. Tregimi bie ndesh me treguesin 3.4 të këtij standardi, ku thotë se, Ilustrimet duhet të jenë të mjaftueshme për njësinë mësimore.

Në librin e klasës së tretë, faqe 163, në njësinë „Eni në bibliotekë”, flitet për një vajzë e cila rregullisht shkonte në bibliotekë për të marrë libra të ndryshëm për të lexuar. Tregimi flet për një vajzë,ndërsa në ilustrim është i paraqitur një djalë. Tregimi nuk e plotëson treguesin fare 3.3 të standardit 3, ku thotë se ilustrimet duhet të janë të llojllojshme dhe të përputhen me përmbajtjen e njësisive mësimore.

Në librin e klasës së dytë faqe 90, në këngën popullore „ Kuqeshë, Kuqeshë, është e ilustruar vetëm koka e lopës, që ka përputhshmëri me këngën popullore, ndërsa në anën tjetër, autori kur bën komentimin e këtyre vargjeve, thotë se mjelësja i drejtohet me fjalë të buta lopës për ta mjelur. Autori, askund nuk ka paraqitur ilustrime që kanë të bëjnë me një femër, siç e quan autori mjelëse. Ilustrimi për këtë këngë popullore nuk përputhet me standardin 3. ku thotë se ilustrimi që gjendet në tekst nuk duhet të përmbajë vetëm atë që gjendet në tekst, por duhet të përmbajë informata plotësuese për tekstin duke i nxitur kështu nxënëset/it që të merren në mënyrë të thelluar me tekstin.

Standardi---Përshtatshmëria me moshën Libër Leximi (1-5)

Përralla e Librit të Leximit (klasa e tretë), „Tri të vjela nga një pemë” në faqen 52 është një përrallë afgane që nuk është e përshtatshme për moshën e nxënësve të klasës së parë, duke u bazuar në atë se ka shumë fjalë të panjohura dhe disa fjalë nuk janë edhe fare të përkthyer. Poashtu në faqen 54 dhe 58 të po këtij libri jepet përralla „Mujë Harambashi dhe Bali Katravella”, që është një përrallë jo e përshtatshme për moshën e fëmijëve dhe ka shumë fjalë të panjohura, të cilat nuk gjinden fare në fjalorth. Këto përralla bien në kundërshtim me treguesin 16.1.2.9 të standardeve specifike, ku thuhet se Libri i leximit duhet të përmbajë një zgjedhje cilësore dhe të përshtatshme me moshën e nxënësve me shembuj edhe nga letërsia e popullit të vet, duke kontribuar në formimin dhe edukimin letrar në gjuhën dhe kulturën e vet.

Përfundim dhe rekomandime

Analiza e teksteve shkollore (Libër Leximi 1-5) rezultoi me disa gjetje dhe përfundime që në të ardhmen, këto gjetje mendoj se do të rezultojnë në përmirësimin e mëtejshëm të teksteve shkollore në qoftë se autorët e teksteve bazohen në plotësimin e standardeve në përmbajtjet e teksteve shkollore.

Nga të dhënat e nxjerra nga ky hulumtim mund të përfundojmë se Libër Lexim (1-5) përcjellin mangësi, lëshime të natyrave të ndryshme, që jam përpjekur t’i evidentoj që në të ardhmen hartuesit e teksteve t’i kenë parasysh dhe t’i eliminojnë ato, duke ngritur kështu nivelin profesional të teksteve shkollore të gjuhës shqipe për klasën (1-5). Shumë përmbajta mësimore të këtyre librave janë kryesisht arkaike dhe të bazuar në folklor, që promovojnë paragjykim apo diskriminim të gjinisë femërore, heroizëm mashkullor dhe vetë-viktimizim. Përmbajtjet në këto libra janë më shumë në favor të rolit dominues të mashkullit. Personazhet e gjinisë femërore në këto tekste paraqiten kryesisht në role të amvisës. Diskriminimi i gjinisë femërore paraqitet

sidomos në përralla të ndryshme, ku paraqitet dëshira për të lindur vetëm djalë. Prandaj shumë përmbajtje mësimore nuk e plotësojnë standardin e barazisë gjinore.

Sa i përket standardit përshtatshmëria e teksteve me moshën e nxënësve, Libri Leximit për klasën e tretë ka 184, faqe, Libri i Leximit për klasën e katërt ka 245 fq. dhe Libri i Leximit për klasën e pestë ka 235, që nuk përputhet me moshën e fëmijëve 6- 11 vjeçar. Gjuha e shkrimeve në disa njësi mësimore, e sidomos në disa përralla nuk është e konceptuar në përputhje me moshën dhe mundësitë gjuhësore të klasës, për të cilën teksti shkollor është adekuat. Disa tregime dhe përralla që janë të paraqitura janë shumë të ngarkuara me fjalë të panjohura, gjë që nuk janë as në fjalorin e njëjësive mësimore dhe janë fjalë të vjetra që nuk përputhen me moshën e fëmijëve.

Disa njësi mësimore në Librat e Leximit (1-5) nuk e plotësojnë standardin, „Përpunimi dhe përpilimi didaktik, sepse nuk janë të përshtatshëm për tipa të ndryshëm të nxënësve /eve, p.sh me nxënës/e që mësojnë (në mënyrë vizuale, përkatësisht kognitive apo vepruese. Po ashtu këto tekste mësimore nuk nxisin tek nxënësit të mësuarit e pavarur të tyre, përkundrazi ka përmbajtje mësimore që krijojnë edhe frikë të nxënësit nga mësimdhënësi dhe nga shkolla.

Në shumë tregime, përralla, anekdota, këngë popullore, poezi dhe shembuj të ndryshëm nuk ka përmbajtje me cilësi të lartë, dhe nuk janë në përputhje me kërkesat e shoqërisë së sotme e të së nesërme. Librat e Leximit (1-5) nuk e plotësojnë standardin katër, që libri shkollor duhet të ketë cilësi, përmbajtje shkencore dhe të jetë në përputhje me kërkesat e shoqërisë. Përmbajtjet janë shumë të vjetra dhe nuk kanë nivel të lartë bashkëkohor.

Gjuha e shkrimeve në këta libra, e sidomos në librin e klasës së tretë, nuk është e kuptueshme për moshën dhe mundësinë gjuhësore të klasës, për të cilën teksti është konceptuar. Gjatësia e disa njëjësive mësimore është shumë e madhe për këtë moshë dhe është e përmbushur me fjalë shumë arkaike që nuk përkojnë me kohën e sotit.

Librat e Leximit (1-5) nuk e plotësojnë standardin, Ilustrimet në tekstet shkollore për arsye se shumë njësi mësimore nuk ndërlihen gjithmonë me përmbajtjen dhe mesazhin e njësisë. Shumë shpesh edhe

në ilustrime hasim pabarazi gjinore. Në disa ilustrime edhe pse në përmbajtje flitet për gjininë femërore, ilustrimi është i paraqitur me gjininë mashkullor.

Përzgjedhja e përmbajtjeve mësimore në shumicën e teksteve nuk është bërë në mënyrë të duhur, nuk ndihmon nxënësit/et për edukim paqësor dhe për demokraci, që do të thotë nuk e plotësojnë këtë standard.

Tekstet shkollore, Libër Lexim (1-5) nuk i përmbushin standardet për hartimin e teksteve shkollore, të hartuara nga MASHT së bashku me Internacional Project in Education (IPE), pjesë e Shkollës së Lartë Pedagogjike të Cyrihut.

Tekstet shkollore, Libër Leximi (1-5) duhet të ndërrohen sepse nuk kanë përputhshmëri me Kornizën e Kurrikulës së Re.

Në të ardhmen, autorët/et e teksteve mësimore t'i përmbahen standardeve për hartimin e teksteve shkollore. Përmbajtjet në tekstet shkollore të jenë me cilësi të lartë dhe të kenë vlerë të lartë edukative arsimore dhe të jenë në përputhje me kërkesat e shoqërisë. Të shfrytëzohet literaturë bashkëkohore duke mos e lënë anash edhe letërsinë popullore, mirëpo gjithmonë duke promovuar traditat me vlerë pozitive të popullit tonë. Autorët/et e teksteve duhet të jenë më të emancipuar në aspektin e barazisë gjinore, si dhe të kenë njohuri të mira për Kurrikulën Barazia gjinore në tekstet shkollore të promovohet me shembuj pozitiv dhe konkret. Rolet gjinore t'i paraqesin të ndryshme si për gjininë mashkullore ashtu edhe për gjininë femërore, vetëm kështu mund të krijojnë bindjen te nxënësit, se rolet ndryshojnë dhe janë të realizueshme për të dy gjinitë. Përcjellja e mesazhit të bartet duke dhënë shembuj pozitiv, e jo përmes shembujve negativ. Gjuha e tekstit shkollor të jetë pa gabime, në përputhje me normat e gjuhës standarde dhe të jetë adekuate për të dy gjinitë që mund t'u shërbejë nxënësve/eve si shembull. Njësitë mësimore të jenë më të shkurtra të përshtaten me moshën e nxënësve/eve. Në tekstet shkollore të bëhet integrimi i lëndëve përmes përmbajtjes, e sidomos përmes pyetjeve dhe detyrave që të paraqitura në paragrafin në fund të njësisë. Do të ishte e domosdoshme që përveç redaktorëve letrarë, tekstet të kalojnë edhe nëpër duart e redaktorëve gjuhësorë.

Autorët/et gjatë hartimit të teksteve duhet të marrin në konsideratë ndryshimet në shoqëri, kulturë dhe ekonomi të vendit tonë.

Literatura

Demolli Arif. Libër Leximi 1 (2010) , Shtëpia Botuese „ Libri Shkollor”. Prishtinë.

Demolli Arif. Libër Leximi 2 (2012),Shtëpia Botuese „Libri Shkollor “. Prishtinë

Demolli Arif. Libër Leximi 3 (2013) Shtëpia Botuese „Libri Shkollor”. Prishtinë.

Koliqi, Hajrullah: Historia e arsimit dhe e mendimit pedagogjik shqiptar, Universiteti i Prishtinës dhe Libri shkollor, Prishtinë, 2002.

Koliqi Hajrullah: Historia e Pedagogjisë Botërore I, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë,1997

Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (2011) .Prishtinë: Ministria e Arsimit e Shkencës dhe e Teknologjisë.

Koliqi, Donika. Barazia për tekstet Gjuhës Shqipe dhe të lëndëve shoqërore të shkollës fillore të Kosovës. Prishtinë, 2014

Syla Xhevat. Libër Leximi 4 (2007) Shtëpia Botues „Libri Shkollor”. Prishtinë

Syla Xhevat. Libër Leximi 5, (2007), Shtëpia Botuese „Libri Shkollor” Prishtinë

Standarde për Tekstet shkollore (2011). Prishtinë. Ministria e Arsimit Shkencës dhe Teknologjisë.

KOMUNIKIMI JOVERBAL DHE VERBAL GJUHA E TRUPIT

Gani Pllana, PhD Student, QSA Tiranë
E-mail: ganipllana44@gmail.com

Albulena Pllana Breznica, studente në studimet për magjistraturë në
Fakultetin e Gjuhëve, Kulturës dhe Komunikimit UEJL Tetovë
E-mail: albulena.c@hotmail.com

*Nuk e di cili është kuptimi i jetës, por është e pamundur që jeta të mos
ketë një kuptim.
Albert Ajnshtajn*

Përmbledhje

Lindja e teorisë së komunikimit gjuhësor në kuadrin e shkencave të komunikimit i përket një kohe të vonët të zhvillimit të mendimit shkencor gjuhësor, meqë është ndërtuar pak a shumë mbi bazën e arritjeve të fushave të tjera të dijes, jo vetëm me karakter shoqëror, të afërta me të, por edhe me ato me karakter të përpiktë e zbatimor. Sipas kërkimeve nga shkencat e komunikimit lëvizjet trupore përbëjnë 55% të transmetimit të mesazhit, fjalët 7% dhe 38% e mesazhit jepet nga përdorimi i zërit. Gjuha e trupit ka tejkaluar shpejt kuadrin e kërkimeve shkencore. E sot mund të themi se ka gjetur zbatime të mëdha në marketingun bashkëkohorë, në politikë, sociologji, reklama apo kriminalistikë.

Ajo që është e veçantë te komunikimi joverbal është fakti që ne u dërgojmë mesazhe të tjerëve dhe kundër vullnetit tonë. P.sh ne shpesh skuqemi apo djersitemi në mënyrë të pavullnetshme. Madje në shumë raste këto mesazhe janë në kundërshti të plotë me atë që themi me fjalë. Vetëm rreth një e katërta e njerëzve janë në gjendje të identifikojnë elementët e gjuhës së trupit që ata vetë përdorin në jetën e përditshme.

Fjalët kyçe: gjuha e trupit, komunikim joverbal, komunikim verbal, teori komunikimi.

NON-VERBAL AND VERBAL COMMUNICATION-BODY LANGUAGE

Abstract

The creation of the theory of language communication, in the context of communication sciences, belongs to a recent time of the development of scientific language (linguistic) thinking, since it is built more or less on the basis of the accomplishments of the other fields of knowledge, not only with societal character, which are close to it, but also to those with exact and applicable character. According to researches out of communication sciences, body movements comprise 55% of broadcasting the message, words 7% and 38% of the message is given by the use of voice. Body language has quickly exceeded the context of scientific researches. And today we can state that it has found huge applications in contemporary marketing, in politics, sociology, advertising or criminology.

What is special about nonverbal communication is the fact that we send messages to others even against our will. For example we often blush or sweat involuntarily. Even in many cases these messages are in complete contradiction with what we say in words. Only about a quarter of people are able to identify the elements of body language that they themselves use in everyday life.

Key words: *body language, non-verbal communication, verbal communication, communication theory*

HYRJE

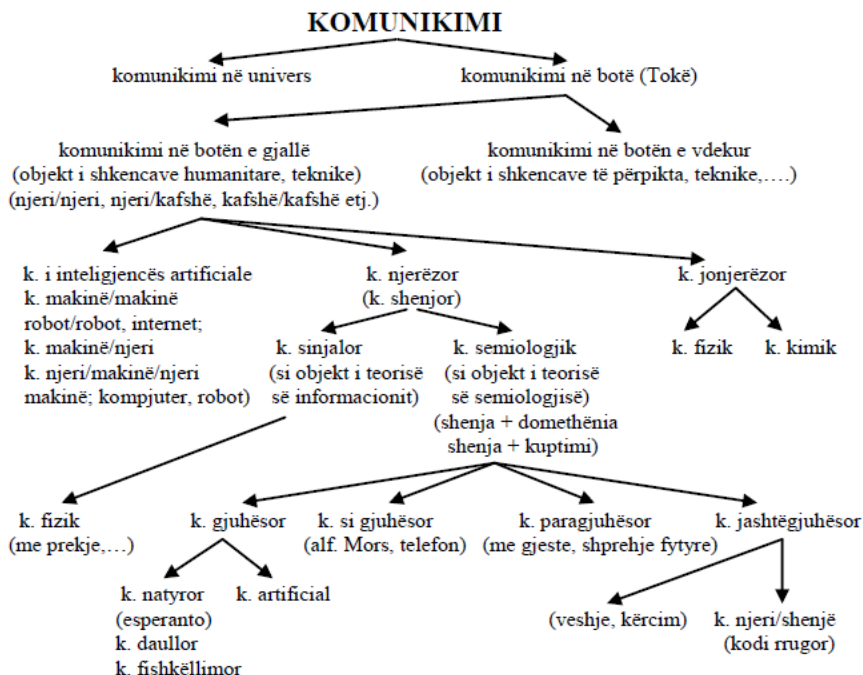
Thelbi i konceptit “komunikim”

Thelbi i konceptit “komunikim” lidhet me kuptimin “hyrje në lidhje”. Fjala që e shënon këtë koncept të zakonshëm është ngritur në një term shkencor që lidhet me objektin e shumë fushave të dijes që sot kanë marrë emrin “shkencat e komunikimit”, si të filozofisë, të psikologjisë, të pedagogjisë, të sociologjisë, të antropologjisë, etnologjisë, si edhe vetë gjuhësisë.

Në bazë të Teorisë së komunikimit si shkencë universale qëndron Teoria e informacionit. Vështruar nga kjo pikëpamje, e futur në çdo fushë dije me sistemin konceptor bazë të saj Teoria e

komunikimit, duhet specifikuar në përputhje me fushën ku hyn, siç mund të thuhet për lidhjen e saj me gjuhën “*Teoria e komunikimit gjuhësor*”. Nga ana tjetër Teoria e komunikimit mund të hyjë në një fushë edhe më të gjerë, siç mund të jetë komunikimi semiologjik ose semiologjia e komunikimit, në të cilën futet edhe teoria e komunikimit gjuhësor ((Baylon 2004, f. 98).

Klasifikimi i formave të shfaqjes së dukurisë së komunikimit



Lindja e semiologjisë së domethënies dhe e antropologjisë strukturore

Përfshirja nga strukturalizmi frëng i shenjave joverbale, si gjestet, simbolet e ndryshme (flamurët, emblemat), reklamat, kinemaja etj. çoi në lindjen e semiologjisë së domethënies (të shenjave joverbale), krahas gjuhësisë së kuptimit (shenjave verbale, fjalëve).

Kështu një varg përfaqësuesish të strukturalizmit frëng si Barti, Grimasi, Teodorovi, Kristevai u morën me analizën e dukurive të ndryshme të kulturës dhe të jetës shoqërore, duke përfshirë këtu shenjat joverbale. *Shenjat joverbale* sipas tyre, duke patur domethënie (kuptim) shprehin mesazh njësoj si *shenjat verbale*, pra ato bëhen objekt i semiologjisë, e cila përfshihet në gjuhësi. **Komunikimi joverbal**, në veçanti mjetet e komunikimit masiv bëhen pjesë e **komunikimit verbal**. Kështu mund të sillen shembuj nga interpretimi i reklamës “Gërvish dhe fito”, reklamat e një filmi etj.

Komunikimi si proces

Komunikimi është çdo proces, në të cilin ndajnë një informacion, ide dhe ndjenja. Ai nuk përfshinë vetëm fjalët e folura apo të shkruara, por edhe gjuhën e trupit, manierizmat personal dhe stilin çdo gjë që i shtohet kuptimit të një mesazhi.

Elementet e komunikimit janë disa: Marrësi- dhënësi, mesazhet, kanalet, zhurma, Feedback, dhe mjedisi.

Për të kuptuar rolin e komunikimit joverbal mund të bëni një eksperiment të thjeshtë. Shikoni një film apo emision debati duke ia ulur zërin në minimum televizorit. Shumica prej nesh janë në gjendje të kuptojnë qëndrimet emocionale dhe ndjenjat e folësve pavarësisht se nuk dëgjojmë asnjë fjalë. Madje në raste të veçantë nëse njihni kontekstin e bisedës dhe personazhet mund të kuptohet edhe ndonjë pjesë nga përmbajtja e saj. Në fakt është e pamundur për një njeri të mos e përdor **komunikimin joverbal**.

Po aq i vogël është numri i atyre që “kapin” dhe analizojnë mesazhet e komunikimit joverbal që “lëshojnë” të tjerët. Por nëse

aftësohemi për të njohur dhe përdorur gjuhën e trupit mund të kuptojmë më mire qëndrimin dhe ndjenjat e të tjerëve. Madje në disa raste mund të qartësojmë edhe qëndrimin dhe ndjenjat tona ndaj të tjerëve.

Zhvillimi i procesit të komunikimit dhe elemente të trajtimit praktik

Komunikimi nuk përfshin vetëm fjalët por edhe shumë më i gjerë ku përfshihen fjalët, gjestet, lëvizjet, mimika e të tjera janë këto elemente që përbëjnë shkencën e komunikimit.

Njeriu kur lind nuk dinte të fliste, atëherë i vetmi mjet komunikimi ishte trupi i tij. Më pas lindi fjala, por edhe pse evoluimi solli fjalën mjetin më të rëndësishëm të komunikimit, në mënyrë instiktive më së miri ai ka përdorur edhe një gjuhë tjetër, atë që e quajmë gjuhën e trupit.

KOMUNIKIMI VERBAL

Në procesin e komunikimit përmes gjuhës së folur, është jashtëzakonisht i rëndësishëm procesi i të dëgjuarit. Të dëgjuarit ka të bëjë me përqendrimin e vëmendjes ndaj mesazheve, informacioneve që përcillen, përkatësisht dërgohen nga dikush tjetër. Është mjaftë e rëndësishme edhe marrja e shënimeve të shkurtra derisa dikush përcjell mesazhet deri te dëgjuesi - marrësi i mesazheve (fig. 1).



Fig. 1. Marrja e shënimeve të shkurtra derisa dikush përcjell mesazhet deri te dëgjuesi - marrësi i mesazheve

Stili i gjuhës është i lidhur me rolet që kemi. Gratë përdorin gjuhën raport (intime). Burrat përdorin gjuhën raport (ruajtja e pozicionit, statusit, shfaqin aftësi e njohuri). Komunikimi verbal është i rëndësishëm jo vetëm në komunikimin e përgjithshëm por edhe në komunikimet zyrtare. Vëmendje kryesore gjatë komunikimit verbal duhet të jepet mënyrës se si tingëllon ajo që e themi. Lartësia e zërit luan një rol mjaft të rëndësishëm. Folja e shpejtë mund të jetë pengesë e komunikimit; pranuesi i porosisë mund që të lëshojë diçka nga porosia e pranuar, ndërsa nëse fjalimi është monoton atëherë paraqitet rreziku që të paraqitet mosinteresim për temën. Sa i përket stilit dhe gjuhës duhet që t'i largohemi përdorimit të shkurtesave dhe përdorimit të fjalëve të panevojshme. Zakonisht duhet të përdoren fjalë të thjeshta, të shkurta dhe të kuptueshme.

GJUHA E TRUPIT

Njeri i nxitur nga subkoshienca e tij, *përdorë trupin shpeshherë, fytyrën, sytë, lëvizjet e gjymtyrëve*, për të treguar gjendje të ndryshme emocionale. Nëpërmjet fjalëve zërit apo lëvizjeve të trupit, transmetojmë mesazhe tek njëri- tjetri, apo pasqyrojmë ndjenjat tona, si frikën, gëzimin, befasinë, të vërtetën apo gënjeshtërën. Sipas kërkimeve nga shkencat e komunikimit lëvizjet përbëjnë 55% të transmetimit të mesazhit, fjalët 7% dhe 38% e mesazhit jepet nga përdorimi i zërit. *Gjuha e trupit* ka tejkaluar shpejt kuadrin e kërkimeve shkencore. E sot mund të themi se ka gjetur zbatime të mëdha në marketingun bashkëkohorë, në politikë, sociologji, reklama apo kriminalistikë.

Një shprehje amerikane thotë: “Nuk ka rëndësi se çka thua po rëndësi ka se si e thua”. Qoftë në marrëdhëniet personale në mes të dy personave, qoftë edhe tek e folura në publik ku realisht pjesa e folur e komunikimit verbal përbën vetëm të impaktit që ti ke tek të tjerët. Ajo që është e rëndësishme për të thënë në një rast të tillë, është ajo që jo thjeshtë gjuha e trupit komunikimi verbal në përgjithësi se gjuha e trupit është pjesë e komunikimit të përgjithshëm, ka një element të rëndësishëm jo thjesht për shkak të vëllimit por edhe sepse lidhet drejtpërdrejt me pavetëdijen dhe pse thotë në fakt shpesh atë që është

ndjesia, atë çfarë ndjen realisht njeriu nga brenda edhe atëherë kur nuk duam ta shprehim kur nuk duam ta themi. Kjo është arsyeja pse ne nuk mbështetemi tek ajo se çfarë njerëzit, ai që kemi përball na thotë, por nga ana tjetër përpiqemi t'i kapim shikimin, shikojmë si reagon, si lëviz, kokën, duart sytë etj.

Njeriu nga natyra është si puna e një libri që mund të lexohet mirëpo në fakt nuk është edhe aq lehtë për ta kuptuar, mirëpo janë disa elemente që të qojnë deri te dyshimi që më vonë të qojnë edhe te e vërteta pra komunikimi përdoret në kriminalistikë dhe jo vetë, aty po ka aplikim siç thamë më herët edhe më shumë fusha të studimit.

Do të paraqesim disa këshilla praktike sipas imazheve:



Fig. 2. Një çift që janë të kapur dorë për dore

Figura 2.: Bëhet fjalë për një çift që janë të kapur dorë për dore. Po të vëmë re në mënyrë se si janë kapur dorë për dore këta të dy do të shikojmë se cili është më dominant, cili është më i fuqishëm, cili është udhëheqësi që prinë, pra në këtë rast është mashkulli (Pettijohn 1997, f. 149).



Fig. 3. Një vajzë e djalë me qëndrimin e tyre japin mesazh se janë nën një depresion

Figura 3.: Kjo vajzë dhe ky djalë me qëndrimin e tyre japin mesazh se janë nën një depresion shumë të lartë. Djali, nuk dëshiron fare të shoh njeri tjetër dhe të komunikojë me dikë!



Fig. 4. Veshje e një fshatari Fig. 5. Veshje elegante Fig. 6. Veshje e një punëtori

Figura 4.: Burri qëndron krenar kur paraqitet me një veshje nga vendi i tij. Shikon me kureshtje dhe me grushtin mbledhur tregon se është e gatshëm edhe për sakrificat të ndryshme.

Figura 5.: Veshje elegante, sipas kohës. Një krenari e tepruar. Ngjyra e këpucëve nuk është në përputhje me rrobat.

Figura 6.: Punëtori i disponuar pret urdhra për punë. Ndihet krenar që mund të bëj punë për mirëqenien e vet sociale. Syzet dhe këpucët janë shenja se bën punë mjeshtri në punëtori, ku punohet me lëndë djegëse dhe me saldime të ndryshme.

Pra nga këto pesë figura (2-6) me mesazhet e tyre ne shikuar domethënie të ndryshme. Ne nuk duhet të harrojmë që këto detaje kaq të vogla siç janë mënyra se si shikojmë, mënyra se si lëvizim apo si krijojmë marrëdhënie me personat e tjerë në ambiente të ndryshme janë gjëra tepër të vogla por që kanë rëndësi tepër të madhe pra si ndikojmë pozitivisht apo negativisht në imazhin tonë (Meunier 2009, f.155).

GJUHA E TRUPIT DHE KOMUNIKIMI JOVERBAL

Mund t’iu ketë ndodhur shpesh të bëni pyetje dhe të merrni përgjigje që nuk ju bindin. Përse? Madje mund të keni pasur përshtypjen se i pyeturi nuk po thotë të vërtetën. Një nga arsyet kryesore është sepse përgjigja *verbale* (me fjalë) që merrni nuk përputhet me disa veçori të sjelljes së personit që po pyesni. P.sh. nëse pyesni një fëmijë nëse ka marrë diçka pa leje dhe ai përgjigjet menjëherë “jo”, ndërsa fsheh duart pas shpine, mund të jeni i bindur se nuk po thotë të vërtetën.

Në raste të tjera mund t’ju ketë ndodhur që të kuptoni se një i panjohur ndihet i interesuar për ju (p.sh. në një kafe apo restorant) pavarësisht se nuk keni shkëmbyer asnjë fjalë. Nga e merrni këtë informacion? Pikërisht përmes komunikimit joverbal dhe gjuhës së trupit. Ndryshe nga komunikimi verbal, komunikimi joverbal nuk ndërtohet përmes fjalëve. Përkundër idesë së përgjithshme, studimet vërtetojnë se komunikimi joverbal është shpesh shumë më i vlefshëm sesa ai verbal. Një nga arsyet kryesore lidhet me faktin se komunikimi verbal lidhet me pjesën e vetëdijshme të mendjes së njeriut, ndërsa komunikimi joverbal mund të shërbejë për të komunikuar qëndrimet apo ndjenjat tona që dalin drejtpërdrejt nga pavetëdija. Kjo është arsyeja përse të dashuruarit nganjëherë “kuptohen” më shumë me sy apo gjeste sesa me fjalë. Kjo është arsyeja përse ne kuptojmë kur

dikush na ka frikë ose nuk na pëlqen, pavarësisht se me fjalë mund të thotë të kundërtën. Në shumë raste, pikërisht sepse i shpëton vetëdijes, gjuha jonë e trupit mund të na “tradhtojë” duke u dhënë të tjerëve informacione që nuk do të donim t’ua jepnim. P.sh. në shumë stacione policie në SHBA policët përdorin analizën e gjuhës së trupit për të gjykuar nëse një i dyshuar thotë të vërtetën apo jo.

Mund ta fillojmë analizën tonë duke shikuar termin “komunikim joverbal”. Ai nënkupton në radhë të parë një komunikim që zhvillohet pa fjalë ose mjete gjuhësore. Në vend të fjalëve, ky lloj komunikimi përdor shprehjet e fytyrës, qëndrimin dhe gjestet, shikimin, mënyrën sesi e kontrollojmë mjedisin tonë, mënyrën sesi vishemi, madje edhe elementë si tonin apo ritmin e zërit.

Veçoritë e komunikimit joverbal

Për të kuptuar rolin e komunikimit joverbal mund të bëni një eksperiment të thjeshtë. Shikoni një film apo emision debati duke ia ulur zërin në minimum televizorit. Shumica prej nesh janë në gjendje të kuptojnë qëndrimet emocionale dhe ndjenjat e folësve pavarësisht se nuk dëgjojmë asnjë fjalë. Madje në raste të veçantë nëse njihni kontekstin e bisedës dhe personazhet mund të kuptohet edhe ndonjë pjesë nga përmbajtja e saj.

Në fakt është e pamundur për një njeri të mos e përdorë komunikimin joverbal.

