

KËRKIME PEDAGOGJIKE

Përmbledhje punimesh

1

KËRKIME PEDAGOGJIKE

Përmbledhje punimesh

1

Prishtinë, 2017

Botues:

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Për botuesin:

Labëri Luzha

Këshilli Shkencor i IPK-së:

Prof. dr. Hajrullah Koliqi

Prof. asoc. dr. Naser Zabeli

Prof. asoc. dr. Hatixhe Ismajli

Prof. asoc. dr. Linda Grapci

Prof. ass. dr. Blerim Saqipi

Korrektues gjuhësor:

Bekim Morina

Përgatitja teknike:

Skender Mekolli

Ballina

Shtypshkronja - Printing House “Blendi”

PËRMBAJTJA

Parathënie.....	5
Selim Mehmeti & Osman Buleshkaj: Përdorimi dhe zbatimi i progremeve mësimore të hartuara në bazë të kurrikulës së bazuar në kompetenca.....	6
Ismet Potera: Rëndësia e dimensioneve metodologjike në mësimdhënie dhe të nxënë bazuar në kërkesat e kurrikulës së re	42
Luljeta Shala: Roli udhëheqës i drejtorit të shkollës në zbatimin e kurrikulit të ri	68
Bekim Morina: Realizimi i Planit Zhvillimor të Shkollës në shkollat fillore dhe të mesme të ulëta në disa komuna	97
Sahare Reçica-Havolli: Specifikat e mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale	125
Safete Statovci-Shala: Mësimdhënia e letërsisë në edukimin e nxënësve në arsimin e mesëm të lartë në Kosovë.....	156

PARATHËNIE

Revista “Kërkime Pedagogjike”, nr.8 (Përmbledhje punimesh) e Institutit Pedagogjik të Kosovës është një periodik që trajton analiza dhe hulumtime shkencore në fushën e edukimit.

Edhe në këtë numër, sikur në numrat paraprakë, janë trajtuar tema të rëndësishme që ndërlidhen me çështjet arsimore dhe që i kontribuojnë reformës në fushën e edukimit.

Përmbajtja e revistës “Kërkime Pedagogjike” është e orientuar drejt reformës së sistemit të arsimit parauniversitar në Kosovë, të zbatimit të strategjive të hartuara zhvillimore, të implementimit të kurrikulës së re, si dhe të dokumenteve tjera me rëndësi në fushën e arsimit.

Ky numër i revistës sjell për lexuesit gjithsej 13 punime të botuara në dy numra. Punimet e revistës prekin tema me rëndësi në aspektin metodik të mësimdhënies, të gjithëpërfshirjes, të përmirësimit të cilësisë në arsim, të arsimit dhe aftësisë profesionale, të aktiviteteve jashtëkurrikulare, të menaxhimit të shkollës dhe të zhvillimit të fëmijërisë së hershme në vend.

Përmes hulumtimeve tona pasqyrohet gjendja reale dhe u jepen rekomandime politikbërsëve dhe komunitetit, në përgjithësi, për përmirësimin e politikave dhe praktikimit të tyre në shtetin edukativ-arsimor.

Këtë vit revista “Kërkime Pedagogjike” është botuar dhe përurohet me rastin e shënimit të përvjetorit të 10-të jubilar të Institutit Pedagogjik të Kosovës.

Ne mirëpresim bashkëpunimin tuaj shkencor me revistën në botimet e radhës!

Labëri Luzha

PËRDORIMI DHE ZBATIMI I PROGEMEVE MËSIMORE TË HARTUARA NË BAZË TË KURRIKULËS SË BAZUAR NË KOMPETENCA

Selim Mehmeti
 Instituti Pedagogjik i Kosovës
 Selim.Mehmeti@rks-gov.net
 Osman Buleshkaj
 Recensent: Prof.asoc.dr.Zeqir Veseli

Abstrakt

Zhvillimi i kurrikulës së bazuar në kompetenca dhe zbatimi i saj është një temë aktuale, me rëndësi të veçantë në hulumtimet e fundit në Kosovë. Edhe pse reforma kurrikulare e arsimit parauniversitar në Republikën e Kosovës ka filluar para tetë vjetësh, ende nuk është bërë zbërthimi i plotë i saj në programe mësimore dhe nuk është bërë shtrirja e zbatimit në të gjitha klasat. Ky punim do të shpalosë vlerësimet e mësimdhënësve për strukturën dhe përmbajtjen e programeve të reja mësimore të hartuara në bazë të kurrikulës së bazuar në kompetenca dhe për fillimin e zbatimit të tyre në periudhën e parë të vitit shkollor 2016/2017. Punimi derivon nga një raport më i zgjeruar, i përgatitur për MASHT-in, dhe prezanton përmbledhjen e të dhënave të siguruara përmes një instrumenti të vlerësimit pesë shkallësh, të administruar me 395 mësimdhënës nga 72 shkolla të përfshira në zbatimin e kurrikulës së re, të cilët punojnë me programet e reja mësimore në klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10. Rezultatet tregojnë se programet e reja mësimore në përgjithësi kanë përmbushur pritjet e mësimdhënësve, të artikuluar gjatë pilotimit të kurrikulës së re, përgjithësisht kanë strukturë përmbajtjesore të qartë dhe të kuptueshme nga mësimdhënësit dhe kanë filluar të përdoren nga mësimdhënësit e klasave në të cilat zbatohen ato. Gjithashtu, rezultatet tregojnë se fillimi i zbatimit të programeve të reja mësimore përshkruhet me sfida të ndryshme, që dallojnë varësisht nga specifikat e lëndëve mësimore dhe specifikat e shkollave ku punohet me programe të reja, si për mungesë të disa udhëzimeve metodologjike specifike për zbatimin e programeve mësimore, ashtu edhe për mospërgatitje të duhur për fillimin e punës me programe të reja mësimore. Në përmbyllje të këtij artikulli do të ofrohen orientime për finalizimin e programeve mësimore për këto klasa, mbështetjen që duhet ofruar për zbatimin cilësor të programeve mësimore në nivel shkollë dhe për hartimin e programeve të reja për klasë të tjera, nga këndvështrimi i ndikimit që kanë në shtrirjen e zbatimit të kurrikulës së re në shkollë vendi.

Fjalët çelës: zhvillimit të kurrikulës, fushë kurrikulare, kompetenca, program mësimor, lëndë mësimore, klasë.

Abstract

The development of competency-based curricula and its implementation is an actual topic, particularly in recent researches in Kosovo. Although the curricular reform of pre-university education in the Republic of Kosovo began eight years ago, its complete extent in curricula has not yet been implemented; its implementation has not been extended to all classroom settings. This paper outlines teachers' opinions on the structure and contents of new curricula based on competence-based curricula, and their implementation in the first period of the 2016/2017 school year. It is derived from an expanded report prepared for Ministry of Education, Science, and Technology, and presents a summary of the data provided through a five-step assessment instrument, administered by 395 1st, 6th, and 10th grade teachers from 72 schools involved in implementing the new curriculum. The results show that the new curriculum programs have generally met the expectations of teachers during the piloting of the new curriculum. These programs have a clear and understandable content structure and have begun to be implemented by the class teachers to which they apply. Its findings show that at the initial stage of its implementation, the new curricula was characterized with different challenges that differ depending on the specifics of the subjects and the specifics of the schools where the new programs are being implemented. The lack of specific methodological guidelines for implementing the new curricula and the lack of readiness towards it was a great challenge. However, we will provide guidelines for finalizing the curriculum for these classes, support for implementing it, and guidelines for developing new curriculum for other classrooms based on the perspective of the influence they have in extending the implementation of the new curriculum at national level.

Key words: curriculum development, curriculum area, competence, curriculum, subject, class.

I. HYRJE

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT), me Kornizën Kurrikulare (2011) dhe Kurrikulat Bërthamë (2012), ka përcaktuar qasjen e kurrikulës me bazë kompetencat, rezultatet e të nxënit për kompetenca, përfaqësimin, shtrirjen, organizimin dhe rezultatet e të nxënit për fusha kurrikulare, të cilat u pilotuan në 95 shkolla. Gjatë procesit të pilotimit, u identifikuan nevojat për të përcaktuar kohën mësimore minimale për çdo lëndë mësimore në klasat përkatëse, zbërthimin e rezultateve të të nxënit të fushës në rezultatet e të nxënit të lëndës, shtrirjen e temave mësimore dhe organizimin e tyre në programe mësimore të lëndëve për klasë, me udhëzime përcjellëse për zbatim në praktikat e klasës, si dhe u identifikuan nevojat për mbështetje të shkollave gjatë zbatimit të programeve të reja mësimore. Mbi këtë bazë, gjatë vitit 2016, MASHT-i ka rishikuar Kornizën Kurrikulare dhe tri Kurrikulat Bërthamë për arsimin e përgjithshëm dhe ka përgatitur e prezantuar programet mësimore për klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10, të cilat filluan të zbatohen me fillimin e vitit shkollor 2016/2017, në 72 shkolla të arsimit të përgjithshëm.

Divizioni për kurrikula në MASHT ka udhëhequr punën e grupeve punuese, të cilat për një kohë relativisht të shkurtër kanë hartuar 61 programeve mësimore për klasën përgatitore dhe klasat 1, 6 dhe 10. Programet e reja, të hartuara në bazë të kurrikulës së re, janë prezantuar në shtatë punëtori informative, të organizuara nga MASHT-i, për mësimdhënës dhe udhëheqës të 72 shkollave që ishin përcaktuar të vazhdojnë zbatim e kurrikulës së re. Informimi i mësimdhënësve dhe drejtorëve të shkollave u fokusua në strukturën, përmbajtjen dhe metodologjinë e zbatimit të programeve të reja mësimore për klasat në të cilat filloi zbatimi i tyre. Gjithashtu, gjatë punësive, të organizuara në qendrat rajonale, mësimdhënësve dhe drejtorëve të shkollave me CD iu shpërndanë programet e reja mësimore të zhvilluara për klasat në zbatim të kurrikulës së re.

Ndërkohë, duke u bazuar në programet e reja mësimore, mësimdhënësit e 72 shkollave në zbatim të kurrikulës së re kanë bërë përgatitjet e planifikimeve mësimore nga plani vjetor deri te plani i orës mësimore. Kurse, trajnimi i

mësimdhënësve që filluan të punojnë me këto programe mësimore u bë në tetor-nëntor 2016, përkatësisht rreth dy muaj pas fillimit të vitit shkollor 2016/2017.

Finalizimi i programeve mësimore për këto klasa nga MASHT-i ishte planifikuar të bëhet në dhjetor të vitit 2016, gjegjësisht në janar të vitit 2017, pasi të jenë marrë informacionet mbi përvojat e mësimdhënësve në zbatim të këtyre programeve dhe rekomandimet për ndryshime dhe plotësime të nevojshme. Ndërsa, shtrirja e zbatimit të kurrikulës së re në të gjitha shkollat e Kosovës ishte planifikuar të bëhet në vitin shkollor 2017/2018, duke filluar në klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10.

Për të vlerësuar nëse struktura dhe përmbajtja e programeve mësimore janë e qarta dhe të kuptueshme për mësimdhënësit që punojnë me këto programe dhe nëse procesi i fillimit të zbatimit të programeve mësimore për klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10 në këtë vit shkollor (2016/2017), është duke ecur mirë, MASHT-i autorizoi Institutin Pedagogjik të Kosovës të bëjë këtë studim, i cili u realizua gjatë kohës së mbajtjes së trajnimeve të mësimdhënësve, të organizuar sipas fushave kurrikulare. Rezultatet e këtij studimi iu prezantuan koordinatorëve për kurrikula në MASHT, në dhjetor të vitit 2016.

II. SHQYRTIMI I LITERATURËS

Zhvillimi apo rishikimi i kurrikulave është proces që lidhet me ndryshimet në arsim dhe ka për qëllim t'u përgjigjet sfidave me të cilat ballafaqohet shoqëria, apo t'u përshtatet zhvillimeve në shoqëri, arritjeve në shkencë, teknologji, si dhe arritjes së vizionit që e përcakton shoqëria për të ardhmen. Arsyeshmëri të tilla, të përafërta me 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 Kurrikulare të Arsimit Parauniversitar në Kosovë, në të cilin 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, diaspora dhe mërgata (MASHT /KK (e rishikuar), 2016 f. 10 -12).

Shqyrtimi i literaturës u referohet dokumenteve kurrikulare të rishikuara në vitin 2016 (Kornizës kurrikulare dhe tri Kurrikulave Bërthamë), raporteve të studimeve për trendët e zhvillimit të kurrikulave të reja, si dhe raportit të studimit: Vlerësimet e shkollave pilot për procesin e zbatimit të kurrikulës së re (Mehmeti, 2015, f. 11-13).

Raportet e studimeve të analizuara për trendët e zhvillimit të kurrikulave të reja tregojnë se dokumentet kurrikulare dallojnë nga shteti në shtet. Dallime vërehen si në strukturë të dokumenteve kurrikulare, ashtu edhe në qëllime, parime, në organizimin e përmbajtjes mësimore, vendosjen e rezultateve të të nxënit, numrin e fushave të kurrikulës apo lëndëve mësimore etj. Ato dallojnë edhe në 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. Gjithashtu, dokumentet kurrikulare në vende të ndryshme promovojnë dhe kërkojnë përfshirjen e teknologjisë në mësimdhënie, aplikimin e sistemit dhe formave të ndryshme të vlerësimit, ofrojnë orientim për fondin e orëve mësimore për fusha kurrikulare apo lëndë mësimore, si dhe qartësojnë përgjegjësitë dhe autonominë e shkollës gjatë zbatimit të kurrikulës shtetërore (Education Scotland, 2015).

Korniza Kurrikulare për Arsimin Parauniversitar në Kosovë, e rishikuar në vitin 2016, ruan si 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 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 dhe formave të tjera inovative të udhëhequra nga shkollat.

Në raport me fushat e kurrikulës, Korniza Kurrikulare e Kosovës është e përafërt me atë të Skocisë, të miratuar në vitin 2008, me disa dallime të vogla

në emërtimin e dy fushave të kurrikulës. Korniza Kurrikulare e Kosovës përbëhet nga shtatë fusha kurrikulare: Gjuhët dhe komunikimi, Artet, Matematika, Shkencat e natyrës, Shoqëria dhe mjedisi, Edukimi fizik, sportet dhe shëndeti dhe Jeta dhe puna. Kurrikula e Skocisë ka edhe fushën e Edukimit fetar dhe moral (Morgan 2014, f. 44). Por, në raport me kompetencat kryesore, kemi dallime në numrin e kompetencave dhe emërtimin e përmbajtjen e tyre. Në Kornizën Kurrikulare të 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 2014, f. 80). Ndërkohë, edhe Shqipëria ka hartuar Kornizën Kurrikulare që është e përafërt me Kurrikulën e Kosovës.

Në Kurrikulat Bërthamë, të hartuara për tri nivelet formale 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 shkallë përkatëse të saj, janë dhënë edhe orientime për autonominë e shkollës për shfrytëzim 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, f. 89), por brenda kërkesave të përcaktuara me Kornizën Kurrikulare dhe Kurrikulat Bërthamë.

Kurrikula e re i mundëson shkollës, përkatësisht organeve profesionale të saj, që të hartojë 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 nxënit për shkallë kurrikulare dhe kohën mësimore në dispozicion për një shkallë kurrikulare. Gjithashtu, kurrikula e re mundëson përdorim të burimeve alternative mësimore gjatë procesit të mësimdhënies dhe nxënies. Megjithatë, tekste ekzistuese të të nxënësit vazhdojnë të mbeten burimi kryesor i mësimdhënies dhe nxënies (Hamza 2011, f. 14). Për procesin e pilotimit të kurrikulës në Kosovë nuk u përgatitën tekste të reja, por u sugjeruan mësimdhënësit që të

përdorin tekstet ekzistuese dhe burime të tjera alternative që sigurojnë arritjen e rezultateve të të nxënit.

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 zbatimin e kurrikulës së 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, f. 44). Në anën tjetër, autonomia e shkollës në përcaktimin e rezultateve të të nxënit dhe përmbajtjeve mësimore për lëndë dhe klasë, duke u bazuar në kurrikula bërthamë, përbën një sfidë tjetër, që duke mos u kuptuar drejt mund të ketë dallime të theksuara ndërmjet shkollave lidhur me atë së çfarë dhe si i përkrahin nxënësit në zhvillimin e kompetencave kryesore. Kjo sfidë në masë të madhe u reflektua në shkollat e përfshira në pilotimit e kurrikulës në Kosovë, të cilat kërkuan që MASHT-i të udhëheqë procesin e hartimit të planeve dhe programeve për klasë (Mehmeti, S. 2015, f. 29). Kjo edhe ndodhi pas rishikimit dhe miratimit të dokumenteve kurrikulare. Divizioni për Kurrikula në MASHT ka udhëhequr dhe menaxhuar punën e grupeve punuese për hartimin e 61 programeve të reja mësimore për klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10.

Programet mësimore, të hartuara për klasat e lartcekura, kanë strukturë të njëjtë, me këtë përmbajtje: Hyrja, qëllimi, temat dhe rezultatet e të nxënit për temë/a, udhëzime metodologjike, udhëzime për zbatimin e çështjeve ndërkurrikulare, udhëzime për vlerësim dhe udhëzime për materialet dhe burimet mësimore. Për aspektet përmbajtjesore të këtyre programeve, MASHT-i vendosi të marrë vlerësime dhe sugjerime nga mësimdhënësit që punojnë me këto programe, të cilët nga përvoja e tyre në mësimdhënie dhe në punën e drejtpërdrejtë me nxënës mund të ofrojnë shumë argumente, si në anën përmbajtjesore të programeve mësimore, po ashtu edhe në aspekte të ndryshme metodologjike. Ata mund të japin propozime konkrete dhe shumë të rëndësishme për ngarkesat eventuale të tij, vështirësitë e paraqitura dhe ato që duhet të ndryshohen (Devetaku –Gojani 2011, f. 159).

III. METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Qasja hulumtuese e përdorur në këtë studim është e përzier, sasiore dhe cilësore. Kjo qasje është përdorur në bazë të pyetjeve hulumtuese, të cilat kanë orientuar se nevojiten të dhëna sasiore dhe cilësore, si dhe në bazë të modelit të studimit, modelit vlerësues. Zakonisht, modelet vlerësuese pyesin nëse një program ose projekt i ka arritur qëllimet e parapara, vlerësojnë se sa mirë ka funksionuar një proces, nëse një ndërhyrje apo ndryshim i caktuar ka sjellë rezultatet e synuara etj.

Modeli i studimit kishte këtë qëllim: të merren vlerësimet nga mësimdhënësit e klasës përgatitore, mësimdhënësit e klasave 1,6 dhe 10, për strukturën e programeve mësimore të hartuara në bazë të kurrikulës së re, si dhe të vlerësohet procesi i fillimit të zbatimit të tyre. Pra, objekt studimi ishin programet mësimore të hartuara në bazë të kurrikulës së re dhe fillimi i zbatimit të tyre, e jo mësimdhënësit që janë duke i zbatuar këto programe. Ndërsa, qëllimi i përgjithshëm i këtij studimi ishte ofrimi i informacioneve për MASHT-in, përkatësisht koordinatorët e fushave kurrikulare dhe hartuesit e programeve mësimore, lidhur me vlerësimet e mësimdhënësve për strukturën dhe përmbajtjen e programeve mësimore, sfidat dhe problemet e identifikuara në zbatimin e tyre në periudhën e parë të vitit shkollor 2016/2017, si dhe ofrimi i rekomandimeve orientuese për adresimin e tyre, para se të miratohen dhe të fillojë zbatimi i programeve në shkallë vendi.

Pyetjet kryesore të studimit

Studimit i paraprinë tri pyetje kryesore:

1. Sa është e qartë dhe e kuptueshme struktura e programeve mësimore për mësimdhënësit e përfshirë në zbatim të tyre?
2. Cilat janë sfidat e identifikuara nga mësimdhënësit gjatë zbatimit të programeve mësimore dhe si tejkalohen ato në nivel shkolle?

3. Cilat janë sugjerimet e mësimdhënësve për të ndryshuar apo plotësuar ndonjë aspekt me rëndësi në programet e reja mësimore?

Popullata dhe mostra

Popullacionin e studimit e përbëjnë mësimdhënësit e 72 shkollave që janë në zbatim të programeve të reja mësimore për klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10, të cilët ishin pjesë e trajnimeve për kurrikulë, të organizuara nga MASHT në periudhën tetor – nëntor 2016. Ky popullacion përbëhet nga 620 mësimdhënës. Në studim kanë marrë pjesë 395 mësimdhënës ose 64% e popullacionit të mësimdhënësve të përfshirë në trajnimet për kurrikulë, të organizuara nga MASHT-i në komunat rajonale: Prishtinë, Mitrovicë, Pejë, Gjakovë, Prizren dhe Ferizaj.

Instrumentet dhe metodat

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 programet mësimore të klasës përgatitore, klasave 1, 6 dhe 10.

Instrumenti i vlerësimit i përdorur në këtë studim ishte i organizuar në tri seksione. Në seksionin e parë u përfshinë 9 tregues për strukturën e programeve mësimore. Ndërsa në seksionin e dytë u përfshinë 13 tregues për aspektet e zbatimit të programeve mësimore në shkollë. Për të dy këto seksione, mësimdhënësve u është kërkuar që të bëjnë vlerësimin me një nga pesë shkallët e vlerësimit për secilin tregues. Vlerësimi me numrin 1 ka treguar se treguesi nuk është arritur fare, ndërsa vlerësimi me numrin 5 ka treguar se treguesi është arritur në shkollë në nivel shumë të lartë. Në seksionin e tretë janë përfshirë pesë pyetje të hapura që lidhen me programet mësimore dhe zbatimin e tyre, si lehtësimet e ofruara me programe lëndore, sfidat dhe problemet në zbatim, tejkalimi i sfidave dhe sugjerimet për të ndryshuar apo plotësuar ndonjë aspekt me rëndësi në programet e reja mësimore sipas lëndëve që i mbulojnë mësimdhënësit.

Për realizimin e studimit janë përdorur metoda statistikore, përshkruese dhe e krahasimit, me anë të së cilave u paraqitën rezultatet e fituara nga hulumtimi i realizuar në terren, u përshkruan dhe u krahasuan të dhënat e fituara dhe të paraqitura me tabela, diagrame dhe forma të tjera të pasqyrimin të rezultateve.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Procedura e mbledhjes së të dhënave u zhvillua në bazë të udhëzuesit të përgatitur për hulumtuesit e terrenit. Udhëzuesi përmbante një përshkrim të shkurtër të qëllimit të studimit, formën e prezantimit para mësimeve, mënyrën e mbledhjes së të dhënave dhe planin dinamik për mbledhjen e të dhënave. Të dhënat janë mbledhur në gjashtë qendra rajonale ku janë organizuar trajnimet për kurrikulë: në Prishtinë, në Mitrovicë, në Pejë, në Gjakovë, në Prizren dhe në Ferizaj. Të dhënat e studimit në terren janë mbledhur gjatë muajit nëntor 2016, në ditën e fundit të trajnimit pesëditor të mësimeve për kurrikulën e re. Instrumenti për mbledhjen e të dhënave është administruar nga katër studente të studimeve master në Fakultetin e Edukimit në Prishtinë, të angazhuara në kuadër të bashkëpunimit të MASHT-IPK-Fakulteti i Edukimit.

Procedura e analizës së të dhënave

Procedurës së analizës së të dhënave i parapriu procesi i kodimit të çdo instrumenti të plotësuar nga mësimeve të përfshirë në studim dhe futja e të dhënave të mbledhura në programin e SPSS. Të dhënat nga instrumenti i vlerësimit janë analizuar dhe raportuar në përqindje dhe mesatare të vlerësimeve për strukturën e programeve mësimore, të ndarë për secilën lëndë mësimore dhe për treguesit që lidhen me zbatimin e programeve mësimore. Për të dhënat e pyetjeve të hapura është bërë një analizë e veçantë, duke i grupuar rezultatet në tema në bazë të shpeshësisë së veçantë për tema apo problematika të njëjta dhe pastaj janë nxjerrë përfundime të sintetizuara për çështjet e ngritura nga shumica e pjesëmarrësve të përfshirë në studim.

Në analizën e të dhënave nuk është bërë zgjerimi i analizave statistikore, përshkruese, të nevojshme për natyrën e modelit vlerësues të këtyre studimeve, me qëllim nxjerrjen e shpejtë të raportit të studimit, për të ndihmuar koordinatorët e fushave kurrikulare dhe grupet punuese në finalizimin e programeve mësimore të përgatitura për shkollat që ishin në zbatim të kurrikulës në vitin shkollor 2016/2017 dhe botimin e shpërndarjen e tyre në të gjitha shkollat e Kosovës. Gjithashtu, për këtë studim, nuk është bërë ndonjë analizë paraprake e programeve lëndore, por janë marrë vetëm vlerësimet e bëra nga mësimdhënësit e klasës përgatitore dha klasave 1,6 dhe 10, që ishin pjesë e trajnimit për zbatimin e kurrikulës së re, në periudhën e parë të vitit shkollor 2016/2017.

IV. REZULTATET DHE DISKUTIMI I TYRE

4.1.Struktura e programeve mësimore në klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10

Programi mësimor është dokument i zhvilluar në bazë të Kurrikulës Bërthamë, përkatësisht fushës kurrikulare për shkallën përkatëse të kurrikulës, në të cilin përshkruhen rezultatet e të nxënit dhe përmbajtjet mësimore - temat mësimore, metodologjia përkatëse për mësimdhënie dhe vlerësim, si dhe materialet dhe burimet mësimore të lëndës mësimore përkatëse.

Siç u prezantua në pjesën e metodologjisë së studimit, për të marrë vlerësime të mësimdhënësve lidhur me programet e reja mësimore për klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10, të hartuara nga grupet punuese në bazë të kurrikulës së bazuar në kompetenca, në instrumentin e vlerësimit që u përdorur me mësimdhënësit që punojnë me këto programe mësimore u përcaktuan nëntë tregues specifikë që lidhen me strukturën e programit mësimor, e cila është e njëjtë për çdo lëndë mësimore. Aspektet kryesore të përfshira në instrumentin për vlerësim të strukturës së programeve mësimore të hartuara në bazë të kurrikulës së bazuar në kompetenca, ishin:

- Hyrja në lëndë mësimore;
- Qëllimi i lëndës;
- Temat mësimore;
- Rezultatet e të nxënit për lëndë dhe temë;
- Rezultatet e të nxënit për lëndë dhe temë dhe ndërlidhja e tyre me rezultatet e fushës kurrikulare;
- Udhëzimet metodologjike;
- Udhëzimet për zbatimin e çështjeve ndërkurrikulare;
- Udhëzimet për vlerësimin e nxënësve;
- Udhëzimet për materialet dhe burimet mësimore.

Për secilin tregues të lidhur me strukturën e programit mësimor, mësimdhënësit u ftuan që të bëjnë vlerësimin me njëri nga shkallët e vlerësimit për programin lëndor që udhëheq/mban. Vlerësimi me numrin 1 ka treguar se aspekti përkatës i programit mësimor që është objekt i vlerësimit nuk është arritur fare, ndërsa numri 5 ka treguar nivel shumë të lartë të arritjes.

Në analizën e bërë, vlerësimet e mësimdhënësve janë grupuar në tri nivele të vlerësimit: (i) niveli i ulët i vlerësimit që përfshin vlerësimet me shkallët 1 dhe 2, (ii) vlerësimi në nivelin e mesëm, që përfshin shkallën 3 të vlerësimit dhe (iii) vlerësimi në nivelin e lartë që përfshin shkallët e vlerësimit 4 dhe 5. Përveç krahasimeve në mes të shkallëve të vlerësimit, në analizë është nxjerrë edhe mesatarja e vlerësimeve për secilin aspekt të strukturës së programit mësimor të lëndës përkatëse që kanë qenë objekt studimi. Rezultatet me vlerësime të nivelit të ulët, me shkallët 1 dhe 2, do të diskutohen dhe prezantohen në formë tabelare dhe të përshkruar, me qëllim që të vëmë theksin e aspekteve ku duhet të shqyrtohen nga grupet punuese që do t'i finalizojnë programet mësimore që ishin objekt i këtij studimi. Kjo qasje e analizës prezantohet në pjesën në vijim për lëndët e të gjitha fushave kurrikulare. Për fushat kurrikulare që janë edhe lëndë mësimore, apo kanë

1-2 lëndë mësimore (Matematika, Artet, Edukata fizike, sporti dhe shëndeti, Jeta dhe puna), rezultatet nuk do të prezantohen në formë tabelare, për shkak se nuk kanë dallime të theksuara që duhen krahasime në raport me lëndët e fushës kurrikulare.

a) Fusha kurrikulare Gjuhët dhe komunikimi

Për strukturën e programeve mësimore të fushës kurrikulare Gjuhët dhe komunikimi (Lëndët mësimore: Gjuhë shqipe, Gjuhë angleze, Gjuhë gjermane dhe Gjuhë frënge), analiza e rezultateve tregon se në përgjithësi vlerësimet sipas niveleve (i ulët, i mesëm, i lartë) dhe mesatarja vlerësimeve e dalë për secilin tregues/aspekt përmbajtjesor të strukturës së programeve mësimore pasqyron një vlerësim relativisht të lartë nga mësimdhënësit e të gjitha lëndëve mësimore të kësaj fushe kurrikulare lidhur me qartësinë dhe kuptueshmërinë e tyre.

Mesatarja e vlerësimeve për çdo aspekt të strukturës së programeve mësimore në këtë fushë kurrikulare është mbi mesataren – mbi shkallën 3 të vlerësimit. Ato dallojnë në mes të lëndëve të fushës, klasave dhe në aspekte të veçanta brenda strukturës së programit mësimor. Dallimet për vlerësimet e nivelit të ulët për secilën lëndë brenda fushës kurrikulare Gjuhët dhe komunikimi prezantohen në tabelën në vijim.

Tabela 1: Përmbledhje e vlerësimeve të nivelit të ulët për secilin aspekt të strukturës së programeve lëndore të fushës kurrikulare Gjuhët dhe komunikimi.

Nr	Struktura e programeve mësimore	Niveli i ulët - vlerësimi me 1 dhe 2						
		Gjuhë Shqipe kl. 6	Gjuhë Shqipe kl. 10	Gjuha angleze kl. 6	Gjuha angleze kl.10	Gjuha gjermane kl. 6	Gjuha gjermane kl. 10	Gjuha frënge kl. 10

1	Hyrja në lëndë është shumë qartë e prezantuar.	16%	6.3%	16.6%	/	20%	/	10%
2	Qëllimi i lëndës është i qartë dhe i lehtë për t'u kuptuar.	10%	18.8%	8.3%	/	20%	7.7%	10%
3	Temat mësimore janë ndërlidhur mirë me konceptet e fushës dhe janë në përputhje me nevojat e nxënësve të këtij niveli.	5.0%	18.8%	16.7%	22.2%	20%	15.4%	10%
4	Rezultatet e të nxënit të vendosura për lëndë dhe temë ndërlidhen me rezultatet e fushave të kurrikulës bërthamë.	10%	31.3%	25%	11.1%	40%	7.7%	10%
5	Rezultatet e të nxënit për temë/a janë shkruar thjesht dhe qartë, duke mundësuar identifikim dhe planifikim të lehtë të njësive mësimore për të arritur rezultatet e përcaktuara.	25%	25%	16.7%	22.2%	/	7.7%	10%
6	Udhëzimet metodologjike janë të përshtatura me mundësitë dhe	10%	18.8%	25%	/	/	7.7%	10%

	kompetencat e mësimdhënësve si dhe me nevojat e nxënësve për të përmbushur rezultatet e pritshme.							
7	Udhëzimet për zbatimin e çështjeve ndërkurrikulare janë të qarta dhe mundësojnë zbatueshmëri të lehtë të tyre në kuadër të kësaj lënde dhe fushe.	15%	31.3%	33.3%	11%	/	7.7%	30%
8	Udhëzimet për vlerësim janë të qarta dhe mundësojnë planifikimin dhe përdorimin e formave, llojeve dhe instrumenteve të ndryshme të vlerësimit për të matur progresin e nxënësve drejt arritjes së rezultateve të lëndës, të fushës në nivel klase, si dhe të kompetencave në nivel shkalle.	15%	31.3%	25%	11%	/	/	10%
9	Udhëzimet për materialet dhe burimet mësimore janë të mjaftueshme	15%	18.8%	33.3%	11.1%	20%	/	20%

dhe mundësojnë përdorimin e një game të gjerë të tyre në mësimdhënie.								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Te dhënat e pasqyruara në tabelë, në bazë të vlerësimeve të mësimdhënësve, tregojnë se së paku në një aspekt të strukturës së programeve mësimore për secilën lëndë të fushës Gjuhët dhe komunikimi ka mungesë të qartësisë dhe kuptueshmërisë për një pjesë të mësimdhënësve. Të dhënat tregojnë se mungesë të qartësisë dhe kuptueshmërisë ka më shumë për:

- (i) rezultatet e të nxënit për tema mësimore (në lëndët Gjuhë shqipe dhe Gjuhë angleze);
- (ii) udhëzimet për çështje ndërkurrikulare (në lëndët Gjuhë shqipe, Gjuhë angleze dhe Gjuhë frënge);
- (iii) udhëzimet për materialet dhe burimet mësimore (në gjuhë të huaja).

b) Fusha kurrikulare Shkencat natyrore

Për strukturën e programeve mësimore të lëndëve të fushës kurrikulare Shkencat natyrore (Biologji, Fizikë, Kimi, Gjeografi (kl. 10)), analiza e rezultateve, ashtu si në fushat e tjera, tregon se në përgjithësi vlerësimet sipas niveleve (i ulët, i mesëm, i lartë) dhe mesatarja vlerësimeve e dalë për secilin tregues/aspekt përmbajtjesor të strukturës së programeve mësimore pasqyron një vlerësim relativisht të lartë nga mësimdhënësit e të gjitha lëndëve mësimore të kësaj fushe kurrikulare. Ato dallojnë në mes të lëndëve të fushës, klasave dhe në aspekte të veçanta brenda strukturës së programit lëndor. Dallimet për vlerësimet e nivelit të ulët për secilën lëndë brenda fushës kurrikulare Shkencat natyrore prezantohen në tabelën në vijim.

Tabela 2: Përmbledhje e vlerësimeve të nivelit të ulët për secilin aspekt të strukturës së programeve lëndore të fushës kurrikulare Shkencat natyrore.

Nr	Struktura e programeve mësimore	Niveli i ulët - vlerësimi me 1 dhe 2					
		Biologji kl. 6	Biologji kl. 10	Fizikë kl. 6	Fizikë kl.10	Kimi kl. 10	Gjeografi kl. 10
1	Hyrja në lëndë është shumë qartë e prezantuar.	16.7%	/		13.3%	/	/
2	Qëllimi i lëndës është i qartë dhe i lehtë për t'u kuptuar.	16.7%	/	20%	20%	/	/
3	Temat mësimore janë ndërlidhur mirë me konceptet e fushës dhe janë në përputhje me nevojat e nxënësve të këtij niveli.	50%	/	10%	33.3%	/	/
4	Rezultatet e të nxënit, të vendosura për lëndë dhe temë, ndërlidhen me rezultatet e fushave të kurrikulës bërthamë.	23.4%	/	10%	20%	16.5%	/
5	Rezultatet e të nxënit për temë/a janë shkruar thjesht dhe qartë, duke mundësuar identifikim dhe planifikim të lehtë të njësive mësimore për të arritur rezultatet e përcaktuara.	10%	/	20%	20%	16.5%	20%
6	Udhëzimet metodologjike janë të përshtatura me mundësitë dhe kompetencat e mësimdhënësve, si dhe me nevojat e nxënësve për të përmbushur rezultatet e pritshme.	10%	/	20%	20%	/	10%
7	Udhëzimet për zbatimin e çështjeve ndërkurrikulare janë të qarta dhe mundësojnë zbatueshmëri të lehtë të tyre në kuadër të kësaj lënde dhe fushe.	50%	20%	20%	13.4%	/	10%

8	Udhëzime për vlerësim janë të qarta dhe mundësojnë planifikimin dhe përdorimin e formave, llojeve dhe instrumenteve të ndryshme të vlerësimit për të matur progresin e nxënësve drejt arritjes së rezultateve të lëndës, të fushës në nivel klase, si dhe të kompetencave në nivel shkalle.	16.7%	/	10%	13.45	16.5%	10%
9	Udhëzimet për materialet dhe burimet mësimore janë të mjaftueshme dhe mundësojnë përdorimin e një game të gjerë të tyre në mësimdhënie.	33.3%	20%	10%	26.7%	16.5%	10%

Te dhënat e pasqyruara në tabelë tregojnë se mungesë të qartësisë dhe kuptueshmërisë ka më shumë për:

- (i) temat mësimore (në lëndët Biologji dhe Fizikë);
- (ii) rezultatet e të nxënit për tema mësimore (në lëndët Fizikë dhe Gjeografi);
- (iii) udhëzimet për çështje ndërkurrikulare (në lëndët Biologji dhe Fizikë);
- (iv) udhëzimet për materialet dhe burimet mësimore (në lëndët Biologji dhe Fizikë).

c) Fusha kurrikulare Shoqëria dhe mjedisi

Për strukturën e programeve mësimore të lëndëve të fushës kurrikulare Shoqëria dhe mjedisi (Histori, Edukatë qytetare dhe Gjeografi kl. 6)), analiza e rezultateve, tregon se në përgjithësi vlerësimet sipas niveleve (i ulët, i mesëm, i lartë) dhe mesatarja vlerësimeve e dalë për secilin tregues/aspekt

përmbajtjesor të strukturës së programeve lëndore, pasqyron një vlerësim relativisht të lartë nga mësime të ndërlidhura e të gjitha lëndëve mësimore të kësaj fushe kurrikulare. Ato dallojnë në mes të lëndëve të fushës, klasave dhe në aspekte të veçanta brenda strukturës së programit lëndor. Dallimet për vlerësimet e nivelit të ulët për secilën lëndë brenda fushës kurrikulare Shoqëria dhe mjedisi prezantohen në tabelën në vijim.

Tabela 3: Përmbledhje e vlerësimeve të nivelit të ulët për secilin aspekt të strukturës së programeve lëndore të fushës kurrikulare Shoqëria dhe mjedisi.

Nr	Struktura e programeve mësimore	Niveli i ulët - vlerësimi me 1 dhe 2			
		Histori dhe eduk. 6	Histori kl. 10	Gjeografi kl. 6	Edukata qytetare kl. 10
1	Hyrja në lëndë është shumë qartë e prezantuar.	/	12.5%	/	16.7%
2	Qëllimi i lëndës është i qartë dhe i lehtë për t'u kuptuar.	25%	12.5%	/	/
3	Temat mësimore janë ndërlidhur mirë me konceptet e fushës dhe janë në përputhje me nevojat e nxënësve të këtij niveli.	/	50%	25%	/
4	Rezultatet e të nxënësve të vendosura për lëndë dhe temë, ndërlidhen me rezultatet e fushave të Kurrikulës Bërthamë.	25%	50%	/	/
5	Rezultatet e të nxënësve për temë/a janë shkruar thjesht dhe qartë, duke mundësuar identifikim dhe planifikim të lehtë të njësive mësimore për të arritur /rezultatet e përcaktuara/.	/	37.5%	/	/
6	Udhëzimet metodologjike janë të përshtatura me mundësitë dhe kompetencat e	/	37.5%	25%	16.7%

	mësimdhënësve si dhe me nevojat e nxënësve për të përmbushur rezultatet e pritshme.				
7	Udhëzimet për zbatimin e çështjeve ndërkurrikulare janë të qarta dhe mundësojnë zbatueshmëri të lehtë të tyre në kuadër të kësaj lënde dhe fushe.	25%	50%	25%	16.7%
8	Udhëzime për vlerësim janë të qarta dhe mundësojnë planifikimin dhe përdorimin e formave, llojeve dhe instrumenteve të ndryshme të vlerësimit për të matur progresin e nxënësve drejt arritjes së rezultateve të lëndës, të fushës në nivel klase, si dhe të kompetencave në nivel shkalle.	/	25%	25%	16.7%
9	Udhëzimet për materialet dhe burimet mësimore janë të mjaftueshme dhe mundësojnë përdorimin e një game të gjerë të tyre në mësimdhënie.	25%	12.5%	/	/

Të dhënat e pasqyruara në tabelle tregojnë se për një pjesë të mësimdhënësve, së paku në një aspekt të strukturës së programeve lëndore të fushës Shoqëria dhe mjedisi ka një mungesë të qartësisë dhe kuptueshmërisë. Kjo më pak është e shprehur në lëndën e Edukatës qytetare kl. 10 dhe më pak në hyrje dhe në qëllimet e programeve lëndore.

d) Fusha kurrikulare Artet

Mesatarja e vlerësimeve me shkallë/nota lidhur me programet mësimore të fushës së Arteve (Art muzikor dhe Art figurativ) pasqyron një vlerësim relativisht të lartë për secilin aspekt të strukturës përmbajtjesore të këtyre programeve lëndore, si në klasën e 6-të, ashtu edhe në klasën e 10-të. Mesatarja e vlerësimeve për çdo aspekt të strukturës së programeve mësimore në këtë fushë kurrikulare është mbi mesataren, 3.7 nga shkalla maksimale e vlerësimit 5. Rezultatet e vlerësimeve të mësimdhënësve nga

kjo fushë kurrikulare nuk tregojnë orientime të theksuara për plotësim, ndryshime në aspektet specifike të dy programeve lëndore në këtë fushë kurrikulare. Një aspekt i sugjeruar nga disa mësime të mësimdhënës lidhur me programin e Artit figurativ klasa 6, lidhet me rishikimin e temave dhe me renditjen më të mirë të tyre.

Mësime të mësimdhënësve të përfshirë në studim nga kjo fushë kurrikulare kanë dhënë orientime për krijimin e kushteve për punë në shkollë, sigurimin e materialeve të mësimdhënësve, pajisjen me tekste në bazë të programeve të mësimdhënësve për lëndët e fushës së arteve etj.

e) Fusha kurrikulare Matematika

Mesatarja e vlerësimeve me shkallë/nota lidhur me programet të mësimdhënësve të matematikës në klasat 6 dhe 10 pasqyron një vlerësim relativisht të lartë për secilin aspekt të strukturës përmbajtëse të programit të matematikës në të dy këto klasa. Rezultatet e vlerësimeve për programin e matematikës, klasa 6, nuk tregojnë orientime të theksuara për plotësim, ndryshime në aspektet specifike të programit në këtë klasë, ndërsa për klasën e 10-të rezultatet e vlerësimeve tregojnë se ka nevojë për plotësim, ndryshime të vogla në:

- Udhëzimet për zbatimin e çështjeve ndërkurrikulare (mbi 16 % e mësime të mësimdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët);
- Udhëzime për materialet dhe burimet të mësimdhënësve (rreth 28 % e mësime të mësimdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët).

f) Fusha kurrikulare Edukata fizike, sportet dhe shëndeti

Mesatarja e vlerësimeve me shkallë/nota lidhur me programin mësimor të lëndës Edukata fizike, sportet dhe shëndeti, në klasat 6 dhe 10, pasqyron një vlerësim relativisht të lartë për secilin aspekt të strukturës përmbajtëse të programit mësimor në të dy këto klasa. Rezultatet e vlerësimeve për programin e klasës së 6-të nuk tregojnë orientime të theksuara për plotësim, ndryshime në aspektet specifike të programit në këtë klasë, ndërsa për klasën

e 10-të rezultatet e vlerësimeve tregojnë se ka nevojë për plotësime, ndryshime të vogla në:

- Udhëzimet për zbatimin e çështjeve ndërkurrikulare (rreth 16 % e mësimitdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët);
- Udhëzimet për vlerësim (rreth 16 % e mësimitdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët);
- Udhëzime për materialet dhe burimet mësimore (mbi 23 % e mësimitdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët).

g) Fusha kurrikulare Jeta dhe puna

Mesatarja e vlerësimeve me shkallë/nota lidhur me programin mësimor të lëndës së TIK-ut në klasat 6 dhe 10 pasqyron një vlerësim relativisht të lartë për secilin aspekt të strukturës përmbajtjesore të programit mësimor në të dy këto klasa. Rezultatet e vlerësimeve për programin e klasës së 6-të nuk tregojnë orientime të theksuara për plotësime, ndryshime në aspektet specifike të programit në këtë klasë, ndërsa për klasën e 10-të, rezultatet e vlerësimeve tregojnë se ka nevojë për plotësime, ndryshime të vogla në:

- Informatat në hyrje të programit mësimor (rreth 16 % e mësimitdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët);
- Temat mësimore (rreth 16 % e mësimitdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët);
- Udhëzimet për zbatimin e çështjeve ndërkurrikulare (rreth 16 % e mësimitdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët);
- Udhëzimet për vlerësim (rreth 16 % e mësimitdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët);
- Udhëzime për materialet dhe burimet mësimore (mbi 23 % e mësimitdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët).

h) Programet mësimore për klasën përgatitore dhe klasën e parë

Mesatarja e vlerësimeve me shkallë/nota lidhur me programet mësimore të klasës përgatitore dhe klasës së parë, ashtu si edhe në klasat e tjera, pasqyron një vlerësim relativisht të lartë për secilin aspekt të strukturës përmbajtjesore të programit mësimor në të dy këto klasa. Rezultatet e vlerësimeve për programet mësimore të klasës përgatitore nuk tregojnë orientime të theksuara për plotësime, ndryshime në aspektet specifike të programeve për këtë klasë, ndërsa për klasën e parë rezultatet e vlerësimeve tregojnë se në programet mësimore të kësaj klase ka nevojë për plotësime, ndryshime të vogla, në këto segmente të programeve lëndore:

- Përshkrimi i qëllimit të programeve lëndore (rreth 17 % e mësuesve të klasës së parë kanë vlerësime të nivelit të ulët);
- Udhëzimet metodologjike (mbi 16 % e mësuesve të klasës së parë kanë vlerësime të nivelit të ulët);
- Udhëzimet për vlerësim (mbi 18% % e mësuesve të klasës së parë kanë vlerësime të nivelit të ulët);
- Udhëzime për materialet dhe burimet mësimore (mbi 18 % e mësuesve të klasës së parë kanë vlerësime të nivelit të ulët).

Në pjesën e komenteve lidhur me vlerësimin e strukturës së programeve mësimore edukatorët e klasës përgatitore dhe mësimeve të klasës së parë shtojnë pyetje për arsyeshmërinë e dallimeve të mëdha ndërmjet strukturës së programeve të Gjuhës shqipe me ato të Gjuhës angleze, me theks të veçantë në dallimet që janë në përmbajtje - tema mësimore dhe në rezultate të nxënies për tema mësimore.

4.2. Zbatimi i programeve të reja mësimore në klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10

Për të marrë vlerësimet e mësimeve që janë duke punuar në klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10, për aspektet e përdorimit/zbatimit të

programeve mësimore në nivel shkolle, në instrumentin e vlerësimit u vendosen treguesit në vijim:

1. Puna me programe të reja mësimore;
2. Përgatitja e planeve mësimore në mbështetje të programeve të reja mësimore;
3. Ndikimin e trajnimeve në zbatimin e programeve të reja mësimore;
4. Udhëzuesit për zbatimin e kurrikulës së re;
5. Plani i ri mësimor;
6. Shkëmbimi i përvojave në mes të mësimdhënësve;
7. Përkrahja profesionale nga zyrtarët dhe ekspertët e MASHT-it;
8. Monitorimi i mësimdhënësve nga inspektorët e arsimit;
9. Monitorimi dhe mbështetja nga DKA;
10. Informimi i prindërve;
11. Prioritetet e shkollës;
12. Mbështetja nga drejtori i shkollës dhe koordinatori i shkollës për cilësi apo koordinatori për kurrikulë;
13. Përgatitjet e shkollës për shtrirjen e zbatimit të programeve në klasat e tjera, në vitin vijues.

Për secilin tregues të lidhur me zbatimin e programeve mësimore në nivel shkolle, mësimdhënësve të përfshirë në studim iu kërkua që të bëjnë vlerësimin me njëren nga shkallët e vlerësimit nga 1- 5. Vlerësimi me numrin 1 ka treguar se aspekti përkatës i zbatimit të programeve mësimore në nivel shkolle nuk është fare i arritshëm, ndërsa numri 5 ka treguar nivel shumë të lartë të arritjes.

Për analizë të rezultateve, vlerësimet e mësimdhënësve lidhur me zbatimin e programeve të reja mësimore në klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10, janë grupuar në tri nivele: (i) niveli i ulët i vlerësimit që përfshin vlerësimet me

shkallët 1 dhe 2, (ii) vlerësimi në nivelin e mesëm, që përfshin shkallën 3 të vlerësimit, dhe (iii) vlerësimi në nivelin e lartë, që përfshin shkallët e vlerësimit 4 dhe 5. Në krahasimet e bëra në mes të niveleve të vlerësimit, përkundrejt mesatares së lartë të vlerësimeve, shohim se për disa nga aspektet e zbatimit të programeve mësimore në nivel shkolle, që ishin objekt i vlerësimit, ka një përqindje relativisht të lartë të vlerësimeve për nivelin e ulët. Tabela në vijim pasqyron përqindjet e vlerësimeve të mësimdhënësve sipas niveleve të vlerësimit.

Tabela 4: Përqindjet e vlerësimeve të mësimdhënësve për aspektet e përdorimit/zbatimit të programeve mësimore në nivel shkolle.