Ajo që është e veçantë te komunikimi joverbal është fakti që ne u dërgojmë mesazhe të tjerëve edhe kundër vullnetit tonë. P.sh. ne skuqemi apo djersitemi në mënyrë të pavullnetshme. Madje në shumë raste këto mesazhe janë në kundërshti të plotë me atë që themi me fjalë. Vetëm rreth një e katërta e njerëzve janë në gjendje të identifikojnë elementët e gjuhës së trupit që ata vetë përdorin në jetën e përditshme. Po aq i vogël është numri i atyre që “kapin” dhe analizojnë mesazhet e komunikimit joverbal që “lëshojnë” të tjerët. Por nëse aftësohemi për të njohur dhe përdorur gjuhën e trupit mund të kuptojmë më mirë qëndrimin dhe ndjenjat e të tjerëve. Madje në disa raste mund të qartësojmë edhe qëndrimin dhe ndjenjat tona ndaj të tjerëve.

Komunikimi joverbal e merr kuptimin e tij të plotë në kuadër të ndërveprimit me njerëzit që na rrethojnë. Një funksion i rëndësishëm i tij është menaxhimi i identitetit apo i imazhit tonë.

Shpesh gjuha e trupit na e lehtëson punën duke kryer misione që fjalët nuk mund të marrin përsipër. Përfytyroni, p.sh. veten duke hyrë në një lokal të mbushur plot. Qëndrimi që merrni, lëvizjet dhe shikimet tuaja përcjellin mesazhe të qarta tek të tjerët duke u përpjekur të “shesin” imazhin tuaj. Përmes gjuhës së trupit ju mund të kuptoni madje cili prej të pranishmëve është i interesuar apo i tërhequr prej jush. Mendoni sikur në këtë proces, në vend të gjuhës së trupit të përdornit fjalët: *“Mirëdita. Unë jam tip interesant, tërheqës dhe kam ardhur për të gjetur vajzën më të bukur në mesin tuaj!”* Sipas të gjitha gjasave, fjalët nuk do të tregoheshin shumë efikase në këtë rast.

Komunikimi joverbal na mundëson gjithashtu të përkufizojmë më qartë marrëdhëniet që duam të ndërtojmë me të tjerët.

Disa njerëz janë më të aftë sesa të tjerët për të kuptuar gjuhën e trupit. Në të vërtetë, ata që janë më të aftë për ta kuptuar këtë gjuhë, janë dhe më të aftë për ta përdorur atë.

Gjithashtu femrat janë përgjithësisht më të afta sesa meshkujt në fushën e komunikimit joverbal. Kjo vjen sepse, siç e kemi përmendur më herët, femrat janë më të ndjeshme ndaj ndjenjave të të tjerëve sesa meshkujt dhe komunikimi joverbal zbulon në radhë të parë ndjenjat dhe qëndrimet e të tjerëve.

Komunikimi joverbal mund të përmirësohet përmes trajnimeve ose qoftë edhe përmes leximeve dhe ushtrimit autodidakt.

Faktorët që ndikojnë në komunikimin joverbal

Ekzistojnë disa elementë universalë të gjuhës së trupit. Studiuesi Paul Ekman ka identifikuar 6 shprehje themelore të fytyrës që janë pak a shumë të njëjta në të gjithë planetin: lumturi, trishtim, frikë, zemërim, neveri dhe befasi. Është vënë re madje se edhe fëmijë që kanë lindur të verbër përdorin shprehje të tilla të fytyrës.

Megjithatë shumë elementë të gjuhës së trupit ndryshojnë në varësi të faktorëve të ndryshëm. Më poshtë do të trajtojmë dy prej këtyre faktorëve kryesorë: kulturën dhe gjininë.

Femrat përgjithësisht përdorin kontaktin me sy më tepër sesa meshkujt, kanë ton zëri më të ndryshueshëm gjatë bisedës dhe ndërveprojnë në distanca më të vogla sesa meshkujt (qoftë me meshkuj, qoftë me femra të tjera). Burrat zakonisht e mbajnë trupin të përkulur lehtë përpara më shpesh sesa femrat. Ata synojnë zotërimin e hapësirës së përbashkët dhe e arrijnë këtë më lehtë. Femrat priren të qëndrojnë përballë bashkëbiseduesit, ndërsa meshkujt priren të ruajnë një lloj këndi orientimi të trupit ndaj personit tjetër. Femrat përdorin më tepër shprehje të fytyrës dhe gjeste në përgjithësi, por meshkujt përdorin më tepër gjeste që synojnë “zotërimin” e hapësirës dhe bisedës.

FUNKSIONET E KOMUNIKIMIT JOVERBAL

Zakonisht gjuha verbale dhe ajo joverbale shoqërojnë njëra-tjetrën. Por nëse komunikimi verbal mund të ndërpritet, komunikimi joverbal është i vazhdueshëm në çdo çast. Më poshtë do të shohim disa nga funksionet e komunikimit joverbal.

Elementet e komunikimit joverbal

Komunikimi joverbal shpesh mund të jetë më i kuptueshëm, se sa të shprehurit përmes gjuhës së folur. Po të nisemi nga një fjalë e urtë e vjetër: “*Gjestet flasin më shumë, sesa fjalët*” e cila mbart në vetvete më shumë të vërteta, nga sa mund të perceptojnë njerëzit. Gjestet dhe prejardhja e tyre në kulturën tonë sapo kanë filluar të gjejnë zbatim në disa nga fushat e arteve dhe shkencave. Emocionet, as gjestet nuk janë nocione që mbështeten nga psikologët në mbarë botën. Fjala “gjest” nënkupton të vërtetën e asaj që thuhet. Disa psikologë nuk e pranojnë, se realisht kemi të bëjmë me një gjendje të veçantë organike që lidhet me konceptimin naiv për emocionet njerëzore, ndaj për rrjedhojë ky

gjest është i palogjikshëm. Të tjerë mendojnë se veprimet që i përgjigjen kësaj fjale janë pjesë e reagimeve emocionale të organizuara dhe si përfundim “gjesti” përmbledh natyrën e veprimeve me më pak arsye, se sa po ta ilustronim si pjesë e reagimeve emocionale.

Gjuha e trupit dhe kryesisht gjestikulacionet, mbeten një nga karakteristikat më të rëndësishme të komunikimit njerëzor. Gjestet, deri diku, janë pjesa verbale e mesazhit dhe shoqërohen nga simbole jo verbale. Pra, gjestet nënkuptojnë marrëdhëniet midis gjendjes së brendshme dhe veprimit që e shoqëron atë.

Kontakti me sy është një nga elementët më të rëndësishëm të komunikimit joverbal. Psikologët japin arsye të ndryshme për këtë. Disa mendojnë se ne e fitojmë aftësinë për të komunikuar me sy që në fëmijëri kur si foshnje e përdorim shikimin për të siguruar vëmendjen e nënës. Disa të tjerë e lidhin rëndësinë e komunikimit me sy me nevojën që kemi për të kuptuar gjykimin e prindërve për veprimet tona (p.sh. një prind i cili me një shikim të vëngër i tregon fëmijës se po bën diçka të gabuar, apo me një shikim të ëmbël i siguron ndjenjën e dashurisë dhe përkujdesjes (Pettijohn 1997, f. 116).

Shikimi i ngulitur dhe intensiv përdoret nga personat autoritarë për të dominuar tjetrin. Ky lloj shikimi është i zakonshëm në procese negocimi. Megjithatë në disa raste përdorimi i tij mund të shkaktojë reagim agresiv nga ana e bashkëbiseduesit.

Zakonisht të folurit me sy është një nga mënyrat për të shprehur sinjeritetin dhe pafajësinë. Nëse keni diçka të rëndësishme për të komunikuar, shikojeni dëgjuesin drejt e në sy me pastërti dhe pa e hequr shikimin në mënyrë që ta bindni t’ju dëgjojë për atë që po i thoni (fig. 7) (Pettijohn 1997, f. 125).



Fig. 7. Shikimi drejt e në sy i dëgjuesit me rastin e komunizmit

Por jo gjithmonë është kështu me buzëqeshjen. *Buzëqeshja është e rëndësishme sikurse ajri për mushkëri.* Në pjesën më të madhe të kohës, kur njerëzit janë të lumtur, kanë buzëqeshje në fytyrat e tyre. Dhëmbët zakonisht dalin dhe mollëzat ngrihen lart.

Në përgjithësi buzëqeshja transmetohet nga njëri person tek tjetri. Nëse dikush ka kaluar një ditë të pakëndshme, një buzëqeshje mund t'ju ndihmojë për ta gjallëruar më shumë atë.

Buzëqeshja do të thotë se personi është i lumtur, apo i ngazëllyer për diçka që i ka ndodhur. Ajo të bën të ndihesh mirë dhe ju bën të ndjeheni dhe më mirë kur dikush ua kthen buzëqeshjen.

Personat vërtetë të lumtur kanë buzëqeshja të madhe në fytyrën e tyre. Gëzimi dhe lumturia ndjehet edhe në zërin e tyre. Kjo buzëqeshje është e sinqertë dhe frymëzuese (fig. 8).



Fig. 8. Buzëqeshje është e sinqertë dhe frymëzuese

Biseda do të ishte e mërzitshme pa gjestikulacione

Personi që ju dëgjon nuk do t'ju kushtonte shumë rëndësi. Fjalët janë ato që rrisin shkallën e kënaqësisë, shqetësimit apo interesimit për atë që po thoni. Ndoshta jeni duke treguar një histori para disa njerëzve dhe në mbyllje të saj, njëri prej tyre ngre vetullat me dyshim dhe thotë... “Nuk e besoj atë që ka ndodhur”. Me këtë nuk shprehet vetëm habia përmes fjalëve, por tregohet edhe me vetullat e ngritura lart (fig. 9).



Fig. 9. Habia përmes ngritjes së vetullave lart

Vetullat pak a shumë shfaqen gjithmonë si përgjigje e ndodhivë të befasishme dhe nënkuptojnë mesazhe për ato situatat që ndodhin sa hap e mbyll sytë, për ato të jashtëzakonshme, ose tërheqëse. Kur një person inatoset, gjestikulacioni merret më seriozisht nga marrësi i mesazhit, i cili pothuajse ka gjasa se do të ishte më i frenuar. Ndërkohë vetullat bëhen hark, buzët dalin para dhe sytë nuk tregojnë më njeriun e lumtur (fig. 10) (Baylon 2004, f. 121).



Fig. 10. Vetullat bëhen hark, buzët dalin para dhe sytë nuk tregojnë më njeriun e lumtur

Ky nuk është ai personi me të cilin do të mund të kaloje kohën atë ditë, deri sa t'i rikthehet gëzimi. Askush nuk do të donte të ishte me një njeri që qëndron i inatosur gjatë gjithë ditës.

Çdo grua mund t'i ketë vënë re gjestet e saj ndërsa vendos grimin në fytyrë, ose çdo burri mund t'i kujtohet pamja qesharake e fytyrës së tij ndërsa rruhet (fig. 11).



Fig. 11. Pamje qesharake e fytyrës

Mesazhet joverbale kanë ndikim të fuqishëm tek perceptuesit, duke u nisur nga fakti se veprimet flasin më shumë, nga sa mund të thonë fjalët e folura. Kjo ndodh sepse përdoren simbolet jo verbale si mënyrë për të përcaktuar atë që mendon me të vërtetë dërguesi, si dhe shkallën e rëndësisë që na lidh me mesazhin.

PËRFUNDIM

Komponentët bazë të procesit të komunikimit janë dhënësi, sinjali ose transmetuesi dhe marrësi. Çdo dobësim i secilit prej këtyre komponentëve shkakton dëmtimin apo shtrembërimin e mesazheve që japim e marrim me njëri- tjetrin.

Komunikimi midis njerëzve është mjet i parë dhe vendimtar për arritjen e koordinimit.

Gjuha e trupit është element i kombinuar edhe nga faktori social edhe nga ai i trashëgimisë që janë të frekuentuara në personalitetin e njeriut. Gjuha e trupit të mundëson të kuptosh edhe gjendjen emocionale apo vetitë e karakterit të personit që vjen në intervistë për vendin e punës.

Veshja është njëri nga elementet e komunikimit jo verbal që është paralele me këtë, njerëzit e thjeshtë që nuk kanë të bëjnë me komunikimin drejtpërdrejt, mirëpo që në momentin kur shkojnë në një intervistë pune duhet të dish si të sillesh që të fitosh atë.

Fytyra dhe shprehjet që i japim asaj janë shumë të rëndësishme sidomos gjatë çastit të lënies së përshtypjes së parë. Në këtë çast ne nuk marrim thjesht një përshtypje të përgjithshme, por në mënyrë të pavetëdijshme e klasifikojmë tjetrin sipas kategorive të ndryshme: inteligjenca, personaliteti, aftësia, temperamentit, mundësia e të qenit një i/e dashur e/e mirë, etj.

Buzëqeshja është një nga mënyrat më të mira për të mashtruar dikë. P.sh. dikush që dëshiron të fshehë ndonjë ndjenjë negative (zemërim, zhgënjim, poshtërim) përpiqet ta bëjë këtë duke buzëqeshur. Gënjeshtrarët në përgjithësi buzëqeshin më tepër sesa zakonisht.

Komunikimi joverbal përmes gjesteve dhe lëvizjeve të trupit është më i dukshëm në situata emocionale.

Njerëzit e mbajnë trupin ndryshe në komunikime me njerëz të ndryshëm. Përballë personave autoritarë njerëzit priren të mbajnë trupin në nivel më të ulët se tjetri. Ndërsa në biseda me persona me status më të ulët, priren ta mbajnë trupin drejt dhe më lart se tjetri.

Lëshimi i trupit mbrapa në një karrige apo kolltuk është zakonisht shenjë çlodhjeje në një bisedë me miq, por mund të jetë edhe

shenjë shpërfilljeje apo largimi në një komunikim me njerëz që nuk na pëlqejnë. Orientimi i trupit dhe përkulja e lehtë përpara është përgjithësisht shenjë interesi, por në disa raste mund të interpretohet edhe si shenjë agresiviteti.

Menaxhimi i konflikteve përbën një aspekt të rëndësishëm të punës drejtuese. Kjo sepse për një organizatë punojnë njerëz të ndryshëm për nga morali, arsimimi, eksperiencia, aspiratat dhe personaliteti. Në një situatë të tillë detyra e kapërcimit të problemeve të komunikimit dhe mosmarrëveshjet bëhet jetike për kryerjen e detyrave të cilat kërkojnë gjithnjë e më shumë kooperim e bashkëpunim.

Referencat

1. Baylon, Ch.&Mignot, X. (2004). *Komunikimi* (përkthim nga frëngjishtja), Logos-A, Tetovë.
2. Pettijohn, T, F. (1997). *Psikologjia-një hyrje koncize* (përkthim nga anglishtja), Pejë.
3. Meunier, P-J.&Danile Peraya, D. (2009). *Hyrje në teoritë e komunikimi* (përkthim nga frëngjishtja), QSSHE, Tiranë.

NDIKIMI I EDUKIMIT ESTETIK DHE I ARTIT LETRAR NË FORMIMIN E PERSONALITETIT TË NXËNËSIT

MA Zehrie Plakolli
Hulumtuese për planifikim shkollor
Instituti Pedagogjik i Kosovës

Abstrakti

Objektivë esenciale e këtij punimi, është rëndësia e edukimit estetik dhe e letërsisë në veçanti, në formimin e personalitetit dhe në suksesin e përgjithshëm të nxënësit. Në kuadër të kësaj çështjeje, në këtë punim, përveç veçantive të përgjithshme të edukimit estetik dhe letërsisë për fëmijë, në mënyrë specifike janë prekur paksa edhe mësimdhënia e letërsisë, teksti shkollor i letërsisë dhe lektyra shkollore. Pra, në fokus të kësaj problematike, është dhënë, rëndësia e pakontestueshme e estetikës në përgjithësi dhe e artistikës në veçanti, e posaçërisht rëndësia e edukimit estetik i cili ka ndikim të gjithanshëm në personalitetin e njeriut e sidomos në formimin më të plotë të personalitetit të fëmijës-nxënësit.

Punimi përmban, një vështrim jo shumë detal, por më të përgjithshëm, të historisë së edukimit estetik, i cili është i zhvilluar bashkë me njeriun, por i cili nuk krijohet vetvetiu. Ai duhet të zhvillohet, si një nevojë e domosdoshme e jetës, punës dhe shpirtit të njeriut, prandaj ky lloj edukimi, duhet të kultivohet e të ofrohet tek fëmija që nga familja, shkolla e nga shoqëria, në mënyrë të planifikuar e të organizuar mirë.

Përveç reflektimit të njohurive të marra nga literatura profesionale, lidhur me këtë temë, punimi përmban edhe pjesën empirike, d. th. të hulumtimit në terren (shkolla), që u realizua, përmes pyetësorëve për mësues dhe nxënës, me pyetjet që ishin në funksion të qëllimit të temës. Përmes këtij hulumtimi, kemi arritur deri te rezultatet reale, lidhur me letërsinë në shkollë, dhe ndikimin e saj, në edukimin estetik të nxënësve. Këto rezultate, e të cilat fatkeqësisht, janë jo të kënaqshme edhe sipas shumë faktorëve të tjerë aktual, arti në përgjithësi e letërsia në veçanti në raport me fëmijët, janë larg njëri-tjetrit (këtë e vërtetojnë edhe notat mesatare të nxënësve, notat mesatare të shkollave, rezultatet e testit të arritshmërisë, të testit të maturës me arritje nën mesatare, etj)

Prandaj, gjatë këtij studimi, angazhim të veçantë kam pasur, pjesën e punës në terren-shkolla, për të nxjerrë opinionet e nxënësve dhe mësimdhënësve, rreth çështjeve që kam vlerësuar se janë më të rëndësishmet, për paraqitjen e fakteve, që janë në funksion të realizimit të qëllimit të punimit

FJALËT KYÇE

Edukimi, estetika, artistikja, shija, letërsia, shkolla, nxënësi.

HYRJE

Ky studim është në funksion të paraqitjes së informacioneve analitike dhe empirike, për rëndësinë e edukimit estetik në aspekt të përgjithshëm, por me theks të veçantë, për edukimin estetik në shkollë. Po ashtu, aspekt tjetër studimor, është edhe ndikimi i artit letrar, në edukimin estetik të nxënësve, si dhe ndikimin e edukimit estetik në formimin e gjithanshëm të personalitetit të nxënësit (formimin në aspektin psikologjik, emocional, etik, didaktik etj). Punimi reflekton lidhur me faktin (e bazuar në terren), se sa nxënësit tanë kanë kureshtje për të lexuar letërsi, çka i pengon dhe çka i motivon ata për të lexuar, a reflekton leximi në suksesin e përgjithshëm të tyre në shkollë, në kulturë komunikimi, në kulturë shkrimi, në raporte shoqërore e në çdo aspekt, të jetës së përditshme. Arsyeja e përcaktimit për këtë çështje studimi, është fakti se edukimi estetik, si edukim universal, është i nevojshëm në çdo aspekt të jetës njerëzore dhe është një proces i ndërlikuar i edukimit, që në mënyrë spontane, bëhet gjatë jetës në familje, në atë që i ofron rrethi shoqëror, për të vazhduar në mënyrë të planifikuar e të organizuar nëpër institucione arsimore. Prandaj, pjesë thelbësore e edukimit të përgjithshëm dhe synim i çdo sistemi arsimor, është edhe edukimi estetik, i cili realizohet si komponentë e veçantë e edukimit të përgjithshëm në shkollë dhe i cili, në vete përmban si objektivë, krijimin e idesë, shijes së nxënësit për të bukurën në art, në punë e në jetë, pastaj aftësimin e nxënësit për ta vërejtur, për ta përjetuar, vlerësuar, kultivuar dhe krahas këtyre edhe për ta krijuar të bukurën, ai vet.

KONTEKSTI TEORIK

Për rëndësinë e edukimit estetik, përveç asaj që shohim prej fakteve praktike e reale, shohim edhe tek literatura e kësaj fushe, ku kanë reflektuar dhe kanë thënë shumë për të, që nga Platoni e Aristoteli, për të vazhduar deri te Kanti, Frojdi, Shileri, Lalo, Uçi, etj. Kështu që, ne nuk mund të themi diçka të re, për rëndësinë e edukimit estetik, por e

rikonfirmojmë rëndësinë e edukimit estetik, në kuadër të sistemit edukativo-arsimor si dhe fuqizimin profesional të tij.

METODOLOGJIA DHE MOSTRA

Shfrytëzimi i literaturës e terrenit dhe kombinimi i tyre, është një përpjekje, që studimi të ketë një formë pak më të plotë, në mënyrë që përmbajtja dhe rezultatet e tij, të jenë më reale, më aktuale e më konkrete. Pra gjatë punës, e kam aplikuar metodën e analizës teorike, (literaturë të kësaj fushe problemore, plan-programet lëndore të lëndës së letërsisë, plane të realizimit të një ore mësimore letrare, lista të lektyrës shkollore të klasave VI-IX etj), pastaj kam zbatuar metodat deskriptive, krahasuese dhe statistikore, për të arritur deri te përfundimet më objektive. Secila nga këto metoda, janë zbatuar në pjesë të caktuara, adekuate të punimit. Kurse, instrumente për realizimin e hulumtimit në terren, i kam pasur intervistën e strukturuar gojore me mësimdhënës dhe pyetësin për nxënës e mësimdhënës, i cili ka pasqyruar të dhëna faktike (varësisht nga sinqeriteti e objektiviteti i respondentëve), për objektin e studimit. Këto të dhëna, janë të formësuara në mënyrë grafike dhe të nxjerra sipas metodës së fundit statistikore, të quajtur SPSS. Në hulumtim janë përfshirë 12 shkolla, nga rajone të ndryshme të Kosovës, 190 nxënës të klasave VI-VII të arsimit të mesëm të ulët dhe 21 mësimdhënës të lëndës së Gjuhës e Letërsisë Shqipe. Përzgjedhja ishte spontane e paqëllimshme, duke përfshirë shkolla nga vendet rurale dhe urbane.

ÇËSHTJE TË PËRGJITHSHME TË EDUKIMIT ESTETIK

Nocioni “Estetikë”

Estetika si nocion, për herë të parë, është paraqitur në gjysmën e shekullit XVIII (nga Baumgarteni). Kjo fjalë, nga greqishtja, përkthehet si ndijim, si perceptim i së bukurës. Për dallim nga të njohurit racional (gnoseologjik), estetika është shkencë për të njohurit sensual, emocional. Estetika është degë e filozofisë, që merret me të bukurën në

natyrë, në njeriun (bukurinë fizike e shpirtërore të tij), në art dhe me shijen për artin. Merret me krijimin dhe vlerësimin (gjykimin) për të bukurën. Estetika pra, është e definuar si studim mbi ndijimin, mbi vlerat ndijimore-emocionale dhe si gjykim i ndjenjës, sentimentit e shijes.

Universaliteti i edukimit estetik

„Edukimi i mendjes pa edukimin e zemrës, nuk është edukim,„ -Aristoteli

E bukura, është një fenomenologji e shpirtit, e cila është në natyrën e njeriut, në komunikimin e tij në jetë, në punë, në natyrë e në ambiente që e rrethojnë. Përveç fenomeneve artistike-estetike, që ka i krijuar natyra, si: tingujt, aromat, ngjyrat, peizazhet, detin, diellin, agimin, muzgun, edhe artet e krijuara nga njeriu, janë një një botë e tërë veprimtarish estetike, në të cilën përfshihen: letërsia, muzika, teatri, arkitektura, piktura, skulptura, filmi, teatri etj. Ndër veprimtaritë kryesore, kulturore, është arti, i cili i rrit vlerat njerëzore të një shoqërie. Emocionet, ndjenjat që shkakton e bukura, estetikja, janë reflektim i artit, pra janë si një “pasojë” e artit, e cila mund të jetë : ndjenjë e mirë, e keqe, e gëzimit, e ngazëllimit, e dëshpërimit apo e trishtimit, varësisht nga përmbajtja e vlerës estetike. Përjetimi i këtyre ndijimeve, u ndodh vetëm atyre që e kanë të kultivuar shijen estetike, për të përjetuar të bukurën. Sipas Shilerit, “Çelësi i edukimit në përgjithësi është edukimi për të bukurën” (Shiler Fridrih, “Mbi edukimin estetik të njeriut”, Tiranë, 2004, f. 86). Prandaj, edukimi estetik në shkollë, është një objektivë specifike e plan-programeve shkollore, e cila realizohet përmes lëndëve të ndryshme, e veçanërisht përmes letërsisë, e cila është objektivë e këtij studimi. Duke ua zhvilluar nxënësve ndjenjën për të vërejtur e për ta përjetuar të bukurën që është në natyrë, në art e në jetë, edukimi estetik, së bashku me fushat e tjera edukative arsimore, intelektuale e morale, përbën një tërësi unike të edukimit, që ka për qëllim formimin e gjithanshëm të njeriut të ri – nxënësit. Edukimi estetik, përshkon tërësinë e personalitetit të nxënësit dhe reflekton në të gjitha performancat e tij shkollore e jetësore. Ai

ndikon në mënyrën e përgjithshme të jetesës, në raportin me të tjerët (në familje e shoqëri), në qëndrimin ndaj të bukurës, kudo që është e shfaqur dhe në zhvillimin intelektual të nxënësit, duke ndikuar në thellimin e njohjes së realitetit, në begatimin e përjetimeve, pra, ndikon në plotësimin e personalitetit të tij. Kështu që edukimi estetik, është i lidhur ngushtë me zhvillimin intelektual të nxënësve, sepse në procesin e edukimit estetik, aktivizohet një numër i madh funksionesh intelektuale, të cilat zhvillohen fuqimisht në këtë proces, ku përsosen aftësitë e të analizuarit, të të vërejturit, të kujtesës, të riprodhimit të imazheve, të fantazisë krijuese, që d.th. krijohen aftësi të të menduarit. “Njohuritë me karakter estetik, janë të pazëvendësueshme me njohuri të natyrave të tjera, si shkencore, filozofike apo sociale. Njohja jonë e jetës, e plotësuar me përjetime estetike, bëhet më e shumëllojshme dhe më e begatshme” (Grup autorësh, “Pedagogjia”, Zagreb, 1978, f. 195). P.sh. njohja e momenteve historike përmes veprave letrare, është shumë më e thellë dhe më e ngulitur, se sa përmes librave ose shkrimeve të historisë, gjeografisë, sociologjisë, filozofisë apo shkencave tjera të njohjes. Asnjë shkrim i një natyre tjetër, nuk mund ta përshkruaj thellësisht e detalisht, luftën me Turqinë, sikurse shkrimi letrar tek „Kështjella,, e Kadaresë, apo luftën antifashiste të Shqipërisë tek „Kronikë në gur,,. Asnjë ligjëratë moralizuese, nuk mund ta ngulisë në kokën e fëmijës, rëndësinë e fuqisë dhe të bashkimit, më mirë se sa përralla „Shtatë thuprat,, ose fuqinë simbolike që ka për vlerën e punës, përralla „ Dheu është flori,, etj.

Dikur, edukimi estetik, konsiderohej si një edukim, që ka të bëjë, jo me jetën përgjithësisht, por vetëm me fushën e veprimtarisë artistike dhe nuk konsiderohej e nevojshme që të edukohej e tërë shoqëria, me këtë lloj edukimi. Mirëpo, se shija për të bukurën ka ekzistuar gjithnjë, argumentohet me të bukurat e mbijetuara, që nga antika, e ato janë të natyrave të ndryshme: arkitekturë, pikturë, skulpturë, vlera të trashëguara letrare, vlera artizanale etj. Pra, edhe për shoqëritë e mëhershme, edhe për ato bashkëkohore, edukimi estetik nuk është edukim plotësues, por një domosdoshmëri shoqërore, nevojë themelore e jetës së njeriut, e sipas pedagogjisë bashkëkohore, është premisë themelore e edukimit. Figura shpirtërore dhe morale e njeriut të ri, nuk

mund të kuptohet pa formimin e shijes së tij dhe ndjenjës për të bukurën në jetë dhe në punë. Edukimi estetik, ua formon nxënësve ndërgjegjen artistike dhe e fisnikëron shpirtin e tyre. Për të kuptuar vlerën estetike, ose për të pasur shijen për të bukurën, nevojitet të kultivohet në vazhdimësi, një grup aftësish elementare: aftësinë për ta perceptuar të bukurën, aftësinë për ta përjetuar, aftësinë për ta vlerësuar, si dhe aftësinë për ta krijuar atë. Këto, përmbajnë nocionin e kuptimit të idesë për të bukurën. Pa këto njohuri apo aftësi, njeriu në përgjithësi, e në këtë rast nxënësi, nuk ka as sy, as vesh, as emocion, as ide për të bukurën në natyrë, apo në jetë. “Pa edukim estetik, nuk mund të imagjinohet zhvillimi, formimi e vetëformimi i personalitetit të gjithanshëm të fëmijës, e për këtë edhe duhet të trajtohet si pjesë shumë e rëndësishme e sistemit, procesit edukativo-pedagogjik” (Emërllahu Dali, “Edukata Estetike”, Prishtinë, 2001, f. 14). Kjo komponentë edukimi, trajton raportin në mes të jetës dhe së bukurës, sepse, sipas Gjon Djuit, njeriu është një homo-estetikus. Sipas tij, çdo njeri është pakëz artist dhe arti është një dimension i lindur i njeriut dhe vazhdimisht njerëzit, gjatë tërë etapave të tyre të zhvillimit, kanë treguar interesim për të bukurën. Në fakt, nuk njohim dhe nuk ka, shoqëri pa arte. Derisa s’ka shoqëri pa arte, do të thotë gjithnjë ka pasur interesim, përjetim dhe krijim të artit. Sipas Kantit, arti ka karakter edhe etik e moral. Kështu që sa më shumë që t’u injektosh njerëzve, e posaçërisht brezit të ri, artistiken, estetikën, që do të thotë t’u ofrosh atyre qytetërim, aq më shumë, bëhen qytetarë të edukuar, më sublimë, më të ndjeshëm e më njerëzor, në çdo aspekt.

LETËRSIA PËR FËMIJË

Letërsia për fëmijë, si art dhe si mesazh

Ndër artet më të vjetra e më të rëndësishme dhe më me ndikim, në edukimin e përgjithshëm, e në veçanti atë estetik, pa dyshim që është arti i fjalës. Për këtë arsye, letërsia për fëmijë, është njëra ndër artet që ka ndikim tek fëmija, në mënyrë spontane dhe shumë efektive.

Letërsia për fëmijë, është letërsi që i ofrohet fëmijës (pa u përjashtuar edhe lexuesi i rritur, i cili përkujdeset për të, si: prindi, mësuesi apo studiuesi) dhe duke qenë se i ofrohet këtij, ajo zhvillohet duke u realizuar në dy aspekte, në atë letrar dhe në atë pedagogjik-edukativ.

Për këtë, prindërit dhe shkolla, duhet ta shfrytëzojnë artin letrar, përveç si faktor që shkakton kënaqësi shpirtërore, edhe si mjet shumë të fuqishëm të edukimit. Të shumtën e rasteve, kjo letërsi, përveç pasionit për estetikën, e ka edhe misionin e saj, të natyrave të ndryshme: misionin patriotik, etik, moral, psikologjik e shpesh edhe didaktik. Pra, letërsia për fëmijë e posaçërisht ajo shqipe, nuk ka mundur të shpëtojë nga molepsjet dhe ngarkesat e shumta, të natyrës jashtë-artistike, moralizuese e edukative, e shpesh edhe ideologjike, për të dhënë vetëm kënaqësinë e nevojshme artistike dhe përjetime estetike. Fenomeni i intencës, në letërsinë për fëmijë, në situata e rrethana të caktuara sociale, ndoshta është edhe domosdoshmëri, në mënyrë që ajo të ketë efekt më të gjithanshëm dhe të ndikojë në formimin e përgjithshëm, të tyre.

Arti në shkencën e pedagogjisë, zë një vend me rëndësi, si një mënyrë shumë efektive për edukimin e brezave, në mënyrë më të gjithanshme e më spontane. Kurse edukimi estetik, vlerësohet shumë, që nga Aristoteli, i cili si gjeni i gjithanshëm, edukimin estetiko-artistik, e konsideron, si faktor qenësor, të zhvillimit dhe formimit të personalitetit të njeriut. Po ashtu, Aristoteli (tek “Poetika,”) thotë që, arti është i dobishëm, është si terapi mjekësore dhe e pastron njeriun nga emocionet negative.

Kështu që, ndër çështjet themelore të shkencës së pedagogjisë, si shkencë mbi edukimin, është edukimi estetik, i cili duhet të realizohet, si veprimtari edukative e planifikuar, e sistemuar, e qëllimshme për përfitimimin e një sistemi të njohurive, shprehive e shkathtësive dhe zhvillimin e interesimit permanent të fëmijëve-nxënësve, për kategoritë dhe vlerat estetike (e bukura, e shëmtuara e madhërishtja e ulëta, e guximshmta etj), për të gjithë lëmenjtë e artit, për t’i hetuar, gjykuar, vlerësuar e krijuar, në mënyrë që të avancohet personaliteti i gjithanshëm i tyre.

Letërsia për fëmijë si vlerë estetike dhe edukative

Letërsia, ka funksion të edukimit të karakterit, përmes trajtimit të përmbajtjeve të ndryshme letrare dhe realizimit të tyre, përmes situatave konfliktuoze e personazheve me karaktere nga më të ndryshmet (të forta, guximtare, madhështore, tragjike, komike, etj). Kështu, përmes këtij arti, dhe kapaciteteve të performancës së tij për jetën në përgjithësi, fëmijës i mundësohet kultivimi i virtyteve humane, si: guximi, bujaria, nikoqirllëku, respekti ndaj njerëzve dhe ndaj ambientit ku jeton, e në mënyrë të veçantë ndaj të bukurës, kudo që e hasin, në natyrë apo krijimtari artistike. Arti, edhe nëse fare nuk ka përmbajtje moralizuese, vetëm si estetikë, si e bukur, ndikon në etikë-moral të njeriut. Pra, arti, sado që është i pavarur nga moralja, ajo ekziston në të. E moralshmja mund të burojë nga estetikja, sepse estetikja avancon virtytet, fisnikëron shpirtrat, ngritë intelektin.

Prandaj është e domosdoshme që objektivë e trajtuar me seriozitet e çdo plani edukativo arsimor, të jetë edhe edukimi estetik e si veçanti letërsia shkollore. Objektivat e edukimit estetik në shkollë, si pjesë e edukimit të përgjithshëm të nxënësit, realizohen përmes mjeteve e përmbajtjeve të ndryshme, në kuadër të lëndëve të fushave të artit: Edukatë Fizike, Ed.muzikore, Art figurativ, dhe përmes lëndës Gjuhë e Letërsi Shqipe, përmes së cilave, nxënësve, duhet t,u ofrohen vlera të theksuara estetike, në mënyrë që atyre t'u bëjnë përshtypje dhe të ndiejnë nevojë për to. Përmbajtjet estetike, të cilësdo lëndë, që u ofrohen nxënësve, duhet të jenë konform parimeve të edukatës estetike, e cila e fisnikëron shpirtin dhe mendjen e nxënësit. Interesimi i nxënësit për artin e për estetikën, nuk është trashëgim, ai kultivohet, zhvillohet gradualisht dhe sistematikisht. “Kureshtja dhe dëshira për të bukurën, nxënësit-fëmijës, i nxitet duke filluar nga familja, mjedisi ku jeton dhe shoqëria, por në mënyrë të veçantë kjo realizohet përmes shkollës, gjatë procesit edukativo-arsimor. e sidomos përmes lëndës së letërsisë” (Grup autorësh, „Pedagogjia” – Zagreb, 1978, f. 205)

Për t'u realizuar qëllimi e objektivat e edukimit estetik, nxënësit, përveç që duhet t'i ofrohet vlerë estetike, duhet edhe të aktivizohet praktikisht

në këtë aspekt, në mënyrë që ai të jetë në kontakt dhe në komunikim me cilësi estetike vazhdimisht, që ai ta pranojë, ta përjetojë e t'i bëhet e nevojshme në përditshmëri. Pa iu orientuar fëmijës ana emocionale e psiko-shpirtërore, kah vlerat estetike, që në moshë të hershme, vështirë do t'i vërejë, t'i dojë e t'i përjetojë ato më vonë. Fëmija-nxënësi, që përjeton impakt estetik, bëhet më i butë në karakter, më i ndjeshëm, më etik, më human dhe shpirtërisht e fizikisht, qëndron më i distancuar nga vrazhdësia, brutaliteti, e devijimet e ndryshme sociale, që tashmë janë shumë evidente. Fëmijët e edukuar estetikisht, bëhen edhe më komunikues, më të afërt, më të përgjegjshëm e më solidarë, e përgjithësisht bëhen më njerëzor. Kështu që edukimi estetik, është faktor shumë i domosdoshëm, për formimin sa më pozitiv e më të gjithanshëm, të personalitetit të fëmijës. Mundësitë më të mëdha, për edukimin emocional, shpirtëror e estetik të fëmijës-nxënësit, i posedon letërsia si lloj specifik i artit mbi jetën. “Leximi i librave të ndryshëm letrarë (prej nga rrjedhin filma e drama që përmbajnë copëza e përvoja jete) edukon imagjinatën, zbulon përfytyrimin e fëmijës për të mundshmen në jetë” (Fraj Northrop, „Anatomia e kritikës”, ‘Rilindja’, Prishtinë, 1990 f.27) Përmes letërsisë, fëmijët-nxënësit, kontaktojnë me situata të ndryshme, të mundshme për jetën individuale e shoqërore. Në funksion të përfitimit të njohurive më të përgjithshme për botën, kulturat e njerëzimit përgjithësisht dhe për të mos ngelur të izoluar në kulturën letrare vetëm nacionale, fëmijëve duhet t'u ofrohet edhe leximi i letërsisë botërore.

Edukimi estetik është njëri ndër komponentët fundamentalë të edukimit, i cili nuk mund të nënkuptohet vetëm si shkathtësi, apo si formë e dëfrimit dhe argëtimit, por edhe si një nevojë e zhvillimit të personalitetit të njeriut dhe të zhvillimit të qytetërit të individit e të shoqërisë të tërësi. Prandaj, kompetentët e plan-programeve shkollore, duhet t,i kushtojnë rëndësi, kësaj komponenteje të edukimit dhe planet e lëndëve mësimore, të kenë si objektivë edukimin estetik. Në funksion të kësaj, arti letrar, në mënyrë të veçantë, duhet të përmbajnë vlera të mirëfillta dhe që janë të përshtatura me moshën e fëmijëve-nxënësve por edhe me kohën e aktualitetin. Çështje më vete dhe shumë e rëndësishme, është edhe problemi i metodikës së

mësimdhënies së lëndës së artit e në këtë rast me theks të posaçëm, të artit letrar, dhe zbatimi i teknikave sa më adekuate të ndërlidhjes së objektit me subjektin d.th ndërlidhjen në mes të vlerës estetike dhe nxënësit. Mësuesi duhet ta orientojë drejt nxënësin, në raport me vlerën estetike letrare, ngase letërsia për fëmijë, është njëra ndër artet e ngarkuara përveç me edukimin estetik, edhe me edukimin kulturor, moral, etik e didaktik në përgjithësi.

Prandaj, rëndësia dhe paraqitja e nevojës për trajtimin më serioz, të këtij lloji specifik dhe shumë universal të edukimit, ka bërë që objekt të këtij punimi, të kem, çështjen e edukimit estetik në shkollë.

REZULTATET E HULUMTIMIT NË TERREN

Aspekti i edukimit estetik përmes letërsisë, është një çështje që nuk mund të matet, as të përshkruhet, sepse ndikimi estetik, lind aty për aty, mbi bazën e shkallës së komunikimit në mes të lexuesit (nxënësit në këtë rast) me tekstin letrar, i cili në rrethana normale artistike, ka synim kryesor artistiken. Ky komunikim – përjetim, është shumë individual, saqë asgjë në këtë aspekt, nuk mund të përgjithësohet dhe është i përcaktuar nga para-kultura e lexuesit-nxënësit dhe nga aftësitë e gjenialitetit e origjinalitetit krijues, të autorit, nga talenti ekzibicional imagjativ, semiotik, struktural, etj. të tij, që kërkon potenciali estetik i një vepre letrare. Një problematikë më vete, do të ishte, raporti në mes të artit e shoqërisë, kurse në këtë kontekst, e kemi raportin në mes të nxënësve dhe të artit letrar. Edukimi estetik i nxënësve, nuk është ndonjë aktivitet i veçantë edukativ, ky aspekt i edukimit në shkollë, realizohet, përmes shumë lëndëve e fushave mësimore dhe përmes shumë aktiviteteve të lira kulturore, mirëpo, objekt i këtij hulumtimi, është edukimi estetik i nxënësve, vetëm përmes letërsisë. Për të parë nga afër, rëndësinë që ka arti letrar në shkollë, e në mënyrë konkrete mendimin e nxënësve e të mësimdhënësve, lidhur me këto çështje: cili është ndikimi i leximit të letërsisë, sa ndikon ajo në formimin e përgjithshëm të nxënësve, a kanë nxënësit interesim për të lexuar, çka i motivon e çka i de motivon për lexim të saj, a e përjetojnë-ndiejnë

nxënësit artin letrar, apo e lexojnë vetëm si aspekt obligativ mësimor, etj., kemi bërë hulumtim në shkolla. Për ta realizuar këtë, kemi përdorur pyetësorin, si instrument hulumtues, i cili na ka mundësuar, që lidhur me këto çështje, të marrim mendime nga nxënësit dhe mësimdhënësit. Paraqitjen në mënyrë më të argumentuar të këtyre treguesve, do ta bëjmë, duke pasqyruar në formë grafike, rezultatet e nxjerra nga të dhënat e terrenit. Natyra e studimit, ka kushtëzuar zbatimin e një metodologjie të kombinuar, të studimit, për të bërë analizë kualitative lidhur me objektin e studimit, si dhe grumbullimin dhe nxjerrjen e rezultateve përmes metodës statistikore.

Derisa mësimdhënësit, ndër vërejtjet më qenësore i kishin, përmbajtjen e teksteve shkollore, gjegjësisht potenconin rreth këtyre detajeve, si: përzgjedhja e njësive letrare a pa harmonizuar me moshën e nxënësit, leksiku i tej ngarkuar me terminologji shumë profesionale, që janë të pakapshme për nxënësin, (kur dihet që libri është i krijuar për nxënësin e jo për mësimdhënësin), aparatura didaktike e teksteve shpesh joadekuate, në raport me përmbajtjen letrare, etj. Ankesat e nxënësve, për përmbajtjet e librave të letërsisë, janë po ashtu, rreth mospërshtatjes me moshën dhe kapacitetet e tyre intelektuale, kurse në mënyrë të veçantë, e specifikojnë, mungesën e plotë të satirës dhe humorit në letërsinë për fëmijë përgjithësisht, e në tekstet shkollore në veçanti. Ata theksojnë se, librat apo vlerat letrare me sens të humorit, do ta bënin lëndën dhe librin shumë më joshës, më atraktiv dhe do ta zgjonin kureshtjen e tyre për të dëgjuar, për ta kuptuar, për ta debatuar e për të reflektuar më shumë lidhur me artin letrar.

Pyetësori për nxënësit, përmbante shumë pyetje direkte dhe indirekte, të cilat ofruan (varësisht nga sinqeriteti i respondentëve) të dhëna faktike dhe reale lidhur me interesimin e nxënësve për librat e letërsisë, për kohën sa lexojnë, për përfitimet që eventualisht kanë nga leximi, për mënyrën e mësimdhënies së letërsisë etj. Kurse, pyetësori për mësimdhënësit, dha përgjigje në atë se, sa dallohen nxënësit që i përkushtohen më shumë leximit, a ndikon leximi i letërsisë në formim të gjithanshëm të nxënësit, në çka reflektojnë nxënësit që lexojnë më shumë: në kulturë komunikimi, në kulturë shkrimi, në njohuri të përgjithshme apo në kreativitet etj. Për të qenë sa më esenciale

përmbajtja e këtij punim-studimi, nga më shumë pyetje të parashtruara, do fokusohemi vetëm në ato që janë më përmbajtjesore, në bazë të së cilave mund të dëshmojmë se edukimi përmes artit letrar, në vete përmban, një kompleksitet të tërë edukimesh: edukimin aristik, moral, etik, kulturor, psikologjik etj. Sepse, asnjë art tjetër, nuk ka kapacitetet e performancës së shumëllojshme edukative, sa i posedon letërsia, me mundësinë e saj shprehëse, që është **fjala**.

Paraqitja grafike e të dhënave nga terreni

Të dhënat nga nxënësit

Kjo pyetje nuk do shumë koment, nxënësit kanë reflektuar për moshën, kur kanë filluar të lexojnë, kur janë njoftuar me librin e letërsisë, si burim i fillimisht i përrallave, fabulave e më pas i vjershave e tregimeve për fëmijë. Sipas përgjigjeve, një pjesë e tyre, me librin janë takuar përmes familjes, prindërve, para se të shkojnë në shkollë. Nxitjen e fëmijës për librin, para se të shkojnë në shkollë, e kanë bërë ose edukatorët në institucione parashkollore ose prindërit me nivel më të lartë arsimor dhe emancipues.

Tabela 1. Moshë e fillimit të leximit të librave

Moshë	Frekuenca	Përqindja
4	2	1.1 %
5	11	5.8 %
6	29	15.3 %
7	51	26.8 %
8	49	25.8 %
9	31	16.3 %
10	13	6.8 %
11	2	1.1 %
12	2	1.1 %

Përgjigjet e kësaj pyetjeje tregojnë se pjesa më e madhe e nxënësve për lexim motivohen nga vetë vepra letrare. Kjo është një e dhënë që duhet marrë parasysh edhe krijuesit letrarë, ngase nëse nuk krijohen vlera estetiko-letrare dhe adekuate për fëmijë, sigurisht që bie edhe interesimi për to. Pastaj faktor tjetër i nxitjes së kureshtjes dhe nevojës së nxënësve për lexim, shumë domethënës, është (edhe sipas të dhënave këtu) mësimdhënësi, respektivisht mësimdhënia. Mënyra e realizimit të orës letrare, interpretimi i letërsisë në mënyrë adekuate, duke ditur t’i vërë në pah vlerat primare të veprës estetiko-letrare, pa i lënë anash e të pasqaruara edhe dytësoret. Kjo arrihet, duke ia përshtatë mënyrën e zhvillimit të orës së letërsisë, metodologjinë dhe teknikën e mësimdhënies, moshës dhe aftësive perceptuese të nxënësit. Pastaj, duke mos e lënë nxënësin të papërfshirë në bisedë, apo debat, lidhur me përmbajtjen e njësisë letrare, për t’ia provokuar dhe për t’ia mbajtur atij kureshtjen aktive dhe për t’ia thelluar njohuritë për artin letrar dhe për të bukurën në art e në jetë, kudo.

Tabela 2. Motivimi për lexim të letërsisë

	Frekuenca	Përqindja
Mësuesi	49	25.8 %
Prindi	58	30.5 %
Shokët	4	2.1 %
Veprat letrare	79	41.6 %

Nga 190 nxënësit e pyetur, se çka përfitojnë nga leximi i letërsisë, (3 nxënës nuk kanë dhënë përgjigje fare) shihet në grafikonin më lart që, 64 nxënës, apo 34 % e tyre, kanë thënë se lexojnë libra letrarë, sepse nga letërsia përfitojnë njohuri të ndryshme dhe të përgjithshme për jetën. Dhe kjo përgjigje, është edhe e pritshme, ngase pasqyrim më detal, më i gjithanshëm, më i bindshëm, i të gjitha aspekteve jetësore,

është letërsia. Aty ata, mund të mësojnë edhe gjeografi, edhe histori, edhe probleme sociale, edhe drejtësi, edhe moral, edhe etikë, edhe kultura nga më të ndryshmet, edhe aspekte e situata emocionale nga më të ndryshmet dhe gjithçka që është njerëzore.

Në një mënyrë, letërsia është pasqyrimi më i gjerë e më i thellë i jetës. (Në fakt kjo është e thënë që nga Aristoteli, i cili letërsinë e konsideronte si „**mimezis**” - imitim i jetës). Pastaj në pyetjen e lartpërmendur, shohim se po ashtu një pjesë e madhe e nxënësve, ose 24.6 %, thonë që, motivim për lexim e kanë përjetimin e veprës letrare, kënaqësisë që ndiejnë kur lexojnë situata e personazhe të ndryshme letrare.

Tabela 3. Arsyeja për lexim të librave letrarë

	Frekuenca	Përqindja
E përjetoni veprën	48	25.7 %
Mësoni aty shumëçka për jetën	64	34.2 %
Ju ndihmon në komunikim gojor dhe me shkrim	46	24.6 %
Ju stimulon ndjenjën ndaj së bukurës	13	7.0 %
E keni obligim në shkollë (në lëndën e Gjuhës shqipe)	16	8.6 %

Edhe kjo shifër, pasqyron diçka të ditur dhe të kuptueshme, se nxënësit që lexojnë, patjetër që kanë më shumë njohuri të përgjithshme, e kanë një botë më të pasur shpirtërore, emocionale, i përjetojnë më shumë gjërat e bukura që i hasin në jetë dhe në art, dinë të dallojnë të vlefshmen nga e pavlefshmja, ndiejnë nevojë për të bukurën, e lexojnë, e vizitojnë, e përjetojnë dhe e krijojnë. (Aty ku atyre u jepet mundësia, në ambientin ku jetojnë, në shtëpi, në shkollë, në lëndët adekuate për

këtë dhe në aktivitete të ndryshme shkollore, e më gjerë). Po ashtu, edhe në bazë të përvojës, por edhe në bazë të rezultateve, shihet se nxënësit që e kanë të zhvilluar kureshtjen dhe shijen për lexim janë më të formuar gjithanshëm dhe zakonisht kanë sukses më të mirë se shokët e tyre që nuk kanë dëshirë as shprehi leximi.

Tabela 4. Suksesi i nxënësve që lexojnë libra letrar

	Frekuenca	Përqindja
Shkëlqyeshëm	102	53.7 %
Shumë mirë	56	29.5 %
Mirë	31	16.3 %
Mjaftueshëm	1	0.5 %

Të dhënat e dala nga mësimdhënësit

Edhe përgjigjet në këtë pyetje, ishin të pritura, sepse është shumë e kuptueshme, që nxënësit që kanë shprehi leximi, posedojnë dhe reflektojnë edhe kulturë përjetimi, vlerësimi e krijimi, të vlerës estetike. Ata, rëndom dallohen në biseda e debate për vlera estetike, të cilësdo natyrë arti. Ata nuk mund të jenë indiferentë ndaj së bukurës, përveç në letërsi, edhe në pikturë, skulpturë, arkitekturë (në ambientet ku jetojnë apo ku i hasin), s,mund të jenë indiferent as ndaj së bukurës në natyrë (peizazheve të gjelbëruara, aromës së luleve, bardhësisë së borës, butësisë së shiut, freskisë së lumit a detit, koloritit të ngjyrave të ylberit etj). Shija e tyre e hollë, e kultivuar, estetike dhe kapacitetet e tyre vlerësuese të qëlluara, i bëjnë ata të performojnë bukur e me korrektësi edhe në dukje, edhe në qëndrime, edhe në mirësjellje, edhe në komunikim, edhe në reflektim të përgjithshëm njohurish. Këto nuk mund të jenë assesi attribute që u takojnë edhe nxënësve që nuk kanë shprehi leximi, nuk kanë kureshtje as nevojë për të bukurën dhe të shumtën, ata që nuk kanë vullnet për të bukurën , për estetikën, nuk preferojnë as edukativen as moralen e shpesh as njerëzoren.

Tabela 5. A dallon suksesi i nxënësve që lexojnë, me suksesin e atyre që nuk lexojnë letërsi

	Frekuenca	Përqindja
PO	19	90.5 %
JO	1	4.8 %
Nuk e di	1	4.8 %

Në përgjigjet e kësaj pyetjeje, shihet se arti letrar edhe nga nxënësit edhe nga mësuesit konsiderohet si një mënyrë e gjithanshme e edukimit, që ndihmon formimin dhe zhvillimin më të plotë të personalitetit të nxënësit. Në bazë të kësaj, pothuajse të gjitha variantet e përgjigjes së mundshme janë afërsisht të barabarta, ku letërsia shihet si burim i ndërgjegjësimit dhe i kulturës edukative të nxënësit, si burim i njohurive të gjithanshme për jetën, si mundësi për kultivim të shijes për të bukurën, dhe si faktor universal për fisnikërim e qytetërim të fëmijës dhe njerzimit përgjithësisht.

Tabela 6. Ndikimi i letërsisë si art dhe si mënyrë edukimi të nxënësit

	Frekuenca	Përqind
Në ndërgjegjësimit dhe kulturë edukative të nxënësit	7	33.3 %
Në burim të njohurive të gjithanshme për jetën	7	33.3 %
Në mundësi të kultivimit të shijes ndaj së bukurës në jetë, përgjithësisht	2	9.5 %
Faktor i rëndësishëm për krijimin e personalitetit ma të qytetëruar të fëmijës-njeriut	5	23.8 %

Pyetje për lexueshmërinë e letërsisë nga nxënësit, u është bërë edhe nxënësve, por për të njëjtën pyetje, përgjigjet e nxënësve me ato të mësuesve, janë diametralisht të kundërta, sepse përdorin 91 % e nxënësve pohojnë se kanë interesim për lexim të veprës letrare, afër

70% e mësimeve, pohojnë se nxënësit nuk kanë shprehur leximi dhe se leximin e letërsisë të shumtën e bëjnë vetëm si obligim shkollor, përderisa të rrallë janë ata që e bëjnë këtë si dëshirë. Arsye për këtë, janë të natyrave të ndryshme, duke filluar nga familja, nga neglizhencat ndaj lëndës së letërsisë në shkollë, pastaj nga orientimet e fëmijëve kah teknologjia informative më atraktive, etj.

Tabela 7. Shprehja e të të lexuarit të nxënësit

	Frekuenca	Përqindja
PO	6	30 %
JO	14	70 %

Janë interesante të dhënat e kësaj pyetjeje, ku 43% e mësimeve (nga 21 të intervistuar) thonë se në motivim të nxënësit ndikon familja-prindërit, kurse vetëm 14 % e tyre konsiderojnë që motivim ose demotivim për lexim të librave letrarë është mënyra e mësimit. Përderisa mësimeve, e marrin familjen si faktor esencial për shprehje (ose jo) e të të lexuarit të fëmijët, ata në këtë aspekt i ikin përgjegjësisë profesionale, duke mos e konsideruar si dimension motivues për lexim mësimit të duhur, të orientuar nga objektivat dhe kompetencat që duhet arritur nxënësi. Pastaj, në bazë të të dhënave, 14 % e mësimeve mendojnë se faktor motivues për lexim, mund të jetë teksti shkollor i letërsisë (nënkuptohej edhe lektura shkollore). Është interesant fakti, që në këtë pyetje, rëndësia më e madhe i jepet familjes, por kjo sigurisht që vjen nga këndvështrimi se familja është celula e parë dhe që vazhdon në kontinuitet e edukimit dhe kulturës së fëmijës-nxënësit.

Tabela 8. Faktorët që ndikojnë në motivim të leximit të letërsisë

	Frekuenca	Përqindja
Familja	9	45 %
Mësimdhënësi	5	25 %
Mësimdhënia	3	15 %
Tekstet shkollore	3	15 %

Vlerësim i përgjithshëm i të dhënave të dala nga hulumtimi në terren, lidhur me objektin e studimit

Pa dyshim që, mënyra më e mirë, për të saktësuar një problematikë, është kontakti dhe komunikimi direkt me çështjen e interesimit. Në këtë kontekst, për ta plotësuar studimin kabinetik dhe për të dhënë konstatime më të sakta, kemi realizuar hulumtimin në shkolla dhe kemi prekur problemin në mënyrë empirike. Në bazë të këtyre të dhënave të përgjithshme, të dala nga shkolla, shihet se letërsia është faktor dominues i edukimit, për formim të shijes estetike dhe zhvillim të karakterit të gjithanshëm të nxënësit. Këtë e pohojnë në mënyrën e vet edhe nxënësit, edhe mësimdhënësit, përmes pyetësorit të cilin e kanë plotësuar.

Kurse, shkakton paksa huti e konfuzion fakti dhe njëkohësisht dilema e shfaqur nga një rezultat i hulumtimit, ku 91 % nga 190 nxënësit e intervistuar, pohojnë se lexojnë me ëndje libra letrarë, marrin njohuri nga ato dhe i përjetojnë me kënaqësi, përdërisa shumica e mësimdhënësve të intervistuar me pyetësorë dhe me bisedë të strukturuar përmbajtjesore, në funksion të qëllimit të këtij studimi, e pohojnë të kundërtën.

PËRFUNDIMI

Edukimi estetik në shkollë dhe mësimi i letërsisë (në shkolla dhe jashtë saj), kërkon harmonizimin e tyre, me kërkesat që shtron moshën, koha dhe jeta sot. Në këtë kohë ndryshimesh të mënyrës së jetesës, në mes të modernizimit të pakontrolluar të çdo aspekti jetësor, edukimi estetik, ndoshta do të ishte forma më efiçente, që do të ndikonte në formimin më të drejtë e më të gjithanshëm, të njeriut tonë të ri. Pra, shtohet nevoja për angazhimin e të gjitha llojeve të pedagogjisë e edhe të asaj letrare, për t'iu përshtatur vetëdijes, ndërgjegjes dhe zhvillimit të botëkuptimit tonë, shpirtëror e kulturor. (Kadare në një intervistë thotë: “Shqiptarët sot kanë nevojë më shumë se kurrë për një rilindje morale, sepse edukata shpirtërore, kulturore, personale, është baza nga e cila zhvillohet gjithçka tutje”).