Nr	Aspekte të përdorimit/ zbatimit të programeve mësimore	Përqindja për tri nivele të vlerësimit			Nuk janë përgjigjur
		Niveli i ulët	Niveli i mesëm	Niveli i lartë	
1	Mësimdhënësit e angazhuar në klasat në të cilat zbatohen programet e reja lëndore punojnë sipas kërkesave të përcaktuara.	8,4	23,0	65,8	2,8
2	Përgatitja e planeve mësimore është bërë në mbështetje të programeve të reja lëndore dhe rezultateve të të nxënësve.	7,1	14,4	76,2	2,3
3	Trajnimet për përdorim dhe zbatim të programeve lëndore ndihmojnë mësimdhënësit të përgatiten në nivel të duhur për zbatimin e tyre.	3,5	11,9	82,8	1,8
4	Udhëzuesit për zbatimin e kurrikulës së re, për fusha të kurrikulës, përdoren nga mësimdhënësit gjatë procesit të planifikimit dhe zbatimit të programeve lëndore.	5,3	20,0	72,2	2,5

5	Plani i ri mësimor (fondi i orëve) ndihmon dhe është i mjaftueshëm për të zbatuar kërkesat e parapara me programin e ri lëndor.	12,2	19,5	66,1	2,3
6	Mësimdhënësit e angazhuar në klasat në të cilat zbatohen programet e reja lëndore vazhdimisht shkëmbejnë përvojat me kolegët e tyre të shkollës.	12,2	14,7	70,1	3,0
7	Përkrahja profesionale nga zyrtarët dhe ekspertët e MASHT-it për zbatim të programeve lëndore është e mjaftueshme.	24,3	26,3	47,1	2,3
8	Shkolla monitorohet vazhdimisht nga DKA lidhur me zbatimin e programeve të reja lëndore.	18,7	20,8	57,7	2,8
9	Mësimdhënësit që punojnë në klasat në të cilat ka filluar zbatimin e programeve të reja lëndore monitorohen nga inspektorët e arsimit.	22,5	19,7	53,4	4,3
10	Prindërit janë njoftuar me ndryshimet në planet dhe programet mësimore dhe me planin e ri mësimor (fondin e orëve).	25,6	12,9	59,0	2,5
11	Zbatimi me sukses i programeve të reja lëndore është ndër prioritetet kryesore të shkollës për këtë vit shkollor.	7,3	13,4	77,7	1,5
12	Drejtuesit e shkollës dhe koordinatori i shkollës për Kurrikula, në vazhdimësi ofrojnë mbështetje për mësimdhënësit e përfshirë në zbatim të programeve të reja lëndore.	17,2	13,7	67,1	2,0
13	Shkolla ka plan të qartë për zbatim me sukses të programeve të reja lëndore edhe për vitet/klasat vijuese në të cilat do të shtrihet zbatimi i programeve të reja lëndore.	15,7	18,2	63,6	2,5

Në bazë të vlerësimeve të mësimitdhënësve, të pasqyruara në tabelë, shohim se mësimitdhënësit kanë filluar të punojnë sipas programeve të reja mësimore, kanë filluar t'i mbështesin planifikimet mësimore në programet e reja mësimore, trajnimet për përdorim dhe zbatim të programeve lëndore kanë filluar të ndihmojnë mësimitdhënësit të përgatiten në nivel të duhur për zbatimin e tyre etj. Mirëpo, të dhënat e vlerësimeve për nivelin e ulët (duke filluar nga ato që janë mbi 15% e vlerësimeve në nivelin e ulët) tregojnë se zbatimi i programeve lëndore në nivel shkollë është i përcjellë me disa sfida dhe probleme.

Një problem, që sipas vlerësimeve të mësimitdhënësve i përcjell shkollat që punojnë me kurrikulë të re, është komunikimi me prindër, përkatësisht njoftimi i prindërve me ndryshimet në planet dhe programet mësimore dhe me planin e ri mësimor (fondin e orëve). Rreth 26% e mësimitdhënësve vlerësojnë se njoftimi i prindërve për këtë proces nuk është duke ndodhur. Problem tjetër, që del nga vlerësimet e mësimitdhënësve, është çështja e përkrahjes profesionale nga zyrtarët dhe ekspertët e MASHT-it për zbatim të programeve lëndore. Rreth 25% e mësimitdhënësve vlerësojnë se përkrahja profesionale nga zyrtarët dhe ekspertët e MASHT-it për zbatim të programeve mësimore nuk është duke ndodhur.

Përveç mungesës së përkrahjes profesionale nga MASHT-i, vlerësimet e rreth 23% e mësimitdhënësve të përfshirë në studim tregojnë se mësimitdhënësit që punojnë në klasat në të cilat ka filluar zbatimi i programeve të reja lëndore nuk monitorohen nga inspektorët e arsimit.

Një problem tjetër, që sipas vlerësimeve të mësimitdhënësve i përcjell në shkollat që punojnë me kurrikulë të re, është mungesa e monitorimit të vazhdueshëm të shkollave nga DKA. Lidhur me këtë, rreth 19 % e mësimitdhënësve kanë vlerësime të nivelit të ulët, që tregojnë se një gjë e tillë nuk është duke ndodhur aktualisht në të gjitha shkollat që janë duke zbatuar programet e reja mësimore.

Një problem tjetër i shfaqur në vlerësimet e mësimitdhënësve duket të jetë mungesa e mbështetjes për mësimitdhënësit e përfshirë në zbatim të programeve të reja mësimore nga drejtuesit e shkollës dhe koordinatori i

shkollës për kurrikula. Lidhur me këtë, mbi 17 % e mësimeve kanë vlerësime të nivelit të ulët, që tregojnë se një gjë e tillë nuk është duke ndodhur aktualisht për të gjithë mësuesit që punojnë me programe të reja mësimore.

Një aspekt tjetër që lidhet me përdorimin/zbatimin e programeve mësimore, që ka vlerësime të nivelit të ulët nga mësuesit (rreth 18% e mësimeve kanë vlerësime të ulëta), është moshartimi i një plani të qartë për zbatim me sukses të programeve të reja mësimore edhe për vitet/klasat vijuese në të cilat do të shtrihet zbatimi i programeve të reja mësimore. Rezultatet tregojnë se kjo përqindje e mësimeve nuk shohin një perspektivë të mirë të përgatitjes së shkollës për shtrirjen e zbatimit të programeve të reja me klasat e tjera.

4.3.Komente, sugjerime, propozime dhe rekomandime të mësimeve

Mësimeve të përfshirë në studim, përveç vlerësimit pesë shkallësh për aspektet e strukturës së programeve mësimore dhe zbatimit të tyre në periudhën e parë të vitit shkollor 2016/2017, iu ofrua mundësia që për këto aspekte që ishin objekt i studimit të specifikojnë komente, sugjerime, propozime dhe rekomandime që mund të jenë kontribut i drejtpërdrejtë në finalizimin e programeve mësimore dhe përgatitjen e tyre për zbatim në shkollë vendi.

Përgjigjet e mësimeve, në formë të konstatimeve, komenteve, sugjerimeve, propozimeve dhe rekomandimeve, janë analizuar dhe janë grupuar në çështje tematike, për të cilat kanë dhënë mendime mbi 50% e mësimeve të përfshirë në këtë studim, me dallime në formën e artikullimit të tyre. Përgjigjet e mësimeve vijnë nga përvoja e tyre relativisht e vogël në zbatim të programeve të reja mësimore, por meritojnë trajtim të duhur, sepse ato vijnë nga përvoja e drejtpërdrejtë e tyre në punën me nxënës. Si të tilla, ato prezantohen në pjesën në vijim.

Aspektet e programeve të reja mësimore që ofruan lehtësira për mësimdhënës:

- Përshkrimet e përgjithshme dhe orientuese të programeve mësimore;
- Përcaktimi i temave mësimore dhe rezultateve të nxënit për tema mësimore;
- Mundësia për të caktuar njësitë mësimore brenda temave mësimore;
- Lidhja e temave të lëndëve mësimore me konceptet e fushës kurrikulare;
- Lidhja e temave mësimore me rezultatet e të nxënit për fusha kurrikulare;
- Udhëzimet e dhëna në kuadër të programit për metodologji, vlerësim, materiale dhe burime mësimore.

Sfidat/problemet kryesore, me të cilat mësimdhënësit janë ballafaquar në këtë fazë të përdorimit dhe zbatimit të tyre në lëndë/klasë:

- Fillimi i zbatimit të programit pa e mbajtur trajnimin dhe pa programe mësimore të siguruara në letër;
- Përgatitja e planifikimeve mësimore pa u mbajtur trajnimet, pa udhëzime specifike për lëndë lidhur me rendin logjik të mbarështrimit të temave të programit mësimor;
- Mospërputhja e teksteve në përdorim me programet e reja mësimore;
- Mungesa e mjeteve dhe materialeve mësimore;
- Vlerësimi i nxënësve sipas përcaktimeve të reja;
- Kushtet e punës në shkollë;
- Numri i madh i nxënësve në disa klasa.

Sugjerime, propozime, rekomandime të mësimdhënësve:

- Të thjeshtësohet gjuha e udhëzimeve në programe dhe të ketë udhëzime më të specifikuar për lëndë mësimore;
- Të bëhet në çdo lëndë ndërlidhja e temave dhe rezultateve të temave me rezultatet e fushës;
- Të ofrohen udhëzime shtesë për vlerësimin e nxënësve;
- Të hartohen tekstet e reja shkollore sipas programeve të reja mësimore;
- Të ofrohen sqarime shtesë, me të detajuara lidhur me rendin logjik të mbarështrimit të temave mësimore;
- Të ofrohen më shumë informata praktike për zbatimin e programit lëndor;
- Të ofrohet për mësimdhënës mbështetje e vazhdueshme profesionale për zbatimin e programeve lëndore;
- Konkretizimi më i mirë i gjuhës së rezultateve të temave mësimore;
- Ndërlidhje më të mirë ndërmjet lëndëve të fushës;
- Të pajisen shkollat me mjete dhe materiale mësimore që ndihmojnë në zbatimin e programeve të reja mësimore;
- Të përgatiten udhëzues lëndorë për mësimdhënës.

Aspektet, të cilat i kanë ngritur mësimdhënësit për finalizim të 61 programeve mësimore, janë një orientim i nevojshëm për koordinatorët e fushave kurrikulare për të analizuar programet në aspektet specifike të kërkuara nga mësimdhënësit, janë një orientim për të organizuar diskutime me fokus-grupe të mësimdhënësve për të vërtetuar disa nga kërkesat e mësimdhënësve dhe pastaj për të finalizuar programet mësimore për lëndë dhe klasë, të cilat do të përdoren në shkallë vendi.

V. PËRFUNDIMET

Analiza e vlerësimeve të mësimdhënësve për programet mësimore të hartuara në bazë të kurrikulës së bazuar në kompetenca, të cilët në shtator të vitit 2016 filluan të punojnë me këto programe mësimore në klasën përgatitore, klasat 1, 6 dhe 10, tregojë se programet mësimore në përgjithësi i kanë përmbushur pritjet e mësimdhënësve, kanë strukturë përmbajtjesore që në përgjithësi është e qartë dhe e kuptueshme për pjesën më të madhe të mësimdhënësve. Dallimet më të mëdha vërehen në strukturën dhe organizimin e programeve mësimore në fushën Gjuhët dhe komunikimi, veçanërisht në nivelin e parë të arsimit.

Pavarësisht se ka vlerësime pozitive për qartësinë dhe kuptueshmërinë e strukturës dhe përmbajtjes së programeve mësimore nga pjesa më e madhe e mësimdhënësve, vlerësimet e përgjithshme të mësimdhënësve tregojnë se finalizimi i programeve mësimore për çdo lëndë mësimore duhet të bëhet me disa plotësime në tema mësimore dhe rezultatet e të nxëniet për tema mësimore, qoftë me plotësime apo me ndërlidhje me rezultatet e fushave kurrikulare, si dhe me plotësime të theksuara në udhëzimet metodologjike që orientojnë punën e mësimdhënësve me nxënës në funksion të zhvillimit të kompetencave, udhëzime për integrimin e çështjeve ndërkurrikulare në planifikimet për zbatimin e programeve të reja mësimore, udhëzime për vlerësimin e nxënësve që përfshijnë edhe vlerësimin e kompetencave dhe udhëzime për materialet dhe burimet mësimore.

Përfshirja e mësimdhënësve në trajnime për kurrikulë, edhe pse me vonesë, ka plotësuar në masë të madhe informacionet për programet mësimore dhe ka mobilizuar mësimdhënësit në orientimin e punës së tyre në zbatimin e programeve lëndore, sipas përcaktimeve në programe mësimore, si dhe në linjë me mësimet e marra gjatë trajnimit, bashkëpunimit ndërmjet mësimdhënësve dhe përdorimit të udhëzuesve për zbatimin e kurrikulës.

Sfidat e identifikuara nga mësimdhënësit gjatë zbatimit të programeve mësimore fillojnë që në fazën e përgatitjes së planeve vjetore dhe planeve në nivel të një periudhe mësimore, të cilat lidhen me mungesën e programeve të printuara (pasi që shkollat i kanë marrë programet mësimore vetëm në CD), me mospërfshirjen me kohë të mësimdhënësve në trajnime

për zbatim të programeve të reja, pastaj me mungesë të përvojës së mësimdhënësve në përcaktimin e rendit logjik të mbarështrimit të temave e rezultateve të temave përgjatë vitit mësimor. Sfidat e tjera të reflektuara nga mësimdhënësit lidhen në punën me nxënës në nivel klase, në mungesë të teksteve mësimore të përshtatshme me programet e reja mësimore dhe mungesë të materialeve e mjeteve mësimore për zbatim të programeve të reja mësimore në frymën e bazuar në kompetenca.

Përkundrejt përpjekjeve të mësimdhënësve për tejkalimin e sfidave, duke bërë konsultime dhe duke bashkëpunuar me kolegë të lëndës me përvojë në fazën e pilotimit të kurrikulës, me udhëheqësit e aktivitetit profesional dhe me trajnerët e kurrikulës, ato nuk kanë zëvendësuar mungesën e përkrahjes profesionale nga zyrtarët dhe ekspertët e kurrikulave, mungesën e monitorimit dhe mbështetjes nga Inspektorati i Arsimit dhe nga DKA-ja.

Vlerësimet e mësimdhënësve tregojnë se në fazën fillestare të zbatimit të programeve të reja mësimore disa shkolla nuk i kanë përmbushur në masë të duhur obligimet e tyre, në mënyrë të veçantë nuk kanë arritur t'i informojnë prindërit me ndryshimet që kanë sjellë programet e reja mësimore. Mospërfshirja e prindërve në këtë proces është një sfidë tjetër që pritet të ndikojë në cilësinë e zbatimit të programeve të reja mësimore.

Mësimdhënësit e përfshirë në studim kanë dhënë sugjerime të ndryshme lidhur me ndryshimin apo plotësimin e programeve mësimore në aspekte të ndryshme të strukturës së programeve. Specifikat e sugjerimeve janë dhënë për secilën lëndë mësimore në pjesën e pasqyrit dhe diskutimit të rezultateve. Ato janë një orientim i mirë për koordinatorët e fushave kurrikulare që në fazën e finalizimit të programeve mësimore të klasave që ishin pjesë e studimit, të mbështeten në sugjerimet e mësimdhënësve, sepse ato ofrojnë disa argumente nga përvoja e tyre në mësimdhënie, si për anën përmbajtësore të programeve mësimore, po ashtu edhe për aspekte të ndryshme metodologjike.

Rekomandimet specifike që dalin nga diskutimi i rezultateve të studimit janë si në vijim:

Zhvillimi i programeve të reja mësimore. MASHT-it, përkatësisht Divizionit të Kurrikulave në MASHT, i rekomandohet që të adresojë me kujdes kërkesat e mësimdhënësve për ndryshim apo plotësim të programeve mësimore, ku vlerësimet e mësimdhënësve tregojnë se ka nevojë për rishikim. Sugjerohet që udhëheqja e Divizionit për kurrikula në MASHT t'i informojë të gjithë koordinatoret e fushave lidhur me rezultatet e këtij studimit të shpejtë, të zhvillojë një dinamikë pune për shqyrtim dhe analizë përmbajtësore të të gjitha kërkesave e sugjerimeve të mësimdhënësve të përfshirë në këtë studim, veçanërisht atyre që lidhen me plotësimin e udhëzimeve metodologjike për zbatimin e programeve mësimore, të mbikëqyrë atë dhe të sigurojë finalizimin e programeve mësimore për këto klasa, si dhe dërgimin e tyre më të shpejtë në shkollat që janë në zbatim të kurrikulës së re. Gjithashtu, MASHT-it i rekomandohet të përshpejtojë procedurat për përgatitjen dhe botimin e teksteve të reja mësimore në bazë të programeve të bazuara në kompetenca.

Për hartimin e programeve mësimore për klasat e tjera të ndiqet praktika e njëjtë, ku merren informata kthyesë nga mësimdhënësit e shkollave që prijnë në zbatim të kurrikulës së re, pastaj ato të përgatiten për tërë shkollat e Republikës së Kosovës. Por, konsultimet me mësimdhënës dhe mbledhja e informatave kthyesë të bëhen para fillimit të vitit shkollor.

Monitorimi i vazhdueshëm dhe mbështetja e mësimdhënësve gjatë zbatimit të programeve mësimore. MASHT-it, përkatësisht Inspektoratit të arsimit, i rekomandohet që të ndërtojë një sistem të qëndrueshëm të monitorimit të vazhdueshëm të mësimdhënësve, me prioritet të mësimdhënësve që janë duke zbatuar programet e reja mësimore, të ofrojë përkrahje për mësimdhënës në zbatimin e programeve dhe të orientojë për MASHT-in dhe partnerët format e mbështetjes për mësimdhënës, në bazë të nevojave të mësimdhënësve.

Ndërsa, Drejtorive Komunale të Arsimit u rekomandohet që të hartojnë dhe të zbatojnë 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.

Vazhdimi i zbatimit të programeve të reja mësimore. Shkollave të përfshira në zbatimin e kurrikulës së re u rekomandohet që: (i) të bëjnë një vlerësim të fazës fillestare të zbatimit të kurrikulës së re dhe të zhvillojnë/rishikojnë planin e veprimit me aktivitete konkrete dhe bartës nga shkolla për të përmbushur detyrat dhe përgjegjësitë e shkollës në këtë proces. Plani të adresojë çështjet zhvillimore që përmirësojnë dhe avancojnë zbatimin e kurrikulës në nivel shkolle; (ii) të ndërtojnë një praktikë të mirë të mentorimit kolegjial për çështje të planifikimit dhe zbatimit të kurrikulës; (iii) të zhvillojnë një praktikë të mirë për informimin e prindërve lidhur me ndryshimet që sjell kurrikula e re dhe programet mësimore, si dhe për përfshirjen e tyre në aktivitetet e shkollës që lidhen me zbatimin e programeve të reja mësimore, dhe (iv) të fuqizojnë dhe funksionalizojnë organet profesionale në shkollë, në mënyrë që të mësuarit e përbashkët në nivel shkolle të bëhet i qëndrueshëm dhe të ndihmojë mësimdhënësit e klasave tjera që do të vazhdojnë me zbatimin e kurrikulës në vitet vijuese.

Përgatitjet e shkollave për fillimin e zbatimit të kurrikulës në vitin shkollor 2017/2018. Shkollave që nuk kanë qenë të përfshira në zbatim të kurrikulës së re në këtë vit shkollor u rekomandohet që të fillojnë me përgatitje të duhura për fazën e zbatimit të kurrikulës në shkallë vendi, duke filluar nga vetëvlerësimi i performancës së shkollës, për të vazhduar me marrjen e veprimeve konkrete në nivel të organeve qeverisëse dhe profesionale të shkollës, të cilat sigurojnë që informimi, sensibilizimi, përgatitja, organizimi dhe praktikimi i udhëheqjes së të mësuarit të përbashkët për konceptin dhe filozofinë e kurrikulës së re të jenë pjesë e përditshme e punës së shkollës.

BIBLIOGRAFIA

1. *Devetaku-Gojani, H. (2011). Procesi i zhvillimit të Kurrikulit dhe i Planeve e Programeve mësimore në Kosovë 2001-2011. Kërkime pedagogjike - përmbledhje punimesh, 2011, (f. 136-164). Prishtinë, Instituti Pedagogjik i Kosovës.*
2. *Education Scotland. (2015). Community learning and development in curriculum for excellence: 1. Senior phase. Edinburgh, UK: Education Scotland.*
3. *Hamza, M. (2011). Kurrikula e arsimit bazë. Nevojat për rishikim, prirjet dhe konceptimi. Revista pedagogjike, 2011, (f. 136-164). http://www.izha.edu.al/materiale/Revista_Pedagogjike_2011.pdf*
4. *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, (f. 77-92). Prishtinë, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.*
5. *Kocani, A. (2008): Ushtrime me metodat e kërkimit sasior në shkencat sociale. 'Ufo Press'. Tiranë.*
6. *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, (f. 51-62). Prishtinë, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.*
7. *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, (f. 129-140). Prishtinë, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.*
8. *Marsh, J. Colin. (2009). Koncepte themelore për ta kuptuar kurrikulumin. Botimi i katërt në shqip, Tiranë, Qendra për Arsim Demokratik.*

9. *Matthews, B./ Ross, L (2010): METODAT E HULUMTIMIT. Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane. Qendra për Arsim Demokratik (CDE). Tiranë.*
10. *Mehmeti, S. (2015). Vlerësimet e shkollave pilot për procesin e zbatimit të kurrikulës së re 2014-2015. Kërkime pedagogjike - përmbledhje punimesh, 2015, (f. 5-22). Prishtinë, Instituti Pedagogjik i Kosovës.*
11. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.(2016). Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (e rishikuar). Prishtinë. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/korniza-kurrikulare-finale.pdf>*
12. *Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.(2016). Kurrikulat Bërthamë të rishikuara për (i) Arsimin e parafillor dhe fillor, (ii) Arsimin e mesëm të ulët, dhe (iii) Arsimin e mesëm të lartë. Prishtinë. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/kurrikula-berthame-1-finale-2.pdf>*
13. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016). Programet mësimore të klasës përgatitore, klasave 1, 6 dhe 10. Prishtinë.*
14. *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, (f. 37-50). Prishtinë, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.*
15. *Potera, I. (2014). Niveli i informimit të shkollave dhe qëndrimi i tyre për kurrikulën e re. Kërkime pedagogjike - përmbledhje punimesh, 2014, f. 45-72. Prishtinë, Instituti Pedagogjik i Kosovës.*

RËNDËSIA E DIMENSIONEVE METODOLOGJIKE NË MËSIMDHËNIE DHE TË NXËNË BAZUAR NË KËRKESAT E KURRIKULËS SË RE

Ismet Potera
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Ismet.potera@rks-gov.net
Recensent: Prof.ass.dr. Vlora Sylaj

Abstrakti

Trajtesa 'Rëndësia e qasjeve metodologjike në mësimdhënie dhe të nxënë bazuar në kërkesat e Kurrikulës të re' ka për qëllim analizën e qasjes së mësimdhënies bazuar në kërkesat metodologjike të Kurrikulës së re dhe bazuar në këtë të ofrojë një ndihmesë për mësuesit me anë të shembujve konkretë. Rëndësia e trajtimit të çështjeve metodologjike për zbatimin e filozofisë së Kurrikulës vë në pah sfidat me të cilat përballen mësimdhënësit. Këtë e kam hetuar gjatë procesit të pilotimit të Kurrikulës, gjë që më shtyri ta trajtoj si çështje më vete.

Me këtë trajtesë synojmë që mësuesve t'ua lehtësojmë sadopak zbatimin e Kurrikulës në klasë, duke ofruar mundësi praktike sipas kërkesave metodologjike të dhëna në kapitullin e Metodologjisë. Për këtë shfletuam një varg burimesh, nga të cilat nxorëm ato qasje që edhe janë lehtë të zbatueshme dhe të pranueshme për mjedisin tonë.

Tema është mjaft aktuale, sepse sivjet ka filluar zbatimi i Kurrikulës në të gjitha shkollat në Kosovë, ndërsa sfidat mbeten pothuajse të njëjta për mësimdhënësit.

Fjalët çelës: qasje metodologjike, mësimdhënie, kurrikulë, nxënie, skenar mësimor.

Abstract

The research on the topic, "The importance of methodological approaches to teaching and learning based on the New Curriculum requirements" aims at analyzing teaching approaches based on the new Curriculum methodological requirements, and as a consequence provides a helping hand to teachers through concrete examples. The

importance of addressing the methodological issues for implementing the curriculum philosophy reveals the challenges faced by the teachers. We noticed it during the curriculum pilot process, thus we were encouraged us to research it thoroughly.

This research aims to facilitate the implementation of curriculum in the classroom by providing practical opportunities according to the methodological requirements set out in the Methodology chapter. Therefore, we reviewed a range of sources out of which we extracted the very approaches that are easily applicable and acceptable to our environment.

The topic is quite current. Although the curriculum implementation has started in all schools of Kosovo this year, yet again the challenges remain almost the same for teachers.

Key words: *methodological approach, teaching, curriculum, learning, learning scenario.*

HYRJE

Qëllimi kryesor i trajtimit të kësaj teme është ofrimi i ndihmës pedagogjike mësimdhënësve, të cilët përballen me kërkesat për zbatimin e kurrikulës së re. Vetë shtrirja e përmbajtjes dhe nevoja për qasje ndryshe ndaj mësimdhënies, sipas kësaj kurrikule, janë sfiduese për të gjithë mësuesit që ende mbështeten, kryesisht, në mësimdhënie tradicionale. Prandaj, e pashë të rëndësishme që ta trajtoj këtë çështje, për t'u ofruar sadopak një ndihmesë mësimdhënësve për t'ua lehtësuar përshtatjen me qasjet ndryshe mësimdhënies nga ana e tyre.

Zbatimi i metodologjive, strategjive dhe teknikave mësimore, përfshirë edhe teknologjinë mësimore, është me rëndësi parësore për një mësimdhënie të suksesshme dhe efikase. Gjatë fazës së pilotimit të kurrikulës, si pjesë e ekipit për trajnim dhe monitorim të procesit të zbatimit, kam vërejtur një varg mangësish në qasjet metodologjike në mësimdhënie, bazuar në kërkesat e kurrikulës. Edhe pse mësimdhënësit kanë kaluar procesin e trajnimit profesional për punë me këtë kurrikulë, shumë syresh ende nuk mund të shkëputen nga mësimdhënia tradicionale. Një qasje që më së shumti më ka rastisur ta shoh në proceset e mësimdhënies është mësimdhënia e

njëtrajtshme, një metodologji rutinë, gjë që shkakton monotoni dhe vret kreativitetin e nxënësve, pa i sfiduar ata me krijimin e situatave mësimore të ndryshme, nëpërmjet të së cilave zgjojmë kureshtjen e nxënësve për t'u thelluar në kërkimin e njohurive, fakteve, argumenteve dhe të dhënave të tjera me të cilat ata binden se vërtet një dukuri shoqërore a natyrore ndodh si rezultat i veprimit shkak-pasojë-rezultat. Dhe tjetra, ka pak mësimdhënës që inspirojnë nxënësit për arritjen e njohurive të reja, nëpërmjet mësimdhënies dhe nxënies.

Kurrikula e re, qasja metodologjike që kërkon filozofia e zbatimit të saj, nuk duron shabllonet tanimë të pranishme në klasë, të stilit: ‘Çka kemi në këtë orë? ‘Çka kemi mësuar në orën e kaluar? ‘Në cilën faqe të librit kemi mbetur orën e kaluar?’. Ky “repertoar” i pyetjeve të mësuesve ende dëgjohet në fillim të orës mësimore. Një shabllonizëm i këtillë nuk është në harmoni me kërkesat pedagogjike të kurrikulës së re dhe as me trendët aktualë të mësimdhënies.

Korniza e Kurrikulës dhe Kurrikulat Bërthamë tanimë janë aprovuar dhe kërkojnë përgatitje më të avancuar të mësuesve për zbatimin e kërkesave të tij, si në aspektin profesional ashtu edhe përgatitje pedagogjike të mësuesve. Sipas Woods, për mësuesit “mësimdhënia është aktivitet dhe arenë në të cilën ata (mësuesit I.P.) përmbushen, arrijnë ambiciet e tyre bazë, bëhen personi që dëshirojnë të jenë” (Woods, 1995). Se sa do t’i përmbushin ambiciet e tyre varet në masë të madhe nga serioziteti i tyre për qasjen ndaj mësimdhënies dhe nxënësve.

Identifikimi i përvojave dhe i praktikave të mira të mësimdhënies, analiza e kërkesave të reja për mësimdhënie efikase dhe gjetja e qasjeve më të mira për një mësimdhënie më të mirë/efikase në harmoni me kërkesat e kurrikulës, është ide prijëse në këtë trajtesë.

Jam përqendruar në qasjet kryesore metodologjike të paraqitura në metodologjinë e kurrikulës, si: Mësimdhënia dhe të nxënësve të integruar, Diskutimi dhe debati, Zhvillimi i të menduarit kritik, Zhvillimi i aftësive kërkimore, Gjithëpërfshirja, Mësimdhënia dhe të nxënësve aktiv, Integrimi i Teknologjisë së informacionit dhe komunikimit, duke ilustruar ato me

shembuj nga praktikat më të mira. Shembujt e ofruar/trajtuar shpresoj të jenë një ndihmesë/përvojë e mirëseardhur për mësuesit dhe për praktikën mësimore.

Konteksti teorik/çfarë thonë burimet

Metodologjia e mësimdhënies në përgjithësi dhe aspektet e veçanta të saj janë trajtuar gjerësisht në literaturën pedagogjike. Mësimdhënia është bërë fushë më vete e studimeve dhe e trajtesave nga autorë të ndryshëm. Praktikrat e mira edhe në aspektin e praktikës së mësimdhënies janë të shumta dhe të ndryshme. Krahas kësaj, duhet të sqarojmë vetë konceptin mësimdhënie, i cili ka ndryshuar gjatë zhvillimit të teorisë dhe praktikës pedagogjike nëpër kohë. Dikur mësimdhënie dhe mësues i mirë konsiderohej ligjërimi i mirë, shkathtësitë oratorike të mësuesit, i cili “nxënësit i lë me gojë hapur”, gjë që sot konsiderohet e tejkaluar. Sot, mësimdhënie dhe mësues i mirë konsiderohet ai/ajo që inspiron nxënësit për të qenë pjesë aktive e procesit zhvillimor të njohurive, shkathtësive, sjelljeve dhe vlerave. Një koncept që është prezent në teorinë e mësimdhënies është edhe “mësimdhënia reflektive”. Sipas Musai (2014), botim i dytë, “procesi reflektiv kalon nëpër ciklin çfarë ka ndodhur”? Si e kam përjetuar? Pse ka ndodhur? Çfarë do të bëj kur, apo nëse, kjo ndodh sërish?”.

Në Kurrikulën Nacionale (Kornizën) janë dhënë disa prej aspekteve/qasjeve metodologjike, në kuadër të metodologjisë në KK dhe në KB¹, me trajtimet teorike për to, si dhe mundësitë e zbatimit të tyre në praktikën mësimore gjatë zbatimit të Kurrikulës Bërthamë. Ato mësuesve u shërbejnë si udhëzues - orientues për realizimin e filozofisë së Kurrikulës.

Duke njohur përvojën e mësimdhënies në Kosovë, sidomos në (mos)shfrytëzimin e dokumenteve bazë, si KK/KB, planet dhe programet për lëndë, më parë, e shoh të nevojshme një qasje më shteruese, udhëzuese dhe praktike për mësuesit tanë.

¹ Sqarim: Korniza e Kurrikulës

Tjetër literaturë me rëndësi, ku është trajtuar çështja e mësuesit dhe mësimdhënies, janë si: Bates (2016), Gordon (1998), Musai (2014), Wood (1995), Anderson (2013) etj.

Meqenëse objekt i kësaj trajtese është aspektet metodologjike të zbatimit të Kurrikulës, si bazë e reformës së arsimit, do të fokusohem në kërkesat e tij për qasje metodologjike në mësimdhënie, ndryshe nga qasjet e deritashme, si një ndër kërkesat kryesore për formimin e profilit të qytetarit të Kosovës. Profilin e aftë për (kompetent):... Kurrikula e re e Kosovës mëton ta realizojë si një qëllim kryesor. Vetë fakti që bazohet në parimin qendror, gjithëpërfshirje, ofrim i mundësive të gjithëve për qasje në shkollim, pa marrë parasysh aftësinë, përkatësinë, prejardhjen etj., dhe qasja e bazuar në arritjen e kompetencave, pra për çka një i ri duhet të jetë i aftë, paraqet politikën a shoqërisë dhe të shtetit të Kosovës për profilin e qytetarit të ri. Prandaj, politikat kryesore të shtetit janë përmbledhur në një dokument siç është Kurrikula Nacionale.

Në të gjitha hulumtimet dhe trajtimi që u është bërë ndryshimeve në arsim, ose në ndonjërin hallkë të sistemit arsimor, është përmendur dhe trajtuar çështja e rezistencës së një pjese të mësuesve ndaj atij ndryshimi. Njësoj po ndodh edhe në rastin tonë.

Rezultatet dhe standardet, të cilat duhet të rezultojnë me produktin final-kompetencën/at, është një kërkesë themelore dhe mjeti mbi të cilin duhet të ndërtohet/formohet profili i qytetarit të Kosovës. Pra, cili do të jetë qytetari i ardhshëm? Individ që komunikon drejt me gojë dhe me shkrim në gjuhën amtare dhe në një gjuhë tjetër (komunikues efektiv), individ i cili njih strategjitë dhe format e të mësuarit dhe të gjetjes së burimeve të dijes dhe shfrytëzon ato për ngritjen/formimin e vet, individ i cili është në gjendje ta dallojë kryesoren nga dytësorja, analizon, por edhe merr qëndrim ndaj asaj që e lexon, që e sheh apo që e dëgjon nga të tjerët, individ që kujdeset për shëndetin e vet dhe është i aftë të kërkojë rrugë për dalje nga situata që paraqesin rrezik për shëndetin dhe jetën e tij. Por, edhe individ që është i integruar në bashkësi dhe jep kontributin personal për të mirën e bashkësisë dhe të rrethit në të cilin jeton dhe vepron, si dhe merr mbi vete përgjegjësi

në raport me bashkësinë për veprimet që merr dhe për detyrimet që ka si qytetar i asaj bashkësie.

Prandaj, profili i ri i qytetarit nuk synohet të jetë një qytetar i zoti vetëm në aspektin personal, profesionist i mirë/zoti, arritje të larta profesionale e shkencore, politike etj., por që këto i vë në shërbim të komunitetit, institucionit ku vepron dhe të shoqërisë në përgjithësi.

Njëri ndër përkrahësit dhe aktorët kryesor të ndërtimit të profilit të qytetarit, sipas kërkesave të kësaj kurrikule, është zbatuesi i tij: mësuesi. Ai nuk do të mund ta bëjë një gjë të tillë pa ndryshim qenësor të qasjes ndaj mësimdhënies, pa ndryshim të rutinës së përmendur në fillim të kësaj trajtëse. Se si do të duhej të jetë kjo qasje do të bëjmë përpjekje ta paraqesim në vazhdim.

Qasjet metodologjike - mësimdhënia bazuar në kërkesat e Kurrikulës

Në terminologjinë e mësimdhënies zakonisht flitet për mësimdhënien tradicionale dhe mësimdhënien për të mësuarit aktiv. Sipas Lorin, W. Anderson, Red. (2013), “Mësimdhënia tradicionale është e qendëruar te mësuesi dhe kërkon dhënien e leksioneve të mira, në mënyrë që të transferohet një tërësi e përcaktuar mirë e dijes te nxënësit. Mësimdhënia tradicionale bazohet në dogmën që të mësuarit është përvetësim i fakteve që duhen mbajtur mend dhe procedurave që duhen zbatuar rëndom”. Për dallim nga kjo, mësimdhënia për të mësuarit aktiv, si një kërkesë e qasjes metodologjike që del nga Kurrikula “...të mësuarit shihet si proces i të kuptuarit të gjërave (ose më teknikisht një dije që ndërtohet personalisht) duke u angazhuar në veprimtari kuptimplotë dhe duke komunikuar me të tjerët. Çdo nxënës hyn në klasë me dije personale..., sepse çfarë është mësuar varet jo vetëm nga çfarë thotë/bën mësuesi, por edhe nga dija personale që nxënësit sjellin në situatën e të mësuarit.” (Lorin Red. (2013). Sipas kësaj, del se njëra ndër mangësitë e mësimdhënies te ne, mësimdhënia tradicionale, më shumë është fokusuar në sasinë e njohurive, përmbajtjeve të transmetuara nga burimi, nëpërmjet mësuesit te nxënësi, e më pak në cilësinë

e përvetësimit të atyre përmbajtjeve, por edhe të rrugëve të transmetimit të këtyre njohurive, si dhe zbatimit të tyre në jetën e përditshme.

Më pak, ose fare, janë shfrytëzuar përvoja e nxënësve dhe mënyra e ndërtimit të njohurive të reja nga vetë nxënësit, bazuar në përvojën paraprake dhe duke shfrytëzuar atë përvojë për ndërtimin dhe strukturimin e njohurive, shkathtësive dhe vlerave të reja si pjesë e zhvillimit të përgjithshëm të fëmijës.

Mësimdhënia fillon me planifikimin

Plan mësimor apo skenar mësimor? A është kalimi nga plani mësimor në skenar në të njëjtën kohë kalim nga mësimdhënia tradicionale në mësimdhënie për të mësuarit aktiv? Janë disa elemente që e dëshmojnë këtë. Shih krahasimin në tabelën në vijim. (sipas: Lorin, W. Anderson, Red. 2013).

Tabela 1. Krahasimi plan mësimor dhe skenar mësimor

Plan mësimor	Skenar mësimor
1. Planifikohet realizimi i një mësimi të vetëm (një orë mësimi, 45' deri 1 orë).	Mund të planifikohet një mësime i vetëm, por ai planifikohet brenda një konteksti më të madh (p.sh. një tërësi mësimesh), në rastin tonë një rezultat i të nxënësit, i cili kërkon një kohë më të gjatë për ta arritur.
2. Mësimdhënia përcakton çfarë bën mësuesi për të realizuar mësimdhënien.	Theksi është mbi atë çfarë bëjnë nxënësit, ndërsa realizohet mësime (domethënë situatat e mësimdhënies në të cilat ata duhet të përfshihen, veprimtaritë në të

	cilat duhet të angazhohen, detyrat që duhet të plotësojnë).
3. Mësimdhënia përqendrohet pothuajse vetëm te përmbajtja (domethënë çfarë po jepet mësim, çfarë materialesh po përdoren, çfarë teknologjie nevojitet).	Përqendrimi është mbi proceset (p.sh., si të iniciohen disa veprimtari të nxënësve, si të lehtësohet një bashkëveprim pedagogjik midis nxënësve dhe midis mësuesit e nxënësve.

Çka duhet t'i paraprijë një planifikimi të mësimdhënies për realizimin me sukses të Kurrikulës?

Para së gjithash, mësuesi duhet ta studiojë mirë çdo rezultat të të nxënësve për shkallën e caktuar kurrikulare. Rezultatet e përcaktuara për kompetenca na udhëzojnë se çfarë duhet të jetë në gjendje të bëjë një nxënës pas një periudhe të caktuar, shkalle mësimore. Këtë analizë duhet ta bëjë për secilën kompetencë, sepse nuk mund të arrihen kompetenca të izoluar, por ato duhet ta ndihmojnë arritjen e njëra-tjetrës. Këto pastaj duhet të barten në kuadër të fushës kurrikulare dhe lëndës mësimore të caktuar brenda fushës kurrikulare. Nga këto nivele të përzgjedhjes së rezultateve të të nxënësve përzgjedhim ato të cilat janë në harmoni me nivelin e zhvillimit psiko-fizik të nxënësve, por edhe me specifikat e tjera të kalendarit dhe të dinamikës së realizimit të tyre, sidomos kur në bazë të tyre duhet të përzgjedhim edhe burimet dhe përmbajtjet e nevojshme për punë me nxënës.

Pasi që mësuesi ta ketë bërë këtë, duhet ta diskutojnë me prindërit e nxënësve dhe me nxënësit. Le t'i shohin ata rezultatet e të nxënësve, si pika zhvillimore të arritshme, pas një periudhe të caktuar. Por, edhe le të bëhen nxënësit dhe prindërit pjesë të skenarit, duke marrë edhe detyrime të caktuara. Fillimisht, duke iu sqaruar atyre rezultatet që duhet arritur, i pyesim: a mund ta arrijmë një rezultat të këtillë për një muaj, dy, tre...? Cilat resurse na duhen: materiale, njerëzore? Kush mund të sigurojë diçka nga këto? Cilat angazhime duhet të ketë secili nxënës dhe grup nxënësish për aspekte të

veçanta të arritjes së një rezultati mësimor? Bëni marrëveshje me nxënës se kur dhe si do t'i matim (vlerësojmë) secilin rezultat dhe kompetencat e arritura. Promovoni kulturën e vetëvlerësimit të secili nxënës. Llojet, mënyra dhe sasia e ngarkesës për nxënës, si detyra shtëpie, projekte etj., duhet të bëhet në baza individuale ose në bazë të karakteristikave të përafërta zhvillimore të grupit të nxënësve. Çdo lloj ngarkese, kërkese, detyre, duhet të ndihmojë plotësimin ose arritjen e një aspekti të një ose më shumë kompetencash. Secila nga këto ngarkesa, detyra..., duhet ta ketë të qartë qëllimin, me të cilin edhe nxënësi duhet të jetë i informuar drejt: pse është e nevojshme kjo që duhet ta bëjë? Çka më ndihmon për arritjen e një rezultati? Cilën kompetencë më ndihmon që ta arrij? Si do ta mat këtë rezultat, arritje? Është shumë motivues dhe inkurajues promovimi (shënimi) i arritjes së një kompetence, rezultati të të nxënës. Përpjekje të këtillë kemi p.sh. me përfundimin e mësimit të lexim-shkrimit, apo “Festa e Abetares”, siç njihet te ne. Por, shtrohet pyetja, a tregon kjo se nxënësit kanë arritur rezultatin kryesor: deri në fund të... nxënësit arrijnë ta përvetësojnë lexim-shkrimin? Apo rezultati kryesor i kësaj feste është se nxënësit kanë arritur që t'i mësojnë të gjitha shkronjat. Njohja e të gjitha shkronjave dhe tingujve nuk garanton se nxënësit e kanë përvetësuar leximin dhe shkrimin funksional, por edhe komunikimin.

Kurrikula kërkon që çdo gjë që mësohet, që i ofrohet nxënësit si përmbajtje që duhet mësuar, nxënësi të jetë në gjendje që të përgjigjet në pyetjet, si: Çka më duhet kjo mua? Ku/si mund ta përdor në jetën e përditshme? Me çka/cilat njohuri mund/duhet ta ndërlihdh këtë që mësova? Ja se si është adresuar kjo në njërën nga rezultatet e kompetencës nxënës i suksesshëm.

Kompetenca nxënës i suksesshëm, shkalla 3, kl. VI-VII:

5.”Ndërlihdh (nxënësi IP) temën e dhënë, që është duke e mësuar, me njohuritë dhe përvojat paraprake që tashmë i ka, duke i paraqitur ato në forma të ndryshme të të shprehurit (kolona, tabela, grafikë), sipas një radhitjeje logjike”.(MASHT KB. 2016).

Nëse për temën Sipërfaqja, ose matja e sipërfaqes, është dhënë detyra: familja A. planifikon që ta shtrojë dhomën me pllaka. Sipërfaqja e dhomës

është 4m x 3.60 m. Një metër katror pllaka kushton 8 euro, ndërsa mjeshtri për kryerjen e punës kërkon 2 euro për metër katror. Atëherë, sa kushton shtrimi i dhomës me pllaka?

Si mund ta ndërlihim zgjidhjen e kësaj detyre me përvojën paraprake të nxënësit? Çfarë i duhet (shërben) një procedurë e këtillë në jetën e përditshme? Cilat kompetenca i ndihmon zgjidhja dhe parashtrimi i këtillë i një aktiviteti mësimor?

Një detyrë, mundësi, tjetër për zgjerimin e njohurive, por edhe e ndërlihdjes me problemet reale të jetës së njeriut është shembulli në vijim. Në fushën kurrikulare Shkencat e natyrës, ku bën pjesë lënda Biologji, është dhënë tema Amfibiet. Të gjithë fëmijët e njohin bretkosën, por nëse i pyesim ata se me çka ushqehet bretkosa, pak nga ata do ta dinë. Nëse ua japim si projekt hulumtues, do të ishte e mirëseardhur.

Bretkosa ushqehet me mushkonja. Përse ne duhet të dimë për këtë? Pse bretkosa qenka e vlefshme për njeriun, përveçqë disa e përdorin edhe për ushqim? Kujtoni telashet që kemi me mushkonjat! Sidomos për ata që jetojnë në afërsi të moçaleve, kënetave apo ligatinave. Aty zakonisht jetojnë edhe bretkosat, por edhe mushkonjat.

A mund të gjejmë ndërlihdje të këtilla edhe me temat e tjera? Besoj që po. Tek e fundit të gjitha përmbajtjet e parapara në Kurrikulë nëpërmjet rezultateve të të nxënësve kanë sensin e ndihmës individit për zhvillim, për t'u përgatitur për jetë dhe punë të pavarur. Këtë dhe me shembuj të këtillë, ose të ngjashëm, mund ta bëjmë që nga shkollimi fillestar. Nëse këtë nuk e bëjmë që nga mësimi i lexim-shkrimit fillestar, duke anashkaluar qëllimin pse një përmbajtje mësimore duhet të mësohet, atëherë ia kemi zbehur vlerën arsimore asaj përmbajtjeje. Por në të njëjtën kohë edhe nxitjes së fëmijës për ta përvetësuar një përmbajtje të tillë. Nëse mësojmë për mikroorganizmat, për shembull bakteret, viruset, kërpudhat etj., atëherë nxënësi përveçqë duhet të mësojë për to, jetën e tyre, zhvillimin etj., ai duhet të dijë edhe për dobitë dhe dëmet që kemi nga ato. Ku gjenden ato në jetën e përditshme? Në shumë raste, sidomos në nivelin fillor, nuk kemi mundësi demonstrimi të dukurive për të cilat nxënësit kanë dëgjuar, por nuk i kuptojnë pse

ndodhin. P.sh., nëse trajtojmë çështjen/rolin e baktereve në fermentimin e qumështit, bukës, por edhe tretja e ushqimit, ose pse ndalon gjakrrjedhja kur gërvishtim lëkurën (koagulimi), qarkullimi i ujit në natyrë etj. Për këto dukuri, sot mund të gjejmë mjete vizuale, të cilat japin të dhëna shumë të kapshme për fëmijët e të gjitha moshave. Këtë na e ndihmon qasja e mësimdhënies së integruar, nëpërmjet së cilës zberthejmë elementet përmbajtjesore nga aspekte të veçanta shkencore: kimike, fizike, biologjike, gjuhësore etj.

Nga planifikimi në skenar mësimor

Plan i orës mësimore, apo skenar ore mësimore, shembull i mundshëm

Aspektin intelektual të përgatitjes së mësuesit për mësimdhënie e paraqet në planin e punës së tij. Ekzistojnë emërtime dhe formate të ndryshme për përgatitjen me shkrim të orës mësimore. Në këtë rast, preferojmë ta quajmë SKENAR mësimor, pasi që përmbajtja e tij i ngjan një skenari. Nëse shfletojmë literaturën didaktike - metodike, mund të shohim disa forma e formate të përgatitjes së skenarit mësimor. Kjo tek e fundit është një çështje individuale e secilit mësues. Kjo varet edhe nga struktura e nxënësve në klasë, niveli i zhvillimit të tyre, nga struktura dhe vështirësia e temës që shtjellohet në orë mësimore, nga teknologjia që kanë mësuesi dhe shkolla, si ndihmës për realizimin e mësimdhënies etj. Dihet që “planifikimi i orës së mësimin e bën mësuesin më të strukturuar, më të organizuar, e ndihmon dhe i rendit çështjet sipas radhës së caktuar” (Musai, 2014).

Një skenar të tillë, model i mundshëm, po e prezantoj në vazhdim.

Tabela 2. Skenar i mundshëm i orës mësimore

Rezultati i të nxënësve
Nxënësit do të....

Procesi i të menduarit		Materialet mësimore	
Marrja e vendimit		<ul style="list-style-type: none"> • Teksti i matematikës, ose... • Fletore pune • ... • ... 	
Strategjitë mësimore			
Mësimi i drejtpërdrejtë:	Udhëzime praktike:	Praktikë e pavarur:	
Hyrje në procesin e të menduarit	Aktivitete praktike		
Strategjitë vlerësuese dhe plani për vlerësim formativ			

Reflektimi:

Në fund të çdo ore mësimi, mësuesi duhet t’u përgjigjet pyetjeve: Çka funksionoi? Çka nuk funksionoi? Cilat ishin momentet nga të cilat mësova se..., Çka nga kjo më duhet ta shënoj si përvojë e mirë dhe e cila më hy në punë orën tjetër? Pse NN nxënësi nuk u paraqit fare? Pse nuk e kishin të qartë...pjesën/konceptin? Çka duhet të përmirësoj orën tjetër?

Përgatitja e mësuesit për mësimdhënie nuk duhet të jetë e shabllonizuar, i cili shabllon do të vlente për të gjithë mësuesit, orët, lëndët mësimore, shkollat etj. Mbi këtë model, të dhënë më lart, mësuesi mund të krijojë modelin më të përshtatshëm dhe të zbatueshëm, efektiv, për fushën e vet të mësimdhënies, moshën dhe klasën.

Kurrikula, në kuadër të metodologjisë, sugjeron disa qasje të mundshme të mësimdhënies për arritjen me sukses të rezultateve të të nxënit. Njëra ndër këto qasje, por edhe kërkesë, mbi të cilën bazohet kurrikula i tashme, është mësimdhënia e integruar. Sipas gjalorit të dhënë në Kurrikulë, me konceptin “Mësimdhënia e integruar dhe të mësuarit” nënkuptohet “Mësimi që reflekton dhe vë në pah lidhjet dhe ndërlidhjet me jetën individuale dhe shoqërore (aktivitetet njerëzore), natyrë dhe dije” (Korniza, 2016).

Mësimdhënia dhe të nxënit e integruar

Çka është mësimdhënia e integruar? Cilat janë përparësitë dhe mangësitë e MI? Çfarë janë përvojat në shkollat tona? Kur mund/duhet zbatuar MI? Shembuj nga mësimdhënia.

Për zbatimin me suksese të kësaj mësimdhënieje mësuesi i secilësdo lëndë mësimore apo fushë kurrikulare, për ta bërë më joshëse për nxënësit, duhet të zbatojë teknika dhe strategji të ndryshme, në varësi me nivelin e të kuptuarit/zhvillimit të fëmijëve. Harta e koncepteve, klaster, ditari tri pjesësh, feyman teknika etj., janë disa prej tyre. Këtë të fundit e kam provuar dhe ka ngjallur shumë kureshtjen e nxënësve. Shih modelin në vijim: në një fletë shkruhet tema/koncepti të cilin duam ta mësojmë (më mirë nëse fletën e ndajmë në formë skice si në vijim:

Tabela 3. Model për teknikën mësimore

Shënoni konceptin kryesor: p.sh. emrat e përveçëm, Lëvizja, materia, uji...	Secili nxënës harton një hartë të koncepteve që di për konceptin bazë. Mund të bëhet edhe në formë të shkruar/tekstit, gjithçka që ai/ajo di për konceptin bazë. <hr/> <hr/> <hr/>
Çka të ka mbetur e paqartë lidhur me konceptin bazë dhe duhet të dish për të?	Diskuto me kolegët për ato paqartësi. Të gjitha plotësimet nga kolege/ët shëno këtu: <hr/> <hr/> <hr/>
Ende ke nevojë për njohuri shtesë lidhur me...?	Kërko në burimet tjera: libra, enciklopedi, internet. Gjetjet shëno këtu: <hr/> <hr/> <hr/>
Detyra mund të bëhet individualisht dhe në grup. Në fund prezantohen rezultatet. Në fund mësuesi bën plotësimin e detajeve të nevojshme nëse	

ka nevojë. Nxënësi shënon: plotësimi nga ana e mësuesit. Secili nxënës ruan detyrën në portfolion personale.

Qasja e tillë e bën orën mësimore kreative dhe frytdhënëse. Nxënësit plotësojnë njohuritë nga përvojat e njëri-tjetrit, por edhe krijohet vetëbesim te secili nxënës. Kjo gjithashtu mundëson mësimdhënien e integruar, sidomos arritjen e kompetencave të caktuara. Në bazë të koncepteve të ofruara nga nxënësit, mund të shfrytëzojmë edhe teknika e strategji të tjera mësimore për t'i inspiruar nxënësit për gjetje të tjera në relacion me konceptin që duam ta përvetësojmë dhe i cili ndihmon arritjen e rezultatit të të nxënit të planifikuar. Shumë nga nënkonceptet e propozuara nga nxënësit, në hartën e koncepteve, mund të na shërbejnë për ndërtimin e njohurive të reja, të cilat përmbushin kërkesat e ReN për fushën e caktuar të kurrikulës për shkallën e caktuar.

Mësimdhënia dhe nxënia e integruar "... synon të formojë nxënës me njohuri dhe aftësi për natyrën dhe shoqërinë, duke i parë elementet përbërëse të dy fushave kryesore të dijës të integruara, ashtu siç ekzistojnë në realitet." (Xhumara & Hoxha, 2010). Ky element është me rëndësi për përgatitjen/aftësimin e nxënësit për jetë dhe punë.

Diskutimi dhe debati mësimor

Çka është debati mësimor? Po diskutimi mësimor? Si të zbatohen në procesin e mësimdhënies? Cili është roli i mësuesit në debatin/diskutimin mësimor? Teknikat: brainstorming, INSERT, klaster, harta e koncepteve, feyman teknika, sa mund të ndihmojnë?

Diskutimi dhe debati mund të organizohet frontal si dhe në grupe më të vogla.

"Ndërveprimi në grup nuk është vetëm ndihmues i zhvillimit të njohurive, por gjithashtu vetëdijeson se është vështirë, apo edhe e pamundur, arritja e suksesit pa ndërveprim" (Marzano and Brown 2009). Ndërveprimi ndërmjet anëtarëve të grupit, nëpërmjet këmbimit të njohurive dhe të përvojave,

ndihmon që “nxënësit të fitojnë njohuri dhe aftësi, të ndërtojnë argumente, t’i parashtrojnë ato, të dëgjojnë dhe të respektojnë argumentet kundër që vijnë nga grupet përballë tyre (Xhomara&Hoxha, 2010). Krijimi i situatave të këtilla mësimore është në funksion të arritjes së kompetencave kryesore, të dhëna në KK, dhe të cilat janë të detyrueshme për të gjithë nxënësit në nivel individual. Gjatë organizimit të debatit/diskutimit mësimor, zakonisht duhet të përshtatet edhe forma e uljes së nxënësve në klasë, apo në vendin ku organizohet mësimi. Ulja në grup, në formë rrethi ose patkoi, e ka rëndësinë e vet, sepse “...nxënësit mund të shohin njëri-tjetrin dhe janë më të gatshëm për të dëgjuar kontributin e njëri-tjetrit sesa kur ulen në rreshta, me shpinë nga kolegu, ose në forma të tjera, kur nuk kanë kontakt me sy ose kanë vështirësi për dëgjim” (McNamara, 2002).

Organizimi i debatit mësimor zakonisht kërkohet që të orientohet nga reflektimi i nxënësve për çështjet/temat mësimore me interes të përbashkët ose temat ndërkurrikulare dhe më të përgjithshme, për të cilat secili mund të japë kontributin e vet, idetë dhe sugjerimet e veta për temën.

Mësimdhënia dhe zhvillimi i të menduarit kritik

Çka është të menduarit kritik? Si mund ta zhvillojmë të menduarit kritik gjatë mësimdhënies? Si ta zhvillojmë te nxënësi këtë kompetencë të KK-së? Shpesh na ka rastisur të dëgjojmë të rriturit duke porositur fëmijët, sidomos me rastin e nisjes në shkollë: dëgjo mësuesi/en, dëgjo atë e këtë. Në njëfarë mënyre, porosia që merr nxënësi është ‘t’i duhet vetëm të dëgjosh më të rriturit dhe të pranosh gjithçka që thonë ata’. Raste të rralla dëgjon: shpreh mendimin tënd, cili është mendimi yt për këtë, analizo atë që dëgjon e lexon, argumento atë që thua etj. Ose në shumë raste i dëgjon prindërit, ose edhe mësuesit, se si kënaqen me fëmijët të cilën recitojnë përmendësh vjersha, numërojnë, ‘recitojnë’ tabelën e shumëzimit. Shumë syresh këtë e quajnë aftësi, inteligjencë, sukses... Këtë duhet pasur parasysh, sidomos në fazën fillestare, kur fëmijët kanë shumë besim te mësuesi/ja. Janë të prirë të besojnë në çdo gjë që u thonë. Ende u besojnë përrallës dhe imagjinatës pa

bërë përpjekje që të gjejnë ndërlidhjen logjike ndërmjet asaj që është e vërtetë dhe imagjinare.

Shembuj: Për zhvillimin e mendimit kritik duhet të keni durim. Asnjëherë mos i ofroni nxënësit njohuri të gatshme. Shpesh më ka rastisur kur mësuesi, edhe prindërit sidomos, nga mosdurimi për të pritur që fëmija për pyetje të caktuar të zhvillojë procesin e të menduarit, përgjigjen, ose gjysmë-përgjigjen ia japin vetë. 3+5 bëjnë....ttttee dhe fëmija e plotëson tetë. Pastaj nuk na pëlqen fare që fëmija në pyetjen tonë të përgjigjet gabimisht, por e duam të saktë përgjigjen. Kjo nuk e ndihmon zhvillimin e të menduarit dhe të menduarit kritik të fëmijëve. Me këtë qasje veprohet edhe në moshat më të larta. Nëse në pyetjen e bërë nga mësuesi marrim përgjigje jo të saktë, reagimi është: gabim, nuk e ke mirë, nuk po dëgjon me vëmendje, nuk ishe këtu...etj., në vend se: pse po mendon se kjo është përgjigjja? A mund ta argumentosh pak këtë? Ke ndonjë mendim ndryshe për këtë? A ke nevojë të dëgjosh mendim tjetër? A mund ta plotësosh edhe pak këtë? Nga e ke mësuar këtë (burimin)? Sipas S. Koren “mendimi kritik është aftësia për të menduar në mënyrë reflektive dhe analitike dhe për të vlerësuar të dhënat” (Lorin, W. Anderson, Red., 2013).

Nëpërmjet këtij dimensionit metodologjik “... duhet të nxisësh mësuesin që të mbështesë nxënësit për të trajtuar ide, mendime, besime dhe vlera të caktuara dhe për të mbajtur qëndrim rreth tyre”(Xhumara & Hoxha,2010). Mënyra më e mirë për zhvillimin e të menduarit kritik të nxënësit, bazuar në kërkesat (rezultatet e të nxënësve për kompetenca), është qasja nëpërmjet krijimit të situatave mësimore - problemore, por edhe metoda sokratike ndihmon shumë. Edhe të mësuarit me projekt dhe teknika të tjera ndihmon në këtë drejtim. Patjetër që gjatë dhënies së detyrës problemore, projekt, hulumtim etj., duhet shtuar pyetjet orientuese për analizë, krahasim, identifikim, të cilat ndihmojnë nxënësin që t’i realizojë gjatë punës individuale ose në grup. Nëse nxënësve për detyrë hulumtuese u japim të vërtetojnë gjendjet agregate të ujit, atëherë pyetjet e mundshme do të ishin: cilat janë gjendjet agregate të ujit? Provo se në sa gradë celsius uji avullon? Pse? Cila gjendje agregate e ujit është kur uji ngrin? Në cilën gradë uji ngrin?

Provo se në cilën gradë fillon të shkrijë? Përshkruaj procesin e avullimit dhe të ngrirjes së ujit etj. Kur të menduarit kritik e zhvillojmë nëpërmjet procesit të analizës dhe të krahasimit, si procese mjaft të rëndësishme, mund ta përdorim Diagramin e Venit, gjë që përdoret sidomos në tekstet e matematikës edhe për fillestarët. Mund të veproni në tabelë edhe kështu:

Tabela 4. Përdorimi i krahasimit në mësim

Koncepti kryesor	Përshkrimi	Elementet e përbashkëta	Dallimet
Uji	Lëng...		
Avulli	Gaz ...		
Akulli	I ngurtë...		

Një teknikë e këtillë mund të zbatohet thuajse në të gjitha lëndët mësimore. Mirëpo jo vetëm kjo, por duke e kombinuar edhe me teknika të tjera, varësisht nga ajo se cilën kompetencë synojmë të zhvillojmë te nxënësit e nivelit të caktuar zhvillimor.

Nëse analizojmë vetë konceptin ‘mendim kritik’, ose të menduarit kritik, në përgjithësi mund të themi se i përket të menduarit individual, apo përshtatjes së informacionit të të kuptuarit tonë dhe vlerave ekzistuese, interesave dhe njohurive. Të menduarit kritik në procesin e mësimdhënies, si përpjekje për kultivimin e tij te nxënësit, duhet përshtatur kulturës në të cilën është formuar fëmija drejt një mendje të hapur ndaj dukurive shoqërore, natyrore e shkencore. Më kryesorja për zhvillimin e të menduarit kritik është përgatitja e nxënësit për të mos pranuar çdo informatë, njohuri, gjithmonë si të vërtetë a të saktë, pa e verifikuar. Në ditët e sotme, epoka e teknologjisë, kur ka plot informata të rrejshme, jo të sakta, mashtruese, qasja kritike është e domosdoshme. Për këto fëmija duhet të përgatitet që në fazat fillestare të jetës së tij/saj, informatën që merr ta verifikojë, ta analizojë, ta krahasojë, ta gjejë burimin e vërtetë të saj, pastaj ta pranojë ose ta hedhë.

Zhvillimi i aftësive kërkimore - zgjidhja e problemeve

Si mund t'i bëjmë nxënësit hulumtues? Ata janë kureshtarë? Si ta shndërrojmë këtë kureshtje në të nxënë duke hulumtuar? Çka është projekti mësimor? Përgatitja dhe aftësimi i nxënësve për ta zbuluar të vërtetën duke hulumtuar atë është një ndër mundësitë e zhvillimit të kompetencave të parapara me KK. Gjetja e së vërtetës në dukuritë shoqërore e natyrore kërkon analizë, sintezë, gjetje të fakteve dhe verifikim të saktësisë - pasaktësisë së tyre. Zgjidhja e problemeve kërkon aftësi dhe shkathësi kërkimore të individit. Këto të nxënësit i ndërtojmë/kultivojmë gjatë procesit mësimor. Këtë duhet ta fillojmë që në fëmijërinë e hershme, në situata të ndryshme. Sipas Dewey-it, për zgjidhjen e problemeve, edhe mësimore, duhet të kalojmë nëpër pesë hapa logjikë, si: (a) një vështirësi është shënuar; (b) vështirësia është lokalizuar dhe është definuar; (c) zgjidhjet e mundshme janë konsideruar/menduar; (d) rrjedhojat nga këto zgjidhje janë pritur/vlerësuar; dhe (e) njëra nga zgjidhjet është pranuar. (Starko 2005). Mundësitë për zbatimin e të nxënësve nëpërmjet kërkimit janë të shumta. Shumë nga ReN mund të realizohen në shkollë, jashtë shkolle dhe nëpërmjet fushave kurrikulare. “Kërkime të tilla, si hulumtime mbi data historike, hulumtime mbi dialekte apo fjalë të rralla gjuhësore, vrojtime të dukurive të motit në periudha të caktuara kohore, ndotja e mjedisit, etj., janë disa shembuj ku mësuesit mund të zhvillojnë aftësitë kërkimore të nxënësve” (Xhumara & Hoxha, 2010). Përveç përvetësimit të njohurive të reja, sqarimet të koncepteve, dukurive shoqërore e natyrore, nëpërmjet të të nxënësve me projekte, ndihmojmë zhvillimin e gati të gjitha kompetencave të nxënësve.

Gjithëpërfshirja si parim dhe mësimdhënie

Parimi dhe mësimdhënia gjithëpërfshirëse, pse? Mësuesi është krijues i klimës bashkëpunuese në klasë. Si mund të arrihet kjo nëpërmjet mësimdhënies? Mësimdhënia gjithëpërfshirëse, përveç zbatimit të metodologjive të ndryshme, mjeteve mësimore, teknologjisë, nënkupton edhe krijimin e mundësisë secilit nxënësi në klasë që të jetë pjesë e aktiviteteve mësimore që zhvillohen aty. Pasi që “nxënësit nxënë më mirë

në një mjedis ku ndihen të përfshirë, të vlerësuar për kontributin që ata ofrojnë, ku dëgjohen me respekt si nga mësuesi ashtu edhe nga bashkëmohatarët në klasë” (Xhumara & Hoxha, 2010). Këtë fakt mësuesit duhet ta ketë parasysh, sidomos kur kanë një klasë shumë heterogjene në aspektin zhvillimor fizik e mendor, sidomos të karakterit të nxënësve. Nuk mund të zhvillojmë mësimdhënie dhe nxënie gjithëpërfshirëse nëse një pjesë e fëmijëve mbesin nën hije, duke pritur se kur mësuesi/ja do t’i angazhojë në aktivitet mësimor. Bile, mësuesit pikërisht në këta nxënës duhet ta kenë vëmendjen e shtuar. Në raste të veçanta, mësimdhënia duhet përshtatur aftësive individuale të nxënësve. Këtë mund ta arrijmë nëse i njohim mirë të gjitha aspektet zhvillimore të nxënësve të nivelit të caktuar. Gjithashtu duhet të njohim edhe stilet e të nxënësve, në mënyrë që t’i angazhojmë në ato aktivitete mësimore në të cilat ata ndihen mirë dhe inkurajohen për nxënie. Asnjë nxënës nuk duhet të ndihet inferior në orën mësimore dhe në aktivitetet mësimore.

Mësimdhënia dhe të nxënësve aktiv

Çka është mësimdhënia aktive? Roli i mësuesit dhe qasja metodologjike. Si t’i aktivizojmë nxënësit për t’i bërë pjesëmarrës aktivë në procesin e nxënies? Si ta planifikojmë mësimdhënien në bashkëpunim me nxënës? “Mësimdhënie dhe të nxënësve aktiv nënkupton të nxënësve duke bërë (learning by doing), ku nxënësit vihen përballë situatave dhe ata gjejnë përgjigjet, apo zgjidhjet duke shfrytëzuar eksperiencat ose njohuritë e tyre të mëparshme” (Xhumara, Hoxha, 2010). Për mësimdhënie dhe të nxënësve aktiv përdoren një varg teknikash mësimore, pasi që “hulumtimet mbi funksionimin e trurit dëshmojnë se mënyrat e të nxënësve aktiv më së shumti ndihmojnë nxënësit të ruajnë për një kohë më të gjatë atë çka kanë mësuar, në vend që ta ruajnë atë në kujtesë në formë pasive” (Musai, 2014). Prandaj, edhe të mësuarit duke bërë/aktiv është në qendër të mësimdhënies aktive. Noti ose skijimi nuk mësohen në klasë, por duke u zhytur në ujë dhe duke rrëshqitur mbi borë. Mësimdhënia dhe të nxënësve aktiv karakterizohen nga pjesëmarrja/angazhimi i drejtpërdrejtë i secilit në procesin e nxënies së shkathtësive dhe formimit

të shprehive. Këto ndërlidhen me proceset psikike që zhvillohen gjatë aktivitetit. P.sh., procesi i mësimit të shkrim-leximit është rrjedhë praktike, por e shoqëruar me proceset mendore që zhvillohen në mendjen e fëmijës. Mësimdhënia dhe nxënia aktive kërkojnë angazhimin e sa më shumë shqisave, në mënyrë që procesi të jetë më i kompletuar, informatat të merren nga shumë aspekte ,në mënyrë që njohuria, shkathtësia ose vlera e krijuar të bëhet më e qëndrueshme. Sipas Jennifer Cromley, nxënia aktive nuk është sikurse aktivitetet lëvizëse ose të punëdores. Për nxënie aktive nxënësi duhet të menaxhojë shkathtësitë njohëse elementare, duke përfshirë: njohjen e informatës bazë/elementare, organizimin e asaj informate, ndërlidhjen e informatës me atë se çfarë ai veç e di, ka njohuri, dhe të qenit i ndërgjegjshëm nëse informata veç është e njohur, e organizuar dhe e ndërlidhur” (Cromley, 2000).

Mësimdhënia kreative/krijuese

Në KK/KB fjala kreative përdoret në shumë raste, por edhe në jetën e përditshme, dhe shpesh ngatërrohet me fjalën rektreative, interesante, kritike etj. Në gjuhën shqipe është krijuese, diçka që njeriu/individit e bën në mënyrën e vet, e që nuk e bëjnë të tjerët. Në aspektin e mësimdhënies është qasje e veçantë e mësuesit, që e realizon në procesin e mësimdhënies për të arritur sukses me nxënësit, ose për t’ua lehtësuar nxënësve të nxënimit.

Në masë të madhe, një qasje e këtillë varet nga mënyra se si gjendet dhe shkathtësia metodike e mësuesit. Kjo gjeturi dhe shkathtësi mbështetet në aftësinë e mësuesit për të kombinuar metoda e forma të punës, në vartësi me situatat mësimore. Një shembull nga përvoja personale: Duke shkuar rrugës në një shkollë, në të cilën kisha një aktivitet në fushën e edukimit mjedisor, shoh një pjesë të pyllit që digjej. Bëra një foto të cilën e demonstrova para nxënësve. Nga nxënësit (klasat 6,7,8) kërkova që të përshkruajnë foton dhe të përgjigjen në pyetjet: Cilat janë pasojat për ajrin? Cilat janë pasojat për biodiversitetin? Cilat janë pasojat për dheun? Cilat janë pasojat për shëndetin e njeriut? Nxënësit ishin të klasave të ndryshme, prandaj edhe kishin njohuri për konceptet e përfshira në pyetjet. Diskutimi me ta zgjati

afro 90 minuta dhe u bë një urë lidhëse ndërmjet asaj që kishin mësuar në lëndë të ndryshme dhe ndotjes së mjedisit, gjegjësisht pasojave nga zjarri. Nga diskutimet dolën në pah edhe shumë ide për parandalimin e dukurisë së zjarrvënies. Gjithashtu, u dhanë ide të ndryshme se çfarë duhet të bëjmë në fushën e edukimit dhe ndërgjegjësimit mjedisor. Ngjashëm mund të veprojë secili mësues, në secilën lëndë mësimore. Përparësia e shembullit të cekur këtu është se është në përputhje me kërkesën e KK për mësim të integruar. Në temën e trajtuar ndërlidheshin dhe ndihmonin njëra-tjetrën njohuritë dhe përvojat e nxënësve nga lëndë të ndryshme mësimore, si: Fizika, Gjeografia, Kimia, Biologjia, Ekologjia dhe Edukimi qytetar. Gjithashtu, ndihmohej arritja e kompetencave të caktuara të KK, siç janë: komunikues efektiv, kontribuues produktiv, qytetar i përgjegjshëm, kompetenca personale etj. Sipas S. Koren, “mendimi krijues është aftësia për të menduar në mënyra të reja dhe të pazakonta dhe për të dalë me zgjidhje unike të problemeve dhe situatave”(Lorin, Red., 2013). Raste dhe qasje të tilla hasim në praktikën e mësimdhënies te ne, por shumë të izoluara. Në shumë raste mësuesit nuk janë në dijeni se bëjnë diçka shumë të mirë dhe se këtë duhet ndarë edhe me të tjerët, si praktikë e mirë mësimore.

Integrimi i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit në mësimdhënie

Në vizitat dhe takimet me mësimdhënës, kemi kuptuar se ata ankohen për mungesë të mjeteve mësimore ndihmëse, apo teknologjisë mësimore. Porsa të përmendet teknologjia mësimore, menjëherë u shkon mendja te TI: kompjuterët, projektorët, tabelat e mençura etj. Zhvillimi i hovshëm i teknologjisë së informacionit ka shtuar sfidat e mësimdhënësit për përshtatjen e saj kushteve dhe rrethanave mësimore të shkollës. Zbatimi i kurrikulës, arritjes së rezultateve të të nxënës dhe kompetencave, nuk është rob i teknologjisë. Teknologjia mësimore është mjet ndihmës për arritjen e tyre, por jo kryesori.

Gjatë përgatitjes të skenarit mësimor, por edhe në planifikimin vjetor e periodik, mësuesi duhet të dijë saktë se çka duhet të përdorni për

demonstrim, prezantim, konkretizim etj. Paraprakisht merrni parasysh çështjet në vazhdim dhe përgjigjuni në pyetjet, si:

Çka është teknologjia mësimore? Përparësitë dhe mangësitë? Roli i mësuesit në përzgjedhjen e teknologjisë mësimore dhe zbatimin e saj? A duhet tepruar me teknologjinë? Cilat janë burimet e informimit mësimor? A ka shkolla mjaft teknologji mësimore? Cili mjet mësimor më ndihmon që të realizoj me sukses temën e caktuar, apo që të arrij rezultatin e të nxënit, të zhvilloj kompetencën/at e caktuar/a? A është e përshtatshme me moshën dhe pjekurinë e fëmijëve teknologjia që do të përdor?

Çështja e përdorimit të teknologjisë në mësimdhënie dhe nxënie duhet të trajtohet më shumë në aspektin e efikasitetit dhe ndikimit në cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënit sesa në sasinë dhe shpeshësinë e përdorimit të mjeteve të shfrytëzuara gjatë këtij procesi. Sepse, “siç kanë theksuar Eggen dhe Kauchak, pa një lidhje me objektivat e të mësuarit (në KK REN, nënv.IP) teknologjia mund të jetë kundërproduktive dhe realisht të të largojë nga të mësuarit” (Lorin, W. Anderson, Red. 2013). Kjo sidomos mund të ndodhë te teknologjia vizuale, kur mund të shkaktojë shpërqendrim të nxënësve nga synimi kryesor në efektet vizuale që mund të bëjë pamja, efekti i ngjyrave etj. Për këtë arsye, mësuesi para se të vendosë për përdorimin e një mjeti mësimor duhet t’i ketë parasysh çështjet e shtruar më lart.

PËRFUNDIM

Mësimdhënia si art dhe si shkencë nuk duron shabllone dhe modele “a receta” të gatshme, të ngurta, për mësuesit. Gjithashtu, mësimdhënia e shekullit të teknologjisë nuk është dogmë. Edhe kjo trajtesë nuk synon që të bëjë një gjë të tillë, por të hapë perspektiva të mundshme për mësimdhënie efikase. Vetë filozofia e Kurrikulës aktuale kërkon shkathësi të reja dhe autonomi profesionale/pedagogjike të mësuesit për realizimin e parimeve të saj. Me anë të kësaj trajtese, nuk mëtoj t’u vendos pikë sfidave të qasjeve metodologjike për realizimin e Kurrikulës, por më tepër të hap perspektiva

për trajtesa të tjera të këtij lloji. Mësuesi ynë ka nevojë për udhëzime e trajtesa në funksion të lehtësimit të sfidave që kanë me ndryshimin që është bërë me këtë kurrikulë. Shembujt e cekur në këtë trajtesë le të shërbejnë për nisma të reja të tyre dhe ide për t'iu qasur ndryshe mësimdhënies dhe të nxënit.

Mbetet në dorën e secilit mësues që shembujt e dhënë t'i zbatojë, t'i modifikojë dhe t'i pranojë si praktikë frytdhënëse ose shterpe. Por, le t'i përdorë, pastaj të gjykojë për ose kundër.

Do të ndihesha shumë mirë nëse, bazuar në shembujt e dhënë në këtë trajtesë, mësuesit do të nxiteshin të ideojnë modele të tjera, personale, për mësimdhënie. Ato pastaj të bëhen pjesë e kulturës dhe e trashëgimisë së shkollës dhe praktikës pedagogjike autoktone. Nëse kjo trajtesë do të ndihmojë sadopak në këtë drejtim, do të isha i lumtur.

REFERENCAT

1. Bates, B. (2016). *Learning theories simplified ...and how to apply them to teaching*, SAGE, London.
2. Cromley, J. (2000), *Learning to think, learning të learn: What the science of thinking and learning has to offer adult education*, NIFL, Washington.
3. Gordon, Th. (2006). *Kako biti uspësan nastavnik*, (përkthyer), Kreativni centar, Beograd.
4. Gragory, H. (2016). *Learning-Theories, Knowledge base and Webliogarphy*
5. Lorin, W. A. Red. (2013), *Mësimdhënia e të Mësuarit, Një udhëzues referncë për mësuesit e orientuar drejt rezultateve, Qendra për demokraci dhe Pajtim në Evrropën Juglindore, shtyp në Beograd.*

6. McNamara, D. (2002) *Classroom pedagogy and primary practice*, Taylor & Francis e-Library, Canada.
7. Marzano, R. J. and Brown, L. J. (2009) *A handbook for the art and science of teaching*, Alexandria, Virginia USA.
8. Marzano, R. J. John S. K. (2008) *Designing and assessing educational objectives : applying the new taxonomy*, SAGE, UK
9. Musai, B. (2014) 'Metodologji e mësimdhënies,' botimi 2, CDE, Tiranë.
10. Potera, I. (2013) 'Zhvillimi i kompetencës mendimtar kritik', *Mësuesi i Kosovës*, nr.13.
11. Potera, I. (2013) 'Formulimi i objektivave mësimore specifike', *Mësuesi i Kosovës*, nr.18.
12. Potera, I. (2013) 'Rëndësia e formulimit të objektivave mësimore', *vazhdim, Mësuesi i Kosovës*, nr. 19.
13. Potera, I. (2013) 'Aspektet metodologjike dhe praktikat e planifikimit dhe zbatimit të KK të ri', *Mësuesi i Kosovës*, nr. 20.
14. Potera, I. (2012) 'Kompetenca komunikues efektiv në fund të klasës së parë', *Mësuesi i Kosovës*, nr.9.
15. Starko, A. J. (2005) *Creativity in the classroom: schools of curious delight / by Alane Starko.—3rd ed*, LEA, USA.
16. Wood, P.(1995) *Creative teachers in primary school*, Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
17. Taylor, G.R. & MacKenney, L. (2008) *Improving human learning in the classroom : theories and teaching practices*, British Library Cataloguing in Publication Information Available.
18. XHomara ,MA Ed. N. & Hoxha, M. (2010) 'Mësimdhënia dhe të nxënit e integruar' Në: Revista 'Mësuesi', Tiranë

DokUMENT E

- *MASHT, (2016). Korniza e Kurrikulës (e rishikuar), Prishtinë.*
- *MASHT, (2016). Kurrikula Bërthamë për arsimin e mesëm të ulët, Prishtinë.*
- *MASHT, (2016). Kurrikula Bërthamë për arsimin e mesëm të lartë, Prishtinë.*
- *MASHT, (2016). Kurrikula Bërthamë për arsimin parafillor dhe fillor, Prishtinë.*

ROLI UDHËHEQËS I DREJTORIT TË SHKOLLËS NË ZBATIMIN E KURRIKULIT TË RI

Luljeta Shala
 Instituti Pedagogjik i Kosovës
 Luljeta.Shala@rks-gov.net
 Recenzent: Prof.dr. Begzad Baliu

Abstrakti

Roli udhëheqës i drejtorit të shkollës në zbatimin e politikave arsimore në shkollë është i pazëvendësueshëm, por edhe detyrim ligjor. Një ndër politikat kryesore, pas Ligjit për arsimin parauniversitar, është Korniza e Kurrikulit dhe Kurrikulat Bërthamë. Me Kornizën e Kurrikulit (rishikimi, 2016), janë shtuar përgjegjësitë e drejtorit të shkollës edhe si administrator edhe si profesionist i arsimit-mësimdhënies.

Duke pasur parasysh kërkesat që dalin nga zbatimi i Kurrikules 2011, dhe trajnimet për udhëheqje, është e domosdoshme të funksionalizohet roli udhëheqës i drejtorit në zbatim të këtyre ndryshimeve në shkollë. Konkretisht ne u përcaktuam të hulumtojmë rolin dhe ndikimin e tij në zbatimin e ndryshimeve që parasheh Korniza e Kurrikulit të Ri në shkollat e Kosovës

Qëllimi i këtij hulumtimi ishte identifikimi/vlerësimi i gjendjes dhe i kapaciteteve aktuale të drejtorëve në arsimin parauniversitar të Kosovës, dhe roli udhëheqës të tyre në pilotimin e Kurrikulit të Ri të Kosovës dhe shkollat të cilat ende nuk kanë filluar zbatimin e KK, por që pritet të fillohet këtë vitë shkollor. Nga hulumtimi do dalin dhe rekomandimet për përmirësimin e shkathësive menaxheriale të drejtorëve në funksion të përmirësimit të cilësisë së punës së shkollës, në veçanti në zbatim të KK.

Hulumtimi është i përzier sasior dhe cilësor, përshtues dhe vlerësues. Popullatën e përbëjnë të gjithë drejtorët e shkollave në Kosovë afro 900, duke përfshirë shkollat profesionale të cilat nuk janë përfshirë në mostër. Nga ky popullacion kam përzgjidhur mostrën prej 30 drejtorëve të shkollave që kanë pilotuar dhe zbatuar Kurrikulën dhe 70 drejtorë nga shkollat tjera të cilët do fillojnë zbatimin e KK në shtator 2017. Shkolla pilot ku zbatohet KKK në Kosovë janë gjithsej afërsisht 96 shkolla të arsimit parauniversitar. Në Mostër janë përfshirë drejtorë nga shkollat 9 vjeçare, të mesme të larta nga fshati dhe nga qyteti nga komuna të ndryshme të Kosovës.

Për instrument bazë për hulumtim kemi përdorur pyetësorin për drejtorë shkollash. Pyetësori përmbante pyetje të hapura, me alternativa dhe pyetje të mbyllura dhe ishte anonim.

Bazuar në rezultatet e hulumtimit shihet se drejtorët e shkollave hasin në vështiresi të natyrave të ndryshme. Duke pasur parasysh të dhënat e hulumtimit del se ata nuk janë të informuar sa duhet me përmbajtjen e KK, në mënyrë që të mund të mbështesin mësimdhënësit në këtë proces. Sfida të tjera, sipas drejtorëve, janë: infrastruktura e dobët shkollore; furnizimi i dobët i shkollave me mjete dhe materiale themelore, jo funksional kabineti i informatikes, mungesa e qasjes internet, gjë që e vështirëson zbatimin e sukseshëm të Kurrikulit të Ri nëpër shkolla, mungesa e teksteve shkollore, mungesa e trajnimeve përkatëse për mësimdhënësit, për drejtorë dhe për stafin tjetër për KK, pamjaftueshmeri e informacioneve për sqarime shpesh, vështirësi të madhe në përgatitjen e planit ditor dhe paqartësitë e tyre janë kryesisht në rezultate dhe kritere, që janë në planin ditor, pjesa administrative nëpër ditor, si dhe sfidë e rëndësishme për ta është vlerësimi dhe qasja e bazuar në kurrikulën e re, ku duhet të vlerësohet nxënësi në VP₁ (me tri e më tepër komponenta dhe VP₂, e që konsiderohet se po u merr shumë kohë.

Nëpërmjet këtij hulumtimi synuam të vlerësojmë gjendjen aktuale në shkollat pilotuese dhe ato të cilat presin zbatimin e KK me fokus në rolin udhëheqës të drejtorit në këtë proces të rëndësishëm për arsimin.

Fjalët çelës: Drejtorët e shkollave, roli udhëheqës, kurrikula, zbatimi, shkollat.

Abstract

The school principal's leadership role in the implementation of educational policies at school is irreplaceable, though at the same time is a legal obligation. One of the main policies after the Law on Pre-University Education is the Curriculum Framework (CF) and the Core Curricula. With the implementation of CF (revised in 2016), the responsibilities of the school principal both as an administrator and as a manager are increased.

Given the requirements arising from the implementation of the 2011 Curriculum and leadership training, it is necessary to functionalize the leading role of the principal in implementing these changes to the school. Specifically, we are determined to research the principal's role and influence in implementing the changes envisaged by the New Curriculum Framework in Kosovo schools.

This research aims to identify and assess the current status and capacities of principals in Kosovo's pre-university education, and their leading role in piloting Kosovo's New Curriculum. In addition, it aims at researching the schools that have not yet started implementing Curriculum Framework, but are expected to start its implementation this

school year. The research also includes recommendations for improving managerial skills in order to improve the quality of school work, particularly in the implementation of CF.

The research contains a mixed approach, quantitative and qualitative, and descriptive and evaluative. The research population includes nearly all school principals in Kosovo, namely 900, excluding vocational schools which are not included in the sample. Out of this, we selected a sample of 30 school principals who piloted and implemented the curriculum, and 70 principals from other schools who will start implementing the CF in September 2017. CF is implemented in approximately 96 pre-university education schools all around Kosovo. The sample includes principals from 9-year schools and upper-secondary schools from different villages and cities of Kosovo.

We used a questionnaire as an instrument in conducting our research. The questionnaire contained open-ended questions, multiple-choice question, and close-ended questions.

Based on the results of the research it is found that school principals encounter great difficulties in regard to CF. According to the research data, it appears that they are not sufficiently informed with the content of the CF so that to support teachers in this process. Other challenges, according to the very same, are poor school infrastructure, insufficient supply with basic tools and materials, ineffective IT cabinets, the lack of internet access which obstructs the successful implementation of new curricula in schools, the lack of textbooks, the lack of appropriate trainings for teachers, principals, and other staff members regarding CF, the inadequacy of information for additional clarifications, the great difficulties in preparing the daily plans and their ambiguities on results and criteria, the administrative stuff, etc. A great challenge is also the students' assessment and approach based on the new curriculum, where they should be assessed in 1st Assessment Period (with three or more components and 2nd AP, which is considered to take much time.)

Through this research, we aimed to evaluate the current situation in the pilot schools, and those that await the implementation of CF with focus on the leading role of the principal in this important process for education.

Key words: *School principals, leadership role, curriculum, implementation, schools*

Hyrje

Drejtori i shkollës është përgjegjës dhe iniciues për proceset që zhillohen në shkollë. Ai përgjigjet për zbatimin e akteve ligjore e nënligjore, për cilësinë

e zhvillimit të procesit mësimor-edukativ. Si drejtues i institucionit, drejtori ka mundësi për të bërë planifikime të ndryshme në dobi të përmirësimit të rrjedhave në drejtim të rritjes së cilësisë së punës në shkollë.

Drejtori i shkollës gjatë planifikimit duhet të fillojë me vlerësimin e situatës momentale në shkollë, siç janë ndikimi i faktorëve të jashtëm në proceset në shkollën që drejton, faktorët e brendshëm dhe kushtet e përgjithshme sociale, rajonale, nacionale.

Organizimi i punës mësimore gjithnjë ka qenë një nga problemet më me rëndësi në teorinë dhe praktikën didaktike. Si rezultat i zhvillimit permanent të shkencës, zhvillimit të politikave arsimore dhe reformimit të sistemit arsimor e veçanërisht teorisë së nxënies dhe mësimdhënies, mënyrat e vjetra të organizimit nuk mund të përcillen me tërësinë e tyre në shkollën moderne, por duhet të reformohen, në mënyrë që t'u përgjigjen kërkesave të kohës.

Hulumtimi u fokusua në rolin udhëheqës të drejtorit në zbatimin e Kurrikulit të ri të Kosovës. Një institucion arsimor duhet të ketë kapacitetin për të demonstruar kurrikulën e saj për të tjerët dhe për të lejuar atë për t'u analizuar nga të tjerët.

Drejtori është drejtpërdrejt përgjegjës për zbatimin e politikës së kurrikulës në shkollë. Ai ose ajo duhet të ketë njohuri të plotë për Kurrikulin e ri dhe të jetë në gjendje për të udhëhequr procesin e zbatimit. Mirëpo, në bazë të gjetjeve të hulumtimit nuk mund të themi se drejtorët e shkollave janë mjaftueshëm të informuar lidhur me përmbajtjen dhe zbatimin e KK.

Kurrikula siguron autonomi të shtuar në nivel shkolle për të planifikuar dhe për të vepruar në zbatimin e Kurrikulës në përputhje me kushtet specifike të kuadrit mësimor, infrastrukturës së shkollës dhe specifikave të lokalitetit në të cilin vepron shkolli. Në këtë mënyrë secilës shkollë i mundësohet që të ndërtojë profilin e vet në interesin më të mirë të nxënësve të saj dhe të lokalitetit në të cilin vepron. Shkollat shqyrtojnë përparësitë dhe dobësitë e secilit mësimdhënës dhe në mënyrën më të mirë organizojnë procesin mësimor. (MASHT, 2011).

Drejtorët e shkollave përballen me vështirësi të ndryshme në zbatim të KK, duke u nisur nga kushtet infrastrukturore, mungesa e kabineteve, mungesa e rrjeteve të internetit e deri tek materialet didaktike. Pavarësisht nga trajnimet e realizuara me mësimdhënes të shkollave ende ka paqartësi të shumta rreth implementimit të KK në shkollë nga mësimdhënësit dhe duke pas parasysh edhe çështjen e disa drejtorëve të rinjë /ud, nëpër shkolla dhe mosinformimi i tyre me këtë proces vërehet se nuk ka ndonjë mbështetje efektive nga ana e drejtorëve, për përmirësim të këtij procesi.

Shqyrtim i literaturës

Në mënyrë që të kemi një pasqyrë sa më të qartë lidhur me temën, shqyrtuam raporte, hulumtime e studime ndërkombëtare dhe kombëtare, me qëllim që të shohim praktika të mira nga vendet e tjera, sfidat me të cilat janë përballur, gjetjen e zgjidhjes së tyre, dhe të shikojmë ngjashmëritë dhe ndryshimet për rolin e drejtorit të shkollës në zbatim të Kurrikulës. Sipas Bazeley (2007, f. 95), për të filluar një studim, së pari fillojmë duke shqyrtuar se çfarë është e njohur tashmë në temën e kërkimit, si janë shqyrtuar implikimet ne teoritë relevante për temën dhe metodat e te tjerëve që kanë përdorur për të hulumtuar atë çështje. Kështu, një studim i plotë i literaturës u bë për të parë se çfarë është bërë deri tani në lidhje me zbatimin e KK në shkolla dhe veçanërisht roli dhe ndikimi i drejtorit të shkollës në zbatim të KK-së. “Udhëheqja e procesit të pilotimit të kurrikulës në nivel të shkollës përbën një sfidë më vetë për zbatimin e reformës së kurrikulës. Për fillimin e pilotimit të kurrikulës, MASHT-i 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” (Mehmeti, S. 2015, f. 24).

Roli i drejtorit të shkollës shtrihet në të gjitha dimensionet e punës së shkollës. Është shumë me rëndësi që drejtori të dijë si të menaxhojë dhe të udhëheqë procesin e ndryshimit. Drejtori duhet të sigurojë që i ka dokumentet e nevojshme të politikave, legjislacionin dhe udhëzimet

administrative. Ai duhet të studiojë këto dokumente dhe të përvetësojnë të gjitha bazat e ndryshimeve kurrikulare.

Drejtori si udhëheqës mësimor duhet të udhëheqë implementimin e programit mësimor në një shkollë. Sipas Mazibuko (2003, f. 24), puna kryesore e një udhëheqësi të shkollës është të ndihmojë mësimdhënësit për të ndryshuar, për të korrigjuar, për të krijuar një klimë pozitive në shkollë, të ushtrojnë sjellje efektive të menaxhimit dhe për të trajtuar komunitetin në mënyrë efektive.

Mason (2004, f. 18), thekson se “një udhëheqës shkolle duhet të sigurohet në zbatimin e kurrikulës duke frymëzuar dhe fuqizuar stafin, motivuar dhe ndërmjetësuar mes politikës arsimore dhe stafit, mentoruar dhe mbështetur dhe duke monitoruar progresin”. Përveç kësaj, ai thotë se në sigurimin e udhëheqjes së shkollës drejtori duhet gjithashtu të mbikëqyrë planifikimin e kurrikulës në shkollë, të ndihmojë në zhvillimin e aktiviteteve mësimore, të zhvillojë dhe të menaxhojë strategjitë e vlerësimit, të sigurojë që koha e mësimdhënies dhe mësimnxënies është përdorur në mënyrë efektive, të sigurohet që aktivitetet në klasë janë me nxënësin në qendër etj. Një sfidë tjetër, që ka lidhje me menaxhimin e ndryshimit të kurrikulës, është të motivuarit e stafit për të pranuar ndryshimin e parashikuar. Sipas Mason (2004, f. 24), “motivimi duhet të kuptohet si një strategji e menaxhimit për të bindur njerëzit për të ndryshuar dhe pranuar ndryshimin”. Mirëpo, paraprakisht drejtorët duhet të jenë të informuar mirë me ndryshimin që do të ndodhë dhe vetëm atëherë ai do të jetë në gjendje të informojë, të planifikojë, të monitorojë dhe të mbështesë procesin e zbatimit të ndryshimit në shkollë.

Aspekti i zbatimit të ndryshimeve në shkollë është studiuar dhe analizuar nga shumë studiues të edukimit ndërkombëtar, si çështje me rëndësi të madhe në ngritjen e cilësisë së punës në shkolla.

Në kushtet e zbatimit të ndryshimeve moderne në mësim nxënësi angazhohet në mënyrë të gjithanshme në punën shkollore, ai e sheh qëllimin dhe rëndësinë e asaj që punon, është i vetëdijshëm për aftësitë dhe mundësitë e tij dhe motivohet për përpjekje maksimale (Jones, 2008 f. 16).

Për ndryshime në arsim dhe shkollim janë disa kriteret themelore, si: studimi i cilitdo problem të veprimtarisë edukativo-arsimore nisët nga vlerësimi pozitiv i të arriturave në shkencën e pedagogjisë dhe të disiplinave të tjera shkencore të afërta me të (hulumtimet e arsimit dhe të shkollimit duhet të jenë interdisiplinare), me qëllim që të zbatohet ajo që hulumtohet, që është e sigurt se do të japë efekte pozitive dhe do të mundësojë procese pozitive për zhvillimin e institucioneve arsimore. Kriteri tjetër përfshin hulumtimet e problemit të zgjedhur në praktikën pedagogjike të vendeve të tjera, me qëllim që të shihet se si është studiuar në rrethana të tjera, si është zgjidhur problemi i shtruar dhe çfarë efekte ka dhënë.

Ndryshimet revolucionare në shoqëri, që zhvillohen në drejtim të demokratizimit dhe të humanizmit të shoqërisë sonë, kushtëzojnë ndryshimin gradual të pozitës së shkollës në shoqëri, sjellin ndryshime rrënjësore në marrëdhëniet e brendshme, e vënë në gjendje më aktive dhe më objektive pozitën e nxënësit në procesin edukativ, dhe ndikojnë në afirmimin më të madh të vlerave humaniste, në të cilat mbështetet tërë jeta dhe puna në shkollë. “Sipas skemës për studimet e inovacioneve pedagogjike në shkollë janë tri nivele kryesore që formojnë një përparim të vazhdueshëm, si asimilimi (zotërimi), ndryshimi dhe nivelet e transformimit. Secili nivel është supozuar të jetë më i përparuar sesa të mëparshmit” (Dr. Mandiq, 1985, f. 32). Në gjysmën e dytë të shekullit XX, inovacionet linden nga nevoja për zhvillimin e aftësive krijuese të nxënësit, si elemente të rëndësishme të veprimtarisë së tij krijuese, si faktorë i vlefshëm, të cilët ia bëjnë të mundshëm kontrollimin e veprave të qytetërimit modern, që t’ua nënshtrojnë ato nevojave të veta njerëzore, të krijojnë vlera të reja dhe të ndryshojë shoqërinë dhe marrëdhëniet e saj, sipas nevojave njerëzore.

Roli i drejtorit në zbatimin e Kurrikulës - “Një nga detyrat e udhëheqësit të shkollës, e cila ndikon drejtpërdrejt në edukimin cilësor dhe në shkollën e mirë, është mbështetja e vazhdueshme e mësimdhënësve dhe faktorëve të tjerë relevantë të shkollës në zbatimin e dokumenteve strategjike, siç janë: Kurrikula, planet dhe programet mësimore dhe Standardet e vlerësimit me bazë në shkollë”. (H. Zylfiu, H. Devetaku, L. Shala, 2013, f. 41). Drejtori

duhet t'i informojë mësimezhënësit dhe të tjerët me ndryshimet e vazhdueshme që kanë të bëjnë me shkollën dhe me procesin mësimor, duhet t'i bëjë ata pjesë të ndryshimeve dhe duhet po ashtu edhe t'i mbështesë në zbatimin e tyre. Format për t'i përkrahur dhe mbështetur mësimezhënësit janë të shumta, si: përmes punëtorive me bazë në shkollë, përmes konsultimeve të vazhdueshme, përmes mentorimit të mësimezhënësve nga drejtori i shkollës dhe përmes bashkëpunimit ndërmjet vetë mësimezhënësve.

Roli i drejtorit në këtë drejtim shihet në krijimin e konceptit të përbashkët për Kurrikulën, standardet, planet dhe programet mësimore, planifikimin shkollor e mësimor dhe vlerësimin.

Sa i përket Kurrikulës, fokusi i drejtorit dhe mësimezhënësve duhet të jetë arritja e kompetencave mësimore, siç janë:

- Kompetenca e komunikimit dhe e të shprehurit, kompetenca e të menduarit • Kompetenca e të mësuarit • Kompetenca për jetë, për punë dhe punë dhe për mjedis • Kompetenca personale dhe Kompetenca qytetare (MASHT, 2011).

Pyetjet e hulumtimit

1. Cili është ndikimi i drejtorit në zbatimin e Kurrikulës së re në shkollë?
2. Cili është roli dhe përgjegjësia e drejtorit në zbatimin e Kurrikulës së re në shkollë?
3. Sa janë të informuar drejtorët e shkollave për zbatimin e Kurrikulës së re në shkollë?
4. Cilat janë kërkesat për zbatimin e suksesshëm të Kurrikulës së re në shkollë?
5. Cilat janë sfidat me të cilat përballen drejtorët e shkollave në zbatim të Kurrikulës së re në shkollë?
6. Cilat janë aktivitetet që i ndërmerr drejtori ose duhet t'i ndërmarrë për zbatimin e KK-së në shkollë?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit: Hulumtimi është i përzier, sasior dhe cilësor, përshkrues dhe vlerësues.

Popullata dhe mostra: Popullatën e përbëjnë të gjithë drejtorët e shkollave në Kosovë, afro 900, duke përfshirë shkollat profesionale, të cilat nuk janë përfshirë në mostër. Nga ky popullacion kam përzgjedhur mostrën prej 30 drejtorëve të shkollave që kanë pilotuar dhe zbatuar Kurrikulën dhe 70 drejtorë nga shkollat e tjera, të cilët do të fillojnë zbatimin e KK në shtator 2017. Shkolla pilot, ku zbatohet KKK, në Kosovë janë afërsisht 96 shkolla të arsimit parauniversitar. Në mostër janë përfshirë drejtorë nga shkollat 9-vjeçare, të mesme të larta, nga fshati dhe nga qyteti, nga komuna të ndryshme të Kosovës.