Lidhur me këtë dimension edukimi, nga analizat empirike në shkollë, arrijmë të konstatimet që, edukimi estetik e letërsia si art i veçantë edukativo-pedagogjik, me gjithë vlerën e pazëvendësueshme që ka për fisnikërimin shpirtëror, emocional e jetësor në përgjithësi, nuk trajtohet në mënyrë të mirëfilltë, që nga familja, mësuesi, institucionet shkollore, politika arsimore dhe shoqëria. Ky fakt, mund të shkaktojë mungesën e lexuesve fëmijë, demotivimin e krijuesve të letërsisë për fëmijë dhe neglizhencën e kritikës letrare ndaj kësaj letërsie. Mos leximi i letërsisë, shkakton mangësi të pakompensueshme, në formimin e personalitetit më të plotë të fëmijës-nxënësit dhe në perspektivën më fisnikëruese të shoqërisë. Në librat letrarë, fëmija ka të pasqyruar në mënyrë të thjeshtë e reale (konform kapaciteteve të tyre perceptuese) situata jetësore nga më të ndryshmet, me kompleksitetin e tyre, të cilat edhe po të jetonte njeriu me shekuj, nuk do të mund t'i haste. Këto situata jetësore-letrare, e forcojnë, e pjekin fëmijën, e parapërgatitin për jetën dhe vështirësitë e sfidat që mund t'i ketë ajo. Mungesa e edukimit estetik të nxënësit, moskultivimi e moskrijimi i shijes së tyre për ta vërejtur, për ta dashur e pse jo edhe për ta krijuar të bukurën, pason me indiferencën e tyre ndaj së bukurës përgjithësisht, në punë, në jetë, si dhe në indiferencën edhe ndaj etikës e morales, të cilat janë ndër qëllimet e letërsisë për

fëmijë. Prandaj, në mungesë të edukimit estetik, e brenda këtij edhe edukimit etik e moral (këto kategori nuk i kanë ndarë plot filozofë dhe estetë botërorë), pasojnë çrregullime esenciale të personalitetit të fëmijës, ai pastaj mund të orientohet kah fenomenet degjeneruese, që shpijnë deri te devijimet e natyrave të ndryshme, të cilat i shohim me të madhe në përditshmërinë e familjes, shkollës dhe shoqërisë sonë. Kjo ndodh, sepse në kohën tonë, si çdo gjë tjetër, janë politizuar e komercializuar edhe arti letrar dhe tekstet shkollore. Kjo ka bërë që të kemi lexues të paformuar, që lexuesit t'i dëmtohet e t'i prishet edhe shija e tij, dhe të dëmtohet edhe kultura shoqërore në përgjithësi. Nuk ka tash, shumë dhunti për krijim, sa ka shumë dhunti për përfitim material. Materializimi i gjithçkaje, komercializimi i jetës në tërësi, e i çdo aspekti të jetës në veçanti, e shtyjnë edhe nxënësin të mendojë, vetëm për anën materiale, që i sjell dobi atij (d.m.th. obsesion nënkuptues, edhe nxënësit kanë kënaqësinë, pushtetin, paranë...). Kështu, edhe shkolla është e fiksuar më shumë në treg të punës, duke e përforcuar edhe më tej këtë boshësi edukative dhe estetike. Sepse, nxënësi formohet-rritet, i kushtëzuar me idenë fikse, se gjithçka duhet t'i shërbejë diçkaje tjetër dhe gjithsesi të jetë e dobishme materialisht. Kjo shkakton mjerimin estetik dhe etik të shoqërisë. Në këtë situatë krizash, të shumanshme shoqërore, është tepër i rëndësishëm edukimi shpirtëror i nxënësve dhe ndërjegjësimi i tyre, përmes mënyrës më spontane, më sublimë, përmes metodës së edukimit estetik (e artit letrar në veçanti), e cila është një mënyrë e veçantë, e këndshme, e thellë dhe e qëndrueshme e edukimit.

Kur është fjala për nivelin e edukimit estetik, të fëmijëve-nxënësve dhe të njeriut tonë në përgjithësi, rreziku më i madh është, te neglizhimi i këtij lloj edukimi nga ana e kompetentëve tanë arsimorë, përderisa shkenca e pedagogjisë moderne, edukimin estetik, nuk e sheh vetëm përbrenda kufijve të artit, por edhe jashtë tij, tek e bukura në natyrë, në shoqëri dhe në jetë përgjithësisht.

Realizimi i këtij punimi, është bërë duke i kombinuar dy lloje të studimit (literatura përkatëse dhe të dhënat empirike të dala nga hulumtimi në shkolla). Kjo ka mundësuar, që përmbajtja dhe konstatimet e punimit, të jenë origjinale dhe të reflektojnë gjendjen

reale, në të cilën ndodhet objekti ynë i studimit. Thënë më konkretisht, konkludimet përfundimtare janë:

1 - Është evidentuar rëndësia dhe roli i pazëvendësueshëm i edukimit estetik në formimin e personalitetit të fëmijës.

2 - Janë paraqitur disa nga veçoritë e letërsisë për fëmijë, e si më e veçanta e saj është që, kjo letërsi nuk është art i pastër letrar, por është edhe pedagogji e ndonjëherë edhe didaktikë.

3 - Është reflektuar përciptazi mbi disa lëshime profesionale në përpilimin e teksteve shkollore të letërsisë

4 - Është konstatuar (në bazë të komunikimit me bibliotekat e shkollës dhe me mësime të komunikimit me bibliotekat e shkollës dhe me mësime të komunikimit me bibliotekat e shkollës) se lista e lekturës shkollore, është pothuajse e pandryshuar me dekada, apo ka ndryshuar pak e në ndonjë rast, ndryshimet e bëra, kanë bërë që ajo të mos përkojë me moshën e nxënësit as me kapacitetet intelektuale e psikike të tyre.

5 - Të dhënat nga shkolla, kanë vërtetuar se edukimi estetik dhe leximi i letërsisë, përveç në karakterin dhe personalitetin e nxënësit, ndikon edhe në suksesin e përgjithshëm të tij në shkollë.

6 - Po ashtu nga intervistat me mësime të komunikimit me bibliotekat e shkollës, kanë dalë fakte se mësime të komunikimit me bibliotekat e shkollës, në shumicën e rasteve, zhvillohet në mënyrë tradicionale e shumë pak, është në funksion të edukimit estetik e stilistik.

Rekomandim i përgjithshëm : Ndërgjegjësimi i institucioneve shoqërore, edukative dhe familjeve, për krijim dhe konsumim më të madh të letërsisë për fëmijë, në mënyrë që më pas të konsumohet edhe letërsi për të rritur (sepse lexuesi i rritur krijohet që në fëmijëri), e si rezultat i kësaj, të kemi shoqëri më të fisnikëruar, më të avancuar emocionalisht, shpirtërisht, moralisht e intelektualisht, d.m.th. të kemi shije, nevojë e motiv për të bukurën, krahas nevojave të tjera të jetës.

Bibliografia

1. Demiri, Qibrie, “Letërsia për fëmijë”, “Rozafa”, Prishtinë, 2011
2. Deva, Agim, “Poezia shqipe për fëmijë - 1872-1980”, “Rilindja”, Prishtinë, 1982
3. Dewey, John, “Shkolla dhe shoqëria”, Plejad, 2003, Tiranë
4. Eco, Umberto, “Si shkruaj”, AIKD, Prishtinë, 2003
5. Emërllahu, Dali, “Edukata estetike”, Prishtinë, 2001
6. Fraj, Northrop, “Anatomia e kritikës”, Rilindja, Prishtinë, 1990
7. Frojd, Zigmund, “Mbi letërsinë dhe artet”, F. Noli, Tiranë
8. Grup autorësh, “Letërsi në shkollë”, Tiranë, 2001
9. Grup autorësh, “Pedagogjia”, Zagreb, 1978
10. Grup autorësh, Instituti Albanologjik, “Letërsia në shkolla dhe në fakultete”, Prishtinë, 2008
11. Kant, Imanuel, “Kritika e gjykimit”, Plejad, 2002, Tiranë
12. Kumnova. M, Hyseni, M., “Leximi letrar 7”, Libri Shkollor, Prishtinë, 2010
13. Musai, Bardhyl, “Metodologjia e mësimdhënies”, Tiranë, 2003
14. Musai, Bardhyl, “Mjeshtëritë themelore të mësimdhënies”, Tiranë, 2008
15. Petro, Rita & Syla, Xhevat, “Leximi Letrar 6”, Botime Shkollore, Prishtinë, 2004
16. Qosja, Rexhep, “Historia e Letërsisë shqipe III, Romantizmi, “Rilindja”, Prishtinë, 1986

VËZHGIM I STEREOTIPAVE DHE PARAGJYKIMEVE TEK NJË GRUP NXËNËSISH TË SHKOLLËS SË MESME TEKNIKE “LUTFI MUSIQI” NË VUSHTRRI

Albulena Pllana Breznica, studente në studimet për magistraturë në Fakultetin e Gjuhëve, Kulturës dhe Komunikimit UEJL Tetovë
E-mail: albulena.c@hotmail.com

Përmbledhje

Studimi ynë përfshinë një grup prej 28 nxënësve të Shkollës së Mesme Teknike “Lutfi Musiqi” në Vushtrri (qytezë në Republikën e Kosovës), ku gjysma janë Vushtrrias/vendas dhe gjysma nga fshatrat e ndryshme të Vushtrrisë, të ardhur në qytezë pas luftës së Kosovës të vitit 1999. Në këto dy grupe u identifikua përhapja dhe niveli i paragjykimit të hapur, shmangës, fin dhe ambivalent. Të dhënat primare u mbledhën nëpërmjet aplikimit të inventarit të paragjykimit ndër-grupor mes vendasve dhe të ardhurve i përshtatur sipas konceptit të shkallës së distancës sociale, intervistave në grup dhe intervistave individuale, gjysmë të strukturuar.

Aplikimi i kuazi-eksperimentit 4 javor me para-test dhe post-test për reduktimin e formave të mësipërme të paragjykimit është zhvilluar me rreth 28 nxënës vendas dhe të ardhur, të cilët u ndanë në dy grupe kontrolli dhe eksperimenti (grupi A dhe grupi B). Grupet e eksperimentit iu nënshtruan një ndërhyrjeje psiko-edukuese për reduktimin e paragjykimeve që u ndërtua duke u bazuar në modelin multi-kulturor të “Identitetit të përbashkët” dhe “Kundërshtimit të stereotipit”.

Fjalë kyçe: paragjykimet, paragjykimi ndërgrupor, stereotipat.

SURVEY OF STEREOTYPES AND PREJUDICES IN A GROUP OF STUDENTS THE TECHNICAL HIGH SCHOOL "LUTFI MUSIQI" IN VUSHTRRI

Abstract


Our study includes a group of 28 students of the Technical High School "Lutfi Musiqi" in Vushtrri (a town in the Republic of Kosovo), where half are Vushtrrian/local students, and half of them from different villages, who became new inhabitants of the town after the Kosovo War in 1999. The dissemination and level of open, avoiding, fin and ambivalent prejudice has been identified in these two groups. The primary data was collected through the application of intergroup prejudice inventory between natives and newcomers, adapted according to the concept of social distance scale, group interviews and individual interviews, semi-structured. The application of the 4 week long quasi-experiment with pre-test and post-test, in order to reduce the above forms of prejudice, was conducted with about 28 local and newcomer students, who were divided into two groups of control and experiment (group A and group B). The experiment groups underwent a psycho-educational intervention for reducing the prejudices that was built based on the multi-cultural model of "Shared identity" and "Rejection of stereotype".

Keywords: *intergroup prejudice, prejudices, stereotypes.*

HYRJE

Duke u bazuar në përkufizimin e Fjalor i gjuhës së sotme shqipe, stereotipi përkufizohet: "Lidhje e qëndrueshme nervore, që formohet në koren e trurit nga veprimi i ngacmuesve të përsëritur dhe që sjell një mënyrë të caktuar veprimi a sjellje të organizmit sa herë përsëriten po ato rrethana" (FGJSSH (1980), f. 1789, Tiranë). Stereotip dinamik. Po në të njëjtin fjalor gjejmë përkufizimin për paragjykimet: "Mendim i padrejtë, që është formuar që më parë për dikë a për diçka pa e njohur mirë, dhe që pengon për ta vlerësuar atë me paanësi; pikëpamje a qëndrim, që formohet si shprehi nën ndikimin e shoqërisë e të mjedisit dhe jo nga njohja dhe përvoja e jetës" (FGJSSH (1980), f. 1360, Tiranë).. Flet me paragjykim. Ka paragjykime për të. Paragjykime fetare.

Në fjalorin shpjegues (Reader's Digest FAMILY WORD FINDER (1982) A new thesaurus of synonyms and antonyms in dictionary form, f. 747,

London, New York, Montreal, Sydney, Captown) për stereotip gjejmë këtë shpjegim: **stereotype** n. **1** *She fits the stereotype of an "old maid"*: conventional image, received idea, popular preconception, cliché formula.-v. **2** *The commentator stereotyped the protesters as "long-haired weirdoes"*: pigeon-hole, type-cast, type, categorize, crudely identify.  *Word origin: Stereotype* was first used to mean a metal printing plate containing the hard, three-dimensional impression of type to be printed. It comes from Greek *stereos*, solid, three-dimensional. Because *stereotypes* were used to print the same thing over and over again, the word came to mean a hackneyed, conventional expression, then any repeated or typical custom, person, etc. Greek *stereos* also gives us *stereophonic* or stereo, referring to sound reproduction using two or more receivers or speakers giving the effect of hearing the sound from more than one direction, hence "three-dimensional" sound that surrounds the listener. Kurse në fjalorin (Longman Concise English Dictionary (1985), f. 1366, © Merriam- Webster Inc. And Longman Group Limited) gjejmë këtë shpjegim: **1** *Stereotype*/'steri-ə'ti:p, 'sti:əri-/ n. **1** a plate made by making a cast, usual in type metal, from a mould of printing surface **2** somebody who or something that conforms to a fixed or general pattern; esp. a standardized, usual oversimplified, mental picture or attitude held in common by members of a group [French *stéréotype*, F. *stéré-* stere- + type] – **stereotypical** /-'tɪpɪkəl/ also **stereotypic** adj. **stereotype** vt. **1** to make a stereotype from **2a** to repeat without variation; make hackneyed **b** to develop a mental stereotype about- **stereotyper** n. '**stereo,typed** *adj.* lacking originality or individuality.

Stereotipat janë ide të fiksuara që kanë njerëzit për dikë apo diçka, veçanërisht kur bëhet fjalë për një ide të gabuar, kurse paragjykimet paraqesin mendime të padrejta dhe të paarsyeshme apo ndjenja, veçanërisht kur krijohen pa u menduar mirë, ose pa pasur njohuri të mjaftueshme.

Shkaqet dhe burimet e stereotipave

Me fjalë të tjera, stereotipat janë vlerësimet negative që emërtojnë paragjykimin dhe mund të dalin nga lidhje të caktuara emocionale, nga nevoja për të argumentuar sjelljen, nga besime dhe veçori të caktuara të një grupi njerëzish. Të stereotipizosh, do të thotë të përgjithësosh dhe për ta bërë botën më të thjeshtë, ne zakonisht e përgjithësojmë atë. Stereotipat janë besime që shoqërojnë grupet e njerëzve (Lee, Y T., Jussim, L., & McCauley, C. R. (1995). Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences. Washington, DC: American Psychological Association, f. 122).

Stereotipi i saktë mund të jetë i dëshirueshëm, madje kjo dukuri njihet si vetëdije kulturore në një botë multi-kulturore. Një nga problemet më të mëdha që del nga stereotipat është nëse ato janë përgjithësime, të tepruara, apo vetëm gabime.

Stereotipizimi është një e keqe e domosdoshme: Nëse supozojmë se stereotipat lindin si tendencë njerëzore për të kategorizuar njerëzit dhe objektet e tjera, atëherë mund t'i quajmë ato si e keqe e domosdoshme, një produkt i pafajshëm i mënyrës së të menduarit tonë. Në fakt disa shkallë të kategorizimit social janë të paevitueshme, i tillë është edhe formimi i stereotipave. Por, asnjëri prej nesh nuk ka nevojë të bjerë në grackën e personave të veçantë të vlerësuar mbi bazën e kategorive sociale.

Faktorë që e shtyjnë njeriun të mos njohë stereotipat

Janë tre faktorë që e shtyjnë njeriun të mos njohë stereotipat dhe gjykimin e të tjerëve mbi bazën e individualizimit:

Informacioni social që kemi për dikë. Kur ekziston ky informacion atëherë është e vështirë të ndikojnë stereotipat dhe para-konceptet e tjera. Shpesh vendasit i paragjykojnë të ardhurit e rinj nga fshatrat sepse informacioni social që kanë për ta është tepër i varfër. Në fakt njerëzit i shmangin stereotipat edhe kur informacioni personal që ata kanë nuk është krejt i plotë për gjykimet që do të bëjnë. Kur ne mësojmë akoma

më tepër për një individ kategoritë sociale shuhen akoma më shumë në botëkuptimin tonë.

Aftësia njohëse e perceptimit. Njerëzit parapëlqejnë të formojnë një përshtypje që bazohet në stereotipat ekzistuese, kur janë të zënë me punë ose nuk gjejnë kohë dhe janë të paafte të mendojnë me kujdes për cilësitë unike të një personi të veçantë. Edhe gjendja mendore e perceptuesit mund të ndikojë kur ai formon përshtypjet e shpejta, të stereotipizuara.

Motivacioni i perceptuesit. Kur njerëzit janë të motivuar në mënyrë të mjaftueshme për formimin e një përshtypje të kujdesshme të dikujt, p.sh. kur janë marrëdhënie ndërvarësie ose puna i lidh me këtë person ata i lënë mënjanë besimet e mëparshme.

Edukimi multi-kulturor në shkolla

Edukimi multi-kulturor në shkolla një model për reduktimin e paragjykimit ndërgrupor. Përmirësimi i cilësisë së jetës lidhet ngushtë dhe me reduktimin e paragjykimeve ndërgrupore, të cilat po formatohen nën spektrin e zhvillimeve të reja urbane dhe sub-urbane (Günther 2008, f. 117). Paragjykimi ndër-grupor si një element shqetësues mund të reduktohet nëpërmjet edukimit në shkolla, sepse shkollat janë vende publike në të cilat nxënësit mësojnë të negociojnë dhe të aplikojnë dallimin mes njohurive.

Nënsistemi i paragjykimit nuk do të ekzaminohet në shkolla, atëherë nxënësve nuk u krijohet një mundësi që t'i identifikojnë dhe t'i reduktojnë qëndrimet paragjyquese ndër-grupore.

Shkaqet dhe burimet e paragjykimit

Siç duket paragjykimi ka shumë shkaqe. Madje edhe individë me të njëjtin paragjykim mund të ketë arsye të ndryshme për te. P.sh. Njerëzit zakonisht pëlqejnë ata të cilët ngajnë ose ata të cilët mendojnë e i ngajnë. Ky përgjithësim vlen jo vetëm për ngjashmëritë e ngjyrës së lëkurës ose në cilësi të tjera fizike, por edhe për shijet, interesat, besimet, qëndrimet dhe vlerat.

Burimet e paragjykimeve:

- Proceset e të menduarit - njohje sociale,
- Proceset e cilësisë - cilësi paragjykimi,
- Përcjellja e burimeve,
- Konformiteti.

Proceset e të menduarit

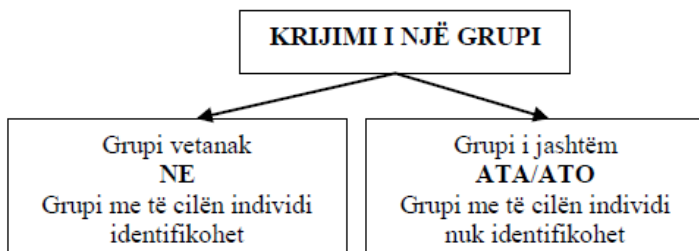
Paragjykimet – dukuri përcjellëse e procedimit respektivisht i përpunimit të informacionit.

Proceset e përfshira:

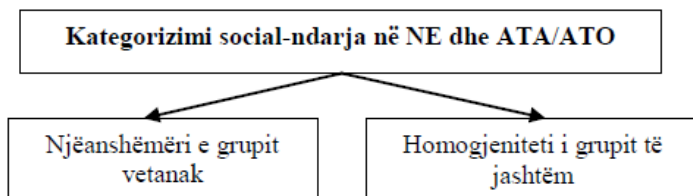
- Kategorizimi social,
- Duke përdorur skema dhe heuristikën,
- Sensibiliteti në procesin e gabimit kujtesës.

Kategorizimi social

Njerëzit e grupuar në kategori respektivisht në grupe. Rezultati në mos marrjen parasysh të dallimeve në mes anëtarëve të një grupi dhe mbi-theksimet e dallimeve në mes të anëtarëve të grupeve të ndryshme. Hapi i parë në krijimin e paragjyqimeve është krijimi i një grupi:



Procesi i të menduarit-njohja sociale:



Duke u nisur nga fakti se individët që lëvizin në zona të ndryshme, në rastin tonë nga fshatrat e Komunës së Vushtrisë, ose që identifikohen me grupe të ndryshme, janë të prirur t'i ndryshojnë qëndrimet e tyre të paragjykuara, për t'u konfirmuar me normat ose standardet e mjediseve të tyre të reja sociale. Përkundrazi, fëmijët miratohen ose nuk miratohen me shokë loje të caktuar. Ata dëgjojnë shumë biseda të rriturish, ata imitojnë sjelljen e tyre dhe i bëjnë të vetat qëndrimet dhe mendimet e tjerëve.

Përcjellja e paragjykimeve nga familjarët te fëmijët

Shumë nga paragjykimet që bazohen në kulturë transmetohen tek fëmijët e vegjël nga prindërit, fqinjët, bashkëmoshatarët, shkolla, mjetet e informimit dhe nga faktorë tjerë. Transmetimi i paragjykimeve nuk ka të bëjë gjithmonë me mësimdhënie të drejtpërdrejtë.

Ekzistenca e paragjykimeve ndër-grupore përcillet nga familjarët te fëmijët, nga komuniteti në shkolla dhe klasa apo dhe te mësues, të cilët nuk krijojnë mjedise të barabarta për t'u dhënë mundësi nxënësve të

nxisin aftësitë e tyre akademike, mendore dhe fizike. Dëmi që shkaktojnë paragjykimet ndër-grupore nuk është gjithmonë i dukshëm.

Reduktimi i paragjykimeve

Një ndër objektivat e mileniumit të ri është krijimi i një mjedisi të ri social multi-kulturor arsimor që redukton paragjykimet dhe u krijon mundësi nxënësve të shprehin dallimet e tyre individuale në funksion të arritjes së qëllimeve të përbashkëta. Në këto kushte, studentët mund të bëhen të vetëdijshëm se ka perspektiva të shumta sociale, të cilat krijojnë kushte shoqërore për të përmirësuar marrëdhëniet e tyre ndër-grupore në shkollë dhe komunitet (Minxhozi 2012, f. 337).

Sipas modelit të edukimit multikulturor, reduktimi i paragjykimit mund të kryhet nëse kuptohet natyra dhe mënyra se si zhvillohet qëndrimi paragjykues. Paragjykimi ndodh, kur qëndrimet negative në lidhje me një grup shoqëror, shtrihen drejt një procesi ku individi gjykohet mbi

anëtarësimin e tij brenda një grupi të caktuar. Qëndrimi paragjykues përbëhet nga tre komponentë: njohës, emocional dhe sjellor. Procesi i edukimit multi-kulturor adreson suksesshëm secilin nga komponentët e mësipërm në reduktimin e paragjykimeve.

Mund të kategorizohen gjashtë kushte për reduktimin e paragjykimeve:

1. Ndërvarësia;
 2. Qëllimi i përbashkët;
 3. Status i barabartë i anëtarëve të grupit;
 4. Ekzistimi i kontakteve ndërpersonale joformale;
 5. Ekzistimi i më shumë kontakteve me anëtarë të ndryshëm të grupeve të jashtme;
 6. Ekzistimi i normave sociale të cilat promovohen në barabarësi.
- Shtesë nga studimi ynë: Po japim vetë disa biseda të zhvilluara në mes veti, në praninë time të nxënësve të intervistuar:

GRUPI A

Nxënësi i ardhur nga fshati:

Nëna ime më kërkonte gjithnjë të bëhesha më i mirë, “Po të duash, ti e bën më mirë... Pa shihe edhe njëherë! Fillo tani!” Asaj s’i shpëtonte asgjë. Kurse babës, nga ana tjetër, unë i dukeshja i përsosur. Kështu që unë e dija se ç’prisja nga njëri apo nga tjetri.

Prindërit e mi këmbëngulnin që të mësoja, të bëja gjëra nga më të ndryshmet: fjala vjen, si të përdorja pajisjet për lëvrimin e tokës, si të ndërroja një gomë traktorit. Madje ata më detyronin të lexoja pesë faqe gjermanisht në ditë, sepse mendonin që në të ardhmen të jetoj në Gjermani! Atëherë më dukej punë e kotë përdorimi i veglave bujqësore, por më vonë arrita të kuptojë se me të ardhurat nga bujqësia ne mbijetonim.

GRUPI B

Nxënësja e lindur në qytet:

E di që s'është mirë ta them këtë, por të them të drejtën mezi prisja të takoja mamanë, kur kthehesha nga shkolla. Asaj i tregoja gjithçka të keqe që mund të më ndodhte gjatë ditës.

Pra,- thashë unë,- shumica juaj është e mendimit se prindërit ju kanë mbështetur shumë gjatë periudhës së adoleshencës.

Kjo është vetëm gjysma e tablosë,- tha Drita.- Përveç vlerësimeve pozitive që bënte im atë, kishte edhe shumë fjalë të hidhura. Ai ishte pothuajse gjithnjë i pakënaqur me ato që bëja unë. Dhe s'ia përpinte të ma vinte në dukje këtë.

Fjalët e Dritës sapo hapën portat e furtunës. Shpërtheu një lumë kujtimesh të këqija nga pjesëmarrës e grupit A dhe B.

GRUPI A

Nxënësi i ardhur nga fshati:

Unë gjeja shumë pak mbështetje nga nëna ime, iu drejtua grupit me fytyrë të skuqur Petriti. Ajo gatuante, lante, bënte punët e shtëpisë dhe punonte në kopshtin para shtëpisë. Megjithëse kisha shumë probleme...,

kisha nevojë për dikë që të më mësonte shumë gjera për jetën, të më ndihmonte për kryerjen e detyrave të shtëpisë, prej saj dëgjoja gjithnjë të njëjtat gjëra:”Kur isha në moshën tënde...” Kështu që unë nuk i hapesha më, dhe e mbaja gjithçka përbrenda.

Prindërit e mi zakonisht më flisnin kështu:”ti je djali ynë i vetëm... Ne presim më shumë nga ti... Ti nuk po e përdorë gjithë potencialin tënd.” Kjo më bënte shumë nervozë dhe disi pa ndonjë hezitim fillova “ti urrejë” prindërit e mi...

GRUPI B

Nxënësja e lindur në qytet:

Prindërit e mi vinin gjithnjë hallet e tyre para të mijave. Hallet e tyre donin t'i bënin pjesë të halleve të mia. Unë isha më e madhja e katër fëmijëve dhe më duhej të gatuaja, të pastroja dhe të kujdesesha për dy vëllezërit dhe motrën time më të vogël. Mama ishte e sëmurë. Babi i larguar nga puna për bindje politike, rrinte jashtë shtëpisë duke lozur biliard me shokë! Vërtetë kishim probleme ekonomike dhe bëhej

rrëmujë mbrëmjeve në shtëpi. Nuk kisha kohë për të qenë ai i cili duhej të isha...

GRUPI B

Nxënësja e lindur në qytet:

Kurse me mua ndodhte e kundërta: më trajtonin si të vogël dhe më mbronin aq shumë, sa nuk isha e aftë të merrja vendime pa aprovimin e prindërve.. M'u desh të bëja terapi për vite të tëra, që të arrija të krijoja besim në vetvete. Shkoja me një teze tek personat jo adekuatë për kurim, pra jo te mjeku apo te ndonjë psikolog....!

GRUPI A

Nxënësja e ardhur nga fshati:

Prindërit e mi ishin nga një fshat rrëzë mali dhe ishin të pashkolluar. Në shtëpinë time ndalohej gjithçka. Mua nuk më lejohej të blija atë që doja, të shkoja ku të doja apo të vishja atë që doja. Edhe pse isha shumë e mirë në mësim, më duhej të merrja leje për gjithçka....!

GRUPI B

Nxënësja e lindur në qytet:

E fundit foli nxënësja me emrin Marigona:

Kurse mamaja ime vepronte ndryshe: ajo më linte plotësisht të lirë. Nuk më vinte asnjë lloj rregulli. Unë shkoja natës dhe askush nuk bëhej merak. Askush nuk më ndalonte dhe askush nuk ndërhynte. Madje edhe në shtëpi më linte të bëja ç'të doja. Kur isha gjashtëmbëdhjetë vjeçe, fillova të pi duhan dhe të pija alkool. Hyra në një shoqëri të keqe... Por pastaj po merrja të tatëpjetën shumë shpejt. Më ka mbetur hatri tek nëna ime, dhe këtë e ruaj edhe sot e kësaj dite, pse nuk u përpoq të më jepte asnjë lloj ndihme. Ajo shkatërroi shumë vite të jetës sime.

GRUPI A

Nxënësi i ardhur nga fshati:

T'u them të drejtën, kur erdha në qytet më pengonte zhurma dhe ndihesha i hutuar. Isha mësuar me lojëra në fshat, nëpër luadhet e gjelbëruara dhe duke dëgjuar zërat e zogjve nëpër lisat që na rrethonin.

Bile, mezi pritja autobusin e mbrëmjes për të ikur nga tollovia që bëhej sidomos ditëve të tregut. Isha i vetëm, pasi që prindërit e mi kishin ikur

në kurbet qysh se e larguan babin nga puna. Ata erdhën në vendlindje, pasi që e kishin fituar të drejtën e jetesën në Zvicër, kur isha 12 vjeç, dhe mezi i njoha. Si i vetëm, nganjëherë merresha edhe me punë të këqija. Vidhja ndonjë pulë dhe e shisja tek dyqani i vetëm i fshatit...

Të dy grupet heshtën. Ata ishin nën peshën e asaj që sapo dëgjuan. Së fundmi, Iliri, i ardhur nga fshati komentoi:

Prindërit i duan vërtetë fëmijët, por ata mund të jenë edhe shkaktarë për të këqijat e tyre.

Këtu kam paraqitur vetëm disa nga deklaratimet e nxënësve.

PËRFUNDIME

Studimi ynë mati vlerat respektive për çështje të caktuara. Në marrëdhëniet ndër-grupore ka dallime mes vlerave përkatëse të grupeve.

Komponenti i parë është ***mbrojtja e vlerave tradicionale***. Zakonisht ndodh tek nxënësit e ardhur nga fshatrat ku kanë jetuar dhe i shohin nxënësit e lindur në qytet si njerëz të cilët sillen në mënyrë të papranueshme në kundërshti me vlerat e përcaktuara në vendin ku jetojnë.

Respekti për traditën ka të ngjarë të ketë rëndësi të madhe tek disa nxënës. Kushtet e jetesës dhe jeta e ndarë nëpër fshatra të largëta ka krijuar një shpëputje nga zhvillimet e ndryshme në qytet.

Për disa nxënës, vlera të veçanta janë ato që shihen më afër moralit të tyre, në përputhje me parimet e pranuar brenda grupeve të caktuara.

Paragjykimi fin shfaqet në ato raste, kur vendasit mendojnë se të ardhurit kanë sjellë një sistem vlerash kulturore krejt të papërshtatshëm me vendin ku ata jetojnë. Shpesh të ardhurit shihen ***si njerëz që mbartin vlera të vjetra***, të dala mode, madje po vazhdojnë mënyrën e sjelljes dhe të jetesës në sisteme homogjene komunitare me vlera kulturore të vendeve të origjinës (fshatrave të rrethinës së Vushtrrisë) nga kanë ardhur.

Kjo përplasje e sistemit të vlerave mes dy grupeve krijon tension psikologjik dhe situata të vështira sociale në përballjen mes grupeve.

Pikëpamja e barazisë sociale paraqitet si problem kryesore për qetësi dhe respekt ndërmjet fëmijëve dhe prindërve. Ka raste kur të intervistuarit mund të ndajnë disa vlera. Paragjykimi kundër tyre është përshkruar si “i arsyeshëm” për shkak të dështimit që një familje t’i përmbahet plotësisht vlerave të familjes tjetër. Ka raste, kur paragjykimet dhe diskriminimi mund të ndodhin pavarësisht pranisë së vlerave ose qëndrimeve. Idetë më të fundit në lidhje me reduktimin e paragjykimit theksojnë faktin se barazia sociale mund të shërbejë si një "anti-virus paragjykimi" duke inkurajuar përgjigje pozitive ndaj personave apo familjeve të pa-favorizuara.

Autoritarizmi dhe njerëzit që nuk respektojnë vlerat e barazisë sociale duket se janë shkaqe parësore ***në lindjen e paragjykimeve***. Përgjithësisht është e kuptueshme se paragjykimi ndaj një personi të caktuar ndodh atëherë kur ne i japim prioritet vlerave ku ne bëjmë pjesë dhe minimizojnë vlerat e personit tjetër.

Referenca

- [1] *Fjalor i gjuhës së sotme shqipe*, ASHSH IGJL (1980). Tiranë.
- [2] *Reader's Digest FAMILY WORD FINDER A new thesaurus of synonyms and antonyms in dictionary form* (1982). London, New York, Montreal, Sydney, Captown.
- [3] *Longman Concise English Dictionary* (1985). © Merriam- Webster Inc. And Longman Group Limited.
- [4] Lee, Y. T., Jussim, L., & McCauley, C. R. (1995). *Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences*. Washington, DC: American Psychological Association.
- [5] Günther, J. (2008). *Vendasit digjitalë dhe imigrantët digjitalë*. Prishtinë.
- [6] Adele, F.&Elaine, M. (2005). *Si të flasim me adoleshentët*. Botimet “Max”, Tiranë.
- [7] Minxhozi, M. (2012). *Sfida e aftësisë për të komunikuar ndërkulturalisht në shoqëritë global*, Seminari i VI Ndërkombëtar i Albanologjisë, USHT, Tetovë-Shkup.

INFORMIMI DHE ORIENTIMI PROFESIONAL I NXËNËSVE NË SHKOLLIMIN MESËM TË ULËT NË KOMUNËN E PRIZRENIT

Fatmir Mehmeti

Shkolla Filllore e Mesme e Ulët "Lidhja e Prizrenit"- Prizren

Email: fatmir_mehmeti@hotmail.com

Abstrakti

Informimi dhe orientimi profesional i nxënësve është një fenomen mjaftë sfidues për individët të cilët gjenden para zgjedhjes së profesionit. Hulumtimi është i orientuar drejtë përcaktimit të nivelit të informimit dhe orientimit profesional të nxënësve në shkollimin e mesëm të ulët, si dhe në përcaktimin e disa teorive të cilat do të ndihmonin në orientimin e drejtë profesional të nxënësve në shkollimin e mesëm të ulët. Ky hulumtim kuantitativ është përqendruar në grumbullimin dhe interpretimin e të dhënave përmes teknikave dhe instrumenteve të hulumtimit- anketimin, për të mbledhur të dhëna sa më reale rreth vlerësimit të gjendjes së nivelit të informimit dhe orientimit profesional të nxënësve të shkollimit të mesëm të ulët në komunën e Prizrenit. Hulumtimi është zhvilluar me 200 nxënës nga klasa e 6 (gjashtë) deri në klasën e 9 (nëntë) të shkollave të të dy mjediseve (urban, dhe rural) nga gjithsej 12097 nxënës, pra 1,65%. Përmes të gjitha ecurive metodologjike u vërtetua hipoteza se "nxënësit e shkollimit të mesëm të ulët, të territorit të komunës së Prizrenit, nuk janë sa duhet të informuar për zgjedhjen e drejtë të profesionit". Konstatimet dhe rekomandimet e nxjerra nga ky hulumtim shpresojmë se do të jenë me dobi për mësimdhënësit në njërën anë dhe për vetë nxënësit të cilët gjinden para zgjedhjes së profesionit në anën tjetër.

Fjalët kyçe : informimi profesional, nxënësit, orientimi profesional, Prizren

Abstract

This research is focused on gathering and interpretation of facts through research tools and techniques, aiming to gather more real facts regarding to the assessment of informing and professional orientation level of lower secondary school students within the municipality of Prizren. This topic was conducted with 200 school subjects from two different population (urban and rural), who jointly consist around 1,65% of overall student population (with totally 12097 students) attending the lower secondary school in Prizren. Through methodological principles following

hypothesis was ascertained "the lower secondary school students of Prizren are not informed as much as necessary about a proper career choice". This research indicates that any of psycho-pedagogical theories mentioned above substantially influences on professional information for lower secondary school students. The ascertainments and recommendations deriving from this research hopefully will result as beneficial for teacher and on the other hand from students who should make a career choice.

Key words : Prizren , professional information, professional orientation , students

HYRJE

Qëllimi i këtij studimi është që të japim të dhëna, përkritazi me rëndësinë teorike dhe praktike të Informimit dhe orientimit profesional të nxënësve të shkollimit të mesëm të ulët në territorin e komunës së Prizrenit.

Problemi i informimit dhe i orientimit profesional nuk është një problem i thjeshtë, por përkundrazi është problem mjaft i ndërlikuar dhe kompleks. Në radhë të parë ky është një problem pedagogjik-psikologjik, të cilin për ta hulumtuar e studiuar në mënyrë sa më të gjithanshme, kërkon qasje afatgjatë dhe punë ekipore e multi disiplinore.

Duhet të pranojmë faktin se për këtë problem, edhe më tej nuk kemi literature të bollshme. Kjo pa dyshim sjell vështirësi në punën e mësimdhënësit me nxënës. Kjo literaturë është edhe shumë më e varfër kur kihen parasysh nevojat, interesimet, prirjet e nxënësve për profesione të ndryshme. Kjo mungesë e literaturës dhe e botimeve në gjuhën shqipe nga kjo fushë na ka shtyrë të përcaktohem për ta studiuar këtë problem. Për të dhënat e paraqitura në këtë punim kemi shfrytëzuar e konsultuar literaturë të viteve të fundit, dhe jo vetëm këtë por edhe burimet e mëhershme që na ofrojnë të dhëna për historikun e problemit. Pasi që dihet mirëfilli se informimi dhe orientimi i drejtë dhe me kohë, është një garanci e madhe për suksesin apo të arriturat e nxënësve, në punën e mëtejshme profesionale.

Ne u përcaktuam të hulumtojmë dhe të konstatojmë nivelin e këtij problemi se në çmas nxënësit janë të informuar për profesionin e tyre

gjatë shkollimit të mesëm të ulët në territorit të komunës së Prizrenit. Pasi që dihet mirëfilli se informimi dhe orientimi i drejt dhe me kohë, është një garanci e madhe edhe për suksesin apo të arriturat e nxënësve, në punën e mëtejshme profesionale. Është e ditur se njohja e problemit që e kemi objekt studimi, varet prej shumë faktorësh të cilët mund të kenë ndikim të drejtpërdrejt ose të tërthortë.

Metodologjia e hulumtimit

Objekti i hulumtimit

Objekti i këtij studimi është *“informimit dhe orientimit profesional i nxënësve në shkollimin e mesëm të ulët në Komunën e Prizrenit”*. Këtë problem kemi bërë përpjekje që ta studiojmë në rrafshin teorik dhe praktik. Gjatë punës hulumtuese kemi përdorur metoda e instrumente të hulumtimit me qëllim të tubimit e të dhënave sa më relevante dhe arritjes së besueshmërisë së tyre.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimet e hulumtimit të kësaj teme janë:

- Konstatimi i nivelit të informimit dhe orientimit profesional të nxënësve të këtij niveli të shkollimit.
- Njohja më e gjithanshme e zbatimit praktik të informimit dhe orientimit profesional .
- Dhënia e rekomandimeve për organizimin sa më të drejtë të veprimtarisë së informimit dhe orientimit profesional në shkollimin e mesëm të ulët në Komunën e Prizrenit.

Detyrat e hulumtimit

- Grumbullimi i literaturës, studimi dhe njohja teorike e problemit.

- Përpilimi i pyetësorit për nxënës, dhe zhvillimi i anketimeve me nxënës.
- Tubimi i të gjitha të dhënave, statistikave, përpunimi, analiza, pasqyrimi dhe interpretimi i tyre në tabela e grafike të ndryshme.

Rëndësia e hulumtimit

Zgjedhja e qëlluar e profesionit për nxënësit është njëri prej sukseseve më të mëdha në jetën e tij. Me zgjedhjen e profesionit, individi në të shumtën e rasteve e zgjedh mënyrën e jetës së vet.

Së këndejmi informimi dhe orientimi profesional u shfaq si nevojë dhe si faktor me rëndësi i zhvillimit ekonomik-shoqëror, bashkëkohorë u shfaq për arsye thjeshtë ekonomike, me qëllim që të rritet produktiviteti i punës në njërin anë dhe zvogëlimin e dështimeve në profesion në anën tjetër. Rëndësia e këtij hulumtimi është:

- a) Subjektet e mjedisit të caktuar mund ti zhvillojnë maksimalisht potencialet e tyre.
- b) Interesi i mjedisit të caktuar është se secili subjekt me anë të zhvillimit të potencialeve mund ti ndihmon zhvillimit të vetes por edhe të shoqërisë
- c) Mjedisi i caktuar ka një vlerësim dhe analizë të gjendjes, nivelit të informimit profesional të nxënësve të nxënësve të shkollimit të mesëm të ulët.
- d) Mjedisi i caktuar në bazë të rezultateve mund të merr masa për përmasimin e gjendjes së informimit dhe orientimit profesional të nxënësve në shkollimin e mesëm të ulët.

Zgjedhja e drejtë dhe e suksesshme e profesionit është me rëndësi për shoqërinë, përveç tjerash edhe për këto arsye:

- Sepse ndikon në funksionimin e suksesshëm të shoqërisë
- Për shkak të zhvillimit dhe të harmonizimit të interesave të pjesëtarëve të saj me interes e shoqërisë.

Prandaj, edhe sistemi i informimit profesional është i domosdoshëm dhe i arsyeshëm për shoqërinë për këto arsye:

- Se nxënësit, po edhe të rriturit dallojnë për nga aftësitë e tyre psiko-fizike
- Profesionet e ndryshme kërkojnë edhe qasje specifike nga ana e nxënësve
- Secili nxënës, individ mund ta ushtroi nja profesion në jetën e tij.

Hipotezat

Supozojmë se *NXËNËSIT E SHKOLLIMIT TË MESËM TË ULËT, TË KOMUNËS SË PRIZRENIT, NUK JANË SA DUHET TË INFORMUAR PËR ZGJEDHJEN E DREJTË TË PROFESIONIT.*

Nga kjo hipotezë mund të veçojmë edhe disa nën hipoteza si:

- Se mos informimi profesional është pasoj e asaj se një numër i madh i nxënësish orientohen në profesion të gabueshëm.
- Nxënësit e shkollimit të mesëm të ulët të komunës së Prizrenit nuk e njohin sa duhet nomenklaturën³ profesioneve.
- Parashikojmë se në shkollat fillore nuk i informojnë me kohe nxënësit për orientimin e drejtë profesional

Metodat, teknikat dhe instrumentet e hulumtimit

Për grumbullimin e të dhënave të mjaftueshme për hulumtimin e problemit, përpiluam dhe përdorem edhe këto teknika e instrumente të hulumtimit: teknika e “anketës” me instrumentin e saj, pyetësorin për nxënësit e shkollave fillore në territorin e komunës së Prizrenit në mjediset urbane dhe rurale.

Me qëllim të grumbullimit e të dhënave, si dhe për njohjen sa më të gjithanshme të problemit që e kemi objekt studimi, dhe njehurit vërtetimin e hipotezave na është e nevojshme të përdorim disa nga metodat, teknikat dhe instrumentet e hulumtimit si:

Metoda e analizës teorike; metoda verbale-tekstuale; metoda deskriptive; metoda statistikore.

Grupi reprezentativ

Grupi reprezentativ i nxënësve i përbërë nga të dy mjediset urban dhe rural, në këto grupe u përfshin nxënësit nga klasa e 6 (gjashtë) deri në klasën e 9 (nëntë) me 200 nxënës nga gjithsej 12,097 apo 1,65 % nxënës të shkollave fillore dhe shpërndarja e fletë pyetësor për shkollën e caktuar ka qenë si në vijim:

- Klasa 6 (gjashtë) 30 fletë pyetësor
- Klasa 7 (shtatë) 30 fletë pyetësor
- Klasa 8 (tetë) 48 fletë pyetësor
- Klasa 9 (nëntë) 92 fletë pyetësor

Ana empirike e hulumtimit është realizuar në këto institucione shkollore të Prizrenit:

- Shkolla fillore “Emin Duraku” Prizren,
- Shkolla fillore “Xhevat Berisha” Prizren,
- Shkolla fillore “Zenel Hajdini” Piranë.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Hulumtimi është zhvilluar në vitin shkollor 2010/2011 .Të dhënat janë mbledhur në shkollat e lartcekura. Administrimi dhe mbledhja e të dhënave është bërë në prezencë të arsimtarëve kujdesar të klasava përkaktëse. Shkollat në të cilat është bërë hulumtimi janë caktuar paraprakisht me pëlqimin e Drejtorisë Komunale të Arsimit në Prizren. Anketimi ka zgjatur 20 minuta, drejtorët e shkollave kanë qenë të njoftuar paraprakisht.

REZULTATET E PËRGJITHSHME TË HULUMTIMIT

Gjinia	Vajza		Djem		Gjithsej
		114 (57 %)		86 (43 %)	
Klasa	Klasa VI	Klasa VII	Klasa VIII	Klasa IX	Gjithsej
	30 (15 %)	30 (15 %)	48 (24 %)	92 (46 %)	
Gjendja Ekonomike	Nën mesatare	Mesatare	Mbi mesatare	Gjithsej	
	3 (1 %)	162 (81%)	35 (18 %)	200	

Analiza e rezultateve të hulumtimit

Pyetja 1	A jeni te informuar për profesionin që do ta zgjidhni në të ardhmen ?		
PO	JO	DERI DIKU	Gjithsej
76 (38 %)	114 (57 %)	10 (5 %)	200

Është shqetësuese se një masë e madhe e nxënësve, 57% në njëfarë forme nuk janë të informuar për profesionin që do ta ushtrojnë në të ardhmen, dhe për shkakun e mos informimit ndikojnë shumë faktor të cilët kanë pasur ndikim qoftë të drejtpërdrejt apo të tërthortë.

Pyetja 2	Sa u ndihmojnë mësimdhënësit për t'u informuar me kohë për orientim të drejt profesional ?		
Po na ndihmojnë	Deri diku na ndihmojnë	Jo nuk na ndihmojnë	Gjithsej
90 (45 %)	99 (49 %)	11 (6 %)	200

Sipas rezultateve që shihen afër 50 % e mësimdhënësve shprehen të gatshëm pjesërisht t'i kushtojnë rëndësi informimit profesional të nxënësve, 45 % i ndihmojnë për t'u informuar me kohë për orientim të drejt profesional, kurse vetëm një përqindje e vogël e mësimdhënësve nuk u ndihmojnë nxënësve për t'u informuar me kohë për orientim të drejt profesional .

Pyetja 3

Sa i merr për bazë shkolla (mësimdhënësit) interesat dhe prirjet e nxënësve për orientim profesional ?

Po i merr për bazë	Deri diku	Nuk i merr për bazë	Gjithsëj
77 (38 %)	106 (53 %)	17 (9 %)	200

Është shqetësuese fakti se vetëm 38 % e nxënësve janë shprehur se mësimdhënësit i marrin për bazë interesat dhe prirjet e nxënësve për orientim profesional, kurse 53 % të nxënësve janë shprehur se deri diku i marrin për bazë dhe 9 % e nxënësve janë shprehur se nuk i marrin për bazë interesat dhe prirjet e nxënësve për orientim profesional.

Pyetja 4

Çka mendoni se kush duhet t'u informoj më shumë për zgjedhjen e profesionit tuaj ?

Prindërit	Mësimdhënësit	Mediat	Pedagogu/psikologu	Gjithsej
148 (58 %)	95 (37 %)	7 (3 %)	4 (4%)	254

Nxënësit u shprehën përafërsisht ngjashëm lidhur me këtë, ku roli, puna dhe angazhimi i prindërve në këtë drejtim vlerësohet shumë, afër 60% e nxënësve mendojnë se prindërit-familja është ajo që duhet ti informoi për zgjedhje të profesionit. Pa e mohuar edhe angazhimin e mësimdhënësve. Që të dy faktorët si mision të përbashkët kanë edukimin e të rinjve. Si e veçantë në përgjigjet e marra është se nxënësit e shkollave të territorit të komunës së Prizrenit nuk kanë informacion për shërbimin pedagogjik-psikologjik në shkollë dhe për këtë ata nuk menduan se ky shërbim mund ti informoi për profesion megjithatë kishin të drejtë sepse shërbime të këtilla nuk kishte në shkollë.

Pyetja 5

A mendoni se orientohen sot nxënësit në profesionin e drejtë ?

PO	DERI DIKU	JO	Gjithsej
98 (49 %)	95 (47 %)	7 (4 %)	200

Sipas rezultateve të marra për pyetjen se: A mendoni se orientohen sot nxënësit në profesionin e drejtë? Rezultatet tregojnë se mendimet e nxënësve janë shumë të përafërta në mes të tyre të cilët mendojnë se PO dhe nxënësve të cilët janë skeptik dhe mendojnë se DERI DIKU orientohen drejtë.

Pyetja 6	A mendoni se gjatë shkollimit do të duhet të mësohet orientimi profesional si lëndë mësimore ?			
	PO	JO	DERI DIKU	Gjithsej
	156 (78 %)	16 (8 %)	28 (14 %)	200

Sipas të dhënave që kemi marr nga nxënësit për pyetjen se gjatë shkollimit a do të duhej të mësohet orientimi profesional si lëndë mësimore? Një përqindje e madhe e subjekteve paraqesin pajtueshmëri të plotë përkitazi me këtë çështje se orientimi profesional duhet të jetë lëndë mësimore gjatë shkollimit të mesëm të ulët.

Pyetja 7	Nëse mendoni se nuk jeni informuar mjaftë për orientimin tuaj profesional, ku janë shkaqet e mos informimit				
	Te shkolla	- Te familja	- Pedagogu dhe	Te afërmit	Gjithsej
	mësimdhënësit	prindërit	psikologu		
	121 (56 %)	56 (26 %)	9 (4 %)	31 (14%)	217

Shkaqet e mos informimit, nxënësit i adresojnë tek shkolla (mësimdhënësit). Këtë e dëshmojnë edhe përgjigjet në pyetjen: Nëse mendoni se nuk jeni informuar mjaftë në shkollimin e mesëm të ulët, ku janë shkaqet e mos informimit? Rreth 56% shkak për mos informim të nxënësve është shkolla, pasi që sipas tyre (nxënësve) shkolla përkatësisht mësimdhënësit duhet të organizojnë veprimtari të ndryshme për orientim të drejtë profesional të nxënësve. Nxënësit rolin e familjes e ngritën mjaftë lartë, ndërsa sa i përket shërbimit pedagogjik-psikologjik në shkollë nxënësit duke mos e ditur se çfarë funksioni dhe roli ka ky shërbim ata nuk menduan se edhe ky mund të jetë faktor për informim të drejtë profesional (nxënësit kishin të drejtë që mos të dinë se çfarë roli ka shërbimi pedagogjik-psikologjik pasi që shërbime të këtilla nuk kishte në shkolla ku ne e realizuam hulumtimin). Në pyetjen se Përmes cilave lëndë keni mësuar më së shumti për profesionet dhe rendësin e tyre? Nxënësit dhanë këto përgjigje:

Pyetja 8 Përmes cilave lëndë keni mësuar më së shumti për profesionet dhe rendësin e tyre?

Ed. Qytetare	Teknologji	Biologji	Matematikë	Histori	Gj. Shqipe	
126	73	91	72	47	32	
Gj. Angleze	Ed. Fizike	Kim i	Fizik ë	Ed. Shëndetësore	Gjeografia	Ndërtimtari
24	18	31	26	8	14	7

Pjesa sipas zgjedhjes në Plan dhe Program i mbetet shkollës në dispozicion, ajo ka të bëjë me autonominë e shkollës, vendimi për pjesën e Planit dhe të programit sipas zgjedhjes duhet të merret mbi bazë të këshillave ku do të përfshihen nxënësit, mësuesit, prindërit dhe faktorët tjerë të interesuar. Shkolla e bën zgjedhjen duke e përfillur nevojat dhe kërkesat individuale të nxënësve. Këto orientime lejojnë hapësirë për një veprimtari më të individualizuar në shkollë , njëkohësisht ofrojnë standard për një proces arsimor më cilësor dhe të barabartë, pavarësisht nga dallimet midis nxënësve.

Sipas përgjigjeve të marra shohim se Edukata Qytetare është lënda e cila ka më së shumti informacione për profesionet dhe rëndësinë e tyre.

Pyetja 9 Cilat prej këtyre formave mund t'u ndihmojnë me shume parazgjedhjes se profesionit tuaj te ardhshëm ?

Librat, broshurat revistat, etj..	Ekspozitat profesionale	Mjetet e komunikimit masiv	Biseda me mësimdhënës
54 (17 %)	38 (22 %)	10 (3 %)	67 (21 %)
Biseda me prindër	Ligjëratat e veçanta për IOP	Format te tjera	Gjithsej
71 (22 %)	77 (24 %)	4 (1 %)	321

Sipas rezultateve të hulumtimit del se forma e cila më së shumti iu ndihmon nxënësve për informim dhe orientim të drejtë profesion janë *ligjëratat e veçanta për IOP dhe biseda me prindër si dhe me arsimtar.*

Pyetja 10	A kane mbajtur arsimtaret ndonjëherë ndonjë ligjëratë të veçante me ju lidhur me informimin e drejt profesional ?		
PO	JO	Nganjëherë	Gjithsej
62 (31 %)	97 (48 %)	51 (21 %)	200

Sipas rezultateve të hulumtimit⁴ mësimdhënësit herë pas here i këshillojnë, udhëzojnë nxënësit për profesionet e caktuara mirëpo kjo nuk bëhet në mënyrë të organizuar por në formë të bisedave dhe konsultave në mes nxënësve dhe mësimdhënësve, por pa marr parasysh përsëri numri i mësimdhënësve të cilët nuk mbajnë ligjëratat të veçanta lidhur me informimin e drejt profesional del të jetë afër 50 %, pra është një fakt paksa shqetësues.

Pyetja 11	Me kë duhet të këshilloheni më së shumti para zgjedhjes së profesionit ?				
Me arsimtar	Me prindër	Me shërbimin pedagogjiko-psikologjik	Me shokë / shoqe	Me tjetër	Gjithsej
52 (22 %)	167 (70 %)	10 (4 %)	9 (4 %)	1 (0%)	239

Nëse shikojmë rezultatet atëherë lenë të kuptohet se këshilltari më i afërm për nxënës, fëmijë është prindi, (70 %) dhe prindërit në këtë rast është faktori më besnik për informim profesional, kjo gjendje nuk është edhe aq mesazh i mirë për institucionin shkollë pasi që ajo (shkolla) duhet të bashkëpunoi ngushtë me familjen dhe të ketë rolin e dytë pas familjes që ndikon në fëmijën. Megjithatë bashkëpunimi shkollë familje është një temë në vete, sa i përket mediave dhe shërbimit pedagogjik në shkollë, nxënësit e shkollave në territorin e komunës së Prizrenit rolin e tyre e vlerësojnë minimal në lëmin e informimit profesional.

Pyetja 12	Çka mendoni se a duhet t'ia imponoi prindi profesionin femiut te vet ?	
Po	JO	Nuk e di
34 (17%)	144 (72%)	22 (11%)

Pyetja se a duhet prindi t'ia imponojë profesionin fëmijës së tij, është interesante me rezultatet ku 17% e nxënësve të këtyre shkollave

⁴ Edhe bisedave që kemi zhvilluar me nxënës

mendojnë se duhet ti imponohet profesioni fëmijës. Megjithatë është fakt i mirë pasi një përqindje e madhe (72%) mendojnë se nuk duhet imponuar prindi profesionin femiut të vet.

Përfundime

Në përmbyllje të këtij punimi ne do të përpiqem që të jap disa rezultate - përfundime të cilat i nxora nga puna hulumtuese që realizova, mendoj se këto rezultate do ti kontribuojnë në identifikimin e shpejtë dhe të lehtë të shkaqeve të mos informimit profesional të nxënësve në këto mjedise ku është realizuar hulumtimi, rezultatet e këtilla të përgjithshme janë si në vijim:

- a) Për të qenë në shkallë të duhur trajtimi i problemit të këshillimit profesionalë radhë të parë duhet të jepet arsimim të gjerë pedagogjiko-psikologjik: prindërve, arsimtarëve dhe faktorëve tjerë që punojnë në këtë drejtim
- b) Të inkorporohen, të organizohet e të zgjerohet gjithnjë e më shumë nomenklatura profesionale
- c) Prindërit janë faktori kryesor për informim dhe orientim profesional të nxënësve 70% e përgjigjeve të marra nga nxënësit tregojnë se familja është faktori më i rëndësishëm për orientim profesional, pastaj vije shkolla-mësimdhënësit me 22% ndërsa mediat 3% dhe Shërbimi pedagogjiko-psikologjik 2% si dhe nga format tjera 3 %.
- d) Shqetësuese është mendimi se 49% e nxënësve mendojnë se orientohen në profesionin të drejtë, ndërsa 47% e tyre nuk janë të sigurt së orientohen në profesionin e duhur dhe 4% mendojnë se nuk orientohen në profesionin e duhur.
- e) Mbi 78% e nxënësve mendojnë se orientimi profesional duhet të jetë edhe lëndë mësimore, kurse 8% e tyre e thonë të kundërtën e kësaj, dhe 14% nuk e janë të sigurt se a duhet të jetë orientimi profesional edhe lëndë mësimore.
- f) Një përqindje e konsiderueshëm rreth 56% shkaqet e mos informimit të drejtë dhe me kohë për profesionin i drejtojnë kah

- shkolla dhe organet kompetente, ndërsa 26% shkak i mos informimit është familja gjegjësisht prindërit, dhe 4% shërbimi pedagogjiko-psikologjik dhe 14% të afërmit.
- g) Edukata Qytetare është lënda me më së shumti informacione për informim profesional dhe orientim profesional pastaj vjen Biologjia dhe Teknologjia Informative.
 - h) Forma më e përshtatshme për zgjedhjen e profesionit të nxënësve sipas rezultateve është informimi përmes ligjëratave të veçanta për IOP 24% pastaj bisedave me prindër 22% , biseda me mësimdhënës 21% , ekspozitat e ndryshme profesionale 12%, mjetet e komunikimit masiv 3%.
 - i) Rreth 31% e mësimdhënësve herë pas here merren edhe me organizime të veprimtarive të ndryshme që në fokus kanë informimin dhe orientimin profesional të nxënësve, ndërsa 21% e mësimdhënësve herë pas here merren me veprimtari të këtilla dhe 48% e mësimdhënësve nuk mund të merren me organizimin e aktiviteteve që në fokus kanë informimin dhe orientimin profesional të nxënësve.
 - j) Prindërit janë këshilltarët më të mirë për orientim profesional rreth 70% e përgjigjeve të marra tregojnë këtë rezultat ndërsa 22% është ndikimi I mësimdhënësve në informimin profesional të nxënësve, si dhe 4 %shërbimi pedagogjiko-psikologjik dhe 8% shokët/shoqet ndikojnë në informimin profesional të nxënësve.
 - k) 72% e nxënësve mendojnë se nuk duhet ti imponohet fëmijës zgjedhja e profesionit nga ana e prindërve, ndërsa 17% mendojnë të kundërtën e kësaj, dhe 11.% janë në dilemë për këtë.