Instrumentet dhe metodat

- **Metoda e analizës së burimeve** - Për nevojat e këtij hulumtimi, si dhe në përputhje me objektin dhe qëllimin e parashtruar u shfrytëzuan të gjitha burimet e mundshme teorike, kryesisht të autorëve të jashtëm, por edhe të atyre vendorë, të cilat merren me rolin dhe ndikimin që drejtori i shkollës duhet të ketë në implementimin të KK-së në shkollë.
- **Metoda e anketimit** - Me përdorimin e kësaj metode kam mëtuar të siguroj grumbullimin e të dhënave me mendime të drejtorëve dhe zëvendës drejtorëve.
- **Përpunimi statistikor** - Për përpunimin e rezultateve të hulumtimit u shfrytëzuan procedurat standarde statistikore. Të dhënat e fituara i paraqitem në formë të përqindjes, grafike dhe tabelare. Përpunimi i rezultateve u bë me pakon softwerike SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Instrumentet e hulumtimit

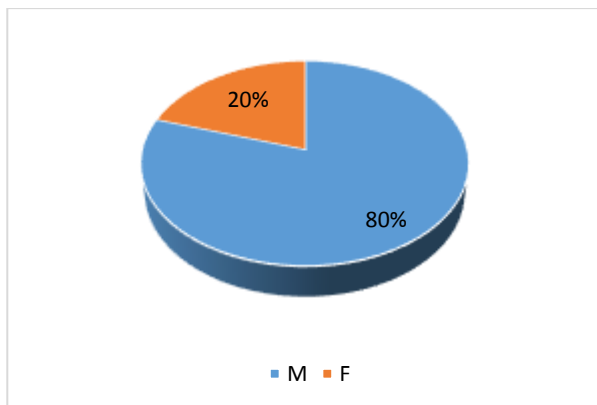
Instrument bazë për hulumtim kemi përdorur pyetësin për drejtorë shkollash. Pyetësi përmbante pyetje të hapura, me alternativa, pyetje të mbyllura, dhe ishte anonim.

Procedura analizës dhe mbledhjes së të dhënave

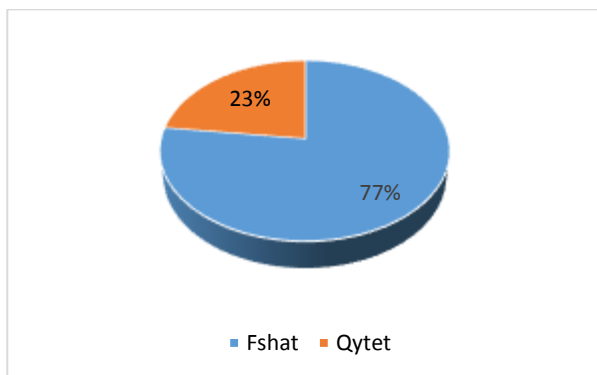
U informuan drejtorët e shkollave, u caktua data, ora dhe dita kur do të realizohet pyetësi me ta, po ashtu në disa shkolla pasi kontaktuam një zyrtar përgjegjës të DKA-ve për shpërndarje të pyetësit në mënyrë elektronike, zyrtari përkatës e dërgoi tek drejtorët e shkollave në komunën e tij dhe i ktheu të plotësuar tek. Të dhënat e fituara u analizuan dhe u përpunuan në programin SSPS.

REZULTATET DHE ANALIZA E TË DHËNAVE

Hulumtimi, analiza dhe përpunimi i të dhënave të fituara u bënë në mënyrë që të kemi një pasqyrë të qartë për informimin, kërkesat që dalin nga drejtorët për implementim të suksesshëm të KK-së, sfidat me të cilat përballen gjatë zbatimit, për rolin dhe ndikimin e drejtorit të shkollës në zbatimin e KK. Gjetjet e këtij studimi do të kontribuojnë në fuqizimin e rolit të drejtorit në zbatimin e KK-së. Strukturën e mostrës e shohim në grafikun në vijim.

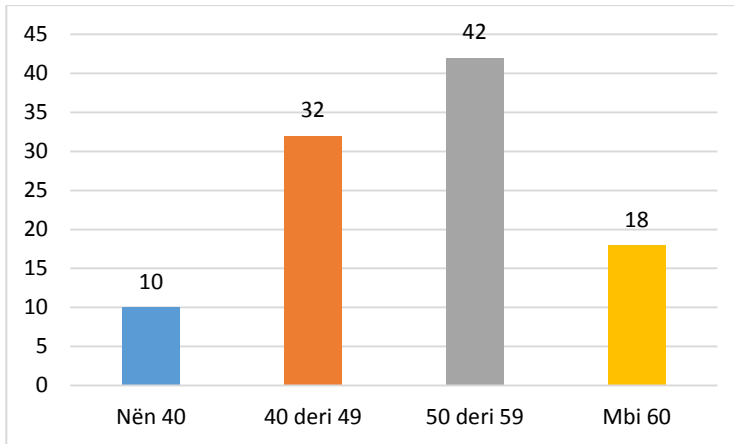


Grafiku 1. Gjinia e pjesëmarrësve në hulumtim.



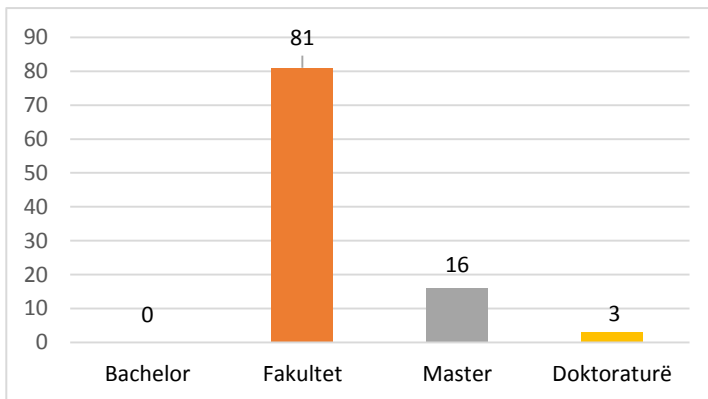
Grafiku 2. Vendi nga ishin pjesëmarrësit e përfshirë në hulumtim/Mostër

Hulumtimi u realizua në komuna të ndryshme të Kosovës ku 23% nga qytetet, ndërsa 77% shkollat të përfshira nga fshatet e rajoneve të ndryshme. Në mostër ishin të përfshirë të dy gjinitë, siç janë paraqitur në grafik.



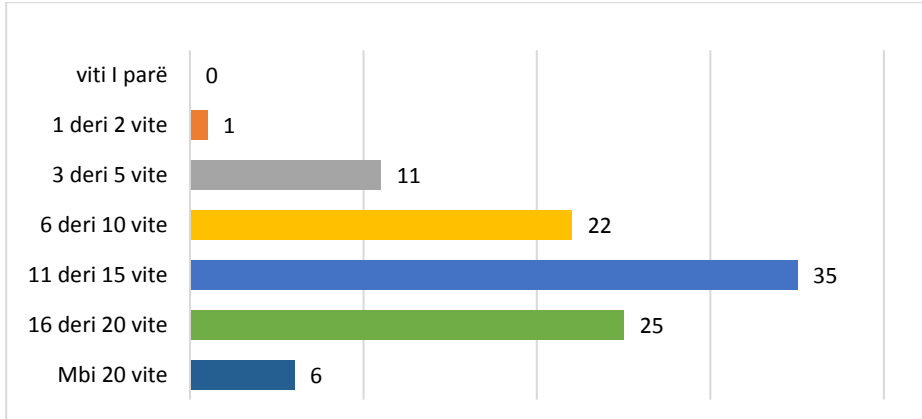
Grafiku 3. Moshë e pjesëmarrësve të përfshirë në hulumtim.

Moshë mesatare dominon me 40% nga 50 deri në 59 vjeqar e drejtorëve të shkollave, kemi 18% që janë mbi moshën 60 vjeqare që do të thotë para pensionimit, dhe një mesatare prej 32% e moshës 40 deri 49, kurse moshë të re vetëm 10% e tyre nën moshën 40 vjeqare.



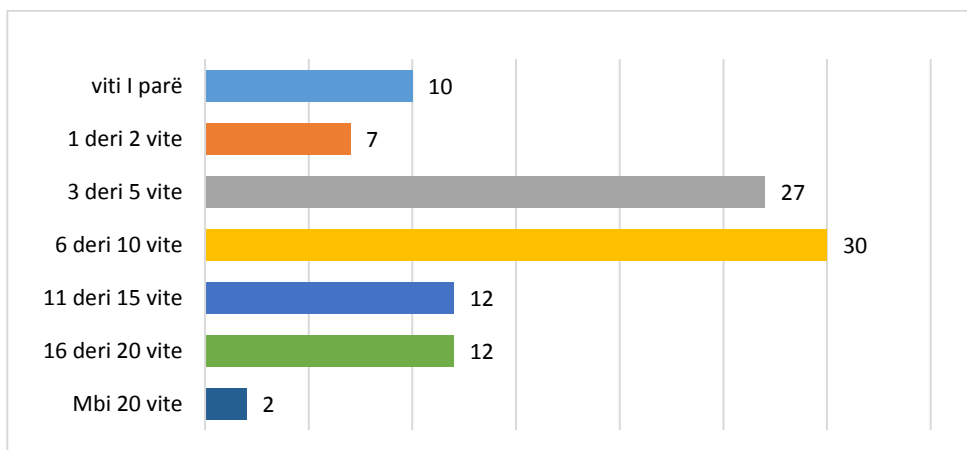
Grafiku 4. Niveli i shkollimit të pjesëmarrësve të përfshirë në hulumtim.

Nga 94 drejtor shkollash që u përfshin në hulumtim shihet se 81% nga ta kanë të përfunduar fakultetin dhe plotësojnë kriteret për udhëheqje të shkollës, kemi një përqindje prej 16% me master dhe 3% me doktoratur.



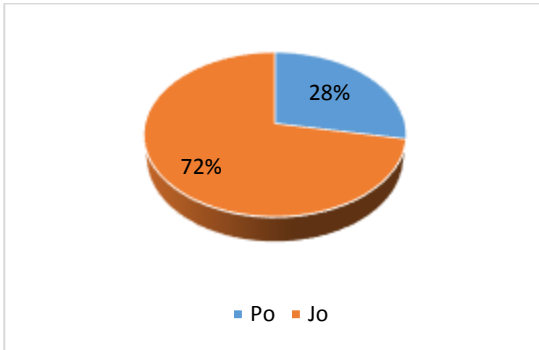
Grafiku 5. Përvoja e pjesëmarrësve të përfshirë në hulumtim në arsim

Bazuar në UA Nr. 08/2014 MASHT për përzgjedhje të drejtorëve të shkollave kriter primar është përvoja tre vjeçare në arsim/institucione arsimore ndërsa nga të dhënat shohim se kemi 1% të tyre që kanë nga 1 deri në 2 vite përvojë pune në arsim që në bazë të UA nuk i plotësojnë kriterin primar për përzgjedhje të drejtorëve të shkollave.



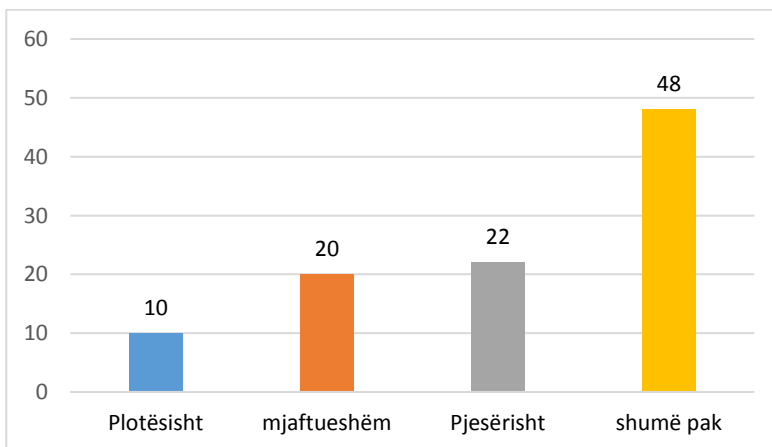
Grafiku 6. Përvoja si zv.drejtor dhe drejtor shkolle,

Nga të dhënat në grafik vërehet se 10% e tyre e kanë vitin e parë të punës si drejtor shkolle, ndërsa dallim më i madh është nga 6-10 vjet përvojë, me 30% të tyre. Të gjithë respondentët e përfshirë në hulumtim kanë përvojë pune në udhëheqje.



Grafiku 7. A është shkolla pilot ose jo pilot në zbatim të KK.

Në grafikun nr. 7 është paraqitur dallimi i shkollave të përfshira në hulumtim, ku 72% e tyre janë shkolla që ende nuk e kanë filluar pilotimin e KK-së, por do ta fillojnë në shtator, ndërsa 28% e tyre janë shkolla që e kanë filluar pilotimin /zbatimin e KK-së.



Grafiku nr.8. Sa janë të informuar me përmbajtjen e KK drejtorët e shkollave.

Edhe pse në shtator të vitit 2017 do të fillojë zbatimi i KK-së në të gjitha shkollat e Kosovës, nga 94 shkolla të përfshira të hulumtim rezulton se 48% e drejtorëve të shkollave janë të njoftuar shumë pak me përmbajtjen e KK-së, 22% konsiderojnë se janë të njoftuar pjesërisht me përmbajtje të KK-së, ndërsa 20% mjaftueshëm dhe vetëm 10% e tyre konsiderojnë se njohin mirë/plotësisht përmbajtjen e KK-së. Është shqetësues fakti i mosinformimit të mjaftueshëm të drejtorëve të shkollave me përmbajtje të KK-së, ngase nga ta pritet një mbështetje profesionale për mësime të zbatimit.

9. Cili është roli juaj në zbatimin e Kurrikulit të Ri në shkollë?

Sa i përket rolit të drejtorëve të shkollave në zbatimin e KK-së në shkollë, në përgjithësi janë shprehur se shkolla duhet të menaxhohet mirë dhe të ketë prioritet ngritjen e cilësisë së procesit mësimor, duke i involvuar të gjithë aktorët relevantë me ndikim në këtë drejtim: nxënësit, prindërit, mësime të zbatimit si dhe aktorë dhe partnerë të jashtëm me ndikim dhe të shërbejë si urë lidhëse bashkëpunimi.

Po ashtu ka opinione se roli i drejtorit në zbatimin e Kurrikulës së re në shkollë duhet të bazohet në dokumentet bazë, të përfshira në Kurrikulën Bërthamë dhe atë duke filluar nga hartimi i planit mësimor parauniversitar për secilën fushë kurrikulare, deri te zbatimi i tyre në procesin mësimor.

Roli i drejtorit në zbatimin e kurrikulës është në krijimin e konceptit të përbashkët për kurrikulën, standardet, planet dhe programet mësimore, planifikimin shkollor e mësimor dhe vlerësimin.

Ndërsa, shkollat që ende nuk e kanë filluar zbatimin e KK-së dhe pritet të fillojnë këtë vit shprehen se nuk janë ende të përfshira në këtë program dhe se roli i drejtorit është shumë domethënës dhe me ndikim të dukshëm në cilësinë e punës së shkollës. Ky ndikim pasqyrohet në të gjitha fushat: në procesin e mësime të zbatimit dhe mësime të zbatimit, në aktivitetet kulturore, sportive, jashtëmësimore etj.

10. Cili është ndikimi juaj në zbatimin e suksesshëm të Kurrikulës së re në shkollë?

Ndikimi i drejtorëve të shkollave për zbatim të suksesshëm të KK-së në shkollë, sipas përgjigjeve të respondentëve, është informimi me kohë për mësimdhënësit rreth kërkesave dhe ndryshimeve në procesin mësimor, bashkëpunimi me të gjitha palët me interes, të sigurohen se si reflektohen këto ndryshime, debatet e ndryshme me mësimdhënësit, nxënës dhe prindër, për të gjitha mangësitë dhe përparësitë e kurrikulës, përkrahja dhe mbështetja e këshillave profesionale, konsultimet për fushat kurrikulare dhe sigurimi i mjeteve të nevojshme për zbatimin e kurrikulës.

Përgjigje të tjera lidhur me ndikimin e drejtorit të shkollës në zbatim të KK kemi si në vijim: Përfshirja e mësimdhënësve nëpër trajnime të organizuara ekskluzivisht për KK, në bashkëpunim me DKA-në.

Kemi edhe përgjigje të veçanta, që lënë të kuptojmë se nuk janë mjaftueshëm të informuar as drejtorët e shkollave lidhur me KK-në dhe zbatimin e saj.

“Ndikimi im do të ishte i mjaftueshëm për zbatimin e Kurrikulës së re në shkollë po të isha unë mjaftueshëm i informuar për këtë”.

11. Cilat janë kërkesat për zbatimin e suksesshëm të Kurrikulës së re në shkollë?

Kërkesat për zbatim të suksesshëm të KK-së në shkollë nga drejtorët e shkollave mund t’i përgjithësojmë bazuar nga të dhënat që janë të shprehura si në vijim:

- Shkolla duhet të ketë autonomi të mjaftueshme për t’iu qasur ndryshimeve;
- Vlerësimi i drejtë i performancës së mësimdhënësve, zgjerimi i frymës së nxënësve në punën e gjithmbarshme të shkollës, si dhe të komunitetit, gjithëpërfshirja, zhvillimi i kompetencave të nxënësve, autonomia qeverisëse dhe financiare e shkollës, llogaridhënia në të gjitha fushat;
- Kushtet për punë të përmirësohen, pasi për zbatimin e suksesshëm të kurrikulës së re kërkohet informim sa më i saktë i mësimdhënësve

për kurrikulën, mësimdhënës të trajnuar, tekste të ndryshuara, material didaktik për mësimdhënës që ka të bëjë me kurrikulën e re etj.

- Gjithëpërfshirja e mësimdhënësve në trajnime për kurrikulën e ri;
- Trajnimi i drejtorit dhe koordinatorit të cilësisë;
- Ndryshimi i teksteve mësimore të bazuara në KK;
- Pajisja me kabinete, informatikë dhe kabinete për shkencë natyrore;
- Pajisja e klasave mësimore me internet;
- Pajisja e shkollës me kabinete të nevojshme, që do të ndikojnë në përmirësimin e mësimdhënies dhe mësimnxënies;
- Vizioni dhe përkushtimi i çdo mësimdhënësi në zbatim të këtij programi;
- Mbikëqyrje e vazhdueshme nga EVV për zbatim të suksesshëm;
- Kontroll i herëpashershëm nga ekspertë të jashtëm apo nga DKA-ja;
- Organizimi i trajnimeve, seminareve dhe punëtorive të ndryshme për mësimdhënësit dhe drejtorin e shkollës;
- Sigurimin e kuadrit profesional (në këtë rast për lëndën e dytë të huaj);
- Sigurimin dhe përshtatjen e teksteve mësimore sipas kurrikulës së re;
- Të krijohen kushte dhe rrethana për zbatim të suksesshëm;
- Mësimdhënësit ta marrin seriozisht ndryshimin;
- Pos njohurive teorike nga literatura dhe trajnimet, mësimdhënësit ta zbatojnë edhe në praktikë;
- Mësimdhënësit t'i punojnë planet dhe programet standarde sipas kurrikulës së re;

- Të bëhet strukturimi i arsimit të mesëm të ulët.
- Kur të thirret kolektivi në seminar, për t'u trajnuar, kishte qenë mirë që trajnuesit apo trajnueset të jenë ekspertë të kurrikulës, për të kuptuar sa më mirë qëllimin e trajnimit;
- Kushtet materiale janë sfida kryesore, duke u nisur nga letra dhe deri te kompjuterët dhe video-prjektorët me internetin.
- Elaborimi dhe shpjegimi i saktë dhe i qartë se qëllimi i ndryshimeve kurrikulare është në të mirë të ngritjes dhe sigurimit të cilësisë në arsimin parauniversitar, pas identifikimit të nevojave për ndryshim ka ardhur deri tek ndryshimi i kurrikulës, duke përcjellë ndryshimet globale në aspektin e ngritjes së cilësisë në arsim. Pastaj, përkrahja e vazhdueshme etj.

12. Cilat janë sfidat me të cilat jeni përballur në zbatim të Kurrikulës së re në shkollë?

Sfidat me të cilat përballen shkollat në zbatim të KK-së, sipas e drejtorëve të shkollave janë:

- Infrastruktura e dobët shkollore, furnizimi i dobët i shkollave me mjete dhe materiale themelore, mosfunksionimi e kabinetit të informatikës, moslidhja e klasave me internet etj., pamundësojnë zbatimin e suksesshëm të Kurrikulës së re nëpër shkolla.
- Shkalla e pamjaftueshme e kuadrit mësimor;
- Mungesa e teksteve mësimore, e kabineteve, e trajnimeve përkatëse të mësimdhënësve, pamjaftueshmëria e informacioneve për sqarime shtesë;
- Më së shumti ka pasur sfida nga mësimdhënësit, të cilët shumë gjëra i kanë pasur të paqarta, sidomos vështirësi më të madhe kanë pasur në përgatitjen e planit ditor. Paqartësitë e tyre kanë qenë në rezultate dhe kritere, që janë në planin ditor.

- Mosserioziteti dhe mospërkushtimi i mjaftueshëm i disa mësimeve për të punuar në këtë drejtim. Sfidat dhe mosnjohja e mjaftueshme e kërkesave që parashihen përmes kësaj kurrikule si dhe përvoja e pamjaftueshme dhe fillestare në zbatim të këtij programi;
- Pjesa administrative në ditar;
- Sfida më e madhe paraqitet te vlerësimi. Ku të vlerësohet nxënësi në VP₁ (me tri e më tepër komponenta dhe VP₂ po u merr shumë kohë. Drejtorët formojnë ekipet për kurrikulë në shkollë për të ndarë punët bashkë. Aktivet profesionale me koordinatorin e cilësisë janë një ekip. Mbështetja e drejtorit në rolin e tyre, si zhvillues të kurrikulës;
- Përkushtimi dhe bashkëpunimi permanent ndërmjet drejtorit, koordinatorit të shkollës, koordinatorëve të fushave kurrikulare dhe stafit në tërësi;
- Organizimi i trajnimeve të mësimeve, pajisja me mjete konkretizimi të shkollës, si dhe bashkëpunim reciprok me MASHT-in dhe DKA-në për përpilimin e planeve dhe programeve mësimore;
- Mbajtja e një trajnimeve me bazë në shkollë (të cilin e kemi mbajtur) për të marrë parnjohuri, të mbahen trajnime të gjata e të sqaruara mirë nga MASHT, të ndryshohen tekstet mësimore, të sigurohen kushte në aspektin didaktik, në fokus furnizim me mjete të ndryshme të teknologjisë informative etj.

13. Cilat janë aktivitetet që i ndërmerr drejtori, ose duhet t'i ndërmarrë, për zbatimin e KK-së në shkollë?

Aktivitetet që i ndërmerr drejtori, ose duhet t'i ndërmarrë, për zbatimin e KK-së në shkollë nga përgjigjet e dhëna në pyetjen e hapur janë:

- Organizimi i punës me stafin e mësimeve;
- Mbajtja e takimeve të rregullta për zbatim të suksesshëm të kurrikulës se re;

- Njoftimi me kohë i mësimitdhënësve, caktimi i koordinatorit të cilësisë, riorganizimi i aktiveve profesionale sipas fushave kurrikulare;
- Përcjellja ditore e punës në shkollë;
- Njoftimin e mësimitdhënësve për trajnimet e nevojshme;
- Sigurimin e teksteve (nëse ato janë nxjerrë nga MASH-T-i);
- Sigurimin e materialit didaktik dhe mjeteve të tjera mësimore;
- Konsultimet me mësimitdhënës dhe strukturat e DKA-së rreth problemeve apo paqartësive eventuale etj.
- Delegimit të përgjegjësive tek personat relevantë për zbatim të kurrikulës;
- Hartimi i planit zhvillimor, hartimi e rregulloreve shkollore, formimi i organeve qeverisëse brenda shkollës, si: KDSH, Këshilli i Prindërve, Këshilli i nxënësve, aktivet profesionale, përfshirjen e të gjithëve në zbatimin e këtij procesi, funksionimin e të gjitha organeve qeverisëse dhe profesionale të shkollës, informimi me kohë dhe caktimi i një ekipe punuese që do të merrej drejtpërdrejt në realizimin e këtij procesi;
- Të kërkojë komunikimin ndërmjet mësimitdhënësve, sidomos ata mësimitdhënës të cilët kanë sukses gjatë orës mësimore të bashkëpunojnë me mësimitdhënës që kanë paqartësi, si dhe mentorimi i drejtorit në orën mësimore të mësimitdhënësve;
- Evidentimi i ngecjeve, dobësive, dhe përkushtimi për përmirësimin dhe avancimin e suksesshëm të tyre, si dhe gjithëpërfshirja në relacionin nxënës–mësimitdhënës dhe prindër;
- Të përcjellë punën e mësimitdhënësve dhe të vlerësojë se sa po ndikon Kurrikula e re në ngritjen e cilësisë, si po e ndiejnë nxënësit ndryshimin, si po zbatohet nga mësimitdhënësit.

- Drejtorët të formojnë ekipet për kurrikulë në shkollë, për të ndarë punët bashkë. Aktivet profesionale me koordinatorin e cilësisë janë një ekip;
- Mbështetja e drejtorit në rolin e tyre si zhvillues të kurrikulës;
- Drejtori duhet të krijojë kushte, hapësirë gjithëpërfshirëse. Të sigurojë që shkolla të jetë mjedis mësimor i sigurt dhe i këndshëm për nxënës, mësimdhënës dhe prindër. Të bëjë rrjetizimin e shkollës.

14. Si i përcillni ndryshimet për zbatimin e kurrikulës në shkollë?

Respondentët shprehen se ndryshimet për zbatimin e KK-së i përcjellin përmes takimeve me aktorët relevantë të shkollës, me një vëzhgim sistematik; me matjen e rezultateve para zbatimit dhe me hyrjen në fuqi të Kurrikulës së re. Nga vlerësimet e jashtme të shkollës, po ashtu, duke analizuar rezultatet e nxënësve, bisedimin me prindër, si dhe duke monitoruar punën e mësimdhënësve, nga hospitimet, rezultatet e të nxënit, takime me fokus grupe etj.

Disa shprehen se me përpilimin e Planit Zhvillimor të Shkollës dhe i atij vjetor të veprimit, si dhe kalendari i hartuar për aktivitete përgatitore për zbatim të Kurrikulës, janë instrumente përmes të cilave mund të përcjellim ndryshimet për zbatim të Kurrikulës së re. Hospitimi nëpër orët mësimore, dorëzimi i planeve dymujore, vlerësimi i nxënësve etj. Bashkëpunimi i ngushtë me koordinatorin e cilësisë, analiza dhe krahasimi i rezultateve të testit të arritshmërisë, monitorimi i planeve dhe programeve.

Kuptohet, në bashkëpunim me të gjitha organet drejtuese, duke filluar nga MASHT-i, DKA-ja me Këshillin Drejtues të Shkollës, Këshillin e Prindërve, Këshillin e nxënësve, si dhe caktimi i grupeve nëpër fusha të caktuara të kurrikulës së re dhe marrja e informatave nga vetë arsimtarët, aty ku do kemi vështirësi, do të bisedojmë së bashku, vetëm e vetëm që zbatimi i këtij programi të jetë sa më i suksesshëm.

Njoftimi dhe miratimi i planit dhe programit apo kurrikulës me zgjedhje nga KDSH, mbajtja e takimeve me Këshillin e Prindërve për informim, mbajtja

e mbledhjeve me Këshillin Pedagogjik të Arsimitarëve, përkrahja në realizimin e planeve dhe programeve në fokus, apo duke u bazuar në kompetenca. Fokusi në mësimdhënie dhe të nxëniet e integruar dhe koherent, fokus në përgjegjësi dhe në llogaridhënie, me koordinatoren e cilësisë, të angazhohemi aktivisht për një proces të vazhdueshëm, për t'i përmirësuar metodologjitë e mësimdhënies në bazë të burimeve të ndryshme dhe jo vetëm në libër, sigurimi i mjeteve didaktike në bashkëpunim me DKA, etj.

Mbikëqyrja në mënyrë të vazhdueshme e procesit mësimor, identifikimi i nevojave për përkrahje dhe mbështetje të zbatimit të Kurrikulës, zhvillimi i instrumenteve të monitorimit dhe vlerësimit, monitorimi i procesit të vlerësimit të nxënësit etj.

15. Në tabelën e dhënë -Rrumbullakso një përgjigje

Sa pajtoheni me rolin tuaj në menaxhimin e shkollës sipas pohimeve të mëposhtme?	Shkalla e pajtueshmërisë me:			
	Jo	Deri diku	Po, në pjesën më të madhe	Po, plotësisht
1.1. Puna ime është të njihem me ndryshimet në legjislacion dhe atë t'ua përcjell mësimdhënësve dhe stafit të shkollës	0	0	64	30
1.2 Informimi dhe sensibilizimi i komunitetit shkollor për mundësitë dhe kërkesat e reja të kurrikulës	0	6	34	60
1.3 Analiza e kontekstit të përgjithshëm të shkollës	0	0	24	70
1.4 Vetëvlerësimi i performancës së shkollës në raport me pritshmëritë e kurrikulës së re	0	3	27	67
1.5 Përcaktimi i vizionit dhe misionit të përbashkët të shkollës	0	0	6	88

1.6 Përpilimi i planit zhvillimor të shkollës për zbatim të kurrikulës	12	6	22	54
1.7 Përpilimi i planit vjetor të veprimit për zbatimin e kurrikulës	4	8	16	66
1.8 Kalendar i mundshëm i aktiviteteve përgatitore të shkollës për zbatim të kurrikulës	6	5	23	60
1.9. Nga unë varet në masë të madhe cilësia e punës së shkollë.	0	5	19	70

Në të gjitha pikat e dhëna në tabelën më lart drejtorët /respondentë u përgjigjën me shkallën e pajueshmërisë diku rreth 78% e tyre se pajtohen në pjesën më të madhe dhe pajtohen plotësisht se ato janë disa nga punët që duhet të menaxhohen nga drejtori i shkollës, ndërsa kemi edhe disa nga ta, diku rreth 22% e tyre, që në disa nga pikat konsiderojnë se nuk pajtohen sikur në pikën 1.6., Nga kjo vërehet një mosinformim i duhur i drejtoresve të shkollave me përmbajtjen e KK, roli dhe detyrat e tyre nëmenaxhim të zbatimit të KK dhe poashtu nuk e përdorin udhëzuesin për udhëheqjen e zbatimit të KK, në të cilën është i përshkruar detajisht roli i tyre nëmenaxhim të zbatimit të KK dhe do ju lehtësonte punën shumë .

PËRFUNDIMET

Ndikimi i drejtorit të shkollës në zbatim të KK-së është mjaft i madh, duke filluar nga informimi i mësimdhënësve dhe të tjerëve me ndryshimet e vazhdueshme që kanë të bëjnë me shkollën dhe me procesin mësimor, duhet t'i bëjë ata pjesë të ndryshimeve dhe duhet po ashtu edhe t'i mbështesë në zbatimin e tyre. Mbështetja e vazhdueshme profesionale, bashkëpunimi me të gjitha palët me interes, debatet e ndryshme me mësimdhënës, nxënës dhe prindër, për të gjitha mangësitë dhe përparësitë e kurrikulës, përkrahja dhe

mbështetja e këshillave profesionale, konsultimet për fushat kurrikulare, sigurimi i mjeteve të nevojshme për zbatimin e kurrikulës.

Sa i përket rolit të drejtorëve të shkollave në zbatim të KK-së në shkollë, në përgjithësi janë shprehur se shkolla duhet të menaxhohet mirë dhe të ketë prioritet ngritjen e cilësisë së procesit mësimor, duke i involvuar të gjithë aktorët relevantë me ndikim në këtë drejtim, nxënësit, prindërit, mësimdhënësit, si dhe aktorë dhe partnerë të jashtëm me ndikim dhe të shërbejë si urë lidhëse për bashkëpunim.

Vërehet një mosinformim i duhur lidhur me zbatimin dhe përmbajtjen e KK-së nga ana e drejtorëve të shkollave. Drejtori duhet t'i informojë mësimdhënësit e tjerë me ndryshimet e vazhdueshme që kanë të bëjnë me shkollën dhe me procesin mësimor, duhet t'i bëjë ata pjesë të ndryshimeve dhe duhet po ashtu edhe t'i mbështesë në zbatimin e tyre.

Kërkesat për zbatim të suksesshëm të KK-së nga drejtorët e shkollave, duke pas parasysh që këtë shtator do të fillojë zbatimi i KK-së në të gjitha shkollat e Kosovës duhet patjetër të bëhet përmirësim i kushteve për punë në shkolla. Nevojë e domosdoshme është pajisja me kabinete, informatikë dhe kabinete për shkenca natyrore, pajisja me internet, sigurim të materialeve didaktike, e sidomos duhet të bëhet sigurimi i teksteve mësimore bazuar në KK, të ketë mbikëqyrje të vazhdueshme nga EVV për zbatim të suksesshëm, kontroll të herëpashershëm nga ekspertë të jashtëm apo nga DKA-ja.

Organizimi i trajnimeve, seminareve dhe punëtorive të ndryshme për mësimdhënësit dhe drejtorin e shkollës, sigurimin e kuadrit profesional (në këtë rast për lëndën e dytë të huaj), sigurimin dhe përshtatjen e teksteve mësimore sipas Kurrikulës së re etj.

Sfidat me të cilat përballen shkollat që janë duke zbatuar KK-në, por edhe ato që këtë vit do të fillojnë dhe veç kanë filluar parapërgatitjet janë të shumta, filluar nga infrastruktura, mungesa e kabineteve, mungesa e rrjetit të internetit, mungesa e kuadrit mësimor, mungesa e teksteve mësimore bazuar në KK, sfida nga mësimdhënësit, të cilët shumë gjëra i kanë pasur të paqarta, sidomos vështirësi më të madhe kanë pasur në përgatitjen e planit

ditor. Paqartësitë e tyre kanë qenë në rezultate dhe kriteret, që janë në planin ditor. Mosserioziteti dhe mospërkushtimi i mjaftueshëm i disa mësimdhënësve për të punuar në këtë drejtim.

Sfidat dhe mosnjohja e mjaftueshme e kërkesave që parashihen përmes kësaj kurrikule, si dhe përvoja e pamjaftueshme dhe fillestare në zbatim të këtij programi. Pjesa administrative në ditor, përkushtimi dhe bashkëpunimi permanent ndërmjet drejtorit, koordinatorit të shkollës, koordinatorëve të fushave kurrikulare dhe stafit në tërësi, organizimi i trajnimeve të mësimdhënësve, pajisja me mjete konkretizimi të shkollës, si dhe bashkëpunim reciprok me MASHT-in dhe DKA-në për përpilimin e planeve dhe programeve mësimore.

Zhvillimi profesional i mësimdhënësve është një çështje tjetër me rëndësi, e cila vërehet edhe nga të dhënat e fituara nga pyetësorët, si nevojë e përfshirjes së të gjithë mësimdhënësve në trajnime për kurrikulën e re, po ashtu përfshirjes së drejtorit dhe koordinatorit të cilësisë në këto trajnime për zbatim të KK-së.

Rekomandime

1. Të informohen në detaje drejtorët e shkollave me përmbajtjen e KK-së për të ushtruar rolin e vet në funksion të zbatimit të kurrikulës. Organet qeverisëse të shkollës dhe organet profesionale të saj fillimisht duhet ta kuptojnë mirë ndryshimin që sjell fryma e re e kurrikulës dhe ndikimin e saj në punën e përgjithshme të shkollë.
2. Të organizohet trajnim i veçantë për KK, për drejtorë dhe koordinatorë të cilësisë, në mënyrë që të njihen dhe informohen më shumë lidhur me përmbajtjen e KK-së dhe rolin e tyre udhëheqës në zbatim të saj në shkollë.
3. Të zbatohet Udhëzuesi për udhëheqjen e zbatimit të kurrikulës në shkolla, i cili ndihmon të bëhet një menaxhim sa më të suksesshëm i zbatimit të KK-së.

4. Te sigurohen kushtet infrastrukture në shkolla, me qëllim të lehtësimit të zbatimit të KK-së.
5. Te sigurohen tekstet mësimore bazuar në KK.
6. Të promovohet roli i drejtorit në zbatimin e KK-së, si dhe të shtohen përgjegjësia dhe llogaridhënia për proceset në shkollë në përgjithësi dhe të zbatimit të kurrikulës në veçanti.

LITERATURA

1. *Blase, J. and Joseph Blase (2004) Handbook of instructional Leadership: How successful principals promote teaching and learning. California: Corwin Press,*
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.5752&rep=rep1&type=pdf> download, November 2016
2. *Burke, P.J and Krey, R.D. (2005) Supervision. A guide to instructional leadership (2nd edition). Springfield, Charles. Thomas.*
3. <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Journal/Current-Past-Book-Reviews/Supervision-A-Guide-to-Instructional-Leadership.aspx>, download .Janar, 2017
4. *Dr. Petar Mandiq. (1985) Novacionet në mësim. Prishtine: ETMM.*
5. *Esu, A. E. & Emah, I.E. (2014) Nature Purposed and Process of curriculum Development in Nwagwu, N.A. & Ivowi, U.M.O. (eds). Education in Nigeria Development & Challenges. Lagos: foremost Educational Services Ltd. <http://www.lilianrita.com>, downloaded, Janar 2017*
6. *Hansen, R. E. (1995) Five principles for guiding curriculum development practice: The case of technological teacher education. Journal of Industrial Teacher Education, 32(2), 30-50. The University of Western Ontario. <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v32n2/hansen.html>, janar 2017*
7. *6.H.Zylfiu, H.Devetaku.L.Shala. (2013) ZHVILLIMI I UDHËHEQJES ARSIMORE. PRISHTINE, IPK.*

8. Jones, D. D. (2008). *Choice and Innovation - Stimulating Education*. Alberta, Canada. 9. *Journal of Information Technology for Teacher Education. Interventions by school leaders in effective implementation of information and communications technology: perceptions of Australian principals*. JOHN SCHILLER University of Newcastle, Callaghan, Australia,
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14759390200200138>
download , 5 janar 2017
9. Jenkini, J & Bfeifer, S. (2012) *The Principal as Curriculum Leader. (Principal Leadership) Principal Leadership Archives PL Vol. 12,*
<http://foeaau.com/?p=742> , downloaded, Janar 2018
10. Selim Mehmeti, *Kërkime pedagogjike* 6, (2015) *Vlerësimet e shkollave pilotë për procesin e zbatimit të Kurrikulës së re.*
11. Shala, Luljeta, (2010). “Inovacionet në mësim – rëndësia e tyre”, *KËRKIME PEDAGOGJIKE II, IPK. Prishtinë.*
12. *Komunikimi dhe Bashkëpunimi.* (2012). *Zhvillimi i Kapaciteteve në Udhëheqjen Arsimore, Prishtinë.*
13. *Ligji Nr. 03/L-068 PËR ARSIMIN NË KOMUNATE REPUBLIKËS SË KOSOVËS* Kuvendi i Republikës së Kosovës. 21 maj 2008.
14. *LIGJI Nr. 04/L-032 PËR ARSIMIN PARAUNIVERSITAR NË REPUBLIKËN E KOSOVËS*, Kuvendi i Republikës së Kosovës; 29 gusht 2011.
15. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.* (2011). *Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, (e rishikuar 2016).* Prishtinë.
16. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.* (2011). *Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës. Prishtinë.*
17. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. nr. 04/2012, Standardet e praktikës profesionale të drejtorëve të shkollës. Prishtinë.*
18. Mason, T. (2004). *Study on Revised National Curriculum of South Africa. UNISA.*
19. Mazibuko, S.P. (2003). *The role of the school principal in the*

- implementation of outcome Based education in Kwamashu School. Unpublished MED dissertation. UNISA*
20. MASHT, RAPORT VLERËSIMI I PLANIT STRATEGJIK TË ARSIMIT TË KOSOVËS 2011-2016, dhjetor 2015.
 21. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë, (2012). *Standardet e praktikës profesionale të drejtorëve të shkollave në Kosovë. Prishtinë.*
 22. STRATEGJIA E SIGURIMIT TË CILËSISË PËR ARSIMIN PARAUNIVERSITAR NË KOSOVË 2016-2020. MINISTRIA E ARSIMIT, E SHKENCËS DHE E TEKNOLOGJISË.
 23. INSTITUTI I ZHVILLIMIT TË ARSIMIT, (2010), *STANDARDET E DREJTUESIT TË SHKOLLËS, REPUBLIKA E SHQIPËRISË, TIRANË.*
 24. Bill Mulford, *SCHOOL LEADERS: CHALLENGING ROLES AND IMPACT ON TEACHER AND SCHOOL EFFECTIVENESS*,(2003),*OECD COMMISSIONED PAPER .University of Tasmania.*, <http://www.oecd.org/edu/school/37133393.pdf>, downloaded Janar 2017
 25. SHKOLLA DHE KOMUNITETI, (2011), *PARTNERË PËR ARSIM MË CILËSOR, DORACAK PËR TË GJITHË ATA QË DUAN TË NDËRMARRIN AKSIONE PËR PËRMIRËSIM TË ARSIMIT TË FËMIJËVE*, Projekti i USAID-it për arsimin fillor. Shkup.
 26. http://www.stepbystep.org.mk/WEBprostor/toolbox/uchilishteto_i_zaednicata_alb.pdf, download, 21 nëntor 2016.
 27. Tihomir, Prodanoviq. D. (1982). 'Didaktika'. Prishtinë.
 28. M.L and Zengele (2014). *The Role of School Managers in the Implementation of Continuous Assessment (CASS) in Mopani District, Ramalepe, , V.T. Department of Educational Management and Leadership College of Education University of South Africa South Africa. Article in Mediterranean Journal of Social Sciences*
 29. *Expanded Edition. The Wallace Foundation, Australia (2013). THE SCHOOL PRINCIPAL AS LEADER: GUIDING SCHOOLS TO BETTER TEACHING AND LEARNING*

30. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/The-School-Principal-as-Leader-Guiding-Schools-to-Better-Teaching-and-Learning.aspx> download ne 7.janar 2017
31. UDHËZIMI ADMINISTRATIV I MASHT NR.08/2014 PËR PËRZGJEDHJE TË DREJTORËVE DHE ZAVËNDESDREJTORËVE TË SHKOLLAVE.
32. Udhëzues për përmirësimin e praktikave në klasë: (2012). Udhëzues për drejtorët e shkollave, SWAP-MAShT, Prishtinë.
33. Instituti Pedagogjik i Kosovës (2016), UDHËZUES PËR UDHËHEQJEN E ZBATIMIT TË KURRIKULËS NË SHKOLLA. Sektori për Planifikim Mësimor, Prishtinë

REALIZIMI I PLANIT ZHVILLIMOR TË SHKOLLËS NË SHKOLLAT FILLORE DHE TË MESME TË ULËTA NË DISA KOMUNA

Bekim Morina
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Bekim.Morina@rks-gov.net
Recenzent: Prof.ass.dr. Merita Shala

Abstrakti

Shkollat mund të rrisin cilësinë e mësimdhënies dhe nxënies nëse hartojnë me kujdes Planin Zhvillimor dhe arrijnë të realizojnë prioritetet e parapara sipas afateve kohore të përcaktuara me plan. Për të verifikuar këtë është realizuar hulumtimi, i cili mbështetet në analizën e literaturës, përkitazi në të dhënat empirike.

Qëllimi i hulumtimit është të zbulojmë se sa shkollat fillore dhe të mesme të ulëta në Kosovë arrijnë të realizojnë projektet e parapara me Planin Zhvillimor të Shkollës. Hulumtimi synon gjithashtu të nxjerrë në pah shkaqet pse disa shkolla nuk arrijnë të realizojnë në tërësi prioritetet e caktuara dhe masat e ndërmarra për tejkalimin e sfidave.

Hulumtimit është i tipit të përzier, sasior dhe cilësor. Përmes pyetësorëve kemi marrë opinionet nga drejtorët e shkollave, kryetarët e Këshillit Drejtues të Shkollës dhe zyrtarët e DKA-së, për të kuptuar se sa janë realizuar Planet Zhvillimore të Shkollave, cilat kanë qenë arritjet dhe mundësitë. Mostrën e hulumtimit e përbëjnë 29 drejtorë të shkollave fillore dhe të mesme të ulëta publike në Kosovë, 20 kryetarë të Këshillit Drejtues të Shkollave, si dhe 12 zyrtarë të arsimit në DKA. Për të përpunuar të dhënat, kemi përdorur metodën e analizës së dokumentacionit, metodën e analizës përshkruese dhe metodën statistikore - përmes së cilës kemi nxjerrë rezultatet e hulumtimit në përqindje.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se shkollat i kanë hartuar Planet Zhvillimore, por zbatimi i tyre në praktikë lë shumë për të dëshiruar, pasi nuk janë planifikuar si duhet mjetet për realizimin e objektivave të parapara, koha e realizimit dhe përgjegjësit; nuk korrespondojnë me ndarjen e buxhetit nga Komunitat; nuk janë të harmonizuara me planet komunale për arsim; nuk bëhet në vazhdimësi rishikimi i planeve dhe shkollat nuk bëjnë analizë që të vendosin prioritetet në bazë të kërkesave dhe nevojave. Si përfundim, mund të konstatojmë se shkollat ballafaqohen me mjaft sfida gjatë realizimit të Planit Zhvillimor dhe nuk arrijnë të realizojnë në tërësi prioritetet që ndihmojnë përmirësimin e cilësinë së mësimdhënies dhe nxënies.

Fjalët çelës: *shkollë, komunë, plan zhvillimor, realizim, vështirësi.*

Abstract

The quality of teaching and learning can be increased in school institutions if the latter carefully design the Development Plan, and achieve the foreseen priorities according to the timeframes set out in the plan. To verify this, we carried out a research which is based on literature analysis as well as on the empirical research.

The aim of the research is to find out whether primary and lower-secondary schools in Kosovo are able to achieve the foreseen projects by the School Development Plan. The research also aims to highlight the reasons why some schools fail to fully achieve the specific priorities, and which are the means of overcoming these challenges.

The research is based on quantitative and qualitative approach. Through questionnaires we got schools principals, School Board chairmen, and Municipal Education Directorate officials' opinions so to understand how the School Development Plans were implemented, and what the achievements and opportunities were. Our study sample included 29 primary and lower-secondary public schools' principals, 20 School Board chairmen, and 12 MED officials. To process the data we used document analysis methodology, descriptive analysis method, and statistical method - through which we extracted the research results in percentage.

The research results show that schools have designed Development Plans, but their implementation in practice leaves much to be desired. This due to the fact that the means for achieving the foreseen objectives, the implementation time, and the responsibilities are not properly planned. Besides, they do not correspond to the allocation of the budget by the Municipalities. They are not aligned with municipal education plans. There is no ongoing review of plans, and schools do not make analyses in order to prioritize their needs and requirements. Therefore, we can conclude that schools face great challenges during the implementation of the Development Plan. In addition, they fail to fully achieve the priorities, which would contribute to the improvement of teaching and learning quality.

Key words: *school, municipality, development plan, realization, difficulties.*

Hyrje

Problemet dhe sfidat, me të cilat përballen shkollat fillore dhe të mesme të ulëta në Kosovë, janë të shumta. Një ndër to është realizimi i Planit Zhvillimor të Shkollës, qëllimi i të cilit është përmirësimi i cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies.

Planet Zhvillimore janë të domosdoshme për shkollat, prandaj hulumtimi ishte më së i nevojshëm, për të kuptuar mundësitë dhe sfidat me të cilat përballen shkollat gjatë hartimit dhe realizimit të tyre. Tema është me rëndësi të veçantë, mjaft aktuale, ka karakter shkencor, arsimor e metodologjik, prandaj rezultatet e dala do të ndihmojë drejtorët, mësimdhënësit, prindërit dhe zyrtarët e arsimit të kenë qasje më të avancuar në hartimin dhe realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollave në të ardhmen. Planifikimi i duhur, bazuar në nevojat e dhe kërkesat e shkollës, është kushti i parë për sukses në mësimdhënie dhe nxënie, andaj shkollat duhet të mbështeten në analizën e gjendjes dhe rekomandimet e dala nga hulumtimet.

Për Planin Zhvillimor të Shkollës është shkruar mjaft, por më tepër është hulumtuar për hartimin e tyre, prandaj jemi fokusuar në mundësitë për zbatim, për të kuptuar gjendjen aktuale në shkollat fillore dhe të mesme të ulëta në Kosovë, konkretisht sfidat dhe vështirësitë për realizimin e prioriteteve të caktuara.

Bazuar në Planeve Zhvillimore të Shkollave dhe Planet komunale për arsim, vërejmë se Drejtoritë Komunale të Arsimit dhe shumica e shkollave në Kosovë në planet e tyre për zhvillim e kanë përcaktuar si mision ngritjen e cilësisë në procesin edukativo-arsimor, por i kanë planifikuar aktivitete pa një analizë paraprake, prandaj nuk kanë arritur t'i realizojnë të gjitha dhe shumë prioritete kanë mbetur vetëm në letër. Nuk kanë përcaktuar objektiva të qarta, të cilat do të përmirëson cilësisë e mësimdhënies dhe nxënies, por më tepër janë fokusuar në përmirësimin e infrastrukturës së shkollës, e cila mund të rregullohet vetëm përmes sigurimit të donatorëve ose nga DKA-ja.

Është me rëndësi që të planifikohet saktë dhe sipas mundësive buxhetore, si dhe realizimi i Planit Zhvillimor të Shkollës të monitorohet dhe të vlerësohet gjatë gjithë procesit. Kjo fazë është e rëndësishme, sepse na informon rreth gjendjes dhe cilësisë së PZhSh-së. Monitorimi i Planit Zhvillimor të Shkollës bëhet duke mbledhur të dhëna, duke i regjistruar dhe analizuar ato, për nxjerrjen e përfundimeve dhe rekomandimeve dhe ndërmarrjen e masave korrigjuese, me qëllim të arritjes së rezultateve të synuara dhe të planifikuara, brenda afatit dhe me burimet në dispozicion.

Konteksti teorik

Me bartjen e përgjegjësi nga niveli qendror në komuna dhe nga komunat në shkolla, Planifikimi Zhvillimor i Shkollës është kompetencë e shkollës, që do të thotë se për shkollat është një mundësi mjaft e mirë që të planifikojnë aktivitete që ndihmojnë ngritjen e cilësisë, por njëkohësisht është edhe një sfidë e madhe.