Rekomandime

- Përshtatje e programit kurrikular nevojave të nxënësit
- Nga nxënësit të kërkohet që të bëjnë nga një portfolio (dosje) profesionale
- Nga mësimdhënësi kërkohet që të marrin informacionet e nevojshme për nxënësit burim i sigurt janë prindërit, gjatë aktiviteteve në klasë mësimdhënësi duhet të vëzhgoi nxënësit në situatë të ndryshme (Dr. Naser Zabeli (2001) Fq.48)
 - Të organizohen ligjërata të veçanta nga profesionistët e ndryshëm, e që në fokus kanë informimin profesional të nxënësve në profile të ndryshme.
 - Të merren për bazë interesat e nxënësit në harmoni me nevojat e ekonomisë për kuadër.
 - Mësimdhënësi duhet ti përmbahet disa parimeve gjatë punës më nxënës si p.sh.: të motivoi nxënësit për të nxënë dhe mësim të organizoi punë individuale, në çifte dhe në grupe, t'u jep mundësi të shumëfishta për shprehje të mendimit
 - Informimi profesional duhet të jetë pjesë përbërëse e sistemit arsimor në shkollimit fillor e të mesëm të ulët. Rishikim i plan programeve për orientim profesional nëpër shkolla (bazuar në kërkesat e tregut)
 - Informimi në kuadër të mësimin të rregullt dhe në kuadër të aktiviteteve jashtë mësimore
 - Informimi i të rinjve duhet të bëhet në mënyrë sistematike, Ofrimi i mundësisë për zgjedhje të shumëfishta.
 - Zgjedhjes së profesionit ti kushtohet kujdes i duhur
 - Drejtimet ,prioritetet dhe fusha më me interes
 - Përgatitje e të rinjve për profesione dhe për punë
 - Vendim i pavarur për zgjedhje të profesionit.

Ne mendojmë se këto masa të propozuar, sikur të organizoheshin e të jetësoheshin si duhet do të krijoheshin kushte që informimi i

nxënësve të shkollave fillore të jetë në nivelin e duhur dhe të rrjedh krahas me synimet, kërkesat bashkëkohore të shoqërisë.

LITERATURA

1. Dervodeli J. (1997). Informimi dhe orientimi profesional . Prishtinë : Etruria
2. Dërvodeli J. (1980). Profesionit i zgjedhur drejtë ndihmon zhvillimin optimal të individit. Prishtinë: "Shkëndija" nr.10 Rilindja
3. Dërvodeli J. (1980). Rëndësia dhe roli i pedagogut në shkollën tonë. Prishtinë : Shkëndija nr. 9
4. Doracak informativ për zgjedhjen e profesionit me pasqyren dhe përkushtimin e shkollave të mesme në KAKM. (1968). Prishtinë: Enti Krahinor për Inkuadrim.
5. Hopock R. (1967). Occupational information. New York : Mc Glaw-Hill Book Company.
6. Koliqi H. (2004). Sistemi i arsimit në Kosovë. Prishtinë : Libri Shkollor .
7. Krasniqi I.(2007). Bibliografia e punimeve pedagogjike të botuara në periodikun pedagogjik në gjuhën shqipe ndërmjet viteve 1945-1978. Prishtinë .
8. Korniza e kurrikulit të ri të Kosovës(2001). Departamenti i Arsimit dhe i shkencës. Prishtinë.
9. Musai B. (1999). Psikologji edukimi. Tiranë: .Pegi.
10. Zabeli N. (2001) .Nxënësit me nevoja të veçanta KEC & Save the children. Prishtinë.
11. Zabeli N.(2003). Edukimi inkuziv teori dhe praktikë aktuale Save the Children. Prishtinë.
12. Nuredini V. (1989). Orientimi porofesional dhe zgjedhja e profesionit, Doracak për pedagog-psikolog dhe arsimtar.Prishtinë.
13. Sistemi i arsimit dhe zhvillimi ekonomik i Kosovës (2004).Instituti për Hulumtime Zhvillimore. Prishtinë.
14. Strategjia për zhvillimin e arsimit profesional në Kosovë (2003). MASHT. Prishtinë.

MËSIMI I BAZUAR NË PROJEKTE

Shqipe BEKTESHI – MUÇOLLI

Abstrakt - Në mesin e metodave për të përmirësuar motivimin e nxënësve, Mësimdhënia e Bazuar në Projekte është përmendur shpesh për disa dekada. Kjo është një praktikë e nevojshme për përmirësimin për arsimin profesional dhe si e tillë përdoret në shumë vende të zhvilluara. Pedagogjia e bazuar e projekteve nuk është e re, pasi ajo nisi të aplikohet në fillim të shekullit të XX^{te}, dhe sipas vendeve imponohet drejtpërdrejtë në terrenet shkollore. Ky interesim i rinovuar për pedagogjinë e bazuar në projekte mbështetet mbi mundësitë përtej disiplinave, dhe kështu të mobilizon edhe aftësitë transversale të nxënësve në TIK⁵ në disa nivele (për të lehtësuar gjetjen e informacionit, menaxhimin e projekteve ose shkëmbimet me kolegët, apo vetëvlerësimin dhe bashkëvlerësimin).

Mësimi i Bazuar në Projekte, është gjithashtu pjesë e një kornize të përgjithshme për iniciativat e integritit të nxënësve rreth projektit të tyre të shkollës, një komponent kyç i autonomisë politike. Së fundi, ajo kërkon për të futur nxënësit me kompleksitetin e botës së sotme të biznesit, duke ndihmuar që të ndërtojnë projektin e tyre personal dhe profesional në arsim. Megjithatë, kjo metodë e mësimdhënies nuk zbatohet gjithmonë me lehtësi, sidomos në kohën e cila kërkohet për të investuar në projekt. Shpesh preferohet të mësuarit përmes zgjidhjes së problemeve, që ndonjëherë ngatërrohet gabimisht me qasjen e projektit. Pse është kaq e vështirë për t'u zbatuar? A sjell një vlerë të shtuar për studentët në zhvillimin dhe mësimin e tyre? Këto pyetje janë në zemër të kësaj çështjeje, që përpiqen për të sqaruar rolin dhe specifikat e të nxënësit bazuar në projekte, në mesin e të ashtuquajturave qasje të nxënësve në qendër dhe japin shembuj që zbatohen në nivele të ndryshme të klasës, me anë të disa rezultateve, studimi mbi efektet e mësimdhënies bazuar në projekte për të mësuarit, si dhe vështirësitë e saj të zbatimit.

Fjalët çelës: Projekt, mësim, nxënës.

⁵ Teknologjia e Informimit dhe Komunikimit

Tema "Mësimi dhe projektet" zë një fushë të gjerë, eksplorimin e të cilit kurrë nuk pushon të jetë emocionuese [...] në një kohë kur koncepti i projektit është në qendër të çdo ligjërimit arsimor.

"(Bru & Not,1987)

Definicioni i termit Projekt

Kuptimi i parë i fjalës “Projekt”, vjen nga latinishtja (*Projicijo =hedhje përpara*), kurse definicioni Projekt sipas fjalorit të Grand Robert, është imazhi i një situatë, i një gjendjeje të cilën mendojmë ta arrijmë. Këtij definicioni kohëve të fundit i është shtuar “mënyra sipas së cilës duamë të trajtojmë një problem, çështje apo punë të cilat duhet të bëhen përmes zbatimit të tij⁶”.

Sipas dietarit amerikan Kilpatrick, ekzistojnë katër lloje të Projekteve në kuptimin e gjerë:

- i pari, **materializimi i idesë në formën konkrete** (sikur kur shkruajmë një letër),
- i dyti, **përshtatja e një përvoje të përjetuar** (sikur dëgjimi i një pjese të një kënge),
- i treti, **zgjdhja e një problemi dhe**
- i katërti, **përfitimi i njohurive përmes përvojave⁷**.

Kilpatrick, projektet i ka dhënë në një kuptim shumë më të gjerë sesa sot, pasi që të mësuarit nuk është me çdo kusht aktiv, ashtu sikurse paraqet në pikën dy. Megjithatë, ky klasifikim përdoret gjithnjë edhe sot. Ndërsa, pedagogu Boutinet, i dallon 4 nivele të projekteve, që secili nga këta e ka si bazë pedagogjinë përmes projekteve, por që nuk duhet të përzihen njëri me tjetrin:

⁶ Catherine Reverdy, “Dossier d’actualité veille et analyses, nr.82”, Fevrier, 2013,p.1.

⁷ Catherine Reverdy, op.cit. p.3.

- **Projekti edukativ**, i cili i referohet mënyrës së integrimit të të rinjve në botën e të rriturve dhe që ka si rol t'i bëjë ata autonomyë. Ky lloj i projektit tejkalon kuadrin strikt në shkollë;
- **Projekti pedagogjik**, i cili intervenon në relacionin në mes mësimdhënësve dhe nxënësve në kuadrin shkollor: kjo është forma për të cilën do të flasim ne;
- **Projekti i institucionit**, i cili ka për qëllim shoqërimin e autonomisë së institucioneve shkollore, duke zbatuar koherencën e aktiviteteve;
- **Projekti i aftësimit (trajnim)**, i cili që në fillim vendoset në nivelin e aftësimit të të rriturve⁸.

ÇFARË ËSHTË MËSIMI I BAZUAR NË PROJEKTE?

Kjo është metodë me të cilën hulumtohen çështje ose probleme të komplikuar të jetës reale, që kanë të bëjnë me përmbajtjet e programit mësimor me ndihmën e procedurave për zgjidhjen e problemeve dhe përdorimin e burimeve të ndryshme të të mësuarit dhe materialeve me qëllim që kështu të arrihet produkti final⁹.

Karakteristikat kryesore të mësimit përmes projekteve janë:

- Produktet finale: Nxënësit punojnë me qëllim që të krijojnë produkt. Kjo mund të jetë: send, mekanizëm, lojë, film, prezantim etj.
- Puna në grupe: Nxënësit punojnë në ekipe.
- Detyrat e komplikuar: Detyrat e projektit zakonisht kërkojnë të zgjidhin probleme më të komplikuar dhe për to duhet kohë më shumë se një orë,
- Detyrat autentike: Nxënësit punojnë në projekte për zgjidhjen e problemeve të jetës reale.

⁸ Ibid., p. 4.

⁹ Dr. Kith Prenton, Snezhana Jankullovskaja, "Mësimdhënia dhe mësimi në shekullin 21", Shkup, 2009, f. 26.

- Qasja interdisiplinare: Detyrat e projektit zakonisht përfshijnë përmbajtje nga më shumë lëndë, andaj duhet të bashkëpunojnë më shumë me arsimtarë.
- Të menduarit kreativ: Nga nxënësit kërkohet që vetë të gjejnë zgjidhje.
- Të menduarit kritik: Nxënësit i analizojnë problemet dhe mendojnë për opsionet e ofruara.
- Hulumtimi i pavarur: Nxënësit përdorin burime të ndryshme të të mësuarit, që të arrijnë deri te informacionet, madje shpeshherë përdorin TIK.
- Orientimi nga arsimtari: Arsimtari i mbështet nxënësit, siguron materiale dhe i orienton drejt planifikimit, zbatimit dhe vlerësimit të detyrës¹⁰.

Forma e teorive të rrjedhave pedagogjike evropiane, sa i përket integritimit të qasjeve bazuar në projekte, është zbatuar në vendet anglo-saksone, e cila dallon nga modeli politik i edukimit tradicional¹¹.

Përcjellja e udhëzimeve të Arsimtarit	Zbatimi i aktiviteteve për mësim me orientim drejt vetvetes
Memorimi dhe përsëritja e fakteve	Hulumtimi, integrimi dhe prezantimi i informacioneve
Dëgjimi dhe reagimi ndaj pyetjes së parashtruar	Komunikimi dhe ndërmarrja e përgjegjësisë për mësimin
Përvetësimi i diturive për fakte, terma dhe përmbajtje	Kuptimi i procesit të mësimin përmes zgjidhjes së problemeve dhe përmes hulumtimit.
Përvetësimi i teorisë	Kontrollimi dhe zbatimi i teorisë.
Varësia nga arsimtari	Mbështetja dhe nxitja nga arsimtari ¹²

¹⁰ Ibid.

¹¹ Bordallo Isabelle & Ginestet Jean – Paul, “Pour une pédagogie du projet”, Paris 1993, p. 12.

TË MËSUARIT BAZUAR NË PROJEKTE

MBP është një rrugëtim nëpër të cilin projekti mund të quhet ndërmarrje kolektive i udhëhequr nga grupi – klasa. Prandaj mund të themi se orientimi drejt një prodhimi konkret, duke ndërfutur një grumbull detyrash në të cilat të gjithë nxënësit mund të përfshihen dhe të luajnë një rol aktiv i cili ndryshon në funksion të mjeteve dhe interesave¹³. Sipas Declory¹⁴, nxënësi është dhe duhet të jetë agjenti kryesor i aftësisimit-trajnimimit. Prandaj duhen të krijohen shkolla dhe aktivitete të trajnimimit të cilat i vejnë në plan të parë, si kontekst të të mësuarit, situatat konkrete të jetës së përditshme.

Mbështetës i metodave aktive Freinet¹⁵, propozonte një pedagogji e cila duhet të jetë konkrete dhe e cila vendoset në gjysmë rruga në mes të të mësuarit tradicional dogmatik dhe të të mësuarit nga eksperiencat.

Sipas tij, mësimdhënësi është ai i cili organizon kontekstin e të mësuarit, drejton nxënësin në rrugëtimin e provës – gabimit dhe i cili thëllon kompetencat e sjelljeve dhe përshtatjeve të dëshirueshme¹⁶.

Kjo filozofi e të mësuarit si dhe ajo e edukimit të ri në Evropë (për të cilin Decroly – dhe Freinet janë protagonistët kryesor), ka bërë që vizioni i shkollës të kalojë nga një qasje e përqendruar mbi të mësuarit, në një qasje tjetër që përqendrohet mbi nxënësin dhe që është e përafërt me jetën përditshme. Të gjitha këto metoda aktive janë teknika të thjeshta të të mësuarit për mbrojtësit e tyre, sepse ato implikojnë përgjigje të thella, të bazuara dhe të organizuara nëpër shkolla. Qasja

¹² Dr. Kit Prenton, Snexhana Jankullovska, op.cit.,p. 26.

¹³

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1198_39htm
1. (parë për herë të fundit më 19.11.2014).

¹⁴ Jean-Ovide Decroly, pedagog, filozof, mjek belg.

¹⁵ Célestin Freinet, Pedagog francez.

¹⁶ Proulx Jean, “Apprentissage par projet” Sainte – Foy: Preses de l’Universite du Quebec, p.15.

përmes projektit futet në këtë rrugëtim pasi që “favorizon një qasje ndërdisiplinore të përqendruar mbi interesin e nxënësve dhe ajo ka si kontekst të mësuarit, situatat konkrete të jetës së përditshme”.¹⁷

Mësimi i bazuar në projekte, në esencën e tij, nuk është një teknik specifike e të mësuarit. Ai është para së gjithash një mënyrë e të menduarit të mësimdhënies sipas pikëpamjes që mendohet se kjo mund të jetë më e mirë.

Të mësuarit, bazuar në projekte, nuk duhet të ngatërrohet me llojet tjera të të mësuarit të bazuara mbi hulumtimet e që bëjnë pjesë në familjen *inquiry-based learning*¹⁸.

TË MËSUARIT DHE KOOPERIMI I BAZUAR NË PROJEKTE

Me të mësuarit përmes projekteve, nxënësit mësojnë duke qenë aktivë dhe duke mbajtur një lidhje me botën reale, çfarë atyre u mundëson “*që ta ushqejnë komunikimin, kooperimin, kreativitetin dhe të menduarit në thellësi. Kujdesi në procesin e të mësuarit është përfitues*”¹⁹. Prandaj, projekti nuk është një përfundim në vete, është një rrugëtim për t’i konfrontuar nxënësit me pengesat dhe për të provokuar situatat e të mësuarit. Për të mësuar duhet që secili të jetë i mobilizuar me zonën e vet të zhvillimit, zonë ku ai mund të mësojë atë të cilën nuk e ka mësuar më parë, zonë ku ai ngurron, ec ngadalë, rikthehet në hapat e vet, bën gabime dhe kërkon ndihmë²⁰.

Një mënyrë tjetër e të mësuarit, përmes projektit mbi konstruktimin e dijes, mbështetet në zbatimin e lidhjeve dhe përdorimin e formave të ndryshme të dijes (abstrakte, vizuale, verbale, etj.), çfarë është në përgjegjësi si një operacion kompleks për nxënësit. Të mësuarit, bazuar

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Mayer Richard E. & Alexander Patricia A., “Handbook of Research on Learning and Instruction”, New York, 2011. P.22-25.

¹⁹ Barron Brigid & Darling – Hammond Linda, “Perspektives et défis des methodes d’apprentissage par investigation”, Paris 2010, OCDE, p.213-240.

²⁰ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/evaluation.html (parë për herë të fundit më 21.11.2014).

në projekte, e nxit dijen të kalojë nëpër disiplina të ndryshme duke përzier teori dhe praktikë, çfarë mund të ndihmojë në vizualizimin e ndërveprimeve në mes të koncepteve të vështira, duke lehtësuar kështu ndryshimin e këtyre koncepteve dhe konstruktimin e modeleve mendore për t'i nxënë më mirë këto koncepte²¹.

MBP është metodë sistematike e mësimdhënies, që përfshin nxënësit në procesin e përfitimit të njohurive dhe shkathtësive përmes një procesi të mirëfilltë hulumtues, i cili zhvillohet rreth disa pyetjeve komplekse dhe autentike, me detyra dhe produkte të përcaktuara me kujdes.

Si mësimdhënës, ne duhet të përkujdesemi që projekti të jetë në shërbim të realizimit të planit dhe të programit mësimor. Ne duhet t'i bëjmë vetes pyetje se cilat janë ato aktivitete që i shërbejnë arritjes së qëllimeve të planit dhe programit mësimor.

Tek MBP mësimdhënësi ose nxënësi e bëjnë pyetjen orientuese, p.sh:

- Cilat kraharizma përdoren për ushqime?
- Çfarë është paraliza e fëmijëve dhe si shkaktohet?
- Si janë veshur njerëzit në shekullin XVIII?
- Si janë ndërtuar piramidat?

Hulumtimet në terren, eksperimentet, ndërtimi i modeleve, përgatitja e posterëve dhe e prezantimeve multimediale janë aktivitete tipike të mësimin të bazuar në projekte.

Nxënësit bëjnë lidhje në mes të lëndëve të ndryshme, duke iu qasur njohurive të reja në mënyrë të gjithanshme, e jo parciaisht.

MBP ndihmon të kuptuarit, që është një njohuri e vërtetë. Nxënësit hulumtojnë, gjykojnë, interpretojnë dhe sintetizojnë informata në mënyrë kuptimplote.

²¹ Huber Michel, ‘‘ Conduire un projet – élèves’’, Paris, 2005, p33-37.

Sa iu përket kompetencave, ato qenësore ose transversale janë të parat për të cilat mendojmë në të mësuarit përmes projekteve, pasi që kemi të bëjmë me përgjegjësi në zhvillimin e atyre të cilat nuk janë disiplina strikte ose të cilat i afrohen botës profesionale²². Prandaj, shekulli XXI është shekull i problemeve komplekse, të cilat mund të zgjidhen vetëm përmes bashkëpunimit aktiv në mes të njerëzve dhe institucioneve. Ky shekull kërkon qytetarë të përgjegjshëm, që janë të përgatitur për të qenë pjesë e një shoqërie demokratike.

Bashkësia Evropiane, definoi në vitin 2006, për edukimin dhe trajnimin, përgjatë tërë jetës, katër kompetenca kryesore; **kompetencat numerike, të mësuarit për të mësuar, kompetencat sociale dhe civile dhe të menduarit iniciativ dhe ndërmarrës**²³.

Sipas Rey, në programin e shkollës së Quebekut, kompetencat transversale janë grumbulluar në katër rregulla:

- **Intelektuale** (eksplantimi i informatave, zgjidhja e problemeve, përdorimi i gjykimit kritik, vënia në vepër e mendimit kreativ),
- **Metodologjike** (dhënia e metodave të punës efikase, eksplantimi i internetit);
- **Personale dhe sociale**, (strukturimi i ideve, kooperimi) dhe
- **Rregulli i komunikimit**²⁴.

Sa i përket kësaj, në Bashkimi Evropian gjejmë pak gjëra të përbashkëta.

PROJEKTET SI BURIME TË MOTIVIMIT

Projektet mund të shërbejnë për ta ngritur motivimin e nxënësve për një qëllim të të mësuarit. Aspekti konkret i projekteve është burimi i parë i motivimit të nxënësve, por kjo nuk është e mjaftueshme. Mësimdhënësi duhet gjithsesi të llogarisë edhe në faktorët tjerë, kur bën përgatitjen e projektit të tij: nënkuptohet interesin e nxënësve që bartin mbi

²² Catherine Reverdy, op.cit. p.14-15.

²³ <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php>.

²⁴ Rey Olivier, "De la transmission des savoirs a l'approche par competences", Paris, 2008, p.5-6.

projektin, pastaj shtrirjen e kompetencave dhe të dijes së tyre në fakt ata duhet të jenë gjithnjë të koncentruar mbi realizimin e projektit dhe jo ndonjë garë tjetër me nxënësit tjerë, çfarë do të kishte si pasojë devijimin e objektivit të parë të tyre, që lidhet me të mësuarit.²⁵

Pjesë elementare e mësimit, përmes projektit, është edhe hulumtimi i pavarur ku nxënësit në mënyrë individuale ose grupe përdorin materiale të ndryshme dhe pavarësisht nga arsimitari zbulojnë të dhëna të nevojshme që ta zgjidhin problemin e dhënë. Ndonjëherë hulumtimet mund të jenë pjesë e një projekti më të madh dhe të përfshijnë grup më të madh të nxënësve ose gjithë paralelen. Nxënësit mund ta përdorin mësimin nga hulumtimi personal, si bazë për studimin e një problemi më të gjerë, më të komplikuar ose që të fitojnë ide që do t'u ndihmojnë në përpunimin e një produkti më cilësor²⁶.

Pse hulumtimi i pavarur? Cilat janë dobitë?

1. Mësimi përmes projekteve është interesant për nxënësit, ata janë të motivuar më shumë në punë dhe mundëson arritje të nivelit më të lartë të zhvillimit kognitiv.
2. Nxënësit i zhvillojnë shkathtësitë e shekullit 21 dhe mësojnë për arritjet më të reja.
3. Nxënësit përvetësojnë shkathtësi të komunikimit dhe prezantimit; shkathtësi për organizim dhe koordinim të kohës; shkathtësi për hulumtim; shkathtësi për vetënotim dhe reflektim; shkathtësi për punë ekipore dhe liderizëm.

Nxënësit aftësohen “të mësojnë si të mësojnë” dhe përvetësojnë shkathtësi që janë elementare për mësim të përjetshëm²⁷.

Gjatë realizimit të projektit mësimdhënësi duhet gjithsesi t'i mbështetë nxënësit në zhvillimin e tyre autonom.

²⁵ Blumenfeld Phyllis C, “Motivating project – based learning: Sustaining the doing, supporting the learning”, *Educational Psychologist*, vol.26, nr.3-4, p.369-398.

²⁶ Dr. Kit Prenton, Snexhana Jankullovska, op.cit., p. 30.

²⁷ Ibid.

TË MËSUARIT KONKRET

Projektet, që nga objektivat janë fabrikimi i një prodhimi final, që shërbejnë për të lidhur atë çfarë është mësuar në klasë me përvojat e përjetuara jashtë klasës: disa hulumtues evokojnë **karakterin autentik**, real të projekteve burimin e motivimit, çfarë është mjaft e fortë nëse nxënësi zgjedh vetë projektin e tij. Në fakt, të mësuarit shkollor i kontekstualizuar fiton legjitimitet për nxënësit, gjen një kuptim që nxënësit shpeshherë kanë vështirësi për ta dhënë në shkollën e përgjithshme.

Sipas Hell (2006), teoria konjunktive saktëson përfitimin implicit të kontekstit të të mësuarit: disa nxënës të rrethit tonë mund të shërbejnë si shembull për të gjetur njohurit tona.

Prodhimi final, që konkretizohet kohë pas kohe dhe që bën matjen e përparimit të projektit, i mundëson nxënësit që të materializojë në një farë mënyre motivimin dhe të ketë mundësi që të bëjë një “*kundërxion të rregullt dhe progresiv të përpjekjeve që ia ka kushtuar projektit*”²⁸.

INTERESI I NXËNËSVE PËR PROJEKTET

Interesi i nxënësve për projektet, përveç temës së projektit mund të jetë i shumëllojshëm. Së pari, ata përmes projektit të krijuar në klasë konsolidojnë dhe mendojnë për projektet e tyre profesionale ose personale që bëhet në termat afatgjatë dhe kalon nëpër shumë etapa të pjekurisë. Ky interes i nxënësve mbështetet veçanërisht në përshtatjen e projektit. Ata kanë pushtetin e vet për të zgjedhur p.sh. formën e prezantimit final, vlerësimin e projektit të tyre në përmasa të caktuara, përcaktimin e etapave të punës së tyre etj. Kjo liri nuk është shumë e shpesh në klasë dhe mësimdhënësi duhet të kujdeset për një ekuilibër të saktë në mes zgjedhjeve të nxënësve dhe objektivave të fiksuara në projekt²⁹.

²⁸ Proulx Jean, op.cit.

²⁹ Blumenfeld Phyllis C., op.cit., p.380-385.

Ky kontroll, të cilin e posedojnë nxënësit mbi projektin, mund t'u ndihmojë që të mësojnë mënyrat e zhvillimit të dijes dhe problemeve. Në fakt, koha që i kushtohet realizimit të projektit është e nevojshme për nxënësit për të konstruktuar prezantimin e tyre vetjak të të mësuarit, të njohurit e mënyrave më të mira për të mësuar dhe për t'u bërë përgjegjës për mësimin e tyre.³⁰

KOMPETENCAT DHE NJOHURITË E NEVOJSHME PARA FILLIMIT TË PROJEKTIT

Nxënësit mund të jenë të dekurajuar dhe të frustruar, nëse njohuritë dhe kompetencat e tyre nuk janë në lartësi të projektit dhe nuk ju mundësojnë atyre të selekcionojnë në mënyrë korrekte informatat e nevojshme dhe realizimin e projektit ose nëse problemet për t'u zgjidhur janë shumë të komplikuar për ata. Për t'u përballuar me këtë vështirësi, nxënësit duhet të kenë **kompetenca konjunktive** për të pasur mundësi që të trajtojnë kompleksitetin e projekteve dhe **metakonjunktiv** (bazën e njohurisë) dy llojesh:

- **taktike**, për të pasur mundësi të qëndrojnë të koncentruar mbi objektivat finale të projektit gjatë momenteve të vështira të realizimit dhe
- **strategjike** për të mbështetur përpjekjet mendore në afate sa më të gjata³¹.
- **Nxënësit bëhen autonomë, aktorë dhe autorë të projektit të tyre.**

Kur angazhohen në një projekt, nxënësit bëjnë vetë planifikimin dhe realizimin e tij: pra, ata janë aktorë të projektit të tyre dhe zhvillojnë kështu një autonomi të caktuar, duke u përcjell nga nxënësit tjerë dhe mësimdhënësi, në veçanti në nivelin e përmbajtjes dhe përshtatshmërisë së ritmit. Kjo u shërben të fitojnë në një mënyrë personale konceptet e

³⁰ Bell Stephanie, "Project – basen learning for the 21st Century:Skills for the future". The Clearing House, vol.83, nr.2,p.39-43.

³¹ Blumenfeld Phyllis C., op.cit., p.383-385

nxënies së nevojshme dhe kompetencat që do të mund t'i përdorin për situata tjera të zgjidhjes së problemeve³², qofshin shkollore ose të përgjithshme. Por, kjo autonomi shoqërohet me **përgjegjësinë** e përbushjes herët a vonë të prodhimit final, pasi që nxënësit janë angazhuar në këtë detyrë.

MËNYRA E TË PRANUARIT TË PROBLEMEVE TË JETËS REALE

Në jetën e tyre nxënësit janë të konfrontuar me probleme sociale dhe profesionale komplekse. Metodrat e zgjidhjes së problemeve dhe të mësuarit bazuar në projekte, janë një mjet për të njohur gjatë tërë shkollimit të tyre mënyrën për t'i zgjidhur çështjet që kërkojnë vëmendje dhe për të fituar njohuritë dhe kompetencat e nevojshme që të ballafaqohen me to³³. Në gjimnazet profesionale përforcohen njohuritë profesionale dhe të përgjithshme, të nxëna në disiplina të ndryshme, që lidhen me praktikën profesionale që eksperimentohet veçanërisht gjatë periudhave të aftësimit në ndërmarrje, ky është qëllimi që të ndihmohen nxënësit në paraqitjen sa më mirë të zanatit të tyre të ardhshëm dhe për konsolidimin e projektit të tyre personal.³⁴ Për të zgjidhur problemet komplekse, nxënësit duhet të realizojnë një punë konjunktive të përshtatshme, të cilën nuk duhet ta nënvlerësojmë. Edhe nxënësi më i motivuar që di të vë në vepër procedura dhe zgjidhje të problemeve, mund të ndodhë që nuk do të dijë të shërbehet me to dhe të thjeshtësojë problemet për t'i bërë më të lehta. Në këtë nivel janë vendimtare puna preliminare e mësimdhënësit dhe shoqërimi i tij.³⁵

³² Laura Helle, "Project – basen learning in post – secondary education – theory practice and rubber ling shots", Higher Education, vol.51, nr.2, p.287-314.

³³ Barron Brigid & Darling – Hammond Linda, op.cit.,p.271-300.

³⁴ *Bulletin officiel*, no 25 de juin 2000

³⁵ <http://www.worldcat.org/identities/lccn-n82253807/> (parë për herë të fundit, më 10.12.2014)

VLERËSIMI DHE PROJEKTET

Sikurse të gjitha dispozitat që thirren në kompetenca ose që janë të varura nga shumë disiplina, të mësuarit përmes projekteve paraqet shumë probleme të vlerësimit, pasi që nuk hyn në kuadër formal të vlerësimit “klasik”, me secilën disiplinë, sepse nxënësit nuk mësojnë të gjithë të njëjtën gjë në momentin e njëjtë.

Për Helle (2006), vlerësimi duhet të bëhet përmes tre lloj partnerësh:

Nga vet nxënësit (vetëvlerësim) pasi që janë në rrjedhë të projektit;

Nga udhëheqësit e projektit, nëse projekti zhvillohet në lokalet e tyre;

Nga mësuesit, të cilët përcjellin projektin. Së pari vlerësimi i realizimit të projektit bëhet nga vetë ata. Ky mund të bëhet në formë të vlerësimit somativ (përmbledhës). Paraqitja e projektit nga nxënësit sikurse edhe njohuritë e fituara mund të vlerësohen mjaft mirë si nga mësuesi, po ashtu edhe nga nxënësit pjesëmarrës. Ky është lloji i njëjtë i vlerësimit, të cilin e hasim edhe tek prezantimi gojor, i vlerësuar nga një juri mësuesish të dy disiplinave të ndryshme, të cilët nuk kanë marrë pjesë në punën e nxënësit gjatë projektit. Disa nga autorët insistojnë veçanërisht për vlerësimin a-posteriori, të projektit që do t'u mundësonte mësuesve dhe nxënësve, që të përpunojnë më mirë projektet në të ardhmen. Ky reflektim mund të merrë formën e vetëvlerësimit të nxënësve mbi punën e kryer dhe analizën e mësuesve mbi globalitetin e projektit. Por, kjo nuk mjafton për këtë lloj të mësuarit, pasi që prezantimi mund të reflektojë vetëm për një punë në grupe dhe nuk përfshin punën reale të secilit nxënës, çfarë duket se si një nga vështirësitë klasike të mësuarit, që konfrontohet nga të mësuarit në grup.³⁶

Do të thotë, që vlerësimi i punës me projekte duhet të ketë parasysh edhe një pjesë të vlerësimit klasik, që të kemi mundësi të vlerësojmë

³⁶ Catherine Lanaris & Lorraine Savoie – Zajc, “Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation”, Bruxelles, 2010, p.109-124.

secilin nxënës për aq sa ka dhënë si në projekt ashtu edhe në nxënie të përgjithshme.

PËRMIRËSIMI I NXËNIES SË NXËNËSVE

Një qasje e pare, mjaft e pjesërishme, për të hetuar nëse një metodë pedagogjike është efikase dhe për të krahasuar rezultatet “bruto” të nxënësve dhe të atyre në grupin pjesëmarrës. Duhet të nënvizojmë në këtë studim se projektet paraprihen nga ushtrimet, të cilat janë të nevojshme për të zgjidhur problemet p.sh. në formën e videoprezantimeve, e cila i ambienton nxënësit në situata më pak komplekse për të gjetur zgjidhjen në grup, për probleme të caktuara. Rezultatet e nxënësve janë më të mira kur të mësuarit përmes problemeve dhe projekteve janë të kombinuara, zgjidhja e problemit është në zemër të projektit³⁷.

RRITJA E MOTIVIMIT PËRMES PROJEKTEVE

Të mësuarit përmes projekteve kërkon nga ana e nxënësve një angazhim shumë të madh dhe një shtrirje në një afat kohor të gjatë. Motivimi i tyre dhe mbështetja e mësimit, janë shumë të nevojshme mbi realizimin e projektit të tyre. Por, shtrihet pyetja nëse kjo metodë sjell rritjen e motivimit të nxënësve? Shumë hulumtues kanë treguar që të mësuarit, përmes zgjidhjes së problemeve, ka një efekt pozitiv mbi motivimin³⁸.

Rezultatet e hulumtimeve tregojnë se motivimi i nxënësve rritet mjaft kur punojnë në grupe.

³⁷ Barron Brigid & Darling – Hammond Linda, op.cit.,p.280-300.

³⁸ Ibid.

ROLI PRIMORDIAL I MËSIMDHËNËSIT

Shumë mësime ndërojnë të aplikojnë të mësuarit sipas projekteve në klasën e tyre. Ka tri arsye kryesore sa i përket mungesës së entuziazmit:

- Një hezitim i caktuar ka të bëjë me vendosjen e kësaj metode të re të intervenimit pedagogjik në kushtet material, të cilat janë të limituara dhe kohën reale të akordimit për këtë projekt,
- Pastaj, një pjesëmarrje e vogël sa i përket të mësuarit bazuar në projekte, si dhe nevoja e futjes në aktivitetet e nxënësve dhe fakti tjetër i gjithëpërfshirës së nxënësve, që një numër i caktuar i tyre është më pak i interesuar për pjesëmarrje,
- Rezistenca përballë nevojës së ndryshimit të praktikës tradicionale e cila nuk u duket joefikase dhe e cila i cyt që të përdorin teknikat e ndryshme.³⁹

REALIZIMI I PROJEKTIT - “NXËNËSI DUHET TË JETË I LIRË”

Nxënësi shndërrohet në përgjegjës të projektit të vet, pasi që ai e konstrukton dijen e vet. Mësimdhënësi, pra duhet ta lejojë që të reagojë vetë, por duke e mbështetur. Por, kjo nuk është aq e evidente, pasi që mësime ndërojnë duhet të udhëheqin një organizim material të klasave të ndryshme; kështu që ata duhet të ofrojnë mbështetje për të gjitha grupet në të njëjtën kohë, cilido qoftë përparimi i projektit. Më në fund, mësime ndërojnë shpeshherë ndërojnë nevojën për të kontrolluar dhe dirigjuar të mësuarit e nxënësve të tyre që të jenë të sigurt se këtë mësim ata e kanë kuptuar mire.⁴⁰

Mësimdhënësi e përcjell projektin e nxënësve, por gjithnjë përpiket ta ekonomizojë sa më shumë kohën ose ta shpejtojë procesin, duke mos i

³⁹ Proulx Jean, op.cit., p.6-11.

⁴⁰ Ronald Marx, ‘Enacting Project – basen science’, The elementary School Journal, vol.97, nr.4, p.341-358.

lënë që të formulojnë etapat e ndryshme të refleksionit të tyre. Por, në të vërtetë këto etapa dhe tentativa janë në zemër të të mësuarit.

NXËNËSI DUHET TË SHOQËROHET DHE TË MOTIVOHET

Gjatë projektit mësuesi duhet të jetë specialist i përbajtjes së projektit. Mësimdhënësi përmbush role të caktuara në pedagogjinë e projektit:

*“ **Motivues**, ai duhet të dijë për të favorizuar angazhimin e nxënësve në aktivitete të ndryshme të të mësuarit. Aq më tepër si **mediator**, ai nxit tek nxënësit emergjencën e konflikteve konjunktive dhe socio-konjunktive. Por, para së gjithash ai luan rolin e **udhërrëfyesit, shoqëruesit** në rrugën e të mësuarit. Atij i mbetet të sigurojë lidhjen në mes programit të mësimi dhe projektit⁴¹”.*

Proulx, precizon që në fillim këto role: “mësimdhënësi së pari duhet të jetë trajner” për të ushtruar ekspertizën e tij dhe të kujdeset për vendimet të cilat imponohen, gjithënjë duke pasur parasysh rrezikun dhe pasigurinë që shkaktohen nga projekti; ai duhet gjithashtu të ushtrojë rolin e animatorit, duke u treguar i kujdesshëm për aktivitetet e të gjithë nxënësve dhe duke mbikëqyrur aktivitetet në klasë; një rol të motivuesit për të mbështetur dhe inkurajuar motivimin e nxënësve për aq sa zgjat projekti; dhe në fund rolin e vlerësuesit i cili kupton një kundërshtim të të mësuarit të secilit nxënës gjatë projektit.

PËR TË QENË TË SUKSESSHËM DUHET RIAFTËSIMI

Ndryshimet e praktikës tradicionale, në kuadër të metodave hulumtuese, bëhen me hapa të vegjël, pasi që mësimdhënësit janë të interesuar të testojnë një nga pikat më të forta të të mësuarit përmes projektit, siç është motivimi i nxënësve ose bashkëpunimi, pa e ditur

⁴¹ Benoit Dumas & Melanie Leblond, ‘‘Les roles de l’enseignant en pedagogie de projet’’, Quebec Française, 2002, nr.126, p.64-66.

saktësisht se çfarë i pret⁴². Motivimi i praktikës merr kohë dhe progresi i saj nuk është linear. Aftësimi i mësimdhënësve për këtë lloj praktike zbuluese, duhet të bazohet në mjedisin dhe në ndryshimet sistematike.

Autorët e ndryshëm përmendin katër pika të veçanta:

- **bashkëpunimi me hulumtuesit,**
- **planifikimi i jetësimit të praktikave zbuluese,** marrja parasysh e të gjitha aspekteve të një projekti (vlerësimi, përmbajtja e të mësuarit, organizimi i përgjithshëm ...),
- **kohëzgjatja e nevojshme,** për ta jetësuar të mësuarit përmes projekteve në praktikën e përditshme (nuk duhet të testohen dy apo tri projekte e pastaj të ndalen),
- **refleksioni dhe analiza e praktikës.**

Këta hulumtues, për këtë çështje e kanë zhvilluar një platformë interaktive, që nënkupton veglat ndihmëse për realizimin dhe shembujt audio-vizual, për të vënë në jetë projektet, pa harruar një hapësirë këmbimesh të destinuar për mësimdhënësit.

RËNDËSIA E STRUKTURËS SË PROJEKTIT

Një nga vështirësitë madhore të përmendur nga mësimdhënësit gjatë realizimit të projektit është **koha**: ajo që i kushtohet projektit të tyre shpeshherë duket shumë e gjatë në krahasim me kohën e zakonshme, që i kushtohet nocionit. Kjo ndodh pasi që nocionet e përpunuara në projekt janë komplekse dhe të artikuluar njëra pas tjetrës, ndërsa mësimdhënësi përmes objektivave ndan dijen. Instituti për edukim *BUCK Institute for Education 2012*, për këtë rast propozon modifikimin e projektit gjatë rrugëtimit të tij (p.sh. duke thjeshtësuar

⁴² Regina E. Toolin, “Striking a Balance between innovation and standards: A study of teachers implementing project – based approaches to teaching science”, *Journal of Science Education and Technology*, vol.13, nr. 2, p.179-187.

atë, duke i drejtuar që në fillim nxënësit mbi detyrat e veçanta, duke i ndarë burimet e njëjta në grupe të ndryshme etj.)⁴³.

Të mësuarit, përmes projekteve, është një shpresë e madhe për edukimin, duke konstruktuar nxënien e atyre që mësojnë në një perspektivë individuale dhe profesionale, duke inicuar në të njëjtën kohë një punë në ekip dhe marrjen e përgjegjësisë dhe autonomisë dhe duket që motivon dhe preokupon strukturimin e projektit.

Përfundime

Arsimimi dhe të mësuarit, janë dy çështje kryesore për funksionimin e një shoqërie bashkëkohore e së bashku me të edhe të një shteti.

Duke pasur parasysh këtë, u përpoqa që përmes këtij punimi të paraqes mënyrën e funksionimit të mësimit në shek. XXI, në shumë vende të zhvilluara. Prandaj, i hyra çështjes së hulumtimit dhe edukimit, në mënyrë që kjo temë të jetë sa më gjithëpërfshirëse.

Mësimi i Bazuar në Projekte është një formë e re në arsimim dhe do të thosha një risi e shek. XXI, që në vendet e zhvilluara filloi të aplikohet me të madhe dhe rezultatet e tij janë mjaft premtuese. Fatkeqësisht, në Kosovë kjo metodë e të mësuarit, përveç shkollës “Mileniumi III”, nuk përdoret askund.

Përmes kësaj forme të të mësuarit, nxënësit të cilët stagnojnë në arritjen e suksesit, do të bëheshin më aktivë, sepse këtu gërshetohen praktika dhe teoria së bashku. Sipas të dhënave pedagogjike, dihet që mjaft nxënës mund të nxënë shumë më lehtë përmes praktikumit të gjërave dhe kjo do të ishte mësim afatgjatë.

Një fakt dekurajues është se te ne edhe mësimdhënësit hezitojnë që të aplikojnë këtë metodë të të mësuarit, e cila kërkon një angazhim më të madh dhe riaftësim të mëtutjeshëm.

Gjithashtu, aplikimi i tillë në shkolla çfarë kemi ne sot bëhet i pamundur për shkak të numrit të madh i nxënësve në klasë, të mungesës së mjeteve, hapësirës dhe kushteve.

⁴³ Ibid.

Mësimi i Bazuar në Projekte është një ndryshim i thellë i të mësuarit përmes projektit, ndryshim i cili është në rrjedhë e sipër pasi që sistemi edukativ gjatë kwytre 30 viteve ka filluar të ndryshojë në vendet perëndimore, kurse te ne është një fillim i dëshirueshëm.

Bibliografia

1. Barron, Brigid & Darling – Hammond, Linda [2010], “ *Perspektives et defis des methodes d’apprentissage par investigation*”, Paris.
2. Bell, Stephanie [2010], “ *Project – basen learning for the 21st Centry:Skills for the future*”. The Clearing House, vol.83, nr.2.
3. Blumenfeld, Phyllis C. [1991], “ *Motivating project – based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*”, Educational Psychologist, vol.26, nr.3-4.
4. Bordallo, Isabelle & Ginestet, Jean – Paul [1993], “ *Pour une pédagogie du projet*”, Paris.
5. Dumas, Benoit & Leblond, Melanie [2002], “ *Les roles de l’enseignant en pedagogie de projet*”, Quebec Française, nr.126.
6. Helle, Laura [2006], “ *Project – basen learning in post – secondary education – theory practice and rubber ling shots*”, Higher Education, vol.51, nr.2.
7. Huber, Michel [2005], “ *Conduire un projet – eleves*”, Paris.
8. Lanaris, Catherine & Savoie – Zajc, Lorraine [2010], “ *Travailler ensemble dans les etablissements scolaires et de formation*”, Bruxelles.
9. Marx, Ronald [1997], “ *Enacting Project – basen science* ‘’, The elementary School Journal, vol.97, nr.4.
10. Mayer, Richard E.& Alexander, Patricia A. [2011], “ *Handbook of Research on Learning and Instrction*”, New York.
11. Prenton, Dr. Kith & Jankullovska, Snezhana [2009], “ *Mësimdhënia dhe mësimi në shekullin 21*”, Shkup.

12. Proulx, Jean [2004], *“Apprentissage par projet”* Sainte – Foy: Preses de l’Universite du Quebec.
13. Reverdy, Catherine, [2013], *“Dossier d’actualite veille et analyses, nr.82”*, Fevrier.
14. Rey, Olivier [2008], *‘De la transmision des savoirs a l’approche par competences’*, Paris.
15. Toolin, Regina E. [2004], *‘Striking a Balance between innovation and standards: A study of teachers implementing project – basen approaches to teaching science’*, Journal of Science Education and Technology, vol.13.
16. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1198_39html.
17. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/evaluation.html
18. <http://www.worldcat.org/identities/lccn-n82253807/>
19. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/34-avril-2008.php>.

ROLI I KËSHILLIT EMERGJENT PËR SIGURINË NË SHKOLLË

Gani Gajraku,

Hulumtues për trajnimin e mësimeve në IPK

Abstrakt

Sistemi i arsimit në Kosovë, përkundër shumë reformave përmes të cilave është synuar ngritja e cilësisë, krahasuar me arsimin e vendeve të zhvilluara, ai gjindet edhe para shumë sfidave, ndër të cilat është edhe ajo e sigurisë në shkolla, e cila shpesh, bëhet pengesë serioze në zhvillimin dhe ngritjen e cilësisë në arsim.

Në bazë të vlerësimeve nga terreni, dalin fakte se në shkollat e Kosovës, në aspektin e sigurisë e veçanërisht në atë të emergjencave, ka nevojë të formohen këshillat emergjente, ose si organe të veçanta ose në kuadër të organeve për siguri në shkolla. Gjithashtu, vlerësohet se këto organe, jo që nuk janë të formuara, por edhe aty ku janë të caktuar dihe mësimeve, si përgjigjes për siguri në shkollë, del se nuk janë të informuar për rolin e tyre, por edhe nuk janë të trajnuar për të vepruar në situata të ndryshme që e rrezikojnë jetën në shkollë. Në shumicën e shkollave, përveç që nuk janë të formuara këto organe, ka mjeftë mangësi infrastrukture, mjete për intervenime të nevojshme si dhe mungesë të planeve të veprimit për reagime të shpejta në situata emergjente, pas rasteve, të cilat kanë sjellë fatkeqësi. Në këtë punim, do të trajtohen: Nevojat për formimin e këshillave emergjente në shkolla, mënyra e formimit dhe funksionimit të këtyre organeve.

Fjalët kyqe: Incident, emergjencë, fatkeqësi.

ROLE OF THE BOARD OF EMERGENCY FOR SAFETY IN SCHOOL

Abstract

The Kosovo education system, compared to education in the developed countries still faces many challenges, despite many reforms aimed at enhancing the quality. One of the challenges is the safety at schools, which often became a serious obstacle to the development and enhancement of the quality in education. Based on the site researches, it became obvious that it is necessary to establish emergency councils in Kosovo's schools. These councils can be established as special organs or within the safety organs in schools. Not only these organs are not established, but also the teachers that are in charge for safety in schools are not informed about their role, nor they are trained to act in different situations that endanger the life in the schools. Despite the facts that these organs are not established in the majority of schools, there's also lack of infrastructure, remedies for necessary interventions as well action plans for quick responses to emergency situation, which in some cases may result in a

tragedy. This work shall address the needs for the establishment of emergency councils in schools as well as the manner of establishment and functioning of these organs.

Hyrje

Duke pasur parasysh se në disa shkolla në nivel vendi, kanë ndodhur incidente të ndryshme të cilat kanë rezultuar me humbje jete, në rrethana të tilla, organet e shkollës janë sfiduar, duke mos qenë të përgatitur në të gjitha situatat, si para incidenteve ashtu edhe pas, duke lënë pasoja në njerëz dhe në mjete material. Duke pasur parasysh situatave të tilla, është jashtëzakonisht e nevojshme të krijohet një mekanizëm i përgatitur brenda shkolle, i cili, do të reagojë në mënyrë të organizuar në rast të fatkeqësive.

Fatkeqësitë, zakonisht ndodhin në ambiente të ndryshme lokale dhe menaxhohen në rrethana specifike, megjithatë, duhet të ekzistojë një organizim në të gjitha nivelet, duke ja filluar nga niveli lokal i institucioneve përkatëse deri tek ai qendror, në mënyrë që menaxhimi i situatave të bëhet në mënyrë sa më profesionale, duke pasur parasysh situatat specifike emergjente. Të gjitha institucionet shkollore, duhet të jenë të përgatitura si në aspektin juridik, poashtu edhe në atë praktik për të reaguar në të gjitha situatat kur e kërkon nevoja.

Përmes këtij punimi, synojmë të paraqesim rëndësinë e formimit dhe funksionimit të këshillave emergjente të shkollave, konsolidimin dhe funksionimin e tyre si organe të veçanta dhe mjaftë të rëndësishme për shkolla, bazuar në shumë situatave të pa pritura të cilat kanë ndodhur dhe mund të ndodhin në shkolla të cilat janë përballur me sfida të pa përballueshme në situata krizash, në të cilat kanë humbur jetë njerëzish. Për të avansuar çështjen e sigurisë në shkolla, rol të rëndësishëm do të luanin edhe këto këshilla të cilat do të duhej të kenë kompetenca të veçanta veprimi në kuadër të organeve për siguri në shkolla. Këto organe, gjithashtu do të jenë të koordinuara edhe me organe emergjente të tjera jashtë institucioneve shkollore, varësisht situatave emergjente që mund të ndodhin. Në situata krizash, reagojnë

shumica e njerëzve, por përgjegjës për reagim dhe menxhim të situatës duhet të jenë këshillat emergjente.

Duke pasur parasysh rëndësinë e formimit të këshillave emergjente në shkolla si dhe rëndësinë e formimit dhe funksionimit të këtyre këshillave në institucione të ndryshme, në kuadër të ministrive, gjithashtu edhe vlerësimet nga literature e konsultuar, është vlerësuar se, kjo qështje duhet trajtuar dhe të vlerësohet se: A është dhe sa është e rëndësishme që edhe në kuadër të shkollave në Arsimin parauniversitar të formohen këshillat për veprime emergjente?

Në lidhje me këtë qështje, janë konsultuar dhe analizuar mjaft rregullore dhe ligje, të cilat përcaktojnë qartë, formimin dhe veprimin e organeve për situata emergjente. Gjithashtu, janë studiuar praktika të ndryshme se si duhet përgatitur për situatat të ndryshme emergjente dhe si të veprohet. Për këtë dukuri, janë studiuar disa dokumente dhe ligje që rregullojnë aspektet të ndryshme për situatat emergjente si: Sistemi i Integruar i Menaxhimit të Emergjencave- Prishtinë, 2010, Plani i Reagimit Kombëtar- Prishtinë, 2010, Ligji për Fatkeqësi Natyrore dhe Fatkeqësi tjera Nr.2006/02/L-68, Ligji për Ministrinë për Forcën e Sigurisë së Kosovës Nr.2008/03-L045, Ligji për Policinë Nr. 03/L-035, Strategjia dhe plani i veprimit për rritjen e sigurisë në institucionet e Arsimin Parauniversitar (2014-2019), Prishtinë, 2014. Bazuar në këto dokumente si dhe në praktikat e ndryshme për veprime në situata emergjente, është trajtuar qështja e formimit dhe veprimit të këshillave emergjente në shkolla.

Emergjencat

“Emergjencat përbëjnë situata serioze, të papritura dhe zakonisht të rrezikshme që kërkojnë veprim të menjëhershëm e që kryesisht vijnë nga fatkeqësitë, që nënkuptojnë dukuritë e shkakuar nga fuqitë e pakontrolluara natyrore dhe nga fuqi të tjera, që e rrezikojnë jetën apo shëndetin e njerëzve, të shtazëve si dhe pasurinë, që shkaktojnë dëme në trashëgiminë e kulturës dhe të natyrës, si dhe në mjedis në atë masë

që për kontroll dhe për mbizotërim është e nevojshme të përdoren masat, forcat dhe mjetet e posaçme”.

Emergjencat sipas shpjegimeve, disa nocione rrjedhimishtë vendosen në këtë rrafsh: "Emergencies, Disasters, and Catastrophes are not gradients, they are separate, distinct problems that require distinct strategies of response", ndërsa shpjegimi i përkufizimit është si në vijim: *"Emergjencat, fatkeqësitë dhe katastrofat, nuk janë përshkallëzim ose lëvizje brenda një dukurie, ato janë probleme ose fusha problemore të ndara, problematika të dallueshme që kërkojnë strategji të dallueshme të reagimit"*¹

Aspekti ligjor

Konsideroj se emergjencat janë situata të ndryshme që kërkojnë veprim të shpejtë nga organet profesionale me rastin e incidenteve, fatkeqësive dhe të katastrofave që mund ti ndodhin institucioneve të ndryshme dhe vendit nga faktorë të ndryshëm.

Sa i përket aspektit ligjor, çështja e emergjencave është trajtuar dhe rregulluar pothuaj se në të gjitha nivelet nga ai qendror deri të niveli lokal. Me një kuadër të konsoliduar ligjor, institucionet përgjegjëse kanë nxjerrë edhe dy strategji lidhur me situatat emergjente, e që përfshihen në: “Sistemi i Integruar i Reagimit ndaj Emergjencave” dhe “Plani i Reagimit Kombëtar”².

Veç rregullimit në nivel kombëtar, disa komuna kanë hartuar edhe plane komunale të reagimit ndaj emergjencave të ndryshme, plane komunale të operacioneve emergjente këto që sipas PRK, komunitat aktivizojnë sipas nevojës. “Jo rrallëherë, komuna të ndryshme të Kosovës, janë përballë me situata emergjente, nga të cilat kanë humbur jetë njerëzish dhe janë dëmtuar prona e paluajtshmëri”³.

Sa i përket kuadrit ligjor të deritashëm, institucionet e sigurisë të Republikës së Kosovës, kanë miratuar numër të konsiderueshëm strategjish dhe plane të veprimit për situatat emergjente.

Kosova, sa i përket kuadrit ligjor për çështje emergjencash, e ka të rregulluar me një mori ligjesh e rregulloresh, duke filluar nga

Kushtetuta e Republikës së Kosovës, e deri te ligjet specifike si dhe vendimi (me nr.ref. 685/10), mbi të cilin është themeluar: Sistemi i Integruar për Menaxhimin e Emergjencave. *Fatkeqësi Tjera* (nr.2006/02/L-68), *Ligji për Mbrojtje nga Zjarri*.

Në këtë kontekst edhe MASHT,ka hartuar draft strategjinë “ Strategjia dhe plani i veprimit për rritjen e sigurisë në institucionet e Arsimit Parauniversitar” (2014-2019), ku përfshijnë dy çështje me prioritet strategjik:

Sigurinë brenda institucioneve edukative-arsimore dhe

Sigurinë përreth/jashtë shkollave.

Në këtë dokument, jipen shumë çështje të cilat orijentojnë veprimin e shumë faktorëve relevantë për siguri në shkolla, bashkëveprimet e organeve të ndryshme për siguri në shkolla, por nuk jipen shpjegime se si do të vepronin këto organe, cilat duhet të jenë organet që do të vepronin në situatë

emergjente, përbërja e këtyre organeve, plani i veprimit si dhe çështje të tjera që do të duhet të ishin në kompetenca të këtyre organeve për situatë emergjente. MASHT-,megjithatë, këtë çështje e ka prekur në aspektin pozitiv, kur e hapë si nevojë të çasjes së problemit të sigurisë në shkolla në aspektin kurrrikular e që është shumë i nevojshëm si qasje veprimi pas situatave emergjente që më vonë do të trajtohet në këtë analizë. Sa përket sigurisë në shkolla, MASHT, ka hartuar marrëveshesh dhe rregulore me faktorë të ndryshëm të interes që trajtojnë çështje të sigurisë në shkolla, por me një fokus të vacant për dhunën në shkollë,sidomos kur është çështja e sigurisë së brendshme në institucionet edukative-arsimore.

Planifikimi

Secila shkollë në planifikimin e saj për formimin e organeve të shkollës, duhet të planifikojë edhe formimin e Këshillit emergjent të shkollës , i cili duhet të veprojë në kuadër të Këshillit për siguri në shkollë. Secila shkollë ka të veçantat e saja, prandaj, në planifikimin për formimin e Këshillit emergjent të shkollës, duhet ti ketë specifikat që duhet ti ketë këshilli, si në ë aspektin e përfaqësimit, poashtu edhe

në bazë të kompetencave të secilit anëtarë të këshillit. Këshilli emergjent, në përbërje duhet të ketë aq anëtarë, sa shkolla ka nevojë të ketë partnerë bashkëpunues të jashtëm, në mënyrë që secili anëtarë i këshillit, gjatë punës së tij, të kooordinojë veprimin me anëtarë të tjerë të këshillit. Kështu, një anëtar, duhet të kooordinojë punët me shërbimin ambulator, një me shërbimin policor e kështu me radhë. Kjo nuk don të thot përkufizim të veprimeve të anëtarëve, për pëgjegjësi të tyre në lidhje me subjektet bashkëpunuese jashtë shkolle.

Gjithashtu edhe në aspektin infrastrukturor, shkolla duhet ti bëjë përgatitjet në bazë të specifikave që ka.

Secili këshill emergjent i shkollës duhet të hartojë planin e veprimit në bazë të specifikave që ka shkolla, por edhe duke u bazuar në standardet për siguri në shkolla.

Për të bërë një planifikim të qartë dhe të detajuar veprimi, këshilli emergjent duhet ti ketë parasysh përmbajtjet e dukurive apo incidenteve që mund të ndodhin brenda ose jashtë intitucionit shkollor.

Çfarë duhet të bëjnë shkollat sa i përket sigurisë?

Secila shkollë duhet që në kuadër të formimit të organeve për siguri në shkolla, të emrojë edhe një këshill emergjent, i cili do të ketë detyra specifike në raste të incidenteve të ndryshme.

Varësisht nga shkolla, emrohen edhe këto këshilla, të cilat do të duhej të kenë përbërje heterogjene, ku duhet të përfshihen: Drejtori i shkollës ose zëvendësi, përfaqësues nga Këshilli i shkollës, përfaqësues nga Këshilli i nxënësve, përfaqësues nga Këshilli i prindërve, përfaqësues nga Këshillat profesionale, nga komuniteti, profesionistë që mund të japin kontributin e tyre në situata emergjente dhe mësimdhënës të fushave apo lëndëve kurrikulare që trajtojnë çështje të sigurisë në shkolla.

Fillimisht, shkolla dhe këshilli, në bazë të specifikave që ka shkolla, por edhe në bazë të standardeve që rregullojnë çështjen e sigurisë në shkolla, do të hartojë rregulloret dhe planin e veprimit për situata emergjente. Gjithashtu, këshilli duhet të hartojë broshura të

ndryshme informative për nxënës dhe për komunitetin, për të informuar opinionin se si duhet të veprojë dhe të bashëpunojë në situata krizash.