Planifikimi është një proces, i cili u ndihmon shkollave dhe udhëheqësve të tyre që të parashohin dhe të strukturojnë rrugën ndërmjet situatës aktuale dhe situatës së paraparë për të ardhmen dhe tashmë kjo është më lehtë të bëhet, ngase ekziston legjislacioni, udhëzimet administrative dhe dokumente të tjera që përcaktojnë kompetencat dhe obligimet e shkollave për hartimin dhe realizimin e Planit Zhvillimor. MASHT-i ka aprovuar një format zyrtar për Planin Zhvillimor të Shkollës, të cilin e ka publikuar në faqen zyrtare dhe mund të shfrytëzohet nga shkollat. Në një numër të komunave, ky format përdoret tashmë nga shkollat.

Me udhëzimin Administrative 4/2017, Plani Zhvillimor i Shkollës konsiderohet dokument pune, i obligueshëm, që përgatitet nga institucioni arsimor. Plani bazohet në raportin e vetëvlerësimit dhe përcakton prioritetet dhe objektivat për sigurimin e cilësisë së punës së institucionit arsimor në periudhën afatmesme. Në përgjithësi, hartimi i tij paraqet hapin fillestar për menaxhimin e punëve në shkollë, të orientuar drejt cilësisë. Pas hartimit të Planit Zhvillimor të Shkollës, është e nevojshme që gjithmonë të kontrollohet dhe të përshtatjet, për shkak të ndryshimit të kushteve të jashtme. Pra, puna e zhvillimit të shkollës është një proces që nuk përfundon kurrë, duke siguruar kështu në mënyrë të përhershme cilësinë e mirë të punës së shkollës. (GIZ, 2012, f.15).

Ndërsa Udhëzimi Administrativ 03/2016 thotë se Plani Zhvillimor, si dokument strategjik, duhet të hartohet duke përfshirë stafin e shkollës, Këshillin Drejtues të Shkollës dhe mundësisht njerëz nga komuniteti i gjerë, si për shembull ndërmarrjet. Këto praktika konsiderohen mjaft të mira, pasi i kontribuojnë cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies. Përveç hapave për hartimin e Planit Zhvillimor, Udhëzimi Administrativ parasheh edhe mekanizmat e kontrollit, përmes operacioneve që na sigurojnë informacione kthyesë për cilësinë e zbatimit. Bëhet fjalë për monitorim, rishikim dhe

vlerësim, i cili proces përfundon me nxjerrjen e raporteve nga vlerësimi. Monitorimi, rishikimi dhe vlerësimi i Planit Zhvillimor na ofrojnë informata për cilësinë e zbatimit, të cilat nxjerrin në sipërfaqe vështirësitë që ndikojnë në zbatim, si dhe gabimet gjatë zbatimit. Kështu mund të arrijmë të përfundimet se: a janë përcaktuar afatet kohore, a kanë ndryshuar rrethanat prej momentit të planifikimit, a ka burime të mjaftueshme njerëzore, mungojnë burimet financiare të nevojshme për një pjesë të planit zhvillimor të shkollës etj. Këto dhe të tjera përfundime na ndihmojnë që të bëjmë përmirësimet e nevojshme, në mënyrë që masat që ndërmarrim të prodhojnë rezultatet e dëshiruara, të cilat do t'i kontribuojnë arritjes së objektivave të përgjithshme. Qëllimi i planifikimit zhvillimor të shkollës është të kontribuojë në përmirësimin e vazhdueshëm të mësimdhënies dhe të nxënit, përmes një procesi të rregullt dhe të pandërprerë të planifikimit, vlerësimit dhe rishikimit (KEC, 2010, f.24).

Pas hartimit, Plani Zhvillimor i Shkollës është e nevojshme që të kontrollohet, për të kuptuar a është hartuar mbështetur në nevojat e shkollës. Sipas Udhëzimit Administrativ, është përgjegjësi e DKA-së të shohë a i përmbahen shkollat modelit të ofruar për hartimin e PSHZH-së, sipas të cilit plani duhet të përmbajë: hyrjen, një pasqyrë të shkurtër të shkollës, vlefshmërinë kohore, periudhën kohore, obligimet, datën e rishikimit, analizën e performancës së shkollës, vizionin, synimet afatgjata dhe afatmesme, prioritetet, aktivitetet, përgjegjësit, koston, resurset etj. Po ashtu, duhet të shikohet a është plotësuar me planin vjetor të shkollës, në të cilin projektet dhe aktivitetet kërkohet të përshkruhen në mënyrë të qartë dhe konkrete. Është gjithashtu e rëndësishme që të dokumentohen problemet, sfidat dhe dështimet, pasi, edhe pse shkollat obligohen të hartojnë Planin Zhvillimor në përputhje me legjislacionin në fuqi dhe Strategjinë zhvillimore të arsimit, nuk bëhet në vazhdimësi rishikimi i prioriteteve të Planit Zhvillimor, monitorimi i zbatimit dhe harmonizimi i tyre me prioritetet e planeve komunale të arsimit (PSAK, 2017-2021).

Monitorimi, i cili bëhet nga KDSH-ja dhe DKA-ja, është mënyra më e mirë për të vlerësuar nëse plani është duke u realizuar dhe për të kuptuar cilat janë pengesat në realizimin e tij, në mënyrë që veprimet korrigjuese të ndërmerren sa më shpejt që është e mundur. Plani i monitorimit dhe vlerësimit është një pjesë e rëndësishme e një plani të suksesshëm dhe gjithë

procesit të zhvillimit të shkollës. Pa ndonjë monitorim, proceset ndalen, njerëzit nuk dinë se çfarë të bëjnë, dokumentacionet nuk janë të plota, oraret kohore nuk janë të përshtatshme dhe i tërë procesi i zhvillimit ndalet (GIZ,2012, f. 18).

Përgjegjës për realizim e Planit Zhvillimor janë drejtorët e shkollave, Këshilli Drejtues i Shkollës dhe Drejtoritë Komunale të Arsimit, nga të cilët duhet të kërkohet përgjegjësia dhe llogaridhënia, prandaj duhet të jenë të kujdesshëm se si i qasen hartimit dhe realizimit të tij. Qasja e sistemit për vlerësimin e performancës së institucioneve arsimore në Kosovë është zhvillimore, pasi u shërben planifikimit zhvillimor të institucionit arsimor dhe sigurimit të cilësisë. Vlerësimi i performancës së institucionit arsimor konstaton gjendjen dhe trendin e performancës së institucionit arsimor (UA 2017). Nëse nuk bëhet vlerësimi i nevojave dhe kërkesave të shkollës, nuk analizohen mundësitë socio-ekonomike, nuk korrespondon kosto e prioriteteve me ndarjen e buxhetit nga Drejtoritë Komunale të Arsimit, nuk bëhet harmonizimi me planet komunale - koordinimi i prioriteteve të shkollës me ato lokale dhe shtetërore, si dhe në realizim nuk përfshihen të gjithë faktorët e paraparë me udhëzim, shkollat përballen me sfida dhe nuk arrijnë të realizojnë prioritetet që i kanë planifikuar.

Zakonisht, shkollat qëndrojnë mirë në mbledhjen e të dhënave, por mësimit dhe drejtorët e shkollave shpesh nuk dinë si t'i vlerësojnë të dhënat dhe çfarë të bëjnë me rezultatet. Në bazë të këtyre të dhënave, shkollat e kanë më lehtë të planifikojnë prioritetet për përmirësimin e cilësisë, prandaj kërkohet interpretim i kujdesshëm dhe profesional i rezultateve, duke përfshirë të gjitha grupet e interesit. Pavarësisht se Këshilli Drejtues i Shkollës tashmë përbëhet nga përfaqësuesit e mësimit dhe prindërve, nxënësve dhe komunitetit, edhe përfaqësues të shoqërisë civile dhe biznesit lokal mund të përfshihen gjithashtu, në mënyrë që t'u jepet atyre një mundësi që të kontribuojnë dhe të shprehin këndvështrimet e tyre. (GIZ, 2012).

Megjithëse ligjërisht shkollat nuk janë të detyruara të ndjekin planin që kanë hartuar, ndërsa aranzhimet monitoruese zakonisht janë të nivelit të dobët, kërkohet të hartohet një udhëzim administrativ, i cili do të rregullonte këtë çështje dhe do të bënte Planin Zhvillimor të detyrueshëm për të gjitha

institucionet publike të arsimit parauniversitar në Kosovë. Po ashtu, vazhdimi i trajnimeve të nevojshme për drejtorët e shkollave dhe anëtarët e Këshillit Drejtues do të rriste kapacitetet brenda shkollave për hartimin dhe realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës.

METODOLOGJIA

Dizajni i hulumtimit

Hulumtimi është i tipit të përzier, sasior dhe cilësor. Meqenëse qëllimi i hulumtimit është të zbulojmë se sa shkollat arrijnë të realizojnë Planin Zhvillimor të Shkollës, përmes pyetësorëve kemi marrë opinionet nga DKA-të dhe shkollat, për të kuptuar cilat kanë qenë arritjet dhe mundësitë. Pyetësorët nuk kanë qenë të standardizuar, por janë hartuar për nevoja të hulumtimit - mbledhjen e të dhënave. Në hulumtim vend me rëndësi zë kërkimi cilësor, me anë të të cilit janë marrë mendimet e drejtorëve të shkollave, kryetarëve të Këshillit Drejtues të shkollave dhe zyrtarëve të Drejtorive Komunale të Arsimit për realizimin e objektivave të parapara me Planin Zhvillimor dhe sfidat me të cilat përballen. Është siguruar lista e shkollave dhe Drejtorive Komunale të Arsimit, nga e cila janë përzgjedhur shkollat dhe DKA-të në të cilat do të realizohet hulumtimi, të cilat janë njoftuar paraprakisht.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit është të zbulojmë se sa shkollat fillore dhe të mesme të ulëta në Kosovë arrijnë të realizojnë projektet e parapara me Planin Zhvillimor të Shkollës.

Pyetjet e hulumtimit

Çështjet e ndërlidhura në këtë hulumtim kanë të bëjnë me realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës, prandaj jemi përpjekur t'u japim përgjigje këtyre pyetjeve:

- A është hartuar Planit Zhvillimor i Shkollës me pjesëmarrje të gjerë?
- A janë respektuar udhëzimet administrative gjatë hartimit dhe realizimit të planit?
- Sa korrespondojnë prioritetet me ndarjen e buxhetit nga DKA-ja?
- A ka harmonizim të Planit Zhvillimor të Shkollës me planin e DKA-së?
- Kush e bën monitorimin e Planit Zhvillimor të Shkollës dhe sa shpesh rishikohet?
- A kanë qenë të mjaftueshme trajnimet e kryera për hartimin dhe realizimin e planit?
- Me cilat sfida përballen shkollat gjatë realizimit të Planit Zhvillimor të Shkollës?
- Çfarë hapash kanë ndërmarrë shkollat dhe DKA-të për tejkalimin e sfidave?
- Për çfarë mbështetje kanë nevojë shkollat që të realizojnë objektivat?

Përgjigjet e këtyre pyetjeve të parashtruara kanë shpënë te rezultatet e hulumtimit, përmes së cilave është konstatuar edhe shkalla e realizimit të Planit Zhvillimor të Shkollës në shkolla fillore dhe të mesme të ulëta.

Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e përbëjnë të gjitha shkollat fillore dhe të mesme të ulëta publike dhe Drejtoritë Komunale të Arsimit në Kosovë: 630 shkolla fillore dhe të mesme të ulëta publike dhe 38 Drejtori Komunale të Arsimit. Nga ky popullacion, kemi përzgjedhur mostrën e hulumtimit. Mostrën e DKA-ve e përbëjnë 12 zyrtarë komunalë të Arsimit (prej të cilëve 80 për qind kanë qenë me fakultet të përfunduar dhe 20 për qind i kanë të përfunduara studimet postdiplomike), ndërsa mostrën e shkollave e përbëjnë 29 drejtorë të shkollave (72.40 për qind me fakultet dhe 27.60 për qind me master) dhe 20 kryetarë të Këshillit Drejtues të shkollave (67.42 për qind me fakultet, 26.32 për qind me master dhe 5.26 për qind studentë). Përzgjedhja e mostrës

ka qenë e qëllimshme. Kemi përfshirë komuna të madha dhe të vogla, si dhe shkolla në vende urbane dhe rurale.

Metodat dhe instrumentet

Për mbledhjen e të dhënave kemi përdorur këto metoda dhe instrumente të hulumtimit:

Metodën e analizës së dokumentacionit - përmes së cilës kemi analizuar ligjet, udhëzimet, strategjitë, rregulloret, doracakët, raportet të hulumtimit dhe botimet e tjera;

Metodën e analizës përshkruese – përmes së cilës kemi analizuar dhe përshkruar opinionet e drejtorëve të shkollave, kryetarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës dhe zyrtarëve të Drejtorive Komunale të Arsimit, në të cilat janë paraqitur gjetjet që kanë qenë të rëndësishme për problematikën e hulumtimit.

Metodën statistikore - përmes së cilës janë paraqitur në mënyrë statistikore rezultatet e nxjerra nga hulumtimi sasior, si dhe të dhënat në grafike dhe në përqindje.

Kemi përdorur pyetësorët për drejtorët, kryetarë të Këshillit Drejtues të Shkollës dhe zyrtarë komunalë, të cilët i kemi pilotuar dhe rezultatet kanë treguar se duhet të verifikohen dhe të riformulohen disa pyetje që nuk kanë qenë mjaftueshëm të kuptueshme. Disa nga pyetjet kanë qenë të njëjta për të gjithë korrespondentët, me qëllim të krahasimit të opinioneve të tyre për të njëjtat çështje. Në pyetësorë, përveç pyetjeve me alternativa, kemi përfshirë edhe pyetje të hapura, me qëllim që të marrim edhe të dhëna cilësore.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Në fazën e parë është bërë hulumtimi kabinetik, janë analizuar ligjet, udhëzimet administrative, strategjitë dhe një sërë raportesh e botimesh të tjera që ndërlidhen me Planin Zhvillimor të Shkollës. Në fazën e dytë është kryer hulumtimi në terren, janë marrë të dhënat nga drejtorët e shkollave, kryetarët e Këshillit Drejtues të Shkollës dhe zyrtarët komunalë të arsimit.

Paraprakisht është marrë miratimi i tyre për plotësimin i pyetësorit. Të dhënat janë mbledhur dhe administruar nga hulumtuesit e IPK-së, ndërsa vendet për plotësimin e pyetësorëve janë caktuar në bashkëpunim me drejtorët e shkollave dhe zyrtarët komunalë, gjatë kontaktimit për caktimin e ditës dhe orës.

Procedura e analizës së të dhënave

Për përpunimin e të dhënave të hulumtimit, është bërë analiza e të dhënave përshkruese dhe statistikore, përmes programeve *Microsoft Word* dhe *Microsoft Office Excel*. Të dhënat e mbledhura me pyetësorë janë analizuar përmes analizës përshkruese. Ndërsa, përmes analizës statistikore janë paraqitur në përqindje vlerat e fituara për secilën pyetje me alternativa në pyetësorët me drejtorë, me kryetarë të Këshillit Drejtues të Shkollës dhe me zyrtarë të Drejtorive Komunale të Arsimit.

REZULTATET E HULUMTIMIT DHE INTERPRETIMI I TYRE

Të dhënat e siguruar nga analiza e dokumentacionit, konsultimit të literaturës së nevojshme: raporteve të ndryshme të hulumtimit, strategjive, dokumenteve të ndryshme, janë plotësuar me të dhënat e dala nga hulumtimi i zhvilluar në terren për realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës.

Për të kuptuar se cilat janë mundësitë e realizimit të Planit Zhvillimor të Shkollës dhe cilat janë sfidat me të cilat përballen shkollat, janë dhënë me përqindje përgjigjet për secilën pyetje në pyetësor, si: për hartimin e Planit, mundësitë e realizimit, korrespondimit me ndarjen e buxhetit nga Drejtoritë Komunale të Arsimit, harmonizimin me planet komunale të arsimit, koordinimin e prioriteteve të shkollës me ato shtetërore, rishikimin dhe plotësimin, zbatimin e ligjeve, udhëzimeve dhe rregulloret në fuqi, përgjegjësit, sfidat me të cilat përballen shkollat, masat e ndërmarra për realizim, të arriturat dhe mundësitë, kërkesat dhe nevojat e shkollave etj.

Rezultatet e dala nga hulumtimi i realizuar me drejtorë të shkollave, kryetarë të Këshillit Drejtues të Shkollës dhe zyrtarë komunalë të arsimit janë

paraqitur ndaras, me qëllim që të krahasohen perceptimet e tyre dhe të shihen dallimet në përgjigjet e dhëna.

Të dhënat e dala nga drejtorët e shkollave

Pjesë e mostrës për hulumtim kanë qenë drejtorët e shkollave fillore dhe të mesme të ulëta në nivel vendi. Në pyetjen se kush ka marrë pjesë në hartimin e Planit Zhvillimor të Shkollës kemi marrë këto përgjigje nga drejtorët e përfshirë në hulumtim:

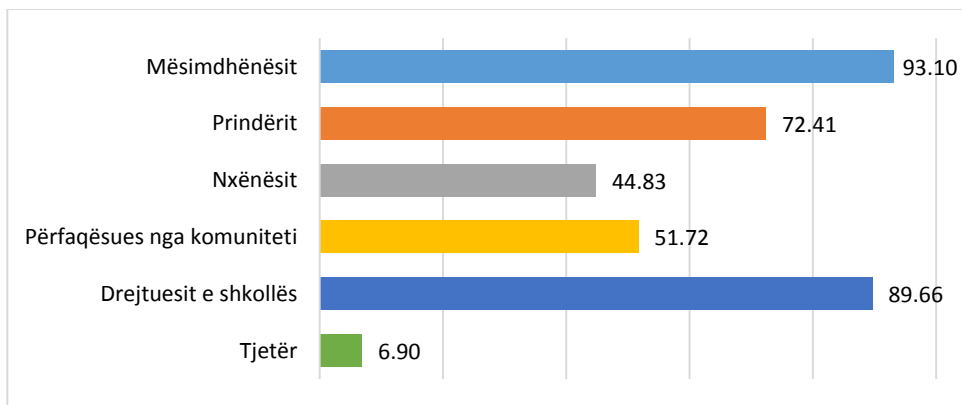


Figura 1. Pjesëmarrja në hartimin Planit Zhvillimor të Shkollës

Caktimi/identifikimi i prioriteteve të Planit Zhvillimor të Shkollës, sipas 89.29 për qind të drejtorëve të përfshirë në hulumtim, është bërë me pjesëmarrje të gjerë, ndërsa 10.71 për qind kanë thënë se është bërë me propozim të drejtorit. Shumica e prioriteteve të caktuara në Planin Zhvillimor të Shkollës janë pothuajse të njëjta, të cilat më tepër ndërlidhen me gjithëpërfshirjen dhe pjesëmarrjen e nxënësve në shkollë. Sipas drejtorëve të shkollave, disa nga prioritetet që gjenden në planet e tyre zhvillimore janë:

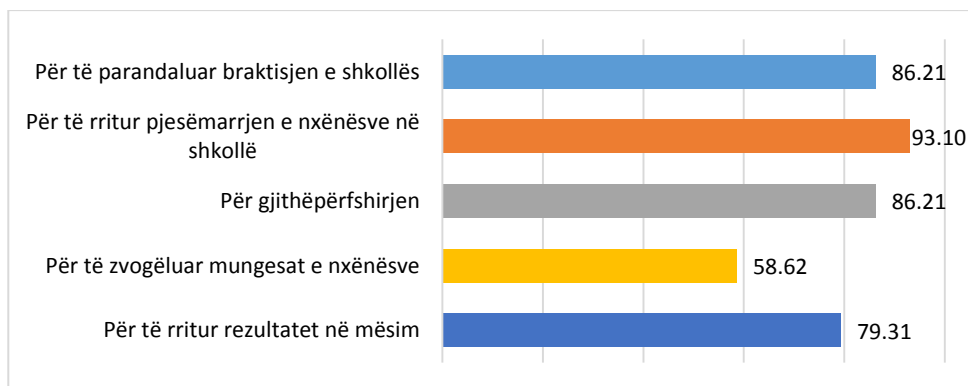


Figura 2. Identifikimi i prioriteteve të Planit Zhvillimor të Shkollës

Prioritete të tjera të parapara me Planin Zhvillimor të Shkollës, sipas tyre, janë: zhvillimi i mësimit tërëditor, vlerësimi i bazuar në normë dhe kriter, funksionalizimi i organeve udhëheqëse të shkollës, angazhimi i nxënësve dhe mësimdhënësve në aktivitete ekstra-kurrikulare, adresimi i dhunës në shkollë dhe evitimi i rasteve përmes ndërmjetësimit, trajnimi i mësimdhënësve për përdorimin e teknologjisë, E-edukimi, pajisja e mësimdhënësve me lloptop, përgatitja e stafit për zbatimin e kurrikulës së re, fillimi i zbatimit të vlerësimit të performancës së shkollës, pajisja e kabineteve shkollore me mjete të nevojshme dhe funksionalizimi i tyre, pajisja e klasave me projektorë statikë, pajisja e bibliotekës me inventarë dhe tituj të rinj, mirëmbajtja e infrastrukturës shkollore etj.

59 për qind e drejtorëve kanë thënë se prioritetet e Planit Zhvillimor të Shkollës korrespondojnë pjesërisht me buxhetin e ndarë nga Drejtoria Komunale e Arsimit, 25 për qind kanë thënë se korrespondojnë plotësisht, 17 për qind kanë thënë se korrespondojnë pak dhe 3 për qind kanë deklaruar se nuk ka fare korrespondencë. Pra, shkollat kanë planifikuar që shumicën e prioriteteve t'i realizojnë me buxhetin që ua ndajnë DKA-të. 54 për qind e drejtorëve kanë thënë se mjetet e nevojshme për realizimin e projekteve të parapara me Planin Zhvillimor i sigurojnë nga DKA-ja, 37 për qind përmes donatorëve dhe 9 për qind përmes ndonjë forme tjetër.

Sa i përket njoftimit të mësimdhënësve, nxënësve dhe prindërve me prioritetet e Planit Zhvillimor të Shkollës, 51.72 e mësimdhënësve kanë thënë se e bëjnë përmes shpalljes publike në shkollë, 82.76 edhe përmes

organizimit të takimeve, 17.24 për qind kanë deklaruar se i njoftojnë përmes adresës elektronike, ndërsa .6.9 për qind zgjedhin ndonjë formë tjetër.

Harmonizim të Planit Zhvillimor të Shkollës me Planin Komunal të Arsimit ka pjesërisht, sipas 66 për qind të drejtorëve, 31 për qind kanë thënë se janë të harmonizuara plotësisht dhe 3 për qind kanë thënë se nuk janë aspak të harmonizuara. Sipas tyre, për të realizuar prioritetet e caktuara me Planin Zhvillimor kërkohet edhe mbështetja e prindërve, por jo gjithmonë bëhet një mbështetje e tillë. Vetëm 31 për qind e drejtorëve të përfshirë në hulumtim kanë thënë shkollat mbështeten çdoherë nga prindërit, 66 për qind kanë thënë nganjëherë dhe 3 për qind kanë deklaruar se asnjëherë nuk e kanë gjetur mbështetjen e prindërve për realizimin e prioriteteve që ka shkolla. Ndërsa sa i përket bashkëpunimit me OJQ dhe institucione të tjera për realizimin e Planit, vetëm 17 për qind e mësimitdhënësve kanë thënë se bashkëpunojnë çdoherë, 55 kanë thënë nganjëherë, 17 për qind kanë thënë bashkëpunojnë rrallë dhe 4 kanë thënë se nuk bashkëpunojnë asnjëherë.

76 për qind e drejtorëve të përfshirë në hulumtim kanë thënë se e monitorojnë realizimin e prioriteteve të Planit Zhvillimor të Shkollës, ndërsa 24 për qind kanë thënë se nuk e bënë askush monitorimin e tyre. Monitorohet realizimi i projekteve sipas kohës së paraparë dhe diskutohet në ekipet punuese për format e realizimit dhe kjo bëhet nga DKA-ja, nga drejtori, zëvendësdrejtori nga Këshilli Drejtues i Shkollës dhe organet e tjera përgjegjëse. Monitorimi ka filluar të bëhet përmes vlerësimit të brendshëm të shkollës, për të kuptuar mundësitë dhe ngecjet në realizimin e prioriteteve.

Për ta plotësuar me risi, nevoja dhe kërkesa të shkollës, 42 për qind e drejtorëve kanë thënë se e rishikojnë Planin Zhvillimor dy herë në vit, 31 për qind kanë thënë tri herë në vit, 10 për qind një herë në vit, ndërsa 17 për qind e drejtorëve kanë deklaruar se këtë e bëjnë çdo muaj. Gjatë rishikimit të planit analizohen sfidat dhe mendohet të gjenden zgjidhje për tejkalimin e tyre, pasi edhe më tutje sfidat mbesin të shumta për shumicën e shkollave.

Sfidat në realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës dhe tejkalimi i tyre

Në pyetjen se sa keni arritur t'i realizoni objektivat e parapara me Planin Zhvillimor të Shkollës, 86 për qind kanë thënë pjesërisht dhe vetëm 14 për

qind janë deklaruar se kanë arritur t'i realizojnë plotësisht objektivat e caktuara.

Disa nga sfidat me të cilat ballafaqohen shkollat për të realizuar prioritetet e Planit Zhvillimor, sipas drejtorëve, janë: mjetet financiare, buxheti i limituar i shkollës, mundësia e sigurimit të mjeteve buxhetore, mungesa e gjithëpërfshirjes së aktorëve të shkollës, kushtet infrastrukturore, trajnimet e pamjaftueshme të KDSH-së për planifikim, pjesëmarrja e vogël e komunitetit, bashkëpunimi jo i duhur me prindërit dhe gatishmëria e tyre për të ndihmuar tejkalimin e rasteve të dhunës në shkollë, braktisjes dhe mungesave të paarsyeshme. Po ashtu, hezitimi i mësimitdhënësve që të zbatojnë Kurrikulën e re, për shkak të mospërshtatjes me tekstet shkollore, kultura në shkollë, mungesa e mësuesve mbështetës, ndryshimi i mentalitetit të vjetër të mësimitdhënësve, janë sfida me të cilat përballen shumica e shkollave.

Mungesa e përkrahjes së shkollave është një tjetër sfidë. Sipas drejtorëve të përfshirë në hulumtim, DKA-ja duhet të ofrojë përkrahjen e duhur që shkollat të realizojnë Planin Zhvillimor dhe jetë më bashkëpunuese me shkollën për realizimin e prioritetëve. Të bëhet Plani Komunal Zhvillimor i Arsimit dhe në bazë të tij të hartohet Plani Zhvillimor i Shkollës dhe jo e kundërta, siç është duke u bërë tani. Të mblidhen prioritetet e të gjitha shkollave dhe të ndahen në ato që kanë implikime buxhetore dhe në ato që nuk kanë. Për prioritetet që nuk kanë implikime buxhetore të jetë e patjetërsueshme përkrahja, ndërsa ato që kanë implikime financiare të kryhen në bazë të buxhetit të ndarë për DKA-në dhe sigurimit të donatonëve.

Për shumicën e shkollave buxheti mbetet edhe më tutje sfida kryesore për realizimin e Planit Zhvillimor, prandaj kërkohet të planifikohet mirë dhe jo me ngut. Një vit më herët të bëhet drafti i parë i planifikimit buxhetor dhe të bëhet bartja e përgjegjësisë nga DKA-ja në organet drejtuese të shkollës dhe të ndryshohet vendimmarrja. Po ashtu, DKA-ja të bashkëpunojë më tepër me shkollat, të kryejë obligimet ligjore ndaj shkollave dhe të marrë për bazë nevojat e shkollave gjatë planifikimit dhe ndarjes së buxhetit. Të marrë parasysh prioritetet e shkollave dhe në koordinim me KDSH-në dhe drejtorin e shkollës ato prioritetet t'i jetësojnë dhe t'i realizojnë në tërësi.

Për të tejkaluar sfidat, kërkohet të organizohen trajnime për anëtarët e KDSH-së, që t'i aftësojnë ata për detyrat që i kanë të përcaktuara me Udhëzimin Administrativ. Po ashtu, zyrtarët për buxhet të jenë më të përpiktë në lëshimin e mjeteve buxhetore, të lajmërohen shkollat me kohë dhe në afat sa më të shkurtër për buxhetin, si dhe të bëjnë inspektive më të shpeshta. Njëkohësisht, organet kompetente të ndryshojnë formulën buxhetore, të zbatohet autonomia financiare e shkollave dhe të rritet buxheti që të mundësohet realizimi i prioriteteve të shkollave.

Të harmonizohen Plani Zhvillimor i Shkollës me planet për arsim të Drejtorive Komunale të Arsimit dhe DKA-ja të analizojë në përpikëri prioritetet e shkollave dhe të ndajë buxhet të nevojshëm për realizimin e Planit Zhvillimor. Të hartojë politika më të mira arsimore, me qëllim të përmbushjes së kërkesave që dalin nga institucioni shkollor dhe të ofrohen trajnime shtesë për mësimmshënësit dhe stafin tjetër të shkollës. Disa nga nevojat që kanë shkollat për të realizuar prioritetet e parapara me Planin Zhvillimor, sipas drejtorëve, janë.

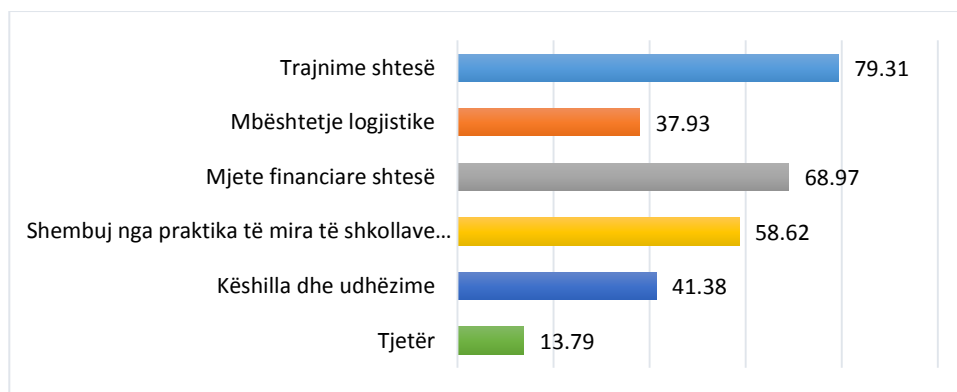


Figura 3. Nevojat e shkollës për realizimin e prioriteteve të Planit Zhvillimor të Shkollës

Në pyetjen se çfarë mendoni se duhet të ndryshojë shkolla që të rrisë shkallën e realizimit të Planit Zhvillimor, drejtorët kanë dhënë këto përgjigje:

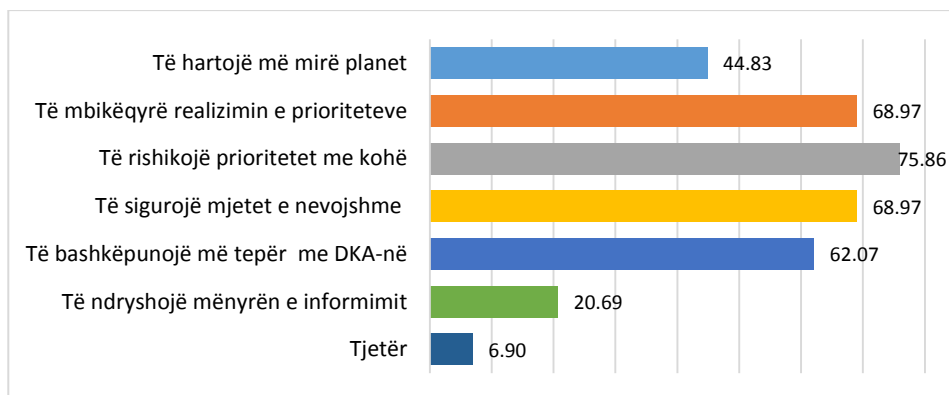


Figura 4. Rritja e shkallës së realizimit të Planit Zhvillimor të Shkollës

Sipas tyre, duhet të rritet bashkëpunimi i shkollës me prindër, DKA-në dhe organizata të ndryshme, përmes mbajtjes së takimeve dhe kontakteve me palët që mund të jenë pjesë e realizimit të PZSHS-së për të arritur rezultate më të mira. Të bëhet fuqizimi i këshillave të shkollës, si dhe formimi i grupeve mbështetëse brenda shkollës dhe të hartohen plane vepruese, duke u fokusuar në mekanizmat që ndihmojnë realizimin e prioriteteve. Po ashtu, të bëhet koordinimi i prioriteteve të shkollës me DKA-në dhe të vizitohen shkollat nga ekipet e ekspertëve që të këshillohen lidhur me procesin e realizimit të aktiviteteve të PZSHS-së.

Të organizohen takime më të shpeshta me organet e shkollës dhe të DKA-së, me komunitetin, OJQ-të e ndryshme, me qëllim që të informohen në detaje për Planin Zhvillimor dhe në konsultim me Këshillin Drejtues të Shkollës dhe bashkëpunëtorët e jashtëm të krijohen mundësitë për realizimin e prioriteteve.

Gjithashtu, të kërkohet ndihmë nga DKA-ja, nga Kuvendi Komunal, nga OJQ-të dhe të punohet për të krijuar një klimë bashkëpunimi brenda shkollave, klimë miqësore për nxënës, prindër dhe me gjithë stafin. Të kalohet më tepër në gjëra praktike që Plani Zhvillimor i Shkollës të mos mbetet veç në letër, por të plotësohet me kërkesa dhe nevoja të shkollës, të kontrollohet nga organet e tjera, të monitorohet dhe të respektohen afatet në realizimin e tij.

Të dhënat nga kryetarët e Këshillit Drejtues të Shkollës

Sipas rezultateve të dalta nga hulumtimi me kryetarë të Këshillit Drejtues të Shkollës, hartues të Planit Zhvillimor të Shkollës në përqindje më të madhe janë drejtuesit e shkollës dhe mësimdhënësit, krahasuar me nxënësit, prindërit dhe komunitetin.

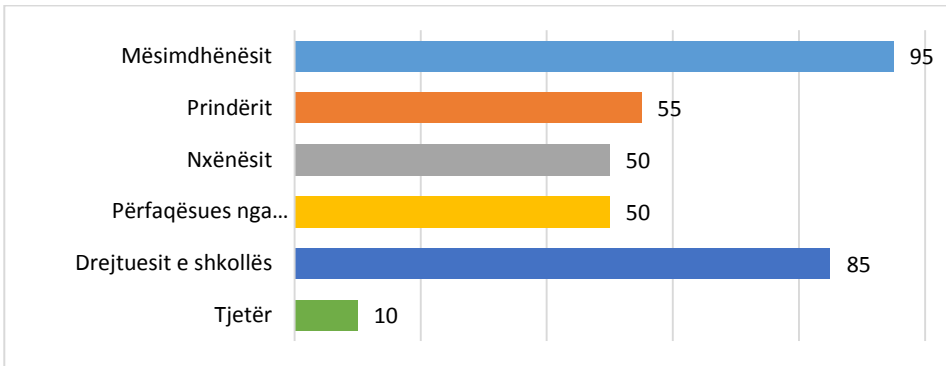


Figura 5. Hartuesit e Planit Zhvillimor të Shkollës

Kryetarët e Këshillit Drejtues të Shkollës kanë thënë se gjatë planifikimit janë marrë për bazë kërkesat dhe nevojat e shkollës. 90 për qind e të përfshirëve në hulumtim kanë thënë se Plani Zhvillimor i Shkollës është bazuar në kërkesat dhe nevojat e shkollës, 5 për qind kanë thënë se nuk është bazuar, ndërsa 5 për qind janë deklaruar se nuk kanë njohuri për këtë. Sa i përket caktimit të prioriteteve në Planin Zhvillimor të Shkollës, 85 për qind e të përfshirëve në hulumtim kanë thënë se janë caktuar me pjesëmarrje të gjerë, ndërsa 15 për qind kanë deklaruar se janë caktuar nga drejtori i shkollës.

Ndërsa, sa u përket informatave që ofrojnë shkollat lidhur me Planin Zhvillimor, sipas tyre, ato janë të bollshme. 70 për qind e kryetarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës kanë deklaruar se janë plotësisht të mjaftueshme, ndërsa 30 për qind kanë thënë se informatat e dhëna nga shkolla për Planin Zhvillimor janë pjesërisht të mjaftueshme. Për trajnimet e anëtarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës, që të jenë të përgatitur për të hartuar dhe realizuar Planin Zhvillimor, 50 për qind kanë thënë se janë të mjaftueshme, 45 për qind konsiderojnë se janë të pamjaftueshme dhe 5 për

qind janë deklaruar se nuk e dinë a janë të mjaftueshme trajnimet e ofruara për anëtarët e KDSH-së.

Sipas kryetarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës, shkollat kanë paraparë prioritete të shumta në Planin Zhvillimor, të cilat kanë të bëjnë me braktisjen, aktivitetet jashtëkurrikulare, vlerësimin, përgatitjen e shkollës për zbatim të kurrikulës së re, mësimdhënien dhe nxënien bashkëkohore, digjitalizimin e shkollës, bashkëpunimin ndërmjet nxënësve, tolerancën, respektimin e rregullave të shkollës, fuqizimin i organeve brenda shkollës: KDSH-së, ekipit mbështetës, aktiveve profesionale, pajisjen e kabineteve, pajisjen e bibliotekës së shkollës me tituj të rinj, si dhe prioritete që lidhen me infrastrukturën, si: rregullimi i nyjave sanitare, ndërrimi i dritareve dhe dyerve, ngrohja qendrore, etj. Mirëpo, shumica prej këtyre prioriteteve, sipas tyre, kanë mbetur vetëm në letër, pasi shkollat nuk kanë arritur t'i realizojnë në praktikë.

Prioritetet më të shpeshta që shkollat i kanë përcaktuar në planet e tyre, sipas kryetarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës, ndërlidhen me:

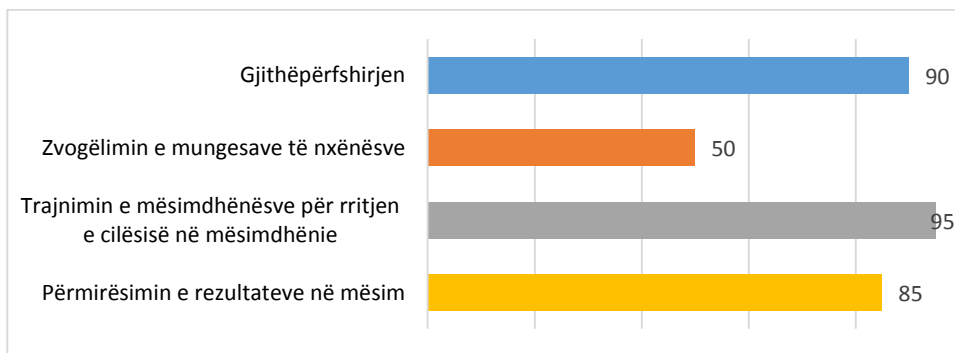


Figura 6. Ndërlidhja e prioriteteve

Sa u përket financave për realizimin e projekteve të parapara me Planin Zhvillimor të Shkollës, 90 për qind e të përfshirëve në hulumtim kanë thënë se shkollat kanë planifikuar t'i sigurojnë nga DKA-ja, 75 për qind përveç DKA-së edhe nëpërmjet donatorëve dhe vetëm 10 për qind kanë planifikuar ndonjë formë tjetër të sigurimit të mjeteve.

Monitorimin e realizimit të Planit Zhvillimor të Shkollës, sipas 45 për qind të kryetarëve të përfshirë në hulumtim, e bën Këshilli Drejtues i Shkollës dhe 55 për qind kanë thënë se e bën drejtori i shkollës. Për rishikimin e Planit Zhvillimor nga shkollat, për të parë se sa janë realizuar prioritetet dhe për të plotësuar me risi, nevoja dhe kërkesa të shkollës, 50 për qind kanë thënë se rishikohen dy herë në vit, 35 për qind kanë thënë tri herë në vit dhe 15 për qind kanë thënë se këtë e bëjnë një herë në vit, nga i cili dalin propozimet për rishikimin e prioriteteve, ndryshimin apo gjetjen e mundësive për realizimin e tyre.

Sfidat për realizimin e prioriteteve, tejkalimi i tyre

Sa i përket realizimit të prioriteteve të caktuara me Planin Zhvillimor të Shkollës, 75 për qind e kryetarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës kanë thënë se janë realizuar plotësisht, ndërsa 25 kanë deklaruar se realizimi i prioriteteve është bërë pjesërisht.

Disa nga sfidat me të cilat janë ballafaquar shkollat për të realizuar prioritetet e Planit Zhvillimor janë: mjetet materiale, sigurimi i donatorëve, burokracia në administratë (centralizimi), mungesa e reformave të arsimtarët, profesionalizmi i mësimeve dhe hezitimi i tyre për zbatimin e Kurrikulës së re, mungesa e bashkëpunimit të prindërve me shkollën (prezenca e vogël e prindërve në mbledhje dhe në përgjithësi në aktivitetet e shkollës), bashkëpunimi ndërmjet shkollave, mungesa e hapësirës së mjaftueshme në shkollë, mungesa e kabineteve dhe mjeteve të konkretizimit dhe numri i madh i nxënësve në disa klasë.

Disa nga hapat që duhet t'i ndërmarrin shkollat që të tejkalohen sfidat/problemet dhe të realizohen prioritetet e parapara me Planin Zhvillimor të Shkollës, sipas kryetarëve të KDSH-së të përfshirë në hulumtim, janë informimi i detajuar i palëve të interesit, mbajtja e takimeve të rregullta me prindërit, mësuesit dhe nxënësit, me qëllim që të diskutohet për nevojat e shkollës dhe kërkesat e dala nga takimet të respektohen nga organet drejtuese.

60 për qind e kryetarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës kanë thënë se kërkesat e prindërve respektohen çdoherë, ndërsa 40 për qind kanë thënë nganjëherë. Por, sipas tyre, duhet të shtohet angazhimi i shkollave që të

sigurohen mjete materiale përmes donatorëve dhe të mbahen takimeve të vazhdueshme, formale dhe joformale, me grupet e interesit, të cilat mund të kontribuojnë në caktimin dhe realizimin e prioriteteve të Planit Zhvillimor të Shkollës. Të ketë bashkëpunim më produktiv me prindërit, komunitetin, OJQ-të dhe institucione të tjera për realizimin e projekteve të parapara me Planin Zhvillimor. 55 për qind e kryetarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës kanë thënë se bashkëpunojnë shpesh me OJQ-të dhe institucionet e tjera për realizimin e Planit Zhvillimor, 40 për qind kanë thënë se bashkëpunojnë rrallë, ndërsa 5 për qind kanë deklaruar se nuk bashkëpunojnë asnjëherë.

DKA-të, po ashtu, të jenë më aktive dhe më të përgjegjshme, t'u japin shkollave më shumë kompetenca dhe të krijojnë mekanizma për kontroll të performancës. Të analizojnë planet fillimisht dhe prioritetet e vendosura nga KDSH-të të mos neglizhohen, por të respektohen, duke i vendosur në prioritetet e planit të Komunës për arsim. Të bëhet harmonizimi i planifikimeve ndërmjet DKA-ve dhe shkollave, të sigurohet me kohë buxheti dhe t'u jepet shkollave autonomia e plotë në shfrytëzimin e buxhetit për realizimin e objektivave.

Sipas 95 për qind të kryetarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës, mungesa e mjeteve buxhetore është një ndër shkaqet që realizimi i Planit Zhvillimor të Shkollës të mos jetë në nivelin e kënaqshëm, 75 për qind e shohin mungesën e autonomisë financiare të shkollave si shkaktar, ndërsa 15 për qind e shohin angazhimin jo të duhur të Këshillit Drejtues të Shkollës dhe të drejtorit të shkollës shkaktar për mosrealizim të planit.

Në pyetjen çfarë mendoni se duhet të ndryshojë shkolla që të rrisë shkallën e realizimit të Planit Zhvillimor, kemi marrë këto përgjigje nga kryetarët e Këshillit Drejtues të Shkollës:

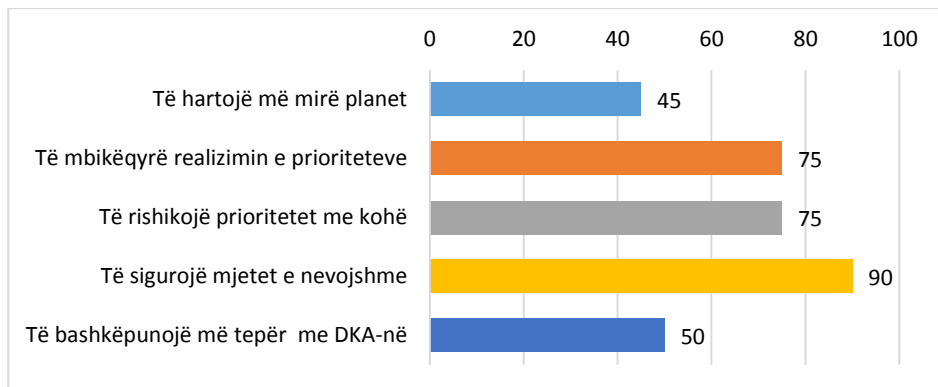


Figura 7. Rritja e shkallës së realizimit të Planit Zhvillimor të Shkollës

Kërkesa të tjera janë: organizimi i trajnimeve për të gjithë anëtarët e Këshillit Drejtues të Shkollës, pasi është bërë trajnimi vetëm i disa anëtarëve, kurse anëtarët e rinj nuk kanë njohuri për rolin e tyre në KDSH. Sa u përket nevojave të shkollave për realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës, 80 përqind e kryetarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës kanë thënë se kanë nevojë për mjete financiare shtesë, ndërsa 75 përqind e kanë paraqitur nevojën për trajnime shtesë të stafit për hartimin dhe realizimin e planeve, për këshilla dhe udhëzime kanë thënë se kanë nevojë 70 përqind, ndërsa 60 përqind kanë deklaruar se shkollat kanë nevojë për më tepër mbështetje logjistike.

Në shumicën e përgjigjeve të marra nga korrespondentët nuk vërehen dallime të theksuara, me përjashtim të përzgjedhjes së prioriteteve. Sa u përket sfidave me të cilat ballafaqohen shkollat për realizimin e Planit Zhvillimor dhe problematikave të tjera nuk vërehen dallime të mëdha në përgjigje. Ndër rekomandimet e dhëna është të fuqizohet Këshillit Drejtues, me qëllim që shkollat të planifikojnë drejt dhe të arrijnë të realizojnë prioritetet e vendosura në Planin Zhvillimor të Shkollës.

Të dhënat e dala nga zyrtarët e DKA-ve

Për realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës, përveç marrjes së të dhënave nga shkollat, kemi marrë edhe mendimin e zyrtarëve përgjegjës për arsimin fillor dhe të mesëm të ulët në Drejtoritë Komunale të Arsimit. Sa i përket

legjislacionit, 5 zyrtarë kanë deklaruar se janë respektuar plotësisht ligjet, udhëzimet dhe rregulloret në fuqi gjatë hartimit të Planit Zhvillimor të Shkollës, 5 kanë thënë se janë respektuar pjesërisht dhe 2 kanë deklaruar se nuk kanë njohuri se a është respektuar nga shkollat legjislacioni në fuqi gjatë hartimit dhe realizimit të Planit Zhvillimor të Shkollës.

Sipas zyrtarëve komunalë të arsimit, jo të gjitha shkollat i kanë harmonizuar planet e tyre me planet e Drejtorive Komunale për arsim. 7 zyrtarë komunalë kanë deklaruar se ka pjesërisht harmonizim të Planit Zhvillimor të Shkollës me Planin Komunal për zhvillimin e arsimit, 3 kanë thënë plotësisht, ndërsa 2 kanë deklaruar se nuk ka fare harmonizim. Këtë opinion zyrtarët komunalë e mbështesin në krahasimin e Planeve Zhvillimore të shkollave me Planet komonale për arsim.

Problem, sipas tyre, mbetet përzgjedhja e prioriteteve që kanë bërë shkollat, pasi nuk është bërë paraprakisht ndonjë analizë e mirëfilltë për të kuptuar nevojat dhe kërkesat e mësimit të nxënësve, trajnimit të stafit tjetër. Të gjithë zyrtarët komunalë janë deklaruar se në shumicën e shkollave prioritetet në Planin Zhvillimor janë të njëjta dhe më të theksuarat janë: Gjithëpërfshirja, zvogëlimi i numrit të mungesave të nxënësve, trajnimi i mësimit të nxënësve për rritjen e cilësisë së mësimit, siguria e nxënësve në shkollë, stimulimi i nxënësve, përmirësimi i rezultateve në mësim, angazhimi i mësuesve mbështetës dhe psikologëve në shkollë, infrastruktura (mjetet e punës, kabinetet), menaxhimi i sistemit arsimor etj. DKA-të janë mesatarisht të kënaqura me bashkëpunimin që kanë shkollat me OJQ të ndryshme. 4 prej zyrtarëve të përfshirë në hulumtim kanë thënë se shkollat bashkëpunojnë shpesh me OJQ dhe institucione të tjera për të siguruar mbështetje në realizimin e Planit Zhvillimor, 6 kanë thënë se bashkëpunojnë rrallë, ndërsa 2 kanë thënë se bashkëpunojnë vetëm në ndonjë rast.

Informatat që DKA-të u ofrojnë shkollave lidhur me Planin Zhvillimor të Shkollës janë plotësisht të mjaftueshme, ndërsa në pyetjen se sa korrespondojnë prioritetet e Planit Zhvillimor të Shkollës me buxhetin e ndarë nga Drejtoria Komonale e Arsimit, të gjithë kanë thënë se korrespondojnë pjesërisht, sepse shumica e shkollave kanë planifikuar projekte me kosto të lartë të buxhetit, jashtë mundësive buxhetore. Sipas tyre, shkollat kanë planifikuar t'i sigurojnë mjetet për realizimin e projekteve

të parapara me Planin Zhvillimor përmes DKA-së, donatorëve dhe komunitetit, por shumica nuk mund të sigurojnë donatorë, prandaj nuk arrijnë të realizojnë objektivat e parapara vetëm me mjetet e ndara nga Drejtoria Komunale e Arsimit.

DKA-të e përcjellin realizimin e prioriteteve të Planit Zhvillimor të Shkollave përmes mbajtjes së takimeve të rregullta me drejtorë të shkollave, vizitave të zyrtarëve të arsimit në shkolla - vizitave inspektuese dhe monitoruese, përmes shkëmbimit të informatave elektronike etj. Sipas tyre, secili Plan Zhvillimor i Shkollës kalon përmes DKA-së, pastaj, pas sugjerimeve të marra dhe përmirësimeve, aprovohet nga KDSH dhe dorëzohet në DKA. Të gjithë kanë thënë se shkollat e rishikojnë planin së paku një herë në vit. Shumica e zyrtarëve të DKA-ve janë deklaruar mesatarisht të kënaqur me realizimin e Planit Zhvillimor nga shkollat fillore dhe të mesme të ulëta, pasi, sipas tyre, edhe më tutje shkollat ballafaqohen me sfida gjatë realizimit të objektivave.

Sfidat, me të cilat ballafaqohen shkollat

10 prej 12 zyrtarëve të arsimit të përfshirë në hulumtim kanë thënë se shkollat i informojnë çdoherë DKA-të për sfidat dhe vështirësitë me të cilat përballen, ndërsa 2 prej tyre kanë thënë se i informojnë nganjëherë. Sipas tyre, sfidat me të cilat ballafaqohen shkollat për të realizuar prioritetet e Planit Zhvillimor janë të shumta, si: mungesa e buxhetit, mungesa e donatorëve, procedurat e prokurimit, mungesa e trajnimeve etj.

DKA-të nuk janë të kënaqura me trajnimin e anëtarëve të Këshillit Drejtues të Shkollave. Zyrtarët e pesë komunave kanë thënë se anëtarët e Këshillit Drejtues të Shkollës kanë kryer trajnime të mjaftueshme për të hartuar dhe realizuar Planin Zhvillimor, katër kanë thënë se trajnimet nuk kanë qenë të mjaftueshme, ndërsa tre prej tyre janë deklaruar se nuk e dinë a kanë qenë apo jo të mjaftueshme trajnimet e përfunduara.

Me qëllim që shkollat të tejkalojnë sfidat/problemet dhe të realizojnë prioritetet e parapara me Planin Zhvillimor, DKA-të kanë bërë përpjekje t'i mbështesin, t'u ndajnë buxhet të mjaftueshëm dhe t'u ofrojnë këshilla profesionale. Shumica e zyrtarëve të DKA-ve kanë thënë se, në mungesë të

mjeteve financiare të bollshme, e kanë bërë ndarjen e tyre bazuar në prioritetet që kanë caktuar shkollat dhe urgjencat që janë paraqitur gjatë vitit. Në pamundësi që të plotësojnë të gjitha kërkesat me buxhetin e ndarë nga Drejtoritë Komunale të Arsimit, drejtorët e shkollave, Këshilli Drejtues i Shkollës dhe mësimdhënësit janë sugjeruar të angazhohen më tepër që të sigurojnë donacione nga organizatat e ndryshme qeveritare e joqeveritare dhe komuniteti për tejkalimin e sfidave në realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës.

Po ashtu, për të rritur shkallën e realizimit të Planit Zhvillimor, sipas tyre, shkollat duhet të hartojnë më mirë planet, të rishikojnë prioritetet me kohë, të sigurojnë mjetet e nevojshme, të bashkëpunojnë më tepër me DKA-në, të mbikëqyrin realizimin e prioriteteve dhe të kërkojnë më tepër përgjegjësi dhe llogaridhënie nga personat përgjegjës.

Shumica e zyrtarëve financiarë pajtohen se nevojiten më tepër mjete financiare që shkollat të realizojnë prioritetet e parapara, por edhe mbështetje më e madhe logjistike, këshilla, udhëzime, trajnime shtesë dhe mbikëqyrje më të mirë.

Përfundime

Nga analiza e përgjithshme e rezultateve të hulumtimit kemi kuptuar sa arrijnë shkollat të realizojnë Planin Zhvillimor, si i kanë caktuar prioritetet, sa i kanë harmonizuar ato me Drejtoritë Komunale të Arsimit, cilat janë mundësitë buxhetore, si i sigurojnë financat për realizimin e projekteve të parapara etj. Po ashtu, kanë dalë në pah problemet dhe sfidat me të cilat ballafaqohen shkollat për realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës.

Në raport janë paraqitur rezultatet e dala nga hulumtimi me drejtorë të shkollave, anëtarë të Këshillit Drejtues të Shkollës dhe zyrtarë të Drejtorive Komunale të Arsimit.

Rezultatet tregojnë se shkollat nuk arrijnë të realizojnë në tërësi Planin Zhvillimor dhe se hartimi jo i duhur, caktimi i prioriteteve pa një vlerësim paraprak të gjendjes, pa i analizuar kërkesat dhe nevojat e shkollës, janë shkaktarët kryesorë.

Cilësia e Planeve Zhvillimore të Shkollës nuk është në nivel të kënaqshëm, pasi disa shkolla i kopjojnë ato nga shkollat e tjera apo caktojnë prioritete që kanë kosto të lartë buxhetore dhe fokusohen tepër në përmirësimin e infrastrukturës shkollore, përkatësisht në aspekte që varen nga financimet e jashtme (komuna, donatorët dhe komuniteti), pa menduar se a janë kompetencë e tyre dhe si t'i sigurojnë mjetet.

Mungon mbështetja e duhur e prindërve dhe komunitetit në realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës, si dhe bashkëpunimi i duhur me OJQ dhe institucione të tjera, prandaj shumicën e prioriteteve shkollat pretendojnë t'i realizojnë nga buxheti që ua ndan DKA-ja.

Edhe pse në shumicën e shkollave Plani Zhvillimor është hartuar me pjesëmarrje të gjerë, jo gjithmonë janë bërë analiza të mirëfillta nga shkollat para se të përcaktohen prioritetet. Shumica e prioriteteve janë të njëjta, që nënkupton se hartuesit nuk janë bazuar në ndonjë vlerësim paraprak, nga i cili kanë dalë nevojat dhe kërkesat e shkollës.

Pjesa më e madhe e korrespondentëve të përfshirëve në hulumtim janë të kënaqur me informimin që bëjnë shkollat lidhur me Planin Zhvillimor, por më shumë se gjysma kanë thënë se gjatë hartimit dhe realizimit nuk respektohen tërësisht afatet kohore dhe procedurat e përcaktuara me ligjet dhe udhëzimet administrative në fuqi.

Problem i theksuar mbetet harmonizimi prioriteteve të Planit Zhvillimor të Shkollës me prioritetet e Planin komunal për arsim.

Sa u përket trajnimeve të anëtarëve të Këshillit Drejtues të Shkollës, pjesa më e madhe e shkollave mendojnë se janë të pamjaftueshme dhe kanë nevojë për trajnime shtesë për të kuptuar më mirë rolin dhe kompetencat e tyre në shkollë. Po ashtu, nevojën për trajnime të stafit të shkollës e theksojnë edhe zyrtarët e Drejtorive Komunale të Arsimit.

Shumica e shkollave e rishikojnë Planin Zhvillimor dhe e monitorojnë realizimin e tyre përmes drejtorit të shkollës, Këshillit Drejtues dhe përfaqësuesve të DKA-së, megjithatë kjo nuk bëhet në vazhdimësi, nuk bëhen me kohë ndryshimet e nevojshme, prandaj nuk arrijnë t'i realizojnë të gjitha objektivat.

Sfidat me të cilat përballen shkollat për realizimin e prioriteteve të parapara me Planin Zhvillimor të Shkollës janë të shumta, si: mungesa e buxhetit të mjaftueshëm, mungesa e donatorëve, procedurat e prokurimit, mungesa e autonomisë, mosrespektimi i formulës financiare, mosharmonizimi i Planit Zhvillimor të Shkollës me Planin Komunal për arsim, mungesa e trajnimeve të duhura për hartuesit e planeve, infrastruktura (mungesa e hapësirave shkollore, e kabineteve dhe mjeteve të konkretizimit), bashkëpunimi jo i duhur me prindër, me komunitetin, me OJQ-të etj.

Rezultatet e hulumtimit mund t'u shërbejnë shkollave, Drejtorive Komunale të Arsimit dhe MASHT-it, të ndër marrin hapat e nevojshëm për tejkalimin e sfidave, me qëllim që në të ardhmen të mos kemi vetëm plane në letër, por edhe realizim të tyre në praktikë.

Rekomandime

Pas analizës së rezultateve, nxjerrja e përfundimeve rekomandon masat që mund të ndërmerren në kushtet aktuale për realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës nga institucionet përgjegjëse, disa nga të cilat mund të jenë:

Këshilli Drejtues i Shkollës të mbikëqyrë hartimin dhe realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës dhe të aprovojë ndryshimet që dalin nga proceset e vlerësimit dhe monitorimit.

Të zhvillohen kapacitetet menaxhuese në nivel shkolle dhe komune, të forcohen transparenca, përgjegjësia dhe llogaridhënia në raport me detyrat, si dhe të kërkohet përgjegjësi në rast se nuk realizohen objektivat e parapara me Planin Zhvillimor të Shkollës.

Të gjenden forma të motivimit të prindërve dhe komunitetit që të bashkëpunojnë me shkollën, me qëllim që të sensibilizohen për rolin e tyre dhe të ndihmojnë në hartimin dhe realizimin e Planit Zhvillimor të Shkollës për ngritjen e cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies.

Shkollat të ofrojnë informata të mjaftueshme dhe me kohë për mësimdhënësit, nxënësit, prindërit dhe grupet e tjera të interesit, sa i përket Planit Zhvillimor të Shkollës, me qëllim që të merren mendimet e të gjithëve për caktimin e prioriteteve.

Të bëhet vetëvlerësimi i shkollës dhe Plani Zhvillimor të hartohet duke i marrë për bazë kërkesat dhe nevojat e dala nga vetëvlerësimi, si dhe prioritetet të caktohen bazuar në specifikat dhe rrethanat e shkollës.

Të krijohen praktika të rregullta për monitorimin e Planit Zhvillimor të Shkollës dhe rishikimin e prioriteteve, si dhe të respektohen afatet kohore.

DKA-të të harmonizojnë Planin e tyre për arsim me Planin Zhvillimor të Shkollës, të bashkëpunojnë më tepër me shkollat dhe të marrin parasysh kërkesat dhe nevojat e tyre për arritjen e objektivave.

DKA-të të jenë më të përgjegjshme, t'u japin shkollave më tepër autonomi për realizimin e planeve dhe të krijojnë mekanizma të kontrollit.

LITERATURA

1. Charles Lusthaus, M.-H. A. (2005). *Përmirësimi i performancës së organizatës*. Prishtinë: ADEA.
2. Fullan, M. (2010). *Forca e ndrzshimit, Depërtim në thellësinë e reformës arsimore dhe vazhdimi*. Tiranë: CDE.
3. GIZ. (2012). *Zhvillimi i kapaciteteve në udhëheqje arsimore - Plani Zhvillimor i Shkollës*. Prishtinë.
4. Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2016). *Korniza e Vlerësimit të Performancës së shkollës në Kosovë*. Prishtinë.
5. Kuvendi i Republikës së Kosovës. (2008). *Ligji për Arsim në Komunitet e Republikës së Kosovës*. Prishtinë.
6. Kuvendi i Republikës së Kosovës. (2011). *Ligji për arsimin parauniversitar në Republikën e Kosovës*. Prishtinë.
7. Kuvendi i Republikës së Kosovës. (2004). *Ligji për Inspeksionin e Arsimit në Kosovë*. Prishtinë.
8. Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016). *Korniza për Sigurimin e Cilësisë së Performancës së Shkollës në Kosovë*. Prishtinë.

9. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016). Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë. Prishtinë.*
 10. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2007). Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar . Prishtinë.*
 11. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2010). Udhëzimi Administrativ për Përcaktimin e Buxhetit të Shkollës. Prishtinë.*
 12. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016). Udhëzimi Administrativ për Planin Zhvillimor të Shkollave dhe Planin Zhvillimor Komunal të Arsimit. Prishtinë.*
 13. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2017). Udhëzimi Administrativ për vlerësimin e performancës së institucioneve në arsimin parauniversitar. Prishtinë.*
 14. *Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2014). Manuali për buxhet dhe financim të shkollës. Prishtinë.*
 15. *Popovci, D. (2009). Planifikimi me metodën e kornizës logjike (doracak për administratorë arsimit). Prishtinë: KEC.*
 16. *Qendra për Arsim e Kosovës. (2002). Disa aspekte të efikasitetit në arsimin e Kosovës. Prishtinë.*
 17. *Qendra për Arsim e Kosovës. (2010). Plani Zhvillimor i Shkollës. Prishtinë.*
- UNICEF. (2004). Analiza e gjendjes së arsimit në Kosovë. Prishtinë.*

SPECIFIKAT E MËSIMDHËNIES PËR NXËNËSIT ME AFTËSI TË KUFIZUARA INTELEKTUALE

Sahare Reçica-Havilli
 Instituti Pedagogjik i Kosovës
 Sahare.reçica@rks-gov.net
 Recenzent: Dr. Jonuz Dervodeli

Abstrakti

Punimi “Specifikat e mësimdhënies për nxënësit me aftësi të kufizuara Intelektuale” është realizuar përmes studimit të burimeve të ndryshme lidhur me problemin dhe hulumtimit në terren. Qëllimi i studimit ishte të identifikojë specifika të mësimdhënies së suksesshme të nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale sipas literaturës dhe të hulumtojë mësimdhënien e kësaj kategorie të nxënësve në disa institucione arsimore në Kosovë.

Sipas literaturës së shfrytëzuar, hulumtimet e ndryshme kanë identifikuar disa specifika të qasjes dhe metodologjive të suksesshme të mësimdhënies gjatë procesit mësimor, bazuar në vështirësitë dhe nevojat e nxënësve.

Hulumtimi në Kosovë është realizuar përmes metodës së anketës me mësimdhënës të Qendrave Burimore për mësim dhe këshillim, të cilat përfshijnë nxënës me dëmtime intelektuale të rënda dhe të shumëfishta, si dhe me mësimdhënës të disa shkollave të zakonshme, të cilët kanë përfshirë në klasat e tyre nxënës me aftësi të kufizuara intelektuale. Po ashtu, në disa klasa është bërë edhe vëzhgimi në orët mësimore.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se gjatë procesit të mësimdhënies së nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale janë identifikuar specifika në qasje dhe metodologji edhe në disa institucione arsimore në Kosovë. Posaçërisht, specifika të theksuara metodologjike aplikojnë mësimdhënësit e Qendrave Burimore për mësim dhe këshillim, të cilat përfshijnë nxënësit me dëmtime të rënda dhe të shumëfishta, të cilët punojnë me programin e veçantë “mësimdhënia në fusha të aktiviteteve”. Po ashtu, sipas të gjeturave, edhe në “programin lëndor” të Qendrave Burimore dhe në shkolla të zakonshme, në të cilat janë përfshirë nxënës me dëmtime më të lehta intelektuale, respektohen dallimet dhe zbatohet qasja individuale, por disa nga mësimdhënësit e shkollave të zakonshme nuk hartojnë PIA për nxënësit e tyre dhe nuk kanë bashkëpunim me askënd jashtë shkollës. Mësimdhënësit nuk kanë mundësi që gjatë tërë orarit të mësimdhënies t’i mbështesin të gjithë nxënësit për zhvillimin maksimal të potencialeve të tyre, meqë brenda klasës punon vetëm një mësimdhënës (gjegjësisht dy mësimdhënës në disa klasa të qendrave burimore) dhe kohën në dispozicion duhet ndarë për secilin nxënës, andaj angazhimi i asistentëve është kriter për arritjen e rezultateve.

Fjalët çelës: *aftësi, dëmtime intelektuale, mësimdhënie, specifikat.*

Abstract

The research on the topic, "Teaching specificities for students with intellectual disabilities" was conducted through studying various resources related to the problem, and the ground research. The aim of the study was to identify the specifics of successful teaching for students with intellectual disabilities based on the literature. It further aimed at researching the teaching process of this category of students in some educational institutions of Kosovo.

After reviewing the literature, we could see that various researchers have identified some specific approaches and successful methodologies of teaching based on students' difficulties and needs.

The research in Kosovo was conducted through a survey method with teachers of Resource Centers for learning and counseling, which in their nests include students with severe and multiple intellectual impairments as well as teachers of some common schools who teach students with intellectual disabilities. In some classes, we conducted observation too.

This research results show that while teaching students with intellectual disabilities, several specifics in teaching approach and methodology have been identified in educational institutions of Kosovo. Specifically, significant methodological specifications are applied by the teachers of learning and counseling centers, which include students with severe and multiple impairments. They work with the special program "teaching in the field of activities". Also, according to the findings, in the "subject program" of resource centers, and other ordinary schools involving students with less intensive intellectual disabilities, differences are respected and the individual approach is applied. However, there are teachers who commonly do not draft the Individual Education Plan for their students. Besides, they have no co-operation with anyone outside the school. Generally, teachers are not able to support all students towards the maximum development of their potentials throughout the teaching time. Usually, there is only one teacher (or two teachers in several classes of resource centers) who works within the classroom, and the available time should be shared for each student. Therefore, the involvement of assistants is a criterion for achieving results.

Key words: *skills, harm, intellectual, teaching, specifics*

HYRJE

Gjithëpërfshirja, si proces aktual në politikat dhe praktikat ndërkombëtare, synon realizimin e të drejtave të të gjithë personave pa dallim, me theks të

veçantë për grupet e marginalizuara, për të qenë pjesë aktive e shoqërisë. Personat me aftësi të kufizuara janë grup shumë i vëmendshëm, për zbatimin e të drejtave të të cilit janë angazhuar shumë organizata të ndryshme ndërkombëtare, mbrojtës të të drejtave të njeriut, studiues, prindër dhe vetë personat me aftësi të kufizuara. Në këtë kontekst, janë marrë vendime të rëndësishme në nivel ndërkombëtar, janë nënshkruar konventa, deklarata, ligje, udhëzime dhe janë hartuar strategji, të cilat obligojnë shtetet për realizimin e të drejtave për përfshirje të kësaj kategorie në të gjitha fushat e jetës.

Njëra ndër fushat kryesore, përmes së cilës konsiderohet të përmirësohet mirëqenia për personat me aftësi të kufizuara, është fusha e arsimit. Si pasojë e dëmtimeve të ndryshme, arritja e rezultateve varet nga plotësimi i nevojave të veçanta të nxënësve. Andaj, edhe për fushën e arsimit, ekspertë të ndryshëm kanë hulumtuar dhe vazhdojnë të hulumtojnë „rrugët” më të përshtatshme të cilat mundësojnë „zbutjen” e dëmtimeve dhe zhvillimin maksimal të potencialeve të këtyre personave. Përderisa për nxënësit me dëmtime fizike në të parë, në të dëgjuar, kërkohen mjete që mundësojnë qasjen në arsim, për nxënësit me dëmtime intelektuale nevojiten qasje dhe metodologji më të përshtatshme të mësimdhënies për tejkalimin e vështirësive, të cilat u mundësojnë këtyre nxënësve trajtim të barabartë në zhvillimin e potencialit të tyre.

Meqë gjithëpërfshirja si proces është realizuar vetëm nëse të gjithë nxënësve u ofrohen mundësi të barabarta, duke respektuar dallimet, vendet e ndryshme ndërkombëtare zbatojnë politika dhe praktika të ndryshme lidhur me arsimimin e nxënësve me nevoja të veçanta. Në disa vende, të gjithë fëmijët arsimohen në shkolla të zakonshme, por me mbështetje të veçantë, e në disa të tjera, varësisht nga niveli i dëmtimit, në shkolla të zakonshme dhe në shkolla speciale.

Edhe vendi ynë synon të zhvillohet në hap me politikat dhe praktikat ndërkombëtare. Në këtë drejtim, janë ndërmarrë hapa të rëndësishëm për arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore. Ligji për Arsimin Parauniversitar dhe aktet e tjera nënligjore, Korniza e re e Kurrikulës, Plani Strategjik (PSAK), planet strategjike për arsimimin e fëmijëve me nevoja të

veçanta arsimore, e shumë dokumente të tjera në fuqi, të hartuara nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT), e kanë fuqizuar dhe mobilizuar përfshirjen e fëmijëve me nevoja të veçanta në arsim. Si rezultat i kësaj, numri i fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore të përfshirë në sistemin arsimor është rritur, por mbetet sfida arritja e cilësisë në mësim.

Rezultatet e nxënësit varen nga mbështetja në mësimdhënie dhe nxënie, duke fokusuar mundësitë, aftësitë, nevojat dhe interesimet e nxënësit.

Se mësimdhënia për nxënësit me dëmtime intelektuale kërkon specifika në qasje dhe mësimdhënie është gjetur edhe në literaturën e studiuar, por se çfarë specifikash zbatojnë mësimdhënësit gjatë procesit në institucionet tona do të nxjerrë në pah hulumtimi “Specifikat e mësimdhënies së nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale”.

KONTEKSTI TEORIK

Trajtimi i personave me aftësi të kufizuara

Trajtimi i personave me aftësi të kufizuara ka ndryshuar historikisht, krahas transformimit të pikëpamjeve gjatë periudhave të ndryshme të zhvillimeve shoqërore. Modeli më i vjetër i trajtimit ndaj personave me aftësi të kufizuara ka qenë “Modeli i bamirësisë, ku aftësia e kufizuar mendohej se ishte një ndëshkim ose tragjedi, zakonisht e ndërlidhur me besimet fetare. Sipas këtij modeli, personi shihej si nevojtar dhe trajtimi i tij varej nga mëshira, kujdesi dhe dashuria e të tjerëve” (UNICEF, broshura 1. f. 10). Më vonë hyri në histori “Modeli mjekësor i aftësisë së kufizuar, i cili e sheh aftësinë e kufizuar si një “problem” që i takon individit me aftësi të kufizuara. Ky model e koncepton aftësinë e kufizuar si një “gjendje të personit që ka nevojë të trajtohet apo kurohet nga punëtorët shëndetësorë” (po aty, f. 11), duke parë si problem shkaqet shëndetësore të personit dhe duke neglizhuar faktorët mjedisorë dhe socialë si kontribuues për aftësinë e kufizuar. Ndërsa, përkundër këtij, prezantimi i “Modelit social”, i zbuluar së voni, mirëqenien e personave me aftësi të kufizuara e mbështet në të

drejtat e njeriut. Ky model përkrah idenë se shoqëria është përgjegjëse për përmbushjen e nevojave të personave me dëmtime dhe krijimin e mundësive për qasje dhe pjesëmarrje. Sipas këtij modeli, i cili tani është aktual në shumicën e politikave dhe praktikave ndërkombëtare, aftësia e kufizuar është rezultat i ndërveprimeve ndërmjet një individi me dëmtime specifike dhe mjedisit social dhe kulturor. Pra, "Modeli social" aftësinë e kufizuar e koncepton si problem social, personi shihet si viktimë e paragjyimit social dhe shoqëria është përgjegjëse për heqjen e pengesave. Kjo qasje është në përputhje me Klasifikimin Ndërkombëtar të Funksionimit, Aftësisë së Kufizuar dhe Shëndetit (KNF) të Organizatës Botërore të Shëndetësisë (OBSH), që e konceptualizon nivelin e aftësive funksionale të personit si një ndërveprim dinamik ndërmjet gjendjes shëndetësore, faktorëve mjedisorë dhe faktorëve personalë. Të gjitha këto rryma, nëpër periudha të ndryshme kohore, janë infiltruar edhe në politikat dhe praktikat e vendit tonë.

Përcaktimi i aftësive të kufizuara

Aftësitë e kufizuara janë pasojë e dëmtimeve të trurit apo trupit në fazat e para, gjatë apo pas lindjes së individit, si shkak i çrregullimeve gjenetike apo ndikimit të faktorëve të ndryshëm. Dëmtimet janë probleme strukturore të trurit apo trupit në përgjithësi, të cilat, në bashkëveprim me barrierat e ndryshme, shkaktojnë kufizim të aftësive për funksionimin normal të individit. Varësisht nga pika e përqendrimit dhe shkalla e dëmtimit, shfaqen edhe kufizimet e caktuara në strukturat e organizmit. Nga dëmtimet, shfaqen vështirësi në funksionimin e organizmit dhe realizimin e aktiviteteve për kryerjen e ndonjë veprimi apo detyre të caktuar në rrethana dhe kushte të njëjta me të tjerët. Në Konventën mbi të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara jepet ky përkufizim: "Personat me aftësi të kufizuara përfshijnë individët me dëmtime fizike, mendore, intelektuale apo shqisore afatgjata, të cilat në ndërveprim me barrierat e ndryshme mund të pengojnë pjesëmarrjen e tyre të plotë dhe efektive në shoqëri njësoj si pjesa tjetër e shoqërisë" (KDPAK, neni 1, 2007, dok. i përkthyer). Andaj, specifikat e individit kushtëzojnë mbështetje specifike shoqërore të nevojshme për zhvillimin e plotë të potencialit të tij dhe realizimin e aktiviteteve.

Truri është organi që dirigjon tërë organizmin, andaj dëmtimet në tru mund të shkaktojnë sfida të ndryshme dhe të shumëfishta të funksionimit të individit. Sipas Asociacionit Amerikan për Paaftësi Intelektuale dhe Zhvillimore (AAIDD), dëmtimet intelektuale janë paaftësi, të cilat karakterizohen me kufizime të rëndësishme në funksionin intelektual e po ashtu edhe përshtatshmëri në sjellje, që është e shprehur në shkathtësitë e përshtatjes konceptuale dhe praktike. Këto paaftësi shfaqen para moshës 18-vjeçare. aaid.org/,(2017)

Përcaktimi i aftësisë së kufizuar intelektuale identifikohet përmes:

„Funksionimit intelektual" thearc.org (2017), që nënkupton aftësinë për të menduar: në mënyrë abstrakte, në zgjidhjen e problemeve, në planifikim, në të kuptuar, mësuar shpejt, në të kujtuar, etj., ”sjelljes së përshtatshme" (po aty), që nënkupton aftësitë konceptuale - gjuha dhe komunikimi, shkrim-leximi, konceptet e numrave, kohës; aftësitë sociale – (ndërpersonale, përgjegjësia, vetërespekti, pjekuria etj.) dhe aftësitë praktike - aktivitetet personale të jetës së përditshme (higjiena personale, vetushqyerja, veshmbathja, lëvizshmëria, kryerja e ndonjë aktiviteti ditor).

Efektet e aftësisë së kufizuar intelektuale ndryshojnë varësisht nga niveli i dëmtimit në mënyrë të konsiderueshme, në mesin e kësaj kategorie, ashtu sikurse ndryshon niveli i aftësive në mënyrë të konsiderueshme në mesin e të gjithë njerëzve.

Shkalla e funksionimit të personave me dëmtime intelektuale përcaktohet përmes matjes së koeficientit të inteligjencës (IQ). Sipas Asociacionit Amerikan (AAIDD), në bazë të këtij vlerësimi, bëhet kjo ndarje:

Me dëmtime të lehta intelektuale vlerësohen të gjithë personat me IQ=50-70,75. Këta fëmijë kanë vështirësi në të nxënë, mirëpo me anë të një përkrahje plotësuese mund të arrijnë sukses në klasat normale.

Fëmijët me dëmtime të lehta intelektuale, për nga konstruktin fizik nuk dallojnë shumë nga të tjerët. Në periudhën parashkollore nuk mund të dallohen lehtë, por kjo konstatohet në periudhën shkollore.

Me dëmtime të mesme intelektuale vlerësohen personat kur është $IQ=35-49$. Fëmijët e tillë kanë vështirësi të rënda në të nxënë, vështirë integrohen në shoqëri, sepse kanë nevojë për ndihmë dhe trajtim specifik.

Dëmtime të rënda intelektuale konsiderohen personat të cilët kanë $IQ=20-34$. Këta persona kanë nevojë për përkrahje shumë të madhe në shkollë, jetë dhe punë. Me një rehabilitim të fuqishëm ata mund të pavarësohen për rutinën ditore.

Me dëmtime të thella intelektuale janë personat me IQ nën 20. Këtyre personave u nevojitet përkrahje e plotë për lëvizje, komunikim, ushqim dhe higjienë personale.

Dëmtimi intelektual nuk është sëmundje që mund të shërohet, por është gjendje e individit. Vlerësimet e fundit (sipas AAIDD) tregojnë se së bashku me aftësitë e kufizuara bashkekzistojnë edhe pikat e forta dhe se niveli i funksionimit të një personi do të përmirësohet nëse ofrohet mbështetje personale e përshtatshme gjatë një periudhe të qëndrueshme kohore.

Shumica e fëmijëve me aftësi të kufizuara intelektuale mund të mësojnë dhe përmirësojnë pozitën e tyre, vetëm se u nevojitet më shumë kohë dhe përpjekje sesa fëmijëve të tjerë për të arritur rezultatet e nevojshme.

Vështirësitë më të shpeshta të nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale dhe qasja ndaj tyre

Për ta planifikuar qëllimin e mësimdhënies, është shumë e rëndësishme njohja e vështirësive të nxënësit dhe përshtatja e qasjes. Vështirësitë më të theksuara, të cilat identifikojnë nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale (sipas Seppovaara. Dr.Ritta, ligjëratë,2002), janë:

- Vështirësitë në koncentrim apo kohëzgjatjen e vëmendjes - Për ta ndihmuar nxënësin, i cili ballafaqohet me këtë problem, është e nevojshme që të përdoret një lloj llojshmëri e strategjive për ta kontrolluar atë, si p.sh. largimi i dekorimeve të tepërta dhe kufizimi i sasisë së informatave, nxitja përmes pëshpëritjes, prekjes së lehtë në krah ose ndonjë sinjal tjetër; zgjedhja e aktiviteteve dhe dhënia e

njohurive tërheqëse, si dhe të dobishme; dhënia e materialeve interesante etj.

- Vështirësitë e memories (kujtesës) - Me nxënësit të cilët kanë këtë vështirësi është e rëndësishme që të bëhen përsëritje të shpeshta, që njohuritë e reja të ndërliken me njohuritë e mëparshme; përdorimi i mjeteve të konkretizimit, ilustrimit, mësimi përmes punës praktike, simbolizimi i gjërave më interesante, aktivitete të zhvillimit të memories (me ngjyra, forma etj).
- Vështirësitë në komunikim dhe gjuhë (të shprehurit, artikulimi, rrjedhshmëria)- Për nxënësit të cilët kanë këto vështirësi është e rëndësishme përshtatja e përmbajtjes së njohurive të dhëna si dhe teknika e dhënies së këtyre njohurive. Nxënësve duhet t’iu krijohet një ambient ku ata mund të shprehen lirshëm: të inkurajohen që të komunikojnë, të krijojmë situata që t’i nxisin dhe ta ndiejnë nevojën për të komunikuar, të bëhen ushtrime gojore (fjalë të thjeshta); shqiptimi i drejtë i tingujve; ushtrime përmes ilustrimeve; të shprehurit gojor përmes vizatimeve; terapi artistike; të shprehurit përmes luajtjes së roleve, komunikimit të lirë, tregimit të përrallave të shkurtra, ngjarjeve, filmave, mjeteve teknologjike etj.
- Vështirësitë në dëgjim, në të parë - Shpeshherë, fëmijët me dëmtime intelektuale mund të kenë edhe vështirësi të tjera, si në të dëgjuar apo në të parë. Është shumë e rëndësishme zgjedhja e vendqëndrimit larg zonave të zhurmshme, të ndritshme dhe përdorimi i mjeteve ndihmëse vizuale në mësimdhënie.

Fushat funksionale të përqendrimit të mësimdhënies

Mësimdhënia është veprim i planifikuar i mësimdhënësit që synon t’i orientojë dhe ndihmojë nxënësit për të nxënë. Kjo realizohet nëpërmjet ndërveprimit të mësimdhënësit dhe nxënësit. Cilësitë e mësimdhënësit, si: aftësitë, njohuritë, qëndrimet, janë faktorë kyçë për punë me fëmijë me aftësi të kufizuara intelektuale. Që mësimdhënia të ketë sukses, mësimdhënësi duhet të ketë njohuri për nxënësit dhe të vlerësojë diversitetin: nivelin e

njohurive, mundësitë, vështirësitë, nevojat dhe interesat e tyre. “Mësuesit nuk duhet të nënvlerësojnë ose të mbivlerësojnë aftësitë aktuale të të menduarit të nxënësve të tyre. Nxënësit as nuk duhet të jenë të mërzhitur nga puna, që është shumë e thjeshtë, dhe as nuk duhen të lihen mbas, duke i mësuar gjëra që ata nuk i kuptojnë”(Musai 1999, f 51), andaj është i rëndësishëm vlerësimi i potencialit të nxënësit, në mënyrë që të planifikohet mësimdhënia efektive.

Meqë janë të identifikuara vështirësitë, të cilat mund t’i karakterizojnë nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale, ndërhyrja e mësimdhënies në përmirësimin dhe tejkalimin e tyre, është më se e domosdoshme për mirëqenien e nxënësve. Këto vështirësi mund të tejkalohen apo lehtësohen duke përqendruar mësimdhënien në këto fusha: do2learn.com,(2017)

- Aftësitë motorike - kanë për qëllim përforcimin e perceptimit trupor të nxënësit dhe zhvillimin e përgjithshëm të aftësive dhe shkathtësive senzo-motorike. Mësimdhënia duhet të përqendrohet në planifikimin dhe kontrollimin e zhvillimit të aftësive motorike si: zhvillimin e drejtpeshimit, koordinimit të lëvizjeve, qëndresën, fuqinë muskulore etj.
- Aftësitë e komunikimit – kanë për qëllim të shprehurit e drejtë, të qartë dhe të arsyeshëm, si: pasurimin e fjalorit, njohjen e koncepteve, shenjave, simboleve, shkronjave dhe fjalëve, si dhe zhvillimin e të menduarit.
- Aftësitë sociale - nënkuptojnë aftësitë e bashkëveprimit të nxënësve në shoqërinë në të cilin gjenden, si: aftësia për të pasur përgjegjësi, aftësia për të ndjekur rregullat shoqërore dhe aftësia për vetërespektin dhe shmangien e viktimizimit.
- Aftësitë e jetës së përditshme - qëllimi i përqendrimit në këtë fushë është pjesëmarrja aktive e nxënësve brenda mjedisit ku jetojnë, si dhe pavarësimi i tyre, që nënkupton: kujdesin personal, shëndetësor, sigurinë, udhëtimin, transportin, oraret, rutinën, përdorimin e parave, përdorimin e teknologjisë etj.

- Aftësitë kognjitive (njohëse) – kanë për qëllim aktivizimin e nxënësve që të përdorin shqisat e tyre për të pranuar realitetin që i rrethon dhe ngritjen e nivelit të njohurive.

Mësimdhënia duhet të përqendrohet në nxitjen dhe ushtrimin e të gjitha shqisave, ndjenjave, klasifikimin e problemeve, ndërlidhjen e shkaqeve, si dhe zhvillimin e funksioneve të ndryshme përmes aktiviteteve të përshtatshme. Përqendrimi në zhvillimin e këtyre aftësive duhet të jetë proces i vazhdueshëm i mësimdhënies.

METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

Për realizimin e hulumtimit është aplikuar qasje e përzier (cilësore dhe sasiore) përmes së cilës janë studiuar burimet e nevojshme lidhur me problemin e hulumtimit, janë përpunuar të dhënat dhe janë analizuar. Ndërsa, të gjeturat nga vëzhgimi janë përshkruar dhe analizuar.

Pyetjet e hulumtimit

Studimin e kam orientuar në pyetjet:

- Cilat janë specifikat e mësimdhënies së fëmijëve me dëmtime intelektuale?

Deri tek përgjigja në këtë pyetje do të arrijë përmes dy pyetjeve shtesë:

- Çfarë thotë literatura?
- Si praktikohet mësimdhënia e fëmijëve me dëmtime intelektuale në institucionet arsimore tek ne?

Popullacioni dhe mostra

Popullacion i këtij studimi janë mësimdhënësit e Qendrave Burimore për mësim dhe këshillim dhe mësimdhënësit e shkollave të zakonshme, të cilët kanë përfshirë fëmijë me nevoja të veçanta arsimore.

Mostrën e hulumtimit e përbëjnë 30 mësimdhënës të Qendrave Burimore dhe 33 mësimdhënës të shkollave të zakonshme. Ndërsa vëzhgimi është bërë në 6 klasa të Qendrave Burimore dhe në 6 klasa të shkollave të zakonshme, gjegjësisht klasë gjithëpërfshirëse.

Kriteret për përzgjedhjen e mostrës ishin që të përfshihen:

- Mësimdhënësit nga Qendrat Burimore për mësim dhe këshillim për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale;
- Mësimdhënësit e shkollave të zakonshme që kanë përfshirë nxënës me aftësi të kufizuara intelektuale në klasë;
- Mësimdhënësit e përfshirë në vëzhgim të përfaqësojnë të tria nivelet e arsimit parauniversitar në institucionet përkatëse.

Instrumentet dhe metodat

Për realizimin e hulumtimit janë përdorur:

- Pyetësorët e anketës për mësimdhënësit e Qendrave Burimore për mësim dhe këshillim, të cilat përfshijnë vetëm fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale të rënda dhe të shumëfishta. Pyetjet e pyetësorit ishin të fokusuar në strategjitë, metodat, teknikat specifike më të shpeshta, të cilat aplikohen gjatë procesit të mësimdhënies dhe qasjet specifike ndaj nxënësve;
- Pyetësorët e anketës për mësimdhënësit e shkollave të zakonshme, të cilët kanë përfshirë në klasat e tyre fëmijë me dëmtime intelektuale. Po ashtu, edhe ky pyetësor kishte pyetje të ngjashme, por duke potencuar specifikat e mësimdhënies së fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore krahasuar me nxënësit e tjerë në klasë;
- Protokollin e vëzhgimit, për vëzhgim në orët mësimore, me qëllim të mbledhjes së të dhënave për hulumtimin e specifikave të mësimdhënies. Gjatë vëzhgimit jam përqendruar tek qasjet e mësimdhënësve ndaj nxënësve, metodologjitë specifike, dokumentet

e planeve individuale të arsimit, zbatimin e tyre, dokumentacionin pedagogjik dhe dosjet e nxënësve.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Në fillim, kam shqyrtuar literaturën e nevojshme për problemin e përcaktuar, si dhe dokumentacionin vendor të politikave arsimore.

Nga literatura e shqyrtuar jam orientuar për përcaktimin e pyetjeve të pyetësorit të anketës për mësimdhënës dhe vëzhgimin në orët mësimore.

Të dhënat janë mbledhur gjatë muajve dhjetor 2016 - janar 2017, në shkollat e zakonshme, dhe shkurt – mars 2017 në Qendrat Burimore për mësim dhe këshillim.

Gjatë disa ditëve të zhvillimit të programeve të trajnimit të mësimdhënësve të shkollave të rregullta (të niveleve nga klasa 1-9,) në tri komuna, janë identifikuar mësimdhënësit, të cilët kanë të regjistruar fëmijë me dëmtime intelektuale dhe u janë shpërndarë pyetësorët e anketës anonime, duke kërkuar që të përgjigjen në pyetjet e caktuara brenda javës. Ndërsa vëzhgimi është bërë në formë lotarie tek gjashtë mësimdhënës, nga dy në secilën komunë. Në Qendrat Burimore për mësim dhe këshillim, fillimisht, përmes e-maileve janë kontaktuar drejtorët e qendrave dhe janë informuar për qëllimin e hulumtimit, metodologjinë dhe kohën e realizimit të instrumenteve në secilën qendër. Po ashtu, një javë ishte afati për përgjigje dhe grumbullimin e pyetësorëve. Mostra e mësimdhënësve është përzgjedhur në formë lotarie, sipas kriterëve të përcaktuara që të përfshihen mësimdhënësit e të tria niveleve (1-5, 6-9 dhe 10-12).

Mësimdhënësit e vëzhguar po ashtu janë përzgjedhur me metodë rasti. Në fillim të takimit me mësimdhënësit jam munduar të krijoj klimë pozitive dhe afërsi, që ata të jenë sa më të relaksuar dhe origjinalë në punën e tyre, duke diskutuar për sfidat e procesit të gjithëpërfshirjes dhe qëllimin e vëzhgimit. Kam identifikuar nxënësit me dëmtime intelektuale dhe jam ulur në fund të klasës, duke u munduar që të jem e pandikueshme në procesin e zhvillimit të orës së mësimi. Gjatë një ore mësimore kam vëzhguar qasjen e

mësimdhënësit ndaj nxënësve në përgjithësi dhe specifikat e qasjes ndaj nxënësit me dëmtime intelektuale në veçanti. Në fund të orës kam vëzhguar fletoret e dy-tre nxënësve dhe të nxënësit të fokusuar, PIA, ditarin dhe dosjet e nxënësve. Pothuajse njëjtë është zhvilluar edhe vëzhgimi i mësimdhënësve në Qendrat Burimore, vetëm se dallimi ishte fokusimi i të gjithë nxënësve në klasë.

Përveç mostrës së përfshirë në këtë hulumtim, gjatë përvojës sime si hulumtuese, kam pasur rastin të konsultohem dhe të vizitoj edhe shumë mësimdhënës, të cilët kishin të përfshirë nxënës me aftësi të kufizuara intelektuale, përvoja këto që më kanë ndihmuar në nxjerrjen e përfundimeve.

Procedura e analizës së të dhënave

Literatura e shqyrtuar gjatë punimit është cituar apo parafrazuar dhe është identifikuar referenca sipas programit APA.

Të dhënat e nxjerra nga pyetëtorët janë shënuar në platformën e programit Microsoft Office EXCEL, janë grupuar sipas ngjashmërisë së përgjigjeve dhe janë paraqitur në tabela të llogaritura në përqindje.

Të dhënat nga vëzhgimi janë përshkruar, grupuar në bazë të ngjashmërive dhe duke potencuar dallimet janë paraqitur në numra. Gjatë prezantimit të rezultateve, jam munduar që, për shkak të ndjeshmërisë së hulumtimit, të mos identifikohen mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim e as shkollat gjithëpërfshirëse.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Në Kosovë, arsimimi për fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale realizohet në dy lloje institucionesh: në shkolla të zakonshme dhe në shkolla të veçanta - të emërtuara nga MASHT-i: Qendra Burimore për mësim dhe këshillim.

Në shkolla të zakonshme arsimohen fëmijët me dëmtime të lehta intelektuale, ndërsa në shkolla të veçanta - Qendrat Burimore për mësim dhe këshillim, përfshihen fëmijët me dëmtime të rënda dhe të shumëfishta. Përcaktimi i fëmijëve për regjistrim në këto shkolla përkatësisht Qendra Burimore, bëhet përmes vlerësimit nga ekipet vlerësuese komunale. Ndërsa, brenda Qendrave Burimore funksionojnë ekipet vlerësuese të qendrave, të cilat në bazë të vlerësimit të rezultateve të arritura marrin vendime për transferimin e nxënësve në shkolla të zakonshme.

Shkollat e zakonshme, të cilat përfshijnë nxënës me dëmtime, sipas Udhëzimit Administrativ të MASHT (UA 23/2013), duhet të mbështeten nga Qendrat Burimore apo mësimdhënësit mbështetës brenda shkollave.

Në Kosovë funksionojnë tri Qendra Burimore për mësim dhe këshillim të fëmijëve me dëmtime intelektuale: në Prishtinë, në Prizren dhe në Mitrovicë.

Sipas drejtorëve të këtyre Qendrave Burimore, tani këto qendra edukojnë dhe arsimojnë fëmijët me dëmtime intelektuale të rënda dhe të shumëfishta, ndërsa rastet më të lehta i transferojnë në shkolla të rregullta, por me mbështetje të vazhdueshme të mësimdhënësve udhëtues.

Nxënësit në klasa kryesisht grupohen sipas regjistrimit në vitin shkollor. Mësimdhënësi e udhëheq mësimdhënësi i klasës. Qendrat kanë të punësuar edhe nga disa asistentë, të cilët i ndihmojnë mësimdhënësit dhe nxënësit në realizimin e aktiviteteve dhe shfrytëzimin e kohës maksimale në detyrën e caktuar. Sipas drejtorëve, numri i asistentëve është i vogël dhe nuk i plotëson nevojat e qendrave.

Mësimdhënia në këto qendra realizohet përmes dy programeve: mësimdhënia në fusha të aktiviteteve dhe mësimdhënia sipas lëndëve.

Programi “Mësimdhënia në fusha të aktiviteteve”

Programi “Mësimdhënia në fusha të aktiviteteve” është hartuar nga grupi punues i iniciuar nga MASHT-i, bazuar në nevojat e Qendrave Burimore për mësim dhe këshillim dhe është rrjedhojë e Kornizës së Kurrikulës së Kosovës, e cila potencon parimin e gjithëpërfshirjes, duke respektuar

interesimet, potencialin dhe nevojat e të gjithë nxënësve. Ky program është në cilësinë e udhëzuesit për mësimdhënës dhe ka për qëllim t’i ndihmojë mësuesit dhe edukatorët në punën e tyre të përditshme.

Sipas dokumentit “Mësimdhënia në fusha të aktiviteteve”(MASHT, 2016), “programi është i fokusuar dhe merr në konsideratë nxënësit me dëmtime të rënda dhe të shumëfishta, prandaj shumë nga parimet bazë dhe qasja e përshkruar në këtë dokument do të jetë e aplikueshme për nxënësit”(Dok. f. 9). Ky program i përgatit nxënësit për jetën e përditshme. Edhe në dokumentin “Udhëzuesi për hartimin e planit individual të arsimit për fëmijë me nevoja të veçanta arsimore”(MASHT, 2013), theksohet se mësimdhënia përmes fushave të aktiviteteve mund të organizohet për fëmijët e moshës parashkollore, por po ashtu edhe kur nuk mund të organizohet mësimdhënia sipas lëndëve mësimore për fëmijët me aftësi të kufizuara të rënda ose të shumëfishta.

Sipas programit, fushat e aktiviteteve janë të lidhura ngushtë njëra me tjetrën dhe në harmoni me literaturën e shqyrtuar (shih më lart.)

Në program janë të përcaktuara këto fusha:

- Fusha e gjuhës dhe komunikimit;
- Fusha e zhvillimit njohës;
- Fusha e zhvillimit socio-emocional;
- Fusha e zhvillimit motorik;
- Fusha e jetës së përditshme.

Mësimdhënia sipas këtyre fushave u mundëson nxënësve të zhvillojnë aftësitë dhe shkathtësitë e tyre për t’u shprehur në mënyrë verbale dhe joverbale, aftësitë sociale, njohëse, motorike dhe aftësitë për jetë të pavarur.

Për secilën fushë ekipi punues i dokumentit “Mësimdhënia në fusha të aktiviteteve” ka identifikuar objektivat e nevojshme që duhet t’i arrijë secili nxënës, për të kaluar pastaj në programin lëndor.

Këto “objektiva” (të formuluar në gjuhën e rezultateve të pritura), për secilën fushë, janë regjistruar me simbole (nga një shkronjë) dhe me numra

rendorë, ku çdo simbol përcakton një objektivë, p.sh: K1, K2.....deri në K53, që nënkupton Fushën e komunikimit dhe gjuhës (K), dhe numri rendor (1) nënkupton objektiven e parë (reagon ndaj zërit të njeriut), apo K52- mëson vjersha ritmike, ose SE8 (SE - fusha socio-emocionale dhe objektiva 8 - ka përgjegjësi personale). Objektivat në këtë formë shënohen në formularët e nxënësve.

Pas arritjes së rezultateve në fusha të aktiviteteve, sipas programit, vazhdohet mësimdhënia dhe nxënia më e avancuar, për konceptet e gjuhës shqipe dhe konceptet matematikore, po ashtu të përcaktuara me simbole, si p.sh.: GJSH1, GJSH2(GJ - gjuhë shqipe), (1, 2 - objektiva: dallon tingullin në fillim të fjalës), apo M1....M33 (për konceptet matematikore).

Mësimdhënia dhe nxënia e koncepteve janë hapa përgatitorë për programin lëndor.

Nëse objektivat e përcaktuara vlerësohen të realizuara me sukses nga ekipi vlerësues, nxënësi fillon nxënien në programin lëndor.

Përcaktimi i nxënësit për programin e fushave të aktiviteteve bëhet pas vlerësimit të nxënësit nga ekipi vlerësues i shkollës, i cili përcakton shkallën e vështirësisë në të nxënë dhe përgatit raportin për hartimin e planit individual sipas fushave. Planin individual e harton mësimdhënësi së bashku me ekipin e përcaktuar për hartimin e planit. Mësimdhënësi i klasës është përgjegjës për realizimin e mësimdhënies dhe zbatimin e PIA. Në bazë të arritjeve të nxënësit, mësimdhënësi mund të kërkojë rivlerësimin nga ekipi vlerësues dhe ekipi për hartimin e PIA, të cilët marrin vendim për kalimin e nxënësit në programin lëndor.