Mbështetur në rregulloret si dhe në planin e veprimit, shkollat duhet t'i pajisin mjediset e ndryshme me mjetet e nevojshme të mbrojtjes, në mënyrë që këshillat emergjente në raste të caktuara të kenë mundësi të ndihmes dhe të tejkalimit të gjendjes me veprim emergjent. Zakonisht, këshillat emergjente, si organe specifike, veprojnë në situata të incidenteve, që krijojnë kriza të ndryshme me pasoja shumë të rënda. Në këtë kontekst, secila shkollë, duhet të jetë e përgatitur, sepse secila prej tyre mund të ballafaqohet gjatë punës me situata krizash të paparashikueshme. Shpeshherë, në shkolla ndodhin edhe probleme të cilat në fillim merren si të pa rëndësishme, por që më vonë shkaktojnë probleme dhe kriza të cilat e destabilizojnë procesin mësimor, por që mund të shkaktojnë pasoja të pa riparueshme. Shpeshherë, shkolla të ndryshme, duke i injoruar por edhe duke neglizhuar në këtë aspekt, kanë përjetuar situata të rënda, duke pasur pasoja edhe në humbje të jetës së nxënësve. Emergjencat kërkojnë tri lloj çasjesh: Gatishmëri, reagim të shpejtë dhe kthim të gjendjes në normalitet. Në aspektin e menaxhimit të situatave në kohë krize, janë tri faza të menaxhimit: Faza para krize, gjatë krize dhe pas krize. Për secilën fazë, shkolla duhet të jetë e përgatitur, në mënyrë që organet e saja të jenë sa më pak të sfiduara në situata emergjente.

Bashkëpunimi Këshillave emergjente

Këshillat emergjente të shkollave, duhet të bashkëpunojnë me faktorët brenda shkolle dhe jashtë shkolle. Faktorët bashkëpunues brenda shkolle janë personat e caktuar të cilët përfaqësojnë brenda këshillit, ndërsa faktorët e jashtëm duhet të jenë: DKA, shërbimi shëndetësor, shërbimi policor, qendra për punë sociale, këshilli i prindërve, përfaqësues të medijeve, përfaqësues të shoqërisë civile, qendra për punë psiko-sociale, ekspertë të shëndetit mendor etj.

Shkaktarët e krizave në shkollë

Shkaktarët e krizave mund të jenë të shumtë dhe ata mund të jenë të brendshëm (që ndodhin brenda shkolle), dhe të jashtëm që ndodhin jasht institucioneve shkollore.

Fatkeqësitë më të shpeshta mund të jenë:

- Dhuna në shkollë;
- Shkaktimi i zjarreve;
- Fatkeqësitë në komunikacion;
- Fatkeqësitë natyrore;
- Dhuna në familje etj.

Përgatitjet që duhet t'i bëjë Këshilli emergjent

Kur ndodhin kriza të ndryshme nga të dy aspektet, ato gjithësesi duhet të menagjohen nga këshillat emergjente të shkollave, duke u ndihmuar edhe nga faktorët e brendshëm dhe të jashtëm.

Brenda këshillit emergjent, secili anëtarë duhet të ketë përgjegjësinë e veprimit gjatë gjithë situatave në kohë krize dhe pas saj. Përveç rregulloreve, planit, ai duhet të hartojë edhe plane veprimi për situatë të caktuara emergjente, broshura informative, të sigurojë literature të ndryshme për të informuar opinionin se si të veprojnë në situatë të tilla.

Në situatë të ndryshme krizash, shkolla vepron si tërësi, por vazhdimisht veprimet duhet të koordinohen me këshillin emergjent të shkollës, respektivisht me anëtarët e këshillit.

Informimi

Secili anëtarë i këshillit, në bazë të detyrave që ka, paraprakisht duhet ti ketë të siguruar numrat e telefonit kontaktues të përsoneve kyq e veçanërisht të përsoneve që duhet ti kontaktoj gjatë situatës së krizes, për shembull përsone kontaktues me prindër, duhet ti

siguroj numrat kontaktues të prindërve të të aksidentuarëve, në mënyrë që vazhdimisht të informojë për rrjedhën e situatave gjatë krizës, por, varësisht nga situata, roli i anëtarit për kontakte duhet të vazhdojë edhe në situatën pas krizës. Rol kyq për këtë situatë duhet të ketë personi ose anëtari i këshillit për informim, të cilit do të duhej, ti përcillen të gjitha informatat nga anëtarët e tjerë, në mënyrë që ky i fundit ti kontaktoj medijet dhe personat të tjerë, për të informuar opinionin e gjerë në situata aksidentale por edhe pas . Fillimisht rrjedha e informimit që do duhej ta bënte ky anëtar është në këtë mënyrë: Në fillim lajmërohen prindërit e të aksidentuarëve, pastaj të gjitha organet e shkollës, për të vazhduar me organet jashtë shkolle me prioritet si: Shërbimi emergjent shëndetësor, DKA, shërbimi policor dhe organe të tjera bashkëpunuese si dhe kontaktin për informim para medijeve. Ky segment është shumë rëndësishëm, sepse dezinformatat gjatë incidentit jo vetëm që shoktojnë pengesa, por sjellin pasoja të mëdha edhe në fazën tjetër të krijimit ose kthimit të normalitetit në shkollë. Gjatë fatkeqësisë që mund ti ndodhë një institucioni shkollor, të gjitha subjektet, varësisht nga kompetencat që kanë, duhet ta kryejnë punën në mënyrën e duhur pa u ndikuar nga të tjerët. Nëse secili organ e kryen punën me përgjegjësi të plotë, pasojat në një incident do të jenë më lehtë të menagjueshme.

Menjëherë pas fatkeqësisë

Në situata të ndryshme krizash, më të goditur janë, të aksidentuarit, pjesëmarrësit dhe të afërmit e tyre por edhe shkolla në përgjithësi.

Pas incidentit apo fatkeqësisë, organet e këshillit emergjent të shkollës në bashkëpunim me faktorët të tjerë, hyjnë në fazën e tretë të veprimit, për ta kthyer rrjedhën normale të punës brenda shkollës.

Në fillim këshilli duhet të takohet urgjentisht për tu informuar për gjendjen e krijuar pas fatkeqësisë, por edhe për të detajuar planin e veprimit pas fatkeqësisë. Pas këtij takimi është e nevojshme që të bëhet një informim për incidentin dhe pasojat nga ai incident. Më të informuar në këtë rast duhet të jenë nxënësit, prindërit dhe

mësimdhënësit sepse ata janë faktorë kyq për kthimin e gjendjes normale në shkollë.

Si duhet të ndihmohet shkolla në raste emergjente?

Pas analizës së gjendjes, këshilli emergjent, duhet të kërkojë ndihmë edhe nga ekspertë të jashtëm për ta ndihmuar shkollën.

Secili anëtarë i këshillit në bazë të kompetencave duhet ta organizoj punën për ti evituar pasojat që kanë pësuar pjesëmarrësit në fatkeqësi.

Rëndësi të posaqme duhet kushtuar traumatizimit të pjesëmarrësve në fatkeqësi por edhe të tjerëve të cilët janë të lidhur me rastin tragjik, prandaj për këtë aspekt, anëtari i këshillit, duhet të kërkohet ndihmën e ekspertëve psiko-social dhe të shëndetit mendor për ti trajtuar personat që janë traumatizuar nga rasti incidentit, por edhe për ti përkrahur prindërit, fëmijët e të cilëve kanë pasur fatkeqësi. Në këtë aspekt ndihmë duhet tu jipet edhe mësimdhënësve dhe të tjerëve të cilët do të merren me trajtimin e ngjarjes dhe të gjendjes brenda dhe jashtë shkolle.

Masat tjera që duhet ndërmarre

Menjëherë pas fatkeqësisë, duhet të thirret takimi me prindër e sidomos me prindërit e atyre që kanë pësuar në incident, në mënyrë që tu prezantohet ngjarja në detale, në mënyrë që ata ti heqin dilemat për incidentin dhe natyrisht të përgatiten për ta ndihmuar shkollën në aspekte të ndryshme. Në situatë të tilla, ndjena a fajta, frika dhe zemrimi, janë jashtzakonisht prezentë tek njerëzit e veqanërisht tek ata që kanë pasur pasoja. Anëtarët e këshillit por edhe këshilli në përgjithësi, duhet të ketë qasje të kujdesshme në këto rrethana, duke pasur parasysh sepse njerëzit në këso situatë, ndjenjen e fajta, përpiqen ta kalojnë tek të tjerët, duke u friguar nga përgjegjësitë që dalin pas fatkeqësisë, por edhe nga zemrimi atyre që kanë pasur pasoja në atë fatkeqësi. Shpeshherë në këso situatë kërkohen fajtorët, por edhe akuzohen të tjerët, prandaj këshilli duhet të ketë strategji veprimi për ti tejkaluar dhe relaksuar situatat e tilla. Në situatë të tilla, përveç

prindërve të atyre që kanë pësuar në aksident, më të goditur janë mësimdhënësit, të cilët janë të lidhur drejtëpërdrejtë me fatkeqësinë.

Veprimet e shkollës pas aksidentit

Detyrë e të gjithëve është që sa më shpejtë të jetë e mundur të normalizohet puna në shkollë. Pas analizës së gjendje nga këshilli emergjent i shkollës, është detyrë e të gjitha organeve të shkollës, që në bazë të gjendjes së krijuar, në planin i veprimit të nxjerrin detaje se sit ë veprohet në mënyrë që gjendja të normalizohet në shkollë. Propozohen të gjitha aktivitetet, duke ja filluar nga rasti fatkeqësisë, duke hequr dilemat rreth fatkeqësisë. Këshillat profesionale duhet të konsultojnë planet mësimore, në mënyrë që, në klasat e prekura nga aksidenti, të zvoglohen kërkesat në mësim, por pa e dëmtuar në masë planin mësimor. Fillimisht duhet tu nduhmohet mësimdhënësve, sepse ata përveq që janë të lidhur me ngjarjen, janë në kontakt të përditshëm me fëmijët dhe mund tu japin ndihmë ose ti përkrahin ata në çdo moment. Në raste të tilla mund të ketë nxënës me lëndime më të rënda, prandaj, nga rekomandimet e mjekut dhe në bashkëpunim më prindin vendoset se kur duhet të kthehet në shkollë, por edhe gjatë sherimit, të gjinden mënyra për ti ndihmuar në mësim. Në bazë të identifikimit të të prekurve nga aksidenti, duhet të veprojnë profesionistët, gjithëherë në bashkëpunim më mësimdhënësit, e këta mund të jenë: psikologu, pedagogu, profesionistë të thirrur nga jasht si mjeku i shërbimit mental, dhe të tjerë, varësisht nga nevojat që shkolla i ka gjatë kësaj faze. Është e dobishme që gjatë një periudhe të cktuar, pjesëmarrësve në fatkeqësi tu jepet mundësia që ata të flasin për ngjarjen, sepse ashu u jepet mundësia për tu çliruar emocionalisht. E rëndësishme është që të bashkëpunohet me prindë gjatë gjithë fazës deri në normalizimin e gjendjes. Atyre duhet tu shpjegohet për ngjarjen, të informohen se ku mund të kërkojnë ndihmë si dhe mundësitë për dëmshpërblime. Gjithashtu, ata kanë nevojë edhe për dhënien e ngushllimeve. Kërkohe që të merren shembuj pozitivë se si të ballafaqohemi me traumën dhe humbjen.

Ajo që situatën në shkollë e kthen në normalitet, është organizimi i aktiviteteve të ndryshme brenda shkollës. Përmes këtyre aktiviteteve, fëmijët i shprehin emocionet e tyre. Këto më së miri i shprehin përmes lojrave, vizatimeve por edhe përmes aktiviteteve të tjera që stafi i shkollës me profesionistët e jashtëm i vlerëson. Në këtë fazë, gjithashtu është e nevojshme që të inkurajohen fëmijët, tu jepet komplimente për angazhimet e tyre, por të ketë edhe tolerancë të vazhdueshme, sepse mund të ketë nxënës me ndikime të rënda nga ngjarja tragjike, që bëjnë sjellje dhe veprime jo normale. Poashtu, gjatë gjithë kësaj situata duhet të ruhen raportet ndërnjerëzore, të cilat mund të acarohen, duke u përpjekur që përgjigjësinë ose fajësinë ta përcjellin tek të tjerët, nga ndonjë komunikim jo i mirë, ose nga përcaktimi joadekuat i detyrave. Gjatë gjithë kësaj faze duhet të vazhdohen aktivitetet, derisa udhëheqja e shkollës të vlerësojë se situata është kthyer në normalitet.

Rekomandime

- Të formohen Këshillat emergjente në kuadër të shkollave;
- Të rregullohet aspekti ligjor për kompetencat që duhet ti ketë Këshilli emergjent i shkollës;
- Të hartohen planet e veprimit për raste emergjente në shkollë;
- Të furnizohen shkollat me mjete të nevojshme për situata emergjente;
- Të harmonizohen rregulloret dhe ligjet në përputhshmëri me Rregulloret për siguri në shkolla me Strategjinë dhe planin e veprimit për rritjen e sigurisë në institucionet e Arsimit Parauniversitar (2014-2019, të hartuara nga MASHT, të Ligjit mbi Fatkeqësitë Natyrore, dhe i dokumenteve strategjike, SIME dhe PRK);
- Të trajnohen këshillat emergjente për reagime në situata emergjente;
- Këshillat emergjente të improvizojnë situata emergjente të paktën një herë në vit, në mënyrë që nxënësit, mësimmësuesit dhe të tjerët të dijnë si të reagojnë në këto situata.
- Të bëhen planifikime buxhetore për situata emergjente.

Referencat:

1. Sistemi i Integruar i Menaxhimit të Emergjencave- Prishtinë,2010.
 2. Plani i Reagimit Kombëtar- Prishtinë, 2010.
 3. Ligji për Fatkeqësi Natyrore dhe Fatkeqësi tjera Nr.2006/02/L-68.
 4. Ligji për Ministrinë për Forcën e Sigurisë së Kosovës Nr.2008/03-L045.
 5. Ligji për Policinë Nr. 03/L-035.
 6. Strategjia dhe plani i veprimit për rritjen e sigurisë në institucionet e Arsimit Parauniversitar, (2014-2019), Prishtinë,2014.
 7. Forumi për siguri-Reagimet në situata emergjente – përgatitjet dhe mundësitë Prishtinë, maj 2013.
- 1 *fq. Interneti, Koqinaj,Nehat. “Çka dhe si dallohen rastet për nga përkufizimi”?,datë, 28.02.2012.*
 - 2 Ligji për Mbrojtje nga Fatkeqësitë Natyrore dhe Fatkeqësitë Tjera Nr. 02/L-68;2PRK, shtojca 4, pika 2, fq. 70.

KULTURA E KOMUNIKIMIT NË ARSIM

MA. Safete Shala, hulumtuese për planfikimi shkollor në IPK

Hyrje

Komunikimi është akti më i rëndësishëm për individin dhe mënyrën sesi ai i ndërton marrëdhëniet me të tjerët nëpërmjet këtij procesi. Komunikimi konsiderohet një akt ndërpersonal mjaft i larmishëm, me mundësi të pakufizuara të manifestimit të shkathtësive folëse dhe interpretuese, duke bërë që raportet me të tjerët, qofshin personale a institucionale, të ndërtohen në mënyrë sa më të përkryer, të pëlqyeshme dhe të pranueshme nga palët. Së këndejmi, edhe komunikimi në institucione arsimore, konkretisht në shkolla, ka peshë jashtëzakonisht të madhe, sepse nga kultura e këtij komunikimi varet drejtpërdrejt performanca e përgjithshme e punës në shkollë. Nuk mund të priten rezultate të dukshme në mësimdhënie e as në mësimnxënie pa një kulturë të mirëfilltë, funksionale dhe të suksesshme komunikuese të të gjitha subjekteve në shkollë. Tek e fundit, varet nga vlerat e komunikimit se në ç' nivel do të jenë raportet, se ç' marrëdhënie do të ndërtohen në mes të organeve drejtuese të shkollës dhe komunitetit, mes mësimdhënësve dhe nxënësve si dhe mes personelit shkollor dhe prindërve. Me një fjalë, kultura e komunikimit në arsim duhet të funksionoj dhe të ketë vlerë, pra të jetë parakusht për motivim të të gjithë faktorëve relevantë që kanë të bëjnë me shkollën për t'u mobilizuar në arritjen e rezultateve sa më të mira në shkollë.

Duke qenë komunikimi aspekt i rëndësishëm i çdo veprimtarie, duke e ditur rolin e tij të pamohueshëm në çdo lloj performance profesionale në institucione të ndryshme, e veçanërisht në ato shkollore.

Kultura e komunikimit në mes të organeve udhëheqëse të shkollës dhe personelit tjetër të saj, nuk është në nivelin e kënaqshëm. Po ashtu edhe komunikimi në mes të nxënësve dhe mësimdhënësve ka mangësi të theksuara.

Një komunikim më i mirë duhet të bëhet edhe në mes mësimdhënësve dhe prindërve, ku kultura e komunikimit në nivel të shkollës në

realitetin ekzistues, si dhe rëndësinë thelbësore që ka kjo kulturë e mirëfilltë komunikuese në shkollë, duhet të ndikoj në ngritjen e përgjithshme të cilësisë së mësimit në shkollave tona. Shkolla duhet të ketë vizion të qartë, dhe plan konkret për një komunikim korrekt, më të gjerë të shtrojnë kërkesa të ngutshme që organet tona arsimore kompetente t'i kushtojnë rëndësi këtij aspekti të kulturës së përgjithshme në shkolla, ngase pa kulturë komunikuese nuk mund të priten rezultate të mira në mësimdhënie dhe në nxënie.

Duke e ditur faktin se komunikimi është faktor themelor për aplikimin e partneritetit në shkollë, pra si me partnerët e jashtëm, ashtu edhe për palët e tjera të interesuara, që në një mënyrë apo në një tjetër janë të lidhura me shkollën, atëherë shtrohet çështja e përfshirjes së këtyre faktorëve në jetën e shkollës. Rol dominant në shkollë ka drejtori së bashku me Këshillin e shkollës, si organe kompetente, të cilët duhet të përzgjedhin mënyrat sesi t'i realizojnë këto objektiva, duke bërë artikulumin e efektshëm të qëllimeve, kërkesave dhe programeve, pra duke i informuar mësimdhënësit dhe prindërit për strategjitë që duhet zbatuar për krijimin e një klime të favorshme dhe të një kulture të pranueshme jo vetëm komunikuese në përputhje me kërkesat bashkëkohore të shkollës. “Komunikimi në shkollë do të thotë përfshirja e të gjithë akterëve të shkollës në procesin e arritjes së synimeve dhe objektivave të shkollës, kështu që jo vetëm pjesëmarrja, por edhe marrja parasysh e mendimeve të të gjithë akterëve të shkollës në lidhje me vendimet e marra në shkollë”. Komunikimi transparent, konkret dhe i plotë është çelës për të krijuar këtë partneritet me të gjitha organet e nevojshme, të cilat janë në interes të shkollës dhe bashkësisë së gjerë. E që komunikimi të realizohet me sukses, gjithsesi paraprakisht duhet të përgatitet plani për komunikimin, në të cilin duhet të merren parasysh shumë aspekte, si formati i komunikimit, personat me të cilët duhet komunikuar, përzgjedhja e strategjive më të përshtatshme për komunikim, afatet kohore dhe subjektet e ngarkuara për komunikim. Gjithsesi duhet pasur parasysh a janë përfshirë në këtë planifikim të gjitha aktivitetet e nevojshme të shkollës, në mënyrë që të mos mbetet e papërfshirë asgjë e rëndësishme që do t'i kontribuonte

mbarëvajtjes së punës së përgjithshme të shkollës. Promovimi i komunikimit të qëndrueshëm, konstruktiv dhe të rregullt, në radhë të parë brenda shkollës, e pastaj edhe mes faktorëve të tjerë parësor dhe thelbësor, si me prindërit e nxënësve ndihmon procesin e përgjithshëm në shkollë. Vet koncepti i një shkolle demokratike kërkon vendosjen e komunikimit të rregulltë në qendër të procesit të udhëheqjes së shkollës. E pjesëmarrja e pamjaftueshme e prindërve në proceset që zhvillohen në shkollë nuk është ndikon në interesat e përgjithshme të shkollës. Prandaj që t'i kontribuohet kësaj subjektet kompetente të shkollës duhet qasur aspektit të komunikimit me nxënës në mënyrë profesionale, duke i pasur parasysh të gjithë faktorët që ndikojnë në formimin e personalitetit të fëmijës në nivelet përkatëse të zhvillimit të tyre. Pjesë thelbësore e punës edukative në shkollë është edhe komunikimi i rregullt, i efektshëm dhe funksional në mes të mësimit dhe nxënësit, veçanërisht me nxënësit që tregojnë ngecje në nxënie ata më të ndjeshëm në planin emotiv. Në këtë qasje duhet pasur për bazë idenë e respektimit të dinjitetit të fëmijëve, duke e vënë interesin e tyre si prioritet të pakontestueshëm, respektimin e mendimit të tyre si e drejtë themelore, në mënyrë që t'i mundësohet secilit nxënës t'i shprehë mendimet e veta jo vetëm rreth mësimit, por edhe për çështje të tjera që e mendojnë ose e preokupojnë gjatë kohës sa e vijon shkollimin. Mënyra e komunikimit me fëmijët mund të dërgojë porosi të respektit, të empatisë dhe të kujdesit, por gjithashtu mund të dërgojë edhe porosi të kundërt. Aspekt i rëndësishëm i ndërtimit të raporteve të mira mësimit dhe nxënës, është hallkë e domosdoshme për arritjen e rezultateve të dëshirueshme në suksesin e nxënësve dhe në cilësinë e përgjithshme të nxënies, kriter i domosdoshëm për shkollën moderne. Komunikimi në mes të mësimit dhe nxënësve është i domosdoshëm edhe në procesin e mësimit apo vlerësimit të njohurive të nxënësve. Nga gjithë kjo mund të përfundojmë se mësimit dhe nxënës me qasjen e tij aktive, veç zhvillimit të procesit mësimit, me anën e një komunikimi funksional, me qasje profesionale do t'i inkurajojë nxënësit për të vazhduar me ngulm për arritje më të mira, t'i zbulojë veçantitë dhe prirjet e nxënësve

me aftësi mesatare, që t' i trajtojë ata në mënyrë të veçantë, pastaj t' i aktivizojë maksimalisht potencialet intelektuale të nxënësve për ecje të sigurt në karrierën e tyre shkollore dhe profesionale në të ardhmen. Krijt këto qëllime të mësimdhënësve arrihen në radhë të parë me një komunikim të efektshëm, të kulturuar, bindës e civilizues, duke ndërtuar një autoritet profesional të pakontestueshëm jo vetëm te nxënësit, por edhe për komunitetin përreth. Natyrisht se në arritjen e një komunikimi sa më të efektshëm, racional dhe të dobishëm në mes të udhëheqjes së shkollës dhe prindërve ka edhe pengesa të ndryshme, nga ato objektive, deri te ato të natyrës subjektive, të cilat duhet të eliminohen gjithsesi nëse duam rezultate në performancën e shkollës. Gjithashtu komunikimi me prindër kohët fundit vërehet sidomos gjatë organizimit të ekskursioneve me nxënës dhe aktiviteteve të tjera jashtë shkolle ku është e domosdoshme prezenca dhe mendimi i prindërve. Sipas organeve të shkollës, arsyet e mosfunksionimit normal të komunikimit mes shkollës e prindërve qëndrojnë:

- te mungesa e interesimit të prindërve të komunikojnë me shkollën;
- te koha e kufizuar e prindërve që të angazhohen për çështjet e shkollës, si dhe
- te mungesa e shkathtësive të komunikimit.

Nga bisedat e lira me drejtorët e shkollave për mangësit e një komunikimi më aktiv me prindërit, shprehen se pengesë kryesore është mungesa e interesimit të prindërve, pastaj koha e kufizuar e tyre, respektivisht angazhimet e shumta në punë, të cilat ua pamundësojnë angazhimin edhe në aktivitetet e shkollës. Sado që këto duken arsyetime subjektive, edhe pse nuk mund të injorohen në tërësi, kjo nuk mund të shërbejë si arsyetim për mosrealizimin e një komunikimi funksional mes organeve të shkollës dhe prindërve, sepse me gjithë angazhimet e shumta, prindërit shprehen të gatshëm të kontribuojnë në rezultatet e përgjithshme në shkolla.

Komunikimi i shkollës me bartësit e aktiviteteve të lira

Një aspekt i punës së përgjithshme në shkolla janë edhe aktivitetet e lira, të cilat kanë të bëjnë me angazhimin e nxënësve në lëmenj të

ndryshëm, gjithsesi nën mbikëqyrjen e mësimdhënësve apo personelit tjetër kompetent në shkollë. Nga praktika e këtyre aktiviteteve në shkollat tona vërehet se bartësit e këtyre aktiviteteve angazhohen zakonisht para festave të ndryshme, qoftë me karakter shtetëror, qoftë edhe ato me karakter shkollor, por sidoqoftë, edhe për realizimin e këtyre aktiviteteve kulturore a sportive duhet të ketë komunikim konstruktiv mes subjekteve të përfshira. S'mund të ketë rezultate të dallueshme, nuk mund të shënohen arritje të larta të këtyre aktiviteteve pa një kulturë profesionale, krahas talentit dhe vullnetit të nxënësve për të dëshmuar prirjet e tyre, në cilindo aktivitet qoftë. Komunikimi duhet të jetë i gjithanshëm, i koordinuar në mes të shkollës, prindërve dhe me akterët tjerë relevant të cilët ndihmojnë proceset në shkollë.

Përfundim

Rëndësia e komunikimit efektiv është një prej kërkesave për një profilizim të shkollës bashkëkohore, si një parakusht për rezultate të larta në nxënie, mësimdhënie dhe nëpër performancën e përgjithshme të shkollës. Udhëheqësit e shkollave duhet që t'i kushtojnë rëndësinë e merituar këtij aspekti të funksionimit të shkollës. Kultura e komunikimit mes subjekteve drejtuese të shkollës dhe të gjithë faktorëve të tjerë që janë të ndërlidhur me shkollën është pjesë e kulturës së përgjithshme të shkollës pa të cilën nuk mund të pritet funksionim normal dhe menaxhim i mirë e i suksesshëm i shkollës.

Një kulturë e mirëfilltë e komunikimit brenda dhe jashtë shkollës nuk mund të ndërtohet dhe të kultivohet pa mobilizim të të gjithë akterëve brenda dhe jashtë shkollës. Prandaj kërkohet nga të gjithë pjesëmarrësit në shkollë, sidomos nga menaxhmenti, që të vendosin baza të mira komunikimi efektiv midis të gjithë akterëve. Kjo do të ndikojë në transparençën e përgjithshme të shkollës, por edhe në funksionalizim të të gjithë pjesëmarrësve në procesin e edukimit në shkollë. Pasi që nxënësit shpesh mund ta marrin modelin e komunikimit nga mësuesit dhe shkolla, atëherë duhet të kihet kujdes se çfarë modeli po u servohet atyre.

Burimet e shfrytëzuara

Fullan Majkëll „Forca e ndryshimit”, Depërtim në thellësinë e reformës arsimore, Tiranë,2002, (përktheu nga anglishtja: Majlinda Nishku)

Fullan Majkëll „Forca e ndryshimit” Vazhdim,

Fullan Majkëll, „Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim” , britm i tretë

Deva-Zuna, Afërdita: “Partneriteti shkollë-familje-komunitet”, Prishtinë 2009

Bonnie M: “Si të krijohet kontakti i suksesshëm me nxënësit”, Prishtinë 2003

Bonnie M: “Komunikimi me fëmijë”, Prishtinë 2004

Deva-Zuna, Afërdita: “Partneriteti shkollë-familje-komunitet”, Prishtinë 2009

Për bashkëpunëtorët që duan të botojnë në Kërkime pedagogjike:

UDHËZIME për autorët dhe bashkëpunëtorët që dëshirojnë të botojnë punimet e tyre në Kërkime pedagogjike

TITULLI I PUNIMIT

(me shkronja të mëdha, Times New Roman, 12, largësia midis rreshtave 1.)

Emri i autorit/es/ëve

(Vendi i punës së autorit 1): ¹Departmenti, emri i organizatës,

(Vendi i punës së autorit):²Departmenti, emri i organizatës. (Jo shkurtesa)

Email:

Udhëzim i përgjithshëm: Punimi duhet të dorëzohet lekturuar dhe me një recension tek Këshilli Shkencor. Punimet duhet të jenë empirike me të dhëna nga terreni ndërsa nëse studimet janë teorike mund të bëhen modifikime të formatit. Opinion dhe analiza nuk konsiderohen për botim në revistë (mund të mendohet për ndonjë forum tjetër)

Abstrakti

Abstrakti shkruhet edhe në shqip edhe në gj. angleze. të dy versionet bashkë me fjalë kyçe duhet të përfshihen në një faqe. Abstrakti shkruhet me font 10 të stilit times new roman. Në abstrakt shkruhet qëllimi, metodologjia dhe rezultatet si dhe përfundimet në formë të përmbledhur.

Fjalë kyçe: 3 deri 5 sipas rradhitjes alfabetike (shiko lidhjen me temë dhe pyetjen e hulumtimit)

Më së shumti deri në 15 fq. a/4. Referencat sipas sistemit APA. Punimet e vlerësuara nga dy recensentë dhe të korrigjuara gjuhësisht duhet të dërgohen deri më 30 Qershor.

Botues
Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi
Shtypshkronja

Tirazhi: 500 copë

Katalogimi në botim – (CIP)

Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

37(048)

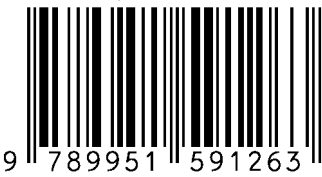
Kërkime pedagogjike : (përmbledhje punimesh) / kryeredaktor Ismet Potera. - Prishtinë : Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2015. – 227 f. : ilustr. me ngjyra; 22 cm.

Parathënie: f. 6-7. – Burimet e shfrytëzuara : f. 224. – Referencat pas çdo punimi

1. Potera, Ismet

ISBN 978-9951-591-26-3

ISBN 978-9951-591-26-3



9 789951 591263