Sipas këtij dokumenti, mësimdhënia duhet të kalojë nëpër tri faza:

Faza e parë: Trego dhe tregoj - mësimdhënësi përcakton objektiven për një aftësi të re për një fëmijë duke i dhënë shembuj konkretë të asaj se çfarë është aftësia (çfarë duhet të dijë) dhe si ta përdorin atë;

Faza e dytë: shkathtësi të përfituara - mësimdhënësi i jep mundësi nxënësit që ta praktikojë aftësinë, derisa ai e praktikon me lehtësi atë;

Faza e tretë: mbajtja dhe gjeneralizimi - mësimdhënësi vazhdon të promovojë, ndërsa nxënësi e zbaton aftësinë në shkollë, familje dhe situata të reja.

Realizimi i këtyre fazave të mësimdhënies zhvillohet përmes metodave dhe strategjive të: demonstrimit, konkretizimit, ilustrimit, zbatimit, bashkëbisedimit, verbale dhe joverbale, lojërave dhe teknikave psikologjike, motivimit dhe përsëritjeve të shpeshta të aktivitetit deri tek përvetësimi i plotë i aftësive dhe shkathtësive nga ana e nxënësit, të përcaktuara nga mësimdhënësi në planin individual.

Për realizimin e procesit mësimor sipas këtij programi, në kuadër të dokumentacionit pedagogjik janë përcaktuar të plotësohen tre formularë:

- Formulari 1: plotësohet çdo ditë pune. Në këtë formular shënohet objektiva që duhet arritur dhe detyrat e zërthyer (hapat) për arritjen e aftësive. Është paraparë që secila detyrë mund të realizohet duke kaluar në tre hapa: shtytje fizike (SHF), shtytje verbale (SHV) dhe hap i pavarur (HP). Çdo hap i aplikuar shënohet përmes simboleve në rubrikën përkatëse. Në këtë formular bëhet edhe vlerësimi i rezultateve të nxënësit për secilën detyrë, me përqindje. Kur nxënësi arrin rezultat në nivelin mbi 60-80% në objektiven e caktuar, mund të kalojë në detyrën tjetër. Ky formular paraqet informata të detajuara për rezultatet e nxënësit.
- Formulari 2: përmbledhen rezultatet e nxënësit nga formulari 1 brenda muajit dhe i dorëzohen prindit, në mënyrë që të jetë i informuar për rezultatet e nxënësit dhe për t'i kontrolluar ato, meqë janë aktivitete të jetës së përditshme. Prindi duhet të jetë bashkëpunëtor shumë i afërt i mësimdhënësit për të koordinuar vazhdimësinë e aktiviteteve, mbikëqyrur rezultatet e nxënësit dhe mbështetur ato.
- Formulari 3: plotësohet në fund të të dy gjysmëvjetorëve dhe po ashtu nxirret përqindja (%) e përgjithshme e rezultateve të arritura, për secilën fushë.

Brenda programit “Mësimdhënia në fusha të aktiviteteve” sugjerohen edhe disa strategji, metoda, teknika të mësimdhënies, zbatimi i së cilave mundëson realizimin e suksesshëm të mësimdhënies dhe nxënies, si p.sh. Analiza e sjelljes së aplikuar (ABA), Komunikimi Alternativ dhe Augmentativ (KAA), Integrimi sensorik, Pedagogjia e Montessorit etj.

Mësimdhënia me program lëndor

Përveç programit në fusha të aktiviteteve, në Qendrat Burimore zbatohet edhe programi lëndor.

Lëndët, të cilat aplikohen në këto qendra, janë kryesisht lëndët që aplikohen në shkollat e zakonshme, sipas niveleve, në bazë të Kurrikulës Bërthamë, por të reduktuara dhe të përshtatura në planet individuale arsimore.

Ndërsa në drejtimet profesionale aplikohen edhe lëndët profesionale.

Në mësimdhënien me lëndë, ora mësimore zhvillohet në bazë të strukturës pedagogjike të orës mësimore, ka kohë të caktuar (40-45 minuta) dhe realizohet një lëndë brenda një ore mësimore.

Për vlerësimin e arritjeve të nxënësve aplikohet vlerësimi sumativ, i cili realizohet në fund të muajit, në gjysmëvjetor dhe në fund të vitit shkollor.

Dokumentacioni shkollor është i njëjtë me atë të shkollave të rregullta, përveç Planit Individual të Arsimit, i cili është dokumentacion shtesë i domosdoshëm.

Qendrat janë të pajisura me materiale didaktike në masë solide, krahasuar me shkollat e zakonshme. Mësimdhënësit prodhojnë dhe përshtatin materialet mësimore.

Rezultatet e anketës me mësimdhënësit të Qendrave Burimore për mësim dhe këshillim

Me mësimdhënësit është realizuar anketa me pyetje të hapura, u është dhënë mundësia të shprehen lirshëm me shkrim, pa prezencën e ndonjë personi, dhe pyetësorët të mbyllur, anonimë, janë dorëzuar te hulumtuesit.

Pyetësorëve u janë përgjigjur 30 mësimdhënës – në secilën qendër nga 10. Mësimdhënësit janë përzgjedhur në formë lotarie.

Pyetjet e anketës kanë kërkuar përgjigje për qasjet dhe metodologjitë e mësimdhënies së nxënësve me dëmtime.

Sipas të gjeturave, qasjet e mësimdhënësve të Qendrave Burimore janë specifike dhe u përshtaten nevojave individuale të nxënësve. Përgjigjet e ngjashme nga pyetësorët janë grupuar dhe janë paraqitur me përqindje në tabelën nr. 1.

Tabela1:Përgjigjet dominuese të mësimdhënësve për qasjet specifike ndaj nxënësve

Përgjigjet e dhëna nga mësimdhënësit për qasje ndaj nxënësve	%
I përshtatem nevojave të nxënësve, qasje konform sjelljes së nxënësit	100
Varësisht nga natyra, niveli i nxënësit, gjendja emocionale e tij	86.6
I motivoj, i lavdëroj, i shpërblej, i duartrokas, i inkurajoj	80
Kam durim, qëndrueshmëri emocionale	60
Afërsia me nxënës, ulja afër nxënësit, ofroj dashuri, buzëqeshje	73.3
Qasje individuale, varësisht nga çrregullimet e nxënësve - sipas specifikave të nxënësve	100
Kujdes dhe vëzhgim të vazhdueshëm, në çdo moment	63.3
Përdorimi i gjuhës së përshtatshme, të thjeshtësuar dhe të kuptueshme për nxënësit	83.3
Shikim në sy	53.3
Të shprehurit me anë të mimikës, gjesteve, gjuhës së shenjave, gjuhës së trupit	56.6
Flas me ton të ulët, të këndshëm, fjalë të mira, ngadalë, jo shumë gjatë,	76.6

Bashkëpunimi me prindër	90
Besoj në aftësitë e çdo nxënësi	13.3

Po ashtu, përgjigjet e mësimeve tregojnë se mësuesit e këtyre shkollave zbatojnë metodologji specifike të mësimit, krahasuar me mësimin në shkollat e zakonshme (tabela nr. 2).

Tabela 2. Strategjitë, metodat, format, teknikat specifike të mësimit

Përgjigjet e mësimeve për strategji, metoda, teknika të mësimit	%
Plani Individual i Arsimit (PIA)	100
Metoda e bashkëbisedimit, demonstrimit, verbale, joverbale, e ilustrimit, konkretizimit, vëzhgimit, ndërveprimit, hap pas hapi, audio-vizuele, analitike-sintetike, praktike	93.3
Forma individuale, çifte, grupe	100
Projekteve tematike, PECS*, KAA*, Bowen* nxënësi në qendër, tregimit, eksperimentimit, diskutimit, modifikimit, lodrat logjike, terapia e lojës,	63.3
Ditari dypjesësh, INSERT, kllaster, degëzimi, Diagrami i Venit, familja e fjalëve, pema e mendimeve	53.3
Koha shtesë për kryerjen e detyrës, stimulim i shprehjes së lirë, detyra në hapa të vegjël	63.3
Thjeshtësimi i nevojshëm, modifikim i detyrave	83.3
Portfoliot e nxënësve, ushtrime dhe përsëritje të shumta	83.3
Mjete didaktike vizuale, mjete konkretizimi, copëza të përziera	56.6
Përdorimi i kompjuterit, i projektorit	26.6

Vlerësimi i përditshëm – plotësimi i formularëve (1,2,3 me %), inkurajimi në vetëvlerësim	53.3
Modifikimi i testeve sipas aftësive	0.66

*metoda

*PECS - Sistemi i komunikimit me shkëmbim të fotografive;

*KAA - Komunikimi Alternativ dhe Augmentativ;

*Bowen - manipulim me materiale të buta.

Vëzhgimi në klasa të Qendrave Burimore

Vëzhgimi është realizuar në gjithsej 6 klasa, nga 2 klasa në secilën Qendër Burimore, brenda një ore mësimore.

Në këto qendra, nuk kam vërejtur dallime të theksuara në pikat e vëzhgimit tim, përveç dallimit se në dy shkolla nxënësit ishin të grupuar sipas regjistrimit në vitin shkollor dhe moshës së përafërt kronologjike. Në këto shkolla, mësimi realizohej varësisht nga nivelet e nxënësve edhe me dy programet brenda një klase: në fusha të aktiviteteve dhe mësim lëndor. Në klasat që punonin me dy programe (3 klasa), përveç mësimdhënësit kryesor, punonin edhe mësimdhënësit mbështetës, gjegjësisht asistenti. Ndërsa, në shkollën tjetër (në klasat të cilat është kryer vëzhgimi) nxënësit ishin të grupuar sipas aftësive dhe programeve mësimore: veçmas nxënësit me program lëndor dhe veçmas ata në fusha të aktiviteteve. Në programin sipas fushave të aktiviteteve punonin në çdo klasë nga dy mësimdhënëse (me nga 4-7 nxënës).

Në këto klasa, sipas protokollit të vëzhgimit, kam vëzhguar: organizimin e orës dhe metodologjitë e mësimdhënies, mjetet dhe materialet mësimore, planet individuale dhe dokumentacionin pedagogjik. Në fund të orës jam konsultuar me mësimdhënësit dhe kam marrë edhe informata të tjera të nevojshme. Bazuar në vëzhgimin e realizuar në të gjitha orët mësimore, kam nxjerrë këto rezultate të përgjithshme:

Organizimi i orës mësimore

Qasja individuale kryesisht dominonte te secili mësimdhënës. Që në fillim të orës, mësimdhënësit afroheshin tek të gjithë nxënësit - me radhë, duke i kontrolluar detyrat apo duke i përsëritur, përmirësuar, ushtruar ose caktuar detyra të reja (varësisht nga planifikimi i tyre). Mirësjellja, afërsia, komunikimi i thjeshtë me nxënës, ishin karakteristika të mësimdhënësve. Orët mësimore, në përgjithësi, nuk kishin një strukturë pedagogjike të zakonshme, por një strukturë kohore individuale, ku nga një pjesë e kohës (herë pas here) ndahej për secilin nxënës gjatë një ore mësimore.

Në programin sipas fushave të aktiviteteve, nxënësit angazhoheshin në aktivitete të caktuara sipas hapave (3 klasa), ndërsa në klasat me dy programe, një grup i nxënësve mësonin aftësitë e caktuara sipas fushave (nga 3-4 nxënës) dhe një grup mësim sipas lëndëve (gjuhë shqipe dhe matematikë). Aktivitetet i fillonin mësimdhënësit kryesorë të klasës, sipas planeve individuale dhe planifikimeve në formularin 1, ndërsa mësimdhënësi mbështetës-asistenti i mbështet të gjithë nxënësit me radhë, duke ndarë nga një pjesë të caktuar të kohës për secilin nxënës.

Mjetet dhe materialet mësimore

Klasat e vëzhguara ishin të pajisura me materiale mësimore të përshtatura dhe të prodhuara nga mësimdhënësit. Në klasa kryesisht vëreheshin materiale të plastifikuara, si: shkronja, fjalë dhe tekste të shkurta, numra, fotografi dhe figura të ndryshme, mjete gjeometrike, materiale të ndryshme nga druri, plastika, penj, plastelinë, tekste mësimore etj.

Planet individuale të arsimit (PIA)

Mësimdhënësit kishin të hartuar planet individuale për secilin nxënës, në formën e caktuar nga MASHT-i. Për nxënësit me programin e fushave të aktiviteteve PIA ishte hartuar për secilin nxënës dhe secilën fushë, ndërsa për nxënësit me program lëndor planet ishin hartuar varësisht nga përcaktimi i ekipeve vlerësuese të shkollave, bazuar në nevojat e nxënësve - kryesisht për lëndën e Gjuhës shqipe dhe lëndën e Matematikës.

Sipas mësimdhënësve, forma aktuale e PIA-s nuk është e përshtatshme për programin në fusha të aktiviteteve.

Dokumentacioni pedagogjik

Mësimdhënësit, përveç PIA-s, kishin të plotësuar formularët 1, 2 dhe 3, në të cilët kishin bërë vlerësimin e nxënësve përmes llogaritjes me përqindje (%), si dhe ditarët e klasës, të cilët ishin plotësuar me nota numerike (vlerësim sumativ).

Sipas mësimdhënësve, ditari është dokument i panevojshëm për programin në fusha të aktiviteteve, pasi që bëhet planifikimi dhe vlerësimi përmes PIA-s dhe formularëve.

Rezultatet e hulumtimit me mësimdhënës gjithëpërfshirës në shkollat e zakonshme

Hulumtimi është realizuar me mësimdhënës në tri komuna: Prishtinë (16 mësimdhënës), Hani i Elezit (6 mësimdhënës) dhe Drenas (11 mësimdhënës).

Pyetjet në pyetësor ishin të ngjashme me ato të mësimdhënësve në Qendrat Burimore, por potencojë për nxënësin me nevoja të veçanta arsimore.

Sipas të gjeturave, mësimdhënësit e komunës së Prishtinës bashkëpunojnë me mësimdhënës mbështetës të shkollës apo të Qendrës Burimore, ndërsa mësimdhënësit e komunës së Drenasit, 27 % kanë deklaruar se bashkëpunojnë me mësimdhënës mbështetës. Në komunën e Hanit të Elezit asnjëri nga mësimdhënësit (0%) nuk ka bashkëpunim dhe mbështetje nga mësimdhënësit mbështetës apo dikush tjetër jashtë shkollës.

Të gjithë mësimdhënësit kanë ndjekur së paku nga një program trajnimi për gjithëpërfshirje.

Të gjeturat tregojnë se qasjet e mësimdhënësve ndaj nxënësve me dëmtime intelektuale kryesisht janë më specifike, krahasuar me nxënësit e tjerë në klasë. Përgjigjet e përafërta janë grumbulluar dhe paraqitur në tabelën nr. 3.

Tabela3: Përgjigjet e mësimitdhënësve për qasjet specifike ndaj nxënësve me NVA

Përgjigjet e dhëna nga mësimitdhënësit për qasje ndaj nxënësve	%
Sillem mirë, butësisht, i afrohem, e motivoj, e ledhatoj, të kënaqet	100
E përfshij në aktivitete, më pak detyra	72.7
E korrigjoj, e ngrit vetëbesimin	36.3
I përshtatem nivelit të tij, sipas nevojave të nxënësve	87.3
Përgatitja e nxënësve për pranim, socializim dhe ndihmë për nxënës me nevoja të veçanta	100
Bashkëpunoj me prindër	48.4
Nuk e krahasoj me të tjerët, krejt ndryshe, qasje tjetër, duhet shumë kohë, kujdesem për vendin ku ulet (grupin)	24.2
E trajtoj njësoj me të tjerët	0.90
I ndihmoj në çdo rast, në përdorimin e mjeteve mësimore	51.5
Kujdes të veçantë, për higjienën personale	12.1

Sipas të gjeturave, mësimitdhënësit aplikojnë strategji, forma, metoda, materiale mësimore specifike për punë me fëmijë me aftësi të kufizuara intelektuale dhe posaçërisht kanë potencuar se: punojnë në formë individuale me nxënës me nevoja të veçanta, iu nevojitet më shumë kohë dhe zbatojnë metoda të veçanta, varësisht nga nevojat e nxënësit.

Tabela 4. Strategjitë, metodat, format, teknikat specifike të mësimitdhënies sipas mësimitdhënësve përfshirës

Përgjigjet e mësimitdhënësve për strategji, metoda, teknika të mësimitdhënies	%
Plani Individual i Arsimit (PIA)	69.6

Forma individuale, grupore	100
Më shumë kohë për detyra	87.3
Vlerësimi sipas nivelit të tij, stimulues, me numra	72.7
Mjete dhe materiale të ndryshme mësimore, figura, tiketa, figura magnetike,	51.5
Punë individuale	100
Ia përshtati detyrat, më shumë ndihmë	87.3
Metoda e ilustrimit, demonstrimit, kategorizimit, vëzhgimit, testimit, diskutimit, përshtatjes, puna me tekste, përmes lojës etj.	90.9
Aktivitete plotësuese	12.1
Varësisht nga aftësitë e nxënësit, nga disponimi i nxënësit	48.4

Vëzhgimi në klasa gjithëpërfshirëse

Vëzhgimi është realizuar në 6 klasa gjithëpërfshirëse, në secilën komunë nga dy klasa.

Në klasat gjithëpërfshirëse vëzhgimi është përqendruar në akomodimin e nxënësit me dëmtime intelektuale, përfshirjen në aktivitete dhe formën individuale të mësimdhënies, PIA dhe dosjet e nxënësve.

Akomodimi i nxënësve me nevoja të veçanta arsimore

Të gjithë mësimdhënësit e klasave gjithëpërfshirëse i kanë kushtuar rëndësi akomodimit të nxënësve, duke i ulur ata në vende dhe grupe të përshtatshme si: afër tabelës, në grup me të tjerët, me shokë të cilët i mbështesin në realizimin e detyrave dhe klimë pozitive për nxënësit.

Mësimdhënia grupore dhe individuale

Gjatë vëzhgimit kam vërejtur se në dy klasa në të cilat zhvilloheshin lojëra, përveç mësimdhënësve, të cilët iu kushtonin kujdes të veçantë, edhe nxënësit

angazhoheshin në përfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta, duke i ofruar, orientuar dhe ndihmuar ata. Ndërsa, në katër klasa të tjera kam vërejtur se mësimdhënësit për një kohë të shkurtër iu caktonin nxënësve detyra individuale, të veçanta, me shkrim, i angazhonin ata dhe në kohën tjetër, nuk i përfshinin në aktivitetin kryesor me të tjerët në klasë.

Plani Individual i Arsimit

Mësimdhënësit e vëzhguar, 3 nga ta kishin të hartuar dokumentin e PIA-s, por që pjesërisht ishin duke i zbatuar. Hartimi i tyre ishte i mangët, por kishte dallime edhe në zbatimin e tyre. 2 nga mësimdhënësit PIA-n e kishin hartuar së bashku me mësimdhënësit mbështetës dhe 1 PIA-n e kishte hartuar vetë. Ndërkaq, 3 mësimdhënësit nuk kishin hartuar PIA dhe 2 nga ta nuk kishin njohuri për dokumentin zyrtar të PIA-s. Mirëpo, të gjithë deklaroheshin se punojnë individualisht me nxënës, duke iu përshtatur mundësive të tyre.

Materialet mësimore

Të gjithë nxënësit e përfshirë punonin me materiale të veçanta mësimore, krahasuar me nxënësit e tjerë në klasë: me tekstin Abetare (2 mësimdhënësit të klasave 2,3) apo me materiale të prodhuara, të thjeshtësuara dhe të përshtatura (nga lënda e Gjuhës - shkronjat apo numrat e thjeshtë në lëndën e Matematikës).

Dosjet e nxënësve

Të gjithë mësimdhënësit e vëzhguar kishin të grumbulluara punime të nxënësve në dosjet e tyre. Dosjet kryesisht përmbanin punime nga lënda e Gjuhës shqipe, Matematikës, Artit figurativ dhe Punime dore. Mësimdhënësit, gjatë prezantimit të dosjeve, potenconin përparimin e ngadalshëm të nxënësve.

Vlerësimi i nxënësve

Të gjithë nxënësit e vëzhguar ishin të regjistruar në ditarët e klasës dhe të vlerësuar me nota sikurse edhe nxënësit e tjerë, por të gjithë mësimdhënësit deklaroheshin se notat janë stimuluese, bazuar në arritjet individuale dhe nuk pasqyrojnë nivelin krahasues të klasës, sepse nuk mund të krahasohen me nivelin e rezultateve të nxënësve të tjerë në klasë.

Gjatë vëzhgimit kam vërejtur se në 2 klasa dëmtimet e nxënësve ishin të rënda dhe të shumëfishta, por mësimdhënia ishte me program lëndor dhe me nxënësit nuk punohej sipas fushave të nevojshme në përgatitje për jetën e përditshme.

PËRFUNDIME

Bazuar në rezultatet e hulumtimit, mund të konkludoj se fëmijët me aftësi të kufizuara intelektuale karakterizohen me vështirësi të caktuara të funksionimit. Me mbështetje të përshtatshme dhe të vazhdueshme, mund të përmirësohet edhe pozita e tyre në shoqëri. Varësisht nga niveli i dëmtimit, mësimdhënia duhet të përqendrohet në zhvillimin e aftësive dhe shkathtësive në këto fusha: gjuhës dhe komunikimit, socio-emocionale, motorike, njohëse dhe jetës së përditshme.

Sipas akteve nënligjore të Ministrisë së Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, në Kosovë, arsimimi i nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale zhvillohet në dy lloje institucionesh: shkolla të zakonshme (nxënësit me dëmtime të lehta) dhe Qendra Burimore për mësim dhe këshillim (nxënësit me dëmtime të rënda dhe të shumëfishta).

Ekipet vlerësuese që funksionojnë në disa komuna, në bazë të vlerësimit të nivelit të dëmtimit, rekomandojnë për llojin e institucionit në të cilin duhet arsimuar fëmija. Por, sipas të gjeturave në terren, në disa komuna nuk funksionojnë këto ekipe dhe shumë nxënës regjistrohen në shkollë pa hyrë në procesin e vlerësimit. Këta nxënës nuk janë të identifikuar dhe të mbështetur nga askush tjetër, përveç mësimdhënësit apo shkollës.

Mësimdhënësit gjithëpërfshirës në shkollat e zakonshme duhet të mbështeten nga mësimdhënësit mbështetës të Qendrave Burimore apo mësimdhënësit mbështetës brenda shkollës. Mirëpo, në terren janë identifikuar mësimdhënës të komunave dhe të shkollave, të cilat nuk kanë informata për mundësinë e shërbimeve mbështetëse.

Mësimdhënësit gjithëpërfshirës deklarojnë se zbatojnë qasje dhe metodologji specifike për nxënësit me aftësi të kufizuara intelektuale - krahasuar me nxënësit e tjerë në klasë. Por, sipas të gjeturave, mësimdhënësit gjithëpërfshirës nuk përqendrohen në fushat funksionale të të mësuarit. Disa nga mësimdhënësit gjithëpërfshirës, edhe pse vërehej se punojnë individualisht me nxënësin, nuk hartojnë PIA dhe nuk i përfshijnë nxënësit në të gjitha aktivitetet e klasës.

Qendrat Burimore për mësim dhe këshillim përfshijnë nxënësit me dëmtime të rënda dhe të shumëfishta. Këto qendra zbatojnë dy programe të mësimdhënies: programin “Mësimdhënia në fusha të aktiviteteve” dhe “Programin lëndor”. Programi “Mësimdhënia në fusha të aktiviteteve” është i arsyeshëm për mësimdhënien e fëmijëve me dëmtime intelektuale të rënda dhe të shumëfishta dhe në harmoni edhe me burimet e shfrytëzuara.

Mësimdhënia në fusha të aktiviteteve i përgatit nxënësit për jetën e përditshme, por jo edhe në ngritjen e nivelit të njohurive akademike. Modeli aktual i PIA-s dhe dokumenti i ditarit nuk janë dokumente të përshtatshme për mësimdhënien në fusha të aktiviteteve. Formularët 1,2 dhe 3 i plotësojnë nevojat e programit për planifikim dhe vlerësim.

Programi lëndor zhvillohet me strukturë të njëjtë sikurse në shkollat e zakonshme, por me përshtatje përmes PIA-s.

Në dy Qendra Burimore nxënësit grupohen në klasa sipas moshës kronologjike dhe regjistrimit në vitin shkollor. Në disa raste, mësimdhënia brenda klasës zhvillohet në të dy programet, varësisht nga niveli i nxënësve ndërsa në një Qendër Burimore nxënësit grupohen sipas programeve të mësimdhënies. Mësimdhënësit punojnë në intervale kohore të caktuara me secilin nxënë. Për ta shfrytëzuar kohën maksimalisht për nxënie, nevojitet mbështetje individuale gjatë tërë kohës. Numri i asistentëve në qendra është shumë i vogël për t’i përmbushur nevojat e nxënësve.

Në fund, mund të konkludoj se mësimdhënia e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale kërkon qasje dhe metodologji specifike - sipas vështirësive të nxënësve. Qasje dhe metodologji specifike, gjatë procesit të mësimdhënies, zbatohen edhe në institucionet arsimore në Kosovë. Por,

çfarë janë rezultatet e mësimdhënies në arritjen e cilësisë së nxënësve dhe zhvillimin e potencialeve të tyre mbetet çështje për t'u trajtuar në të ardhmen.

Sipas rezultateve të hulumtimit, rekomandoj:

1. Të funksionojnë ekipet vlerësuese profesionale në të gjitha komunitat, të përcaktojnë standarde të arritshmërisë së nxënësve bazuar në vlerësimin e tyre, si dhe të kërkojnë përgjegjësi dhe llogaridhënie nga shkollat për rezultatet e nxënësve me aftësi të kufizuara intelektuale;
2. T'i kushtohet rëndësi angazhimit të asistentëve;
3. Mësimdhënësit gjithëpërfshirës të përqendrohen edhe në korrigjimin e fushave të caktuara funksionale, varësisht nga vështirësitë e nxënësit, në mënyrë paralele me mësimdhënien lëndore.

BIBLIOGRAFIA

1. Booth, Toni & Ainscow (përshtatur nga Dr. Naser Zabeli, MA Lulavere Behluli), 2011, *Indeksi për gjithëpërfshirje, Prishtinë, Save the Children.*
2. Dragoti, Edmond, 2007, *Psikologjia Sociale, Toena, 'Tiranë'.*
3. *Konventa mbi të Drejtat e Personave me Aftësi të Kufizuara, 2007, (e përkthyer) UNESCO.*
4. MASHT, *Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, gusht 2011, Prishtinë.*
5. UNICEF, *Konceptualizimi i Arsimit Gjithëpërfshirës dhe Kontekstualizimi i tij brenda Misionit të UNICEF, broshura 1, 20015, Prishtinë.*
6. MASHT, *Ligji për Arsimin Parauniversitar, 2011, Prishtinë.*
7. Memedi, Dr. Buniamin: 2014, *Vështirësitë në të mësuar tek nxënësit të përfshirë në sistemin e rregullt arsimor, 'ArbëriaDesign', Tetovë.*

8. Musai, Dr. Bardhyl, 1999, *Psikologji edukimi*, 'Pegi', Tiranë.
9. MASHT, *Mësimdhënia në fusha të aktiviteteve*, 2015, Prishtinë.
10. UNICEF, *Përkufizimi dhe Klasifikimi i Aftësisë së Kufizuar*, broshura 2, 2015, Prishtinë.
11. MASHT, *Plani Strategjik për gjithëpërfshirjen e nxënësve me nevoja të veçanta 2016- 2021*, Prishtinë.
12. MASHT, *Plani Strategjik për zhvillimin e Arsimit në Kosovë 2017-2021*, Prishtinë.
13. Seppovaara.Dr.Ritta, 20.11.2002, *ligjëratë, Moduli."Dëmtimet intelektuale"*, Prishtinë.
14. MASHT, *Udhëzues për hartimin e Planit Individual të Arsimit për fëmijë me nevoja të veçanta arsimore'*, 2013, Prishtinë.
15. MASHT, *Udhëzim Administrativ: Nr. 18/2013 Përdorimi i Planit Individual të Arsimit*, Prishtinë.
16. MASHT, *Udhëzim Administrativ: Nr.23/2013, Qendrat Burimore*, Prishtinë.

Faqe interneti

- *American Institute for learning and Human Development(2017): Presentations by Dr. Thomas Armstrong, marr nga <http://www.institute4learning.com/presentations.php>, shkarkuar më 12.06.2017*
- *European Agency for Development in Special Needs Education (2012) Profile of Inclusive Teachers.Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, shkarkuar më 04.06.2017*
- *Kefallinou, A. (2015). Empowering Teachers to promote inclusive education, marrë nga: <https://www.european-agency.org/news/empowering-teachers-a-project>, shkarkuar më 12.06.2017*
- *<http://nichcy.org/disability/specific/intellectual>, shkarkuar më 17.04.2017*

- *Tammy Reynolds, B.A., C.E. Zupanick, Psy.D. & Mark Dombeck, Ph.D.: Effective Teaching Methods For People With Intellectual Disabilities, (May 21, 2013), marrë nga:*
- *The Arc. What Is an Intellectual Disability?, marrë nga: <http://www.thearc.org/page.aspx?pid=2448>, shkarkuar më 21.04.2017*
- *<https://www.mentalhelp.net/articles/effective-teaching-methods-for-people-with-intellectual-disabilities/>, shkarkuar më 12.3.2017*
- *<http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.WRlpzkWGPIU>, shkarkuar më 04.05.2017*
- *<http://do2learn.com/disabilities/CharacteristicsAndStrategies/IntellectualDisabilityStrategies.html>, shkarkuar më 22.05.2017*
- *<http://www.projectidealonline.org/v/intellectual-disabilities/>, shkarkuar më 05.06.2017*
- *<http://www.parentcenterhub.org/repository/intellectual/>, shkarkuar më 08.06.2017*
- *<https://www.european-agency.org/sites/default/files/>, shkarkuar më 09.06.2017*

MËSIMDHËNIA E LETËRSISË NË EDUKIMIN E NXËNËSVE NË ARSIMIN E MESËM TË LARTË NË KOSOVË

Safete Statovci-Shala

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Safete.Shala@rks-gov.net

Recenzent: Prof.asoc. Myrvete Dreshaj-Baliu

Abstrakt

Qëllimi kryesor i këtij studimi është të dalë në pah rëndësia thelbësore që ka lënda e Letërsisë, veçanërisht në shkollimin e mesëm të lartë, për shkak të moshës më të ndjeshme të nxënësve në edukimin dhe në formimin e përgjithshëm të tyre, në formimin e personalitetit të nxënësve dhe në të kuptuarit e rëndësisë së leximit edhe për formimin e tyre profesional. Pastaj, qëllime të tjera dhe objektiva, të cilat synohen të arrihen nëpërmjet kësaj lënde mësimore në këtë nivel shkollimi, janë edhe arritja e një kulture të qëndrueshme leximi të nxënësit, duke ua bërë me dije se leximi është “ruga mbretërore” për formimin e tyre intelektual, pavarësisht profesionit që do ta zgjedhin.

Në përgatitjen e këtij studimi janë përdorur metoda të ndryshme, të kombinuara, të cilat kanë mundësuar arritjen e qëllimeve të parapara me këtë punim. Kam përdorur metodën e analizës teorike, metodën deskriptive, metodën krahasimtare, pastaj metodat induktive dhe deduktive, si dhe atë statistikore.

Popullacioni i këtij hulumtimi janë mësimdhënësit dhe nxënësit e shkollave të mesme të larta, nga disa rajone të Kosovës. Mostrën e përzgjedhur e përbëjnë 200 nxënës dhe 20 mësimdhënës të disa komunave të Kosovës. Në realizimin e hulumtimit janë përdorur pyetësorë për nxënës dhe intervistë e strukturuar për mësimdhënës të SHML-së.

Duke e ditur rolin që ka letërsia në edukimin e nxënësve, edhe qasja e mësimdhënësve ndaj njësive të caktuara mësimore nga letërsia duhet të jetë e veçantë, në mënyrë që të dalin në pah mesazhe të fuqishme edukative dhe kulturore, që ndikojnë në formimin e përgjithshëm të nxënësve.

Kështu që, krahas kërkesave që nxënësit të zhvillohen si personalitete, të mësojnë dhe të marrin pjesë aktive në shoqëri, është me rëndësi ta kuptojnë edhe rëndësinë e formimit të tyre shpirtëror e moral, si komponentë e domosdoshme për një personalitet të kompletuar.

Fjalët çelës:: *Letërsi, përjetim shpirtëror, mësimdhënie, edukatë, kulturë gjuhe..*

Abstract

The aim of this study is to highlight the crucial importance of literature as a school subject, especially in upper-secondary education due to the more sensitive age of students in their education and overall formation; in their personality and in understanding the importance of reading for their professional development. The other goal and objective that is intended to be achieved through this school subject at this level of education is the achievement of a sustainable reading culture to the student, suggesting that reading is the "royal path" for their intellectual formation, despite the profession they will choose in the future.

This study is built upon different combined methods, which enabled the achievement of the foreseen goals in this paper. Thus, we used theoretical, descriptive, comparative, inductive, deductive, and statistical methods.

Teachers and upper-secondary school students from different regions of Kosovo were part of it. The selected sample consisted of 200 students and 20 teachers. In conducting the research, we used questionnaires (for students) and structured interviews (for teachers).

By knowing the role that literature as a school subject plays in educating students, even the teachers' approach to certain literature units must be unique in order to highlight powerful educational and cultural messages that influence the overall formation of students.

Therefore, in addition to the requirements for students' development as personalities, and their participation actively in society, it is crucial to understand the importance of their spiritual and moral formation as a necessary component for a complete personality.

Key words: *Literature, spiritual experience, teaching, education, language culture.*

I. HYRJE

Letërsisë ka një rol thelbësor për formimin shpirtëror të nxënësve atë njerëzor dhe bën fisnikërimin e shpirtit të tyre; sinqeritetin, humanizmin, solidaritetin, ndjeshmërinë, gatishmërinë për shprehje emocionale. i pasurim i ndjenjave emocionale, letërsia drejtpërdrejt ndikon në kultivimin e ndjenjave emocionale të nxënësve, duke i bërë më të ndjeshëm, më të ndikuar ndaj padrejtësive të ndryshme, më të dashur, më miqësor, më reflektues për jetën dhe punën. Edhe si burim specifik i njohurive: letërsia ndikon edhe si burim njohurish të ndryshme: duke lexuar tekste letrare të

zhanreve të ndryshme nxënësit i zgjerojnë horizontet e tyre të dijes dhe pasurohen me informata të shumta nga lëmenj të ndryshëm.

Të gjitha progamet mësimore të letërsisë në shkollat e mesme të lartapërmbyjnë kërkesa të të përcaktura për leximin shprehës dhe kulturën e të lexuarit.

„Leximi shprehës është arti i të lexuarit (interpretuarit) në kushtet e shkollës, prandaj të mësuarit e shprehive të tij ndërthuret me të mësuarin e ligjeve të leximit

artistik, që është arti i mishërimit të veprës letrare me fjalën e gjallë”.(Karamitri 2001,f.33). Dihet se çdo lëndë mësimore ka një plan realizimi dhe një program të përcaktuar, në të cilin janë paraparë objektiva të caktuar dhe rezultatet e realizimit të këtij plani e programi në fund të çdo viti shkollor. Së këndejmi u mbetet mësimdhënësve që në punën e tyre gjatë orëve të parapara mësimore t’i realizojnë këto njësi mësimore, duke mundur vetëm me përkushtim, angazhim dhe kreativitet të theksuar gjatë zhvillimit të një ore mësimore. Atraktiviteti dhe kreativiteti, si dy kategori sa objektive, po aq edhe subjektive, varen nga shkalla e seriozitetit të mësimdhënësit gjatë një ore mësimore, nga përdorimi i teknikave të reja shpjeguese, nga interaktiviteti i tyre në komunikim me nxënës si dhe nga arritja e motivimit proaktiv të nxënësve në orën mësimore.

Këto kërkesa nuk duhet kuptuar vetëm në nivel literature, por duhet insistuar në zbatimin e tyre, gjithherë kur kjo është e mundur, pra në orët mësimore që lejojnë një mundësi të tillë, e kjo varet ekskluzivisht nga qasja e mësimdhënësit, nga përgatitja e tij e gjithëmbarshme dhe nga ndjenja e përgjegjësisë që kanë për misionin e tyre, ngase kontrolli institucional do të duhej të ishte motivimi i fundit për realizimin e kërkesave të tilla në procesin mësimor. Në këtë kontekst, avancimi i vazhdueshëm i mësimdhënësve (sado që më e preferueshme dhe pakrahasimisht më e dobishme do të ishte një vetavancim i përditshëm i mësimdhënësve) është kërkesë dhe domosdoshmëri për arritje të rezultateve më të mira, më të rëndësishme e më domethënëse në mësimdhënien e letërsisë në shkollimin e mesëm të

lartë. Ngase njohja me vlerat e letërsisë nga nxënësit ndikon në mënyrë të drejtpërdrejtë në formimin e tyre njerëzor e intelektual, por veçanërisht në përvetësimin e kulturës së leximit dhe të asaj të shkrimit, si parakushte për arritje në formimin profesional dhe të përgjithshëm të nxënësve në rrugën e tyre jetësore.

Prandaj, letërsia ka misionin që t’ia bëjë të qartë secilit të ri rolin pozitiv që ka edukata për njeriun, se ajo dhe vetëm ajo e bën njeriun të ndihet mirë dhe i lumtur, se vetëm me një edukatë të shëndoshë njeriu ka perspektivë shoqërore të dinjitetshme, se nga një njeri i edukuar përfiton e gjithë shoqëria dhe vendi nesër, duke i dhënë kuptimin që duhet ta ketë një njeri i kohës, me pamje bashkëkohore dhe me ide progresive. Të riut duhet t’i bëhet e qartë se vetëm nga vlerat pozitive që karakterizojnë njeriun e formuar intelektualisht dhe moralisht shoqëria do të përfitojë në të ardhmen, se në emër të modernitetit në asnjë mënyrë nuk guxon të shfaqen tipare të kundërta me edukatën, se vetëm një i ri i edukuar do të arrijë të bëhet pjesëtar i denjë i shoqërisë së nesërme.

Letërsia ndihmon që të zhvillohet te nxënësi respekti për mjedisin, derisa mësimdhënësit duhet t’u japin prioritet aspekteve letrare që prekin këtë çështje, duke dhënë shembuj konkretë të përparësive që sjell një kulturë e lartë dhe e përgjegjshme e sjelljes sonë ndaj ambientit që na rrethon, si një reflektim dhe pasqyrim i drejtpërdrejtë i kulturës së përgjithshme të shoqërisë sonë.

II. KONTEKSTI TEORIK

Letërsia në përgjithësi e ajo shqipe në veçanti kanë një rol shumë të rëndësishëm në planifikimin dhe vlerësimin e mësimdhënies dhe mësimnxënies. Lënda e letërsisë dhe tekstet shkollore të letërsisë për arsimin e mesëm, për nxënësit e klasave X – XI, kanë rëndësi të madhe për zhvillimin emocional të nxënësve. Libri shkollor i lëndës së Letërsisë hartohet duke u bazuar në Kurrikulën e Arsimit të Republikës së Kosovës dhe në planet e programet për Gjuhën dhe Letërsinë Shqipe të miratuara nga

Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë e Republikës së Kosovës. Roli i tekstit të letërsisë në procesin edukativo-mësimor pa dyshim se është i rëndësishë së madhe, edhe pse për këtë aspekt janë dhënë vlerësime të ndryshme, nga ato superlative, deri te një relativizim modest, por që gjithmonë është konsideruar si i rëndësishë së padiskutueshme dhe shumë domethënëse. Pa dyshim se një mësimdhënie e mirë është parakusht për arritje të nxënies së suksesshme nga nxënësit. E pa këtë nivel të kënaqshëm të mësimnxënies nuk mund të thuhet se një mësimdhënës që organizon dhe realizon objektivat e një ore mësimore me metoda të caktuara.

“Metodika e letërsisë është disiplinë e mëvetësishme metodike, në kuadër të Metodikës së gjuhës shqipe, e cila ka për objekt studimi zbulimin, njohjen dhe shpjegimin e ligjësive të përparimit të teorisë dhe të praktikës, të formimit të kulturës së leximit të nxënësit, të vlerave të krijimit letrar nga këta, si parakusht për të formuar kulturën elementare nga letërsia, e cila duhet të brumoset akoma më shumë në shkollat e mesme mëtoj”. (Brada 2005, f.368).

Pa dyshim se edhe historia e teksteve në gjuhën shqipe është e lidhur dhe e varur drejtpërdrejt nga fati i popullit, me proceset e përgjithshme historike, shoqërore e politike, kulturore e arsimore, ndjek këmba-këmbës zhvillimin ekonomik, me një fjalë ajo del ngushtë e lidhur me jetën tonë kombëtare nëpër shekuj.

„Mbështetur në planet dhe programet e letërsisë shqipe nëpër shkollat tona, por edhe në ato të Shqipërisë, të Maqedonisë dhe të Malit të Zi, “nuk ka një terminologji të unifikuar, që do t’i paraprinte një qëndrim i përbashkët unifikues rreth përmbajtjeve letrare, sidomos rreth terminologjisë se si ta quajmë letërsinë tonë kombëtare: letërsi shqipe apo letërsi shqiptare”(Qosja 2008, f. 11).

Në këtë kontekst, mësimdhënësi duhet të arrijë edhe një objektivi tjetër: gjatë orës mësimore duhet të mbajë kureshtjen dhe interesimin e nxënësve në nivelin më të lartë të mundshëm, duke qenë atraktiv në shpjegim dhe duke interpretuar bindshëm dhe me ndjesi çështjet më të rëndësishme të njësive mësimore. Kjo nuk është çështje e lehtë, por menaxhimi i mirë i orës

mësimore dhe interpretimi gati artistik i njësisë mësimore nxit interesimin e nxënësve për ta përvetësuar përmbajtjen e saj, njëkohësisht duke i stimuluar nxënësit që të jenë aktivë dhe të interesuar për nxënie të fakteve që shtjellohen.

Letërsia është një veprimtari njerëzore që unifikon si asnjë tjetër në një mendje dhe zemrën e njeriut, arsyen dhe ndjenjën, përkatësisht letërsia përbën atë që mund të quhet plotëni e botës njerëzore. Nëpërmjet saj pasurohet mendja, por fisnikërohet edhe shpirti i njeriut.

Nga ana tjetër, letërsia si lëndë mësimore është e përfshirë në të gjitha kategoritë e shkollave tona, që prej klasës së parë e deri në nivelin më të lartë, me përmbajtje letrare adekuate, të gjykuara si të përshtatshme për moshën e nxënësve dhe të domosdoshme për kërkesat e kohës. Cilësia e këtyre përmbajtjeve edhe mund të diskutohet, duke pasur parasysh faktin se hartimi i një teksti letrar dhe, jo vetëm letrar, është punë e vështirë, e cila kërkon njohje të thella letrare dhe përgjithësisht krijuese, hiq ato teknike që nuk janë më pak të rëndësishme për produktin final të librit. Në radhë të parë teksti letrar duhet të paraqesë koncepte të drejta për letërsinë dhe në këtë aspekt, krahas përbërësve të tjerë, është i pazëvendësueshëm.

“Prandaj del se qëllimi i një teksti të letërsisë për nevojat e shkollës, veç tjerash, është:

- zhvillimi i aftësive për të përjetuar të bukurën;
- zbulimi i vlerave estetike, etike, gjuhësore e stilistike;
- zhvillimi i kulturës së të shprehurit;
- zhvillimi i aktiviteteve mendore dhe i aftësive të punës etj.”(Rexhepi 2002,f.31).

Është e qartë se përmbajtja mësimore, përkatësisht lënda mësimore, u nënshtrohet zgjedhjeve të veçanta, duke përfshirë vetëm një pjesë të përmbajtjes nga fusha përkatëse e trajtuar, si ajo e shkencës, e artit dhe e teknologjisë. Kjo zgjedhje është e kushtëzuar nga nevojat shoqërore të kohës, nga projektionet dhe vizionet e zhvillimit të shoqërisë, si dhe nga

qëllime të tjera gjithësi pragmatiste që ndihmojnë zhvillimin ekonomik e social të shoqërisë.

Në literaturë për mësimdhënien e letërsisë gjejmë edhe konstatime se jo gjithëherë dhe jo plotësisht autorët u përshtaten këtyre kërkesave institucionale, duke mënjeluar njësi të caktuara dhe duke iu shmangur përmbajtjeve të tjera, të cilat duhet të besojmë se ndodhin për arsye objektive apo edhe preferencave subjektive të autorëve të caktuar, sidomos të autorëve të teksteve shkollore të letërsisë.

Mësimdhënia e letërsisë dhe të menduarit kritik të nxënësve: “Plotëson objektivat, aftësitë argumentuese dhe aftësitë për të analizuar një tekst letrar nga pikënisja sociale dhe letrare. Gjithashtu merret parasysh aftësia për të hedhur paralel mes veprave letrare dhe realitetit të sotëm shqiptar”. (Qendra për Arsim Demokratik, Tiranë, 2008, f. 186.).

Në mësimdhënien e letërsisë gjithësi domethënia e tekstit letrar duhet të vëre në pah tri aspekte: domethënien e tij, natyrën e tij, dhe strukturën e tij.

Teksti letrar duhet të shkruhet në një gjuhë të rrejshme, të qartë dhe të ketë domethënie, i cili ndikon edhe në anën shpirtërore të nxënësit, të zhvillimit të aftësive të nxënësve për ta pranuar, njohuri dhe duke interpretuar tekstin letrar.,,Në një tekst përmbahen kuptime dhe nuanca kuptimesh nga më të ndryshmet, që nuk është e domosdoshme të spikatën që në leximin e parë, qoftë edhe të vëmendshëm”. (P.theveau & J. Lekomte, Tiranë, 2000).

Arsimimi është proces që zhvillohet gjatë mësimdhënies dhe angazhimit në mësim, “mësimi është proces unik edukativo-arsimor që me udhëheqjen e mësimdhënësit dhe me pjesëmarrjen aktive të nxënësve zhvillohet me plan, në mënyrë sistematike, ku nxënësit përfitojnë dituri të reja, shkathtësi dhe shprehje, zhvillojnë aftësitë psikike dhe fizike dhe në këtë mënyrë realizohet zhvillimi i tërësishëm i tyre”.(Zylfiu 2001, f. 12).

“Duke e pasur parasysh orientimin e ardhshëm të nxënësve drejt studimeve akademike dhe nevojës për t’u pajisur me shkathtësi për të nxënë gjatë gjithë jetës” (MASHT 2012, f. 18), pastaj mësimdhënien si aktivitet të planifikuar për t’ua bartur nxënësve në mënyrë të integruar dhe koherente dijet nga fusha

përkatëse, në rastin tonë nga letërsia, para mësimdhënësve dalin obligime jo të lehta dhe as të pakta që të jenë në nivel të detyrës dhe gjithmonë aktivë në planifikimin dhe realizimin e suksesshëm si të procesit mësimor, ashtu edhe të aktiviteteve jashtëmësimore në shkollë.

“Zhvillimi i shkollës synon të përmirësojë rezultatet e nxënësve dhe punën e shkollës, ta afirmojë mësimdhënien e mirë, cilësinë e lartë arsimore dhe përfshirjen e të gjithëve: zhvillimi i shkollës duhet të çojë në mësimdhënie dhe nxënie më të mirë”. (MASHT 2012, f.7).

Pra, aspekti i mësimdhënies, që nënkupton atë çfarë dhe si u transmetohet nxënësve gjatë orëve mësimore nga mësimdhënësit, paraqet një nyjë të rëndësishme të sistemit arsimor të ne dhe pothuajse gjithkund, nëpërmjet së cilës në radhë të parë nxënësve duhet t’u përcillen dijet konkrete në mënyrë koherente, të cilat janë të sistemuara në tekste përkatëse në bazë të kurrikulave të hartuara nga organet kompetente të arsimit në nivel vendi. E dihet se një nga pesë karakteristikat që ndikojnë në mësimdhënie produktive është llojshmëria në mësimdhënie. “Një nga mënyrat më të efektshme të krijimit të llojshmërisë në mësimdhënie është të pyeturit. Në mësim mund të bëhen pyetje të shumta, dhe kur ato integrohen natyrshëm, krijojnë një variacion të këndshëm dhe të kuptueshëm”, (Musai 2003, f. 20).

Sado që teksti dhe planet dhe programet e orientojnë mësimdhënësin në qasjen e tij gjatë zhvillimit të orëve mësimore, megjithatë autoriteti i mësimdhënësit i mundëson atij, me apo pa të drejtë, ta ndryshojë qasjen e orës në interpretimin e përmbajtjeve konkrete të njësive mësimore, duke u motivuar nga arsye të qëndrueshme apo më pak të qëndrueshme, që ta zgjerojë interpretimin e një përmbajtje të caktuar që nxënësit të pajisen me njohje më të zgjeruara e më të thella, që shkojnë përtej përmbajtjes aktuale, por që gjithsesi duhet të jenë në funksion përplotësues të dijeve që duhet t’i arrijnë nxënësit për çështjet që trajtohen në atë njësi mësimore.

“Mësimdhënia është një proces dinamik dhe diktohet nga zhvillimet dhe kërkesat në rritje e ndryshim ndaj breznive të reja. Diversiteti i pikëpamjeve, llojshmëria e përvojave dhe krijimtaria e pamatë e mësuesve janë faktorë të tjerë që ndikojnë në dinamizmin e mësimdhënies” (Musai 2003, f. 9).

Në librin “Letërsia e vjetër dhe e mesjetës”, për klasën e 10-të, botuar në Prishtinë më 2007, njësia nga letërsia botërore “Prometeu i mbërthyer”, faqe 92, mësimdhënësi ka mundësi që pas njohurive për tragjedinë ta zgjerojë interpretimin e tij rreth njësisë edhe në lidhshmëri me edukatën e përgjithshme, në jetën e përditshme. Kështu, nëse Prometeu, një hero tragjik, sipas mitologjisë ua rrëmben zjarrin perëndive me qëllim që t’ua dërgojë njerëzve, në funksion të zhvillimit, përparimit dhe lehtësimit të jetës njerëzore, pavarësisht se Zeusi e dënon dhe jeta e tij përfundon tragjikisht, mësimdhënësi ka mundësi që këtë përmbajtje ta lidhë me altruizmin e sotëm, me përpjekjet mbinjerëzore të njeriut të sotëm që të sakrifikohet në të mirë të njerëzimit, si shprehje e një kulture gjithënjëzore, si shprehje e një vetëdijeje të lartë se e vlen të sakrifikosh për të mirën e përgjithshme njerëzore. Ky dimension edukate dhe kulture njerëzore ka peshë edhe në ditët tona, sepse jep shembull se njeriu duhet të ketë edukatë të përgjithshme dhe të ndiejë përgjegjësi jo vetëm për të mirën personale, por edhe për aspektin gjithënjëzor. Krahas kësaj, mësimdhënësi mund ta vendosë poentën edukative edhe në rrafsh të tjera të kulturës njerëzore dhe me këtë qasje të mos ketë dalë nga konturat e gjera të përmbajtjes së kësaj njësie mësimore.

Se a përbën kjo pastaj demotivim të nxënësve për ta lexuar vetë veprën letrare, apo realisht ka efektin e kundërt, pra nxitjen dhe zgjimin e kureshtjes së tyre për t’i lexuar këto vepra letrare u munduam ta marrim edhe mendimin e disa nxënësve, të cilëve u parashtrua tri pyetje të caktuara, si: nxënësve duhet sqaruar se ata janë qytetarë dhe “si qytetarë detyra e tyre është të bashkëpunojnë për të mirën e përbashkët, t’u binden ligjeve të demokracisë në klasën e tyre dhe të respektojnë dhe t’u binden autoriteteve të shkollës”, (Garo 2008, f. 37).

Leximi i lektyrave shkollëre, qoftë ai klasik, qoftë elektronik, ka mision që ta pajisë lexuesin me përvoja të reja nga realiteti që trajtojnë, duke i transmetuar lexuesit ide të ndryshme për jetën dhe realitetin objektiv në përmasat që i trajton, gjithmonë në një kohë dhe në një shoqëri të caktuar.

„Leximi i lektyrës shkollëre zhvillon talentin në fushë të artit letrar veçanërisht dhe aftësinë krijuese përgjithësisht, por kjo nuk do të thotë se të

gjithë nxënësit krijues lexues të pasionuar të lektyrës shkollore do të bëhen poetë a shkrimtarë, por ata arrin të bartin përvojën e proceseve letrare ose imagjinateve, emocioneve drithëruese e psikologjike, shprehjeve poetike dhe figuracionet e kompozicionit edhe në përvoja krijuese të natyrës tjetër.”(Dreshaj-Baliu, ISSN 2410-759X(print), ISSN2411-9725 (online), Vol3, No.1-May 2017, Graz, Austria 2017,f. 370-371..

2.1. Mësimdhënia, aktiviteti më relevant i orës mësimore

Mësimdhënia si aktivitet ka qenë vazhdimisht objekt i studimeve të shumta, ngase vetëm me avancimin e metodave dhe teknikave të mësimdhënies ora mësimore bëhet atraktive dhe tërheqëse për nxënësit, e për rrjedhojë, edhe sukseset e mësimnxënies varen prej këtyre aspekteve.

S’do mend se nxënësit në këtë moshë janë të interesuar edhe rreth kuptimit të jetës dhe ekzistencës në përgjithësi, se vëmendja e tyre lehtë mund të shpërqendrohet në aktivitete të tjera, por është ambienti shkollor dhe mësimdhënësit që duhet t’i mbajnë në “korniza” të pranueshme dhe përherë të angazhuar rreth mësimin dhe arritjeve shkollore, si aktiviteti i tyre parësor. Dhe, kësaj pune mësimdhënësit mund t’ia dalin vetëm nëse e kryejnë funksionin e tyre profesional në mënyrë të denjë, me një mësimdhënie aktive dhe si rezultat i angazhimeve të përhershme, duke arritur që situatën ta mbajnë nën kontroll.

Interpretimi i dijeve të sistemuara dhe koherente duhet të jetë imperativ i mësimdhënësve, duke reflektuar kështu jo vetëm për paraqitjen e personalitetit të tyre para nxënësve, por edhe për peshën e madhe dhe të pazëvendësueshme në arsimimin e gjeneratave, si dhe në forcimin e rolit përcaktues që kanë në formimin dhe edukimin e shprehive më pozitive për ndërtimin e individualitetit të nxënësve, si qenie në formim që domosdoshmërisht do të marrin peshë shoqërore në të ardhmen në vendin tonë. Edhe parimet e didaktikës bashkëkohore udhëzojnë metodologji të reja të mësimdhënies, sepse funksioni didaktik “ka të bëjë jo vetëm me artin e të mësuarit, por edhe me artin e të edukuarit”.(Zylfiu 2001, f. 6).

Prandaj, derisa mësimdhënësi, me vlerat e tij njerëzore, është njëra anë e fytyrës, ngase ana tjetër e tij pasqyrohet me kulturën e tij të përgjithshme, me zotërimin e dijeve të tij profesionale dhe me angazhimin konkret në mësimdhënie, si aktiviteti më domethënës dhe, do ta quaja, më me peshë jetësore si për mësimdhënësin, ashtu edhe për shoqërinë dhe vendin në përgjithësi. Kështu që segmenti i rëndësishëm i procesit mësimor është edhe edukimi i gjithanshëm, veçanërisht i këtij niveli shkollor, jo vetëm pse është mosha më e ndjeshme e nxënësve, por edhe pse ata janë në fazën e formësimit të koncepteve të reja për jetën në kuptimin e përgjithshëm.

2.2. Edukimi, misioni fisnik i letërsisë

S'ka dyshim se një prej qëllimeve më fisnike të letërsisë, duke pasur parasysh ndjeshmërinë e saj, është edukimi i njeriut, sidomos atij të riut, lexuesve të të gjitha kategorive, në të gjitha rrafshet e mundura.

Edukatës si veprimtari domethënës në jetën njerëzore i është kushtuar rëndësi në të gjitha shqyrtimet teorike të dijetarëve që janë marrë me këtë fushë, kështu që ajo është definuar si “veprimtari e organizuar që merr pjesë në zhvillimin e cilësive pozitive të nxënësit, duke i harmonizuar raportet shoqërore dhe individuale”.(Zylfiu 2001, f. 14) .

Krahas ideve qendrore që i shtjellon artistikisht, teksti letrar (letërsia në përgjithësi), përcjell edhe porosi të qarta a të nënkuptueshme që kanë të bëjnë me formimin e njeriut, me njerëzoren si kategori shpirtërore dhe praktike, me anën më të ndjeshme të jetës njerëzore, siç janë bindjet, konceptet dhe pikëpamjet orientuese në jetën e njeriut. Dhe, ky aspekt letrar, krahas anës njohëse, informuese a relaksuese, ka peshën më të rëndësishme në shoqëri, sepse dijet mund të merren edhe nga burime të tjera, të cilat pa dyshim janë të shumta, ndërsa edukimi i përditshëm, krahas institucioneve të caktuara dhe veprimtarive të ndryshme shoqërore, të cilat me gjithë peshën dhe rëndësinë e pamohueshme, kanë efekt të caktuar, e ndikuar kjo nga kufizime objektive. Prandaj, objektivisht roli i letërsisë, si mjeti më i lehtë dhe më praktik për ta pasur në çdo kohë në dorë është përparësi që duhet shfrytëzuar nga të gjithë, e veçanërisht nga të rinjtë, dhe pothuajse

domosdoshmërisht nga nxënësit e të gjitha niveleve, në mënyrë që të përfitohet nga potencialet kognitive, emocionale dhe edukuese që përmbajnë krijimet letrare të llojeve të ndryshme. Kjo fiton peshë veçanërisht në kohën e tashme, kur fëmijët dhe të rinjtë, në ambiente të ndryshme përballen me situata të pakëndshme, marrin mesazhe të shumta negative dhe ballafaqohen me pamje nga më të vrazhdat, ku dominon dhuna, agresiviteti dhe veprime të tjera joafirmative..

2.3. Edukimi qytetar përmes letërsisë

Një nga detyrat e rëndësishme që shtohen para mësimdhënësve është t'u tregohet nxënësve se ç'është disiplina bashkëkohore, cilat janë detyrimet e tyre para prindërve, familjes, shkollës dhe shoqërisë.

Pra, disiplinën duhet kuptuar si të qenit i arsyeshëm, si metodë për formimit e karakterit të tyre dhe edukimit të vetëkontrollit dhe sjelljes së pranueshme në çdo ambient. Nxënësit kanë detyrime ndaj familjes, shoqërisë, rrethit, andaj duhet të vetëdijesohen se me sjelljet e tyre të padëshirueshme vetëm sa u shkaktojnë telashe si prindërve e familjes, ashtu edhe shkollës e shoqërisë. Prandaj mësimdhënësit duhet t'i planifikojnë aktivitetet në orën mësimore, sidomos në ato që njësia mësimore nga letërsia lejon diçka të tillë dhe të angazhohen për përdorimin e metodave adekuate në përputhje me qëllimet, respektivisht strategjia e mësimdhënies duhet të zbatohet konform qëllimeve. Kështu në rast se qëllimi është të edukojnë te nxënësit qëndrime sociale, atëherë ata duhet ta orientojnë qasjen e tyre drejt përcjelljes së mesazheve edukuese në mënyrë konkrete, duke i nxjerrë disa veçori që e lidhin orën mësimore me qytetarinë, respektivisht me edukatën dhe kulturën qytetare si elemente thelbësore të një shoqërie të civilizuar dhe prosperuese.

“Shkolla përmes lëndëve mësimore dhe aktiviteteve të lira dhe tërësisht jetës në këtë institucion ka detyrë t'i zhvillojë dhe t'i edukojë te nxënësit shkathtësitë, aftësitë e shprehitë edhe të natyrës mendore intelektuale” , (Deva Zuna 2009, f. 87) .

Socializimi dhe edukimi moral i fëmijëve dhe i të rriturve duhet të bëhet intensivisht në të gjitha fazat deri në pjekurinë e tyre. Ky fakt shënon integrimin e tyre në shoqëri, i vetëdijeson për raportet e tyre me të tjerët si partnerë aktivë e të mirëfilltë, duke e kuptuar se vetëm në këtë mënyrë ata do të jenë të respektuar nga të tjerët dhe rrethi ku jetojnë.

Kur nxënësit e kësaj moshe kanë përplasje të shumta me jetën, ngase ndodhen në fazat më të ndjeshme të jetës së tyre, se mund të vijnë nga familje me probleme të ndryshme, atëherë në shkollë ata duhet të ndiejnë një klimë bashkëpunimi, mirëkuptimi e afrie, me një frymë pozitive e edukimi.

Kështu del edhe detyrë e mësimeve që duke treguar respekt për nxënësit dhe duke arritur që në klasë të krijohet një klimë mirëkuptimi dhe një atmosferë miqësore të kultivojnë një disiplinë vetëkontrolluese, duke bërë përpjekje që të formohen raporte të drejta mes gjeneratave dhe gjinive, me rrethin, shokët, shkollën, mësimin e punën, të krijohet një gjykim i mirëfilltë ndaj vlerave materiale dhe shpirtërore, ndaj atyre kombëtare e njerëzore, solidaritetit dhe humanizmit, deri te ndjenja kundër diskriminimit, pabarazive shoqërore dhe formave të tjera të degjenerimit njerëzor.

E që të arrihen këto kategori nxënësit duhet të jenë aftësuar që të kultivojnë ndjeshmërinë qytetare, që veç tjerash, nënkupton:

- t'i pranojnë gabimet,
- të bëhen tolerantë,
- të dinë t'i shohin me sy kritik zhvillimet shoqërore,
- të formojnë gjykimin vetjak për realitetin.

Në gjendjen e tashme para mësimeve shtrohen detyra që në kuadër të njësive të caktuara nga letërsia t'ua bëjnë të ditura nxënësve obligimet që kanë ndaj ruajtjes së ambientit përreth nesh dhe natyrës në përgjithësi, si dëshmi e vetëdijes për rëndësinë që ka një ambient i pastër dhe i rregulluar për shoqërinë. Vetëm edukimi i brezit të ri për rolin që ka natyra në jetën tonë është parakusht për një ndryshim afatgjatë të sjelljes sonë ndaj

ambientit dhe për promovimin dhe ndërtimin e një kulture të re ndaj ambientit.

III. METODOLOGJIA E STUDIMIT

Duke e pasur parasysh karakterin e kësaj teme, në realizimin e këtij studimi do të përdor metodën e analizës dhe përgjithësimin, duke shfrytëzuar një literaturë të gjerë, tekstin e kurrikulave dhe ata të letërsisë për vitet përkatëse të këtij niveli shkollor.

3.1. Qëllimet e këtij studimi

Qëllimi i këtij studimi është njohja me periudha dhe rryma të ndryshme letrare, botërore dhe vendëse, njohja me autorë të shumtë botërorë dhe shqiptarë, me kryeveprat e tyre letrare apo me tërë opusin e tyre krijues (me gjithë kufizimet e programeve të viteve të shkollimit në këtë plan), me përmbajtjet e kryeveprave të autorëve të shumtë apo të krijimeve reprezentative të tyre, krahas shumë qëllimeve të tjera që mundëson lënda gjuhësore konkrete dhe që afron tekstin e letërsisë për çdo vit shkollor.

Për ta pajisur temën edhe me të dhëna konkrete nga gjendja reale në shkollat tona, e kam parë të arsyeshme të bisedoj me disa profesorë të Gjuhës shqipe dhe Letërsisë të shkollave të mesme të larta, në mënyrë që të merrja edhe opinionin e tyre, edhe gjykimet që i kanë për përmbajtjet dhe tekstet aktuale të letërsisë për këtë nivel shkollimi, nëpërmjet disa minisontazheve të përgatitura veçanërisht për këtë qëllim, të cilat me nxënës i kam realizuar me shkrim, kurse me profesorë edhe drejtpërdrejt me intervista me gojë, duke i nxjerrë edhe konstatimet më relevante dhe konkrete për mësimdhënien e letërsisë në arsimin e mesëm të lartë

3.2. Pyetjet huluntuese.

1. Sa ju motivon ora mësimore për t'i lexuar veprat nga janë shkëputur fragmentet e interpretuara në orën mësimore?
2. Është përcaktuese përmbajtja e fragmentit letrar apo mënyra e interpretimit të mësimdhënësit në kureshtjen tuaj për ta lexuar një vepër letrare?
3. E preferoni një interpretim kritik më të zgjeruar dhe më të thelluar të një fragmenti letrar në tekstin shkollor nga mësimdhënësi, me ngarkesa komunikative dhe kërkesa për t'i zbuluar të gjitha vlerat që përmban vepra e caktuar letrare?

Pyetjes së parë nxënësit i janë përgjigjur vërtet befasisht, ngase krahas konfirmimit se ora mësimore dhe mësimdhënësit kanë efekt në këtë aspekt, një numër i konsiderueshëm i tyre, respektivisht 31 prej tyre, janë përgjigjur se janë edhe mediumet elektronike dhe veçanërisht interneti, krahas shkëmbimit të ideve të tilla mes shokëve dhe shoqeve, ato nga të cilat marrin idenë se ç'vepër letrare vlen të lexohet.

Ndërsa përgjigjet e nxënësve në pyetjen e dytë ishin të pritshme. Kështu nga 20 mësimdhënësit sa iu nënshtruan intervistave, të gjithë prej tyre u përgjigjën se është interpretimi i mësimdhënësit përcaktues në motivimin e tyre për ta lexuar veprën letrare nga është shkëputur fragmenti i përfshirë në tekst, sado që në përgjigjen plotësuese ata shprehen se jo gjithmonë kanë mundësi apo vullnet për ta lexuar deri në fund veprën konkrete.

Kurse përgjigjet e pyetjes së tretë ishin vërtet të papritshme, sepse 20 mësimdhënësit u deklaruan se nuk do ta preferonin një zgjerim të tillë të kërkesave për analizim më të përimtuar të vlerave të një vepre letrare, ngase, sipas tyre, mjaftojnë kërkesat e shtruara nga teksti shkollor.

Derisa në komentimin e të njëjtave pyetje me mësimdhënësit të Gjuhës shqipe dhe Letërsisë, gati të gjithë shprehën mendimin se në përmbajtje të caktuara është e pamundur të mos zgjerohet analizën e tyre edhe jashtë pyetjeve dhe kërkesave të shtuara në tekstin shkollor, sado që nuk vërehet edhe ndonjë

vullnet nga nxënësit për diçka të tillë, me përjashtim të nxënësve me preferenca të dukshme për letërsinë, të cilët shprehin interesim të veçantë për tituj dhe autorë të caktuar.

3.3. Lloji i hulumtimit

Në këtë studim lloji i hulumtimit është i përzier, sasior dhe cilësor. Kam përdorur pyetësorë për nxënës të arsimit të mesëm të lartë dhe intervista të sturkrutaura për mësimdhënës dhe mora opinionet e tyre për mësimdhënien e letërsisë, edukimin e nxënësve dhe kulturën e tyre të shprehurit.

Rëndësi mjaft të madhe në studim zë edhe kërkimi cilësor, me anë të të cilit kemi konstatuar se mësimdhënësi duhet t'i bëjë nxënësit të ndërgjegjshëm, se të mësuarit është diçka e dobishme dhe me vlerë, se vetëm nga mësimi sistematik mund të arrihet ndërtimi intelektual i personalitetit të tyre, se dija e arritur nëpërmes mësimit i bën ata jo vetëm të dobishëm për familjen e shoqërinë, por edhe të dinjitetshëm dhe krenarë për veten dhe të ardhmen e tyre.

3.4. Metodrat, teknikat dhe instumetet ehulumutimit

Për realizimin e hulumtimit "Mësimdhënia e letërsisë në edukimin e nxënësve nëarsimin e mesëm të lartë në Kosovë" janë përdorur këtë metoda: metoda e analizës teorike, metoda e analizës së dokumentacionit, metoda përshkruese, metoda krahasuese (komparative), metoda statistikore. Metodrat sasiore janë përdorur për marrjen e informacioneve nga nxënësit dhe mësimdhënësit për mësimdhënien e letërsisë dhe ndikimin saj në edukimin e nxënësve. Metodrat sasiore janë karakterizuar nga rezultatet e paraqitura në numra dhe sasi, kurse publikimi i tyre është bërë nga ana statistikore.

Metodrat cilësore në ndikimin e letërsisë në edukimin e nxënësve në arsimin e mesëm të lart. Janë përdorur pyetësorë për nxënës dhe mësimdhënës me pyetjeve të hapura dhe të mbyllura.

Është përdorur edhe metoda e analizës së dokumenteve ligjore, siç janë: udhëzimet administrative, strategjitë, ligjet, planet dhe programet e lëndës dhe letërsisë dhe gjuhës shqipe, dokumente dhe vendime të tjera të miratuara nga MASHT-i.

Përmes metodës së analizës kemi analizuar literaturën adekuate që lidhet me objektin e hulumtimit dhe përgjigjet e dhëna në pyetësor ,të cilat i kemi përmbledhur përmes metodës së sintezës.

3.5. Instrumentet e hulumtimit

Për mbledhjen e të dhënave kemi përdorur pyetësorët për nxënës dhe mësimitdhënës të shkollave të mesme të larta në Kosovë.

Në pyetësorin për nxënës kishte gjithsej 12 pyetje, të cilat kanë të bëjnë me ndikimin e letërsisë tek nxënësit, motivimin e tyre për leximin e lëndës së letërsisë.

Pyetjet që lidheshin me hulumtimin ishin pyetje të mbyllura dhe të hapura, për të cilat kërkohej opinion shtesë, argument apo arsyetim.

3.6. Popullacioni dhe mostra

Popullacionin e këtij hulumtimi e përbëjnë nxënës dhe mësimitdhënës të nivelit të mesëm të lartë në disa rajone të Kosovës. Në mënyrë rastësore nga lista e shkollave janë përzgjedhur 8 shkolla, që do të thotë se në administrimin e pyetësorëve kanë marrë pjesë 200 nxënës dhe 20 mësimitdhënës.

Në hulumtim kanë marrë pjesë mësimitdhënësit e klasave të dhjeta dhe të njëmbëdhjeta, të gjimnazeve dhe shkollave profesionale. Pyetësorët kanë qenë anonimë.

3.7. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Pas përgatitjes dhe pilotimit të pyetësorëve, kemi kontaktuar me shkollat e përcaktuara paraprakisht, për të caktuar kohën e përshtatshme për mbledhjen e të dhënave me pyetësor për nxënës dhe mësime të mësuara.

Administrimi i pyetësorëve është bërë nga hulumtuesit e Institutit Pedagogjik në bashkëpunim me stafin e shkollës dhe hulumtuesit e jashtëm.

3.8. Procedura e analizës së të dhënave

Analiza e të dhënave është bërë me metodën e analizës së të dhënave me programin SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), ku fillimisht pyetësorët janë koduar, janë futur të dhënat në SPSS, janë paraqitur rezultatet në formë tabelave dhe me diagrame.

IV. REZULTATET E HULUMTIMIT DHE INTERPRETIMI I TYRE

4.1. Intervistat me mësime të mësuara

Për të nxjerrë një opinion më të saktë apo së paku më të përafërt rreth kësaj teme, me mësime të mësuara u realizua një intervistë, të cilëve iu shtruan tri pyetje, për të cilat morëm përgjigje, disa nga të cilat janë veçuar me këtë rast. Kështu në pyetjen e parë:

Sa i motivon nxënësit ora mësimore për t'i lexuar veprat nga janë shkëputur fragmentet e interpretuara në orën mësimore?

Nga përgjigjet e mësime të mësuara u veçuan:

1. Motivimi i nxënësve gjatë orës mësimore, që pas fragmenteve të shkëputura dhe të interpretuara për leximin e veprave të autorëve është i kënaqshëm, por më i pranishëm ishte të nxënësit me sukses të

shkëlqyeshëm, por ka edhe përjashtime, kur nxënësve u pëlqejnë veprat letrare, pavarësisht suksesit të tyre të përgjithshëm.

2. Janë të motivuar më shumë, sepse kur bëhet analiza e një vepre letrare nxënësit interesohen për ndodhitë në fragment, ngaqë janë më të shkurtra dhe i kanë të gatshme nga ana e mësimit.
3. Nuk mund të thuhet që nxënësit nuk janë të pamotivuar nga leximi i një fragmenti të shkëputur, nëse ai fragment nuk është i përsëritur edhe në shkollimin e tij paraprak. Andaj, unë them se për të njohur një autor nuk është i mjaftueshëm një fragment, por duhet të lexohet e tërë vepra letrare, për t'u njohur me situatat e vazhdueshme të një ngjarjeje në një vepër letrare.
4. Ora mësimore për nxënësit në përgjithësi është motivuese, mirëpo shpesh ndodh që materiali është i përsëritur nga klasat paraprake (shkollimi fillor), e kjo bën që nxënësit të ndihen të plotësuar pa shprehur interesim për të rejtat që mund t'i marrin.
5. Është një motivim i përkryer, sepse fragmentet e shkëputura japin një pjesë të informacionit që i bën nxënësit të shprehin interesim për të vazhduar edhe me pjesën tjetër, duke e lexuar veprën.

Në pyetjen e dytë:

Është përcaktuese përmbajtja e fragmentit letrar apo mënyra e interpretimit të mësimit në kureshtjen e nxënësve për ta lexuar një vepër letrare?

Nga përgjigjet e dala u veçuan:

1. Përcaktues në kureshtjen e nxënësve nuk është vetëm komunikimi i fragmenteve, të shkëputura për interpretim, por analiza e tërësishme e subjektit të veprës letrare, e një rol të rëndësishëm luan edhe lidhja e një vepre letrare me aktualitetin.
2. Nxënësit do të ishin kureshtarë për të lexuar tërë veprën letrare nëse mendojnë se është për moshën e tyre. Pavarësisht sa interpretimet e

mësimdhënësve janë të sakta, ata kanë kureshtje për leximin e veprave, sado që ka edhe përjashtime.

3. Nuk preferojnë, për arsye se janë të ngarkuar me mësim dhe leximi shtesë i tyre në ditën e sotme është stërngarkim, pavarësisht se obligohen prej mësimdhënësve. Mirëpo, përmbajtjet e veprave letrare më shumë i marrin nga interneti sesa i lexojnë.
4. Përmbajtja e fragmentit nuk është përcaktuese për tërësinë e rrëfimit, por kjo duhet të plotësohet nga mësimdhënësi, pra disa herë fragmenti është jo i natyrës së punës.
5. Përveç përmbajtës së fragmentit, mendohet se edhe mënyra e interpretimit të mësimdhënësit luan rol vendimtar për të nxitur kureshtjen e nxënësve që të lexojnë veprën.

Derisa në pyetjen e tretë:

1. E preferojnë nxënësit një interpretim kritik më të zgjeruar dhe më të thelluar të një fragmenti letrar në tekstin shkollor nga mësimdhënësi, me ngarkesa komunikative dhe kërkesa për t'i zbuluar të gjitha vlerat që përmban vepra e caktuar letrare?
2. U morën disa përgjigje interesante, nga të cilat u shkëputën:
3. Nxënësit e preferojnë një interpretim kritik më të zgjeruar dhe më të thelluar të një fragmenti letrar të tekstit shkollor nga mësimdhënësi, që sjellin gjithsesi edhe ngarkesa komunikative.
4. Nxënësit gjithashtu në temat dhe subjektet që u përshtaten dhe u pëlqejnë, ora bëhet me ngarkesë komunikative dhe me kërkesa për t'i zbuluar të gjitha vlerat që përmban vepra e caktuar letrare.
5. Shumë herë fragmentet nuk janë të moshës së nxënësve dhe kjo i ngatërron situatat e interpretimit dhe nuk kuptohet baza e dhënë me atë të thënë.
6. Në përgjithësi mungon fryma kritike, por me nxënës të veçantë tregohet një interes më i madh.

7. Unë mendoj se tekstet shkollore edhe ashtu janë shumë të ngarkuara me kritika dhe analiza artistike letrare, kështu që interesimi i nxënësve fillon duke rënë. Mendoj që tekstet shkollore duhet të jenë më të drejtpërdrejta dhe më konkrete, duke mos i ngarkuar me analiza të tilla e duke lënë anash një numër të madh të njësisve mësimore të nevojshme për ta.

4.2. Pyetësorët për nxënës

Sa u përket pyetësorëve të parashtruar nxënësve, ata u realizuan në tri klasa të viteve të dhjeta dhe në katër klasa të viteve të njëmbëdhjeta, pra gjithsej në 8 klasa me 200 nxënës, që sipas përqindjes i bie se 57 për qind kanë qenë nxënës të klasave të 11-ta dhe 43 për qind kanë qenë nxënës të klasave të 10-ta.

Shikuar sipas kriterit të suksesit paraprak në të gjitha klasat, nga 200 nxënës 69 ishin të shkëlqyeshëm, ose 31 për qind e tyre, 48 të shumë mirë, ose 22 për qind, 63 nxënës me sukses të mirë, ose 28 për qind si dhe 42 të mjaftueshëm që paraqet 19 për qind të nxënësve, derisa një nxënës nuk ka dhënë përgjigje fare.

Çka kuptoni me letërsinë si art?

Përgjigje interesante janë dhënë nga nxënësit në këtë pyetje, nga të cilat mund të gjykojmë se shumica e nxënësve kanë ide të qarta se ç'është letërsia, duke ia atribuuar vërtet ato tipare dhe vlera që i ka ajo. Kështu, meqenëse intervista ka qenë e formës së hapur, edhe përgjigjet kanë qenë nga më të ndryshmet, disa shumë të qëlluara, të goditura dhe me peshë, disa të tjera më sipërfaqësore, e disa nxënës sikur nuk tregonin ndonjë interesim të dukshëm për të dhënë përgjigje. Sidoqoftë, këtu do të veçohen disa nga përgjigjet më interesante, si: “Me letërsinë si art kuptojmë bukurinë e shkrimit të një vepre letrare”, pastaj “Letërsia mund të jetë art i shprehjes”, “Letërsia ndihmon të shprehurit e mirë të ndjenjave” etj.

Pra, nga përgjigjet e dala nga nxënësit letërsia është konsideruar edhe si e “ngjashme me artin”, duke sqaruar se sado që kanë ngjashmëri, ato kanë edhe veçori dalluese. Natyrisht se këto gjykime nga nxënësit duhet marrë si relative, pra duke mos e konsideruar si formë arti, por si diçka me tipare të ndryshme, derisa kanë dalë edhe gjykime të tjera më të qëlluara, si: “Letërsia është një vepër arti, ku autori shpreh mendimet dhe ndjenjat e tij”, pastaj edhe “Letërsia është njëra nga artet më të bukura, e cila ndihmon në zhvillimin e një kulture qytetëruese dhe shtetërore”.

Interesante është se disa nxënës në përgjigjet e tyre kanë shprehur faktin se në kuadër të letërsisë si art përfshihet edhe “e bukura” si kategori estetike dhe shoqërore, si: “Në letërsi hyn edhe e bukura, ajo që i jep kuptim letërsisë”, çka tregon për një sens më të avancuar në kuptimin e qenësisë së vetë letërsisë si art i shkruar..

Pra, nga përgjigjet e dala nga nxënësit letërsia është konsideruar edhe si e “ngjashme me artin”, duke sqaruar se sado që kanë ngjashmëri, ato kanë edhe veçori dalluese. Natyrisht se këto gjykime nga nxënësit duhet marrë si relative, pra duke mos e konsideruar si formë arti, por si diçka me tipare të ndryshme, derisa kanë dalë edhe gjykime të tjera më të qëlluara, si: “Letërsia është një vepër arti, ku autori shpreh mendimet dhe ndjenjat e tij”, pastaj edhe “Letërsia është njëra nga artet më të bukura, e cila ndihmon në zhvillimin e një kulture qytetëruese dhe shtetërore”.

Interesante është se disa nxënës në përgjigjet e tyre kanë shprehur faktin se në kuadër të letërsisë si art përfshihet edhe “e bukura” si kategori estetike dhe shoqërore, si: “Në letërsi hyn edhe e bukura, ajo që i jep kuptim letërsisë”, çka tregon për një sens më të avancuar në kuptimin e qenësisë së vetë letërsisë si art i shkruar.

Pra, mund të konkludojmë se në këtë pyetje kanë dalë edhe përgjigje të duhura, të cilat tregojnë se megjithatë nxënësit e kanë një koncept për vlerën e letërsisë si art i një kulture të përgjithshme të një populli..

Mësimdhënia e letërsisë të nxënësit ndikon në kulturën e të shprehurit

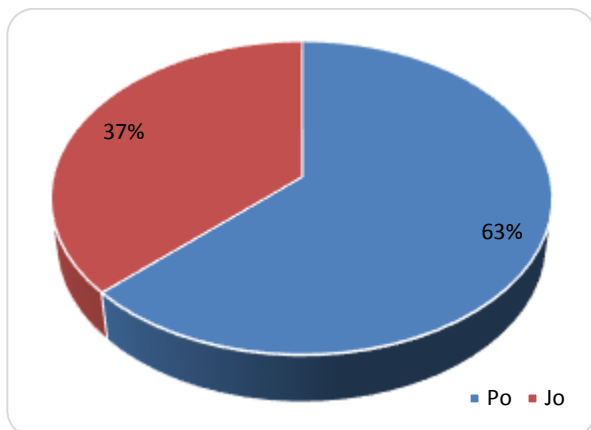


Figura 1. Ndikimi i leximit në kulturën e të shprehurit

Në përgjigjet e dhëna në këtë pyetje 138 nxënës, respektivisht 63 për qind e tyre, u shprehën pozitivisht, duke konfirmuar pra se leximi ka ndikim edhe në kulturën e tyre të të shprehurit, por 81 nxënës, respektivisht gati 37 për qind e tyre, çuditërisht kanë dhënë përgjigje negative. Këtë duhet marrë si shumë indikative që mësimdhënësit e letërsisë që ta kenë parasysh në punën e tyre me nxënës dhe t’ua sqarojnë se kultura e të shprehurit pasurohet vetëm nëpërmjet leximit, e letërsia në këtë mes luan rol pothuajse vendimtar.

Përfshirja e periudhave letrare në tekstet shkollore të letërsisë

Kësaj pyetjeje i janë dhënë përgjigje të ndryshme, nga ato që e pranojnë përfshirjen e periudhave letrare në tekstet e tyre shkollore, deri tek ato që s’është fare e nevojshme të përfshihen këto periudha letrare, me arsyetimin se “janë të panevojshme”.

Pra, duke i analizuar këto përgjigje mund të gjykohet se një numër jo i pakët i nxënësve nuk e kanë idenë e rëndësisë së ndarjes së letërsisë sipas periudhave kohore dhe bile e marrin edhe si të panevojshme një klasifikim të tillë, prandaj para mësimdhënësve të letërsisë mbetet detyrë me rëndësi që

t'ua sqarojnë nxënësve se ndarje e letërsisë nëpër periudha kohore është e rëndësishë së madhe, duke i paraqitur në këtë mënyrë edhe veçoritë gjuhësore, përmbajtjesore dhe stilistike të letërsisë, krahas autorëve të tyre, të cilët u përkasin periudhave të ndryshme kohore.

Nxënësit arrijnë të mësojnë për natyrën e letërsisë nga mësimdhënësi

Përgjigjet e nxënësve në këtë pyetje kanë qenë të ndryshme, por sidoqoftë shumica absolute e tyre e pranojnë faktin se mësimdhënësit me shpjegimin e tyre të letërsisë ua sqarojnë natyrën e letërsisë si art i shkruar, krahas disa përgjigjeve gjithsesi shumë më të pakta se këtë e kuptojnë vetëm “deri diku”, disa të tjerë “herë po e herë jo”, e vetëm pesë nxënës kanë dhënë përgjigje negative “jo”, pra se nuk arrijnë të mësojnë sa duhet për letërsinë në procesin mësimor në shkollë.

Ka pasur edhe përgjigje të natyrës më të përgjithësuar, si “Mësimdhënësit na e lehtësojnë punën, por pa leximin e saj nuk arrijmë ta kuptojmë sa duhet”, deri te përgjigjja: “Mësimdhënësi na shpjegon në mënyrën më të mirë të mundshme”, por sidoqoftë përgjigje dominuese mbeten ato se rëndësia e mësimdhënësit në shpjegimin e letërsisë mbetet vendimtare dhe me shumë interes.

Përfitimet e nxënësve nga mësimet e letërsisë

Kësaj pyetjeje i janë dhënë përgjigje interesante dhe të shumëllojshme, nga ato më përgjithësueset, si nga mësimet e letërsisë përfitohen “dituri të përgjithshme”, “kulturë më të pasur të të shprehurit”, “na ndihmojnë të shprehemi bukur”, “të shkruajmë bukur” etj., e deri te ato më specifike, si: “marrim njohuri të reja në lidhje me autorët dhe veprat e tyre letrare”, “njohim periudhat dhe veprat më të rëndësishme letrare”, pastaj se “mësojmë për jetën e autorëve, veprat e tyre, figurat letrare, të menduarit kritik” etj.

Pra, sidoqoftë përgjigjet më përgjithësuese dominojnë, duke gjykuar se me njohjen e letërsisë “përfitojmë njohuri të përgjithshme”, “përfitoj shumë

njohuri që nuk i kam ditur më parë”, etj., duke dëshmuar në këtë mënyrë se megjithatë para mësimdhënësve shtrohen detyra konkrete që t’ua bëjnë të qartë nxënësve për rolin specifik që ka letërsia në formimin e tyre kulturor dhe arsimor në të ardhmen e nxënësve, pavarësisht profesionit që do ta zgjedhin.

Nxënësve u pëlqen letërsia dhe fitojnë njohuri të përgjithshme nga kjo lëndë

Pyetjes së tetë qendrore, për arsye praktike dhe sqaruese, ia kemi shtuar edhe disa nënpyetje plotësuese, të cilave u janë përgjigjur gjithsej 200 nxënës, nga të cilët 73 nxënës, respektivisht 35.78 për qind e tyre janë shprehur në favor të nënpyetjes së parë; 100 nxënës, ose 50 për qind e tyre janë përgjigjur për nënpyetjen e dytë, duke e marrë këtë fakt si shumë të rëndësishëm; 92 nxënës, respektivisht pak më shumë se 45 për qind e tyre janë shprehur në favor të nënpyetjes së tretë, dhe vetëm 9 nxënës, ose 4.41 për qind e tyre janë përgjigjur për nënpyetjen e fundit, duke e marrë edhe këtë të dhënë si pozitive, si një fakt se nxënësit megjithatë e kuptojnë rëndësinë e letërsisë në formimin e tyre të përgjithshëm, jo vetëm si një obligim shkollor.

Prandaj, nga këto gjetje mund të gjykohet se te nxënësit ekziston në vetëdije e formuar se letërsia ka ndikim thelbësor në formimin e tyre të gjithanshëm, prandaj edhe duhet t’i qasen asaj me rëndësinë e duhur. Këtë faktor duhet ta kenë parasysh edhe mësimdhënësit që ta sforcojnë edhe më tej bindjen e nxënësve për rolin vendimtar të letërsisë në formimin profesional dhe kulturor të tyre, duke shtruar para tyre angazhime konkrete.

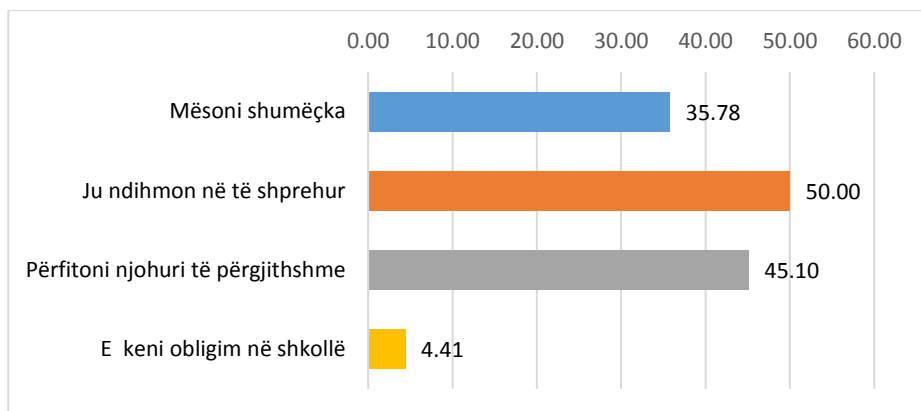


Figura 2. Rëndësia e letërsisë në formimin e tyre

Nxënësit përfitojnë kulturë të shprehjes gjatë leximit të veprave letrare

Kësaj pyetjeje shumica absolute e nxënësve i janë përgjigjur ngjashëm, duke e konfirmuar faktin se përfitojnë diçka të re, se mësojnë për një realitet të ri, se arrijnë të njihen me një përvojë të re jetësore. Një nxënës është përgjigjur: “Po ndihem shumë më ndryshe, pas çdo leximi të një libri marr një mesazh”, çka do të thotë se nxënësit janë të vetëdijshëm për përfitimet nga kultura e leximit. Pra, ajo çka ata e përjetojnë si një “përvojë ndryshe” pas çdo leximi, e sidomos pas leximit të veprave letrare është fakti se presin avancim të dijeve, përvetësim të kulturës së lexuarit, marrje të ndonjë mesazhi për jetën, por disi asnjë përgjigje nga nxënësit nuk e ka theksuar faktin e përjetimit ndjenjor të veprës, respektivisht përmbajtjes së saj, anët artistike të leximit apo edhe elemente të tjera që përmban një vepër e realizuar letrare. Interesante të përmendet është fakti se dy nxënës janë përgjigjur negativisht, pra se nuk ndiejnë asgjë nga leximi!

Profesori diskuton tema që janë në interes të nxënësve dhe që kanë përmbajtje për nivelin e tyre të shkollimit

Përgjigjet e nxënësve në këtë pyetje kanë qenë të ndryshme, sado që shumica e tyre, respektivisht 103 nxënës, ose afër 54 për qind e tyre, janë shprehur se

konsultohen me mësime të mësimdhënësve për temat letrare të përfshira në tekstet shkollore. Mirëpo 78 nxënës, ose pak më shumë se 46 për qind e tyre, janë deklaruar se nuk konsultohen fare me mësime të mësimdhënësve rreth përmbajtjes së temave të përfshira në tekst, që është një shifër shqetësuese, sepse tregon mosinteresimin e tyre për përmbajtjet letrare. 10 nxënës janë shprehur se kurrë nuk konsultohen për këto çështjeje, derisa 32 nxënës nuk kanë dhënë kurrfarë përgjigjeje.

PËRFUNDIMET DHE REKOMNADIMET

5.1. Përfundime

Duke e ditur rolin që e ka letërsia në edukimin e nxënësve, edhe qasja e mësime të mësimdhënësve ndaj njësive të caktuara mësimore nga letërsia duhet të jetë e veçantë, në mënyrë që të dalin në pah mesazhe të fuqishme edukative dhe kulturore, që ndikojnë në formimin e përgjithshëm të nxënësve. Veçanërisht duhet fokusuar, në çdo çast të mundshëm të orës mësimore, në vlerat afirmative dhe në cilësitë pozitive të njeriut bashkëkohor, duke përcjellë mesazhin se në kohët e tashme, sado që zhvillimi i teknologjisë informative ka përparuar shumë dhe qasja ndaj saj është bërë e pandashme, vlera e personalitetit të njeriut mbetet përherë e pacenuar dhe e patejkaluar.

Pra, para mësime të mësimdhënësve shtrohen obligime që në njësi të caktuara mësimore ta vejnë theksin si te përmbajtja intelektuale e lëndës mësimore, ashtu edhe te vlerat e tjera edukative dhe te mesazhe progresive me rëndësi shoqërore. Sepse, përmbajtja e njësive letrare mundëson diçka të tillë, veçse varet nga qasja e mësime të mësimdhënësve në interpretimin e përmbajtjes letrare. Kështu që krahas kërkesave që nxënësve të zhvillohen si personalitete, të mësojnë dhe të marrin pjesë aktive në shoqëri, është me rëndësi ta kuptojnë edhe rëndësinë e formimit të tyre shpirtëror e moral, si komponentë e domosdoshme për një personalitet të kompletuar. Nëse njëra anë e këtyre përbërësve çalon, njeriu nuk do të ndihet i kompletuar dhe nuk do të jetë i aftë t'u bëjë ballë sfidave me të cilat do ta përballë jeta.

Nga e gjitha kjo që u tha në këtë studim mund të përfundohet se letërsia paraqet një fushë të rëndësishme të dijës nga lëndët shkollore në sistemin tonë arsimor, e cila ka ndikim të shumanshëm në formimin e nxënësve të të gjitha niveleve.

Duke qenë përmbajtje e natyrës së veçantë, e cila përfshin periudha të ndryshme kohore, që nga lashtësia e deri në ditët e sotme, duke përfshirë kultura të popujve të ndryshëm dhe e realizuar në forma të ndryshme letrare, si në prozë, poezi dhe në dramë, ajo edhe zgjon kërkuesin e strukturave të ndryshme të individëve, kështu që edhe te nxënësit sipas preferencave të tyre personale. Prandaj letërsia e shtrin ndikimin e saj varësisht nga ajo që lexohet, proza me tema më serioze e poezia me natyrën e saj më lirike, shoqërore a filozofike.

Mirëpo, pavarësisht natyrës a llojit të letërsisë, në shkollë mësimdhënësi, në radhë të parë ai i lëndës përkatëse, mbetet faktori më i rëndësishëm dhe i patejkalueshëm në interpretimin e përmbajtjeve letrare në orën mësimore. Nga qëndrimi i mësimdhënësit, nga angazhimi i tij dhe nga motivimi që arrin ta bëjë, varet sa nxënësit arrijnë ta kuptojnë rolin, peshën dhe rëndësinë e letërsisë në formimin e tyre të gjithanshëm, por edhe duke e kultivuar kulturën e leximit, si një përmasë të rëndësishme të formimit të tyre intelektual e njerëzor

5.2. Rekomandime

Sidomos duke i analizuar rezultatet e intervistës së realizuar me mësimdhënësit dhe nxënësit e shkollës përkatëse, mund t'i nxirren disa rekomandime, të cilat duhet të analizohen nga mësimdhënësit e angazhuar në procesin mësimor, e veçanërisht nga ata të letërsisë.

1. Në radhë të parë mësimdhënësit duhet të kenë qëndrim kritik ndaj përmbajtjeve letrare të përfaqësuara në tekstet shkollore të viteve përkatëse, pastaj të periudhave, si dhe të autorëve dhe zhanreve të përfaqësuara, në mënyrë që zëri i tyre të kihet parasysh nga organet

përkatëse në hartimin eventual të teksteve të reja për lëndët përkatëse;

2. Mësimdhënësit duhet t'i përzgjedhin fragmentet e caktuara që pasqyrojnë një vepër letrare të çfarëdo natyre qoftë, duke dalë po të jetë nevoja edhe jashtë fragmenteve që janë të përfaqësuara në tekstet shkollore të klasave të caktuara, por edhe duke e demonstruar kopjen fizike të veprës letrare, si një metodë nxitjeje dhe motivimi për nxënësit që ta lexojnë veprën në tërësi;
3. Motivimi emotiv, nga një lexim ekspresiv apo shprehës, gjithsesi ka peshën më të madhe dhe rëndësinë thelbësore në nxitjen e nxënësve për të lexuar, si dhe në kultivimin e kulturës së leximit në përgjithësi;
4. Para, çdo fillimi të analizës së një përmbajtjeje letrare mësimdhënësit duhet të konsultohen me nxënësit për njohuritë fillestare që kanë ata për veprën e caktuar, duke përfshirë autorin dhe temën e trajtuar në atë vepër, në mënyrë që nxënësit të parapërgatiten për ta përjetuar përmbajtjen dhe të motivohen për thellimin e njohjeve për atë përmbajtje letrare.

Referencat

1. ASHAK, ASHSH 2010. *Historia e letërsisë shqipe*. Prishtinë.
2. Aliu, A. 1987. *Ese letrare. Rilindja*. Prishtinë.
3. Aliu, A. 2001. *Teoria e letërsisë*. Prishtinë.
4. Agalliu, F. 1967. *Tekstet e gjuhës shqipe të shkarkohen nga gjërat e tepërta dhe të jenë të sakta*. Mësuesi, Tiranë
5. Çirku, Y. 2003. *Gjurmime në letërsinë shqipe*. 'Albas'. Tiranë.
6. Brada 2005, *Metodika e gjuhës për shkollën fillore dhe të mesme*, Pejë

7. *Dreshaj-Baliu, ISSN 2410-759X(print), ISSN2411-9725(online),Vol3,No.1-May2017, Graz,Austria 2017,f. 370-371.*
8. *Elsie R. 1997. Histori e letërsisë shqiptare. 'Dukagjini'. Tiranë.*
9. *Fullan M. 2001. Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim. Tiranë.*
10. *Fullam M. 1999. Forca e ndryshimit. Tiranë.*
11. *Garò S.,2008 "Mësimdhënia bashkëkohore", Tiranë*
12. *Hamiti S. 2005. Letërsia moderne bashkëkohore, Prishtinë. Klasa e dymbëdhjetë*
13. *Instituti Albanologjik i Prishtinës. 2008. Letërsia në shkolla dhe në fakultete. Prishtinë.*
14. *Instituti Albanologjik i Prishtinës. 2009. Gjurmime albanologjike. Prishtinë.*
15. *Karamitri E.2001, Letërsi në shkollë, Tiranë*
16. *KEC 2005. Strukturë për zhvillimin e mendimit kritik gjatë kurrikulës. Prishtinë.*
17. *Koliqi, H. 2004 Sistemi i arsimit në Kosovë. Libri shkollor. Prishtinë..*
18. *Kuvendi i Kosovës. 2002. Ligji për Arsimin Fillor dhe të Mesëm në Kosovë. nr. 2002/2 Prishtinë*
19. *Marashi A. Letërsia botërore. 2009. Prishtinë. Klasa e njëmbëdhjetë*
20. *MASHT, 2012. "Kurrikula Bërthamë për arsimin e mesëm të lartë", Prishtinë.*
21. *MASHT, 2012. "Plani i zhvillimit të shkollës", Prishtinë.*
22. *P.theveau & J. Lekomte ,2000, Tiranë.*
23. *Qendra për arsim demokratik,CDE, 2008, „Mësimdhënia dhe të nxënit ndërveprues,” Tiranë.*

24. Qosja R. 2008. *Letërsia shqipe në shkolla dhe në fakultete. Punim në përmbledhjen me të njëjtin emër të Institutit Albanologjik. Prishtinë.*
25. Qosja, R. 1983. *Nocione të reja albanologjike. IAP. Prishtinë.*
26. Ramaj A. 2001. *Formësimi didaktik i lëndës në tekstin mësimor. Prishtinë.*
27. Rexhepi, N. 2002, “*Letërsia shqipe në tekstet shkollore të Kosovës*” Prishtinë,
28. Zylfiu N.,2001. “*Didaktika*”, Prishtinë.
29. Rrahmani Z. 2008. *Teoria e letërsisë. Prishtinë.*
30. Rrahmani K. & Shala K. 2007. *Letërsia e vjetër dhe e mesjetës. Klasa e dhjetë*
31. Rrahmani K. *Letërsia romantike. 2009. Prishtinë. Klasa e njëmbëdhjetë*
32. Shema, I. *Çështje të vlerësimit dhe të rivlerësimit të letërsisë. Kumtesë.*

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 500 copë

Katalogimi në botim – (CIP)

Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

37.012(082)

Kërkime pedagogjike : përmbledhje punimesh / [përgatiti Labëri Luzha]. – Prishtinë : Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2017. – 187 f. : ilustr.; 21 cm.

[Libri] 1. – 187 f.

1.Luzha, Labëri

ISBN-978-9951-591-40-9

ISBN-978-9951-591-41-6

ISBN 978-9951-591-41-6



9 789951 591416